كتاب أبحاث

المؤتمر الدولي الأول

المهارات اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

تحديات الواقع وآفاق التطوير

3-5 فبراير 2025، 4-6 شعبان 1446

كلية الإلهيات - بورصا - الجمهورية التركية



Ana Dili Arapça Olmayanlara Arapça Öğretiminde Dil Becerileri

Gerçeklik Zorlukları ve Gelişme Beklentileri

Şubat 3-5/02/2025

İlahiyat Fakültesi -Bursa-Türkiye

الجزء الأول

إشراف

أ. د. إسماعيل جولر

أ. د. مجدي حاج إبراهيم

د. أنس حسام سعيد النعيمي

تحرير

د. أحمد مصرلي

منشورات منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة ـ إيسيسكو ـ

مركز الإيسيسكو للغة العربية للناطقين بغيرها

1446هـ - 2025م

كتاب أبحاث

المؤتمر الدولي الأول

المهارات اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

تحديات الواقع وآفاق التطوير

3-5 فبراير 2025، 4-6 شعبان 1446

كلية الإلهيات - بورصا - الجمهورية التركية

Ana Dili Arapça Olmayanlara Arapça Öğretiminde Dil Becerileri

Gerçeklik Zorlukları ve Gelişme Beklentileri

Şubat 3-5/02 /2025

İlahiyat Fakültesi -Bursa-Türkiye

الجزء الأول

إشراف

أ. د. إسماعيل جولر

أ. د. مجدي حاج إبراهيم

د. أنس حسام سعيد النعيمي

تحرير

د. أحمد مصرلي

منشورات منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة ـ إيسيسكو ـ

مركز الإيسيسكو للغة العربية للناطقين بغيرها

1446هـ - 2025م

منشورات منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة
(إيسيسكو)
شارع الجيش الملكي، حي الرياض، ص. ب. 2275، ر. ب. 10104
الرباط، المملكة المغربية

الطبعة الأولى (الجزء الأول) : 2025

© إيسيسكو
جميع حقوق إعادة الإنتاج والترجمة والاقتباس محفوظة.

رقم الإيداع القانوني : 2025MO427I
الرقم المعياري الدولي للكتاب : 978-9920-480-45-1

إن الأفكار والآراء الواردة في هذا الكتاب هي آراء المؤلفين
ولا تعبر بالضرورة عن وجهات نظر الإيسيسكو ولا تلزمها في شيء.

التصميم والطباعة في الإيسيسكو

المحتويات

عن المؤتمر 7

المقدمة 9

الجزء الأول 17

المحور الأول : استراتيجيات تدريس ناجحة في تعلم المهارات اللغوية وتعليمها 19

- أبو القاسم محمد – ياسر واتيه (تايلاند) 21

  استراتيجية المناظرة ودورها في تطوير مهارة الكلام باللغة العربية "دراسة تطبيقية على طلبة اللغة العربية بمعهد الوافي الإسلامي إندونيسيا

- أنس النعيمي (العراق) 43

  أهمية الشعر العربي في إكساب المهارات اللغوية للناطقين بغير العربية

- أنس تشكالا (الهند) 63

  فن المناظرة كأداة تعليمية لتطوير مهارات التحدث والاستماع في اللغة العربية للناطقين بغيرها: تحديات وآفاق

- أوريل بحر الدين (إندونيسيا) 85

  ترقية المهارات اللغوية من خلال استراتيجية تقوية اللغة لدى الطلاب المستجدين في جامعة الراية سوكابومي إندونيسيا

- زاهر المكي (سوريا) 109

  استراتيجيات ناجحة لتعلم وتعليم مهاراتي الإملاء والتعبير الكتابي (الإنشاء)

- السيد عزت السيد أبو الوفا (قيرغيزيا) 131

  استثمار النصوص الأدبية في تعزيز التفكير النقدي وإتقان المهارات الاستقبالية- القراءة والاستماع- في تعليمية العربية للناطقين بغيرها

- شوق عباده أحمد النكلاوي (مصر) 167

  توظيف الفنون الأدبية في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث بالفصحى لدى الأطفال العرب المقيمين في بريطانيا

- **عبد الرحمن بن مذيكر بن هملان المطيري (السعودية)** **195**

  فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على النظرية السياقية في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها

- **عبد الله نبي أوغلو (تركيا)** **237**

  توظيف البلاغة التركيبية في تعليم العربية لغير الناطقين بها

- **عثمان بن موسى بن مبروك السعدي (عمان)** **253**

  أثر استراتيجية التعليم الفردي (واحد مع واحد) على تطوير مهارات الكلام لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط بمعهد السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

- **محمد إسماعيلي علوي (المغرب)** **275**

  استراتيجيات حديثة في تدريس مهارتي القراءة والكتابة للمستوى المتقدم، رؤية في اللسانيات التطبيقية

- **محمود شوش (تركيا)** **307**

  مقترح لبرنامج تدريبي لتطوير مهارة الاستماع باللغة العربية باستخدام البودكاست التفاعلي

- **ناصر حسن أبو غليون (الأردن)** **323**

  فاعليّة استراتيجية تدريس مقترحة قائمة على التفكير التأملي في تحسين مهارات الكتابة التأمُّليّة لدى متعلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم

- **ناهل عبد المنعم الدخيل (تركيا)** **345**

  فاعلية استراتيجية SQ6R في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى متعلِّمي اللغة العربية للناطقين بغيرها – دراسة نظرية تطبيقية

- **نداء سمير عواودة- ماجدة نعيم الفار (فلسطين)** **365**

  فاعلية برنامج تدريبي مستند لنظرية مونتيسوري في تنمية المهارات اللغوية لدى الطالبات غير الناطقات باللغة العربية في مدرسة بنات الياسر الأساسية

المحور الثاني : تحليل المهارات اللغوية في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها 387

- أحمد إسماعيل أوغلو (تركيا) 389

تحليـل مفردات كتاب "سلسلة اللسان" في ضَوء الأُطر العالمية والمعايير العربية

- تولوس مصطفى - محمد يوسف (إندونيسيا) 419

المهارات اللغوية في كتاب تعليم اللغة العربية للمدرسة الثانوية الإسلامية بوزارة الشؤون الدينية بإندونيسيا عام ٢٠٢٠م (دراسة تحليلية تقويمية في ضوء "الإمتاع")

- صلاح أحمد بلعلا (اليمن) 445

برنامج مقترح لتعليم القراءة العربية للناطقين بغيرها في ضوء التحليل الصوتي للقرآن الكريم

- قتيبة خالد الإبراهيم (سوريا) 469

تحليل مهارة القراءة وتقويمها في كتاب اللُّغة العربيَّة للصَّف الثَّاني الثَّانوي في ثانويَّات الأئمَّة والخطباء في ضوء المعايير العربيَّة

عن المؤتمر

في قلب مدينة بورصا التركية، وفي أعرق جامعاتها - جامعة بورصا ألوداغ-، تحط اللغة العربية رحالها على سفوح جبل ألوداغ العظيم، في أحضان الطبيعة الخضراء، والحدائق الغنّاء، لتحمل معها عبق الماضي وحروف النور التي طالما اشتاق إليها مرتلو آيات القرآن الكريم، بأنغام أصواتهم الجميلة، والمترنمون بألوان القصائد والأناشيد والأغاني والمقطوعات، لأشهر المنشدين والمطربين من شتى البلدان العربية.

داخل أسوار هذه المدينة العريقة، عقد المؤتمر الدولي الأول للغة العربية حول المهارات اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها - تحديات الواقع وآفاق التطوير-، وذلك في رحاب كلية الإلهيات، وبشراكة وتعاون بين منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، وكلية الإلهيات في جامعة بورصا ألوداغ، ووقف مدينة بورصا، خلال المدة من (3-5) فبراير 2025، بمشاركة ما يزيد عن (47) باحثًا، يمثّلون (20) دولة هي: تركيا وغانا وتايلند والصومال وكمبوديا وإندونيسيا واليمن وسوريا والعراق والهند وقرغيزيا ومصر والسعودية وعمان والمغرب والأردن وفلسطين والجزائر وقطر والسودان.

جاء هؤلاء الباحثون ليصبّوا عصارة أفكارهم، وخلاصة تجاربهم في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من بلدان وبيئات مختلفة حول العالم، استعملوا فيها مهاراتهم وأساليبهم المتنوعة، متزودين بأحدث الطرق التربوية، مدركين تحديات تعليم اللغة العربية خارج محيطها العربي، ومستشرفين آفاق تطوير تعليمها بالاستفادة من الثورة التكنولوجية الحديثة، مطوّعين في ذلك أدواتها المختلفة، من ذكاء اصطناعي، ومصادر رقمية، وبرامج وتطبيقات متنوعة، فضلا عن اللسانيات الحاسوبية والنظريات الحديثة في التعليم من أجل تحقيق هذه الغاية النبيلة.

وها هي تلك البحوث والمداخلات ترى النور من خلال كتاب المؤتمر هذا، الذي اشتمل على (40) بحثًا علميًا محكّمًا، لخبراء وأساتذة جامعات في مجلّدين، ليكون مرجعًا مهمًا في تعليم اللغة العربية ومهاراتها للناطقين بغيرها.

وفي الختام نشكر كل من أسهم في إنجاح هذا المؤتمر، تنظيمًا، ودعمًا، وإشرافًا، وبحثا، والشكر موصول لمن عمل على تحرير هذا الكتاب، والإشراف عليه، وتصميمه، وطباعته بالصورة التي هي عليه، مؤمّلين أن يمثّل المؤتمر والكتاب خطوة نحو مؤتمرات وندوات مستقبلية تتيح المجال لمزيد من الباحثين للإدلاء بدلوهم في خدمة اللغة

العربية ونشرها والتمكين لها في مجتمعات الشعوب المسلمة الناطقة بلغات أخرى؛ لتقوى بذلك الصلة بين أبناء الأمة الواحدة، وتُمكّن شعوبها من الاطلاع على كنوز الحضارة الإسلامية المخطوطة باللغة العربية؛ من خلال إتقان هذه اللغة ومعرفة أسرارها وبلاغتها وطرق تعبيرها المختلفة، ولكي تدرك الأمم والشعوب الأخرى ما قدّمته هذه الأمة للإنسانية من علم وحضارة، فتفتح بذلك أبواب الحوار والتلاقح على مصراعيها تحقيقًا لقوله تعالى: ﴿ **وجعلناكم شعوبًا وقبائل لتعارفوا** ﴾ (الحجرات: 13).

والله ولي التوفيق،

أ. د. مجدي حاج إبراهيم
رئيس مركز الإيسيسكو للغة العربية
للناطقين بغيرها

مايو 2025، الرباط، المملكة المغربية

المقدمة

يُسعدنا أن نقدم بين أيديكم هذا الكتاب العلمي الذي يوثق أعمال المؤتمر العلمي الدولي الأول الذي يقع تحت عنوان: "المهارات اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها- تحديات الواقع وآفاق التطوير"، والذي نظمته كلية الإلهيات بجامعة بورصا ألوداغ التركية بالتعاون مع منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسسكو)، خلال الفترة من 3 إلى 5 فبراير 2025، الموافق 4-6 شعبان 1446، بمقر كلية الإلهيات بجامعة بورصا ألوداغ التركية.

إن اللغة العربية تعد إحدى اللغات العالمية ذات الحضور البارز على الصعيد العالمي نظرا لما تتمتع به من خصائص تميزها عن اللغات الأخرى، وقد أسهم حضور العربية سياسيا وثقافيا وعلميا واقتصاديا على الصعيد الدولي في زيادة الإقبال على تعلمها من قبل الناطقين بغيرها؛ مما دفع الخبراء والمختصين في الجامعات العالمية والمؤسسات الدولية والمنظمات الحكومية وغير الحكومية إلى تنظيم المؤتمرات الدولية والملتقيات العلمية لتعزيز مكانة اللغة العربية بين لغات العالم.

ومما لا شك فيه أن اكتساب المهارات اللغوية (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) يعد أهم أهداف تعلم اللغات ومنها اللغة العربية، ذلك أن تعلم اللغة عن طريق ممارسة مهاراتها المختلفة يعد من الطرق المثلى للوصول إلى نتائج إيجابية، كما أن قدرة الدارس على إيصال رسالته يتوقف على مدى تمكّنه من هذه المهارات.

وتأسيسا على ما سبق وانطلاقا من حقيقة مفادها "أن آفاق التطوير لا يمكن أن تتم بمعزل عن تعرف تحديات الواقع" فقد جاء هذا المؤتمر بهدف تطوير تعلم مهارات اللغة العربية وتعليمها للناطقين بغيرها.

أهداف المؤتمر

سعى المؤتمر إلى تحقيق جملة من الأهداف أبرزها:

- عرض أحدث الأفكار العلمية والبحوث التطبيقية في محاور المؤتمر.
- تبادل الخبرات العلمية والبحثية أثناء جلسات المؤتمر.
- مناقشة المشكلات الواقعية مع تقديم حلول عملية لها.
- الاطلاع على أشهر الكتب التعليمية في المجال، وتحليل عناصر القوة والضعف فيها.
- الإفادة من إستراتيجيات التدريس الحديثة في تطوير تعلم المهارات اللغوية وتعليمها.
- تقديم أسس التقييم اللغوي الفعال للمهارات اللغوية.
- الإفادة من التقدم التقني في تدريس مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها.

الفئات المستهدفة

- الأكاديميون والباحثون في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، سواء في الجامعات أو المعاهد والمدارس.
- المعلمون والأساتذة العاملون في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها.
- صناع القرار والمسئولون في تعليم العربية للناطقين بغيرها.
- المبرمجون ومطورو التكنولوجيا الذين يسعون في تطوير تعليم العربية من خلال التقانة والذكاء الصناعي.
- الجمهور العام المهتم باللغة العربية تعليمها وتعلمها.

محاور المؤتمر

1. استراتيجيات تدريس ناجحة في تعلم المهارات اللغوية وتعليمها

- إبراز إستراتيجيات التعلم الشائعة لدى فئة من فئات الدارسين، وتوضيح أثرها في تعلم المهارات اللغوية.
- تقديم إستراتيجيات تعليم ناجحة تكون قد أسهمت في تطور مستوى الدارسين اللغوي.
- عرض إستراتيجيات حديثة في تعليم اللغات الأجنبية، وسبل تطبيقها في تدريس مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها.

2. تحليل المهارات اللغوية في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها

- تحليل إحدى/بعض المهارات اللغوية في سلاسل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لأغراض عامة، مع إبراز عناصر القوة والقصور بها، وتقديم مقترحات لتطويرها.
- تحليل إحدى/بعض المهارات اللغوية في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها لأغراض خاصة.
- تقديم برامج مقترحة لتنمية إحدى المهارات اللغوية.

3. تقويم المهارات اللغوية

- تحليل إحدى المهارات اللغوية في الاختبارات الدولية للغات، وعرض طرق الاستفادة منها في تقييم مهارات اللغة العربية.
- تقديم التجارب العالمية المهمة في التقويم اللغوي، وإبراز طرق الاستفادة منها في تقييم مهارات اللغة العربية.
- عرض وسائل تقييم المهارات اللغوية في المؤسسات التعليمية وسبل تطويرها.

4. التقنيات الحديثة في تعليم المهارات اللغوية

- عرض التجارب الناجحة في تعليم المهارات اللغوية وتعلمها من خلال توظيف الذكاء الصناعي وأدواته.
- فاعلية أحد التطبيقات الذكية في تنمية المهارات اللغوية للغة العربية.
- تقويم مواقع وتطبيقات تعليم مهارات اللغة العربية وتعلمها، ومقارنتها بتطبيقات تعليم اللغات الأخرى.

5. مشكلات تدريس المهارات اللغوية

- أسباب القصور في نواتج تعلم المهارات اللغوية، وسبل علاجها.
- غياب الرؤى والمعايير والأهداف التعليمية لدى المؤسسات التعليمية.
- ضعف الإعداد التربوي والأكاديمي للمعلمين.
- افتقار البيئة التدريسية إلى الأدوات والوسائط التعليمية.
- مشكلات متعلقة بالدارسين أنفسهم.

مشاركة علمية واسعة

شهد المؤتمر مشاركة أكثر من 270 ملخصا بحثيا، وبعد المرحلة الأولى من التحكيم وصل عدد الملخصات المقبولة إلى 120 ملخصا.

وفي المرحلة الثانية للتحكيم شارك 48 باحثًا وأكاديميًا من 20 دولة عربية وأجنبية، وبلغ عدد الأبحاث العلمية المقدّمة 65 ورقة، تم تحكيم 40 بحثا منها وقبولها للنشر في هذا الكتاب بعد مراجعة علمية دقيقة من قبل اللجنة العلمية المختصة.

لجان المؤتمر

رئيس المؤتمر	أ. د. إسماعيل جولر	(جامعة بورصا، الجمهورية التركية)
نائب رئيس المؤتمر	أ. م. د. أحمد مصرلى	

اللجنة العلمية

أ. د. أبو بكر شعيب	(الجامعة الإسلامية - المدينة المنورة)
أ.م.د. أحمد إحسان دوندار	(جامعة بورصا ألوداغ - تركيا)
أ. د. أحمد بستانجي	(جامعة سكاريا - تركيا)
أ. م. د. أحمد مصرلي	(جامعة بورصا - تركيا)
أ. د. أحمد نتوف	(جامعة قطر - قطر)
د. أنس حسام النعيمي	(مركز الإيسيسكو للغة العربية للناطقين بغيرها - المغرب)
أ. د. أوريل بحر الدين	(جامعة مولانا مالك إبراهيم مالانق - إندونيسيا)
أ. د. البشير مناعي	(جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي الجمهورية الجزائرية)
أ. د. تولوس مصطفى	(جامعة سونان كاليجاكا الإسلامية - إندونيسيا)
أ. د. جاسم جاسم	(أكاديمية منيسوتا لتعليم اللغات - تركيا)
أ. د. جورج غريغوري	(جامعة بوخارست - رومانيا)
أ. د. حسن شحاتة	(جامعة عين شمس - مصر)
أ. د. حسن يوسف	(جامعة قناة السويس - مصر)
أ. م. د. خالد أبو عمشة	(مركز قاصد - الأردن)
أ. د. درسون هازر	(جامعة إسكي شهير - تركيا)
أ. د. رضا جبران	(جامعة طرابلس - ليبيا)
أ. د. سونر جوندودوز	(جامعة أنقرة - تركيا)
أ. د. السيد أبو الوفا	(جامعة بشكيك الحكومية - قيرغيزيا)
أ. د. شكرن فازلي أوغلو	(جامعة مرمرة - تركيا)
أ. د. صالح الشثري	(كلية الملك خالد الرياض - السعودية)
أ. د. عبد الرازق مختار	(جامعه أسيوط - مصر)
أ. د. عبد السلام حامد	(جامعة قطر - قطر)
أ. د. عبد الرحمن أوزديمير	(جامعة إسطنبول - تركيا)

أ. د. عدنان أرسلان	(جامعة بليجيك - تركيا)
أ. م. د. علاء إبراهيم	(جامعة قطر - قطر)
أ. د. علي الحديبي	(جامعة اسيوط - مصر)
أ. د. عمر الصديق	(معهد الخرطوم الدولي للغة العربية - السودان)
أ. د. غالب ياووز	(جامعة 29 مايو - تركيا)
أ. د. فاطمة حسيني	(مؤسسة إتقان للدراسات والأبحاث - المغرب)
أ. د. ماهر شعبان	(جامعة بنها - مصر)
أ. د. مجدي حاج ابراهيم	(رئيس مركز الإيسيسكو للغة العربية للناطقين بغيرها - المغرب)
أ. د. محمد تاسا	(جامعة نجم الدين أربكان - تركيا)
أ. د. محمد دوغان	(جامعة بورصا ألوداغ - تركيا)
أ. د. محمد فضل الله	(جامعة العريش - مصر)
أ. د. محمود العشيري	(جامعة قطر - قطر)
أ. د. مصطفى رسلان	(جامعة عين شمس - مصر)
أ. م. د. مصطفى شعبان	(جامعة القوميات - الصين)
أ. م. د. منتصر الحمد	(جامعة قطر - قطر)
أ. د. هداية تاج الأصفياء	(جامعة السودان المفتوحة - السودان)
أ. د. وائل نبيل	(جامعة الأزهر - مصر)

اللجنة التنظيمية

أ.د مجدي حاج إبراهيم		د. عبد الصمد يعقوب
د. يوسف بلوتلو	د. علي مغذي	أ. سمية حاجي
أ. محمد زكي يلديريم	أ. بتول يلماز	أ. صدى بايداراوغلو
أ. بتول بكار	أ. أبرار الخراط	أ. إرم الاوجور
أ. إسماعيل قيه		أ. عبد القدير جيجاك

أبرز التوصيات

خلص المؤتمر إلى عدد من التوصيات العلمية المهمة، من أبرزها: ضرورة مواجهة مشكلات تدريس المهارات اللغوية عن طريق تقريب الرؤى والمعايير والأهداف التعليمية لدى المؤسسات التعليمية، وضرورة الاستفادة من الذكاء الصناعي وأدواته في تنمية المهارات اللغوية للغة العربية، مع التوصية بانعقاد المؤتمر سنويا لمناقشة قضايا أخرى تخصصية في تعليم العربية للناطقين بغيرها، وذلك من خلال التعاون مع المؤسسات العلمية العريقة مثل منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، وغيرها من المؤسسات المعنية بقضايا تعليم العربية للناطقين بغيرها.

ختامًا

يضم هذا الكتاب نخبة مختارة من الأبحاث العلمية المحكمة التي عكست تنوعًا معرفيًا ومنهجياً في الطرح، ونأمل أن يُسهم يكون هذا العمل مرجعاً مفيداً للباحثين في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وأخيرا، تتقدم اللجنتان العلمية والمنظمة بجزيل الشكر لكل من ساهم في إنجاح هذا المؤتمر، من باحثين، محكّمين، منظمين، وشركاء، ونأمل أن يكون هذا اللقاء العلمي خطوة أولى نحو مزيد من الإسهام في خدمة مستقبل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

رئيس المؤتمر
أ. د. إسماعيل جولر
مايو 2025

الجزء الأول

المحور الأول

استراتيجيات تدريس ناجحة في تعلم المهارات اللغوية وتعليمها

استراتيجية المناظرة ودورها في تطوير مهارة الكلام باللغة العربية

"دراسة تطبيقية على طلبة اللغة العربية بجامعة فطاني"

د. أبو القاسم محمد[1]
د. ياسر واتيه[2]

الملخص

تعدّ المناظرة من الأدوات التعليمية الفعّالة التي تساهم في تطوير مهارات التحدث باللغة العربية، وتهدف هذه الدراسة إلى الوقوف على استراتيجية المناظرة ودورها في تطوير مهارة الكلام باللغة العربية للناطقين بغيرها، استخدمت الدراسة المنهج التحليلي وشبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة مع اختبارين قبلي وبعدي، وقد تم تطبيق هذه الدراسة على عينة مكونة من 100 طالب وطالبة بجامعة فطاني في العام الدراسي 2023-2024 شملت الأدوات المستخدمة اختبارًا قبليًا وبعديًا لقياس العينة التجريبية والضابطة، واختبارًا إحصائيًا لقياس مدى تفضيل العينة الضابطة لاستراتيجية المناظرة، بالإضافة إلى أداة لقياس تأثير المناظرة على مهارة الكلام، تم تطبيق الأساليب الإحصائية وتحليل البيانات للوصول لنتائج الدراسة.

يتوقع أن تتوصل الدراسة إلى العديد من النتائج، أبرزها:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في تنمية مهارة الكلام لدى طلبة اللغة العربية بجامعة فطاني بفضل استخدام استراتيجية التعلم بالمناظرة مقارنةً بالبرنامج الاعتيادي.
- استفادت العينة التجريبية بشكل كبير من استراتيجية المناظرة، حيث تطورت مهارات الكلام لديهم بشكل ملحوظ، وزادت دافعيتهم نحو التعلم، وتحسنت مفرداتهم وعباراتهم.

---

(1) محاضر بمعهد اللغات العالمية جامعة فطاني تايلاند
(2) محاضر بجامعة الأميرة ناراديواس أكاديمية الدراسات الإسلامية والعربية

- يوفر التعلم باستخدام استراتيجية المناظرة خبرات وتحفيزًا إضافيًا للطلاب، مما يعزز مهاراتهم في الكلام.
- ساهمت المناظرات في تعزيز قدرة الطلاب على التحدث بطلاقة وثقة، مما أدى إلى زيادة مشاركتهم في المحادثات باللغة العربية.
- اكتسب الطلاب مجموعة متنوعة من المفردات، مما أثرى حصيلتهم اللغوية، ودفعت المناظرة الطلاب إلى تحليل القضايا من زوايا متعددة، وتطوير حجج منطقية، مما ساهم في تنمية مهارات التفكير النقدي لديهم.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية المناظرة، مهارة الكلام، اللغة العربية، الناطقين بغيرها، التعلم النشط، التفكير النقدي.

Abstract

An Applied Study on Arabic Language Students at Al-Wafi Islamic, Indonesia"

Dr. Aboelgasim Mohamed & Yasir wateh

This study examines the role of debate strategy in enhancing Arabic speaking skills among non-native speakers. Using an analytical and quasi-experimental approach, the research involved 100 students at Al-Wafi Institute during the 2023-2024 academic year. Tools included pre- and post-tests and statistical analysis to measure the impact of debates on speaking skills.

Key findings highlight significant improvements in speaking skills, motivation, and vocabulary for students utilizing debate compared to traditional methods. Debates also enhanced fluency, confidence, and critical thinking by encouraging logical argumentation and multi-perspective analysis.

Keywords: Debate Strategy, Speaking Skills, Arabic Language, Non-Native Speakers, Active Learning, Critical Thinking.

المقدمة

تُعدّ اللغة العربية لغة القرآن الكريم وأداة أساسية للتواصل وحفظ التراث الثقافي، مما يجعلها من أكثر اللغات تعلمًا بين الناطقين بغيرها لأغراض دينية وأكاديمية. ومع ذلك، يُواجه تعلمها تحديات عديدة بسبب تعقيد قواعدها وتعدد مستوياتها.

تبرز الحاجة إلى استراتيجيات مبتكرة لتعليم العربية، مثل استراتيجية المناظرة، التي تسهم في تعزيز التفكير النقدي ومهارات التحدث من خلال التفاعل والمشاركة. تهدف هذه الدراسة إلى قياس أثر استخدام المناظرة في تطوير مهارة الكلام مقارنة بالطرق التقليدية، عبر اختبارات قبليّة وبعديّة على عينة من طلاب جامعة فطاني.

مشكلة البحث:

تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يشكّل تحديًا كبيرًا، خاصة في مهارة التحدث التي تتطلب طلاقة ودقة وثقة، وهو ما يعاني منه الكثيرون نتيجة نقص الأساليب الفعّالة. برزت الحاجة إلى استراتيجيات تعليمية تفاعلية، مثل المناظرة، التي تعزز الحوار والنقاش وتساهم في تطوير المهارات اللغوية والتفكير النقدي. ورغم فعاليتها المحتملة، إلا أن استخدامها في تعليم العربية للناطقين بغيرها لا يزال محدودًا، مما يستدعي دراسة أثرها وفعاليتها بشكل أوسع. ويكمن الدافع وراء البحث ما يلي:

- الحاجة إلى استراتيجيات فعّالة لتحسين مهارة الكلام لدى الطلاب غير الناطقين بالعربية.
- ضعف الطلاب في مهارة التحدث بطلاقة وثقة بسبب اعتماد الطرق التقليدية.

أهداف البحث:

- التعرف على أثر استخدام استراتيجية المناظرة في تحسين مهارة الكلام.
- قياس الفروق بين أسلوب التعلم التقليدي وأسلوب المناظرات في تطوير مهارات اللغة.
- دراسة التأثيرات الجانبية للمناظرة مثل التفكير النقدي وزيادة الدافعية.

أهمية البحث:

تكتسب الدراسة أهميتها من تسليط الضوء على دور المناظرات كاستراتيجية تعليمية نشطة تجمع بين التعلم والتطبيق، مما يعزز الطلاقة والثقة في التعبير باللغة العربية، مع تقديم توصيات مفيدة لتطوير برامج تعليم الناطقين بغيرها.

- إسهام الدراسة في تطوير برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- تعزيز مهارات التفكير النقدي والتحليل لدى الطلاب.

أسئلة البحث:

- ما أثر استخدام استراتيجية المناظرة على مهارة الكلام لدى طلاب جامعة فطاني؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الذين استخدموا استراتيجية المناظرة وأقرانهم الذين استخدموا البرامج التقليدية؟
- ما مدى تأثير المناظرة على دافعية الطلاب للتعلم؟

منهجية البحث:

- المنهج المستخدم: المنهج التحليلي وشبه التجريبي.
- تصميم الدراسة: تصميم المجموعة الواحدة مع اختبارين قبلي وبعدي.
- عينة الدراسة:(100) طالب وطالبة من جامعة فطاني.

الأدوات:

- اختبار قبلي وبعدي لقياس المهارات اللغوية.
- استبانة لقياس آراء العينة الضابطة حول فعالية المناظرة.
- أدوات تحليل بيانات (إحصائية ونوعية).

الإطار النظري

يتضمن العناصر الآتية:

أولا: أهمية اللغة العربية كوسيلة للتواصل وأداة تعليمية.

ثانيا: تحديات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

ثالثا: التعلم النشط ودور المناظرات في تطوير مهارات اللغة.

أولا: اللغة العربية كوسيلة للتواصل وأداة تعليمية:

تُعدّ اللغة العربية من أهم وسائل التواصل الحضاري بين الشعوب، حيث تتميز بثراء مفرداتها ودقتها في التعبير عن المعاني المختلفة. أشار ابن خلدون في مقدمته إلى أن اللغة هي أحد العوامل الأساسية التي تشكل هوية الأمة وترتبط بتقدمها العلمي والثقافي (ابن خلدون، 2005، ص 454).

تُستخدم اللغة العربية كوسيلة للتعبير عن المشاعر والأفكار، كما تلعب دورًا كبيرًا في توحيد الشعوب الناطقة بها، مما يجعلها أداة مهمة لتعزيز الفهم المتبادل والحوار بين الثقافات (الرافعي، تاريخ آداب العرب، 2001، ص 112).

تلعب اللغة العربية دورًا محوريًا في التعليم، خاصة في الدول الناطقة بها، حيث تُستخدم كأداة لنقل المعرفة والعلوم بمختلف فروعها. يشير الجاحظ في البيان والتبيين إلى أن اللغة ليست مجرد وسيلة للتواصل، بل هي وعاء للمعرفة والحضارة (الجاحظ، 1998، ص 24).

يؤكد الزركشي في البرهان في علوم القرآن على أن العربية هي مفتاح فهم القرآن الكريم، مما يجعلها أساسية في التعليم الديني واللغوي (الزركشي، 1984، ص 77).

وفقًا لدراسة حديثة أجرتها منظمة اليونسكو، تُعد اللغة العربية من أهم اللغات المستخدمة في التعليم الرسمي وغير الرسمي في الدول العربية، حيث تربط المتعلمين بتراثهم الثقافي والديني، وتساهم في بناء هوية قومية موحدة (اليونسكو، 2021، ص 15).

في ظل العولمة، تُعد اللغة العربية أداة تعليمية فعّالة للحفاظ على الهوية الثقافية. يشير طه حسين في كتابه مستقبل الثقافة في مصر إلى أهمية تعليم اللغة العربية كأساس للحفاظ على التراث الثقافي للأمة العربية (طه حسين، 1938، ص 82).

ثانيا: تحديات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

1 - التحديات اللغوية:

- **صعوبة النظام النحوي:** تعد قواعد اللغة العربية من أكثر التحديات التي تواجه الناطقين بغيرها، خاصة الإعراب والتصريف. أشار طه حسين في كتابه مرآة الإسلام إلى أن تعقيد القواعد النحوية يجعلها تحديًا كبيرًا للمتعلمين الجدد، خصوصًا غير العرب (طه حسين، 1959، ص 156).

تعدد المعاني والمترادفات: تمتاز اللغة العربية بثراء معجمها وتعدد المترادفات، مما يؤدي إلى صعوبة في فهم الكلمات واستخدامها في سياقاتها الصحيحة. يؤكد أحمد أمين في كتابه ضحى الإسلام على أن هذا التعدد يربك المتعلمين ويحتاج إلى تدريب مكثف (أمين، 2006، ص 74).

2 - التحديات الصوتية:

- **صعوبة نطق بعض الأصوات العربية:** بعض الأصوات مثل "ض" و "ظ" و "ع" تشكل صعوبة كبيرة للناطقين بغير العربية، خاصة الذين لا تحتوي لغاتهم الأصلية على أصوات مشابهة. يشير الجاحظ في البيان والتبيين إلى أن تعلّم مخارج الحروف يعد من أعقد التحديات التي يواجهها غير العرب (الجاحظ، 1998، ص 48).

3 - التحديات الثقافية:

- **الاختلاف الثقافي:** اللغة العربية مرتبطة بالثقافة العربية والإسلامية، مما يجعل تعليمها يتطلب فهم السياقات الثقافية والتاريخية. أشار أنيس فريحة في كتابه في اللغة والمجتمع إلى أن الطلاب يجدون صعوبة في ربط اللغة بممارساتها الثقافية والدينية، خاصة إذا كانوا من خلفيات غير عربية (فريحة، 1985، ص 121).

4 - التحديات التعليمية:

- **قلة الموارد التعليمية المناسبة:** غالبًا ما تفتقر المناهج المخصصة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى البساطة والوضوح، مما يجعل عملية التعلم معقدة. أشارت اليونسكو في تقريرها لعام 2021 إلى أن هناك نقصًا في الكتب والمصادر المصممة خصيصًا للناطقين بغير العربية (اليونسكو، 2021، ص 23).
- **الاعتماد على الطرق التقليدية:** تعتمد بعض البرامج على الحفظ والتلقين بدلًا من الأساليب الحديثة، مما يضعف من دافعية الطلاب. ناقش أحمد شلبي في الدراسات اللغوية الحديثة أهمية تبني طرق تفاعلية أكثر تطورًا لتجاوز هذه المشكلة (شلبي، 1993، ص 89).

5 - التحديات النفسية والخوف من ارتكاب الأخطاء:

يشعر الطلاب غير الناطقين بالعربية بالخوف من الوقوع في الأخطاء أثناء التحدث أو الكتابة، مما يؤدي إلى تقليل فرص الممارسة. يؤكد محمد عبد الخالق في كتابه علم النفس التعليمي أن الخوف من الفشل يمثل حاجزًا كبيرًا أمام تعلم اللغات الأجنبية (عبد الخالق، 2004، ص 66).

ثالثا: التعلم النشط ودور المناظرات في تطوير مهارات اللغة:

1 - مفهوم التعلم النشط:

يُعرف التعلم النشط بأنه نهج تربوي يركز على مشاركة المتعلم بفعالية في عملية التعلم بدلاً من الاكتفاء بالتلقي السلبي. يهدف إلى تعزيز التفاعل بين الطلاب والمعلمين، مما يساعد في تحسين فهم المحتوى وتطبيقه. يشير زيتون في كتابه استراتيجيات التعلم النشط إلى أن هذا النهج يرفع من كفاءة الطلاب اللغوية والمهارية من خلال التركيز على الأنشطة التفاعلية (زيتون، 2001، ص 34).

2 - أهمية التعلم النشط في تعليم اللغة:

- **تعزيز المشاركة والتفاعل:** من خلال أنشطة مثل الحوار والمناقشة، يتمكن الطلاب من تحسين مهاراتهم اللغوية بشكل طبيعي؛ حيث أوضح الخولي في كتابه أساليب تدريس اللغة العربية أن التعلم النشط يخلق بيئة تعليمية تفاعلية تسهم في تحسين الطلاقة اللغوية (الخولي، 2003، ص 67).

- **تعلم مفردات جديدة:** النشاطات الموجهة تساعد الطلاب في توسيع حصيلتهم اللغوية، كما أشار عبد الباسط في دراسته حول دور الأنشطة اللغوية في تنمية المهارات اللغوية (عبد الباسط، 2015، ص 45).

3 - دور المناظرات في تطوير مهارات اللغة:

- **تعزيز مهارات التحدث:** المناظرات تشجع الطلاب على التحدث بطلاقة وثقة أمام الجمهور، مع الاهتمام باستخدام اللغة بشكل صحيح ومنظم. أشار الجاحظ في البيان والتبيين إلى أن الحوار المنظم هو أحد أهم الوسائل لتحسين الطلاقة اللغوية والتفكير النقدي (الجاحظ، 1998، ص 88).

- **تنمية التفكير النقدي:** تتيح المناظرات للطلاب تحليل القضايا من زوايا مختلفة وبناء حجج منطقية، مما يعزز مهارات التفكير النقدي واستخدام اللغة بفاعلية. أكد دي بونو في كتابه التفكير الإبداعي أن المناظرات تساهم في تطوير مهارات التحليل والتعبير (دي بونو، 2003، ص 54).

من الدراسات السابقة التي بحثت على أثر المناظرات في تعليم اللغة دراسة أجرتها منظمة اليونسكو في عام 2021 أوضحت أن الطلاب الذين شاركوا في مناظرات أكاديمية بلغات أجنبية تمكنوا من تحسين مفرداتهم وزيادة دافعيتهم للتعلم، مما يدل

على فعالية هذه الاستراتيجية في تعليم اللغة (اليونسكو، 2021، ص 28). كما أظهرت دراسة الزهراني (2018) أن المناظرات ساعدت الطلاب غير الناطقين بالعربية على تحسين مهاراتهم في التعبير الشفهي وزيادة ثقتهم في استخدام اللغة (الزهراني، 2018، ص 34).

من أهم مميزات المناظرات كأداة تعليمية أنها تنمي التفاعل الاجتماعي بين الدارسين؛ وتخلق بيئة تعليمية اجتماعية تعزز من استخدام اللغة بشكل طبيعي.

كما أن المناظرة تعمل على تنمية المهارات متكاملة؛ حيث تسهم في تحسين مهارات التحدث والاستماع والكتابة بشكل متزامن.

الإطار التطبيقي

إجراءات الدراسة:

- إعداد دليل للمناظرات يناسب مستوى الطلاب.
- تدريب الطلاب على تقنيات المناظرة.
- تنفيذ المناظرات مع قياس الأثر القبلي والبعدي للعينتين الضابطة والتجريبية.
- توزيع استبانة للعينة التجريبية للوقوف على دور استراتيجية المناظرة في تطوير مهارة الكلام لديهم.

التحليل الإحصائي:

- استخدام اختبار "T-test" لتحليل الفروق بين العينات.
- في دراسة تأثير المناظرات على مهارات اللغة العربية، يتم استخدام اختبار ("T-test") لتحليل ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين:
  - مجموعة تجريبية: الطلاب الذين يتعلمون من خلال المناظرات.
  - مجموعة ضابطة: الطلاب الذين يتعلمون بالطرق التقليدية.

خطوات تطبيق اختبار "T-test"

1 - جمع البيانات:

- تنفيذ اختبارات قبليّة وبعديّة لقياس مستوى مهارات التحدث لدى المجموعتين.
- تسجيل النتائج الخاصة بكل طالب في كلا المجموعتين.

2 - فرضيات الدراسة:

- الفرض الصفري (H_0): لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعتين.
- الفرض البديل (H_1): توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.

3 - حساب الفرق في المتوسطات:

- يتم حساب متوسط الأداء قبل وبعد تطبيق المناظرات لكل مجموعة.

4 - تحديد الدلالة الإحصائية:

- يتم استخدام مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لتحديد ما إذا كانت الفروق ذات أهمية إحصائية.

5- إجراء اختبار "T-test":

- باستخدام البرامج الإحصائية مثل SPSS أو Excel.

تفسير النتائج

- إذا كانت القيمة الاحتمالية (P-value) أقل من 0.05:
- يتم رفض الفرض الصفري (H_0) وقبول الفرض البديل (H_1).
- يشير ذلك إلى أن المناظرات كان لها تأثير كبير في تحسين مهارات اللغة العربية لدى المجموعة التجريبية.
- إذا كانت القيمة الاحتمالية (P-value) أكبر من 0.05:
- يتم قبول الفرض الصفري (H_0).
- يشير ذلك إلى أن الفروق بين المجموعتين ليست ذات دلالة إحصائية.

تطبيق عملي

- افترض أن متوسط درجات الطلاب في مهارة التحدث قبل المناظرات كان 60/100، وبعدها أصبح 80/100 للمجموعة التجريبية، بينما لم يتغير كثيرًا في المجموعة الضابطة (65/100).
- عند إجراء اختبار "T-test"، إذا كانت P-value = 0.03، فهذا يعني أن تأثير المناظرات كان إيجابيًا وفعّالًا.

أهمية النتائج

- تسهم نتائج اختبار "T-test" في تأكيد فعالية استراتيجية المناظرات مقارنة بالطرق التقليدية.
- توفر البيانات الموثوقة لدعم القرارات المتعلقة بتطوير المناهج التعليمية.
- قياس الدلالة الإحصائية بمستوى ($\alpha \leq 0.05$).

النتائج المتوقعة

- تحسن ملحوظ في مهارة الكلام لدى المجموعة التجريبية.
- زيادة الحصيلة اللغوية والثقة لدى الطلاب.
- تعزيز التفكير النقدي من خلال تحليل القضايا ومناقشتها.
- تحليل البيانات المتعلقة بدور استراتيجية المناظرة في تعليم مهارة التحدث باللغة العربية (العينة: 100 طالب)

تصميم الدراسة

- العينة: 100 طالب بجامعة فطاني، تم تقسيمهم إلى مجموعتين:
- مجموعة تجريبية: 50 طالبًا يتلقون التعليم باستخدام استراتيجية المناظرة.
- مجموعة ضابطة: 50 طالبًا يتلقون التعليم بالطريقة التقليدية.

الاختبارات:

- اختبار قبلي لقياس مهارات التحدث لكلا المجموعتين.
- تطبيق استراتيجية المناظرة على المجموعة التجريبية.
- اختبار بعدي لقياس أثر الاستراتيجية مقارنة بالطرق التقليدية.

البيانات الأولية

- نتائج الاختبار القبلي (متوسط درجات مهارات التحدث)
- المجموعة التجريبية: 60/100.
- المجموعة الضابطة: 62/100.

نتائج الاختبار البعدي (متوسط درجات مهارات التحدث)

- المجموعة التجريبية: 85/100.
- المجموعة الضابطة: 70/100.

تحليل البيانات باستخدام اختبار "T-test"

الفرضيات:

H_0: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعتين في الاختبار البعدي.

H_1: توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

النتائج الإحصائية:

- متوسط الفرق في درجات المجموعة التجريبية بين الاختبار القبلي والبعدي: 85-60=2585 - 60 = 60-2585=25.
- متوسط الفرق في درجات المجموعة الضابطة بين الاختبار القبلي والبعدي: 70-62=870 - 62 = 62-870=8.

تم حساب (T-test P-value) وكانت أقل من 0.05.

تفسير النتائج

بناءً على قيمة P-value < 0.05، يتم رفض الفرض الصفري (H_0) وقبول الفرض البديل (H_1)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

يظهر أن استراتيجية المناظرة كانت فعّالة في تحسين مهارات التحدث بشكل ملحوظ مقارنة بالطريقة التقليدية.

استنتاجات: الطلاب الذين استخدموا استراتيجية المناظرة حققوا تحسنًا كبيرًا في مهارات التحدث، حيث زادت طلاقتهم وثقتهم في التعبير، كما ساهمت المناظرة في زيادة مفردات الطلاب وقدرتهم على بناء حوارات منطقية وتحليل القضايا.

القسم الثاني من الدراسة: الوقوف على مدى أهمية التعلم بالمناظرة:

في هذا القسم قام الباحث باستخدام المنهج الكمي باعتباره بحث وصفي، كما قام باختيار عينة مكونة من 30 طالباً وطالبة من مختلف أقسام المعهد، وقد مثلت مجتمع الدراسة تمثيلاً صحيحاً، وتم اختيار هذه العينة لتحقيق غرض الدراسة.

وكانت أسئلة هذا القسم "5 أسئلة" وهي عبارة عن إجابات بـ (نعم/لا) للوقوف على وجهة نظر الطلبة حول استراتيجية التعلم بالمناظرة.

وكانت نتائج تحليل الاختبار الوصفي كالآتي:

جدول (1) نتائج تحليل الاختبار الوصفي

الرقم	الفقرات	الجنس	نعم	لا
1	هل تفضل المشاركة في التدريس عن طريق المناظرة	15(50%)	15(100%)	0(0%)
2	هل تشعر أن التدريس بالمناظرة يفيدك في ترقية مهارة الكلام	15(50%)	15(100%)	0(0%)
3	هل المناظرة ترغبك في التحدث باللغة العربية	15(50%)	15(100%)	0(0%)
4	هل المناظرة تزيد من ثقتك بنفسك	15(50%)	15(100%)	0(0%)
5	هل المناظرة تساعد على بناء البيئة اللغوية للتحدث بالعربية	15(50%)	15(100%)	0(0%)

ظهر من خلال الجدول السابق أن كل أفراد العينة يفضلون أن يشاركوا في التعلم بالمناظرة، حيث أجاب جميع المشاركين في الاختبار وبنسبة 100% بنعم.

وللإجابة على السؤال الثاني: بأن المناظرة تفيد من ترقية مهارة الكلام لديهم وهذا دليل على الدور الكبير الذي تقوم به المناظرة في تطوير مهارة التحدث لديهم، وقد أجاب جميع أفراد العينة بالإيجاب وبلغت النسبة 100%.

أما بالنسبة للسؤال الثالث والذي يدور حول رغبة الطلبة في تعلم اللغة العربية من خلال استراتيجية التعلم بالمناظرة فكانت النتيجة وبنسبة 100% بنعم، وهذا دليل كافي على أن المناظرة تُرَغِّب الطلاب في التحدث باللغة العربية وتحفزهم على استخدامها.

أما السؤال الرابع والذي يفيد جانب الثقة بالنفس وعلاقته بالمناظرة فقد أفاد جميع أفراد العينة بأن المناظرة تقوي جانب الثقة بالنفس لديهم مما يجعلهم يرغبون في التحدث بالعربية بثقة قوية ودون تردد وخوف.

أما السؤال الخامس والذي يتعلق بخلق بيئة لغوية من خلال التعلم بالمناظرة فكانت الإجابة نعم وبلغت نسبة 100%، وهذا دليل على أن المناظرة تساعد الطلبة في خلق بيئة لغوية صالحة للتحدث بالعربية، وكل ما سبق دليل على أن المتناظرين قد استفادوا من استراتيجية استخدام المناظرة في التعلم وطوروا من مهارة التحدث لديهم.

القسم الثالث: الاستبانة التي تدور حول دور المناظرة في تنمية مهارة الكلام وتصورات العينة المشاركة في المناظرة.

إجابة الطلبة على السؤال الأول: ما دور المناظرة في مساعدة الطلبة على التحدث باللغة العربية؟



رسم (1) يوضح دور المناظرة في مساعدة الطلبة على التحدث باللغة العربية

حسب الرسم البياني أعلاه والذي يشير إلى أن 87.5% من العينة وافقوا بشدة بأن استراتيجية التعلم بالمناظرة تساعدهم على تحسين مهارة الكلام لديهم، بينما وافق 12.5% بأنها تساعدهم على تطوير المحادثة لديهم، وقد لقي تعلم المناظرة قبولاً عالياً لدى العينة.

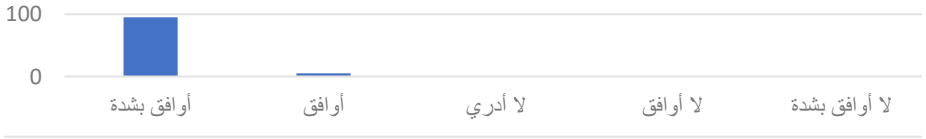
إجابة الطلبة على السؤال الثاني: هل تقوم المناظرة بتدريب الطلبة على التعاون مع أعضاء الفريق واحترام آراء الفريق المعارض؟



رسم (2) يوضح دور المناظرة في تدريب الطلبة على التعاون

يشير الرسم البياني أعلاه إلى أن المناظرة تقوم بتدريب الطلبة على التعاون فيما بينهم وتدعوهم لاحترام آراء الطرف الآخر المنافس لهم، وكما يتضح من خلال الرسم البياني فإن نسبة "أوافق بشدة" وصلت إلى "87.5%" بينما وصلت نسبة أوافق إلى "12.5" ولا توجد معارضة لهذه الفكرة.

إجابة الطلبة على السؤال الثالث: هل المناظرة تساعدهم على توليد الأفكار الجديدة؟



رسم (3) يوضح دور المناظرة في في توليد الأفكار الجديدة

يوضح الرسم البياني أعلاه أن 95% من العينة وافقوا بشدة، و5% منهم وافقوا بأنهم يشعرون بأن أسلوب التعلم بالمناظرة يساعدهم في توليد الأفكار الجديدة، وتجعلهم يبحثون عن عبارات جديدة لاستخدامها في المناظرة، ويصور لنا الرسم البياني أعلاه بأن المتناظرين المفردات العربية الجديدة واستخدامها في المكان المناسب، وكل هذا يخدم تطوير مهارة الكلام لديهم.

الإجابة عن السؤال الرابع: بأن المناظرة تساعد الطلبة على استخدام لغة الجسد عند توصيل الأفكار

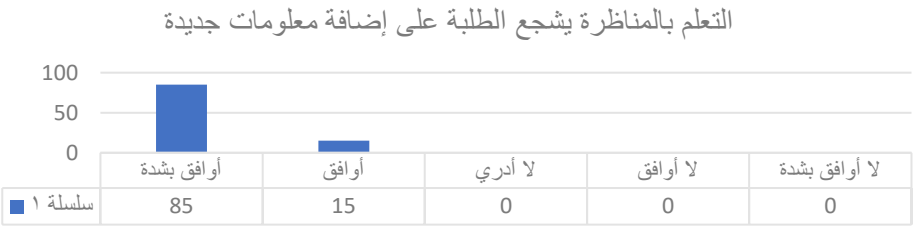


رسم (4) يوضح دور المناظرة في استخدام لغة الجسد عند توصيل الأفكار

من خلال نتائج الجدول السابق الخاص بعرض استجابات أفراد العينة حول السؤال الرابع نلاحظ أن 77% وافقوا بشدة وأن 23% وافقوا، وهذا يشير إلى أن كل العينة المشاركة

في التعلم بالمناظرة توافق على أن المناظرة تشجعهم على استخدام لغة الجسد عند توصيل الأفكار واستراتيجية النطق العربي الصحيح، وهذا دليل على أن المناظرة تساعد الطلبة على استخدام جسدهم وتعبيراته لتوصيل الفكرة التي يودون الدفاع عنها.

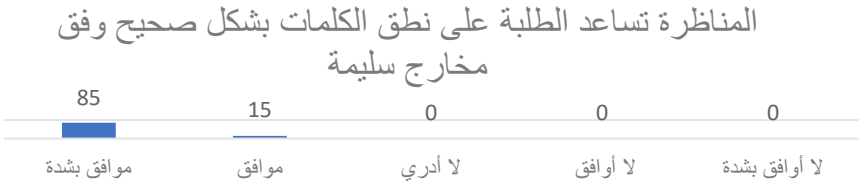
الإجابة عن السؤال الخامس: أن التعلم بالمناظرة يشجع الطلبة على إضافة معلومات الجديدة



رسم (5) يوضح دور المناظرة في تشجيع الطلبة على إضافة معلومات الجديدة

من خلال الرسم البياني السابق أجاب 85% بموافق بشدة على أن المناظرة تشجعهم على إضافة المعارف والمعلومات الجديدة، و15% منهم أجابوا بموافق أيضاً، ويلخص الباحث أن جميع المشاركين يشعرون بأن المناظرة تشجعهم على إضافة المعلومات الجديدة والتي تمكنهم من ممارسة اللغة العربية، ومن تلك المعلومات استخدام استراتيجية التفاصيل وتنظيم المعلومات والتفكير الناقد، وإدارة الوقت وتعلم الإقران.

إجابة الطلبة على السؤال السادس والذي محتواه: تقوم المناظرة بتدريب الطلبة على استخدام اللغة الفصحى:



رسم (6) يوضح دور المناظرة في تدريب الطلبة على استخدام اللغة الفصحى

الرسم البياني يشير إلى أن 92.2% من العينة وافقوا بشدة بأن المناظرة تدربهم على الكلام بلسان فصيح وبصوت واضح، وكذلك أجاب 7.5% وافقوا على ذلك أيضاً، ومما يجدر الإشارة إليه أن جميع أفراد العينة يستخدمون العبارات العربية ويتدربون عليها ليستعدوا لمناظرة زملائهم مما يكسبهم فصاحة اللسان وقوة المنطق.

إجابة الطلبة عن السؤال السابع: المناظرة تساعد الطلبة على نطق الكلمات بشكل صحيح وفق مخارج سليمة.



رسم (7) يوضح دور المناظرة في تدريب الطلبة على استخدام اللغة الفصحى

كما مبين في الجدول أعلاه فإن 87.5% من أفراد العينة وافقوا بشدة بأن المناظرة تجعلهم يخرجون المفردات والجمل من مخارجها الصحيحة، كما وافق 12.5% على ذلك أيضاً، ولعل سبب ذلك يرجع إلى أن المتناظر يبحث عن قوة الحجة التي يقنع بها الخصم ونعلم أن الفصاحة وإخراج المفردات من مخرجها الصحيح من صميم قوة الحجة والإقناع.

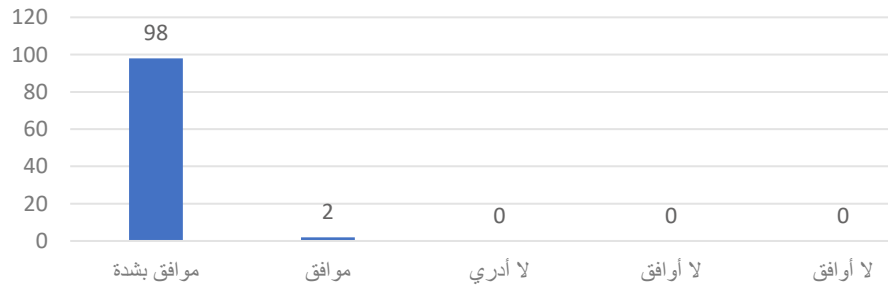
الإجابة عن السؤال الثامن: المناظرة تشجعهم على التدريب على الكلام بشكل موجز وبتركيز عالي



رسم (8) يوضح دور المناظرة في تدريب الطلبة على الكلام بشكل موجز وبتركيز عالي

يشير الرسم البياني أعلاه على أن 77% من العينة وافقوا بشدة على أن المناظرة تدربهم على الكلام بشكل موجز وبتركيز عالي بينما أجاب 23% بموافق أيضاً، ومن هنا نلخص بأن كل المشاركين في التعلم بالمناظرة يشعرون بأن المناظرة تدربهم على الكلام الموجز وبتركيز عالي ليقنعوا به الخصم المتناظر معهم، وهذا يفيدهم في تعلم وإتقان مهارة الكلام ويجعلهم يصلوا للمستويات العليا منها.

الإجابة عن السؤال التاسع: إن المناظرة تشجع الطلبة على احترام المتكلمين والاستماع إلى آرائهم بشكل جيد



رسم (9) يوضح دور المناظرة في تدريب الطلبة على احترام المتكلمين والاستماع إلى آرائهم

نستنتج من خلال الرسم البياني أعلاه نجد أن 98% من عينة الدراسة وافقوا بشدة ونسبة 2% وافقوا على أن المناظرة تشجع الطلبة على الاستماع الجيد للمتحدث من الطرف الآخر، ونخلص بأن جميع المشاركين في المناظرة وافقوا بأن المناظرة تدربهم على احترام المتحدثين والاستماع إلى حواراتهم وأسئلتهم بشكل جيد، وهذا دليل على أن المناظرة تفيد الطلبة فائدة كبيرة لأن مهارة الاستماع الجيد تولد لديهم مهارة الكلام الجيد، وتنمي من الكفاءات اللغوية لديهم.

إجابة الطلبة عن السؤال العاشر: المناظرة تساعد الطلبة على اكتساب مفردات جديدة ليستطيعوا الرد بها على الفريق الثاني.



رسم (10) يوضح أن المناظرة تساعد الطلبة على اكتساب مفردات جديدة

من خلال الجدول البياني أعلاه نجد أن عينة موافق بشدة"86%" وعينة موافق"14%" وهذا دليل على أن جميع أفراد استفادوا من التعلم باستراتيجية المناظرة في اكتساب مفردات جديدة جعلتهم يتشجعوا ليكتسبوها ليردوا على الفريق الثاني في موضوع المناظرة المطروح، مما يعزز من اتقان مهارة الكلام لدى المتناظرين.

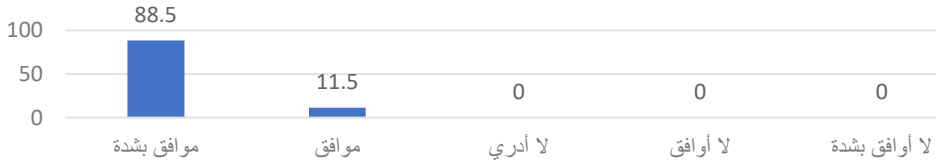
الإجابة عن السؤال الحادي عشر: المناظرة تقوم بتحفيز الطلبة على ممارسة العملية التعليمية بشكل جيد.



رسم (11) يوضح دور المناظرة في تحفيز الطلبة على ممارسة العملية التعليمية بشكل جيد.

نستنتج من خلال الرسم البياني أعلاه أن 85% من أفراد العينة وافقوا بشدة واتفق معهم 15% بالموافقة على أن التعلم بالمناظرة يحفز الدافعية لديهم ويجعلهم مستمتعين بالتعليم الذي يقدم لهم، ولعل السبب في ذلك يرجع إلى كون الطلبة في المناظرة ينتقلون من التعليم التقليدي إلى التعلم النشط الذي يجعل الطلاب جزء أساسي من العملية التعليمية ويكون المدرس مديراً للجلسة فقط مما يحفز الطلاب للمنافسة فيما بينهم.

الإجابة عن السؤال الثاني عشر: المناظرة تدربهم الطلبة على الالتزام بقواعد النحو والصرف مما يحسن من مهارة الكلام لديهم



رسم (12) يوضح دور المناظرة في تدريب الطلبة على الالتزام بقواعد النحو والصرف

من خلال الرسم البياني تشير نتائج العينة إلى أن 88.5% وافقوا بشدة و11.5% وافقوا بأن المناظرة تدربهم على الالتزام بقواعد اللغة العربية أثناء الكلام، مما يجعلهم يطوروا من مهارة الكلام لديهم بشكل صحيح مع الاهتمام بالجانب اللغوي والنحوي والصرفي، وكل هذا يصب في مصلحة تطوير مهارة المحادثة لديهم.

الخاتمة

هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على أثر تدريس مهارة الكلام باستخدام استراتيجية التعلم بالمناظرة ودورها في تطوير مهارة الكلام لدى طلبة اللغة العربية ولتحقيق هذا الهدف، قام الباحث بتطوير اختبار تحصيلي واختبار التفكير الاستقرائي، واستبانة ومع التأكد من صدق الأدوات وثباتها اقتصرت العينة على 100 طالب وطالبة من دارسي اللغة العربية بجامعة فطاني، وجرى توزيعهم على مجموعتين:

- **المجموعة التجريبية:** 50 طالبًا وطالبة دُرّسوا باستخدام استراتيجية المناظرة.
- **المجموعة الضابطة:** 50 طالبًا وطالبة دُرّسوا بالبرنامج الاعتيادي.

وباستخدام التحليل الإحصائي على المجموعتين، كشفت الدراسة النتائج التالية:

- تنمية التفكير النقدي: من خلال استخدام استراتيجية المناظرة، تم تدريب الطلبة على كيفية التعليق على المشكلات الواقعية التي تواجههم في الحياة اليومية. كما تمكنوا من بحث أساليب الرد والدفاع عن آرائهم باستخدام أسباب منطقية، مما عزز التفكير النقدي لديهم. ساهم ذلك في إثارة دافعية الطلبة لتعلم مهارة الكلام.
- أثر استراتيجية المناظرة على الأداء اللغوي: أظهرت النتائج أن تطبيق استراتيجية المناظرة كان له دور كبير في تحسين مهارة الكلام لدى طلبة جامعة فطاني. وتمثل هذا في مقارنة متوسط نتائج الاختبارين القبلي والبعدي، حيث ظهر تطور كبير في أداء العينة التجريبية مقارنةً بالعينة الضابطة.
- تحفيز الطلاب وتحسين مهارة الكلام: يوفر التعلم باستخدام استراتيجية المناظرة خبرة تعليمية مميزة وتحفيزًا إضافيًا للطلاب، مما يجعلهم أكثر مهارة في التحدث. وقد انعكس ذلك على المستوى الذي قدمه طلاب العينة التجريبية مقارنةً بطلاب العينة الضابطة الذين لم يتعرضوا لهذه الاستراتيجية.
- فروق إحصائية دالة في تطوير مهارة الكلام: أكدت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لصالح المجموعة التجريبية، مما يعزز فعالية التعلم باستخدام استراتيجية المناظرة مقارنة بالطرق التقليدية.
- تطوير التفكير الاستقرائي: أظهرت الدراسة أن استراتيجية المناظرة تسهم في تطوير التفكير الاستقرائي لدى الطلبة، حيث ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى قدرة الطلبة على تحليل الأفكار بشكل منطقي ومنظم.

التوصيات:

بناءً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يُوصى بما يلي:

- تطوير المناهج الدراسية: ينبغي تضمين استراتيجية التعلم بالمناظرة ضمن المناهج الدراسية لتعليم اللغة العربية، لما لها من تأثير إيجابي على تحسين مهارة الكلام وتنمية التفكير النقدي لدى الطلبة.
- تنظيم دورات تدريبية: توفير ورش عمل ودورات تدريبية للمعلمين حول كيفية تطبيق استراتيجية المناظرة بفعالية في الفصول الدراسية، مع تدريب الطلبة على أساسيات المشاركة في المناظرات.
- إعداد مواد تعليمية: تصميم مواد تعليمية متخصصة لدعم تطبيق استراتيجية المناظرة، تشمل نصوصًا وقضايا متنوعة تعزز مهارات التفكير والتحليل لدى الطلبة.
- إجراء المزيد من الدراسات: تشجيع الباحثين على إجراء دراسات مستقبلية حول إستراتيجيات التعلم النشط الأخرى ودورها في تطوير المهارات اللغوية والفكرية لدى الناطقين بغير العربية، مع التركيز على بيئات تعليمية مختلفة.
- تعزيز التفكير النقدي والاستقرائي: إنشاء برامج تعليمية تهدف إلى تعزيز التفكير النقدي والاستقرائي كجزء من عملية تعلم اللغة العربية، مما يسهم في بناء طلبة قادرين على التحليل المنطقي واتخاذ القرارات بثقة.

المراجع

- ابن خلدون، عبد الرحمن. مقدمة ابن خلدون. بيروت: دار الفكر، 2005.
- الرافعي، مصطفى صادق. تاريخ آداب العرب. بيروت: دار الكتاب العربي، 2001.
- الجاحظ. البيان والتبيين. بيروت: دار الكتب العلمية، 1998.
- الزركشي، بدر الدين. البرهان في علوم القرآن. بيروت: دار المعرفة، 1984.
- طه حسين. مستقبل الثقافة في مصر. القاهرة: دار المعارف، 1938.
- منظمة اليونسكو. تقرير حول اللغات العالمية. باريس: اليونسكو، 2021
- طه حسين. مرآة الإسلام. القاهرة: دار المعارف، 1959.
- أحمد أمين. ضحى الإسلام. بيروت: دار الكتاب العربي، 2006.
- أنيس فريحة. في اللغة والمجتمع. بيروت: دار النهار، 1985.
- أحمد شلبي الدراسات اللغوية الحديثة. القاهرة: مكتبة النهضة، 1993.
- محمد عبد الخالق. علم النفس التعليمي. القاهرة: دار الفكر العربي، 2004.
- منظمة اليونسكو. تقرير حول اللغات العالمية. باريس: اليونسكو، 2021.
- زيتون، حسن حسين. استراتيجيات التعلم النشط. القاهرة: دار الفكر، 2001.
- الخولي، عبد الرحمن. أساليب تدريس اللغة العربية. بيروت: دار النهضة، 2003.
- عبد الباسط، علي. دور الأنشطة اللغوية في تنمية المهارات اللغوية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 2015..
- دي بونو، إدوارد. التفكير الإبداعي. القاهرة: دار الشروق، 2003.
- الزهراني، أحمد. دراسة حول "أثر استخدام المناظرات في تطوير مهارات اللغة العربية". جدة: جامعة الملك عبد العزيز، 2018.

أهمية الشعر العربي في إكساب المهارات اللغوية للناطقين بغير العربية

د. أنس حسام سعيد النعيمي[1]*

الملخص

يُعد الشعر العربي أداة مهمة تسهم في إكساب المهارات اللغوية للناطقين بغير العربية؛ إذ يشمل ثروة من المفردات والتراكيب النحوية التي توسّع مفردات الدارس وتعينه على فهم القواعد اللغوية بطريقة غير تقليدية، مما يساعد في تحسين المهارات التواصلية، واستخدام اللغة بطرق مبتكرة ومؤثرة. كما يتعرض الشعر لجوانب ثقافية وتاريخية مهمة تساعد على فهم السياقات الاجتماعية والثقافية للغة، مما يزيد من عمق الفهم اللغوي ويجعله أكثر ارتباطًا بالحياة اليومية.

ويهدف البحث إلى بيان أهمية الشعر العربي في إكساب المهارات اللغوية (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة)، كما يهدف إلى عرض طرق مختلفة لتوظيف الشعر في هذا المضمار.

ولتحقيق هدف البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي في عرض النقاط المهمة التي يمكن للشعر من خلالها تنمية المهارات اللغوية للناطقين بغير العربية، والمنهج الوصفي التحليلي في إيراد نماذج تطبيقية تفاعلية.

وتوصل البحث إلى أن للشعر العربي أهمية كبيرة في إكساب المهارات اللغوية للناطقين بغير العربية؛ من خلال زيادة الثروة اللغوية والتعبيرية، فضلا عن إمكانية توظيفه للمصادر الرقمية والبرامج التكنولوجية الحديثة لجعل عملية التعلّم أكثر تشويقا، وجعل المتعلم أكثر تفاعلا، واختتم البحث بمجموعة من النتائج والتوصيات التي تعين على استمرارية البحث وتطويره.

الكلمات المفتاحية: أساليب تعليمية، الشعر العربي، المهارات اللغوية، الناطقون بغير العربية.

(1) * د. أنس حسام سعيد النعيمي، مركز الإيسيسكو للغة العربية للناطقين بغيرها. anas.saeed@icesco.org

Abstract

The importance of Arabic poetry in developing language skills for non-native speakers of Arabic

Anas H. Saeed(2)*

Arabic poetry is considered an important tool that contributes to developing language skills for non-native speakers of Arabic. It encompasses a wealth of vocabulary and grammatical structures that expand the learner's lexicon and help him/her understand linguistic rules in a non-traditional way, thereby improving communicative skills and enabling the use of language in innovative and impactful ways. Additionally, poetry addresses significant cultural and historical aspects, aiding in understanding the social and cultural contexts of the language, which deepens linguistic comprehension and makes it more relevant to daily life.

The research aims to highlight the importance of Arabic poetry in developing language skills (listening, speaking, reading, and writing). It also seeks to present various methods for utilizing poetry in this field.

To achieve the objective of the research, the researcher relied on the descriptive methodology to outline the key points through which poetry can enhance language skills for non-native speakers of Arabic, as well as the descriptive-analytical methodology to provide interactive practical examples.

The research concluded that Arabic poetry plays a significant role in developing language skills for non-native speakers of Arabic by enhancing their linguistic and expressive knowledge. Furthermore, it highlighted the potential for integrating digital resources and modern technological programs to make the learning process more engaging and

(2) * Anas H. Saeed, ICESCO, Center of Arabic for Non-Arabic Speakers. anas.saeed@icesco.org

interactive for learners. The research concluded with a set of findings and recommendations aimed at ensuring the continuity and development of this research area.

Keywords: Teaching methods, Arabic poetry, Language skills, non-native speakers of Arabic

المقدمة

إن الإحساس بالموسيقا أو النغم يمكن أن نعده أمرا فطريا في الإنسان؛ فالموسيقا تعبير بأصوات الآلات يدخل فيه ما تحدثه الآلات المصنوعة من نغم؛ ومن قبلها آلات أجهزة الصوت لدى الإنسان وسائر المخلوقات، أو ما تحدثه الموجودات كالريح والماء من أصوات رتيبة مكررة؛ وهذا كله رافق الإنسان في حياته، مذ بدأ رحلته على هذه الأرض؛ فاطمأن ببعضه واستأنس؛ وخشي من بعضه واستوحش؛ فأنس إلى زقزقات الطيور وتغريدها، وميس الأغصان وحفيف أوراقها، وضحكات وليده ومناغاته، وفي مقابل ذلك يزعجه ويقلقه في الليل البهيم صفير الريح وهي تخترق تجاويف الصخور؛ واصطفاق أمواج البحر وأصوات هديرها؛ بل كان يؤنسه أو يزعجه أصوات سائر المخلوقات التي منها ما يبدد وحشة الصمت من حوله، ومنها ما يوقع الهلع في نفسه؛ فامتزج الإحساس بالنغم المكرر الرتيب، مع تطلع نفسه إلى كل جميل، والارتياح له، والأنس به، أو الخوف من كل موحش مرعب فانزعج له وقلق، وحذر منه وتحسب.

ومن هنا نرى أن الموسيقا رافقت الإنسان منذ وجوده، فكأنها معجونة مع خلاياه وروحه وذوقه، تجري في دمائه وعروقه، يطرب لها وينتشي لسماعها، ويبتهج بألحانها ويترنم بأنغامها. أو تدخل على نفسه الحزن والخشية والترقب والحذر.

وقد نقل لنا ابن عبد ربه بعض تفسيرات الفلاسفة لهذا الحب الإنساني للنغم أو الموسيقا بقوله: "وزعمت الفلاسفة أن النغم فضل بقي من المنطق، لم يقدر اللسان على استخراجه فاستخرجته الطبيعة بالألحان على الترجيع، لا على التقطيع، فلما ظهر عشقته النفس وحن إليه الروح" (ابن عبد ربه، 1968، ج6، ص4).

ولهذا فقد ترنم بها الجاهلي في أثناء ترحاله في القفار، فكانت سلواه عن متاعب السفر وهموم العيش، وغناها حداء سمعته الصحراء العربية، فرددت جوانبها أصداء هذا الغناء، فإذا بأذنه تألف أنغاما معينة من الموسيقا، وتطرب لتكرارها وترددها، فأخذ يعبّر عن عواطفه وأحاسيسه وما يعتريه من مشاعر الفرح والبهجة، وما يقابلها من مشاعر الحزن والألم، فإذا به يطور تلك الأنغام إلى أراجيز يرى بعض الباحثين فيها نواة القصيدة العربية الكلاسيكية التي جاءت وليدة هذا الترداد (جيدة، 1988، ص349).

إن علاقة الموسيقا بالشعر علاقة وثيقة، فكلاهما "فنان سمعيان مادتهما الصوت، كما مادة النحت الحجارة، ومادة الرسم الألوان. وتقوم الموسيقا كما هو معلوم على الصوت ويقوم الشعر كما هو معلوم أيضاً على الألفاظ، والألفاظ في النهاية صوت، والفارق بين الموسيقا والشعر بعد اتحادهما في الاعتماد على الصوت، أن الموسيقا يشيع فيها الإبهام والإيحاء كثيراً، لأنها لا تقول شيئاً خلافاً للشعر الذي يعتمد على

ألفاظ ذات دلالات محددة، ومن هنا كانت القدرة على فهمه أكبر، ومن هنا أيضاً كان أخلد من الموسيقا، لأن دائرة التواصل معه أوسع حيث بإمكان المتلقي أن يتعامل معه بسهولة، ويسر وعفوية ومرونة، على عكس الموسيقا التي تحتاج إلى أجهزة وأمكنة وعازفين" (الغدير، 1997، ص 274).

ومن الدلائل الواضحة على العلاقة التي تربط الشعر بالموسيقا، أن الشعر العربي كان ينشد إنشاداً، لتزداد بذلك موسيقاه ويترنم به السامعون، فلقد أجمعت الروايات على أن الشعر العربي كان ينشد في أسواق الجاهليين، فيهز القلوب هزاً، ويطرب القوم لموسيقا الإنشاد، وكان ينشد أمام النبي (صلى الله عليه وسلم) وفي حضرة الخلفاء فيطربون له.

ومما لا شك فيه أن هناك منابع مشتركة بين الشعر والموسيقا تجعل منهما فنين متداخلين وإن اختلفت أدوات التعبير وطريقته في كل منهما، ولعل أهم تلك المنابع المشتركة الإيقاع والإيحاء، وعن طريق هذين العنصرين يستطيع الشعر أن يتسرب فينا، ويستطيع أن يتغلغل في نفوسنا إلى نقاط عميقة لا تتوصل إليها الكلمات مجردة من صفاتها الموسيقية أو الإيحائية (الساعي، 1984، ص 258).

فالموسيقا عنصر أساسي في كل شعر " فهي جوهره ولبه وبدونها لا يكون الشعر شعراً، إذ هي ركنه الذي لا يقوم بدونه، وهي ركن قديم قدم الحياة الإنسانية، فمنذ أن وجد الشعر وجدت معه موسيقاه، بل هو إنما تخلّق في أحشائها، ولم يتخلق وحده بل تخلق معه النغم أيضاً" (ضيف، ص 137).

ولقد حقق الشعر العربي على امتداد عصوره تكاملاً موسيقياً فاق به أشعار كثير من اللغات الأخرى، فإذا ما رجعنا إلى شعرنا العربي وتاريخه الطويل وجدنا الإيقاع الموسيقي يتكامل فيه بصورة لم يعرفها الشعر الغربي على مدار أزمنته وعصوره، فالقصيدة منه تتألف من أبيات متحدة في الوزن والقافية في نظام نغمي مطّرد ونسب لحنية محكمة، تُستوفى فيها الرنات والإيقاعات استيفاءً دقيقاً، وهي إيقاعات منظمة تتكرر تقاسيمها الزمنية في كل بيت، وتتكرر وقفاتها أو قوافيها. ومنذ العصر الجاهلي يسند هذا الإيقاع الموسيقي الخارجي إيقاعٌ داخلي يقوم على معرفة الشاعر بخواص الألفاظ وطاقاتها الصوتية بحيث تصبح قصيدته وكأنها عقود متناسقة من درر الألفاظ، حتى يبلغ ما يريد من إمتاع المستمعين له بصياغة قصيدته بجانب إمتاعه لهم بجمال وزنه وقافيته وإيقاعاته الموسيقية المتكررة (ضيف، ص 138-139).

فالموسيقا الداخلية تنتج من انسجام الحروف ضمن الكلمة والكلمات ضمن الجملة والجملة ضمن التركيب، أما الموسيقا الخارجية فنعني بها حسن استغلال الشاعر للبحر العروضي والقافية والروي.

واستثمار هذه القصائد المغنّاة في تعليم العربية ذو فوائد كثيرة، فالغناء والموسيقا يريح المتعلم من الأجواء المملة للتعليم التقليدي، ويدخله إلى أجواء التعليم الاستمتاعي الذي يستخدم فيه المتعلم الحواس المتعددة، سيما وأن الأغاني الحديثة المعروضة على الشاشات أو أمواج الإذاعات تساهم في تجسيد مفردات الأغنية ومعانيها المتكررة لفظا وغناءً، أو نستطيع أن نقول قراءة مصاحبة باللحن ليسهل على المتعلم بعد ذلك فهمها وحفظها (كوشككي وملازاده، 1438هـ، ص38).

لكن ينبغي لنا التنبيه إلى أن توظيف الموسيقا الشعرية كتقنية مساعدة في التعلم لا يعني تحويل الفصول التعليمية إلى مسرح للغناء، وإنما يجب استخدام تلك النغمات المنتظمة بطريقة تربوية مبرمجة لزيادة قابلية الطلاب على تعلم اللغة والتفاعل معها بشكل إيجابي، فالموسيقا الشعرية أداة مهمة للتذكر واسرجاع التفاصيل الدقيقة، فضلا عن تأثيرها على الذاكرة وخلايا المخ، مما يزيد من القدرة على التعلم وتذكر المعلومات، خاصة إذا رافقها التكرار، فحين يعيد الطالب اللحن الموسيقي باطنياً يتذكر المعلومة بكل بساطة، مع ما تولده الموسيقا من إيقاع يؤدي فعلياً إلى حالة من الراحة الجسدية مع الانتباه، ولكن باسترخاء ممتع بعيد عن القلق والتوتر العصبي.

ومن هنا وبعد معرفتنا بعلاقة الشعر بالموسيقا وتأثيرهما في المتلقي يمكننا الانتقال إلى الحديث عن الاستفادة من هذا التأثير في متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها وكيفية توظيف ذلك في إكسابهم المهارات اللغوية من خلال الشعر.

المبحث الأول: أهمية الشعر في اكتساب المهارات اللغوية

إن النصوص الشعرية وسيلة مهمة لتطوير المهارات اللغوية والكفاية الأدبية لدى متعلم اللغة العربية من خلال إغناء رصيده المعجمي وملكته الإبداعية؛ كونها تنوع من مكونات التعابير والألفاظ، وهو من المطالب الضرورية في حقل تعليم اللغة العربية للناطقن بغيرها، إذ يتطلب اختيار نصوص شعرية مناسبة للقيام بهذا الدور لدى الدارس.

ولقد سبق للعرب أن عنوا عناية بالغة بتوظيف الشعر في تعليم اللغة العربية منذ القرن الأول للهجرة، ففي العصر الأموي عمد فريق من الشعراء إلى إحالة شعرهم إلى متون لغوية يقدمونها للغويين ليستخدموها مادة لتعليم الألفاظ والأساليب العربية، وقد اشتهر في هذا المجال رؤبة والعجاج. وفي العصر العباسي شارك العلماء من اللغويين والنحويين في استغلال الشعر في تعليم اللغة العربية، وقد اشتهر في هذا المجال ابن مالك الذى نظم ألفية في النحو حازت قصب السبق من بين الألفيات النحوية، وإن سبقتها ألفيات أخرى كألفية ابن معطي، وتلتها ألفية أبي حيان النحوي، واستمر مؤلفو الحواشي والمتون ينظمون الألفيات النحْوية حتى القرن الثالث الهجري.

بيد أن الفرق بين استخدام العرب القدماء للشعر في تعليم اللغة، ومحاولاتنا نحن اليوم في توظيف الشعر في تعليم العربية هو أن القدماء كانوا يخصصون لوناً خاصاً من الشعر يستخدمونه في هذا المجال التعليمي وهو الرجز والمزدوج، وكان الرّجاز والشعراء يعمدون هم أنفسهم إلى هذه الغاية، كما كان الشعر من باب النظم في الأغلب. أما محاولاتنا نحن فإن المعلمين،لا الشعراء، هم الذين يختارون الأشعار المناسبة كمادة تعين على تعليم اللغة لغير العرب بخاصة، فهى شعر لا نظم، مكتوبة أصلاً فناً خالص لا يشوبه غرض تعليمي أو منفعي.(أبو خضيري، ص4-3).

إن النصوص الشعرية من خير الوسائل التي تساعد القائمين على تدريس اللغة العربية؛ وذلك من خلال خلق جو تعليمي مناسب وجعل الدرس تنمية لغوية؛ لأنه انعكاس حقيقي لاستخدام اللغة. وكما نعلم أن هناك الكثير من النصوص التي تقدم في برامج تعليم العربية لغير الناطقن بها، ولا بد أن تتوافر فيها مواصفات معيّنة كالغائية والسياقية، والأمثلة والتدريجية، والوضوح والتناسبية، والسهولة والشيوع، حتى يكون المنهج مبنياً على أسس صحيحة لغوية، تربوية ونفسية. فمن خلال النص الشعري يتم تدريس الأصوات والمفردات والتراكيب، ومعالجتها من حيث المعنى واللفظ والجملة والعبارة، ومناقشتها ثم وضعها في سياقات أخرى.

كذلك يتم توظيف أفكار النص الشعري ولغته وأساليبه في إنتاجات يقوم بها المتعلمون مع مراعاة التدرج وحاجات المتعلمين ومستوياتهم. كما تعمل النصوص

الشعرية على تنمية المهارات اللغوية الأربع من استماع ومحادثة وقراءة وكتابة؛ لأنها تعمل عى ترقية قدرات الطاب الإبداعية، حيث يقوم المتعلم بالاستماع للنص مرة أو أكثر ثم يقرؤه قراءة جيدةً وعن طريق حفظ النص وكتابته ثم التحدث عنه تتم هذه العملية. لذا لابد من اختيار نصوص شعرية مناسبة للعملية التعليمية من حيث الكتابة والقراءة والنطق، أي انتقاء النصوص ذات التعابير السهلة والمواصفات التعليمية المحددة من حيث المفردات ذات المعنى المستخدم في الحياة اليومية. (كوشككي وملازاده، ص 39).

المبحث الثاني: إرشادات توظيف الشعر في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

إن عملية إعداد المناهج التعليمية لتعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى من أصعب الأمور التي يواجهها المسؤولون في هذا الحقل؛ وذلك لأنها تقوم على أسس عدّة و هذه الأسس منها ما هو خاص بالمتعلم ومنها ما هو خاص بالجانبَين التربوي والثقافي. كذلك فقد تعددت التعريفات لمفهوم المنهج ومن بينها أنه نظام متكامل من الحقائق والمعايير والقيم الثابتة والخبرات والمهارات الإنسانية المتغيرة التي تقدمها مؤسسة تربوية إلى المتعلمين(طعيمة، 1989م، ص 125)، ويبقى العثور على هذا النوع من النصوص ضالة المشتغلين في برامج العربية للناطقين بغيرها.

وفيما يلي بعض الإرشادات التي تعين على إكساب الطلاب الناطقين بغير العربية العناصر والمهارات اللغوية لهذه اللغة الحيّة:

إكساب العناصر اللغوية من خلال الشعر:

أولاً: الأصوات، ويكون بقراءة النص قراءة صحيحة، وأهم مبدأ تعليمي هو تعويد الأذن على الجرس الموسيقي للغة الشعر العربي ولنظم الأصوات داخل مفرداتها.

ثانياً: المفردات، ويكون بتحديد المفردات الرئيسة في النص وشرح معنى الكلمة وذكر المتضادات والمترادفات والحقول الدلالية المنتمية إليها وموضعها في النص الشعري وارتباطها بحاجة المتلقي الثقافية والفنية، والأمر التعليمي الثاني بخصوص المفردات يتعلق بعرض الكلمة في صور شعرية متعددة، فتعلم الكلمة لا يتحقق إلا إذا تم نطقها نطقاً صحيحاً، وفهم معناها، واستعملت في سياق لغوي صحيح، واستخدمت في سياق مناسب بعد تهجيها وكتابتها ومعرفة طريقة الاشتقاق منها (الفوزان، 1432هـ، ص 245).

ثالثاً: التراكيب، ويتم تدريس التراكيب المختلفة في النص وشرحها ومناقشتها مع الدارس بطريقة واضحة وبيان الجانب الوظيفي لها في سياق النص الشعري، وتعليم

التراكيب من خلال النص الشعري يساعد المتعلمين للغة العربية على التعود على استعمال هذه التراكيب في سياقات متنوعة، وباستخدام هذه التراكيب يطوّر الدارس أسلوبه ويوسّع إمكاناته التعبيرية وقدراته الإبداعية.

وثمة طرائق متنوعة أخرى يمكن استعمالها في تقديم المواد الشعرية من خلال تفسير مفردات النص إما باستخدام المعجم اللغوي، وإما بالعودة إلى شروح ديوان الشاعر، وإما بتقديم المعلّم لهذه المفردات. وشرح النص، والموازنة بين التعابير الشعرية، والتذوق الفني والبلاغي بعرض صور شعرية من النص، وتعليم الأساليب اللغوية المتنوعة كالدعاء والاستفهام والتعجب، وغيرها، فضلا عن معرفة جوانب من الثقافة العربية.

إكساب المهارات اللغوية من خلال الشعر:

إن النصوص الشعرية لها أهميتها الخاصة في مجال تدريس المهارات اللغوية الأربع:

ففي مجال الاستماع لابد من استخدام الوسائل السمعية المتناسبة مع التقنيات الحديثة، ويكون الاستماع بصورة تدريجية، ولابد أن يتدرب الطالب على فهم المسموع من المعلم والوسائل السمعية بصورة مناسبة، ولابد من إجراء تطبيقات متنوعة حتى يتمكن المتلقي من الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالنص.

ولتنمية مهارة الكلام فإن المتلقي بعد الاستماع جيداً يحاول إلقاء النص مراعياً أساليب الإلقاء الشعري، ولابد من إعطاء الفرصة للمتعلمين للمحادثة والمحاورة والمناقشة حول مضمون الشعر وأفكاره والتحدث، ولهذه العملية تطبيقات مختلفة وأساليب متنوعة كأن يطلب من المتعلمين إبداء الرأي في النص الشعري المدروس.

أما معالجة القراءة فتكون بطرق متعددة فيمكن تنويع القراءة من صامتة إلى جهرية ثم متعمقة، ولابد من تدريب المتعلمين على قراءة النص قراءة جيدة خالية من الأخطاء وتمكنه من التعرف على معاني الكلمات والصور المتنوعة وفهمها من خلال النص المقروء.

وفي مجال مهارة الكتابة يقوم المتلقي بكتابة النص بصورة جيدة والتعرف على الشكل الكتابي للنص، ولابد من إجراء تمارين يستطيع الوقوف فيها على الكتابة الشعرية والتراكيب اللغوية والقواعد النحوية ومدى انسجامها مع متطلبات النظم الشعري. ومن المستحسن استخدام شاشات العرض والوسائل الحديثة والاستعانة بها أثناء الدرس.

وينبغي أن يكون المعلم على علم بكل جديد في ميدان تعليم اللغات ويعي طبيعة اللغة العربية وعناصرها ومهاراتها المراد تعليمها للمتعلمين. وينبغي أن يألف

المتعلم الصوت العربي وأن يكون قادراً عى نطق الأصوات وأن يفهم العربية عندما يستمع لها ويكرر بشكل صحيح ما يسمعه من مفردات وتراكيب مع فهم دلالة كل منها والاستخدام الصحيح لها ثم يعبر تعبيراً صحيحاً عن بعض ما يحتاج إليه في المواقف التي يمر بها، وأن يتعرف على طريقة التواصل اللغوي والتعامل مع أهل اللغة. (كوشككي وملازاده، ص39).

المبحث الثالث: نماذج تطبيقية:

اختار الباحث نموذجين يمثل أحدهما الموسيقا الكلاسيكية الموجودة في قصيدة الشعر العمودي الملتزمة بالقافية وبأحد أوزان الشعر العربي، وثانيهما نموذج للموسيقا الموجودة في الشعر الحر (شعر التفعيلة)، الملتزم بتفعيلة من تفعيلات بحر معيّن مع ورود للقافية بشكل متفاوت بين أسطر القصيدة. أما ما يعُرف بقصيدة النثر، أو الشعر المنثور فلا يعنينا في هذا المقام؛ لفقده الموسيقا التي تميّز الشعر عن النثر وبذلك يكون - في نظر الباحث - نوعا من أنواع النثر ولا يمت للشعر بصلة.

كما قصد الباحث الاستعانة بالمصادر الرقمية الموجودة على شبكة الإنترنت لعرض هذين النموذجين والاستعانة بهما في إكساب المهارات اللغوية للناطقين بغير العربية؛ للاستفادة من المميزات التي تقدمها هذه المصادر بالمقارنة مع الكتاب التقليدي في الاستماع إلى النص، وإمكانية التحكم بسرعة الإلقاء، وتكرار الاستماع، والرجوع إلى معاني الكلمات في المعاجم المتخصصة بالضغط على الكلمة المطلوبة، مع إمكانية قراءة النص مشكّلا وخاليا من الأخطاء، مع خلاصة حول الشاعر وعصره.

النموذج الأول:

قصيدة (الرضا بقضاء الله) للإمام الشافعي (الشافعي، 1995م، ص35-36)، وهي ملتزمة بموسيقا الشعر العمودي (وزن وقافية)، وقد جاءت على البحر الوافر وتفعيلاته (مفاعلتن مفاعلتن فعولن) المتسارعة التي تتضارع سرعتها مع سرعة الزمن وتقلبه، حيث نظم الشاعر عليه قصيدته ليعبر فيها عن تجاربه الثلاث على أصعدة الأيام والنفس والقضاء، وجاءت كل أعاريض القصيدة وأضربها مقطوفة، إذ وردت (مفاعلتن) مقطوفة بتواتر (26) مرة، ما يعادل 100%. والقطف: "علة مؤلفة من علة الحذف (حذف السبب الخفيف: تن)، والعصب (إسكان الحرف الخامس وهو اللام)، لتصبح (مُفَاعَلَتُن)، (مُفَاعَلْ) لتتساوى مع (فعولن) في الحركات والسكنات. (ينظر: الراضي،1968م، ص146).

وقد اعتمدنا في الرجوع إلى هذه القصيدة إلى موقع الموسوعة الشعرية لما له من مميزات متعددة، فضلا عن رابط في اليوتيوب حيث أديت بإنشاد جميل.

رابط الموسوعة الشعرية:https://shorturl.at/4K8nF

رابط اليوتيوب للإنشاد: https://www.youtube.com/watch?v=TL7NRb6u8hs

القصيدة

دَعِ الأَيّـامَ تَفـعَـلُ مـا تَـشـاءُ ... وَطِـب نَـفسـاً إِذا حَكَمَ القَضاءُ

وَلا تَجـزَع لِـحـادِثَـةِ اللَيـالي ... فَمـا لِـحَـوادِثِ الـدُنـيا بَـقـاءُ

وَكُـن رَجُلاً عَلـى الأَهوالِ جَـلداً ... وَشـيمَتُكَ السَـماحَـةُ وَالوَفـاءُ

وَإِن كَثُـرَت عُيوبُـكَ في البَـرايا ... وَسَـتَّرَكَ أَن يَكـونَ لَهـا غِـطـاءُ

تَسـتَّرَ بِالسَخاءِ فَكُـلُّ عَيـبٍ ... يُغَـطّيـهِ كَمـا قـيـلَ السَـخـاءُ

وَلا تُـرِ لِلأَعـادي قَـطُّ ذُلّاً ... فَـإِنَّ شَـمـاتَةَ الأَعـدا بَـلاءُ

وَلا تَـرجُ السَماحَةَ مِـن بَخيلٍ ... فَمـا فـي النـارِ لِلظَـمآنِ مـاءُ

وَرِزقُـكَ لَيـسَ يُنقِصُهُ التَـأَنّي ... وَلَيـسَ يَـزيدُ في الرِزقِ العَـنـاءُ

وَلا حُـزنٌ يَـدومُ وَلا سُـرورٌ ... وَلا بُـؤسٌ عَلَـيـكَ وَلا رَخـاءُ

إِذا مـا كُنـتَ ذا قَلـبٍ قَنـوعٍ ... فَـأَنـتَ وَمـالِـكُ الـدُنـيا سَـواءُ

وَمَـن نَزَلَـت بِسـاحَـتِهِ المَـنايا ... فَـلا أَرضٌ تَقـيـهِ وَلا سَـمـاءُ

وَأَرضُ اللَـهِ واسِـعَـةٌ وَلَكِـن ... إِذا نَـزَلَ القَـضا ضـاقَ الفَـضاءُ

دَعِ الأَيّـامَ تَغـدِرُ كُـلَّ حِيـنٍ ... فَمـا يُغـني عَنِ المَـوتِ الـدَواءُ

توظيف القصيدة:

الأصوات والحروف: الحروف الصعبة في النطق على دارس العربية من الناطقين بغيرها والتدرب على نطقها ومخارج أصواتها:

- حرف العين (دع، تفعل، تجزع، عيوب، أعادي، قنوع).
- حرف الغين (غطاء، يغطيه، تغدر، يغني)
- حرف الحاء (حكم، حادثة، السماحة)
- حرف الضاد (القضاء، ضاق، الفضاء)
- حرف الخاء (السخاء، الرخاء، بخيل)
- حرف القاف: (القضاء، بقاء، قيل)
- حرف الطاء (طب، عطاء)

المفرد والجمع (حادثة- حوادث)، (عيب، عيوب)، الأيام، الأهوال، الأعادي، المنايا.

الأضداد: (ينقص، يزيد، الحزن، السرور، البؤس، الرخاء، الأرض، السماء، الماء، النار، البخل، السخاء، الواسع والضيّق.

المرادفات: الموت والمنيّة، الستر و الغطاء، البقاء والدوام.

القواعد النحوية: (الجمل الاسمية، الجمل الفعلية، الجمل الشرطية، الجمل المثبتة، الجمل المنفية، الأمر، النهي، النفي. الأفعال (الماضي، المضارع، الأمر)، الرفع، النصب، الجزم للأفعال، الرفع، النصب الجر للأسماء. (ما) الموصولة، المضاف والمضاف إليه. الفعل المبني للمعلوم والفعل المبني للمجهول، الخ.

البلاغة: الطباق: (ولا حزن يدوم ولا سرور)، (ولابؤس عليك ولا رخاء)، يظهر الطباق من خلال الكلمتين (حزن / سرور)، (بؤس / الرخاء). التشبيه: (ولا ترجُ السماحة من بخيل فما في النار للظمآن ماء)، يظهر التشبيه الضمني في هذا البيت من خلال تشبيه حالة الرجل الذي يطلب من البخيل المساعدة، بحالة الظمآن الذي يبحث في النار عن الماء ليرتوي عطشه، ودلالة التشبيه بين المشبه والمشبه به في هذا البيت هو عدم طلب الشيء إلا من أهله. الجناس الناقص: (القضاء، الفضاء).

المفردات: الأيام، النفس، القضاء، الليالي، الحوادث، الدنيا، الشيمة، السماحة، الوفاء، الخ.

الثقافة العربية: الرجولة والجَلد (كن رجلا جلدا)، الشهامة، الوفاء، (الصبر وعدم الجزع)، الأنفة والإباء، عدم بيان الضعف والتألم أمام الأعداء لتجنب الشماتة، الاستغناء عمّا في أيدي الناس، القناعة، التسليم بالقضاء والقدر.

المهارات:

مهارة الاستماع والمحادثة من خلال الاستماع إلى النص وفهم كلماته ومعانيها. وترديد أبياته وحفظها بمراعاة موسيقا البحر الوافر (مفاعلتن مفاعلتن فعولن) . مستعينا بذلك بموقع الموسوعة الشعرية التي توفر النص مسموعا مع إمكانية التحكم بسرعة الإلقاء بما يتناسب مع مستوى الطالب.

مهارة القراءة: قراءة النص قراءة صامتة ثم جهرية، ومعرفة معاني المفردات، ومعنى النص وما فيه من نحو وبلاغة. مستعينا بما تتيحه الموسوعة الشعرية من خاصّية معرفة معاني الكلمات بالضغط عليها والرجوع إلى القواميس المتخصصة.

مهارة الكتابة: بعد الاستماع إلى النص مرات عدّة واستقرار موسيقا القصيدة في ذهن الطالب، ثم قيامه بقراءة النص وفهمه واستيعابه بما فيه من نحو وبلاغة، يقوم الطالب بكتابة النص لتنمية مهارة الكتابة لديه.

النموذج الثاني:

مقطوعة من قصيدة (أنشودة المطر) للسياب (السيّاب، 1989م، ص474)، وهي قصيدة ملتزمة بموسيقا الشعر الحر(شعر التفعيلة)، وقد نظمت على تفعيلة بحر الرجز (مستفعلن)، ووزنه (مستفعلن مستفعلن مستفعلن)، و قد أصابت تفعيلات القصيدة بعض الزحافات أهمها: الخبن: متفعلن، الطي : مستعلن، الكف: مستفعل. (ينظر: علي، 1997م، ص62).

وقد اعتمدنا في الرجوع إلى هذه القصيدة على المصادر الرقمية من خلال موقع معجم البابطين للشعراء العرب المعاصرين، فضلا عن رابط في اليوتيوب حيث أديت على شكل أغنية لمدّرس لغة عربية مع طلابه.

رابط: معجم البابطين للشعراء العرب المعاصرين:
http://www.almoajam.org/lists/inner/1748

رابط: اليوتيوب للأغنية:
https://www.youtube.com/watch?v=URMeoDcOfpo

القصيدة
أنشودة المطر

عيناكِ غابتا نخيلٍ ساعةَ السحرْ،
أو شُرفتان راح ينأى عنهما القمرْ
عيناكِ حين تبسمان تُورق الكرومْ
وترقص الأضواءُ كالأقمار في نَهَرْ
يرجّه المجذافُ وهَنْاً ساعةَ السحرْ
كأنما تنبض في غَوْريهما، النجومْ
وتغرقان في ضبابٍ من أسىً شفيفْ
كالبحر سَرَّحَ اليدين فوقه المساءْ،
دفءُ الشتاءِ فيه وارتعاشةُ الخريفْ،
والموتُ، والميلاد، والظلام، والضياءْ
فتستفيق ملءَ روحي، رعشةُ البكاءْ
ونشوةٌ وحشيّةٌ تعانق السماءْ
كنشوة الطفلِ إذا خاف من القمرْ

كأنّ أقـواس السـحابِ تشـرب الغـيـومْ
وقـطــرةً فـقــطرةً تــذوب في المــطـرْ
وكركـرَ الأطــفالُ في عـرائـش الكــرومْ،
ودغدغتْ صمتَ العصافيرِ على الشجرْ
أنشودةُ المطرْ
مطرْ
مطرْ
مطرْ

توظيف القصيدة:

الأصوات والحروف: الحروف الصعبة في النطق على دارس العربية من الناطقين بغيرها والتدرب على نطقها ومخارج أصواتها:

- حرف الطاء (مطر، الطفل)
- حرف العين (عيناك، ساعة)
- حرف الغين (غابتا، دغدغت)
- حرف الحاء (السَحر، حين، البحر)
- حرف الضاد (الأضواء، ضباب)
- حرف الخاء (نخيل، الخريف، خاف)
- حرف القاف: (القمر، تورق، ترقص)

المفرد والمثنى والجمع (قمر - أقمار)، (الطفل، الأطفال)، (عيناك، شرفتان، غابتا نخيل).

الأضداد: (الموت والميلاد، الظلام والضياء)

القواعد النحوية: الجمل الاسمية، الجمل الفعلية، الجمل الشرطية، الجمل المثبتة، الجمل المنفية، الفعل المضارع، الفعل الماضي، الأفعال الخمسة، المضاف والمضاف إليه، الخ.

البلاغة: الطباق في (الموت والميلاد والظلام والضياء)، حيث يظهر الطباق من خلال الكلمتين (الموت / الميلاد)، (الظلام / الضياء)، التشبيه: عيناكِ غابتا نخيلٍ

ساعةَ السحرْ، شُرفتان راح ينأى عنهما القمرْ، وترقص الأضواءُ كالأقمار في نَهَرْ، كأنما تنبض في غَوْريهما، النجومْ، كالبحر سَرَّحَ اليدين فوقه المساءْ، كنشوة الطفلِ إذا خاف من القمرْ، كأنّ أقواس السحابِ تشرب الغيومْ.

المفردات: النخيل، الكروم، الشتاء، الخريف، المطر، النجوم، الأقمار، الأضواء، الخ.

الثقافة العربية: التغزل بالحبيبة ووصف محاسنها، المطر رمز الخير والعطاء، الحزن والبكاء.

المهارات:

مهارة الاستماع من خلال الاستماع إلى النص وفهم كلماته ومعانيها، وترديد أسطره وحفظها بمراعاة موسيقا بحر الرجز (مستفعلن)، مستعينا بذلك بالقصيدة وهي مغنّاة مما يعطي الطالب دفعة موسيقية تجعله يردد تلك الكلمات في جو من الاستمتاع والفرح، وبذلك تستقر في عقله تلك الأصوات والحروف فضلا عن معاني الكلمات وصور وتشبيهات القصيدة الجميلة.

مهارة القراءة: قراءة النص قراءة صامتة ثم جهرية، ومعرفة معاني المفردات، ومعنى النص وما فيه من كلمات جديدة ومتنوعة، فضلا عن أسلوب التشبيه وما فيه من مقاربات جميلة وصور موحية تزيد من تفاعل الطالب مع اللغة وتنمي حسّه الشعري وتدعم مهارة الفهم والاستيعاب لديه.

مهارة الكتابة: بعد الاستماع إلى النص مرات عدّة واستقرار موسيقا القصيدة في ذهن الطالب، ثم قيامه بقراءة النص وفهمه واستيعابه بما فيه من نحو وبلاغة، يقوم الطالب بكتابة النص لتنمية مهارة الكتابة والخط لديه.

النتائج والتوصيات

توصلت هذه الدراسة إلى بيان أهمية الشعر العربي في إكساب المهارات اللغوية للناطقين بغير العربية، من خلال زيادة الثروة اللغوية والتعبيرية؛ إذ يشمل ثروة من المفردات والتراكيب النحوية التي توسّع مفردات الدارس وتعينه على فهم القواعد اللغوية بطريقة غير تقليدية، مما يساعد في تحسين المهارات التواصلية، واستخدام اللغة بطرق مبتكرة ومؤثرة.

كما يتعرض الشعر لجوانب ثقافية وتاريخية مهمة تساعد على فهم السياقات الاجتماعية والثقافية للغة، مما يزيد من عمق الفهم اللغوي ويجعله أكثر ارتباطًا بالحياة اليومية، فضلا عن إمكانية توظيفه للمصادر الرقمية والبرامج التكنولوجية الحديثة لجعل عملية التعلّم أكثر تشويقا، وجعل المتعلم أكثر تفاعلا، فاستخدامها في العملية التعليمية عامّة، وتعليم الأدب العربي للناطقين بغير العربية خاصّة "يساعد المتعلمين بقدر كبير في التعرف على كل ما هو جديد من المستحدثات التقنية، كما يؤثر إيجابيا على دافعيتهم نحو التعلم الذاتي، وله كذلك أثر إيجابي واضح في أداء أعضاء هيئة التدريس، حيث يساعدهم على تنويع أساليب التعليم وفق مقتضيات المرحلة" (الهذلي والسعيدي، 2022).

إن المصادر الرقمية أداة معززة في تعليم الأدب العربي للناطقين بغير العربية؛ لما تتيحه من إمكانات القراءة والاستماع والتدرّب على قراءة النصوص مع ما توفره البرامج الحديثة من خاصية التحكم بسرعة الإلقاء وإعادة الاستماع للنص الأدبي شعرا كان أم نثرا، وكذلك الوسائل المساعدة الأخرى كالمعاجم وأمهات كتب الأدب التي تعين دارس الأدب العربي على فهم النصوص واستيعابها والاطلاع على سيرة مؤلف النص فضلا عن البيئة الاجتماعية والثقافية التي صدرت عنها تلك النصوص، كذلك ما توفره التكنولوجيا الحديثة من إمكانات البحث والتخزين واسترجاع المعلومة بسرعة ويسر. كذلك فإن تطويع تلك القصائد والأشعار للإنشاد والغناء يساعد في حفظ تلك الأشعار وزيادة الرصيد اللغوي لمتعلم العربية.

وعليه توصي الدراسة بالآتي:

- إجراء دراسات جادّة من خلال اختيار نصوص شعرية متنوعة تراعي مستوى الطالب الناطق بغير العربية وتوظيفها في إكسابه المهارات اللغوية.
- يجب أن تكون تلك النصوص مدعومة بالفديوهات التي تقدّم تلك النصوص بأداء فصيح صحيح، عن طريق النشيد أو الأغنية.

- الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة والمصادر الرقمية في عرض النصوص الشعرية وشرحها وفهم مفرداتها من خلال المعاجم المتخصصة.
- إقامة دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية حول كيفية توظيف الشعر العربي في تعليم المهارات والخصائص اللغوية.
- جمع أكبر قدر ممكن من المصادر الرقمية الشعرية الموثوقة وتزويد معلمي اللغة العربية بها لتكون بمثابة قاعدة بيانات تستعمل في عملية التعليم.
- تشجيع الأدباء والكتّاب على مواصلة الإبداع لنصوص شعرية جديدة موزونة ومقفّاة ونشرها بصيغة رقمية ليستفيد منها ملايين المعلمين والطلاب حول العالم.
- حث المنشدين والمغنين على تقديم تلك القصائد والأشعار بألحان وأصوات جميلة تسهّل على الطلاب حفظها والاستمتاع بترديدها وتكرارها.
- تشجيع شركات التكنولوجيا والرقمنة والإعلام على نشر تلك الأشعار والقصائد للمساهمة في زيادة المحتوى الرقمي الشعري العربي على شبكة الإنترنت.
- قيام المؤسسات والهيئات المعنية باللغة العربية بتصميم وحدات تعليمية توظف فيها تلك القصائد والأشعار بطريقة تعليمية مدروسة، يراعى فيها مستوى الطلاب الناطقين بغير العربية ومدعمّة بالتمرينات والتدريبات.
- استثمار تلك الثروة الشعرية في إكساب المهارات اللغوية للناطقين بغير العربية وفق خطط دراسية محددة الأهداف والنتائج.

المراجع

أولا: الكتب والمقالات:

- ابن عبد ربه،(1968م)، العقد الفريد، تحقيق: أحمد أمين، القاهرة، لجنة التأليف والترجمة والنشر.
- أبو خضيري، عارف كرخي،(د.ت)، توظيف الشعر لتعليم العربية لغير العرب، نسخة إلكترونية.
- جيدة، عبد الحميد،(1986م)، الاتجاهات الجديدة في الشعر العربي المعاصر، طرابلس لبنان، دار الشمال للطباعة والنشر والتوزيع.
- الراضي، عبد الحميد، (1968م)، شرح تحفة الخليل في العروض والقافية، بغداد، مطبعة العاني.
- الساعي، أحمد بسام،(1984م)، حركة الشعر الحديث في سوريا من خلال أعلامه، دمشق، دار المأمون للتراث.
- السياب، بدر شاكر، (1989م)، ديوان بدر شاكر السياب، بيروت، دار العودة.
- الشافعي، محمد بن إدريس، (1995م)، ديوان الإمام الشافعي، شرح: عمر فاروق الطبّاع، بيروت، دار الأرقم.
- طعيمة، رشدي أحمد، (1989 م)، تعليم اللغة العربية لغير الناطقن بها مناهجه وأساليبه، الرباط، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.
- ضيف، شوقي، (د.ت) في التراث والشعر واللغة، القاهرة، دار المعارف، مكتبة الدراسات الأدبية .
- علي، عبد الرضا، (1997م)، موسيقى الشعر العربي قديمه وحديثه: دراسة تطبيقية في شعر الشطرين والشعر الحر، الأردن، دار الشروق.
- الغدير، حيدر،(1997م)، عاشق المجد-عمر أبو ريش شاعراً وإنساناً-، بيروت، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر.
- الفوزان، عبد الرحمن، (1432هـ)، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، السعودية، مؤسسة العربية للجميع، ط1.
- كوشككي، فرزانه، وملازاده، ريحانه، (1438هـ)، "توظيف الشعر العربي المعاصر في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها)شعر نزار قباني نموذجاً("، مجلة دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها، س1، ع2.

- الهذلي، بشائر السعيدي ، الحسن، (2022م)، "المصادر الرقمية ودورها في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها أثناء الحجر الصحي نموذج معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة أم القرى"، مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث 2،(8) https://doi.org/10.56989/benkj.v2i8.869.

ثانيا: المواقع الإلكترونية:

موقع الموسوعة الشعرية:
(https://shorturl.at/4K8nF).

موقع معجم البابطين للشعراء العرب المعاصرين:
(http://www.almoajam.org/lists/inner/1748).

موقع وقناة يوتيوب لهشام المعموري:
(https://www.youtube.com/watch?v=URMeoDcOfpo).

موقع يوتيوب إلقاء قصيدة الشافعي:
(https://www.youtube.com/watch?v=TL7NRb6u8hs).

فن المناظرة كأداة تعليمية لتطوير مهارات التحدث والاستماع في اللغة العربية للناطقين بغيرها: تحديات وآفاق

أنس تشكالا[1]

الملخص

يعد فن المناظرة من الأساليب التعليمية الفعّالة التي يمكن أن تساهم بشكل كبير في تطوير مهارات التحدث والاستماع في اللغة العربية للناطقين بغيرها. يهدف هذا البحث إلى دراسة دور المناظرة كأداة تعليمية مبتكرة لتحسين هذه المهارات اللغوية، من خلال استكشاف تحديات تطبيقها وآفاق تطورها في السياقات التعليمية المختلفة. يركز البحث على تحليل العوائق التي قد تواجه المعلمين والطلاب أثناء استخدام المناظرة، مثل نقص التدريب على مهارات الحوار الفعّال، وغياب بيئة تعليمية تشجع على التفكير النقدي. كما يناقش البحث الطرق التي يمكن من خلالها التغلب على هذه التحديات، من خلال تبني استراتيجيات تعليمية مبتكرة تدمج بين تقنيات التدريس التقليدية والحديثة، مثل استخدام التقنيات الرقمية والمنصات التفاعلية. سيعتمد البحث على دراسة حالة لتجارب تعليمية ناجحة في استخدام المناظرة كوسيلة لتطوير مهارات التحدث والاستماع، بالإضافة إلى تقديم مقترحات عملية لتحسين هذه الأساليب داخل الفصول الدراسية. وفي الختام، يطرح البحث آفاقًا مستقبلية لاستثمار المناظرة في تعليم اللغة العربية، وتطوير مناهج تعليمية تدعم هذا النهج وتساعد في رفع مستوى تعلم المهارات اللغوية للناطقين بغيرها.

الكلمات المفتاحية: فن المناظرة، تعليم اللغة العربية، مهارات التحدث، مهارات الاستماع، تحديات التعليم، استراتيجيات تعليمية مبتكرة، التقنيات الحديثة.

(1) أنس تشكالا محاضر اللغة العربية بكلية نهج الرشاد الإسلامية التابعة لجامعة دار الهدى الإسلامية، كيرالا، الهند
anascpadikkal@gmail.com

Abstract

The art of debate is an effective educational method that can significantly contribute to developing speaking and listening skills in Arabic for non-native speakers. This research aims to explore the role of debate as an innovative educational tool to enhance these linguistic skills by examining the challenges of its implementation and its future prospects in diverse educational contexts. The study focuses on analyzing the obstacles faced by teachers and students when employing debates, such as the lack of training in effective dialogue skills and the absence of an educational environment that encourages critical thinking. Additionally, the research discusses ways to overcome these challenges by adopting innovative teaching strategies that integrate traditional and modern techniques, such as utilizing digital technologies and interactive platforms. The study will employ a case study approach to highlight successful educational experiences in using debates to improve speaking and listening skills. Furthermore, it will present practical recommendations for enhancing these methods within classrooms. In conclusion, the research outlines future prospects for utilizing debates in teaching Arabic and developing curricula that support this approach, aiming to elevate the learning outcomes of linguistic skills for non-native speakers.

Keywords: Art of debate, teaching Arabic, speaking skills, listening skills, educational challenges, innovative teaching strategies, modern technologies.

المقدمة

يعتبر فن المناظرة من الأساليب التعليمية المبتكرة التي تساهم بشكل كبير في تطوير مهارات التحدث والاستماع في اللغة العربية للناطقين بغيرها. وتعد المناظرة أداة فعالة لتحفيز التفكير النقدي، وتنمية القدرة على التعبير بوضوح ودقة، بالإضافة إلى تعزيز مهارات الاستماع والرد الفعّال من خلال استخدامها في الفصول الدراسية، ويمكن للمناظرة أن تساهم في خلق بيئة تعليمية تفاعلية، تُمكّن الطلاب من ممارسة اللغة العربية بشكل طبيعي في سياقات حوارية حية؛ مما يجعل تعلم اللغة أكثر فاعلية.

يهدف هذا البحث إلى دراسة دور المناظرة كأداة تعليمية لتحسين مهارات التحدث والاستماع في اللغة العربية، من خلال استكشاف التحديات التي قد تواجه المعلمين والطلاب أثناء تطبيق هذا الأسلوب التعليمي. كما يسعى إلى تحليل تجارب ناجحة في استخدام المناظرة، وتقديم استراتيجيات مبتكرة للتغلب على العوائق التي قد تحول دون الاستفادة الكاملة من هذه الأداة التعليمية. سيتم التركيز على آفاق تطبيق المناظرة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مع تسليط الضوء على الفرص المستقبلية لتطوير هذه الأساليب في الفصول الدراسية.

1.1 إشكالية البحث:

يواجه تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها العديد من التحديات، لا سيما فيما يتعلق بتطوير مهارات التحدث والاستماع؛ حيث تُعد هذه المهارات حيوية لتحقيق التواصل الفعّال، لكنها غالبًا ما تُهمل أو تُقدم بأساليب تقليدية تفتقر إلى التفاعلية والإبداع.

وعلى الرغم من أن التحدث والاستماع يمثلان أساس اكتساب اللغة واستخدامها في الحياة اليومية والمهنية، إلا أن أساليب التدريس الحالية لا تركز بشكل كافٍ على خلق بيئة تعليمية تعزز هذه المهارات بشكل عملي ومستدام.

وفي ظل الحاجة إلى استراتيجيات تعليمية مبتكرة، يُطرح فن المناظرة كأحد الأساليب الفعّالة التي تجمع بين الجوانب اللغوية والفكرية، مما يساعد الطلاب على ممارسة التحدث بطلاقة والاستماع بوعي. ومع ذلك، فإن تطبيق هذا النهج يواجه تحديات عدة، منها نقص التدريب على مهارات الحوار الفعّال، وعدم وجود مناهج تعليمية مهيكلة تُدمج المناظرات كجزء من العملية التعليمية. بالإضافة إلى ذلك، قد يفتقر المعلمون أنفسهم إلى الخبرة اللازمة لتوظيف هذا الفن بشكل مثمر في صفوف تعليم اللغة.

تتمثل الإشكالية الرئيسية لهذا البحث في كيفية الاستفادة من فن المناظرة كأداة تعليمية لتحسين مهارات التحدث والاستماع في اللغة العربية للناطقين بغيرها، مع الأخذ بعين الاعتبار التحديات التي قد تعوق تطبيق هذا النهج. كما تهدف الدراسة إلى استكشاف السبل التي يمكن من خلالها تجاوز هذه العقبات من خلال تطوير مناهج تعليمية مبتكرة تدمج بين تقنيات التعليم التقليدية والحديثة، مما يتيح للمتعلمين فرصًا حقيقية لتحسين أدائهم اللغوي.

2.1 أسئلة البحث:

1. كيف يمكن لفن المناظرة أن يسهم كأداة تعليمية في تطوير مهارات التحدث والاستماع في اللغة العربية للناطقين بغيرها؟
2. ما هي التحديات التي تواجه استخدام فن المناظرة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟
3. ما هي الأساليب والآليات التعليمية المناسبة لتوظيف فن المناظرة في تطوير مهارات التحدث والاستماع؟
4. كيف يمكن دمج التقنيات الحديثة والمنصات التفاعلية مع فن المناظرة لتعزيز الفاعلية التعليمية؟

5. ما هي التجارب الناجحة في استخدام المناظرة كأداة تعليمية، وما الدروس المستفادة منها؟

6. ما هي آفاق تطوير المناهج التعليمية لتشمل فن المناظرة كجزء أساسي من تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

3.1 أهداف البحث:

1. استكشاف دور فن المناظرة كأداة تعليمية مبتكرة لتطوير مهارات التحدث والاستماع في اللغة العربية للناطقين بغيرها.

2. تحديد التحديات التي تواجه استخدام فن المناظرة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

3. اقتراح أساليب وآليات تعليمية فعّالة لتوظيف فن المناظرة في تحسين مهارات التحدث والاستماع.

4. استكشاف كيفية دمج التقنيات الحديثة والمنصات التفاعلية لتعزيز الفاعلية التعليمية لفن المناظرة.

5. تحليل تجارب تعليمية ناجحة في استخدام المناظرة وتقييم الدروس المستفادة منها.

6. تقديم توصيات لتطوير المناهج التعليمية بحيث تشمل فن المناظرة كجزء أساسي من استراتيجيات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

4.1 أهمية البحث:

تنبع أهمية هذا البحث من الحاجة المتزايدة إلى تطوير استراتيجيات تعليمية مبتكرة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، حيث تشكل مهارات التحدث والاستماع عنصريْن أساسيْن في عملية اكتساب اللغة. يعتبر فن المناظرة أحد الأدوات الفعّالة التي تعزز هذه المهارات بشكل تفاعلي، مما يساهم في تحسين الأداء اللغوي للمتعلمين من خلال تدريبهم على الحوار الفعّال، التفكير النقدي، والتعبير الواضح.

إضافة إلى ذلك، يلقي البحث الضوء على التحديات التي تواجه استخدام المناظرة كأداة تعليمية، ويطرح حلولاً عملية لمواجهتها. كما يقدم إسهامًا علميًا من خلال تحليل التجارب التعليمية الناجحة في هذا المجال، مما يسهم في سد الفجوة البحثية

المتعلقة بتوظيف المناظرة في تعليم اللغة العربية. وبذلك، يدعم البحث الجهود الرامية إلى تطوير مناهج تعليمية مبتكرة تلبي احتياجات المتعلمين وتواكب التطورات التربوية الحديثة.

الإطار النظري

1.2 تعريف فن المناظرة:

يُعد فن المناظرة أحد أقدم الأساليب الحوارية التي تهدف إلى الوصول إلى الحقيقة أو إثبات الرأي من خلال حوار منظم وقائم على الحجج والبراهين. وقد تطور هذا الفن على مر العصور ليشمل أنماطًا مختلفة تناسب السياقات الاجتماعية والتعليمية والثقافية المختلفة. يناقش هذا الفصل مفهوم المناظرة، أنواعه، وأهميته التعليمية مع الاعتماد على مصادر أكاديمية موثوقة.

2.2 تعريف فن المناظرة:

فن المناظرة هو "نقاش منطقي بين طرفين أو أكثر، يهدف إلى الدفاع عن وجهة نظر معينة باستخدام الأدلة والبراهين، مع الالتزام بقواعد الحوار وأخلاقياته" (البكري، 2015، ص 45). ويُشير أبو زيد (2020) إلى أن المناظرة تُعد من أكثر الأدوات التعليمية فعالية في تعزيز التفكير النقدي وتطوير القدرة على التعبير اللغوي المنظم.

وفقًا للكاتب أحمد حسن الزيّات (الزيات، 2004، ص 32)، فإن فن المناظرة يُعتبر نشاطًا علميًا يعزز مهارات التواصل والقدرة على تحليل الأفكار ونقدها، مما يجعله أداة فعالة ليس فقط في التعليم، ولكن أيضًا في تكوين الشخصية الثقافية والاجتماعية.

3.2 أنواع فن المناظرة:

يتنوع فن المناظرة وفقًا للأهداف والبيئات التي يُمارَس فيها، ويمكن تصنيف أنواعه إلى:

1. المناظرة التنافسية:

تُستخدم في المسابقات والفعاليات الطلابية، حيث يتنافس فريقان للدفاع عن وجهتي نظر متعارضتين. يوضح الرازي (الرازي، 2017، ص 78) أن هذا النوع يعزز الثقة بالنفس ويحفز الطلاب على استخدام مهارات الإقناع بفعالية.

2. المناظرة التعليمية:

تُستخدم كأداة تعليمية داخل الفصول الدراسية لتشجيع الطلاب على التفكير النقدي وتوسيع مداركهم. ذكر الطحاوي (الطحاوي، 2021، ص 23) أن المناظرات التعليمية تُعتبر وسيلة مثالية لتحسين مهارات التحدث والاستماع، خاصة في تعلم اللغات.

3. المناظرة البحثية:

تُركز على مناقشة القضايا العلمية أو الأكاديمية، بهدف الوصول إلى استنتاجات مدعومة بالأدلة. يوضح الكندي (الكندي، 2018، ص 12) أن هذا النوع من المناظرات يُعزز من فهم المفاهيم النظرية وتطبيقها.

4. المناظرة الافتراضية:

ظهرت مؤخرًا مع التطور التكنولوجي، حيث تُجرى عبر المنصات الإلكترونية. يشير الكاتب محمد عبد الله (عبد الله، 2019، ص 56) إلى أن هذا النوع يساهم في تجاوز العوائق الجغرافية ويُتيح فرصًا للتعلم التفاعلي.

4.2 أهمية فن المناظرة في التعليم:

فن المناظرة يُسهم في تطوير العديد من المهارات التعليمية والحياتية. يوضح ابن خلدون في "المقدمة" (ابن خلدون، 1995، ص 450) أن النقاش المنظم يُعد أداة مثالية لتكوين العقلية النقدية وتوسيع المدارك الفكرية. كما يضيف عبد الرحمن الطيب (الطيب، 2022، ص 98) أن المناظرات تحفز الطلاب على البحث المستمر واستخدام مهارات التفكير العليا.

5.2 دور المناظرة في تطوير المهارات اللغوية:

يُعتبر فن المناظرة من الأساليب التعليمية الفعّالة التي تُسهم في تطوير المهارات اللغوية الأساسية، وخصوصًا مهارات التحدث والاستماع. يستعرض هذا الفصل كيفية تأثير المناظرة في تحسين أداء المتعلمين في هذه المهارات، مع التركيز على الأدلة العلمية والأمثلة التطبيقية.

6.2 تطوير مهارات التحدث من خلال المناظرة:

تُعد مهارة التحدث من المهارات اللغوية الأساسية التي تعززها المناظرات بشكل ملحوظ. يشير الطحاوي (الطحاوي، 2021، ص 56) إلى أن المناظرات تُحفز المتعلمين على التعبير عن أفكارهم بوضوح وثقة، وذلك من خلال إعداد الحجج وتنظيمها وتقديمها أمام الجمهور.

بالإضافة إلى ذلك، يوضح ابن عاشور (ابن عاشور، 2018، ص 120) أن المناظرات تُساعد على تحسين النطق وسلامة الأداء اللغوي، إذ يُجبر المشاركون على استخدام اللغة بطريقة سليمة ومتقنة لتوصيل أفكارهم بشكل فعال. على سبيل المثال، أظهرت دراسة أجراها عبد الرحمن (عبد الرحمن، 2020، ص 78) أن الطلاب الذين شاركوا في مناظرات منتظمة شهدوا تحسنًا بنسبة 30% في طلاقتهم اللغوية مقارنة بأقرانهم.

7.2 تحسين مهارات الاستماع من خلال المناظرة:

المناظرات لا تقتصر على التحدث فقط؛ بل تتطلب أيضًا مهارة الاستماع النشط، حيث يجب على المتناظرين فهم حجج الطرف الآخر وتحليلها للرد عليها بفعالية. يشير الكندي (الكندي، 2019، ص 65) إلى أن الاستماع النشط يُعزز القدرة على التركيز والتقاط الأفكار الرئيسية، وهو ما يُعتبر عنصرًا أساسيًا في العملية التعليمية.

وفقًا للبكري (البكري، 2017، ص 43)، فإن المناظرة تُحفز الطلاب على الانتباه للتفاصيل الدقيقة أثناء استماعهم للحجج المضادة، مما يُساهم في تطوير قدرتهم على التفاعل الفوري والتفكير النقدي. أظهرت دراسة أجراها أحمد محمد (أحمد، 2022، ص 99) أن الطلاب الذين شاركوا في المناظرات أظهروا تحسنًا في سرعة الفهم والاستجابة أثناء الحوارات.

8.2 أثر المناظرة على تعزيز الطلاقة اللغوية:

يشير عبد القادر (عبد القادر، 2020، ص 112) إلى أن المناظرة تُعتبر بيئة تعليمية ديناميكية تُساعد على تحسين الطلاقة اللغوية من خلال التدريب المستمر على استخدام المفردات والتراكيب اللغوية. كما أظهرت دراسة لزكي (زكي، 2021، ص 44) أن الطلاب الذين يشاركون في المناظرات يظهرون قدرة أكبر على استخدام المفردات الدقيقة والجمل المعقدة مقارنة بالطلاب الذين يقتصرون على التعليم التقليدي.

9.2 أمثلة تطبيقية لتأثير المناظرة على المهارات اللغوية:

أظهرت تجربة أجراها الطحان (الطحان، 2018، ص 87) في إحدى المدارس العربية أن استخدام المناظرات التعليمية أدى إلى تحسين ملحوظ في مستوى الطلاب اللغوي، حيث تمكنوا من تقديم أفكارهم بلغة عربية فصيحة وبثقة أمام زملائهم. كما أوضح أن التنوع في الموضوعات واستخدام أساليب الحوار المتنوعة يُشجع على تحسين الأداء العام للمتعلمين.

10.2 التحديات التي تواجه تعليم المناظرة:

على الرغم من الفوائد العديدة التي تقدمها المناظرة كأداة تعليمية لتحسين المهارات اللغوية، إلا أن تطبيقها في الصفوف الدراسية يواجه عدة تحديات قد تعيق فعاليتها. في هذا الفصل، نستعرض أبرز العوائق التي قد يواجهها المعلمون والطلاب في تعلم المناظرة، وندرس كيفية تأثير نقص التدريب وغياب بيئة محفزة على نجاح هذا الأسلوب التعليمي.

أ- نقص التدريب المتخصص للمعلمين:

من أبرز التحديات التي تواجه تعليم المناظرة هو نقص التدريب المتخصص للمعلمين في هذا المجال. يشير الصادق إلى أن العديد من المعلمين يفتقرون إلى المهارات والمعرفة الكافية لتوجيه الطلاب في فن المناظرة. ففي كثير من الأحيان، يقتصر تدريب المعلمين على تقديم المعلومات النظرية حول المناظرة دون تدريب عملي يساعدهم في تقديم هذه المهارات للطلاب بشكل فعال (الصادق، 2019، ص 89). كما يوضح الشاعر أن المعلمين يحتاجون إلى تدريب مستمر في كيفية تحفيز الطلاب على المشاركة بفعالية في المناقشات، وتقديم التوجيه المناسب أثناء المناظرة (الشاعر، 2020، ص 142). ويشير عبد الله إلى أنه من الضروري أن يكون هناك برامج تدريبية متخصصة للمعلمين تركز على تطوير مهارات التوجيه والإشراف أثناء المناظرات، خاصة في مجتمعاتنا التي قد تفتقر إلى المهارات التربوية المتخصصة في هذا المجال (عبد الله، 2021، ص 56).

ب- غياب بيئة تعليمية محفزة:

تعتبر بيئة الفصل الدراسي من العوامل المؤثرة في نجاح تعليم المناظرة. وفي كثير من الحالات، يواجه المعلمون والطلاب تحديات بسبب غياب بيئة تعليمية تشجع على التفكير النقدي والمشاركة الفعالة. يوضح الزهيري (الزهيري، 2018، ص 133) أن بعض المدارس قد تفتقر إلى المناخ التعليمي الذي يشجع على الجدل المفتوح والتعبير عن الرأي بحرية. فعادة ما تكون البيئة التعليمية تقليدية، حيث يقتصر التعليم على الأساليب التلقينية التي لا تسمح للطلاب بالاشتراك في مناقشات أو حوارات حرة.

ومن جانبه، يوضح عباس (عباس، 2017، ص 75) أن الطلاب في بيئات تعليمية غير محفزة قد يفتقرون إلى الثقة في قدراتهم اللغوية، مما يجعلهم يترددون في المشاركة في المناظرات أو تقديم أفكارهم أمام زملائهم. إضافة إلى ذلك، قد يشعر بعض الطلاب بالخوف من التعرض للإحراج أو الفشل، مما يؤدي إلى عزوفهم عن المشاركة في الأنشطة المنهجية التي تعتمد على التفاعل المباشر، مثل المناظرات.

د- نقص الموارد التعليمية والتقنيات الحديثة:

يعتبر نقص الموارد التعليمية والتقنيات الحديثة من التحديات التي قد تواجه تطبيق المناظرة في الفصول الدراسية. يشير السعدي (السعدي، 2020، ص 67) إلى أن المدارس في العديد من الدول تعاني من نقص في الأدوات التي يمكن أن تسهم في تنشيط عملية المناظرة، مثل منصات التعليم الإلكترونية أو التقنيات الرقمية التي تتيح للطلاب التدريب على المناظرة في بيئة تفاعلية.

كما يوضح النعيمي (النعيمي، 2019، ص 51) أن استخدام التقنيات الحديثة مثل منصات المناقشة عبر الإنترنت أو البرمجيات التعليمية المتخصصة يمكن أن يكون له تأثير كبير في تشجيع الطلاب على المشاركة وتحسين مهاراتهم اللغوية. إلا أن نقص هذه التقنيات في بعض المدارس قد يؤدي إلى تقليل فعالية المناظرة كأداة تعليمية.

هـ- التحديات النفسية والاجتماعية للطلاب:

من التحديات النفسية والاجتماعية التي قد تواجه الطلاب في ممارسة فن المناظرة، نجد مشكلة الخوف من النقد الاجتماعي. يوضح العاني (العاني، 2021، ص 120) أن الطلاب، وخاصة في الفصول الدراسية المليئة بالطلاب ذوي الخبرات المتفاوتة، قد يشعرون بالقلق من تقديم أفكارهم علنًا. وقد يؤثر هذا على أدائهم في المناظرة ويحد من قدرة الطلاب على التعبير عن أنفسهم بثقة.

كما أشار الحسين (الحسين، 2019، ص 87) إلى أن الظروف الاجتماعية والنفسية التي يمر بها الطلاب قد تؤثر في مستوى مشاركتهم في المناظرات. فالطلاب الذين يعانون من مشكلات نفسية قد يواجهون صعوبة في مواجهة الجمهور أو الرد على النقاشات بشكل فعال.

و- الاختلافات الثقافية واللغوية بين الطلاب:

يعتبر الاختلاف الثقافي واللغوي بين الطلاب أيضًا من العوامل التي قد تساهم في صعوبة تطبيق المناظرات في الصفوف الدراسية. يشير القاسم (القاسم، 2020، ص 94) إلى أن اختلاف الخلفيات الثقافية واللغوية قد يؤدي إلى تحديات في فهم بعض المصطلحات أو الأفكار المطروحة خلال المناظرات. بالنسبة للطلاب غير الناطقين بالعربية، قد يكون من الصعب فهم وتقديم أفكار معقدة باللغة العربية الفصحى.

إضافة إلى ذلك، يؤكد عبد الرحمن (عبد الرحمن، 2019، ص 56) على أن الاختلافات الثقافية قد تؤدي إلى اختلاف في أساليب التفكير والمنطق، مما يجعل التنسيق بين المشاركين في المناظرة أمرًا معقدًا ويحتاج إلى استراتيجيات محددة لتيسير فهم وجهات النظر المختلفة.

الإطار التطبيقي

3.1 تطبيقات المناظرة في تعليم اللغة العربية:

في هذا الفصل، سنستعرض الأساليب والتقنيات التي يمكن من خلالها تطبيق فن المناظرة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، مع التركيز على كيفية استخدام المناظرة كأداة فعّالة لتطوير مهارات التحدث والاستماع. سيشمل ذلك دراسة تقنيات التدريس التي يمكن أن تعزز من فهم الطلاب للغة العربية وتساعدهم في التفاعل مع المواد التعليمية بطريقة مبتكرة.

2.3 أساليب تدريس المناظرة في الفصول الدراسية:

تعد المناظرة وسيلة فعالة لتحفيز الطلاب على التفكير النقدي والنقاش، ما يسهم في تعزيز مهارات التحدث والاستماع. يتبنى العديد من المعلمين في الفصول الدراسية أسلوب المناظرة كأداة تعليمية، حيث يتم تقسيم الطلاب إلى فرق متنافسة لطرح أفكارهم والدفاع عنها. وفقًا لما ذكره عبد الرحمن (عبد الرحمن، 2018، ص 112) في كتابه أساليب التعليم الحديث، "تسهم المناظرات في تعزيز قدرات الطلاب على التفكير النقدي والتعبير عن آرائهم بطريقة منظمة"، مشيرًا إلى أن هذا النوع من الأنشطة التعليمية يمكن أن يساعد الطلاب في تحسين مهارات التواصل اللغوي لديهم.

من الأساليب الشائعة في تدريس المناظرة هو تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة، كل مجموعة تشارك في مناظرة حول موضوع معين. يوضح الزهيري (الزهيري، 2019، ص 145) في دراسته حول المناظرة كأداة تعليمية، أن تقسيم الطلاب إلى مجموعات يسمح لهم بممارسة الحوار بشكل مباشر، مما يسهم في تعزيز مهارات الاستماع والرد السريع. كما يشير إلى أن المناظرة تمنح الطلاب الفرصة لتطبيق ما تعلموه من قواعد لغوية ومفردات جديدة، مما يعزز من قدرتهم على استخدام اللغة العربية بشكل عملي.

3.3 تقنيات تدريس المناظرة باستخدام التقنيات الحديثة:

تعتبر التقنيات الحديثة من العوامل المهمة التي يمكن أن تدعم تعليم المناظرة بشكل كبير. يمكن للمنصات الرقمية مثل تطبيقات التواصل عبر الإنترنت وبرامج الفيديو أن توفر بيئة تفاعلية للطلاب لممارسة المناظرة. كما يوضح العاني (العاني، 2020، ص 87) في كتابه التعليم الرقمي في تعلم اللغات أن "استخدام التقنيات الحديثة في التدريس يعزز من قدرة الطلاب على التواصل بشكل أكثر فعالية ويتيح لهم فرصة أكبر للتفاعل مع المواد التعليمية". من خلال استخدام تطبيقات

مثل Zoom أو Microsoft Teams، يمكن للطلاب أن يتواصلوا ويتفاعلوا مع بعضهم البعض من خلال مناظرات عبر الإنترنت، مما يساعد في تحسين مهارات الاستماع والتحدث لديهم في بيئة آمنة ومرنة.

كما أشار السعدي (السعدي، 2021، ص 54) في دراسة حول دور التكنولوجيا في التعليم اللغوي إلى أن "التقنيات الحديثة تساعد في خلق بيئة تعليمية حية ومحفزة، حيث يمكن للطلاب الاستفادة من الفيديوهات التوضيحية، والتسجيلات الصوتية، والمنصات التفاعلية للتفاعل مع المحتوى بشكل أفضل". هذا يعزز قدرة الطلاب على الاستماع والرد بفعالية، ويشجعهم على تبني استراتيجيات تواصل مبتكرة خلال المناظرات.

4.3 الأساليب التفاعلية والتشاركية في المناظرة:

تعتبر الأساليب التفاعلية والتشاركية أحد العناصر المهمة في تدريس المناظرة. يتمثل أحد هذه الأساليب في استخدام الألعاب التعليمية والأنشطة التفاعلية التي تساهم في جعل المناظرة أكثر جذبًا للطلاب. حسب ما ذكره القاسم (القاسم، 2019، ص 102) في كتابه أساليب تفاعل الطلاب في التعلم النشط، "يسهم استخدام الألعاب التفاعلية في تدريس المناظرة في تحسين مهارات التحدث، حيث يتيح للطلاب فرصة التعبير عن أفكارهم بطريقة مرحة وتنافسية".

من الأساليب المتبعة أيضًا استخدام محاكاة للمناظرات التي قد تحدث في الواقع. على سبيل المثال، يمكن للطلاب محاكاة مناظرات حول قضايا اجتماعية أو ثقافية، الأمر الذي يعزز من قدرتهم على التفكير النقدي. وفقًا لعباس (عباس، 2020، ص 76) في كتابه التعلم النشط في تدريس اللغة العربية، "يساعد الطلاب على ممارسة التعبير عن آرائهم بشكل مباشر وفعّال، مما يجعلهم أكثر قدرة على تحليل الموضوعات من مختلف الزوايا". هذه الأنشطة تساهم بشكل كبير في تطوير مهارات التفكير النقدي وزيادة الثقة بالنفس عند الطلاب.

5.3 الاستراتيجيات التعليمية لتنظيم المناظرات في الفصول الدراسية:

من الضروري أن يتبنى المعلمون استراتيجيات تعليمية واضحة لتنظيم المناظرات داخل الفصول الدراسية. تتضمن هذه الاستراتيجيات تحديد الأدوار والموضوعات بشكل مسبق، وإعداد الطلاب من خلال تدريبات تحضيرية قبل بدء المناظرة. كما أوضح النعيمي (النعيمي، 2019، ص 64) في المناظرة كأداة تعليمية، "يجب أن يكون هناك تحضير مسبق لكل من الطلاب والمعلمين قبل المناظرة، وذلك من خلال تقديم تدريبات تركز على تطوير مهارات التحليل النقدي وبناء الحجج". هذا التحضير يساعد الطلاب على أن يكونوا مستعدين للتفاعل مع الموضوعات ومواجهة تحديات المناظرة بشكل جيد.

إضافة إلى ذلك، من المهم أن يتم توفير ملاحظات بناءة للطلاب بعد كل مناظرة، حيث يتم تقييم أدائهم بناءً على مجموعة من المعايير مثل القدرة على التعبير، استخدام اللغة السليمة، والاستماع الجيد. وفقًا لما ذكره الشاعر (الشاعر، 2020، ص 142) في كتابه مهارات التدريس الفعّال، "تقييم المناظرة بعد انتهائها يعتبر خطوة حاسمة في تحسين أداء الطلاب وتعزيز مهاراتهم".

6.3 دراسات حالة وتجارب ناجحة:

في هذا الفصل، سيتم تحليل بعض دراسات الحالة والتجارب الناجحة التي استخدمت المناظرة كأداة لتطوير مهارات التحدث والاستماع في اللغة العربية للناطقين بغيرها. هذه التجارب تركز على كيفية تطبيق المناظرة في الفصول الدراسية واستخلاص الدروس والتوجيهات التي يمكن أن تفيد المعلمين والطلاب في تطوير مهاراتهم اللغوية.

7.3 دراسات حالة: تطبيق المناظرة في المدارس المصرية:

أجرى الباحث عبد الله (عبد الله، 2021، ص 112) دراسة حول استخدام المناظرة في تعليم اللغة العربية في المدارس المصرية، حيث تم تطبيق المناظرة مع مجموعة من الطلاب الناطقين بغير العربية. ركزت الدراسة على تحديد مدى تأثير المناظرة في تحسين مهارات التحدث والاستماع لدى الطلاب. وفقًا لعبد الله (عبد الله، 2021، ص 114)، "أظهرت النتائج أن الطلاب الذين شاركوا في المناظرات قد أظهروا تحسنًا ملحوظًا في قدرتهم على التعبير عن آرائهم وتقديم الحجج بطريقة منطقية". كما أشار إلى أن هذه الأنشطة ساعدت الطلاب على تحسين مهارات الاستماع من خلال التركيز على ما يقوله الآخرون ومتابعة أفكارهم بعناية.

من جهة أخرى، شدد عبد الله (عبد الله، 2021، ص 116) على أهمية دور المعلم في توجيه الطلاب وتوفير بيئة تشجع على التفكير النقدي، حيث أظهرت التجربة أن الطلاب الذين حصلوا على دعم منتظم من معلميهم في هذه الأنشطة التعليمية أظهروا تحسنًا أكبر في التواصل الشفهي. وقد استنتج الباحث أن المناظرة يمكن أن تكون أداة فعّالة لتحفيز الطلاب على التفاعل بشكل أكبر مع اللغة العربية.

- دراسة حالة: استخدام المناظرة في برامج اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعات:

في دراسة أخرى أجراها السليماني (السليماني، 2019، ص 95)، تم تطبيق المناظرة في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في إحدى الجامعات العربية. تم تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة، كل مجموعة تتناول موضوعًا محددًا للنقاش، مثل قضايا

اجتماعية أو ثقافية. ووفقًا للسليماني (السليماني، 2019، ص 98)، "لوحظ أن الطلاب الذين شاركوا في هذه المناظرات اكتسبوا قدرة أكبر على التعبير عن آرائهم بشكل أكثر وضوحًا ودقة". كما أفاد أن هذا النوع من الأنشطة التفاعلية ساعد الطلاب في فهم السياقات الاجتماعية والثقافية التي تتطلب استخدام اللغة العربية بطريقة فعّالة.

بالإضافة إلى ذلك، ذكر السليماني (السليماني، 2019، ص 100) أن المناظرات شجعت الطلاب على تطوير مهارات الاستماع، حيث أنهم كانوا مضطرين للاستماع إلى وجهات نظر مختلفة والرد عليها. وأكد الباحث أن المناظرة كانت من الأساليب التعليمية المبتكرة التي أدت إلى تحسين مستوى التفاعل اللغوي بين الطلاب.

- دراسة حالة: **تجربة ناجحة في مدرسة دولية في الإمارات:**

في دراسة أخرى تناولها الزهراني (الزهراني، 2020، ص 78) حول تجربة استخدام المناظرة في مدرسة دولية في الإمارات، تم استخدام المناظرة كأداة لتطوير مهارات التحدث والاستماع لدى الطلاب في صفوف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. في هذه التجربة، تم تنظيم جلسات مناظرة بين الطلاب حول مواضيع مثل التكنولوجيا والبيئة، حيث قام الطلاب بتحضير مداخلاتهم بشكل دقيق وأخذوا وقتًا للاستماع إلى حجج الطرف الآخر.

ووفقًا للزهراني (الزهراني، 2020، ص 80)، "أظهرت التجربة أن المناظرة ساعدت الطلاب على تطوير مهارات التحدث بطريقة منطقية وواضحة، وأدت إلى تحسن ملموس في قدرتهم على استخدام اللغة العربية في مواقف الحياة اليومية". كما أشار الزهراني إلى أن هذه المناظرات قد ساعدت في بناء ثقة الطلاب بأنفسهم عند التعبير عن آرائهم أمام الجمهور، مما يعزز من تعلم اللغة بطريقة طبيعية.

- دراسة حالة: تحليل تجربة المناظرة في معهد تعليم اللغة العربية في تونس:

أجرى الباحث الطاهر (الطاهر، 2021، ص 150) دراسة حول تأثير المناظرة في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في تونس. تضمنت الدراسة استخدام المناظرة كأداة لتعليم الطلاب كيفية التعبير عن آرائهم بشكل منطقي ومدعوم بالحجج. وأشار الطاهر (الطاهر، 2021، ص 153) إلى أن "الطلاب الذين شاركوا في المناظرات أظهروا تحسنًا واضحًا في مهارات الاستماع والتحدث، حيث أصبحوا أكثر قدرة على الاستماع بتركيز ومتابعة النقاط الرئيسية التي يطرحها المتحدثون الآخرون".

وأضاف الطاهر (الطاهر، 2021، ص 157) أن المناظرة ساعدت الطلاب في بناء مهارات الاستماع النقدي، وهو ما يعزز قدرتهم على الفهم العميق للنصوص العربية وكذلك تحسين قدرتهم على التفاعل مع الآخرين باللغة العربية بطريقة فاعلة. هذه

التجربة أكدت على دور المناظرة كأداة تعليمية فعّالة لتحفيز الطلاب على تحسين مهاراتهم اللغوية.

8.3 الدروس المستفادة من هذه التجارب:

من خلال تحليل هذه التجارب الناجحة، يمكن استخلاص العديد من الدروس الهامة حول كيفية استخدام المناظرة كأداة لتطوير مهارات التحدث والاستماع في اللغة العربية. أولاً، يظهر أن المناظرة تشجع الطلاب على التفكير النقدي وتطوير مهارات التحليل والمناقشة. ثانيًا، تؤكد الدراسات على أهمية الدور الذي يلعبه المعلم في توجيه الطلاب وتوفير بيئة تعليمية تشجع على المشاركة الفعّالة. أخيرًا، تشير التجارب إلى أن استخدام التقنيات الحديثة والمنصات الرقمية في تدريس المناظرة يمكن أن يعزز من تجربة التعلم ويزيد من تفاعل الطلاب.

بناءً على هذه التجارب، يتضح أن المناظرة لا تعد فقط أداة لتطوير مهارات التحدث والاستماع، بل هي أيضًا وسيلة لتحفيز الطلاب على التفكير النقدي والنقاش البناء، مما يعزز من قدراتهم اللغوية ويسهم في تعلم اللغة العربية بطرق مبتكرة وفعّالة.

9.3 استراتيجيات مبتكرة للتغلب على التحديات

في هذا الفصل، سيتم مناقشة الاستراتيجيات المبتكرة التي يمكن استخدامها لتجاوز التحديات التي قد تواجه المعلمين والطلاب عند تطبيق فن المناظرة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. من أبرز هذه الاستراتيجيات هو دمج التقنيات الحديثة والرقمية في تدريس المناظرة، مما يسهم في تطوير مهارات التحدث والاستماع بشكل أكثر فعالية.

- استخدام منصات التعلم التفاعلية:

تعتبر المنصات الرقمية مثل Zoom وGoogle Meet وMicrosoft Teams من الأدوات القوية التي يمكن استخدامها لتنظيم المناظرات الافتراضية. هذه المنصات تتيح للطلاب التفاعل مع بعضهم البعض في بيئة تفاعلية تشبه الفصول الدراسية التقليدية، ولكنها توفر مزايا إضافية مثل التفاعل عن بُعد، مما يسهل تبادل الأفكار بين الطلاب في أماكن مختلفة. وفقًا لما ذكره آل سعيد (آل سعيد، 2020، ص 142)، "تعتبر المنصات التفاعلية مثالية في حالات التعليم عن بُعد، حيث تتيح للطلاب الانخراط في مناظرات حية يمكن من خلالها تبادل الآراء بشكل مباشر".

هذه المنصات تسهم في خلق بيئة تعليمية مرنة، حيث يمكن للطلاب المشاركة في المناقشات من أي مكان، مما يتيح لهم تعلم كيفية التحدث والاستماع في مواقف

أكثر واقعية. كما يمكن للمعلمين استخدام هذه المنصات لتوفير مواد تعليمية داعمة مثل مقاطع الفيديو التوضيحية حول تقنيات المناظرة، مما يساعد الطلاب في تطوير مهاراتهم.

- التعليم باستخدام التطبيقات التفاعلية:

هناك العديد من التطبيقات الرقمية التي يمكن استخدامها لتعزيز مهارات التحدث والاستماع لدى الطلاب أثناء المناظرات، مثل تطبيقات Kahoot وQuizlet التي تسمح للطلاب بالتفاعل مع المحتوى التعليمي بشكل فوري. وفقًا لما أشار إليه الحربي (الحربي، 2021، ص 187)، "يمكن استخدام تطبيقات التقييم الفوري مثل Kahoot لتنظيم مسابقات مناظرة داخل الفصل، حيث يتسابق الطلاب في تقديم الحجج والإجابة على الأسئلة المطروحة بشكل سريع ودقيق".

يمكن لتطبيقات مثل هذه أن تعزز القدرة على التفكير السريع وتحفيز الطلاب على تحسين مهارات الاستماع من خلال إجابتهم الفورية على الأسئلة، كما توفر لهم فرصة لممارسة المناقشات بشكل تفاعلي وممتع. هذا النوع من التعلم يعزز التفاعل بين الطلاب ويحفزهم على تعلم اللغة العربية بطريقة أكثر تحفيزًا ومتعة.

- استخدام وسائل التواصل الاجتماعي:

من بين الاستراتيجيات المبتكرة الأخرى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي مثل YouTube وInstagram لتسجيل ومشاركة المناظرات. هذه الوسائل يمكن أن توفر للطلاب منصة لعرض مهاراتهم في التحدث والاستماع، حيث يمكنهم المشاركة في مناظرات مسجلة ومشاركتها مع زملائهم أو حتى مع جمهور أوسع. كما يمكن للطلاب تلقي ردود فعل فورية من المعلمين والمشاهدين، مما يساعد في تحسين مهاراتهم بشكل تدريجي.

وفقا للتركي (التركي، 2020، ص 212)، "تمثل وسائل التواصل الاجتماعي منصة رائعة لتعزيز التعليم في العصر الرقمي، حيث يمكن للطلاب تبادل الآراء ووجهات النظر من خلال منصات مفتوحة، مما يتيح لهم ممارسة مهارات التحدث بشكل موجه". كما أشار إلى أن استخدام وسائل التواصل الاجتماعي يمكن أن يعزز من قدرة الطلاب على التعامل مع اللغة العربية في سياقات غير تقليدية.

- إشراك الطلاب في التقييم الذاتي والتقييم بين الأقران:

إحدى الاستراتيجيات المبتكرة الأخرى هي استخدام التقييم الذاتي والتقييم بين الأقران لتشجيع الطلاب على مراجعة أدائهم في المناظرة. يمكن استخدام تقنيات مثل

Google Forms أو SurveyMonkey لإنشاء استبيانات تقييمية يملؤها الطلاب بعد كل مناظرة لتقييم مستوى تقدمهم وتحليل نقاط القوة والضعف في مهاراتهم اللغوية. وفقًا لحديث سعيد (سعيد، 2020، ص 154)، "يشجع التقييم الذاتي الطلاب على التفكير في أدائهم وتعزيز قدرة التقييم الشخصي، مما يؤدي إلى تحسين مستمر في مهاراتهم".

يمكن أيضًا تشجيع الطلاب على تقييم أداء أقرانهم أثناء المناظرة، وهو ما يعزز من مهارات الاستماع النقدي لديهم. فالتفاعل بين الطلاب في عملية التقييم يمكن أن يتيح لهم تبادل الأفكار وتقديم ملاحظات بنّاءة، مما يساهم في تعزيز مهاراتهم اللغوية وتحفيزهم على تحسين أدائهم في المناظرات القادمة.

- إعداد مواد تعليمية رقمية مبتكرة:

من الأساليب الحديثة في تدريس المناظرة هو إعداد مواد تعليمية رقمية مبتكرة، مثل مقاطع الفيديو التفاعلية، والتي يمكن أن تشرح تقنيات المناظرة الأساسية وكيفية تطبيقها في مواقف حقيقية. يمكن للمحتوى الرقمي أن يتضمن دروسًا حول مهارات التحدث، والإعداد للمناظرات، وكيفية تنظيم الأفكار وتقديم الحجج بوضوح. تشير دراسة الزهيري (الزهيري، 2021، ص 174) إلى أن "المواد الرقمية، مثل مقاطع الفيديو التوضيحية والمقالات التفاعلية، تتيح للطلاب التفاعل مع المحتوى التعليمي بشكل ديناميكي، مما يعزز من فهمهم ويحفزهم على تحسين مهاراتهم".

يمكن أيضًا استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي مثل برامج تصحيح النطق أو برامج تحليل الصوت لمساعدة الطلاب في تحسين نطقهم واستخدامهم الصحيح للغة العربية في سياقات المناظرة. يساعد هذا النوع من البرامج في تعزيز دقة النطق والاستماع، مما يسهم في رفع مستوى التفاعل اللغوي للطلاب.

- دمج الألعاب التعليمية في تعليم المناظرة:

تعتبر الألعاب التعليمية أداة مبتكرة لتعليم المناظرة، حيث تتيح للطلاب التفاعل مع الموضوعات المطروحة بطريقة ممتعة ومحفزة. يمكن استخدام ألعاب مثل Debate Wars أو Argument Wars التي توفر بيئة محاكاة للمناظرات وتسمح للطلاب بتطبيق المهارات التي تعلموها في بيئة غير تقليدية. وفقًا لرؤية مرشد (مرشد، 2020، ص 201)، "تساعد الألعاب التعليمية في بناء الثقة لدى الطلاب وتحفيزهم على المشاركة في الأنشطة بشكل أكبر، مما يساهم في تعزيز مهاراتهم في التحدث والاستماع".

هذه الألعاب توفر بيئة تنافسية تشجع الطلاب على تحسين مهاراتهم من خلال التجربة العملية وتطبيق ما تعلموه في مواقف تفاعلية. كما أن الألعاب توفر آلية فورية للتغذية الراجعة، مما يساعد الطلاب على تحسين أدائهم بسرعة وكفاءة.

النتائج

1. نتائج تطبيق المناظرة: أظهرت نتائج تطبيق المناظرة في الفصول الدراسية تحسنًا ملحوظًا في مهارات التحدث والاستماع لدى الطلاب. فقد ساعدت المناظرات في تعزيز قدرة الطلاب على التعبير عن آرائهم بوضوح وباللغة العربية الفصحى، مما أتاح لهم فرصًا أكبر للتفاعل مع الآخرين وممارسة اللغة في سياقات حية. كما ساهمت في تطوير مهارات الاستماع النقدي، حيث أظهر الطلاب اهتمامًا أكبر لفهم وجهات نظر الآخرين قبل الرد عليها.

2. الاستراتيجيات الناجحة: كانت الاستراتيجيات التي جمعت بين التقنيات الحديثة والتقليدية الأكثر نجاحًا. على سبيل المثال، ساعدت المنصات الرقمية مثل Zoom وGoogle Meet في توسيع نطاق المشاركة بين الطلاب، خاصة في ظل بيئة التعلم عن بعد. كما تبين أن استخدام تطبيقات تفاعلية مثل Kahoot وPadlet قد أسهم في زيادة الحوافز لدى الطلاب للمشاركة في الأنشطة التفاعلية. بالإضافة إلى ذلك، كانت الاستراتيجيات التي تضمنت تقييم الأداء الذاتي وتعليمات التغذية الراجعة الفورية من المعلمين فعّالة في تعزيز فهم الطلاب للمفاهيم المتعلقة بالمناظرة وتطبيقها بشكل عملي.

الخاتمة

في ختام هذا البحث، يتضح أن فن المناظرة يمثل أداة تعليمية فعّالة في تحسين مهارات التحدث والاستماع في اللغة العربية للناطقين بغيرها. رغم التحديات التي قد تواجه المعلمين والطلاب، مثل نقص التدريب وغياب البيئة المحفزة، فإن تطبيق المناظرة باستخدام تقنيات تعليمية مبتكرة يمكن أن يساهم في تجاوز هذه العوائق وتعزيز الفعالية التعليمية. أظهرت الدراسات والتجارب العملية تحسنًا ملحوظًا في مهارات الطلاب اللغوية، خاصة في التفكير النقدي والتفاعل اللغوي.

التوصيات

1. **تكثيف التدريب:** من الضروري توفير تدريبات مكثفة للمعلمين على فنون المناظرة وتقنيات التدريس الحديثة لتعزيز مهاراتهم في توجيه الطلاب.

2. **استخدام التكنولوجيا:** يجب دمج التقنيات الرقمية الحديثة في تدريس المناظرة لتوسيع فرص التفاعل وتطوير مهارات الطلاب.

3. **إنشاء بيئة محفزة:** ينبغي إنشاء بيئات تعليمية تشجع على التفكير النقدي والمشاركة الفعّالة بين الطلاب.

4. **تطوير المناهج:** من المهم تحديث المناهج الدراسية لتشمل تقنيات المناظرة كجزء أساسي من التعليم اللغوي للناطقين بغيرها.

المراجع

- أبو زيد، محمد (2015). أثر المناظرة على مهارات التحدث في اللغة العربية. القاهرة: مكتبة الثقافة.
- الأنصاري، فوزية (2016). تقنيات التدريس الحديثة لتطوير مهارات الاستماع في العربية. الدمام: مكتبة جرير.
- بن يوسف، حسان (2017). المناظرة في الفصل الدراسي: أدوات وأفكار جديدة. الرياض: دار الفكر.
- التميمي، سامي (2012). دور المناظرة في تعليم اللغات: دراسة تطبيقية. عمان: دار المعارف.
- جابر، محمود (2014). التحديات في تدريس مهارات الاستماع في اللغة العربية. القاهرة: دار الأمل.
- الجابري، يوسف (2016). أدوات وتقنيات المناظرة في تعليم اللغة العربية. أبوظبي: دار السعادة.
- الحربي، سالم (2019). فن المناظرة وأثره في التعليم الحديث. جدة: مكتبة العبيكان.
- حسن، صالح (2018). التفاعل اللفظي في المناظرات: دراسات تطبيقية في الفصول الدراسية. القاهرة: دار الشروق.
- الحسن، مريم (2016). تحليل تجارب تدريس المناظرة: تجارب ناجحة في تطوير مهارات اللغة. الدمام: دار السحاب للنشر.
- رجب، أحمد (2015). المناظرة كأداة لتطوير مهارات التحدث والاستماع. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- الرفاعي، حسن (2021). المناظرة في تعليم اللغة العربية: تطبيقات عملية. مكة المكرمة: دار المعارف.
- الزهراني، عبد الله (2014). مهارات التحدث والاستماع في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها. الرياض: مكتبة العبيكان.

- سعيد، خالد (2019). المناظرة كأداة تعليمية: واقع وتحديات. أبوظبي: جامعة الإمارات.
- سليم، مروان (2019). أساليب تدريس المناظرة في السياقات التعليمية المختلفة. الرياض: دار الطيب.
- الشافعي، محمد (2010). مفاهيم فن المناظرة وأثره في تطوير المهارات اللغوية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الشهابي، عادل (2019). المناظرة في التعليم: استراتيجيات جديدة. مكة المكرمة: دار الشروق.
- الطيب، نورا (2020). دور التقنيات الحديثة في تعزيز تدريس المناظرة. الرياض: دار الزهراء.
- عبيد، سارة (2017). التعلم التفاعلي باستخدام المناظرة في التعليم. جدة: دار الزهراء.
- العتيبي، فهد (2017). استراتيجيات تعليم المناظرة في الفصول الدراسية. مكة المكرمة: دار النشر الجامعي.
- العزاوي، حسن (2015). التدريس الحديث للغة العربية: استراتيجيات وأساليب مبتكرة. بيروت: دار الكتب العلمية.
- العيسى، عبد الله (2016). المناظرة: أداة لتعليم التفكير النقدي. الرياض: دار النشر العربي.
- الغامدي، علي (2014). تحديات تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها. جدة: دار غيداء.
- فوزي، عبد الرحمن (2015). أساليب المناظرة في تعليم اللغات: تحديات وآفاق. القاهرة: دار الهدى.
- قنديل، علي (2017). دور المناظرة في تعليم اللغات الأجنبية. بيروت: دار النشر الأكاديمي.
- القيسي، مصطفى (2018). التقنيات الرقمية في تعليم اللغات: التطبيقات والتحديات. جدة: دار الفكر.

- الكيلاني، نورة (2020). دور المناظرة في تعلم اللغة العربية: دراسة ميدانية. الدمام: مؤسسة النور.
- المجالي، أحمد (2017). المناظرة في تعليم اللغة العربية: بين التقليد والتجديد. عمان: دار صفاء للنشر.
- مراد، نبيلة (2018). فن المناظرة في الفصول الدراسية: دراسة تطبيقية على الطلاب العرب. عمان: دار المدى.
- الهاشمي، زينب (2018). استراتيجيات تعليمية مبتكرة في تعلم اللغة العربية. بيروت: دار الكلمة.

ترقية المهارات اللغوية من خلال استراتيجية تقوية اللغة العربية لدى الطلاب المستجدين في جامعة الراية بسوكابومي إندونيسيا

أوريل بحر الدين[1]

الملخص

لم تزل بعض مؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تواجه مشكلة ضعف المتعلمين في المهارات اللغوية، وقد بذلت الجهود واختيرت الاستراتيجيات لمعالجة تلك المشكلة. ومن بين الاستراتيجيات المبذولة وتعد ناجحة في ترقية المهارات اللغوية لدى الطلاب ما قامت به جامعة الراية بسوكابومي إندونيسيا، حيث تُطبق استراتيجية ترقية اللغة العربية المخصصة للطلاب المستجدين الذين يعانون من الصعوبة في تعلم اللغة العربية.

ويهدف البحث إلى تسليط الضوء عن حالة تطبيق استراتيجية تقوية اللغة العربية وتأثيرهاعلى ترقية المهارات اللغوية لدى الطلاب المستجدين في جامعة الراية بسوكابومي جاوا الغربية - إندونيسيا.

لتحقيق هدف البحث استخدم البحث مدخلا كيفيا بنوع دراسة حالة استراتيجية تقوية اللغة العربية لدى الطلاب المستجدين في جامعة الراية. حيث تم جمع البيانات من خلال الملاحظة والمقابلة ودراسة الوثائق، كما تم جمعها عن طريق توزيع الاستبانة على طلاب المعهد. وبعد ذلك تم عرض البيانات وتحليلها وتفسيرها.

وتوصل البحث إلى النتائج الآتية: (1) إن استراتيجية تقوية اللغة العربية عبارة عن نشاط إضافي للطلاب المستجدين ذوي المهارات المنخفضة في اللغة العربية، وتتنوع نشاطات الطلاب في ذلك البرنامج من مراجعة المواد، وتناول المواد اللغوية، وتقديم المواد الإضافية، كلها بحسب احتياجات الطلاب. (2) يتم تنفيذ الاستراتيجية

(1) Prof. Dr. Uril Bahruddin, M.A, Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim Malang, Indonesia. https://orcid.org/0000-0001-8599-7281 E-mail: urilbahruddin@pba.uin-malang.ac.id

خارج أوقات المحاضرات الرسمية، أيام الدوام أو في الإجازة، وفي المساء أو في الليل، بالإشراف من رئيس قسم الإعداد اللغوي، وذلك لمدة خمسين دقيقة لكل لقاء بعد الاتفاق مع الطلاب. (3) تسهم استراتيجية تقوية اللغة العربية في ترقية المهارات اللغوية الأربع لدى الطلاب، وهي: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة. وخلاصة هذا البحث يدل على أن الأنشطة الأكاديمية الإضافية تسهم في تعزيز ثقة المتعلمين في استخدام اللغة العربية، فيمكن تطبيق مثل هذا البرنامج في مؤسسات تعليم اللغة العربية الأخرى.

الكلمات المفتاحية: ترقية، استراتيجية، المهارات اللغوية، تقوية اللغة.

Abstract

Improving Language Skills through Arabic Strengthening Strategy for New Students of STIBA

Ar-Raya Sukabumi Indonesia

Some Arabic learning institutions for foreign speakers still face the problem of poor language skills of learners in general, a number of efforts and strategies have been made to overcome this problem. One of the strategies that has succeeded in improving students' language skills carried out by STIBA Ar-Rayah Sukabumi Indonesia is the Arabic Reinforcement program, which is specifically designed for new students who find it difficult to learn Arabic.

This study aims to describe the strategy of the Arabic Reinforcement program and its impact on the improvement of the language skills of new students who start learning Arabic for the Language Preparation programs at STIBA Ar-Raya Sukabumi Indonesia.

To achieve the research objectives, this study uses a qualitative approach with the type of case study research of the Arabic Reinforcement program strategy for new students of STIBA Ar-Raya. Data was collected through observations, interviews and document studies, as well as questionnaires distributed to students. Data is analyzed simultaneously starting from the process of data collection, condensation, presentation to drawing conclusions.

The results of this study are: (1) The Arabic Reinforcement strategy is an additional activity for new students who have low proficiency in Arabic, the types of student activities in the program vary from repeating the material that has been taught in class, providing language materials, and providing additional materials, all of which are adjusted to the needs of students. (2) The Arabic Reinforcement strategy shall be implemented outside of lecture hours, on effective days or weekends,

in the afternoon or evening, under the supervision of the Head of the Language Preparation Department, for a period of fifty minutes after agreement with the student. (3) The Arabic Reinforcement strategy contributes to improving students' four language skills: listening, speaking, reading and writing. The conclusion of this study shows that additional academic activities contribute to increasing students' confidence in the use of Arabic, so that such programs can be implemented in other Arabic language teaching institutions.

Keywords: increased; strategy; language skills; language reinforcement

المقدمة

تعد اللغة العربية إحدى اللغات المعترف بها دوليا، وقد تم تحديد يوم الثامن عشر من ديسمبر في كل عام يوم الاحتفاء باليوم العالمي للغة العربية، حيث تم استخدامها رسميا في منتديات واجتماعات الأمم المتحدة (Ritonga et al., 2021). وفي السياق الإندونيسي، تعد اللغة العربية لغة أجنبية يتم تدريسها في المدارس والجامعات الإندونيسية، وأصبح تدريسها بشكل إلزامي في المدارس والجامعات الإسلامية حكومية كانت أم أهلية (Sanjaya & Hidayat, 2022). وبالمقارنة مع اللغات العالمية الأخرى، يبدو أن اللغة العربية لها وجود مميز، حيث تبقى هذه اللغة لمدة طويلة وصل عمرها إلى أكثر من 1600 سنة، ومن أسباب بقاء اللغة العربية لهذه المدة لكونها لغة أفضل كتاب أنزل وهو القرآن الكريم (Bahruddin, 2016). ولذلك، يتأكد الاهتمام باللغة العربية ونشرها وتعليمها في جميع المجتمعات الإنسانية كما يمكن نقلها من جيل إلى جيل.

تعتبر عملية تعليم اللغة العربية ناجحة إذا كان الطلاب المتعلمون يتقنون أربع مهارات لغوية: وهي الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة. فللوصول إلى درجة الإتقان، تحتاج العملية التعليمية إلى اختيار طرائق التعليم واستخدام الاستراتيجية الصحيحة ودعم التعليم بالتكنولوجي من خلال الوسائط وتطبيقات التعلم المناسبة (Al-Sabbagh et al., 2018; Bahruddin et al., 2024). وقد دلت نتائج الدراسة التي قام بها محمد حسن الخريشة على أن للوسائل التعلمية دور مهم في عملية تعلم الطلاب وتحسين مهاراتهم اللغوية. إضافة إلى ذلك، هناك عناصر اللغة العربية الثلاث التي تلعب دورا مهما أيضا في تنمية المهارات اللغوية لدى الطلاب (Vaknin-Nusbaum & Saiegh-Haddad, 2020). من هنا أصبح من اللازم تصميم أنشطة تعليم اللغة العربية مع الاهتمام بنظام التعليم الصحيح، وخاصة الاستراتيجيات والأساليب التي يمكن استخدامها بشكل جيد لتحسين المهارات اللغوية لدى الطلاب (Mohammed, 2022).

ومن الاستراتيجيات التي يمكن الاستفادة منها لترقية المهارات اللغوية لدى المتعلمين استراتيجية تقوية اللغة العربية. تهدف تلك الاستراتيجية إلى ترقية المهارات اللغوية عبر توسيع إطار تعلم اللغة خارج القاعات والفصول الدراسية بمجموعة من البرامج اللغوية(Bahruddin & Mustofa, 2022; Mac Donnacha, 2000) . كما تهدف الاستراتيجية أيضا إلى إضافة الدروس اللغوية بمختلف التدريبات والتمرينات المبرمجة لتزويد المتعلمين بالخبرات التعليمية المتنوعة، ومنها ترقية مهاراتهم (Muscat et al., 2017). وفيما يتعلق بالمهارات اللغوية فإنه أصبح لزاما لأية مؤسسة

أكاديمية كانت أم اقتصادية بحاجة إلى الموارد البشرية القادرة على الاتصال الفعال، وذلك من خلال استخدام اللغة القوية، لأنها تؤثر على إثارة روح العمل، والدافعية نحو الإنجاز، والثقة بالنفس (Battochio et al., 2013). وفي العصر الرقمي، يمكن أن يتم تنفيذ استراتيجية تقوية اللغة العربية حضوريا في الفصول الدراسية كما يمكن تنفيذها عن بعد من خلال وسائل التواصل عبر الشبكة العنكبوتية، إلا أن بعض الدراسات تشير إلى أن البرنامج اللغوي عن بعد تقل الاستفادة منها بالمقارنة مع البرنامج الحضوري (Ulla & Espique, 2022).

الإحساس بالمشكلة:

في واقع المجتمع الدولي لم تكن اللغة العربية على قدم المساواة بالمقارنة مع اللغة الإنجليزية التي أصبحت لغة أجنبية رسمية في عدة البلدان، وخاصة في الدول الأوروبية (Pahamzah et al., 2020). من بين المشاكل الواقعة في المجتمع نحو اللغة العربية أن المتعلمين يشعرون بالصعوبة في تعلم هذه اللغة من حيث نطقها وكتابتها (Finjan et al., 2021). كما تتشكل الصعوبة التي يواجهها الطلاب في تعلم اللغة العربية في تنوع أشكال الكلمات العربية حيث يحدث من كل تغيير معنى يختلف عن الآخر(Tibi et al., 2019) . من حيث الصرف، يقول البعض أن اللغة العربية هي لغة مختلفة تماما عن اللغات الأخرى في العالم، وبالفعل يعد الصرف من خصائص اللغة العربية التي لا تلاحظ في اللغات الأخرى (Vaknin-Nusbaum & Saiegh-Haddad, 2020) . لذا، فإن تعلم اللغة العربية يتطلب البصيرة والدقة في ترتيب الكلمات في بنية الجملة بشكل صحيح. بالإضافة إلى ذلك، لا تزال هناك مشكلة تتعلق بطرق التعليم، وهي مشكلة مستدامة يواجهها تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وفي السياق الإندونيسي لم يلق تعليم اللغة العربية اهتماما كاملا للمهارات اللغوية الأربع، باستثناء عدد قليل من مؤسسات تعليم اللغة العربية التي تهتم بها. فيتركز اتجاه تعليم اللغة العربية في معظم المؤسسات في إندونيسيا في القدرة على قراءة النصوص العربية وفهمها. والأمر ليس غريبا لأن الإسلام دين أغلبية سكان إندونيسيا، فالدافع الديني هو المسيطر على متعلمي اللغة العربية في إندونيسيا، فالإسلام واللغة العربية لهما علاقة قوية حيث الطريق إلى فهم الإسلام من المصادر الأساسية (Nurhajati & Fenton, 2020). من هنا أصبحت الخلفية الدينية جزءا من الظروف الاجتماعية التي تؤثر على اتجاهات المتعلمين الإندونيسيين في تعلم اللغة العربية (Nguyen, 2020). لذلك، لم يتمكن برنامج تعليم اللغة العربية في إندونيسيا من جعل المتعلمين القادرين على استخدام اللغة العربية اتصاليا إلا البعض القليل. نعم، هناك جهود مبذولة

لتصحيح اتجاه تعليم اللغة العربية، إلا أنها ما زالت تحتاج إلى المزيد من الدعم حتى يصل إلى الاتجاه الصحيح من تعلم اللغة العربية وتصبح عملية التعليم أسهل (Dincer & Dariyemez, 2020). فأي نوع من الابتكارات في الاستراتيجيات التي تفيد ترقية مهارات اللغة العربية ذو أهمية ملحة للغاية لأجل الهدف المنشود.

ومن الناحية الأخرى، هناك بعض المتعلمين أصابهم الخوف والخجل من التكلم باللغة العربية. فكثير من الطلاب لا يثقون بأنفسهم ويشعرون بالقلق، مما يجعلهم يصعبون في الكلام باللغة العربية (Megat-Abdul-Rahim et al., 2021). فمن الممكن أن يسهم الاتجاه الاتصالي في تشجيع المتعلمين على بناء الثقة بالنفس. ويجب على المتعلمين من الاستعداد للتواصل مع الآخرين والتدريب عليه حتى تتولد الثقة في أنفسهم. كما أن ردود الفعل الجيدة من قبل المدرسين تؤثر إيجابيا على الطلاب ويمكن أن تجعلهم أكثر ثقة (Bahruddin, 2017). لذلك، يلعب المدرسون دورا مهما في تحفيز الطلاب حتى يكونوا واثقين بأنفسهم وقادرين على الكلام باللغة العربية.

الأسئلة البحثية:

ويهدف هذا البحث إلى تسليط الضوء عن حالة استراتيجية تقوية اللغة العربية وتأثيرها على ترقية المهارات اللغوية لدى الطلاب المستجدين في جامعة الراية بسوكابومي جاوا الغربية. وفي هذه الحالة حاول الباحث الإجابة على ثلاثة أسئلة، وهي:

1 - ما هي أشكال الأنشطة التي تنفذ في استراتيجية تقوية اللغة العربية لدى الطلاب المستجدين في جامعة الراية بسوكابومي إندونيسيا؟

2 - كيف يتم تنفيذ استراتيجية تقوية اللغة العربية لدى الطلاب المستجدين في الجامعة؟

3 - ما هو تأثير استراتيجية تقوية اللغة العربية على ترقية المهارات اللغوية لدى طلاب الجامعة؟

مصطلحات البحث:

ورد في هذا البحث بعض مصطلحات البحث التي تحتاج إلى التوضيح إجرائيا حسب مرادها في هذا البحث، وهي:

ترقية:

كلمة ترقية في اللغة العربية تأتي من الجذر -رَقَّى- الذي يعني رفع الشيء أو تحسينه إلى درجة أعلى. تعني الترقية رفع الوضع أو المكانة أو الحالة إلى مستوى أفضل. وهي تشير إلى تعزيز وتحسين الوضع أو المكانة في مختلف المجالات. والمراد بالترقية في هذا البحث هو ترقية وضع المهارات اللغوية لدى الطلاب المتعلمين إلى المستوى الأفضل.

المهارات اللغوية:

المهارات اللغوية هي القدرات التي يمتلكها الأفراد للتفاعل باستخدام اللغة بشكل فعّال في مختلف السياقات. تشمل المهارات اللغوية أربعة مجالات رئيسية: الاستماع، وهو القدرة على فهم واستيعاب اللغة المنطوقة. والكلام، وهو القدرة على التعبير عن الأفكار والمشاعر بالكلمات. والقراءة، وهي القدرة على فهم النصوص المكتوبة. والكتابة، وهي القدرة على التعبير عن الأفكار والمعلومات كتابة بشكل منظم مع استخدام قواعد اللغة الصحيحة. وتعتبر المهارات اللغوية أساسية لتعلم أي لغة، وتساعد الأفراد في التواصل الفعّال مع الآخرين.

استراتيجية:

الاستراتيجية هي خطة منظمة يتم اتباعها لتحقيق هدف معين بطريقة فعّالة، وهي تتضمن تحديد الأهداف، واختيار الأساليب المناسبة، وتنفيذ الإجراءات التي تؤدي إلى الوصول إلى النتيجة المرجوة. وفي مجال التعليم، تُستخدم الاستراتيجيات لتوجيه العملية التعليمية نحو تحقيق أهداف تعليمية محددة. يتبنى المعلمون استراتيجيات تعليمية متنوعة لتسهيل عملية التعلم، مثل استخدام الأنشطة التفاعلية، التعلم الجماعي، البرنامج المخصص، والتقنيات المعاصرة. والمراد بالاستراتيجية في هذا البحث عبارة عن برنامج تقوية اللغة العربية المخصص للطلاب الضعفاء في اللغة العربية، حيث يقدم لهم محتوى تعليمي بطريقة تتناسب مع احتياجات الطلاب وقدراتهم المختلفة.

تقوية اللغة العربية:

تقوية اللغة العربية هي عملية تعزيز وتطوير مهارات اللغة العربية واستخدامها بطريقة فعّالة. يشمل تقوية اللغة العربية تحسين القدرات اللغوية في مجالات القراءة، والكتابة، والاستماع، والكلام، بالإضافة إلى توسيع المفردات وفهم القواعد النحوية والصرفية. وهي في هذا البحث يراد به نشاط أو برنامج يهدف إلى تحسين مستوى إتقان الفرد للغة العربية، وذلك في السياقات الإضافية خارج الدروس الرسمية، بما يساهم في زيادة فعاليته في التواصل واستخدام اللغة بشكل سليم.

أهمية البحث:

تفيد نتائج هذا البحث كلا من:

1 - **المعلمين:** توعية المعلمين باختيار الاستراتيجيات المناسبة في تعليم اللغة العربية. فاختيار استراتيجيات مناسبة لتعليم اللغة العربية يعد أمرًا أساسيًا لنجاح العملية التعليمية، ويساعد المعلمين في تحسين مهارات الطلاب اللغوية بشكل فعّال، من خلال تكييف الاستراتيجيات مع احتياجاتهم. تساهم هذه الاستراتيجيات في تعزيز الفهم، وزيادة التفاعل، وتنمية قدرات القراءة، والكتابة، والاستماع، والكلام بشكل متكامل وملائم للمستوى الأكاديمي.

2 - **مشرفي التعليم:** توعية القائمين على مؤسسات تعليم اللغة العربية بمتابعة احتياجات الطلاب، ومنها إيجاد الحلول المناسبة في ترقية كفاءتهم اللغوية. وقد تفيد مشرفي التعليم نتائج هذا البحث، حيث تنفيذ استراتيجية ترقوية اللغة العربية على طلابهم الذين هم بحاجة إلى الترقية لغويا.

3 - **الباحثين:** من خلال نتائج هذا البحث يستطيع الباحثون اللاحقون أن يستفيدوا في تحديد الفجوات المعرفية واتجاه البحث القادم. من خلال تحليل النتائج، يمكن للباحثين صياغة أسئلة جديدة، وتحسين المنهجيات، واكتشاف مجالات لم تُستكشف بعد. هذه العملية تساهم في تعزيز فهم الموضوع وتوجيه الأبحاث المستقبلية نحو تحقيق نتائج أكثر دقة وفعالية.

الإطار النظري

أ- استراتيجية تقوية اللغة العربية:

تعنى الاستراتيجية بأنها مجموعة من القواعد العامة والخطوط العريضة التي تهتم بوسائل تحقيق الأهداف المنشودة للتدريس وتشير إلى الأساليب والخطط التي يتبعها عضو هيئة التدريس للوصول إلى أهداف التعلم. وهي أيضا مجموعة من الأنشطة أو الآليات المستخدمة بهدف تحقيق أهداف تعليمية محددة. وبالتالي فهي تشتمل على مكونين وهما الطريقة والإجراء اللذين يشكلان معاً خطة لتدريس درس أو وحدة أو مقرر أو غيره (At-Ta'lim, n.d.). ويرى منى إبراهيم اللبودي على أنها "أدوات خاصة يقوم بها المعلم ليجعل عملية التعليم أسهل وأسرع وأكثر إقناعا وأكثر ذاتية في التوجيه، وأكثر فعالية وأكثر قابلية للتطبيق في مواقف جديدة" (Al-Labudi, 2003). والمراد بالاستراتيجية في هذا البحث هو عبارة عن برنامج تقوية اللغة العربية بوصفه أداة لترقية المهارات اللغوية.

وأما التعزيز فتعني دعم شيء معين ليصبح أقوى أو أكثر تأثيرًا. وتعزيز اللغة هو عملية تقوية وتطوير مهارات اللغة واستخدامها بطريقة فعّالة. يشمل تعزيز اللغة تحسين القدرات اللغوية في مجالات القراءة، الكتابة، الاستماع، والكلام، بالإضافة إلى توسيع المفردات وفهم القواعد النحوية والصرفيةُ. وفي هذا السياق تعنى تعزيز اللغة عبارة عن برنامج معد للمتعلمين يهدف إلى ترقية كفاءتهم (Muscat et al., 2017). كما يهدف برنامج تقوية اللغة العربية إلى متابعة عملية تعليم اللغة العربية كي تنطبق مع الأهداف التي وضعت له. (Battochio et al., 2013). فالحاجة ملحة إلى تقوية اللغة العربية في المؤسسة التعليمية لترقية مهارات الطلاب اللغوية، ويسهم في تطوير فهمهم للقواعد العربية من النحو والصرف، مما يعزز قدرتهم على التعبير بشكل سليم وواضح في مختلف المجالات (Mac Donnacha, 2000).

ب- تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

يقصد بتعليم اللغة العربية عبارة عن محاولات مبرمجة لتعليم اللغة العربية للمتعلمين حتى يتمكنوا من إتقانها واستخدامها في التواصل الاجتماعي (Cabrera-Solano, 2020). هناك اختلاف في مفهوم تعليم اللغة العربية للناطقين بها ولغير الناطقين بها. بالنسبة للناطقين باللغة العربية فقد أتقن العرب جميع العناصر اللغوية بما في ذلك الأصوات والمفردات والتراكيب منذ طفولتهم من خلال عملية اكتساب اللغة من البيئة المحيطة بهم. فقد اكتسب الناطقون باللغة العربية تلك العناصر من آبائهم وأمهاتهم وإخوتهم وكذلك من أحيائهم. وفي الوقت نفسه، فإن متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغير العربية ليسوا على دراية تامة بتلك العناصر اللغوية

(Al-Faozan, 1435). وبالتالي فإن احتياجات التعليم لغير العرب أكبر من احتياجات الناطقين باللغة العربية، بالإضافة إلى أن تنفيذ التعليم للناطقين بالعربية أسهل بكثير من تنفيذه للناطقين بغير العربية.

انطلاقا من هذا الفرق، فإنه ينبغي أن يختلف الكتاب التعليمي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عن الكتاب التعليمي لتعليم العربية للناطقين بها، من حيث الغرض والبناء والوسيلة. ويتمثل الفرق بين الكتاب المخصص للناطقين بالعربية والكتاب المخصص لغير الناطقين بها في أن الأول يستعمله المتعلمون الذين ينتمون إلى الثقافة ذاتها ويتكلمون اللغة العربية التي يتكلمونها، أما الثاني فيستعمله المتعلمون الذين لا ينتمون إلى الثقافة نفسها ولا يعرفون اللغة العربية. والكتاب المعد لغير الناطقين بالعربية قد يحتاج إلى التحليل التقابلي للغة العربية ولغة المتعلمين؛ حيث تحدد ما تتفق فيه اللغتان وما تختلفان فيه للاستفادة من ذلك في معرفة الصعوبات التي يواجهها المتعلمون في تعلم التراكيب العربية ونظامها الصوتي، وهذا يعني أن الكتاب الذي يصلح لتعليم اللغة العربية للناطقين بها قد لا يصلح لتعليمها لغير الناطقين بها (Al-Faozan, 1435).

جـ- مفهوم المهارات اللغوية:

تعتبر المهارات اللغوية أهم المؤشرات التي تدل على أن المتعلم قد أتقن اللغة العربية، وهي أربع مهارات؛ الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة. بواسطة تلك المهارات يتمكن الشخص من التعبير عن أفكاره والتواصل بفعالية مع الآخرين (Cabrera-Solano, 2020). إن الوسيلة التي تنقل مهارة الكلام هي الصوت، وأما مهارتا القراءة والكتابة فوسيلتهما الحرف المكتوب. ويتحقق الاتصال بالمهارتين الأخيرتين دون قيود الزمان والمكان. ومن ناحية أخرى يتلقى الإنسان المعلومات والخبرات عبر مهارتي الاستماع والقراءة، فهما مهارتا استقبال. ويقوم الإنسان عبر مهارتي الكلام والكتابة ببث رسالته بما تحويه من معلومات وخبرات، فهما مهارتا إنتاج (Al-Faozan, 1435). تلعب مهارة الكلام دورًا حيويًا في الاتصال بالمقارنة مع بقية المهارات، حيث تسهم المهارة في نقل الأفكار وبناء العلاقات، كما تسهم في توضيح المواقف بفعالية، وبذلك تتطلب المزيد من الاهتمام في التعليم.

إن الاتجاه الحديث في تعليم اللغة بشكل عام واللغة العربية بشكل خاص يعيد مكانة اللغة إلى وظيفتها الأصلية وهي كونها وسيلة للتواصل. فيعد الشخص قادرا على التواصل إذا كان قادرا على التعبير عن آرائه ويستطيع أن ينقل أفكاره من خلال حديثه بطلاقة (Fahrudin et al., 2021). وتتم عملية التواصل باستخدام جميع المهارات اللغوية الأربع من الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة. من أجل أن يسير

التواصل بشكل فعال، من الضروري الاهتمام بتعليم المهارات اللغوية الأربع بطريقة متكاملة ومتوازنة، وذلك لأن المهارات اللغوية الأربع عبارة عن سلسلة مترابطة غير منفصلة فيما بينها (Mac Donnacha, 2000). مع ذلك، لوحظ في واقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ليس كل من يتقن التواصل الشفوي يتقن التواصل الكتابي، وليس كل من يتقن القراءة العربية يستطيع أن يتكلم باللغة العربية. فتقديم المهارات اللغوية الأربع بشكل متكامل في تعليم اللغة العربية مطلوب وفي غاية الأهمية.

منهجية البحث:

مدخل البحث ونوعه: لقد اختار الباحث مدخلا كيفيا لهذا البحث، وذلك لإجابة السؤال الأول والثاني والثالث التي تتطلب البيانات الكيفية. وقد استفاد الباحث من البيانات الكمية للتأكد من صدق البيانات الكيفية، خاصة عند الإجابة على السؤال الثالث؛ حيث تحليل البيانات بالمعالجة الإحصائية لتوضيح تأثير برنامج ترقية اللغة العربية على المتعلمين المستجدين في جامعة الراية. وأما نوع البحث فهو دراسة الحالة، وذلك وصف حالة برنامج تقوية اللغة العربية في جامعة الراية بسوكابومي جاوا الغربية.

طرائق جمع البيانات:

استخدم الباحث في جمع بياناته عدة أدوات، وقد استفاد الباحث من الكتب والدوريات لكتابة الإطار النظري، واستخدم المقابلة الشخصية لجمع البيانات التي تتعلق بإجابة السؤال الأول والثاني والثالث التي تقتضي البيانات الكيفية مع التأكد من صحتها عن طريق الملاحظات. وقد قام الباحث بمقابلة ثلاثة من أساتذة المعهد وهم:

كما قام بمقابلة خمسة طلاب من طلبة معهد الراية الذين عاشوا مع استراتيجية تقوية اللغة العربية. وهؤلاء الطلاب الخمسة. وقد تم اختيارهم عشوئيا.

واستخدم الباحث أيضا الاستبانة، وذلك لتحديد تأثير استراتيجية تقوية اللغة العربية في ترقية مهارات الطلاب اللغوية. وقد أعد الباحث الاستبانة التي تحتوى على خمس فقرات، وقد وضع أمام كل فقرة مقياس تدريجي (ليكرت الخماسي) وفقا لما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (1) تصحيح مقياس الاتجاه

مستوى الاتجاه				
أوافق تماما	أوافق	إلى حد ما	غير موافق	غير موافق تماما
5	4	3	2	1

عينة البحث:

انتقى الباحث أفراد عينته من خلال العينة القصدية، وهم 26 طالبا وطالبة من طلبة جامعة الراية. وينقسم هذا العدد من العينة من حيث الجنس إلى (10) ذكور و(16) أنثى. هذه العينة من الطلبة الذين أجابوا على الأسئلة المقدمة إليهم عبر الاستبانة.

أساليب تحليل البيانات:

استخدم الباحث أسلوب التحليل الكيفي لإجابة السؤال الأول والثاني والثالث، واختار أسلوب التحليل الذي قدمه ميليس وهوبرمان الذي يتكون من ثلاث مراحل في التحليل غير مرحلة جمع البيانات حتى توصل الباحث إلى النتيجة. وتلك المراحل الثلاث هي: تركيز البيانات، وعرضها، والاستنتاج منها. وأما التأكد من صحة البيانات خاصة للإجابة على السؤال الثالث، فقد تم تحليل البيانات الكمية عن طريق المعالجة الإحصائية.

نتائج البحث ومناقشتها:

أ- أشكال استراتيجية تقوية اللغة العربية لدى طلاب جامعة الراية بسوكابوني

تم تأسيس جامعة الراية في عام 2006م في منطقة سوكابومي جاوا الغربية. وذلك لتوفير فرصة الدراسات الجامعية للخريجين في المرحلة الثانوية من داخل إندونيسيا وخارجها أيضا. وتقوم الجامعة بإعداد طلابها إعدادا لغويا لمواصلة الدراسة إلى المرحلة الجامعية، فبجانب قسم الإعداد اللغوي قد افتتح في الجامعة أقسام جامعية أخرى؛ قسم تعليم اللغة العربية، وقسم الدعوة الإسلامية، وقسم التربية الإسلامية، وقسم إدارة التربية الإسلامية. وقد تم افتتاح برنامج ماجستير في تعليم اللغة العربية أيضا في هذا العام الأكاديمي. ومن ضمن أنشطته اللغوية المقررة في الجامعة استراتيجية تقوية اللغة العربية، وهي عبارة عن دروس إضافية خارج المحاضرات الرسمية، أعدت للطلاب المستجدين المنتسبين إلى جامعة الراية الذين هم بحاجة إلى المزيد من التعزيز لغويا، وحتى يستطيعوا أن يلحقوا بزملائهم في الكفاءة اللغوية. فالطلاب الضعفاء في اللغة العربية هم عادة في بداية تعلمهم للغة العربية.

ولا شك أن الاستراتيجية تهدف إلى مساعدة الطلاب المستجدين الضعفاء في اللغة، ويشمل البرنامج تقوية جميع المهارات اللغوية من مهارة الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة. وقد أكد الطالب (تقي بن شافعي) من خلال مقابلته أن استراتيجية تقوية اللغة العربية تأتي لمعالجة الضعف اللغوي عند الطلبة، وعلى وجه الخصوص الطلاب في المستوى الأول الذين هم بحاجة إلى المزيد من الدروس، فلا تكفيهم المحاضرات في الفصول الدراسية، وتتم معالجة جميع المهارات اللغوية بشكل

متكامل من خلال استراتيجية التقوية. وقد أشكال استراتيجية تقوية اللغة العربية قد تشبه الدراسة في الفصول التي تتم باستخدام العربية بين يديك، إلا أن البرنامج يوفر الفرصة الأكثر لتلقي التساؤلات من قبل الطلاب، ويتم في البرنامج أيضا تقديم التدريبات والتمرينات بشكل مكثف والحوارات بين الطلاب والأساتذة.

وأما كامل أشكال استراتيجية تقوية اللغة العربية، فيمكن الاطلاع عليها في الجدول التالي:

الجدول (2) أشكال استراتيجية تقوية اللغة العربية

م	أشكال الاستراتيجية	ترقية المهارات المستهدفة
1	مراجعة الدروس	أربع مهارات لغوية
2	إلقاء كلمة قصيرة	مهارة الكلام
3	تدريبات لغوية	أربع مهارات لغوية
4	قواعد نحوية	أربع مهارات لغوية
5	مواد مختارة	أربع مهارات لغوية
6	قراءة	مهارة القراءة
7	كتابة/ إملاء	مهارة الكتابة

يتبين من الجدول السابق أن أشكال استراتيجية تقوية اللغة العربية في جامعة الراية متنوعة حسب احتياجات الطلاب، تبدأ من مراجعة الدروس التي تم تعلمها في الفصول الدراسية في الفترة الصباحية حتى يتم هناك تقديم المواد المختارة. ومن خلال الجدول السابق يظهر أن استراتيجية تقوية اللغة العربية أيضا تشمل معالجة جميع المهارات اللغوية؛ الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة. إضافة إلى ذلك، تم تزويد الطلاب بالقواعد النحوية. وقد جاءت استراتيجية تقوية اللغة العربية بأشكالها التي تهتم بتوفير التدريبات والتمرينات لدى الطلاب دون الخوض في الأمور النظرية. وعندئذ، تتم عملية التعليم بمراعاة أحوال الطلاب واحتياجاتهم. وقد أكد الطالب (تقي بن شافعي) من خلال مقابلته أن استراتيجية تقوية اللغة العربية تتمثل في تعليم مهارة الاستماع والكلام والقراءة والكتابة وكذلك القواعد النحوية. فالطلاب في هذه الحالة لديه حرية في اختيار المواد التي يرونها بحاجة إلى المزيد من التعمق.

إن السعي في إيجاد الاستراتيجيات الفعالة لتحسين عملية تعليم اللغة العربية أمر مهم، وفي الوقت نفسه يعد ذلك محاولة لحل مشكلات تعليم اللغة العربية

للناطقين بغيرها. ومن الاستراتيجيات الملحوظة بنجاح في جامعة الراية بسوكابومي استراتيجية تقوية اللغة العربية، حيث تسهم في ترقية المهارات اللغوية الأربع. وهناك علاقة قوية بين العناصر اللغوية والمهارات اللغوية، والترابط متحقق بين المهارات، فبعضها يخدم بعضا، إذا استخدمت مهارتا الإنتاج استخداما صحيحا نمت معهما مهارتا الاستقبال (Al-Faozan, 1435). ورأى لايس وآخرون أن العناصر اللغوية والمهارات اللغوية يمكن اكتسابها بشكل أفضل عن طريق التدريب والتمرين (2019). ثم إن برنامج التدريب الذي تم تخطيطه بشكل جيد لحل مشكلة معينة يؤثر إيجابيا ويساعد المدرسين في مواجهة التحديات عند عملية تعليم اللغة العربية (2020).

ب- تنفيذ استراتيجية تقوية اللغة العربية في جامعة الراية بسوكابومي:

تعتبر استراتيجية تقوية اللغة العربية في جامعة الراية جزءا لا يتجزأ عن السياسة اللغوية في تلك الجامعة؛ حيث تسعى الجامعة إلى تزويد طلابها باللغة العربية باختيار أفضل الإمكانيات التي تستطيع أن تؤدي إلى الهدف. وقد اختارت الجامعة أفضل سلسلة لتعليم اللغة العربية وفي هذه الحالة سلسلة العربية بين يديك الصادرة من مشروع العربية للجميع في الرياض، كما أعدت الجامعة الأساتذة الناطقين باللغة العربية الموفدين من الدول العربية. إضافة إلى ذلك، هناك دروس إضافية معدة للطلاب الذين هم بحاجة إلى المزيد من مراجعة الدروس. فاستراتيجية تقوية اللغة العربية عبارة عن برنامج إضافي تم تنفيذه بالتعاون بين مشرفي الفصول وقسم الإعداد اللغوي الذي يرأسه بشكل مباشر رئيس قسم الإعداد اللغوية فضيلة الدكتور (أبو أيمن) بوصفه أيضا رئيس قسم الإعداد اللغوي.

يتعلم في برنامج استراتيجية تقوية اللغة العربية هؤلاء الطلاب المستجدون الدارسون في قسم الإعداد اللغوي، الذين هم ما زالوا في شيء من الضعف في كفاءتهم اللغوية. وقد يتعلم في البرنامج أيضا الطلاب الآخرون بشكل تطوعي ولو كانوا ليسوا من الضعفاء في اللغة العربية.

من خلال استراتيجية تقوية اللغة العربية يتشجع الطلاب في تعلم اللغة العربية حتى يستطيعوا أن يشاركوا في الدروس الصباحية بشكل فعال. فعدد الطلاب الذين يشاركون في برنامج استراتيجية التقوية ليس كثيرا، يتفاوت العدد بين خمسة إلى سبعة طلاب من كل فصل صباحي.

بدأ تنفيذ استراتيجية الترقية عادة بعد مضي أسبوعين من الدراسة الصباحية في الفصل الأول. وأما عدد لقاءات البرنامج في كل أسبوع فيتفاوت حسب احتياجات الطلاب بين لقاء واحد وثلاثة لقاءات من كل أسبوع. والزمن المخصص لتنفيذ البرنامج أيضا حسب الاتفاق بين الطلاب والمدرس، عادة في يوم السبت مساءا لمدة خمسين

دقيقة، ويستمر البرنامج حتى نهاية الفصل. وفي بعض الأحيان كان يتم تنفيذ برنامج استراتيجية التقوية ليلا إذا كان هناك اتفاق على ذلك بين الطلاب والمدرس، وذلك في أيام دوام الأسبوع.

قال الأستاذ (سيد منادي) أحد أساتذة جامعة الراية بسوكابومي: "إن استراتيجية تقوية اللغة العربية يمكن أن تنفذ مساءا بعد العصر في يومي الثلاثاء والخميس لمدة خمسين دقيقة. ويبدأ البرنامج عادة في الأسبوع الثالث من بداية الفصل الدراسي. فمن خلال الأسبوعين الأولين، قام المدرس بملاحظة أحوال الطلاب في الفصل ومتابعتهم لغويا، حتى يجد الطلاب الذين هم بحاجة إلى الدرس الإضافي فيدخلهم في برنامج استراتيجية التقوية". وقد تولى تنفيذ البرنامج قسم النشاط الطلاب في المعهد والذي يرأسه الأستاذ (إقبال) ويساعده الأستاذ (ويفكيل). وقد أشرف على البرنامج بشكل مباشر فضيلة الدكتور (أبو أيمن)، رئيس قسم الإعداد اللغوي، وذلك لأن هذا البرنامج مخصص لطلاب قسم الإعداد اللغوي.

إن تعليم اللغة العربية بشكل عام بحاجة إلى الاستفادة من الاستراتيجيات التي تتناسب مع أهداف تعليم اللغة العربية. نعم، هناك عوامل أخرى لنجاح عملية تعليم اللغة من العامل اللغوي والمعرفي والسلوكي والتركيبي، إلا أن الاستراتيجية تعد أهم العوامل للوصول إلى الهدف التعليمي (Stankova et al., 2022). لذلك، يطلب من مدرسي اللغة العربية أن يكونوا قادرين على إيجاد الاستراتيجيات التي يمكن أن تجعل الطلاب قادرين على استخدام اللغة العربية بفاعلية. ويمكن أن تكون استراتيجيات التعليم في شكل أنشطة مصممة خصيصا لحل مشكلات محددة، مثل استخدام الصور لمساعدة المتعلمين في مهارة الكلام (Al-Khresheh et al., 2020).

يرى روبرت وميناكشي، أنه من أنواع استراتيجية تعليم المهارات اللغوية أن يتم تعليمها من خلال الاستماع إلى الأغاني المتعلقة باللغة الهدف، وفي هذه الحالة اللغة العربية (Robert & Meenakshi, 2022). ولقد أثبتت الأنشطة المتنوعة في برنامج استراتيجية التقوية أنها قادرة على تدريب الطلاب ليكونوا قادرين على التواصل بنشاط باللغة العربية. وبالتالي، فإن برنامج التقوية عبارة عن استراتيجية جديدة يمكن استخدامها لترقية المهارات اللغوية.

يتبين من البيانات السابقة وبعد تحليلها أن عدد الطلاب الذين يشاركون في البرنامج يتفاوت بين خمسة إلى سبعة طلاب من كل فصل، ويبدأ البرنامج بعد مضي الأسبوعين من الدراسة الصباحية من الفصل الأول. وعدد لقاءات البرنامج في كل أسبوع حسب احتياجات الطلاب، والزمن المخصص لتنفيذ البرنامج عادة يوم السبت مساءا لمدة خمسين دقيقة، وقد يكون تنفيذ البرنامج ليلا وكذلك في المساء بعد

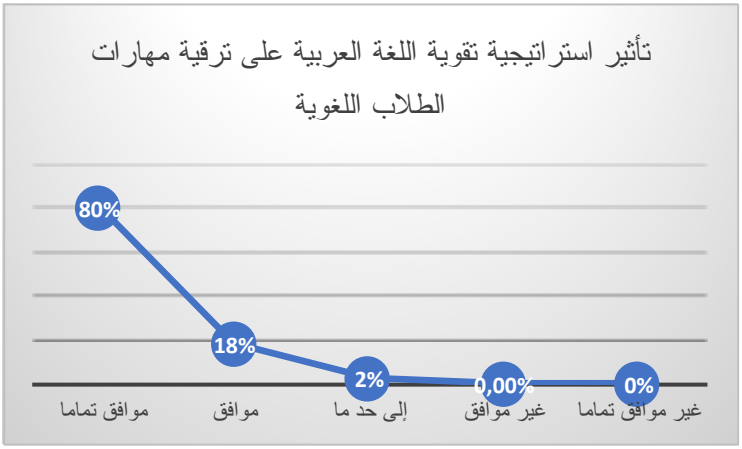
صلاة العصر، وذلك في أيام دوام الأسبوع. ويتولى تنفيذ برنامج الترقية قسم النشاط الطلاب في الجامعة بالإشراف المباشر من رئيس قسم الإعداد اللغوي.

جـ- تأثير الاستراتيجية على ترقية مهارات الطلاب اللغوية:

لاستراتيجية تقوية اللغة العربية أثر إيجابي في ترقية اللغة العربية لدى طلاب جامعة الراية بسوكابومي، خاصة هؤلاء الطلاب الذين ليس لديهم خلفية عربية قبل التحاقهم بالجامعة. بناء على ما أفاده المدرس في استراتيجية تقوية اللغة العربية، تبين أن الطلاب الذين شاركوا في برنامج تقوية اللغة العربية يمكنهم أن يشاركوا في محاضرات اللغة العربية المنتظمة في الفصول الصباحية بشكل جيد، حتى يوجد منهم من يحصل على نتائج التحصيل الدراسي أفضل من غيرهم من الطلاب (مقابلة الأستاذ: موليادي، والطالب: عبد الفتاح). بالإضافة إلى ذلك، فإن استراتيجية تقوية اللغة العربية تستطيع أن تبث الثقة لدى الطلاب في استخدام اللغة العربية شفهيا، حتى يتمكنوا من أن يتكلموا باللغة العربية بطلاقة (مقابلة الأستاذ: عارف). ويمكن لاستراتيجية تقوية اللغة العربية أيضا مساعدة الطلاب في حل الصعوبات التي يواجهونها في فهم الدروس التي يتم تعلمها في المحاضرات الصباحية (مقابلة الطالب: أحمد نصر الله).

من الملاحظ أن معظم طلاب جامعة الراية يتقنون اللغة شفهيا وتحريريا، ومن الملاحظ أيضا أن قدرتهم اللغوية الشفهية أفضل من القدرة التحريرية. والجدير بالذكر أيضا أن نوعية اللغة التي يستخدمونها هي اللغة الفصيحة دون التأثر باللغة المحلية. وهذا الوضع يختلف عن بقية البيئات العربية الصناعية الأخرى في إندونيسيا، حيث هناك بعض المؤسسات التي تنجح إلى حد ما في تكوين البيئة العربية، إلا أن نوعية اللغة العربية الجارية فيها هي اللهجة المحلية فيكون فيها التأثر الواضح باللغة المحلية. إن ظاهرة إتقان طلاب جامعة الراية في اللغة العربية ترجع إلى اهتمام الجامعة الكبير باللغة العربية بمجموعة من البرامج المعدة من أجل ذلك، ومنها استراتيجية تقوية اللغة العربية. هذا ما قاله أحد طلاب الجامعة على أن استراتيجية تقوية اللغة العرية تسهم في ترقية كفاءة الطلاب الشفهية (مقابلة الطالب: جاجانج كمال الدين). وقد أكد الطالب الآخر على أن استراتيجية تقوية اللغة العربية له دور كبير في تكوين البيئة اللغوية الشفهية (مقابلة الطالب: تقي بن شافعي).

إضافة إلى ذلك، دلت نتيجة الاستبانة الموزعة على الطلاب على ما يلي:



رسم (1) تأثير استراتيجية تقوية اللغة العربية على ترقية مهارات الطلاب اللغوية

يتبين من الرسم السابق أن الطلبة وافقوا على ترقية كفاءتهم في اللغة العربية من خلال برنامج تقوية اللغة العربية الذي هو المقرر الإضافي من جامعة الراية لطلابهم المستجدين الذين لديهم ضعف في الدراسة. ومن مجموع الطلاب الذين أجابوا على بنود الاستبانة، وصل عدد الموافقين تماما إلى ثمانين في المئة (80%)، والإجابة بالموافقة ثمانية عشر في المئة (18%)، وهناك من أجاب بالموافقة إلى حد ما اثنان في المئة (2%)، بينما لا يوجد طالب أجاب على الاستبانة بعدم الموافقة أو غير الموافقة تماما.

إن الاتجاه السائد لمعظم الطلاب الإندونيسيين في تعلم اللغة العربية هو الاتجاه الديني، حيث يريدون من تعلمهم اللغة العربية القدرة على فهم النصوص الدينية الإسلامية المكتوبة باللغة العربية. من هنا، يبدو أن ذلك الاتجاه لا يتضمن إتقان المهارات اللغوية الأربع كلها. يرى خلوب وآخرون، أنه ستنجح عملية تعليم اللغة العربية حسب نوعية الاتجاه ووضوحه (2019). لذلك، هناك حاجة إلى توسيع اتجاهات تعليم اللغة العربية، وليس قصرها على اتجاه معين فحسب، حتى يمكن أن تنفتح رؤى الطلاب في تعلم اللغة العربية، فالاتجاه الشامل والأوسع هو أن تعلم اللغة للتواصل. فيمكن تحقيق الاتصال التواصلي من خلال زيادة الممارسات اللغوية من خلال البرامج المختلفة التي تناسب احتياجات الطلاب، خاصة إذا كانت مدعومة بالوسائل التكنولوجية المعاصرة (Nguyen, 2020). فاستراتيجية تقوية اللغة العربية عبارة عن وسيلة من وسائل تحقيق تلك الممارسات اللغوية الأكثر بحيث يحصل الطلاب على الكثير من الخبرات اللغوية.

ثم إن الثقة بالنفس هي حالة نفسية للمتعلمين تشجعهم على الجرأة على القيام بنشاط ما. فيمكن للمتعلمين الذين لديهم الثقة العالية يستطيعون أن يتعلموا بشكل جيد. ومن ناحية أخرى، أولئك الذين ليس لديهم ثقة سيكونون معوقين في التعلم (Megat-Abdul-Rahim et al., 2021). وتؤدي الثقة لدى المتعلمين أيضا إلى القضاء على الخجل من الاتصال باستخدام اللغة العربية. الخوف من الخطأ هو السبب الرئيسي وراء تردد الطلاب في الاتصال باللغة العربية. إن الأخطاء اللغوية شائعة، ويجب اكتشافها وتقليلها من خلال الممارسات اللغوية في برامج التعليم المختلفة، داخل الفصل أم خارجه (Altakhaineh & Al-Jallad, 2018). وتعد استراتيجية تقوية اللغة العربية نوعا من الأنشطة خارج الفصل التي تسهم في تشجيع الطلاب وإثارة ثقتهم بالنفس وتنميتها.

الخاتمة

انطلاقا من البيانات السابقة وبعد تحليلها، توصل الباحث إلى أن استراتيجية تقوية اللغة العربية عبارة عن برنامج إضافي مخصص لطلاب الجامعة المستجدين الذين لديهم ضعف في مشاركة الدراسة الصباحية. تشمل استراتيجية تقوية اللغة العربية عدة أشكال النشاط، من مراجعة الدروس والتدريبات ودرس القراءة ودرس الكلام ودرس القواعد النحوية وتقدير المواد المختارة إلى غير ذلك من الأنشطة التي كلها تعتمد على احتياجات الطلاب اللغوية. تهتم استراتيجية تقوية اللغة العربية بترقية المهارات اللغوية الأربع؛ الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، كما تهتم الاستراتيجية أيضا بالعناصر اللغوية؛ الأصوات والمفردات والتراكيب. يظهر أن استراتيجية تقوية اللغة العربية تستطيع أن تسهم إسهاما إيجابيا في ترقية مهارات الطلاب اللغوية العربية، وعلى وجه الخصوص قدراتهم الشفهية حيث إثارة دافعيتهم وزرع الثقة بأنفسهم.

تؤكد نتائج هذا البحث نظريا ما جاءت به النظرية السلوكية والتي تقول بأن المهارات اللغوية تحتاج إلى الممارسات والتدريبات المستمرة والمكثفة. تتطلب النظرية السلوكية برامج تعليمية توفر فرصا واسعة للطلاب لممارسة تطبيق المعلومات والخبرات التي اكتسبوها.

التوصيات:

يوصي الباحث على الاستفادة من نتائج هذا البحث في تطوير برامج تعليم اللغة العربية في المؤسسات الأخرى التي تواجه مشكلة ضعف الطلاب في اللغة العربية، حيث يطبق أصحاب المؤسسات التعليمية مثل تلك الاستراتيجيات في مؤسساتهم.

المقترحات:

إن موضوع هذا البحث قاصر على تأثير استراتيجية تقوية اللغة العربية لدى طلاب جامعة الراية المستجدين، بإمكان الباحثين اللاحقين القيام بالجوانب الأخرى، حيث العوامل الأخرى التي تسهم في نجاح ترقية المهارات اللغوية في جامعة الراية بسوكابومي جاوا الغربية.

المراجع

- Al-Faozan, A. I. (1435). Idaat li mu'allimi al-lugah al-'Arabiyah ligairi an-nathiqin biha. Arabic for All.
- Al-Khresheh, M. H., Khaerurrozikin, A., & Zaid, A. H. (2020). The efficiency of using pictures in teaching speaking skills of non-native arabic beginner students. Universal Journal of Educational Research, 8(3), 872–878. https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080318
- Al-Labudi, M. I. (2003). Al Hiwar wa Fanniyatuhu wa Istiratijiyatuhu wa Ta'limuhu. Maktabah Al Wahbah.
- Al-Sabbagh, K. W., Bradley, L., & Bartram, L. (2018). Mobile language learning applications for Arabic speaking migrants - A usability perspective. Language Learning in Higher Education, 9(1), 71–95. https://doi.org/10.1515/cercles-2019-0004
- Altakhaineh, A. R. M., & Al-Jallad, M. Z. (2018). The use of twitter and facebook in teaching mechanics of writing to Arabic-speaking EFL learners. International Journal of Emerging Technologies in Learning, 13(9), 4–14. https://doi.org/10.3991/ijet.v13i09.8457
- Asadi, I. A. (2020). The Contribution of Linguistic and Cognitive Measures to Listening Comprehension among Arabic-speaking Kindergartners. Literacy Research and Instruction, 59(1), 1–16. https://doi.org/10.1080/19388071.2019.1662143
- At-Ta'lim, L. M. at-T. wa. (n.d.). Istiratijiyah at-Tadris wa at-Ta'lim wa at-Taqwim. Minia University. https://spedu.minia.edu.eg/files/استراتيجية التدريس والتعلم والتقويم١.pdf
- Bahruddin, U. (2016). Bisa Bahasa Arab, Bukan Hanya Mimpi. Tartil Institute.
- Bahruddin, U. (2017). Rekonstruksi Pengembangan Pendidikan Bahasa Arab (Aan Muhammady (ed.); 1st ed.). Lisan Arabi.
- Bahruddin, U., & Mustofa, B. (2022). أثر تطبيق برنامج إلقاء الكلمات العربية فيتنمية المهارات اللغوية لدى طالاب المرحلة الجامعية. IJAZ ARABI: Journal Of Arabic Learning, 5(2), 584–596.

- Bahruddin, U., Ritonga, M., Faruq, M., & Ramadhan, M. F. (2024). The effectiveness of distance Arabic learning for Indonesian speakers using YouTube channels. Journal of Education and Learning, 18(3), 1029–1037. https://doi.org/10.11591/edulearn.v18i3.21034
- Battochio, R. C., Schinke, R. J., McGannon, K. R., Tenenbaum, G., Yukelson, D., & Crowder, T. (2013). Understanding immigrated professional athletes' support networks during post-relocation adaptation through media data. International Journal of Sport and Exercise Psychology, 11(1), 101–116. https://doi.org/10.1080/1612197X.2013.748996
- Cabrera-Solano, P. (2020). The Use of Digital Portfolios to Enhance English as a Foreign Language Speaking Skills in Higher Education. International Journal of Emerging Technologies in Learning, 15(24), 159–175. https://doi.org/10.3991/ijet.v15i24.15103
- Dincer, A., & Dariyemez, T. (2020). Proficient speakers of english as a foreign language: A focus-group study. IAFOR Journal of Education, 8(1), 83–99. https://doi.org/10.22492/ije.8.1.05
- Fahrudin, S. H., Winarni, R., & Winarno. (2021). Analysis of Learning Speaking Skills Using the WhatsApp Application in Elementary Schools. IOP Conference Series: Earth and Environmental Science, 1808(1). https://doi.org/10.1088/1742-6596/1808/1/012033
- Finjan, R. H., Rasheed, A. S., Hashim, A. A., & Murtdha, M. (2021). Arabic handwritten digits recognition based on convolutional neural networks with resnet-34 model. Indonesian Journal of Electrical Engineering and Computer Science, 21(1), 174–178. https://doi.org/10.11591/ijeecs.v21.i1.pp174-178
- Kawar, K., Walters, J., & Fine, J. (2019). Narrative production in Arabic-speaking adolescents with and without hearing loss. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 24(3), 255–269. https://doi.org/10.1093/deafed/eny048
- Layes, S., Lalonde, R., & Rebai, M. (2019). Effects of an Adaptive Phonological Training Program on Reading and Phonological Processing Skills in Arabic-Speaking Children With Dyslexia.

Reading and Writing Quarterly, 35(2), 103–117. https://doi.org/10.1080/10573569.2018.1515049

- Mac Donnacha, J. (2000). An Integrated Language Planning Model. Language Problems and Language Planning, 24(1), 11–35. https://doi.org/10.1075/lplp.24.1.03mac
- Megat-Abdul-Rahim, P. R., Idris, S. L., Rahman, Z. I. A., Shaq, M. S. Y., & Nasir, N. F. (2021). Approaching Listening and Speaking Skills Using Online to Facilitate Interactive Learning from Students' Perspectives. Asian Journal of University Education, 17(2), 203–214. https://doi.org/10.24191/AJUE.V17I2.13400
- Mohammed, T. (2022). Designing an Arabic Speaking and Listening Skills E-Course: Resources, Activities and Students' Perceptions. Electronic Journal of E-Learning, 20(1 Special Issue), 53–68. https://doi.org/10.34190/ejel.20.1.2177
- Muscat, D. M., Morony, S., Smith, S. K., Shepherd, H. L., Dhillon, H. M., Hayen, A., Trevena, L., Luxford, K., Nutbeam, D., & McCaffery, K. J. (2017). Qualitative insights into the experience of teaching shared decision making within adult education health literacy programmes for lower-literacy learners. Health Expectations, 20(6), 1393–1400. https://doi.org/10.1111/hex.12580
- Nguyen, H. T. T. (2020). Communication skills and reflection practice in smart english teaching and learning environment a case study. International Journal of Emerging Technologies in Learning, 15(17), 221–237. https://doi.org/10.3991/ijet.v15i17.15235
- Nurhajati, L., & Fenton, A. J. (2020). Islamist Newspeak: The Use of Arabic Terms as a Form of Cultural Hegemony in Political Communication by Muslim Fundamentalist Groups in Indonesia. JOURNAL OF INDONESIAN ISLAM, 14(2), 287. https://doi.org/10.15642/JIIS.2020.14.2.287-308
- Pahamzah, J., Syafrizal, S., Gailea, N., Masrupi, M., & Mulyati, E. (2020). A Comparative Study between the Use of Role Play and Discussion Method in Teaching Speaking Ability. International Journal of Emerging Technologies in Learning, 9(2), 227–241. https://doi.org/10.15642/IJET2.2020.9.2.227-241

- Ritonga, M., Widodo, H., Lahmi, A., Budiarti, M., Annova, F., & Zubaidah. (2021). Arabic Learning Orientation in Mahad and Islamic Boarding Schools, and its Relevance to the Need for Human Resources with Language Skills in the Globalization Era. International Journal of Early Childhood Special Education, 13(2), 375–384. https://doi.org/10.9756/INT-JECSE/V13I2.211074
- Robert, R., & Meenakshi, S. (2022). Rereading Oral Communication Skills in English Language Acquisition: The Unspoken Spoken English. Theory and Practice in Language Studies, 12(11), 2429–2435. https://doi.org/10.17507/tpls.1211.25
- Sanjaya, B., & Hidayat, W. (2022). Student speaking skill assessment: Techniques and results. International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE), 11(4), 1741. https://doi.org/10.11591/ijere.v11i4.22782
- Stankova, E., Chlumska, R., & Zerzanova, D. (2022). The Relationship Between Native and Foreign Language Speaking Proficiency in University Students. Journal of Language and Education, 8(2), 124–141. https://doi.org/10.17323/jle.2022.11501
- Tibi, S., Tock, J. L., & Kirby, J. R. (2019). The development of a measure of root awareness to account for reading performance in the Arabic language: A development and validation study. Applied Psycholinguistics, 40(2), 303–322. https://doi.org/10.1017/S0142716418000589
- Ulla, M. B., & Espique, F. P. (2022). Hybrid Teaching and the Hybridization of Education: Thai University Teachers' Perspectives, Practices, Challenges. Journal of Interactive Media in Education, 2022(1), 1–13. https://doi.org/10.5334/jime.758
- Vaknin-Nusbaum, V., & Saiegh-Haddad, E. (2020). The contribution of morphological awareness to reading comprehension in Arabic-speaking second graders. Reading and Writing, 33(10), 2413–2436. https://doi.org/10.1007/s11145-020-10048-y

استراتيجيات ناجحة لتعلم وتعليم مهارتي الإملاء والتعبير الكتابي للمستوى المتوسط فما فوق

زاهر المكي[1]

الملخص:

يسلِّط هذا البحث الضوءَ على الأسس النظرية والتطبيقية لإستراتيجياتِ التدريس الناجحة في تعليم مهاراتَي الإملاء والتعبير الكتابي (الإنشاء). هاتان المهارتان المترابطتان واللَّتان يكثرُ إهمالُهما مع أنَّهما ركيزتان أساسيتان في تعليم اللغة لغير الناطقين بها تؤدِّيان إلى تطويرِ مستوى الطلاب اللُّغوي بسُرعة وفعالية.

ويَهدف البحثُ إلى إعطاء المادَّتين حقَّهما من الاعتناءِ والاهتمام، وفتحِ آفاقٍ لتطويرِ أساليبِ تدريسٍ جديدةٍ لهما؛ ولِتحقيق هدفِ البحثِ استخدمَ الباحثُ تَجربتَهُ الشخصيةَ وأدواتِ التكنولوجيا الحديثةِ في تعليم المَهارتين وفي تقييمِهما، فأعطَى أمثلةً واقعيةً وتطبيقاتٍ عمليةً، وقد اعتمدَ البحثُ في المُجملِ على المنهجِ الوصفيِّ التحليلي. ومن نتائجِ البحث المتوقَّعةِ زيادةُ الاهتمام بمادَّتي الإملاء والتعبير الكتابي في تعليمِ العربيةِ لغيرِ الناطقينَ بها، والعملُ على برمجةِ وتطوير تطبيقاتٍ أو مواقعَ إلكترونيةٍ جديدةٍ تلبِّي حاجاتِ المُعلِّمين والمتعلِّمين للمادَّتين.

الكلمات المفتاحية: الإملاء، التعبير الكتابي، المهارات اللغوية، إستراتيجيات التعليم، استخدام التكنولوجيا في التعليم، تطوير الأداء، التقييم.

---

(1) د. زاهر المكي، أستاذ اللغة العربية في أكاديمية منيسوتا لتعليم اللغات، ومدرس سابق في جامعتي كربوك و29 مايو التركيتان.

ORCID: https://orcid.org/0009-0004-4989-8410,
Türkiye, zahidmekki@gmail.com

Özet

Bu araştırma, imla ve yazı yazma becerilerinin öğretiminde başarılı öğretim stratejilerinin teorik ve uygulamalı temellerini aydınlatmaktadır. Birbirleriyle yakından ilişkili olan bu iki beceri, öğrencilerin dil seviyesini hızlı ve etkili bir şekilde geliştirmeye yönelik temel unsurlar olmasına rağmen sıklıkla göz ardı edilmektedir.

Araştırma, bu iki alana hak ettiği önemi vermeyi ve yeni öğretim yöntemleri geliştirmeye yönelik ufuklar açmayı amaçlamaktadır. Araştırmacı, bu amacı gerçekleştirmek için kişisel deneyimlerini ve modern teknoloji araçlarını kullanarak becerilerin öğretimi ve değerlendirilmesi konusunda pratik örnekler ve uygulamalar sunmuştur. Araştırma genel olarak betimleyici-analitik bir yöntem izlemiştir. Araştırmanın beklenen sonuçları arasında Arapçayı yabancı dil olarak öğrenenler için imla ve yazı yazma becerilerine yönelik ilginin artması ve öğretmenlerin ve öğrencilerin bu alanlardaki ihtiyaçlarını karşılayan yeni uygulamalar veya web siteleri geliştirmek için çalışmalar yapılması yer almaktadır.

Anahtar Kelimler: Yazılı Anlatım, Kompozisyon, Dil Becerileri, Eğitim Teknikleri, Eğitimde Teknoloji, Performans Geliştirme, Değerlendirme.

المقدمة

يعني الباحثُ بمهارةِ الإملاء في هذا البحثِ مهارةَ "كتابةِ المسموع أو المُملَى"؛ لأنَّ الإملاءَ في الأصل هو فعل المُملِي وهو المعلِّم، وليس مطلوباً من المتعلِّم اكتسابُ مهارة الإملاء بهذا المعنى، بل يُطلب منه اكتسابُ مهارةِ كتابةِ المسموع المُملَى عليه، ولذا لا نقولُ عن الإملاءِ "مهارة" إلا باعتبار ذلك المفهوم. أما المادَّة الدرسيَّة التي تشملُ القواعدَ الكتابية من معرفةِ الحروف التي تكتبُ ولا تلفظُ والحروفِ التي تلفظُ ولا تُكتَب، ومعرفةِ قواعد كتابة الهمزات، والفصلِ والوصلِ، وغير ذلك، فتُسمَّى اصطلاحاً بالإملاء والقواعد الإملائية، ومما يشير إلى أهمية هذه المهارة أنَّ الإطارَ المرجعي الأوروبيَّ المشترك CEFR وضعَ معاييرَ مرجعيةً خاصةً لقواعد الإملاء في سُلَّم الكفاءةِ اللغوية، عدا عن المعايير الخاصةِ بمهارات الكتابةِ المختلفةِ التي أُفرِدَت تحتَ عناوين مثل: النِّتاج التَّحريريّ العام، والتأليف الإبداعي، وكتابة التقارير والمقالات (عبد الجواد، 2008، ص 132، 75 - 76).

ومنَ المعلومِ أنَّ للكتابةِ دوراً أساسياً في تعلُّم اللغة، فالمؤسسةُ التعليمية التي لا تُعطي للكتابةِ حقَّها في التعليمِ تعيقُ تقدُّم العمليَّةِ التعليميةِ وتحضُرُها في نطاقِ التَّواصل الشفهي، ممَّا يجعلُ اكتسابَ اللغة صعباً ومعرَّضاً للنسيان بسهولةٍ معَ مرور الوقت. واللُّغة هي: "جُملة من المهاراتِ المتكاملة، فالكاتبُ الجيدُ يقتضي أن يكونَ مستمعاً جيداً، قادراً على تركيز انتباهِه، كما يقتضِي أن يكونَ قارئاً جيداً فاهماً لِما يقرأ، ولذا فالكتابةُ هي اللغةُ المكتوبةُ ذاتها، وهي مرتبطةٌ بفنون اللغةِ جميعها لخدمةِ النص الذي تصُبُّ فيه مختلف المَهارات الأساسية للغة" (البصيص، 2011، ص73-74).

سبب اختيار البحث:

تناولَ الباحثُ مهارتَي الإملاءِ والتعبير الكتابيِّ معاً، للارتباطِ الوثيق بينهما كما سَيظهر، ولأنَّ الباحثَ قامَ بتدريسِ المهارتين لأكثرَ من ثلاثِ سنوات لِطُلابِ السَّنة التحضيريَّة وكليةِ الإلهيات بين عامي 2013م و2017م في جامعةِ كربوك التركية، كما قامَ مؤخراً بتطويرِ طريقةٍ خاصةٍ لتدريسِهما في السنةِ التحضيرية 2023م في جامعة إسطنبول 29 مايو، ويرى الباحثُ أنه ينبغي تدريسُ المهارتينِ في المستوى المتوسط فما فوقُ للأسبابِ التالية:

أولاً: لأنَّهما مِن المهاراتِ التي تصعُب على كثيرٍ من الطلابِ العربِ وغيرِ العربِ على حدٍّ سواء.

ثانياً: لأنَّهما من المهاراتِ التي تعتمدُ على قواعد، فالإملاءُ "كتابة المسموع" له قواعدُ إملائيةٌ ينبغي مراعاتُها، ومهارةُ التعبيرِ الكتابي مبنيةٌ على إتقانِ القواعد النحوية.

ثالثاً: لأنَّ الطالبَ ينبغي أن يتدربَ أولاً على مهارتي الخط والنسخِ لمدة كافيةٍ قبل البدء بالإملاء، ولأنَّ قسماً من قواعدِ الإملاءِ مرتبطٌ بالقواعدِ النحويَّة والصرفيَّة.

رابعاً: لأنَّ مهارةَ التعبير الكتابيِّ تحتاجُ لمخزونٍ لغويٍّ لا يتوفرُ في المستوى المبتدئ.

وهذا لا يعني أن لا يُدرَّب الطالبُ في المستوى المبتدئ على كتابة المسموع والتعبير الكتابي ضمنَ حدودِ الكلماتِ والجملِ والتعبيراتِ الأساسيَّة والفقراتِ القصيرةِ التي تناسبُ مُستواه، كما لا يضُرُّ تعليمُه بعضَ القواعدِ الإملائيةِ البسيطة.

العلاقةُ بين مهارتي الإملاء والتعبير الكتابي والفرق بينهما:

إنَّ مهارةَ الإملاءِ مرتبطةٌ بمهارةِ التعبيرِ الكتابي لسببينِ أساسيينِ سبقتِ الإشارةُ لهما: الأولُ أنهما مهارتان كتابيَّتان تشكلانِ معاً جوهرَ نظامِ الكتابةِ العربي، والثاني أنَّ مهارة الإملاءِ هي مهارة كتابةِ المسموع التي تعتبر مدخلاً وتمهيداً لمهارة كتابةِ الأفكارِ والمشاعرِ "التعبير الكتابي"، وهي مرحلةٌ وسيطةٌ بين مرحلة النسخِ البدائية، وبينَ مرحلةِ التعبير الكتابي المتقدمةِ، فهي تهيِّئ الطالبَ للتطوُّر في مستواه اللغوي بالانتقالِ من مرحلةِ كتابةِ المنظوراتِ والمسموعاتِ إلى مرحلةِ كتابةِ الأفكارِ المعقولاتِ والمحسُوساتِ.

إنَّ مهارةَ كتابةِ المسموع "الإملاء" مهارةٌ أشبهُ بالآلية؛ حيثُ تكتسبُ من خلال التعرُّض لمُدخلاتٍ input مسموعَةٍ هي الحروفُ والكلماتُ والجملُ والتعبيراتُ التي يسمَعها الطالب فيقومُ مباشرَةً بتحويلها إلى مُخرَجاتٍ output مكتوبةٍ وفقَ القواعد

الإملائية وخاليةٍ من الإبداع، أما التعبيرُ الكتابيُّ فهو مهارةٌ كتابةِ الأفكارِ وهي مهارةٌ ذاتُ مرجعيةٍ داخليةٍ لأنَّها تعتمدُ على المخزون اللغوي والمعرفي الذي سبقَ أن اكتسبه الطالبُ من مدركاته ومحفوظاته وتصوراته، فتتفاعل تلك المُعطياتُ في عقله وتمتزج بعملية نفسيَّة معقدة ثمَّ يُظهرها بصورةِ منتجٍ إبداعيٍّ مكتوبٍ بطابَع فريدٍ مع مراعاةِ القواعدِ الإملائية والنحوية.

فكتابة المسموع "الإملاء" نشاط يُعدُّ بسيطاً إذا ما قورن مع مهارة التعبيرِ الكتابيِّ الذي يُوصَفُ بأنَّه "نشاطٌ معقدٌ جداً؛ لأنه نتيجةٌ لتضافرِ عددٍ من العملياتِ التي تحدثُ في نفس الوقت، كإصدارِ الأحكامِ على المعلوماتِ، وبناءِ المعنى، وتعديلِ المنتَج" (البصيص، 2011، ص90، بتصرف)، كما أن "مادة التعبير تمثل خلاصة ما استفاده الطالب في دراسته لمواد اللغة العربية بل المواد المختلفة أيضاً" (الشنطي، 2014، ص293).

نظام الكتابة العربي:

لا بدَّ من الإشارة إلى أنَّ مهارة الكتابة مهارةٌ أساسيةٌ تسمى "النظام الكتابي"، وتندرجُ تحتَها مهاراتٌ فرعيةٌ مثل: مهارةِ الخَطِّ والنَّسخ، ومهارةُ كتابةِ المَسموعِ أو المقروء (الإملاء)، ومهارة كتابةِ الأفكارِ المعقولةِ والمشاعر المَحسوسةِ (التعبير الكتابي). ولذا فإنَّ تعريفَ الكتابةِ بأنها "تحويلُ الأفكارِ الذهنيةِ إلى رموزٍ مكتوبةٍ، وهي أداةٌ من أدواتِ التعبيرِ وترجمةِ الأفكارِ الموجودةِ في العقلِ الإنساني" (الرهبان وآخرون،2017، ص 179) يدخلُ تحتَه التعبيرُ الكتابيُّ ولا يشملُ مهارةَ الخطِّ والنسخِ ولا كتابةَ المسموعِ أو المُملى، ويمكنُ أن يُقال: "هي عمليةُ تحويلِ المدركاتِ الذهنيةِ إلى رموزٍ مكتوبةٍ"، ليكونَ التعريفُ جامعاً لمهاراتِ الكتابةِ المختلفة.

إنَّ تعلمَ مهارةِ الخطِّ والنسخ "كتابة المنظور" ينبغي أن يسبق تعلمَ مهارة كتابة المسموع "الإملاء" بمدةٍ كافيةٍ، حرصاً على التزام مبدأ التدرُّج في التعليم، فبعد أن يتدرَّب التلميذ في المستوى المبتدئ الصفري على كتابة الحروف منفصلة ومتصلة يتدرَّب على نسخ الجمل والتراكيب والفقرات ونصوص القراءة في كتابه المقرر، ولذلك فوائد منها: التدريبُ على كتابة الحروف، والتدريبُ على الخط الجيِّد، وتنميةُ إحساس التلميذ بالتهجئةِ الصحيحة، وبعدَ أن يتدرَّب على النسخِ مدةً معقولةً تبدأ مرحلةُ الإملاءِ (الخولي، 2017، ص 101-102).

التعبير الكتابي:

أما التعبير الكتابي فهو مهارةٌ من مهاراتِ الكتابةِ المتطوِّرة، وهي ما يُسمى بالكتابةِ الحُرَّة أو الإبداعِية، وتدرس كمادة مستقلة وتسمى الإنشاء، وتعرف في اللغة التركية باسم (Yazılı Anlatım)، وتعرَّف بأنها "استخدامُ الرموز الكتابية في صوغِ ما يجولُ في الخاطر من أفكارٍ، ومشاعرَ، وأحاسيسَ، وانفعالاتٍ" (جاد، 2005، ص34)، وهذا التعريفُ يُظهر صفةَ الحريةِ والإبداعِ التي يتَّصفُ بها هذا النوعُ من الكتابة، كما تُعرَّف تعريفاً آخر يظهر ماهيتها من الناحية العملية التعليمية بأنها: "إقدارُ الطلابِ على الكتابة المترجِمة لأفكارهم، بعباراتٍ سليمةٍ تخلو من الأغلاط، بقدرٍ يتلاءمُ مع قدراتهم اللغوية، ومن ثمَّ تدريبُهم على الكتابة بأسلوبٍ على قدرٍ من الجمال الفني المناسب لهم، وتعويدهم على اختيار الألفاظِ الملائمة، وجمعِ الأفكار، وتبويبها، وتسلسُلها، وربطها" (البجة، 1999، ص313).

صعوبات نظام الكتابة العربي:

قد يكونُ في نظامِ اللغة العربية النحويِّ والصرفيِّ بعضُ ما في سائرِ اللغاتِ من صعوبةٍ، إلا أنَّ نظامَ الكتابةِ فيها - المعروفُ بقواعدِ الإملاء - نظامٌ واضحٌ و"قائمٌ على قواعدَ ثابتةٍ يسهلُ فهمُها وحفظُها" (النّكدي، 1963، ص713)، ومعَ ذلك فقد وُصِف نظامُ الكتابةِ العربيِّ بالصعوبةِ والتعقيدِ مقارنةً مع لغاتٍ أخرى، ومن أبرزِ ملامحِ الصُّعوبة التي تحدَّث عنها المُنتقدون:

- الاحتياجُ إلى السِّياقِ الذي ترِدُ فيه الكلمةُ لمعرفةِ كيفيةِ تشكيلِها وكتابتِها.
- تغيُّر شكل الحرفِ بحسب موقعهِ في الكلمة، فبعضُ الحروف تتخذُ أربعةَ أشكالٍ وبعضُها أكثرُ من ذلك. ت / تـ / ـتـ / ـت / ة / ـة.
- وصلُ الحروفِ بعضِها ببعضٍ يُفضي إلى التَّداخل والاختلاط.
- تغيُّر صور بعضِ الحروف كالتاء المربوطة والهمزاتِ التي يتداخلُ فيها النظام الكتابي مع الإعرابي.
- تغيُّر صور حروفِ العلة / الألف اللينة كما هو الحالُ في عَلا - يعلُو - وسَعى - يسعَى - ومشَى - يمشِي أي التداخلُ بينَ النظام الإملائي والصَّرفي.
- ما يُكتَب ولا يُلفظ وما يُلفَظ ولا يُكتب. (أبو عمشة، 2017، ص18. بتصرف)

والحقيقةُ أنَّ أكثرَ من يعاني من هذه الصعوباتِ هم طلابُ العربيةِ الأتراكُ، وذلكَ لأنَّ نظامَ الكتابةِ في لغتهم الأمِّ (اللغةُ التركيةُ المعاصرة) مِن أسهلِ نُظُم الكتابةِ إنْ لم يَكُن أسهلَها على الإطلاق، بسبَبِ تطابُقِ الملفوظِ والمكتوبِ فيهِ وخلوِّه من جميع الصعوباتِ التي ذكرناها آنفاً، ولذا نَجِد معظمَ الطلابِ الأتراكِ بعدَ أن تُغريهم كثرةُ

الكلماتِ المشتركةِ بين العربيةِ والتركية يندفعونَ نحوَ تعلُّم مهارات العربيةِ فإذا أرادُوا تعلُّم كتابَتِها أحجَموا وتراجعوا، وما ذلك إلا لأنَّهم يَجدونَ أنفسَهم أمامَ نظامٍ كتابيٍّ معقَّد لا عهدَ لهم بهِ في لغتِهم الأم.

ولذلكَ لا بدَّ أن يحرصَ المعلمُ على مراعاةِ هذا الفارق المُهم بين لغةِ الطالبِ الأمِّ وبينَ اللغة الهدف، وأن يمهِّد للطلابِ بمقدمةٍ تشرحُ خصائصَ نظام الكتابةِ العربي قبلَ الشروع في تعليمه، وأن يحرصَ على حسنِ التَّأتِّي في عرضِ القواعد الإملائية مبيِّناً أنَّها في كثيرٍ من الأحيانِ مرتبطةٌ بقواعد النحو والصرف مبنيَّةٌ عليها (الضحيان، 2012، ص 709) ولذا فإنَّ تعلمهم لها يعزِّز تعلُّمهم لقواعدِ النحو والصرفِ ويُعينهم عليه، كما أنَّ عليه أن يتحاشى إدخالَهم في المسائل الإملائية الخلافية، ويكتفي بمَا استقرَّ عليهِ الاصطلاحُ في عصرنا.

استراتيجيات تعليم الإملاء

1 - توظيف التكنولوجيا:

يختار المعلم نصاً إملائياً مناسباً لمستوى الطلاب من حيث المفردات والتراكيب، ويحتوي على كلمات تمثل القاعدة الإملائية التي سبق أن شرحها لهم بالتفصيل، وبدلاً من أن يلقي المعلم النص شفهياً بالطريقة التقليدية التي غالباً ما تكون مملة للمعلم وللطلاب وخاصةً عندما يطلبون إعادة إلقاءِ الكلمة التي لم تُسمَع جيداً أكثر من مرَّتين، يمكن أن يستعين المعلم بتطبيقات أو مواقع إلكترونية تقوم بوظيفة الإملاء، أو بإمكانه أن يلجأ لأبسطِ وسيلةٍ متاحةٍ للجميع وهي تسجيلُ النص كملفٍ صوتي أو كمرئية (صوت وصورة)، ويقوم برفعه على قناة خاصة على يوتيوب (YouTube)، أو على منصة التعليم الإلكتروني، ويقوم بتشغيل الملف الصوتي عبر جهاز الإسقاط داخل الصف، وعبر الاستفادة من خيارات العرض عبر اليوتيوب بإمكانه التحكم بسرعة الإلقاء، كما يمكنه الإيقاف والاستئناف ليعطي للطلاب المهلة الكافية للكتابة.

2 - تفريغ المسموعات أو المرئيات:

إذا أحبَّ المعلمُ أن يعطي الطلاب نماذج نصوص إملائية أخرى من خارج المقرر ومناسبة لمستواهم فالأمر متاح عبر (YouTube) أيضاً، فبإمكانه أن يختار المرئيات (الفيديوهات) أو الأغاني والقصائد المسموعة ذات اللغة العربية الفصيحة الخالية من الأخطاء والمناسبة لمستوى الطلاب ليستمعوا لها ويفرغوها على دفاترهم، والأفضل أن تكون المرئيات قصصاً قصيرةً (1.5-3 دقائق) ذاتَ موضوعٍ يشدُّ انتباهَ الطلاب ويثيرُ اهتمامهم، ويقوم بعرض المرئية ليقوموا بكتابتها داخل الصفِّ، أو يمكنه أن يشاركهم رابطَها ليقوموا بتفريغها على دفاترهم كواجبٍ منزليٍّ.

وبعد إملاءِ النصوص تأتي مرحلةُ التصحيح، وكلما كان الوقت بين الإملاء والتصحيح قصيراً، كان ذلك أفضل؛ لأنَّ التعزيزَ يكون فورياً أو شبه فوريٍّ، يعرضُ المعلمُ النص النموذجي عبر جهاز الإسقاط، أو يرسله للطلاب عبر WhatsApp، "ويقومُ كلُّ طالب بتصحيح ما كتب بنفسه، أو يتبادل الطلاب دفاتر الإملاء ويصححُ كلٌّ منهم للآخر. ولا شك أن التصحيح الذاتيَّ أفضل من التصحيح المتبادل وأسرع وأقل إثارة للمتاعب، كما أنه يوفر الوقت والجهد على المعلِّم" (الخولي، 2017، ص103-104 بتصرف).

3 - الاستعانة بمواقع إلكترونية على الشابكة أو تطبيقات Google Play.

بعد اطلاعِ الباحث على المواقع الإلكترونية وتطبيقات Google Play التي تُعنى بتطوير مهارةِ الكتابة والإملاء العربي، وجدَ بعض النماذج التي يمكن أن توصَف بالمحاولة الجادَّةِ وتستحقُّ الوقوف عندها للتقييمِ والتشجيع، ومنها ما يُعنى بالتصحيح والتدقيق للأخطاء الإملائية والنحوية، إلا أنها بشكل عام ما تزالُ تحتوي على ثغراتٍ عِلميةٍ برمجيةٍ وتفتقر للتطوير، ولا ترقى إلى مثيلاتها من المواقع والتطبيقات التي تُعنى بتعليم اللغة الإنجليزية. والأعم الأغلبُ من المواقع والتطبيقات التي تعنى بالإملاء العربي مصمَّمٌ للأطفال وللمستويات الصِّفريَّة أو المبتدئة.

ويرى الباحثُ أن العالم العربي ما زالَ بحاجةٍ لمبرمِجين أكفَاء ليقوموا ببرمجةِ مواقعَ وتطبيقاتٍ بجودةٍ عاليةٍ وعلى أسسٍ علميةٍ صحيحةٍ، تلبِّي احتياجاتِ طلابِ الإملاء العربي في جميع المستويات، لا سيما المستوى المتوسط فما فوق، وينبغي أن تتوفرَ فيها الميزاتُ والشروطُ التالية:

1 - اختيارُ النصوص الإملائية بطريقةٍ منهجيةٍ وترتيبُها مع قواعِدها الإملائية إلى مستوياتٍ متدرِّجة من المبتدئ إلى المتقدِّم.

2 - وضوحُ صوتِ المُملي وفصاحتُه وسلامةُ نطقه.

3 - إمكانيةُ التحكُّم بسرعةِ إلقاءِ النصِّ الإملائي.

4 - إمكانيةُ إعادةِ إلقاءِ كلِّ كلمةٍ وكلِّ جملةٍ وكلِّ فقرةٍ على حدةٍ، وإمكانيةُ إعادةِ سردِ النصِّ كاملاً.

5 - مراعاةُ علاماتِ الترقيمِ وتقسيمِ الفقراتِ.

6 - أن يكونَ بإمكانِ المتعلمِ تعديلُ ما كتبَه قبلَ إظهارِ الأخطاءِ وتصحيحِها.

7 - إظهارُ الأخطاءِ الإملائية وتصحيحُها مع التنويهِ إلى القاعدة.

الكتابة المقيدة والكتابة الحرة:

من المعلوم أنَّ الكتابة -بوصفها المهارة الشاملة- نوعان أساسيان:

أ- الكتابة المقيَّدة وتسمى الموجهة: وتشملُ جميع أنواع التدريبات الكتابية التي يُعطى فيها المتعلمون تعليماتٍ توجِّهُهُم نحو الجواب الصحيح بطريقةٍ غيرِ مباشرة، وهذه الكتابة تشكِّل صُلب العملية التعليمية في الكتاب المقرَّر سواء كان مطبوعاً أم بصيغته الإلكترونية التفاعلية، إضافةً إلى التدريبات الكتابية الخارجية على الدفتر أو التي يُستعان فيها بوسائل التكنولوجيا الحديثة كالكتابة عبر برامج Google Drive وتقنيات التخزين السحابي التي تتيح مشاركة ما يكتبه الطالب مع المعلم ومع من له إذن الوصول إلى الصفحة مشاركةً آنيَّة، علاوةً على الكتابة عبر مواقع الإنترنت أو الألعاب التعليمية. ويشترط أن تكون تدريبات الكتابة المقيدة مناسبة لمستوى المتعلمين وأن تكون المفردات والتعبيرات المستخدمة مألوفة لديهم.

ب- الكتابة الحرة: وتسمى الإبداعية، وهي المرحلة النهائية من مراحل نمو الكتابة المقيدة، ويتم إفرادها بالتدريس كمادةٍ مستقلةٍ، تسمى مادة التعبير الكتابي، فبعد أن ينتقل الطالب من كتابة الجمل في تدريبات الكتابة الموجهة ويتدرب على كتابة الفقرة الكاملة ينتقل إلى مرحلة كتابة النص الكامل الذي يتكون من مقدمة وعرض وخاتمة، ويتصف بوحدة موضوعية، وقد سميت هذه الكتابة حرةً وإبداعية لأنه من المفروض أن يطلق المتعلم لنفسه العنان ليكتب فيها ما يشاءُ من الأفكار والمعاني التي تجول في نفسه أو تخطرُ على باله ضمن الوحدة الموضوعية، وأن يصلَ إلى مرحلةٍ يستطيعُ فيها إنشاء المواضيع المختلفةِ دون تدخُّلٍ مباشرٍ من المعلم، ودون أن يكون للتكنولوجيا الحديثة دخلٌ فيها.

استراتيجيات تعليم وتعلم الكتابة:

الكتابة مهارة شاملة ولها تطبيقاتٌ واسعةٌ جداً كما أسلفنا، لأنها تشمَل جميعَ التدريباتِ الكتابية التي يحلُّها الطالبُ في الكتابِ المقرَّر أو يكتُبها في دفترهِ كواجبات منزلية، أو يكتبها عبر هاتفه المحمول أو حاسوبه الشخصي، فهي تشملُ جميعَ ما يسمى بالكتابة المقيَّدة أو الموجَّهَة كما تشمَل ما يُسمى بالكتابة الإبداعية كما سيتَّضح.

1 - استخدام لوحة المفاتيح العربية في الحاسوب أو الهاتف المحمول:

بات من نافلةِ القولِ في عصرنا التأكيدُ على ضرورةِ أن يتعلَّم طلاب العربية من غيرِ العربِ الطباعةَ أو التنضيد الإلكتروني عبرَ الحاسوبِ والهاتفِ المحمول كإستراتيجية لتعليم الكتابة، ولذلك فلابد أن يُلزم المعلمُ طلابَه باستخدام لوحة المفاتيح باللغة

العربية، ويوفِّرَ لهم لُصاقاتِ الحروفِ العربية على لوحات المفاتيح في أجهزتهم الحاسوبية، وأن يقومَ بتدريبهم على سرعةِ الطباعةِ ويُقترح أن تكون السرعة المقبولة من 95 إلى 115 كلمة في الدقيقة مثلاً، وأن يخصِّص درجةً جزئيةً لهذه المهارة في سلَّم درجات المقابلاتِ الامتحانية، وأن يُلزمهم بالكتابة العربية كذلك في مراسلاتهم عبرَ تطبيقات التَّواصل الاجتماعي.

2 - الاستعانة بوسائل التكنولوجيا الحديثة:

لا يَخفى الدورُ الكبيرُ الذي يلعبه الحاسوبُ وتطبيقات الهاتف المحمول في دعمِ الانغماس اللغوي، والإعانة على حفظِ المفرداتِ الجديدةِ، وترسيخِ المفردات المحفوظةِ (عملية النقش اللغوي)، وفي تعزيزِ التواصلِ اللغوي لدى المتعلِّم، ومن المفيدِ أيضاً أن يتدرَّب الطالبُ على الدردشة مع أدوات الذكاء الاصطناعي ليعزِّز مهارات التواصل اللغوي، شريطة أن يكون الطالب أثناء ذلك حريصاً على تطوير نفسه وزيادة مخزونه من المفردات والتراكيب والتعبيرات، وأن لا يُفرِطَ في الاعتماد على تلك الأدوات وأن لا يستخدمها لحل التدريبات والواجبات المنزلية، وإلا فستفقد العملية التعليمية معناها، وتصبح تلك الأدوات والوسائل مدعاةً للكسل والتبلُّد.

3 - الإكثار من تدريبات الكتابة المقيدة:

وقد سبقت الإشارة إليها، سواء كان ذلك في الكتاب المقرر المطبوع أو بصيغته الإلكترونية التفاعلية، ويمكن أن تأخذ الكتابة المقيدة أحد الأشكال المعروفة: "كالجمل الموازية، والفقرة الموازية، والكلمات المحذوفة، وترتيب الكلمات، وترتيب الجمل، وتحويل الجملة، ووصل الجمل، وإكمال الجملة" (الخولي،2017، 107-108 بتصرف).

إستراتيجيات تعليم الكتابة الحرة:

بحسب تجربة الباحث فإنَّ الكتابةَ الحرة والإبداعيةَ هي من أكثر ما يُربِك متعلِّمَ اللغةِ ويجدُ فيه صعوبةً بالغةً، وفي بعض الحالات يشتكي الطالب من عجزه التامِّ عن التعبير وتوليدِ المعاني حتى بلغتهِ الأمِّ فكيفَ يُطلَب منه ذلك في لغته الثانية التي ما يزالُ يحاولُ لملمةَ شعثها وجمعَ متفرِّقها وإتقانَ مهاراتها! والحقيقةُ أنَّ هذا الشعور بالعجزِ في البداية أمرٌ طبيعيٌّ ومشاهَدٌ ويحصلُ لدى العديدِ من الطلابِ في مختلَفِ البيئاتِ التعليمية، ولهذا كله يقترحَ الباحثُ التركيزَ على مهارة التعبير الكتابي في المستوى المتوسِّط فما فوق، كما يقترح اتخاذ إستراتيجيات عملية تعين الطالب على اكتساب مهارة الكتابة الحرة منها:

التدريب بخوض التجربة الأولى برفقة المعلم:

فالطالبُ الذي تعلم الكتابة المقيدة ووصل إلى مرحلة الكتابةِ الحرة الإبداعية يكون كالذي تدرَّب على السباحة برفقة مدرِّبه دونَ أن يجرِّب السباحة لوحده، وهو لذلك لا يزال يرهبُ الخوضَ في الماء بنفسه، ولاشك أنَّ المعلم الخبيرَ يستطيعُ أن يتعاملَ مع هذه الحالة بسهولةٍ، فيشجعُ الطالبَ ويعينه على تجاوز هذه المرحلة شيئاً فشيئاً، وذلك بأن يقنعَه بأنَّ المستوى الذي وصل إليه في اللغة كافٍ لخوض مراحل الكتابة عملياً ثم يخطوها معه خطوةً خطوةً، تماماً كمدرب السباحة الذي يرافق المتدرِّب في الماءِ ويعلمه كيفية تحريكِ يديه ورجليه داخلَ المسبح، فإذا ارتاض المتعلمُ على تلك الخطوات والمبادِئ واستطاع اكتسابَ مهارة التعبير الكتابي خلَّاه المعلمُ ليعومَ في بحرِ الكتابة بنفسه.

ومن المعلوم أنَّ الكتابة الحرةَ تتكونُ من مراحلَ عدةٍ، هي باختصارٍ كالتالي: 1 - مرحلةُ ما قبلَ الكتابة. 2 - مرحلةُ الكتابةِ الأوليةِ: كتابة مسودةِ الموضوع. 3 - مرحلةُ التوقفِ والقراءة: بعد كتابة المسودةِ ليتأملَ ما كتبَ. 4 - مرحلةُ المراجعةِ بالحذف أو الإضافة أو التعديل. 5 - مرحلةُ الكتابةِ النهائية (التحرير). 6 - مرحلةُ النشرِ وتعني مشاركة المنتج الكتابي مع الآخرين. (البصيص، 2011، 102-96)، فينبغي على المعلم أن يجوزَ بطلابِه هذه المراحلَ كلَّها، إلى أن يصلَ بهم إلى مرحلةِ الإبداع.

تهيئة الطالب في مرحلة ما قبل الكتابة:

كثيراً ما يحتارُ المعلم في كيفية تهيئةِ الطالب للإبداع في التعبير الكتابي، ويسأل عن الإستراتيجيات التي يُمكن أن يتَّبعها للوصولِ إلى ذلك الهدف، فهو يعلمُ أن المرحلة الأولى التي هي مرحلة ما قبل الكتابةِ تتضمَّن عدةَ إجراءاتٍ يمكنه القيامُ بها لإكساب الطالب مبادئَ مهارة التعبير، منها مساعدته على اختيار الموضوع، ومنها تهيئتُه للخوض في الموضوع، من خلال ما يُعرف بالعصف الذهني ومنها المناقشات المتعلِّقة، ومنها رسمُ المخطط، وإعطاء الإرشادات العامة فيما يخصُّ الشكلَ، وضبط الفقرات، وكيفية توليد المعاني، وكيفية عرضها بأسلوب واضح ومفهوم، لكن إضافة إلى ذلك كله هناك إستراتيجيات عملية أخرى طوَّرها الباحث منها:

3 - إستراتيجية تعليم أدوات الربط:

فينبغي على المعلم أن يعلِّم طلابه أدواتِ الربطِ بين الجمل (Conjunctions) والتي تسمى في اللغة التركية (Bağlaçlar)، وهي أدواتٌ لا بدَّ من استخدامها ليكون النصُّ مترابطاً متماسكاً جامعاً لمتفرِّق الجمل ولامَّاً لشعَث الفقرات، ولهذه الأدواتِ نظائرُ في جميع اللغاتِ ولا يستغنى عنها في سائرِ الخطابات والمكاتبات، سواءً كانتْ

أدواتٍ مستحدثةً في اللغة العربية المعاصِرة، مثل: "وبالتالي" و"ومِنْ ناحِيَةٍ أخرى"، أو كانت قديمةً قِدمَ اللغة العربية، مثل: "أما" التفصيليَّة التي تُستخدم في تركيبٍ مقترنٍ بالفاء، كما في قوله تعالى: ﴿ **فَأَمَّا الزَّبَدُ فَيَذْهَبُ جُفَاءً ۖ وَأَمَّا مَا يَنفَعُ النَّاسَ فَيَمْكُثُ فِي الْأَرْضِ** ﴾ (سورة الرعد، الآية 17). وللمعلم أو واضعِ المنهاجِ أن يقسِّمَ تلك الأدواتِ إلى قسمين رئيسيين، الأولُ ما يكثرُ دورانُه على الألسنة وتمسُّ الحاجةُ إلى معرفته، والثاني ما يقلُّ استخدامُه ولا تمسُّ الحاجةُ إلى معرفته، فيجعلَ القسم الأول من مقرراتِ المستوى المتوسط، ويجعلَ القسم الثاني من مقرراتِ المستوى المتقدِّم.

ويتمثلُ الربطُ بين الجملِ في عدة أنواعٍ من العباراتِ من أبرزها:

أولاً: عباراتُ التعدُّد: نحو (أولاً، ثانياً، في المقام الأول، أخيراً، السبب الأول، العامل الأول) وتتعلقُ بترتيبِ الأفكارِ وتنظيمِها وتسَلْسُلِهَا.

ثانياً: عباراتُ الاستنتاجِ: نحو (ولهذا، ولذلك، ونتيجةً لذلك، وبالتالي، وبناءً على ما تقدَّم، وهكذا نستنتج ما يلي، والاستنتاج الحاصل هو، والنتيجة هي) وتتعلقُ بإحكام الصلةِ بين المقدِّمات والنتائج.

ثالثاً: عباراتُ التلخيص: نحو (وخلاصةُ القول، وحاصلُ الكلام، والحاصلُ، وباختصارٍ، والخلاصةُ، وموجَزُ القول) وتستخدَم في نهاية الموضوع.

رابعاً: عباراتُ الاستطرادِ: نحو (فضلاً عمَّا سبق، بالإضافة إلى هذا، يُضاف إلى ذلك، كما أنَّ) تستخدم لإضافة معنى جديدٍ تُسعِفُ به الذاكرةُ بعد نفادِ العبارة، وهي تقتربُ من معنى الاستدراك.

خامساً: عباراتُ الاستدراك: وقد تكون عبارةً عن حرفٍ واحدٍ مثل: "لكنَّ"، أو تعبيراً مركباً مثل: (وعلى الرغمِ من ذلك، وبالرغمِ من ذلك، وعلى أيِّ حال، ومهما يكُنْ من أمرٍ).

سادساً: السَّببية: نحو (وسببُ هذا، ويعودُ الفضل في ذلك إلى، ويُعزى ذلك إلى، ومرَدُّ ذلك إلى).

4 - إستراتيجية تعليم المتلازماتِ اللفظيةِ والتعبيراتِ الشائعةِ

ومن أهم الإستراتيجيات تزويدُ الطلاب في المستوى المتوسط بالتراكيبِ والقوالبِ اللغوية الجاهزة والمتلازماتِ اللفظية (collocating words) في الصفاتِ، والمتلازماتُ اللفظيةُ في الأفعال، إضافة إلى التعبيرات الشائعة التي يكثر دورانُها على الألسنة. ومع أن بعض الباحثين المختصين في فن الكتابة العربي يرى أنه "لا بد من

التحذير من الصيغ الجاهزة أو ما يسمى بالمسكوكات اللفظية خصوصاً في الكتابة الوظيفية وإلى حد ما في الكتابة الإبداعية، حيث يتم حفظ تراكيب لغوية خاصة بكل موضوع" (الشنطي، 2014، ص302) إلا أن الباحث -من منطلق اختلاف تعليم اللغة العربية لأبنائها عن تعليمها كلغة ثانية- يرى وجوب التركيز على تلك المسكوكات والتراكيب اللغوية والصيغ الجاهزة لا سيما في المستوى المتوسط، وذلك لما في تعلمها من فوائد كبيرة منها:

1 - أن يألفَ الطالبُ أسلوبَ الكلام العربي، وأن يتدرَّب على التعبيرَ بدقَّةٍ، وبلغةٍ طبيعيةٍ سلسلة.

2 - أن يستخدم الطالبُ مميزاتِ اللغةِ الهدف فيحفظ قوالبَها الخاصةَ وتعبيراتِها الشائعةَ بين أبنائها.

3 - أن يبتعدَ الطالبُ عن مزالقِ الترجمةِ من لغته الأم كالنظائر المخادعة والقياس الخاطئ.

4 - أن يكوِّن الطالبُ مخزوناً لغوياً كافياً ليكونَ مرجعاً له في التعبير باللغة الهدف.

5 - أن تتعزَّز ثقةُ الطالب بأدائه ويتهيأَ لمرحلة الإبداعِ في اللغة على أسسٍ سليمة.

وبما أن هذه المتلازمات والتعبيرات كثيرةٌ جداً وقد أُفردَت لها كتبٌ ومعاجمُ خاصةٌ، ولعلَّ من أضخمها "قاموسُ دارِ العلمِ للمتلازماتِ اللفظية" الذي يحتوي على أكثر من 150 ألف متلازمٍ لفظيٍّ عربي! (غزالة، 2007، ص14)، فعلى المعلم أو واضع المنهاجِ أن ينتقيَ من تلك المتلازماتِ ما يكثرُ استخدامُه، ثم يفرزها إلى قسمين أساسيين: القسمُ الأول هو الأشهر الذي يكثر دورانُه على الألسنة، ويضطر متكلمُ اللغة إلى معرفته واستخدامه، والقسم الثاني هو الأقلُّ شهرة وما يقلُّ استخدامه ولا تمسُّ الحاجة إلى معرفته، ويمكن تقسيمُ الأول كذلك إلى قسمين: الأول أسهل والثاني أصعب، كما يمكن تقسم الثاني كذلك، فيكون المجموعُ أربعةَ أقسامٍ، يوزِّع الأوَّلَين على المستوى المتوسط الأول والمستوى المتوسط الثاني، ويوزع الآخَرَين على المستوى المتقدم الأول والمستوى المتقدم الثاني.

وهنا مسرد لمجموعة من المتلازمات اللفظية في الصفات:

المتلازمة	معناها	استخدامها في جملة
بردٌ قارِس	بردٌ شديدٌ	البردُ اليومَ قارسٌ لذلك لن أخرج من البيت
ذكاءٌ حادٌّ	ذكاءٌ شديدٌ	الطالب المتفوق حادُّ الذكاء
عَجوزٌ شَمْطَاء	شابَ شعرُ رأسها	تجادلت أختي مع عجوز شمطاء في السوق
صَحْرَاءُ قَاحِلَة	لا نبات فيها ولا ماء	لا ينبتُ في الصَّحراء القاحلة سوى الأشواك
رَأيٌ سديدٌ	رأي صحيح صائب	رأي الكبار سديدٌ غالباً؛ لأنَّهم أولو خبرةٍ وتجربةٍ
فِكْرَةٌ صَائِبَة	فكرة صحيحة سديدة	خطرتْ على بالي فكرةٌ أظنُّها صائبَةً!
عَقْلٌ رَاجِحٌ	عقلٌ كاملٌ قويٌّ	أفضِّل أنْ أستشيرَ أصحابَ العقولِ الرَّاجحةِ
فشلٌ ذريعٌ	فشل كبير	كانت نتيجة المباراة فشلاً ذريعاً لفريقنا
صديقٌ حميمٌ	صديق مقرَّب	يحبُّ أحمدُ أن يخبر صديقَه الحميمَ جميعَ أخباره
عدوٌّ لدودٌ	عدوٌّ شديد الخصومة	هزمْنَا عدوَّنا اللدود في المعركة هزيمةً نكراء
نَصْرٌ مُؤَزَّرٌ	نصر بالغٌ شديدٌ مُقوَّى	لقد حقق جيشنا الباسل نصراً مؤزَّراً في المعركة.
ذائعُ الصِّيتِ	مشهور	سيارة "توغ" ذائعة الصيت في تركيا
غريبُ الأطوار	تصرفاته غريبة	المراهق غريبُ الأطوار في كثيرٍ من الأحيان

أمثلة على صفات الألوان	
أبيض ناصِع	أحمرُ قانٍ
أسود حالِك	أخضر مُدْهامَّ
أصفر فاقِع	أزرق صافٍ

أمثلة على أسماء الأصوات	
أنِينُ الناي	قَصْفُ القنابل والصواريخ
تَغْريدُ البلبل	خَريرُ الماء
صَهِيلُ الفرس	صِيَاحُ الدِّيك
مُوَاء القط	نَهيق الحمار

وهنا مسرد لمجموعة من المتلازمات اللفظية في الأفعال

المتلازمة	معناها	استخدامها في جملة
شَنَّ حرباً	بدأ حرباً	شنَّ الجيشُ حرباً على العدو
بذَل جُهداً	صرف جهداً	أبذل جهداً لتعلم اللغة العربية
أحرَز تقدُّماً	ارتفع مُستواه	أحرز أحمد تقدُّماً في دراسته في الجامعة
أمضَى وقتاً	قضَّى زمناً	أحب أن أمضي وقتاً مع عائلتي في العطلة
ألقَى كلمةً	تحدث أمام الناس	ألقى المديرُ كلمة مفيدة للطلاب
أجهشَ بالبكاء	بكى بصوت	أجهشَ الحبيبُ بالبكاء عند فراقِ حبيبِه
اقترف جريمة	ارتكب جريمة	اقترفَ المجرمُ جريمة ثم اعترف بها
زجَّ به في السِّجن	أدخله السجن	لو كنتُ قاضياً لَزججتُ بالمجرمين في السجن
أَنَّبَهُ ضَميرُه	نَدِمَ على ما فعل	شعرتُ بتأنيب الضمير بعدما ضربتُ أخي

وهنا مسرد لمجموعة من التعبيرات والقوالب الشائعة

التعبير	معناه	استخدامه في جملة
حِبْرٌ عَلَى وَرَق	من دون تنفيذ أو تطبيق	لم تنفِّذْ الحكومة قراراتها، فهي حبرٌ على ورق.
زاد الطِّينَ بِلَّة	زاد الأمرِ سوءاً وتعقيداً.	لم أستطع النوم أمس بسبب الموسيقا الصاخبة وشخير أخي الذي زاد الطين بلة.
لا غُبارَ عليه	صحيح لا خلل فيه ولا إشكال	كلام الأستاذ صحيح لا غُبارَ عليه.
ضربَ أخماساً بأسداسٍ	فكَّر كثيراً ولم يجد الحَلّ	لما سُرِقَتْ مني النقود في السوق ضربتُ أخماساً بأسداسٍ.
أَكَلَ الدَّهرُ عليه وشَرِبَ	قديمٌ جدّاً فهو بالٍ ومُهترئٌ	يلبَسُ هذا الرجلُ حذاءً أكَلَ الدهرُ عليهِ وشرِبَ.
على كفِّ عِفريت	في خطر وبغير استقرار	لبنان على كف عفريت في هذه الأيام
رأيتهُ بأمِّ عيني	رأيته بعيني بلا شُبهة	رأيت القاتل بأم عيني يقتل صديقي

إستراتيجية المسابقات اللغوية المعينة على حفظ المتلازمات والتعبيرات الشائعة:

كثير من الطلاب ينفرون من المواد الحفظية المملَّة، ويشعرون بحاجة لنشاط ترفيهي يعينهم على حفظ المادة، ومن المعلوم أن للنشاط الصفي دوراً كبيراً في تقبُّل الطلاب للمادة الدرسية وتفاعلهم معها، وبحسب تجربة الباحث في تطوير تدريس مادتي الإملاء والتعبير الكتابي لطلاب المستوى المتوسط فما فوق في قسم السنة التحضيرية 2023م في جامعة إسطنبول 29 مايو، استطاعَ بواسطة النشاط الصَّفي أن يحدث فارقاً كبيراً في أداءِ الطلاب اللغوي خلال السنةِ الدراسيَّة.

فبالإضافة إلى اتباعه للإستراتيجيات السابقة ابتكرَ مسابقاتٍ لغويةً فريدةً ضمن نشاطٍ صفيٍّ ممتع، مما ساعد الطلابَ بشكلٍ كبير على حفظ المتلازماتِ والتعبيرات الشائعة بسرعةٍ وسهولة، ومن ثمَّ انعكسَ ذلك على نتائج امتحانِ التعبير الكتابي، وقد قلت نسبةُ الغيابِ في الصف بشكلٍ ملحوظٍ كما ارتفعتْ نسبةُ الناجحين في مادة التعبير إلى 60% بعدَ أن كانت في حدودِ 30%.

أما طريقةُ إجراء المسابقةِ فهي كالتالي: تتكونُ المسابقة من مرحلتين: مرحلة أولى تعتمد على الحظ قليلاً، ومرحلة ثانية يتم إجراؤها عبر برنامج Kahoot، على أن تكون المادة اللغوية المستهدفة في المسابقة واحدة في كلا المرحلتين لتمكينِ حفظِها بطريقة التكرارِ والنقش اللغوي، ونعني بالنقش اللغويِّ أن يتعرَّض الطالبُ للمعلومةِ الواحدة في أكثرَ مِنْ سياق. وقبل بداية المسابقة يكونُ المعلمُ قد اختار 25 متلازمةً من المتلازماتِ المقرَّرة للحفظ، وقام بإعداد بطاقاتٍ صغيرةٍ عددُها 50 بطاقة، يَطبَعُ على كلِّ بطاقتين منها متلازمةً لفظيةً واحدةً، ويقوم المعلمُ بتوزيع قائمةٍ تضمُّ شرحاً لكلِّ متلازمةٍ من المتلازماتِ مع الأمثلة، ويَطلبُ منهم قراءَتها جيداً ومحاولة حفظِها خلالَ مدة 15 دقيقة استعداداً للبدْءِ بالمسابقة، ثم يقومُ المعلمُ أثناء ذلك بتقسيم الطلاب إلى فريقينِ ويختارُ طلابُ كلِّ فريقٍ اسمَ فريقهم، كفريق "النسور" وفريق "الذئاب" مثلاً لإثارةِ روح التحدِّي بينهم.

في المرحلة الأولى من المسابقة يقومُ المعلمُ بخلطِ البطاقاتِ جيداً ثم يوزِّعها على الفريقين بالتساوي، 25 بطاقةً لكلِّ فريق، وسيجدُ الطلابُ أنَّ من المتلازماتِ ما هو مكرَّرٌ ومنها ما هو غيرُ موجود بين أيديهم، وهنا يلعبُ الحظُّ دورَه كما سيظهر، ثم يرسُم المعلمُ خطاً عامودياً يقسِم سبورةَ الصفِّ إلى قسمين متساويين، يكتبُ على القسمِ الأولِ اسمَ فريق النسور، وعلى القسم الثاني اسم فريق الذئاب. فإذا بدأت المسابقةُ يُخفي المعلمُ قائمة المتلازماتِ عن أعين الطلابِ ويقولُ لهم: سأملي عليكم الآن متلازمةً من المتلازماتِ المطبوعة على البطاقاتِ التي بين أيديكم، وأولُ طالبٍ يأتي إلى السبورة ويكتبُ المتلازمةَ بشكلٍ صحيحٍ ويشرحُ معناها يربحُ نقطةً من 25 نقطة،

فإنْ لم يجِد أحدُ الفريقين تلك المتلازمةَ بين بطاقاتِه يجدُها طالبٌ من الفريق الآخر، فإذا كتبَ المتلازمةَ على السبورة وشرح معناها بشكلٍ صحيح تُحتَسَبُ النقطةُ لفريقِهِ، وفي نهايةِ المتلازماتِ يُحسَب رصيدُ كلِّ فريق من النقاط على حدةٍ ويفوزُ الفريقُ ذو الرصيد الأعلى.

أما المرحلة الثانية فيتم إجراؤها عبر برنامج Kahoot، حيثُ يدخلُ أعضاء الفريقينِ إلى موقع البرنامج عبرَ هواتفهم المحمولة، وتُعرَض عليهم الأسئلة التي سبق أن قام المعلمُ بإعدادها عبر البرنامج، ويقدَّم فيها للفريقين شرحُ متلازمةٍ من قائمةِ المتلازماتِ الخمسين التي حفظوها قبل المسابقة، ويُطلَب منهم كتابةُ المتلازمةِ الصحيحةِ عبرَ الهاتف، أو تقدَّمُ المتلازمةُ ويُطلبُ شرحُها بطريقةِ الاختيارِ من متعدِّدٍ، فالطالبُ الذي يسبق إلى الجوابِ الصحيحِ تُحتَسب له نقطةٌ تضاف إلى الرصيد العام لفريقه، ويمكن لمثل هذه المسابقة عبرَ Kahoot أن تأخذ أشكالاً مختلفة، منها الشكل الكلاسيكيُّ لفريقين متنافسَين، ومنها شكلُ غوَّاصة بحرية يتسابق ركابُها لإنقاذها من براثن الحوتِ الذي يلاحقها، وفي هذا الشكل يمكن أن يتَّحد الفريقان معاً، وغيرُ ذلك من أشكال المسابقات المعروفةِ لدى مستخدمي Kahoot.

وفي نهاية المسابقةِ يُفضَّل أن يُعطيَ المعلمُ درجاتٍ خاصةً للفائزين في هذه المسابقةِ تضاف إلى محصِّلات درجاتهم المخصصة لمشاركة الطالب داخلَ الصفِّ، وهذا أيضاً مما وجدَ الباحثُ له نتائجَ ملموسة، إذْ إنَّ معظمَ الطلاب البالغين لا ينشطون للمسابقاتِ التي لا تُسهِم في ارتفاع محصِّلات درجاتهم ولو بنسبة ضئيلة، والأهميةُ التي يعطونها لتحصيلِ الدرجاتِ لا تقلُّ عن أهمية المتعة أو الفائدة العلمية، وذلك بخلاف الطلابِ الصغارِ الذين لا يهمُّهم من المسابقاتِ في الغالب إلا المتعةُ والمرحُ.

التقييم:

من المعلوم أن التقييمَ هو العمودُ الفِقْري للعمليةِ التعليميَّة، وأن التقييمَ كلما كانَ مستقيماً ومنضبطاً كان التعليمُ ناجعاً ومثمراً، ولا بدَّ أن يكونَ التقييم مستنداً إلى معطياتٍ وبياناتٍ واضحةٍ ووقائعَ ملموسةٍ قابلةٍ للقياس والتحليل، وهي ما يُسمى في علم الإدارة بمؤشِّراتِ الأداء القياسية Key Performance Indicators، وفق قاعدةٍ مهمةٍ تقول: "ما لا يُمكن قياسُه لا يمكن إدارته"(Kaplan & Norton, 1996. P.21) وما لا يمكنُ إدارتُه لا يمكن تطويرُه ولا تحسينُه، فإنْ لم تكن الإدارةُ قادرةً على قياسِ شيء ما فلن تستطيعَ أن تطوره. ومن هذه الناحية يمكننا القولُ إنَّ مهارةَ الكتابةِ من أكثر المهارات اللغوية قابليةً للتقييمِ الدقيقِ، لأنها توفِّر معطياتٍ ثابتةً قابلةً للقياس والتَّتبع وتَعكسُ مدى التطور في كلِّ مرحلةٍ من مراحلِ التعلُّم اللغوي، وهذا مما يشيرُ إلى الدَّور المِحوري الذي تلعبه الكتابةُ في تقييم العملية التعليمية.

أنواع التقييم:

التقييم نوعان: تقييم لجهدِ الطالبِ الفردي، وتقييمٌ للعملية التعليمية ككُل.

النوع الأول: تقييم مستوى أداءِ الطالب بشكل فردي، وهذا التقييم يقومُ به المعلِّم وله الأهمية الكبيرة، ويعنى توفيرَ معلوماتٍ للطالبِ بخصوصِ أدائه سواءً كان أداءً صحيحاً أو يحتاج إلى تحسين، هذه المعلومات تساعدُ الطالبَ على تحديد نقاط قوَّته وضعفه ليتجهَ نحو الطريق الصحيح لتطوير مهاراته اللغوية، ويتخذُ هذا التقييمُ شكلَ تغذيةٍ راجعةٍ Feedback أو تعليقاتٍ يوجهها المعلم للطالب أو مناقشاتٍ يجريها معه ومع زملائه أثناء الدرس لتقييم المشاركةِ وتحسين الأداء، كما يظهر أيضاً كنتيجةِ امتحانٍ أسبوعي أو فصلي شفهي أو كتابي.

النوع الثاني: تقييم العملية التعليمية ككُل، وهذا التقييم تقوم به الإدارة التعليمية، فتقيسُ مدى تطور مستوى أداء الطلابِ والمعلمين معاً، من خلال دراسة النتائج الامتحانية والنظر في نسب النجاح والرسوب في كلِّ فصل، وبناءً على تلك المعطيات وغيرِها بإمكانها تقييمُ مستوى أداء المعلمين لا سيما الجددِ منهم. وهنا لا بدَّ أن نشير إلى ضرورة اعتمادِ الإدارة التعليمية في عملية التقييم على وسائل التكنولوجيا الحديثة، ولعلَّ من أبسط تلك الوسائل المتاحة وأقربها للتناول برنامج Excel أوGoogle Sheets فلا بدَّ من الاستفادة من ميزات هذا البرنامج في عملية التقييم بشكل احترافي ومنضبط.

تقييم الإملاء:

سبقت الإشارة إلى أنَّ الإطارَ المرجعي الأوروبيَّ المشترك CEFR قد وضعَ معاييرَ مرجعيةً خاصةً لقواعد الإملاء في سُلَّم الكفاءةِ اللغوية إلا أنَّ هذا السلم أتبع بملحوظةٍ هامةٍ ذُكر فيها أن "هذه المصنفات لم يتم وضعها في هذا المقياس التدرجي بناء على التجربة والملاحظة" (عبد الجواد، 2008، ص 132)، وبالتالي فإن المعوَّل عليه في تقييم الإملاء هو التجربة والملاحظة، وبحسب تجربةِ الباحثِ الشخصيةِ في استخدام التكنولوجيا لتدريسِ الإملاءِ يمكن القولُ إن وسائلَ التكنولوجيا الحديثة توفِّرُ إمكانيةً واسعةً لضبطِ عملية التقييم بالأرقامِ والحساباتِ الدقيقة، لا سيما إنْ تمَّت معالجةُ كتابةِ الطلابِ إلكترونياً، وفقَ معاييرَ دقيقةٍ ومُبَرمجة، سواءً كان ذلك من خلالِ الكتابةِ عبر تطبيقات Google أو عبر تطبيقاتٍ وبرمجيَّات خاصَّةٍ للإملاءِ العربي.

تقييم التعبير الكتابي:

يقوم المعلم بتقييم نص التعبير الذي أعده الطالب في الامتحان الكتابي وفق معايير، ولا ينبغي أن يكون إعطاء الدرجة بدون معايير تقييم واضحة، لأن عملية التقييم أساسية في سلامة العملية التعليمية كما بينا، ولا يمكن تطوير العملية التعليمية بغير تقييم دقيق مبني على معايير واضحة، وهذه المعايير يمكن تحديدها كما يلي: التنسيقُ الشكلي، ثراءُ المفردات والتراكيب، حسنُ تناول الموضوع، عددُ الأخطاء سوى الإملاء، وهنا جدول مقترح لتوزيع الدرجات حسب المعايير.

معايير تصحيح امتحان التعبير الكتابي

معايير التقييم	النسبة المئوية المخصصة
صحةُ المفردات وسلامةُ التراكيب اللغوية المستخدمة	50%
التزامُ الطالب بالموضوع المحدد للتعبير في الامتحان وحسنُ عرضه.	25%
ثراءُ المفردات وتنوعُ التراكيب التي استخدمها الطالب	15%
الجانبُ الشكلي (وضوح الخط، التنظيم، التقسيم إلى فقرات، علامات الترقيم)	10%

الخاتمة والتوصيات

مهارة الكتابة هي أسَّ العملية التعليمية، وينبغي إعطاؤها ما تستحقه من الاهتمام، فلا بد أن تُتَّخذ لها الإستراتيجيات المناسبة وتُعد لها الخطط الناجعة، ولا بد أن تُوظَّف لإكسابها وسائلُ التكنولوجيا الحديثة، وما هذا البحث إلا إسهامٌ متواضعٌ وضئيلٌ يرجو مُعدُّه أن يكون نافعاً، وفي الختام أوجه دعوةً للمختصين وأصحابِ الشأن لإيلاء مهارة الإملاء والكتابة العنايةَ الخاصة، سواءً على صعيد البرمجة وتصميم الوسائلِ التكنولوجية المعينةِ على تعليمها وتعلُّمها، أو على صعيد توعية الطلابِ بأهميتها وتشجيعهم على الكتابةِ والنشر باللغة العربية.

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم
- أحمد نواف الرهبان وآخرون، نشريات أقدم، إسطنبول، 2017م، ط2.
- حسن غزالة، قاموس دار العلم للمتلازمات اللفظية، قاموس شامل إنجليزي-عربي لمعاني الألفاظ وتواردها ودقة استعمالها، دار العلم للملايين، لبنان، بيروت، 2007م، ط1.
- حاتم حسين البصيص، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، 2011م، ط1,
- خالد حسين أبو عمشة، نظام الكتابة العربية ونظرية الشفافية الإملائية، مبحث ضمن كتاب: "الإملاء في نظام الكتابة العربية"، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، المملكة العربية السعودية، الرياض، 2017م، ط1.
- سليمان بن علي الضحيان، مسائل الخلاف في الإملاء، مجلة العلوم العربية والإنسانية، جامعة القصيم، مج 5، العدد 2، المملكة العربية السعودية، القصيم، 2012م.
- علا عادل عبد الجواد وآخرون، الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، دار إلياس العصرية للطباعة والنشر، القاهرة، 2008م.
- عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربية بين النظرية والتطبيق (المرحلة الأساسية العليا)، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن 1999م.
- عارف النكدي، تسهيل الإملاء، مجلة المجمع العلمي العربي، سوريا، مج 38، العدد، ج4، 1. 1963م.
- محمد صالح الشنطي، فن التحرير العربي ضوابطه وأنماطه، دار الأندلس للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، حائل، 2014م، ط9.
- محمد علي الخولي، دار الفلاح للنشر والتوزيع، إسطنبول، 2017م، ط1.
- محمد لطفي محمد جاد، برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي والاتجاه نحوه لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، العدد الثاني، إبريل 2005م.
- Kaplan, R. S. & Norton, D. P. (1996) The Balanced Scorecard: Translating Strategy Into Action. Boston, Harvard Business School Press.

استثمار النصوص الأدبية في تعزيز التفكير النقدي وإتقان المهارات الاستقبالية -القراءة والاستماع- في تعليمية العربية للناطقين بغيرها

السيد عزت أبو الوفا[1]

الملخص

طامحٌ هذا البحث إلى تقديم رؤية جديدة مقترحة: نظرية وتطبيقية؛ لاستثمار النصوص الأدبية في تعزيز التفكير النقدي وإتقان المهارات اللغوية الاستقبالية- القراءة والاستماع- في تعليمية العربية للناطقين بغيرها؛ وذلك عبر استعراض آليات اختيار تلك النصوص، وكيفية توظيفها لتعزيز مهارة القراءة النقدية المتأنية، وصقل وتطوير مهارة الاستماع النقدية بوساطة تلكم النصوص المختارة؛ وتعزيز عمليات استخراج الأفكار وتحليلها تحليلًا نقديا رائقا يتناسب ومستويات المتعلمين التدريسية، وتحليل مدى قدرتهم على استيعاب محتوى النصوص وفهم المعنى اللغوي والرسالي والجمالي الكامن فيها. وفي سبيل ذلك وسعيًا إليه ركّز البحث على آليات اختيار النصوص الأدبية ذات الحمولات اللغوية والأدبية الملائمة، ووضع الاستراتيجيات والتكنيكات اللازمة لإجراء التحليل النقدي لها من خلال فهم أبعادها الأدبية والثقافية والاجتماعية والتاريخية والجمالية، وسَبْرِ دفقاتها الشعرية أو النثرية، جنبًا إلى جنبٍ مع الوقوف على طرائق توسل التفكير النقدي أداة لتحليل هذه النصوص؛ من أجل تعزيز تعليمية العربية: قراءة واستماعًا، لدى طلاب المستويات المتقدمة خاصة.

الكلمات المفتاحية: استثمار النصوص الأدبية- تعزيز التفكير النقدي- المهارات الاستقبالية- تعليمية العربية للناطقين بغيرها.

(1) الأستاذ الدكتور/ السيد عزت السيد أبو الوفا، أستاذ اللغة العربية بجامعة بشكيك الحكومية قيرغيزيا.
dr.sayedezat@gmail.com

Abstract

This research aims to present a new proposed theoretical and practical vision for utilizing literary texts to enhance critical thinking and mastery of receptive language skills—reading and listening—in teaching Arabic to non-native speakers. This is achieved through reviewing the mechanisms for selecting these texts and how to employ them to strengthen careful critical reading skills, refine, and develop critical listening skills among learners using the selected texts. It also focuses on enhancing the processes of extracting ideas and analyzing them critically in a manner that aligns with the educational levels of the learners, as well as analyzing their ability to comprehend the content of the texts and understand the linguistic, communicative, and aesthetic meanings embedded within them.

To this end, the research emphasizes the mechanisms for selecting literary texts with suitable linguistic and literary content, establishing strategies and techniques necessary for conducting critical analysis of these texts through understanding their literary, cultural, social, and historical dimensions, exploring their poetic or prose flows, and identifying methods of employing critical thinking as a tool for analyzing these texts. The ultimate goal is to enhance Arabic education—both reading and listening, especially for advanced-level students.

Keywords: The utilization of literary texts- The promotion of critical thinking- Receptive language skills- The pedagogy of teaching Arabic to non-native speakers

المقدمة

احْتَفَى عِنْيَانُنَا المُختار بأربعة مصطلحات أدبية وتعليمية صريحة، جمعنا بينها في وَعْيٍ من أجل إبْـــرامِ ضفيرة رباعية يصْعُبُ نَقْضُها يُفْضِي توسُّل الأول منها (استثمار النصوص الأدبية) تدريسيًّا إلى أنْ يكون معبرًا صالحًا لتعزيز الثاني (التفكير النقدي) وإتقان الثالث (المهارات الاستقبالية)، وتجريب ذلك كله في ميدان الرابع (الناطقين بغير العربية)؛ حيث نسعى بحفاية لتحقيق النُّجعة الكبيرة في انتهاج التفكير الناقد وسيلة رئيسة في تدريسية القرن 21 في ميداننا الأثير؛ بغية تعزيز مهارات طلابنا اللغوية جميعًا.

وفي سبيل ذلك وسعيًّا إلى تحقيقه تناول البحث العديد من آليات تحليل النصوص، واستيقظ العقول نحو الكثير من استراتيجيات التدريس الإبداعية النشطة الملائمة للموضوع قيد البحث، وَقدَّم بغَـــنَاءٍ طائفة من الأنشطة التدريبية المبتكرة، واعتنى بالعديد من القضايا ذات العُلْقَةِ بموضوعه.

كما أبرز البحث في بعض جزئياته دور التكنولوجيا في تعزيز تجربة التعلم من خلال استخدام الوسائط المتعددة والأنشطة الرقمية، اعتقادًا بأن توظيف الرقمية في تناول الأدب يمكن أن يجعله أكثر جاذبية وتطورًّا وملاءمة لواقع التعليم الحالي، ويساهم في تسهيل فهمم الطلاب للنصوص بشكل أسرع وأفضل. كما لم يفت البحث التعرض البرقي لطائفة من التحديات التي تواجه المعلمين في توظيف النصوص الأدبية، كتعقيد بنية الأدب اللغوية والرمزية وصعوبة اللغة والمجاز، وغيرها، مما سوَّغ للباحث اقتراح جملة من التدابير لمواجهة تلك التحديات في نهاية البحث. وقدم البحث كل أولئك المحاور آملًا أن يكون فيها إضافة إبداعية رائقة وقيمة للمجال الأكاديمي، تساهم ولو بالقليل في تحسين تعليمية النصوص الأدبية في فصول الناطقين بغير العربية وتعزيز مهارتي الاستقبال على وجه الخصوص.

مشكلة الدراسة:

إنَّ احتفاءنا -هُنا- باستثمار النصوص الأدبية؛ واتخاذها وسيلة لتعزيز التفكير النقدي وإتقان مهارتي الاستقبال- خاصة- لدى طلابنا لم يأت من فراغ، ولا يُنتظر منه أن يُفضي إلى فراغ؛ فوراءه إشكالية تبغي مزيدا من الاجتهاد في تقديم الحلول والاقتراحات والتطبيقات. فمن الثابت الافتقار الملموس إلى توظيف النصوص الأدبية ، وعدم توسُّلها أداة لتعزيز مهارات الطلابية خاصة، فضلًا عن العزوف عن انتهاج التفكير الناقد سبيلًا إلى إجادة المهارات اللغوية والإبداعية والتفكيرية بشكل عام، وبشكل خاص مهارتي الاستقبال قيد التناول والبحث؛ وذلك اكتفاءً بالرائج الشائع فيما يعرف بالتواصلية والوظيفية في تعليمية العربية، والبُعْدُ عن تقديم أنشطة ومهام تدريبية وتطبيقية أكثر تعقيدًا وتحدِّيًا تدفع لإعمال العقل والتفكير النقدي باللغة الهدف وإنتاجها بأعلى مستوى لغوي وجمالي ممكن، وكذلك إيثار المتوارث من الطرائق التقليدية حين التعامل مع مهارتي فهم المقروء وفهم المسموع دون التطلع إلى الارتقاء بهاتين المهارتين إلى آفاق نقـــدية أرحَبَ؛ بحيث يُتَعامَل معهما بوصفهما مهارتين استقباليتين نقديتين، وهو ما يعني الاحتفاء بفهم مغاير للفهم التواصلي أو الوظيفي فقط في التعليمية، والذهاب بعيدًا إلى إمكانية الحفر في مكونات النصوص الأدبية ومضامينها عبر ممارسة العديد من مهارات التفكيرية القرائية والسمعية حين تناول/ إنشاء/استكمال/ أو الاستماع لنص من النصوص الأدبية أيًّا كان نوعه والاشتباك معه ومحاورته.

إنها، إذنْ، إشكالية تربوية تعليمية لا سبيل لإنكارها، أو الهروب منها، أو غض الطرف عنها، وفي الوقت ذاته هو نوع من الافتقار، لا جرم، إلى الوسائل المناهضة لهذه الإشكالية؛ الأمر الذي يُؤَخِّرُ تقديم عمليات مهمة من قبيل تعزيز التفكير النقدي باللغة الهدف، وإثراء الاستماع الناقد، وتمكين المتعلمين من القراءة الناقدة، كَمـــا يُضيِّعُ فرصًا كثيرة لتعلم نقدي وتعليم أصيل ذي معنى.

ولعل مردَّ ذلك يرجع -برأينا- في المقام الأول لجملة من الأسباب؛ منها غياب الإبداعية التدريسية لدى المعلمين معظمهم، وأُفُولِ فكرة استثمار الوسيلة الأدبية وتوظيفها تعليميا عند جمهرة العقل الجمعي أيضًا لدى المعنيين في عديد من المؤسسات التعليمية والتربوية؛ ربما لصعوبة التعامل مع النص الأدبي اختيارًا وتصميمًا وعرضًا واستثمارًا؛ لما من ذلك من إشكالات لا تخفى، والخوف من الاجتراء على اقتحام ميادين تدريسية جديدة، أو اجتراح طرق وأساليب تعليمية مغايرة لما درج عليه الأولون من طرائق تدريس مهارات اللغة، وإيثار القُبُوع طويلًا في مرحلة الأمان التدريسي المفتقر للتجريب والمجازفة والإبداع والشغف، وأيضًا رفض فكرة توظيف النصوص الأدبية من الأساس لدى البعض؛ ليكون ناتج ذلك كلـــه هو البديل الأكثر أمانًا

وراحة، أعني: الركون التام للتدريس التقليدي، والاكتفاء بما تقدمه السلاسل التعليمية من دروس تراتبية هادفة في مقامها الأول إلى تحقيق الوظيفية والتواصلية فحسب، دون المضي قدما ناحية توظيف الأدب والنصوص الأدبية.

أهداف الدراسة:

لقد هدفت الدراسة في المقام الأول لاستيقاظ الأنظار وتوجيهها لإمكانية توسل تدريس النصوص الأدبية على اختلافها، ومقاربتها عبر تفعيل مهارات التفكير النقدي والإبداعي واستثمار طاقاتهما معا من أجل تعزيز مهارات اللغة مع الإفادة من توظيف الرقيمة والتكنولوجية والوسائط المتعددة، والتعلم الإلكتروني، والمنصات الرقمية في عمليات التدريس، وفي تحليل النصوص الأدبية المختارة؛ في السعي للوصول إلى إِمْلَاكِ الطلاب الكفايات اللغوية والأدبية والجمالية والتفكيرية النقدية والإبداعية المنشودة، وخصوصًا في مجال المهارتين المختارتين للبحث.

أهمية الدراسة:

تنشأ أهمية هذه الدراسة -برأينا- في قدرتها على سلوك طريق إبداعي -تراه جديدًا- عن طريقه قَدَرَتْ على أن تبتكر وتخطط وتَدْغَمَ وتنفذ عددًا من الأفكار والاستراتيجيات وتوجهها نحو تحقيق هدف واحد، في ميدان توظيف النصوص الأدبية واستثمارها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. حيثُ أبرمت الدراسة جديــلةً قوية مشدودة ومكونة من أحبال ثلاثة هي= النصوص الأدبية، والتفكير الناقد، ومهارتي الاستقبال، وحاولت بعد ذلك الإفادة من هذه الجديلة عبر تشبيكها وتوظيفها تعليميا من أجل تعزيز اكتساب الطلاب لهاتين المهارتين بطريقة نظرية تطبيقية، بل والانتقال بهما إلى آفاق التعامل النقدي الإبداعي، وليس مجرد الإكساب المعرفي المحض لتعريف المهارتين؛ وهو ما يعني الدخول إلى ميدان تفعيل مهارات التفكير العليا من التحليل والإبداع والتقييم.

منهج الدراسة:

ولما كانت طبيعة البحث تقتضي التحليل الدقيق لنماذج النصوص الأدبية المُشْتَغَلْ عليها؛ والحفر في دفقاتها الشعرية والنثرية، والغوص حول نماذجها الإنسانية؛ للوصول إلى الأفكار الرئيسية والفرعية ، وإلى المعاني والمضامين الفكرية والجمالية بها، والتعرض للعديد من الاستراتيجيات التدريسية = كتحديد الأفكار، وتحليل السياق الثقافي، وتقييم فعالية الأنشطة التدريبية المقترحة والأمثلة العملية التي تم تصميمها؛ بهدف تعزيز مهاراتي القراءة والاستماع النقديتين، كان من البدهي أن يكون

المنهج التحليلي هو عمدة المناهج المستخدمة في هذا البحث؛ لأنه المنهج المعني بتحليل الظواهر أو النصوص أو البيانات؛ لفهم مكوناتها وعلاقاتها، وهُو المنهج الحفِيُّ كــذلِكَ بتقديم تفسيرات دقيقة وعميقة حول موضوع معين، عبـــر تفكيك العناصر الأساسية للظاهرة المدروسة، ودراسة العلاقات بينها، مما يساعد في استنتاج النتائج، والتوصل إلى فهم شامل للقضية قيد التناول وهي هنا: استثمار النصوص الأدبية في تعزيز التفكير النقدي وإتقان المهارات الاستقبالية- القراءة والاستماع.

الدراسات السابقة:

ثمة دراسات عديدة تناولت موضوع توظيف النصوص الأدبية في فصول تعليمية العربية للناطقين بغيرها (انظر الهامش)[2]، وسبقت بالدراسة فغَلَبَتْ بتوجهها التحديات التي جابهتها في مقاربة النصوص الأدبية- نثرا أو شعرا، وسعت تلك الدراسات لتحقق

(2) سأكتفي بالهامش لضيق المساحة المخصصة للبحث، بثبت هذه الطائفة من الدراسات الحديثة التي وقفت عليها، وقد تم إنتاجها في آخر 10 سنوات، وهذه الدراسات هي: الدجاني، بسمة (2017). فنون الأدب في منهجيّة تعلّم اللغة العربيّة واكتسابها، فصل في كتاب تدريس اللغة العربيّة في زمن العولمة، دار الآداب، القاهرة. ودراسة: كوشككي وملّا زاده (2017)؛ دراسة بعنوان: توظيف الشعر العربي المعاصر في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها- شعر نزار قباني نموذجا. ودراسة: بساطي، عبد الله عمر مصطفى (2016). أسس ومعايير اختيار النصوص الادبية للناطقين بغير العربية، مجلة العربية للناطقين بغيرها، العدد 20. ودراسة: طوبال، حلا (2017). مشكلات تدريس الأدب لمتعلّمي العربية لأغراض عامة من الناطقين بلغات أخرى، مجلة جامعة البعث للعلوم الانسانية. ودراسة: طوبال، علي (2017)؛ رسالة ماجستير بعنوان: اتجاهات معلّمي اللغة العربية للناطقين بغيرها- نحو استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس النصوص الأدبية للمستوى المتقدم. ودراسة: رجاء، الظاهر (2018). توظيف الشعر العربي في تدريس الصرف للناطقين بغير العربية في المستوى المتقدم: المصادر نموذجاً، رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. ودراسة: رمضان، هاني إسماعيل (2018)، تبسيط السرد القصصي للناطقين بغير العربية: الوظائف والإشكاليات والمعايير، مجلة جيل العلوم الانسانية والاجتماعية العدد 44. ودراسة: العناتي، وليد (2018)، تحليل الخطاب وتدريس الأدب، ضمن كتاب، الخطاب والتعليم دراسات في تحليل الخطاب وتعليم العربية للناطقين بغيرها، مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية للناطقين بغيرهاـ الرياض، السعودية. ودراسة: العمري، فاطمة (2019)، تدريس الرواية للناطقين بغير العربية: النظرية والتطبيق، ضمن كتاب: تدريس الفنون الأدبية للناطقين بغير العربية، الطبعة الأولى، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن، تحرير: خالد حسين أبو عمشة. ودراسة: أبو عرابي، ناجح (2019). تدريس الشعر العربي للناطقين بغير العربية: النظرية والتطبيق، ضمن كتاب: تدريس الفنون الأدبية للناطقين بغير العربية، الطبعة الأولى، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن، تحرير: خالد حسين أبو عمشة. ودراسة: إسماعيلي وآخرون (2019)؛ دراسة بعنوان: مدى استخدام مهارات التفكير الناقد في تدريس النصوص الأدبية العربية في مرحلة الليسانس في الجامعات الحكومية الإيرانية. ودراسة: أبو عمشة، خالد (2019). تدريس المسرحية للناطقين بغير العربية: النظرية والتطبيق، ضمن كتاب: تدريس الفنون الأدبية للناطقين بغير العربية، الطبعة الأولى، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن، تحرير: خالد حسين أبو عمشة. ودراسة: أبو عمشة، خالد حسين، وأبو الوفا، السيد عزت، (2020)، الأدب العربي الحديث للناطقين بغير العربية، منشورات دار كنوز المعرفة، الأردن. ودراسة: الدخيل، ناهل (2020). تعليم اللغة العربية عن طريق الشعر العربي للناطقين بلغات أخرى: المستوى المبتدئ والمتوسط نموذجًا، رسالة ماجستير: جامعة إسطنبول، ايدن. ودراسة: السواحلي مصطفى (2020). تدْريسُ الأدبِ العربيِّ للنَّاطقينِ بغير العربيَّةِ: تَجَارِبُ وَمُقْتَرَحات، Journal of Arabic Linguistics and Literature.

غايات تعليمية وأهداف وحاجات تربوية. بيد أن معظم هذه الدراسات على ما قد بدا اكتفت بمحض التوجه نحو توظيف النص الأدبي في الفصول التعليمية والتأليف النظري فيه؛ لغايات لغوية وأدبية وثقافية وتعليمية وجيهة، محاولةً الإفادة من الأدب عامَّـــةً في عملية التعليم والتعلم والتكوين والتثقيف اللغوي والأدبي، وصقل ملكات ومهارات تعليم اللغة وتعلمها على اختلافها.

وبالتالي تختلف الدراسة الماثلة عن معظم تلك الدراسات بنزوعها إلى تكوين ضفيرة تعليمية قوية، مشدودة عبر تناول النصوص الأدبية أداة تعليمة مختارة، ومنتهجة استراتيجيات التفكير النقدي في التعامل مع هذه النصوص؛ من أجل تعزيز مهارتي الاستقبال: نظريا وتطبيقيًّا عبر طرائق تعليمية نشطة، وآليات وتكنيكات فنية تدريسية إبداعية رائقة، مفيدة ومستثمرة بالضرورة التقانة والرقمية والتكنولوجية، ما أمكنها السبيل إلى ذلك.

إبرام ضفيرة العِنْيَانِ الرباعية: كيف، ولماذا؟

سعى البحث في إبرام تلك الضفيرة التي جمعت أطرافا أربعة من الحبائل المتينة التي توسلنا ببعضها لتعزيز الآخر، فجاءت النصوص الأدبية أداة، وجاء تعزيز التفكير النقدي وإتقان المهارات الاستقبالية مطلبين أثيرين، وكان الملعب أو الميدان هو ميدان الناطقين بغير العربية. والحق إن اختيار هذه الحبائل الأربعة لإجراء عملية الإبرام لم يكن عشوائيًّا أو بغير ذي معنى؛ فالعلاقة قائمة بين رباعيتهم بطريقة حصرية أكيدة؛ وهي علاقة قائمة ضد النقض؛ ذلك أننا نؤمن أوّلا: أنَّ النصوص الأدبية سبيلًا مُعبّدًا؛ وأداة لتعزيز مهارات طلابنا التفكيرية النقدية؛ فلا شك أن "النص الأدبي يمثل أداة فعالة في تطوير المناهج النقدية، تُعزِّزُ من قدرة المتعلمين على قراءة النصوص بشكل نقدي" (جدع، غنية، 2022)؛ ومن ثَمّ فالنَّصُّ الأدَبِيُّ أداةٌ طيِّـعةٌ لصقل وإتقان مهارات الطلاب عامة والاستقبالية منها بخاصة. كما أنَّ الأدب بفروعه المتنوعة-حصرًا- هُـو مجال خصب جدًّا؛ إذ يُمَكِّنُنا بسهولة من ممارسة مهارات التفكير الناقد عبر تعزيز ممارسة المهارات المعنية- القرائية والاستماعية- وتحسينها، وإفساح المجال حين تناول النص القرائي أو التعامل مع النص المسموع لتوظيف عمدة مهارات التفكير الناقد: من توليد الأفكار وترتيبها، وتحديد المعنى وتفسيره، ودعم وجهات النظر بالحجج والأدلة، والتعبير عن الآراء والاتجاهات في تناول الشخص/ النص/ الحدث/ القضية/ الحبكة الدرامية قيد الدرس.

وأما إيثارنا لِسَوْقِ مهاراتِ التفكير الناقد إلى المتعلمين بوصفه وسيلة تفكيرية وتحليلية للنصوص الأدبية وتدريباتها وتطبيقاتها، فإنما كان ذلك لحاجتنا في مجالنا- في الحقيقة- إلى تبني نموذج تفكيري غير تقليدي، لا يُركز فيه التعليم على استيعاب المعلومات، وحفظها وتذكرها، فحسب، ولكن إلى فهم العلاقات الداخلية للموضوعات

والأشياء، والآراء والأقوال، وذلك عن طريق التدريب الذي يكون غالبًا في شكل حوار بناء (نص قرائي أو مسموع)، "يدفع هذا الحوار الطلاب لأن يفكروا- كما يقول M. Lipman -ويسلكوا كما العلماء، نعم، يقومون بنفس الشيء الذي يقوم به العلماء، ذلك إذا أردنا تعليمهم التفكير بشكل مستقل، وتعوديهم التفكير والتأمل في كيفية اتخاذهم القرارات الصحية، أو حل المشكلات، وكذلك التركيز الواعي على هدف محدد - قرائي أو سماعي مثلا - من أجل تحقيقه وبسرعة ودقة، والاعتماد على المعلومات المنطقية والموثوقة التي يتم جمعها من مصادر عديدة" (M. Lipman.1991).

وبنظرة غير عَجْلَى إلى أَجْلَى مهارات التفكير الناقد المتعارف عليها من قِبَلِ أعلامه نجدها مهارة التفسير بما فيها من مهارات فرعية عديدة كالتصنيف وفك الرموز وتوضيح المعاني وغيرها، ومهارة التحليل = أيْ، فحص الآراء واكتشاف الحجج، وتحليلها، ومهارة التقويم= وتعني تقويم الادعاءات، والحجج، ومهارة الاستدلال = أيْ، تفحص الدليل، وتخمين البدائل، والوصول إلى استنتاجات، ومهارة الشرح= أيْ، تقديم النتائج، وتبرير الإجراءات، وعرض الحجج، وأخيرًا مهارة الانضباط الذاتي= اختبار الذات وتنظيمها.

وكل أولئك المهارات هي في حقيقتها- برأينا- قابلة بكل تأكيد للتهيئة والتبيئة والتناول عبر مقاربة النص الأدبي المقروء أو المسموع؛ وبالتالي يمكننا عبر استدعائها تعزيز المهارات الأساس في القراءة والاستماع، وتعزيز مهاراتهما الفرعية، ومن ثم اجتناء الكفايات اللازمة لتعزيز مهارة القراءة النقدية في أعلى صورها ودرجاتها، وتعظيم الاستماع الناقد كذلك في أبرز صوره وإمكاناته.

فبالتفكير الناقد يمكننا حقًّــا "إعطاء تعليمات حول كيفية قراءة المفردات وتعلمها، وكيفية قراءة نص أو مقال أو الاستماع إليه بطريقة نقدية، وكيفية قراءة أو نصوص نثرية أو شعرية أو الاستماع إليها استماعًا نقديا مائزًا؛ وذلك بحسب مواهب المتعلمين وملكاتهم، ساعين لأن يكون تعليمهم للغة في أسيقة ذات معنى، ومراقبين أداءهم، ومحفزين لهم أثناء العمل في مهامهم التدريسية القرائية أو الاستماعية أو التمثيلية الأدائية خلال مشوار تعلمهم اللغة؛ حيث يتم نطق اللغة وقراءتها والاستماع إليها ووفهمها وأداؤها دراميا، وتلك، لعمري، أعلى درجات التمكن من اللغة الهدف لناطق بغيرها.

ولقد صار لزامــًا في ميدان تعليمة العربية للناطقين بغيرها عدم الاكتفاء في تدريس طلابنا بشرح الدرس، وشرح المفردات، والقراءة بصوت عال، وأخيرًا إعطاء الواجبات المنزلية، وحسب، فمن فعل ذلك فهو آثمٌ فِعْلُهُ في ميزاننا التعليمي والتربوي، ذلك أنه إنما يقتل في طلابه ملكات التَّفْكـير النَّــاقِد؛ فمثلا: سيُخْسِرُ بذلك طلابَه كثيرا من مهارات ربط المعلومات السابقة مع الحالية، ولن يفيدوا مثلا من رسم

المخططات أو الخرائط الذهنية التي يجب أن يتعلموها تدريجيًّا وهي تنمي مهارات كثيرة لديهم، ولن يمارسوا مهارة التصنيف والمقارنة بين الأشياء والمواضيع، ولن يبرعوا في ربط الأفكار بالمعاني فيما يقرأون أو يسمعون، ولن تُنمّى قدراتهم على الاستنتاجات (أبوالوفا، 2022) ، ومن هنا، فنحن نؤمن أن "تطبيق المناهج النقدية في تعليم اللغة العربية يسهم في تحسين مهارات الطلاب اللغوية - جميعًا- ويعزز من قدرتهم على التفاعل مع النصوص الأدبية" (هنوش، عبد الجليل، 2024).

تعزيز مهارتي الاستقبال وصقلهما مطلب أثير في تعليمية العربية:

لعل من الواجب بداءةً التذكير بوجود "ترابط مُتَحَقَّق بين المهارات جميعًا، فبعضها يخدم بعضًا، فإذا اُستخدمت مهارتا الإرسال (الكلام والكتابة) استخداما صحيحا نَمَتْ مهارتا الاستقبال (الاستماع والقراءة)؛ لأن اللغة ممارسة، فإذا لم تتكلم اللغة، وتكتب باللغة لا تنمو عندك اللغة؛ ولهذا فإن البيئة الصحيحة لتعلم اللغة تسرع تعلم اللغة؛ وكذلك فإن لمهارتي الاستقبال أثرًا في نمو مهارتي الإرسال" (الفوزان، عبد الرحمن، د. ت، 137).

ونظرا لتعيين دوال عنوان البحث وتخصيصها على نحو ما رأينا، فسنركز هنا على مهارتي الاستقبال. ونبدأ بالاستماع فنقول: "الاستماع عملية إنسانية واعية مقصودة، تستهدف اكتساب المعرفة بعد تلقيها وإنتاج المعنى، وذلك عبر تحقيق المعيار الأمثل لكفاءة المستمع، وهو قدرته على حل الرموز اللغويّة بحيث يصل إلى نفس المعنى الذي يقصده المتحدث دون زيادة أو نقص أو تحريف"(عبد المجيد، صلاح ، 1981)، وهو يعتمد على" سرعة فهم الرموز المسموعة في أسيقتها وأنماطها الطبيعية بشكل لافت ومغاير عنه في المهارات الثلاثة الأخرى، إذ يمكن استدراك ما فات من المهارات الأخرى في مواقفها وسياقاتها المختلفة وهو ما لا يحدث في الاستماع، فما يفوت السامع فهمه قد يتعذر عليه اللحاق به لصعوبة وأحيانا لاستحالة إعادة المتكلم لما قاله مرة أخرى! (الناقة، محمود، 1985).

والحق إن هذه النظرة إلى الاستماع إنما نعدها نظرة أولية، ولا نرى وجوب الوقوف عند حدها في ممارسة العملية التعليمية؛ ذلك أننا نهدف إلى شيء أبعد من فك الرموز وحدوث فهم المسموع والوصول إلى المعنى الذي يرمي إليه المتكلم! نعم، نهدُف إلى شيء من المحاورة والنقد والتحليل والإبداع والتقييم في التفكير والممارسة والوصول إلى ما وراء المعنى من غايات ومجازات كامنة في النص المسموع ونحوه.

لهذا كنا في مقامنا حفيين بتعزيز وتحقيق مهارة الاستماع الناقد بوصفه: "عملية يُعطِي فيها المُستمِع انتباهًا وتركيزًا وإصغاءً للمادة المسموعة بهدف فهمها وتفسيرها

وتحليلها ونقدها وتقويمها في ضوء خبراته وفقًا لمعايير موضوعية" (طعيمة، رشدي، 2006، ص 68)؛ وعليه فسنتعامل مع الاستماع الناقد بوصفه عملية أرقى وأعقد من مجرد الاستماع الهادف للفهم البسيط المؤدي لأول درجات التواصل والوظيفية فحسب.

ونحن ندرك تمامًا أن الاستماع النقدي يتطلب انتباهًا أكثر، وتركيزًا أعمق، وفهما أصدق لما يلقى على المستمع من المادة المسموعة؛ بهدف إجراء العمليات العقلية العليا من التحليل والتقويم والنقد. ووفق هذا المعنى فتعزيز الاستماع النقدي يصبح برأينا مطلبا أثيرًا في تعليميتنا للعربية للناطقين بغيرها.

وأما إذا وَجَّهْنا قبلتنا نحو المهارة الاستقبالية الثانية- القراءة- فيجدر التنويه بأن تحولا دلاليًّا ومعرفيًّا حدث لهذه المهارة من فك الشفرة إلى التفاعل التام مع النص؛ فالثابت أن مفهوم القراءة " نشأ ضيِّقًا ذا بُعد دلالي واحد لا يكاد يبرحه حتى بداية القرن العشرين (علوي، على عبد الطاهر، 2010)، فكانت القراءة تعني إلى ذلك التاريخ الإدراك البصري للرموز المكتوبة وتعريفها والنطق بها سواء أتحصل القارئ على المعنى أم لم يتحصّل عليه!!

ثم بدأ يبرح مفهوم القراءة هذا مكانه إلى بُعد دلالي أرحب وأوسع فصارت القراءة تبدأ من التعرف إلى "الرموز المرئية والصوتية، ثم فهم ما تحمله الرموز من معان، ثم رؤية ناقدة تفحص هذه المعاني وتزنها، ثم قدرة على توظيف أثر القراءة في الحياة باعتبار أنها وسيلة من وسائل إثراء الفكر وتنمية المعلومات"؛ لتشتمل القراءة أربع عمليات أساس هي" التعرف والنطق، والفهم والنقد، وحل المشكلات، وعلى هذا يكون قارئنا المنشود هو ذلك الذي "يميل إلى القراءة من أجل تحصيل المعلومات، وحل المشكلات، وللفهم والتذوق، والنقد والتحليل، والتجاوب مع المقروء الذي ينعكس بالضرورة على نموه الفكري والوظيفي". (الناقة، محمود: 1985، ص187).

ثم لحق المفهوم القرائي تطورٌ نوعي ملحوظ أبعد مما سبق، وهو" تفاعل القارئ مع النص المقروء تفاعلا يجعله يَرضى أو يَسخط أو يُعجب أو يَشتاق أو يُسرُّ أو يَحزن، أو نحو ذلك مما يكون نتيجة نقد المقروء والتفاعل معه". (عبد العليم إبراهيم _د. ت، 57) إذن، "نستطيع القول إن مصطلح القراءة وفق هذا المفهوم الجديد أصبح لصيقًا بمفهوم النقد والتأثر، وابتعد كثيرًا عن مصطلح القراءة الأوَّلي بوصفه مجرد استقبال وفك شفرة الرسالة المكتوبة بقراءة رموزها ومحاولة فهم ما يدور حول معانيها فحسب، وإن لم ينفه بالضرورة" (أبوالوفا، 2019، 224).

وعلى ذلك فقد حدَّدْنَا قبلتنا التي نرضاها في أنواع القراءة، تلك التي نصبو إلى مقاربتها في فصول تعليميتنا للعربية للناطقين بغيرها ونعني بها القراءة الناقدة، تلك التي "تتضمن التحليل والتقييم النقدي للنصوص المكتوبة، حيث يسعى القارئ

إلى فهم المعاني الضمنية والأفكار الرئيسية، وتحديد مدى صحة الحجج المقدمة" (Harris, 2009). وهي عملية قرائية فكرية ناقدة نوعية بامتياز، وهي أيضًا "نمط من أنماط التفكير الناقد، حيث يُطبق التفكير النقدي على النص المكتوب، مما يتطلب من القارئ التفاعل مع النص بشكل فعال" (السويفي، 2015)؛ ولذا ذهب كثيرون إلى أن القراءة الناقدة تتطلب قارئًا مثاليًا ما أمكن؛ من أجل تحليل النصوص المكتوبة بعمق، وتقييم محتواها، وفهم الرسائل والمعاني الضمنية والمفاهيم المجازية أو التداولية المطروحة في الرسالة المقروءة ومن ثم امتلاك القدرة على فهم أفكارها الرئيسة والفرعية، واكتشاف الرسائل الخفية في النص، ومن ثم امتلاك القدرة والآليات الداعمة لإصدار الحكم على جودة المعلومات وموثوقيتها؛ ليكون التعامل مع النص المقروء تعاملا نقديا بامتياز. من هنا ذهبنا زعمنا بكون "القراءة النقدية مطلبا أثيرًا في تعليميتنا للعربية للناطقين بغيرها.

ووفاق ما سبق فنحن نعتقد بوجوب النظر لمهارتي القراءة الناقدة والاستماع الناقد بوصفهما مهارتين معنيتين بالعديد من العمليات العقلية العُليا من النقد والتحليل والإبداع والتقييم، فَلا تقفان عند حد الفهم والتذكر والتطبيق، وذلك من أجل إيصال المتعلم الناطق بغير العربية لأكبر قدر ممكن من الكفاءة المنشودة فيهما؛ وهو ما يعني صِدْقِيَّةِ عنواننا الفرعي الحالي المُشتغَل عليه- تعزيز مهارتي الاستقبال وصقلهما مطلبا أثيرًا في تعليمية العربية"؛ وذلك بهدف تحقيق النُّجعَةِ المَأمولة في فهم الرسالة – المقروءة أو المسموعة فهما نقديا وإفهامها بطريقة إبداعية خلاقة، ومن ثم ذهاب المتعلم إلى ما هو أبعد من التواصلية والوظيفية في العملية التعليمية التي هو بصددها في الموقف التعليمي قيد الحدوث، أو المحتمل، وصولًا إلى النقد والتحليل والإبداع والتقييم- كما أشرنا منذ قليل.

النصوص الأدبية سبيل إلى تنمية التفكير النقدي:

بداءةً نود أن نشير إلى أننا نعني بالنصوص الأدبية هُنا تلك النصوص التي أنتجها المُخيال الإنساني الإبداعي نثرًا وشعرًا، سواء أكان هذا النتاج قديمًا أم حديثًا، عربيًّا أو عالميا، وإن كنا نؤثــر- انحيازًا- التركيز في ذلك على القصص العربية القصيرة والروايات والمسرحيات العربية والعالمية، ومختارات مناسبة من الشعر العربي والخطبة والمقال والسيرة الذاتية على وجه الخصوص.

وقبل الغوص في حنايا هذا المحور تجدر الإشارة إلى أنه مع بدايات النهج التواصلي للتدريس وتحديدا في سبعينيات القرن المنصرم، بدأنا تدريجيًّا نرى توظيف نصوص الأدب مرة أخرى في فصول اللغة، مع التركيز على الإفادة من قدرة الأدب على

تحقيق التواصل الهادف عبر توظيف نصوصه ومواده، واقتنع الجميع أنه بالإمكان تنفيذ المهام التعليمية= كالمناقشات، ولعب الأدوار، والمشاريع الجماعية، بوساطة القراءة في نصوص الكتب الأدبية ذات العلاقة، (Nina Daskalovska a, Violeta, 2012)، تلك النصوص التي تغذي بخلفياتها اللغوية والجمالية والثقافية وحمولاتها المعرفية آراء الطلاب حول الأحداث والسلوك وتمنحهم القدرة للتعبير عن تلك الآراء ومحاورتها؛ اتكاء على الذائع من القول والاعتقاد بأن = الأدب العظيم سيقود إلى محادثة رائعة، والأخيرة، هي ذاتها الهدف الكامل لتعليم اللغة.

لقد كان لتوظيف النصوص الأدبية مزايا عديدة سعى إلى اجتنائها مناصرو هذا الاتجاه بقوة، نذكر بعضا منها مما له عُلْقَةٌ آكِدةٌ ببحثنا قيد التقديم: فمن القدرة على توفير تعرّض غني ومتنوع للغة، إلى كون النصوص الأدبية وسيلة أصلية -غير مصنوعة ولا مفبركة- وناجعة؛ لتحسين المفردات، وبناء الجملة، وتدعيم البنية اللغوية المتنامية لدى الطلاب؛ وهذا صحيح، فاستخدام مواد أصلية يؤدي إلى التأثير الإيجابي على تحفيز الطلاب، وإعطاء معلومات ثقافية صحيحة، وتعريض الطلاب للغة الحقيقية، والارتباط الوثيق باحتياجاتهم ، ودعم نهج أكثر إبداعًا في التدريس. (Matthew Peacock, 1997).

كذلك فإن من مزاياه توظيف النص الأدبي في فضول اللغة تحفيز عملية تعليم اللغة واكتسابها، والتثقيف، وتعزيز النقاشات الهادفة، وإكساب مهارات التواصل الأعلى، والوعي اللغوي، وتحقيق الكفاءات المتنوعة، وإثراء الخيال والعواطف، وإكساب القدرة على التفكير بوعي، في طبيعة اللغة ذاتها ومرونتها، وإدراك ما في اللغة من "إمكانات تجاوز المعنى الحرفي، لتشمل أيضًا معاني متعددة أو ضمنية، وهياكل رسمية مثل الصوتيات، وبناء الجملة وما إلى ذلك (Lazar ,1993).

ثم أضف إلى ذلك ما يحققه النص الأدبي من تمتيع الطلاب بالشعور بتوسيع الخيال وإثراء ملكاتهم التخيلية عبر ما يقاربونه من نصوص وإبداعات شعرية وتصويرية رائقة، إلى تطوير اللغة بشكل عام؛ وذلك اعتقادًا بأن "المناهج الدراسية الغنية بالأدب لا تساعد المتعلمين على تحسين مهارات القراءة والكتابة فحسب، بل الأهم أنها تساعدهم على استيعاب القواعد والمفردات(Sidhu,2003)، و(Savvidou,2004).

كما أن "دراسة الأدب تعزز-دون وعي- الكفاءة اللغوية الشاملة للطلاب بما في ذلك معرفتهم بالنحو والصرف والدلالات والصوتيات"، وصرَّح (HiÅŸmanoÄŸlu,2005): بأن الأدب يزود المتعلمين بمجموعة واسعة من العناصر المعجمية أو النحوية الفردية؛ فيصبح الطلاب بقراءتهم نصًا جوهريًا وسياقيًا على دراية بالعديد من ميزات اللغة المكتوبة". وقد ارتأى مناصرو توظيف النصوص الأدبية في فصول تعليمية اللغة أن الأدب يتيح للدارسين عبر تنفيذ عدة تقنيات وأنشطة تعليمية مثل= تمارين سد الثغرات مع

بعض الإجابات المحتملة والقراءة المعبرة عن مشاعر النصوص وحالاتها السياقية، وكذا تحليل الصور الخيالية، فرصًا لتطوير مهارات الطلاب اللغوية ويزيد التفاعل مع النصوص (Karamsh, C, 1999)، وثمة قناعة قــارَّةٌ بأن الجمع بين دراسة النصوص الأدبية وأنشطة اللغة الإبداعية مثل (إعادة كتابة نهاية القصة، والمشاركة في لعب الأدوار، إعادة كتابة القصة من منظور مختلف) تجعل مقاربة الطلاب للنص الأدبي أكثر يسرا.

وحري القول، إن تطوير كفاءة الطلاب الأدبية هي نتيجة طبيعية لتطوير كفاءتهم اللغوية، وبهما معًا يتحقق الوعي الأدبي ويتم تعزيز الاتجاه الأدبي لدى الطلاب ومن ثم تنمو القدرة على التواصل بأنواعه المختلفة (Nina Daskalovska a, Violeta Dimova, 2012).

ولعل أهم مزيّةٍ لتوظيف النصوص الأدبية هي أن استثمار النصوص الأدبية في فصول اللغة بوصفه يعدَّ سبيلًا معبَّدًا إلى تعزيز التفكير النقدي لدى المتعلمين، ومردُّ ذلك اختلاف الذائقة لدى الطلاب بعضهم عن بعض، ومن ثم اختلافهم رضًا ورفضًا، إعجابًا واستهجانًا، وتمثُّلًا أو استصعابًا للتجربة الأدبية قيد الدرس، تلك التجربة التي غالبًا ما توحي بالمعاني المختلفة لأناس مختلفين، ولا شك، أنه من النادر أن يتفاعل اثنان من القراء بشكل متماثل مع أي نص معين، ويُنشئ هذا الاختلاف آراء متباينة وحجج متواجهه، وأسانيد متضادة. كما تشجع النصوص الأدبية حال حسُن توظيفها الطلاب على "التفكير النقدي لأن لديهم تصورًا مختلفًا ومعرفة مسبقة تجاه نص أدبي واحد-كما يقول هسمان أوغلو- ويتضح ذلك في العديد من المناقشات التفاعلية المثرية، وفي النهاية تكون المخرجات بالضرورة غنية ومتنامية ورائقة؛ من حيث اللغة والفكر والتواصل الفعَّال. (Hismanoglu, 2005)).

تحديات اختيار النصوص الأدبية في فصول تعليمية اللغة:

تواجه فكرة توظيف النص الأدبي في فصول تعليمية العربية للناطقين بغيرها ما هو ثابتٌ وقــارٌّ غير متحول عند الكثيرين من المعنيين= بأن بنية الأدب النحوية بنيةٌ معقدة، وأسلوبه وهيكله ذو طابع رمزي عويص، وأن ثمة اختلاط لعدد كبير جدًا من الأنواع والصور الأدبية بل وربما الأجناس الأدبية المتنوعة في النص الأدبي الواحد، وهناك تحيز شديد للأدب ثقافيًّا، واعتمادٌ على المجاز والخيال والصور والتشبيهات بشكل مفرط لطبيعته، وحتمية الرمز والإشارات التاريخية واستلهام التاريخ وإعمال آليات التناص، وكلها مما قد يصعب على الدارس غير الأصلي الفهم والتواصل. بالإضافة إلى أن الصور البلاغية والاستعارات البسيطة والمعقدة مرشحة لخلق إشكالات وصعوبات تعليمية وتربوية- لا تخفى ولا تنكر- على الطلاب معظمهم، مما يؤدي إلى حدوث مشكلات في

الإقبال على النصوص فضلا عن الشغف بفك شفراتها ومغاليق المعاني والدلالات فيها، هذا بـــله صعوبة اختيار النص وغياب الرؤية التدريسية في التناول والعرض والافتقار لأسس معيارية مرتضاةٍ للنص الأدبي؛ لتحقيق الأهداف التعليمية التعلمية.

والحقَّ أقول: إن عملية اختيار النص الأدبي الملائم للطلاب تُمثِّل إشكالًا ذا جوانب عدّة، وجبت الحفاية بحله من أجل تحقيق درجة الملاءمة والتناسب مع مستويات الطلاب، ومراعاة كفاءاتهم اللغوية، ومستواهم الثقافي في اللغة الهدف، ودرجة قربهم أو بعدهم عن المضامين النصية من حيث الاعتقاد، والتسامح مع الأفكار، وموضوعات النص ورضاهم عن جنسها الأدبي المقترح، ومستوى النص من حيث السهولة والصعوبة، ومن حيث تحدِّي قدراتهم وليس تعجيزهم، ومن حيث الطول أو القصر؛ فكما لا ينبغي للنص الأدبي أن يكون بالغ الطور فلا ينبغي أيضا أن يكون مفرطا في القصر، وضرورة النظر لحجم المفردات اللغوية وسهولتها، والتراكيب وصعوبتها.

كما يمكننا أن نضيف إلى ذلك ما يعرف بدرجة المقروئية تلك التي تعني" مدى سهولة قراءة النص وفهمه؛ وينبني ذلك على قياس ما يُعرف بـــ "سرعة الإدراك" و"قابلية الإدراك عن بعد" و "قابلية الإدراك عند إلقاء نظرة سطحية"، و"قابلية الرؤية" و"سرعة القراءة" و"حركة العين" و"الإجهاد في القراءة"، (Momani, Al-Momani, 2011, 34))، وكذلك مراعاة درجة التعقيد، التي تعني "مدى دقة وتنوع استخدام المبدع (الشاعر/ الناثر) للغة، وهذا التعقيد بالنسبة المتعلم سيكون على نوعين: تعقيد معرفي وآخر لغوي. والمعرفي يعدُّ نسبيًا من منظور المتعلم الفردي ومن وجهة نظره بما في ذلك على سبيل المثال: قدرته على تذكر النص أو بعضه، واستعداده ودوافعه للتعلم)، وأما التعقيد اللغوي فيشير إلى تراكيب وميزات اللغة النصية داخل النص الادبي قيد التدريس" (MURRAY LINDSAY,2022).

ثم تأتي إشكالية أدبية ذات آصِـــرَةٍ بالنص المقترح، وتختص بمدى امتلاء النص بالجمالية والبلاغية المجازية وقرب مأتاها أو بُعْده من الدارسين أو بعدهم عن تذوقها، وهي ذات عُلْقة أيضًا بالبلاغة وسهولة الوقوف عليها وتصنيفها، وكذا القضايا الفكرية واللغوية والجمالية المتضمنة داخل النص ودرجة الرضا عن تناولها، أو معارضتها لأسباب سياسية أو دينية، إلخ؛ وبخاصة حين يقدم النص لمجموعة مختلفة دينيًّا وعقديًّا ؛ فحينئذٍ لا يجوز لمعلم اللغة حَمْلُ طالبه على اعتناق أفكار النص وأيدولوجيته حملًا قد لا يروق له، ويخلق من ثم تبعات وإشكالاتٍ قد لا يطيقها الدارس ولا المعلم ولا المؤسسة الحاضنة ذاتها. كذلك فثمة ضرورة للوقوف على مدى المساهمة الخلفية الثقافية للدارسين في الوصول إلى فهم النص وتسهيل التعامل مع مكوناته، ومراعاة ميول الدارسين وأغراض تعلُّمهم العربية، وطرائق تدريس النص وآليات عرضه التربوية والتعليمية.

وثمة تحدٍّ يسبب إشكالية تدريسية عويصة – أيضًا- منشؤه كثافة الحشد الثقافي، والرمزي، والأسطوري داخل النص ومدى اعتماد بنائه عليه؛ فبدهي أن الأدب يعتمد الرمزية في الأغلب الأعم كتقنية إبداعية رائقة وأساس، وبدهي كذلك ألا يتم اختيار نص أدبي وفيه تحتشد الإشارات الثقافية بدوالها المتنوعة حشدًا كثيفًا بدرجة مبالغ فيها؛ فيصعب على الدارسين من غير أبناء اللغة فهمها غالبًا، وبالتالي تحدث القطيعة مع النص ويستغلق على الدارسين فهمه فيدفعهم إلى النفور من دراسته، وتنتفي الإفادة منه أساسًا.

ولهــذا فنحن نرى أن تدريس نصوص مفعمة بالرمزية سيكون صعبا بعض الشيء على الدارسين من غير أبناء العربية، إذا لم ينجح المعلم في اختيار النص المناسب، وعمد إلى فك مغاليق رموز ونوَّه إلى ما ترمز إليه بحرفية، ودقة، وبلغة بسيطة، ولخطورة هذا التحدي وصعوبته في الوقت ذاته سأضرب مثلا هنا للتوضيح، فانظر -هداك اللّه- إلى هذا النص الرمزي، لمحمود درويش:

يا نوح! / هبني غصن زيتون / ووالدتي.. حمامه! / إنّا صنعنــا جــنـــة / كانت نهايتها صناديق القمامة!

يا نوح! / لا ترحل بنا / إن الممات هنا سلامة. / إنّا جذور لا تعيش بغير أرض.. / ولتكن أرضي قيامه!

(درويش، محمود، 1985: "يا نوح!" ديوان "أثر الفراشة).

لا شك أن هذا النص يمثل للطالب الأجنبي صعوبة لا سبيل لإنكارها، ولا للتغلب عليها، إلا بعد بذله ومعلمه قبله جهدا لفك مغاليق النص وفض بكارة رموزه المحتشدة فيه، تلك التي لا إلمام للمتعلم الأجنبي في خلفيته السابقة بها ولا بدلالتها؛ ففي هذا المقطع الواحد حشد درويش" رموزًا عدَّة" وكل منها يرمز لشيء معين، لعل أولها رمز "نـــوح" حيث يرمز به "درويش" إلى عملية الرحيل قسرًا من وطنه، والانتقال ربما عبر سفينته التي صنعها على يده وهي رمز النجاة بيد أنه بدا أمامنا وكأنه يرفض النجاة والرحيل في مقابل الإقامة والثبات في الأرض/ الوطن! بل ويرى- في مفارقة- البقاء والموت في أرضه ليس إلا محض السلامة والنجاة التي يبتغيها كل وطني ثائر عاقل! كما أن عنده" "الحمامة" تمثل الأمان والطمأنينة، حيث يُنظر إليها كرمز للأمومة والحماية. وعنده تعبير رمزي دال كذلك هو "الجنة وصناديق القمامة"؛ فهو يعكس الفكرة التناقض بين الأمل في الحياة الجميلة والواقع المرير الذي يعيشه الناس. وكذلك يوجد "غصن الزيتون " رمزًا قارًا في الثقافة العربية للسلام والصفاء والمحبة، والأمل، وقد ارتبطت أسطورته بقصة النبي نوح عندما أرسل الحمامة لتستكشف اليابسة بعد الطوفان، حيث عادت ومعها غصن زيتون، مما يدل على انتهاء الكارثة وبدء حياة جديدة.

وكأن "درويش" يريد البقاء في وطنه متمتعًا بالأمن والثبات وهو ما لم ولن يتحقق في ظل الاحتلال الذي اقتطع وطنًا له عَنْوَةً، وأحال ما بقي من وطن درويش الأم صناديق القمامة! ثم يأتي رمز آخر لدرويش وهو " الأرض" التي رمز بها للثبات والبقاء وعدم التحرك، فهو هو ذاته الجذر الراسخ في الأرض، الذي لن يستطيع أحد زعزعته إلى يوم القيامة. ولا شك أن تناول نص كهذا يضع المعلم والمتعلم في خضم جملة من الألغاز والإشكالات الفكرية والأدبية والثقافية واللغوية، والتاريخية؛ والرمزية الأسطورية فهنا الأرض، والاحتلال، والمقاومة، والمفارقة، والرموز العربية الضاربة في جذور التراث العربي والإسلامي، كنوح، والغصن، وشجرة الزيتون؛ والجذر، وكل أولئك بَـلْـلَة لغة المقاومة التي افترعها "درويش" بوصفه أحد أهم وأشهر الشعراء المقاومين في العصر الحديث! فهل يكون لدى الدارسين الخلفية الثقافية، والكفاءة اللغوية، والتخيلية التي تسعفهم في فهم النص وقضيته الفكرية والجمالية، وهل سينجح المعلم في اجتياز هذه العقبات رابطا كل هذا في سياق نص شعر المقاومة ضد مغتصبي الأرض، ومنتهكي العِرض!

وبالجملة، فلن تتحقق الإفادة من تدريس نصوص الأدب في فصول اللغة إلا عبر مساءلة النص المختار لتقييم مدى ملاءمته لأي مجموعة محتملة من الدارسين؛ بجملة من الأسئلة التي تحقق التثبت من توفر معيارية النص المحتمل للتعليم (Duff, A & Maley, A, 2007) من عدمه، وهذه الأسئلة هي:

" هل مستوى اللغة مناسب للدارسين؟ وهل طول النص هو الطول المناسب للوقت المتاح؟ وهل من المحتمل أن يثير الموضوع اهتمام المجموعة الدراسية؟ وهل يتطلب النص الكثير من المعرفة الثقافية أو الخلفية الأدبية السابقة للمتعلمين؟ وهل النص مسيء ثقافيًّا بأي شكل من الأشكال؟ وهل يمكن استغلال النص المقترح بسهولة لأغراض تعلم اللغة؟"

ووفق ما سبق فإننا مطالبون بالإجابات التي لا بد وأن تكون حاضرة، كي ننجح في اختيار نماذج النصوص التدريسية المنشودة التي لا تزيد فقط من الكفاءة الاتصالية للدارسين؛ وإنما تسعفهم في محاولة امتلاك ناصية اللغة، وتدفعهم نحو اعتلاء عرش التذوق اللغوي والجمالي القابع في الأدب ذاته، وتعزيز الجانب الثقافي والتفكيري النقدي لديهم.

على أن التجربة أثبتت لنا أن اختيارنا للنص بداءةً لن تُكْتَبَ له النَّجْعَةُ التعليمية، ولن يُجْتَنَى منه المخرج التربوي المأمول إلا عبر وعي المعلمين بمعايير اختيار النصوص، فضلا عن إجادة التعامل معها تربويا وتعليميا، ثم توجيه الطلاب وتشجيعهم على إجراء الأنشطة والمهام القرائية والاستماعية المستهدفة فيما يخطط له من مناقشات أو عروض تقديمية جماعية تعاونية بعد تناول النص.

نحو معيارية النصوص الأدبية المختارة -المقروءة أو المسموعة- في تعليمية العربية

وجب علينا أن نُهْرَعُ دوما إلى اختيار نصوص أصيلة للتعليم- مقروءة كانت أو مسموعة- وننصح بها طلابنا للتعلم؛ لحُجِّيَتِها الثابتة، وأصالتها الحقة، واغتنائها باللغة الطبيعية ذات الجوهر السليم غير المصطنع أو المفبرك، وهذا عينه ما يتوفر بدرجة كبيرة في نصوصنا الأدبية الأصيلة على اختلاف أنواعها من القصة والشعر والخطبة والرواية والأمثال، وغيرها؛ وما يتبقى علينا فقد حسن الاختيار.

إن للنص الأدبي المرجى توظيفه في فصول تعليمية اللغة معايير ثابتة لا تتحقق جودة العملية التعليمية إلا بتحقيقها، ولذا فحُسْن اختيارنا لنص أدبي معياري صالح للتدريس وملائم للمتعلمين وللغرض التعليمي بحيثُ لا يأتيه ملل الطلاب ولا تعتوره من بين يديه ولا من خلفه كآبة الدارسين هو داعمنا نحو تحقيق استثمار حقيقي داخل فصولنا التعيلمية، ويأتي من بعدُ إجادة توظيف النص ثم الإبداع فِي مقاربته وفقا لمستويات الدارسين، وأعمارهم وحاجاتهم وَرِغَابِهِم ومُيولِهم وغايتهم وكفاءاتهم التعليمية، وإن "من الحقائق غير الخفية التي لا يجب أن تُهمل أن لكل نص سماته وخصائصه التي لا يمكن إدراكها دون التعرض إليها، فلكل نص سواء أكان مقروءًا أو مسموعًا خصائصه التركيبية وسماته الدلالية، وأساليبه التعبيرية، بل إن لكل لغة في الدنيا نصوصها التي تميزها عن غيرها سواء أكنا واعين بذلك أم لا"(أبو عمشة، أبو الوفا، 309-308).

ومن المعايير التي يجب أن تتمتع بها النصوص الأدبية المؤلّفة أو المختارة- للقراءة أو الاستماع- أن يكون موضوع النص متناسباً مع الفئة العمرية للدارسين، فليس من الحكمة أن نقدم نصوصًا من الروايات أو الشعر الجاهلي، للأطفال من متعلمي العربية للناطقين بغيرها، كذلك وجب مراعاة الغايات التدريسية للمتعلمين فغير مُجْدٍ استهداف معنيين بدراسة العربية لغرض خاص كالسياحة مثلا بنصوص من الشعر أو النثر بعيدة كل البعد عن الغرض السياحي ونصوصه ذات الصلة في اللغة، كذلك فمن السّمات الإيجابية للنص الأدبي التعليمي- المقروء أو المسموع- أن يكون غنياً بمحمولات ثقافية من عادات وتقاليد ومناسبات وأعياد وتاريخ وجغرافيا، وحضارة وسيرة ذاتية ، وذلك بحسب نوع النص والهدف من دراسته.

كما أن من السمات التي تجعل النص الأدبي مُمَتِّعًا للناطقين بغير العربية، وَأن يكون مناسبًا من حيث الطول والقصر بناء على مستوى الدارسين حتى لو كان مضمونه مناسبًا، وأيضًا لا بد من النظر بعين الاعتبار إلى مفردات اللغة وتراكيبها والمستوى اللغوي الذي ينتمي إليه النص؛ فتقرير بضع أبيات من القصيدة مثلا يكون أجدى من

تقرير عشرات، وبخاصة في نصوص الشعر القديم بصفة عامة والجاهلي منه بصفة خاصة. كذلك فاللجوء إلى الروايات الطويلة هو أقل جدوى، لا جرم، من استثمار القصص القصيرة والأقوال المأثورة، والأحاديث من فئة جوامع الكلم، ونحوه.

على أننا وإن كنا نميل إلى هذا المعيار فإننا لا يمكن أن نغفل أن مسألة الطول والقصر مسألةٌ نسبية؛ فهي تعتمد على عوامل كثيرة، كما لا بد أن ننظر لكل نص أدبي على حدة من حيث مفرداته وتراكيبه ومضمونه وطوله، ومدى انقرائيته وفهم محتواه- فهم المسموع- والأهداف المنشودة من تدريسه ثم طريقة تدريسه والأساليب الفنية التي سينتهجها المعلم حياله. وحبذا لو كان النص لشـــاعر مشهور أو قاص أو روائي معروف من كتّاب العربية القدماء والمحدثين كالمتنبي وأحمد شوقي، وابن خلدون وطه حسين ونجيب محفوظ، فهذا مما يضفي على النص قيمة وجمالاً، ويسهل الولوج إليه اعتمادًا على عتبة المؤلف، وقد يولد رغبة وشغفًا من الدارسين الأمر الذي سيرفع من ثقتهم الدارسين في أنفسهم حيث يدرسون نصوصًا لأعظم كتّاب العربية يناقشون أفكارها، يقبَلون بعضها، ويرفضون بعضها الأخر". (أبو عمشة، أبو الوفا، 309-308).

وفحوى القول فيما سبق: أن يكون النص الأدبي- القرائي أو المسموع- قيد الاختيار أو التدريس مألوفا غير مُستوحَش من حيث لغته وأسلوبه ومفردات وتراكيبه إلى حد كبير، وهو دور مختار النص ومقرره؛ فكلما ازاد تعقيد النص وتوغل في الغرابة والمجاز والتعقيد ازادت فرص استغلاقه وعدم فهمه، وفقد الطلاب الرغبة والشغف في الاشتباك معه، وهو ما نطلق عليه (النص المُتَحَدِّي) ونعني به أن يكون متحدياً للطالب لا مثبطا وكاسرًا لشغفه؛ ولذا كان لكل مستوى تدريسي نصه الذي يناسبه، والذي قد لا ينيب عنه غيره.

ولعل الناظر إلى طبيعة أدبنا العربي بوصفه مادة تعليمية محتملة للتعلم يجد أن هذه المادة مرشحة لتكون من أفضل ينابيع استيقاء اللغة الأصلية الغنية واحتيازها واكتسابها على أفضل ما يكون، وذلك إذا حسُن اختيارها وتوظيفُها، وجَمُل عرضُها؛ وبخاصة إذا تطابقت سماتها بدرجة كبيرة مع سمات المواد التعليمية العشرة، تلك التي تساهم بقدر كبير في عمليات التعليم والتعلُّم، وهي سمات "الأصالة. والجذابة. والمرونة. والمساهمة في تحفيز التفاعل وإنتاج اللغة. وتشجيع المتعلمين على تطوير مهارات التعلم واستراتيجياته. والسماح بالتركيز على شكل النص ووظيفته. وإتاحة فرص الاستخدام المتكامل للغة. والارتباط ببعضها البعض؛ لتطوير المهارات وفهم عناصر اللغة. وموافقة سياق التعلّم. وتوفير التعليمات المناسبة" (Howard & Major ,2004).

ولعلَّنا بنظرة عَجْلَى لهذه السمات العشر نجد أن السمات الثمانية الأولى مُتحقَّقة بداهة في النص الأدبي "المعياري النموذج"، وأما السمتان (التاسعة والعاشرة) فتحققهما متوقف على حُسن إدارة المعلم للصف، وقدرته على خلق أسيقة تعليمية

مناسبة، وجعل التعليم ذي معنى، وعلى اهتبال فرصة وجودها في البيئة التعليمية للدارسين، وأيضًا كفاءته التربوية والمهنية والأكاديمية الضرورية لتوفير النص المختار، واستراتيجيات تدريسه. وعلى الرغم من أهمية الوقوف على معيارية النصوص الأدبية -المقروءة أو المسموعة- المحتملة للتدريس في فصولنا التعليمية إلا أن الأمر قد لا يجدي، بل وربما يتحول إلى العبثية إن توقف الأمر على رصد هذه المعايير، وفقط!

ذلك أن ثمة غايةً تعليمية راشدة أكبر من الوقوف على معيارية تلك النصوص وتحديد خصائصها وسماتها الأدبية والتعليمية والثقافية، وهي غاية أسمي من مجرد المعرفة وأشد عمقا وأكثر إنتاجية؛ إنها غاية الاستثمار المربح لهذه الفوائد التعليمية والتثقيفية والأدبية، وإكساب الطلاب ما يُتوخى لهم كسبه عبر عمليات التدريس ومواقفه التعليمية المختلفة، ومن ثم امتلاك القدرة التربوية والتعليمية على توجيه بوصلة كل أولئك نحو إكساب مهارات التفكير الناقد، والقراءة الناقدة، والاستماع الناقد حين التعامل مع النصوص الأدبية المختارة للتعلم على اختلافها!

إستراتيجيات تدريس مهارتي الاستقبال في تعليمية العربية للناطقين بغيرها:

على المتلقي دوره الإيجابي الحتمي في التعامل مع النص الأدبي المسموع أو المقروء؛ فلا ينبغي له الوقوف سلبيا أمام ما يستمع إليه أو يقرأه، وإنما بعد أن يقوم بفك شفرات النص ورموزه وجب عليه أن " يضيف بعض المعاني عما استقبله حيث تختلط في عملية الاستقبال هذه مشاعر المستمع وأحاسيسه واتجاهاته وخبراته السابقة" (طعيمة، رشدي، 1981)، ولا يحدث هذا إلا إذا تعارف المتلقي (قارئًا أو مستمعًا) إلى النص الأدبي عن قرب، وفهم كيفية استعمال اللغة فيه مجازيا وعلى الحقيقة، وأَلِفَ الموضوع الأدبي وتَيْمَتَه، وألمَّ بالسياق الثقافي والأدبي الذي نشأ فيه النص، ووقف ولو برقيًّا على اتجاهات مؤلفه، وربطه حتما بالظروف المحيطة وامتلك القدرة على التعاطي مع وراء اللغة من حيث: سرعة الإلقاء أو بطئه، وفترات التوقف التي يعمد إليها المتكلم، وارتفاع الصوت أو انخفاضه، ودرجة التنغيم والنبر، وتعبيرات الوجه، والإشارات والإيماءات، طبقة الصوت... إلخ، بل وكل المصاحبات التي تتعدى حدود اللفظ إلى الإشارة وتعابير الوجه والأداء الدرامي ونحوه؛ لتقوم بخدمة أداء الرسالة على الوجه الأمثل كل ذلك يؤدي ولا شك إلى إمكانية تطوير مهارات الاستماع الناقد أو القراءة الناقدة من أجل فهم النص الأدبي والتعامل معه بطريقة مثلى.

وسنتناول بدورنا بعضًا من الاستراتيجيات الفعالة التي يمكن استخدامها وتطبيقها على النص الأدبي المقترح- مقروءًا كان او مسموعًا- وسنكتفي في كل استراتيجية بضرب مثال تطبيقي يفي بالغرض لضيق المقام والمقال:

أولا: استراتيجية تحديد الأفكار الرئيسية والفرعية:

يحتاج قارئ النص الأدبي أو مستمعه إلى إتقان تحديد ما يعرف بالفكرة الرئيسة، أو النقطة المحورية التي تدور حولها محتويات النص، تلك التي تجمع بين مختلف الأفكار الفرعية، وكذلك التعرف إلى كيفية تحديد الأفكار الثانوية التي تكون أكثر تحديدًا وتركيزًا، وترتبط في الوقت ذاته بأجزاء محددة من النص ووظيفتها دعم للأفكار الرئيسة؛ وذلك من أجل تحقيق الفهم الشامل للنص.

مثال تطبيقي: من نص (الفضيلة- للمنفلوطي)

> "إنّ السعادة ينبوع يتفجّر من القلب لا غيث يهطل من السماء، وأنّ النفس الكريمة الراضية البريئة من أدران الرذائل وأقذارها، ومطامع الحياة وشهواتها سعيدة حيثما حلَّت وأنّى وجدت، في القصر وفي الكوخ، في المدينة وفي القرية، في الأنس وفي الوحشة، في المجتمع وفي العزلة، بين القصور والدور، وبين الآكام والصخور" (المنفلوطي- د.ت).

ويتأتى دور المعلم في تأصيل هذه الاستراتيجية لدى المتعلمين عبر جملة من التكنيكات التعليمية بوصفها طرائق يتم بها التعامل مع التفاصيل الفنية في موضوع ما، أو هي "أدوات لتحسين فعالية التعلم من خلال استراتيجيات وأساليب محددة تهدف إلى تعزيز الفهم والاستيعاب لدى الطلاب". (عبد الله، محمد الصيرفي، 2009، 13). ويمكن توظيف جملة من التكنيكات التي يمكن للمعلم توظيفها لتطبيق هذه الاستراتيجية كالتالي:

أولا: في القراءة الناقدة: يتم توجيه الطلاب نحو القراءة الشاملة لتكوين فكرة عامة عن النص، وإعادة القراءة بعناية للتركيز على التفاصيل، ويتم توجيههم لتسجيل رؤوس الأقلام مع إمكانية استخدام ألوان مختلفة لتمييز الأفكار الرئيسة عن التفاصيل الثانوية. ثم يأتي دور تحديد الفكرة الرئيسة للنص، ثم تقسيمها إلى أفكار فرعية. ويمكن أن يكون ذلك من خلال كتابة الفكرة الرئيسة بلون معين، والأفكار الفرعية بلون آخر. مع توجيه الطلاب كذلك لاستخدام رموز مثل علامات التعجب (!) للإشارة إلى الجمل الهامة، وعلامات الاستفهام (؟) للجمل أو العبارات التي تحتاج إلى مزيد من ال توضيح. ثم يُعقد نقاشٌ جماعي في الصف حول النص لتبادل الآراء حول الأفكار الرئيسية والفرعية، مما يعزز عملية الفهم. وأخيرًا يمكن تقديم نصوص قصيرة أو مقاطع صوتية للطلاب من النص قيد التلقي؛ لتطبيق ما تعلموه في تحديد الأفكار الرئيسية والفرعية.

ثانيا: في الاستماع الناقد: ويبدأ بما يعرف بالاستشعار أو الانتباه إلى الرسالة المسموعة والتركيز الشديد حولها؛ والتخلص من أي مشتتات مثل الضوضاء أو الأفكار

الجانبية، وتدوين الملاحظات، والقيام بالترجمة الفورية، ثم فك تشفير الرسالة لفهم المعاني العميقة للنص، واستيعاب الإشارات غير اللفظية؛ وبخاصة إذا كان هناك متحدث يقرأ النص، فحينئذٍ وجب الانتباه إلى نبرة الصوت ولغة الجسد.

ثم يأتي من بعد ذلك دور التقييم وتكوين الرأي حول الرسالة وتقييم قوة الحجج التي يقدمها المنفلوطي. هل تعتقد أن السعادة يمكن أن تأتي من الداخل كما يقول؟ وأخيرًا، يأتي دور تحليل الأدلة: كيف يدعم المؤلف/المنفلوطي حجته بأن السعادة ليست مرتبطة بالمكان أو الظروف؟ وعلى المستمع كذلك محاولة التذكر والاحتفاظ بالنقاط الرئيسية التي استمع إليها ليكون قادرًا على استخدامها لاحقًا في المناقشات أو الكتابات. ثم عليه مراجعة الملاحظات بعد الانتهاء من الاستماع، والتفاعل مع النص؛ وذلك بطرح طرح أسئلة إضافية: مثل "ما هي العوامل التي تجعل النفس كريمة وراضية؟" أو "كيف يمكن تطبيق هذا المفهوم في حياتنا اليومية؟" وأخيرًا المناقشة مع الآخرين: شارك أفكارك مع زملائك أو أصدقائك حول ما سمعته/ كيف تختلف وجهات نظركم حول مفهوم السعادة؟

ثانيا: استراتيجية تحليل السياق الثقافي:

لا يُتصور لمتلقٍ من غير الناطقين بالعربية التعرض للنص الأدبي شعرا أو نثرا- مقروءًا أو مسموعًا- من دون التعرض لما يعرف السياق الثقافي بوصفه "مجموعة من العوامل الاجتماعية، التاريخية، والبيئية التي تؤثر على فهم النصوص الأدبية والفنية، حيث يشمل الخلفية الثقافية التي يتم فيها إنتاج النص وتلقيه". (Geertz, Clifford 1973).

وثَمَّـــةَ مثالٌ تطبيقي من الشعر الحديث هي قصيدة "لا تصالح" للشاعر المصري أمل دنقل تلك التي يقول فيها الشاعر: (لا تصالح: 1988) يمكن تطبيقه بوصفه نصا للاستماع الناقد، أو نصا للقراءة الناقدة؛ مفتقرا إلى السياق الثقافي عند التدريس.

> لَا تُصَالِحْ! / .. وَلَو مَنَحُوكَ الذَّهَبَ / أَتَرَى حِينَ أَفقَأُ عَينَيكَ / ثُمَّ أُثَبِّتُ جَوهَرَتَينِ مَكَانَهُمَا.. هَل تَرَى...؟ / هِيَ أَشيَاءُ لَا تُشتَرَى..: / ذِكرَيَاتُ الطُّفُولَةِ بَينَ أَخِيكَ وَبَينَكَ، / حِسُّكُمَا فَجأَةً بِالرُّجُولَةِ، / هَذَا الحَيَاءُ الَّذِي يَكبِتُ الشَّوقَ.. حِينَ تُعَانِقُهُ، / الصَّمتُ مُبتَسِمَينِ لِتَأنِيبِ أُمِّكُمَا.. وَكَأَنَّكُمَا / مَا تَزَالَانِ طِفلَينِ! / صَوتَانِ صَوتَكَ / أَنَّكَ إِن مِتَّ: / لِلبَيتِ رَبٌّ / وَلِلطِّفلِ أَبْ / هَل يَصِيرُ دَمِي بَينَ عَينَيكَ مَاءً؟ / أَتَنسَى رِدَائِي المُلَطَّخَ بِالدِّمَاءِ.. / تَلبَسُ فَوقَ دِمَائِي ثِيَابًا مُطَرَّزَةً بِالقَصَبِ؟ / إِنَّهَا الحَربُ! / قَد تَثقُلُ القَلبَ.. /لَكِن خَلفَكَ عَارُ العَرَبِ / لَا تُصَالِحْ.. /وَلَا تَتَوَخَّ الهَرَبَ!

(أمل دنقل، ديوان لا تصالح، 1988)

التحليل:

أولا: القراءة الناقدة للنص: وفيها يأتي دور المعلم النشط الذي يُقْدِر طلابه على امتلاك مفاتيح تحليل السياق الثقافي من أجل فض مغاليق النص؛ تلك التي تتكون من: سياق تاريخي: يعكس واقع الحروب والصراعات في المجتمعات العربية وتأثيرها على الهوية والانتماء. وتحليل الرموز: الذهب والجواهر تمثل القيم المادية مقابل القيم الروحية والأخوية الإنسانية، حيث يُظهر الشاعر أن الذكريات والعلاقات الإنسانية لا تُشترى. والقيم الثقافية: فيتناول النص مفاهيم الرجولة والكبرياء وأثر الحرب على الذات المصرية المكلومة. والتأثيرات الاجتماعية: كالروابط الأسرية وتأثير الحرب عليها، مع التركيز على الآباء والأطفال. والرسالة العامة: يرفض الشاعر ويأبى التصالح مع العدو، مهما كان من أمر ومغريات؛ مما يعكس موقفًا قويًا ضد الخيانة والتفريط في القيم الوطنية.

وعلى سبيل التطبيق يمكن الإفادة من استراتيجية الصف المقلوب، ودعم الطلاب بالكتب والمراجع المتوفرة، أو توجيههم للشابكة، مع توزيع مهمات سبر المحاور التالية عبر البحث والتلخيص على المجموعات - فيما لا يزيد عن صفحة واحدة للبحث في: طبيعة العلاقة بين الإسرائيليين والعرب في الفترة بين 1967 - 1973م/ ونشأة دنقل، وأهم سمات شعر الرفض عنده. / وقصيدة" لا تصالح" وتلخيص لأهم ما كتب النقاد عنها. وفي الاشتباك الأول للمعلم مع المتعلمين يتم النقاش حول محاور السياق الثقافي؛ وعند تناول قضايا الدرس اللغوية والبلاغية والفكرية والإنسانية والسياسية في القصيدة يمكن للمعلم تُتَوسَّلُ استراتيجية المناظرة رغبة في تعزيز المهارات اللغوية كمهارة قراءة الفقرات، ومهارة التعليق والكلام، والنقاش، وعرض الأفكار، ومهارة الاستماع للآراء وتقييمها، ونقدها، واحترام الرأي الآخر، وتحليل المواقف، واقتراح آراء أخرى غير المتبنَّاة في النص في عمل جماعي منظم.

ثانيا: الاستماع النقدي للنص: حين إلقاء النص من قبل المعلم أو من مصدر إليكتروني أو رقمي، مثلا، على المتعلم المستمع الانصات للمتكلم، والتنبه للأبيات الملقاة، ومحاولة التنبؤ بمعاني الكلمات في أسيقتها وبالمعنى العام، وتفعيل تقنية تدوين الملاحظات، خلال الاستماع إلى النص أو إلى الشرح والنقاشات حوله والعناية بما يقدمه الشاعر من حجج لرفضه التصالح مع العدو الأبدي، وتقييم هذه الحجج المقدمة أثناء الاستماع، ثم يقوم المتعلم بخطوة التفاعل مع النص والمناقشة مع الآخرين عبر منصات النقاش في الإنترنت، أو الجلسات المباشرة لتعزيز الفهم وتبادل الآراء.

ثالثا: استراتيجية تقييم الحجج في النص المقروء أو المسموع:

تعد استراتيجية تقييم الحجج من أبرز استراتيجيات التفكير الناقد، وهي أداة طيِّعَةٌ لتعزيز التفكير النقدي في المحتوى الأدبي المسموع أو المقروء، حيث تساعد القارئ على تحليل النصوص وفهم مدى قوة أو ضعف الحجج المقدمة وتبدأ بإقدار القارئ أو المستمع على تقييم الحجج المقدمة في النص، والتفكير في مدى قوتها أو ضعفها بناءً على الأدلة المعروضة من داخل النص ومن قرائنه وعتباته الموازية له. وتبدأ تلك الاستراتيجية بتوجيه بوصلة الطلاب إلى فهم النص والتركيز لتحديد الأفكار الرئيسية والحجج المطروحة، ثم تقييم الأدلة التي يقدمها الكاتب لدعم حججه، ووجب هنا التحقق مما إذا كانت الأدلة موثوقة أم لا، وهل هي مبنية على حقائق ومصادر صدقية أم لا! ثم يأتي دور تحليل الحجج بشكل منطقي وموضوعي، ثم تأتي خطوة مقارنة الحجج، وبخاصة إذا كان النص يحتوي على حجج متعارضة، يجب على القارئ مقارنة قوة كل حجة بناءً على الأدلة والدعم المقدم. ثم تأتي دراسة تأثير الحجج على القارئ، بمعنى: هل كانت الحجج قادرة على تغيير رأي القارئ أو تعزيز قناعاته السابقة؟ ومن ثم يجيء دور التوصل إلى استنتاجات وتكوين رأي شخصي، وأخيرا: يكون التفاعل مع النص عبر طرح أسئلة إضافية من شأنها تشجيع القارئ على طرح أسئلة حول النص، مثل: "ما الذي يمكن أن يضيفه الكاتب لتعزيز حججه؟ / أو "هل هناك جوانب لم يتم تناولها؟".

وثمة مثال تطبيقي- من رواية "موسم الهجرة إلى الشمال" للكاتب السوداني الطيب صالح. تتناول الرواية موضوع الهوية والانتماء والصراع الثقافي. وفي الرواية، يتحدث بطل الرواية "مصطفى سعيد" عن تجربته في الغرب، فيقول: " لَقَد كُنتُ أَعيشُ فِي عَالَمَينِ، عَالَمِ الشَّرقِ وَعَالَمِ الغَربِ، وَكُلٌّ مِنهُمَا لَهُ سِحرُهُ وَعَبقَرِيَّتُهُ، وَلَكِنَّنِي شَعَرتُ دَائِمًا أَنَّنِي غَرِيبٌ فِي كِلَا العَالَمَينِ ". (صالح، الطيب، 1997).

وعبر تنفيذ الخطوات السابقة يمكن تطبيق استراتيجية تقييم الحجج بدءًا من:

أولا: القراءة النقدية للنص: يوجَّهُ الطلاب لفهم النص عبر قراءته بعناية، ثم تقييم الحجج، والتأكد من منطقها، ومقارنتها، وتحديد نقاط قوتها وضعفها، وتقييم أثرها على القارء أو المستمع في فهم الهوية والثقافة، والنظر في الأبعاد الأخلاقية والاجتماعية، ثم يتم قياس التوصل إلى استنتاجات عبر تكوين رأي شخصي، ثم تأتي مرحلة الإنتاج عبر كتابة تحليل نقدي، وأخيرًا يأتي دور التفاعل مع النص عبر طرح أسئلة إضافية: مثل "كيف يؤثر الاغتراب على الهوية الشخصية؟/ ويلحق ذلك بالمناقشة مع الآخرين: حول هذه الأفكار، أو ما شابهها مما لا علاقة بالنص، وذلك من شأنه أن يعزز الفهم ويفتح آفاق جديدة للتفكير.

ثانيا: الاستماع النقدي: ذلك الذي يتأتى من خلال انخراط القارئ أو المستمع في سماع النص، والمشاركة في المناقشات؛ مع الزملاء والمعلمين، وبتبادل الآراء حول الشخصيات والمواضيع والقضايا المطروحة. على أن ينتبه المستمع إلى تفعيل تقنية تدوين الملاحظات، خلال الاستماع إلى محاضرات أو نقاشات حول "موسم الهجرة إلى الشمال"، ويحتفي بالتفكير في مدى قوة الحجج المقدمة أثناء الاستماع، ثم يقوم بخطوة التفاعل مع النص والمناقشة مع الآخرين عبر منصات النقاش في الإنترنت، أو الجلسات المباشرة؛ لتعزيز الفهم وتبادل الآراء.

رابعًا : استراتيجية إعادة صياغة المحتوى:

وتهدف هذه الاستراتيجية إلى تشجع المتعلمين على إعادة صياغة النصوص بلغتهم الخاصة، من أجل إقدارهم على فهم المعاني بشكل أفضل، وتبسيط الأفكار المعقدة دون تغيير ملموس في المعلومات الأساسي أو اللعب النصي فيها لئلا تتغير بنية النص وغرضه الأساس الذي أراده المؤلف.

وثمة مثال تطبيقي- وهو نص من كتاب "النبي" لجبران خليل جبران، ويتحدث فيه عن الحب؛ فيقول:

" الحُبُّ لا يُعطِي إِلَّا نَفسَهُ، وَلَا يَأخُذُ إِلَّا مِن نَفسِهِ. الحُبُّ لَا يَمتَلِكُ شَيئًا، وَلَا يُمكِنُ لِأَحَدٍ أَن يَمتَلِكَ الحُبَّ.

(جبران خليل، 2000).

وأما عن خطوات تطبيق استراتيجية إعادة صياغة المحتوى، فيكون كالتالي:

أولا: في القراءة الناقدة: يتم توجيه الطلاب نحو فهم المعنى الأصلي؛ وهذا أمر بدهي فلا يمكن للقارئ أن يشارك في هذه الاستراتيجية من دون أن يفهم المعاني الأساسية التي يريد الكاتب إيصالها. في هذا النص، يتحدث جبران عن طبيعة الحب وكيف أنه لا يمكن تملكه. ثم تأتي خطوة إعادة الصياغة بلغة المتعلم البسيطة -غالبا- مع توجيهه للحفاظ على جوهر المعنى الأصلي. ثم بعد إعادة صياغة النص، يمكن للقارئ القيام بتحليل الأفكار: ما الذي يعنيه جبران بأن الحب لا يمكن تملكه؟ / وكيف يؤثر هذا المفهوم على العلاقات الإنسانية؟ / ثم يقوم بتقييم الحجج: هل تعتقد أن الحب حقًا لا يمكن تملكه؟ كيف تتفق أو تختلف مع هذا الرأي؟

ثانيا: في الاستماع النقدي: يتم تطبيق تكنيكات الاستماع الناقد= من الانتباه والتركيز، والتقييم والتحليل، وإعادة الصياغة وطرح الأسئلة، وذلك إذا كان هناك محاضرة أو نقاش حول هذا النص، وعلى المتعلم المستمع تدوين الملاحظات حول

النقاط الرئيسية التي تم ذكرها حول الحب. ثم له أن يطرح الأسئلة: بعد الاستماع، كأن يسأل: "كيف يمكن تطبيق مفهوم الحب الذي يتحدث عنه جبران في حياتنا اليومية؟"

خامسًا: استراتيجيات ما قبل القراءة، وما قبل الاستماع إلى النص الأدبي:

تعتبر استراتيجيات ما قبل القراءة وما قبل الاستماع تقنيات تعليمية فعالة لتحسين الفهم والاستيعاب، حيث تساعد القارئ أو المستمع على التحضير للنص، وتعزز من قدرته على التفاعل مع محتواه بشكل نقدي، وهي جملة من الأنشطة والخطوات التحضيرية التي تتضمن تنشيط المعرفة السابقة، طرح تساؤلات استكشافية، توقع المحتوى، وتحديد الغرض من القراءة أو الاستماع.

استراتيجيات ما قبل القراءة:

لما قبل القراءة بعضٌ من الاستراتيجيات المهمة الهادفة كلها إلى تنشيط المعرفة السابقة لدى المتعلمين بوصفه خطوة أساسية لفهم النصوص الجديدة؛ ويمكن تحقيق ذلك من خلال مناقشة الموضوعات ذات الصلة قبل القراءة أو بأي نشاط ذي عُلقة بما تم تناوله من هذه النصوص. ثم يأتي تفعيل استراتيجية التوقع؛ وذلك عبر تشجيع المتعلمين على توقع محتوى النص بناءً على العنوان، أو الصور المصاحبة – السقالات التعليمية- حيث يساعد في تحفيز الفضول وزيادة التفاعل مع المادة المقروءة. ثم يأتي دور استراتيجية طرح الأسئلة الاستكشافية؛ وذلك عبر توجيه أسئلة قبل القراءة يمكن أن يوجه انتباه المتعلمين إلى نقاط مهمة في النص ويعزز فهمهم.

استراتيجيات ما قبل الاستماع:

والحال ذاته يمكن أن يقال فيما يعرف باستراتيجيات ما قبل الاستماع، تلك الهادفة في المقام الأول إلى تهيئة عقلية الطلاب للاستماع؛ عبر تجهيزهم نفسيًا ومعلوماتيًا قبل الاستماع إلى نص، الأمر الذي يُتوخى منه المساعدة في تحسين الاستيعاب؛ ويمكن تحقيق ذلك من خلال مناقشة الموضوع أو تقديم معلومات خلفية عنه. ثم تأتي استراتيجية تنشيط التوقع؛ عبر تشجيع المتعلمين على توقع محتوى النص المسموع بناءً على العنوان، أو بعض المفردات المفتاحية أو بعض الصور ذات العلاقة، فيزيد من انتباههم وتركيزهم أثناء الاستماع.

وثمة تطبيق لهذه الاستراتيجيات على نص عربي شهير: قصيدة "الأطلال" لإبراهيم ناجي".

النص:

يا فُـؤَادِي، رَحِـمَ اللّهُ الْهَوَى كَانَ صَـرْحًا مِنْ خَيَـالٍ فَهَـوَى.
اسْقِنِي وَاشْـرَبْ عَلَى أَطْلَالِهِ وَارْوِ عَنِّي طَالَمَـا الـدَّمْعُ رَوَى.
كَيْفَ ذَاكَ الْحُبُّ أَمْسَى خَبَرًا وَحَدِيثًا مِنْ أَحَادِيثِ الْجَوَى؟
وَبِسَاطًا مِنْ نُدَمَـى حُلْـمٍ هُـمْ تَـوَارَوْا أَبَـدًا وَهْــوَ انْطَـوَى.

(ديوانه، 1980)

أولا: استراتيجيات ما قبل القراءة: يتم تنشيط المعرفة السابقة؛ عبر إجراء مناقشة مع المتعلمين حول الشاعر إبراهيم ناجي ومدى به ومعرفتهم بالقصيدة؛ مثلً، وفي سبيل ذلك يمكن طرح أسئلة مثل: "ماذا تعرفون عن الشاعر إبراهيم ناجي؟ / أو "هل سمعتم من قبل عن قصيدة 'الأطلال'؟"/ وماذا تعني الأطلال؟ ثم يأتي سؤال المتعلمين عن توقعاتهم لمحتوى القصيدة ومعانيها المحتملة. ويمكن سؤالهم: "ماذا تتوقعون أن يكون موضوع القصيدة بناءً على العنوان؟

ثانيا: أما استراتيجيات ما قبل الاستماع؛ فيمكن تفعيلها عبر تهيئة العقلية للاستماع، وإخبار المتعلمين بأنهم سيستمعون إلى واحدة من أشهر القصائد المُغَنَّاة في القرن العشرين، فهل سمعوا عنها؟ وهل يعرفون مَنْ غناها/ غنَّتْهَا؟ وما رأيهم في القصيدة المقروءة والمسموعة، وأيها يفضلون: المسموع أم المقروء، ونحو ذلك. ثم يأتي دور تنشيط التوقع؛ وذلك بتعريض توقعات الطلاب على النص ذاته واستعراض جزء منه وسؤال المتعلمين حول توقعاتهم لبقية القصيدة والمشاعر التي قد تنقلها، ثم مساءلتهم بعد الاستماع للأبيات شعورهم تجاه ما فهموه من القصيدة؟ / وما الذي يتوقعونه في الأبيات القادمة؟ ... وهكذا.

على أن المأمول من وراء تطبيق هذه الاستراتيجيات على هذا النحو من التراتبية التربوية والفنية مساعدة المتعلمين على التفاعل بعمق أكبر مع النصوص الأدبية قيد التناول، سواء كانت مقروءة أو مسموعة، وتعزيز فهمهم واستيعابهم للمحتوى، وتحقيق المستهدف من تفعيل وتوظيف مهارات التفكير النقدي عبر توسل النص الأدبي سبيلًا إلى ذلك.

تصميم أنشطة تدريبية تركز على القراءة الناقدة للنصوص الأدبية:

برأينا أن هذا المحور هو أحد أهم المحاور التي يحتفي بها البحث للأهمية التطبيقية في كيفية تصميم الأنشطة التدريبية التي تركز على تطوير مهارات القراءة الناقدة للنصوص الأدبية؛ إذ إن ذلك يتطلب الوقوف على الاستراتيجيات التي تهدف إلى تعزيز قدرة المتعلم على تحليل وتفسير النصوص بشكل معمَّق. ولأن القراءة الناقدة تأتي في مرتبة أعلى من "القراءة" المعتادة، فبالضرورة يحتاج التعامل معها تطبيقيا عملا وتخطيطا واعيا من أجل تصميم أنشطة تؤدي إلى" تحفيز التفكير النقدي الذي يتجاوز الفهم السطحي للنصوص، ويشمل التحليل، والتقييم، والتركيب، وهذا النوع من الأنشطة يتطلب توجيه المتعلمين إلى تقييم المواقف، واستخراج المواقف المتناقضة أو المغلوطة، واكتشاف القيم والمفاهيم الضمنية (Bloom, 1956). وفي هذا السياق، يُشرق التعليم النشط ويصير قبلة المعلمين والمتعلمين بما يؤثره من طرائق وأساليب نشطة تتمحور حول المتعلم، وفيه تُفَضَّلُ الأسئلة المفتوحة على المغلقة، والنقاشات الجماعية عن الشرح والتلقين، والعمل الفردي، وتلك من أهم الأدوات التعليمية لتشجيع المتعلمين على التفكير النقدي حول النصوص الأدبية.

كما وجب عند تصميم الأنشطة ذات الصلة بالقراءة الناقدة التركيز فيها الإفادة من الرقمية والتكنولوجية والشابكة، واعتماد التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين والنصوص الأدبية الأمر الذي "يسهم في تعميق فهمهم وتحليلهم، وتقييمهم، ومشاركتهم وتفاعلاتهم ومقارناتهم، والبحث في الحجية والصدقية، ومساءلاتهم لأنفسهم وللنصوص ومحتوياتها ومن ثم تطبيق مهارات التفكير الناقد على النص المقروء (Freire, 1970). ومن أجل كمال اجتناء كامل الأثر يوصي بالاهتمام بتفسير النصوص الأدبية من خلال النظر في السياق التاريخي والثقافي والنفسي للمؤلف. لذا، فإن الأنشطة التي تُركِّز على القراءة النقدية يجب أن تشجع المتعلمين على فهم الأبعاد المتعددة للنصوص، من خلال تحليل أسلوب الكاتب، واستخدامه للرمزية، واستكشاف أبعاده الفلسفية والأيديولوجية" (Ricoeur, 1981).

وثمة مثال تطبيقي من نص العقاد "أنا".

النَّصّ: "وَعَبَّاس العَقَّاد كَمَا أَرَاهُ — بِالِاخْتِصَار — هُوَ شَيْءٌ آخَرُ مُخْتَلَفٌ كُلَّ الِاخْتِلَافِ عَنْ الشَّخْصِ الَّذِي يَرَاهُ الْكَثِيرُون مِن الْأَصْدِقَاءِ أَوْ مِنْ الْأَعْدَاءِ ... هُوَ شَخْصٌ أَسْتَغْرِبُه كُلّ الاسْتِغْرَاب حِين أَسْمَعَهُم يَصِفُونَه أَو يَتَحَدَّثُون عَنْه، حَتَّى ليخطر لِي فِي أَكْثَرِ الأَحْيَانِ أَنَّهُم يَتَحَدَّثُونَ عَنْ إِنْسَانٍ لَمْ أَعْرِفْهُ قَطّ، وَلَم أَلْتقِ بِهِ مَرَّةً فِي مَكَان. فعباس العَقَّاد هُوَ فِي رَأْيِ بَعْضِ النَّاسِ — مَعَ اخْتِلَافِ التَّعْبِير وَحُسْنَ النِّيَّةِ — هُوَ رَجُلٌ مُفْرِطُ الْكِبْرِيَاء ...."

خطوات تصميم أنشطة تدريبية تركّز على القراءة الناقدة لنص العقاد "أنا":

أولا: لا بد من تحديد الهدف العام للنشاط: وهو هنا تعزيز مهارات القراءة الناقدة لدى المتعلمين من خلال تحليل نصوص أدبية ذات أبعاد فكرية وشخصية. نص أدبي في السيرة الذاتية لواحد من أعظم أدباء القرن العشرين- العقاد.

ثانيا: الأنشطة التدريبية وإجراءاتها:

النشاط الأول: تحليل العنوان والأفكار الرئيسية، وهدفه: استنباط دلالات العنوان وتحديد الأفكار الرئيسية في النص. وله بعض الإجراءات الفنية كقراءة العنوان "أنا" ومناقشة دلالاته النفسية والاجتماعية. وطرح أسئلة: مثل، ما الذي يوحي به استخدام كلمة "أنا" من الناحية الفكرية؟ / وكيف يمكن أن يعكس العنوان شخصية الكاتب؟ واستخراج الجمل التي تعبّر عن الأفكار المحورية في النص، مثل: "هُوَ شَخْصٌ أَسْتَغْرِبُهُ كُلّ الاسْتِغْرَاب."

النشاط الثاني: وهو نشاط من أجل تحديد الموقف الشخصي للكاتب (Fisher, R. 2008) ، وهدفه: فهم شخصية العقاد وموقفه تجاه نفسه وتجاه الآخرين. وأما إجراءاته: فتقسيم المتعلمين إلى مجموعات لتحليل وصف الكاتب لنفسه وموقفه من تصورات الآخرين. والجمل التي تعبر عن الكبرياء أو المفارقة، مثل: "رَجُلٌ مُفْرِطُ الْكِبْرِيَاء." ومناقشة: هل تعكس هذه العبارات واقعية أم مبالغة؟

النشاط الثالث: وهو نشاط لتحليل اللغة والأسلوب (Paul, R., & Elder, L. 2019). وهدفه: استكشاف أثر اللغة والأسلوب في توصيل المعاني. وإجراءاته: تحديد الكلمات ذات الدلالات القوية مثل: "مُفْرِطُ الْكِبْرِيَاء"، "أَسْتَغْرِبُه." وتحليل استخدام التكرار والتوكيد مثل: "كُلّ الاسْتِغْرَاب"، "مَعَ اخْتِلَافِ التَّعْبِير." والنقاش: كيف تعكس هذه الأساليب رؤية الكاتب لنفسه؟

النشاط الرابع: مقارنة وجهات النظر. (Collie, J., & Slater, S. 1987)، وهدفه: تعميق الفهم من خلال عرض وجهات نظر متعددة. وإجراءاته: عرض مقاطع من نصوص أخرى للعقاد تتحدث عن شخصيته أو مواقفه. والمناقشة: كيف تختلف صورة العقاد في هذا النص عن صورته في نصوص أخرى؟ وهل تعتقد أن العقاد ينصف نفسه هنا؟

النشاط الخامس: كتابة نقدية. وهدفه: تطوير القدرة على التعبير عن الرأي الشخصي. وإجراءاته: كتابة فقرة نقدية تلخّص شخصية العقاد بناءً على النص. ومناقشة: هل ترى في النص تعبيرًا صادقًا أم مبالغة؟ وكيف أثرت خلفية الكاتب على رؤيته لنفسه وللآخرين؟ والتقييم: ويتم تقييم المتعلمين بناءً على: استيعابهم.

تصميم أنشطة تدريبية تركز على الاستماع الناقد للنصوص الأدبية:

يعد كذلك محور تصميم أنشطة تدريبية تركّز على الاستماع الناقد للنصوص الأدبية من الأهمية بمكان في هذا البحث؛ وهو معني من الأساس بإقدار المعلم على تصميم أنشطة تجمع بين مهارات الاستماع، والتحليل، والتفسير؛ من أجل تعزيز الاستماع الناقد للنصوص الأدبية، وهو يعتمد في المقام الأول على توفير بيئة تعليمية تفاعلية تُحفِّز التفكير التحليلي والتأملي. ولا بد لمصمم هذه الأنشطة ألا يغفل التركيز على كيفية تمكين المتعلم من تحليل النصوص وفهم أبعادها اللغوية والجمالية والفكرية؛ فإن تطوير مهارة "التقييم" في تصنيف الأهداف التعليمية هو عنصر أساسي لتحقيق الاستماع الناقد، حيث يُطلب من المتعلم التمييز بين الأفكار، تقييم حجج النصوص، واكتشاف الرسائل الضمنية. (Bloom, 1956). وفي هذا المقام ينبغي أن نضع نصب أعيننا عبر تصميم وتنفيذ هذه الأنشطة تحقيق النجاعة في تحويل المتعلم من مستمع سلبي إلى مشارك نشط في العملية التعليمية. (Freire, 1970)، وكذلك ضرورة تنمية القدرة على تفسير النصوص وتحليل دلالاتها المتعددة بوصفها جزءًا من عملية التفاعل مع الأدب. كما يجب أن نراعي حين تصميم هذه الأنشطة التدريبية طبيعة النصوص الأدبية من حيث السياق الثقافي والتاريخي، كما أشار فيغوتسكي (Vygotsky, 1978) إلى أهمية التفاعل مع النصوص في بيئة تعليمية تحاكي الواقع الثقافي للغة الهدف.

وثمة مثال تطبيقي من نص لحسن البصري- رحمه الله- "صفة المؤمن".

النَّصّ: إنَّ مِن أخْلاقِ المُؤْمِنِ قُوَّةً في دِينٍ، وإيمانًا في يقِينٍ، وعِلْمًا في حِلْمٍ، ورَحْمَةً لمجهُودٍ، وعَطَاءً في الحقُوقِ، لا يَحِيفُ على مَن يَبْغَضُ، ولا يأْثَمُ في مُسَاعَدَةِ مَن يُحِبُّ. فالمُؤمِنُ في الصَّلاةِ خَاشِعٌ، وإلى الرُّكُوعِ مُسَارِعٌ، قَوْلُهُ شِفَاءٌ، وصَبْرُهُ تُقًى، وسُكُوتُه فِكْرةٌ، ونَظَرُه عِبْرةٌ، يُخالِطُ العُلماءَ ليَعْلَمَ، ويَسْكُتُ بيْنَهُم ليَسْلَمَ، ويتكلَّمُ ليَغْنَمَ، إنْ أحْسَنَ اسْتَبْشَرَ، وإنْ أَسَاءَ اسْتَغْفَرَ، قَانِعٌ بالرِّزْقِ، حَامِدٌ في الرَّخَاءِ، صَابِرٌ على البَلَاءِ، إنْ جلَسَ مع الغَافِلينَ كُتِبَ مِن الذَّاكِرينَ، وإنْ جَلسَ مع الذَّاكِرينَ كُتِبَ مِن المسْتَغْفِرينَ."(الحرش، سليمان، 2005).

خطوات تصميم أنشطة تدريبية تركّز على الاستماع الناقد لنص البصري "صفة المؤمن":

النشاط الأول: وهو نشاط استماع مركّز وتحليل أولي. وهدفه: فهم النص كليًا، وتحديد الأفكار الرئيسية.

وإجراءاته: استماع المتعلمين إلى النص مرتين، المرة الأولى: لاستيعاب المعنى العام. والمرة الثانية: لتحديد الأفكار الرئيسة (صفات المؤمن وأفعاله). ثم يقوم المتعلمون

بالإجابة عن أسئلة مثل: ما الأفكار الأساسية التي ركّز عليها النص؟ وما الصفات التي ذكرها النص للمؤمن؟ والتقييم: تقديم ملخص شفهي عن النص بعد الاستماع.

النشاط الثاني: وهو نشاط تحليل اللغة والأسلوب .Bloom, Benjamin S (1956). وهدفه: استكشاف أسلوب الكاتب واستخداماته البلاغية. وإجراءاته: استماع المتعلمين إلى النص مع التركيز على العناصر اللغوية مثل: التكرار (مثل تكرار "المؤمن"). والصور البلاغية (مثل "قوله شفاء"، "نظرُه عبرة"). والإجابة عن أسئلة مثل: كيف يعكس الأسلوب البلاغي عمق المعنى؟ وما دور التكرار في توضيح الأفكار؟ والتقييم: مناقشة جماعية حول كيفية تعزيز اللغة لفهم النص.

النشاط الثالث: وهو نشاط الاستماع الناقد والتفسير. وهدفه: تحليل النص من وجهة نظر نقدية. وإجراءاته: استماع المتعلمين إلى النص والتركيز على الأفكار والقيم التي يطرحها. والإجابة عن أسئلة مثل: هل تتفق مع وصف النص للمؤمن؟ لماذا؟ وما القيم الأخلاقية التي يدعو إليها النص؟ وهل ترى أن النص يقدم رؤية شاملة لشخصية المؤمن؟ والتقييم: تقديم المتعلمين وجهات نظرهم مدعومة بأمثلة من النص.

النشاط الرابع: وهو نشاط الربط بالسياق الشخصي. (Freire, Paulo. 1970). وهدفه: تطبيق القيم الواردة في النص على حياة المتعلم. وإجراءاته: استماع المتعلمين إلى النص والإجابة عن: ما الصفات التي تجدها مهمة في حياتك؟ وكيف يمكن لهذه القيم أن تؤثر في سلوكك اليومي؟ والمشاركة في نقاش حول كيفية تمثيل القيم المذكورة في النص. والتقييم: كتابة تأمل شخصي عن علاقة المتعلم بالقيم المذكورة.

النشاط الخامس: وهو نشاط مقارنة النصوص. (Vygotsky, Lev S. 1978) ، وهدفه: تعزيز التفكير النقدي من خلال المقارنة. وإجراءاته: استماع المتعلمين إلى النص ومقارنته بنص آخر يتحدث عن القيم الأخلاقية. والإجابة عن أسئلة مثل: ما أوجه التشابه والاختلاف بين النصين؟ وأي النصين كان أكثر تأثيرًا؟ ولماذا؟ والتقييم: تقديم عرض قصير يوضح نتائج المقارنة. وأما عن مخرجات الأنشطة المأمولة فتتركز في تعميق الفهم الأدبي من خلال الاستماع الناقد. وتطوير مهارات التفكير النقدي والتحليل. وتعزيز قدرة المتعلمين على التعبير عن آرائهم بأسلوب منهجي.

الخاتمة والنتائج

وجريا على سنة البحث نقول في خاتمته: لقد اتضح لنا أن استثمار النصوص الأدبية في تعزيز التفكير النقدي وإتقان المهارات الاستقبالية، مثل مهارة القراءة ومهارة الاستماع الناقدتين أمر ممكن، بجدارة، وهو يمثل خطوة محورية في تعليمية اللغة العربية. ولقد حاول البحث أن يظهر كيف يمكن للنصوص الأدبية أن تكون وسيلة فعالة لتنمية مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب، من أجل تحسين قدراتهم على التفاعل القرائي والاستماعي النقدي مع المحتوى عبر تفكير وتلقي مغاير عن التلقي والتفاعل الاعتيادي. وقد ثبت لنا بما لا يدع مجالًا لمماحكة أن النصوص الأدبية تمثل أداة غنية تعزز من فهم الطلاب للغة والثقافة، وتساعدهم على تطوير مهاراتهم اللغوية من خلال تحليل النصوص وفهم المعاني الضمنية وبخاصة إذا حسن اختيارها والتعامل معها وفق استراتيجيات تدريسية وتكنيكات وخطوات إجرائية مدروسة. كما أن استخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة، مثل تحديد الأفكار الرئيسية وتحليل السياق الثقافي وتقييم الحجج، وغيرها، يسهم في تعزيز مهارات القراءة والاستماع الناقدتين.

وأما أهم ما توصل إليه البحث من نتائج، فكانت، كالتالي:

- حاجتنا الماسة في مجال تعليمية العربية للناطقين بغيرها إلى تعزيز التفكير النقدي واتخاذه وسيلة قارَّة لتدريس مهارات اللغة جميعا؛ فقد أثبتت التجارب الميدانية معظمها أن للنصوص الأدبية فعاليتها في تعزيز التفكير النقدي لدى الطلاب، مما يؤمل من ورائه مساعدتهم على تحليل النصوص بشكل أعمق وأكثر ثراء وغنى ومعرفة.
- التدريس الاستراتيجي الناجح يؤدي إلى تحسين المهارات الاستقبالية؛ وقد ارتأينا كيف ساعدت استراتيجيات التدريس المستخدمة في تحسين مهاراتي الاستقبال- قيد التناول- لدى الطلاب، مما يرجى من ورائه زيادة قدرتهم على التفاعل مع المحتوى بشكل أكثر فعالية.
- حتمية توفير بيئة تعليمية غنية للتعلم؛ ولحسن الحظ فقد أظهرت النتائج أن استخدام النصوص الأدبية يوفر بيئة تعليمية صحية تحفز النقاشات الهادفة، وتعزز من قدرة الطلاب على التعبير عن آرائهم التفكيرية النقدية والإبداعية وتكسبهم مهارات متعددة.
- وجوب مواجهة تحديات التنفيذ والتطبيق والتغلب عليها إذا ما رمنا تدريسًا ناجعًا؛ وقد حاولنا تسليط الضوء على التحديات التي تواجه المعلمين في توظيف النصوص الأدبية في الفصول الدراسية، مثل نقص الإبداع التدريسي،

والافتقار إلى التدريب الكافي، وصعوبة التعامل مع النص الادبي والتحديات القارّة في ذلك وسبل مواجهتها تعليميا وتربويا.

- الحفاية المستدامة بالتدريب والتطوير المهني؛ وقد أكدت النتائج ضرورة توفير التدريب والتطوير المهني للمعلمين في دقائق تخصصاتهم؛ وذلك لتعزيز قدرتهم على استخدام النصوص الأدبية بفعالية في تعليم مهارات اللغة جميعًا.
- وأخيرًا، ندعو لضرورة دمج النصوص الأدبية في المناهج التعليمية بوصفها وسيلة ذاتُ نُجعَةٍ مأمولة في اكتساب اللغة وتعليمها؛ وضرورة انتهاج التفكير النقدي في صقل المهارات اللغوية، وتمكين طلابنا من ذروتها، مما يساهم في تحقيق أهداف التعليم النشط، ويعزز من جودة ومخرجات تعليمية العربية لغة هدفًا.

المراجع العربية:

- أبو الوفا، السيد، 2021، فن الأدب.. سبيلًا إلى تخطّي الكفاءة التواصلية في تعليمية العربية للناطقين بغيرها - المشكلة والحل "رؤية نظرية تطبيقية"، كتاب مؤتمر: اللغة العربية الدولي الخامس بالشارقة.
- أبو عمشة، أبو الوفا، 2024، الاستراتيجيات الأجنبية في تعليمية العربية للناطقين بلغات أخرى، رؤية نظرية تطبيقية مقترحة للتوظيف في الفصول الراسية، دار كنوز المعرفة، الأردن.
- أبوالوفا السيد، 2019، تقويم مهارتي الاستقبال في تعليمية العربية للناطقين بغيرها، دراسة ضمن كتاب التقويم اللغوي في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها، مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية، تح: أبو عمشة حسين.
- أبوالوفا، السيد، 2022، التفكير الناقد وتطبيقاته في تعليمية العربية للناطقين بغيرها، الإيسيسيكو ط1.
- جبران، خليل جبران. (2000). النبي. دار الشروق- القاهرة.
- جدع، غنية، جدلية الحديثة بين النهايات الأدبية والمناهج النقدية في منتصف الليل، مجلة جامعة الوادي، مج05. ع2. 2022.
- الحرش، سليمان، 2005، آداب الحسن البصري وزهده ومواعظه-ت: ابن الجوزي –تح -دار الصديق –سوريا -ط1.
- درويش، محمود، 1985: "يا نوح!" في ديوان "أثر الفراشة" - دار العودة - د. ط.
- طعيمة، رشدي، 1986، المرجع في تعليم اللغة العربية، جامعة أم القرى-ج2.
- الطيب صالح. (1997). موسم الهجرة إلى الشمال. دار الجيل، بيروت
- عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، د. ت-إضاءات لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- عبد العليم إبراهيم _د. ت، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية المؤلف: الناشر: دار المعارف -مصر، ط 14.
- عبد الله، محمد الصيرفي، 2009، "إدارة تكنولوجيا المعلومات". دار الفكر الجامعي، الإسكندرية
- العربي، صلاح عبد لمجيد، 1981_ تعلم اللغات الحية وتعليمها_ مكتبة لبنان_.

- علوي على عبد الطاهر، 2010.: تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية_ دار المسيرة_ عمان_ الأردن_ ط1.
- محمود كامل الناقة: 1985، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها-أسسه مداخله-طريقة تدريسه-جامعة أم القرى-معهد اللغة العربية-المملكة العربية السعودية-ط.
- المنفلوطي، م. ل. (د.ت). فضيلة. الشرق العربي، سوريا.
- ناجي، إبراهيم، ديوانه، دار العودة، 1980.
- الناقة، محمود، بيروت 1985: تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى-جامعة أم القرى-د. ط.
- هنوش، عبد الجليل، 2024. بيداغوجيا النص الأدبي ومهارات التفكير النقدي، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية مراكش.

المراجع الأجنبية:

- Abdllatif Momani- Muhammad Al-Momani, 2011 The Level of the Readability of Fourth - Grade Arabic Textbook in Jordan, Damascus University Journal, Vol. 27, No , (3+4) , p: 34
- Bloom, Benjamin S. (1956). Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. New York: McKay.
- Collie, J., & Slater, S. (1987). Literature in the Language Classroom. Cambridge University Press.
- Duff, A & Maley, A (2007) Literature (Resource Books for Teachers), Oxford University Press.
- Fisher, R. (2008). Teaching Thinking: Philosophical Enquiry in the Classroom.
- Freire, Paulo. (1970). Pedagogy of the Oppressed. New York: Continuum.
- Geertz, Clifford. 1973 "The Interpretation of Cultures." Basic Books
- Harris, Robert. 2009. "Critical Reading." In The Writing Center Handbook, 2nd Ed. New York: W.W. Norton & Company.

- Hişmanoğlu, Murat. 2005. "Teaching English through Literature." Journal of Language and Linguistic Studies 1 (1): 53-66
- Howard, J. & Major, J. (2004). Guidelines for designing effective English language teaching materials.
- Karamsh, C. Literary texts in the chapter: Speech, Speech Language Magazine, 69.4, 1999
- Lazar, c. Literature and language education. Cambridge, Cambridge University Press 1993
- Lipman, Matthew. 1991, Thinking in Education. Cambridge University Press, (first ed.), (second Ed.).
- Paul, R., & Elder, L. (2019). Critical Thinking: Concepts and Tools.
- Savvidou, Christine. 2004. "An Integrated Approach to Teaching Literature in the EFL Classroom." The Internet TESL Journal, Vol. 10, No. 12
- Sidhu, Gurnam Kaur. 2003. "Literature in the Language Classroom: Seeing Through the Eyes of the Learner." In Teaching of Literature, edited by Ganakumaran & Edwin Malachi.
- Vygotsky, Lev S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge: Harvard University Press.

المواقع الإلكترونية:

- LibreTexts. (د.ت). تحديد استراتيجيات القراءة والقراءة المسبقة للنص. https://2u.pw/9lyUXmXM
- MURRAY LINDSAY, 2022, Second Language Acquisition: Accuracy, Fluency and Complexity, https://cutt.us/UiMtj
- Nina Daskalovska a, Violeta Dimova, 2012, Why should literature be used in the language classroom, https://cutt.ly/NvHpWrU
- Peacock, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. ELT Journal, 51(2), 144-156. https://doi.org/10.1093/elt/51.2.144

توظيف الفنون الأدبية في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث بالفصحى لدى الأطفال العرب المقيمين في بريطانيا

د/ شوق عباده أحمد النكلاوي[1]

الملخص

هدف البحث إلى توظيف الفنون الأدبية لتنمية مهارتي الاستماع، والتحدث لدى الأطفال أبناء العرب المقيمين في بريطانيا، من خلال توظيف الفصول الافتراضية، وقد استخدم البحث المنهج (شبه التجريبي) باستخدام التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة المتجانسة، والقياسات المتكررة (القبلي و البعدي) من خلال مقياس مهارتي الاستماع والتحدث (إعداد الباحثة)، وقد تكونت عينة البحث من ثمانية عشر طفلًا وطفلة، وقد أثبت البحث فاعلية توظيف الفنون الأدبية لتنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى الأطفال، كما توصل إلى مجموعة من النتائج منها أن الفنون الأدبية كالقصص و الشعر والمسرح تتمتع بعناصر جذب وتشويق للطفل مثل (الحركة- الصوت- الإضاءة- اللون) وهو ما يجعل عملية تعلم المهارات أيسر وأكثر متعة.

الكلمات المفتاحية: الفنون الأدبية- مهارة الاستماع- التحدث بالفصحى- مهارة الاستماع- الأطفال العرب المقيمين في بريطانيا.

(1) شوق عباده أحمد النكلاوي (مدرس) أستاذ أدب الطفل المساعد كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة مطروح.
https://orcid.org/0000-0002-2301-0549. shawkfaresfares@mau.edu.eg

Abstract

The study sought to use literary arts to improve the listening and speaking abilities of Arab children living in Britain through virtual classrooms. It employed a single homogeneous group experimental design and repeated measurements (before and after) using a researcher-prepared listening and speaking skills scale. The study sample comprised 18 male and female children, and it demonstrated the efficacy of using literary arts to improve children's speaking and listening abilities. Among the findings were that literary arts like theatre, poetry, and stories Children are drawn to and excited by factors such as movement, sound, light, and colour, which facilitate and enhance the learning process

Keywords: Literary arts – Listening skill – Speaking in Modern Standard Arabic – Listening proficiency – Arab children residing in the UK.

المقدمة

يبقى الأدب واحدًا من أهم المصادر التي يمكن من خلالها الولوج إلى عقل الطفل، ووجدانه منذ مراحل حياته المبكرة؛ ذلك أنه دائمًا ما يكون بحاجة إلى مثير يتفاعل معه، ويصبح قادرًا - عبر التلقي من خلاله- على أن يصير فردًا متفاعلًا مع الحياة وشريكًا فاعلا فيها؛ عبر المهارات اللغوية التي تعد أهم وسيلة اتصال بين الأفراد؛ كونها أداة ناقلة للثقافة ولازمة لتفاعل الفرد وتعايشه مع المجتمع.

وتُعد مرحلة الطفولة واحدة من أسرع مراحل النمو اللغوي؛ ففيها نجد أن التعبير اللغوي يتجه نحو الوضوح ؛والدقة، والفهم، كما تتحسن عملية النطق، ويختفي الكلام الطفلي، وتزداد قدرته على فهم كلام الآخرين، كما يستطيع الإفصاح عن حاجاته وخبراته (معمر نواف، 2012، 73).

ولعل قضية تعليم العربية الفصحى لأبناء العرب المقيمين بالدول غير الناطقة بالعربية، من أهم القضايا التي تشغل بال الآباء والأمهات؛ الذين يجدون صعوبة بالغة في إكساب أطفالهم مهارات اللغة العربية؛ إذ إنهم عادة ما يتحدثون فيما بينهم باللهجة العامية، كما أن معظم الأطفال يلتحقون بمدارس أجنبية لا تضع مناهجها في الاعتبار أية أهمية لتعلم اللغة العربية، وهو ما يفقد هؤلاء الأطفال كل الفرص لاكتساب المهارات اللغوية التي تمكنهم من التواصل الفعال، وترسيخ هويتهم، وتعميق جذور الانتماء لأصولهم العربية، ومن ثم يصبح هذا البحث ضرورة حتمية تفسح المجال أمام أولئك الأطفال لتنمية مهاراتهم اللغوية من خلال وسائط أدبية محببة إليهم كالقصة والمسرحية والشعر؛ والتي لا تكتفي بتنمية ذائقتهم الأدبية فحسب، بل تعمل على صقل مهارات التواصل بالفصحى أيضًا.

مشكلة البحث:

انبثقت مشكلة البحث من خلال استطلاع الرأي الذي قدمته الباحثة لعدد من أولياء الأمور العرب المقيمين في بريطانيا، والذي كان من نتائجه أن أطفالهم يعانون قصورًا شديدًا في مهارات العربية الفصحى وأن معظم الأطفال يلتحقون بمدارس لا تقوم بتدريس العربية ، كما أكد أولياء الأمور مدى معاناتهم مع أطفالهم في تعليمهم العربية الفصحى ، وأنهم يجدون صعوبة كبيرة في البحث عن طرق مبتكرة، وممتعة تجذب أطفالهم لتلقيها، وتنميتها ؛ خوفًا من أن تطمس هويتهم العربية وتذوب في زخم هذا الغزو الثقافي الهائل.

وقد أكدت العديد من الدراسات والبحوث مثل دراسة كل من خنجر (2012) والحوامدة والسعدي (2015) وسليمان وطعيمة وصديق(2016) وحامد (2018) وحسن وبدوي (2019) ونصر وسليمان وبدر (2020) و القداح وآخرون (2023) و Al Muallem 2024)) على أهمية تنمية المهارات اللغوية للأطفال؛ كونها أساس بناء شخصيتهم، وهى الوسيلة الأولى للتواصل والتعامل مع الآخرين، كما أنها أساس لتنمية خبراتهم، ومعارفهم، كما أكدت دراسة Salerno (2024) على أن العربية أساس للتثقيف؛ وأن اللغة هي الأداة الرئيسة لتدوين الثقافة، والحفاظ عليها، ومن ثم نبعت الحاجة إلى ضرورة تعلم الأطفال العرب المهارات اللغوية؛ للمحافظة على هويتهم الثقافية في ظل العولمة التي جعلت من العالم قرية صغيرة وهو ما يستدعي حذرًا شديدًا ويقظة هائلة .

كما أنه من خلال الاطلاع على بعض الدراسات الأخرى مثل دراسة Eertem 2010)) ودراسة Garrard (2011). ودراسة سمر علي (2012) ودراسة خالد النفيس (2013) ودراسة محمد عبد العاطي (2013) ودراسة Karim (2014)ودراسة رانيا حنا (2011) ودراسة حسين عبد الباسط (2014) فقد لوحظ أنها قد أكدت جميعها أن تلك الفئة من الأطفال يمتلكون القدرة علي التعلم من خلال الفنون الأدبية، كما أكدت دراسات عدة على أهمية شعر الأطفال منها دراسة بيرقدار (2008) عمران(2014) ودراسة سيد وآخرون (2021).

وفي السياق ذاته أكدت دراسة عطية (2016) على أهمية استخدام الوسائط التكنولوجية الحديثة في تطوير تعلم الطفل؛ فلم يعد ذلك نوعًا من الترف، بل صار ضرورة حتمية، كما هدفت دراسة سماح السيد (2017) إلى قياس تأثير أساليب حكي القصص الإلكترونية في تنمية الذكاء اللغوي والقدرة على التخيل لدى الأطفال.

وفي حدود علم الباحثة فإنه لا توجد دراسات سابقة تجمع بين مهارتي الاستماع والتحدث والفنون الأدبية والأطفال العرب المقيمين في بريطانيا، وهو ما دعاها لإجراء هذا البحث؛ لما للفنون الأدبية من قوة جذب وإثارة لانتباه الأطفال، ومتعة، تسهم

في إثارة دافعية الطف نحو تعلم المهارات اللغوية ، لاسيما اذا تم عرضها من خلال وسيط تكنولوجي يتوافق مع طبيعة الطفل في العصر الرقمي وتكمن مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

- ما فاعلية توظيف الفنون الأدبية في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث بالفصحى لدى الأطفال العرب المقيمين في بريطانيا؟ ويتفرع منه الأسئلة التالية:

1. ما فاعلية توظيف الفنون الأدبية في تنمية مهارات الاستماع لدى الأطفال العرب المقيمين في بريطانيا؟"
2. ما فاعلية توظيف الفنون الأدبية في تنمية مهارات التحدث بالفصحى لدى الأطفال العرب المقيمين في بريطانيا؟"

أهمية البحث:

1. ترجع أهمية البحث إلى موضوعه الذي يتناول دور الفنون الأدبية (القصة – المسرح – الشعر) في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى الأطفال العرب المقيمين في بريطانيا من عمر -5 6 سنوات؛ كونه من أهم القضايا التي تجول بخاطر الآباء والأمهات؛ باعتبار تلك المرحلة مرحلة تكوينية حاسمة لتجذير ثقافة الطفل، وتنمية هويته العربية.
2. يكتسب هذا البحث أهميته من كونه يخاطب طفل العصر الرقمي بلغة يجيدها ويتفاعل معها في ظل عصر الثورة الصناعية الرابعة وما بعدها والميتافيرس وتطبيقات الذكاء الاصطناعي وهو ما يستوجب ضرورة تمكينه من التعامل مع آليات ذلك العصر
3. يفيد البرنامج مخططي مناهج اللغة العربية في مرحلة الطفولة المبكرة في تنظيم محتوى البرامج المختلفة للطفل.

فروض البحث:

يتمثل الفرض الرئيس للدراسة فيما يلي:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات أطفال العينة في القياسين القبلي والبعدي للدرجة الكلية لمهارات الاستماع والتحدث بالفصحى". ويتفرع عنه الفرضان الآتيان:

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين متوسطي درجات أطفال العينة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات الاستماع".

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين متوسطي درجات أطفال العينة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التحدث بالفصحى.

منهج البحث:

يعد البحث الحالي من البحوث التجريبية؛ حيث اعتمدت الباحثة على المنهج شبه التجريبي، باستخدام التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة المتجانسة والقياسات المتكررة (قبلي، بعدي).

أدوات البحث:

- برنامج قائم على الفنون الأدبية لتنمية مهارتي الاستماع والتحدث بالفصحى لدى الأطفال أبناء العرب المقيمين في بريطانيا. (إعداد الباحثة)
- مقياس مهارتي الاستماع والتحدث بالفصحى مقدم لأولياء الأمور (إعداد الباحثة).

مصطلحات البحث:

الفنون الأدبية:

تعرف إجرائيًا بأنها القصص والمسرحيات والأشعار المقدمة للأطفال العرب المقيمين في بريطانيا؛ بغية تنمية مهارتي الاستماع والتحدث؛ لمساعدتهم في التعبير عن أنفسهم والتواصل مع الآخرين.

مهارة الاستماع: هي قدرة الطفل على التمييز السمعي بين الأصوات المختلفة، وتحديد الكلمات المتشابهة والمختلفة من الكلمات المسموعة والتمييز بين النغمات الصوتية والكلمات، وقدرته على التمييز البصري بين الأشكال والصور، وتمييز المتشابه من بدايات الكلمات، والتعرف إلى الكلمات المختلفة في النطق، والمعنى.

مهارة التحدث: هي قدرة الطفل على نطق الحروف، والكلمات، والجمل، والعبارات، واستخدامها في التعبير عن نفسه، وخلق قناة تواصل مع الآخرين.

المبحث الأول:
الفنون الأدبية

تُعد فنون أدب الطفل بما تشتمل عليه من قصص ومسرحيات وأشعار، وسيطًا تربويًا مهمًا؛ إذ يمكن من خلالها تعويد الطفل على الاستماع الجيد وتنمية مهارة التحدث؛ حيث يقوم الطفل بترديد ما يعرض عليه من أسلوب أدبي محبب إلى نفسه، كما تستطيع الفنون الأدبية إمداد الأطفال بالأفكار البناءة؛ التي تساهم في تكوين شخصيتهم وتشكيلها، بناء سويًا، متزنًا؛ يسهم في تقدم المجتمع ونهضته؛ باستخدام طرق مبتكرة وغير تقليدية.

ويحتل المسرح مكانة مهمة في حياة الأطفال؛ لما يسهم به من أثر في تكوين شخصياتهم، بأساليبه المبسطة والمشوقة؛ إذ يعمل على تهذيب وجدانهم لما يثير فيهم من عواطف إنسانية نبيلة، عبر الخبرات والمواقف التي تمر بها شخصيات المسرحية التي يسمعها، أو يراها ممثلة (النكلاوي وبركات، 2024، 76).

وجدير بالذكر أن قصص الأطفال من أمتع الفنون الأدبية؛ ذلك أنه عندما يستمع الطفل إلى القصة؛ فإنه يتفاعل مع شخصياتها، ويتوحد معها، ويقوم بترديد الجمل، والكلمات التي وردت على لسان شخوصها، بل يتمثل سلوكيات تلك الشخوص، وتصرفاتها بطريقة عفوية، وهو ما يتفق مع دراسة (Barakat, Elmaghraby 2022) التي أكدت على أن حكي القصص يُعد إحدى الاستراتيجيات المهمة في تعليم الأطفال؛ فالطفل يكتسب المعلومة من خلال تعاطفه، وتوحده مع شخصيات القصة وأحداثها أي إن عملية التعلم فيها لا تتم بشكل تلقيني أو تقليدي بل عبر التعلم بالنموذج أو الخبرة.

وقصص الأطفال بما تحتوي عليه من عناصر جمالية، وبما تقدمه من إبهار للأطفال عبر جعلهم جزءًا من عملية الحكي يعد إبداعًا متبادلًا بين الراوي وجمهوره من الأطفال، كما يعد طريقة للتفكير، وتنظيمًا لفهمهم لأنفسهم والحياة من حولهم (Meg, 2009, 8)

وفي هذا السياق أشارت دراسة (Sinha, Pattanaik 2024) إلى أهمية استخدام القصة لتنمية مهارات الفهم القرائي؛ حيث تعرض القصة ويقوم القارئ بالتعبير عن مضمونها، وهو ما أكد عليه هذا البحث؛ حيث استخدم القصص عبر وسيط إلكتروني؛ لتنمية مهارتي الاستماع والتحدث ؛ حيث تعمل القصة على تعزيز مشاركة الطفل في العملية التعليمية؛ ليتحول من متلقٍ سلبي إلى متفاعل إيجابي مشارك، مما يؤدي

إلى إتاحة الفرصة للتعبير عن المعارف، والمهارات، والاندماج في محتوى أكثر جاذبية؛ إذ تتحول المواقف التعليمية التقليدية إلى مواقف إلكترونية، بوساطة عناصرها المختلفة (الصوت والحركة واللون) وهو ما يضفي صفة الحياة عليها.

كما ذكرت دراسة (النكلاوي، 2021، 1366-1367) عددًا من العناصر المهمة التي يجب على الحكاء اتباعها بعد انتهائه من سرد القصة للأطفال أو تمثيلها ومن ثم ترسيخ المهارات والمفاهيم منها مناقشة الأطفال حول شخصيات الحكاية، وتصرفاتها، وتصنيفهم إلى أخلاقيين وغير أخلاقيين ، ومن ثم تنمية القدرة على التفكير النقدي والتمييز بين الطيب، والخبيث والجيد، والرديء وتشجيع الأطفال على اختيار نهايات جديدة، وترتيب أحداث الحكاية؛ وفقًا للتسلسل الزمني فضلًا عن استخدام استراتيجية " قلب الدور" حيث يقوم الطفل بدور الحكاء أو الممثل.

وقد قامت الباحثة بإدراج ما سبق في البرنامج؛ حيث قامت بعد عرض كل قصة من خلال الحاسوب وتطبيقاته بالحوار والمناقشة معهم حول أحداث القصة وشخصياتها، وترديد كلمات وجمل بالعربية الفصحى أتت على لسان تلك الشخصيات، كما كانت تطلب من الأطفال إعادة سرد تلك القصص ولعب أدوارها مرة أخرى باللغة الي وردت بها ذاتها.

وتعرف دراسة محمد (2019، 699) و (غبيش، 2023، 96) الأناشيد بأنها قطع لغوية قصيرة مصوغة في قالب شعري تتميز بطرب الإيقاع وبساطة اللفظ، في حين أكدت دراسة زياد (٢٠١٤، ٣٣) أنها تتضمن ثروة لغوية تنمي حصيلة الطفل، وتساعد على اكتسابه اللغة العربية السليمة.

وذكر شريف (2020، 99) أن لأناشيد الأطفال شروطًا عدة لابد من توافرها كي تؤدي أهدافها التي ترمي إليها، منها: أن تتناسب كلماتها مع المرحلة العمرية التي يمر بها الطفل، وأن تكون موزونة؛ لأن الأطفال يحبون الأناشيد الموزونة ذات النغم واللحن البسيط.

وهو ما حرصت عليه الباحثة عند اختيارها للأناشيد والقصائد المقدمة للأطفال عينة البحث، فقد اختارت من الأناشيد أسهلها فضلًا عن مناسبتها للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، ذات نغم ولحن وألفاظ ومفردات سهلة باللغة العربية الفصحى المعاصرة واليسيرة البعيدة عن التعقيد والتقعر.

المبحث الثاني:
مهارتا الاستماع والتحدث

تعد المهارات اللغوية بالغة الأهمية للتواصل بين أفراد المجتمع حيث تشير دراسة (كريمان بدير، إيميلي صادق، 2009، 78) إلى عناصرها المختلفة والمتمثلة في الاستماع، والتحدث، والقراءة والكتابة وما يربطها من علاقات متبادلة.

كما أن المهارات اللغوية من أهم ما ينبغي للطفل اكتسابه – لاسيما في مرحلة الطفولة المبكرة- ذلك أنها أداة مهمة من أدوات التواصل مع العالم وتحقيق الذات والاندماج الإيجابي في المجتمع عبر آليات التواصل المختلفة التي تتيح له أن يكون فردًا متفاعلًا مع غيره ومشاركًا في الحياة الاجتماعية قادرًا على التعبير عن نفسه؛ بوساطة المهارات الاستقبالية والإرسالية.

وتمثل مهارتا الاستماع والتحدث أنموذجًا من تلك المهارات التي ينبغي للطفل أن ينميها منذ سني عمره المبكرة عبر عمليات التواصل المباشرة أو غير المباشرة؛ وبخاصة لدى الأطفال الذين يعيشون خارج بلدانهم والذين تمثل اللغة العربية شيئًا ثانويًا في مدارس تلك البلدان ومن ثم فإنهم بحاجة ملحة إلى البحث عن آليات تمكنهم من إتقان المهارتين بطريقة أقرب إلى عقولهم ووجدانهم وليس أقدر من الفنون الأدبية على تحقيق ذلك.

ويمثل الاستماع المهارة اللغوية الأولى التي يتعرض لها الطفل، حيث إن أذنه تتعرض بصورة طبيعية إلى مجموعة من الأصوات بعد مولده، سواء أصوات لبني البشر أم غيرهم، ومع مع مرور الوقت يستطيع تمييز الأصوات التي تمكنه من التواصل مع الآخرين ، ولذلك فإن مهارات الاستماع تمثل أولى مهارات الاستقبال اللغوي، التي من خلالها يمكنه تكوين ثروته اللغوية التي تزداد وتدعم لاحقا بمهارات القراءة.(الحديبي وآخرون، 2020، 55).

ومهارة التحدث هي قدرة الطفل (المرسل) على نقل رسالته إلى المستمع (المستقبل) بصورة منظمة ولغة سليمة، وأداء معبر يوظف لغة الجسد في المواقف المختلفة وهي المهارة التي يمكن من خلالها للطفل أن يعبر عن ذاته ويحقق عملية تواصلية ناجزة في سياقات متعددة تضمن له أن ينشأ معتزا بهويته ودينه اللذين تمثل اللغة العربية المرجعية الأولي في ظل الثورة التكنولوجية الهائلة ومن ثم فإن تنميتها

يضمن له أن يكون مواطنًا عالميا مسايرا لعصره وقادر في الوقت ذاته على الاحتفاظ بجذوره الثقافية عبر التحدث بلغته التي تمثل الجزء الأكبر من الهوية.

ويحاول البحث الحالي أن يكشف عن كيفية توظيف الفنون الأدبية المختلفة من مسرح وقصص وشعر في تنمية المهارتين لدى الأطفال من أبناء العرب المقيمين في بريطانيا والذين تمثل البيئة التي يعيشون فيها عائقًا كبيرًا في سبيل تعلم اللغة العربية بشكل عام والفصحى على وجه الخصوص.

إجراءات البحث:

الإجراءات الميدانية للبحث:

تشتمل على خطوات إجرائية بدءًا بإعداد أدوات البحث، وتجريبها قبليًا وبعديًا؛ للخروج بنتائج البحث وتفسيرها.

أولاً: منهج البحث:

يتبع البحث الحالي المنهج شبه التجريبي وذلك لمناسبته طبيعة البحث الحالي؛ حيث اعتمدت الباحثة على التصميم التجريبي ذي المجموعة التجريبية الواحدة.

ثانياً: عينة البحث:

حجم العينة: وتشتمل على (العينة الاستطلاعية – العينة الأساسية)

عينة البحث الاستطلاعية: تكونت من(20) طفلًا وطفلة من مجتمع البحث ومن خارج عينة البحث الأساسية للمرحلة العمرية من (5-6) سنوات، وقد تم تطبيق المقياس عليهم للتحقق من كفاءة المقياس (صدقه وثباته).

عينة البحث الأساسية: تكونت من عدد (18) طفلًا وطفلة في المرحلة العمرية من 5-6 سنوات من الأطفال العرب المقيمين في بريطانيا.

الهدف من المقياس:

يهدف هذا المقياس لقياس مهارتي الاستماع والتحدث لدى الأطفال العرب المقيمين في بريطانيا (عينة البحث)، وفي ضوء هذه النتائج يتحدد مدى فعالية توظيف الفنون الأدبية في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى الأطفال العرب المقيمين في بريطانيا ويأتي ذلك في مستويين (التذكر، الفهم)، ولقد قامت الباحثة بإعداد المقياس بحيث يشتمل على مستويات التَّعلم المناسبة للمرحلة العمرية من 5-6 سنوات في الجانب المعرفي وهي: التذكر، والفهم، وذلك من خلال الأسئلة والمفاهيم المتضمنة في المقياس.

خطوات تصميم المقياس:

قامت الباحثة بالاطلاع على بعض البحوث والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث الحالي والتي اهتمت بتنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى الأطفال.

طريقة إعداد المقياس وصياغة عباراته:

المرحلة المبدئية في إعداد المقياس:

أ- تم تصميم الهيكل التخطيطي لبناء المقياس مقسماً إلى محورين رئيسين (مهارة الاستماع ومهارة التحدث) يتفرع منهما أربع مهارات (التمييز السمعي- التمييز البصري- النطق- التعبير اللغوي) وذلك في شكل مجموعة من العبارات يجيب عنها ولي أمر الطفل.

ج- تم عرض المقياس في صورته المبدئية على السادة المحكمين لإبداء آرائهم واستجاباتهم في ضوء ما يلي:

- هل المهارات المتضمنة مناسبة للمرحلة العمرية؟ أم لا؟
- هل العبارات المستخدمة مع كل مفردة تدل على المعنى المقصود؟ أم لا تدل؟
- هل هناك مهارات وعبارات أخرى يرجى إضافتها حسبما يرونه من حذف أو إضافة؟

ويتم التعبير عن استجابة كل مُحكم بوضع علامة (√) في الخانة المقصودة وعلامة (x) أمام الخانة غير الدالة مع ذكر أية إضافات أخرى، وقد احتوت الصورة المبدئية للاختبار على (50) مفردة؛ وتم حساب التكرارات والنسب المئوية لاتفاق المحكمين؛ حيث كان هناك اتفاق على بعض العبارات بنسبة تراوحت ما بين (85% - 100%)، وقد قامت الباحثة بتعديل صياغة بعض العبارات طبقًا لأراء السادة المحكمين، هذا وقد اتفق المحكمون على أن العبارات مرتبطة بالأهداف المراد تحقيقها.

الصورة قبل النهائية للمقياس:

بعد موافقة السادة المحكمين على محاور المقياس ومفرداته لقياس مهارتي الاستماع والتحدث، أصبح المقياس جاهزاً للتطبيق على العينة الاستطلاعية (ن = 20).

وصف المقياس:

يتكون المقياس من محورين بعدد خمسين مفردة، وذلك بواقع خمس وعشرين مفردة للمحور الأول مهارة الاستماع مقسمة بواقع ست عشرة مفردة للتمييز السمعي وتسع مفردات للتمييز البصري، وعدد خمس وعشرين مفردة للمحور الثاني مهارة التحدث بواقع إحدى عشرة مفردة لمهارة النطق وأربع عشرة مفردة لمهارة التعبير اللغوي.

الخصائص السيكومترية لمقياس مهارتي الاستماع والتحدث بالفصحى

أولاً: صدق المقياس (Scale Validity)

تم التحقق من صدق مقياس مهارتي الاستماع والتحدث من خلال ما يلى:

١ - صدق المحكمين: (Referee validity)

تم عرض الصورة الأولية من مقياس مهارتي الاستماع والتحدث بالفصحى على عدد من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص بلغ عددهم اثنا عشر محكمًا؛ بغية استطلاع آرائهم حول مدى وضوح الصياغة اللغوية والدقة العلمية لعبارات المقياس، ومدى انتماء كل عبارة للمهارة التي تمثلها، وتعديل أو إضافة أو حذف ما يرونه مناسبًا، وتم التعديل في ضوء توجيهات المحكمين، وبذلك حصلت الباحثة على الصورة النهائية من المقياس.

2 - صدق الاتساق الداخلي: (Internal Consistency Validity)

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (20) من غير المشاركين فى العينة الأساسية للدراسة، وتم استخدام معامل ارتباط "بيرسون" (Pearson's coefficient) فى حساب مدى ارتباط أبعاد المقياس بالمحاور التي يمثلها، ثم فى حساب مدى ارتباط الأبعاد والمحاور بالدرجة الكلية للمقياس، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (١)

صدق الاتساق الداخلي لأبعاد ومحاور مقياس مهارتي الاستماع والتحدث (ن= 20)

محاور المقياس	أبعاد المقياس	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
المحور الأول: مهارة الاستماع	مهارة التمييز السمعي	**0.894	**0.693
	مهارة التمييز البصري	**0.793	**0.876
الدرجة الكلية للمحور الأول: مهارات الاستماع			**0.905
المحور الثاني: مهارة التحدث	مهارة النطق	**0.712	**0.723
	مهارة التعبير اللغوي	**0.838	** 0.624
الدرجة الكلية للمحور الثاني: مهارات التحدث			0.799

**دال عند مستوى (0.01)، *دال عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (1) النتائج الآتية:

- معاملات ارتباط أبعاد المقياس بالمحاور التي تمثلها تراوحت ما بين (0.712 - 0.894)، ومعاملات ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (0.624 - 0.876) وكانت هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يؤكد على أبعاد المقياس تتمتع بالصدق الداخلي.
- معاملات ارتباط محاو المقياس بدرجته الكلية بلغت على الترتيب: (0.905)، (0.799)، وكانت هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يؤكد على أن محاور المقياس تتمتع بالصدق الداخلي.

3 - صدق المقارنة الطرفية: The Comparison of Extreme Groups

تم ترتيب درجات العينة الاستطلاعية على المقياس تنازليًا، وحُددت فئتان: الفئة العليا وبلغ عددها (6) بنسبة (30%)، والفئة الدنيا وبلغ عددهم (6) بنسبة تمثل (30%)، وتم استخدام اختبار "مان ويتنى" (Mann Whitney test)، لحساب الفروق بين درجات الفئتين العليا والدنيا، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

جدول (2)

نتائج اختبار "مان ويتنى" لصدق المقارنة الطرفية لمقياس مهارة الاستماع والتحدث

محاور المقياس	الفئة	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة U	قيمة Z	قيمة الدلالة	الدلالة الإحصائية
المحور الأول: مهارة الاستماع	العليا	6	57.00	9.50	0.00	2.892	0.002	دالة عند 0.05
	الدنيا	6	21.00	3.50				
المحور الثاني: مهارة التحدث	العليا	6	54.50	9.08	2.50	2.491	0.009	دالة عند 0.05
	الدنيا	6	23.50	3.92				
الدرجة الكلية للمقياس	العليا	6	57.00	9.50	0.00	2.887	0.002	دالة عند 0.05
	الدنيا	6	21.00	3.50				

يتبين من الجدول (2) أن قيم "U" لاختبار " مان ويتنى" بلغت على الترتيب: (0.00)، (2.50)، (0.00)، وكانت هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيًا (0.05) بين الفئتين العليا والدنيا على محاور المقياس وعلى درجته الكلية، ويؤكد ذلك على أن مقياس مهارات الاستماع والتحدث يتمتع بصدق المقارنة الطرفية.

ثانيًا: ثبات المقياس (Scale Reliability)

يرى العساف (2016، 430) أن ثبات الأداة يقصد به " التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريبًا إذا تكرر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم وفى الظروف نفسها. وتم التأكد من ثبات مقياس مهارات الاستماع والتحدث من خلال ما يلى:

١ - الثبات بطريقة ألفا كرونباخ: (Alpha Cronbach's)

تم استخدام معامل "ألفا كرونباخ" (α) لحساب ثبات أبعاد ومحاور المقياس ودرجته الكلية، وتم ذلك بالاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وجاءت النتائج كما يبين الجدول التالي:

جدول (3)

نتائج ثبات مقياس مهارتي الاستماع والتحدث بطريقة ألفا كرونباخ (ن= 20)

محاور المقياس	أبعاد المقياس	عدد العبارات	معامل الثبات
المحور الأول: مهارة الاستماع	مهارة التمييز السمعي	16	0.916
	مهارة التمييز البصري	9	0.881
الدرجة الكلية للمحور الأول		25	0.919
المحور الثاني: مهارة التحدث	مهارة النطق	11	0.858
	مهارة التعبير اللغوي	14	0.896
الدرجة الكلية للمحور الثاني		25	0.880
الدرجة الكلية لمقياس مهارة الاستماع والتحدث		50	0.928

يتبين من الجدول (3) أن معاملات ثبات أبعاد المقياس بطريقة ألفا كرونباخ تراوحت ما بين (0.858 - 0.916)، كما بلغت معاملات ثبات محاور المقياس على الترتيب: (0.919)، (0.880)، في حين بلغ معامل الثبات العام للمقياس ككل (0.928)، وتؤكد جميع هذه القيم على أن مقياس مهارتي الاستماع والتحدث يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

2 - الثبات بطريقة التجزئة النصفية: (Split-Half Method)

تمت تجزئة عبارات المقياس إلى نصفين: العبارات الفردية في مقابل العبارات الزوجية، وتم استخدم معامل ارتباط "بيرسون" (Pearson's coefficient) في حساب مدى الارتباط بين النصفين، وجرى تصحيح الطول باستخدام بمعادلة "سبيرمان وبراون" (Spearman-Brown)؛ وبمعادلة "جتمان" Guttmann وجاءت النتائج كما يعرضها الجدول الآتي:

جدول (4)

نتائج ثبات مقياس مهارتي الاستماع والتحدث بطريقة التجزئة النصفية (ن= 20)

محاور المقياس	أبعاد المقياس	معامل الارتباط	معامل الثبات	
			سبيرمان وبراون	جتمان
المحور الأول: مهارة الاستماع	مهارة التمييز السمعي	0.829	0.907	0.906
	مهارة التمييز البصري	0.744	0.855	0.833
الدرجة الكلية للمحور الأول		0.704	0.826	0.824
المحور الثاني: مهارة التحدث	مهارة النطق	0.760	0.846	0.863
	مهارة التعبير اللغوي	0.794	0.885	0.885
الدرجة الكلية للمحور الثاني		0.648	0.786	0.785
الدرجة الكلية للمقياس		0.736	0.848	0.846

يتبين من الجدول (4) النتائج الآتية:

- معاملات ثبات أبعاد المقياس بمعادلة "سبيرمان وبراون تراوحت ما بين (0.848 - 907)، وبمعادلة "جتمان" تراوحت ما بين (0.833 - 0.906)، وتؤكد هذه القيم على أن أبعاد المقياس تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.
- معاملات ثبات محاور المقياس بمعادلة "سبيرمان وبراون بلغت على الترتيب: (0.826)، (0.786)، وبمعادلة "جتمان" بلغت على الترتيب: (0.824)، (0.785)، وتؤكد هذه القيم على أن أبعاد المقياس تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.
- معامل الثبات العام للمقياس بمعادلة "سبيرمان وبراون" بلغ (0.848)، وبمعادلة "جتمان" بلغ (0.846)، وتؤكد هذه القيم على أن المقياس ككل يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

نتائج البحث

تقدم الباحثة في هذا الجزء عرضًا للنتائج التي توصلت إليها بعد تطبيق تجربة الدراسة والمعالجة الإحصائية للبيانات، مع مناقشة هذه النتائج وتفسيرها فى ضوء الإطار النظرى والدراسات السابقة.

وقد سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: "ما فاعلية توظيف الفنون الأدبية في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث بالفصحى لدى الأطفال العرب المقيمين في بريطانيا؟"

وتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما فاعلية توظيف الفنون الأدبية في تنمية مهارة الاستماع لدى الأطفال العرب المقيمين في بريطانيا؟"
- ما فاعلية توظيف الفنون الأدبية في تنمية مهارتي التحدث بالفصحى لدى الأطفال العرب المقيمين في بريطانيا؟"

اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات:

للتأكد من أن بيانات العينة تتبع التوزيع الطبيعي، قامت الباحثة باستخدام اختباري "كولموجورف- سميرنوف" و"شابيرو- ويلك" للتحقق من اعتدالية التوزيع للبيانات، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول الآتى:

جدول (5)

نتائج التوزيع الطبيعى لبيانات العينة على مقياس مهارتي الاستماع والتحدث

القياس	Kolmogorov- Smirnov		Shapiro-Wilk	
	قيمة الاختبار	قيمة الدلالة	قيمة الاختبار	قيمة الدلالة
القبلي	0.184	0.108 (غير دال)	0.901	0.060 (غير دال)
البعدي	0.163	0.200 (غير دال)	0.920	0.128 (غير دال)

يتبين من الجدول (5) أن نتائج اختباري "كولموجورف- سميرنوف" و " شابيرو- ويلك" جاءت غير دالة إحصائيًا، مما يؤكد على أن بيانات أطفال العينة على مقياس مهارتي الاستماع والتحدث بالفصحى تتبع التوزيع الطبيعي، ومن ثم فإنه يكون من المناسب استخدام الأساليب الإحصائية المعملية والتي تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعيًا.

نتائج السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على: "ما فاعلية توظيف الفنون الأدبية في تنمية مهارة الاستماع لدى الأطفال العرب المقيمين في بريطانيا؟".

وللإجابة عن السؤال الأول، تمت صياغة الفرض الأول للدراسة والذي ينص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين متوسطي درجات أطفال العينة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارة الاستماع".

ولاختبار صحة الفرض الأول للدراسة، تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة (Paired Samples T.test)، للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال العينة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارة الاستماع (كدرجة كلية، وكمهارات فرعية: مهارة التمييز السمعي، مهارة التمييز البصري)، كما تم حساب معادلة "بلاك" لنسبة الكسب المعدل، وذلك وفق معادلة حسن (2016، 297-298):

$$MG_{Blake} = \frac{M_2 - M_1}{P - M_1} + \frac{M_2 - M_1}{P}$$

حيث: MG_{Blake} = نسبة الكسب المعدلة لـ "بلاك"، M_1 = متوسط القياس القبلي، M_2 = متوسط القياس البعدي، P = النهاية العظمى. ويمتد مدى نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك من (0) إلى (2)، بحيث:

- إذا كانت: قيمة نسبة الكسب المعدلة < 1 يعتبر البرنامج غير فعَّال.
- إذا كانت: 1 ≤ قيمة نسبة الكسب المعدلة < 1.2 يعتبر البرنامج متوسط الفعالية.
- إذا كانت: قيمة نسبة الكسب المعدلة ≤ 1.2 يعتبر البرنامج فعَّالاً ومقبولاً.

وجاءت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

جدول (6)

نتائج اختبار "ت" ومعادلة "بلاك" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال العينة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارة الاستماع

المهارات	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية	نسبة "بلاك"	الفاعلية
التمييز السمعي	القبلي	18	22.33	3.66	31.37	دالة عند 0.05	1.41	ذات فاعلية
	البعدي	18	45.89	1.32				
التمييز البصري	القبلي	18	13.44	2.73	16.26	دالة عند 0.05	1.22	ذات فاعلية
	البعدي	18	24.44	1.50				
مهارة الاستماع	القبلي	18	35.78	5.04	34.53	دالة عند 0.05	1.34	ذات فاعلية
	البعدي	18	70.33	2.20				

يتضح من الجدول (6) النتائج الآتية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات أطفال العينة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارة الاستماع (كدرجة كلية، وكمهارات فرعية: مهارة التمييز السمعي، مهارة التمييز البصري)، وكانت الفروق لصالح القياس البعدي.
- فاعلية توظيف الفنون الأدبية في تنمية مهارة الاستماع (كدرجة كلية، وكمهارات فرعية: مهارة التمييز السمعي، مهارة التمييز البصري) لدى الأطفال العرب المقيمين في بريطانيا.

نتائج السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على: " ما فاعلية توظيف الفنون الأدبية في تنمية مهارة التحدث بالفصحى لدى الأطفال العرب المقيمين في بريطانيا؟"

وللإجابة عن السؤال الثاني، تمت صياغة الفرض الثاني للدراسة والذي ينص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات أطفال العينة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارة التحدث بالفصحى".

ولاختبار صحة الفرض الثاني للدراسة، تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة (Paired Samples T.test)، للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطي درجات

أطفال العينة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارة التحدث بالفصحى (كدرجة كلية، وكمهارات فرعية: مهارة النطق، مهارة التعبير اللغوي)، كما تم حساب معادلة "بلاك" لنسبة الكسب المعدل (Modified Blake's Gain Ratio)، وذلك وفق معادلة حسن (2016، 297-298) وجاءت النتائج كما يعرض الجدول التالي:

جدول (7)

نتائج اختبار "ت" ومعادلة "بلاك" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال العينة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارة التحدث بالفصحى

المهارات	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية	نسبة "بلاك"	الفاعلية
النطق	القبلي	18	12.94	1.06	18.08	دالة عند 0.05	1.51	ذات فاعلية
	البعدي	18	31.72	0.67				
التعبير اللغوي	القبلي	18	15.33	0.77	22.54	دالة عند 0.05	1.46	ذات فاعلية
	البعدي	18	39.17	2.36				
مهارة التحدث	القبلي	18	28.28	1.32	40.93	دالة عند 0.05	1.48	ذات فاعلية
	البعدي	18	70.89	2.87				

يتبين من الجدول (7) النتائج الآتية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات أطفال العينة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارة التحدث بالفصحى (كدرجة كلية، وكمهارات فرعية: مهارة النطق، مهارة التعبير اللغوي)، وكانت الفروق لصالح القياس البعدي.
- فاعلية توظيف الفنون الأدبية في تنمية مهارة التحدث بالفصحى (كدرجة كلية، وكمهارات فرعية: مهارة النطق، مهارة التعبير اللغوي) لدى الأطفال العرب المقيمين في بريطانيا.

نتائج التساؤل الرئيس:

ينص التساؤل الرئيس على: "ما فاعلية توظيف الفنون الأدبية في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث بالفصحى لدى الأطفال العرب المقيمين في بريطانيا؟"

وللإجابة عن السؤال الرئيس، تمت صياغة الفرض الرئيس للدراسة والذي ينص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين

متوسطي درجات أطفال العينة في القياسين القبلي والبعدي للدرجة الكلية لمهارتي الاستماع والتحدث بالفصحى".

ولاختبار صحة الفرض الرئيس للدراسة، تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة (Paired Samples T.test)، للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال العينة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارتي الاستماع والتحدث بالفصحى الكلي، كما تم حساب معادلة "بلاك" لنسبة الكسب المعدل، وذلك وفق معادلة حسن (2016، 297-298) وجاءت النتائج كما يظهر الجدول التالي:

جدول (8)

نتائج اختبار "ت" ومعادلة "بلاك" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال العينة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارتي الاستماع والتحدث بالفصحى الكلي

القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية	نسبة "بلاك"	الفاعلية
القبلي	18	64.06	5.72	62.76	دالة عند 0.05	1.41	ذات فاعلية
البعدي	18	141.22	4.24				

يشير الجدول (8) إلى النتائج الآتية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات أطفال العينة في القياسين القبلي والبعدي للدرجة الكلية لمقياس مهارتي الاستماع التحدث بالفصحى، وكانت الفروق لصالح القياس البعدي.
- فاعلية توظيف الفنون الأدبية في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث بالفصحى– بصورة كلية- لدى الأطفال العرب المقيمين في بريطانيا.

حجم الأثر لتوظيف الفنون الأدبية في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث بالفصحى

لقياس حجم الأثر (Effect Size) لتوظيف الفنون الأدبية في تنمية مهارات الاستماع والتحدث بالفصحى لدى الأطفال العرب المقيمين في بريطانيا، قامت الباحثة بحساب معادلة مربع إيتا (η^2) وذلك وفق معادلة حسن (2016، 271):

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

حيث: η^2 مربع إيتا أو مؤشر حجم الأثر، t2= مربع قيمة اختبار "ت"، df = درجات الحرية التي تساوي (n−1)، n عدد الأطفال. وتم تفسير قيمة مربع إيتا " η^2 " وفق المعيار الآتي:

إذا كانت $(0.01 \leq \eta^2 < 0.06)$ يكون حجم الأثر صغيرًا.

إذا كانت $(0.06 \leq \eta^2 < 0.14)$ يكون حجم الأثر متوسطًا.

إذا كانت $(\eta^2 \geq 0.14)$ يكون حجم الأثر كبيرًا.

جدول (9)

نتائج مربع إيتا η^2 لحجم الأثر لتوظيف الفنون الأدبية في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث بالفصحى لدى أطفال العينة

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة "ت"	درجات الحرية	قيمة " η^2 "	حجم الأثر
توظيف الفنون الأدبية	مهارة التمييز السمعي	31.37	17	0.983	كبير
	مهارة التمييز البصري	16.26	17	0.939	كبير
	مهارة الاستماع	34.53	17	0.986	كبير
	مهارة النطق	57.08	17	0.995	كبير
	مهارة التعبير اللغوي	38.96	17	0.989	كبير
	مهارة التحدث	53.75	17	0.994	كبير
	الدرجة الكلية لمهارتي الاستماع والتحدث	62.76	17	0.996	كبير

يتضح من الجدول (9) النتائج الآتية:

- توظيف الفنون الأدبية ذو أثر كبير في تنمية مهارة الاستماع (كدرجة كلية، وكمهارات فرعية: مهارة التمييز السمعي، مهارة التمييز البصري) لدى الأطفال العرب المقيمين في بريطانيا.

- توظيف الفنون الأدبية ذو أثر كبير في تنمية مهارة التحدث بالفصحى (كدرجة كلية، وكمهارات فرعية: مهارة النطق، مهارة التعبير اللغوي) لدى الأطفال العرب المقيمين في بريطانيا.
- توظيف الفنون الأدبية ذو أثر كبير في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث بالفصحى – بصورة كلية- لدى الأطفال العرب المقيمين في بريطانيا.

أساليب المعالجة الإحصائية:

تمت الاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS V28) في إجراء المعالجات الإحصائية التالية:

- اختبار "ت " للمجموعات المرتبطة (Paired Samples T.test).
- معادلة "بلاك" (Modified Blake's Gain Ratio) لنسبة الكسب المعدلة.
- مربع إيتا " η^2 " لقياس حجم الأثر .(Effect Size)
- معامل ارتباط "بيرسون" (Pearson's coefficient)، للتحقق من صدق المقياس.
- اختبار "مان ويتنى" (Mann whitney U test)، للتأكد من صدق المقياس بطريقة المقارنة الطرفية.
- معامل "ألفا كرونباخ" (Alpha Cronbach's) للتأكد من ثبات المقياس.
- طريقة التجزئة النصفية بمعادلة "سبيرمان- براون" (Spearman-Brown)؛ وبمعادلة "جتمان" (Guttmann)، للتأكد من ثبات المقياس.

النتائج والتوصيات

أثبت البحث فاعلية توظيف الفنون الأدبية للطفل بما تشتمل عليه من (قصص- مسرح - شعر) في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى الأطفال العرب المقيمين في بريطانيا، وقد توصل إلى مجموعة من النتائج والتوصيات هي:

- تتمتع تلك الفنون بعناصر جذب وتشويق للطفل مثل (الحركة- الصوت- الإضاءة- اللون) مما دفع الطفل إلى الاستمتاع بالقصة ومواصلة التعلم؛ لأن الطفل بطبعة يتعلم من خلال المحاكاة؛ فعن طريق تلك الفنون يُقلد الطفل ما ورد بها من كلمات وجمل وعبارات باللغة العربية الفصحى.
- فاعلية الفصول الافتراضية وتوظيف استراتيجية الصف المقلوب التي اتبعتها الباحثة أثناء تطبيق البرنامج، خلق حالة من التفاعلية بين الباحثة والأطفال من ناحية والباحثة والبرنامج من ناحية أخرى حيث يشاهد الأطفال ثم تناقشهم الباحثة في جو من الألفة من خلال تطبيق Zoom فيما شاهدوه واستمعوا إليه مع التركيز على المفردات الجديدة التي، وهو ما يتفق مع دراسة سعيد ومراد (2018) التي أكدت على أهمية توظيف الأنشطة اللاصفية في تعليم الأطفال، وإثارة اهتمامهم.
- مسايرة البرنامج لروح العصر والتطور التكنولوجي في العملية التعليمية؛ فالطفل لديه ميل للوسائل التكنولوجية الحديثة، يستمتع بها ويتفاعل معها، وهو ما يتفق مع دراسة كل من حنا (2011) وعلي (2012) وعبد الباسط (2014) وعطية (2016) ورغدة (2022).
- فاعلية شعر الأطفال بما يتمتع به من إيقاع موسيقي مناسب ومحبب ، وكلمات سهلة، تجذب الطفل لسماعها وحفظها بسرعة وترديدها وهو مايتفق مع دراسة كل من بيرقدار (2008) والحوامدة (2015) وسيد وآخرون (2021) والقداح وآخرون (2023).

المراجع

المراجع العربية

- بيرقدار، قحطان (2008): توظيف الأناشيد، مجلة العلوم التربوية، جامعة بنها، ع 33، 115 - 139.
- حامد، جيهان رضا (2018). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات اللغوية لأطفال ماقبل المدرسة المتأخرين لغويًا، 6(3)، مجلة تطوير الأداء الجامعي، 192-206.
- الحديبي، علي عبد المحسن، الحجوري، صالح عياد، الغامدي، علي محمد (2020). المهارات اللغوية للأطفال تحديدها، وتنميتها، وتقويمها، جامعة الملك عبد العزيز، مركز النشر العلمي.
- حسن، إيمان فتحي وبدوي، ياسر محمد (2019). تعليم منهج اللغة العربية باستخدام مدخل التعليم بالمشروع؛ لتنمية مهارات إنتاج اللغة، وبعض المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، عدد نوفمبر، 92 -170.
- حسن، عزت عبد الحميد (2016). الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS18. القاهرة: ط1. القاهرة، دار الفكر العربي.
- حنا، رانيا (2011). فاعلية برنامج قصص إلكترونية في تنمية الوعي الصحي لدى طفل الروضة في ضوء التحديات المعاصرة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.
- الحوامدة، محمد فؤاد والسعدي، عماد توفيق (2015). فاعلية أناشيد الأطفال وأغانيهم في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي، دراسات العلوم التربوية، 1(42)، 47-62.
- خنجر، زينب (2012). تأثير برنامج تعليمي في تنمية مهارات الاستماع النشط لدى أطفال الرياض، مجلة الأسباط، (203)، 1003-1028
- سعيد، محمد حسين ومراد، نجوى وزير (2018). أثر استخدام الأنشطة اللاصفية في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة، مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، عدد ديسمبر، الجزء الثاني، 290- 359.
- سليمان وطعيمة وصديق (2016). فاعلية برنامج تدريبي لتحسين الكفاءة اللغوية لأطفال الروضة من (5-6) سنوات، مجلة العلوم التربوية، 4(3)، 450-480.

- سيد، ماجدة مصطفى، سعيد، حمادة محمد، مصطفى، ولاء ربيع (٢٠٢١). فعالية برنامج قائم على اللفظ المنغم في تصحيح بعض عيوب النطق لدى الأطفال المضطربين لغويا، مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة، كلية علوم ذوي الإعاقة، جامعة بني سويف، 3(3)، 2114-2074.
- شريف، السيد عبد القادر (2020). التربية الاجتماعية والدينية في رياض الأطفال، القاهرة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عبد الباسط، حسين (2014). مواقف عملية لاستخدام حكي القصص الرقمية في تدريس المقررات التدريسية، مجلة التعلم الإلكتروني، العدد الثالث عشر.
- العساف، صالح بن حمد (2016). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. ط6. الرياض، دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- عطية، مختار عبد الخالق. (2016). فاعلية استراتيجية حكي القصص الرقمية التشاركية في تنمية مهارات الفهم الاستماعي والدافعية لتعلم اللغة العربية لدى متعلميها غير الناطقين بها، مجلة الثقافة والتنمية، 16(100)، 211-171.
- علي، سمر (2012). فاعلية بعض القصص التفاعلية المطورة في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية في اللغة العربية لتلاميذ الصف الخامس، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان، القاهرة.
- عمران، منى أحمد مصطفى (2014). فاعلية استخدام الأغاني في تنمية بعض مهارات التواصل لدى عينة من الأطفال التوحديين، مجلة دراسات الطفولة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، 17(63)، 84-75.
- كريمان بدير ، إيميلي صادق (2009) المهارات اللغوية للأطفال ،عالم الكتاب للطباعة والنشر والتوزيع.
- القداح، أمل محمد أحمد، عبد الفتاح، لمياء أحمد عبد الفتاح، غبيش، آية ناصر فؤاد علي (2023). فاعلية برنامج قائم على أنشطة أدب الطفل في تنمية بعض مهارات اللغة الاستقبالية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم، مجلة دراسات وبحوث التربية النوعية، 9(3)، 86- 143.
- محمد، جابر عبد الحميد (2019). مناهج الحث في التربية وعلم النفس، القاهرة، دار النهضة العربية.
- معمر، نواف الهوارنة (2012). دراسة بعض المتغيرات المرتبطة في تأخر نمو اللغة لدى أطفال الروضة" دراسة حالة" كلية التربية، جامعة دمشق، 28(3)، 2016- 235.

- نصر، معاطي محمد وسليمان محمود جلال الدين وبدر، أماني محمد (2020). العلاقة بين مستويات الأداء الكتابي والقراءة الموسعة في المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية، جامعة دمياط، عدد نوفمبر، 1-8.
- النفيسي، خالد (2013). أثر تنوع أبعاد الصورة في القصة الإلكترونية على تنمية الذكاء المكاني لتلميذات الصف الأول الابتدائي ورضا أولياء أمورهن، المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني.
- النكلاوي، شوق عبادة وبركات، عفاف ممدوح (2024). دور الفنون الأدبية للطفل في المكافحة الوقائية للإرهاب الإلكتروني(مبادرة حق الطفل بوزارة الأوقاف المصرية نموذجًا)، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 18(12)،118-67.
- النكلاوي، شوق عباده أحمد (2021). فاعلية برنامج قائم على فن الحكي لتنمية بعض مهارتي التواصل وحل المشكلات. لدى الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم، مجلة بحوث في التربية النوعية، جامعة المنيا، كلية التربية النوعية.

المراجع الأجنبية

- Aburayya, A., Gupta, B. (eds) Artificial Intelligence in Education: The Power and Dangers of ChatGPT in the Classroom. Studies in Big Data, vol 144. Springer, Cham.
- Al Muallem, N.A. (2024). Teaching the Skills of Expression According to Theory of Gerjanis's Systems and Generation Chomsky: From the Perspective of Arabic Language Engineering for Non-Arabic Speakers. In: Al-Marzouqi, A., Salloum, S.A., Al-Saidat, M.,
- Barakat, A. M. M. A. R., & Elmaghraby, R. M. M. (2022). The Contribution of Storytelling Strategy as A Literature Tool to The Development of Language Skills Among Kindergarten Children. Journal of Positive School Psychology, 6(8), 2324-2337.
- Eertem (2010). The Effect of Electronic Story books on stuggling fourthcraders, Reading comprehension, the Turkish online Journal of Educational Technology, 9 (4),140-155.
- Garrard, D. (2011). A case study to evaluate the effectiveness of digital story telling as anarrative writing, tool unpublished master theses of Arts university of limerick.
- Meg, P. (2009). The art of storytelling: a teacher's perspective, Practically Primary 14 (2),7-10.
- Salerno, L. (2024). Intercultural Communicative Competence (ICC) & Language Variation in Teaching Arabic as Foreign Language (TAFL). In: Schmidt, C. (eds) Kulturkompetenz vermitteln. Leipzig Middle East Studies, vol 9. Frank & Timme, Berlin.
- Sinha, Y., Pattanaik, D.R. (2024). Non-Arabic Speaking Readers' Perspective. In: Jasim Mohammed, A. (eds) Literary Translation in Practice. Palgrave Macmillan, Cham.

فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على النظرية السياقية في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها

عبد الرحمن بن مذيكر المطيري[1]

الملخص

تؤدي اللغة دوراً كبيراً في حياة الأفراد والأمم، فمن خلالها يعبّرون عن مكنونات نفوسهم، وعن طريقها يصلون لحاجاتهم ويتواصلون فيما بينهم، كما أن لها الدور الكبير في تكوين شخصية الفرد، والإسهام في بنائه المتوازن، بل تتعدى ذلك إلى تنمية تفكيره؛ ولذلك فقد أولت المجتمعات اهتمامها الكبير بلغاتها، وتدريس فروعها وتنمية مهاراتها، ومن مهاراتها مهارات التذوق الأدبي إذ إنّها تُعدُّ الغاية من تدريس النصوص الأدبية من خلال تنمية قدرات الطلاب على تناول النص الأدبي تناولاً جماليا، ينمي فيهم المتعة والإحساس بجمال الكلمات، والتراكيب والصور والأخيلة، والعواطف، والموسيقى، مما يساعدهم في محاكاة الأساليب الجميلة، ولهذا أتى هذا البحث بهدف تعرف فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على النظرية السياقية في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، واستُخدمَ المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي، وتكونت عينة البحث من (60) طالباً من طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وقُسّمت العينة عشوائيًا على مجموعتين إحداهما تجريبية وعددها (30) طالباً، والأخرى ضابطة وعددها (30) طالباً، واعتمد البحث على عددٍ من الأدوات والمواد البحثية، وهي: قائمة مهارات التذوق الأدبي المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، واختبار مهارات التذوق الأدبي، وكتاب الطالب، وبعد إجراء الخصائص السيكو مترية لأدوات البحث ومواده تم تطبيقها، وأسفر البحث عن نتائج متعددة، من أهمها: يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التذوق الأدبي

(1) عبد الرحمن بن مذيكر المطيري أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد بالجامعة الإسلامية - الإيميل: alaziz1406@gmail.com

(المهارات والدرجة الكلية) في القياس البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في اختبار التذوق الأدبي (المهارات والدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي. وفي ضوء تلك النتائج أوصى البحث بعدد من التوصيات أهمها: الإفادة من الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات التذوق الأدبي، والإفادة من قائمة مهارات التذوق الأدبي، للانطلاق منهما عند بناء أو تطوير المقررات اللغوية الخاصة بمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، كما اقترح البحث إجراء بحوث ودراسات مستقبلية تتعلق بمتغيرات البحث.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية – النظرية السياقية – اللغة العربية.

Abstract

The effectiveness of a proposed strategy based on contextual theory in developing literary appreciation skills among non-native Arabic language learners

Language plays a significant role in the lives of individuals and nations, as it is through language that people express their inner thoughts, fulfill their needs, and communicate with one another. It also plays a key role in shaping an individual's personality and contributes to their balanced development, even extending to the enhancement of their thinking. Therefore, societies have given great attention to their languages, teaching their branches, and developing language skills. One of these skills is literary appreciation, which is considered the goal of teaching literary texts. This is achieved by developing students' abilities to approach literary texts aesthetically, cultivating enjoyment, and an appreciation for the beauty of words, structures, images, imagination, emotions, and musicality. This helps them emulate beautiful styles. The aim of this study is to explore the effectiveness of a proposed strategy based on the contextual theory in developing literary appreciation skills among non-native Arabic language learners. The experimental method was used with a quasi-experimental design, involving a sample of (60) students from the Arabic Language Institute for Non-Native Speakers at the Islamic University of Madinah. The sample was randomly divided into two groups: an experimental group of (30) students and a control group of (30) students. The study relied on several research tools and materials, including: a list of literary appreciation skills suitable for non-native Arabic learners, a test of literary appreciation skills, and a student book. After conducting psychometric characteristics on the research tools and materials, they were applied. The study yielded multiple findings, most notably: statistically significant differences at the 0.05 level ($\alpha \geq 0.05$) between the mean scores of the control

and experimental groups in the post-test of literary appreciation skills, favoring the experimental group. There was also a statistically significant relationship at the 0.05 level ($\alpha \geq 0.05$) between the mean scores of the experimental group in the post-test of literary appreciation skills. Based on these results, the study recommends several recommendations, including utilizing the list of literary appreciation skills as a foundation for constructing or developing language curricula for non-native Arabic learners. The study also suggests conducting future research related to the study variables.

Keywords: Strategy, Contextual Theory, Arabic Language.

المقدمة

يعد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، أحد الاتجاهات التي نالت اهتمامًا كبيرًا في الربع الأخير من القرن العشرين، وبداية القرن الحادي والعشرين، فشهدت اللغة العربية إقبالاً متزايداً لتعلّمها من مختلف دول العالم؛ وذلك لعدة أهداف منها: الدينية، كتعلم اللغة لفهم النصوص الإسلامية؛ أو لأغراض ثقافية، من أجل التعمق في الثقافة العربية، أو لأغراض أكاديمية ومهنية، نتيجةً لدور العالم العربي المتزايد على الساحة الاقتصادية والسياسية، وهذا يوضح أهمية اللغة العربية بين سائر اللغات في كونها لغة القرآن الكريم، والسنة النبوية المطهرة، كما أنها علاوة على ذلك تعد إرث هذه الأمة، فهي لغة حية وقوية عاشت دهرها في تطور ونماء، وهذه الأمور كلها تحتم الاهتمام باللغة العربية وبتنمية مهاراتها لدى متعلميها من غير الناطقين بها.

ويهدف تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في المقام الأول إلى الاستخدام اللغوي السليم، وتكوين الكفاءة اللغوية، وبناء القدرة التعبيرية الواضحة السليمة والجمالية؛ حتى تحقق اللغة أكبر غايتها، ووظائفها لتشمل ما تؤديه من دور في تنمية التذوق الأدبي، وإدراك نواحي الجمال والتناسق في النصوص اللغوية، وتصوير المشاعر والأحاسيس والانفعالات وغير ذلك مما يحقق المتعة وتنمية الحاسة الجمالية التي تساعد على تذوق النصوص والاستمتاع بها (عباس،2018).

فتعد مهارات التذوق الأدبي من أكثر المهارات التي تقرب الناطقين بلغات أخرى من تعليم العربية وتذوقها؛ لأنها تسهم في تمكين المتعلمين من التمتع بما في المادة الأدبية من جمال الفكرة والعرض والأسلوب، نتيجة التأثر بما فيها من أفكار وأساليب، وتعابير تظهر فيها المادة اللغوية الشفوية كانت أم تحريرية، والتذوق الأدبي له صلته القوية بالذوق السليم، فعندما يتذوق الإنسان عملًا أدبيًا عدة مرات، يؤدي ذلك إلى تكوين عاطفة نحو ما يتذوقه، كما أنه يزيد من ميول المتعلمين نحو ما يشعرون به من لذة في تعليم اللغة العربية (سالمان، 2017).

ويؤكد Usuludin (2023) أن مهارات التذوق الأدبي من المهارات التي يحتاجها متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، إذ تتطلب فهمًا عميقًا للنصوص الأدبية بما يتجاوز المستوى السطحي، وصولاً إلى مستويات تأملية ونقدية، فالتذوق الأدبي لا يقتصر فقط على استيعاب المعاني المباشرة للنصوص، بل يتعدى ذلك إلى استكشاف المعاني الخفية والجماليات الفنية التي تتضمنها، كالصور البيانية، والتراكيب اللغوية، والإيقاع، وكل ما يثري النصوص ويضفي عليها طابعًا مميزًا يعبّر عن الثقافة العربية.

فمهارات التذوق الأدبي عنصرًا جوهريًا في تعليم اللغة العربية، إذ تساعد المتعلم على فهم وتقدير النصوص الأدبية ليس فقط من الناحية اللغوية، بل أيضًا من الناحية الجمالية والفنية، لكن تنمية مهارات التذوق الأدبي للناطقين بغير اللغة العربية يمثل تحديًا خاصًا بسبب اختلاف الخلفيات الثقافية والمعرفية بين المتعلمين.

ومن الأسس النظرية في تعليم التذوق الأدبي أنه سمة موجودة في الفرد، فالتذوق ذاتي، ومستوى من مستويات الفهم وهذه المستويات تراكمية، والانتقال بينها كمي من عمل أدبي إلى آخر، ويمكن الاستدلال على التذوق من خلال أداء يقوم بها المتعلم، فالتذوق الأدبي نشاط إيجابي استجابة للتأثر بنواحي الجمال الفني في نص ما بعد تركيز انتباهه، وتفاعله معه عقلياً ووجدانياً على نحو يستطيع به تقديره والحكم عليه. (طعيمه ومناع، 2001).

وفي ذات السياق يشير العنزي (2018) إلى أن التذوق الأدبي نال أهمية بالغة، إذ أصبح من الأمور التي تؤكد عليها النظم التعليمية والتربوية في سياستها وأهدافها التعليمية، إذ أشارت إلى أن التذوق في أرقى مستوى له: هو قدرة المتعلم على إدراك ما في النص من ضعف وقوة وقبح وجمال، فتنمية مهارات التذوق الأدبي من أهم ما تتجه إليه نظم التعليم المتحضرة في القرن الحادي والعشرين.

ويشير عطا (2006) إلى أن التذوق الأدبي خبرة تزداد عمقا واتساعا، بقدر ما عند الفرد من ذوق مرهف، وثقافة واسعة عن طريق كثرة القراءة، والاطلاع على أجمل ما سجله العقل الإنساني. فالتذوق الأدبي مهارة كبرى في تعليم النصوص الأدبية، إذ يتجلى ذلك في تعبيرهم، ويكون ذريعة على مواصلة متعلمي اللغة العربية القراءة في أوقات فراغهم وتقويم ألسنتهم، وتعويدهم حسن الإلقاء والكتابة والقدرة على النقد (القحطاني، 2024)، فتنميته مهارات التذوق الأدبي عملية يمكن أن تكتسب؛ لأن تكرار تذوق المقروء تساعد الفرد في تكوين معيار ذوقي لا يقف عند حدود اللغة، بل يتعدى تطبيقه في بعض جوانب الحياة - خصوصا - الاجتماعية والفكرية والنفسية.

وعلى الرغم من اهتمام المؤسسات التربوية والتعليمية، والمتخصصين في تعليم اللغة العربية، وبناء مناهجها، بالتذوق الأدبي، إلا أن بعض الدراسات أشارت إلى أنه يوجد تدني في مستوى متعلمي اللغة العربية الناطقين بها أو بغيرها في مهارات التذوق الأدبي، ومن تلك الدراسات: دراسة (محمد وآخرون، 2021) التي هدفت إلى تعرف فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على بعض النظريات اللغوية (نظرية النظم والسياق) في تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية وتذوقها لدى دراسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

ودارسة سالمان (2017) التي هدفت تعرف فاعلية إستراتيجية قائمة على التحميل البنائي/السيمائي لتنمية مستويات البناء اللغوي والتذوق الأدبي لدى متعلمي اللغة

العربية الناطقين بلغات أخرى، ودراسة (الأسمري،2018) والتي هدفت إلى تعرف أثر إستراتيجية مقترحة قائمة على نظرية التلقي في تدريس النصوص الأدبية لتنمية مهارات التذوق الأدبي وكفاءة الذات الأدبية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي.

ومع تعدد الدراسات التي تناولت مهارات التذوق الأدبي وتنميتها لدى المتعلم إلا أن المتأمل فيها يرى أنها محكومة بأسس نظرية محددة، مما يوحي بأن النمو المطرد لهذه الدراسات كمي أكثر منه نوعي، وأنه يعتمد على الطلاقة أكثر من اعتماده على المرونة.

ويؤكد ذلك نتائج الدراسات السابقة الذكر، وغيرها كدراسة كل من: (عرابي،2015 دراسة؛ حليبة، 2012) التي تناولت قياس وتنمية مهارات التذوق الأدبي، إذ أشارت إلى تدني مستويات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في مهارات التذوق الأدبي.

ولم تقف الدراسات التي سبق استعراضها عند واقع مستوى تلك المهارات، بل سعت للكشف عن أسباب التدني، إذ توصّلت إلى أنّ المعالجات التدريسية المعتادة التي يتبعها المعلمون في تدريس النصوص، هي من ساهمت في تعميق المشكلة، المرتبطة بتدني مستويات الطلاب في مهارات التذوق الأدبي، فهي معالجات تركّز على الجوانب النظرية، وإلغاء شخصية الطلاب، والحد من فاعليتهم وأدوارهم الإيجابية، مما أفقدهم القدرة على تذوق النصوص الأدبية.

وبناء على ما سبق وفي ظل الإقبال على تعليم اللغة العربية وتعلمها لغير الناطقين بها، يؤكد نحلة (2011) على أنه من الضروري تدريب متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على استعمال اللغة وتذوقها على نحو مماثل لاستعمال أبنائها، واستثمار البناء اللغوي وفق سياقاته المتعددة في فهم العبارات اللغوية وتأويلها وتوظيف المتعلم للأدوات والآليات اللغوية؛ للوصول إلى المعنى المراد من النص، ولهذا جاء هذا البحث كمحاولة لعلاج تدني مستويات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، في مهارات التذوق الأدبي من خلال تعرف فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على النظرية السياقية في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقد اعتمد البحث على النظرية السياقية لعدة أسباب منها: مناسبة النظرية السياقية لمهارات التذوق الأدبي، وتقارب مبادئ وأسس النظرية السياقية معها، مما ساعد الباحث في وضع خطوات منظمة ومتسقة لبناء الاستراتيجية المقترحة.

مشكلة البحث وأسئلته:

وعطفاً على ما سبق، وعلى الرغم من أهمية مهارات التذوق الأدبي، واهتمام الدراسات بتنميتها، فإن الواقع يشير إلى تدني مستويات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في مهارات التذوق الأدبي، وقد اتضح للباحث -من خلال عمله في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها- ذلك، إذ لا يمتلك بعضهم القدرة تحديد معاني الألفاظ من خلال السياق، وفهم دلالة تكرار بعض الألفاظ في النص الأدبي، واستنتاج القيمة التعبيرية لألفاظ معينة في النص، واستنباط السمات الفنية والأسلوبية للأديب في النص الأدبي، وغيرها من بعض مهارات التذوق الأدبي، وللتأكد أجرى الباحث دراسة استطلاعية طبق فيها اختبار مهارات التذوق الأدبي على مجموعة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة، عددهم (15) متعلماً، وحُدد مستواهم باستخدام اختبار (ت) للمجموعة الواحدة، وبمقارنة أدائهم في الاختبار بنقطة قطع هي المتوسط الفرضي الذي يعبر عن نصف الدرجة على الاختبار، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول (1) على النحو الآتي:

الجدول (1) نتائج الدراسة الاستطلاعية (ن=75)

م	المهارات	المتوسط الفعلي	المتوسط الفرضي	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
1	المهارات المرتبطة بالألفاظ والتراكيب	0.785	1.50	6.77	0.01
2	المهارات المرتبطة بالعاطفة	0.893	1.50	3.03	0.01
3	المهارات المرتبطة بالأفكار والمعاني	0.83	1.50	7.45	0.01
4	المهارات المرتبطة بالصور والأخيلة	1.236	1.50	2.11	0.01
5	المهارات المرتبطة بالأسلوب	0.99	1.50	3.01	0.01

يتضح من الجدول (1) أن قيم (ت) للفروق بين المتوسطين الفعلي والفرض دالة، مما يعني وجود فروق بينهما، ويتضح أن المتوسط الفعلي لكل مهارة أقل من المتوسط الفرضي، مما يشير إلى تدني مهارات التذوق الأدبي لدى عينة الدراسة الاستطلاعية، وبالتالي الحاجة إلى تنميتها لديهم، ويعضد نتائج الدراسة الاستطلاعية، نتائج الدراسات السابقة التي استهدفت مهارات التذوق الأدبي، كدراسة كل من: (سالمان، 2017؛ الأسمري، 2018؛ عباس،2018؛ السمان، 2020 محمد وآخرون، 2021؛ القحطاني،2024)،

والتي أكدت على أن هناك تدني ملحوظ لدى الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة، وأيضا متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، ونظراً لهذا التدني أوصت هذه الدراسات بضرورة العناية المستمرة بتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى متعلمي اللغة العربية سواء من أهلها أو من غير الناطقين بها، وذلك من خلال بناء نماذج تدريسية، أو بناء برامج تعليمية، أو الاستناد على إستراتيجية تطويرية فاعلة في ضوء مداخل حديثة، تسهم في التنمية الفعالة لمهارات التذوق الأدبي.

وانطلاقاً مما سبق، هدفت البحث الحالي إلى تعرف فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على النظرية السياقية في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتحددت مشكلة البحث في السؤالين الآتيين:

- ما مهارات التذوق الأدبي المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟
- ما فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية السياقية في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى ما يأتي:

1 - تحديد مهارات التذوق الأدبي المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

2 - الكشف عن فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية السياقية في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.

فروض البحث:

سعى البحث للتحقق من الفرضيين الآتيين:

1 - لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التذوق الأدبي (المهارات والدرجة الكلية) في القياس البعدي

2 - لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في اختبار التذوق الأدبي (المهارات والدرجة الكلية).

أهمية البحث:

قد يفيد هذا البحث كلاً من:

- **مخططي مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومطوريها:** إذ يقدم قائمة بمهارات التذوق الأدبي المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ مما يساعد في تطوير مناهج القراءة للناطقين بغير العربية.
- **المعلمين:** إذ يقدم هذا البحث إستراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على النظرية السياقية؛ مما يساعد المعلمين في تنمية مهارات التذوق الأدبي للناطقين بغير اللغة العربية في ضوء هذه الإستراتيجية المقترحة.
- **الدارسين:** إذ ينمي هذا البحث مهارات التذوق الأدبي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
- **الباحثين:** إذ يفتح هذا البحث مجالات لبحوث أخرى حول النظرية السياقية، وتدريس فنون اللغة العربية للناطقين بغيرها.

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصر البحث على بعض مهارات التذوق الأدبي المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ في ضوء الوزن النسبي لمناسبة تلك المهارات وأهميتها، وفي ضوء آراء المحكمين.
- **الحدود البشرية:** عينة عشوائية من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، والمنتظمين في معهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- **الحدود الزمانية:** طُبّق البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2024م.
- **الحدود المكانية:** طُبق البحث في معهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

مصطلحات البحث:

- **الإستراتيجية المقترحة**، وتعرف الإستراتيجية المقترحة إجرائيا بأنها: مجموعة من الإجراءات المخططة وفق تسلسل محدد، والقائمة على النظرية السياقية، والتي تبدأ بمرحلة التمهيد، ثم مرحلة سياقية النص، ثم مرحلة التقويم؛ بهدف تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في معهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- **النظرية السياقية**، وتعرف النظرية السياقية إجرائيا بأنها: مجموعة المنطلقات التي تستند إلى طبيعة السياق، وأنواعه، وعناصره، مضمنة في إطار عام يتضمن الفلسفة العامة، والأهداف العامة والإجرائية، والأسس والمنطلقات، والمبادئ المنظمة له، والإستراتيجية التدريسية المقترحة التي توضح كيفية تنفيذها في الموقف التعليمي، مزوداً بأدوار الطالب، والمعلم، والمصادر المعينة لها، والأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم المقترحة في ضوئها، والتي يؤمل منها تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
- **مهارات التذوق الأدبي**، وتعرف مهارات التذوق الأدبي إجرائياً بأنها: نشاط فكري إيجابي يقوم به متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها أثناء تفاعله مع النصوص الأدبية، واستنتاجه لعناصر الجمال الفني في هذه النصوص من حيث: الألفاظ والتراكيب، والأفكار والمعاني، والعاطفة، والصور والأخيلة، والأسلوب، ويقاس باختبار مهارات التذوق الأدبي المعد لهذا الغرض.

الإطار النظري:

أولاً: التذوق الأدبي:

مفهوم التذوق الأدبي: تباينت آراء المختصين حول مفهومه، وتعددت زوايا النظر إليه، ولعل هذا التباين يعود إلى تعقد طبيعته، حيث إنه لا يخضع لقواعد ومعايير محددة متفق عليها، فعرفه العبادي (2014) بأنَّه: "نوع من السلوك الوجداني المرتبط بوجود علاقة تفاعلية بين الإبداع الفني وبين المتذوقين له؛ بما يمكنهم من تحليله، وتفسيره، وتقويمه، ونقده، والحكم عليه." (ص. ١٣).

وعرفه الركابي (2005) بأنه: "تلك الملكة أو الموهبة التي يستطاع بها تقدير الأدب الإنشائي، والمفاضلة بين شواهده ونصوصه" (ص.183).

عناصر التذوق الأدبي: يشير القحطاني (2024) إلى أن عناصر التذوق الأدبي تكمن في: (الألفاظ والتراكيب-العاطفة-الأفكار والمعاني- الصور والأخيلة- الموسيقى – والأسلوب).

خصائص التذوق الأدبي: للتذوق الأدبي خصائص متعددة، ومن هذه الخصائص ما أشارت إليه بعض الدراسات كدراسة كل من: (العتيبي، 2019؛ إبراهيم، 2022) وتتمثل هذه الخصائص في الآتي: التذوق الأدبي عملية إيجابية، التذوق خبرة تكاملية، التذوق استجابة لمقومات العمل الأدبي، التذوق له أشكال سلوكية تدل عليه، التذوق الأدبي مرحلة تالية للفهم، التذوق مرحلة سابقة للنقد.

مهارات التذوق الأدبي: توصلت الدراسات التي أجراها كل من: (سالمان، 2017؛ السمان، 2020؛ محمد وآخرون، 2021) إلى عدد من مهارات التذوق الأدبي المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ إذ اتفقت في تقسيمها إلى عدد من المحاور الرئيسة والتي تمثلت في: الألفاظ، المعاني والأفكار، العاطفة، الصور والأخيلة، الموسيقى، كما أن هناك تقارباً في اختيار المهارات الفرعية المندرجة تحت كل محور، ومن تلك المهارات ما يأتي:

- مهارة الألفاظ، وتضم المهارات الآتية: (تحديد دلالة الألفاظ على المعاني المقصودة في النص الشعري، والتمييز بين الألفاظ من حيث الرقة والجزالة، وتمييز الألفاظ السهلة والصعبة في النص الشعري، وتحديد مدى مناسبة الألفاظ للجو النفسي للشاعر).
- مهارة العاطفة، وتضم المهارات الآتية: (بيان أثر حالة الشاعر النفسية في النص الشعري، وتحديد نوع العاطفة في النص الشعري، وتوضيح أثر العاطفة في النص الشعري، وتمييز نوع الدافع المؤثر في عاطفة الشاعر).

- مهارة الأفكار والمعاني، وتضم المهارات الآتية: (تحديد الغرض من النص الشعري، واستنباط الفكرة الرئيسة للنص الشعري، وتحديد المعاني الضمنية في النص الشعري، واستنباط القيم الضمنية في النص الشعري، وتحليل النص الشعري إلى أفكاره الفرعية، والكشف عن الترابط بين الأفكار الجزئية والفكرة الرئيسة للنص الأدبي).
- مهارة الصور والأخيلة، وتضم المهارات الآتية: (استخراج الصور البيانية من النص الشعري، وبيان جمال الصور الشعرية في النص الشعري، واستنباط الملامح المميزة للشخصيات في النص الشعري).
- مهارة الموسيقى، وتضم المهارات الآتية: (بيان أثر الموسيقى في جمال النص الشعري، وتحديد مصادر موسيقى النص الشعري (الحروف، الألفاظ، القافية، المحسنات البديعية)، وتحديد درجة التوافق بين الموسيقى والتجربة الشعرية).

وفي ضوء ما تم عرضه من مفهوم للتذوق الأدبي، وعناصره ومهاراته، قدم ذلك ملمحاً أفاد منه الباحث عند بناء قائمة مهارات التذوق الأدبي المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

أهمية مهارات التذوق الأدبي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها: تعد مهارات التذوق الأدبي من أهم الأدوات التي تساعد متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها على تحسين فهمهم للغة وجمالياتها، وتتمثل أهمية هذه المهارات في عدة جوانب، منها:

- تعميق الفهم الثقافي: تتيح مهارات التذوق الأدبي للمتعلمين فرصة الوصول إلى عمق الثقافة العربية من خلال الأدب، مما يعزز فهمهم للرموز والطقوس الاجتماعية والتاريخية التي تميز الشعوب الناطقة بالعربية.
- تنمية القدرة على التعبير: من خلال تحليل النصوص الأدبية والتفاعل مع أساليب الكتابة المختلفة، يكتسب المتعلم القدرة على التعبير بطرق أكثر جمالًا، مما يعزز مهارات الكتابة والمحادثة.
- تعزيز الإحساس بالجمال اللغوي: يُساعد التذوق الأدبي على تقدير جمال اللغة العربية، من خلال دراسة الأساليب البلاغية مثل الاستعارة والكناية والجناس، مما يزيد من قدرة المتعلم على التمييز بين النصوص العادية والنصوص الأدبية.
- تحفيز التفكير النقدي: قراءة الأدب العربي تتطلب من المتعلم تحليل وتفسير النصوص بعمق، مما يحفز التفكير النقدي ويعزز مهارات التحليل والمقارنة.

- إثراء المفردات: من خلال الانغماس في الأدب العربي، يكتسب المتعلم مفردات جديدة ومعانيها المختلفة، مما يساعد على توسيع قدرته على استخدام اللغة في مواقف متنوعة.
- تحسين النطق والإيقاع: تعزز النصوص الأدبية مهارات النطق الصحيح للأصوات العربية وتساعد على الإحساس بإيقاع الجمل وطريقة النطق السليمة.

إجمالاً، فإن مهارات التذوق الأدبي أداة أساسية لتطوير القدرة على فهم واستخدام اللغة العربية بفعالية وجمال.

ثانياً: النظرية السياقية:

- النشأة والمفهوم: تعد النظرية السياقية من أهم نظريات التحليل الدلالي التي اهتمت بدراسة المعنى، والمتأمل في الدراسات اللسانية يلحظ أنَّ السياق أصبح مرتكزاً أساساً في أي مقاربة لسانية للأنساق اللغوية، مما أدى إلى ظهور النظرية السياقية بشكل متكامل لها مرجعيتها ومفاهيمها وإجراءاتها التطبيقية، كما أن السياق قد اُسْتُخدِمَ عند الأمم التي عُرفت بحضاراتها العريقة كالعرب والهنود واليونان. وتعرف النظرية السياقية بأنها تلك النظرية التي تهتم بدراسة قرائن السياق، وإشاراته وتلميحاته المتضمنة في النص؛ مما يسهم في فهم معاني الكلمات الغامضة فيه (القحطاني، 2024؛ Dash, 2008).
- أنواع السياق: أشارت الدراسات إلى عدة أنواع للسياق كدراسة كل من: (عباس، 2021؛ المسند، 2023) وهي على النحو الآتي: (السياق اللغوي، والسياق العاطفي، وسياق الموقف، والسياق الثقافي).
- أسس النظرية السياقية: للنظرية السياقية أسس ترتكز عليها، وتنوعت أسسها بتنوع رؤى منظريها، وتعدد نتائج الدراسات التي تناولتها، ومن هذه الدراسات دراسة كل من: (الجاسم، 2011؛ عيسوي، 2014) ويمكن عرضها على النحو الآتي:

- كل نص يشتمل على وظيفة يؤديها، كوظيفة الإبلاغ، ووظيفة الاستثارة، ووظيفة الالتزام، ووظيفة الاتصال، ووظيفة الإعلان، ويشمل سياق الحال للنص المقام الذي قيل فيه الكلام، وحال المتكلم النفسية والجسمية والاجتماعية، وقدرة المتكلم على الأداء.
- كل نص يتكون من سياقين، وهما السياق المقالي (اللغوي اللساني)، والسياق الحالي المقامي (الاجتماعي).
- النصوص السياقية تصنف إلى نصوص إعلامية، ودينية، وإدارية، وغيرها.

- اعتماد النظرية السياقية على النص كوحدة للتحليل اللغوي.
- يوجد فرق بين التعبير السياقي والمعنى السياقي، إذ إن المعنى السياقي يكون عاماً وشاملاً لكل معاني اللفظ ومنها التعبير السياقي الذي يتحقق معناه من سياق واحد تلازم فيه بنيته اللفظية.
- النص هو نسيج لغوي يتكون من سلسلة من الجمل المترابطة التي تخضع لنظام نحوي معين، وتشكل دلالات خاصة بها.

- العلاقية بين النظرية السياقية ومهارات التذوق الأدبي: تعد العلاقة وثيقة ما بين النظرية السياقية والتذوق الأدبي، فإن مهارات التذوق الأدبي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالنظرية السياقية من خلال إبرازها ما في النص من صور خيالية وكلمات موحية وعاطفة وثقافة كاتبه، فضلاً عن أنها تسهم في تنمية الثروة اللغوية لدى المتعلم من خلال تعلم الكلمات الجديدة في سياقات مختلفة (القحطاني، 2024).

ثانياً: الدراسات السابقة:

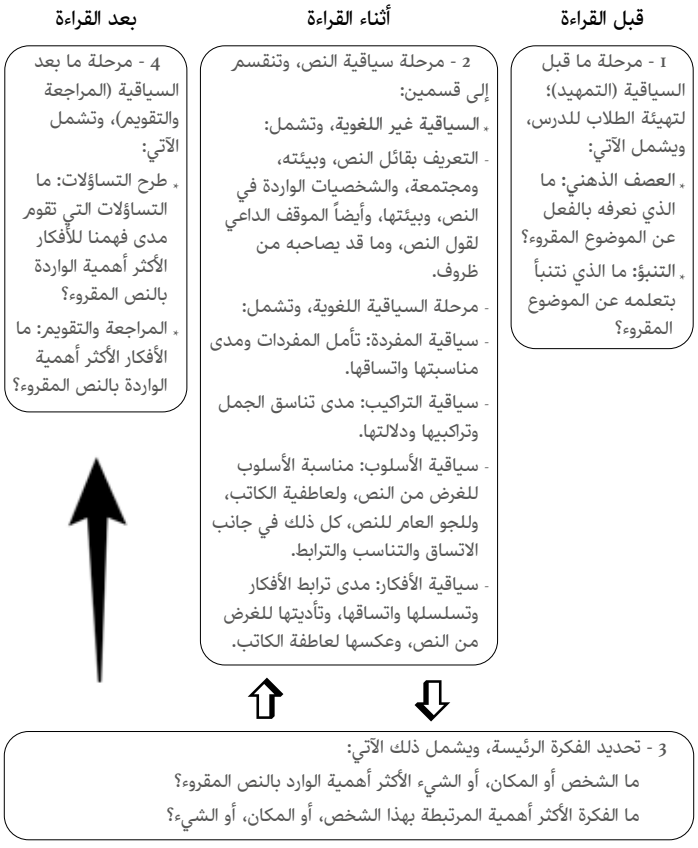
سالمان (2017) استهدفت الدراسة تعرف فاعلية إستراتيجية قائمة على التحميل البنائي/ السيميائي لتنمية مستويات البناء المعرفي، والتذوق الأدبي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بجامعة الباحة في المملكة العربية السعودية، وأظهرت الدراسة نتائج متعددة: منها فاعلية الإستراتيجية في تنمية مستويات البناء اللغوي، ومهارات التذوق الأدبي لدى عينة الدراسة.

دراسة السمان (2020) هدفت الدراسة إلى بناء نموذج تدريسي قائم على النظرية السياقية، وقياس فاعليته في تنمية مهارات القراءة التفسيرية والقراءة التذوقية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وتكونت عينة الدراسة من(30) دارسا من دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم، بمركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: فاعلية النموذج التدريسي القائم على النظرية السياقية في تنمية مهارات القراءة التفسيرية والقراءة التذوقية لدى عينة الدراسة من دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم.

دراسة محمد وآخرون (2021) هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على بعض النظريات اللغوية (نظرية النظم ونظرية السياق) في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وتكونت عينة الدراسة من (44) دارسا بالصف الأول الثانوي بمعهد البحوث في مدينة القاهرة، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي، وأظهرت النتائج فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي.

ثالثا- التصور المقترح للإستراتيجية القائمة على النظرية السياقية:

من خلال العرض السابق لمهارات التذوق الأدبي، وعلاقتها بالنظرية السياقية، بالإضافة للأدبيات التي تم الاطلاع عليها، والمتعلقة بمتغيري الدراسة، أمكن بناء إستراتيجية مقترحة تنظم عبر ثلاث مراحل سياقية، وهي: ما قبل القراءة (ما قبل السياقية)، وأثناء القراءة (سياقية النص)، وما بعد القراءة (ما بعد السياقية)، وتضمنت هذه المراحل إستراتيجيات معرفية، وما وراء المعرفية بما يتفق مع طبيعة التذوق الأدبي، وأيضا رُوعي التكامل بين الطرق والأساليب التدريسية مع الإستراتيجية المقترحة؛ لتنمية مهارات التذوق الأدبي، مع الأخذ بجانب المرونة أثناء التطبيق، إذا يمكن تعديل الخطوات وفق طبيعة الطلاب، والإمكانات المتاحة، إذ يتدرب المتعلمون ضمن مجموعات تعاونية صغيرة غير متجانسة، يتساعدون من خلالها للوصول إلى فهم أدق للنصوص، وتحليلها ونقدها، والتغلب على الصعوبات التي تواجههم بطرق علمية، ويكتسبون من خلال تطبيق الإستراتيجية مهارات اجتماعية وحياتية: كتقبل الآراء، والحث على التعاون، والعمل بروح الفريق الواحد، ويمكن تمثيل هذه الإستراتيجية وتطبيقها خلال الشكل (١) الآتي: الإستراتيجية المقترحة:



يوضح الشكل (١) الإستراتيجيات المقترحة القائمة على النظرية السياقية

أدوار الطلاب في الإستراتيجية المقترحة، وتتمثل تلك الأدوار في الآتي:

- القائد: يقوم بقراءة المهام وتوزيعها، وقيادة المجموعة لتطبيق الإستراتيجية المقترحة، وذلك من خلال تحديد المادة المقروءة التي سيقرؤها أفراد المجموعة، وطلب المساعدة من المعلم لإنجاز المهام، ومساعدة بقية المجموعة على البقاء في حالة من تركيز الانتباه أثناء أداء المهام المطلوبة.
- الخبير أو خبير تحديد العناصر الصعبة: الذي يقوم بتوزيع بطاقات العمل لتذكير المجموعة باتباع خطوات معينة لتحديد مواطن الصعوبة في فهم المفردات والمفاهيم المتضمنة في النص، ويساعد أفراد المجموعة في كيفية مواجهة هذه الحالات عملياً.
- المحفز: هو الذي يراقب أداء المجموعة، ويحفزهم على المشاركة ومساعدة بعضهم، ويقدم تغذية راجعة عن مدى تقدم المجموعة نحو تحقيق هدفها من القراءة، ويقدم مقترحات لتحسين أدائهم؛ لإنجاز المهام كأن يطلب منهم قراءة فقرة أو الانتباه لمقولة معينة بالنص، أو توجيه أسئلة للتأكد من الفهم واستنتاج المعلومات.
- المقرر: وفيه يعرض ما توصلت إليه المجموعة من نتائج بشأن المهام للمجموعات الأخرى، وهو ما يجعل كل فرد مشاركاً في المجموعة مسؤولاً عن تعلم المجموعة ككل.
- المؤقت أو الميقاتي: وهو الطالب الذي يحدد الوقت المخصص لاستخدام كل إستراتيجية فرعية، ويحدد كذلك متى يمكن للمجموعة الانتقال من إستراتيجية إلى أخرى.
- المسجل: هو الطالب الذي يسجل أدق الاستجابات التي ستُقَدَّم، بعد موافقة أفراد المجموعة عليها.

أدوار المعلم في الإستراتيجية المقترحة، وتتمثل في الآتي:

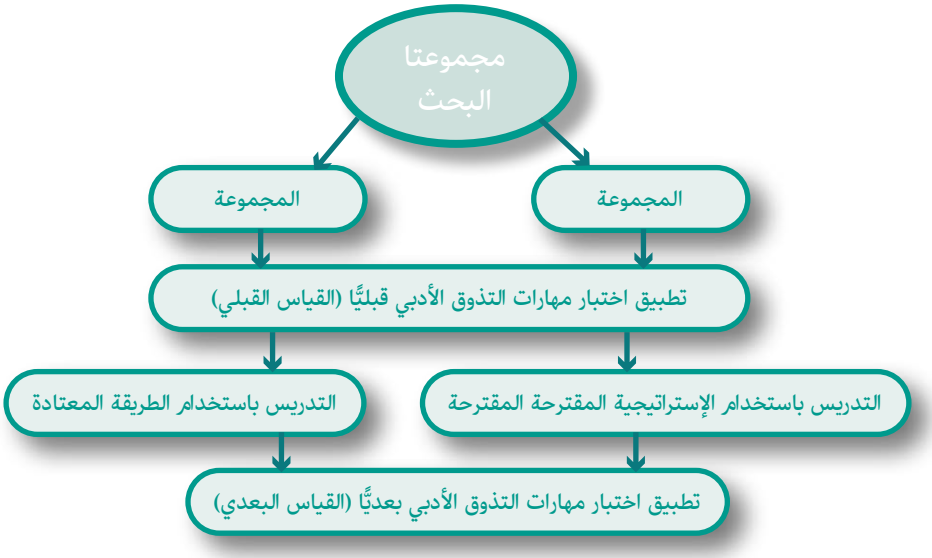
- تعريف الطلاب بالإستراتيجية المقترحة.
- توزيع الأدوار، والمسؤوليات على أفراد المجموعات.
- تقديم التوجيهات للطلاب أثناء القراءة، والدخول في المناقشات.
- دور الموجه، والمرشد، والميسر للتعلم.
- التخطيط والإعداد لمهام التعلم وأهدافها، وتهيئة الطلاب؛ لتناول النصوص الأدبية.

- تحديد المجموعات، وتوزيع الطلاب عليها وتحديد أدوارهم، وطرق التعاون والتفاعل فيما بينهم؛ لإنجاز المهام.
- النمذجة والتدريب المكثف؛ لكيفية تطبيق الإستراتيجية المقترحة في تناول النصوص الأدبية.
- المتابعة وتقديم الدعم والمساعدة، وتتم من خلال ملاحظة أداء الطلاب، وتقديم التغذية الراجعة.

وفي ضوء العرض السابق لأدوار المعلم والطلاب التي يمارسونها عند تطبيق الإستراتيجية المقترحة، يتضح بأنها أدوار تفاعلية تجعل الطالب نشطاً في المراحل الثلاث، وما تتضمنه كل مرحلة من تطبيقات عملية، كما تجعل منه محورا للعملية التعليمية، وتركز على الدور الإيجابي الذي يقوم به في تناول النص لفهم مدلولاته واستنتاج أفكاره الرئيسة، وتذوق جمالياته، كما يتضح أيضاً دور المعلم المهم في تنمية قدرات الطلاب على توظيف الإستراتيجية في قراءة النصوص، وتقويم مدى نمو المهارات التذوقية لديهم، وتقديم التغذية الراجعة لهم، وتوجيههم، ومساعدتهم لتكوين صورة كلية عن النص الأدبي، من خلال إمدادهم بشرح وتعليمات تسهم في مساعدتهم؛ لفهم النص ونقده وتحليله وتفسيره واستخلاص أفكاره الرئيسة.

منهج البحث وإجراءاته:

منهج البحث: استخدم البحث المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي.



شكل (2): تصميم الدراسة

عينة البحث: تكونت عينة البحث من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، اُختِيروا عنقودياً بطريقة عشوائية، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبًا في المجموعتين، بواقع (30) طالبًا في المجموعة التجريبية تدرس باستخدام الإستراتيجية المقترحة، و(30) طالبًا في المجموعة الضابطة تدرس بالطريقة المعتادة، وتتضح من خلال الجدول (2) الآتي:

المعهد	المجموعة	العدد	الصف
معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها	الضابطة	30	أ
	التجريبية	30	ب
المجموع		(60) طالبًا	

جدول (2) يبين توزيع أفراد عينة البحث في المجموعتين التجريبية والضابطة

أداة البحث ومواده: لتحقيق أهداف البحث، أعدَّ الباحث الآتي:

1. قائمة مهارات التذوق الأدبي.
2. اختبار مهارات التذوق الأدبي.
3. دليل المعلم لتنمية مهارات التذوق الأدبي، وفق خطوات الإستراتيجية المقترحة.

أولاً: قائمة مهارات التذوق الأدبي المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها: استخدم البحث قائمة بمهارات التذوق الأدبي المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، من خلال تحديد الهدف من القائمة، وتحديد مصادر إعداد القائمة، وتم الاعتماد في إعداد قائمة مهارات التذوق الأدبي، واشتقاق محتواها من خلال مراجعة عدد من المصادر، تمثلت في: المراجع والمصادر ذات الصلة بموضوع البحث في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، ومراجعة الأدبيات والدراسات السابقة، المرتبطة بمهارات التذوق الأدبي، وذلك للإفادة منها في تعّرف مهارات التذوق الأدبي المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، ومراجعة أهداف تعليم اللغة العربية، وبصفة خاصة أهداف تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والإفادة منها فيما يتصل بمهارات التذوق الأدبي، وآراء المتخصصين في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وفي مناهج وطرق تدريس اللغة العربية.

أ) الصورة المبدئية لقائمة مهارات التذوق الأدبي: بعد الاطلاع على ما سبق صُِرت مهارات التذوق الأدبي في صورتها المبدئية، وتضمنت خمسة محاور رئيسة، وتضمن كل محور عدداً من المهارات التي تنتمي لذلك المحور، والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3) يوضح محتوى قائمة مهارات التذوق الأدبي في صورتها المبدئية

م	المحور	عدد المهارات
1	الألفاظ والتراكيب	5
2	العاطفة	6
3	الأفكار والمعاني	3
4	الأسلوب	7
5	الصورة والأخيلة	4
	المجموع	25

ب) صدق قائمة مهارات التذوق الأدبي، وللوقوف على صدق قائمة مهارات التذوق الأدبي في صورتها المبدئية، عُرِضَت على المحكمين، إذ عرضت القائمة في صورتها المبدئية- على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وفي مناهجها وطرق تدريسها، وكذلك على مشرفي اللغة العربية، وذلك للإفادة من آرائهم، وملاحظاتهم، وفي ضوء آراء السادة المحكمين وملحوظاتهم رُوجِعت القائمة، وأُجريت بعض التعديلات، ومن ثم الخروج بقائمة مهارات التذوق الأدبي المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في صورتها النهائية.

ج) ثبات قائمة مهارات التذوق الأدبي، تم التوصل إلى ثبات القائمة من خلال حساب نسبة الاتفاق بين محكمي قائمة مهارات التذوق الأدبي، وذلك بتطبيق معادلة كوبر (COOPER)؛ لحساب نسبة الاتفاق بين المحكمين، والجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4) يوضح نسبة الاتفاق بين المحكمين

المحور	الألفاظ والتراكيب	العاطفة	الأفكار والمعاني	الصورة والأخيلة	الأسلوب	المجموع
عدد المهارات	4	2	4	2	3	15
نسبة الاتفاق	% 98.51	% 99.03	% 90.30	% 95.08	% 92.06	% 95.09

يوضح جدول (4) أن نسبة الاتفاق كانت عالية في المحاور الرئيسة للمهارات كافةً، إذ بلغت (98.51%) لمحور الألفاظ والتراكيب، و(99.03%) لمحور العاطفة، و(90.30%) لمحور الأفكار والمعاني، و(95.08) لمحور الصورة والأخيلة، و(92.06%) لمحور الأسلوب، ووصلت إلى (95.09) للمجموع الكلي، وهي نسبة مناسبة، مما يشير إلى ثبات القائمة.

د) الصورة النهائية لقائمة مهارات التذوق الأدبي: بعد تحكيم المهارات في صورتها المبدئية، حُسِبت نسبة اتفاق المحكمين على قائمة مهارات التذوق الأدبي، والوزن النسبي لأهمية المهارات، إذ اِعْتُمِدَت المهارات التي حظيت باتفاق المحكمين بنسبة تفوق (85%)؛ لتكون مناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، والإبقاء عليها، بينما اسْتُبْعِدت المهارات التي حصلت على نسبة تقل عن ذلك، استناداً إلى بعض الدراسات التي أيدت الأخذ بهذه النسبة، وبعد تعديل قائمة مهارات التذوق الأدبي في ضوء آراء المحكمين، وتوصل الباحث إلى قائمة بمهارات التذوق الأدبي المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في صورتها النهائية، والموضحة في الجدول (5) الآتي:

جدول (5) يبين محتوى قائمة مهارات التذوق الأدبي في صورتها النهائية

م	المحور	عدد المهارات
1	اللفاظ والتراكيب	4
2	العاطفة	2
3	الأفكار والمعاني	4
4	الصور والأخيلة	2
5	الأسلوب	3
	المجموع	15

ثانيًا: اختبار مهارات التذوق الأدبي: لتحقيق أهداف الدراسة أُعِدَّ اختبار مهارات التذوق الأدبي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، من خلال الخطوات المتمثلة في: تحديد الهدف من الاختبار، وتحديد مصادر إعداد الاختبار، كالمراجع والمصادر ذات الصلة بموضوع البحث في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المتصلة بمهارات التذوق الأدبي وكيفية قياسها، والدراسات السابقة ذات الصلة بقياس مهارات التذوق الأدبي لدى لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، التي حصلت على نسبة

(85%) فأعلى من اتفاق السادة المحكمين، والاستعانة بآراء بعض الخبراء، والمختصين في اللغة العربية، ومناهجها وطرق تدريسها، ومن الخطوات أيضاً تحديد محتوى الاختبار وفق معايير معينة، من ثم صياغة مفردات الاختبار، وصياغة تعليمات الاختبار.

أ) ضبط الاختبار: لضبط اختبار مهارات التذوق الأدبي اتُّبِعَت الخطوات الآتية:

1. صدق الاختبار: اعْتُمِدَ في التحقق من صدق اختبار مهارات التذوق الأدبي على صدق المحكمين، إذ عُرِضَ على المحكمين، ووُزِّعَ بعد ذلك في صورته المبدئية على مجموعة من المتخصصين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وفي مناهجها وطرق تدريسها؛ للتأكد من صلاحية اختبار مهارات التذوق الأدبي، وطُلب من السادة المحكمين إبداء الرأي، وفي ضوء آراء السادة المحكمين وملحوظاتهم، رُوْجِعَ اختبار مهارات التذوق الأدبي، وإجراء بعض التعديلات، ومن ثم الخروج باختبار مهارات التذوق الأدبي في صورته النهائية، وبعد إجراء التعديلات السابقة في ضوء آراء المحكمين، تُوُصِّلَ إلى اختبار مهارات التذوق الأدبي في صورته النهائية، وبذلك أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق على مجموعة التجربة الاستطلاعية.

التجربة الاستطلاعية للاختبار: بعد إجراء التعديلات على أسئلة الاختبار وفقراته، طُبِّقَ الاختبار على (15) طالبًا من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، إذ كان الهدف من التجربة الاستطلاعية ما يلي:

- وضوح تعليمات الاختبار.
- حساب زمن الاختبار.
- دلالات صدق الاتساق الداخلي.
- حساب معاملات الصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار.
- حساب ثبات الاختبار.

نتائج التجربة الاستطلاعية للاختبار: بعد الانتهاء من تطبيق الاختبار وتقدير درجاته وتحليل النتائج، أسفرت التجربة الاستطلاعية للاختبار عن: التأكد من وضوح تعليمات الاختبار، إذ لم تكن هناك أي تساؤلات من الطلاب حول الاختبار وتعليماته، حُسِبَ الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار باستخدام معادلة متوسط الزمن، وهي:

$$\frac{\text{الزمن الذي استغرقه أول طالب + الزمن الذي استغرقه آخر طالب}}{2}$$

وكان زمن الاختبار وفقاً للمعادلة السابقة = $\frac{49 + 57}{2}$ = 53 دقيقة.

وعليه فإن الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار هو (53) دقيقةً.

حساب ثبات الاختبار: للتحقق من ثبات الاختبار، اسْتُخْدِمت معامل ثبات ألفا كرونباخ، ثم معامل ثبات كيودر وريتشاردسون (KR-20)، ثم معامل ثبات التجزئة النصفية المصحح بمعادلة سبيرمان براون. ويبين الجدول (6) ذلك على عينة التجربة الاستطلاعية (ن=21) فجاءت معاملات الثبات على النحو الآتي:

جدول (6) يوضح قيم معاملات الثبات لاختبار مهارات التذوق الأدبي

المهارات	ألفا كرونباخ	كيودر وريتشاردسون (KR-20)	التجزئة النصفية المصحح بمعادلة سبيرمان براون
الألفاظ والتراكيب	0.727	0.810	0.730
العاطفة	0.790	0.803	0.770
الأفكار والمعاني	0.725	0.794	0.728
الصورة والأخيلة	0.811	0.835	0.796
الأسلوب	0.841	0.865	0.756
الدرجة الكلية	0.901	0.936	0.967

ويتبين من الجدول (6) أن جميع قيم معاملات الثبات لاختبار مهارات التذوق الأدبي كانت مرتفعة، وقد بلغت قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ للأداة الكلية (0.9012)، وبلغت قيمة معامل كيودر وريتشاردسون (0.936)، (KR-20)، وبلغت قيمة معامل ثبات التجزئة النصفية لأداة الدراسة (0.967)، وهذه القيم مرتفعة، ويتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الثبات هي نسبة مقبولة؛ لأنها أعلى من الحد المسموح به (0.70) (Pallant, 2005)، ومن ثَـمَّ تشير هذه القيم على تمتع اختبار مهارات التذوق الأدبي بمعاملات ثبات مرتفعة، وتدل على مناسبته للتطبيق؛ لتحقيق أهداف البحث.

2. حساب معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لأسئلة اختبار مهارات التذوق الأدبي: جرى حساب قيم معاملات الصعوبة لأسئلة الاختبار، وذلك بإيجاد نسبة الطلاب الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة من بين المفحوصين الذين حاولوا الإجابة عن هذه الفقرة، كما جرى حساب قيم معاملات التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار،

وذلك بإيجاد معامل الارتباط بين نتائج المفحوصين على كل فقرة من فقرات الاختبار ونتائجهم على الاختبار الكلي والمعروف باسم (Corrected item total correlation, rit)، ويبين الجدول (7) قيم معاملات الصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار.

جدول (7) يوضح قيم معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لأسئلة اختبار مهارات التذوق الأدبي

م	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.67	0.61
2	0.54	0.66
3	0.50	0.58
4	0.75	0.74
5	0.63	0.49
6	0.58	0.48
7	0.71	0.63
8	0.79	0.82
9	0.63	0.49
10	0.50	0.50
11	0.67	0.54
12	0.63	0.57
13	0.71	0.63
14	0.46	0.44
15	0.50	0.62
الوسط الحسابي	0.62	0.59

ويتضح من الجدول (7) أن معاملات صعوبة أسئلة الاختبار ويلاحظ من الجدول (1) أن قيم معاملات الصعوبة في نموذج الصورة الأولية لاختبار مهارات التذوق الأدبي تراوحت بين (0.46– 0.79) بوسط حسابي مقداره (0.62)، وتراوحت قيم معاملات التمييز بين (0.44-0.82) بوسط حسابي مقداره (0.59)، وبعد النظر بالفقرات التي تحقق الإحصائيات المتبعة في هذه الدراسة قام الباحث في ضوء المعايير السابقة بقبول جميع فقرات اختبار مهارات التذوق الأدبي وعددها (15 فقرة).

ثالثًا: دليل المعلم وفق خطوات الإستراتيجية المقترحة: أُعِدَّ دليل للمعلم؛ لتدريس النصوص الأدبية المقررة على متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها (المجموعة التجريبية)، وذلك باستخدام الإستراتيجية المقترحة؛ لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى هؤلاء الطلاب، وقد أُعِدَّ الدليل في صورته المبدئية، وفق الخطوات الآتية:

الهدف من الدليل: هدف الدليل إلى مساعدة المعلم عند تدريس النصوص الأدبية الواردة في الدليل المعدة وفق الإستراتيجية المقترحة؛ بما يُؤَمِّل منه تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى عينة المجموعة التجريبية.

3. مصادر بناء الدليل: بُنِيَ دليل المعلم وفق الإستراتيجية المقترحة في ضوء بعض المصادر، وهي: الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيري البحث، الدراسات السابقة ذات الصلة بالبرامج التعليمية والنماذج والإستراتيجيات المقترحة في تدريس اللغة العربية.

4. ضبط دليل المعلم: بعد الانتهاء من بناء ودليل المعلم، عُرِضَ ذلك في صورته المبدئية على مجموعة من المتخصصين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وفي مناهجها وطرق تدريسها؛ للتأكد من صلاحيتها للتطبيق، وطلب منهم إبداء الرأي في مدى وضوح التعليمات والأهداف، وسلامة صياغة الأهداف الإجرائية ومدى ارتباطها بالمهارات المستهدفة، وتسلسل إجراءات التدريس اللازمة لتحقيق أهداف الدرس ومدى ارتباطها بالأهداف الإجرائية، وسلامة الصياغة اللغوية، ومدى مناسبة الوسائل التعليمية المقترحة، وارتباط الأنشطة التقويمية بالأهداف، وضوح خطوات تنفيذ الدروس، وفي ضوء آراء السادة المحكمين وملحوظاتهم رُوجِعَ (دليل المعلم)، وأُجْرِيَت بعض التعديلات؛ للوصول إلى الصورة النهائية.

أ) تكافؤ مجموعتي الدراسة: للتحقق من تكافؤ مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التذوق الأدبي– بعد التحقق من توافر معايير الصدق والثبات له – طَبَّقَ الباحث الاختبار على عينة البحث، ثم حسَبَ الفروق بينهما باستخدام (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين على النحو الآتي:

جدول (8) يوضح نتائج اختبار (ت) للفروق في الأداء القبلي
لمجموعتي الدراسة على اختبار مهارات التذوق الأدبي

المحور	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الألفاظ والتراكيب	التجريبية	30	1.57	0.90	1.46	58	0.151
	الضابطة	30	1.93	1.05			
العاطفة	التجريبية	30	1.17	0.75	0.165	58	0.870
	الضابطة	30	1.13	0.82			
الأفكار والمعاني	التجريبية	30	1.83	1.02	0.255	58	0.800
	الضابطة	30	1.77	1.01			
الصورة والأخيلة	التجريبية	30	1.47	0.90	0.692	58	0.492
	الضابطة	30	1.63	0.96			
الأسلوب	التجريبية	30	1.66	1.02	0.721	58	0.559
	الضابطة	30	1.68	1.04			
الدرجة الكلية	التجريبية	30	6.03	2.25	0.719	58	0.475
	الضابطة	30	6.47	2.42			

يتبين من الجدول (8) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى لأثر متغير المجموعة على الاختبار القبلي، إذ كانت جميع قيم (ت) غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة(α=0.05)، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في الاختبار القبلي قبل تطبيق التجربة، وهذه النتيجة تمهد إلى تطبيق التجربة على المجموعة التجريبية موضع الاختيار، ومن ثمّ إجراء القياس البعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة.

نتائج البحث ومناقشتها:

أولاً: عرض نتائج الدراسة:

1. نتائج الإجابة عن السؤال الأول: للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة الذي نصّه:" ما مهارات التذوق الأدبي المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟"، أُعِدَّت قائمة بمهارات التذوق الأدبي المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في صورتها المبدئية، وعُرِضت على المحكمين، وبعد ذلك عُرضت على مجموعة من المتخصصين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وفي مناهجها وطرق تدريسها، وكذلك على مشرفي ومعلمي اللغة العربية؛ للتأكد من مناسبتها لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وفي ضوء آراء السادة المحكمين وملحوظاتهم رُوجِعَت القائمة، وأُجريت بعض التعديلات، ومن ثم الوصول بالقائمة لصورتها النهائية، ويمكن عرض مهارات التذوق الأدبي المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في صورتها النهائية على النحو الآتي:

- مهارات محور الألفاظ والتراكيب:
  - تحديد معاني الألفاظ من خلال السياق
  - فهم دلالة تكرار بعض الألفاظ في النص الأدبي..
  - استنتاج القيمة التعبيرية لألفاظ معينة في النص الأدبي.
  - الربط بين الكلمة والجو النفسي في النص الأدبي.
- مهارات محور العاطفة:
  - تحديد نوع العاطفة في النص الأدبي.
  - الحكم على نوع العاطفة في النص الأدبي من حيث قوتها وعمقها.
- مهارات محور الأفكار والمعاني:
  - تحديد الفكرة الرئيسة في النص الأدبي.
  - تحديد الغرض من النص الأدبي.
  - استخراج القيم المتضمنة في النص الأدبي.
  - تحديد الأفكار الجزئية في النص الأدبي.
- مهارات محور الصور والأخيلة:
  - تحديد الصور الأدبية في النص الأدبي.
  - تحديد المحسنات البديعية في النص الأدبي.

- مهارات الأسلوب:

- تحديد نوع الأسلوب في النص الأدبي.
- معرفة الغرض البلاغي لأسلوب الأديب في النص الأدبي.
- استنباط السمات الفنية والأسلوبية للأديب في النص الأدبي.

2. نتائج التحقق من صحة الفرض الأول: للتحقق من صحة الفرض الأول للبحث الحالي الذي نصّه: "لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التذوق الأدبي (المهارات والدرجة الكلية) في القياس البعدي"، وللتحقق من صحة الفرض جرى استخراج قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التذوق الأدبي (المهارات والدرجة الكلية) في القياس البعدي، ويبين الجدول (9) نتائج ذلك الإجراء:

جدول (9) يوضح نتائج اختبار (ت) للفروق في القياس القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار مهارات التذوق الأدبي

المحاور	المجموعة	حجم العينة	القياس القبلي		القياس البعدي		المتوسط الحسابي المعدل
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
الألفاظ والتراكيب	التجريبية	30	1.57	090	3.20	0.66	3.20
	الضابطة	30	1.93	1.05	1.37	1.13	1.367
العاطفة	التجريبية	30	1.17	0.75	2.70	0.53	2.701
	الضابطة	30	1.13	0.82	1.87	1.04	1.865
الأفكار والمعاني	التجريبية	30	1.83	1.02	3.63	0.56	3.632
	الضابطة	30	1.77	1.01	2.33	1.12	2.335
الصور والأخيلة	التجريبية	30	1.47	0.90	3.07	0.45	3.061
	الضابطة	30	1.63	0.96	1.57	0.94	1.573

المحاور	المجموعة	حجم العينة	القياس القبلي		القياس البعدي		المتوسط الحسابي المعدل
الأسلوب	التجريبية	30	1.66	1.02	3.05	0.55	3.30
	الضابطة	30	1.68	1.04	1.48	0.84	1.88
الدرجة الكلية	التجريبية	30	6.03	2.25	12.60	0.86	12.604
	الضابطة	30	6.47	2.42	7.13	3.15	7.130

** وتعني: دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= 0.05)

يتضح من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات التذوق الأدبي، إذ ظهرت قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لأداء طلاب المجموعة التجريبية البعدي أعلى مقارنة بقيمة المتوسط الحسابي لأداء طلاب المجموعة الضابطة، وللإجابة عن الفرض السابق استخدم الباحث تحليل التباين المصاحب والمعروف باسم ANCOVA: Analysis of Covariance، وذلك لضبط أثر الاختبار القبلي احصائياً، ويبين الجدول (10) نتائج التحليل:

جدول (10) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب لاختبار الفرق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبار البعدي بعد ضبط الأداء القبلي

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع آيتا
الألفاظ والتراكيب	الأداء القبلي	0.002	1	0.002			
	المجموعة	48.758	1	48.758	55.847	**0.00	0.495
	الخطأ	49.765	57	0.873			
	الكلي	100.183	59				
العاطفة	الأداء القبلي	0.247	1	0.247			
	المجموعة	10.481	1	10.481	15.117	**0.00	0.210
	الخطأ	39.520	57	0.693			
	الكلي	50.183	59				

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع آيتا
الأفكار والمعاني	الأداء القبلي	0.105	1	0.105			
	المجموعة	25.213	1	25.213	31.565	**0.00	0.356
	الخطأ	45.528	57	0.799			
	الكلي	70.983	59				
الصور والأخيلة	الأداء القبلي	0.271	1	0.271			
	المجموعة	32.930	1	32.930	60.623	**0.00	0.515
	الخطأ	30.962	57	0.543			
	الكلي	64.983	59				
الأسلوب	الأداء	0.001	1	0.371			
	المجموعة	47.578	1	31.930	61.623	**0.00	0.534
	الخطأ	48.567	57	0.533			
	الكلي	96.145	59				
الاختبار الكلي	الأداء القبلي	0.964	1	0.964			
	المجموعة	440.432	1	440.432	81.587	**0.00	0.589
	الخطأ	307.703	57	5.398			
	الكلي	756.933	59				

** تعني: ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= 0.05)

ويلاحظ من نتائج الجدول (10) وجود فرق دال إحصائياً (α = 0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التذوق الأدبي الكلي في القياس البعدي، في اختبار التذوق الأدبي(المهارات والدرجة الكلية)، إذ بلغت قيمة (ف) (81.587) بمستوى دلالة (0.00) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى (α= 0.05)، إذ كانت الفرق لصالح المجموعة التجريبية، إذ

كانت الأوساط الحسابية لاستجابات طلاب المجموعة التجريبية على المهارات الفرعية في القياس البعدي، وكذلك على المجموع الكلي أعلى مقارنة بأداء طلاب المجموعة الضابطة، وبلغت قيمة مربع آيتا (0.589)، بمعنى: أن 58.9% من التباين في الأداء على المهارات مجتمعه يعزى للإستراتيجية المقترحة، وكذلك على المجموع الكلي أعلى مقارنة بأداء طلاب المجموعة الضابطة، وبذلك رُفِضَ الفرض الصفري، وقُبِلَ الفرض البديل الذي ينص على أنه: "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التذوق الأدبي (المهارات والدرجة الكلية) في القياس البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية".

نتائج التحقق من صحة الفرض الثاني: للتحقق من صحة الفرض الثاني للدراسة الذي نصّه: " لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في اختبار التذوق الأدبي (المهارات والدرجة الكلية)". وللتحقق من صحة الفرض جرى استخراج قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلاب المجموعة التجريبية في اختبار التذوق الأدبي (المهارات والدرجة الكلية) في القياسين القبلي والبعدي، حيث اسْتُخْدِمَ اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين والمعروف باسم Paired Sample t-test، ويبين الجدول (11) نتائج ذلك التحليل:

الجدول (11) يبين نتائج اختبار (ت) للفروق في القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على اختبار مهارات التذوق الأدبي

المحاور	القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الألفاظ والتراكيب	البعدي	30	3.20	0.66	8.95	29	0.00**
	القبلي		1.57	0.90			
العاطفة	البعدي	30	2.70	0.53	8.06	29	0.00**
	القبلي		1.17	0.75			
الأفكار والمعاني	البعدي	30	3.63	0.56	8.31	29	0.00**
	القبلي		1.83	1.02			
الصور والأخيلة	البعدي	30	3.07	0.45	8.73	29	0.00**
	القبلي		1.47	0.90			

الأسلوب	البعدي	30	3.05	0.66	8.80	29	0.00**
	القبلي		1.66	1.02			
الدرجة الكلي	البعدي	30	12.60	0.86	14.63	29	0.00**
	القبلي		6.03	2.25			

** تعني: ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= 0.05)

يتضح من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي البعدي لاختبار مهارات التذوق الأدبي، إذ ظهرت قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لأداء طلاب المجموعة التجريبية البعدي أعلى مقارنة بقيمة المتوسط الحسابي لأدائهم في القياس القبلي.

فمن خلال نتائج الجدول(11) يظهر وجود فرق دال إحصائياً عن مستوى الدلالة الإحصائية (α= 0.05) بين متوسطي درجات متعلمي المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في اختبار التذوق الأدبي (المهارات والدرجة الكلية)، إذ كانت الفرق لصالح القياس البعدي، إذ كانت الأوساط الحسابية لاستجابات طلاب المجموعة التجريبية على المهارات الفرعية في القياس البعدي وكذلك على المجموع الكلي أعلى مقارنة بالقياس القبلي، وبذلك رُفِضَ الفرض الصفري، وقُبِلَ الفرض البديل الذي ينص على أنه: "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في اختبار التذوق الأدبي (المهارات والدرجة الكلية)" لصالح القياس البعدي.

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني: ما فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية السياقية في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها؟ وللإجابة عن سؤال البحث السابق، جرى حساب قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب في المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي، وكذلك حساب قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب في الاختبار القبلي، وقد بلغت الدرجة النهائية للاختبار (30) درجة، وللتحقق من فاعلية الإستراتيجية المقترحة جرى استخدام معادلة بلاك المعدلة، وذلك لحساب فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ويبين الجدول (12) قيم المتوسطات الحسابية في التطبيق البعدي والقبلي لدى طلاب المجموعة التجريبية، ونسبة الكسب المعدل لبلاك:

الجدول (12) يوضح قيم المتوسطات الحسابية في التطبيق البعدي والقبلي ونسبة الكسب المعدل لبلاك.

المحاور	النهاية العظمى للمهارة	متوسط درجات الطلبة في التطبيق القبلي	متوسط درجات الطلبة في التطبيق البعدي	نسبة الكسب المعدل لبلاك	الدلالة
الألفاظ والتراكيب	4	1.57	3.20	1.08	فعّالة
العاطفة	2	1.17	2.70	1.35	فعّالة
الأفكار والمعاني	4	1.83	3.63	1.27	فعّالة
الصور والأخيلة	2	1.47	3.07	1	فعّالة
الأسلوب	3	1.66	3.05	1.2	فعّالة
الاختبار الكلي	15	6.03	12.60	1.17	فعّالة

ويلاحظ من نتائج الجدول (12) أن نسبة الكسب المعدل لبلاك لكل المحاور نسبة تقع ضمن المدى الذي حدده بلاك (1 – 2)، مما يدل على فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى الفئة المستهدفة بالبحث متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

ثانياً: مناقشة النتائج وتفسيرها:

اتضح من نتائج البحث السابق عرضها، أن استخدام الإستراتيجية المقترحة، أدى إلى ارتفاع مستوى طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات التذوق الأدبي، مقارنة بمستوى طلاب المجموعة الضابطة في المهارات ذاتها، ويمكن تفسير النتائج، ومناقشتها على النحو الآتي:

1. أظهرت نتائج الإجابة عن السؤال الأول: توصل البحث الحالي إلى إعداد قائمة بمهارات التذوق الأدبي المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وتأتي هذه القائمة امتداداً للدراسات السابقة ذات الصلة بالتذوق الأدبي ومهاراته.

2. أظهرت نتائج الإجابة عن السؤال الثاني، نسبة الكسب المعدل لبلاك لمهارات التذوق الأدبي في الدرجة الكلية (1.17)، وهي نسبة تقع ضمن المدى الذي حدده بلاك (1– 2)، مما يدل على فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

3. أظهرت نتائج التحقق من الفرض الأول وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التذوق الأدبي (المهارات والدرجة الكلية) في القياس البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

4. أظهرت نتائج التحقق من الفرض الثاني وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في اختبار التذوق الأدبي (المهارات والدرجة الكلية)" لصالح القياس البعدي.

مما يدل على أن القياس البعدي لاختبار مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المجموعة التجريبية، قد تأثر تأثيراً إيجابياً بالإستراتيجية المقترحة؛ مما أسفر عن نمو ملحوظ في مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المجموعة التجريبية، مقارنةً بمستوى طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة، ومقارنة بالقياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية نفسها.

ويعزو الباحث ارتفاع مستوى طلاب المجموعة التجريبية وتفوقها في مهارات التذوق الأدبي إلى العامل التجريبي (الإستراتيجية المقترحة) في تدريس النصوص الأدبية من خلال تطبيق الإستراتيجية المقترحة، إذ أثبتت أنها إستراتيجية ذات نمط تدريسي تمتاز بالتشويق والحماس، وتسهم في تنمية الاتجاه التعاوني من خلال التعلم في مجموعات تعاونية، وفق أدوار معينة توزع على الطلاب؛ لمناقشة النص وتفسيره والحكم عليه، وتخلو من التعقيدات، وتشعر الطلاب بالمتعة والمشاركة الفعالة من خلال طرح الآراء ومناقشتها، وكتابة الملاحظات حول النص بناء على المهمة الموكلة لكل طالب، مما يسهم في جعل الطلاب أكثر نشاطاً وتفاعلاً عند تدريس النصوص الأدبية، فهم دلالة تكرار بعض الألفاظ في النص الأدبي، تحديد نوع العاطفة في النص الأدبي، وغيرها من مهارات التذوق الأدبي التي تجعل الطالب مدركاً لما يقرأ.

ولعل الإستراتيجية المقترحة قد أسهمت من خلال مراحلها الإجرائية في إدراك طلاب المجموعة التجريبية لمهارات التذوق الأدبي، من تحديد معاني الألفاظ من خلال السياق، فهم دلالة تكرار بعض الألفاظ في النص الأدبي، استنتاج القيمة التعبيرية لألفاظ معينة في النص الأدبي، الربط بين الكلمة والجو النفسي في النص الأدبي، و تحديد نوع

العاطفة في النص الأدبي، والحكم على نوع العاطفة في النص الأدبي من حيث قوتها وعمقها، وتحديد الفكرة الرئيسة في النص الأدبي، وتحديد الغرض من النص الأدبي، وغيرها من المهارات المستهدفة في البحث.

كما يُعزى هذا الارتفاع في مستوى طلاب المجموعة التجريبية، وتفوقها في مهارات التذوق الأدبي لما تضمنته المادة التعليمية في محتوى التعلم وفق الإستراتيجية المقترحة، من تنوع في عرض النصوص الأدبية، وتنظيمها بطريقة تساعد الطلاب على استدعاء التعلم السابق وتنشيط الخلفية المعرفية السابقة، وربطها بالتعلم الجديد، وأنشطة تعليمية تفاعلية تكون اتجاهاً إيجابياً لدى الطلاب، وتشجع على التواصل التفاعلي بين المعلم والطلاب وبين الطلاب أنفسهم، بشكل يسهم في أداء المهام المنوطة بهم، مما يحقق تنمية لمهارات التذوق الأدبي لديهم.

كما أن أدوار المعلم في الإستراتيجية المقترحة قد أسهمت في تنمية مهارات التذوق الأدبي المستهدفة، من خلال إدارته لمواقف التعلم، وإثارة دافعية الطلاب في المناقشات التعاونية تجاه النص الأدبي، لاستنباط السمات الفنية والأسلوبية للأديب في النص الأدبي، ومعرفة الغرض البلاغي لأسلوب الأديب في النص الأدبي، وتحديد نوع الأسلوب في النص الأدبي، وغيرها من المهارات المستهدفة بالتنمية، وتأكيده على حدوث التعلم وربطه بحياة الطالب والتأكيد على أهمية مهارات التذوق الأدبي، والقراءة التذوقية من خلال استخدام إستراتيجيات ومعالجات تدريسية تتناول النص الأدبي في المواقف التعليمية، وتعود الطلاب على تأمل النص، عن طريق طرح أمثلة توضح المهارة المراد تنميتها، واستثمار العصف الذهني وتفاعل المعلم مع طلابه حول المهارات المستهدفة.

ولعل أدوار الطالب في الإستراتيجية المقترحة، قد أذكت التفاعل مع النص الأدبي، لاستنتاج قيمه المضمنة، ونوع العاطفة فيه، الغرض منه، وذلك من خلال تقوية حاسة الفهم التذوق، وهي تمثل الغاية المنشودة من تدريس النصوص الأدبية؛ لإعداد طالبٍ قادرٍ على الاستنتاج، والتفسير وتقويم النصوص الأدبية.

وتأتي هذه النتائج لتتفق مع نتائج عددٍ من الدراسات السابقة، التي استهدفت تنمية مهارات التذوق الأدبي، كدراسة كل من (سالمان، 2017؛ عباس، 2018؛ العنزي، 2018؛ عبيد، 2019؛ السمان،2020؛ محمد آخرون، 2021) ويظهر ذلك في نتائجها.

ويخلص الباحث إلى بيان أهم العوامل التي اتسمت بها الإستراتيجية المقترحة في تدريس النصوص الأدبية، التي كان لها أثر فعّال في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المجموعة التجريبية، مقارنة بما حققه طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في المهارات ذاتها، من خلال الآتي:

1. البيئة التعليمية وفق الإستراتيجية المقترحة هي بيئة صفية جاذبة تعكس طبيعة الإستراتيجية المقترحة في توفير الاحترام، وحرية الطلاب في التعبير عن أفكارهم، باعتبارهم المحور الأول في العملية التعليمية، ومن أبرز سمات المناخ الصفي:

- حث الطلاب على التفاعل، والنشاط واحترام آراء زملائهم، التشجيع على المناقشة وطرح الآراء.
- إعطاء الطلاب وقتاً كافاً للتفكير، والتحليل والنقد.
- بعث الأمن في نفوس الطلاب.
- شعور الطالب بأهميته في العملية التعليمية التعلمية.
- الحرص على تعلم الطلاب، ونمائهم، وتطوير قدراتهم، ومهاراتهم.
- بيئة تعليمية منظمة وفقاً للاتجاهات الموجبة لدى الطالب، تشجعه على التعبير والمشاركة الفعالة.
- بيئة تعليمية توفر اختيارات متعددة للطالب، تمكنه من استخدام مختلف أساليب التفكير في النص المقروء والأسئلة المطروحة حوله، مما يزيد من دافعيته للإنجاز.

2. تأكيد الإستراتيجية المقترحة على دور المعلم في استخدام استخدام طرق وأساليب تدريسية تثير تفكير الطلاب، وتشجعهم نحو التفاعل الإيجابي مع الموقف التعليمي، وتشجعهم على استمطار الأفكار وتدفقها، فيما يخدم تحليل النص وتفسيره وبيان أجزائه من أفكار وأهداف وأساليب وغيرها، من قبل المعلم والطالب نفسه، ومن ثم الخلوص إلى تقديم تغذية راجعة على أدائه.

3. تأكيد الإستراتيجية المقترحة على أدوار الطالب ابتداءً من الانصات والاستماع الواعي لتوجيهات المعلم عند تقديم النص الأدبي، وتعرف الأهداف المراد تحقيقها من دراسة النص المقروء، ومشاركة الآخرين في الأفكار، وتقبل مشاركتهم وأفكارهم، والتعبير عن الأفكار بوضوح وفاعلية بحيث تفهمها مجموعات التعلم الأخرى، وتنفيذ المهام المطلوبة وإتقان الأدوار الرئيسة له في كل مرحلة من مراحل الإستراتيجية المقترحة، فدوره الحيوي الفاعل يساعد في تحقيق الأهداف المرجوة من كل درس، والتفاعل المستمر مع الموقف التعليمي من جهة، ومع الأقران من جهة أخرى؛ مما يؤدي إلى زيادة إعمال الذهن، وتنمية القوى العقلية، وتوظيف المعارف المكتسبة في المواقف

التعليمية والأنشطة التدريبية المنزلية، ووصولاً إلى المشاركة في عمليات التقويم، وأن يكون هذه التقويم مستمراً أثناء العملية التعليمية؛ مما يزيد إنتاجيته، وينمي شخصيته، ويرفع مستوى تحصيله.

محتوى التعلم وفق الإستراتيجية المقترحة، هو محتوى تنوعت فيه النصوص الأدبية؛ لتتناسب مع قدرات الطلاب، وتساعدهم على الاستقلال الذاتي في التفكير، ونُظِّم بطريقة تساعد الطلاب على استدعاء التعلم السابق وتنشيط الخلفية المعرفية السابقة وربطها بالتعلم الجديد، كما تضمن أنشطة تعليمية تفاعلية تكوّن اتجاهاً إيجابياً لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، تنمي مهارات التذوق الأدبي لديهم، وتشجعهم على التواصل والتفاعل في جميع الاتجاهات بين المعلم وطلابه، وبين الطلاب أنفسهم، بشكل يسهم في أداء الطلاب للمهام المنوطة بهم.

وختاماً فإن تضافر ما سبق من الأسباب والعوامل التي اسْتُعْرِضَت آنفاً، فقد أسهمت في فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي، ورغبةً في الخروج بنتائج هذا البحث إلى حيز التنفيذ، يوصي الباحث بما يلي:

1. الإفادة من الإستراتيجية المقترحة.
2. إعداد نماذج بمهارات التذوق الأدبي المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستويات التعليمية المختلفة، وتقديمها للمعلمين للاستفادة منها عند تدريس النصوص الأدبية.
3. عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية في مدارس أو معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ لتدريبهم على كيفية تطبيق الإستراتيجية المقترحة في تدريس النصوص الأدبية، وإبراز مميزاتها التربوية، وما يمكن أن تحققه في تنمية مهارات التذوق الأدبي، وغيرها من المهارات اللغوية المختلفة.
5. تضمين مناهج اللغة العربية المعدة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها أنشطة إثرائية، وتدريبية تهدف إلى تنمية مهارات التذوق الأدبي لديهم.

مقترحات البحث:

1. فاعلية برنامج مقترح قائم على المدخل الوظيفي في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
2. تقويم محتوى كتب اللغة العربية في معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء مهارات التذوق الأدبي.
3. برنامج قائم على إستراتيجيات التعلم النشط وفاعليته في تنمية مهارات القراءة التحليلية والتأويلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات متعددة.
4. نموذج تدريسي قائم على الإستراتيجية المقترحة وأثره في تنمية مهارات القراءة الإبداعية والكتابة الإبداعية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

المراجع

المراجع العربية:

- الأسمري، علي موسى. (2018). إستراتيجية مقترحة قائمة على نظرية التلقي وأثرها في تدريس النصوص الأدبية لتنمية مهارات التذوق الأدبي وكفاءة الذات الأدبية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الملك خالد.
- إبراهيم، محمد محسن. (2022). تأثير موسيقى اللغة على تنمية فهم النصوص الأدبية وتذوقها لتلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة القراءة والمعرفة. 25 (4). ص ص 15 - 53.
- الجاسم، محمود حسن. (2011). مفهوم النص في العربية بين القديم والحديث. مجلة جذور. (31). ص ص45-64.
- حليبة، مسعد محمد إبراهيم. (2012). فاعلية القبعات الست في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. مجلة القراءة والمعرفة، ع 128، 97. -143
- الركابي، جودت. (2005). طرق تدريس اللغة العربية (ط10). دمشق. دار الفكر المعاصر.
- سالمان، أسامة كمال الدين إبراهيم. (2017). تدريس النص القرآني باستراتيجية قائمة على التحميل البنائي / السيميائي لتنمية مستويات البناء اللغوي والتذوق الأدبي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخري. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع92، 79 .126 -
- السمان، مروان أحمد. (2020). نموذج تدريسي قائم على النظرية السياقية لتنمية مهارات القراءة التفسيرية والقراءة التذوقية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها. مجلة الدراسات في المناهج وطرق التدريس. (23). ص ص65-16.
- طعيمة، رشدي، ومناع، محمد. (2001). تعليم العربية والدين بين العلم والفن. القاهرة. دار الفكر العربي.
- العبادي، ماجد عبد الله. (2014). فاعلية نموذج التعلم الخماسي في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط واتجاهاتهم نحوه (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة أم القرى.

- عباس، إيمان محمد صبري مصطفى. (2018). نموذج تدريسى قائم على نظرية السياق لتنمية بعض مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. دراسات تربوية واجتماعية، مج24, ع1، 113 . 1176-
- عباس، محمد بهاء. (2021). فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على نظرية السياق لتنمية مهارات القراءة الناقدة والدافعية نحو تعلمها لدى طلاب المرحلة الثانوية. 40(1). ص ص390-352.
- عبيد، مي عبد الرازق. (2019). فاعلية إستراتيجية تدريسية قائمة على السياق في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عين شمس.
- العتيبي، هاني مسري. (20:19). أنموذج مقترح قائم على التفكير المتشعب في تدريس النصوص الأدبية وأثره على تنمية مهارات التذوق الأدبي والكتابة والإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الملك خالد.
- عرابي، مصطفى. (2015). برنامج مقترح قائم على علم لغة النص لتنمية مهارات التذوق الأدبي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القاهرة.
- عطا، إبراهيم. (2006) المرجع في تدريس اللغة العربية. (ط2). القاهرة. مكتب الكتاب للنشر.
- العنزي، سلطان دميثر. (2018). برنامج إثرائي قائم على السياقية لتنمية مهارات التذوق الأدبي وأثر ذلك في التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة المتوسط في دولة الكويت (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة القاهرة.
- عيسوي، أبو تمام أحمد. (2014). السياق اللغوي في القصص القرآني: دراسة في علم اللغة: نحو نظرية السياق والسياق اللغوي بين الدلالة الأدبية واللغوية والقرآنية (ط1). القاهرة. دار العالم العربي.
- القحطاني، أشرف سعيد عبد الله. (2024). فاعلية برنامج قائم على النظرية السياقية في تنمية مهارات التذوق الأدبي وكفاءة الذات الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة أم القرى.

- محمد، محمد السيد حامد، محمد، خلف الديب عثمان، وعرفان، خالد محمود محمد. (2021). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على بعض النظريات اللغوية في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها. مجلة التربية، ع192، ج2، 344. -373
- المسند، نوال صالح. (2023). فاعلية نموذج تدريسي مقترح قائم على النظرية السياقية في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طالبات المرحلة الثانوية. المجلة التربوية سوهاج. 107(1). ص ص182-218.
- نحلة، محمد أحمد. (2011). آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر. (ط2). القاهرة. مكتبة الآداب.

المراجع الأجنبية:

- Dash, N. S. (2008). Context and Contextual Word Meaning. Journal of Theoretical, Linguistics5(2), 12-31.
- Usuludin,Ana.(2023). Self-Efficacy and Its Correlation with Reading Comprehension of Senior High School Students. Indonesian Review of English Education, Linguistics, and Literature, 1(1), pp26-33
- Pallant, J. (2005). SPSS survival manual: A Step-by-step guide to data analysis using SPSS for windows (Version 12) (2nd ed). Maidenhead: Open University Press.

توظيف البلاغة التركيبية في تعليم العربية لغير الناطقين بها

Abdullah NEBİOĞLU[1] *

الملخص

تُعدّ مسألة تطوير مناهج تعليم العربية لغير الناطقين بها من أكثر القضايا التي تشغل المهتمين بهذا الميدان، ويأتي هذا البحث الموسوم بعنوان (توظيف البلاغة التركيبية في تعليم العربية لغير الناطقين بها) حاملاً مهمة تطوير هذه الأساليب من منطلق جمالي، إذ لا يكفي أن تكون الجملة موجّهة للمتعلم بشكل صحيح وفق منظومة علم النحو، بل يجب أن تتشح بثوب الجمال لا سيما أسرار النظم العربي التي هي سر أسرار علم المعاني، ولا يُقصد من البحث تعليم غير العرب علم المعاني في المراحل التمهيدية والابتدائية، إنّما اكتساب أساليب علم المعاني من غير دراسة نظرية، وذلك عن طريق الموازنة بين العبارات المختلفة وملاحظة الفروق بينها، لاقتناص العبارات المناسبة في السياق والمقام المناسبين لها.

الكلمات المفتاحية: البلاغة، البلاغة التركيبية، تعليم العربية، غير الناطقين بها، المقام، الحال.

(1) * عبدالله نبي أوغلو: دكتوراه في اللغة العربية، محاضر زائر في جامعة سليمان ديميريل كلية التربية قسم معلم اللغة العربية.

E mail:a.maktabi80@gmail.com/ orcid: 0000-0002-0837-2111

Abstract

Employing structural rhetoric in teaching Arabic to non-native speakers

The issue of developing curricula for teaching Arabic to non-native speakers is one of the most important issues that preoccupy those interested in this field. This research entitled (Employing Syntactic Rhetoric in Teaching Arabic to Non-Native Speakers) comes with the task of developing these methods from an aesthetic perspective, as it is not enough for the sentence to be directed to the learner correctly according to the system of grammar, but it must be adorned with the garment of beauty, especially the secrets of Arabic grammar, which are the secret of the secrets of semantics. The research does not aim to teach non-Arabs semantics in the preliminary and primary stages, but rather to acquire the methods of semantics without theoretical study, but rather by balancing between different expressions and noting the differences between them, to seize the appropriate expressions in the appropriate context and situation for them.

Keywords: Rhetoric, structural rhetoric, teaching Arabic, non-native speakers, situation, state.

المقدمة

يعترض طريق المتخصصين في تعليم اللغات لغير الناطقين بها صعوباتٌ كثيرة في تحديد المنهج الأكثر نفعًا في بناء منظومة تعليمية أقرب للكمال، وهذا الأمر ينطبق على أرباب العربية ومرشدي تعليمها، فمن مقلد لمناهج لغات الغرب التي تختلف عن العربية كل الاختلاف، ومن تقليدي يظن أنّ غير العربي قادر على فهم العربية ودراستها كأبنائها الذين يعيشون العربية في نهارهم وليلهم.

لذا توجّب على متخصصي تعليم العربية لغير الناطقين بها إيجاد منهج جديد يكفل نجاح مهمة تعليم العربية بالشكل الذي يلبي الطموحات المنشودة، ويجعل من المتعلم ممتلكًا لمهارات العربية قادرًا على الإمساك بشتى مفاتيح اللغة.

ومن عيوب المناهج المتاحة بين أيدي المتخصصين تحييد البلاغة في تعليم العربية للمراحل الابتدائية وأحيانًا المتقدمة كذلك، إذ بإمكان المتعلم أن تُقوّم لغته ويُزال الاعوجاج عنها بنزر من البلاغة، يكفل لمتعلم العربية أن يحوز الصواب اللغوي مع الجمال التعبيري.

ويرمي هذا البحث (توظيف البلاغة التركيبية في تعليم العربية لغير الناطقين بها) إلى إظهار إمكانية علم المعاني في تجميل لغة المتعلم، وإغنائه بالوسائل الفنية التي ليس من شأنها تحسين اللغة فحسب، بل تمكين أساليبها الغنية عند المتعلم.

فعندما نوظف تقنيات البلاغة التركيبية من حذف وتقديم وقصر وغيرها في تعليم العربية، نجني ثمار وجود ناطقين للعربية من غير العرب يمتلكون موهبة صياغة الجملة بشكل صحيح من ناحية، وبشكل فني متميز من ناحية أخرى.

ويجدر بنا التنبيه إلى استعمال البحث عبارة البلاغة التركيبة بدلاً من علم المعاني، ويعود ذلك إلى اقتصار دارسي البلاغة قديمًا وحديثًا إلى موضوعات محددة في تناولهم قضايا علم المعاني سيرًا على منهج السكّاكي في كتابه المفتاح، على حين تمتلك الجملة العربية بمعناها الشامل خصائص بلاغية جمالية يُدركها المستعمل الخبير بها تجعله يلجأ إلى أساليب بعينها دون غيرها، وهذا ما جعل البحث يتبنى عبارة البلاغة التركيبية إذ إنّها ذات معانٍ وأبعاد أكثر شمولية من مفاهيم علم المعاني الراسخة عند رواد البلاغة العربية.

وينقسم البحث إلى قسمين: الأول تمهيدي يبين ضرورة ارتباط تعليم العربية لغير العرب بهذه الأساليب البلاغية ومقدار أهميتها في تجميل لغتهم والمضي بها نحو الأفضل، والثاني تطبيقي يوضح أهم المواطن التي نستطيع توظيفها من منظومة علم المعاني، وتُمكّن المتعلم القياس عليها.

ويخاطب البحث المتخصصين في تعليم العربية لغير الناطقين بها، الذين تقع على عاتقهم مهمة إيصال مفهومات علم المعاني التطبيقية دون إفهام الطلاب أنّ هذا الأسلوب بلاغة، إذ الغاية في المراحل التمهيدية أن يُجيد الطالب المهارات اللغوية، وليست الغاية أن يعرف آلياتها.

وقد انتهج البحث المنهج التحليلي المقارن، موازنًا بين الأساليب المختلفة البلاغية التي انحرفت عن البلاغة في أبهى أشكالها، لأنّ هذا الأسلوب المقارن يُمكّن الطالب من تمييز الجميل عن غيره، ويقوي جانب المحاكاة العقلي في معرفة الفوارق بين دقائق الأمور، ليختار لنفسه الأسلوب الصحيح المناسب.

أولاً: مفهوم البلاغة وكيفية توظيفها في تعليم العربية لغير الناطقين بها:

يرى معظم البلاغيين أنّ البلاغة هي مطابقة الكلام لمقتضى الحال مع فصاحته، فالبليغ يراعي في كلامه طبيعة من يسوق الكلام إليه، والظرف المحيط به، والحالة النفسية التي يعيش تحت وطأتها، ويشعر المتكلمون في حديثهم اليومي بأثر ذلك في كلامهم، فيأخذ الكلام صورًا مختلفة تبعًا لطبيعة المخاطب، فكلام الإنسان مع والديه غير كلامه مع أشقائه، وكلامه مع أساتذته غير كلامه مع زملائه، وكلامه مع الذكي اللماح تكفيه الإشارة السريعة، ومع متوسط الذكاء يعمد إلى الشرح والتبسيط، ويمعن في ذلك حين يُملى عليه أن يتحدّث مع من لم يؤتَ حظًّا من الإدراك السريع، وهكذا يجب أن تختلف طبيعة اللغة المقدّمة لدارس اللغة العربية ممن هو ليس من أبنائها، إذ تعوزه مفردات وتراكيب لها صفات محددة حتى يحصل على الفهم التام والإدراك الصحيح لمرامي اللغة، هذه الأوضاع التي نقدّم فيها كلامنا، وتؤثر في صياغتنا إيّاه وفي صبّه في قوالب خاصة تسمّى أحوالاً أو مقامات أو سياقات.

إذًا تتضح صورة الحال من وجهة نظر البلاغيين بأنّه الأمر الحامل للمتكلم على إيراد كلامه في صورة خاصة، أو الأمر الداعي لأنّ يعتبر المتكلم في كلامه خصوصيةً ما، أمّا مقتضى الحال فهو الكلام الموسوم بطابع خاص، ويعني هذا أنّ الذين نقّبوا في البيان العظيم في القرآن الكريم، وفي كلام البلغاء، تبيّن لهم أنّ للكلام صورًا خاصة وصياغات محدّدة وهيئات ثابتة، وأنّ كلّ صورة وصياغة وهيئة تُستعمل في حال خاصة ومقام محدّد وإطار معين.

وتبيّن لهم بعد ذلك ترابط متين بين هذه الصور والصياغات والهيئات الكلامية وبين الأحوال والمقامات التي تُقال فيها، فخلصوا من ذلك إلى القول إنّ هذه الأحوال الخاصة والمقامات المحدّدة هي التي اقتضت تلك الصور والصياغات والهيئات الكلامية، ومن ثمّ سمّوا تلك الصور والصياغات والهيئات مقتضيات كلامية للأحوال، لأنّ هذه الأحوال أو المقامات هي التي أملتها (السكاكي، 1987م، ص168)، لذلك لا بُدّ أن نضع صوب أعيننا ونحن نخطّ مناهج تعليم العربية لغير الناطقين بها مراعاة حال المتعلّم والمقام الذي كُتب فيه النص المدروس على حدٍّ سواء، وألا يكون الكلام المدروس خبط عشواء، لا سيما في المراحل التمهيدية والابتدائية، لأنّ المتعلم في هاتين المرحلتين تلتصق التعابير في ذاكرته ويصعب تقويمها فيما بعد، من أجل هذا ينبغي علينا أن نصوغ في كتب التعليم العبارات الدقيقة المبنية على أسس بلاغية سليمة.

ويتوجب علينا أن نقف على بعض الأمثلة حتى تجلو الصورة لنا بوضوح، من ذلك حال المنكر تستدعي من المتكلم أن يؤكد كلامه بأي شكل من أشكال التوكيد مهما تفاوتت حال المنكر، ولا يحسن بالمتكلم أن يمتنع عن التوكيد، فعلى سبيل المثال:

- الأستاذ: كيف كانت أسئلة الامتحان.

- الطالب: قد كانت صعبة.

يعتقد الطالب أنّ مفاد كلامه مُنكر عند أستاذه لذلك لجأ إلى التوكيد، ولو لم يفعل ذلك يُجانب البلاغة في كلامه، لأنه لم يُراعِ مقتضى الحال.

وكذلك استعمال الجملة المنفية يحمل دلالات متعددة، فهي أقوى دلالة من الجملة المثبتة المناقضة وإن كانت مؤكدة، كون النفي يحمل دلالة نفسية عميقة، وهي دلالة الرفض، ولو تابعنا الحوار السابق تتضح لنا الصورة بجلاء.

- الأستاذ: لماذا كانت الأسئلة صعبة؟

- الطالب: لم تكن مفهومة، ولم تتناسب مع مدة الامتحان.

ولو أجاب الطالب بالشكل التالي:

- الطالب: إنّ الأسئلة غامضة، وغير مناسبة لمدة الامتحان.

لما كانت إجابته تحمل طاقات تعبيرة بشحنات نفسية كما هو الحال في الجواب الأول، رغم أنّ الجواب الثاني قد جاء متشحًا بأداة التأكيد، كون النفي في الجواب الأول حمل دلالة تأكيد المعنى المضاد، مع شحنات نفسية رافضة لواقع الحال الذي مرّ به الطالب في الامتحان، ولا يمكن توضيح مثل هذه الحالات ضمن أُطر نظرية بلاغية إنّما عبر الاستعمالات الأكثر دقة والأعمق في التعبير.

ويمكن أن نوضّح الصورة عبر أمثلة أُخرى في مقامات مختلفة، فعلى سبيل المثال إذا كان المقام تضيق فيه فرصة الكلام يستدعي ذلك من المتكلم أن يختصر الكلام ويتكئ على أسلوب الحذف ليصيب لُبّ البلاغة في كلامه، فمثلاً إذا كان ثمة رجل يعبر الشارع دون أن ينتبه لسيارة مسرعة قد تصيبه فعلى من يحذره أن يكتفي بكلمة واحدة بأعلى صوت ممكن لديه قائلاً: سيّارة، إذ المقام لا يتسع لأكثر من ذلك، ويغدو كلامه هذا في ذروة البيان لأنّه حقق الغاية المرجوة منه، لذلك ينبغي على كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها اعتماد نصوصٍ فيها مقارنة بين حالين تستدعي إحداها الاختصار الشديد لضيق الوقت عند المتكلم أو المخاطب، والحال الثانية تستدعي الإسهاب في الكلام لغاية ما كالشرح أو التودد، فتحدث محاكاة عقلية لدى المتعلِّم فيميّز الفرق بين الحالين ويدرك ضرورة الاختصار في مواطن دون أخرى، وهذا عين البلاغة. ولنتأمل التحية مع السؤال عن الحال في موقفين مختلفين:

- سعيد: مرحبًا بل ألف مرحبٍ بسامر الغالي، اشتقت إليك كثيرًا يا عزيزي منذ زمن بعيد لم أرك، كيف حالك؟ وحال الدنيا معك؟ عساك بخير وسلامة؟

- الموظف لمديره: مرحبًا سيدي المدير كيف حالكم؟

نلحظ بوضوح البون الشاسع في إلقاء التحية مع السؤال عن الحال في المثالين السابقين، فمقام الصداقة يستدعي الإطالة مع ذكر العبارات المفعمة بالود والحب، بينما مقام العمل بين الموظف ومن يرأسه في العمل يستدعي الاختصار وإظهار الاحترام، وهذه المراعاة للمقام والحال من أهم خصائص البلاغة.

وعلى هذا فإنّ مطابقة الكلام لمقتضى الحال هي ظهور كلام المتكلم وفق الصورة التي تقتضيها الحال التي يُقال فيها (القزويني، د.ت، 1/41)، أي تطبيق المتكلّم في كلامه ما تفرضه عليه حال مخاطبه من مقتضى، وفق كيفية خاصة، وهذا المثال يجعلنا على المحجَّة الواضحة، يقول بشار بن برد ذاكرًا جاريته ربابة (ابن حمدون، 1417هـ، 7/302):

ربـابة ربّــة البيـــت تصبُّ الخــلّ في الزيت

لهــا عشر دجاجـاتٍ وديـكٌ حسـنُ الصّــوتِ

وقال مفتخرًا:

إذا ما غضبنا غضبةً مضـريةً هتكنا حجاب الشمس أو تقطّرت دما

إذا ما أعرنا سيدًا من قبيلةٍ ذُرا منـبـرٍ صــلّى علينـا وســـــلّما

لن يغيب عن المتلقي التباين الواضح بين هذين القولين من حيث البساطة والوضوح وتناول المعاني العادية وإيثار الوزن الأكثر رزانة وثقلاً في بيتي الفخر، وإذا تساءل الإنسان لمَ

الاختلاف الشاسع بين الكلامين، يجدُ أنّ منطق البلاغة يجيبه عن هذا التساؤل، فجارية بشار إنسان بسيط يرضى بالقليل، وتروقه كلمة ثناء محبّب أيًّا كانت صورتها، وهذه الحال من السذاجة والبساطة والابتهاج باليسير تقتضي كلامًا ظاهر المعاني، عاديّ الفكر، تدركه جارية مثل ربابة بيسرٍ فتُسرّ له وتبتهجُ به، وهو عندها خيرٌ من معلّقة من المعلّقات. ومن ثمّ فالكلام المبسّط الظاهر المعاني العادي الأفكار هو مقتضى حال الخطاب الموجّه لإنسان محدود الثقافة، واهتمامه لا يتجاوز آفاق خدمة سيّده وتلبية مطالبه وإدخال السرور إلى قلبه. وهذا المقتضى هو قانون لغوي يختزنه ذهن المتكلم ولا يستعمله إلا عند الشروع في الكلام، أي إنّه في حالة كمون، من أجل هذا يلزم إثراء متعلم اللغة العربية من غير أبنائها باللغة الاستعمالية التي تلبي احتياجات المقامات التي تستدعي كلامًا دون غيره، ولا ننسى أنّ العرب قديمًا كانوا يتعلمون البلاغة وينهلون من ينابيعها التي يستمدونها من الوسط الذي يحيون به، أمّا في العصر الحديث فمن اقتباس أساليب البلغاء، أمّا غير الناطق بالعربية فهو مثل الطفل الذي لا يعرف إلا ما يمليه عليه أبواه، ومعلم العربية هو مثل الأب الذي يبوح له بأسرار العربية والكتاب مرجعه وخزينة يستمد منها ما يعوزه من تعابير تناسب الحال والمقام اللذين يفرضهما الواقع عليه.

وإذا عدنا إلى بشار بن برد فإنّنا نرى أنّ ظهور كلامه على الصورة التي ظهر عليها في البيتين فهو مطابقة لمقتضى الحال، وفي مقابل بيتي ربابة كان التفاخر والتباهي والتعالي حالاً في بيتي الفخر، وهي حال تقتضي كلامًا قويّ الألفاظ فخم المعاني حافلاً بصور الكبرياء والقوة والأنفة. ومثل هذه الكيفية للكلام مقتضى حال متكلّمٍ جائش النفس ثائر الخواطر، دواؤه كلام له هذه الكيفية. أمّا ظهور كلام بشار على الصورة التي ظهر عليها أي تطبيقه قانون المقتضى الذي يعرفه جيدًا فهو مطابقة لمقتضى الحال.

ولذلك علينا أن نعلم جيدًا أنّ مقتضى الحال هذا أو الاعتبار المناسب كما يُسمّى أحيانًا يختلف باختلاف الحال، وفقًا للقانون البلاغي العام: لكلّ مقام مقال، الذي يساوي القول: لكل حالٍ مقتضى. ويصحّ العكس وهو أنّ تقول: لكل كلمة مع صاحبتها مقام، الذي يساوي القول: لكل مقالٍ حالٌ يُقال فيها، فمقام صاحب الحاجة الإلحاح والتوسل والتلطف في الطلب، أمّا صاحب السلطة والأمر فيطلب بشدة وعنف إن لزم الأمر، ويستعمل الكلمات ذات المعنى القوي باختصار دون تكرار وإسهاب، وهذا ما يجب أن نوصله إلى فكر طلاب العربية غير العرب عبر المقارنة والموازنة التي تستهدف عصف الفكر لديهم فيفهم الطالب الفرق، ويجنح للأسلوب السليم ذي البلاغة والحكمة عندما يستدعي الأمر، ولنتأمل الفرق بين المتكلمين في الحوار الآتي:

- الولد: أبي أرجوك أريد منك أن تشتري لي هذه اللعبة لو سمحت أرجوك يا أبي.

- الأب: لا، اهتم بدروسك الآن.

فالولد يُدرك أنّ مطلبه صعب تنفيذه وأنّ احتمال الرفض قائم بالدرجة الأولى لذلك لجأ إلى التوسل والتكرار الذي غايته الإلحاح في الطلب متجنبًا فعل الأمر الذي قد يوهم التعالي ومكثرًا من عبارات التلطف، بينما كان كلام الأب موجزًا مقتضبًا فيه الشدة متكئًا على فعل الأمر في مطلبه دون الإكثار من التعليل لتبرير رفض مطلب الولد، وهذه قد تكون بلاغة فطرية عند متكلم العربية لكن ينبغي أن توجه مثل هذه النصوص لطالب العربية غير العربي مقارنة بنقيضها لتترسخ صورة الاستعمال البليغ في مخيلته، ولنتأمل الفرق بين الحوار السابق وهذا الحوار:

- الولد: أبي اشتري لي هذا الكتاب.
- الأب: حسنًا، لنشتريه الآن، بارك الله بك يا بني.
- الولد: شكرًا أبي.

ولا يخفَ البون الشاسع بين الحوارين، فالولد استعمل فعل الطلب دون تلطف وإلحاح ورجاء، إذ يدرك أن لا داعي لمثل هذا فطلبه ليس بالأمر المحال، بينما جاء كلام الأب فيه الود والتلطف لابنه الذي يعمل لما يسير في خير أموره، مثل هذا الاستعمال للغة لا يختلف عن استعمال بشار بن برد، وهو الذي يجسد البلاغة الحقيقية التي هي مراعاة مقتضى الحال، وكم يجدر بنا أن نقدم مثل هذا الزاد اللغوي لطلابنا غير العرب الذين يحبون ارتشاف رحيق العربية بصورتها السليمة التي تكون لبنة ترتفع من خلالها صرح العربية في عقولهم وأفئدتهم.

وإنّ توظيف البلاغة التركيبية لسبيل من سُبل بلوغ هذه الغاية، فهذه البلاغة التركيبية هي التي تقول لنا مثلاً إنّ تنكير الخبر في الجملة الاسمية يُعبّر عن حالٍ خاصةٍ ذات مقامٍ متميز، ولو جاء معرفة لناسب حالاً أخرى، وإنّ أداة الشرط (إذا) تُستعمل في الشرط عند كون المتكلم متأكدًا من حصول الشرط، وإنّ أداة الشرط (إن) تُستعمل عند كونه غير متأكد.

ثانيًا: من أبرز حالات توظيف علم المعاني في تعليم العربية لغير الناطقين بها:

ويجدر بنا الآن أن نقف على عدد من القضايا المهمة في البلاغة التركيبية مشفعين الخوض فيها مع الأمثلة والمقارنات لتكون الصورة واضحة بجلاء.

فقد ذكرنا أنّ علم المعاني هو العلم الذي تُعرف به أحوال اللفظ العربي التي بها يطابق مقتضى الحال، وسنقف الآن عند أبرز المواطن التي تبرق في علم المعاني وبوسعنا أن نوظفها في تعليم العربية لغير الناطقين بها.

أ- الإسناد الخبري:

يلجأ المتكلم إلى الخبر لأحد سببين، فهو إما يُريد أن يُلقي على السامع معلومةً يظن أنّه يجهلها أو غائبة عن ذهنه، وهذا يُسمّى فائدة الخبر، أو يُريد أن يُعلم السامع أنّه على علم بهذه المعلومة وهذا يُسمى لازم الفائدة، ولكنّ البلاغة تكمن في خروج الخبر عن أحد هذين الغرضين إلى أغراض أخرى تُعرف من السياق الذي وردت فيه (أبو موسى، د.ت، ص230)، وهذه من أبرز خاصيات علم المعاني التي بوسعنا أن نوظفها في تعليم العربية لغير الناطقين بها، فمن الأغراض التي خرج بها الخبر عن غرضيه الأساسيين التحذير، نحو قوله صلى الله عليه وسلم: "أبغض الحلال إلى الله الطلاق"، ومقصود كلام المصطفى صلى الله عليه وسلم التحذير من الطلاق والأصل أن يقول: احذروا الطلاق، لكن الأسلوب الذي جاء به أبلغ وأجمل لأنه تعبير غير مباشر ويدل على ذكاء المخاطب وفهمه، كما فيه حرص على مشاعره من سطوة التحذير، ويمكن أن نقتبس هذه الفائدة في تعليم العربية لغير الناطقين بها، ونوازن بينها وبين التعبير المباشر منبهين الطلاب على أنّ هذا الأسلوب أجمل دون أن نخوض في شرح أغراض الخبر وخروجه عن المقتضى الذي وُضع له، ولننظر لهذا المقطع الذي وضع لغاية الصحة:

- المريض: أخبرني أيها الطبيب عن حالتي الصحية.
- الطبيب: هناك ارتفاع في نسبة الشحم داخل الدم.
- المريض: وما أسبابه؟
- الطبيب: إنّ الشحوم نتيجة تناول الكثير من السكريات والدهون والنشويات مع إهمال الرياضة، الطعام المليء بالدهون مضر بصحة الإنسان، والرياضة سبيل لبناء جسم سليم خالٍ من الأمراض.

لو تأملنا جملة : "الطعام المليء بالدهون مضر بصحة الإنسان" لوجدنا أنّها تحمل معنى التحذير دون أن تحمل الفعل احذر، أمّا جملة "الرياضة سبيل لبناء جسم سليم خال من الأمراض" فتنطوي على معنى الإغراء، دون أن تتضمن الفعل الزم أو ما في معناه، وبوسع معلم العربية أو الكتاب التعليمي أن يضع الجملتين سوية مع التنبيه إلى أنّ هذا المعنى ينطوي على الجمال، مع تمرين الطالب على جمل تشاكل هذه الجملة، بهذا نكون قد شحنّا أساليب الطلبة الكتابية والكلامية بنسق من البلاغة قبل أن يدركوا فيما بعد بمراحل متقدمة أنّ ما يتكلمون به هو أسلوب جمالي نابض بالبلاغة، وبوسعنا أن نستوعب في هذه المهمة التعليمية معظم معاني الخبر التي خرجت عن غرضها الأصلي.

ب- حذف المسند إليه:

يُعرف المسند إليه بأنّه أحد ركني الجملة الأساسيين، بل هو الركن الأعظم الذي يؤسَّس عليه أيُّ كلام ذي دلالة، ولمّا كان مدار حسن الكلام وقبحه على انطباق تركيبه وفق مقتضى الحال وعدم انطباقه عليه، آثرت أساليب البلغاء طيَّ ذكر المسند إليه في الأحوال والمقامات التي تقتضي ذلك، وقد نبّه عبد القاهر الجرجاني على جمالية الحذف هذه فقال: "إنّه لعجيب الأمر شبيه بالسحر، فإنّك ترى ترك الذكر أفصح من الذكر، والصمت عن الإفادة أزيد للإفادة، وتجدك أنطق ما تكون إذا لم تنطق، وأتمّ ما تكون بيانًا إذا لم تُبنْ "(الجرجاني، 2007م، ص 170) وتكمن بلاغة الحذف في أغراضه التي تساهم في جوانب مختلفة في المعنى، إذ يُعدّ الحذف أحد وسائل اللغة في تولّد المعاني ، وهذه الأغراض لا تقتصر على كلام البلغاء من أبناء العروبة، بل بوسعها أن تتسرب للغة محبي العربية وروادها من غير العرب.

ونقف الآن على بعض هذه الأغراض التي توضح غاية بحثنا، فمن ذلك حذف المسند إليه إذا كان واضحًا مفهومًا لا حاجة لذكره، لأنّ هذا ينمّ عن إدراك المتكلم لحذاقة السامع وثقته بفهمه، ونجد أمثلة كثيرة لهذه الحالة في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها، فمن ذلك:

- ما اسمك ؟

- عبدالله.

- كيف حالك؟

- بخير.

لكنّنا نعيب على مثل هذه الحالات أنّها تمر دون أن يعرف الطالب وجود وسيلة أخرى للتعبير بأن يقول: اسمي عبدالله وأنا بخير، لكنّ تعبيره بالحذف أجمل وأبلغ، ولا يتسنى ذلك إلا إذا لمس الطالب ذلك في نصين ونبهه معلمه على أنّ هذا أجمل وأكثر إبداعًا في فنّ الكلام وأسلوب الخطاب.

وما يؤسفنا أكثر أنّنا نجد بعض الكتب التعليمية تجنح إلى نقيض ذلك بأن تمتنع عن استعمال أسلوب الحذف، بل تمعن بالشرح بإعادة الجملة بأسلوب آخر بنفس المعنى في سياق لا يحتاج إلى التكرار والشرح أو الإيضاح، فمن ذلك:

- ما جنسيتك؟

- جنسيتي مصرية، أنا من مصر.

فمثل هذا التعبير بعيد عن أساليب العرب الكلامية فضلاً عن مجافاته روح البلاغة، وقد يُغفر لمثل هذه المناهج أنّهم يريدون أن يوضحوا المعنى بجلاء للمتعلم، لكن كان ينبغي عليهم أن يضعوا أكثر من نص حواري ويختلف أسلوب الجواب من نص لآخر، فمرة: جنسيتي مصرية، ومرة أنا من مصر، ومرة مصري، مع التنبيه على أنّ الجواب الأخير هو الأفضل والأكثر بلاغة لاشتماله على خاصية الحذف.

جـ- مجيء المسند اسمًا أو فعلاً:

ونقف الآن عند الركن الثاني في الجملة وهو المسند، وتتعدد فوائده البلاغية باختلاف حالاته الاستعمالية، من تنكير وتعريف، وتقديم وتأخير، وحذف وذكر، ونقف عند زاوية محددة وهي مجيئه فعلاً أو اسمًا، إذ تختلف الدلالة المعنوية للمسند بين كونه فعلاً أو اسمًا، لذلك على المتكلم أن يعي الغرض المعنوي قبل الولوج في الكلام ومن ثمّ يختار الأسلوب المناسب له، وهذا من أهم أسرار البلاغة، ونذكر الآن مثالاً يوضح المسألة حقّ التوضيح:

- محمد رياضي يتمتع بلياقة عالية.
- محمد يمارس الرياضة وهو يتمتع بلياقة عالية.

قد يبدو لمن لا يعرف أسرار البلاغة أنّ المثالين متشابهين في المعنى تمامًا، على حين أنّ بينهما بونًا شاسعًا لا يعرفه إلا المتبحّر في أسرار العربية، فالجملة الأولى جاء المسند اسمًا ليدل أنّ هذا الكلمة ذات دلالة ثابتة تمتلك خاصية الديمومة لأنّ محمد مهنته الرياضة يمارسها على الدوام دون انقطاع، على حين جاء المسند في الجملة الثانية فعلاً لأنّ ممارسة الرياضة ليست دائمة إنّما هي متجددة بين الحين والآخر، ومثل هذه الدلالات مهمة جدًا في تعليم العربية لغير الناطقين بها، إذ معرفتها توفر على المتكلم كثيرًا من الكلام الذي نستطيعه اختصاره واختزاله بأسلوب جذاب، ونعود إلى تأكيد مهمة الكتاب والمعلم في المقارنة بين النصوص ودلالاتها المختلفة، حتى يتسنى للمتعلم أن يحصّل الأسلوب الأجمل وفق منظومة اللغة ذات الاستعمالات المتعددة.

د- تقديم بعض معمولات الفعل على بعضها البعض:

يحدث أن يُقدّم بعض معمولات الفعل على بعضٍ لدواعٍ مختلفة، ويترك هذا التقديم لمسة بلاغية ذات أبعاد دلالية برّاقة، دون الإفصاح عنها بشكل مباشر، إذ لعب التقديم دورًا في إبرازها مختصرًا الكلمات، ومجانفًا أسلوب التقرير المباشر، فمن

ذلك كون ذكر المقدّم هو المقصود بالذات تبعًا لاعتناء المتكلم أو السامع بشأنه، كقولك: "أنشأتِ الجامعةَ شركةٌ وطنية"، ذلك لأنّ الأهم في تعلّق الإنشاء هو الجامعة المُنشَأة، ليرتادها نُشّاد الثقافة، وهو أهم من معرفة المُنشئ لها، ويتجلّى ذلك واضحًا في الآيتين الكريمتين:

﴿ **ولا تَقْتُلُوا أَوْلادَكُمْ مِنْ إِمْلاقٍ نَحْنُ نَرْزُقُكُمْ وَإِيَّاهُمْ** ﴾ (الأنعام: 151)

﴿ **ولا تَقْتُلُوا أَوْلادَكُمْ خَشْيَةَ إِمْلاقٍ نَحْنُ نَرْزُقُهُم وَإِيَّاكُم** ﴾ (الإسراء: 31)

فقد قُدّم ذكرُ المخاطبين في الآية الأولى ﴿ **نَرْزُقُكُمْ وَإِيَّاهُمْ** ﴾ دون الثانية ﴿ **نَرْزُقُهُم وَإِيَّاكُ** ﴾، لأنّ الخطاب في الأولى للفقراء، وهؤلاء رزقهم أهم عندهم من رزق أولادهم، لأنّهم يعيشون بأنفسهم آثار الفقر والفاقة، وهكذا قُدِّم الوعد برزقهم على الوعد برزق أولادهم لاستدعاء المقام ذلك. أمّا الخطاب في الثانية فللأغنياء، وهؤلاء رزق أولادهم هو المطلوب عندهم دون رزقهم، لأنّهم مرزوقون، وهكذا قُدِّم الوعدُ برزق أولادهم على الوعد برزقهم لاستدعاء المقام ذلك، فالعرب "إنّما يقدّمون الذي بيانه أهمُّ لهم، وهم ببيانه أعنى، وإن كانا جميعًا يهمانهم ويعنيانهم" (سيبويه، د.ت، 1/34)، والتقديم والتأخير في أصل وضعه صيغة أسلوبية خاصة، لها معناها ودلالاتها، وخصائص تجعلُ منها ظاهرة أسلوبية، نجدها في العربية على نحوٍ واسع، بسبب حرية تركيب السياق اللغوي، وحرية رتب الكلمات (معلوف، 1996م، ص 310-311)، ممّا يمنح النّص إشراقًا وجمالاً، ويضفي عليه سمة الأدبية.

وهذه التقنية في أسلوب العربية لا يجب أن تفوت متخصصي تعليم العربية لغير الناطقين بها، إذ تكثر المتعلقات في الجملة، وتتعدد المعطوفات، ولا يجوز أن يكون ترتيبها كيفما كان دون مراعاة للأهم، وتفضيله على ما سواه لقصور أهميته عنه.

هـ- من قضايا أسلوب النفي:

نجد في أسلوب النفي قضايا تركيبية عدّة تشتمل على طاقات معنوية ذات دلالات بلاغية وإشارات جمالية لم تنل عناية حقيقية عند دارسي اللغة قديمًا وحديثًا، كما لا نجد في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها عناية أسلوبية في حسن توظيفها جماليًا وبلاغيًا، وهذه القضايا كثيرة نقف عند اثنتين منها.

نقف ابتداءً عند صيغة الدعاء بواسطة استعمال (لا) النافية غير المكررة الداخلة على الفعل الماضي، نحو قول حسّان بن ثابت: (حسّان بن ثابت: د.ت، 1/314)

أصونُ عرضي بمالي لا أدنسهُ لا بارَكَ اللّهُ بعدَ العرضِ في المالِ

فلماذا يلجأ المتكلّم إلى هذه الصيغة دون غيرها، قد يكون هناك مؤثرات نفسية أو اجتماعية غايتها تجنّب ذكر المعبود نتيجة اختلاف المعتقدات الدينية الموروثة عن العصر الجاهلي، لكن ثمة أسباب بلاغية تدفع المتكلم إلى انتقاء هذا الأسلوب دون ذلك نتيجة اختلاف الصيغة التركيبية وما تحتويه من معانٍ ودلالات، فصيغة الدعاء هذه تحتوي على عنصر الإدهاش وشد الانتباه اللذين هما من وظائف اللغة (ياكبسون، 1988م، ص33)، لأنّ (لا) قد حُرفت عن سياقاتها الدلالية المشهورة المطروقة وهي النفي أو النهي إلى معنى أقلّ استعمالاً وأندر دلالة وهو الدعاء، فضلاً عن امتلاك معنى التَّحقق الكامن في استعمال الفعل الماضي دون أفعال الطلب (المحاميد وآخرون، 2019م، ص302)، فكأنَّ المتكلم يقصد أنَّ هذا الدعاء محقق لا محالة، ويجدر بنا توظيف طاقات هذا الأسلوب في تعليم العربية لغير الناطقين بها، إضافة إلى إناء أساليبهم التعبيرية بأساليب جديدة، فبإمكان المدرس وهو يتفقد طلابه في الامتحان أن يقول لهم: أرجو لكم النجاح، وبإمكانه أن يقول: لا حرمكم الله من النجاح، مع إبراز القيمة الجمالية للأسلوب الثاني.

وإذا عرّجنا على (ليس) والحروف النافية العاملة عملها، نجد أنّ هذا البحث قد أخذ عنايةً عند النحاة، في تفصيل أشكال الإعمال والإهمال، دون التّطرق إلى الفوارق الأسلوبية البلاغية من استعمال هذه الأداة دون تلك، وسنتلمّس هذه الآثار الجمالية التي تدفع المتكلم لاستعمال هذه الأداة دون غيرها.

إذ نجد أنّ (ليس) أمّ الباب أكثر استعمالاً في اللغة المكتوبة، وهذا يجعلها آكد في معنى النفي وأشدّ دلالة في تحقّقه، أمّا (ما) التي تعمل عملها في لغة أهل الحجاز حالة تحقّق شرطَيّ عدم تقدّم خبرها على اسمها، وعدم انتقاض نفيها بإلاّ، نجدها أكثر استعمالاً في اللغة المنطوقة، وذلك لانسيابيتها في اللفظ، ورشاقة نُطقها، لكنّها أقل ورودًا في اللغة المكتوبة، وهذا ما يجعلها تومِئ بضعف قيمتها المعنوية في النفي قياسًا على أمّ الباب ليس، لا سيما أنّ (ما) لا تعمل عمل ليس إلا بشروط (ابن هشام، 1985م، ص399)، نحو قوله تعالى: ﴿ **ما هذا بشرًا إنْ هذا إلا ملكٌ كريم** ﴾ يوسف: 31، فاللَّه تعالى أخبر عن النسوة اللواتي شاهدن حُسن نبيّه يوسف نفيهم أن يكون صاحب هذا الجمال بشرًا، أي ليس بشرًا عاديًّا لا أنّه من جنس الملائكة، فيوسف مهما فُتنت النساء في جماله يبقى إنْسيًّا كسائر البشر، وهذا ما جعل النّص القرآني يستعمل أداة نفيٍ تقصر دلالتها عن القطعية أو شبه القطعية، فضلاً عن عفويتها وخروجها بسلاسةٍ ورشاقةٍ، فروعة جمال اللغة تتجسد في الجمع بين رصانة اللغة من ناحية، وحرارتها المستوحاة من استعمال الناس لها من ناحيةٍ أُخرى (قباني، د.ت، 7/301- 302).

وبهذا الشكل يمكننا توجيه الطلاب إلى توظيف استعمال ليس في النصوص المكتوبة أي نصوص القراءة وأعمال الكتابة، وتوظيف استعمال ما بشكل بارز في النصوص الحوارية المحكية.

الخاتمة والنتائج:

وضّح البحث مفهوم البلاغة من منظور استعمال اللغة بشكليها المحكي والمكتوب، مؤكدًا أنّ البلاغة هي مراعاة الكلام لمقتضى الحال، لأنّ لكل مقام مقال، والبلاغة لا تصدر إلا عن متكلمٍ عاقل حاذق، يعرف ماذا يتكلم في المكان والزمان المناسبين.

أكّد البحث أنّ مفهوم البلاغة الحقيقي يجب أن يعرف طريقه إلى كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها، وإلى أساليب المعلمين المتخصصين بهؤلاء الطلاب، إذ لا يكفي أن نعلم اللغة، بل يجب أن نُعلّم اللغة بشكلها الجميل، الذي يُبهر المتعلّم، ويجعله عطشًا لينابيعها، لا يعرف الارتواء منها أبدًا.

انتقى البحث عددًا من المواطن البلاغية الاستعمالية التي يجب أن نتوجه إلى توضيحها للطلبة غير العرب خلال تعليمهم، فتعليم علم المعاني للطلاب ليس قضية نظرية، بل عملية صرفة، فالغاية أن يتمثلوا الكلام العربي الجميل وليس حشو أدمغتهم بالفكر البلاغي النظري.

هذه القضايا المنتقاة لا تمثل كل ما لدى علم المعاني من ثروة يجب على متعلم العربية من غير أبنائها أن يقتنصها، بل هو نزر من فيض، وما هو إلا إشارة ولمحة توجّه مناهج التعليم والمتخصصين إلى التعمق في سائر مباحث علم المعاني، وتدعوهم لتوظيف هذا العلم العظيم في تعليم العربية لغير الناطقين بها.

وجد البحث أنّ خير وسيلة لكشف العبارة البلاغية عمّا سواها تأتي عبر أسلوب الموازنة بين العبارات المختلفة- وهذا المنهج ينمي الإدراك العقلي لدى المُتعلِّم، وتجعله يميز الغث من السمين من عبارات اللغة، بغية الوصول نحو العبارات المكتظة بمعاني الجمال والبلاغة.

المصادر والمراجع

- **القرآن الكريم.**
- ابن حمدون، محمد بن الحسن(1417هـ) التذكرة الحمدونية، دار صادر.
- ابن هشام الأنصاري، جمال الدين (1985م)، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب (ط 6)، تحقيق: مازن مبارك وعلي حمدالله، دار الفكر.
- أبو موسى، محمد محمد (د.ت)، خصائص التراكيب(ط7)، مكتبة وهبة.
- السكاكي، يوسف بن أبي بكر(1987م)، مفتاح العلوم(ط2)، دار الكتب العلمية.
- الجرجاني، عبد القاهر(2007م) ، دلائل الإعجاز، تحقيق : رضوان الداية وفايز الداية، دار الفكر.
- حسان بن ثابت(1974م)، ديوان حسان بن ثابت، تحقيق: وليد عرفات، دار صادر.
- السامرّائي، فاضل صالح (2007م)، الجملة العربية والمعنى، دار الفكر ناشرون وموزعون.
- سيبويه، عثمان بن قنبر (د.ت)، الكتاب، تحقيق : عبد السلام محمد هارون، دار الجيل.
- قباني، نزار (د.ت)، الأعمال النثرية الكاملة، منشورات نزار قبّاني.
- القزويني، محمد بن عبد الرحمن (د.ت)، الإيضاح في علوم البلاغة (ط3)، تحقبق: محمد عبد المنعم خفاجي، دار الجيل.
- المحاميد، عاطف عادل وآخرون (2019م)، دلالة الفعل الماضي في التوصيف القرآني لبني إسرائيل، المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية، المجلد 15، العدد 1.
- معلوف، سمير أحمد (1996م)، حيوية اللغة بين الحقيقة والمجاز، اتحاد الكتاب العرب.
- ياكبسون، رومان(1988م)، قضايا الشعرية، ترجمة: محمد الولي ومبارك حنون، دار توبقال.

أثر إستراتيجية التعليم الفردي (واحد مع واحد) على تطوير مهارات الكلام لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط بمعهد السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

عثمان بن موسى السعدي[1]

الملخص

تهدف الدراسة إلى التعرف على مدى تأثير إستراتيجية واحد مع واحد على تطوير مهارات الكلام من وجهة نظر الدارسين، ولتحقيق أهداف الدراسة، والإجابة عن أسئلتها، طبق الباحث المنهج شبه التجريبي، فتكون مجتمع الدراسة من طلبة المستوى المتوسط بمعهد السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والبالغ عددهم (70) طالبا وطالبة خلال العام الدراسي (2024-2025)، واختار الباحث العينة بالطريقة القصدية، وحدد الباحث المجموعة التجريبية بالطريقة العشوائية، وعددهم (30) طالبا وطالبة، وهؤلاء درسوا بإستراتيجية واحد مع واحد، ثم حدد المجموعة الضابطة، وعددهم (30) طالبا وطالبة، وهؤلاء درسوا بالطريقة الاعتيادية، وإجابة على السؤال الأول تشير النتائج الإحصائية المتعلقة باتجاهات المشاركين نحو استخدام إستراتيجية "واحد مع واحد" إلى ميل إيجابي قوي نحو اعتماد هذه الإستراتيجية، بوصفها إستراتيجية تعليمية تساعد في تطوير مهارات الكلام، وإجابة عن السؤال الثاني كشفت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) على تطوير مهارة الكلام، إذ أشار الفرق في المتوسط بين المجموعتين البالغ (10.90)، إلى تفوق كبير لصالح المجموعة التجريبية، التي طبقت إستراتيجية واحد مع واحد، مقارنة بالمجموعة الضابطة التي طبقت الطريقة التقليدية.

الكلمات المفتاحية: التعليم الفردي، مهارات الكلام، إستراتيجية واحد مع واحد، متعلمو اللغة العربية من الناطقين بغيرها، المستوى المتوسط، التفاعل التعليمي.

Othman Moosa Alsaadi, Sultan Qaboos Institute for Teaching Arabic to Non-Native* (1) Speakershttps://orcid.org/0009-0009-7808-0905, E-mail: othman77s@hotmail.com

Abstract

This study aims to examine the impact of the "one-by-one" strategy on improving speaking skills from the perspective of learners; to achieve the study's objectives and answer its questions, the researcher adopted a quasi-experimental approach. The study population consisted of 70 intermediate-level students (male and female) at the Sultan Qaboos Institute during the 2024-2025 academic year, The researcher used purposive sampling to select participants and randomly assigned 30 students to the experimental group, who were taught using the "one-by-one" strategy, while another 30 students formed the control group, who were taught using traditional methods.

The results related to the first question revealed a strong positive inclination among participants toward the use of the "one-by-one" strategy, as it was perceived as an effective teaching method for enhancing speaking skills. Regarding the second question, the findings showed statistically significant differences at the (0.05) level in the development of speaking skills. The difference in the mean scores between the two groups (10.90) demonstrated a significant advantage for the experimental group, which applied the " one-by-one strategy", compared to the control group that followed traditional teaching methods.

Keywords: Individualized learning, speaking skills, one-by-one strategy, Arabic language learners, intermediate level, educational interaction.

المقدمة

تعد مهارات الكلام من المهارات المهمة في تعلم أي لغة، إذ تمثل الوسيلة الرئيسية للتواصل، وتبادل الأفكار بين الأفراد، ويستخدم الناس الكلام أكثر من الكتابة (مدكور، 2002، ص87)، ولعلّ اللغة العربية، بوصفها إحدى اللغات الأكثر انتشارًا في العالم، تحظى بأهمية خاصة في السياقات التعليمية العالمية، فيسعى العديد من المتعلمين من الناطقين بغير العربية لتعلمها؛ لأغراض أكاديمية، وثقافية، ومهنية، موظفين الإستراتيجيات المختلفة، وتحتل سلطنة عمان مكانة متميزة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بما توفره من بيئة تعليمية غنية تعزز من تجربة تعلم اللغة العربية، فالفرص الثقافية بها تعدُّ ممكنة، لانغماس الطالب في بيئة لغوية أصيلة، ويركز معهد السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على تقديم برامج دراسية متكاملة، تهدف إلى تطوير مهارات اللغة العربية للطلاب من خلفيات ثقافية متنوعة، وفي هذا السياق، تبرز إستراتيجية التعليم الفردي (واحد مع واحد)، بوصفها إحدى الإستراتيجيات التعليمية الحديثة، المعنية بتوفير تجربة تعليمية مخصصة، تتيح تفاعلا مباشرا بين الطالب والطالب الآخر، مما يسهم في تعزيز الفهم العميق للغة، وتعزيز الثقة في استخدامها، تمهيدا لاندماجه في حوارات جماعية أكبر، في الغرفة الصفية، وخارجها.

وتبرز إستراتيجية التعليم الفردي (واحد مع واحد) بوصفها أداة فعَّالة، تسهم في تنمية تجربة التعلم، وتطوير قدرات الدارسين في اللغة العربية، وتتناول هذه الدراسة مدى تأثير إستراتيجية واحد مع واحد على تطوير مهارة الكلام، وكذلك معرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية، والضابطة في تطوير مهارة الكلام.

مشكلة الدراسة:

تنبثق مشكلة الدراسة من الأهمية التي تحظى به إستراتيجيات تدريس مهارة الكلام، ومن هذه الإستراتيجيات إستراتيجية واحد مع واحد، التي لم يدرس تأثيرها التفاعلي بعد على تطوير مهارات الكلام لدى طلاب المستوى المتوسط من متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها في معهد السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، على الرغم من أن العديد من الدراسات سلطت الضوء على فوائد التعلم التفاعلي، مثل دراسة (سميث وآخرون،2018)، التي أظهرت أن التعليم التفاعلي يعزز من مشاركة الطلاب، ويزيد من دافعيتهم، ودراسة (جونز، 2020) التي أكدت على أن التفاعل الفردي يسهم في تحسين الطلاقة اللغوية، ودراسة (تشانغ،2021)، التي ربطت بين التفاعل الشخصي، والثقة في استخدام اللغة، ودراسة (الراشدي، 2022)، التي

تناولت التحديات المرتبطة بتطبيق إستراتيجيات التعلم الفردي، إلا أن الأدلة المحددة حول تأثير إستراتيجية "واحد مع واحد" في تعليم اللغة العربية لا تزال محدودة.

أهداف الدراسة:

1. معرفة اتجاهات الدارسين نحو استخدام "إستراتيجية واحد مع واحد" في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها بمعهد السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية.
2. معرفة الفروق بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في تطوير مهارة الكلام.

أسئلة الدراسة:

1. ما اتجاهات الدارسين نحو استخدام "إستراتيجية واحد مع واحد" في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها بمعهد السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية؟
2. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في تطوير مهارة الكلام تعزى لإستراتيجية واحد مع واحد؟

أهمية الدراسة:

تعدُّ هذه الدراسة ذات أهمية لما ينتظر منها بناء على أهميتين: نظرية، وتطبيقية، أما النظرية فمواكبتها النظريات التربوية، وما تنادي به من تركيز على تطبيق الإستراتيجيات التعليمية، التي تلبي حاجات الدارس، وأغراضه من تعلم اللغة، وكذلك قلة البحوث، والدراسات المتناولة تقييم أثر إستراتيجية واحد مع واحد بمعهد السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، أما الأهمية التطبيقية فمن خلال تقديمها تجربة التعليم الفردي المتمثل في إستراتيجية واحد مع واحد، لتكون رافدا للمشتغلين في المجال، وكذلك بيان مدى إسهام هذه الإستراتيجية في تطوير مهارة الكلام من وجهة نظر الدارسين، مما يعزز استخدامها، وتطويرها؛ لتحقق الأهداف المختلفة للمؤسسات التعليمية، إضافة إلى تقديمها إحصاءات عن اتجاه الدارسين تجاه الإستراتيجية، للانطلاق منها إلى نقل تجربة استخدامها إلى المؤسسات المختلفة.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: متعلمو اللغة العربية من الناطقين بغيرها من المستوى المتوسط.

الحدود المكانية: معهد السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

الحدود الزمانية: المتعلمون في العام الدراسي 2024-2025م.

الحدود الموضوعية: إستراتيجية التعليم الفردي (واحد مع واحد) وأثرها على تطور مهارات الكلام.

مصطلحات الدراسة:

1. إستراتيجية التعليم الفردي (واحد مع واحد):

يذهب Smith، (2018) إلى أن إستراتيجية واحد مع واحد عبارة عن إستراتيجية تعليمية تُركز على تقديم دروس مخصصة من معلم واحد لطالب واحد، مما يتيح تفاعلاً أكثر عمقًا، ويعزز الفهم، في حين ذهب الباحث Brown (2015)، إستراتيجية واحد مع واحد تتمثل في أسلوب تعليمي يتضمن تعليم الطلاب بطريقة فردية، مما يسمح بتكييف المحتوى، والسرعة حسب احتياجات المتعلم، ومما سبق فإن الباحث يقصد بإستراتيجية واحد مع واحد الإستراتيجية الموظفة بين طالبين، يكون لدى الأول النص المستهدف، في حين يكون لدى الطالب الثاني كلمات مفتاحية الهدف منها معرفة مضمون النص، لينطلق منها الطالب الثاني، ليكون أسئلة تحت إشراف المعلم، ومن هذه الأسئلة يتحصل الطالب الثاني على مكونات النص، بأسلوب تحاوري تناقشي، ثم يعرض المعلومات التي تكونت لديه على زميله، ليقوم الطالب الأول بتقييم اشتمال ما قدمه الطالب الثاني على مضمون النص، ثم يتبادلان الأوراق، ويتناقشان، وفي الدرس القادم يبادل المدرس بين أدوار الطالبين، فمن كان يقرأ يصبح هو من يتعامل مع الكلمات المفتاحية، ومن كان يتعامل مع الكلمات المفتاحية يُسند إليه قراءة النص.

2. التفاعل الفردي:

يعرف (Vygotsky ،1978) التفاعل الفردي أنه عملية تعليمية، تتمحور حول التفاعل المباشر بين المعلم، والطالب، مما يسهم في تعزيز فهم الطالب للمحتوى، أما (Bruner ،1996) فيعرفه أنه نمط من التعليم يعتمد على تفاعل شخصي مكثف، يسمح بتقديم تغذية راجعة فورية، وتكييف التعلم مع احتياجات الطالب، أما الباحث فيقصد به التفاعل بين الدارس الأول والثاني بالتحاور، لاكتشاف مضمون النص، في أسلوب تحاوري.

الدراسات السابقة:

بعد تفحص الدراسات التي تناولت إستراتيجية واحد مع واحد أو تفريد التعليم، وأثره فإن الباحث خلص إلى الدراسات السابقة التالية مصنفا إياها إلى دراسات تناولت التعليم المفرد: مثل دراسة بعنوان تفريد التعليم (مؤسسة الملكة رانيا ،2024)، الساعية إلى تحديد أثر التعليم الفردي على تحسين مخرجات الطلاب، خالصة إلى أن التعليم المفرد فعَّال لتحسين النتائج الأكاديمية، وعلاج صعوبات التعلم، لكنه مكلف، ويحتاج إلى تدريب معلمين مساعدين، ودراسة بعنوان مميزات التعليم الفردي (كفافي ،2023)، الساعية إلى دراسة أثر التعليم الفردي على ثقة الطالب ومستواه الأكاديمي، وخلصت إلى أن التعليم المفرد يزيد الثقة بالنفس، ويحسن الأداء الأكاديمي، ويقلل الفجوات التعليمية، أما النوع الثاني من الدراسات السابقة فهي الدراسات التي سعت إلى مقارنة إستراتيجيات التعليم: مثل دراسة أثر التفاعل بين إستراتيجيات التعلم، ووجهتي الضبط (أبو خطوة وآخرون،2019)، الساعية إلى معرفة تأثير التعلم التشاركي، والفردي على التحصيل، وخلصت إلى أن التعلم التشاركي يعزز الرضا، بينما التعليم الفردي أكثر فعالية لأصحاب الضبط الداخلي، ودراسة أثر أساليب التدريس المختلفة (أبو كويك،2011)، الساعية إلى مقارنة أثر التعليم الفردي، والجماعي على طالبات الصف السادس، خالصة إلى أن التعليم الفردي هو الأكثر فاعلية.

أما النوع الثالث فدراسات تناولت التعليم الفردي ومقارباته النظرية: مثل الدراسة المعنونة بالأسس النظرية لتفريد التعليم (موافي،2001)، الساعية إلى تحليل أهمية التعليم الفردي، ومبادئه، وخلصت إلى أن التعليم الفردي يعزز التفكير الإبداعي، ويراعي الفروق الفردية، أما النوع الرابع فدراسات تناولت تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وأفردت مساحات للتعليم الفردي: مثل دراسة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (لمؤسسة حمد أكاديمي،2024)، الساعية إلى تحليل طرق التعليم، وإستراتيجياته، وتحدياته، خالصة إلى أن التعليم التفاعلي، والمنهج المتكامل يعززان تعلم اللغة، ودمج المتعلمين، ونوع خامس من الدراسات تناول تقييم تطور الكتب الدراسية: مثل دراسة بعنوان تقييم مراحل تطور تأليف كتب الدراسات الاجتماعية (طوالبة،1998)، الهادفة إلى دراسة تطور الكتب، وفق مبادئ التعليم الفردي، خالصة إلى أن الكتب الحديثة تراعي مبادئ تفريد التعليم بشكل أفضل، ونوع سادس من الدراسات تناول أثر التعليم الفردي في مواد دراسية مختلفة: مثل دراسة أثر التعليم الفردي في تحصيل الطلاب بالتربية الإسلامية (بن عيسى،1991)، الخالصة إلى أن التعليم الفردي يحسن تحصيل الطلاب مقارنة بالطريقة التقليدية، ودراسة أثر تفريد التعليم في مادة التاريخ (الدغمي،2001)، الخالصة إلى أن التعليم الفردي يحسن التحصيل، والاحتفاظ بالمعلومات، مع تفاعل إيجابي بين الجنس، والطريقة.

الإطار النظري

يتناول محورين: المحور الأول تناول مهارة الكلام، وإستراتيجيات تدريسها، أما المحور الثاني فتناول معهد السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وأهم الإستراتيجيات الموظفة به لتدريس مهارة الكلام.

المبحث الأول: مهارة الكلام:

لأن التواصل الصحيح مع متحدثي اللغة الهدف هو الغاية الأهم للدارسين، وفق ما يظهر من الدارسين الذين تقابلت معهم، ومن ثم فإن مهارة الكلام تُعَدّ من أهم المهارات التي ينبغي على الدارس تعلمها، لإنجاح هذا الهدف، كما تعد جزءا رئيسا كذلك في مناهج تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ولئن استطاع الإنسان أن يؤدي مهارات اللغة الأخرى: القراءة، والاستماع، والكتابة بمفرده، فإن مهارة الكلام مهارة خاصة تحتاج إلى اشتراك فردين على الأقل، أو أكثر(علي،2020، ص96)، كما تُعدُّ مهارة الكلام فرصة لإثراء الطلبة فكريا، ولغويا.(طعيمة،2007،ص76)، وتحدُّ مهارة الكلام بالكلام المنطوق الذي يُعَبِّرُ به المتكلمُ عمَّا في نفسه، أو هاجسه، أو خاطره، من مشاعر وأحاسيس، وما يزخر به عقله من رأي أو فكر، أو ما يود به تزويد غيره من معلومات، أو نحو ذلك في طلاقة، وانسياب، مع صحة في التعبير، وسلامة في الأداء. (أنيس، 2004، ص806).

وهذا التعريف لم يكتف بحديث الإنسان مع غيره، بل أدخل أيضا حديث النفس، في حين أن طعيمة حصره في تعريفه على الحديث مع الغير، فقال: " الكلام تواصل حر تلقائي يجري بين فردين حول موضوع معين" والتفت محمود السيد إلى أكثرية الاستخدام بين المهارات الأخرى فقال: إن المحادثة هي " الأداة الأكثر تكرارا وممارسة، واستعمالا في حياة الناس، وأكثر قيمة في الاتصال الاجتماعي"(طعيمة، 2003، ص163)، ويستخلص الباحث مما سبق أن مهارة الكلام تتخذ من الصوت مادة لها، لإنتاج أصوات، تسعى لتحقيق رغبات المتحدثين، وتلبية حاجياتهم، بناء على متطلباتهم المتنوعة، ولذا تعد من أهم المهارات التي تعين الإنسان على الحياة مع الآخرين، والتعايش معهم، وأما التعريف الاصطلاحي للكلام فهو الكلام المنطوق الذي يعبر به المتكلم عما في نفسه من هاجسه، أو خاطره، وما يجول به من مشاعر وإحساسات، وما يزخر به عقله من رأي أو فكره، وما يريد أن يزود به غيره من معلومات، أو نحو ذلك، في طلاقة، وانسيابية، مع صحة في التعبير، وسلامة في الأداء، وأضاف (الناقة،1985،ص153) إلى التعريف الاصطلاحي التمكن من النحو، فقال الكلام مهارة إنتاجية تتطلب من المتعلم القدرة على استخدام الأصوات بدقة، والتمكن من النحو، ونظام ترتيب الكلمات،

لتساعده من التعبير في مواقف الحديث المختلفة، وأضافت (اللبودي، 2003، ص10) المعتقدات في تعريفها فقالت الكلام مهارة من المهارات اللغوية الأربع، هو فن نقل المعتقدات، والمشاعر، والأحاسيس، والمعلومات، والمعارف، والخبرات، والأفكار، والأراء، من شخص إلى آخرين، نقلا يقع من المستمع، أو المستقبل، أو المخاطب، موقع القبول، والفهم، والتفاعل، والاستجابة. كما أن وصفها لعملية النقل مما انفردت به، ويمكن القول بناء على التعريفات السابقة إن الكلام تعبير شفهي، لنقل رسالة بطريقة تراعي الدقة بين طرفين، أو أكثر، لنقل المعتقدات، والمشاعر، والأفكار، والأراء، ويعدُّ تعليمه من المهارات الأساسية في تعليم اللغة للناطقين بغيرها، إذ غالبا ما يظهر فيه ما بذله الدارس من جهد في تعلم اللغة.

أنواع الكلام وإستراتيجيات تدريس مهاراته:

تتنوع المواقف الكلامية التعليمية وفقا للهدف منها، ولدواعي توظيفها، وحدد دوغلاس براون(Brown،2007) خمسة أنماط لمهارة الكلام هي: الكلام للمحاكاة: وفي هذا النمط يعيد المتعلم المفردات، ويرددها خلف المعلم، أو يرد على الهاتف، والكلام للإجابة: وهنا يأتي الكلام بعد تلقي سؤال، فالفكرة قائمة على الأسئلة والأجوبة، وإعطاء التعليمات والاتجاهات، والكلام للتفاعل: ويظهر في المقابلات، أو لعب الأدوار، أو المناقشات، أو الحوارات، أو الألعاب، والكلام المكثف: ومن صوره: وصف القصص المصورة، والترجمة البسيطة، وإجابة الاستبانات، وإكمال الحوارات، والقراءة الجهرية، والكلام الموسع: ويظهر في التقديمات الحرة، ووصف الصور، وسرد القصص وحكايتها، والترجمة.

وبناء على تجربة أبي عمشة في تدريس مهارة الكلام، فيقترح جملة من الإستراتيجيات الناجحة في تنمية مهارة الكلام، (أبوعمشة،1918، ص104) تتمثل في التقليد والمحاكاة، والسؤال والجواب، وقص الحكايات، وإكمال القص، وإجراء المقابلات، والتحقيق (البوليسي)، والتعليق، ولعب الأدوار، وسرد التقارير، والتمثيل، والمناقشة، والجدل، والتقرير (تحويل المعلومات من بيانات إلى كلام ممثلا)، ووصف الصور، والكاريكارتير، والطالب الأستاذ، والمقارنة بين صورتين، وإجراء الاستبانات، والبرلمان، والندوة والمؤتمرات، والضيوف، والإعلانات، وبالنسبة لتجربة الباحث في تطوير مهارة الكلام فيضيف إلى الإستراتيجيات السابقة إستراتيجية الحديث الحر، وإستراتيجية البرلمان النصي، وإستراتيجية واحد مع واحد.

المبحث الثاني: معهد السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

التأسيس والرؤية:

استكمالا للدور الحضاري الذي توليه سلطنة عمان للمؤتلف الإنساني، الذي انبثق عنه إعلان مشروع السلطان قابوس للمؤتلف الإنساني بجاكرتا بأندونيسيا في عام(2019)، وسبقه، وتلاه مجموعة من المبادرات العمانية؛ لتعزيز مفهوم التعايش بين بني البشر، ومن هذه المبادرات معهد السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الذي بدأت تجربته في عام(2012)م، ليقدم برامجه للدارسين من دول العالم المختلفة بنظامين التسجيل المباشر للدارس على حسابه، ونظام المنح الممنوحة للجهات الرسمية في الدول، ويقع المعهد في محافظة الداخلية، بولاية منح، وتتمثل رؤيته في إعداد دارسين مؤهلين، لتوظيف اللغة العربية الفصحى في حياتهم العملية، والدراسية، ومزودين بمعارف أساسية عن اللغة العربية، ومهاراتها، كما يرجى منهم أن يكونوا جسر تواصل بين الثقافة العربية والثقافة التي أتوا منها.

البرامج والإحصاءات:

وللمعهد برنامجان دراسي عدد ساعاته (160) ساعة دراسية تقدم في ثمانية أسابيع، وثقافي يحوي مجموعة من الفعاليات غير الصفية مثل: المحاضرات، وبرنامج الشريك اللغوي، والأمسية الثقافية، ودرس الخط العربي، وزيارة العائلات العمانية، والمشاركة في الفعاليات المحلية الثقافية، والرحلات التعليمية، والزيارات الميدانية المرتبطة بالدروس، ويقدم المعهد خمس دورات في العام الدراسي، الذي يبدأ في سبتمبر، وينتهي في سبتمبر التالي، ويعتمد المعهد الإطار المرجعي الأوربي في تعليم اللغات (CEFR)، ومن ثم فإن المستويات المعتمدة ستة، وبالإضافة إلى تدريس العربية لأغراض عامة، فإن المعهد يقدم أيضا دورة لتعليم العربية لأغراض عسكرية، ودورة لتعليم العربية لأغراض أكاديمية، ودورة لتعليم العربية لأغراض طبية، ويستعد المعهد لتقديم دورة لموظفي شركة (OQ)، وهي شركة نفطية في سلطنة عمان، وبلغ عدد الدارسين بالمعهد منذ عام (2012) م إلى أكتوبر من عام (2024) م (1468) طالبا وطالبة، جاؤوا من أكثر من (62) دولة حول العالم، ويتصدر الدول التي يأتي منها الدارسون إلى المعهد الولايات المتحدة الأمريكية بعدد (268)، والمملكة المتحدة بعدد (172)، وتركيا (114) وكوريا الجنوبية (116)، وأستراليا (102).

إستراتيجيات مهارة الكلام بالمعهد:

من أجل تطوير المهارات الكلامية للدارسين بالمعهد، يحرص الأساتذة على تقديم جملة من الإستراتيجيات التي من شأنها الارتقاء بقدرات الدارسين الكلامية، ومن أشهر هذه الإستراتيجيات: لعب الأدوار، والمناظرات، وواحد مع واحد، والبرلمان النصي، وكتاب أعجبني، وساعي البريد، وإذاعة مرحبا، والطالب الأستاذ، والحديث الحر، والشريك الورقي، هذا فيما يتعلق بالغرفة الصفية، وهناك إستراتيجيات خارج الغرفة الصفية: مثل الشريك اللغوي، وزيارة العائلات العمانية، وتقديم فعاليات الاحتفالات المختلفة بالمعهد، والاشتراك في الفعاليات المجتمعية على مستوى الجامعات، والجدير ذكره أن طلبة المعهد من المستوى المتقدم شاركوا في فعالية للعمل التطوعي مع المؤسسات الجامعية في المحافظة، وحصلوا على المركز الأول، وأبرز الفعاليات التي يشارك بها الدارسون: الأمسية الثقافية، الاحتفال باليوم الوطني، الاحتفال باليوم العالمي للغة العربية، المشاركة في لقاءات مع طلبة المدارس المجاورة.

الإطار التطبيقي: (إجراءات الدراسة)

اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي؛ لمناسبته لإجراءاتها ، بهدف وصف تأثير استراتيجية التعليم الفردي (واحد مع واحد) على تطوير مهارات الكلام لدى طلاب المستوى المتوسط من متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، واعتمد الباحث على الاستبانة لقياس اتجاه الدارسين تجاه إستراتيجية واحد مع واحد حسب مقياس ليكرت الخماسي من وجهة نظر الدارسين، مستفيدا من المقياس الذي طوره عبدالله المقوشي (الشهراني،2010)، وللتحقق من صدق الاستبانة عرضها الباحث في صورتها الأولية على سبعة محكمين متخصصين في المجال، لإبداء ملاحظاتهم، حول صلاحية الفقرات لموضوع الدراسة، وسلامة الصياغة، وبعد إجراء تعديلات المحكمين، خرجت استبانة مقياس الاتجاه بأربع وعشرين فقرة، اعتمدت مقياس ليكرت الخماسي لقياس مدى تأثير الإستراتيجية، أما أداة السؤال الثاني فبعد اطلاع الباحث على الأدبيات التربوية المتبعة والدراسات السابقة: مثل دراسة (البادية،2020)، ودراسة (الدهماني،2020)، ودراسة (الحدقي،2015)، ومعايير (أبي عمشة،2018)، أعد اختبارا لتقييم مهارة الكلام بالاعتماد على إستراتيجية واحد مع واحد ومعايير (أبي عمشة،2018) في التصحيح، ومعايير أبي عمشة تركز على(النطق، والطلاقة، والدقة، والمفردات، ومهارات المحادثة، والمهارات الاجتماعية، والسلوكيات غير اللغوية، والمضمون)، وسيكون هذا الاختبار قبليّا، وبعديّا، لتقييم مستوى مهارات التحدث لدى الطلاب قبل تطبيق الاستراتيجية، وتحقق الباحث من الصدق الظاهري للاختبار، بعرضه على سبعة محكمين متخصصين

في المجال، وأبدوا ملحوظاتهم حول الاختبار، وجودته، والأسئلة وملائمتها، ومناسبتها للمستوى، وسلامتها اللغوية، وبعد إجراء التعديلات من المحكمين، خرج الاختبار مكونا من ثلاثة أسئلة، وكل سؤال من(12) درجة، ومن ثم فإن إجمالي درجات الاختبار(36) درجة، كما أعد الباحث وحدة دراسية، صممها بالاعتماد على إستراتيجية واحد مع واحد.

وتكون مجتمع الدراسة من طلبة المستوى المتوسط بمعهد السلطان قابوس والبالغ عددهم (70) طالبا وطالبة خلال العام الدراسي (2024-2025)، واختار الباحث العينة بالطريقة القصدية، بسبب كون المعهد المؤسسة المختصة في هذا النوع من التعليم، وحدد الباحث المجموعة التجريبية بالطريقة العشوائية، وعددهم (30) طالبا وطالبة، وهؤلاء درسوا بطريقة واحد مع واحد، ثم حدد المجموعة الضابطة، وهؤلاء درسوا بالطريقة الاعتيادية، وبذلك بلغ مجموع أفراد العينة (60) طالبا من طلبة المستوى المتوسط.

ثبات أداتي الدراسة:

أجرى الباحث دراسة استطلاعية على عينة مكونة من(30) مستجيبًا لقياس مستوى الثبات لمقياس الاتجاهات نحو "إستراتيجية واحد مع واحد"، بهدف تقييم اتجاهات الدارسين نحو الإستراتيجية مستخدما (24) فقرة تمثل محورًا واحدًا، وقيست الاستجابات باستخدام مقياس ليكرت الخماسي، لتحليل الثبات، واستخدم معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، الذي يعدُّ أداة إحصائية شائعة، لقياس الاتساق الداخلي لأدوات القياس، وأظهرت النتائج أن قيمة معامل ألفا كرونباخ بلغت (0.867)، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بثبات جيد جدًا، وفقًا للمعايير الإحصائية، ووفقًا للمعيار المستخدم (شراز، 2015)، تُعَدُّ القيمة التي تقع بين0.9 –0.8)) دليلاً على ثبات جيد، بينما القيم الأقل من (0.7) تُعد ضعيفة أو غير مقبولة، تشير هذه النتيجة إلى أن المقياس موثوق، ويمكن الاعتماد عليه في قياس اتجاهات الدارسين نحو "إستراتيجية واحد مع واحد"، كما أن جميع فقرات المحور، وعددها (24) فقرة، ساهمت في تحقيق مستوى جيد من الاتساق الداخلي، ولم يستبعد الباحث أيا من الحالات في هذه الدراسة، فالثلاثون حالة كانت صحيحة بنسبة (100%) من إجمالي العينة، وتعزز هذه النتيجة دقة النتائج المستخلصة من الدراسة الاستطلاعية، مما يشير إلى إمكانية استخدام هذا المقياس بثقة في الدراسات المستقبلية الهادفة إلى قياس الاتجاهات التعليمية.

نتائج الدراسة:

س1. ما اتجاهات الدارسين نحو استخدام "استراتيجية واحد مع واحد" في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها بمعهد السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية؟

يهدف السؤال البحثي إلى التعرف على اتجاهات الدارسين نحو استخدام "إستراتيجية واحد مع واحد" في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وصممت استبانة باستخدام مقياس ليكرت الخماسي، ويظهر في الجدول التالي الأوزان المستخدمة:

المستويات	5	4	3	2	1
الأوزان	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة

جدول (1): المعيار المستخدم لتصنيف اتجاهات الدارسين

نحو استخدام "إستراتيجية واحد مع واحد"

الترميز	المعيار	بداية الفترة	نهاية الفترة	المستوى
1	منخفض جدًا	1.00	1.79	لا أوافق بشدة
2	منخفض	1.80	2.59	لا أوافق
3	متوسط	2.60	3.39	محايد
4	مرتفع	3.40	4.19	أوافق
5	مرتفع جدًا	4.20	5.00	أوافق بشدة

تشير النتائج الإحصائية المتعلقة باتجاهات المشاركين نحو استخدام إستراتيجية "واحد مع واحد" إلى ميل إيجابي قوي نحو اعتماد هذه الإستراتيجية وسيلة تعليمية في تطوير مهارات الكلام، تمثل البيانات الوصفية انعكاسًا لتجربة المشاركين ووجهات نظرهم، حيث حصلت معظم الفقرات على متوسطات مرتفعة جدًا وفق مقياس ليكرت الخماسي، بلغت أعلى متوسطات القيم للفقرات المرتبطة بالاستمتاع بتجربة الإستراتيجية، مثل الفقرة "أستمتع بدراسة مهارة الكلام" التي سجلت متوسطًا (4.83)، مما يشير إلى أن المشاركين وجدوا في هذه الإستراتيجية تجربة ممتعة، ومحفزة على التعلم، كما أن الفقرة "لإستراتيجية واحد مع واحد دور في تنمية مهارة الكلام" حققت متوسطًا مرتفعًا جدًا بلغ (4.80)، مما يعكس إدراكًا واضحًا للدور الإيجابي الذي تلعبه

الإستراتيجية في تعزيز الكفاءة اللغوية، علاوة على ذلك، أظهرت النتائج أن المشاركين يقدرون أهمية هذه الإستراتيجية في السياق التعليمي، فسجلت فقرة "مهارة الكلام مادة أساسية عند تعلم اللغة" متوسطًا (4.77)، مما يبرز مدى إدراكهم للأولوية التي تحظى بها مهارة الكلام في تعلم اللغات، وتُعزز هذه النتائج بالاستجابة القوية نحو فقرات مثل "أفضل إستراتيجية واحد مع واحد على بقية الإستراتيجيات" و"يساعد تطبيق إستراتيجية واحد مع واحد على التفكير السليم"، بمتوسطات (4.63) و(4.60) على التوالي، مما يشير إلى أن المشاركين لا يعتبرون الإستراتيجية فعالة فحسب، بل يفضلونها على غيرها من الاستراتيجيات التعليمية الأخرى.

وعلى الرغم من هذه الاتجاهات الإيجابية، أظهرت بعض الفقرات مستويات متوسطة تعكس تباينًا في وجهات نظر المشاركين، على سبيل المثال، حصلت فقرة "أفضل دراسة مهارة الكتابة على مهارة الكلام" على متوسط (3.13)، مما يدل على أن هناك جزءًا من المشاركين يفضلون المهارات الكتابية، أو لا يجدون الحماس ذاته في دراسة مهارة الكلام، وبالمثل، فإن فقرة "دراسة مهارة الكلام عمل شاق" سجلت متوسطًا (3.20)، مما يعكس شعور بعض المشاركين بالصعوبة المرتبطة بممارسة مهارة الكلام، وتُشير النتائج أيضًا إلى وجود استجابات تراوحت بين المتوسطة والمرتفعة في بعض الجوانب المتعلقة بالصعوبات، مثل فقرة "مهارة الكلام من أصعب المهارات"، التي سجلت متوسطًا (3.40)، ومع ذلك فإن الاتجاه العام يظهر أن المشاركين يدركون أهمية هذه المهارة في التعلم، والتواصل، فسجلت فقرة "تعلم مهارة الكلام مهم جدًا للاندماج مع المجتمع" متوسطًا مرتفعًا جدًا بلغ (4.53)، مما يعكس وعيهم بالدور الاجتماعي لهذه المهارة.

بناءً على المتوسط الكلي لاتجاهات المشاركين الذي بلغ (4.21)، تُظهر النتائج ميلًا عامًا نحو المعيار "مرتفع جدًا"، مما يدل على رضا المشاركين الكبير عن استخدام إستراتيجية "واحد مع واحد"، وهذا يعزز أهمية تبني مثل هذه الإستراتيجيات التعليمية المبتكرة؛ لتحفيز المتعلمين، وتعزيز مهاراتهم اللغوية، وبشكل عام تعكس هذه النتائج نجاح الإستراتيجية في تلبية احتياجات التعلم، مع تعزيز مستويات الحماس، والإقبال على دراسة مهارة الكلام، مما يدعم الفرضية القائلة إن إستراتيجية "واحد مع واحد" تُعد أداة تعليمية فعَّالة ذات أثر إيجابي واضح على مخرجات التعلم اللغوي.

الجدول (2) الإحصاءات الوصفية للاتجاهات نحو إستراتيجية "واحد مع واحد" (ن= 30)

الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المعيار
1	أستمتع بدراسة مهارة الكلام.	4.83	0.46	مرتفع جدًا
2	لإستراتيجية واحد مع واحد دور في تنمية مهارة الكلام.	4.80	0.41	مرتفع جدًا
3	مهارة الكلام مادة أساسية عند تعلم اللغة.	4.77	0.50	مرتفع جدًا
4	إستراتيجية واحد مع واحد مسلية.	4.73	0.78	مرتفع جدًا
5	أفضل إستراتيجية واحد مع واحد على بقية الإستراتيجيات.	4.63	0.85	مرتفع جدًا
6	يساعد تطبيق إستراتيجية واحد مع واحد على التفكير السليم.	4.60	1.04	مرتفع جدًا
7	أستمتع بالكلام في إستراتيجية واحد مع واحد.	4.50	0.82	مرتفع جدًا
8	تعلم مهارة الكلام مهم جدًا للاندماج مع المجتمع.	4.53	0.68	مرتفع جدًا
9	مهارة الكلام لها دور في إقامة علاقات مع المتحدث الأصلي.	4.50	0.63	مرتفع جدًا
10	أنشطة إستراتيجية واحد مع واحد جيدة.	4.47	1.04	مرتفع جدًا
11	تساعد إستراتيجية واحد مع واحد على اكتشاف ثقافة المجتمع.	4.47	0.73	مرتفع جدًا
12	مهارة الكلام من المهارات المحببة لنفسي.	4.33	1.12	مرتفع جدًا
13	مهارة الكلام مهارة أساسية.	4.23	1.38	مرتفع جدًا
14	لا أستمتع بدراسة مهارة الكلام.	4.30	1.29	مرتفع جدًا
15	المواضيع المدروسة في مهارة الكلام ليست مهمة.	4.30	1.24	مرتفع جدًا
16	إستراتيجية واحد مع واحد مضيعة للوقت.	4.17	1.42	مرتفع
17	أشعر بالإجهاد عندما أطبق إستراتيجية واحد مع واحد.	4.00	1.44	مرتفع
18	لا حاجة لتطبيق إستراتيجية واحد مع واحد.	4.00	1.49	مرتفع

19	لا أهتم بمهارة الكلام كثيرًا.	3.90	1.56	مرتفع
20	لو لم تُدرس مهارة الكلام لن يضر تعلم اللغة.	3.77	1.48	مرتفع
21	مهارة الكلام مكروهة من الجميع.	3.57	1.50	مرتفع
22	مهارة الكلام من أصعب المهارات.	3.40	1.67	متوسط
23	دراسة مهارة الكلام عمل شاق.	3.20	1.75	متوسط
24	أفضل دراسة مهارة الكتابة على مهارة الكلام.	3.13	1.72	متوسط
-	الاتجاهات الكلية	4.21	0.59	مرتفع جدًا

س2. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات متعلمي اللغة العربية (الناطقين بغيرها) بالمجموعة التجريبية الذين استخدموا استراتيجية التعليم الفردي (واحد مع واحد) والمجموعة الضابطة الذين تعلموا بالطريقة التقليدية في اختبار مهارات الكلام البعدي بمعهد السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية؟

كشفت نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية، والضابطة في اختبار مهارات الكلام البعدي، بلغت قيمة "ت" (32.145) عند درجة حرية (58) ومستوى دلالة (0.001) هو أقل من (0.05)، مما يؤكد وجود فروق معنوية بين المجموعتين، بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (33.67) التي استخدمت استراتيجية التعليم الفردي "واحد مع واحد"، في حين كان متوسط درجات المجموعة الضابطة (22.77) التي تعلمت بالطريقة التقليدية، يشير الفرق في المتوسط بين المجموعتين، الذي بلغ (10.90)، إلى تفوق كبير لصالح المجموعة التجريبية، ولتحديد حجم التأثير للفروق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي، حُسِبَ باستخدام الفرق بين المتوسطات مقسومًا على الانحراف المعياري المشترك. وبلغت قيمة حجم التأثير (Cohen's d = 7.81)، مما يُصنف ضمن فئة التأثير الكبير جدًا، وفقًا لمعايير كوهين، التي تُصنّف التأثيرات الكبيرة عند القيم (0.8)، فأعلى، أما الانحراف المعياري لدرجات المجموعة التجريبية بلغ (1.09)، مقارنة بالانحراف المعياري للمجموعة الضابطة الذي بلغ (1.50)، يعكس ذلك استقرارًا أكبر في أداء المجموعة التجريبية، مما يعزز من مصداقية نتائجها، إن الفارق الكبير في متوسط الدرجات بين المجموعتين يظهر أن استخدام استراتيجية التعليم الفردي "واحد مع واحد" أسهم بشكل فعال في تطوير مهارات الكلام لدى المتعلمين بالمجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، ويشير ذلك إلى أن الإستراتيجية

المستخدمة توفر بيئة تعليمية أفضل تُمكّن المتعلمين من تطوير مهاراتهم بشكل أكبر، خاصة في جوانب التفاعل، والتواصل الشفهي، من جهة أخرى، تُظهر النتائج أن الطريقة التقليدية التي اعتمدت عليها المجموعة الضابطة لم تكن فعّالة بالقدر الكافي لتحقيق تحسن ملحوظ في مهارات الكلام، بناءً على هذه النتائج، ويمكن الاستنتاج أن إستراتيجية التعليم الفردي "واحد مع واحد" تُعد أداة تعليمية مؤثرة يمكن الاعتماد عليها، لتحسين نتائج التعلم في مجال مهارات الكلام.

جدول (3) إحصاءات وصفية للمجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي

المجموعة	اختبار	المتوسط	الانحراف المعياري	اختبار ليفين للتجانس		قيمة ت	درجة الحرية	قيمة الدلالة	حجم الأثر
				قيمة ف	الدلالة				
التجريبية	البعدي	33.67	1.09	.769	.384	32.145	58	0.001	7.81
الضابطة	البعدي	22.77	1.50						

مناقشة النتائج:

مناقشة نتائج السؤال الأول:

تشير النتائج الإحصائية المتعلقة بالسؤال الأول: "ما اتجاهات الدارسين نحو استخدام "استراتيجية واحد مع واحد" في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها بمعهد السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية"؟ إلى ميل إيجابي قوي نحو اعتماد هذه الإستراتيجية بوصفها أداة تعليمية تسهم في تطوير مهارات الكلام، تمثل البيانات الوصفية انعكاسًا لتجربة المشاركين، ووجهات نظرهم، وجاءت أعلى متوسطات القيم للفقرات المرتبطة بالاستمتاع بتجربة الإستراتيجية، مثل الفقرة "أستمتع بدراسة مهارة الكلام" التي سجلت متوسطًا (4.83)، مما يشير إلى أن المشاركين وجدوا في هذه الإستراتيجية تجربة ممتعة، ومحفزة على التعلم، ويعزي الباحث ذلك إلى التدرج، والتعلم الذي قضاه الدارس في تكوين الأسئلة أولا من الكلمات المفتاحية، ثم الجانب التحقيقي، والحوار مع زميله، ثم تقديمه للنص، وجاءت الفقرة "لإستراتيجية واحد مع واحد دور في تنمية مهارة الكلام" ثانيا محققة متوسطًا مرتفعًا جدًا بلغ (4.80)، مما يعكس إدراكًا واضحًا للدور الإيجابي الذي تلعبه الإستراتيجية في تعزيز الكفاءة اللغوية، ويعزي الباحث ذلك إلى انجذاب الطلاب للإستراتيجية، ورغبتهم في تطبيقها المتكرر،

ولا شك أنها تتيح لهم الفرصة في النقاش والحوار، وتبادل الأدوار بينهما، مما أتاح الفرصة لكل منهما لإثبات أنه الأقدر على اكتشاف الموضوع كاملا من زميله، وحصلت فقرة "أفضل دراسة مهارة الكتابة على مهارة الكلام" على متوسط (3.13)، مما يدل على أن هناك جزءًا من المشاركين يفضلون المهارات الكتابية، أو لا يجدون الحماس ذاته في دراسة مهارة الكلام، ويعزي الباحث ذلك إلى أن بعض الدارسين ليس لديهم الجرأة الكافية للانطلاق في المحادثة بحرية، ويؤكد ذلك حصول فقرة "دراسة مهارة الكلام عمل شاق" سجلت متوسطًا (3.20)، مما يعكس شعور بعض المشاركين بالصعوبة المرتبطة بممارسة مهارة الكلام، وكذلك يصاحبهم التوتر عند التحدث، لعدم التعود.

واتفقت نتائج هذه الدراسة المشيرة إلى كون إستراتيجية واحد مع واحد محفزة للتعليم، وأسهمت في تحسين الكلام مع دراسة (مؤسسة الملكة رانيا،2024) الخالصة إلى أن التعليم الفردي فعّال، وحسَّنَ النتائج الأكاديمية، ودراسة (كفافي، 2023) الخالصة إلى أن التعليم الفردي أسهم في تحسين الأداء الأكاديمي، وقلل الفجوات التعليمية، ودراسة (أبي كويك،2011) الخالصة إلى أن التعليم الفردي الأكثر فعالية، ودراسة (بن عيسى،1991).

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

تشير النتائج الإحصائية المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات متعلمي اللغة العربية (الناطقين بغيرها) بالمجموعة التجريبية الذين استخدموا استراتيجية التعليم الفردي (واحد مع واحد) والمجموعة الضابطة الذين تعلموا بالطريقة التقليدية في اختبار مهارات الكلام البعدي بمعهد السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية"؟ إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية، والضابطة في اختبار مهارات الكلام البعدي، ويعزي الباحث ذلك إلى ما تتيحه إستراتيجية "واحد مع واحد" من إمكانات حوارية، إن كان على مستوى صياغة الأسئلة من الكلمات المفتاحية أو طرح الأسئلة بأسلوب المحقق، إلى إعادة سرد الموضوع بعد جمع المعلومات، إلى التحاور عن النص بعد ذلك، أما السؤال: "هل لاستراتيجية واحد مع واحد تأثير على تطوير مهارات الكلام"؟ فإنه وبعد مقارنة نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة خلص الباحث إلى أن استراتيجية التعليم الفردي "واحد مع واحد" تُعد أداة تعليمية مؤثرة يمكن الاعتماد عليها، لتحسين نتائج التعلم في مجال مهارات الكلام. وهذه النتائج تتفق مع ما توصلت إليه دراسات (مؤسسة الملكة رانيا،2024)، و(كفافي،2023)، و(أبو كويك،2011) و(بن عيسى، 1991) و(أبي خطوة وآخرون، 2019).

التوصيات:

- إعداد تدريبات في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بناء على إستراتيجية واحد مع واحد.
- تدريب أعضاء الهيئة التدريسية على إستراتيجية واحد مع واحد.
- إعداد تدريبات للشركاء اللغويين بناء على إستراتيجية واحد مع واحد، وتدريب الشركاء اللغويين على هذه الإستراتيجية.
- رفد مصادر التعلم بمؤسسات تعليم العربية للناطقين بغيرها بإصدارات إثرائية تطبق إستراتيجية واحد مع واحد ليستعين بها الدارسون في بناء حوارات مع المتحدثين الأصليين.

المراجع

المراجع العربية

- أبو خطوة وآخرون. (2019). أثر التفاعل بين استراتيجيات التعلم ووجهتي الضبط (الداخلية-الخارجية) في تنمية مهارات تطوير الأنشطة الإلكترونية للسبورة التفاعلية وجودة المنتج والرضا عن التعلم لدى الطلاب المعلمين. مجلة الجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي. المجل د7. العدد2.
- أبو عمشة، خالد. (2018). معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، منشورات المنتدى العربي التركي. تركيا.
- أبو كويك سيرين محمد. (2011). أثر التدريس بالمجموعات الكبيرة والمجموعات الصغيرة والتعليم الفردي في تحصيل طالبات الصف السادس الأساسي واحتفاظهن في مبحث التربية الإسلامية. جامعة الشرق الأوسط. كلية العلوم التربوية. الأردن.
- أنيس، إبراهيم وآخرون. (2004). المعجم الوسيط. مجمع اللغة العربية. مكتبة الشروق. القاهرة.
- البادية، حصة بنت عبدالله بن سعيد. (2020). واقع أنشطة الكلام النوعية في تطوير مهارة المحادثة لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ في سلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة نزوى.
- الحدقي، إسلام يسري. (2015). بناء مقياس حاسوبي للكفايات في اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية للمستوى المتوسط. الجامعة الإسلامية. رسالة دكتوراة غير منشورة. ماليزيا.
- الدهماني، علي بن راشد. (2019). أثر إستراتيجية لعب الأدوار في تنمية مهارة التحدث لدى طلبة اللغة العربية للناطقين بغيرها ذوي المستوى المتوسط في سلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة نزوى.
- شراز، محمد صالح. (2015). التحليل الاحصائي للبيانات SPSS. جدة السعودية: خوارزم العلمية ناشرون ومكتبات. ط 1.
- الشهراني، محمد بن برجس مشعل. (2010). أثر استخدام نموذج ويتلى في تدريس الرياضيات على التحصيل الدراسي والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. مكة المكرمة. المملكة العربية السعودية.

- طعيمة، رشدي أحمد. (2003). تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه.
- طعيمة، رشدي أحمد وآخرون. (2007). المفاهيم اللغوية عند الأطفال أسسها- مهاراتها-تدريسها- تقويمها. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان.
- طوالبة، محمد غالب. (1998). تقييم مراحل تطور عملية تأليف كتب الدراسات الاجتماعية في الأردن منذ عام 1915-1997 في ضوء حركة تفريد التعليم. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك.
- علي، عماد عبد الباقي. (2020). إستراتيجيات تعليم مهارة المحادثة للطلبة الأتراك. أكديم. ط1.
- كفافي، سارة. (2023). مميزات التعليم الفردي. https://mawdoo3.com
- اللبودي، منى إبراهيم. (2003). الحوار فنياته وإستراتيجياته وأساليب تعليمه. مكتبة وهبة. القاهرة.
- مدكور، علي أحمد. (2002). تدريس فنون اللغة العربية. دار الفكر العربي. القاهرة. ط1.
- موافي، خالد محمد. (2001). الأسس النظرية لتفريد التعليم. جامعة الزقازيق. كلية التربية. https://minshawi.com.
- مؤسسة حمد أكاديمي. (2024). تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: ما هي الطرق التي نتبعها في حمد أكاديمي؟ https://hamadacademy.net
- مؤسسة الملكة رانيا. (2024). تفريد التعليم. https://www.qrf.org/ar.
- الناقة، محمود كامل. (1985). تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. جامعة أم القرى. مكة. السعودية.

المراجع الأجنبية:

- Al-Bakri, S. (2020). Arabic Language Teaching Methodology: An Overview. International Journal of Arabic Language Teaching.
- Al-Khresheh, M. (2016). Teaching Arabic as a Foreign Language: A Practical Guide. Routledge.
- Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: Exercise Control. W.H. Freeman and Company.
- Brown, H. D. (2015). Principles of Language Learning and Teaching. Pearson Education.
- Brown,Douglas.(2007). Teaching by principles, pearson, longman.
- Bruner, J. S. (1996). The Culture of Education. Harvard University Pres
- Celce-Murcia, M. (2001). Teaching English as a Second or Foreign Language. Heinle & Heinle.
- Dörnyei, Z. (2005). The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition. Routledge
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. Review of Educational Research.
- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2000). Foundations of Behavioral Research. Harcourt College.
- McDonough, J., & Shaw, C. (2013). Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide. Wiley-Blackwell
- Nation, I. S. P. (2009). Teaching ESL/EFL Listening and Speaking. Routledge.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative Assessment and Self-Regulated Learning: A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice. Studies in Higher Education.

- Palmer, D. (2006). Learning and Teaching in the Digital Age: Challenges and Opportunities. Education and Information Technologies.
- Smith, J. (2018). Individualized Instruction: The One-on-One Approach. Educational Research Journal.
- Ur, P. (2012). A Course in Language Teaching: Practice and Theory. Cambridge University Press
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.
- Zhao, Y. (2009). Catching Up or Leading the Way: American Education in the Age of Globalization. ASCD.

نحو استراتيجيات حديثة في تدريس مهارتي القراءة والكتابة للمستوى المتقدم

رؤية في اللسانيات التطبيقية

أ.د. محمد اسماعيلي علوي[1]

الملخص

تسعى الورقة إلى تقديم رؤية علمية، نظرية وتطبيقية، تتعلق بالاستراتيجيات الحديثة في تدريس مهارتي القراءة والكتابة للمستوى المتقدم واستثمارهما في تطوير القدرة التواصلية لمتعلمي العربية الناطقين بغيرها. ويأتي الاهتمام بهذا الموضوع نظرا لطبيعة المستوى (المتقدم)؛ حيث يفرض أن يكون الطالب فيه على كفاءة لغوية وتواصلية جيدة، تمكنه من قراءة النصوص العربية قراء فاحصة ونقدية من جهة، وتجعله قادرا على الكتابة عنها، أو على منوالها، والتعبير عن أفكاره بخصوص الموضوعات المتعلمة بأسلوب منهجي وجيد ورصين.

كما تأتي أهمية هاتين المهارتين في هذا المستوى من كونهما معيارا أساسيا ومحددا لسانيا مناسبا نقيس به القدرة اللغوية والتواصلية لدى المتعلم؛ إ\ قد يكون بمقدوره الاستماع والفهم والتحدث بطلاقة -نسبيا-، في حين قد يعجز عن مجاراة النصوص القرائية المختلفة (لاسيما النصوص الكلاسيكية) فهما واستيعابا، كما قد يعجز أن يطور من مهارة الكتابة لديه بشكل جيد يعبر عن مستواه، ويجعل كتاباته ذات قيمة لغوية وأسلوبية مناسبة. وعليه، فإن هذه الورقة ستعالج هذا الموضوع، وفق الخطة المنهجية الآتية:

(1) أ. د. محمد اسماعيلي علوي، مدير المركز الجامعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة السلطان مولاي سليمان بني ملال. Mh.alaoui@usms.ms

مقدمة البحث: نحدد فيها هدف البحث ومنهجيته وأدواته ونتائجه المتوقعة.

- **المحور الأول:** في المهارات اللغوية في اللسانيات التطبيقية، نقف فيه عند مصطلحات مركزية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لأنها السبيل إلى تحديد ما سيأتي في المحورين المواليين؛

- **المحور الثاني:** خصوصيات تدريس مهارتي القراءة والكتابة للمستويات المتقدمة، وأوجه الصعوبة في ذلك؛ نركز فيه على أهم الخصوصيات التي من شأنها أن تنجح أو تفشل تدريس هاتين المهارتين، مع بيان سبل التعاطي معها تربويا ومنهجيا.

- **المحور الثالث:** استراتيجيات تربوية حديثة في تدريس مهارتي القراءة والكتابة في المستوى المتقدم؛ نقدم فيه أهم الاستراتيجيات التربوية الفعالة، بناء على تجربتنا العلمية والتطبيقية في هذا المجال – بما يجعل منها استراتيجيات أكثر فعالة وقوة في تعزيز هاتين المهارتين لدى المتعلمين؛ لاسيما في المستوى المتقدم.

الكلمات المفتاحية: اللسانيات التطبيقية - تعليم العربية - المهارات اللغوية - استراتيجيات تربوية - التدريس - التعلم.

Abstract

The paper seeks to present a scientific, theoretical and applied vision related to modern strategies in teaching reading and writing skills at the advanced level and investing them in developing the communicative ability of non-native Arabic learners.

The interest in this topic comes due to the nature of the (advanced) level; as it requires the student to have good linguistic and communicative proficiency, enabling him to read Arabic texts critically and critically on the one hand, and making him able to write about them, or in their style, and express his ideas regarding the learned topics in a systematic, good and solid manner.

The importance of these two skills at this level also comes from the fact that they are a basic and specific linguistic criterion by which we measure the learner's linguistic and communicative ability; He may be able to listen, understand and speak fluently -relatively-, while he may be unable to keep up with different reading texts (especially classical texts) in terms of understanding and comprehension, and he may also be unable to develop his writing skills in a good way that expresses his level, and makes his writings have an appropriate linguistic and stylistic value.

Accordingly, this paper will address this topic, according to the following methodological plan: Introduction to the research: We define the research objective, methodology, tools and expected results.

First axis: In linguistic skills in applied linguistics, we stop at central terms in teaching Arabic to non-native speakers because they are the way to determine what will come in the following two axes.

Second axis: The specificities of teaching reading and writing skills for advanced levels, and the aspects of difficulty in that; We focus on the most important specificities that can make or break the teaching of these two skills, while explaining the ways to deal with them educationally and methodologically.

The third axis: Modern educational strategies in teaching reading and writing skills at the advanced level; in which we present the most important effective educational strategies, based on our scientific and applied experience in this field- which makes them more effective and powerful strategies in enhancing these two skills among learners; especially at the advanced level.

Keywords: Applied linguistics - Teaching Arabic - Language skills - Educational strategies Teaching - Learning.

المقدمة

تسعى الورقة إلى تقديم رؤية علمية، نظرية وتطبيقية، تتعلق بالاستراتيجيات الحديثة في تدريس مهارتي القراءة والكتابة للمستوى المتقدم واستثمارهما في تطوير القدرة التواصلية لمتعلمي العربية الناطقين بغيرها.

ويأتي الاهتمام بهذا الموضوع نظرا لطبيعة المستوى (المتقدم)؛ حيث يفرض أن يكون الطالب فيه على كفاءة لغوية وتواصلية جيدة، تمكنه من قراءة النصوص العربية قراء فاحصة ونقدية من جهة، وتجعله قادرا على الكتابة عنها، أو على منوالها، والتعبير عن أفكاره بخصوص الموضوعات المتعلمة بأسلوب منهجي وجيد ورصين.

كما تأتي أهمية هاتين المهارتين في هذا المستوى من كونهما معيارا أساسيا ومحددا لسانيا مناسبا نقيس به القدرة اللغوية والتواصلية لدى المتعلم؛ إذ قد يكون بمقدوره الاستماع والفهم والتحدث بطلاقة -نسبيا-، في حين قد يعجز عن مجاراة النصوص القرائية المختلفة (لاسيما النصوص الكلاسيكية) فهما واستيعابا، كما قد يعجز أن يطور من مهارة الكتابة لديه بشكل جيد يعبر عن مستواه، ويجعل كتاباته ذات قيمة لغوية وأسلوبية مناسبة.

وقبل أن نفصل في جملة من الأفكار نعدها مؤسسة لأي استراتيجية يمكن اعتمادها في تدريس هاتين المهارتين، لابد أن نقف عند حدود بعض المفاهيم المركزية، لأنها توجه الفهم، وتسدد القول فيما سننتهي إليه من رؤية وتصور.

المحور الأول: المهارات اللغوية في اللسانيات التطبيقية

I. مفاهيم مركزية:

أ. مفهوم المهارة في اللغة:

نقتصر في تعريفها هنا على ما جاء في لسان العرب؛ حيث تشير مادة (مَهَر) إلى "الحذق في الشيء، والماهر الحاذق بكل عمل(..)، ويقال مهَرْت بهذا الأمر أمهرُ به مهارةً أي صرتُ به حاذقا. قال ابن سيده وقد مَهَرَ الشيء وفيه وبه يمهَرُ مهْرا ومُهُورا ومهارة ومِهارة"[2]. فالمهارة، إذن، هي الحذق بالشيء، ولا يكون ذلك إلا بإتقانه والبراعة فيه. ولا يمكن للمرء أن يبرع في أمر ويتقنه ويصير فيه وبه ماهرا إلا بعد مراس ودربة وخبرة وتجربة طويلة إلى أن تصبح "السهولة والسرعة والدقة في أداء عمل حركي"[3] من خصائص المهارة ومن العلامات الدالة عليها.

يشكل هذا التحديد اللغوي، بالنسبة لنا، منطلقا مركزيا في ضرورة تدقيق النظر في مفهوم المهارات اللغوية، فهل حقا ما نعلمه لطلاب العربية يحقق المضمون الدقيق لما تعنيه كلمة "المهارة/المهارات"؟ جوابنا عن هذا السؤال سيأتي بعد مناقشة مستفيضة لعدد من الأفكار من خلال العناصر الموالية الآتية.

ب. مفهوم المهارات:

يمكن تقسيم المهارات skills في اللسانيات التطبيقية إلى قسمين كبيرين: مهارات لغوية ومهارات تواصلية نعرضها على النحو الآتي:

يقسم اللسانيون التطبيقيون المهارات اللغوية Language Skills إلى أربع مهارات هي (الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة). ولأهميتها يرى ويداوسن Widdowsson أنّ أهداف أي درس لغوي غالبا ما يعرف بالعودة إلى امتلاك المهارات اللغوية"[4]. ويمكن تصنيفها بحسب الاكتساب Acquisition والتعلم Learning إلى[5]:

- **مهارتين مكتسبتين:** هما الاستماع Listening والمحادثة Speaking، يكتسبهما الطفل في محيطه الأسري والاجتماعي، ولا يحتاج إلى تعلمهما من المدرسة.

---

(2) ابن منظور. محمد جمال الدين ابو الفضل. لسان العرب. المجلد السادس (باب الميم)، دار المعارف، مصر، ص: 4287.

(3) طعيمة، رشدي أحمد. المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها. دار الفكر بيروت، 1994، ص: 29

(4) Widdowson, H. W. (1985). Teaching Language as communication. Oxford University. P: 57

(5) اسماعيلي علوي، محمد. اللسانيات التطبيقية وتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، مباحث تأسيسية واستراتيجيات تربوية. ط1، دار مقاربات للنشر والتوزيع، فاس المغرب، 2023، ص: 57-56.

- **مهارتين متعلمتين:** هما القراءة Reading والكتابة Writing، يحتاج الطفل إلى تعلمهما من المدرسة وفق خطة تعليمية محددة وطويلة الأمد في الأغلب. ولذلك تعدان مهارتين صعبتين من حيث إتقانهما وإجادة استعمالهما في إنتاج اللغة وفهما. كما يمكن تصنيف هذه المهارات الأربع بحسب إدخال المعطيات اللغوية وإنتاجها إلى:

- **مهارتين استقباليتين:** هما الاستماع والقراءة؛ إذ بهما يتم استقبال المعطيات اللغوية (أصوات وجمل ..) وتخزينها في الذاكرة.

- **مهارتين إنتاجيتين:** هما المحادثة والكتابة؛ إذ بهما يتم إنتاج التعبيرات اللغوية المختلفة، وكذا المعرفة العلمية على تنوعها. ونوجز كل هذا في الشكل الآتي:

	مهارة مكتسبة	مهارة متعلمة	مهارة إنتاجية	مهارة استقبالية
مهارة سمعية	الاستماع والكلام	---------	الكــلام	الاســتماع
مهارة بصرية	----------	القراءة والكتابة	الكــتـابة	القراءة

شكل رقم 2

المهارات اللغوية الأربع وتصنيفها اللساني بحسب الحاسّة المعتمدة والهدف منها

والحديث عن المهارات اللغوية في تعليم اللغات وتعلمها لا يكفي، لأن المتعلم يحتاج - بالإضافة إلى هذه المهارات - إلى مهارات تواصلية؛ فقد التجربة أثبتت أن المتعلم لا يستطيع - مهما بلغت كفاءته اللغوية - أن يتواصل بشكل جيد وفعال مع متكلميها إلا إذا امتلك مهارات تواصلية تجعله قادرا على التواصل من دون مشاكل. وأثبت واقع التجربة، كذلك، أن المتعلم الذي يتقن المهارات اللغوية يقع في مشاكل تواصلية جمة، بدءا من سوء توظيف الكلمات والجمل، وانتهاء بفهم عدد من السياقات اللغوية الخاصة التي تحكمها محددات مختلفة منها الثقافة، ونمط الحياة المعتادة، والعبارات المألوفة أو الشاذة في هذا المجتمع أو ذاك، وطريقة التعبير، فضلا عن الإشارات الجسدية المصاحبة للكلام، ومحددات أخرى كثيرة.

لهذا، فإنّ اتقان اللغة نطقا وأسلوبا وكتابة لا يعفي المرء من الوقوع في الصدمة التواصلية culture shock إن لم يعرف متى يستعمل ما تعلمه من مفردات وتعبيرات حسْب ما يناسب السياق العام أو الخاص الذي يحدث فيه التواصل، ومتى يختار كلمة دون أخرى بحسب شخص المتكلم ومستواه المعرفي والاجتماعي، والثقافي، والديني، والإثني.

إن كل لغة هي حاملة ثقافة، وفي الآن نفسه، معبرة عنها وفق ما تقتضيه السياقات التواصلية المختلفة. إن عبارةً لغويةً ما سلميةً نحوا وأسلوبا ودلالة قد تؤدي إلى عكس ما يرجوه متعلم اللغة منها إذا استعملها في غير سياقها التواصلي المناسب. لذلك، عليه أن يعرف متى يتكلم بتعبير دون آخر، ومتى يلجأ إلى المباشرة في كلامه ومتى يستعمل الانزياحات اللغوية ويوظف الاستعارات والمجازات بحسب ما يقتضيه الموقف التواصلي. ولذلك، يكون لزاما على المدرّس أيضا أن يعرف كيف يمزج في تدريسه بين اللغة وبين ثقافتها، ويربط بين الكلمات وبين معانيها المختلفة، ثم بين العبارات اللغوية وبين سياقات ورودها، فيعرّف المتعلم بالحمولات الدلالية والثقافية لبعض العبارات والجمل. كما تقتضي المهارات التواصلية أيضا أن يتعرّف المتعلم على الظروف النفسية والاجتماعية والإثنية للجماعة اللغوية التي يرغب في التواصل معها؛ ويتعرف كذلك على العلاقة بين أفرادها وكيف تنتظم حياتهم.. ويمكن أن نحدد هذه المهارات التواصلية فيما يلي:

- **مهارة التعامل** مع المتكلم الأصلي وفهم عقليته ونمط تفكيره. إن المتكلم الأصلي باللغة يدرك يدركون، من طبيعة الكلمات التي تستعملها معه في الحديث، هل أنت وافد من ثقافة أخرى، أو مجرد سائح أو عابر سبيل.. كما يعرف درجة تعمقك في فهم ثقافته والتعاطي معها مما تنتجه من عبارات وجمل، ولذلك، عادة ما يعبر الناطقون باللغة الأصلية عن إعجابهم أو اندهاشهم عندما يستعمل شخص أجنبي عبارات مخصوصة لا يستعملها –ي في العادة – إلا من كان من أهل اللغة أو خبيرا بثقافتها وسياقات استعمالها. ونلحظ هذا الأمر، تحديد، في الأسواق؛ حيث يستطيع التجار أن يتعرفوا على درجة تعمق المتكلم بلغتهم، فيشكل لهم هذا علامة على "تعامل من نوع خاص" معه، وإن كان هذا التعامل يترجم غالبا برفع الأسعار عليه، على اعتبار أنه ليس ابن البلد، ولا يعرف أثمنة السلع، وأنه يملك "الدولار"، وغيرها من الأحكام التي تتولد من طريقة استخدامه للغتهم ومدى إجادته لها.

- **مهارة فهم السياقات الاجتماعية** التي تقتضي كلمة أو عبارة مخصوصة دون غيرها من الكلمات أو العبارات الأخرى؛ لاسيما في بعض المناسبات أو الأحوال أو الطقوس الاجتماعية المختلفة. إن متكلما بالعربية في المغرب يلقي التحية في الصباح قائلا: "صباح الفل"، سيجعل محدثه يدرك على الفور أن قائلها ليس مغربيا، وأن ثقافته "مشرقية" بالأساس، لشيء بسيط هو أن عبارة "صباح الفل"، رغم انها عبارة لغوية يتعلمها المتعلم في فصول الدراسة، فإنها عبارة غير متداولة بين المغاربة بشكل كبير مقارنة مع عبارة "صباح الخير". في حين أن العبارة نفسها متداولة بشكل مألوف جدا في مصر.

- **مهارة فهم الثقافة والذهنية الإثنوغرافية للمجتمع**، وما قد يؤدي إليه هذا من أساليب محددة، وتصرف على السليقة، وسرعة البديهة في الرد.

هذا ما نقصده بالمهارات التواصلية، وهي تحتاج إلى الاحتكاك مع الناطقين الأصليين باللغة لمعرفة طريقتهم في التعبير، وكيف ينتقون كلماتهم وعباراتهم، ومتى يتداولونها حسب السياقات الاجتماعية المختلفة. لذلك، لا يكفي متعلم اللغة أن يتقن المهارات اللغوية الأربعة، وإنما يحتاج إلى معرفة عقلية المتكلم الأصلي وثقافته وأيديولوجيته وأحواله الاجتماعية المتغيرة.

لعلنا بهذه التحديدات قد نصل إلى بعض الاستنتاجات المتعلقة بمفهوم المهارات اللغوية، لكننا لن نستعجلها، الآن، وسنأتي على ذلك عندما نخصص الحديث عن مهارتي القراءة والكتابة، لأن بالحديث عنهما، ستتضح الرؤية أكثر، وستكون حجتنا فيها أقوى وأحق أن تتبع وأجدر.

ج. مفهوم الاستراتيجية:

تعود كلمة "استراتيجية" إلى الأصل اليوناني Strategos وتعني "فن القيادة، ولذا كانت الاستراتيجية لفترة طويلة أقرب ما تكون إلى المهارة المغلقة التي يمارسها كبار القادة. واقتصرت استعمالاتها على الميادين العسكرية، وارتبط مفهومها بتطور الحروب"[6]، ثم استخدم مصطلح "استراتيجية" بعد ذلك في مجالات كثيرة منها علم اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات. وأصبح يدل على "فن استخدام الوسائل المتاحة لتحقيق الأغراض أو لكونها نظم المعلومات العلمية عن القواعد المثالية. ويتفق الجميع على: 1) اختيار الأهداف وتحديدها. 2) اختيار الأساليب العلمية لتحقيق الأهداف وتحديدها. 3) وضع الخطط التنفيذية. 4) تنسيق النواحي المتصلة بكل ذلك"[7].

يمكن القول، إذا، إن الاستراتيجية هي الخطة العامة والخطط الجزئية المتفرعة عنها والتي تستعمل في مجال معين بغرض تحقيق أهداف محددة وفق تصور واضح وبأقل جهد أو تكلفة ممكنة. وعليه، تكون الاستراتيجية في مجال التربية والتعليم هي الخطة العامة التي توضع من أجل تحقيق تعليم وتعلم فاعل وناجح، وفق رؤية واضحة المعالم والأهداف.

---

(6) شاهين، عبد الحميد حسن. استراتيجية التدريس المتقدمة واستراتيجية التعلم وأنماط التعلم. مناهج وطرق تدريس، 2011، ص: 22. كلية التربية، دمنهور جامعة الاسكندرية.

(7) المصدر نفسه، ص: 22.

وقفنا عند هذا المفهوم، إذن، حتى ننبه إلى أن "الاستراتيجية" ليست هي الخطوات التربوية[8] التي يعتمدها المدرس خلال تدريس مكونات اللغة، وإنما مجموع هذه الخطوات، يضاف إليها التصور العلمي والمنهجي المسبق لخطة التدريس في كليتها، هو ما يحدد الاستراتيجية. من هنا، يغدو مفهوم الاستراتيجية تصورا تربويا موجِّها لعملية التعلم ككل، يتم تنفيذه من خلال خطوات تربوية محددة، تتحقق أهدف بعضها آنيا ولحظيا، وتتحقق أهداف بعضها الآخر بعد مراحل من التدريس. كما وقفنا عند هذا المفهوم بسبب الخلط في الاستعمال والتوظيف عند أغلب الباحثين في اللسانيات التطبيقية واللسانيات التعليمية، حيث يستخدمونه في أدبياتهم دون تحديد واضح، ودون حدود واضحة بينه وبين مفاهيم أخرى يستعملونها بنفس المعنى، وهذا غير دقيق، ولا يسعف في بناء تصورات تربوية ممَنهجة ومؤسسة علميا ومعرفيا.

2. في تدريس المهارات اللغوية، نظرة وتوجيه:

يقتضي تدريس اللغة العربية لغة أجنبية التركيز – بشكل أساسي – على تدريس المهارات اللغوية الأربع (الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة) بالإضافة إلى مهارة استعمال القواعد (النحو). كما أنّ "تمكن المتعلمين من امتلاك القدرة التواصلية يتوقف بالأساس على التمكن من إتقان المهارات اللغوية"[9]. وانطلاقا من تجربتنا الفعلية في التدريس، فإننا نرى بأن هذه الاستراتيجية تتحقق من خلال مجموعة من التقنيات هي:

- **تدريس كل مهارة على حدة** بالاعتماد على تقسيم زمن الحصة الدراسية بشكل يسمح للطالب بتنويع تعلمه وتحصيل أكبر استفادة ممكنة، مع ضرورة أن يكون الأستاذ على دراية تامة بتقنيات تدريس كل مهارة؛ إذ من الخطأ الاعتقاد أن تقنيات التدريس متشابهة وملائمة لكل المهارات، وإنما لكل واحدة منها تقنيات خاصة تسهل على المتعلم ضبطها أولا وتطويرها ثانيا.

- **ضرورة إعطاء مهارة الاستماع عناية خاصة**؛ إذ إنها أساس باقي المهارات الأخرى. كما ينبغي الانتباه إلى أنّ "الاستماع ليس إجراء لنقل فكرة من ذهن المتكلم إلى ذهن المستمع، وإنما هو إجراء عمل المتكلم والمستمع معا لبلوغ فهم مشترك"[10]. وهكذا تصير "عملية الفهم عملية ذهنية معقدة جدا؛ حيث لا

---

(8) انظر كتابنا: اللسانيات التطبيقية وتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، مباحث تأسيسية واستراتيجيات تربوية. ط1، دار مقاربات، فاس المغرب، 2023. ميزنا في كتابنا هذا بين مصطلح الاستراتيجية والتقنية والخطوة التربوية.

(9) الحساني، أحمد. دراسات في اللسانيات التطبيقية: حقل تعليمية اللغة. ديوان المطبوعات الجامعية. وهران، الجزائر. (د.ت)، ص: 240.

(10) Devito, Joseph. A. Human communication, the basic course. (1997). 10th edition. Longman. P: 53.

يمكن حصر العوامل السيكولوجية والفسيولوجية والمعرفية والعقلية التي تتدخل وتتضافر لحصول الفهم وتحققه. كما لا يمكن عدّ وإحصاء العوامل المتشعبة التي تحول دون حصوله وتعوقه"[11].

- "**التركيز** – لاسيما في نهاية كل درس – على تفعيل مهارة المحادثة وخلق مواقف تواصلية متنوعة لدفع المتعلمين إلى استثمار ما تعلموه وتثبيته في ذاكراتهم. كما أن "إثارة التكلم لديهم كفيل بخلق تواصل تعليمي"[12].

- **التنويع في طرق التفاعل والتواصل**؛ حيث يمكن اللجوء إلى تقنية الأسئلة والأجوبة الفردية حينا، أو اللجوء إلى تقنية "النقاش داخل الجماعة لتوضيح بعض المفاهيم أو تقديم بعض الأفكار حول مشكل ما.."[13] حينا آخر.

- **الاعتماد في التدريس على الدقة اللغوية** Accuracy Language تارة، وعلى الطلاقة اللغوية Fluency Language تارة أخرى. وعندما يكون الهدف هو الدقة اللغوية ينبغي تصحيح أغلب الأخطاء النحوية واللغوية والإملائية، لاسيما التي تعتبر أساسا في هذا الدرس أو ذاك. وعادة ما تستعمل هذه الاستراتيجية في درس القواعد حيث يكون الهدف ضبط قاعدة نحوية معينة. وعندما يكون الهدف هو الطلاقة اللغوية، فينبغي التركيز أكثر على دفع المتعلمين إلى التحدث والكلام واستعمال أكبر قدر من المفردات والتعبيرات والصيغ اللغوية المتعلمة، وتجاوز الأخطاء التي يرتكبونها لتشجيعهم على الكلام ومنحهم الثقة في أنفسهم بأن تعلمهم فاعل، وأنهم يحققون تقدما بقدرتهم على استعمال ما تعلموه في صيغ لغوية مختلفة ومتنوعة. وعادة ما تستعمل هذه الاستراتيجية في مهارة التحدث والكلام ومهارة الكتابة أيضا.

- **الاعتماد على التقويم والتصحيح** Correction والتقييم Evaluation قبل الانتقال إلى تعلم جديد. ومن شروط التقويم والتصحيح أن يكون آنيا ولحظيا تفاديا لتراكم الأخطاء. أما التقييم فيقتضي القيام بأنشطة تعليمية تعلمية (فروض وامتحانات شفوية وكتابية) في نهاية كل مرحلة تعليمية لاختبار مدى تحقق التعلمات السابقة، ومدى تمكن الطلبة منها، ومستوياتهم فيها. ولا يمكن أن نقبل أن يكتفي الأستاذ بطرح أسئلة من قبيل (هل فهمتم؟) لتقييم فهم

---

(11) بوشوك، المصطفى. تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها. دراسة نظرية وميدانية. تقديم عبد الهادي بوطالب. ط2، ص: 243-242.

(12) المصدر نفسه، ص: 252.

(13) اللحية، الحسن. دليل المدرس التكويني المهني. ط1. دار الحرف للنشر والتوزيع، القنيطرة المغرب. (2008)، ص: 137.

الطلبة. إنّ مثل هذا السؤال لا يعكس حقيقة واقع تعلم اللغة، حتى وإن كان جواب المتعلمين (نعم)، وهو الجواب المتوقع منهم مسبق.

- **مطالبة المتعلمين** بالقيام بأنشطة مدعّمة تعزز من كل مهارة على حدة. من ذلك، مثلا، مطالبتهم بإجراء حوارات تواصلية – بناء على ما تعلموه داخل الفصل الدراسي – مع أناس خارج المؤسسة التي يدرسون بها، وتسجيل تلك الحوارات إما صوتا أو صوتا وصورة ما أمكن لتكون مرجعا حقيقيا للتقويم والاستعمال داخل الفصل، وتكون مرجعا أيضا في التقويم النهائي.

يجب التنبيه، الآن، إلى أن تدريس المهارات اللغوية في المستويات الأولى من التعلم؛ لاسيما في (المبتدئ والمتوسط) شيء؛ وتدريسها في المستوى المتقدم وما بعده شيء آخر. والمحدد عندنا هو أن المتعلم في المستويين الأولين يستعمل المهارات اللغوية بنفس الصورة وبنفس النمط؛ حيث يتكلم بما يكتب ويكتب ما يتكلم به، وتكون الجمل والعبارات التي يستخدمها هي نفسها سواء وظفها في المحادثة أو في الكتابة. كما أن الاستماع لديه يكون مشابها تقريبا لما يقرأ من نصوص، لدرجة يمكن توظيف نص قرائي على أنه نص استماع أو العكس. أما عندما ينتقل المتعلم إلى المستوى المتقدم، فهنا يتغير الوضع مفهوميا وإجرائيا وتربويا ومهاريا. وهنا، تحديدا، يأخذ تعليم مهارتي القراءة والكتابة بعدا جديدا مختلفا عما يسمعه المتعلم أو يتحدث به. إن مهارتي القراءة والكتابة – ابتداء من المستوى المتقدم – تصبحان هما المعيار الأساس في تحديد قدرته اللغوية والتواصلية، ودرجة تمكنه من اللغة الهدف. ولذلك، يتعرض في هذا المستوى إلى نصوص قرائية أكثر قوة وتتميز بالطول وبالتعقيد على مستوى المفردات المستعملة والتراكيب المشكلة للنص. كما يواجه فيها العبارات المجازية والاستعارية، والأساليب اللغوية المختلفة (التشبيه والأمر والنهي..)، وتأخذ اللغة بعدا نحويا أكثر عمقا من خلال استعمال القواعد النحوية المتخصصة، مثل الحال بأنواعه (المفرد والجملة وشبه الجملة)، وهكذا بقية القواعد الأخرى، مثل التمييز والمفعول له والمفعول لأجله.

كل هذا، إذن، يبين أن تدريس هاتين المهارتين ابتداء من المستوى المتقدم يأخذ بعدا آخر، ولا يقتصر على "مجرد التعبير كيفما أراد المتعلم. إنه في هذا المستوى ينتقل من الاستخدام "العشوائي" للغة إلى المستوى الواعي المتخصص الذي يفرض عليه اختيار مفردات وعبارات وأساليب عميقة ومتخصصة وتتميز بالطول وتعتمد بشكل كبير على النعوت والأوصاف وأنواع الإسناد التركيبي في اللغة العربية.

لهذا، سنخصص حديثنا في المحور الثاني على تدريس هاتين المهارتين في المستويات المتقدمة، وسنبين معطيات مهمة تساعد المدرسين على تدرسيهما بشكل فعال.

المحور الثاني: تدريس مهارتي القراءة والكتابة في المستويات المتقدمة

1. القراءة، بين المهارة والمعرفة:

تعد القراءة، كغيرها من المهارات اللغوية الأخرى، مهارة أساسية في مجال التواصل الإنساني عامة، وفي مجال تعليم اللغات خاصة؛ ذلك أنها مهارة تكسب الإنسان قوة تزيد من سلطته المعنوية، وتعزز قدراته على التواصل من خلال النقاش وتبادل الأفكار وعدم ترك فرصة للآخر للتزييف أو المراوغة.. إن القراءة، باعتبارها مهارة متعلمة، وسيلة لامتلاك المعرفة وامتلاك المعلومات، بل لامتلاك العالم والتحكم فيه.

إن كل من يمتلك أكبر قدر من المعلومات/المعرفة، فإنه يمتلك القدرة على السيطرة والتحكم في توجيه الرأي وتغيير الأفكار والمعتقدات.. وكلما تناقصت معرفة الإنسان تضاءلت قوته، وضعفت ثقته بنفسه. ويحتاج كل من المرسل(المتكلم) والمستقبل(المستمع) هذه المهارة؛ فالمرسل يحتاجها لأنها خطوة أساسية من الخطوات التي عليه اتخاذها لجمع أكبر قدر من المعطيات حول موضوعه قبل أن يتجه بكلامه إلى الآخرين. وعلى قدر تمكنه من تقنيات القراءة السريعة والصحيحة، يكون بمقدوره التواصل من دون خوف وبثقة كبيرة في النفس. إن القراءة، بهذا المعنى، هي مهارة أساسية وبوابة نحو المعرفة، وطريق أمثل لامتلاك قدرة لغوية وتواصلية فعالة جدا.

وبهذا المنطق، فإننا نرى أن القراءة درجات ومستويات وليست على صورة واحدة أو نمط واحد. وعلى المدرس أن يدرك هذا جيدا، وإلا فإن تدريسه لها لن يكون بالصورة التربوية المرضية والتي تعزز قدرة المتعلم اللغوية والتواصلية. من هنا نقول: إن أول ما ينبغي أن ننتبه إليه هو أن القراءة أنواع تختلف بحسب فعاليتها أو عدمها تنقسم إلى[14]:

- **القراءة الفعالة:** وهي القراءة التي تمكن صاحبها من امتلاك المعرفة، وجمع واستيعاب المعلومات، إضافة إلى إمكانية تذكر الأفكار والمعطيات لوقت طويل.

- **القراءة السلبية:** وهي عكس الأولى، أي التي لا يكون بمقدور المرء أن يتذكر شيئا مما قرأه، ولا يحقق من خلالها أي استفادة تذكر، ولا تسعفه في تطوير تواصله باللغة إنتاجا وفهما. . ويتضح مما سبق أن فعالية القراءة أو عدمها ترتبط ارتباطا قويا بالتذكر وحفظ المعلومات في الذاكرة، مما يجعلنا نشير مرة

(14) انظر بتفصيل كتابنا: التواصل الإنساني دراسة لسانية. ط.1، دار كنوز المعرفة، الأردن، 2013.

أخـرى إلى ضرورة الاهتمام باستراتيجيات وتقنيات تطوير الذاكرة. لكن الملاحظ هو أن الذي يهتم بمهارة القراءة بشكل أكبر هو الذي تزداد لديه القدرة على التذكر وحفظ المعلومات. هذا يجعلنا نقول بأن مهارة القراءة أول تقنية وخطـوة في سبيل تطـوير الذاكرة والرفع من قدراتها الاستيعابية. وتنقسم القراءة كذلك، بالنظر إلى عدد الكلمات التي يستطيع كل شخص أن يقرأها في الدقيقة، إلى القراءة الضعيفة، وهي القراءة التي تكون أقل من 100 كلمة في الدقيقة. والقراءة المتوسطة، وهي القراءة التي تصل إلى 250 كلمة في الدقيقة. والقراءة السريعة، وهي القراءة التي تصل إلى 1000 كلمة في الدقيقة فما فوق.

كما تنقسم القراءة، بالنظر إلى طريقة القراءة، إلى القراءة الجهرية، وهي القراءة المسموعة. والقراءة الصامتة، وهي القراءة البصرية. ويعد هذا النوع الأخير أهـم وأفـضـل أنـواع القـراءات؛ بـل إنـه الخطـوة الأساسية نحو القراءة السريعة والفعالة؛ فقد أكدت الأبحاث المتخصصة في هذا المجال(1)، على أنه كلما كانت القراءة بصرية كلما كانت سريعة وفعالـة يـستطيع القارئ أن يتذكر عددا كبيرا من المعلومات بواسطتها، خلافا للمعتقـد الـسائد وهو أنه كلما كانت القراءة بطيئة كلما حققت إفادة أكبر. ولكل نوع من الأنواع السابقة للقراءة دوره خلال عملية التعلم والتواصل كذلك.

والقراءة الجهرية أفضل في المستويات التعليمية الأولى (المبتدئ والمتوسط) لأنها أساسية لعملية تقييم وتقويم التعلم، من ذلك مثلا: التأكد من النطق الصحيح للأصوات والكلمات، ومعرفة ما إذا كان المتعلم يدرك جيدا ما يقرأ ويفهم معناه أو إنه لا يستطيع أن يفعل ذلك، فضلا عن أنها تفيد المتعلم في معرفة طريقة التصويت وحـسن التعبير عن المضامين والأفكار المقروءة ويجعلها مناسبة ومنسجمة مع ما في النص القرائي من جمل وأساليب وتراكيب.. ومما ننصح به مدرسي العربية؛ لاسيما للناطقين بغيرها، أن يوجهوا المتعلمين إلى الاطلاع المسبق على النص القرائي في البيت، وأن يعملوا على قراءته والتعرف على كلماته (أو على الأقل على بعضها) لأن هذا يجعلهم أكثر فهما له وتحكما فيه وضبط كلماتـه.

أما ابتداء من المستوى المتقدم، فإنّ القراءة الصامتة تصبح أفضل طريقة تربوية لتدريس النصوص، وفهمها فهما أعمق، لأن درجة التركيز لديه تكون عالية، ويكون الهدف لديه الفهم أكثر من التحقق الفعلي للأصوات ونطقها على وجهها الصحيح، لأن المتعلم يكون قد امتلك ناصية اللغة ما يجعله مؤهلا لقراءة النصوص المختلفة وفهمها. كما تفيد القراءة الصامتة في التحكم في زمن التعلم من جهة ربح الوقت الذي يقضيه المتعلم في التهجي بشكل مسموع، خاصة إذا طلب منه أن يقرأ النص في البيت ويجيب عن بعض الأسئلة المتعلقة به. ولا مجال أمام القارئ، في النوعين معا، إلا أن تكـون قراءتـه فـعالـة محققة للهدف، موصلة للمعنى، مؤثرة في المستمع.

2. مستويات استيعاب النص القرائي واستراتيجيات تدريس:

حدّد بعض المتخصصين خمسة مستويات للفهم والاستيعاب لدى المتعلم/القارئ تتساير تقريبا مع الأطوار الخمسة لعملية القراءة هي[15]:

- **المستوى الأول للاستيعاب:** وهو مستوى النظرة العامة أو النظرة الأولى للوثيقة المقروءة، يتعرف القارئ خلاله على نوعية المفردات والأفكار الأولية، ولا تتعدى نسبة الاستيعاب لديه 20 ٪.

- **المستوى الثاني للاستيعاب:** يتصفح فيه القارئ الوثيقة بشكل سريع (ثانيتين إلى خمس ثوان للصفحة الواحدة) ليتعرف على بعض الحقائق والأفكار الأخرى. وتكون نسبة الاستيعاب هنا بين 30 و40 ٪.

- **المستوى الثالث للاستيعاب:** هنا يعمل القارئ على التركيز على العناوين الرئيسية والوقوف عند الأفكار الأساسية في كل فصل أو باب مع قراءة ما يتصل بها من أفكار جزئية، ولكن بشكل سريع. وتصل درجة الاستيعاب في هذا المستوى إلى: 50 أو ٪60.

- **المستوى الرابع للاستيعاب:** يحس خلاله القارئ أن سرعته في القراءة تزداد بشكل أساسي لأنه اكتسب خبرة وتآلفا مع الوثيقة المقروءة، ويبدأ بالتقاط التفاصيل الدقيقة للأفكار. وتصل درجة الاستيعاب في هذا المستوى إلى 80%. في هذه المرحلة، يكون المتعلم قد وصل غلى ما يسميه "نيل أندرسونNeil Anderson القارئ الطليق حيث يقرأ بسرعة 200 كلمة في الدقيقة مع استيعاب 70% على الأقل من النص، وهو ما ينبغي على الأستاذ العمل عليه كثيرا ليصل بالطالب إلى هذه المرحلة، وهي سرعة القراءة مع الفهم العام الذي يصل إلى أكثر من ثلثي النص، ولن يكون ذلك إلا بالجمع بين استراتيجيات القراءة المكثفة واستراتيجيات القراءة الموسعة والتخمينية"[16].

- **المستوى الخامس للاستيعاب:** تكون فيه القراءة بسرعة كبيرة، ولكنها مريحة؛ حيث يستوعب القارئ ما يكفي تماما من أجل الامتحان أو الأغراض التواصلية الأخرى بنسبة تفوق 80%.

---

(15) الرفاعي، أنس. ومحمد عدنان سالم تسريع القراءة وتسريع الاستيعاب. ط1. دار الفكر، بيروت، لبنان. (1997). ص: 111 – 115.

(16) Anderson ،Neil ،Reading ،in Practical English Language Teach ing ،Editor :David Nunan ،McGraw-Hill Education، 2003.

ما يهمنا أكثر من هذه المستويات في تعليم اللغة العربية هما المستويان الأخيران (الرابع والخامس)، وهو ما ينبغي أن يوصل المدرس طلابه إليه، لأن وظيفته ليس أن يعلمهم مفردات أو عبارات جديدة، ويطالبهم بتحديد بعض الأفكار المبثوثة في النص المقروء، وإنما تتجاوز وظيفته إلى مستوى يصبحون فيه قادرين على الإنتاج اللغوي التلقائي المماثل للنص، تركيبًا وحمولةً فكرية، ثم مناقشته مناقشة واعية، وفي النهاية يكونون قادرين على تجاوزه إما بتوسيع النظر في نصوص قرائية أخرى أكثر نظما وتوسعا فكرة وموضوعا، أو بربط أفكاره بأفكارهم الشخصية وإعادة صهر هذا الخليط في إنتاج – تعبيرا شفويا أو كتابة – يبدعون فيه لغة وأسلوبا وبلاغة.

إن النص القرائي الذي لا يزحزح الطالب من عزلته الشخصية إلى عوالم المعرفة بفضاءاتها الممكنة والمتخيلة ليس نصا قرائيا صالحا – في نظرنا – ليشغل وظيفة تعزيز مهارة القراءة ويطورها. كما أن المدرس الذي يبقى محصورا في حدود الأفكار المعتادة عند معالجة أي نص قرائي كيفما كان لا يمكن أن يكون مدرسا ناجحا وقادرا على نقل طلابه من مستوى كفاءة لغوية بسيط إلى مستوى أكثر تعقيدا وتحكما في اللغة المتعلمة.

لا ينبغي، إذن، أن يقف المدرس عند حدود شرح المفردات التي تبدو غامضة أو جديدة فيه، وإنما أن يحفز طلابه على استثمار أي "معلومة جديدة" لغوية كانت أو معرفية ليدفعهم إلى إعادة إنتاجها في شكل جمل طويلة وتعبيرات تختزل رؤاهم للعالم من حولهم، ونظرتهم للحياة، ومظاهرها، وتجليات وجودهم. ولست ممن يقف مع طلابه، في المستوى المتقدم فصاعدا، عند شرح المفردات، فهذا شأن الطالب خالصا، ولا حق له في مطالبتي بشرح مفردة أو عبارة تبدو له غير مألوفة أو جديدة، لأني أنطلق من رؤية تربوية تعتبر الطالب في هذا المستوى (المتقدم) قادرا على البحث في المعاجم، ولا يقف عند معناها كما هو في المعجم، وإنما يربط ذلك بسياقها في النص المقروء؛ فقد "أظهرت دراسات حديثة أن قراء اللغة الأجنبية الذين لا يستخدمون القاموس أو قوائم المفردات يفهمون النص يستوعبونه بقدر ما يستطيع أولئك الذين لا يفعلون ذلك أو حتى أكثر منهم، فصار من الشائع أن استعمال القاموس داخل نص القراءة في القراءة الأولى والثانية غالبا ما لا يأتي بنتيجة إيجابية للطالب، والأساس أن يُعمل الطالب ذهنه وفكره ومعرفته في اكتشاف المفردات من السياق وبذلك تتطور لغته. ولعل من أسوأ الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب الوقوف عند كل كلمة في النص ومراجعة القاموس دون الرجوع إلى التنبؤ والتخمين والمهارات العقلية"[17].

(17) صنوبر، أحمد. تدريس مهارة القراءة بين النظرية والتطبيق. ضمن كتاب جماعي: "الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها. تحرير خالد أبو عمشة، تأليف مجموعة من الباحثين. مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية، 2017، ص: 255.

واعتبارا لما سبق، فلم أكلف طلبتي في هذا المستوى يوما بالبحث عن معاني المفردات ولا بشرحها أو إعادة تركيبها في جمل جديدة، فهذا مما ينبغي أن يكونوا عليه في هذا المستوى، ومما ينبغي أن يتقونه أيضا، وإنما أوجههم إلى أسئلة تبدو أكثر أهمية وإفادة لهم في مسارهم التعلمي، منها مثلا:

- ما هي الأفكار التي ترى أنها جديدة بالمناقشة والوقوف عندها؟
- ما هي الأفكار التي توافق فيها صاحب النص، والأفكار التي تعارضه فيها؟
- ما هي زوايا النظر الممكنة الأخرى لمعالجة القضية المطروحة في النص؟

وطبعا، فإن طلبتي تعودوا أني لا أقبل الإجابات المقتضبة والقصيرة، لأن تواجدهم في المستوى المتقدم يعني أن تكون إجاباتهم معللة ومعززة بأدلة وأمثلة وتوضيحات كافية. لقد تعودوا أن الإجابة عن كل سؤال تحتاج منهم إلى قراءة متأنية وعميقة للنص، ثم البحث في الإنترنيت أو في الكتب ومصادر المعرفة المختلفة عما يمكن أن يعززوا به إجاباتهم، وأن تكون إجاباتهم تلك إجابات مستفيضة معززة بالحجج والأدلة المختلفة. وعليه، فإن الإجابة تحتاج من كل طالب منهم إلى وقت لا يقل عن خمس دقائق أو أكثر من الكلام المسترسل المنظم. كما أننا – خلال الحصة – نتجاوز القراءة الجهرية للنص، والتناوب عليه، لأنه فعل ممل ومضيع للوقت فقط. كما أن الطالب في المستوى المتقدم يفترض أنه تجاوز بكثير فك الرموز، وإسماع صوته عند القراءة.

إن عملية القراءة هي عملية متصلة ومستمرة تتم داخل الفصل وخارجه وبصور متعددة. كما أن المتعلم يفكر بكل وعيه وتركيزه في الأفكار أكثر من تفكيره في الحروف والكلمات. لذلك، تعدّ القراءة فعلا عقليا ونشاطا ذهنيا وفكريا أكثر من كونها تهجيا أو فعلا بصريا يقف عند حدود علامات الترقيم. إن علمية القراءة عملية معقدة تتطلب جهدا تربويا كبيرا من قبل المدرس والمتعلم على السواء؛ إذ على المدرس أن يبسط الشيء المقروء ما أمكن، شرحا وتوضيحا وإفهاما متجاوزا الطرق التربوية الكلاسيكية التي تعتمد شرح المفردات كلمة كلمة، ثم الانتقال إلى الأفكار فكرةً فكرةً موزعةً على عدد فقرات النص، وعلى المتعلم بذل مجهودات متواصلة في ضبط ما يقرأ ومعرفة ما يتحكم فيه من النظام النحوي للغة التي يتعلمها قبل الحصة، حتى إذا جاء إلى الفصل تحول النص القرائي إلى أرضية لاستعراض الأفكار ومناقشتها تأييدا أو معارضة بالحجج والأمثلة الداعمة. غير هذا، ستكون مهارة القراءة مهارة محدودة الإمكانات، قاصرة عن تعزيز القدرة اللغوية والتواصلية للمتعلم.

لابد أن أشير هنا، كذلك، إلى قضية طبيعة النصوص القرائية المقررة في الكتب التعليمية؛ إذ كلما كانت هذه النصوص مناسبة لأهداف المتعلمين وأعمارهم وميولهم ومستوياتهم التعليمية كلما يسرت عليهم الفهم أكثر والإقبال على قراءتها

وقراءة النصوص التي على شاكلتها، ولكن هذه الفكرة لا تعني ضرورة تقيد المدرس بالنصوص التي تتأطر في حقل معرفي واحد أو التي تكون سهلة يسيرة، ويستطيع المتعلم قراءتها دون عناء. إن النص القرائي كلما كان نصا يتحدى المتعلم بمفرداته وأساليبه وتنوع تراكيبه اللغوية، كلما كان نصا أكثر إمتاعا، ويحفزه على البحث المستمر، والتفكير في اللغة وفي بنياتها وطريقة التعبير عن المعاني فيها، وطريقة التعبير عن هذه المعاني ليست على نمط واحد ولا على مستوى واحد بنيةً وأسلوبًا ومعرفةً. ولكي يتحكم المتعلم أكثر في مهارة القراءة، وتكون سبيلا جيدا له نحو امتلاك ناصية اللغة والتحكم فيها لابد للمدرس أن ينوع النصوص القرائية التي يوظفها في التدريس، بين نصوص نثرية قديمة وحديثة، ونصوص شعرية، ومقالات سياسية، ودينية، واقتصادية، واجتماعية..

إن التحدي الأكبر ليس في هذه النصوص في ذاتها، وإنما في اختيارها، وتحديدها، وتدريس مضمونها، والتفاعل معها من قبل المدرس أولا قبل أن يتفاعل معها المتعلم. لذلك، فإذا كان من أزمة في تدريس مهارة القراءة في تعليم العربية للناطقين بغيرها فهي أزمة مدرس بالأساس وفي المقام الأول؛ فلا يمكن التعويل على مدرس لا يتلذذ بقراءة النصوص المختلفة والمتنوعة، ولا "يستهلكها" كما يستهلك المدخن علب السجائر في كل لحظة من يومه. تلي هذه الخطوة خطوة أخرى لا تقل أهمية، كذلك، تتعلق بكيفية جعل النص القرائي نصا مفتوحا يثير قضايا وأفكارا مختلفة، ويدفع المتعلم إلى الخروج من حدود الدائرة اللغوية الضيقة إلى حدود المعرفة الواسعة. ولذلك، لا أتهيب من تدريس قصيدة شعرية تعود للعصر الجاهلي أو العصر الإسلامي لطلاب العربية الناطقين بغيرها؛ لأن الهدف لدي ليس النص في ذاته، وإنما الهدف لدي أن يتعرف المتعلم على مستوى من مستويات توظيف اللغة العربية في التعبير عن المعاني المألوفة في الحياة في كل الثقافات. كما أني لا أتقيد بكل كلمة أو جملة فيه، وإنما أتخير منه "أرضيات" انطلاق لمناقشة القضايا والأفكار، وبهذا أحول النص من نص قرائي إلى محور تدور في فلكه بقية المهارات اللغوية الأخرى، كالمحادثة من خلال المناقشات المثارة حول النص، وكمهارة الكتابة من خلال مطالبتهم بإعادة صياغة ما ناقشناه في صورة ملخصات أو تقارير.. أو من خلال التركيز على فكرة بعينها ومطالبتهم بالكتابة عنها بشكل موسع. لهذا، لا ينبغي أن نقصر مهارة القراءة على مجرد القدرة على فك الرموز الصوتية المكتوبة، وفهم معاني بعض الكلمات، وإنما ينبغي أن تكون "مهارة" بكل ما تحمله هذه الكلمة من معنى؛ فليس كل من يستطيع أن يقرأ دون أخطاء هو إنسان ماهر بالقراءة، وهدفنا أن نصل بالمتعلم إلى مستوى الماهر بالقراءة، أي حينما يكون بمقدوره أن يقرأ النص ويفهمه، ويثير لديه أسئلة ونقاشات، أو يثير إعجابه أسلوبيا أو معرفيا أو هما معا، فتتولد لديه الرغبة لمزيد من القراءة لنصوص

مماثلة أو نصوص أخرى جديدة. وعليه، فإن الماهر بالقراءة – في نظرنا – هو الذي تتحول القراءة لديه إلى لذة لغوية ومعرفية لا يستغني عنها في يومه.

بهذا، يصبح مفهوم "المهارات اللغوية" مفهوما يحتاج إلى إعادة نظر من قبل المتخصصين في اللسانيات التطبيقية؛ إذ لا ينبغي أن يعني مجرد قدرة المتعلم على تنفيذ المهمة اللغوية المحددة، فهذه مجرد قدرة، وإنما ينبغي أن يصبح المتعلم ماهرا في كل واحدة منها. إنّنا جميعا نستطيع أن نتحدث ونقرأ ونكتب بالعربية دون أن يعني هذا أننا جميعا ماهرون بالحديث والقراءة والكتابة بها. وعليه، فإن ما نعلمه في اللغات الأجنبية لا يعدو أن يكون مجرد مكون أو عنصر من عناصر اللغة، ولا نعلم المهارة؛ لأن الحديث عن مهارة القراءة هو حديث عن شغف من قبل المتعلم، وقدرة عجيبة في مطالعة كل النصوص، والتعلق بها، وفهمها فهما عميقا. إن القراءة، حينما نصفها بأنها مهارة، فهي عندئذ امتلاك لناصية اللغة بكل ما تحمله الكلمة من معنى، وهي أيضا خروج من سلطة المدرس ومن سلطة المنهاج الدراسي ومن سلطة التعلم إجمالا إلى سلطة تمكن من امتلاك المعرفة الإنسانية ككل، وليس مجرد امتلاك لغة بعينها. كما أن القراءة بوصفها مهارة تمكن صاحبها من السيطرة على النصوص بأنواعها وفهمها وتحليلها ونقدها من الداخل، ومحاورتها، بل تجاوزها إلى عوالم نصية جديدة، فكرة وموضوعا وارتباطا بكل جوانب الحياة الإنسانية وتمظهراتها المختلفة.

3. مهارة/مكوّن الكتابة:

لا تقل مهارة/مكوّن الكتابة[18] أهمية عن غيرها من المهارات اللغوية الأخرى، بل إننا نعتبرها أصعب هذه المهارات على الإطلاق، والدليل على ذلك أنه إذا كان بمقدور كل متعلم أن يستمع ويتحدث ويقرأ النصوص فإنه لا يعني أنه بمقدوره أن يكتب ويكون ماهرا في كتابه. ولذلك نقول القُرّاء متعددون والكُتّاب قلة قليلة.

وتزداد الكتابة صعوبة وتعقيدا كونها ليست على نمط واحد، وإنما هي أنواع متعددة، ولكل نوع تقنياته وطريقته وتنظيمه الخاص؛ إذ إن كتابة موضوع وصفي يختلف عن كتابة نص إبداعي (شعري أو نثري)، وكتابة مقالة علمية تختلف عن كتابة خطبة دينية أو سياسية، وهكذا.

"إن الحديث عن مهارة الكتابة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ليس بالأمر اليسير، فكل ما قيل حولها حتى اللحظة اجتهادات لا ترقى إلى المنهج الكلي المتدرج من المستوى المبتدئ إلى المتميّز، فقد قدّم الباحثون في هذا المجال

(18) نستعمل مصطلح (مهارة) والمعنى لا يتجاوز كونها مجرد مكون من مكونات اللغة خلال عملية التعلم، لكن استعمالنا للمصطلح هو من باب تيسير الفهم لمن يطالع مقالتنا هذه، ولكون (المهارة) صار مصطلحا متداولا في اللسانيات التطبيقية.

رؤاهم، فاتفقوا أحياناً، واختلفوا أحايين كثيرة، وهو ما ينطبق على المناهج المؤلفة في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، وكان الاختلاف كذلك في أهمية هذه المهارة وموقعها من المهارات الأخرى الاستماع والمحادثة، والقراءة، إذا رأى بعضهم تأخيرها، وتجنّب البدء بها في تعليم الطلاب الناطقين بغير العربية"[19]. ويرجع رائد عبد الرحيم هذا الاختلاف إلى عدة أسباب، منها: "1. عدم وضوح المعنى الكلي لهذه المهارة في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، وهذا يتضح من قصور التعريفات لهذه المهارة عند الباحثين. 2 - تنوّع طرق تعليم العربية للناطقين بغيرها ورؤيتها. 3. قلة التعاون بين المختصين في هذا المجال للوصول إلى رؤية واضحة لمفهوم الكتابة. 4. الابتعاد عن رسم هندسي كلي للغة العربية في ذهن القائمين على المجال، فتظل اهتماماتهم مقتصره على حروف وأصوات، وشدة وتنوين وأل شمسية وقمرية، وألفاظ تحذف في الكتابة والإملاء)، ولا ينكر أحد أهمية هذه الموضوعات، ولكنها ليست هي ما تعني الكتابة للناطقين بغير العربية، كما سيأتي توضيحه لاحقا"[20].

إن الكتابة تقتضي نوعا خاصا من التنظيم والترتيب بين الكلمات والأساليب، وتخضع بشكل تام إلى النظام النحوي للغة، لأن أي تركيب أو أي أسلوب سيكون له تأثيره في الفهم والتلقي والاستيعاب. وهذا يعني أن يكون (الكاتب) على فهم ودراية كبيرين بهذا النظام النحوي الذي سيكتب به، وهذا لا يتأتى للجميع. ناهيك عما تتطلبه الكتابة من تركيز ودقة في الأساليب، وحسن اختيار الألفاظ والمفردات، وجودة استخدام الروابط اللغوية والمنطقية والعقلية، وجودة تنظيم الأفكار بين بداية وبسط وختام. ويستطيع كل مدرس متمرس أن يدرك هذا عندما يصحح ما يكتبه طلبته؛ حيث يقف عند كثير من المعاني لم يعرف المتعلم كيف يعبر عنها كتابة بالشكل الصحيح الذي يجعلها واضحة ومفهومة، فيضطر إلى إجراء كثير من التصحيحات والتعديلات.

لهذا، كله يمكن أن يكون المتعلم بارعا جدا في محادثته وفي قراءته ويستطيع أن يعبر - شفهيا - عن المعاني والأفكار دون جهد كبير، في حين لو أراد أن يعبر كتابيا عن نفس تلك الأفكار لاحتاج إلى جهد ذهني وتربوي ونفسي كبير، ولكان مضطرا إلى إعادة الكتابة عدة مرات قبل أن ينتهي إلى الصورة التي يرتضيها هو ويرتضيه قارئه.

---

(19) طعيمة، رشدي. المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج. 1986، ص: 283.

(20) رائد، عبد الرحيم. مهارة الكتابة بين النظرية والتطبيق. ضمن كتاب جماعي: الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها ة للناطقين بغيرها. تحرير خالد أبو عشمة، تأليف مجموعة من الباحثين. مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية، السعودية، ص: 284.

أ. بعض مظاهر استعمال مكوّن الكتابة:

تستعمل الكتابة لتأدية عدة أغراض تواصلية متنوعة؛ حيث يحتاجها المتعلم للإجابة عن التمارين المختلفة، وفي كتابة الموضوعات الإنشائية التي تفيده في مساره التعلمي. كما يحتاج إليها كل من يريد أن يوجه رسالة إلى جهور معين. بالإضافة إلى هذا، يحتاج إليها المتعلم في تدوين الأفكـار، وتلخيص المحاضرات والندوات، وأخذ النقط ورؤوس الأقلام، وكذلك في إعداد التقارير وكتابة ملخصات الدروس وغيرها من الأنشطة التربوي المختلفة.

وتشكل الكتابة، كذلك، مكونا لغويا تقييميا بامتياز؛ إذ إنه يعكس بجلاء تام طبيعة التعلم ومستواه لدى طلاب اللغات الأجنبية عموما، وطلاب اللغة العربية للناطقين بها خصوصا، لأنه مكون إنتاجي وفيه تتجلى قدرة المتعلم على صياغة كل ما تعلمه، والتعبير عن أغراضه وحاجاته، فتعكس – بذلك – هذه المهارة المستوى الحقيقي للمتعلم ولمساره التعلمي.

كما يعدّ هذا المكون أصعب المكونات اللغوية الأخرى، لأن المتعلم لا يقوم فيه بكتابة جمل وعبارات وأساليب وكفى، وإنما تحتاج هذه الجمل وهذه الأساليب إلى تنسيق وحكم، ونظام خاص في الكتابة يسهم في جلاء المعنى وتوضيحه، لأن الكتابة لا تعكس المشاعر والأحاسيس والعواطف التي يمكن أن تظهر خلال المحادثة، مثلا، ويكون بمقدور المستمع/المخاطَب أن يفهم المعنى حتى لو لم يكن الكلام أو التعبير محكما بالدقة اللازمة. أما في الكتابة، فإن أشياء تعبيرية كثيرة تغيب، كما أن الكتابة – في كل اللغات – لا تسير بنفس المنطق وبنفس النظام في المحادثة التعبيرية/الشفوية. لهذا كله، فإنها تحتاج إلى تدريب ومراس خاص، كما أن التحكم فيها يتطلب من الأستاذ مجهودات كبيرة خلال عملية التعليم، منها:

- **أن تكون المكونات اللغوية الأخرى كلها في خدمتها**، لأن المتعلم يوظف - في النهاية - مخرجات هذه المهارات/المكونات في الكتابة؛ إذ إن المتعلم في حاجة إلى مخزون مفرداتي ومعجمي مهم. كما يحتاج إلى قواعد ينظم بها الجمل والأساليب، فضلا عن كثير من المعطيات والمعلومات التي يمكن أن تفورها له المحادثة والقراءة فيستعملها في كتاباته بصورها المختلفة. يعني هذا كله أن المدرس ينبغي أن يبتعد عن التدريس القائم على العزل؛ أي تدريس كل مكون على حدة، وإنما عليه أن يجعل تدريسه تدريسا تكامليا ومتداخلا، لأن خرْج مهارة يشكل دخْلا لمهارة أخرى.

- **أن يعوِّد طلابه على النظام الخاص بالكتابة في اللغة الهدف**. إن الكتابة في العربية لا تماثل الكتابة في اللغات الأخرى، لأن لها نظامها الكتابي والتعبيري

الخاص. من أمثلة ذلك، أن الجملة العربية يمكن أن تبدأ بالفعل (الجملة الفعلية) أو بالاسم (الجملة الاسمية)، واختيار هذه أو تلك لبدء الجملة أو الفقرة مقيد بالمعنى وبأهميته، وبمقاصد المعنى المراد تبليغه. في حين أننا في اللغات الهندو أوربية لا نجد إلا نظاما كتابيا واحدا هو (فاعل/فعل/ مفعول Subject /verb/Objest). كما أن استعمال الروابط اللغوية والمنطقية بين الجمل والفقرات في اللغة العربية لا يتماثل مع استعمال نظيراتها في هذه اللغات. ونفس الشيء يقال عن استعمال الأساليب اللغوية المختلفة، كالاستفهام والنهي، والنفي، والتأكيد، وغيرها.

- **يمكن تدريس الكتابة** بالنظر إلى مستويات المتعلمين وأهدافهم من التعلم؛ إذ إن الكتابة في المستوى المبتدئ – مثلا – تقتصر فقط على صور بسيطة جدا لا تخرج عن القدرة على كتابة الأصوات بشكلها الصحيح، منفردا أو مركبة في كلمات، ثم كتابة جمل بسيطة جدا تتركب من فعل وفاعل، أو من مبتدأ وخبر. ولا يكون للروابط اللغوية والمنطقية هنا أي دور أو أي إفادة، لأن مستوى المتعلم لم يصل بعد إلى الدرجة التي تمكنه من فهمها واستعمالها في كتابة الجمل. في المقابل، فإن الكتابة في المستوى المتقدم أو المتميز تتطلب شروطا أخرى مختلفة؛ فالمتعلم يكون بحاجة إلى استعمال الروابط اللغوية بقوة، لأنها تصبح معيارا من معايير جودة الكتابة لديه وتعكس قوتها. كما يكون بحاجة إلى أساليب متعددة، كأسلوب التقديم والتأخير وما يتطلبه من قوانين عقلية ولغوية، لأن التقديم والتأخير في العربية ليس مجرد تَرَفٍ كتابي وإنما هو نظام لغوي خاص بالعربية. كما يحتاج المتعلم في المستوى المتقدم إلى توظيف مفردات "عالية" المستوى، ولا ينبغي أن يقتصر على المفردات البسيطة المألوفة. كما يكون بحاجة إلى توظيف الاقتباسات والأمثال والحكم والعبارات المسكوكة والمجازية المختلفة.

- **تحتاج الكتابة إلى مجهود تربوي خاص**، ويكون أثرها أقوى إذا تم الاشتغال عليها أكثر خارج الفصل لا داخله، لأن زمن التعلم لا يفي بالغرض، ولا يكون كافيا – عادة – لتمكين المتعلم من آليات الكتابة. لذلك، يمكن أن تكون التوجيهات العامة داخل الفصل، ويمنح المتعلم الوقت الكافي خارج الفصل – من خلال تمارين ومهام محددة – لينسج على منوالها، كما يكون بإمكانه البحث عما يفيده ويساعده في كتابة المطلوب. إن كتابة فقرة تعبيرية عما شاهده المتعلم خلال رحلة مدرسية أو خلال زيارة مكان ما، داخل الفصل، يتطلب وقتا كبيرا، في حين زمن التعلم داخل الفصل لا يسمح بذلك، عادة. لذلك، ينبغي أن يوجه المتعلم – بشكل يومي – إلى تنفيذ مهام محدودة وبشكل متدرج إلى أن يتمكن من الكتابة باللغة العربية بشكل سليم وجيد.

- **ينبغي أن يوجه الأستاذ المتعلمين** إلى الموضوعات التي تكون في حدود إمكاناتهم التعلمية وتساعدهم على الكتابة فيها. من أمثلة ذلك، أن موضوعات الكتابة كلما كانت أقرب ذات المتعلم وإلى محيطه كلما كان اقدر على الكتابة فيها، كأن يطلب منه أن يكتب فقرات محدودة عن عائلته، وعن برنامجه اليومي، ومتا يفعله عادة. ثم يمكن الانتقال – بعد ذلك – إلى الكتابة من خلال توسيع الكتابة في تلط الموضوعات من خلال توظيف الأوصاف والنعوت والإضافة، مع استعمال حروف الجر وبعض الروابط البسيطة، وهكذا. وكلما تقدم المتعلم أكثر في المستوى كلما وجهه المدرس إلى الكتابة بعمق أكثر من خلال استعمال العبارات الطويلة، أو المجازية، وتوظيف أسلوب المقارنة بين الأشياء والأشخاص.

- **نفضل ألا يكون تصحيح إنتاجات المتعلمين داخل الفصل لأنها تضيع الوقت**، وأغلب طلاب العربية الناطقين بغيرها لا يرغبون في تصحيح أخطائه أمام زملائهم. لهذا، فإن تصحيح الأخطاء وتوجيه المتعلم ينبغي أن يكون على ورقة الإنجاز التي تتضمن المهمة الكتابية المطلوبة، وإذا اقتضى الأمر، يمكن أن يتم توجيه المتعلم خلال ساعات المكتب بشكل فردي.

- **ضرورة تكثيف العمل على هذه المهارة** وتكثيف التمارين والمهام الخاصة بها لأنها مهارة لا يمكن التحكم فيها بسهولة، ولا في زمن قصير. كما أنها مهارة تتطور وتتغير أساليبها التربوية حسب المستوى، وحسب الأهداف من تعلم العربية، وحسب اجتهاد المتعلم ومجهوده.

ب. أنواع الكتابة في المستوى المتقدم:

من مظاهر تدريس الكتابة في المستوى المتقدم أن تتميز بعدة خصائص، نجملها فيما يلي:

- **أن تكون طويلة نسبيا**، وطولها تحدده عدد الكلمات المستخدمة فيها؛ إذ لا ينبغي أن تقل عن 500 كلمة عندما يتعلق الأمر بالأنشطة التعليمية العادية (إنجاز تمارين كتابية، كتابة ملخصات أو تقارير محددة، التعبير عن بعض المواقف الحياتية مثل: الكتابة عن سفر أو مغامرة أو حدث معين..). ويفترض في المتعلم في هذا المستوى أن تكون له القدرة على كتابة جمل طويلة تتميز بالتداخل والترابط اللغوي، بالاعتماد على الأوصاف والنعوت والتراكيب الإنسانية المختلفة، وبالشرح وتعدد الأفكار وتسلسلها تسلسلا منطقيا وواضحا.

- **أن يكون للمتعلم مشروع كتابي** محدد مسبقا ومتفق عليه مع المدرس، ويشكل نهاية التعلم في البرنامج الدراسي. في هذا المشروع، يختار المتعلم

موضوعا محددا، ويعمل على الكتابة فيه وفق مقتضيات الكتابة البحثية، وينجزه على مراحل إلى أن ينتهي إلى صورة مقال أو بحث كتابي. وأهمية هذا النوع من الكتابة أنها تدفع المتعلم إلى التركيز أكثر توظيف تعبيرات لغوية قوية، تتسم بالمنهجية التسلسلية في عرض الأفكار ونقلها ومناقشتها. وهذا كله يخدم المهام اللغوية التي على المتعلم أن يحققها في المستوى المتقدم، من قبيل: استخدام الحجج والبراهين، وتوظيف الأوصاف والنعوت والأساليب اللغوية المختلفة. كما تفرض عليه توظيف عبارات ومفردات عالية المستوى في التعبير عن المعنى، فضلا عن استعمال الروابط المنطقية واللغوية المختلفة.

- **استثمار مواهب المتعلمين في كتابة** القصص والحكايات، والكتابة – بشكل يومي – عن يومياتهم وأحاسيسهم وتجاربهم في الحياة، وما قد يواجهونه من أحداث. هكذا، يجدون أنفسهم في حاجة مستمرة إلى البحث عن المفردات والأساليب التي تمكنهم من الكتابة الجيدة والتعبير عما لديهم من أفكار. ولذلك، يسعفهم هذا النوع من الكتابة من تعلم كثير من المفردات والعبارات والأساليب مما قد لا يتعلمه بشكل مباشر خلال الفصل الدراسي، كما يمكنه هذا من تثبيت التعلمات الأخرى التي حصّلها خلال علمية التعلم.

ومما ينبغي على المدرس أن يدرب طلابه عليه من أنواع الكتابة ما يلي:

- كتابة ملخصات الدروس والقصص والحكايات؛
- كتابة اليوميات الحياتية؛
- الكتابة البحثية القائمة على منهجية علمية واضحة؛
- الكتابة الموجّهة، كالكتابة الإدارية بمختلف أنواعها (طلبات العمل، أو الاستفسار عن قضية، أو كتابة رسالة إلكترونية لجهة إدارية معينة..)؛
- الكتابة الأدبية التعبيرية، لاسيما مع الطلاب الذين لهم قدرة على كتابة قصص أو روايات.

ج. على سبيل الختم:

إن تنويع طرق الكتابة وموضوعاتها كفيل بأن يفتح آفاق المتعلم على الإمكانات اللغوية والأسلوبية والتعبيرية الهائلة في اللغة العربية، وهو ما من شأنه أن يمكنه من ثروة لغوية ضخمة تساعده على تعزيز قدرته اللغوية والتواصلية. إن الكتابة هي المكون اللغوي الأكثر قدرة على ترجمة مستوى هذه القدرة، لأنه مكون يحتاج إلى عناية خاصة ومركزة خلال تدريسه، خلافا لمكون المحادثة ؛إذ تتكفل عناصر سياقية وغير لغوية

(كلغة الجسد المصاحبة، وسياق المحادثة مثلا) على فهم كثير من المعاني والأفكار التي قد لا يحسن المتعلم التعبير عنها كما ينبغي. أما في الكتابة، فإن هذه العناصر المساعدة على الفهم فإنها تكون غائبة، وعلى المتعلم – في هذه الحالة – أن يعبر بالمفردات والعبارات اللغوية اللازمة عن المعنى أو المعاني التي تقصدها. كما أن طبيعة الأساليب المستخدمة هي التي تحمم على كتابته هل هي كتابة في مستوى عال يعكس قوة قدرته اللغوية، أم هي كتابة "عادية" وبسيطة تبين أن قدرته تلك مازالت في مستوى متوسط ومحدود.

المحور الثالث: استراتيجيات تربوية حديثة في تدريس مهارتي القراءة والكتابة في المستوى المتقدم

بعد التأسيس النظري لأفكار هذا البحث، نحدد هنا بشكل دقيق ومباشر بعض الاستراتيجيات التي جربناها في تدريس العربية للناطقين بغيرها وكان لها أثر فعال في تعلمات الطلاب. منها:

- استراتيجية القطب المحوري:

نعني بها أن تكون مهارة/مكون هي القطب الذي تدور في فلكه باقي المهارات الأخرى، فلا يكون تدريس تلك المهارة مقتصرا فقط على ما له علاقة مباشرة بها، كما هو في التدريس التقليدي؛ حيث يشعر الطالب أنه إزاء مهارة بعينها، وأنه يتتبع خطا تربويا يصبح لديه خطا تعَلّمِيا نمطيا. مثلا، في تدريس القراءة، عادة ما ينطلق المدرس من محددات هي:

- عنوان النص، والصورة المرفقة (في حال وجدت).
- تحديد المفردات التي تحتاج إلى شرح وتوضيح.
- تحديد الفكرة العامة للنص، ثم الأفكار الجزئية.
- مناقشة هذه الأفكار.

تقديم ملخص عن أفكار النص مع بعض الآراء الشخصية للطلاب.

لا نرفض هذه الاستراتيجية طبعا، لكننا نطمح إلى أن تكون "القراءة" مكونا محوريا يقلب فيه المدرس كل المهارات، ثم يعود إلى النص بين الفينة والأخرى. بمعنى، يشكل النص القرائي مجرد أرضية تدريس يقارب من خلالها كافة عناصر اللغة ومكوناتها، دون أن يتقيد بمحددات مرتبة بشكل نمطي، كما هو الحال في المثال المشار إليه أعلاه،

وإنما يعتمد على النص ليقف عند بعض القواعد النحوية مثلا، ثم يشكل العنوان لديه نقطة نحو نوع من التفكير النقدي أو الإبداعي، تثار من خلاله أسئلة ليس من الضروري أن تتم الإجابة عنها جميعها.

كما تنص هذه الاستراتيجية على أن النص هو أرضية مفتوحة يمكن أن تشكل كل كلمة أو كل فقرة فيه نقطة لمناقشات بين المدرس وطلابه، وليس ضروريا أن يتتبع المدرس الأفكار حسب تسلسلها التي هي عليه في النص.

ومما جربته شخصيا، معتمدا هذه الاستراتيجية، هو أني قد أقضي ساعة أو ساعتين في مناقشة أفكار النص وربطها بأفكار أخرى ليست موجودة في النص، وإنما قد يثيرها النقاش والحوار، وهو ما يسمح لنا بتوسيع دائرة النص القرائي الذي بين أيدينا. كما أعتمد بشكل كبير على القراءة السيميائية لبعض الجزئيات في النص، أو أدفع المتعلم إلى تبني طروحات وأفكار جديدة مع الدفاع عنها.

إن هذه الطريقة تمكنني من التحكم في الوقت الذي بين يدي، وفي عملية التعلم ككل؛ حيث يمكنني أن أدرس نصا واحدا في أكثر من حصة، ويمكن – عند الاقتضاء – أن أدرسه في ساعة واحدة أو أقل.

من محددات هذه الاستراتيجية أيضا التحضير القبلي والامتداد الممكن للنص بعد قراءته. يعني هذا الكلام أني أكلف الطالب بتحضيرات متعلقة بالنص، في حدود معقولة طبعا، تفرض عليه – بشكل غير مباشر – أن يعود إلى النص عدة مرات ويقرأه دون أن أطلب منه ذلك بشكل مباشر. من صور الأسئلة التي أكلف بها الطلاب مثلا:

- حدد ثلاثة أفكار قوية في النص
- ابحث عن كاتب له أفكار مشابهة.
- ما رأيك فيما قاله الكتاب في الفقرة الأخيرة من النص.

ليجيب الطالب عن هذه الأسئلة فهو مطالب بقراءة النص قراءة متأنية ومتعددة ثلاث مرات على الأقل. وبهذا، فإني أضمن تفاعله مع النص قبل الحصة، وهو ما يوفر على وقتا ثمينا خلال الحصة، وقت قراءته وتهجي كلماته. كما أضمن أن الطالب سيعمق أفكاره أكثر من خلال طبيعة الأسئلة التي كلفته بها؛ حيث سيكون مضطرا للبحث عن أفكار مشابهة أو مناقضة لما في النص.

وخلال الحصة، عوض أن نحول القراءة إلى قراءة جهرية مضيعة للوقت، فإننا نستثمر الزمن المتاح لتجريب عدد من عناصر اللغة (مفردات وأساليب وتعبيرات) وكذلك يصبح النص نصا حواريا نعزز من خلاله مهارة المحادثة. هكذا، يتحول النص إلى من مجرد كتابة في سطور إلى كائن نابض بالحياة ومنبع للعديد من المعارف.

ولا نضع نقطة نهاية للنص مطلقا، وإنما يبقى مفتوحا على عدد من الاحتمالات، منها أني أطالب المتعلم – استثمارا لمهارة الكتابة – أن يكتب موضوعا ذا صلة بفكرة النص أو ما يقابلها، كأن نقرأ نصا يحكي عن شخصية أدبية أو علمية أو سياسية بارزة، فيكون النتائج أن يختار المتعلم شخصية بنفسه ويكتب عنها وعن حياتها وعن منجزاتها. هنا، لا أجد نفسي مطالبا أن أحدد له عناصر الكتاب، لأنه سيرجع إلى النص الذي بين يديه، وسيعمل على النسج على منواله أو – على الأقل – سيختار عددا من المفردات والعبارات والأساليب وسيوظفها في حديثه عن الشخصية التي اختارها بنفسه.

ولابد من الإشارة هنا إلى مسألة الحرية في الاختيار في الكتابة عن موضوع محدد؛ إذ هي نقطة تحول كبيرة فيما سيكتبه المتعلم، وفي درجة تمكنه مما سيكتب. لذلك، إذا كنت بصدد نص أدبي يتحدث، مثلا، عن نجيب محفوظ فإني لا أفرض على الطالب أن يكتب عن شخصية بعينها، عربية كانت أو غربية، وإنما أوجهه إلى بعض الشخصيات التي تتقاسم مع نجيب محفوظ بعض الإنجازات، كأن أوجهه إلى الكتابة عن شخصية روائية يختارها هو، على اعتبار أن نجيب محفوظ روائي، أو أن يكتب عن شخصية فازت بجائزة نوبل، على اعتبار أن محفوظ فاز بها.

- استراتيجية التوسيع والتكثيف:

إذا كان المتعلم يحتاج، في بدايات تعلمه، إلى مفردات عامة وشائعة ليحقق التواصل، فإن الأمر يختلف عندما يصل إلى المستوى المتقدم؛ لأنه في هذا المستوى سيحتاج إلى تعزيز قدرته اللغوية والتواصلية بمفردات وعبارات وأساليب أكثر عمقا وتخصصية. من ذلك مثلا: عوض أن يستعمل دائما الفعل (أكل) يمكن أن يستعمل الفعل (تناول). وعوض أن يقف عن العبارات البسيطة، فإنه يحتاج إلى عبارات دالة، مثل: (من المقرر أنّ – في الخطوة الأولى، في المقام الأول – إجمالا..)

ولتحقيق هذه الغاية، تكون النصوص القرائية هي أفضل وسيلة تربوية يمكن أن تعزز قدرته بمثل هذه العبارات والأساليب. كما أن تكثيف استعمال مهارة الكتابة من خلال أنشطة مختلفة ومتنوعة تعززها في ذهنه، وتجريها بسلاسة على لسانه. فضلا عن هذا، فإن النصوص القرائية تدفع الطالب إلى البحث عن مرادفات للكلمات التي تعلموها واستعمالها في جمل وتراكيب مفيدة، واستعمال القاموس والبحث فيه بشكل متكرر.

لذلك، تقتضي هذه الاستراتيجية ألا يقف المدرس عند حدود اللغة البسيطة العادية، وغنما أن يوسع من مدارك طلابه، وأن يعودهم على استعمال وتوظيف المفردات عالية المستوى بدلا من العبارات البسيطة. وأن يكون على وعي بالفروق الدلالية بين مجموعة من المفردات التي تنتمي إلى حقل معجمي واحد.

وعلى مستوى القواعد النحوية، عوض أن يستعمل الحال الذي يأتي مفردا أو شبه جملة، سيكون من الأفضل أن يستعمل الحال الذي يأتي جملة اسمية أو فعلية، فضلا عن أساليب التشبيه، والاستعارة، والمثال، والمجاز.

بهذا، يكون النص القرائي منطلقا لتعميق مثل هذه المعارف وتكثيفها من خلال استعمالات مخصوصة إما من داخل النص أو بمكالبة المتعلم بذلك عن إعادة إنتاج أفكار النص والكتابة عنها.

- الاستراتيجية النقدية التحليلية:

تكون فعالة جدا مع النصوص الأدبية (المقامة، القصة القصية، الرواية، النص النقدي) لأنها نصوص انزياحية ولا تعبر عن المعاني إلا بصور ضمنية وغير مباشرة. كما أنها تكون نصوصا مكثفة وحمالة لمعان مختلفة ومتعددة. وعليه، فإن هذه الاستراتيجية تساعد المتعلم في تحليل النصوص تحليلا عميقا وسبر أغوارها والنفاذ إلى أغراض تأليفها، وليس فقط إلى مجرد كونها نصوصا قرائية عادية. وهكذا، يتم التعامل مع النص تعاملا تفكيكيا بسبر أغواره على النمط النقدي أو التحليلي. من ذلك مثلا، أن يقف المدرس مع طلابه على محددات النص والعوامل التي تحكمت في إنتاجه، وعلى الخلفية الفكرية والأدبية والدينية التي أثرت في المؤلف. بمعنى، في هذه النصوص، نحتاج إلى قراءة من خارج النص، ثم قراءة من داخل النص، وأخيرا إلى قراءة تتجاوز النص إلى حدود فكرية ونقدية جديدة.

كما تقتضي هذه القراءة اعتماد المنهج السيميائي في التحليل من خلال تفكيك رموز النص وأحداثه، ومحاولة قراءتها في بعدا الرمزي/السيميائي، وهذا "يمكّن من فهم المعنى الأول تحيل عليه المفردة أو العبارة بشكل واضح ومباشر في النص، والمعنى الثاني أو المعنى "الثاوي" بلغة النقد الأدبي وهو المعنى الثاني الرمزي غير المباشر والذي من أجله وضف كاتب النص تلك المفردة/العبارة أو الاسم أو الرمز وغير ذلك مما يمكن أن يكون دالا على معانٍ غير صريحة وغير معلنة.

والحق أن هذه الاستراتيجية مهمة جدا؛ لاسيما بالنسبة لطلاب المستويات المتقدمة، لأنها تدفعهم إلى إعمال عقولهم والتفكير، ليس في منطوق العبارات فقط، وإنما في قصديات المؤلف وأغراضه، التي تكون في الأغلب غير مباشرة".

4 – خلاصة وتركيب:

سيقف القارئ الكريم، بعد هذا التحليل، عند نقطة مركزية تتمحور حولها أفكارنا نجملها في الآتي:

- إن تدريس المهارات اللغوية (ومعها العناصر اللغوية) في المستوى المتقدم، يحتاج إلى وعي تربوي كبير من قبل المدرس، فضلا عن معرفة لغوية واسعة ومتمكنة من مفاصل اللغة والفروق الدلالية بين المفردات والعبارات والأساليب المختلفة.

- إن الحديث عن (الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة) باعتبارها "مهارة" يبدو هدفا بعيد المنال، وإنما هي مجرد مكونات من مكونات اللغة يعتمد عليها في سبيل ضبطها وتعزيز القدرة التواصلية فيها؛

- إن التدريس التقليدي لمكوني القراءة والكتابة في المستوى المتقدم قد لا يسعف كثيرا في تحقيق أهداف تربوية جيدة. وعليه، ينبغي التفكير في استراتيجيات تربوية حديثة من قبيل ما اقترحناه في هذه الورقة، حتى تكون نتائج هاذين المكونين أكثر قوة وتأثيرا على القدرة اللغوية والتواصلية للمتعلم.

المراجع

المراجع العربية:

- أبو عمشة، خالد وآخرون. "الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها. تحرير خالد أبو عمشة، تأليف مجموعة من الباحثين. مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية، 2017.
- إسماعيلي علوي، محمد:

  - التواصل الإنساني دراسة لسانية. ط1، دار كنوز المعرفة، الأردن، 2013.

  - اللسانيات التطبيقية وتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، مباحث تأسيسية واستراتيجيات تربوية. ط1، دار مقاربات، فاس المغرب، 2023.
- ابن منظور، محمد جمال الدين أبو الفضل. لسان العرب. المجلد السادس (باب الميم). دار المعارف.
- بوشوك، المصطفى. تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، دراسة نظرية وميدانية. ط2. الهلال العربية للطباعة والنشر، الرباط، المغرب. 1994.
- الحساني، أحمد. دراسات في اللسانيات التطبيقية: حقل تعليمية اللغة. دوان المطبوعات الجزائرية. (د.ت).
- الرفاعي، أنس. ومحمد عدنان سالم. تسريع القراءة وتسريع الاستيعاب. ط1. دار الفكر، بيروت، لبنان. 1997.
- شاهين، عبد الحميد حسن. استراتيجية التدريس المتقدمة واستراتيجية التعلم وأنماط التعلم. مناهج وطرق تدريس. كلية التربية، دمنهور جامعة الاسكندرية 2011.
- طعيمة، رشدي أحمد:

  - المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج. 1986.

  - المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها. دار الفكر، بيروت، لبنان. 1994.
- اللحية، الحسن. دليل المدرس التكويني المهني. ط1، دار الحرف للنشر والتوزيع، القنيطرة المغرب. 2008.

المراجع الأجنبية:

- Anderson ،Neil ،Reading ،in Practical English Language Teaching, Editor: David Nunan ،McGraw-Hill Education، 2003.
- Devito, Joseph. A. Human communication, the basic course. (1997). 10th edition. Longman.
- Widdowson, H. W. (1985). Teaching Language as communication. Oxford University.

مقترح لبرنامج تدريبي لتطوير مهارة الاستماع باللغة العربية باستخدام البودكاست التفاعلي

محمود شوش[1]

الملخص

يشهد العالم تطورا ملحوظا في التقنيات التكنولوجية السمعية والسمعية بصرية والتي حققت فرص اتصالية وتواصلية كبيرة للمستخدمين ومنهم طلاب اللغات؛ وانتقلت هذه التقنيات بالمستخدمين وجمهور وسائل الإعلام من مجرد أفراد متابعين ومتلقين أمام الشاشات والمنصات والتطبيقات المتنوعة إلى منتجين للمادة الإعلامية، ومنها الجانب التعليمي وصياغته في قالب أكاديمي أو كوميدي ساخر أحيانا، فيستفيد الطلاب وتتنوع مشارب المادة التعليمية وتصبح أكثر تناولا وجذبا للطلاب.

وفي بحثنا هذا نتناول مهارة الاستماع وتناولها من خلال البودكاست التعليمي، وتوضيح أهميته كوسيلة تواصلية إعلامية يمكن من خلالها الاستفادة في العملية التعليمية، وتطوير المهارة لدى الطلاب غير الناطقين بالعربية.

ومن خلال المنهج الوصفي والتحليلي، نقوم بوصف لمهارة الاستماع وأهميتها، ثم تناول البودكاست وأهميته، ثم نعرض لنموذج جهز لهذا البحث، وتناول طريقة الاستفادة منه في تعليم مهارة الاستماع، ثم عرض نموذج لقياس المستوى (قبل تدريس المهارة) ونموذج لقياس مستوى الرضا (بعد تدريس المهارة)، ثم النتائج والتوصيات.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية، غير الناطقين بالعربية، مهارة الاستماع، التعلم التفاعلي، البودكاست.

(1) محمود شوش أستاذ مساعد بقسم اللغة العربية كلية الآداب جامعة ماردين أرتقلو.
https://orcid.org/0000-0001-7730-9864. shoush451@gmail.com

Abstract

The world is witnessing a remarkable development in audio and audiovisual technologies that have achieved great communication and communication opportunities for users, including language students; these technologies have moved users and media audiences from mere followers and recipients in front of screens, platforms and various applications to producers of media material, including the educational aspect and its formulation in an academic or comedic form, so that students benefit and diversify the educational material and become more accessible and attractive to students.

In this research, we address the skill of listening through the educational podcast and clarify its importance as a media communication medium that can be utilized in the educational process and develop the skill among non-Arabic-speaking students.

Through the descriptive and analytical approach, we describe the skill of listening and its importance, then address the podcast and its importance, then present a model prepared for this research, and address how to utilize it in teaching the skill of listening, then present a model for measuring the level (before teaching the skill) and a model for measuring the level of satisfaction (after teaching the skill), then the results and recommendations.

Keywords: Arabic language, non-Arabic speakers, listening skill, interactive learning, podcasts.

المقدمة

تعد مهارة الاستماع الوسيلة الأولى للتواصل بين البشر، والطريقة الفطرية لاكتساب الطفل علومه ومعارفة عن طريق حاسة السمع، فمهارة الاستماع أولى المهارات التي يمر بِها الطفل في اكتساب لغته الأم؛ "مما يساعد متعلمي اللغة على فهم المفردات والتراكيب اللغوية بسهولة". (الشبلي ع.، 2024، صفحة 3)

لذلك قدم الله عز وجل حاسة السمع على البصر والعقل في القرآن الكريم فقال تبارك وتعالى: ﴿ **وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ** ﴾ (سورة النحل، آية 78) ، وقد وردت كلمة (سمع) ومشتقاتها مئة وخمساً 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** ﴾(سورة الفرقان، آية 44) ، ومن المعلوم أن من لا يسمع لا يتكلم، والأصم من الصغر يكون أبكمَ؛ وقيل في ذلك لأنه لم يسمع أصواتا ليحاكي على غِرارِها، 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، ولا سيّما في إكساب مهارة المحادثة لدى المتعلّم الذي يبدأ باكتساب اللغة بالتكرار والمحاكاة (مندريس 2024، صفحة 33).

أهداف تعليم مهارة الاستماع في اللغة العربية:

يهدف تعليم مهارة الاستماع إلى تحقيق ما يلي (الناقة، 1985، الصفحات 125-124):

- تعرف الأصوات العربية وتمييز ما بينها من اختلافات صوتية ذات دلالة عندما تستخدم في الحديث العـادي وبنطـق صحيح.
- تعرف الحركات الطويلة والحركات القصيرة والتمييز بينها.
- التمييز بين الأصوات المتجاورة في النطق.
- تعرف كل من التضعيف أو التشديد والتنوين وتمييزها صوتيا.
- 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 التغييرات في المعنى الناتجة عن تعديل أو تحويل في بنية الكلمة (المعنى الاشتقاقي).
- فهم استخدام الصيغ المستعملة في اللغة العربية لترتيب الكلمات تعبيرا 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 واضحا، والتدرج حسب مستوى الطالب، وفهم العناصر الرئيسة لمهارة الاستماع. ومن خلال هذه المهارة "يستطيع المتعلم تطوير

قدراته على التفكير بوضوح، وترتيب أفكاره، وتقديمها بأسلوب منطقي". (الشبلي ع.، Aralık 2024، صفحة ١)

فضلا عن ضبط مخرج الحرف وإتقان صفاته خاصة الأحرفَ المُلبسةَ من أحرف اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها وهي نحو أحد عشر حرفا غير مدرجة على الجهاز النطقي عند معظمهم وتختلف من لغة إلى أخرى وهي حروف: (الثاء، الحاء، الخاء، الذال، الصاد، الضاد، الطاء، الظاء، والعين، والغين، والقاف) (Khattab, 2024)

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 (الناقة، 1985، صفحة 126):

- 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، أولا تمييز أصوات الأحرف، ثم الانتقال لفهم المعنى الإجمالي، ثم اختبار ما ثبت من النص في ذهن الطالب، ثم فهم الرسالة، ثم تطبيق الرسالة.

أنواع الاستماع:

يقسم الاستماع إلى استماع مكثف واستماع موسع: (الفوزان، 1431)

- 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 غالبا 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 استيعابِها، وتكون بتوجيه من المعلم، أو باختيار حر كامل من الطالب نفسه.

المهارات التفصيلية لمهارة الاستماع:

تحتوي مهارة الاستماع على مهارات تفصيلية تؤدي في النهاية إلى اكتسابها: (طعيمة، 1985، الصفحات 170-171)

- 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.
- 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.

البودكاست:

الصناعة الثقافية "البودكاست": (شقر، 2021، صفحة 3) اعتبرت التقنيات الكترونية بيئات خصبة لصناعة وترويج ونشر محتوى اتصالي رقمي متنوع، وهي التي كانت في بداية ظهورها عبارة عن منصات الكترونية يهدف المشاركون من خلالها إلى التعريف بأنفسهم والمشاركة في شبكات الاجتماعية وتتكون هذه الشبكات من مجموعة فاعلين الذين يتواصلون مع بعضهم ضمن علاقات محدودة مثل صداقات أو علاقات أعمال وشراكة أو من أجل تبادل المعلومات وغيرها وتتم المحافظة على وجود هذه الشبكات من خلال استمرار تفاعل الأعضاء فيما بينهم. (المدني، 2015، صفحة 398).

يعتبر البودكاست أحد أهم الوسائط التقنية والوظيفية التي تحقق اليوم أعلى متابعات والتفاعلات المستخدمين والمتلقين لها باختلاف المحتوى الذي تحمله؛ حيث تعرف بكونها "سلسلة عرضية من الملفات الصوتية الرقمية التي يمكن للمستخدم تحميل والاستماع إليها في كثير من الأحيان متاحة للاشتراك، بحيث يتم تحميل الحلقات الجديدة تلقائيا عن طريق المشاركة على شبكة الإنترنت إلى الكمبيوتر المحلي الخاص بالمستخدم، تطبيقات الهاتف المتحرك، أو وسائل الاعلام المحمولة التي ولدت بودكاست من الراديو، ومنذ ذلك الحين نمت عضويا لتصبح المتوسطة الخاصة. (Bureau، 2017) ويعرف كذلك بأنه برنامج متعدد الوسائط يتألف من عدة حلقات ؛ تتكون كل حلقة من رابط واحد إلى ملف صوتي أو فيديو (يطلق عليه "videocast") مضمنًا في أغلب الأحيان في مشاركة المدونة، إن مستقبل البودكاست يكمن في حرية التعبير، أي في إمكانية إعطاء فترات البرامج وفقا لمصلحة المواضيع المعالجة، وفي التنوع الكبير للموضوعات التي تعالجها عدد لا يحصى من المؤلفين، بفضل البودكاستينج، ستحصل على جميع البرامج التي تختارها مجانًا دون الحاجة إلى المرور عبر الراديو أو التلفزيون. (شقر، 2021، صفحة 4)

وقد تم الإعلان عن بودكاست العام 2005 من قبل محرري قاموس نيو أكسفورد الأمريكي، حسبما أفادت به هيئة الإذاعة البريطانية BBC News2. اختيرت هذه الكلمة لظهورها في عام 2005، لأن أي شخص لديه جهاز تسجيل رقمي ووصلة إنترنت يمكن أن يولد بودكاست بحد ذاتها. التدوين وpodcasting هي خدمات الويب التي تنتمي إلى ثورة الويب 2.03 التي اكتسبت شعبية مع الناس في جميع أنحاء العالم على مدى العامين الماضيين. واستناداً إلى مفهوم الويب 2.0 الذي ساهمت به O'Reilly، شارك التدوين والبودكاست في بعض الخصائص المشتركة المرتبطة بشكل عام بتطبيق Web 2.0. وعلى النقيض من خدمات الويب السابقة التي اتبعت نهجًا "من أعلى لأسفل" في إنشاء المحتوى ونشره، تأخذ المدونات الصوتية والبودكاست نهجًا أكثر "من أسفل إلى أعلى" من خلال السماح للمستخدمين بنشر المحتوى

بسهولة دون الحاجة إلى كتابة الرموز، وبالتالي استغلال أفضل إمكانات الشبكة لدعم التفاعل الاجتماعي والتعاون بشكل أكبر. (شقر، 2021)

ونظرا للانتشار الواسع الذي عرفه البودكاست عبر الفضاءات الالكترونية ودرجة التفاعل التي تميز بها، حيث يتم تناقله عبر صفحات الخاصة للمستخدمين ومشاركة مضامينه فيما بينهم سواء على صفحاتهم الخاصة أو الصفحة الخاصة للداعية أو الصفحات الجماعية التي يؤسسها ويسيرها أشخاص معينين جعله استخدامه في الجانب التثقيفي النقدي التوعوي...الخ أمرا لزاما للوصول للجماهير المستهدفة من المحتوى. لابد أن نشير كذلك إلى أن البودكاست استخدم بشكل واسع في الجانب الاجتماعي والسياسي وذلك بهدف النقد بأسلوب ساخر وكوميدي في أغلب الأحيان ثم انتقل إلى البودكاست التوعوي والتعليمي والديني وتدوين اليوميات وهو ما نلحظه اليوم عبر مختلف الفضاءات التي تتيحها المواقع الالكترونية للمستخدم والمتلقي الرقمي الذي أصبح كذلك يمارس النقد وإعادة الإنتاج المادة الفيلمية والتعليق عليها أيضا، مما يعني مخاطبة المستخدم بوسيلته التي تناسبه والتي ستحقق هدفها بالتأكيد وربما هو اعادة لتكريس المفهوم الإعلامي الوسيلة هي الرسالة. (شقر، 2021، صفحة 5)

مما سبق يمكن جمع فوائد البودكاست وأهميته في عدة نقاط أساسية

أهمية البودكاست في التعليم:

- البودكاست أداة حوارية تواصلية جذابة، تحقق تفاعلا قويا في الآونة الأخيرة.
- يجمع بين الجانب التقني الحديث والتعليمي.
- الاستفادة من الأصوات القوية في نشر المواد المطلوبة للطلاب بسهولة ويسر، وتحقيق التنوع السمعي.
- يمكن التنوع في استخدامه وتوفير المواد التعليمية من خلاله بطرق متنوعة ومختلفة، فهو في متناول الطلاب ويمكن تداوله على هواتفهم أو حواسيبهم بكل يسر وسهولة.
- الرواج للمواد البودكاستية في الوقت الراهن والإقبال عليه وتقديمه لمحتويات مميزة ويمكن الجلوس أمامها لفترات طويلة للاستماع.
- انتقال الطالب من الغرفة الصفية إلى نشاطات خارجية تجذب اهتمامه.
- إتاحة الفرصة للطلاب أنفسهم بتقديم مواد بودكاستية وتطويرها.
- سهولة الاستخدام من طرف المعلم والمتعلم على حد سواء.

نموذج تطبيقي على البودكاست التعليمي لمهارة الاستماع

نقدم هنا جزء من نموذج مبسط لبودكاست تعليمي تم إعداده لهذا البحث لتوضيح كيفية توظيف البودكاست في تعليم مهارة الاستماع

قبل عرض النموذج نوضح بعض النقاط الأساسية قبل عرض نموذج المهارة:

- تم تسجيل البودكاست صوتيا فقط، وهذا من متطلبات مهارة الاستماع؛ حتى يتم التركيز على الصوت فقط والبعد عن المشتتات المرئية والصور، فالهدف الأذن ومهارة الاستماع حصرا.
- نتبع المقطع الصوتي بأسئلة لقياس مدى فهم الطالب للبودكاست المسموع.
- رابط نموذج البودكاست على الجوجل درايف[2]

محتوى البودكاست كتابة:

أَهْلًا بِكُمْ فِي هَذَا اللِّقَاءِ التَّعْلِيمِيِّ مِنْ حَلَقَاتِ الْبُودْكَاسْتِ التَّعْلِيمِيِّ لِغَيْرِ النَّاطِقِينَ بِالْعَرَبِيَّةِ، وَهُوَ حِوَارٌ مع تاجر أمين وَصَاحِبِ مَحَلِّ الْمَلَابِسِ، نُوَضِّحُ فِيهِ لِطُلَّابِنَا الْأَعِزَّاءِ كَيْفَ يَكُونُ الْحِوَارُ لِشِرَاءِ الْمَلَابِسِ بِلُغَةٍ عَرَبِيَّةٍ صَحِيحَةٍ فَصِيحَةٍ.

المتحدث: السَّلامُ عَلَيكُم وَرَحمَةُ اللّهِ وَبَرَكَاتُهُ، أهلا بكم أيها التاجر الأمين معنا في هذه الحلقة من البودكاست التعليمي.

التاجر الأمين: وَعَلَيكُمُ السَّلامُ وَرَحمَةُ اللّهِ وَبَرَكَاتُهُ. أَهْلًا وَسَهْلًا بِكَ أستاذ عبد الكريم. كَيفَ أَستَطِيعُ خِدمَتَكَ في تعليم طلابك؟

المتحدث: أُرِيدُ شِرَاءَ بَعضِ المَلَابِسِ لِلصَّيفِ. هَل عِندَكُم مَا يُنَاسِبُ؟

التاجر الأمين: نَعَم، عِندَنَا مَجْمُوعَةٌ وَاسِعَةٌ مِنَ المَلَابِسِ الصَّيفِيَّةِ. هَل تُفَضِّلُ المَلَابِسَ الرياضية أَمِ الرَّسمِيَّة؟

المتحدث: أُفَضِّلُ المَلَابِسَ الرياضية، خُصُوصًا القَمصان وَالسَّرَاوِيلَ القَصِيرَةَ.

التاجر الأمين: إِذًا، تَفَضَّلْ مَعِي إِلَى هُنَا. هَذِهِ هِيَ أَحدَثُ التَّصَامِيمِ لِلقَمِيصَان القُطْنِيَّةِ، وَهُنَاكَ أَيضًا السَّرَاوِيلُ القَصِيرَةُ فِي الزَّاوِيَةِ اليُمنى.

المتحدث: شُكرًا لَكَ. هَل لَدَيكُم أَلوانٌ أُخرَى لِهَذَا القَمِيصِ؟

التاجر الأمين: نَعَم، يُوجَدُ مِنهُ أَربَعَةُ أَلوانٍ: الأَزرَقُ، وَالأَبيَضُ، وَالأَسوَدُ، وَالأَحمَرُ.

(2) https://drive.google.com/file/d/1iSIwq7ddnMc8NvGb_DAOdizZSDe8dVHm/view?usp=drive_link

المتحدث: جَيِّدٌ. أُرِيدُ تَجْرِبَةَ هَذَا القَمِيصِ بِاللَّونِ الأَزرَقِ، وَأُرِيدُ سِرْوَالًا قَصِيرًا يُنَاسِبُهُ.

التاجر الأمين: بِالطَّبعِ، غُرفَةُ القِيَاسِ فِي الجِهَةِ الأُولَى عَلَى اليَسَارِ. تَفَضَّلْ.

(بَعدَ بَعْضِ الوَقتِ...)

المتحدث: القَمِيصُ مُنَاسِبٌ جِدًّا، لَكِنَّ السِّروَالَ طَوِيلٌ قَلِيلًا. هَل يُوجَدُ مَقصٌّ لِتَقصِيرِهِ؟

التاجر الأمين: نَعَم، نُقَدِّمُ خِدمَةَ التَّقصِيرِ. يُمكِنُنَا إِنجَازُهَا فِي نِصفِ سَاعَةٍ.

المتحدث: حَسَنًا، سَآخُذُ القَمِيصَ وَالسِّروَالَ، وَأَرجُو إِنْجَازَ التَّعدِيلِ. كَم السِّعرُ؟

التاجر الأمين: القَمِيصُ بِخَمسِينَ دِرهَمًا، وَالسِّروَالُ بِثَمَانِينَ دِرهَمًا، مَعَ خِدمَةِ التَّقصِيرِ خَمسَةَ دِرهَمَاتٍ. المَجمُوعُ مِئَةٌ وَخَمسَةٌ وَثَلَاثُونَ دِرهَمًا.

المتحدث: تَفَضَّلَ. هَذَا المَبلَغُ.

التاجر الأمين: شُكرًا لَكَ. أَرجُو أَنْ تَكُونَ رَاضِيًا عَنِ المَلَابِسِ.

المتحدث: شُكرًا لَكَ أيها التاجر الأمين على إجراء هذه الحوار التعليمي للطلاب. السَّلامُ عَلَيكُم.

التاجر الأمين: وَعَلَيكُمُ السَّلامُ، وأهلا بكم وبطلابكم الأذكياء دوما.

بعد الاستماع إلى النص المسموع لمرتين متتاليتين على الأقل، يقسم المعلم الصف إلى مجموعات حسب عدد الطلاب، ويطلب من كل مجموعة تحليل البودكاست المسموع إلى ثلاث مستويات.

I.8. المستوى الأول: مستوى المفردات والتراكيب

- تستخرج كل مجموعة المفردات والتراكيب التي خزنت في الذاكرة ووضع خط تحت الجديد منها والغير واضح المعنى، بدون تدخل من المعلم، فقط تكون مرحلة جمع المحصول اللغوي المسموع في الذاكرة المؤقتة للطلاب.
- يطلب المعلم من كل مجموعة عرض محصولها من المفردات والتراكيب اللغوية، وجمع ذلك في ثلث السبورة (ثلث المفردات والتراكيب)، وتوضيح المعاني غير الواضحة للطلاب أو الجديدة من خلال استخدامها في تراكيب توضح معناها أو من خلال صور ورسوم توضيحية لها معدة مسبقا.

- جمع المعلم للحصيلة اللغوية وتكرارها حتى يتأكد من فهم الطلاب لها وحفظها واستعمالها في جمل بسيطة من تركيب الطلاب.

2.8. المستوى الثاني: (قياس الفهم)

- وفي هذا المستوى يطلب المعلم من المجموعات أن تلخص كل مجموعة ما فهمته من النص المسموع (شفويا) والأحداث المهمة في النص المسموع وعدد الشخصيات، والأسئلة والأجوبة الموجودة في النص المسموع.
- يطلب المعلم من المجموعات تمثل كل مجموعة الحوار بشكل مبسط يعكس فهما للمضمون والمفردات والتراكيب السابقة.

3.8. المستوى الثالث: (قياس الرضا)

- في هذا المستوى يطلب المعلم من كل طالب على حدة أن يبدي رأيه في النص المسموع من حيث درجة الصوت، وضوح الصوت والمفردات والحوار، مدى تفاعله مع النص، ومدى مناسبة النص المسموع له، فهل الحوار كان مناسبا له أم صعب؟ هل الشخصيات وطريقة الحوار كان واضحة أم فيها غموض؟ ما مقدار الكلمات الجديدة في النص؟ هل الصوت المسموع كان واضحا ومميزا أم له رأي آخر؟ هل النص كان تقليديا أم جديدا في العرض؟

استبانات قياس المستوى:

نجمع هنا استبانة قياس المستوى القبلي وقياس المستوى بعد الدرس وقياس الرضا لنهاية تدريس المهارة في عنوان واحد بعد المقطع الصوتي، لكن أثناء التدريس الفعلي يكون قياس المستوى قبل تدريس المهارة كاملة وقياس المستوى المتكرر بعد كل درس، وقياس الرضا بعد ترديس المهارة كاملة.

أولا: استبانة قياس المستوى:

تكون استبانة قياس المستوى للمهارة قبل تدريس المهارة كليا؛ لقياس المحصول اللغوي المسبق لدى الطالب ومدى قدرته على استيعاب النصوص المسموعة، وفي أي مستوى يبدأ الطالب دراسته.

I.9. نموذج لقياس مهارة الاستماع (قبلي)

يتم عرض نص استماع من المستوى المتوسط وعرض أسئلة لفهم المسموع، وقياس نسبة استيعاب الطالب للمفردات والتراكيب المسموعة في النص، وحسب مستوى الطلاب وإجاباتهم على التدريبات للنص المسموع يتم تصنيف مستواهم السمعي بين المستوى تمهيدي والمتوسط والمتقدم، ثم تقديم لهم المنهاج المناسب وفق مستواهم، لكن إذا تم تقديم نص مسموع بسيط من المستوى التمهيدي لن يكون التصنيف (في رأينا) دقيقا في حق المستوى المتوسط والمتقدم وكذلك لو قدم نموذج للمستوى المتقدم لن يكون مناسبا للمستويين الآخريين؛ لذلك اخترنا نموذجا معد مسبقا للمستوى المتوسط.

نموذجا تطبيقيا لتدريس مهارة الاستماع في مستوى المتوسط. (حسن، 2021، الصفحات 88-90) بتصرف.

* النص المسموع:

لي ستة أصدقاء وجميعهم يحبون الرياضة ويمارسونها بانتظام. صديقي الأول: محمد يفضل رياضة الجري على غيرها من الرياضات، ويمارسها ساعتين يوميا، الثاني: صديقي زهران الذي يمارس كرة الطاولة أربع مرات في الأسبوع، الثالث: صديقي عبد الله الذي أتوقع أن يكون بطلا مشهورا في الكرة الطائرة، أما الرابع فصديقي عبد الجبار الذي يمارس جميع أنواع الرياضات وخاصة رياضة الملاكمة، أما صديقي الخامس عبد العزيز فمن وجهة نظره الشخصية أن الشّطرنج أفضل الرياضات لأنها تغذي العقل، وأخيرا صديقي ياسين يرى أن التنس هي أفضل الرياضات ولذلك التحق بنادٍ خاص لرياضة التنس.

تدريبات لقياس المهارة لدى الطلاب:

أ- أجب بكلمة واحدة فقط

- ما الأفعال المستخدمة في النص المسموع؟
- ما موضوع النص المسموع؟
- كم عدد أصدقاءه؟

ب- ضع علامة (√) أو (×) مع التّصْوِيبِ:

- محمد لا يمارس رياضة إلا الجري. ( )
- يُحِبُّ زهْران كُرة الطاوِلة. ( )

- عبد الله يمارس كرة السلة. ( )
- رياضة الملاكمة لا يمارسها أحد. ( )
- عدد الأشخاص في النص سبعة أشخاص. ( )

ج- كرّرِ الاِسْتِماع، ثُمّ أكْمِل الجُمل الآتِية:

- تُمَارس رياضة الجري ..... يوميا.
- تُمَارس كرة الطاولة ..... في الأسبوع.
- الصديق المتفوق والممتاز في رياضته هو .....
- الذي يمارس كل أنواع الرياضات هو .....
- الشطرنج أفضل الرياضات لأنه .....
- العنوان المناسب للنص هو .....

د- ضعْ علامة (√) أمام الفِكْرة الّتي وردت فِي النّصِّ:

ـ جميع الأصدقاء يمارسون الرياضة.

ـ القراءة غذاء العقل.

ـ الصداقة مهمة في الحياة.

هـ- لخص ما سمعت (شفويا)

2.9. نموذج قياس الرضا (بعدي)

وهو نموذج يتم على قسمين (شفوي ثم تحريري) يتم فيه قياس الجانب المعنوي الشعوري الحسي للطلاب بعد تدريس المهارة، ومدى توافق النصوص مع الطلاب من حيث:

- قياس الرضا عن درجة الصوت المسجل في الحوار.
- قياس الرضا عن نوع الصوتيات المستخدمة في التسجيلات الصوتية، وهل يفضلون صوت (شاب، طفل، معلم، ذكر، انثى).
- قياس الرضا عن طريقة عرض الصوتيات داخل الدرس وعدد مرات التكرار.
- قياس الرضا عن المفردات وتدرجها وهل كانت مناسبة أم لا.

-وقياس الرضا عن التدريبات المصاحبة للنصوص المسموعة وهل كانت كافية أم لا، وما مقترحاتهم.

- قياس الرضا عن الصور المرفقة بالكتاب وهل هي مناسبة للنص المسموع ولهم ام لا؟ وما مقترحاتهم للصور المرفقة؟

- قياس الرضا عن حجم خط الكتاب والألوان المطبوعة.

النتائج والتوصيات:

تتنوع المنصات والتطبيقات التعليمية، وانتشر البودكاست كوسيلة تفاعلية جاذبة للمستخدمين لوسائل التواصل الاجتماعي، فكان من المهم الاستفادة من هذه الوسيلة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وقدمنا في هذا البحث لمهارة الاستماع من ناحية التعريف والأهمية ثم قدمنا نموذجا لحلقة صوتية لنص مسموع بسيط لبودكاست تعليمي؛ الغرض منه لفت الانتباه لهذه الوسيلة وطرق استعمالها في تعليم اللغة العربية.

ثم قدمنا نموذجا للاستبيان القلبي للمهارة والاستبيان الختامي لتدريس المهارة والغرض منه قياس رضا الطلاب عن تدريس وتلقي والاستفادة من هذه المهارة والمادة المرافقة مكتوبة أو مسموعة.

توصي الدراسة بالاهتمام بمادة البودكاست وتفعيلها في تعليم غير الناطقين بالعربية، وذلك من خلال حلقات بودكاست تعليمية للطلاب لكل مهارة على حدة، والاستفادة من التكنولوجيا السمعية والبصرية في ترسيخ المهارات لدى الطلاب.

وكذلك الاستفادة من البودكاست في توجيه حلقات كاملة للمعلمين لمناقشة طرق ووسائل تعليم غير الناطقين بالعربية.

المراجع

- Khattab Khattab. (Aralık, 2024). تداوليّةُ ألفاظِ القرآنِ الكريمِ في اللغةِ التّركيّةِ بين التأثّرِ والتأثيرِ دراسةً وصفيّةً نقديّةً. Istanbul Journal of Arabic Studies 7, sy. 2، الصفحات 42-209.
- أحمد حسن. (2021). الأساس في أساليب تدريس المهارات اللغوية لغير الناطقين بالعربية. أنقرة: دار سون تشاك.
- أسامة غازي المدني. (2015). دور شبكات التواصل الاجتماعي في تشكيل الرأي العام جامعة أم القرى نموذجا. مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية.
- رشدي أحمد طعيمة. (1985). دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
- عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان. (1431). اضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. مكتبة لسان العرب.
- عبيدة Üyesi Obayda ALSHIBLY الشبلي. (Aralık 2024). التعبير الشفهي في العربية Arapça Sözlü Anlatım. كارص، تركيا : دار ارتم كافكاس للنشر ERTEM KAFKARS YAYINLAR.
- عبيدة الشبلي. (2024). أدب الأطفال العربي . كارص، تركيا: دار ارتم كافكاس للنشر.
- فائزة أبو زيد، سليمة شقر. (23 6, 2021). البودكاست الصناعة الثقافية لتكريس اللغة، الهوية والمواطنة عبر تطبيقات الاعلام الرقمي" دراسة تحليلية لمحتوى عينة من البودكست على اليوتيوب. جامعة الجزائر 2.
- محمود كامل الناقة. (1985). تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات اخرى أسسه- مداخله- طرق تدريسه. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
- نادر مندريس. (2024). معايير تصميم مقرّرات القواعد للناطقين بغير العربيّة. أنقرة: صونجاغ.

فاعليّة إستراتيجيّة تدريس مقترحة قائمة على التفكير التأملي في تحسين مهارات الكتابة التأمُّليَّة لدى متعلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم

د.ناصر حسن أبو غليون[1]

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعليّة إستراتيجية تدريس مُقترحة قائمة على التفكير التأملي في تحسين مهارات الكتابة التأمُّليّة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم، واعتمدت الدراسة المنهج التجريبيّ ذا التصميم شبه التجريبيّ، وتكوّن أفراد الدراسة من (50) طالبًا وطالبة من طلبة المستوى المتقدم في مركز اللغات في الجامعة الأردنيّة في الأردن، وُزّعوا عشوائيا في مجموعتين: تجريبية وعدد أفرادها (25) طالبًا وطالبة؛ دُرِّست وفق الإستراتيجية المُقترحة، وضابطة وعدد أفرادها (25) طالبًا وطالبة؛ دُرِّست وفق الإستراتيجية الاعتيادية في المركز، ولتحقيق أهداف الدراسة أُعِدَّ دليلُ المعلمِ واختبارُ الكتابةِ التأمُّليّة، وأُجريت لهما معاملات الصدق والثبات، وطُبِّقَ الاختبار على المجموعتين قبل التجربة وبعدها.

وأظهرت النتائج وجود فروق دالّة إحصائيًا بين المجموعتين في اختبار الكتابة التأمُّليّة لصالح المجموعة التجريبيّة، وفي ضوء ذلك أوصى الباحث ببعض التوصيات منها توظيف إستراتيجية التدريس المُقترحة في تدريس مهارات الكتابة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم.

الكلمات المفتاحية: التفكير التأملي، الكتابة التأمُّليّة، متعلمو اللغة العربية الناطقون بغيرها.

(1) د. ناصر حسن أبو غليون، مُدرس اللغة العربية للناطقين بغيرها، مركز اللغات/ الجامعة الأردنية . aaanas-er12@gmail.com

Abstract

This study aimed to reveal the effectiveness of a proposed teaching strategy based on reflective thinking in improving reflective writing skills among non-native Arabic language learners at the advanced level. The study adopted the experimental approach with a quasi-experimental design, and the study members consisted of (50) male and female students at the advanced level. Advanced at the Language Center at the University of Jordan in Jordan, they were randomly distributed into two groups: experimental, consisting of (25) male and female students; It was taught according to the proposed educational program, with a female control officer, and a total of (25) male and female students. It was taught according to the regular program at the center, and to achieve the objectives of the study, a teacher's guide and a reflective writing test were prepared, and validity and reliability coefficients were conducted for them, and the test was applied to the two groups before and after the experiment.

The results showed that there were statistically significant differences between the two groups in the reflective writing test in favor of the experimental group. In light of this, the researcher recommended some recommendations, including employing the proposed teaching strategy in teaching writing skills to learners of the Arabic language as non-native speakers at an advanced level.

Keywords: reflective thinking, reflective writing, learners of Arabic as non-native speakers.

المقدمة

تُجسِّدُ اللغةُ العربية غاية العديد من المتعلمين حول العالم ووجهتهم التعليمية وذلك لما تتميز به من مكانةٍ ثقافية وعقائدية رفيعة؛ فيُقبل العديد من المتعلمين حول العالم إلى تعلم اللغة العربية واكتساب مهاراتها تلبيةً لحاجاتٍ غرضيّة أو تكامليّة، إذ تُمكِّن مهاراتُ اللغة العربية المتعلمين من التواصل الشفوي عبر مهارتي الاستماع والتحدث، أو التواصل الكتابي عبر مهارتي القراءة والكتابة، فالمتعلم يوظف خبراته اللغوية والمعرفية في كتابة رموز اللغة ودلالاتها؛ ليُعبِّر عن أفكاره ومشاعره وينقلها إلى الناطقين بالعربية على اختلاف أماكنهم وأزمنتهم.

وتسعى برامج تعليم اللغة العربية ولا سيّما تعليمها للناطقين بغيرها إلى إكساب متعلميها مهاراتٍ لغوية وكتابية تمكنهم من كتابة تعابير إبداعية تُبرز ذاتيتهم وتأملاتهم حول ظواهر حياتية ومواقف يومية مختلفة، لتكون مهارات اللغة وبخاصة المهارات الكتابة وسيلة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها للتعبير عن ذواتهم ورؤاهم؛ لتحقيق التواصل الأمين مع أبناء العربية على اختلاف أماكنهم وأزمنتهم (الحديبي، 2012).

وأشار الجهني (2021) إلى أهمية امتلاك متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها مهارة الكتابة وحسن توظيفها؛ للتعبير عن أفكارهم وعواطفهم ضمن فقرات متسلسلة ومترابطة، فضلًا عن وصفهم لأحداثٍ معينة وتلخيصها والتعبير عن الآراء حولها وإيراد أدلة تبرهن آراءهم وتدعم أفكارهم، وهي مهارات ووظائف كتابية تتطلب تأمُّل المتعلم واستثمار مخزونه اللغوي وخبرته المعرفية والثقافية في فهم الأحداث والظواهر وتكوين الآراء حولها، فضلًا عن تأمل مهاراته الكتابية والتفكير في سبل تعزيزها، مما يؤكد أهمية امتلاك متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها مهارات كتابية تأملية التي تعزز ذاتيتهم وتدعم تعابيرهم في الموضوعات الكتابية.

فالكتابة التأمُّليّة تتمحور حول الكاتب وترتكز على فكره وتأملاته الذاتية في الأحداث أو المشاعر، فقد عرّفها (Sudirman& Gemilang& Kristanto,2021,176) بـ "ممارسة يصف فيها الكاتب مشهدًا حقيقيًّا أومتخيّلًا أو حدثًا، أو تفاعلًا، أو تفكيرًا، أو ذكرى، أو ملاحظة في أي من المقولات أو الأشكال الشعرية مضيفًا انعكاسًا شخصيًا على معنى العنصر، أو الحدث، أو الفكر، أو الشعور، أو العاطفة، أو الوضع في حياته".

ويُعرّف الباحث الكتابة التأمُّليّة بأنها عملية ذهنية منظمة تهدف إلى ربط الموضوعات الكتابيّة بالخبرات السابقة قصد تحليلها وتأمل عناصرها والتعبير عنها بأسلوبٍ إبداعي يُظهر ذاتية الكاتب واستنتاجاته حول موضوعات الكتابة.

وقد حدد العديد من التربويين مثل: (خطاب، 2023، ؛ إبراهيم، 2021) مهارات الكتابة التأمُّليّة، ومنها: مهارة ربط موضوعات الكتابة بالخبرات السابقة وتحليل عناصرها، بالإضافة إلى مهارة التعبير عن الأفكار والآراء والمشاعر الناتجة عن التأمل تعبيرًا سليمًا، فضلًا عن مهارة توظيف أسلوب الإقناع العقلي باستخدام الأدلة والبراهين الداعمة للآراء، ومهارة التسلسل في عرض الموضوع وتنظيم أفكاره.

ويرى الباحث أن امتلاك هذه المهارات يتطلب تدريب متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها على توظيفها إلى أن تستقيم في كتاباتهم؛ فهي مهارات مكتسبة متراكمة عبر الممارسة والتكرار، فقد أشار الجراح (2007) إلى أن اكتساب المهارات العقليّة العُليا وتوظيفها في مواقف حياتيّة وعمليّة متنوعة يتطلب التدريب المستمر على توظيفها وممارستها بشكل مستمر.

إن اكتساب مهارات الكتابة التأمُليّة تُمكّن الناطقين بغير العربية من توظيف خبراتهم اللغوية والثقافية المُكتسبة في توليد أفكار جديدة وتكوين آراء متنوعة حول موضوعات الكتابة، كما تُعزز ذاتية متعلمي العربية وتؤكد ثقتهم بأنفسهم عند اكتساب العربية وتعلمها؛ إذ يوظف المتعلم مهارات اللغة في أثناء تأمّل الأحداث والتعبير عنها ومناقشتها، كما تساعد مهارات الكتابة التأملية المتعلمين على صياغة أفكارهم الذهنية وكتابتها في نصوص لغوية منظمة، فضلًا عن إكسابهم مهارات التعلم الذاتي والتقويم المستمر التي تعزز تأملاتهم وتقوّم كتاباتهم (إبراهيم، 2021؛Elizabeth & Angene,2002).

تبرز للباحث أهمية الكتابة التأملية في تمكين متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من اكتساب اللغة وتوظيفها السليم الموافق لقواعدها وأنظمتها، فضلًا عن تمكينهم من التعبير عن آرائهم وأفكارهم بطرائق إبداعية متنوعة تناسب السياق وتلائم المتلقي؛ إذ يرى العنزي والعرفج(2021) أن الكتابة التأملية تساعد المتعلم على إتقان اللغة وامتثال قواعدها في التعبير المكتوب، كما تمكنه من التعبير الكتابي حول موضوعات كتابية متنوعة، فهي ترتكز على ملاحظة الظواهر وتحليلها وتأملها والتعبير عن الآراء حولها، الأمر الذي يُساعد المتعلم على التفاعل مع مختلف المواقف والأحداث التي تتطلب تعبيرًا كتابيًّا للإفصاح عن الأفكار والعواطف.

ويبدو للباحثَ أن تمكين متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من مهارات الكتابة التأمُّلية يكون بعد امتلاكهم لمهارةِ كتابة رموز اللغة وصياغة تراكيبها، فقد يصعب على المتعلم المبتدئ التعبير عن إبداعاته وتأملاته في نصوصٍ كتابيةٍ ذات طابعٍ إبداعي تأملي؛ فقد ذكر الحجوري والجراح (2016) أن متعلمي اللغات الأجنبيّة في المستويات المتقدمة - بحسب معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) - يُمكنهم كتابة نصوص متسلسلة الأفكار، تتناول تفاصيل مُعقّدة؛ تناقشها

وتبدي الآراء حولها، وذلك بلغةٍ سليمةٍ وأسلوب مقنعٍ مدعّم بالحجج والبراهين، وكلها مهارات مهمة تستند إليها الكتابة التأملية، مما يجعل اكتساب مهارات الكتابة التأملية مقصد متعلمي العربية الناطقين بغيرها في المستويات المتقدمة من تعلم اللغة العربية؛ لامتلاكهم مخزونًا لغويًا وثقافيًا يُمكّنهم من كتابة نصوص تأملية سليمة.

يرى الباحث أن امتلاك متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها لمهارات الكتابة التأمُّليّة، يتطلب تفكيرًا إبداعيًا يتخطى فهم الأحداث وتحليلها ويصل إلى ربطها بالخبرات السابقة؛ للتوصل إلى استنتاجات جديدة في ضوئها، بالإضافة إلى تقويم المتعلم لكتاباته والتبصر بالخطوات الذهنية التي مرَّ بها في أثناء الكتابة، مما يدعو إلى استثمار خطوات التفكير التأملي وتوظيفها في تمكين متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من مهارات الكتابة التأملية، إذ يرى عيسى وطوباسي (2018) أن الكتابة التأملية تتطلب تحليل الموضوع وتفسيره وربطه بالخبرات السابقة وتأمل عناصره للوصول إلى الاستنتاجات الملائمة للتعبير عنها، مما يجعل التفكير التأملي يلازم التعبير المكتوب ويقوّمه، فهو وسيلة في تحديد الأفكار وتكوين الآراء والتعبير عنها ومراجعتها وتعديلها بما يناسب السياق ويجذب المتلقي.

وقد أورد العديد من الخبراء تعريفات عديدة للتفكير التأمُّليّ؛ فقد حدد ديوي (Dewey,1933) التفكير التأمُّليّ بالتبصر الدقيق للأعمال، وتحليل كافة الإجراءات والعمليات وتقييمها، للوصول إلى القرارات والنتائج المرغوبة، وذكر أن التأمُّل يساعد على تحقيق أهداف العمليّة التعليميّة، ويزيد من دافعيّة المتعلمين نحو التعلّم.

أما سعادة (2011: 43) فيُعرفه بأنه "نمطٌ من التفكير المرتبط بالوعي الذاتي، والمعرفة الذاتيّة أو التأمُّل الذاتي، والذي يعتمد على التّمعن ومراقبة النفس والنظر بعمقٍ إلى الأمور".

في ضوء التعريفَين السابقَين يرى الباحث أن التفكير التأمُّليّ مهارات ذهنيّةٌ متكاملة تضبط تفكير الفرد وتمكنه من تحليل الأفكار والأحداث وربطها بخبراته السابقة، مما يساعده على حلِّ المشكلات، وتقويم الأداء وفق أسسٍ علميّةٍ ومنهجيّةٍ محددة.

يستند التفكير التأمُّليّ إلى استثمار الفرد لخبراته ومعارفه السابقة في تأمُّل المعارف الجديدة والتفكير فيها، بغية تحليلها وتكاملها وصولًا إلى معانٍ جديدة، ونتائج متوقعه، مما يجعل التفكير التأمُّليّ قائمًا على حضور الفرد وتفاعله مع ما حوله؛ يناقشه ويقبله أو يرده، تبعًا لفاعليّته، وللأثار المترتبة عليه (الخزام،2019).

ويرى الباحث أن التفكير التأمُّليّ قد يُكسب المتعلم مهاراتٍ عقليّة وأدائيّة عديدة، تكمن بفهم الظواهر وتحليلها وربطها بالخبرات السابقة، والتنبؤ بإمكانية الإفادة

منها بما يُسهم في حلِّ مشكلة ما أو تقويم أداء معين، فقد أشارت الزيات (2015) إلى أن الإنسان يستخدم مهارات التفكير التأمُّليّ لربط المفاهيم والموازنة بينها، بقصد تفسير ظاهرةٍ ما أو حلِّ مشكلةٍ معينةٍ واجهته في أثناء تفاعله مع بيئته.

وأورد شون (Schon,1983) في كتابه (الممارسة التأملية) أن التفكير التأمُّليّ ناتجٌ عن خطوات ذهنية تتحقق بالتأمُّل من أجل العمل، والتأمُّل في أثناء العمل، والتأمُّل بالعمل، فالمتأمِّل يجمع خبراته ومعارفه المتصلة بعملٍ ما وحدثٍ معين، ليربط بينها ويُكاملها؛ لتكوين معارفَ ومهاراتٍ تنسجم مع السياق، فيعمل على توظيفها بما يضبط ذلك العمل، ويصل إلى نتائج مرغوبة.

وتتجسّد خطوات التفكير التأمُّليّ في الميدان التربويّ في فهم المتعلم للحدث، والتّعرف إلى عناصره؛ لإدراك دلالاته ومعانيه، وتحديد مواطن ضعفه وقصوره، فيحدد المتعلم غايته من التفكير في الحدث وتأمُّله، مما يساعده على اختيار الطريقة المُثلى، وتحديد الإجراءات المناسبة التي تلائم الحدث، وتحقق تفاعلًا إيجابيًا يُسهم في حلِّ المشكلات وتطوير الأداء(الشريف، 2013).

وعند النظر إلى خطوات التفكير التأمُّليّ ومراحله يرى الباحث أنه تفكيرٌ منظمٌ نابعٌ عن حاجةٍ مُلِحة لتحقيق أهداف محددة، الأمر الذي يدعو إلى تمكين المتعلمين ولا سيّما متعلمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها من التفكير فيما يحيط بهم وتأمُّله؛ مما يُكسبهم مهارات عقليّة ولغويّة، تعزز تعلّم اللغة العربيّة وتوظيفها في السياقات التواصليّة، فقد أشار بشير (2006) إلى أن التفكير التأمُّليّ يَمدّ المتعلمين بمهاراتٍ عقليّةٍ تساعدهم على تحديد ما تعلموه، وتعديل خبراتهم ومعارفهم، والاستفادة منها في مواقف الحياة المختلفة.

ويبدو للباحث أن تمكين متعلمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها من التفكير التأمُّليّ قد يخفف من صعوبات اكتساب اللغة العربيّة، ويزيد من ثقتهم عند توظيفها في التواصل مع مَن حولهم؛ فالمتعلم هو من يستقصي المعارف اللغويّة ويحلّلها ليصل إلى قواعد اللغة وخبراتها، فيوظفها في تواصله مع من حوله، مما يُمكّنه من فهم اللغة، ويُحسّن مهاراته التواصليّة، الأمر الذي قد يسهّل اكتساب العربيّة، ويزيد من إيجابيّة المتعلم وثقته عند التفاعل مع البيئة العربيّة دون خوفٍ أو تردد، فقد أشار دواني (2003) إلى أن التفكير التأمُّليّ يزيد من ذاتية المتعلم ومبادرته نحو التعلّم، بالإضافة إلى تفاعله وانسجامه مع محيطه.

ويتحقق التفكير التأمُّلي بتضافر مجموعة من المهارات الذهنيّة التي تُمكّن متعلمي اللغات الأجنبية من التعرف إلى الظواهر اللغوية وتأمُّلها والتفاعل معها، والإفادة منها في اكتساب اللغة الأجنبية، ومن تلك المهارات التأمُّل والملاحظة، وذلك

بالتّنبه إلى المشكلات والأحداث والتعرف إليها وتحليلها، بالإضافة إلى مهارة الكشف عن المغالطات، وتكون بتحديد أسباب المشكلات، ومهارة الوصول إلى الاستنتاجات وتتمثل باقتراح علاقاتٍ منطقيّةٍ تسهم في حلّ المشكلات، أضف إلى ذلك مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة، وذلك بتنبؤ نتائجَ منطقيّةٍ متصلةٍ بطبيعةِ المشكلة وخصائصها، فضلًا عن مهارة وضع حلول مقترحة وخطوات متسلسلة لحلّ المشكلة والتوصل إلى النتائج (Hussein, 2018).

وقد تناولت العديد من الدراسات فاعليّة التفكير التأملي في التعليم، فقد هدفت دراسة (امحيدش والشريدة، 2019) إلى التعرف إلى أثر برنامج تدريبي قائم على التفكير التأملي في تنمية الحكمة لدى عينة من طالبات جامعة الملك خالد، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي لتطبيق البرنامج على عينة الدراسة مكونة من (117) طالبة من كلية الآداب وكلية التربية، وزِّعت عشوائياً إلى مجموعتين؛ تجريبية مكونة من (59) وضابطة مكونة من (58). وطّبّق البرنامج التدريبي الذي طوره الباحثان، ومقياس تنمية الحكمة من إعداد براون وجرين (2006) لتحقيق أهداف الدراسة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لبرنامج التفكير التأملي في تنمية الحكمة لدى الطالبات، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الحكمة تعزى لمتغيرات التخصص والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي.

وهدفت دراسة (القحطاني، 2020) إلى معرفة فاعلية إستراتيجيات التدريس التأملي في تنمية مهارات الحس المكاني لدى طلاب الصف الخامس في المرحلة الابتدائية، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي لتحقيق أهداف الدراسة، فقد طُبِّقت الدراسة على عينة عشوائية موزعة على مجموعتين؛ تجريبية مكونة من (57) طالبًا، وضابطة مكونة من(52) طالبًا من طلاب الصف الخامس في مدرسة الخالدية في مدينة تبوك، وأعد الباحث دليلًا لتطبيق استراتيجيات التفكير التأملي في تدريس الأشكال الهندسية، واختبارًا لقياس فاعليتها على عينتي الدراسة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح إستراتيجيات التدريس القائمة على التفكير التأملي.

في حين أجرى خطاب (2023) دراسة كمية هدفت إلى تنمية مهارات الكتابة التأملية لدى طلبة شعبة اللغة العربية بكلية التربية في جامعة الزقازيق، وذلك باستخدام إستراتيجية التفكير البصري، وبالاعتماد على المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (84) طالبًا وطالبة من كلية التربية تم اختبارهم قبليًا وبعديًا لتحقيق أهداف الدراسة، إذ أعدَّ الباحث اختبارًا وبطاقة تقدير تحليلية لقياس مهارات الكتابة التأملية لدى عينة الدراسة، وأظهرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا لصالح إستراتيجية التدريس القائمة على التفكير البصري في تدريس الكتابة التأملية.

كما هدفت دراسة عيسى وطوباسي (2018) إلى تحسين مهارات الكتابة التأمُّليّة في كتابة ملفات الخبرة في مساقات التربية العملية في كلية جامعة بيت لحم، وذلك بتطبيق خطوات إستراتيجيّة جبس التأمُّليّة على عينة الدراسة المكوّنة من (9) متعلمات من متعلمي مساقات التربية العمليّة، واعتمد الباحثان على المنهج الإجرائي في تطبيق الدراسة والتوصل إلى النتائج، وطوّرا بطاقة رصد مبنية على خطوات إستراتيجيّة جبس لجمع البيانات وتحليل النتائج، وقد أظهرت النتائج تحسنًا في مهارات الكتابة التأمُّليّة لدى عينة الدراسة في كتابة ملفات الخبرة، وأشار الباحثان إلى فاعليّة إستراتيجيّة جبس التأمُّليّة في تحسين مهارات الكتابة التأمُّليّة.

وقد أفاد الباحث من الدراسات السابقة في تحديد منهجية دراسته، وتصميمها، وبنائها، وتحديد سبل إعداد إستراتيجية التدريس القائمة على التفكير التأملي وتطبيقه على متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة بالتعرف إلى فعاليّة التفكير التأملي في التعليم اللغة، وتنمية المهارات الذهنيّة والأدائية لدى المتعلمين، كما تميزت الدراسة الحاليّة عمّا سبقها من دراساتٍ أنها وبحسب علم الباحث تُعدُّ من الدراسات الحديثة والأصيلة التي تناولت التفكير التأملي في تنمية مهارات الكتابة التأمُّليّة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

مشكلة الدراسة وسؤالها:

تُعبّر اللغة العربية عن حاجات الناطقين بها وعواطفهم، غير أن متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها يواجهون صعوباتٍ عديدة عند تعلم مهارات اللغة العربية، ولا سيّما مهارة الكتابة، فقد لاحظ الباحث من خلال خبرته في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها أن ثمة ضعفٌ في التعبير الكتابي لدى الناطقين بغير العربية، كما أكدت دراسات عديدة كدراسة (الغامدي، 2022؛الجهني،2021؛ الحديبي،2012) ضعف متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بمهارات الكتابة، وتفاعلهم مع موضوعات الكتابة وتعبيرهم عن آرائهم وتأملاتهم حولها، وتبعًا لذلك فإن الباحث سعى إلى معالجة ذلك الضعف باقتراح إستراتيجية تدريس قائمة على التفكير التأملي يُحسن مهارات الكتابة التأمُّليّة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، فقد أشارت دراسات عديدة إلى فاعلية التفكير التأملي في العمليّة التعليمة التعلميّة كدراسة(الشمايلة، 2016؛ الزيات، 2015؛ بركات،2005) وبذلك تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤال الآتي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (α=0.05) بين متوسّطات أداء أفراد الدّراسة في اختبار الكتابة التأمليّة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم تُعزى إلى إستراتيجية التدريس(إستراتيجية التدريس المقترحة، إستراتيجية التدريس الاعتيادية)؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية إستراتيجية تدريس مقترحة قائمة على التفكير التأملي في تحسين مهارات الكتابة التأمُّلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

أهمية الدراسة:

قد تُثري هذه الدراسة الأدبَ التربوي بعناصر التفكير التأملي، وتطبيقاته العمليّة، وما لها من أثرٍ في تنمية مهارات الكتابة التأمليّة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، مما يُطلع الباحثين والمختصين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على خبرات ومعارف علميّة وتربويّة تعزز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وذلك مع قـلّة الدّراسـات والأبحاث التي تناولت استثمار التفكير التأملي في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

مصطلحات الدراسة:

التفكير التأملي: عرّفه سعادة (2011: 43) بأنه "نمطٌ من التفكير المرتبط بالوعي الذاتي، والمعرفة الذاتيّة أو التأمّل الذاتي، والذي يعتمد على التّمعن ومراقبة النفس والنظر بعمقٍ إلى الأمور".

ويُعرّفه الباحث إجرائيًا: بإجراءات ذهنية يوظفها متعلمو اللغة العربية الناطقون بغيرها في المستوى المتقدم في مركز اللغات في الجامعة الأردنية لفهم الأحداث والظواهر وتحليلها وربطها بخبراتهم السابقة، والتعرف إلى إمكانية الإفادة منها في حلّ المشكلات وتطوير الأداء.

إستراتيجية التدريس المقترحة القائمة على التفكير التأملي: ويُعرّفها الباحث إجرائيًّا بمجموعة من الإجراءات التعليمية المخططة والمدروسة لتطبيق خطوات التفكير التأملي في تدريس مهارات الكتابة التأملية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم في مركز اللغات في الجامعة الأردنية، وتتناول الإستراتيجية أهدافًا ومحتوى وموضوعات كتابية في منهاج اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستوى المتقدم في الجامعة الأردنية، مُدعّمة بدليلٍ للمعلم يوضح نتاجات التعليم وإجراءاته وأنشطته ووسائله، وإستراتيجيات التقويم وأدواته التي تُساعد المعلم على إكساب المتعلمين مهارات الكتابة التأملية وفق خطوات التفكير التأملي ومهارته.

الكتابة التأمُّليّة: عرّفها عيسى وطوباسي (2018:92) بـ"مجموعة من الملاحظات والأفكار والخبرات المدونة التي تعبر عن الذات وتعكس التجربة الشخصية، حيث تهدف إلى إثراء تجربة المتعلم ووجهة نظره من خلال الكتابة".

ويعرّفها الباحث إجرائيًا: بأنها مهارة لغويّة وجدانيّة يؤديها متعلمو اللغة العربية الناطقون بغيرها، الذين يدرسون في المستوى المتقدم في الجامعة الأردنية، عند كتابة النصوص؛ إذ يربط المتعلم موضوع الكتابة بخبراته السابقة؛ لفهمه وتفسيره، وبيان العلاقة بين عناصره، والتعبير عن الآراء حوله والوصول إلى استنتاجات تعزز تجربة المتعلم وخبراته . وتتحدد مهاراتها بربط موضوعات الكتابة بالخبرات السابقة، والتعبير عن الأفكار والآراء والمشاعر حولها، وتوظيف أسلوب الإقناع العقلي، والتسلسل في عرض الموضوع وتنظيمه، وقيست بالاختبار الذي أعدّه الباحث.

متعلمو اللغة العربية الناطقون بغيرها: يعرّفهم طعيمة (1986:53) بأنهم "كل مَن يتعلم العربية ممن ليست العربية لغته الأولى".

ويُعرّفهم الباحث إجرائيًّا: بأنهم الطلبة الناطقون بغير العربية، الذين يدرسون في مركز اللغات في الجامعة الأردنية في المستوى المتقدم من مستويات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (مبتدئ – متوسط – متقدم) بهدف اكتساب اللغة العربية وثقافتها، والتفاعل مع أبنائها، وذلك لتلبية حاجات علمية أو عملية مختلفة.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على ما يأتي:

الحدود البشرية والمكانية: اقتصر تطبيق الدراسة على متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم في مركز اللغات في الجامعة الأردنيّة.

الحدود الزمانية: طُبّقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2024 / 2025.

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على مهارات الكتابة التأمُّليّة (ربط موضوعات الكتابة بالخبرات السابقة، والتعبير عن الأفكار والآراء والمشاعر حولها، وتوظيف أسلوب الإقناع العقلي، والتسلسل في عرض الموضوع وتنظيمه)، واختيار أربع وحدات دراسية: الوحدة السابعة (معرض الكتاب) والوحدة الثامنة (الرحالة ابن بطوطة)، والوحدة التاسعة (تاج محل رمز الحب) والوحدة العاشرة (الصحافة العربية وتطورها) من المنهاج المقرر لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية. واختبار الكتابة التأمُّليّة الذي طُبِّق في الدراسة. وتتحدد إمكانية تعميم النتائج في ضوء ملاءمة أداة الدراسة، ودرجة صدقها وثباتها.

الطريقة والإجراءات:

منهجيّة الدّراسة:

اعتمدت الدّراسة المنهج التجريبيّ ذا التّصميم شبه التجريبيّ، وذلك لمناسبته لأغراض الدّراسة.

أفراد الدراسة:

تكون أفراد الدراسة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، البالغ عددهم (50) طالبًا وطالبة من طلبة المستوى المتقدم في مركز اللغات في الجامعة الأردنية؛ إذ اختير المركز بالطريقة القصدية؛ لتوفر العدد الكافي من الطلبة، ولعمل الباحثَ فيه، مما ساعد على متابعة تطبيق الإستراتيجية المقترحة، والإجابة عن أية تساؤلات بطريقة مباشرة، مما يضمن جودة التطبيق، ودقة النتائج، فضلاً عن وجود مدرسين متعاونين قادرين على إنجاز هذه التجربة.

تمّ اختيار شعبتين من شعب المستوى المتقدم في المركز عشوائيًّا، الشّعبة رقم (1) تجريبية وعدد أفرادها (25) طالبًا/ة، والشعبة رقم (2) ضابطة وعدد أفرادها (25) طالبًا/ة؛ إذ اختار الباحث الشعبتين عشوائيًّا كما هما دون إعادة توزيع الطلبة.

أداتا الدّراسة:

أعدّ الباحث اختبار الكتابة التأمُّليّة بغرض جمع البيانات المناسبة لتحقيق أهداف الدّراسة، كما اقتضت الدّراسة إعداد دليل للمعلم يساعده على تطبيق إستراتيجية التدريس المُقترحة بما يحقق أهداف الدّراسة، ويمكن وصف أداة الدّراسة على النّحو الآتي:

أولًا: اختبار الكتابة التأمُّليّة:

أعدَّ الباحث اختبارًا يهدف إلى قياس فاعلية إستراتيجية تدريس قائمة على التفكير التأملي في تحسين مهارات الكتابة التأمُّلية لدى متعلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وتكوّن الاختبار من خمسة أسئلة مقاليّة؛ لمناسبتها لمهارات الكتابة التأملية، وتوزّعت الأسئلة على مستويات الكتابة التأملية (ربط موضوعات الكتابة بالخبرات السابقة، التعبير عن الأفكار والآراء والمشاعر حول الموضوع، توظيف أسلوب الإقناع العقلي، التسلسل في عرض الموضوع وتنظيمه)، مع التّنبه إلى سلامة الكتابة في جميع الأسئلة؛ وذلك وفق وزن كل وحدة من الوحدات المختارة من كتابة تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها المعتمد في مركز اللغات.

ووزعّت فقرات الاختبار على مهارات الكتابة التأملية المعتمدة في الدراسة وفق جدول مواصفات أُعدّ لهذا الغرض، لتتراوح درجات الطلبة بين (0-50)، كما روعي التدرج في ترتيب الأسئلة؛ إذ يبدأ الاختبار بالأسئلة السهلة نسبيًا ومن ثم يتدرج في الصعوبة. وأعدّ الباحث اختبار الكتابة التأمُّليّة وفق الإجراءات الآتية:

1. الرجوع إلى الأدب التربوي، والدراسات المتصلة بالكتابة التأمُّليّة كدراسة (عيسى وطوباسي،2018؛ موسى وعبد الله، 2022)، لتحديد مهاراتها والمؤشرات الأدائيّة الدالة عليها، كما اطلع الباحث على أهداف تدريس الكتابة للناطقين بغير العربية في المستوى المتقدم، ومعايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) في تعليم مهارة الكتابة، بالإضافة إلى خبرة الباحثَ التدريسية، وحصر الباحث مهارات الكتابة التأمُّليّة، وحدد المؤشرات الأدائيّة الدالة عليها.

2. تحديد الأهداف التعليميّة التي تضمنتها الوحدات المُختارة من كتاب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها المُعتمد في مركز اللغات في الجامعة الأردنية؛ وذلك لبناء جدول مواصفات للتحقق من توازن أسئلة الاختبار، وشمولها للمادة التعليمية.

3. صياغة أسئلة الاختبار في ضوء الأهداف المحددة؛ إذ تكوّن الاختبار في صورته النهائية من خمسة أسئلة مقاليّة.

4. عَرض الاختبار في صورته الأوليّة على مجموعةٍ من المحكمين المختصين والأخذ بملحوظاتهم.

صدق اختبار الكتابة التأمُّليّة وثباته:

تم التثبت من صدق الاختبار بعرضة في صورته الأوليّة على مجموعة من المتخصصين في المناهج والتدريس والقياس والتقويم في الجامعات الأردنية، وعدد من مدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لإبداء آرائهم حول الاختبار من حيث: وضوح صياغته اللغويّة، ومناسبته لمستوى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، ومدى تمثيل فقراته لمهارات الكتابة التأمُّليّة، وارتباطه بالمؤشرات الأدائية الدالة عليه، وفي ضوء ملاحظات المحكمين أجرى الباحث التعديلات المطلوبة؛ كإعادة صياغة بعض الأسئلة كما في السؤال الثاني، وإعادة صياغة السؤال الرابع لينسجم مع مهارات الكتابة التأملية.

وللتأكد من ثبات الاختبار تمّ حساب الاتّساق الدّاخلي باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا)، حيث بلغ ثبات الاختبار (0.88)، وتعدّ هذه النّسبة جيّدة إحصائيّا لأغراض الدّراسة الحاليّة. كما استُخدِمت طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test, Retest)، فطُبِّق الاختبار على عينة استطلاعيّة من مجتمع الدراسة ومن خارج أفرادها؛ إذ تكونت من (25) طالبًا/ة من متعلمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها من طلبة المستوى المتقدم في كلية المجتمع العربي في عمّان، وبعد مرور أسبوعين أعيد تطبيق الاختبار على أفراد العيّنة أنفسهم، وتمّ بعد ذلك حساب معامل الارتباط بين درجات الطّلبة بين

التّطبيقين الأوّل والثّاني باستخدام معامل الارتباط (بيرسون)؛ وبلغت قيمة معامل الارتباط (0.93)، وتعدّ هذه القيمة مناسبة لأغراض الدّراسة، كما تم التحقق من ثبات التصحيح من خلال معادلة هولستي (Holsti) لاحتساب ثبات المصححين؛ إذ بلغ ثبات المصححين لاختبار الكتابة الكتابة التأمُّليّة (0.89)، وهي قيمة جيدة لأغراض الدراسة.

ثانيًا: دليل المعلم لتطبيق إستراتيجية التدريس المقترحة القائمة على التفكير التأمُّليّ

وضع الباحث دليلًا للمعلم يتضمن إرشادات تعليمية تساعد في تطبيق إستراتيجية التدريس القائمة على التأمل وتحقيق النتاجات المرجوة من تدريس الوحدات؛ إذ تضمن الدليل الوحدة السابعة (معرض الكتاب) والوحدة الثامنة (الرحالة ابن بطوطة)، والوحدة التاسعة (تاج محل رمز الحب) والوحدة العاشرة (الصحافة العربية وتطورها)، من منهاج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها المُعتَمد في مركز اللغات في الجامعة الأردنية في الفصل الأول من العام الجامعي (2024 / 2025)، وأعدَّ الباحث هذا الدليل بالاستعانة بالأدب التربوي والدراسات السابقة المتصلة بالتدريس التأمُّلي كدراسة (الشمايلة،2016؛ المصري،2017).

وتضمن دليل المعلم، إرشادات مكتوبة ضمن محورين على النحو الآتي:

المحور الأول: الإطار النظري ويقدم تعريفًا بإستراتيجية التدريس المقترحة وأهدافها وإجراءاتها، والتعريف بمصادر التعليم ووسائله وإستراجيات تقويمه، وأدوار المتعلم والمعلم، والخطة الزمنية اللازمة لتحقيق الأهداف المرجوة.

المحور الثاني: الإطار التطبيقي:

يتضمن خطوات منظمة ومفصلة حول آلية تطبيق الإستراتيجية المقترحة على طلبة المجموعة التجريبية، وذلك وفق الخطوات الآتية:

1 - التمهيد لموضوع الكتابة ومناقشة الطلبة حوله.

2 - كتابة أكبر قدر من الأفكار الخبرات حول الموضوع.

3 - تعبير الطلبة عن مشاعرهم واعتقاداتهم حول الموضوع.

4 - الإتيان بأدلة تدعم آراء الطلبة ومعتقداتهم.

5 - تنظيم الموضوع في فقرات متسلسلة.

6 - قراءة الموضوع وتأمل عناصره وتقيمه.

7 - وضع إجراءات منظمة للكتابة في الموضوعات المختلفة، وذلك في ضوء تأمل خطوات الكتابة وتحديد المشكلات وسبل التخلص منها.

صدق دليل المعلم:

تم التثبت من صدق محتوى دليل المعلم بعرضة في صورته الأوليّة على مجموعة من المتخصصين في المناهج والتدريس والقياس والتقويم في الجامعات الأردنية، وعدد من مدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ للتأكد من خطوات تنفيذ استراتيجية جبس التأمُّليّة، ومدى مناسبة نتاجات التعليم وخطوات التدريس وأنشطته اللغويّة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم، وقد اقترح المحكمون إضافة بعض الأسئلة التأمُّليّة في أثناء تطبيق الإستراتيجية، بالإضافة إلى التأكيد على دور المتعلمين في أثناء كتابة النصوص، وقد تم إجراء التعديلات، وبذلك يكون الدليل صادقًا لأغراض تنفيذ الدراسة.

إجراءات الدراسة:

سار الباحث وفق الإجراءات الآتية لتحقيق أهداف الدراسة:

1. مراجعة الأدبيات التربوية والدراسات السابقة المتصلة بالتفكير التأملي، ومهارات الكتابة التأمُّليّة.
2. اختيار الوحدات التدريسية من منهاج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها للمستوى المتقدم المُعتمد في مركز اللغات في الجامعة الأردنية، وهي: الوحدة السابعة (معرض الكتاب) والوحدة الثامنة (الرحالة ابن بطوطة)، والوحدة التاسعة (تاج محل رمز الحب) والوحدة العاشرة (الصحافة العربية وتطورها)
3. إعداد أداتي الدراسة: اختبار الكتابة التأمُّليّة، ودليل المعلم الخاص بإستراتيجية التدريس المُقترحة، وعرضهما على مجموعة من المحكمين؛ للتأكد من صدقهما.
4. تنفيذ التجربة الاستطلاعية على عينة من مجتمع الدراسة ومن خارج أفرادها؛ من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في كلية المجتمع العربي؛ للتحقق من ثبات أداة الدراسة (اختبار الكتابة التأملية)، وزمن تطبيقها، وثبات مُصححيها.
5. اختيار عينة الدراسة قصديًا، وتحديد أفراد الدراسة، وهم متعلمو اللغة العربيّة الناطقون بغيرها في مركز اللغات في الجامعة الأردنية.
6. لقاء معلمي المجموعتين التجريبية والضابطة، وتزويدهما بدليل المعلم الذي يحتوي على الإرشادات والتوجيهات اللازمة لتطبيق إستراتيجية التدريس المُقترحة.

7. تطبيق الاختبار القبلي للكتابة التأمُّليّة على أفراد المجموعتين؛ الضابطة والتجريبيّة في وقت واحد، وذلك بتاريخ 30/10/2024، والاحتفاظ بالبيانات التي تم الحصول عليها؛ لتحديد النتائج النهائيّة بعد إجراء الاختبار البعدي.

8. تطبيق إستراتيجية التدريس المقترحة على متعلمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم، في مركز اللغات في الجامعة الأردنية؛ إذ بدأ التطبيق بتاريخ 3 / 11 / 2023، إلى 10 / 12 / 2024.

9. تطبيق الاختبار البعدي للكتابة التأمُّليّة على أفراد المجموعتين؛ الضابطة والتجريبيّة بعد الانتهاء من تطبيق الإستراتجية المقترحة، وفي وقتٍ واحد، وذلك بتاريخ 12 / 12 / 2024 ، ومن ثم تصحيح الاختبار ورصد النتائج.

متغيّرات الدراسة:

المتغيّر المستقلّ: إستراتيجية التدريس، ولها مستويان: إستراتيجية التدريس القائمة على التفكير التأملي، إستراتيجية التدريس الاعتيادية.

المتغيّر التّابع: مهارات الكتابة التأمُّليّة التي يقيسها الاختبار.

نتائج الدّراسة ومناقشتها

للإجابة عن سؤال الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء مجموعتي الدراسة (التجريبيّة والضابطة) على اختبار الكتابة التأمُّليّة الذي طُبِّقَ قبليًّا وبعديًّا على أفراد الدراسة وفق المجموعة، والجدول (1) يبين ذلك:

الجدول (1) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للقياسين القبلي والبعدي

المجموعة	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبيّة	32.000	5.1123	40.955	8.4624
الضابطة	32.420	5.6844	35.400	7.6581
الكلي	32.260	5.3626	38.175	8.4667

يُبيّن الجدول (1) وجود فرق ظاهريّ في المتوسّطين الحسابيَين بين أفراد المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة لاختبار الكتابة التأمّليّة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي في المجموعة التجريبيّة للقياس البعدي في اختبار الكتابة التأمّليّة (40.955)، أما القياس القبلي (32.000)، في حين بلغ المتوسط الحسابي في المجموعة الضابطة للقياس البعدي في اختبار الكتابة التأمّليّة (35.400)، أما القياس القبلي (32.420)، ولمعرفة فيما إن كانت هذه الفروق دالة إحصائيًا، استخدمت معادلة تحليل التباين المشترك الأحادي "ANCOVA" والجدول (2) يبين ذلك:

الجدول (2) نتائج اختبار (ANCOVA) لدلالة الفرق بين مجموعتي الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط الربعات	ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا
المجموعة	440.155	1	440.155	11.213	.001	.203
التطبيق القبلي	220.384	1	220.384	5.361	.015	.122
الخطأ	1524.723	45	34.105			
الكلي المصحح	3423.360	49				

يُشير الجدول (2) إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لاختبار الكتابة التأمّليّة؛ إذ بلغت قيمة "ف"(11.213) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (a=0.05)، وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبيّة، وقد بلغت قيمة مربع إيتا (.203)، وهي تشير إلى أن قيمة التباين المفسر لإستراتيجية التدريس القائمة على التفكير التأمّلي (20%)، ولمعرفة عائديّة الفرق ذي الدلالة الإحصائية، تم استخراج المتوسطات الحسابيّة المعدّلة والأخطاء المعياريّة، والجدول (5) يبين ذلك:

الجدول (3) المتوسطات الحسابيّة المعدلة والأخطاء المعياريّة للتطبيق البعدي لاختبار الكتابة التأمّليّة باختلاف إستراتيجية التدريس
(إستراتيجية التدريس المُقترحة، إستراتيجية التدريس الاعتيادية)

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
تجريبية	41.433	1.201
ضابطة	34.464	1.226

يُشير الجدول (3) إلى أن الفرق بين المتوسطين الحسابيين يُعزى للمجموعة التجريبيّة التي تم تدريسها باستخدام إستراتيجية التدريس المُقترحة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي المعدّل للمجموعة الضابطة (34.464)، في حين بلغ للمجموعة التجريبيّة (41.433).

ويمكن أن تُعزى هذه النتائج إلى طبيعة إستراتيجية التدريس القائمة على التفكير التأمُّلي؛ إذ عمل على تحسين مهارات الكتابة التأمُّليّة عبر مجموعة من الخطوات المنظمة، التي ساعدت الطلبة في المجموعة التجريبيّة على فهم موضوعات الكتابة ووصفها وربطها بالخبرات السابقة، بالإضافة إلى تمكين الطلبة من التعبير عن مشاعرهم واعتقاداتهم حول تلك الموضوعات، بالإضافة إلى تقويم كتاباتهم والطريقة التي اتبعوها في الكتابة، وهذا يتفق مع دراسة (الشمايلة، 2016) التي أشارت إلى أن أسلوب التعلم القائم على التفكير التأملي يُعزز دافعية الطلبة ويحقق فاعليتهم في العلمية التعليمية التعلمية.

وقد تُعزى هذه النتيجة أيضًا إلى أسس التعليم القائم على التفكير التأمُّلي، فهي ركزت على الكيف لا على الكم، فتناولت أحداثًا أو موضوعاتٍ محددةً، وتعمّقت في تحليلها ودراستها مع ربطها بواقع الطلبة وخبراتهم السابقة، فضلًا عن تحقيق الاستقلال الذاتي للطلبة في إصدار الأحكام وإبداء الآراء وعرض الأدلة الداعمة لاستنتاجاتهم، بالإضافة إلى مناقشة آرائهم وأفكارهم مما مكّنهم من الموازنة بين الأفكار ونقدها والإبداع فيها (الياصجين، 2016؛ Hussein, 2018)

ويعزو الباحث تفوق الطلبة في المجموعة التجريبيّة إلى طبيعة التعليم القائم على التأمل التي تتمحور حول الطلبة، فتبتعد عن التلقين وتعتمد على التفسير والتحليل؛ إذ وظّف الطلبة خبراتهم ومهاراتهم في تحليل الموضوعات والتوصل إلى الاستنتاجات، بالإضافة إلى تقييم كتاباتهم وتحديد الصعوبات والمشكلات التي واجهتهم عند الكتابة؛ سعيًا إلى التخلص منها وتحسين مهارات الكتابة في المستقبل، وهذا يتفق مع دراسة (امحيدش والشريدة، 2019) التي ذكرت أن التعليم القائم على التفكير التأملي يتمحور حول المتعلمين ويساعدهم على توظيف خبراتهم ومعارفهم في ابتكار الأفكار والتوصل إلى استنتاجات جديدة.

التوصيات والمقترحات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، يوصي الباحث بالآتي:

- توظيف خطوات التفكير التأملي في تدريس مهارات الكتابة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم.
- تدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها على توظيف خطوات التفكير التأملي في تدريس مهارات الكتابة للناطقين بغير العربية.
- إجراء المزيد من الدراسات للكشف عن فاعلية التفكير التأملي في تنمية المهارات اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستويات الأخرى (المبتدئ والمتوسط).
- إجراء دراسات تتناول أثر التفكير التأملي في دافعية الطلبة نحو تعلم اللغة العربية وتوظيفها.

المراجع

- إبراهيم، إيمان (2021) فاعلية استراتيجية المحطات العلمية الرقمية في تنمية بعض مهارات الكتابة التأملية والكفاءة الرقمية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة جامعة سوهاج، 90، 758-700.
- امحديش، صالحة والشريدة، محمد (2019) أثر برنامج تدريبي قائم على التفكير التأملي في تنمية الحكمة لدى طالبات جامعة الملك خالد بمدينة أبها، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 3(28)، 449-427.
- بركات، زياد أمين (2005). العلاقة بين التفكير التأمُّليّ والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية، مجلة العلوم التربويّة والنفسيّة، 6 (4): 97 – 128.
- بشير، عبد الله صالح (2006)، التفكير التأمُّليّ، مركز البحوث والدراسات التربويّة، (3)، 87 - 100.
- الجراح، عبد الناصر (2007). تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية، الأردن: دار الميسرة للنشر والتوزيع.
- الجهني، عبد الرحمن (2021)، نموذج تدريسي مقترح قائم على نظرية الحقول الدلالية لتنمية مهارات الكتابة الإبداعيّة لدى متعلمي اللغة العربيّة الناطقين بلغات أخرى، المجلة التربويّة-جامعة سوهاج، (89)، 531-491.
- الحجوري، صالح والجراح، محمد (2016)، إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) دراسة وصفية تحليلية للمستويات والمهارات والكفايات. مجلة الأثر. (25)، 10 – 83.
- الحديبي، علي (2012)، فاعليّة برنامج قائم على التعلم النشط في تنمية مهارات الكتابة الإبداعيّة لدى متعلمي اللغة العربيّة الناطقين بلغات أخرى، مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي، 3(2): 177 - 238.
- الخزام، عوض (2019)، مستوى التفكير التأمُّليّ لدى معلمات الرياضيات للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن. مجلة العلوم التربويّة والنفسيّة. 3(23)، 39 – 52.
- خطاب، عصام (2023) أثر استخدام استراتيجية التفكير البصري في تنمية مهارات الكتابة التأملية لدى طلبة شعبة اللغة العربية بكلية التربية، مجلة جامعة عين شمس، (159)، 72-15

- دواني، كمال (2003)، الإشراف التربوي: مفاهيم وآفاق. عمان: دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.
- الزيات، فاطمة محمود (2015)، برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير التأمُّليّ لتنمية الدافع المعرفي لدى الطالب المعلم، مجلة جامعة حلوان كلية التربية، (2) 21، 943 – 1003.
- سعادة، جودة (2011)، تدريس مهارات التفكير مع مئات من الأمثلة التطبيقية، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الشريف، خالد (2013)، التعلم التأمُّليّ مفهومه – تطبيقاته، الاسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- الشمايلة، إيمان (2016) التفكير التأملي وعلاقته بأساليب التعلم لدى الطلبة الموهوبين في الأردن، مجلة جامعة الجنان، (8)، 103-128
- العنزي، نوف والعرفج عبير (2021) تعليم المعلمات للكتابة التأملية في المرحلة الابتدائية، مجلة جامعة أسيوط، 37 (9)، 176-250.
- عيسى، خليل وطوباسي، نتالي (2018)، تحسين مستوى الكتابة التأمُّليّة في ملفات خبرة مساقي التربية العلمية تر359 وتر 369 في كلية التربية بجامعة بيت لحم، مجلة العلوم التربويّة والنفسيّة، 2 (24)،87– 106.
- طعيمة، رشدي (1986)، المرجع في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى، السعودية، معهد اللغة العربيّة–جامعة أم القرى.
- الغامدي، علي (2022) استراتيجية التلخيص الكتابي وأثرها في تنمية مهارات الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، المجلة التربوية – جامعة سوهاج، 93، 1473- 1517
- القحطاني، عثمان (2020) فاعلية استراتيجيات التدريس التأملي في تنمية مهارات الحس المكاني لدى طلاب المرحلة الإبتدائية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، (156)، 83-103
- محمود، سماح (2017). برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير التحليلي وأثره في تحسين مستوى الممارسة التأمُّليّة لدى المرشدة الطلابية، المجلة التربويّة الدولية المتخصصة، 6 (8)، 143 – 158.

- المصري، تامر (2017) برنامج قائم على التفكير التأملي في تنمية بعض المهارات التدريسية والاتجاه نحو المهنة لدى طالب الدبلوم العام في التربية تخصص علوم، المجلة المصرية للتربية العلمية، (6) 20، 84-37.
- موسى، عقيلي وعبد الله، أسماء (2022) برنامج مقترح قائم على التلمذة المعرفية لتنمية مهارات الكتابة التأملية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة جامعة الوادي الجديد، 42(2): 64-26
- الياصجين، فرحان (2016)، التفكير التأمّليّ والشخصيّة، الأردن: دار زهران للنشر والتوزيع.
- Dewey,J. (1933). How we think, A Restatement of the Relation of Relation of Reflective Thinkingto the Educative Process. San Francisco: Jossey- Bass.
- Elizabeth, S & Angene, W (2002). Deemystifying Reflection: A study of Pedagogcal Strategies that Encourge Reflective Journal writing. Teachers College Record. 104(7):1393-1421.
- Hussein, Hind (2018). Examining the Effects of Reflective Journals on Students' Growth Mindset: A Case Study of Tertiary Level EFL Students in United Arab Emirates, IAFOR Journal of Education, 6 (2), 33- 50.
- Schon, D. (1983). The Reflective Practitoner, How Professional Think in Action. London. Temple Smith.
- Sudirman, A & Gemilag, A, V & Kristanto,T (2021). Harnessing the Power of Reflective Journal Writing in Global Contexts: A Systematic Literature Review. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 20 (12), 174- 194

فاعلية إستراتيجية SQ6R في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى متعلّمي اللغة العربية للناطقين بغيرها

دراسة نظرية تطبيقية

ناهل الدَّخيل[1]

الملخص

تُعدُّ مهارة القراءة أُمَّ المهارات اللغوية، وأساس هذه المهارة هو الفهم القرائي القائم على فهم المعنى القريب والبعيد وما بين السطور، وقد أصبحت أساليب التدريس التقليدية لا تُجدي نفعاً في تعزيز الفهم القرائي وتنميته لدى المتعلِّم، فكان لا بُدَّ من مواكبة إستراتيجيات التعليم الحديثة التي تعتمد على التعلُّم النشط، والتعلُّم ما وراء المعرفي في توظيف تفكير الطالب النقدي والإبداعي في فهم النص المقروء.

يهدف هذا البحث إلى توظيف إستراتيجية SQ6R نظرياً وتطبيقياً في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى متعلِّمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق هدف البحث صمَّم الباحث أدة المقابلة الشخصية مع بعض الأساتذة الخبراء في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وكانت المقابلة عن طريق الأسئلة المكتوبة، حيث استخدم الباحث الأسلوب المفتوح في المقابلة المنظَّمة من أجل الإجابة، واشتملت مصطلحات البحث على أربع مصطلحات هي: (إستراتيجية SQ6R- تنمية – مهارة – الفهم القرائي)، وقد أظهرت نتائج الدراسة أهمية الفهم القرائي في مجال تعليم اللغات، كما أظهرت النتائج أنَّ خطوات إستراتيجية SQ6R تتوافق مع ما نادت به أساليب وإستراتيجيات التعليم الحديث القائم على دمج التعلُّم النشط، والتعلُّم ما وراء المعرفي، وأظهرت أيضا فاعلية إستراتيجية SQ6R في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى المتعلِّمين.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية SQ6R -الفهم القرائي- متعلِّمو اللغة العربية للناطقين بغيرها.

---

(1) Öğr. Nahel Aldakheel. Özel eğitim merkezleri. E-mail nahil5094@gmail.com.

Özet

Okuma becerisi, dil becerilerinin temeli olarak sayılır, Bu becerinin temeli, yakın, uzak ve satırlar arasındaki anlamı anlamaya dayalı okuduğunu anlamaktır, Geleneksel öğretim yöntemleri, okuduğunu anlamayı ve öğrenci 'deki gelişimini teşvik etmede tamamen yararsız hale gelmiştir, Öğrencinin eleştirel ve yaratıcı düşüncesini okunan metni anlamada kullanmada aktif öğrenmeye ve üstbilişsel öğrenmeye dayanan modern öğretim yöntem ve stratejilerini takip etmek gerekiyor, Bu araştırma, diğer dilleri konuşanlar için Arapça öğrenenler arasında okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde SQ6R stratejisini teorik ve pratik olarak kullanmayı amaçlamakta ve araştırmacı tanımlayıcı analitik yaklaşımı kullanmıştır, Araştırmacı tanımlayıcı analitik yöntemi kullanmış ve araştırma amacına ulaşmak için araştırmacı, diğer dilleri konuşanlara Arapça öğretimi alanında uzman bazı profesörlerle kişisel bir görüşme aracı tasarlamıştır, Görüşme, araştırmacının cevap vermek için yapılandırılmış görüşmede açık yöntemi kullandığı yazılı sorularla gerçekleştirilmişti, Arama terimleri şu dört terimi içeriyordu: (SQ6R stratejisi - geliştirme - beceri - okuduğunu anlama), çalışmanın sonuçları dil eğitimi alanında okuduğunu anlamanın önemini, çalışmanın sonuçları da SQ6R stratejisinin adımlarının hangi yöntem ve yöntemlere karşılık geldiğini gösterdi. Savunulan öğrenme ve faaliyetin entegrasyonuna dayalı modern eğitim stratejileri ve üstbilişsel öğrenme ve ayrıca SQ6R stratejisinin öğrencilerde okuduğunu anlama becerisini geliştirmedeki etkinliğini gösterdi.

Anahtar Kelimeler: SQ6R Stratejisi – Okuduğunu Anlama – Arapça'yı Yabancı Dil Olarak Öğrenenler.

المقدمة

فرضت الأساليب التربوية الحديثة في مجال التعليم واقعا علمياً تعليميًّاً على أركان العملية التعليمية – (المؤسسة التعليمية، المعلِّم، المتعلِّم) - تمثَّل في استحضار مهارات التفكير العليا في التعليم، وجعل الطالب محور العملية التعليمية، حيث أصبح الفهم العلمي التعليمي هاجساً يؤرِّق كلَّ أركان العملية التعليمية في كيفية تحقيقه؟ ولأنَّ مهارة القراءة هي سَنام الفهم وعموده، كان لا بدَّ من الاهتمام بالفهم القرائي لدى المتعلِّم، وبذل الجهود التربوية والتعليمية لتحقيقه في مجال التعليم.

ومن أهمية ما سبق متمثِّلاً بالفهم القرائي بدأ الباحث بحثه هذا مبيِّنا الأهمية العلمية للفهم القرائي في التعليم، وأهمية تنميته لدى المتعلِّم، فكان مجهود هذا البحث يفضي إلى إيجاد وسيلة تعليمية تحقِّق ما يصبو إليه البحث، فكانت إستراتيجية SQ6R؛ التي تُعدُّ من الإستراتيجيات ما وراء المعرفي، والتي تعتمد على مهارات التفكير العليا التي نادت بها الأساليب التربوية الحديثة، وعلى الرَّغم من الأهمية العلمية لإستراتيجية SQ6R، إلا أنَّ الدراسات الأدبية عنها كانت قليلة قياساً لقيمتها العلمية التعليمية.

ولقد ركَّزت هذه الدراسة على مبحثين؛ المبحث النظري والمبحث التطبيقي؛ اشتمل المبحث النظري على ثلاثة مطالب، كان أوَّلها: أهمية الفهم القرائي وتنميته في تعليم اللغات، وثانيها: إستراتيجية SQ6R وأهميتها في تنمية الفهم القرائي لدى المتعلِّم، وثالثها: دور المعلِّم والمتعلِّم في هذه الإستراتيجية، وأمَّا المبحث الثاني فتَمثَّل في تطبيق عملي على هذه الإستراتيجية.

الإحساس بالمشكلة:

تكوَّن الإحساس بمشكلة البحث من أنَّ مهارة الفهم القرائي لدى المتعلِّم غير كافية لفهم النص المقروء بكل جوانبه، وما يحمله هذا النص من معانٍ مباشرة وغير مباشرة؛ وذلك لأنَّ أساليب وإستراتيجيات تعليم النص المقروء أصبحت بحاجة إلى مواكبة التطوُّر العلمي في ميدان تعليم اللغات من خلال الاعتماد على إستراتيجيات تعليمية حديثة تُحاكي ذاك التطوُّر الذي يركِّز على التفكير الإبداعي والنقدي لدى المتعلِّم، كما يركِّز على الجانب التأمُّلي والاستنتاجي والتقيمي وغيرها كثير.

وقد وجد الباحث في إستراتيجية SQ6R خير مثال على تطبيق كل ما سبق بشكل عملي وعلمي يخدم المتعلِّم، ويصل معه إلى نتائج علمية وحقيقية في فهم النص المقروء؛ الأمر الذي يجعل سير العملية التعليمية سيرًا صحيحًا ومواكبًا للتطوُّر العلمي.

الأسئلة البحثية:

1. ما أهمية الفهم القرائي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟
2. ما فاعلية إستراتيجية SQ6R في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟
3. ما فاعلية إستراتيجة SQ6R في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى متعلِّمي العربية للناطقين بغيرها؟

مصطلحات البحث:

1. **إستراتيجية SQ6R:** عرَّفها (عطية، 2009، ص44) بأنَّها من إستراتيجيات ما وراء المعرفة، وهي من الإستراتيجيات التي تُسهم في زيادة فعالية القراءة، وزيادة الفهم والاستيعاب.

وعرَّفها الباحث: بأنَّها من الإستراتيجيات التي تتوافق بقوَّة مع متطلَّبات التعليم الحديث القائم على التفكير النقدي والإبداعي؛ ممَّا يساهم في تعزيز فهم الطالب وإدراكه لما تعلَّمه.

2. **تنمية:** جاء في (معجم مقاييس اللغة) باب النون والميم ومايثلُثُهُمَا؛ الجذر (نَمَى): النون والميم والحرف المعتل أصلٌ واحدٌ يدلُّ على ارتفاع وزيادة. (مقاييس اللغة لابن فارس، 1979، ص479)

وعرَّفها (خليل، 2013، ص1)، بأنَّها عملية تطوير إمكانيات ومقدرات الإنسان بهدف توسيع الخيارات المتاحة أمامه. (كما مكتوب في حمادي، 2021، ص296).

3. **مهارة:** جاء في (قاموس المعاني) أنَّ مَهارة، هي القدرة على أداء عمل بحذق، والمهارات اللغوية: هي القدرات اللازمة لاستخدام لغة ما.

وعرَّفها دريفر (Driver) في قاموسه لعلم النفس بأنَّها السهولة والسرعة والدقة (عادة) في أداء عمل حركي. (طعيمة، 2004، ص29).

وعرَّفها الباحث: بأنَّها القدرة على انتقاء الشيء الصحيح، وتطويعه لتحقيق غايات علمية وعملية في مجالات الحياة المتعدِّدة.

4. **الفهم القرائي:** اتفق العديد من الباحثين في تعريفهم للفهم القرائي على أنَّه عملية بنائية نشطة يستخدم فيها القارئ دلالات وإشارات السياق، والقرائن النحوية الموجودة، وخبرته وخلفيته المعرفية السابقة؛ لبناء المعنى واستنتاج المعاني الصريحة والضمنية الواردة في النص، مع القدرة على نقد وتقويم الأفكار. (عبد الله، 2015، ص22/23).

وعرَّفه الباحث: بأنَّه ردَّة فعل القارئ لما يقرأه، حيث يعكس النص المقروء ما في داخل القارئ من خبرات ومعارف حياتية؛ جعلته ينظِّم ما قرأه على شكل استنتاجات مباشرة وغير مباشرة، كما تمكِّنه من محاول إيجاد الحلول المناسبة، وابتداع الأفكار الخلاقة؛ والتي بدورها تُثري النص المقروء.

أهمية البحث:

تأتي أهمية البحث انطلاقًا من أهمية مهارة القراءة في تعليم اللغات، ويرتكز تحقيق فاعلية مهارة القراءة على تحقيق فهم المقروء؛ وبناء على هذا انطلق الباحث في بحثه مبيِّنًا أهمية تحقيق فهم المقروء، والعمل على تنميته لدى متعلِّمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، معتمدًا على إستراتيجية SQ6R وخطواتها العملية التي تَتناغم إيجابًا مع تحقيق فهم المقروء وتنميته من خلال هذه الدراسة النظرية التطبيقية، وذلك لما للمتعلِّم والمعلِّم من أهمية في تحقيق هذه الإستراتيجية لخطواتها وأهدافها العملية، كما تأتي أهمية هذه الدراسة من الاستفادة من نتائجه وتوظيفها في تنمية الفهم القرائي لدى متعلِّمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وإثراء هذا المجال بنماذج تطبيقية في إستراتيجيات فهم المقروء وتنميته.

أداة البحث:

استخدم الباحث أدة المقابلة الشخصية مع عشرة من الأساتذة الخبراء في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وكانت المقابلة عن طريق الأسئلة المكتوبة، حيث استخدم الباحث الأسلوب المفتوح في المقابلة المنظَّمة من أجل الإجابة، وقد

أجرى الباحث المقابلة عن بُعد؛ وذلك لتعذُّر الوصول المباشر إلى الأساتذة الخبراء، وبلغت أسئلة المقابلة ستَّة أسئلة، هي كالتالي:

1. كيف تَرون حاجة مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مواكبة تطوُّر أساليب وإستراتيجيات التعليم الحديثة؟
2. ترتكز أهمية مهارة القراءة على مهارة الفهم القرائي؛ إلى أي مدى يُؤثِّر الفهم القرائي في العملية التعليمية لدى متعلِّم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟
3. كيف تَرون فاعلية إستراتيجية SQ6R في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟
4. برأيكم؛ كيف سيؤثِّر تطبيق إستراتيجية SQ6R في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى متعلِّمي اللغة؟
5. الدراسات الحديثة ركَّزت على جانبي التفكير الإبداعي والنقدي في التعليم؛ كيف يمكننا إيجاد مقاربة علميَّة بين إستراتيجية SQ6R وبين التفكير الإبداعي والنقدي؟
6. كيف سيكون دور المعلِّم والمتعلِّم في إستراتيجية SQ6R في تنمية مهارة الفهم القرائي؟

وقد اتفقت إجابات الأساتذة على ضرورة مواكبة تطور إستراتيجيات التعليم الحديثة، وعلى أهمية الفهم القرائي وتنميته، وأهمية إستراتيجة SQ6R في تنمية الفهم القرائي؛ لأنَّ فلسفة هذه الإستراتيجية تستند على التفكير النقدي.

الدراسات السابقة:

1. دراسة حمادي، حسن خلباص (2021)، بعنوان: أثر توظيف إستراتيجية SQ6R في تنمية التذوق الأدبي والتفكير الإبداعي عند طلاب المرحلة الإعدادية، مجلة الآداب، جامعة بغداد، العدد 136، آذار، هدفت الدراسة إلى معرفة أثر توظيف إستراتيجية SQ6R في تنمية التذوق الأدبي والتفكير الإبداعي عند طلاب المرحلة الإعدادية، وتكوَّنت عينة البحث من (62) طالباً موزعين بالتساوي على المجموعتين (التجريبية والضابطة)، ولتحقيق هدف البحث أعدَّ الباحث أداتين (اختبار التذوق الأدبي، ومقياس التفكير الإبداعي)، وبعد التأكد من صدقهما وثباتهما تم تطبيقهما على عينة البحث، وأظهرت النتائج بعد معالجتها احصائياً: تفوق المجموعة التجريبية في الاختبارين على المجموعة الضابطة؛ وذلك يُثبت أثر فاعلية إستراتيجية SQ6R في التذوق الفني والتفكير الإبداعي، وقد أوصى

الباحث باطّلاع مدرِّسي اللغة العربية على خطوات إستراتيجية SQ6R لاستعمالها عند تدريس مادة الأدب والنصوص لطلاب المرحلة الإعدادية.

2. دراسة مهدي، باسم علي (2018)، بعنوان: أثر توظيف إستراتيجيتي SQ6R والأسئلة والإجابات في تنمية المهارات القرائية والتفكير الإبداعي، أطروحة دكتوراة، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالى، هدفت الدراسة إلى التعرُّف على أثر توظيف إستراتيجيتي SQ6R والأسئلة والإجابات في تنمية المهارات القرائية والتفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، ومن أهم النتائج التي خرجت بها هذه الدراسة: إنَّ إستراتيجيتي (SQ6R، والأسئلة والإجابات) تُسهم في إعادة تنظيم الخبرات والمعلومات المتحصلة لدى الطلاب، وتساعد في زيادة حماس الطلاب وتركيز انتباههم نحو معالجة وتحليل موضوعات المطالعة المقروءة، وإنَّ الطلاب بحاجة التعرُّف إلى إستراتيجيات تدريسية حديثة تزيد عندهم الفهم والسرعة والدقة والتفكير الإبداعي أثناء قراءة موضوعات المطالعة؛ كإستراتيجيتي (SQ6R، والأسئلة والإجابات)، وإنَّ تطبيقها في تدريس موضوعات المطالعة يحقق الأهداف السلوكية المطلوبة في الدرس بصورة أفضل من الطريقة الاعتيادية المتبعة، وقد أوصت الدراسة بتوجيه مدرسي اللغة العربية إلى استعمال إستراتيجية (SQ6R، والأسئلة والإجابات) في تدريس مادة المطالعة.

التعليق على الدراسات السابقة:

بيَّنت نتائج الدراستين السابقتين أهمية إستراتيجية SQ6R من خلال البحوث التجريبية، كما بيَّنت مدى تأثيرها على الطلاب وحماسهم الذي أدَّى إلى تنمية التذوق الأدبي والتفكير الإبداعي والمهارات القرائية لديهم، وبالمقابل نجد أنَّ الدراسة الثانية لم تقتصر على إستراتيجية SQ6R فقط، بل استخدمت معها إستراتيجية السؤال والجواب.

ونتيجة لقلَّة الدراسات على إستراتيجية SQ6R، وبالإضافة إلى أهميتها؛ لتوافقها مع أساليب وإستراتيجيات التدريس الحديثة؛ فقد توقَّف الباحث في بحثه عند هذه الإستراتيجية، ووظَّفها نظريًّا وتطبيقيا في تنمية الفهم القرائي؛ لما له من أهمية كبيرة في مجال تعليم اللغات، كما ركَّز البحث على مهارات التفكير النقدي والإبداعي والتأمُّلي والاستنتاجي التي نادتْ بها أساليب التعليم الحديثة.

الإطار النظري:

المطلب الأول: الفهم القرائي وأهميته في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

إنَّ مهارة القراءة هي أمُّ المهارات اللغوية؛ وذلك لما تتطلَّبُه من مهارات عقلية لتحليل المقروء وفهم المقصود منه فهماً ظاهرياً وضمنيًّاً لما تحمله دلالات النص لفظاً ومعنىً.

وقد ثَبَت للرابطة القومية لدراسة التربية في أمريكا NSSE أنَّ القراءة ليست مهارة آلية بسيطة، كما أنَّها ليست أداة مدرسية ضيِّقة، إنَّها أساساً عملية ذهنية تأمُّلية، وينبغي أنْ تُنمَّى كتنظيم مركَّب يتكوَّن من أنماط ذات عمليات عقلية عليا، إنَّها نشاط ينبغي أنْ يحتوي على كل أنماط التفكير، والتقويم، والحكم، والتحليل، والتعليل، وحلِّ المشكلات. (طعيمة، 1986، ص518).

ولقد تطوَّر البحث التربوي في العملية التعليمية في العَقدين الماضيين؛ حيث تحوَّل إلى التركيز على عقلية المتعلِّم، وما يجري بداخلها؛ كالمعارف السابقة والتذكُّر، ومعالجته للمعلومات، ودافعيَّته وأنماط تفكيره، وكل ما يجعل التعلُّم ذا معنى، وأكَّد الباحثون على أهمية دور الفَهم السابق في تشكيل هذه المعاني، وكل ذلك بالاستناد إلى فلسفة النظرية البنائية. (الخليلي، 1996، ص255).

ويُعدُّ الفهم القرائي البِنيَة الأساسية التي من خلالها ينطلق التعلُّم إلى تعلُّم واستيعاب للمواد التعليمية الأخرى، خصوصاً في المرحلة الأساسية، فحالما يتجاوز التلميذ الصعوبة التي تواجهه في الفهم القرائي يستطيع بالتالي التغلُّب على أي مشكلة تواجهه في فَهم المحتوى الذي يُقدَّم له. (المصري، 2017، كما مكتوب في قنبر ويمينة، 2024، ص470).

وأشار (الأعور 2014، كما مكتوب في القحطاني، 2018، ص582)، "أنَّ الحاجة إلى الفهم القرائي تشتدُّ مع التقدُّم التكنولوجي والمعلوماتي، لا سيما ونحن نعيش في مجتمع المعرفة الذي يتطلَّب قارئاً مستثمراً ومنتجاً، وأنَّ طبيعة العصر والثورة المعلوماتية تتطلَّب قارئاً فاهماً".

وتُشير بعض الدراسات إلى ضعف بعض التلاميذ في فَهم النص المقروء؛ كدراسة (محمد الحوامدة، 2010) و (تيسير الجراح، 2012)، وعزا بعضهم ذلك إلى ضعف التلميذ لغويًّاً، ورأى البعض الآخر أنَّ الضعف يرجع إلى طرائق التدريس التي يتبعها المعلِّمون في تدريس القراءة؛ حيث إنَّ الطرق التقليدية لا تُحقِّق مع ما تسعى إليه التربية الحديثة من تزويد المتعلِّم بالمهارات والخبرات التي تُمكِّنه من النجاح في تعلُّم القراءة بشكل فعَّال. (محمد، رسلان، موسى، 2022، ص5).

بالإضافة إلى أنَّ هناك علاقة طرديَّة موجبة بين مستوى الفهم القرائي وبين مستوى القدرة على حلِّ المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الأساسية، كما أنَّ التلاميذ الذين يتلقَّون تدريباً في مهارات الفهم القرائي أظهروا تحسُّناً ملحوظاً في تحليل النصوص اللغوية، وفي عمل استدلالات من النص المقروء، وربط الأفكار المتضمِّنة في النص ببعضها البعض، وبما لديهم من معرفة سابقة عن هذا الموضوع، وأنَّ التلاميذ الذين تدرَّبوا على التلخيص كانوا أكثر فهماً من الذين أجابوا عن الأسئلة إجابات مختصرة. (عبد الله، 2015، ص28).

ومن مستويات الفهم القرائي؛ نجد مستوى الفهم الاستنتاجي الذي يهتم باستنتاج المعاني الضمنيَّة التي لم يصرِّح بها الكاتب في النص، ومستوى الفهم الناقد الذي يهتم بقدرة القارئ على إصدار حكم على المادة المقروءة، أمَّا مستوى الفهم التطبيقي؛ فيهتم بقدرة القارئ على استنباط الحكم والعبر وتطبيقها في الواقع الحياتي. (شحاتة والسمَّان، 2012، كما مكتوب في محمد ورسلان وموسى، 2022، ص5-4).

أيضا مستوى الفهم الإبداعي الذي يتضمَّن اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في الموضوع، والتنبُّؤ بالأحداث بناء على مقدِّمات معينة. (العذيفي، 2009، كما مكتوب في القحطاني، 2018، ص589).

المطلب الثاني: إستراتيجية SQ6R وفاعليتها في تنمية مهارة الفهم القرائي:

تعرف إستراتيجية SQ6R بأنَّها من إستراتيجيات ما وراء المعرفة، والتي تُساهم في زيادة فعالية القراءة وزيادة الفهم والاستيعاب.

كما أنَّها تُقلِّل من الوقت الذي يُستعمل للاستيعاب، والربط والحفظ للمادَّة العلمية، وتزيد من التركيز على القراءة لتحقيق الاستيعاب الكلِّي، وتنشيط التعلُّم الذاتي، وتفعيل دور المتعلِّم كونه محور العملية التعليمية. (الهاشمي، وطه، 2008، كما مكتوب في حمادي، 2021، ص298).

ويرى (محمد، رسلان، موسى. 2022، ص15) أنَّها تتناسب مع طبيعة عملية القراءة، وتنمية مهارات الفهم القرائي؛ كون الفهم القرائي لا يحدث مرَّة واحدة، وإنَّما يسير في مستويات متباينة تحتاج إلى كثير من المران والتدريب وإعمال الفكر؛ وهذا يتناسب وطبيعة الإستراتيجية التي تتكوَّن من خطوات متسلسلة ومترابطة تمكِّن التلميذ من الرجوع لكل خطوة من خطواتها عندما يحتاج لذلك؛ ممَّا يعمل على التعمُّق في النص المقروء، والإلمام بتفاصيله.

إنَّ خطوات هذه الإستراتيجية هي في حقيقتها مجموعة مبادئ نفسية تقود القارئ إلى استيعاب المادة المقروءة بصورة جيدة؛ ممَّا يساعد المتعلِّمين على

التغلُّب على الكثير من الصعوبات الدراسية. (حبيب اللّه، 2000، كما مكتوب في حمادي، 2021، ص298).

وتتألَّف إستراتيجية SQ6R من ثماني خطوات، موضَّحة في الجدول التالي: (أبو عمشة، 2023، ص1096) و (Wiyana & Basori & Efendi، 2019، ص40).

جدول رقم (1) خطوات إستراتيجية SQ6R

1	2	3	4	5	6	7	8
S	Q	R	R	R	R	R	R
Survey	Question	Read	Reflect	Review	Rehash	Rethink	Revaluate
اطَّلع- الاستطلاع	اِسأل- السؤال	اِقرأ- القراءة	تأمَّل- التأمُّل	راجع- المراجعة	أعد التأهيل - الصياغة	أعد التفكير	قيِّم- أعد التقييم

1. اِطَّلع -الاستطلاع- (Survey): وتعني إلقاء الطالب نظرة عامَّة شاملة على النص: عنوان النص، العناوين الفرعية، أفكار النص وترتيبها، ثم تسجيل الملاحظات وأهم النقاط التي يَرون أنَّها هامَّة.

2. اِسأل -السؤال- Question)): يسجِّل الطالب هنا الأسئلة التي تولَّدت من عملية الاستطلاع السابقة؛ لكي يبحث عن إجابات لها في النص، وكذلك يسجِّل ما يتوقَّع الحصول عليه من النص من خلال قراءة عملية للنص من أجل البحث عن إجابات.

3. اِقرأ --القراءة- (Read): يقرأ الطالب النص باحثاً عن إجابات للأسئلة التي سجَّلها، كما يمكن للطالب أيضا تسجيل أسئلة أخرى تتولَّد في ذهنه أثناء القراءة أو بعدها، فالطالب يمكنه إعادة القراءة من أجل الوصول إلى إجابات صحيحة على اسئلته.

4. تأمَّل -التأمُّل- (Reflect): في هذه الخطوة يفكِّر الطلاب أثناء القراءة من خلال تكوين صورة مرئية لقرائتهم، وربط المعلومات الجديدة في القراءة بما هو معروف بالفعل. (Rusmati, Maharani, Susidamaiyanti, 2022, 35)، فالطالب بعد اجتيازه الخطوات السابقة يكون قد جمع كمَّاً من المعلومات نتيجة سبره لتفاصيل النص؛ فيبدأ بعملية التأمُّل في النص باحثاً عن معلومات جديدة، ومتسائلاً عن معلومات فاتته في الخطوات السابقة، أو

معلومات لم يتمكَّن من فهمها فهماً كاملاً؛ وذلك لكي يُعيد قراءة النص مرة ثانية حتى يتمكَّن من الفهم الكامل للمعلومات، بالإضافة إلى البحث عن إجابات للأسئلة التي فاتته في الخطوات السابقة.

5. راجع -المراجعة- (Review): تهدف هذه الخطوة إلى التأكُّد من إلمام الطالب بمحتوى النص المقروء، والتأكُّد من قدرته على تذكُّر ما ورد في النص من أفكار ومعلومات، ومن هنا يتَّضح أنَّ المراجعة تهدف إلى تحديد الأفكار الرَّئيسة في النص، والخروج بخبرات مهمَّة متكاملة، وإدراك العلاقات بين النصوص. (محمد، رسلان، موسى، 2022، ص15).

6. أعد التأهيل -الصياغة- (Rehash): وتعني هذه الخطوة أنَّ على المتعلِّم إعادة النظر في الأسئلة التي طرحها في الخطوات السابقة، وإعادة صياغتها بشكل أدق حتى يجد ضالَّته في النص، كما يمكنه إعادة صياغة الأجوبة بعدما لاحظ أنَّها غير كافية في الإجابة على سؤال ما، كما تُمكِّن الطالب من إعادة صياغة فقرة ما في النص أو تلخيصها اعتماداً على خبراته السابقة.

7. أعد التفكير - (Rethink): تهدف هذه الخطوة إلى إعطاء المتعلِّم فرصة لإعادة تفكيره في معلومات النص، ومحاكاتها مع معارفه السابقة، وإمكانية التصحيح أوالتعديل أو الإضافة عليها، كما تعطيه الفرصة في إبداع أفكار أخرى تُناسب موضوع النص وتُثريه.

8. قيِّم -أعد التقييم- (Revaluate): تُعدُّ هذه الخطوة الخلاصة النهائية لما أنتجه المتعلِّم في تفاعله مع النص المقروء، وذلك من خلال مراجعة شاملة لكل ما طرحه من أسئلة، وما قدَّمه من إجابات، وتلخيصات، وإعادة صياغات، وإضافات قيِّمة على النص، ومن ثمَّ تقييمها والتأكُّد من صحتها ودقَّتها، ومدى الاستفادة العلمية التي جناها المتعلِّم في تحليله، والوقوف على كل تفاصيله، وتوظيف ما استفاده المتعلِّم من خبرات في حياته.

أهميَّة إستراتيجية SQ6R:

- تساعد على ترسيخ وتنظيم المعلومات لدى الطلاب، وتذكُّرها.
- تساعد الطلاب على الاعتماد على أنفسم، والشعور بالاستقلالية في التعلُّم.
- تتَّسم بالمرونة؛ فهي تتناسب مع جميع المستويات، وفاعليتها تزداد أكثر في المستويات المتقدِّمة.
- تنمِّي القدرة على القراءة الناقدة الفاحصة، وتزيد من الأنشطة العقلية لدى الطالب.

- بساطة إجراءاتها، وسهولة تطبيقها. (علي، 2009، كما مكتوب في محمد، رسلان، موسى، 2022، ص13-14).

- تعالج القصور الحاصل لدى الدراسين في ممارسة التفكير الإبداعي. (علي، 2007، كما مكتوب في أبي عمشة، 2023، ص1094).

- تعمل على خَلق قارئ إستراتيجي. (أبو عمشة، 2023، ص1094).

فاعلية إستراتيجية SQ6R في تنمية الفهم القرائي:

يُشير مصطلح (ما وراء المعرفة) إلى عمليات التفكير في التفكير، أو المراقبة الذاتية، والاستخدام الواعي لإستراتيجيات التعلُّم؛ بمعنى تعلُّم الفرد كيف يتعلَّم؟ لذلك فإنَّ تَبنِّي هذا المفهوم في عمليات التعلُّم يقتضي توفير بيئة تعلُّم تُشجِّع على التفكير، وجَعْل المتعلِّم أكثر إيجابية ونشاطاً في عملية التعلُّم، وجَمع المعلومات وتنظيمها وتقويمها في أثناء عملية التعلُّم، فضلاً عن تمكينه من توظيف تعلُّمه في المواقف التي تُواجهه. (عطية، 2014، ص139).

كما يُشجِّع التعلُّم النشط على اكتساب مهارات التفكير العليا؛ كالتحليل والتفكير والتقويم، فالطلاب يقومون بتحليل المادَّة التعليمية إلى أجزائها الصغيرة، وإدراك ما بينها من علاقات، ثمَّ تجميعها وإخراجها في قالب جديد من بنات أفكار الطالب، ثمَّ الحكم على الأمور، وهو ما تركِّز عليه المستويات الثلاثة العُليا من تصنيف بلوم للمجال المعرفي. (سعادة، عقل، زامل، شتية، أبو عرقوب، 2011، ص37/38).

إنَّ القارئ يمارس التفكير الناقد؛ من خلال نقد المقروء في ضوء خبراته، وإصدار الأحكام عليه، وإبداء الرأي فيه، وحلِّ المشكلات التي أثارها النص المقروء، والوصول إلى حلول عن طريق البحث عن الأدلَّة والبراهين. (عبد الله، 2015، ص29).

وعرَّف (جروان، 1998، كما مكتوب في جروان، 2007، ص76)، التفكير الإبداعي بأنَّه نشاط عقلي مركَّب وهادف، توجِّهه رغبة قوية في البحث عن حلول، أو التوصُّل إلى نواتج أصلية لم تكن معروفة سابقاً.

وقد توصَّل (Asefi & Elnaz. 2018، كما مكتوب في أبي عمشة، 2020، ص39) إلى أنَّ تطبيق مبادئ التدريس الإستراتيجي أدَّت إلى تطوير مهارات التفكير النقدي والإبداعي باعتبارها واحدة من المهام الرئيسة للتعليم الإستراتيجي.

والخلاصة: إنَّ المتأمِّل للتعريفات السابقة (ما وراء المعرفة، التعلُّم النشط، التفكير الناقد، التفكير الإبداعي، التدريس الإستراتيجي) ولخطوات إستراتيجية SQ6R سيُدرك حتماً أهمية وفاعلية هذه الإستراتيجية في تنمية الفهم القرائي لدى المتعلِّم؛

لما فيها من عمليات تفكير عليا، وتعلُّم ذاتي وواعي، وتنظيم للمعلومات وإبداء الرأي فيها، وإصدار الأحكام عليها، وحلِّ المشكلات التي تُواجهه في النص المقروء، ثم توظيف كل ما تعلَّمه في المواقف التي تواجهه.

المطلب الثالث: دور المعلم والمتعلم في إستراتيجية SQ6R؟

إنَّ التدريس الإبداعي يحتاج إلى معلِّم مبدع ينتقل بالمتعلِّمين من التدريس التقليدي إلى التدريس الإبداعي، أي بنقل العملية التعليمية وأركانها من مرحلة الحفظ والتذكُّر، وربط المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة، ثمَّ الإبداع. (الدخيل، 2024، ص571).

سيكون المعلِّم في هذه الإستراتيجية موجهاً ومرشداً، ومنظِّماً لعملية التعلُّم، وشارحا لخطوات الإستراتيجية، وموفِّراً النصوص المناسبة، كما يعمل على تهيئة المناخ التعليمي في الصف؛ والذي يتَّسم بالتعاون والمشاركة الفعَّالة بين المتعلِّمين، ويعمل أيضاً دور السابر الذي يطرح أسئلة تتطلَّب تبريراً ودعماً لأفكار المتعلِّمين، كما يساعد على ربط معارفهم السابقة بالمعرفة الجديدة، ويدعم استقلاليتهم وتحمُّل مسؤوليتهم في التعلُّم الذاتي، ويحترم أفكارهم الإبداعية والنقدية، ويعطيهم الوقت الكافي.

أمَّا دور المتعلِّم، فيقوم على الانغماس الكلِّي في النص، ويكون ناقداً علميَّاً يعمل على إعادة بناء النص، وتشكيل كتابات جديدة من خلال المعلومات التي توصَّل إليها، ويتساءل عن أي معلومة في النص غير مفهومة، ويبحث عن المعلومات، ويشارك في بناء المعرفة الجديدة، ولا يكتفي باستقبال المعلومات بطريقة سلبية، بل يعمل على إعادة بنائها استناداً على خبراته السابقة.

المبحث الثاني: نموذج تطبيقي على إستراتيجية SQ6R في تنمية الفهم القرائي:

أولاً: أهداف الدَّرس:

1. أنْ يتعرَّف الطالب على فقرات النص.
2. أن يربط الطالب بين معارفه السابقة والمعرفة الجديدة.
3. أن يدوِّن الطالب النقاط الأساسية التي يريد معرفتها ومناقشتها.
4. أن يتعاون مع زملائه في مناقشة الآثار الجانبية للذكاء الاصطناعي.
5. أن يعمل على ابتكار حلول أخرى للمشكلة.
6. أن يعبِّر عن رأيه في كل ما ورد من معلومات في الدرس.

النص: (الذكاء الاصطناعي)[2]

يشير مصطلح الذكاء الاصطناعي إلى الأنظمة التي تحاكي الذكاء البشري لأداء المهام، والتي يمكنها أن تُحسِّن من نفسها استناداً إلى المعلومات التي تجمعها، وهذا يعني أنَّ مصطلح الذكاء الاصطناعي يتعلَّق بالقدرة على التفكير الفائق وتحليل البيانات أكثر من تعلُّقه بشكل معين أو وظيفة معينة، فهو لا يهدف إلى أن يَحلَّ محل البشر؟ إنَّه يهدف إلى تعزيز القدرات البشرية بشكل كبير.

إمكانات الذكاء الاصطناعي في التعليم:

الذكاء الاصطناعي لديه القدرة على توفير مجموعة واسعة من الفوائد للتعليم؛ من أهمها: القدرة على تخصيص تجربة التعلُّم لكل طالب باستخدام الذكاء الاصطناعي، كما يمكِّن المعلمين من تحليل بيانات أداء الطلاب، وإنشاء خطط الدروس، وتقييمات تتوافق مع نقاط القوة والضعف لكل طالب، بالإضافة إلى ذلك، يمكن للذكاء الاصطناعي أتمتة المهام الإدارية مثل الدرجات.

وفي السنوات الأخيرة، شهدت مؤسسات التعليم العالي توجهًا نحو دمج التقنيات الحديثة لتحسين تجربة التعليم، ومن أمثلة هذه التقنيات؛ إجابة الطلاب الفورية عن أسئلة الاختيار من متعدد، إلا أنَّ هناك مخاوف تتعلق بتأثير هذه التقنيات على مؤسسات التعليم التقليدية مع انتشار التعليم عبر الأنترنت؛ حيث بدأ العديد من الجامعات التقليدية يشعرون بالقلق بشأن مستقبلهم التعليمي.

---

(2) المصدر: مواقع من الإنترنت بتصرُّف

إيجابيات الذكاء الاصطناعي:

أولاً: الحدّ من الأخطاء البشرية: فالذكاء الاصطناعي قادر على اتخاذ القرارات في كل خطوة بسهولة من خلال المعلومات والبيانات التي تمَّ جمعها مسبقاً وتحليلها، ومثال ذلك: أنظمة الجراحة الروبوتية التي يمكنها إجراء عمليات جراحية معقَّدة بدقة عالية.

ثانياً: تقليل المخاطر: من خلال السماح لروبوتات الذكاء الاصطناعي بالقيام بالمهام الخطرة نيابة عن البشر، ومثال على ذلك: الانفجار النووي في محطة تشيرنوبيل في أوكرانيا عام 1986، حيث كان من الصعب تعامل البشر مع هذا الانفجار بسبب تأثيرات الإشعاع النووي، بينما الروبوتات يمكنها التعامل مع إخماد الحريق وتقليل آثار الإشعاعات النووية.

ثالثاً: التوفُّر على مدار 24 ساعة طوال الأسبوع.	رابعاً: الاختراعات الجديدة.
خامساً: القرارات غير المتحيِّزة.	سادساً: سرعة اتخاذ القرار.

سلبيات الذكاء الاصطناعي:

أولاً: التكاليف المرتفعة: إنَّ صناعة آلة يمكنها محاكاة الذكاء البشري ليس بالأمر السهل؛ لأنَّها تحتاج مبالغ عالية، والذكاء الاصطناعي يحتاج العمل على أحدث الأجهزة؛ ممَّا يزيد من هذه المبالغ.

ثانياً: الافتقار إلى الشفافية: يُمكن أنْ تكون خوارزميات الذكاء الاصطناعي صعبة الفهم؛ ممَّا يجعل من الصعب معرفة كيف وصل الذكاء الاصطناعي إلى قرارات معيَّنة؟ وهذا ما يُعرف بالصندوق الأسود؛ أي أنَّنا لن نَفهم كيف وصل الذكاء الاصطناعي إلى هذا القرار؟ ومن يتحمَّل مسؤولية هذا القرار؟

ثالثاً: زيادة البطالة.	رابعاً: الاعتماد الكامل على الآلة.
خامساً: لا يوجد إمكانية للتحسين.	سادساً: المخاوف المتعلِّقة بالخصوصية.

تطبيق خطوات الإستراتيجية:

أولاً: اِطَّلع- الاستطلاع	يتعرَّف المتعلِّم من خلالها على عنوان الدرس، والعناوين الفرعية، وأهم ما ورد من أفكار عامة وجمل رئيسة، ويبدأ المتعلِّم بربط معارفه السابقة بالمعرفة الجديدة، مثلاً: 1. العنوان الرئيس: الذكاء الاصطناعي. 2. العناوين الفرعية: إمكانات الذكاء الاصطناعي، إيجابيات وسلبيات الذكاء الاصطناعي. 3. الجمل الرئيسة: لا يهدف الذكاء الاصطناعي أنْ يحلَّ محلَّ البشر، الخوف من انتشار التعليم عبر الأنترنت.
ثانياً: اِسأل- السؤال	يبدأ المتعلِّم بطرح التساؤلات التي نَتجت من الخطوة السابقة، من أجل البحث عن إجابات لها، مثلاً: 1. إلى ماذا يهدف الذكاء الاصطناعي؟ 2. ما أهم إمكانات الذكاء الاصطناعي في التعليم؟ 3. كيف يمكن للذكاء الاصطناعي من تقليل المخاطر؟
ثالثاً: اِقرأ – القراء	يبدأ المتعلِّم بالقراءة للبحث عن إجابات للأسئلة، والتأكُّد من فهمه لهذه الأجوبة، وتسجيله لأسئلة جديدة تولَّدت في ذهنه أثناء القراءة وبعدها، ويمكن للمتعلِّم أنْ يُعيد القراء أكثر من مرَّة للبحث عن الإجابات، فمثلاً: 1. هل يمكن للذكاء الاصطناعي أنْ يفكِّر مثل الإنسان؟ ويمكن للمعلِّم طرح بعض الأسئلة التي تُثير تفكير المتعلِّم وتُحفِّزه على البحث، مثلا: 1. ما أهم الأفكار التي وردت في فقرة إمكانات الذكاء الاصطناعي في التعليم؟ 2. هل التكاليف المرتفعة للذكاء الاصطناعي بسبب الصناعة المرتفعة لهذه الآلة فقط؟
رابعاً: تأمَّل – التأمُّل	يبدأ المتعلِّم بالتأمُّل باحثاً عن معلومات جديدة، ومتسائلاً عن معلومات فاتته، أو لم يفهمها جيداً، ويمكن للمتعلِّم أنْ يناقش زملائه والمعلِّم في بعض النقاط التي لم يجدوا لها جواباً كاملاً في النص، فمثلاً: 1. كيف يمكن للذكاء الاصطناعي أنْ يحدَّ من أخطاء البشر؛ مع أنَّ البشر هم الذين صنعوه؟ 2. ما المقصود بالجامعات التقليدية؟ 3. لماذا التعليم عبر الأنترنت مخيف إلى هذه الدرجة؟

خامساً: راجع – المراجعة	تهدف هذه الخطوة إلى التأكُّد من إلمام المتعلِّم وتمكُّنه من محتوى النص، وقدرته على تذكُّر المعلومات الواردة فيه، مثلاً: 1. ما الأفكار الرئيسة التي وردت في فقرة إمكانات الذكاء الاصطناعي في التعليم؟ 2. لماذا تكاليف الذكاء الاصطناعي مرتفعة؟ 3. ما معنى افتقار الذكاء الاصطناعي إلى الشفافية؟
سادساً: أعد التأهيل – الصياغة	أي إعادة النظر في الأسئلة التي طرحها المتعلِّم، وصياغتها بشكل أدق، كما يمكنه إعادة صياغة فقرة ما أو تلخيصها اعتماداً على خبراته السابقة، مثلا: 1. ألا يُعدُّ الخوف من انتشار التعليم عبر الأنترنت مبالغ فيه؟ 2. ألا تستطيع الجامعات التقليدية وضع قوانين وشروط صارمة لإنجاح التعليم عبر الأنترنت؟ 3. هل روبوتات الذكاء الاصطناعي قادرة على السيطرة على انفجار نووي بحجم انفجار تشيرنوبل في أوكرانيا؟ 4. لخِّص ما تعرفه عن المخاوف المتعلِّقة بالخصوصية اعتماداً على خبراتك السابقة؟
سابعاً: أعد التفكير	من الخطوات الهامة جدا؛ لأنَّها تعتمد على تفكير المتعلِّم النقدي والإبداعي، حيث يمكن للمتعلِّم إعادة تفكيره في المعلومات، وإبداع أفكار أخرى تُثري النص استناداً إلى المعلومات التي في النص، مثلا: 1. هل سرعة اتخاذ الذكاء الاصطناعي للقرارات تُعدُّ حالة إيجابية وصحيحة؟ 2. ورد في تعريف الذكاء الاصطناعي أنَّه لا يهدف إلى أنْ يَحلَّ محلَّ البشر، وورد في سلبياته زيادة البطالة؟ كيف يمكن أنْ نوفِّق بين هاتين الفكرتين؟ 3. كيف يمكن أنْ نَفهم الجانب الإبداعي لدى الذكاء الاصطناعي؟ 4. ما السلبيات التي تنعكس على الإنسان نتيجة اعتماده الكامل على الآلة؟ 5. لنفترض أنَّ أنظمة الجراحة الطبية الروبوتية أخطأت أثناء العمل الجراحي؟ هل يمكن تدخل الإنسان مباشرة ومعالجة هذا الخطأ أو الخلل؟ 6. ما المهن والوظائف التي ستتضرَّر من انتشار الذكاء الاصطناعي؟
ثامنا: أعد التقييم	ويكون بتقييم شامل لكل ما قدَّمه المتعلِّم في الدرس، والاستفادة التي جَناها، وتوظيف ما استفاد منه في حياته، مثلا: 1. عرِّف الذكاء الاصطناعي اعتماداً على خبراتك السابقة، وعلى ما تعلَّمته من هذا الدرس؟ 2. اذكر إيجابيات وسلبيات أخرى للذكاء الاصطناعي؟ 3. اكتب ما تعرفه عن إمكانات الذكاء الاصطناعي في مجال ما غير التعليم؟

الخاتمة

تم اختيار موضوع البحث لتوافقه مع إستراتيجيات التعليم الحديثة، وقد هدف إلى تسليط الضوء على أهمية الفهم القرائي وتنميته لدى متعلِّم العربية للناطقين بغيرها، فكانت إستراتيجية SQ6R نموذجاً نظريًّاً وعمليًّاً يتناسب مع سمات التعليم الحديثة في تنمية الفهم القرائي لدى المتعلِّم، وقد حاول البحث إيجاد القواسم المشتركة بين إستراتيجية SQ6R وتنمية الفهم القرائي لدى المتعلِّم، وربطها مع معطيات التعليم الحديثة التي ركَّزت على التعلُّم النشط، والتعلُّم ما وراء المعرفي.

النتائج:

1. تنمية الفهم القرائي ضرورة علمية تعليمية تتوافق مع أساليب وإستراتيجيات التعليم الحديثة.
2. تُساهم إستراتيجية SQ6R في تنمية الفهم القرائي لدى متعلِّمي العربية لغير الناطقين بها.
3. خطوات إستراتيجية SQ6R ما هي إلا انعكاس إيجابي للتعليم ما وراء المعرفي.
4. إستراتيجية SQ6R تُعزِّز دور المتعلِّم في العملية التعليمية.

التوصيات:

1. التطبيق الدَّائم لإستراتيجية SQ6R وأخواتها في صفوف الدراسة.
2. تضمين المناهج الدراسية لنماذج ودروس تطبيقية على إستراتيجية SQ6R وأخواتها.

المقترحات:

1. دمج التكنولوجيا في خطوات تطبيق إستراتيجية SQ6R وأخواتها.
2. إقامة الورشات العلمية النظرية والتطبيقية للتعريف بأهمية إستراتيجية SQ6R وأخواتها.

المراجع

- الخليلي، خ. ي. (1996). مضامين الفلسفة البنائية في تدريس العلوم. مجلة التربية، س25 (116)، 127-255.
- الدخيل، ن. ع. (16 يناير 2024). التدريس الإبداعي إستراتيجية بيكس أنموذجاً. بحث مقدَّم في مؤتمر اللغة العربية الدولي السابع، الشارقة. متاح على الرابط التالي: http://www.alecgs.ae/
- القحطاني، س. س. (2018). تقويم مستوى الفهم القرائي لدى طلاب اللغة العربية لمرحلة البكالوريوس في جامعة الملك خالد. مجلة كلية التربية، 1 (177)، 1 – 43.
- أبو الحسين، أ. ف. (1979). معجم مقاييس اللغة. بيروت: دار الجيل.
- أبو عمشة، خ. ح. (11 فبراير 2023). إستراتيجية SQ6R وأخواتها في تدريس مهارة القراءة للناطقين بغير العربية. بحث مقدَّم في مؤتمر اللغة العربية الدولي السادس، الشارقة. متاح على الرابط التالي: http://www.alecgs.ae/
- أبو عمشة، خ. ح. (2020). مدخل إلى التدريس الإستراتيجي في تعليمية العربية للناطقين بغيرها النظرية والتطبيق [كتاب إلكتروني]. متاح على الرابط. https://www.academia.edu/97605327/
- جروان، ف. ع. (2007). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. عمَّان: دار الفكر.
- حمادي، ح. خ. (2021). أثر توظيف إستراتيجية SQ6R في تنمية التذوق الأدبي والتفكير الإبداعي عند طلاب المرحلة الإعدادية. مجلة الآداب، ملحق (136)، 296.
- سعادة، ج. أ، عقل، ف، زامل، م، شتية، ج، أبو عرقوب، ه. (2011). التعلُّم النشط بين النظرية والتطبيق. عمَّان: دار الشرق للنشر.
- طعيمة، ر. أ. (1986). المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
- طعيمة، ر. أ. (2004). المهارات اللغوية (مستوياتها. تدريسها. صعوباتها). القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد الله، س. م. (2015). إستراتيجيات الفهم (الأسس. النماذج). عمَّان: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.
- عطية، م. ع. (2009). إستراتيجيات ما وراء المعرفى في فهم المقروء. عمَّان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

- عطية، م. ع. (2014). إستراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء. عمَّان: دار المناهج للنشر.
- قاموس المعاني، متاح على الرابط التالي. https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/
- قنبر، م. أ. ويمينة، ز. ي. (16 يناير 2024). توظيف الألعاب اللغوية ودوره في تنمية الفَهم القرائي. بحث مقدَّم في مؤتمر اللغة العربية الدولي السابع، الشارقة. متاح على الرابط التالي: http://www.alecgs.ae/
- محمد، و. ش، رسلان، م. ر، موسى، م. م. (2022). فاعلية استراتيجية SQ6R في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، 3 (يناير)، 1 – 27.
- Rusmiati, R. & Putri, R. M. & Susidamaiyanti, S. (2022). The Use of SQ6R Method in Increasing Efl Students Reading Comprehension. Journal of English Language and Education, 2 (1), 31-39.
- Wiyana, R. P. & Basori & Efendi, A. (2019). Implementation of SQ6R Learning Model to Improve Reading Comprehension of Algorithm on Basic Programming Subjects. Journal of Informatics and Vocational Education (JOIVE), 2 (1), 40-44.

فاعلية برنامج تدريبي مستند لنظرية مونتيسوري في تنمية المهارات اللغوية لدى الطالبات غير الناطقات باللغة العربية في مدرسة بنات الياسر الأساسية

د. ماجدة الفار[1]
نداء سمير[2]

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى نظرية مونتيسوري لتنمية المهارات اللغوية لدى الطالبات غير الناطقات باللغة العربية في مدرسة بنات الياسر الأساسية، بعد تطبيقها خلال العام الدراسي (2015-2016)، وتكون مجتمع الدراسة من الطالبات غير الناطقات باللغة العربية في مدرسة بنات الياسر، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية من طالبات المدرسة البالغ عددهن (24) طالباً، وقد تم استخدام تصميم المجموعة الواحدة، واستخدمت الباحثتان المنهج التجريبي في هذه الدراسة، حيث قامت الباحثتان ببناء البرنامج التدريبي وأداة الدراسة وهي الاختبار التشخيصي لقياس فاعلية البرنامج التدريبي المستند إلى نظرية مونتيسوري، وبناء الاختبار التشخيصي القبلي، وأظهر الأدب التربوي التأثير الإيجابي على مهارات اللغة والتواصل لدى الأطفال. ومع ذلك، تشير نتائج الدراسة إلى أن هناك حاجة إلى مزيد من البحوث لفهم أفضل لطريقة تأثير هذا التعليم على تطور اللغة ومهارات التواصل لدى الأطفال غير الناطقين باللغة الأم. وبناءً عليه، ينبغي توجيه الاهتمام المستقبلي والتوصيات نحو توسيع نطاق البحوث والاستنتاجات في هذا المجال، بما يسهم في تحسين جودة التعليم لغير الناطقين باللغة الأم بالطريقة المونتيسورية.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي- نظرية مونتيسوري- المهارات اللغوية- غير الناطقين باللغة العربية- مدرسة بنات الياسر الأساسية.

---

(1) د. ماجدة الفار، معلمة ومديرة سابقة لدى وزارة التربية والتعليم، رئيس مؤسسة الإبداع الفلسطينية الدولية/ فرع فلسطين.
Majedah_alfar@yahoo.com
(2) د. نداء سمير، باحثة وخبيرة في مجال تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها
Nedasamer42@gmail.com

Abstract

The Effectiveness of a Training Program Based on Montessori Theory in Developing Language Skills Among Non-Arabic Speaking Female Students at Al-Yaser Girls' Primary School.

This study aimed to identify the effectiveness of a training program based on Montessori theory for developing language skills among non-Arabic speaking female students at Al-Yaser Girls' Primary School. The program was implemented during the academic year (2015-2016). The study population consisted of non-Arabic speaking students at the school, with a purposive sample of 24 students selected. A single-group design was used, and the researchers applied an experimental approach, developing the training program and the diagnostic tool to measure the program's effectiveness based on Montessori theory, along with a pre-diagnostic test.

Educational literature indicates a positive impact on language and communication skills in children. However, the study results suggest a need for further research to better understand how this teaching method influences language development and communication skills in non-native speaking children. Consequently, future attention and recommendations should focus on expanding research and conclusions in this area to improve the quality of education for non-native speakers using the Montessori approach.

Keywords: Training Program – Montessori Theory – Language Skills – Non-Native Arabic Speakers –Banat alyasir al'asasia School.

المقدمة

تعد اللغة العربية المفتاح الأساسي لتعلم المواد الأخرى في المدرسة، كالعلوم العامة، والاجتماعيات والتربية الإسلامية، ولاسيما الرياضيات، فكافة الكتب المدرسية تعتمد بشكل رئيس على مهارة القراءة والكتابة باللغة العربية، إن أتقنهما الطالب، فإنه بذلك يضمن اجتياز كل الصعوبات التي يمكن أن يواجهها في المواد الأخرى، وتعلّم اللغة العربية يأتي ليس من باب التعلّم من أجل الأغراض الأكاديمية فقط، بقدر ما هو واجب ديني وقومي لنا أبناء اللغة العربية، كما أنها لغة إعجاز القرآن الكريم، والتي تحدى بها سيد البشر محمد –صلى اللّه عليه وسلم - أسياد اللغة العربية آنذاك، ومازال هذا الصمود والتحدي مقاومًا لكل محاولات أعداء اللغة العربية للتحريف والتشويه والتطبيع.

وتعلم اللغة العربية والاحتراف فيها يتطلب إتقان مهارة القراءة، إن القراءة تتطلب القدرة على فهم اللغة المكتوبة، ولكي نقرأ قراءة جيدة يجب أن نكتسب عدة مهارات: القدرة على التركيز والانتباه، والقدرة على فهم معاني اللغة المستعملة في حياتنا اليومية، والتذكر الذي يعتمد على السمع، والتذكر الذي يعتمد على البصر، واكتساب مهارة التحليل، وفهم منطقي للغة والتركيب السليم لها، وتطوير قاموس لغوي، وقراءة على وتيرة سريعة مع فهم للمادة المقروءة. (عبد الهادي،2010، ص(45

والمهارات التي تم ذكرها في الفقرة السابقة، تعتمد بلا شك على طريقة شيّقة وملهمة لتفجير إبداعات الطلاب، ومن خلال عملي مع الطلاب الفترة الأخيرة، واستخدامي لمنهج مونتيسوري في تدريس مادة الرياضيات، وملاحظة الأثر الايجابي الذي تركته طريقة مونتيسوري على تحصيل الطالبات واتجاهاتهن نحو مادة الرياضيات، استنبطت طريقة جديدة لتوظيفها في تدريس اللغة العربية لدى الطالبات غير الناطقات باللغة العربية، وهي طريقة مونتيسوري في تعليم اللغات، الأمر الذي تطلب ابتكار وسيلة باللغة العربية، تعتمد نفس النهج الذي استخدمته ماريا مونتيسوري مع طلابها أثناء رحلة بحثها، والتي من خلال هذه الأدوات الحسية، استنتجت الأثر الإيجابي الذي تركته هذه الأدوات لدى الأطفال، هذا وقد كان طلابها من ذوي الاحتياجات الخاصة، فقد قالت مقولتها الشهيرة :"بينما كان الناس في منتهى الإعجاب بنجاح تلاميذي المعتوهين، كنت في منتهى الدهشة والعجب لبقاء العاديين من الأطفال، في ذلك المستوى الضعيف من التعليم".(مونتيسوري، 13)

مونتيسوري تؤمن بأن الطفل يستطيع أن يتعلم (3) لغات غير لغته، لكن منطقة اللغات تختلف من مدرسة لأخرى، وذلك حسب البيئة، ولغة الأم الموجودة فيها، فمدرسة بنات الياسر الأساسية، هي المدرسة الأولى التي تستخدم حروف مصممة لتعلم اللغة العربية للمبتدئين، وهي حروف منفصلة ومتصلة، تم صناعتها من الخشب، وقصها بأحدث طرق التفريغ بواسطة الليزر، ومن ميزات هذه الوسيلة، قدرتها على جذب انتباه الطالب، وجعله مندفعا نحو عملية التعلم، حيث جهد تعلم الكتابة والقراءة بواسطتها، مرتكزا على التفاعل الذاتي من قبل الطالب نفسه، ومن الجدير ذكره، أن هذه الوسيلة صممت خصيصا لإجراءات هذا البحث .

ويتعلم الطفل قواعد عامة في اللغة، بالإضافة إلى أن طفل المونتيسوري يستطيع القراءة عن قناعة، وفهم واستيعاب، وليس مجرد حفظ لأصوات الحروف، كما لا يوجد كتب أو دفاتر، أو واجبات نلزم فيها الطفل بتوقعات قد تحبطه (كالكتابة على السطر وبنقاط معينة ...)، إنما هناك وسائل صممتها مونتيسوري لتهيئ الطفل للكتابة، عن طريق تدريب عضلاته الصغرى، والتآزر الحركي البصري، وهذا طبعا يكون امتدادا لجهود السنوات المبكرة من عمر الطفل .

وبناءً على ما سبق ونتيجة لعدد الطالبات المرتفع نسبة لعدد طالبات المدرسة ككل، ونتيجة لضعف المهارات وتحصيل الطالبات في الاختبارات التقويمية، تم تبني هذا المنهج في تدريس الطالبات وتعليمهنّ اللغة العربية .

مشكلة البحث:

تبلورت مشكلة الدراسة من خلال الملاحظة الميدانية أثناء إدارة مدرسة بنات الياسر في قرية دير دبوان، التي تشتهر بارتفاع أعداد المغتربين من أبنائها في الولايات المتحدة الأمريكية. حيث لوحظ ارتفاع نسبة الطالبات الوافدات من الولايات المتحدة، ما أدى إلى بروز فجوة ملحوظة في التحصيل الأكاديمي لدى هذه الفئة من الطالبات في مختلف المواد الدراسية، وليس فقط في اللغة العربية. بالإضافة إلى ذلك، ظهور أثر سلبي على اتجاه الطالبات نحو اللغة العربية، ما أثار تساؤلات حول الأسباب الكامنة وراء هذه الفجوة، وتأثير البيئة الثقافية والاجتماعية التي عاشتها الطالبات في الولايات المتحدة على أدائهن الأكاديمي واتجاهاتهن الثقافية واللغوية.

أسئلة الدراسة:

ستقوم الدراسة بالإجابة عن السؤال الرئيس الآتي :

- ما أثر المنهج المونتيسوري في تحسين مهارة القراءة والكتابة، لدى الطالبات غير الناطقات باللغة العربية واتجاهاتهن نحوها، في مدرسة بنات الياسر الأساسية؟

وقد تفرع عنه الأسئلة الفرعية:

- ما أثر المنهج المونتيسوري في تحسين مستوى مهارة القراءة، لدى الطالبات غير الناطقات باللغة العربية؟
- ما أثر المنهج المونتيسوري في تحسين مستوى مهارة الكتابة، لدى الطالبات غير الناطقات باللغة العربية؟
- ما أثر المنهج المونتيسوري في تحسين اتجاهات الطالبات غير الناطقات باللغة العربية، نحوها؟

فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات درجات مهارة القراءة لمجموعة الدراسة تعزى للاختبار (القبلي، والبعدي).

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات درجات مهارة الكتابة لمجموعة الدراسة تعزى للاختبار (القبلي، والبعدي).

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a ≤ 0.05) بين متوسطات اتجاهات مجموعة الدراسة نحو اللغة العربية تعزى للاختبار (القبلي، والبعدي).

أهداف الدراسة:

يهدف هذا البحث إلى:

1 - توضيح أثر منهج مونتيسوري في تحسين مهارة القراءة، لدى الطالبات غير الناطقات باللغة العربية .

2 - توضيح أثر منهج مونتيسوري في تحسين مهارة الكتابة، وقواعدها السليمة، لدى الطالبات غير الناطقات باللغة العربية.

3 - الكشف عن الأثر الذي يتركه المنهج في اتجاهات الطالبات نحو اللغة العربية.

4 - التعرف إلى رأي الطالبات غير الناطقات باللغة العربية نحو منهج مونتيسوري.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها من النواحي الآتية:

أولا: الأهمية النظرية:

يقدم البحث إطارا نظريا، قد يفيد المعلمين في التعرف إلى طريقة ومنهج مونتيسوري في تحسين مهارة القراءة والكتابة، ولاسيما اتجاهات الطالبات نحو اللغة العربية، كما يقدم البحث إطارا ومرجعا لأولياء الأمور المهتمين في تطوير وتحسين مستوى أبنائهم في اللغة العربية، خصوصا لمن أجبرتهم ظروفهم الهجرة إلى الخارج.

ثانيا: الأهمية التطبيقية:

تسعى هذه الدراسة إلى إيجاد أسلوب شائق وملائم لاحتياجات الطالبات غير الناطقات باللغة العربية، وإعداد جيل منتمٍ لوطنه ولغته، معتزًا ومتحدثًا بها كلغة أم.

ثالثا: الأهمية البحثية:

تسعى هذه الدراسة إلى توفير مراجع باللغة العربية، توضح أهمية المنهج المونتيسوري في تنمية مهارات الطلاب، وتحسينها في اللغة العربية، وتوفير نماذج، ووسائل حسية استخدمت أثناء البحث، كدليل إرشادي للمعنيين من المعلمين،

وأولياء الأمور المهتمين في التعليم المنزلي، وأيضا لمعلمي غرف المصادر، كما ويمكن الاستفادة من البحث في برامج محو الأمية.

محددات البحث:

تقتصر هذه الدراسة على الحدود الآتية:

- **محددات مكانية:** مدرسة بنات الياسر الأساسية- دير دبوان.
- **محددات زمانية:** شهر كانون الأول من العام الدراسي (2015-2016).
- **محددات بشرية:** جميع الطالبات غير الناطقات باللغة العربية ويبلغ عددهن (23) طالبة من الصفوف (الثاني –الثالث- الرابع).
- **محددات مفاهيمية :** منهج مونتيسوري – طالبات غير ناطقات باللغة العربية- القراءة والكتابة –الاتجاهات.

مصطلحات الدراسة:

حيث تم تعريف المصطلحات إجرائيا بناء على ظروف البحث التي جرت فيه .

- **المنهج المونتيسوري:** هو منهج يستند إلى استخدام أدوات حسية في تعليم مهارات حياتية ومعرفية للأطفال، ابتكرته الطبيبة الإيطالية "ماريا مونتيسوري"، حيث يتعلم الطفل بنفسه مع توجيه من المعلم، فالتفاعل يكون مركزه الطفل.
- **طالبات غير ناطقات باللغة العربية:** هنّ الطالبات اللواتي التحقن بمدرسة بنات الياسر الأساسية، في صفوف متأخرة نظرا لهجرة عائلتها واستقرارها في بلاد أجنبية.
- **القراءة:** يقصد قراءة كتب وقصص ومقررات دراسية، بالإضافة إلى أي جمل تقدم للطالبة ضمن مستواهن المعرفي والعمري.
- **الكتابة:** يقصد بالكتابة، كتابة الحروف مشكّلة وبأشكالها المختلفة، بطرق صحيحة، ومراعاة القواعد الكتابية واللغوية، ضمن مستواهن العمري والمعرفي، مثل: الحروف التي تكتب ولا تنطق والعكس، التمييز بين التاء المربوطة والمفتوحة والهاء، كتابة الشدة في المواضع التي تنطق فيها).
- **الاتجاهات:** يقصد بها المشاعر والأفكار التي تكنها الطالبات تجاه اللغة العربية.

الإطار النظري

يعد المنهج المونتيسوري نظاما فطريًا يلبّي استعدادات الطفل التي خلقها الله فيه، حيث إنّ هذا النظام يشجع الطفل على استخدام حواسه، والتأمل في البيئة من حوله، لاستكشاف الكون وما فيه من أسرار وخبايا، كما أنّ هذا النظام، يقوي ويشجع الجانب القيمي والأخلاقي لدى الطفل.

فمن خلاله يكبر الطفل وهو على وعي كافٍ بنفسه، وبالآخرين من حوله، فيحسن تقدير هذه النعم، ويجتهد ليبذل المزيد من أجل خالقه سبحانه وتعالى. تكون القاعات الدراسية في المدارس التي تعتمد على فلسفة مونتيسوري مقسمة إلى مناطق، وفي كل منطقة يوجد نماذج حياتية مختلفة للطفل، في مجملها تحتوي على مبادئ التعلم الأساسية: الملاحظة، الذاتية، والتجربة والخطأ، مع مراعاة حقوق الآخرين. Abrams ,2003

- ماريا مونتيسوري:

ماريا مونتيسوري، إيطالية الجنسية، ولدت عام 1870م، تميزت عن سيدات ذلك العصر، بتحديها للتقاليد والعادات التي لا تحبذ دراسة المرأة، ولم تكتف بذلك، بل قامت باختيار تخصص لم يعهد لمرأة أن سلكته قبلها، دخلت كلية الطب بجامعة روما، وتخصصت فيما بعد في دراسة أمراض الأطفال وخصوصًا المعاقين منهم. تخرجت عام 1894م، وعملت في التدريس في جامعة روما، فاهتمت بالأنثروبولوجيا وطرائق التعليم، كما عملت طبيبة مساعدة في مستشفى الأمراض العقلية، مما جذبها إلى دراسة الأطفال أصحاب المصاعب العقلية، ونجحت في تأسيس مدرسة ترعى ضعاف العقول، واكتشفت أن لهم قابلية للتعلم الجيد. لاحظت لاحقًا أن الطرق التقليدية في التدريس من أهم أسباب التأخر الدراسي عند الأطفال.

وكمحصلة للنتائج التي قامت ببنائها ماريا مونتيسوري، نشرت أفكارها ونتائج تجاربها، في العديد من دول العالم، هذا ما لفت انتباه العديد من الأنظمة التعليمية، فنال منهجها إعجابهم، فقاموا ببناء برامج تعتمد في الأساس على منهجها .

وأشرفت على تأسيس برامج إعداد المعلمين وتدريبهم، وخلال هذه الفترة ترجمت كتبها إلى جميع اللغات العالمية الهامة، ونادت ماريا بضرورة جعل التعليم حقًا لجميع أطفال العالم، وبذلك كانت تنشر السلام بين جميع الأطفال، فقد قامت بتأليف كتابها المشهور" التعليم من أجل السلام "، ومن الجدير ذكره أنها ترشحت لجائزة نوبل للسلام ثلاث مرات، لكنها لم تفز وقتها.

فلسفة تعليم المونتيسوري تؤمن بأن التعليم يجب أن يكون فعالًا وداعمًا وموجهًا لطبيعة الطفل وحاجاته، كما أن طبيعة الطفل تجعله يتمكن من معلومات

معقدة، لو تم تعليمه بالطريقة الصحيحة، فالفصل ليس مكانًا نجبر على الجلوس فيه فقط لتلقي المعلومات دون ممارستها بشكل حي، فالأدوات والوسائل الحسية التي قامت ماريا بصنعها أضافات طابعًا خاصًا ومميزًا لهذا المنهج، فممارسة كل ما يتلقاه الأطفال يضفي على التعليم متعة وإثارة لا مثيل لها أبدًا.

أقسام فصول مونتيسوري: منطقة الحياة العملية Life، منطقة اللغات، منطقة الحواس، منطقة الحساب، منطقة الثقافة، منطقة العلوم ومنطقة الجغرافيا(بطرس، 2022، ص34).

1. أهمية التعليم والتعلم لغير الناطقين باللغة الأم بأسلوب المونتيسوري:

يعد تعليم غير الناطقين باللغة الأم بالطريقة المونتسورية شيئًا حيويًا للغاية، حيث تسهم هذه الطريقة بشكل فعّال في تنمية مهارات اللغة والتواصل بشكل جذري لدى الأطفال الذين هم في مرحلة تعلم لغة جديدة. بالإضافة إلى ذلك، تسهم هذه المنهجية التعليمية في تعزيز التفكير النقدي وتطوير الاستقلالية، مما يساعد في تحفيز الفضول والاكتشاف لدى هؤلاء الأطفال. تعمل الطريقة على خلق بيئة تعليمية محفزة تدعم الأطفال وتشجعهم على النمو الشخصي والتنمية الفردية المتميزة للطلاب، مما يساعدهم على التكيف مع المحيط الجديد بشكل أفضل ويعزز من قدرتهم على التفاعل مع الآخرين بثقة (L,2003,p13).

2. مفهوم التعليم بالطريقة المونتيسورية:

تعدّ طريقة التعليم المونتيسورية من أساليب التعلم المتميزة والحديثة التي تركز على تنمية الطفل بشكل شامل ومتكامل مع مراعاة احتياجاته الفردية الفريدة. تعتمد على تنظيم بيئة تعليمية ملائمة تدعم النمو الشخصي والتعلم الذاتي. هذه الطريقة التعليمية تستند إلى مجموعة من المفاهيم الأساسية الهامة مثل احترام اختلافات الأفراد، حيث تحترم أن لكل طفل أسلوبه الخاص في التعلم ونمطه المميز. كما تشمل تقديم مواد تعليمية تناسب مراحل تطور الطفل المختلفة وتراعي قدراته واهتماماته المتنوعة. تشجع هذه الطريقة أيضًا على الاكتشاف الشخصي والاستقلالية في التعلم، مما يعزز من قدرة الأطفال على الاعتماد على أنفسهم، بالإضافة إلى ذلك، توفر بيئة تعليمية منظمة، وجاذبة، وغنية بالفرص التعليمية التي تشجع الأطفال على الاستكشاف النشيط والتعلم الذاتي، مما يسهم بشكل كبير في تعزيز مهاراتهم الحياتية والفكرية.

I.2. مبادئ وأسس نظرية مونتيسوري:

تعتمد نظرية مونتيسوري على مجموعة من المبادئ الأساسية والجوهرية التي تشكل الأسس التي تقوم عليها تطبيقاتها في العملية التعليمية. من بين هذه المبادئ المهمة هو احترام كل طفل ككائن فريد بخصائصه واحتياجاته الخاصة، وهو ما يعزز من قيمة (individuality) في عالم التعليم. كما أن هذه النظرية تسعى إلى توفير بيئة تعليمية تحفز الفضول الطبيعي وتعكس رغبة الأطفال في التعلم، مما يشجعهم على الانغماس في عملية الاكتشاف واستقلاليتهم في التعلم. كما ترتكز هذه النظرية على فكرة العمل بمراحل تناسب بشكل دقيق تطور الطفل، مع توفير مواد تعليمية متنوعة وجذابة تلبي احتياجاتهم المختلفة. فيما يتعلق بالمقاولات التعليمية، تشجع هذه النظرية على تصميم أنشطة تعليمية متنوعة تعتمد بالأساس على الاستقلالية، وتعزز التفاعل الفعال والمستمر بين الطلاب والمعلمين، مما يؤدي إلى خلق بيئة تعليمية غنية ومتنوعة.

وكشف الأدب التربوي عن عدة بحوث تعنى بهذه النظرية منها دراسة أبو النصر(2003) التي كشفت عن مدى فاعلية برنامج قائم على أنشطة مونتسوري لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، مستخدمة المنهاج التجريبي على عينة مكونة من (١٢) طفلًا تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وأشارت النتائج فاعلية البرنامج القائم على أنشطة مونتسوري في تنمية أبعاد التواصل الاجتماعي لصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة لبطرس(2022) والتي هدفت إلى بيان فاعلية برنامج مقترح باستخدام أنشطة مونتسورى لتنمية بعض المهارات الأكاديمية وتحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وقد صمم هذا البرنامج ليناسب ذوي اضطراب التوحد المساعد على اكتساب المهارات اللغوية والاجتماعية، وأنشطة الحركة والتآزر، وكان لهذا البرنامج أكبر الأثر على هؤلاء.

وفي دراسة (Fleming, 2024) التي هدفت إلى التحقق من مدى قدرة البرامج العامة في ساوث كارولينا على تنفيذ تعليم مونتيسوري بإخلاص للنموذج. كذلك خصائص البرنامج المرتبطة بمستويات أعلى من دقة تنفيذ مونتيسوري، قام الباحث بتحليل الأطفال الذين يمكنهم الوصول إلى برامج مونتيسوري عالية الدقة. وأشارت النتائج إلى أنه على الرغم من التحديات التي أوجدتها معايير التعليم وحركة المساءلة والمخاوف التي أعرب عنها المعلمون بشأن الأصالة، فإن معظم البرامج في ساوث كارولينا كانت تنفذ مونتيسوري بأمانة. ارتبطت العديد من الخصائص بمستويات أعلى من الإخلاص، بما في ذلك عمر البرنامج، وأشارت النتائج أيضا إلى أن السود واللاتينيين

والطلاب من الأسر ذات الدخل المنخفض كانوا يشاركون بشكل غير متناسب في برامج الدقة المنخفضة، تقدم هذه الدراسة تحليلا متعمقًا للتحديات والفرص المرتبطة بمحاولة الحكومة تنفيذ نماذج تعليمية ناجحة للقطاع الخاص والقطاع العام.

المنهجية وإجراءات البحث:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج التجريبي، حيث تم تصميم برنامج تدريس بطريقة مونتيسوري، مستخدمين وسائل حسية خشبية، وصور وبطاقات، وقصص وبرامج حاسوبية، موظفين "الكتاب التفاعلي" من أجل عرض الصور، والفيديوهات والدروس المسموعة.

أدوات البحث:

- اختبار تشخيصي قبلي وبعدي لقياس المهارات القرائية.
- اختبار تشخيصي قبلي وبعدي لقياس المهارات الكتابية.
- مقياس رصد اتجاهات الطالبات نحو اللغة العربية.
- الملاحظة المباشرة .

عينة الدراسة:

هي عينة قصدية، حيث تمّ اختيار جميع الطالبات غير الناطقات باللغة العربية، في مدرسة بنات الياسر الأساسية، وعددهن 23 طالبة، من مختلف الصفوف، حيث تتراوح أعمارهن من (7-10) سنوات.

صدق الاختبار:

حيث تم عرض الاختبار التشخيصي ومقياس الاتجاهات على نخبة من أساتذة جامعات ومشرفين تربويين ومعلمين يعلمون اللغة العربية من ذي الخبرة، فقمنا بتعديل وحذف ما يلزم، وإضافة ما أشاروا إليه.

إجراءات تطبيق البحث ونماذج من حصص مونتيسوري تم تدريسها خلال الدراسة:

- في البداية تم تجهيز غرفة صفية ملائمة للجو الصفي الذي تتميز به صفوف مونتيسوري في العالم، فقد تم تهيئة منطقة الجلوس، وفرشها بسجاد جيد وملائم، وتم تفصيل رفوف خشبية مفتوحة، ترتب عليها المواد والوسائل، وذلك دعما من المجتمع المحلي، كما قمنا بتصميم حروف خشبية نظرا لعدم توافر مثلها في السوق، وبذلك كنا نحن من صمّم واستخدم هذه الوسيلة المميزة، فهي ابتكار عربي لنا الشرف باستخدامه وتصميمه، كما تم نشر هذه الوسيلة في جميع أنحاء العالم، ولجميع المهتمين بتعلم اللغة العربية، لاسيما من الأجانب أنفسهم.
- أخذ موافقة وزارة التربية والتعليم.
- تصميم الخطة الزمنية والجدول الذي سيتم إتباعه مع الطالبات.
- عقد اجتماع لأولياء أمور الطالبات؛ لإخبارهن عن خطة البحث، والأهداف والأهمية المتوقعة، وأيضا لطلب موافقتهم السماح لبناتهم المشاركة في البحث.
- إجراء الاختبار القبلي والمقابلات، من أجل معرفة اتجاهات الطالبات نحو اللغة العربية .
- البدء بالجلسات التعليمية مع الطالبات، وذلك عن طريق دوام إضافي بواقع حصتين في كل جلسة، اي ما يقارب الساعة والنصف، حيث تم عقد ما يقارب 15 جلسة موزعة خلال شهر كانون الأول .
- اختتام الجلسات بعقد الاختبار التشخيصي البعدي والمقابلات البعدية .

نماذج لجلسات تمت بطريقة مونتيسوري لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

النموذج الأول: الجلسة الأولى:

هي جلسة تعريفية، تم تعريف الطالبات بالأدوات والوسيلة التي سيتعلمن اللغة العربية بواسطتها، حيث تم إلقاء الحروف جميعها على الأرض بشكل عفوي، بدأت الطالبات بتحسس الحروف، والتعرف إليها، وتصنيف أشكال الحروف، ووضع النقاط، والحركات و قراءتها، والسؤال عن الحروف التي يجهلنها أو التي يختلط عليهن الأمر نحوها، خصوصا في الحروف المتشابهة في الكتابة، كالضاد والصاد والتاء والياء والسين والشين وغيرها، وبذلك كانت الجلسة الأولى جلسة تمهيدية، وتعليمية في آن واحد،

ومن الطريف أن الطريقة التي مهّدت بها المعلمة للطالبات التعرف إلى الحروف، هي نفسها الطريقة التي مارستها ماريا مع طلابها، بطريقة عفوية وبمحض الصدفة.

النموذج الثاني: جلسة صورة وكلمة:

في هذه الجلسة، تم عرض صور جميلة، وذات ألوان مشوقة، وذلك عن طريق استخدام المنتج الفلسطيني التفاعلي لعرض الصور، كما أن محتوى الصور يجذب انتباه الطالبات، في البداية كانت الطالبات تعبّر عن الصور باللغة الانجليزية، ثم قمت بترجمة الكلمات باللغة العربية، فكانت حصيلة المفردات التي تعلمهن الطالبات ما يقارب (25-30) مفردة، من أفعال وأسماء، وحروف مختلفة، في سياقات متعددة، تم تمثيل كل المفردات التي تناولنها في الجلسة بواسطة الحروف الخشبية، ثم كتابتها على دفتر خاص لكل طالبة، وبعد ذلك تم تقديم ورقة عمل لهن، وذلك في جلسة أخرى، للتأكد من مدى ثبات المفردات لديهن وفهم المعنى المتعلم لكل مفردة، ومن المخرجات الرائعة لجلسة كلمة وصورة، تكوين جمل من هذه المفردات، فقد أظهرت الطالبات مستوى رائعا من الجمل، ذات الصياغة اللغوية الجيدة، لم أتوقع نتائجه السريعة هذه، فربما الطريقة المشوقة هي المفتاح الأساسي في تقدم الطالبات.

النموذج الثالث: الأناشيد المصورة:

جلسات مونتيسوري، تتسم بعنصر التشويق والمفاجأة في كل مرة، تدفع الطالب للاستمرار في التوجه نحو البحث عن المعرفة بمفرده، ومن هذا المنطلق، قدمت هذه الجلسة عن طريق الأناشيد، حيث عرضت الأناشيد بواسطة جهاز العرض (lcd) ، حيث كان محتوى النشيدة عبارة عن درس كامل، من خلاله اكتشفت الطالبات القواعد المطلوبة، وحققن الأهداف المرمي لها، مثل أنشودة حروف الجر، وأنشودة الأسماء الموصولة، وأسماء الاستفهام، أما الجزء الأخر من الدرس، الجزء التطبيقي، تكوين جمل وكلمات تعلمنها من الأناشيد المعروضة، بواسطة الحروف الخشبية، وذلك لترسيخ طريقة كتابة وصياغة هذه الجمل، نحويا ولغويا.

النموذج الرابع: القصص المتحركة والمقروءة:

ابتدأنا في هذه الجلسة بعرض فيلم من الرسوم المتحركة، فكان محتوى الفيلم عبارة عن قصة، تدور أحداثها حول آداب الطعام، فتناول الفيلم عبر ومواعظ رائعة، عن طريق استخدام الأسلوب القصصي، الأمر الذي زاد من دافعية الطالبات نحو الجلسة، رغم الصعوبات التي كانت تواجهها الطالبات، من فهم للمسموع، إلا أنهن أظهرن اهتمامًا جيدًا، فلقد برهن عن ذلك التزامهن أثناء الجلسة، وبتمثيل الكلمات التي تعلمتها الطالبات من القصة بواسطة الحروف الخشبية، كما أن الأكبر سنًا منهن،

مثلّن كلمات وجمل وفقرات حول القصة المسموعة، ثم طلب من الطالبات تلخيص القصة التي سمعنها، لمعرفة مدى تحقق الأهداف المنشودة، من فهم للمسموع وحسن إنصات أثناء سماع القصة، وكذلك فهم بعض المفردات الجديدة، وإدخالها إلى قاموسهن المعرفي.

النموذج الخامس: تدوين الملاحظات أثناء الدرس والملاحظات اليومية:

من الأمور التي ارتأيت أنها مهمة جدا للطالبات غير الناطقات باللغة العربية، تعليمهن كتابة الملاحظات أثناء الدروس، حيث أن ذلك يقوي لديهن الاهتمام نحو السعي لفهم اللغة العربية، ويشعرهن بمسؤولية نحو عملية تعلمهن، كما أنّ إشراك الطالب في عملية تعلمه، تزيد من دافعيته نحو التعلم، وترسخ لديه المعلومة، وتشعره بدوره المهم وتمنع تشتت أذهانهم أثناء الدرس، فقد قمت بتعزيز الطالبات اللواتي يكتبن الملاحظات المهمة، والتي يشعرن أنها تلبي الرغبة لديهن، فكانت هذه الجلسة من ضمن الجلسات الأولى التي تمت أثناء البرنامج، فكتابة الملاحظات تمثلت بكتابة معاني الكلمات والجمل التي كنّ يتعلمنها أول مرة أثناء الجلسات، ومن الجدير التنويه له، التحسن الملموس في ملاحظات الطالبات جلسة تلو الأخرى، إلى أن توصلن إلى مرحلة تعلم كتابة ملاحظات يومية.

هذه نماذج لبعض الجلسات التي تمّت على نهج مونتيسوري، فقد كان لكل جلسة خصوصيتها، وتميزها في سرد المعلومات، وكان لاستخدام وسيلة مونتيسوري، التي صمّمت خصيصًا لأجل هذه الدراسة أثر إيجابي واضح الملامح على الطالبات، حيث أظهرت نتائج الاختبارات اليومية، والتقويمية تحسنًا جيدًا لدى الطالبات المشاركات في الدراسة، في معظم المواد، ناهيك عن النتائج الممتازة التي أظهرنها أثناء الاختبارات التكوينية، والواجبات التي كن يطالبن بها في كل جلسة، وفي نهاية هذه الدراسة، نقدم لكم نتائج الدراسة على هيئة جداول توضح نسبة ارتفاع التحصيل في متوسطات الاختبارات التشخيصية القبلية والبعدية، وكذلك في مقياس الاتجاهات الذي قدم أثناء مقابلة الطالبات قبل الدراسة وبعدها.

النتائج وتفسيرها

في هذا الفصل، سيتم عرض نتائج الدراسة وتحليلها للإجابة عن أسئلتها واختبار فرضياتها، وذلك بالاعتماد على البيانات التي جُمعت من أدوات البحث المختلفة (الاختبارات القبلية والبعدية، ومقياس الاتجاهات). تم عرض النتائج في جداول تحليلية، تليها مناقشة تربوية للنتائج في ضوء أهداف الدراسة.

النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة وفرضياتها:

السؤال الرئيس: ما أثر المنهج المونتيسوري في تحسين مهارة القراءة والكتابة، لدى الطالبات غير الناطقات باللغة العربية واتجاهاتهن نحوها، في مدرسة بنات الياسر الأساسية؟

يمثل الجدول(1) نتائج الاختبارات القبلية والبعدية التي تم تطبيقها على أفراد العينة لقياس مستوى أدائهم في مهارتي القراءة والكتابة، بالإضافة إلى مقياس الاتجاهات نحو اللغة العربية، وذلك بهدف تحديد الفروق في أداء الطلبة قبل البرنامج وبعد تنفيذه:

جدول (1) نتائج الاختبارات القبلية والبعدية ومقياس الاتجاهات

الاسم	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		مقياس الاتجاهات	
	القراءة 70	الكتابة 70	القراءة 70	الكتابة 70	قبل تنفيذ البرنامج	بعد تنفيذ البرنامج
1	56	55	67	66	30	36
2	45	36	62	60	13	35
3	63	57	68	65	34	36
4	65	59	67	64	32	36
5	45	31	55	59	26	34
6	35	30	50	39	25	36
7	46	47	54	59	21	33
8	50	53	65	67	13	36
9	53	45	68	67	30	36

10	38	25	53	40	30	35
11	40	45	63	65	30	36
12	53	56	66	67	32	36
13	53	45	65	66	25	36
14	35	27	50	46	20	34
15	46	38	59	55	25	32
16	55	46	64	63	16	34
17	35	36	50	55	19	35
18	50	57	65	66	30	36
19	45	43	64	62	24	36
20	36	25	55	59	15	36
21	45	40	65	60	20	33
22	30	34	40	45	12	35
23	32	28	55	58	12	34

يتضح من الجدول (1) أن هناك تحسنًا ملحوظًا في نتائج الاختبارات البعدية مقارنة بالقبلية في كل من مهارتي القراءة والكتابة، مما يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي المطبق. كما يُلاحظ ارتفاع درجات مقياس الاتجاهات بعد تنفيذ البرنامج، مما يعكس تطورًا إيجابيًا في مواقف الطلبة نحو تعلم اللغة العربية. وتشير هذه النتائج إلى أهمية دمج أساليب تعليمية حديثة ومركزة في تطوير مهارات اللغة لدى الطلبة.

1 ـ نتيجة الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات درجات مهارة القراءة لمجموعة الدراسة تعزى للاختبار (القبلي، والبعدي).

لاختبار هذه الفرضية، فقد تم استخدام اختبار (ت) للعينات المترابطة (Paired t-test) للكشف إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات درجات مهارة القراءة لمجموعة الدراسة تعزى للاختبار (القبلي، والبعدي)، ويبين الجدول (1) نتائج اختبار (ت).

الجدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار (ت) للعينات المترابطة (Paired t-test) لدرجات مجموعة الدراسة (القبلي، والبعدي) في تحسين مستوى مهارة القراءة

القياس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
القبلي	23	45.68	9.59	22	7.13	0.00*
البعدي	23	60.13	6.51			

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$)

يتضح من الجدول (2) أن قيمة اختبار (ت) كانت (7.13)، وأن (P) تساوي (0.00) وهي اقل من ($a \leq 0.05$)، أي أنها ذات دلالة إحصائية، مما يعني رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة التي نصها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات درجات مهارة القراءة لمجموعة الدراسة تعزى للاختبار (القبلي، والبعدي)، كما يتضح من الجدول (1) إن الفروق كانت لصالح القياس البعدي. وهذا يعني أن المنهج المونتيسوري عمل على تحسين مهارة القراءة، لدى الطالبات غير الناطقات باللغة العربية.

2 ـ نتيجة الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات درجات مهارة الكتابة لمجموعة الدراسة تعزى للاختبار (القبلي، والبعدي).

لاختبار هذه الفرضية، فقد تم استخدام اختبار (ت) للعينات المترابطة (Paired t-test) للكشف إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات درجات مهارة الكتابة لمجموعة الدراسة تعزى للاختبار (القبلي، والبعدي)، ويبين الجدول (2) نتائج اختبار (ت).

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار (ت) للعينات المترابطة (Paired t-test) لدرجات مجموعة الدراسة (القبلي، والبعدي) في تحسين مستوى مهارة الكتابة.

القياس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
القبلي	23	41.65	11.10	22	11.16	0.00*
البعدي	23	58.82	8.58			

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (a ≤ 0.05)

يتضح من الجدول (3) أن قيمة اختبار (ت) كانت (7.13)، وأن (P) تساوي (0.00) وهي أقل من (a ≤ 0.05)، أي أنها ذات دلالة إحصائية، مما يعني رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة التي نصها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a ≤ 0.05) بين متوسطات درجات مهارة الكتابة لمجموعة الدراسة تعزى للاختبار (القبلي، والبعدي)، كما يتضح من الجدول (2) أن الفروق كانت لصالح القياس البعدي. وهذا يعني أن المنهج المونتيسوري عمل على تحسين مهارة الكتابة، لدى الطالبات غير الناطقات باللغة العربية.

3 ـ نتيجة الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a ≤ 0.05) بين متوسطات اتجاهات مجموعة الدراسة نحو اللغة العربية تعزى للاختبار (القبلي، والبعدي).

لاختبار هذه الفرضية، فقد تم استخدام اختبار (ت) للعينات المترابطة (Paired t-test) للكشف إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a ≤ 0.05) بين متوسطات اتجاهات مجموعة الدراسة نحو اللغة العربية تعزى للاختبار (القبلي، والبعدي)، ويبين الجدول (3) نتائج اختبار (ت).

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار (ت) للعينات المترابطة (Paired t-test) لاتجاهات مجموعة الدراسة نحو اللغة العربية تعزى للاختبار (القبلي، والبعدي)

القياس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
القبلي	23	23.21	7.20	22	8.23	0.00*
البعدي	23	35.04	1.22			

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$)

يتضح من الجدول (4) أن قيمة اختبار (ت) كانت (7.13)، وأن (P) تساوي (0.00) وهي أقل من ($a \leq 0.05$)، أي أنها ذات دلالة إحصائية، مما يعني رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة التي نصها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات مجموعة الدراسة نحو اللغة العربية تعزى للاختبار (القبلي، والبعدي)، كما يتضح من الجدول (3) أن الفروق كانت لصالح القياس البعدي. وهذا يعني أن المنهج المونتيسوري عمل على تحسين اتجاهات الطالبات غير الناطقات باللغة العربية نحو اللغة العربية.

بناءً على نتائج هذا البحث، توصلنا إلى أن برنامج التدريب المستند إلى نظرية مونتيسوري له تأثير إيجابي كبير في تنمية المهارات اللغوية لدى الطالبات غير الناطقات باللغة العربية. ومن خلال التدريب على الأنشطة اللغوية ذات الطابع المونتيسوري، لاحظنا تحسنًا ملحوظًا في مستوى اللغة لدى الطالبات وزيادة في الثقة بأنفسهن.

التوصيات:

بناء على ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج، توصي الباحثتان بما يأتي:

1. تفعيل التدريس بطريقة مونتيسوري في اللغة العربية، للطلبة العاديين وللطلبة غير الناطقين باللغة العربية، وفي غرف المصادر، ولطلبة صعوبات التعلم، لما لها من أثر واضح في زيادة فاعلية الطالبات، وفي رفع تحصيلهن في جميع المواد الدراسية .
2. الاهتمام بتنويع الحصص الدراسية، وعدم الاعتماد على أسلوب واحد في الشرح، والإكثار من استخدام الوسائل الحسية، كما في الحروف الخشبية المستخدمة في الدراسة، خصوصًا لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا.
3. الحرص على جعل المتعلم هو محور العملية التعليمية، لما لذلك من أثر واضح في زيادة دافعية الطالب نحو التعلم وتحفيزه، وإبقاء أثر المعلومة فترة طويلة، وهذا ما اعتمدنا عليه في الدراسة الحالية.
4. زرع قيم المحبة والأخلاق، من نظام وترتيب واحترام حرية الآخرين، لاسيما تنمية حب الوطن واللغة العربية عن طريق المحتوى الدراسي الذي يتم تدريسه، سواء من خلال المنهاج أو بإضافات من المعلم.
5. تبني هذا البرنامج كأسلوب تعليمي فعال لتعلم اللغة العربية كلغة ثانية. كما ينبغي مواصلة البحث في هذا المجال وتكثيف الجهود لتطوير برامج تدريبية مستندة إلى نظرية مونتيسوري لتعزيز المهارات اللغوية لدى الفئات غير الناطقة باللغة العربية.

المراجع

- بطرس، شيرين (2022). برنامج مقترح باستخدام أنشطة مونتسورى لتنمية بعض المهارات الأكاديمة وتحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، مجلة الإرشاد النفسي،ع7، ج3.
- عبد الهادي، نبيل ونصر الله وشقير سمير(2010).بطء التعلم وصعوبات، دار وائل للطباعة والنشر، عمان ،الأردن.
- مونتسوري، ماريا(2014). منهج مونتسوري.
- أبو النصر، ناهد محمود(2023).فاعلية برنامج قائم على أنشطة مونتسوري لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، مجلة العلوم المتقدمة للصحة النفسية، كلية التربية، جامعة طنطا.
- Abrams, L. M., Pedulla, J. J., & Madaus, G. F. (2003). Views from the classroom: Teachers' opinions of statewide testing programs. Theory Into Practice, 42(1), 18–29.
- American Montessori Society. (2002). Educators Discuss Controversial New Federally Mandated Tests
- L(2003).Montessori from the start.Random Huos.U،P.&Jessen،_ Lillar

Montessori. - J(1988)The Montessori Method by Mari، Hunt,USA

- Fleming, D. J., Culclasure, B. T., Warren, H., & Riga, G. (2024). The Challenges and Opportunities of Implementing Montessori Education in the Public Sector. Journal of Montessori Research, 10.

http://www.new-educ.com

http://montessorihelper.com

http://homemontessoribookco.ipage.com/websitedownload/ThirdEditionsamplepages.pdf

ملحق (I)
التّعلم باللمس والبناء

تجربة تعليم الحروف العربية بأسلوب مونتسوري







المحور الثاني

تحليل المهارات اللغوية في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها

تحليل مفردات كتاب "سلسلة اللسان" في ضَوء الأُطر العالمية والمعايير العربية

*Ahmet İSMAİLOĞLU(1)

الملخص

المفرداتُ لها أهمية كبيرة في تعليم اللغة الثانية؛ إذ إنَّ إتقان المفردات يمكنُ أنْ يؤثر على قدرات الطلاب في الكلام والاستماع والقراءة والكتابة؛ ولذلك حظيت باهتمام الأطر العالمية لتعليم اللغات والدراسات التربوية العربية، وذلك من حيث توصيفها والمقدار اللازم لها عَبر المستويات اللغوية. وتسعى كتب تدريس اللغة العربية كغيرها من اللغات إلى بناء ثروة معجمية لدى دارسيها عبر المستويات اللغوية. وتهدف هذه الدراسة إلى تحليل المفردات في كتاب "سلسلة اللسان المستوى المبتدئ" في ضَوء معايير علمية مُحددة يتمُّ استخلاصُها مِن الأطر العالمية والمعايير العربية، وقد ركزت الدراسة على المستوى المبتدئ؛ وذلك لمعرفة مدى تحقق وملاءمة تلك المعايير لهذا المستوى، وتقييم القدر الذي تُسهم به في النمو اللغوي للطلاب، واكتشاف جوانب القصور مِن أجل تقويمها وتحسينها. وقد تم اختيار هذا الكتاب؛ لما له من شهرة واسعة في هذا المجال. ولتحقيق هدف البحث استخدمَ الباحثُ أداة تحليل محتوى تكونت مِن (40) معيارا، وتم تصنيف هذه المعايير في (6) مجالات، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي للحصول على نتائج كمية وكيفية دقيقة، وقد أظهرت نتائج التحليل توافرَ عدد كبير مِن المعايير التي تم التحليل في ضوئها، كما أظهرت بعضَ أوجُه القصور في الكتاب. وفي ضَوء هذه النتائج سيقدم البحث مجموعة مِن التوصيات التي تُسهم في تقويم وعلاج أوجه القصور التي كشف عنها التحليل.
الكلمات المفتاحية: تحليل المفردات، سلسلة اللسان، الأطر العالمية، المعايير العربية.

(1) * Öğr.Gör.Dr. Ahmet İSMAİLOĞLU, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Yabancı Diller Bülümü.Lecturer, Dr. Ankara Hacı Bayram Veli University, Academy of Foreign Languages, https://orcid.org/ 0000-0001-6223-2104 ahmet.ismailoglu@hbv.edu.tr

Özet

“Silsiletü'l-Lisan” Kitabının Kelime Analizi: Küresel Çerçeveler Ve Arap Standartları Işığında

Kelimeler, ikinci dil öğretiminde büyük bir öneme sahiptir; çünkü kelime hakimiyeti, öğrencilerin konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerini etkileyebilir. Bu nedenle, kelimeler hem küresel dil öğretimi çerçevelerinde hem de Arap eğitim çalışmaları bağlamında önemli bir yere sahiptir ve dil seviyelerine göre tanımları ve gerekli miktarları dikkate alınmaktadır. Arapça öğretim kitapları da diğer dillerde olduğu gibi öğrencilerin dil seviyelerine uygun bir kelime hazinesi geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu araştırma, 16 yaş ve üzerindeki Arapça öğrenenler için hazırlanmış, Türkiye'deki birçok üniversite ve enstitüde okutulan "Lisan Serisi" adlı kitabın kelime analizini, küresel çerçeveler ve Arap standartlarından çıkarılan bilimsel kriterler ışığında yapmayı hedeflemektedir

Araştırmada, başlangıç seviyesi üzerinde yoğunlaşılmış ve bu seviyeye uygunluk ve kriterlerin ne ölçüde karşılandığı değerlendirilmiştir. Ayrıca kitabın öğrencilerin dil gelişimine ne derece katkı sağladığı incelenmiş, eksiklikler belirlenerek iyileştirme önerileri sunulmuştur. Araştırmanın amacı doğrultusunda, 40 kriterden oluşan bir içerik analiz aracı kullanılmıştır. Bu kriterler 6 alanda sınıflandırılmış ve betimsel analitik yöntemle nicel ve nitel veriler elde edilmiştir. Analiz sonuçları, kitapta değerlendirilen kriterlerin büyük bir kısmının karşılandığını, ancak bazı eksikliklerin bulunduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda, analizle belirlenen eksikliklerin giderilmesine yönelik bir dizi öneri sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Kelime analizi, Lisan Serisi, küresel çerçeveler, Arapstandartları.

1 - المقدمة

إنَّ كتب اللغة العربية تتألف مِن عناصر مُتشابكة ومُتداخلة؛ منها: الأصوات والمفردات والتراكيب والمهارات والقواعد، ولا شكَّ أنَّ المفردات بوصفها مُكون رئيسي مِن مكونات اللغة؛ تُعد مِن أهم العناصر اللغوية؛ لأنها عنصر جوهري في الاتصال وتحقيق الفهم والإفهام، ويؤثر الضعف فيها بشكل سلبي على الاتصال؛ وذلك نتيجة العجز في المفردات اللازمة للتعبير عن الأفكار؛ مما يسبب ضعفًا في نواتج التعلم لدَى الدارسين. بالإضافة إلى ذلك فإنَّ المفردات وانتقاءها مُرتكزٌ مهمٌّ من مرتكزات إعداد المحتوى التعليمي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، فحُسن اختيار المحتوى وتنظيمه من حُسن اختيار المفردات، فالمفردات عُملة الكلام، ومعرفتها ضرورة لتعلم اللغة الثانية ونظرا للمكانة التي تحظى بها المفردات في المنهج التعليمي فإنَّ هذه الدراسة تهدف إلى تحليلها والكشف عن مَدى فاعليتها في كتاب "سلسلة اللسان المستوى المبتدئ" وذلك من خلال مصفوفة من المعايير العلمية التي سيتم التحليل في ضوئها.

1 - 2 مشكلة الدراسة:

على الرغم من الشهرة الواسعة لكتاب "سلسلة اللسان" وانتشاره بشكل كبير في الجامعات والمعاهد التركية؛ إلا أنه مازال هناك ضعفٌ في نواتج التعلم في تلك الجامعات والمعاهد. وبناء على ذلك فإنَّ الدراسة تهدف إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما حجم المفردات في كتاب سلسة اللسان المستوى المبتدئ؟
- ما المعايير اللازمة لتحليل مفردات كتاب سلسة اللسان المستوى المبتدئ؟
- ما مدى توافر تلك المعايير في كتاب "سلسة اللسان المستوى المبتدئ"؟

1 - 3 هدف الدراسة:

- إلقاء الضوء على الدراسات التي اهتمت بتحليل كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- التركيز على أهم معايير اختيار المفردات مِن الدراسات السابقة.
- تحديد قائمة بالمعايير لتحليل كتاب "سلسة اللسان المستوى المبتدئ".
- تقديم نتائج تحليل كتاب "سلسة اللسان المستوى المبتدئ" وقائمة بالتوصيات.

١ - 4 أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في الآتي:

- تعرض بعضَ الدراسات التي تناولت تحليل كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- تحدد قائمة مِن المعايير التي تفيد في تحليل المفردات في كتب اللغة العربية للناطقين بغيرها عبر المستويات اللغوية المختلفة.
- تفيد في معرفة جوانب القوة والضعف في كتاب "سلسلة اللسان المستوى المبتدئ"؛ وذلك مِن أجل العمل على تطوير المحتوى ورفْع كفاءته في الإصدارات القادمة.
- تقدم قائمة بالتوصيات تفيد الباحثين والمعلمين، وتـتـوافق مع حاجات الميدان التطبيقية.

١ - 5 منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي مِن أجل استخلاص المعايير اللازمة لتحليل مفردات كتاب "سلسلة اللسان المستوى المبتدئ"، إضافة إلى تحليل النتائج وتفسيرها.

١ - 6 مصطلحات الدراسة:

١-6-١ المفردات اللغوية:

تُعرف المفردات اللغوية بأنَّها: "مجموعة أو قائمة مِن الكلمات مع شرح مختصر لمعانيها؛ خاصة تلك التي تُعطى فى كتب القراءة للغة الأجنبية. أو هي مُجمل الكلمات التى تؤلف اللغة باعتبارها أصغر وحدة مستقلة ذات معنى." (شحاتة، 2003، ص 287) وتُعرف إجرائيا بأنَّها: الكلمات تامَّة المعنى مِن الأسماء والأفعال والصفات دون الحروف والأدوات النحوية التركيبية الواردة في كتاب "سلسلة اللسان المستوى المبتدئ".

١-6-٢ تحليل المحتوى:

يُعد "تحليل المحتوى مِن أهم أساليب التقويم التربوي، خصوصا عند الحكم على محتوى أيَّة مادة تعليمية ومَدى تحقيق أهدافها، أو محتوى أيّ منهج دراسي؛ للحكم على مَدى جودة هذا المحتوى، ومَدى شموله، ومدى كفايته لتحقيق الأهداف المنوطة به، ويُستخدم غالبا في تحليل الكتب الدراسية للحكم على مَدى جودة هذه الكتب بداية

مِن الإخراج والطباعة، ومرورا بالأسلوب واللغة وانتهاء بكفاية ودقة المضمون العلمي لتلك الكتب. (شحاتة، 2003، ص 93)، ويُعرف إجرائيا بأنه: وصف كمي وكيفي لعنصر المفردات في كتاب "سلسلة اللسان المستوى المبتدئ" مِن خلال معايير محددة.

1-6-3 كتاب "سلسلة اللسان":

هو سلسلة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لمن تزيد أعمارهم عن 16 عامًا، وهو من أشهر سلاسل تعليم العربية، وأكثرها انتشارا في تركيا، يُدرَّس في العديد من الجامعات والمعاهد التركية، وسوف تركز الدراسة على المستوى المبتدئ فقط من السلسلة.

1-6-4 الإطار الأوروبي(CEFR):

يُعرف الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها اختصارًا بـــ CEFR ويُعنى أساسًا بقضايا تعلم وتعليم اللغات الأجنبية، ويُستخدم بوصفه أداة مرجعية مِن قِبَل جميع الدول الأعضاء في المجلس الأوروبي والاتحاد الأوروبي تقريبًا، كما أنَّ له تأثيرًا كبيرًا خارج أوروبا، وقد تُرجم إلى أربعين لغة حول العالم، ويتميز الإطار الأوروبي المرجعي المشترك بتقديمه مخططا توصيفيًا شاملا للكفاءة اللغوية ومجموعة مِن المستويات المرجعية المتدرجة التي أثبتت فعاليتها لأكثر من ربع قرن من الزمان في تصميم مناهج تعلم اللغات وتقييمها. (الإطار المرجعي، 2016، ص41)، ويحدد الإطار الأوروبي المرجعي المشترك ستة مستويات لكفاءة اللغة، ولكل مستوى متطلباته الخاصة لكفاءة المفردات، "ويوصي الإطار باتباع بعض المعايير عند اختيار المفردات وتشمل: مجالات الموضوعات المطلوبة لتحقيق المهام التواصلية ذات العلاقة بحاجات المتعلم، والوحدات المعجمية الأكثر ترددًا في المجال العام أو في مجال موضوعات محددة، والقيم الثقافية والمعتقدات التي يتميز بها الناطقون باللغة المتعلمة". (عبد الواحد، 2024، 56).

1-6-5 المعايير:

يُعرف المعيار بأنَّه: "عبارة تَصِف أو تحدِّد متغيرًا موضع الاهتمام والدراسة أو خاصية معينة تدخل في الاعتبار عند القيام بعمل مُعيَّن، وهو مِقياس خارجي للحكم على الأشياء أو لتقدير صحتها، والمعايير تُمثل القواعد الأنموذجية أو الأُطر المَرجعية أو الشروط التي نحكم مِن خلالها أو نقيس عليها".(شحاتة، 2003، ص 285)، وتُعرف إجرائيا بأنَّها: عبارات خبرية تَصف الشروط اللازمة لاختيار المفردات في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

١ - 7 حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

- المعايير الخاصَّة بعنصر المفردات لما تُمثله مِن أهمية بين عناصر اللغة ومهاراتها.
- كتاب "سلسلة اللسان المستوى المبتدئ"؛ وذلك نظرًا لكثرة انتشاره، والاقبال عليه مِن بين الكتب المتوفرة في مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى.

١ - 8 أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث على أداة تحليل محتوى؛ اشتملت على (40) معيارًا من معايير التحليل، وتم تصنيفها في (6) مجالات. (أحمد حسن، 2022، ص 15).

١ - 9 إجراءات الدراسة:

تنقسم الدراسة إلى إطار نظري وآخر تطبيقي؛ ويسير كلٌّ منهما على النحو الآتي:

الإطار النظري: يتضمَّن: (المفردات في تعليم العربية للناطقين بغيرها)، ويتمُّ فيه التعرضَ للأدبيات والدراسات التربوية الخاصة بتعريف المفردات، وأهميتها بين العناصر اللغوية، وأنواعها، ومعايير اختيارها.

الإطار التطبيقي: ويستعرضُ خطوات تحديد قائمة المعايير اللازمة لتحليل كتاب "سلسلة اللسان المستوى المبتدئ"، بدءًا من الصورة المبدئية للقائمة، وصولا إلى الشكل النهائي لها، وللمجالات التي انبثقت عنها، يلي ذلك عرض نتائج التحليل وتفسيرها.

١ - ١٥ الدراسات السابقة:

هناك عدة دراسات تناولت تحليل المفردات في بعض الكتب التي تُدرَّس للناطقين بغير العربية بشكل عام، ومنها ما تناول سلسلة اللسان بشكل خاص، سواء بالمقارنة، أوبالوصف والتحليل والتقويم؛ من هذه الدراسات:

١. دراسة (الناقة، وطعيمة) حيث عرض الباحثان الأسس النظرية والتطبيقية لإعداد كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها.

2. دراسة (طعيمة) "الجوانب التطبيقية لإجراءات تحليل الكتب لغويًّا، وثقافيًّا، وتربويًّا، وفنيًّا".

3. دراسة (أحمد حسن) التي سعت إلى "تحليل وتقويم كتابي اللغة العربية "التاسع والعاشر" المقررين على طلاب مدارس الأئمة والخطباء، وقد أفاد البحث مِن هذه الدراسة في بناء قائمة المعايير.

4. دراسة (الخلف، محمد) التي قارن فيها بين "سلسلة اللسان" وسلسلتين إنجليزيتين هما" " "Face to faceو"، "Travelerوتدور المقارنةُ حول منهجية بناء كل منها، وحول أسس إعدادها، ومن حيث معالجة المهارات اللغوية، كما تحدث في دراسته عن موضوعات الدروس ومحتواها الثقافي ومناسبتها لكلِّ مستوى، وكان ذلك في إطار مقارنة ونقد بين تلك السلاسل الثلاث.

5. دراسة (حفني، وزكي) وتناولت الكتاب التمهيدي الجزء الأول من سلسلة اللسان، دراسة وصفية تحليلية تقويمية في ضوء معايير اللسانيات التطبيقية، وبينت أوجه القوة وجوانب القصور فيه.

أما هذه الدراسة التي بين أيدينا، فتختلف عن الدراسات السابقة من حيث إنَّها تناولت تحليل المفردات في كتاب "سلسلة اللسان المستوى المبتدئ"، بحسب الإطار المرجعي الأوربي والمعايير العربية، ومدى موافقته لما جاء فيها من معايير ومجالات.

2 - الإطار النظري

المفردات مفهومها وأهميتها:

الفروق بين مصطلح (كلمة) ومصطلح (مفردة):

تُعرف الكلمة بأنَّها "اللفظة الواحدة. وعند النحاة: اللفظة الدالة على معنى مفرد بالوضع، سواء أكانت حرفًا واحدًا؛ كلام الجر، أم أكثر. والكلمة تعني الجملة أو العبارة تامة المعنى، كما في قولهم: لا إله إلا اللّه: كلمة التوحيد. والكلمة هي الكلام المؤلف المطوَّل، قصيدة، أو خطبة، أو مقالة، أو رسالة". (أنيس، 2004، ص826) وقد عَرَّفها (الخولي) بأنها: "أصغرُ وحدةٍ لغوية حُرة، وهذا التعريف يجعل الفرق واضحًا بين الكلمة والمورفيم، فالمورفيم أصغر وحدة لغوية ذات معنى، وهو بذلك قد يكون حرًّا أو غيرَ حرٍّ، وهذا يعني أنَّ الكلمة قد تتكون مِن مورفيم واحد أو أكثر، فكلمة (مُعلم) تتكون مِن مورفيم واحد، ولكن كلمة (المعلم) تتكون من مورفيمين".(الخولي، 1989، ص89)، ويفرق (هنري سويت) بين الكلمات الكاملة ذات المعاني التامة، وبين الأدوات والعناصر النحوية مثل: (الضمائر، والإشارة، وأدوات التعريف والاستقبال والنفي) التي تستوي والتصريف في النحو والتركيب.(مدكور، 2011، 330)، والمعنى ذاته أشار إليه

(الخولي) حين مَيَّز بين فئتين مِن الكلمات؛ كلمات المحتوى والكلمات الوظيفية؛ فكلمات المحتوى تـمثل معظم كلمات اللغة كالأسماء والأفعال والصفات، والكلمات الوظيفية كالحروف ويطلق عليها الكلمات النحوية أو التركيبية أو الخاوية، فهي وظيفية؛ لأنها تؤدي وظيفة غير أداء المعنى، وخاوية؛ لأنها لا تحمل محتوى كبيرا بالمقارنة بكلمات المحتوى، وتركيبية نحوية؛ لأنها تساهم في بناء التركيب النحوي، ومثال ذلك قولنا: (ذهب الولدُ إلى المدرسة،) فكلُّ كلمات الجملة كلماتٌ محتوى عدا كلمة (إلى) فإنها كلمة وظيفية. وذهب إلى الرأي نفسه (الناقة، وطعيمة) حيث أطلقا مُسَمَّى الكلمات التركيبية على الكلمات التي لا يـتضح معناها إلا في التركيب؛ لأنَّ هذا المعنى علاقة بين طرفين كعلاقة المجاورة، أو العطف، أو الاستثناء، أو الإضراب، أو الاستدراك، وحدودها في الضمائر والإشارات والموصولات وجوامد الظروف. (الناقة، وطعيمة، 1984، ص9).

يتضح من العرض السابق ما يأتي:

قد يُطلق مصطلح (الكلمة) على الكلمة المفردة، أو الكلام التام (الجملة)، وهناك نوع مِن الكلمات تام المعنى بنفسه كالأسماء والأفعال والصفات، ونوع آخر يكتملُ معناه مع غيره كالحروف والأدوات، كما أنَّ مُسمى الكلمات التركيبية يُطلق على الأدوات والعناصر النحوية.

وبناء على ما سبق... فإنَّ مصطلح (الكلمة) لا يتناسب مع موضوع الدراسة وهدفه؛ لأنَّ الغرضَ الرئيس منه تحليلُ الكلمات تامَّة المعنى دون غيرها مِن الكلمات التركيبية. فضلًا عن ذلك فإنَّ مصطلح (المفردات اللغوية) شاع استخدامه في الأدبيات التربوية مثل: دراسات (طعيمة) (طعيمة، 1986، ص614) و(الناقة) (الناقة، 2005، ص8) و(الفوزان) (الفوزان، 2017، ص44) وغيرها. ولذلك... فإنَّ المصطلح الذي سيستخدم في هذه الدراسة هو (مفردة/مفردات) للدلالة على الكلمات ذات المعنى التام المفرد، ويقصد بالمعنى المفرد؛ ألا يكون مركبًا كالإسناد الذي في الجملة أو التعلق الذي في شبهها. وبعبارة أخرى فإنَّ المفردات في هذه الدراسة تعنـي الكلمات تامَّة المعنى مِن الأسماء أو الأفعال أو الصفات دون الحروف والأدوات النحوية التركيبية.

ومما لا شك فيه أنَّ المفردات عنصرٌ مهمٌ بين عناصر اللغة الثلاثة (أصوات-مفردات – تراكيب) ومُقوِّمٌ أساسيٌّ مِن مُقوِّمات بناء المحتوى التعليمي، إضافة إلى أنَّها المادة الأساسية للقوائم اللغوية،(بكير، 2016، ص133)، ويتفق الخبراءُ على أنَّ تعلم المفردات مطلبٌ أساسي مِن مطالب تعلم اللغة الثانية وشرط من شروط إجادتها.(طعيمة، 1989، ص194). وأما عن القَدر الذي ينبغي للدارس تحصيله مِن

المفردات، فقد تفاوتَ الخبراءُ في تحديده " حيث ذكر (طعيمة) أنَّ بعض الدراسات حدَّدت للمستوى المبتدئ من (750/1000) كلمة، وللمستوى المتوسط من(1500 /1000 كلمة، وللمستوى المتقدم من (1500/2000) كلمة، إلا أنَّه خلص إلى أنَّ تحديد القدر الملائم أمرٌ نسبي؛ يتوقفُ على أهداف البرنامج، والمهارات المطلوب إكسابها للدارسين." (طعيمة، 1986م، ص 196).

2-1 معايير اختيار المفردات اللغوية

تحتل المفردات اللغوية مكانًا مهمًّا في الأطر العالمية والوثائق العلمية والأدبيات التربوية؛ حيث تناولت المعايير العالمية توصيفات لنِطاق المفردات عبر المستويات اللغوية، وكذلك مَدى تحكم المتعلمين في تلك الحصيلة. كما تناولت الدراساتُ العربية المعايير اللازمة لاختيار المفردات؛ وتفصيل ذلك على النحو الآتي:

2-1-2 الأطر العالمية:

يطالعنا (الإطار الأوربي) بـمصفوفة مِن توصيفات المفردات اللغوية عبر المستويات كما يأتي:

جدول (1) نِطاق المفردات عبر المستويات اللغوية

C2	للمتعلم تـمكن جيد من ذخيرة مفرداتية واسعة جدا، تشمل التعابير الاصطلاحية والعامية. ويظهر وعيا بالمستويات الضمنية للمعاني.
C1	للمتعلم تـمكن جيد من ذخيرة مفرداتية واسعة؛ تتيح له تجاوز الثـغرات. وذلك من خلال الالتفاف حول المعنى بسرعة، ونادرا ما يبحث عن التعابير، أو يلجأ إلى إستراتيجيات التجنب وله تمكن جيد كذلك من التـعابير الاصطلاحية والعامية.
B2	للمتعلم حصيلة جيدة من المفردات للقضايا المتعلقة بمجاله، ومعظم الموضوعات العامة. ويستطيع أن يغير الصيغ ليتجنب التكرار الدائم، ولكن الثغرات في حصيلة المفردات تسبب له التردد، والدوران حول المعنى.
B1	له حصيلة مفردات كافية ليـعبر عن نفسه في معظم الموضوعات المتعلقة بحياته اليومية، مثل الأسرة، والهوايات والرغبات، والعمل، والسفر، والأحداث الجارية. ولكن بشيء من الالتفاف حول المعنى.
A2	لديه حصيلة كافية من المفردات للقيام بالأعمال الراتبة، والمعاملات اليومية التي تتضمن المواقف والموضوعات المألوفة.
	لديه مفردات كافية للتعبير عن الاحتياجات التواصلية الأساسية. ولديه مفردات كافية كذلك للتعامل مع احتياجات الحياة اليسيرة.
A1	له ذخيرة مفردات أساسية من الكلمات المنعزلة، والعبارات المرتبطة بمواقف محسوسة محددة.

يتضحُ مِن الجدول السابق أنَّ:

- الحصيلة اللغوية مِن المفردات مرتبة تنازليا مِن المستوى المتقدم الثاني حتى المبتدئ الأول.

- المتعلم يمتلك ذخيرة واسعة مِن المفردات في المستوى المتقدم، ويمتلك حصيلة مِن المفردات تتعلق بالحياة اليومية في المستوى المتوسط، بينما ترتكز حصيلته على الاحتياجات التواصلية الأساسية في المستوى المبتدئ.

- يعنينا من الجدول السابق واصفات مستوى (A1) و(A2)؛ لأنهما يمثلان المستوى المبتدئ، ويتلخص في أنَّ المفردات في ذلك المستوى تُلبي الاحتياجات التواصلية، والحاجات المحسوسة، وتدور حول المعاملات اليومية. كما يُصنِّف الإطارُ الأوروبي المفردات تصنيفا آخر يتعلق بقدرة المتعلم على التحكم في المفردات.

جدول (2) القدرة على التحكم فِي المفردات

C2	الاستخدام الصحيح والمناسب للمفردات بشكل متسق.
C1	هناك زلات ثانوية عرضية، ولكن ليس هنالك أخطاء ذات مغزى في المفردات.
B2	دقة المفردات بصورة عامة عالية، ومع ذلك يحدث بعض الارتباك، واختيار خاطئ للمفردات دون إعاقة للتواصل.
B1	يظهر المتعلم تحكما جيدا في المفردات الأولية مع حدوث أخطاء رئيسة عند التعبير عن أفكار معقدة، أو التعامل مع موضوعات، ومواقف غير مألوفة.
A2	يستطيع التحكم في ذخيرة محدودة يتعامل بها مع حاجات الحياة اليومية المحسوسة.
A1	لا توجد واصفات (مقاييس تصنيف).

يظهر من الجدول السابق أنَ:

المتعلم يبدو ذا قدرةٍ عالية تمكنه مِن التحكم في المفردات في المستوى المتقدم؛ بينما تنخفض تلك القدرة مع انخفاض المستوى اللغوي؛ فبينما يمتلك في المستوى المتقدم القدرَ المناسب الذي يمكنه من الاستخدام الصحيح والمناسب للمفردات، نجده في المستوى المبتدئ يمتلك ذخيرة محدودة للتعبير عن حاجاته اليومية.

2-I-3 المعايير العربية:

اهتمت الدراسات التربوية ببناء المعايير اللازمة لاختيار المفردات اللغوية في الكتب التعليمية، ومِن هذه الدراسات دراسة (طعيمة) التي حدد فيها أسسَ اختيار المفردات، وعرَضَها في النقاط الآتية:

- **التَّـواتُر:** يُقصد به شيوعُ المفردات، وأوصى بتوظيف قوائم الشيوع.
- **التَّوزع والـمَدى:** يقصد به تفضيل الكلمات المستخدمة في أكثر مِن بلد عربي.
- **الـمُتاحيَّة:** تُفضل الكلمةُ التي تكون في مُتناول الفرد والقريبة مِن مَجاله.
- **الأُلفة:** تُفضل الكلمةُ المألوفة عَن المهجورة. فكلمة (شمس) تُفضل على كلمة (ذكاء).
- **الشُّمول:** تُقدم الكلمات التي تغطي عِدة مجالات عن تلك المفردات التي تخدم مجالاتٍ محدودة.
- **الأهمية:** تُفضَّل الكلمات التي تشبع حاجات المتعلمين عن تلك التي لا يحتاجونها.
- **العُرُوبة:** تُقدم الكلمة العربية على غيرها، مثلا يفضل تدريس كلمة هاتف بدلا مِن تليفون. (طعيمة، 1989م، ص195،196).

وحددت دراسة (شيخ) المعايير التي يجب أنْ يتضمنها منهج اللغة العربية في مجال المفردات ومنها:

- يعتني منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بتنويع المفردات بين المحسوسة والمجردة وفقا لمستوى المتعلمين.
- يستخدم منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى المفردات شائعة الاستخدام أكثر مِن المفردات التراثية غير المستخدمة إلا عند الضرورة.
- يـقدم منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى المفردات الجديدة بحيث يمكن تعرف معناها في حينها.(شيخ، 2017م، ص 109،110).

وأجملت دراسة (الفوزان) أسسَ اختيار المفردات في الشيوع، والارتباط بحاجات الدارسين، والارتباط بعالم الدارسين المعرفي، والارتباط بمستوى الدارسين العمري، والأهمية الاتصالية، والصحة اللغوية، والفصاحة. (الفوزان، 2017، ص46).

واستعرضت دراسة (عبد الحميد، والغالي) المبادئ الرئيسة التي ينبغي الاستناد إليها عند اختيار المفردات في الكتب التعليمية، وتفصيلها كما يأتي:

- أنْ يُراعى مبدأ الشيوع: ويقصد به تقديم المفردات الأكثر شيوعا بناء على قوائم الشيوع سالفة الذكر، مع مراعاة مَدى ارتباط هذه المفردة بحاجات الدارس، مثال: (أخذ- تناول- شرع).

- أنْ يُراعى مبدأ الشمول: بمعنى أنْ تتضمن المفردة الواحدة معانيَ متعددة، مثل كلمة (فاكهة) تشملُ كلَّ ما يندرج تحتها مِن ثِمار.

- أنْ يُراعى مبدأ الانتشار أو مجال الاستعمال: ويُقصد به الأخذُ بمبدأ استعمال الكلمة في مجالاتٍ متعددة، فكلمة (يشتري) يمكن أنْ تأتي مع كلِّ ما يُشترى.

- أنْ يُراعى مبدأ القرب والـملاصقة: وتعني الكلمات القريبة مِن حياة الطالب.

- أنْ يُراعى مبدأ الاشتراك: ويقصد به تدريس المفردات التي تشترك مع لغة الدارس.

- أنْ يُراعى مبدأ الكلمات الحقيقية ثم المجازية: ويَعني أنْ تكون الأولوية للكلمات الحقيقية ثم المجازية.

- أنْ تُراعى سهولة النطق: ينبغي تجنب المفردات صعبة النطق، خاصة مع المستويات المبتدئة؛ ومِن ذلك مراعاة عدد الحروف، وقُرب الحروف مِن لغة الدَّارس، وتوافق النطق مع الكتابة، وتعدد المقاطع، والحروف التي تنطق ولا تكتب والعكس، والحروف المتشابهة في الرسم وغيرها.

- أنْ يُراعى التدرج والتنوع والتكرار: فتقدم المفردات الأكثر شيوعا واستخداما وسهولة، ثم الأقل فالأقل، وكذلك من المحسوس إلى المجرد، ومِن الأصل إلى المشتق. ويُقصد بالتنوع؛ مِن حيث اسميتها وفعليتها بمعدل متوازن. كما ينبغي تكرار المفردات الجديدة.

- أنْ تُراعى دلالة الكلمة: ويعني ارتباط الصورة الذهنية للكلمة بالصورة الحسية، فمثلا: كلمة (صَحن) تدل على حركة وضغط. وتنقسم الدلالة إلى معجمية، وصرفية، وسياقية، ونحوية.

- أنْ يُراعى المبدأ الثقافِي: ويُقصد به الإيحاءات الثقافية للمفردة؛ فكلمة (صَوم) لها علاقة بالثقافة الإسلامية. (عبد الحميد، الغالي، 1991م، ص88-80).

وحددت دراسة (الناقة) عدة أمور لتحقيق ضبط مـحكم للمفردات ومنها: أن يكون عدد المفردات معقولا ومناسبا لتقديم النص اللغوي المطلوب، وأنْ تقدم الكلمات المحسوسة على الكلمات المجردة، وأن تكرر الكلمات عددًا مِن المَرَّات لتثبيتها، وأنْ يتم تعرف الكلمة ومعناها في آنٍ واحد، وأنْ تُخصص تدريبات معينة للمفردات مِن

حيث تعرفها ونطقها وفهم معناها، كما ينبغي الالتفاتُ -خاصة في ميدان تعليم اللغة العربية- إلى الترادف والاشتقاق وظلال المعاني. (الناقة، 2005، ص9،8).

واستعرض (الراجحي) المعايير اللازمة عند اختيار المفردات، وتفصيلها في الآتي:

- **الشيوع:** ذكر الراجحي أن إحصاءات الشيوع تشير إلى أن الألف كلمة الأكثر شيوعا تمثل (94%) من النص، وأن المئة كلمة الأكثر شيوعا تمثل (74%) منه، وهذا برهان على ضرورة الأخذ بهذا المبدأ قبل اختيار المحتوى.

- **التَّوزِيع:** ويقصد به مدى استعمال الكلمة في المجالات المختلفة؛ إذ إن هناك كلمات لها انتشار واسع في غير مجال، ومثل هذه الكلمات أنفع في تعليم اللغة لا جدال؛ لأن المتعلم يستطيع أن يستعمل الكلمة الواحدة في غير موضوع؛ مثل كلمة (فتح) فتقول: (فتح الباب، وفتح المسلون بلادًا كثيرة، وفتح عينه على كذا، وفتح قلبه للناس، وفتح حسابا في مصرف، وفتح عليه النار... وهكذا.

- **قابِلية الاستدعاء:** ويُقصد به التركيز على المفردات التي يسهل تذكرها.

- **المعيار النَّفسي والتعليمي:** ويُقصد به قابلية الكلمة للتعلم والتعليم؛ ويرجع ذلك إلى طول الكلمة أو قصرها، واطرادها أو شذوذها، والعلاقة بين اللغة الأجنبية واللغة الأولى، إضافة إلى خصائص المتعلمين. (الراجحي 1995، ص70،69).

تعقيب:

أوضحت الدراساتُ السابقة قدرَ الاهتمام الذي تنالُه المفردات بين عناصر اللغة، كما أبرزت ضرورةَ مراعاة المعايير الخاصة بالمفردات عند إعداد المحتوى التعليمي؛ ورغم ذلك الاهتمام فإنَّ أغلب الدراسات تناولت تحليلَ المفردات ضمنًا كعنصر مِن عناصر تحليل الكتب التعليمية، ولم تتناولها بشكل مستقل إلا بعض الدراسات مثل: دراسة (مدكور) التي هدفت إلى تناول المفردات المستخدمة فى كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها في المستوى المتبدئ، حيث قدم إحصاءً لتردد المفردات في قوائم ثمانيةِ كُتب لتعليم العربية للناطقين بغيرها، كما حلَّلَ المفردات تحليلًا صرفيًّا ودلاليًّا، وتـوصَّل إلى اختلاف القوائم في إيراد الصِّيغ المختلفة للكلمة الواحدة، كما كشف عن اختلاف منهج القوائم مِن حيث نظرتها لمفهوم الكلمة ممَّا أدَّى إلى اختلافِ عدد المفردات بين بعض القوائم، إضافة إلى اهتمام بعض القوائم بمفرداتٍ ذات طبيعة دينية. (مدكور، 2011، ص375)، ودراسة (بكير) التي هدفت إلى إبراز دور المفردات التعليمية ومعايير اختيارها في العملية التعليمية مع التطبيق على كتاب (نون والقلم) في المستوى المتقدم، وتـوصلت إلى أنَّ الكتاب حافظ على بعض المعايير مثل التنويع في المفردات وتجنب الترجمة إلا أنَّه أغفل التوازنَ بين عدد المفردات في كلِّ درس، كما أنَّه أغفل الـمخططات في المفردات الجديدة. (بكير، 2016، ص129).

مما سبق يمكننا أنْ نستخلص ما يأتي:

- عرضت الأطرُ العالمية الرَّصيد اللغوي الذي يجب أنْ يمتلكه المتعلم عَبر المستويات اللغوية، وقدرته على التحكم فيه، في حين لم تُـقدم الدراسات العربية توصيفا دقيقًا لمعايير المفردات عبر المستويات اللغوية، كما لم تتعرض لتوصيف قدرة المتعلم على التحكم في المفردات عبر المستويات.

- اهتمت العديد من الدراسات العربية بأسس اختيار المفردات، واتفقت في معظمها على المعايير الرئيسة مثل:(الشيوع، والشمول، والأهمية، والتكرار... إلخ.)

3 الإطار التطبيقي

3-1 أداة التحليل:

تهدفُ أداة التحليل إلى تحليل عنصر المفردات في كتاب "سلسلة اللسان المستوى المبتدئ" في ضوء المعايير العالمية والعربية. وقد اعتمدت هذه الدراسة على أداة تحليلٍ تمَّ تطبيقها مِن قِبل (أحمد حسن) في بحثه حول تحليل المفردات في كتابي اللغة العربية المقررين في ثانوية الأئمة والخطباء(أحمد حسن، 2022، ص29)؛ حيث رأى الباحثُ صلاحية استخدام الأداة في هذه الدراسة بعد استشارة الخبراء في مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها؛ وذلك لتوافق الهدف والإجراءات بين البحث وهذه الدراسة التي بين أيدينا، وقد تضمنت أداة التحليل (6) مجالات و(44) معيارًا.

3-2 طريقة تقدير الدرجات:

- لتحليل عنصر المفردات في كتاب "سلسلة اللسان المستوى المبتدئ"؛ قام الباحث باتباع طريقة (طعيمة) في إعطاء درجات لكل معيار كالآتي: (2-1-0) بحيث يحصل المعيار على (درجتين) في حال تحققه بشكل كامل، ويحصل على (درجة واحدة) في حال تحققه بشكل جزئي، ويحصل على (صفر) في حالة عدم تحققه تماما. (طعيمة، 1985، ص442).

- للحصول على النسبة المئوية قام الباحث بتطبيق المعادلة الآتية: (مجموع الدرجات× 100) وقسمة الناتج على (80)؛ لأنه يمثل أعلى درجة في التحليل.

3-3 طريقة تطبيق أداة التحليل:

يقوم الباحث بتحليل محتوى كتاب "سلسلة اللسان المستوى المبتدئ" في عنصر المفردات، ثم يعطي تقديرًا لكل معيار، وبعد انتهاء التحليل يقوم بجمع الدرجات بهدف الوصول إلى حكم عام على عنصر المفردات في الكتاب، ويتم بناءً على هذا الحكم تحديد نقاط القوة، ونقاط الضعف في الكتاب؛ ليتسنى معالجة أوجه القصور التي تُظهرها نتيجة التحليل.

4-1 نتائج التحليل وتفسيرها

4-1-1 مجال البيانات العامة:

جدول (3) بيانات الكتاب

اسم الكتاب	Silsiletü,l-Lisan Başlangiç Seviyesi سلسلة اللسان، الكتاب المبتدئ
الفئة المستهدفة	غير الناطقين بالعربية، وتزيد أعمارُهم عن 16 عامًا
عدد الدروس	درسًا 20
مدة التدريس	ساعة 150
عدد الصفحات	المستوى المبتدئ جزءان (ج1) 119 صفحة – (ج2) 135صفحة
المؤلف	محمد عبس – عامر السباعي – محمد سعيد الأبرش – مؤمن العنان
المحرر	محمد صبحي عبس– عامر وليد السباعي– محمد سعيد الأبرش– محمود وفابَي
الناشر	جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية
مكان النشر وتاريخه	إسطنبول، تركيا، 2023، الطبعة 16

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

- مؤلفو الكتاب وفريق المراجعة لغتهم الأم العربية، وذلك يُضفي على الكتاب الطابع والحس العربي.
- رقم طبعة الكتاب (16) دليلٌ على سِعة انتشار الكتاب، ومَدى الإقبال عليه من الدارسين.
- جاء الكتاب المبتدئ بجزأيه الأول والثاني في (20) درسًا، لكنها في الواقع (20) وحدة، شملت كلُّ وحدة درسينِ مشفوعينِ بمجموعةٍ مِن التدريبات.

جدول (4) عدد المفردات في المستوى المبتدئ

سلسلة اللسان المستوى المبتدئ ج1			سلسلة اللسان المستوى المبتدئ ج2		
م	عنوان الدرس	عدد المفردات (الأساسية والإضافية)	م	عنوان الدرس	عدد المفردات (الأساسية والإضافية)
1	الحياة العائلية	54	1	سياحة	85
2	الأثاث	58	2	التسلية	78
3	الطب	67	3	المناسبات	65
4	الأسواق	63	4	الصحة	92
5	الرياضة	79	5	الطعام والشراب	83
6	أماكن تاريخية	47	6	الفلك	103
7	المائدة	55	7	عصر الاتصالات	95
8	عالم الحيوان	92	8	الأخلاق	81
9	المظهر	102	9	بلدان وأقاليم	82
10	الصناعة	80	10	الماضي والحاضر	112

تفسير النتائج السابقة

- استهل مؤلفو الكتاب كلَّ درسٍ بقائمةٍ مِن المفردات، مجموع تلك المفردات والتعبيرات (217) في الجزء الأول من الكتاب، و(232) في الجزء الثاني، بالإضافة إلى المفردات والتعبيرات التي جاءت في ثنايا الحوارات والنصوص والتدريبات.

- اشتمل كتاب المستوى المبتدئ على كم كبير من المفردات وصل إلى حوالي (1573) مفردة، وهذا الكم لا يتناسب مع مستوى الدارسين، ولا مع القدر الذي حددته الدراسات السابقة لمثل هذا المستوى.

- لم يراع الكتاب مبدأ التوازن في توزيع الكلمات الجديدة بين الدروس، كما لم يتم تدوير الكلمات الجديدة في الدروس اللاحقة بالقدر الذي يثبتها في أذهان الدارسين؛ وهذا من أوجه القصور في الكتاب.

4-I-2 تَحليل مجال الخصائص العامة:

جدول (5) نتائج مجال الخصائص العامة

م	المعيار	درجات التحليل		
		0	I	2
.I	(الشيُوع) يستخدم المنهج المفردات شائعة الاستخدام			☐
.2	(التَّكرار) تتكرر المفردات الجديدة بشكل منتظم		☐	
.3	(الـمتاحيَّة) تعتبر المفردات قريبة مِن مجال المتعلمين			☐
.4	(الارتباط العُمِري) ترتبط المفردات بمستوى الدارسين العمري			☐
.5	(المستوى اللغوي) تناسب المفردات المستوى اللغوي المستهدف		☐	
.6	(الأهمية) تشيع المفردات التي تشبع الحاجات اللغوية للمتعلمين			☐
.7	(الشمول) تتضمن المفردة الواحدة معاني متعددة		☐	
.8	(التوزيع) تغطي المفردات مجالات متنوعة غير محدودة		☐	
.9	(التَّنوع) تتنوع المفردات من حيث الاسمية والفعلية بشكل متوازن		☐	
.I0	(الاشتراك) تستخدم المفردات التي تشترك مع لغة الدارسين	☐		
.II	(نوع المفردات) الأولوية للمفردات الحقيقية وتـتجنب المجازية		☐	
.I2	(التَّدرج) تتدرج المفردات من الأصل إلى المشتق، ومن الثلاثي إلى غيره، ومن الحسي إلى المجرد، ومن الصحيح إلى المعتل	☐		
.I3	(عدد المفردات) يتضمن الدرس الواحد عددا مناسبا من المفردات		☐	
.I4	(المفردات بين الدروس) عدد المفردات بين الدروس متوازن		☐	
.I5	(المفردات بين المهارات) يراعي المنهج توظيف المفردات في المهارات الاستقبالية والإنتاجية		☐	

تفسير النتائج السابقة

- راعى الكتاب مبدأ الشيوع في أكثر المفردات الواردة وحرص على استخدام المفردات الفصيحة المعاصرة.

- أهمل الكتاب مبدأ الترابط والتسلسل بين الدروس عند اختيار مفردات الدروس.

- استخدم الكتاب المفردات في سياقات جديدة، وترك بعض المفردات دون تعريف.

- لم تتكرر المفردات التي دُرست أولا بصورة جيدة في الدروس اللاحقة.

4-I-3 تحليل مجال نطاق الموضوعات:

جدول (6) نتائج مجال نِطاق الموضوعات

م	المعيار	درجات التحليل		
		0	1	2
16.	تتعلق المفردات بالموضوعات المألوفة			☐
17.	تـلبي المفردات الاحتياجات التواصلية الأساسية اليسيرة		☐	
18.	تدور ذخيرة المفردات حول الحاجات المحسوسة والمعاملات اليومية	☐		

تفسير النتائج السابقة

- هناك توافق بين المفردات والموضوعات المألوفة لدى الدارسين، إلا أنَّها اشتملت على كلمات ثقيلة لا تناسب المستوى المبتدئ، وجاءت في جمل وحوارات طويلة يَصعُب على الدارسين فهمُها في هذا المستوى.

4-1-4 تحليل مجال الصحة اللغوية:

جدول (7) نتائج مجال الصحة اللغوية

م	المعيار	درجات التحليل		
		0	1	2
19.	(الفصاحة) تستخدم اللغة العربية الفصحى وتـتجنب العاميات			☐
20.	(الأصالة) تـقدم الكلمات عربية الأصل على غيرها (هاتف) تليفون			☐
21.	(الصحة اللغوية والإملائية) تخلو المفردات من الأخطاء اللغوية والإملائية			☐
22.	(عدد الحروف) يشيع استخدام المفردات الثلاثية		☐	
23.	(التوزع والمدى) تستخدم المفردات في معظم البلاد العربية		☐	

تفسير النتائج السابقة

- تميز الكتابُ باستخدام اللغة العربية الفصحى، وخلا تمامًا مِن العاميات، كما أنَّ الكتاب ليس به أخطاء لغوية أو إملائية؛ وهذا يظهر لنا مَدى الدقة في مراجعة الكتاب والحرص على خلوه مِن هذه الأخطاء.

- لم يراع الكتابُ الدقة في استخدام الكلمات الثلاثية (القصيرة) ولكن هناك كلمات طويلة لا تناسب المستوى المبتدئ، كما أنَّ هناك كلماتٍ فصيحة، ولكنَّها غير شائعة في بعض الدول العربية، وغير مستخدمة.

4-I-5 تحليل مجال أساليب العرض:

جدول (8) نتائج مجال أساليب العرض

م	المعيار	درجات التحليل		
		0	I	2
.24	(التَّـنـّوع) تتنوع وسائل عرض المفردات	☐		
.25	(الصور) تستخدم الصور والرسومات			☐
.26	(الألعاب) تستخدم الألعاب التعليمية	☐		
.27	(صِحة السياق) تعرض المفردات الجديدة في سياقات صحيحة			☐
.28	(تـنـّوع السياق) تستخدم سياقات ثرية ومتنوعة		☐	
.29	(اللغة الوسيطة) تتجنب اللغة الوسيطة في عرض المفردات			☐
.30	(وحدة المفردات) تنتمي المفردات لموضوع الوحدة التعليمية			☐
.31	(وضوح التراكيب) تعرض المفردات من خلال تراكيب معروفة		☐	

تفسير النتائج السابقة

- هناك قصور واضحٌ وملحوظ في قلة وسائل عَرض المفردات في الكتاب، كما أنَّ الكتاب خالٍ مِن الألعاب التعليمية؛ التي تساعد على تعزيز وتطوير المهارات التعليمية والاجتماعية، كما أنَّها وسيلة للتركيز والانتباه.

- ليس هناك تنوعٌ في عَرض المفرداتِ مِن خلال تراكيب حياتية مستعملة في بيئة الدارسين.

4-I-6 تحليل مجال قوائم المفردات:

جدول (9) نتائج مجال قوائم المفردات

م	المعيار	درجات التحليل		
		0	I	2
.32	(القوائم) يتضمن الكتاب قوائم للمفردات	☐		
.33	(التعبيرات الاصطلاحية) تحتوي قوائم المفردات على تعبيرات اصطلاحية			☐
.34	(المفردات الثقافية) تحتوي قوائم المفردات على المفردات الثقافية			☐
.35	(محتوى القوائم) تحتوي القوائم على المفردات الواردة في الدروس		☐	
.36	(ترتيب القوائم) ترتب قوائم المفردات بشكل صحيح	☐		

تفسير النتائج السابقة

- خلا الكتابُ مِن قوائم المفردات التي تساعد على التذكر والتكرار، والتي تكون بمثابة تغذية راجعة لما ورد في الدرس مِن مفردات وتعبيرات، ولكن هناك بعض الكلمات والتعبيرات التي وردت في بداية كلِّ درس.

4-I-7 تحليل مجال التدريبات:

جدول (10) نتائج مجال التدريبات

م	المعيار	نتائج التحليل		
		0	I	2
.37	(عدد التدريبات) عدد التدريبات على المفردات الجديدة مناسب		☐	
.38	(توازُن التدريبات) عدد التدريبات على المفردات الجديدة متوازن بين الدروس		☐	
.39	(تنـوَّع التدريبات) تراعي التدريبات الترادف والاشتقاق وترتيب الكلمات	☐		
.40	(تدريبات المراجعة) يتضمن الكتاب تدريبات للمراجعة			☐

تفسير النتائج السابقة

- هناك قصور في تنوع التدريبات على المفردات الجديدة الواردة في الدرس، حيث لم يرد في الجزء الأول من الكتاب تدريبات للترادف، والتضاد إلا في الدرس (8) فقط، وفي الجزء الثاني هناك تدريب واحد للترادف والتضاد في حين أنَّ الدروس(4)،(5)،(6) خَلتْ مِن هذه التدريبات؛ وهذا يُظهر عدم التوازن في التوزيع.

8-1-4 النتيجة الكلية للتحليل:

جدول (11) يوضح النتيجة الكلية لتحليل المفردات

المعايير	عددها	الدرجات
المعايير التي حصلت على صفر	9	0
المعايير التي حصلت على درجة	16	16
المعايير التي حصلت على درجتين	15	30
المجموع	40	46

يمكن تفسير النتائج فيما يلي:

بجمع درجات كل مجالات التحليل الرئيسة والفرعية يكون المجموع= (46) درجة.

- للحصول على النسبة المئوية سنطبق الآتي:

أولا: نضرب مجموع الدرجات الذي حصلت عليه المعايير في :

(4600 = 100 x 46) x 100

ثانيا: نقسم مجموع الدرجات الذي حصلت عليه المعايير على :

(%57,5) = (80 ÷ 4600) : 80

- النسبة السابقة تعني أنَّ المعايير المقترحة للمفردات غير متوفرة بشكل كافٍ في كتاب "سلسلة اللسان المستوى المبتدئ"؛ حيث حَصلت على نسبة 57,5% وهذا يظهر مَدى القُصور في مبدأ التكامليّة في المعالجة، وغلبة النمطيّة في هذه المحاور، ويمكنُ إرجاع هذا القصور للأسباب الآتية:

- أنَّ الكتابَ لم يلتزم مبدأ التدرج في معالجة المفردات كمًّا وكيفًا، ولم تُوظف المفرداتُ على النحو الأمثل، كما أهمل مبدأ الترابط والتسلسل بين الدروس، فليس هناك توظيفٌ للمفردات التي وردت في الدروس مع ما يليها من دروس لاحقة، والتوظيف المستمر يكون مِن شأنه تثبيتُ المفردات في أذهان الدارسين وتنشيطها.

- ليس هناك عددٌ مناسبٌ مِن التدريبات في كلِّ الدروس، وليس هناك تنوع في تدريبات المفردات.

- عدمُ وجود معجم للمفردات والتراكيب الواردة بالكتاب؛ أفضى إلى خللٍ واضح عند تدريس الكتاب، فالمعاجم مِن الأدوات الرئيسة في اكتساب اللغات عامَّة، فلا غِناء لمُتعلم اللغة الأجنبية عن معجم يزوده بما يطلبه مِن معارفَ لغوية وثقافية عن اللغة التي يتعلمها، والعربية أحوج في تعلّمها وتعليمها للمعاجم مِن بين سائر اللغات؛ نظرًا لأنَّها لغةٌ اشتقاقية، وذاتُ تاريخٍ عريقٍ في التصنيف المعجمي واستثماره في التعلم، والمعجمُ المطلوبُ هنا معجمٌ خاصٌّ بمفردات الكتاب وتراكيبه.

4-I-9 تعليق على نتائج تحليل مفردات "المستوى المبتدئ من كتاب سلسلة اللسان":

هناك توافق بين نتائج الدراسة والدراسات السابقة فِي الإطار النظري؛ وتفصيل ذلك فيما يأتي:

- اتفقت نتائج تحليل مجال الخصائص العامة مع ما حدَّدته دراسة (طعيمة) في الإطار النظري مِن معايير الشيوع، والمتاحية، والأهمية، والتوزيع، والتنوع، والتوزع بين المهارات. كما كشفت عن توافر جزئي لمعايير التكرار والشمول، ونوعية المفردات، وعددها داخل الدروس وبينها.

- أظهر التحليل عدم توافر معيار الاشتراك (الذي يعني تدريس المفردات التي تشترك مع لغة الدارس)؛ ويُعدُّ هذا أحدَ أسبابِ القصور في كتب تعليم اللغة العربية في تركيا؛ وذلك لخلوها مِن إجراء مقارنات بين الخصائص المشتركة وغير المشتركة للغة الأم مع اللغة الهدف، الأمر الذي مِن شأنِه جعل تعلمها صعبًا.

- اتفقت نتائج تحليل مجال نطاق الموضوعات مع واصفات الإطار الأوربي للمفردات في المستوى المبتدئ.

- توصَّل التحليل إلى توافر معايير الفصاحة والتوزع والمَدى وعدد الحروف في مجال الصِّحة اللغوية، وهو ما حدده (الفوزان) و(عبد الحميد، والغالي) كما أظهرت توافرًا جزئيًّا لمعايير الأصالة والصحة اللغوية.

- توصَّلت الدراسة إلى خلوِّ الكتاب مِن توظيف الألعاب اللغوية في التدريب على المفردات.

الخاتمة والتوصيات

الخاتمة:

هدفت الدراسةُ إلى تحليل مفردات كتاب "سلسلة اللسان المستوى المبتدئ"، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث باستخدام أداة تحليل تضمنت (40) معيارًا، وشملت ستة مجالات هي: (الخصائص العامة، نطاق الموضوعات، الصحة اللغوية، أساليب العرض، قوائم المفردات، التدريبات).

- راعى المُحتوى حاجات وميول الفئة المستهدفة في "المستوى المبتدئ" من حيث الإخراج الفني واختيار الموضوعات، واستعمال الأساليب التقنية الحديثة، وتلك أبرز نقاط القوة في محتوى الكتاب.

- كشف التحليل عن بعض أوجه القصور التي احتوى عليها كتاب "المستوى المبتدئ من سلسلة اللسان"؛ ومنها: افتقاره إلى الألعاب اللغوية، وتدريبات المراجعة.

- رغم حصول الكتاب على نسبة (57,5%) وهذا يظهر مدى القصور فيه؛ إلا أنَّ تحسينَه وتقويم السلبيات التي كشفَ عنها التحليل، سيسهمُ بشكل كبير في زيادة نواتج التعلم المرجوة مِن الكتاب مستقبلًا.

التوصيات:

- ينبغي عمل معجم للمفردات الواردة في الكتاب.

- ينبغي مراعاة التوازن في عدد المفردات داخل الدرس الواحد وبين الدروس، كما يجب تدويرها داخل العناصر والمهارات اللغوية بما يتوافق مع المستوى المطلوب.

- ينبغي اختيار مفردات مناسبة للمستوى اللغوي، واعتماد منهج وخطة واضحة في توزيع الكلمات بين الوحدات والدروس، وعدم استعمال المفردات التي لم تُدرس مِن قبل في النصوص، وتقديم الحسي على المُجرد -ما أمكن-، واعتمادُ مبدأ الترابط والتسلسل بين الدروس عند اختيار مفردات الدروس.

- ينبغي بناء دروس لمراجعة المفردات بين الوحدات التعليمية؛ لأن ذلك يعزز الاحتفاظ بالمفردات لفترات أطول في أذهان الدارسين.

- ينبغي إضافة الألعاب والأنشطة اللغوية للكتاب؛ لزيادة دافعية التعلم، وتكثيف التدريبات وتنويعها، وصياغتها صياغة موجزة مناسبة للمستوى اللغوي للدارسين، وإعداد اختبارات تقويمية للطلاب لقياس الاستعداد اللغوي، وأخرى تشخصية للوقوف على نقاط الضعف والقوة لديهم، وثالثة تحصيلية لقياس ما حصلوه أثناء دراستهم.

- ينبغي أنَّ يتجه الباحثون إلى مزيد مِن الدراسات التحليلية؛ لأجل تقويم الواقع التعليمي وتحسين مخرجاته.

المراجع

- الإطار المرجعي الأورب المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها. ترجمة عبد الناصر عثمان صبير. جامعة أم القرى: معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، 2016م.
- الخلف، محمد " تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الرؤى والتجارب، دراسة تحليلية تقويمية مقارنة بين سلسلة اللسان وسلسلتي "Face to Face - Taveler" المستوى المبتدئ ط1، 2015م.
- الخولي، محمد علي. أساليب تدريس اللغة العربية. الرياض، الطبعة الثالثة، 1989م.
- الراجحي، عبده. علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، الطبعة الأولى، 1995م.
- الميستكاوي، هبة. "اتجاهات التغير اللغوي للألفاظ العربية فى اللغة التركية الحديثة". مجلة كلية التربية جامعة عين شس 25/4، م2019م.
- الناقة، محمود - طعيمة، رشدي. الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إعداد- تحليله- تقويمه. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، الطبعة الأولى، 1983م.
- الناقة، محمود - طعيمة، رشدي. قائمة مكة للمفردات الشائعة. جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، 1984م.
- الناقة، محمود. "أسس إعداد مواد تعليم اللغة العربية وتأليفها". ندوة اللغة العربية إلى أين؟. الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة- الإيسسكو، 2005م.
- شيخ، أحمد محمد. "معايير بناء منهج اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى". كتاب معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. تقيق علي الحديبي. الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الطبعة الأولى، 2017م.
- الفوزان، عبد الرحمن. إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. تركيا: دار نشر تكين، 2017م.
- أنيس، إبراهيم، وآخرون، المعجم الوسيط، القاهرة: مكتبة الشروق الدولية، الطبعة الرابعة، 2004م.

- بانعمة، عادل وآخرون. وثيقة بناء منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. مكة المكرمة: معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها جامعة أم القرى، الطبعة الأولى، 2016م.
- بكير، سعيد. "تعليم مفردات العربية للناطقين بغيرها قراءة في معايير الانتقاء لدى محمود الشافعي". المنهج التعليمي وإعداد مواد تعليم العربية للناطقين بغيرها- أبحاث المؤتمر السنوي العاشر الذي نظمه معهد ابن سينا مع مركز الملك عبد الله، الرياض: معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية بالتعاون مع مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية، الطبعة الأولى، 2016م.
- حسن، أحمد "تحليل مفردات كتابي اللغة العربية في الصفين التاسع والعاشر بثانويات الأئمة والخطباء في ضوء الأطر العالمية والمعايير العربية" صون تشاغ أكايمي، أنقرة، 2022م.
- حنفي، وزكي"دراسة وصفية للكتاب التمهيدي الأول من سلسلة اللسان في ضوء اللسانيات التطبيقية" مجلة اسطنبول للدراسات العربية، العدد2 ، المجلد 7، ص-297 334 2024م.
- رفعت، محمد وآخرون. وثيقة المستويات المعيارية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. الشارقة: المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، الطبعة الأولى، 2018م.
- شحاتة، حسن، وآخرون، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، 2003م.
- طعيمة، رشدي. المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. الرياض: معهد اللغة العربية، 1986م.
- طعيمة، رشدي. تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه. الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسسكو، 1989م.
- طعيمة، رشدي، "دليل عمل في إعداد المواد لبرامج تعليم العربية" مكة المكرمة: معهد اللغة العربية جامعة أم القرى، الطبعة الأولى، 1985م.
- عادل بانعمة وآخرون، وثيقة بناء منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مكة المكرمة: معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها جامعة أم القرى2016م.

- عبد الحميد، عبد الله - الغالي، ناصر أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية القاهرة: دار الاعتصام، 1991م.
- عبد الواحد، علي "نطاق المفردات العربية في المستوى المبتدئ وفقًا للإطار الأوروبي المرجعي الأوروبي المشترك" مجلة كلية الإلهيات، جامعة جوموشهانة، (91-25:55)، 1/2024م.
- الإطار المرجعي الأوربي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها. ترجمة عبد الناصر عثمان صبير، جامعة أم القرى: معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، 2016م.
- مدكور، عمرو "المفردات المستخدمة في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها المستوى المبتدئ: دراسة لغوية إحصائية"، مجلة رسالة المشرق، 26/4 2011م.

المهارات اللغوية في كتب تعليم اللغة العربية للمدرسة العالية الإسلامية بوزارة الشؤون الدينية بإندونيسيا عام 2020م

(دراسة تحليلية تقويمية في ضوء "الإمتاع")

أ.د.تولوس مصطفى[1]،

أ.محمد يوسف[2]

الملخص

من وظائف الكتب المدرسية في أصول تدريس اللغة العربية توفير المواد اللازمة للطلاب لاكتساب مهارات اللغة العربية. ومن حيث وجهة نظر إمتاع، تنقسم مستويات مهارات اللغة العربية إلى أربعة، وهي التهيئة، الكفاية، التميز، والفصاحة. ستتناول هذه المقالة مستوى مهارات اللغة العربية في كتب تعليم اللغة العربية للمدرسة العالية الإسلامية التي نشرتها وزارة الشؤون الدينية الإندونيسية عام 2020 من وجهة نظر إمتاع. تم تصميم البحث باستخدام الأساليب المكتبية والمنهج المستخدم هو التحليلي الوصفي. لتحليل البيانات استخدم الباحث تقنيات تحليل المحتوى. بناءً على الدراسات التي تم إجراؤها، توصل البحث إلى أن كتب تعليم اللغة العربية للمدرسة العالية الإسلامية في إندونيسيا يختلف فيها كل مستوى دراسي عن الآخر، كما أن لها توجهات مختلفة لمستويات مهارة اللغة العربية. فهناك عشرة دروس تحتوى على مستوى الكفاية، وأحد عشر درسا على مستوى التميز، واثني عشر درسا على مستوى الفصاحة. وبعبارة أخرى، فإن الكتاب المدرسي للصف العاشر موجه نحو توفير التواصل البسيط للموضوعات ذات الصلة بحياة الطلاب اليومية. والكتاب في الصف الحادي عشر يشجع الطلاب على أن يكونوا قادرين على فهم وإنتاج التواصل باللغة

(1) Prof. Dr. H Tulus Musthofa, Lc, MA: Department of Arabic Language Education, Sunan Kalijaga State Islamic University, Yogyakarta, Indonesia. Email: tulus.musthofa@uin-suka.ac.id

(2) Dr. Muhammad Yusuf, M.Pd: Department of Arabic Language Education, Sunan Kalijaga State Islamic University, Yogyakarta, Indonesia. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1929-1771. Email: elyusuf03@gmail.com

العربية في سياقات مختلفة. أما كتاب الصف الثاني عشر فيركز على توفير المواد التي تشجع الطلاب على أن يكونوا قادرين على التواصل في سياقات ثقافية مختلفة. وبناء على ذلك، فإن الكتاب بشكل عام مطابق لمعايير إمتاع، إلا أنه يحتاج إلى تطوير في مجالات التفاعل العملي، كما يحتاج إلى تحسين النصوص والأنشطة التي تمثل الواقع وتدعم التفكير النقدي والإبداعي.

الكلمات المفتاحية: إمتاع، مهارات اللغوية، كتب اللغة العربية، وزارة الدين، المدرسة العالية.

Abstract

One of the functions of textbooks in the principles of teaching Arabic is to provide students with the necessary materials to acquire Arabic language skills. From the perspective of Imtaa, the levels of Arabic language proficiency are divided into four: At-Tahyi'ah, Kafa'ah, Tamyeezah, and Fasahah. This article will examine Arabic language proficiency in Arabic language textbooks at the high school level published by the Indonesian Ministry of Religion in 2020 from the perspective of (IMTA'). The research was designed using library methods, and the approach used was descriptive analysis. The author used content analysis techniques to analyze the data. Based on the studies, it can be concluded that Arabic language textbooks in Indonesia at the high school level at each grade level have different orientations for Arabic language proficiency levels. Class 10 focuses on the level of Kafa'ah, Class 11 focuses on the level of Tamyeezah, and Class 12 focuses on the level of Fasahah. In other words, the textbooks for grade 10 are oriented towards providing simple communication rules with topics still relevant to students' daily lives. The books in grade 11 are oriented towards encouraging students to be able to understand and produce communication in Arabic in different contexts. The twelfth-grade books focus on providing materials that enable students to communicate in various cultural contexts. Accordingly, in general, the book meets the standards of IMTA'. It only needs improvement in practical interaction and mastery of texts and activities representing reality and supporting critical and creative thinking.

Keywords: IMTA', Arabic proficiency, Textbooks, Ministry of Religion, High school

خلفية البحث

اهتم الشعب الإندونيسى باللغة العربية اهتماما بالغا لفترة طويلة منذ دخول الإسلام إليها في القرن الأول الهجرى رغم أنها لغة أجنبية. وأحد العوامل هو أن أغلب سكان إندونيسيا مسلمون ويعتبرون اللغة العربية لغة الكتاب المقدس وهو القرآن الكريم. وبصرف النظر عن ذلك، فإن الصبغة اللغوية العالمية للغة العربية تتيح لها أيضًا أن تكون وسيلة اتصال وتقنية، وثقافة وطنية، وأداة اتصال عالمية اقتصاديًا وسياسيًا واجتماعيًا.[3] قال فخر الدين إن اللغة العربية هي اللغة التي حصلت على أكبر عدد من الألقاب، ومن بينها اللغة الموحدة لأكثر من ٢٥ دولة في الشرق الأوسط، وهي لغة تراث اجتماعي ثقافي، وهي اللغة الوحيدة التي لها ضمان الأبدية.[4] وأوضح "محب عبد الوهاب" أن اللغة العربية أصبحت في السياق الحديث أيضًا لغة متوافقة مع ديناميكيات تطور المعرفة والتكنولوجيا، بحيث أصبحت قادرة على استيعاب احتياجات مستخدميها لتطبيقها في مختلف المجالات. وهذا التوافق هو أحد الآثار المترتبة على خصائص اللغة العربية التي تتسم بالمرونة، ولها نظام شامل من القياسات والمشتقات، ولها مفردات غنية.[5]

تعلم اللغة العربية بكل الهويات التي تحيط بها عملية ليست سهلة على الإطلاق.[6] ويرتبط أحد الجوانب الأساسية في تدريس اللغة العربية بالكتب المدرسية. وذلك لأن تغطية اللغة والثقافة في الكتب المدرسية يحقق أهداف التعلم. ويمكن لجزيئات الكتاب المدرسي أن تنقل مجموعة متنوعة من الخبرات والمعرفة التي يمكن أن تطور كفاءة الطلاب في انتقاد الظواهر التي تحدث والاستجابة لها. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أيضًا أن تنتقل فيه النماذج والأيديولوجيات. ولذلك سيكون لها آثار على وجهة نظر المتعلم.[7] وأوضح "منصور مصليح" أنه إلى جانب أهميتها للطلاب، فإن الكتب المدرسية مهمة أيضًا للمعلمين وأولياء الأمور. على سبيل المثال، يمكن للوالدين تقديم التوجيه لأطفالهم إذا لم يفهموا المادة في عملية التعلم الرسمية. وفي الوقت

---

(٣) إيميلدا وهيوني، "اللغة العربية في سياق الرموز الدينية: تحليل أهداف التعلم في التعليم العالي الإسلامي"، الزاوية: مجلة الفكر الإسلامي ٣(٢)، ٢٠١٧،، ٧٩.

(4) عزيز أنور فخرالدين، مقدمة في تاريخ ومذهب اللسانيات العربية (سيدوارجو: لسان عربي، ٢٠١٧)، ١٤-١٥

(5) محب عبد الوهاب، "دور اللغة العربية في تطور العلوم والحضارة الإسلامية"، عربيات: مجلة تعليم اللغة العربية ١ (١)، ٢٠١٤،، ٢-٣.

(6) نفس المرجع، ٢-٣

(7) عبد الله الغالي وعبد الحميد عبد الله، كتابة الكتب اللغة العربية (بادانج: أكاديميا بيرماتا، ٢٠١٢)، ١٠-١١ . انظر أيضًا واهيو ويبوو، كتابة الكتب المدرسية للتعليم العالي: الجوهر والصياغة والمشكلات الأخلاقية (جاكرتا: بي تي راجا جرافيندو بيرسادا، ٢٠١٦)، ١١.

نفسه، بالنسبة للمعلمين، يمكن استخدام المواد الموجودة فيه كخيار في عملية التعلم في الفصل الدراسي.[8]

من الأدوار الإستراتيجية للكتب المدرسية في أصول تدريس اللغة العربية هو توفير المواد التعليمية التي من شأنها تنمية مهارات الطلاب اللغوية وتزويدهم بالممارسة اللغوية، حتى يألفوا اللغة العربية ويتعودوا عليها. بالإضافة إلى ذلك، يمكن للكتب المدرسية العربية أن تشرح للطلاب غير العرب ميزات اللغة العربية المختلفة التي يمكن أن تحفزهم على تكريس وقتهم وفكرهم وجهدهم لتعلم اللغة العربية.[9] واستناداً إلى العلاقة بين كتب اللغة العربية وإتقان الطلاب للغة العربية، سيكون من الضروري إجراء مزيد من الدراسة لمحتوى كتب اللغة العربية ومستوى إتقان الطلاب للغة العربية. وفي هذه الحالة يريد الباحث استخدام معايير الكفاءة التي وضعها إمتاع لتكون نظرية في البحث والتي تقسم مستويات إتقان اللغة العربية إلى أربع فئات، وهي: التهيئة والكفاية والتميز، والفصاحة.[10]

في عام ٢٠٢٠، نشرت الحكومة الإندونيسية من خلال وزارة الشوون الدينية كتابًا مدرسيًا للغة العربية لطلاب مستوى المدرسة العالية. ومن الناحية السياسية، تم إعداد الكتاب المدرسي استجابة لمنشور قرار وزير الشؤون الدينية رقم ١٨٣ لسنة ٢٠١٩ بشأن مناهج اللغة العربية. وقد تحددت صياغة قرار وزير الشؤون الدينية وفق عدة اعتبارات، منها على سبيل المثال واقع التطورات في العلوم والتكنولوجيا والاتصالات التي تشهد تحولات سريعة.

وقد تم إعداد كتاب اللغة العربية على أمل أن يصبح مرجعاً لطرق التفكير والسلوك والتصرف في الحياة اليومية، والتي يمكن بعد ذلك تحويلها إلى حياة اجتماعية ومجتمعية في سياق الأمة والدولة.[11] تم إجراء العديد من الدراسات فيما يتعلق بمواد كتب اللغة العربية لوزارة الشؤون الدينية لمستوى المدرسة العالية، على سبيل المثال "م. إلهام" الذي درس هذا الكتاب باستخدام نهج متعدد الثقافات.[12]

---

(8) منصور مصلح، كتابة الكتب المدرسية: أساسيات فهم وكتابة واستخدام الكتب المدرسية (يوجياكرتا: الروز ميديا، ٢٠٠٩)، ٥٦-٥٧.

(9) مهيبن، "تأليف الكتب المدرسية العربية"، وقائع المؤتمر الوطني للغة العربية، العدد ١١، ٢٠١٦، ٢٤٦.

(10) علي عبد المحسن الحديبي، وأخرون، الإطار المرجعيّ لتعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى: تأليف -تعليم -تدريب (إمتاع)، (دولة الإمارات العربية المتحدة: المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، ٢٠٢٣)، 78

(11) ألفياتوس سياروفاه ومحمد ياسين فتحول باري، كتاب اللغة العربية لمدرسة العالية الصف ١٢ (جاكرتا: مديرة مدرسة (المناهج الدراسية للمرافق الطلابية والمؤسساتية) وزارة الدين في جمهورية إندونيسيا، ٢٠٢٠)، ii.

(12) م. إلهام أكبر، الكفاءة بين الثقافات في كتب اللغة العربية على مستوى المدرسة العليا التي نشرتها وزارة الدين عام ٢٠٢٠، البحث العلمي لمرحلة ماجيستير (يوجياكارتا: قسم تعليم اللغة العربية فى كليّة علوم التربيّة والتعليم سونان كاليجاغا، ٢٠٢١)

وأجرى "أحمد فهمي" وآخرون بحثًا آخر، حيث قاموا بمراجعة هذا الكتاب باستخدام معايير الهيئة الوطنية للاعتمادات المهنية التي ركزت على جوانب ملاءمة المادة والعرض واللغة والرسومات.[13] وأيضا "عزّا نزيلاه" وآخرون، الذين قاموا بمراجعة الكتب المدرسية بناءً على قرار وزير الشؤون الدينية رقم ١٨٣ لسنة ٢٠١٩.[14] وقامت "ليلى ف" بدراسة كتب اللغة العربية من الشؤون الدينية على مستوى المدرسة العالية لعام ٢٠٢٠، حيث قامت بمراجعة الكتاب باستخدام منهج ٢٠١٣.[15]

بناءً على الدراسة الأولية التي قام بها الباحث، ستقوم هذه الورقة بدراسة كتب اللغة العربية التي نشرتها وزارة الشؤون الدينية عام ٢٠٢٠ على مستوى المدرسة العالية باستخدام معايير مهارات اللغة العربية المقترحة من قبل إطار "إمتاع" الذي تم إعداده من قبل المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، والذي يقسم مستويات إتقان اللغة العربية إلى أربعة مستويات، وهي: التهيئة، الكفاية، التميز، والفصاحة.

منهج البحث

المنهج الذي يستخدمه الباحث هو المنهج الوصفي التحليلي، وهو ما يعني أن البحث يتضمن عملية تحديد الأهداف، وتصميم المنهج، وجمع البيانات، وإعداد التقارير.[16] وفي هذا السياق يرغب الباحث في دراسة كتب اللغة العربية التي أصدرتها وزارة الشؤون الدينية عام ٢٠٢٠ لمستوى المدرسة العالية. والأداة التحليلية التي يستخدمها الباحث هي تحليل الكتب في ضوء معايير الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (إمتاع). علاوة على ذلك، قام الباحث بجمع البيانات باستخدام طريقة مكتبية تتكون من كتاب اللغة العربية لوزارة الشؤون الدينية لعام ٢٠٢٠ لمستوى المدرسة العالية ككائن مادي والمعيار المرجعي إمتاع ككائن رسمي. ولتحليل البيانات يستخدم المؤلف تقنيات تحليل المحتوى.[17] من الناحية الإجرائية، سيقوم الباحث بتحليل توحيد إتقان اللغة العربية من وجهة نظر "إمتاع" في كتب اللغة العربية التي نشرتها وزارة الشؤون الدينية عام ٢٠٢٠ لمستوى المدرسة العالية.

---

(13) أحمد فهمي أسروري، وأخرون، "دراسة جدوى كتب اللغة العربية على أساس معايير BSNP"، تربيتنا: مجلة التربية العلمية، المجلد ٠٧(٠٢)، ٢٠٢٢.

(14) عَزّا نزيلة، وأخرون، "تحليل كتب اللغة العربية للصف الثاني عشر بالمدرسة العالية بناء على مقرر وزرة الدين ١٨٣ لسنة ٢٠١٩"، روسيان فكري: مجلة الدراسات الإسلامية، المجلد. ٠١(٠١)، ٢٠٢٣.

(15) ليلى فوزية ونايل العزة، "تحليل كتب اللغة العربية في المدرسة العليا للصف الحادي عشر على أساس منهج ٢٠١٣"، منطق طاير: مجلة اللغة العربية، المجلد ٠١(٠٢)، ٢٠٢١.

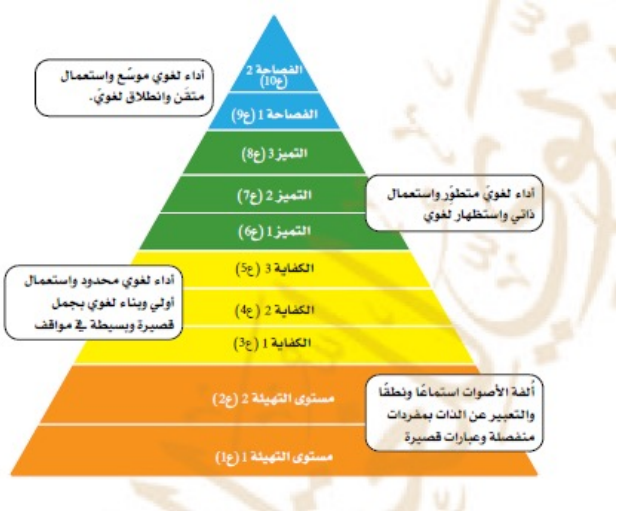
(16) مامان الرحمن، ٥ مناهج بحثية (يوجياكارتا: ماغنوم بوستاكا أوتاما، ٢٠١٥)، ٣٢.

(17) برهان بونجين، منهجية البحث النوعي: التحقيق المنهجي تجاه مختلف المتغيرات المعاصرة (جاكرتا: بي تي راجا جرافيندو بيرسادا، ٢٠٠١)، ١٧٥

الأساس النظري

المستويات اللغوية في "إمتاع"

"إمتاع" هو اختصار لـ "الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. تم إعداد الاختصاصات وصياغتها من قبل خبراء بناءً على احتياجات تعليم اللغة العربية اليوم. كما تكمل هذه الصياغة الاختصاصات الأخرى في مجال تعليم اللغة العربية، وهي الاختصاصات التي أعدها مركز تعليم اللغات الأجنبية في أوروبا (CEFR) ومركز تعليم اللغات الأجنبية في أمريكا (ACTFL). تمت صياغة "إمتاع" من قبل المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج.[18] تم إعداد الاختصاصات "إمتاع" بشكل شامل. ومن المعايير التي تمت صياغتها بمستوى إتقان اللغة العربية في أصول تدريس اللغة العربية لغير العرب.



قسم الإطار المرجعي لتعليم اللُّغة العربية للناطقين بلُغات أخرى إلى أربعة مستويات رئيسة هي: (التهيئة، والكفاية، والتمُيز، والفصاحة)، ويتكون كل من المستوى الأول والرابع من مستوين فرعين، وكل من المستوى الثاني والثالث من ثلاثة مستويات فرعية، وفق محاور الإطار المرجعي لتعليم اللُّغة العربية للناطقين بلُغات أخرى، وهذه المستويات متدرجة ومتتابعة، وليس من الضروري أن يصل كل متعلم إلى مستوى الفصاحة (ع ٩، ع١٠). وفيما يأتي

(18) علي عبد المحسن الحديبي، وأخرون، الإطار المرجعيّ لتعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى. ، ١٦.

عــرض للمهــارات التواصليَة، ومواصفـات المحتـوى، ومواصفـات الخطـاب المنتَـج والمحتـوى الثقـافي ومسـتوى دقـة المفـردات والتراكيـب النحويَّـة لـكل مسـتوى مـن المسـتويات الأربعـة:

المستوى الأول: مستوى التهيئة

ويمثِّـل هـذا المسـتوى مرحلـة كـسر الحاجـز بـين المتعلِّـم واللُّغـة العربيـة، ومسـتوى الأداء اللُّغـوي المحـدودِ جـدّا؛ حيـث يبـدأ المتعلِّـم في اسـتقبال الأصـوات العربيـة، ويتـدرب علـى تمييزهـا، والنطـق بهـا وكتابتهـا، كمـا تمثِّـل هـذه المرحلـة مرحلـة دعـم الاتجـاه الإيجابي نحـو اللُّغـة العربَيـة، وتنميـة الدوافـع لتعلمهـا، فمـن خـلال هـذه المرحلـة يسـتطيع المتعلِّـم أن يتنبّـأ بقدرتـه عـلى تعلُّـم اللُّغـة.[19]

المستوى الثاني: مستوى الكفاية

يتميز مستوى الكفاية بأنَّه مرحلة الأداء اللُّغويّ المحدود؛ حيث يتعامل متعلمو اللُّغة في هذا المستوى مع عناصر منفصلة من الحياة اليوميَّة في ظروف يومية مشتركة، يمكن التنبُّؤ بها بشكلٍ كبيرٍ؛ وهي -عادةً- تنحصر في المواقف اليوميَّة المتصلة بالحياة الشخصيَّة في محيط أوسع من محيط المستوى (التهيئة)؛ لذلك فهذا المستوى يُعَدّ امتدادًا لمستوى الاستخدام الأوَّلي للُّغة، وبداية لمستوى الاستخدام الذاتيّ للُّغة، ويستطيع متعلِّمُ اللُّغة العربيَّة الناطقُ بِلُغاتٍ أخرى أن يبدأ دراسةَ هذا المستوى في أي مرحلة عمرية، فقد يبدأ المتعلِّم الأجنبيّ دراسةَ اللُّغة في عمر المتعلم الذي يلتحق بالمدرسة الابتدائيَّة أو المتوسطة (الإعدادية)، أو برنامج مَدْرسيّ في المرحلة الثانويَّة، أو برنامج جامعيّ، أو ما بعد الجامعة.[20]

المستوى الثالث: مستوى التميُّز

توصف لغة المتعلِّم في مستوى التميُّز بأنَّها ذات أداء لُغويّ متطور؛ حيث يستطيع المتعلم إنتاجَ الجُمَل أو سلاسل الجُمَل، وإنشاءها؛ بحيث تُساعِدهم على العرض المتتابع، والوصف والشرح والتفصيل بأسلوب بسيط. يبدأ مستوى التميُّز بمجرد انتهاء المتعلِّم من اكتساب كافَّة أهداف مستوى الكفاية التي ترتبط بمهارات اللُّغة الأربعة بنسبة لا تقل عن (70%)، فمستوى التميز يُمثِّل تقدُّمًا ملحوظًا في لغة المتعلِّم من حيث الزيادة التدريجية في الحصيلة اللُّغويَّة ومن حيث المفردات والتراكيب، والطلاقة

(19) نفس المراجع. ، ٧٨
(20) نفس المراجع. ، ٨٠

الشفويَّة على مستوى التحدُّث والاستماع والقراءة الجهريَّة، والطلاقة التحريريَّة؛ حيث يحدُث تطوُّر في التعبير الكتابيّ للمُتعلِّم في هذا المستوى.[21]

المستوى الرابع: مستوى الفصاحة

في هذه المرحلة تحدُث نقلةٌ نوعيَّةٌ في لغة متعلِّم اللُّغة العربيَّة؛ حيث تعد هذه المرحلة هي مرحلة السيطرة الواعية على معظم الأنظمة اللُّغويَّة للُّغة العربيَّة المتعلَّمة، ومرحلة تمكن المتعلِّم من مهارات اللُّغة والتحسن الملحوظ في الأداء اللُّغويّ. يتميز مستوى الفصاحة بتمكُّن لُغويّ متقَن، وكفاءة واسعة تساعد المتعلِّمَ على وصف وسرد الأحداث في الماضي والحاضر والمستقبل مستخدِمًا إعادة الشرح وتنوع الصيغ والإطناب لتحقيق الوضوح.[22]

ولكل من تلك المستويات لها توصيفاتها المهارية الأربع التي لابد أن يتقنها متعلمو اللغة العربية سواء كانت مهارات الاستقبال أو مهارات الإنتاج، وتعتبر هذه التوصيفات أداة تحليل عن مدى ملائمة كتب تعليم اللغة العربية موضوع البحث أم لا. وأراد الباحث أن ينقل تلك التوصيفات في البحث إلا أن المقام لا يسمح بذلك.

المستويات اللغوية في كتب تعليم اللغة العربية للمدرسة العالية الإسلامية بوزارة الشؤون الدينية في إندونيسيا لعام ٢٠٢٠ عند إمتاع

صدر قرار وزير الشؤون الدينية رقم (١٨٣ لسنة ٢٠١٩) في شأن مناهج التربية الدينية الإسلامية واللغة العربية وذلك للاهتمام بمستوى المدرسة العالية. وفي سياق المواد العربية، فإن الأهداف التي وضعتها الحكومة فيما يتعلق بلغة القرآن هي: (1) تنمية مهارات الاتصال باللغة العربية، شفوياً وكتابياً، والتي تشمل أربع مهارات لغوية، وهي الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة. (2) التوعية بأهمية اللغة العربية كلغة أجنبية لتصبح أداة أساسية للتعلم، وخاصة في دراسة مصادر التعاليم الإسلامية وكأداة للتواصل الدولي. (3) تنمية فهم العلاقة المتبادلة بين اللغة والثقافة وتوسيع الآفاق الثقافية. وبالتالي، فمن المتوقع أن يكون لدى الطلاب مهارات لغوية تشمل القواعد والخطاب، والاستراتيجية، وعلم الاجتماع، والثقافة.[23]

---

(21) نفس المراجع. ، ٨٢

(22) نفس المراجع. ، ٨٤

(23) قرار وزير الشؤون الدينية رقم ١٨٣ لسنة ٢٠١٩ بشأن مناهج التربية الدينية الإسلامية واللغة العربية (جاكرتا: المديرية العامة للتعليم الإسلامي بجمهورية إندونيسيا، ٢٠١٩)، ٣٥-٣٦.

وقد استجابت وزارة الشؤون الدينية في جمهورية إندونيسيا للأهداف المذكورة أعلاه الخاصة بمواد اللغة العربية على مستوى المدرسة العالية، ومن أشكال ذلك نشر كتب اللغة العربية المدرسية. ويعد هذا الكتاب كتابًا إلزاميًا للطلاب والمعلمين في تنفيذ عملية تعلم اللغة العربية على مستوى المدرسة العالية. بالإضافة إلى ذلك، فإنه من المأمول أن يصبح الكتاب المدرسي مرجعًا لطرق التفكير والتصرف في الحياة اليومية، والتي يمكن بعد ذلك تحويلها إلى الحياة الاجتماعية للمجتمع في سياق الأمة والدولة.[24]

قام بمهام تأليف كتب اللغة العربية للمستوى العالية التي نشرتها وزارة الشوون الدينية عام ٢٠٢٠ أشخاص مختلفون لكل مستوى دراسي، وعلى الرغم من أنهم تحت الإشراف الموحد إلا أنهم موزعون بين فصول لكتاب.

الفصل العاشر كتبه "م. إلياس"، الفصل الحادي عشر كتبه "ريسنا ريانتي ساري" و"هاسيم أمر الله"، بينما الفصل الثاني عشر كتبه "ألفياتوس ساروفاه" و"محمد ياسين فتحول باري". بشكل عام، تحتوي الكتب على مواد تعليمية حول المهارات اللغوية وعناصر اللغة التي يتم تقديمها مع الأخذ في الاعتبار مفهوم أصول تدريس اللغة الأجنبية على أساس كفاءة التواصل بين الثقافات. بمعنى آخر، يتم عرض مواد المهارات اللغوية وعناصر اللغة من خلال دمجها مع المصدر والهدف والمصطلحات الثقافية العالمية. بالإضافة إلى ذلك، تم إعداد كتاب اللغة العربية لوزارة الشؤون الدينية لعام ٢٠٢٠ أيضًا بمقدمة وإرشادات للترجمة الصوتية وجدول المحتويات والكفاءات الأساسية ومؤشرات تحصيل الكفاءة وخريطة مفاهيم المواد وملخص المواد حول كل موضوع وأسئلة التدريب على اختبارات منتصف الفصل الدراسي ونهايته، والقاموس، وقائمة المراجع.

(24) محمد. إلياس، كتاب اللغة العربية بمدرسة العالية فى الصف العاشرة (جاكرتا: وزارة الدين الإندونيسية، ٢٠٢٠)



الشكل ١. غلاف الكتب العربية المدرسية

يقدم المؤلف توجيه المستويات اللغوية في كتب اللغة العربية على مستوى المدرسة العالية حسب المستويات الصفية، ابتداء من الصف العاشر والحادي عشر والثاني عشر. وفيما يلي توضيح إضافي حول توجهات المستويات اللغوية في الكتب:

كتاب الصف العاشر[25]

يقع هذا الكتاب في (١٢٤) صفحة، وينقسم إلى (٦) فصول. يغطي كل فصل أربع مهارات أساسية في اللغة العربية، كما توجد مواد تتعلق بقواعد اللغة العربية. وبصرف النظر عن ذلك، فإن الكتاب مزود أيضًا بأسئلة تدريبية في نهاية كل مادة. وفيما يلي وصف إضافي لمادة المستويات اللغوية الواردة في كتاب اللغة العربية للصف العاشر:

(25) محمد. إلياس، كتاب اللغة العربية بمدرسة العالية فى الصف العاشرة (جاكرتا: وزارة الدين الإندونيسية، ٢٠٢٠)

جدول (1) وصف كتاب اللغة العربية للصف العاشر

رقم	الموضوع	قواعد اللغة العربية	مهام الاتصالات	
			الاستقبالية	الإنتاجية
1	التحيات والتعارف	القواعد (تقسيم الكلمة -الأرقام ١-١٠٠)	فهم الوظيفة الاجتماعية للنص الوصفي المتعلق بالموضوع	شرح الوظيفة الاجتماعية للنص الوصفي المتعلق بالموضوع
2	الأسرة والبيت	الضمير	فهم بنية النص الوصفي	شرح بنية النص الوصفي
			فهم المفردات المتعلقة بالموضوع	طرح المفردات والعبارات المتعلقة بالموضوع
3	المدرسة والبيئة المحيطة بها	المفرد والمثنى والجمع	فهم الشكل والمعنى والوظيفة المتعلقة بقواعد اللغة العربية	شرح شكل أفعال الكلام المتعلقة بالموضوع
				يكرر أصوات المفردات
4	الحياة اليومية	أقسام الفعل - المذكر والمؤنث	ابحث عن الحقائق من النص الذي تسمعه فيما يتعلق بالموضوع	نطق نص القراءة
				التدرب على المحادثة التدرب على أفعال الكلام في المحادثة
5	الهواية	أدوات الاستفهام	التعرف على الحقائق من النص المقروء حول الموضوع	تأليف الكلمات
				اصنع الجمل
6	الطعام والشراب	ظرف المكان وظرف الزمان	ابحث عن الحقائق من النص الذي قرأته والمتعلق بالموضوع	ممارسة النصوص الشفهية المتعلقة بالموضوعات بشكل مستقل
				إنشاء نص وصفي يتعلق بالموضوع

بناءً على الجدول أعلاه، يمكن ملاحظة أن كتاب اللغة العربية للصف العاشر الذي نشرته وزارة الشؤون الدينية في عام ٢٠٢٠ تم إعداده لتزويد الطلاب بمهارات اللغة العربية على مستوى الكفاية بحسب إطار "إمتاع". ومما يدل على هذا المستوى محدودية الأداء اللغوي في الكتاب. يتم إعطاء الطلاب في هذا الكتاب وسائل إعلام أو مواد تتعلق بعناصر الحياة اليومية ويمكن التنبؤ بمعظمها، مثل المقدمات والأنشطة في المنزل والهوايات والمدرسة والأسرة وما إلى ذلك.

فيما يلي توضيح إضافي فيما يتعلق بمؤشرات مستوى مهارة اللغة العربية بحسب إطار "إمتاع" في كتاب اللغة العربية للصف العاشر:

جدول (2) مؤشرات مستوى مهارات اللغة العربية بحسب إطار "إمتاع" في كتاب اللغة العربية للصف العاشر

الاستقبالية	الإنتاجية	الملاحظات
لديه قدرة محدودة على فهم اللغة العربية التي يدرسها	يمكنه التواصل بشكل متسلسل، حتى لو لم يكونوا مرتبطين	√
يستطيع أن يفهم جيدًا ما يتم تدريسه في محتوى المادة	القدرة على استخدام اللغة العربية بشكل جيد	√
يستطيع فهم النصوص السردية القصيرة والسهلة حول مواضيع مألوفة	القدرة على إنتاج لغة يمكن أن يفهمها الأشخاص الخبراء	√
يمكن تحديد مواضيع المحادثة أو مواضيع القراءة العامة	يمكنه التعبير عن عدد محدود من مهام التواصل البسيطة	√
يمكنه المشاركة في العديد من الاتصالات والمناقشات اليومية العادية	يجري الحوار بثقة أكبر معتمداً على موارده اللغوية	√
يستطيع التعرف وفهم مجموعة من المفاهيم الثقافية المتعلقة بالثقافة العربية الإسلامية	يمكنه وصف الأشخاص والأماكن والوظائف والأشياء في مواقف الحياة اليومية	√

كتاب الصف الحادي عشر[26]

يقع هذا الكتاب في (١٣٧) صفحة، وينقسم إلى ٦ فصول. يغطي كل فصل أربع مهارات أساسية في اللغة العربية، كما توجد مواد تتعلق بقواعد اللغة العربية. وبصرف النظر عن ذلك، فإن الكتاب مزود أيضًا بأسئلة تدريبية في نهاية كل مادة.

فيما يلي وصف إضافي لمادة المهارات اللغوية الواردة في كتاب اللغة العربية للصف الحادي عشر:

جدول (3) وصف مادة المهارات اللغوية الواردة في كتاب اللغة العربية للصف الحادي عشر

رقم	الموضوع	قواعد اللغة العربية	مهام الاتصالات	
			الاستقبالية	الإنتاجية
1	التسوق	القاعدة (عدد ألف ومليون ومليار وبليون)	فهم الوظيفة الاجتماعية للنص الوصفي المتعلق بالموضوع	شرح الوظيفة الاجتماعية للنص الوصفي المتعلق بالموضوع
2	الصحة	حروف الجر وحروف العطف	فهم بنية النص الوصفي	شرح بنية النص الوصفي
			فهم المفردات المتعلقة بالموضوع	طرح المفردات والعبارات المتعلقة بالموضوع
3	السفر	الاسم النكرة والاسم المعرفة	فهم الشكل والمعنى والوظيفة المتعلقة بقواعد اللغة العربية	شرح شكل أفعال الكلام المتعلقة بالموضوع
				يكرر أصوات المفردات

(26) رسناريانتي وهاشم أ، كتاب اللغة العربية بمدرسة العالية فى الصف الحادي عشر (جاكرتا: وزارة الدين الإندونيسية، ٢٠٢٠)

4	الحج والعمرة	أقسام الفعل - المذكر والمؤنث	ابحث عن الحقائق من النص الذي تسمعه فيما يتعلق بالموضوع	نطق نص القراءة
				التدرب على المحادثة التدرب على أفعال الكلام في المحادثة
5	تكنولوجيا الإعلام والاتصال	تصريف الفعل الماضي اللغوي	التعرف على الحقائق من النص المقروء حول الموضوع	تأليف الكلمات
				اصنع الجمل
6	الأديان فى إندونيسيا	تصريف الفعل المضارع اللغوي	ابحث عن الحقائق من النص الذي قرأته والمتعلق بالموضوع	ممارسة النصوص الشفهية المتعلقة بالموضوعات بشكل مستقل
				إنشاء نص وصفي يتعلق بالموضوع

بناءً على الجدول، يتبين أن المادة المقدمة في كتاب اللغة العربية للصف الحادي عشر قد تم تصميمها في إطار توفير مهارات اللغة العربية التي تتماشى مع ذات المستوى التميز عند إمتاع. يوصف هذا المستوى بأنه يتمتع بأداء لغوي متقدم حيث يمكن للطلاب إنتاج وإنشاء جمل أو سلسلة من الجمل مما يساعدهم على العرض والوصف والشرح والتفصيل بشكل تسلسلي وبطريقة بسيطة.

فيما يلي توضيح إضافي فيما يتعلق بمؤشرات مستوى مهارات اللغة العربية عند إمتاع في كتاب اللغة العربية للصف الحادي عشر:

جدول (4) مؤشرات مستوى مهارات اللغة العربية بحسب إطار "إمتاع" في كتاب اللغة العربية للصف الحادي عشر

الاستقبالية	الإنتاجية	الملاحظات
يمكنه فهم النصوص المتعلقة بموضوع والبيئة المحيطة المباشرة، والبيئة الخارجية غير الرسمية، والمعاملات اليومية والرسومات.	يمكنه التواصل عبر أطر زمنية مختلفة بخطب طويلة ومنظمة وممتدة للرد على المشكلات وحلها.	√
يمكنه الاستفادة من جميع المعرفة اللغوية التي تم الحصول عليها خلال عملية التعلم لفهم اللغة العربية في سياقات مختلفة، سواء في شكل منطوق أو مكتوب	يمكن أن ينتج إما شفهياً أو كتابياً موضوعات تتعلق بالنفس، وبالبيئة غير الرسمية الأقرب، والمعاملات اليومية	√
يستطيع بسهولة فهم النصوص السردية والوصفية الطويلة، وتحديد نقاطها الأساسية، واستخلاص أفكارها، واستخلاص النتائج	يستطيع فهم شريك التواصل الخاص به عند إنتاج التواصل الشفهي/الكتابي	√
يستطيع تمييز الحقائق والآراء الواردة في التواصل (المكتوب/الشفهي) والمشاركة في الرد وإبداء الآراء، ويكون قادرًا على التمييز بين الخيال والواقع	إتقان موضوعات الاتصال في سياقات مختلفة (رسمية/غير رسمية، محددة/عامة)	√
يمكنهم الحصول على المعلومات والأفكار والآراء من مصادر مهتمة جدًا بمجالهم بالإضافة إلى ذلك، يمكن للطلاب أيضًا فهم المقالات الخاصة خارج مجال تخصصهم حتى بمساعدة القواميس	يمكن أن تتكيف مع مختلف الأساليب والهياكل اللغوية في التواصل	√
	يمكن أن يكشف عن معلومات معقدة إلى حد ما تتعلق بالمهنة/الوظيفة، أو موضوعات خاصة.	√

كتاب الصف الثاني عشر[27]

يقع هذا الكتاب في ١٠٦ صفحة، وينقسم إلى ٥ فصول. يغطي كل فصل أربع مهارات أساسية في اللغة العربية، كما توجد مواد تتعلق بقواعد اللغة العربية. وبصرف النظر عن ذلك، فإن الكتاب مزود أيضًا بأسئلة تدريبية في نهاية كل مادة. وفيما يلي وصف إضافي لمادة المهارات اللغوية الواردة في كتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر:

جدول (5) وصف مادة المهارات اللغوية الواردة في كتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر

رقم	الموضوع	قواعد اللغة العربية	مهام الاتصالات	
			الاستقبالية	الإنتاجية
1	الرياضة	النعت-الإضافة	فهم الوظيفة الاجتماعية للنص الوصفي المتعلق بالموضوع	شرح الوظيفة الاجتماعية للنص الوصفي المتعلق بالموضوع
2	الشباب	الفعل المبني للمعلوم - الفعل المبني للمجهول	فهم بنية النص الوصفي	شرح بنية النص الوصفي
			فهم المفردات المتعلقة بالموضوع	طرح المفردات والعبارات المتعلقة بالموضوع
3	الشعر العربي	اسم التفضيل	فهم الشكل والمعنى والوظيفة المتعلقة بقواعد اللغة العربية	شرح شكل أفعال الكلام المتعلقة بالموضوع
				يكرر أصوات المفردات ونطق نص القراءة

(27) ألفياتوس سياروفاه ومحمد ياسين فتحول باري. كتاب اللغة العربية لمدرسة العالية الصف ١٢ (جاكرتا: وزارة الدين الإندونيسية، ٢٠٢٠)

4	الحضارة الإسلامية	الأسماء الخمسة والأفعال الخمسة	ابحث عن الحقائق من النص الذي تسمعه فيما يتعلق بالموضوع	التدرب على المحادثة التدرب على أفعال الكلام في المحادثة	
				تأليف الكلمات واصنع الجمل	
5	الدراسة في الجامعة	المضارع المرفوع والمضارع المنصوب والمضارع المجزوم	التعرف على الحقائق من النص المقروء حول الموضوع	ممارسة النصوص الشفهية المتعلقة بالموضوعات بشكل مستقل	
			ابحث عن الحقائق من النص الذي قرأته والمتعلق بالموضوع	إنشاء نص وصفي يتعلق بالموضوع	

بناءً على الجدول، يمكن ملاحظة أن المواد المقدمة في كتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر تم تصميمها في إطار توفير مهارات اللغة العربية بالفصاحة بحسب إطار "إمتاع". تم تصميم المواد الموجودة في هذا الكتاب لتشجيع الطلاب على أن يكونوا قادرين على وصف وسرد الأحداث في الماضي والحاضر والمستقبل. بالإضافة إلى ذلك، فإن المواد الموجودة في هذا الكتاب تشجع الطلاب على التعرف على معظم النظام اللغوي العربي.

فيما يلي توضيح إضافي لمؤشرات مستوى مهارة اللغة العربية عند إمتاع في كتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر:

جدول (6) مؤشرات مستوى مهارات اللغة العربية بحسب إطار "إمتاع" في كتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر

استقباليا	انتاجا	الملاحظات
يستطيع فهم المحتوى الثقافي العام للمجتمع العربي والتفاعل معه وموازنته مع المحتوى الثقافي الآخر	يمكنه التواصل على مدى فترات طويلة من الزمن ولديه سيطرة كافية للتفاعل بفعالية	√
يستطيع فهم النصوص الطويلة وتحديدها وتحليلها،بالإضافة إلى ذلك يتعين على الطلاب أن يكونوا قادرين على استنتاج الحالات النفسية والعاطفية الموجودة في هذه النصوص	يمكن أن ينتج محتوى اتصال متماسك بطول الفقرة وبنيتها	√
يستطيع فهم النصوص الطويلة والمعقدة المتعلقة بموضوعات واسعة في مختلف المجالات (الدين، السياسة، التاريخ)	يمكنه تقديم تفاصيل متعمقة وأوصاف واضحة لموضوعات واسعة أو معقدة في مختلف المجالات (الدينوالسياسة والاقتصاد والتاريخ)	√
يستطيع فهم الخطاب الضمني والصريح وعلاقاتهما في النص على مستوى عالٍ من التجريد	يمكن أن ينتج التواصل (المكتوب / الشفهي) بسهولة ومنتظم، ودقيق، ومرتب منطقيًا ، وواضح.	√
يستطيع فهم المحاضرات الأكاديمية والبرامج الإذاعية والتلفزيونية بسهولة	يستطيع إنتاج محتوى تواصلي باستخدام الأسلوب البلاغي العربي بالإضافة إلى القدرة على إنتاج أعمال لغوية مثل الشعر	√
يمكنه بسهولة فهم الإشارات الثقافية الضمنية الواردة في النص ويكون قادرًا على الاستجابة والتفاعل	قادرة على تنويع الاتصالات وفقا لسياق الجمهور يمكنه مراجعة وتصحيح وإعادة تنظيم محتوى الاتصال (الشفوي / المكتوب) بشكل مستقل وبسرعة	√

نتائج البحث

توصل البحث إلى أن كتب اللغة العربية المذكورة متوافقة بشكل عام مع معايير مهارات اللغة العربية في إطار "إمتاع". وبناءً على التحليل الذي أجراه الباحث، فإن كتب اللغة العربية للصف العاشر متوافقة مع المستوى الكفاية. والصف الحادي عشر متوافقة مع المستوى التميز. والصف الثاني عشر متوافقة مع مستوى الفصاحة. وفيما يلي نتائج التحليل التي أجراها المؤلف:

١. نتائج تحليل مهارة الاستماع:

تتضمن الكتب الثلاثة مجموعة متنوعة من نصوص الاستماع المناسبة لمجموعة متنوعة من المستويات، من الكفاية والتميز، والفصاحة. وتقدم هذه الكتب نصوصًا تعتمد على موضوعات الحياة اليومية المألوفة لهم وأيضًا موضوعات غريبة عليهم، وعلى سبيل المثال الموضوعات التاريخية للحضارة الإسلامية والموضوعات الأكاديمية. وهذا يعني أيضًا أن الكتب تراعي الجوانب النفسية للطلاب.

وتشير نقاط أخرى إلى توافق الكتاب مع معايير إمتاع؛ حيث يحتوي على أنشطة تهدف إلى تحسين الفهم العام للنص الصوتي، واستخلاص الأفكار الرئيسية والتفاصيل المهمة؛ كما يحتوي على أنشطة استماع موجهة تعتمد على أسئلة مباشرة ومغلقة.

ومن النقاط التي لا تتماشى مع الاختصاصات ما يلي:

- عدم وجود تسجيلات صوتية حقيقية يمكن من خلالها تسهيل الاستماع إلى اللغة العربية من الناطقين بها.
- لا يقدم أنشطة تشجع على الاستماع الانتقائي والتحليل المتعمق للنصوص الصوتية الأكثر تعقيدًا.

وفيما يلي مثال لمواد مهارات الاستماع:

الكفاية	استمع إلى حوارات بسيطة تتعلق بالحياة اليومية[28]
التميز	استمع حوار حول مواقف يومية مع أسئلة تحليلية: "ما الفكرة الرئيسة للحوار؟".[29]
الفصاحة	الاستماع إلى الحوار المتعلق بالمواضيع التعليمية المعقدة[30]

(28) محمد. إلياس، كتاب اللغة العربية بمدرسة العالية في الصف العاشرة.،٣-٤

(29) رسناريانتي وهاشم أ، كتاب اللغة العربية بمدرسة العالية في الصف الحادي عشر.،٤ و٣٧

(30) ألفياتوس سياروفاه ومحمد ياسين فتحول باري. كتاب اللغة العربية لمدرسة العالية الصف ١٢. ٦٤

٢. نتائج تحليل مهارة القراءة:

توفر هذه الكتب نصوصا قرائية متدرجة، تتنوع النصوص بين القصيرة والسردية، والنصوص التفسيرية التحليلية. وهذا يدل على أن الكتاب يدعم أنشطة فهم النص العامة والتفصيلية.

تشمل النقاط التي لا تتماشى مع الاختصاصات ما يلي:

- النصوص الموجهة لمستوى الطلاقة لا تتضمن تعقيدًا كافيًا لزيادة الفهم النقدي.
- عدم توفر نصوص تعكس التنوع الثقافي أو نصوص أكاديمية أعمق.

وفيما يلي مثال على مادة مهارات القراءة في الكتب:

الكفاية	نص بسيط عن الروتين اليومي[31]
التميز	نص سردي عن زيارة الأماكن العامة مع أسئلة تحليلية[32]
الفصاحة	نص تعليمي عن "أهمية التعليم في بناء المجتمعات".[33]

٣. نتائج تحليل مهارة التحدث:

تقدم الكتب تمارين لعب الأدوار والأنشطة التفاعلية لتحفيز الطلاب على التحدث بثقة. ويحتوي الكتاب أيضًا على مواد تهدف إلى تطوير استخدام الجمل القصيرة إلى المناقشات المركزة حول مواضيع أكثر تعقيدًا. بالإضافة إلى ذلك، يقدم الكتاب أيضًا أسئلة إرشادية لدعم المحادثات وتوضيح الأفكار.

أما النقاط التي لا تتوافق مع الاختصاصات فهي عدم وجود أنشطة تفاعلية تتضمن العمل الجماعي والمناقشات المفتوحة.

(31) محمد. إلياس، كتاب اللغة العربية بمدرسة العالية فى الصف العاشرة،، ٥
(32) رسناريانتي وهاشم أ، كتاب اللغة العربية بمدرسة العالية فى الصف الحادي عشر،، ٥-٦
(33) ألفياتوس سياروفاه ومحمد ياسين فتحول باري. كتاب اللغة العربية لمدرسة العالية الصف ١٢،، ٦٥-٦٦

وفيما يلي مثال على مادة مهارات التحدث في الكتب:

الكفاية	لعب الأدوار بموضوعات بسيطة تتعلق بالحياة اليومية، على سبيل المثال موضوع التعريف بنفسك[34]
التميز	وصف المواقف اليومية مثل الذهاب إلى السوق أو السفر[35]
الفصاحة	نقاش حول موضوعات مثل "كيف يمكن تطوير التعليم؟"[36]

٤. نتائج تحليل مهارة الكتابة:

يقدم الكتاب تمارين كتابية متدرجة؛ حيث تبدأ بكتابة الجمل والفقرات ثم المقالات. وبصرف النظر عن ذلك، يهدف الكتاب أيضًا إلى تعزيز استخدام المفردات والعبارات في سياق جيد وصحيح. أما النقاط التي لا تتوافق مع الاختصاصات فهي:

- عدم تقديم الكتاب إرشادات كافية لتحسين الكتابة الإبداعية مثل كتابة القصص أو التعبير عن الآراء.
- الافتقار إلى الممارسة التأملية الموجهة نحو مراجعة نتائج الكتابة للطلاب.

وفيما يلي مثال على مادة مهارات الكتابة في الكتب:

الكفاية	كتابة جمل بسيطة، على سبيل المثال تتعلق بالمدرسة[37]
التميز	كتابة فقرة عن موضوع السوق[38]
الفصاحة	كتابة مقال عن أهمية التعليم في بناء الأمة[39]

(34) محمد. إلياس، كتاب اللغة العربية بمدرسة العالية فى الصف العاشرة.، ١٤
(35) رسناريانتي وهاشم أ، كتاب اللغة العربية بمدرسة العالية فى الصف الحادي عشر.، ١٤ و ٤٦-٤٧
(36) ألفياتوس سياروفاه ومحمد ياسين فتحول باري. كتاب اللغة العربية لمدرسة العالية الصف ١٢.، ٧٢
(37) محمد. إلياس، كتاب اللغة العربية بمدرسة العالية فى الصف العاشرة.، ١٥
(38) رسناريانتي وهاشم أ، كتاب اللغة العربية بمدرسة العالية فى الصف الحادي عشر.، ١١
(39) ألفياتوس سياروفاه ومحمد ياسين فتحول باري. كتاب اللغة العربية لمدرسة العالية الصف ١٢.، ٧١

5. نتائج تحليل طرق تدريس الكتاب:

بناءً على نتائج البحث، فإن الكتب المذكورة تتوافق مع إطار "إمتاع" فيما يتعلق بمستوى المهارات اللغوية في أصول تدريس اللغة العربية لغير العرب؛ حيث تتوفر في كتاب الصف العاشر بشكل عام سلسلة من أنشطة اللغة العربية التي تدعم الطلاب ذوي المهارات اللغوية ذات المستوى الكفاية، في حين أن كتاب الفصل الحادي عشر ينتمي بشكل عام وفق معايير مستوى التميز.

ويتم توجيه الفصل الثاني عشر إلى توفير المواد التي تدعم مستويات الفصاحة. عدا ذلك، فمن ناحية إعداده، فقد تم مراعاة الجوانب النفسية عند تصميم الكتب، بما في ذلك تقديم المادة من البسيط إلى المعقد، كما يعكس محتوى المادة تنوعا واضحا.

الخاتمة والتوصيات:

بعد تحليل الكتب في ضوء معايير الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية "إمتاع" توصل البحث إلى أنها تحقق معظم التوصيفات، لكنها تحتاج إلى تحسينات في مجال التفاعل العملي، وتعزيز النصوص والأنشطة التي تحاكي الواقع وتدعم التفكير النقدي والإبداعي.

ومن التوصيات والمقترحات لتحسين الكتب ما يلي:

١. تقديم تسجيلات صوتية حقيقية تعزز مهارة الاستماع من خلال نصوص مسجلة بصوت متحدثين أصليين تشمل اللهجات والتنغيم.

٢. إضافة سيناريوهات حياتية في مهارة التحدث؛ من خلال إدراج مناظرات ومواقف تفاعلية تُحاكي مواقف الحياة اليومية.

٣. توفير نصوص أكاديمية متنوعة؛ من خلال إدراج النصوص التي تعكس موضوعات معاصرة وثقافية وأكاديمية.

٤. تعزيز الكتابة الإبداعية بإدراج تمارين كتابة حرة مثل القصص القصيرة، وإبداء الرأي حول قضايا اجتماعية.

٥. تنويع المحتوى بتضمين الموضوعات التي تعكس التحديات المعاصرة للطلاب لتعزيز ارتباطهم بالنصوص.

٦. إضافة أنشطة تدقيق ومراجعة بإدراج أنشطة تصحيح الأخطاء والتعلم من الكتابة السابقة.

المراجع

- أكبر، م. إلهام. الكفاءة بين الثقافات في كتب اللغة العربية على مستوى المدرسة العليا التي نشرتها وزارة الدين عام ٢٠٢٠، البحث العلمي لمرحلة ماجيستير (يوجياكارتا: قسم تعليم اللغة العربية فى كليّة علوم التربيّة والتعليم سونان كاليجاغا، ٢٠٢١)
- الحديبي، علي عبد المحسن، وأخرون. الإطار المرجعيّ لتعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أُخرى: تأليف - تعليم - تدريب (إمتاع)، (دولة الإمارات العربية المتحدة: المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، ٢٠٢٣)
- الغالي، عبد الله، وعبد الحميد عبد الله. كتابة الكتب اللغة العربية (بادانج: أكاديميا بيرماتا، ٢٠١٢)
- الوهاب، محب عبد. "دور اللغة العربية في تطور العلوم والحضارة الإسلامية"، عربيات: مجلة تعليم اللغة العربية ١ (١)، ٢٠١٤.
- أسروري، أحمد فهمي، وأخرون. "دراسة جدوى كتب اللغة العربية على أساس معايير BSNP"، تربيتنا: مجلة التربية العلمية، المجلد ٠٧(٠٢)، ٢٠٢٢.
- إلياس، محمد. كتاب اللغة العربية بمدرسة العالية فى الصف العاشرة (جاكرتا: وزارة الدين الإندونيسية، ٢٠٢٠)
- بونجين، برهان. منهجية البحث النوعي: التحقيق المنهجي تجاه مختلف المتغيرات المعاصرة (جاكرتا: بي تي راجا جرافيندو بيرسادا، ٢٠٠١)
- سياروفاه، ألفياتوس، ومحمد ياسين فتحول باري. كتاب اللغة العربية لمدرسة العالية الصف ١٢ (جاكرتا: مديرة مدرسة (المناهج الدراسية للمرافق الطلابية والمؤسساتية) وزارة الدين في جمهورية إندونيسيا، ٢٠٢٠)
- فخرالدين، عزيز أنور. مقدمة في تاريخ ومذهب اللسانيات العربية (سيدوارجو: لسان عربي، ٢٠١٧)
- فوزية، ليلى، ونايل العزة. "تحليل كتب اللغة العربية في المدرسة العليا للصف الحادي عشر على أساس منهج ٢٠١٣"، منطق طاير: مجلة اللغة العربية، المجلد ٠١(٠٢)، ٢٠٢١.
- قرار وزير الشؤون الدينية رقم ١٨٣ لسنة ٢٠١٩ بشأن مناهج التربية الدينية الإسلامية واللغة العربية (جاكرتا: المديرية العامة للتعليم الإسلامي بجمهورية إندونيسيا، ٢٠١٩)

- مصلح، منصور. كتابة الكتب المدرسية: أساسيات فهم وكتابة واستخدام الكتب المدرسية (يوجياكرتا: الروز ميديا، ٢٠٠٩)
- مهيبن. "تأليف الكتب المدرسية العربية". وقائع المؤتمر الوطني للغة العربية، العدد ١١، ٢٠١٦.
- نزيلة، عَزّا، وأخرون. "تحليل كتب اللغة العربية للصف الثاني عشر بالمدرسة العالية بناء على مقرر وزرة الدين ١٨٣ لسنة ٢٠١٩"، روسيان فكري: مجلة الدراسات الإسلامية، المجلد. ٠١(٠١), ٢٠٢٣.
- رحمن، مامان. خمسة مناهج بحثية (يوجياكارتا: ماغنوم بوستاكا أوتاما، ٢٠١٥)
- ريانتي، رسنا وهاشم أ. كتاب اللغة العربية بمدرسة العالية فى الصف الحادي عشر (جاكرتا: وزارة الدين الإندونيسية، ٢٠٢٠)
- رماه، ستري، ومفتاح الرحمن. "تحليل كتب اللغة العربية لمناهج المدرسة العالية ٢٠١٣"، عربيتنا: مجلة اللغة العربية، المجلد. ٢(٢)، ٢٠١٨.
- وهيوني، إيميلدا. "اللغة العربية في سياق الرموز الدينية: تحليل أهداف التعلم في التعليم العالي الإسلامي". الزاوية: مجلة الفكر الإسلامي ٣(٢)، ٢٠١٧.

برنامج مقترح لتعليم القراءة العربية للناطقين بغيرها في ضوء التحليل الصوتي للقرآن الكريم

صلاح أحمد بلعلا[1]

الملخص

لا يخفى على أحد العلاقة الوثيقة بين القرآن الكريم واللغة العربية، فكل منهما أثر وتأثر بالآخر تأثيرا عميقا، والقرآن الكريم كان له دور كبير في تطوير الدراسات اللغوية للناطقين بالعربية أو بغيرها، وبناء عليه جاء هذا البحث لتوظيف القرآن الكريم في تعليم القراءة العربية للناطقين بغيرها، وذلك من خلال استخدام نتائج تحليل البنية الصوتية للقرآن الكريم في تصميم البرنامج المقترح. ومن جانب آخر فقد أشارت كثير من الدراسات إلى أهمية النظام الصوتي ودوره في فهم اللغة العربية، وصلته بعموم الاستعمال العربي، كما أوصت هذه الدراسات بضرورة توظيف المدخل الصوتي في تعليم القراءة العربية للناطقين بها أو بغيرها، إلا أن تطبيق هذه التوصيات في الميدان لا يزال محدودا، حيث يعتمد الدارسون في الواقع على حفظ المفردات بطريقة التلقين.

ويهدف البحث إلى تصميم برنامج مقترح لتعليم القراءة العربية للناطقين بغيرها في ضوء التحليل الصوتي للقرآن الكريم. ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي منهجا للبحث، كما استخدم الباحث تحليل المحتوى أداة للبحث، حيث أظهرت نتائج تحليل المحتوى أن البنية الصوتية في القرآن الكريم تحتوي على (6) أوزان إيقاعية و(128) وزنًا صوتيًا، وبناء على هذه النتائج وعلى غيرها من الأسس العلمية قام الباحث بتصميم البرنامج المقترح.

(1) صلاح أحمد بلعلا، أستاذ المناهج وطرائق التدريس المساعد بجامعة المهرة، اليمن.
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-6193-6075 E-mail: alalaa30@hotmail.com

توصل البحث إلى عدة نتائج أهمها:

1) التأكيد على ضرورة توظيف القرآن الكريم في تعليم القراءة العربية للناطقين بغيرها.

2) تصميم برنامج مقترح لتعليم القراءة العربية للناطقين بغيرها في ضوء التحليل الصوتي للقرآن الكريم.

الكلمات المفتاحية: برنامج مقترح، تعليم القراءة العربية، الناطقين بغير العربية، القرآن الكريم.

Abstract

Proposed Program for Teaching Arabic Reading to Non-Native Speakers in Light of Phonetic Analysis of the Quran

Dr. Salah Ahmed Balala [2]

The profound relationship between the Quran and the Arabic language is well-established, as both have significantly influenced one another. The Quran has played a crucial role in advancing linguistic studies for both native and non-native Arabic speakers. This study aims to utilize the Quran in teaching Arabic reading to non-native speakers by leveraging the results of phonetic structure analysis of the Quran in designing the proposed program. Numerous studies have highlighted the importance of the phonetic system in understanding the Arabic language and its relevance to broader Arabic usage. These studies have also recommended incorporating phonetic approaches in teaching Arabic reading to native and non-native speakers. However, the practical application of these recommendations remains limited, where learners typically rely on memorizing vocabulary through rote learning methods.

This study seeks to design a proposed program for teaching Arabic reading to non-native speakers based on the phonetic analysis of the Quran. To achieve its objectives, the researcher employed the descriptive-analytical methodology and content analysis as a research tool. The content analysis revealed that the phonetic structure of the Quran comprises 6 rhythmic patterns and 128 phonetic patterns. Based on these findings and other scientific principles, the researcher designed the proposed program.

(2) Dr. Salah Ahmed Balala, Assistant Professor of Curricula and Teaching Methods at Al-Mahra University, Yemen. ORCID: https://orcid.org/0009-0002-6193-6075 E-mail: alalaa30@hotmail.com

The study concluded with several key findings, including:

1. Emphasizing the necessity of utilizing the Quran in teaching Arabic reading to both native and non-native speakers.
2. Designing a proposed program for teaching Arabic reading to non-native speakers in light of the Quran's phonetic analysis.

Keywords: Proposed program, teaching Arabic reading, non-native Arabic speakers, Quran.

المقدمة

إن نزول القرآن الكريم باللغة العربية جعل لهذه اللغة المكانة السامية الرفيعة بين لغات البشر جميعًا، وضمن لها البقاء والاستمرار، فقد قرر مصيرها مع مصير القرآن الكريم، الذي سيبقى أبد الدهر إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها، ولقد بلغ من إعجاز القرآن الكريم أنه عماد اللغة العربية الأسمى، فقد دانت له أربعة عشرة قرنًا من الزمان، وستبقى كذلك بإذن الله تعالى تستمد منه بيانها وبلاغتها، بل وسائر علومها الجمة (زيني، 2014). ومن جانب آخر فإن جل علوم العربية وجدت بالأساس خدمة للقرآن الكريم، ومن بين هذه العلوم علم الأصوات العربية، ومن المعلوم أن تعلم أي لغة إنما يبدأ من أصواتها (السويفي، 2022). وانطلاقًا من هذه العلاقة الوثيقة بين القرآن الكريم واللغة العربية كان لزامًا أن يكون القرآن الكريم هو أول العلوم التي يتعلمها الصبي؛ لأن تعليم الولد للقرآن الكريم شعار من شعائر الدين، أخذ به أهل الملة، ودرجوا عليه في جميع أمصارهم، لما يسبق فيه إلى القلوب من رسوخ الإيمان، وصار القرآن الكريم أصل التعليم الذي يبنى عليه ما يحصل بعده من الملكات؛ وسبب ذلك أن تعليم الصغر أشد رسوخا، وهو أصل لما بعده (ابن خلدون، 1986). لذلك فإن حفظ القرآن وتلاوته من أهم العوامل التي تساهم في تعلم اللغة العربية، واكتساب الملكات اللسانية (الطوفي، 2009).

ولأهمية اللغة العربية يجب علينا الاهتمام بها وبتعليمها لأبنائنا، خاصة مهارة القراءة؛ لكونها المهارة الأهم لإتقان اللغة العربية وتطويرها، لذلك علينا تعليم القراءة العربية وتدريسها بالطرق المناسبة لمستويات المتعلمين، ومن خلالها يستطيع المتعلم الوصول إلى الفهم والاستيعاب الجيد لما يقرأ، ويرتفع مستوى الفهم القرائي لديه، وبالتالي سيكون لدينا جيل قادر على التعبير عن أفكاره وآرائه بكفاءة عالية، مما يتحقق لدى الفرد الاعتزاز والافتخار بلغته وهويته العربية والاسلامية (العويضي والمغربي، 2020).

لذلك ينبغي على معلمي اللغة العربية والقرآن الكريم الاهتمام باختيار طرق التدريس الفعالة، التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة بأقل وقت وجهد، ومن طرق التدريس الشائعة في تعليم القراءة العربية طريقة القاعدة النورانية، التي انتشرت في البلدان العربية والإسلامية، علمًا أنها ليست القاعدة الوحيدة في هذا المجال، فهناك الكثير من القواعد الأخرى، كالقاعدة البغدادية، والمكية، والمدنية، والحلبية، والشامية، والمهرية، ونور البيان، وغيرها. ويعتقد الباحث أن هذا التنوع والتعدد يعد

نقطة إيجابية، خاصة أن هذه القواعد المذكورة وغيرها تتفق في الهدف العام وهو تعليم القراءة العربية، وهذا لا يمنع أن يكون بينها بعض الاختلافات في عناصر المنهج الأخرى: كالأهداف الفرعية، واختيار المحتوى وتنظيمه، وأساليب التدريس والتهجي، والوسائل التعليمية، ووسائل التقويم.

وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث تبين للباحث أن القاعدة النورانية حظيت باهتمام كبير من الباحثين، فقد تناولتها كثير من الدراسات السابقة، كدراسة ضياء الله وأحمد وعبد الملك (2024) التي أوصت بمراجعة المنهج التعليمي والذي تمثله القاعدة النورانية والأنشطة المصاحبة لها والعمل على تقييمه وتطويره. ودراسة الزهراني (2022) التي أشارت إلى عناية علماء المسلمين بتأليف ما يسهل على متعلم القرآن الكريم سلامة النطق بالحروف والكلمات العربية بمختلف حركاتها كالقاعدة النورانية. ودراسة غباشنة (2022) التي أكدت على ضرورة تطبيق مجموعة من المهارات والطرق المعينة على تدريس اللغة العربية والقرآن الكريم كالقاعدة النورانية. ودارسة العويضي والمغربي (2020) التي أوصت بضرورة تدريس القاعدة النورانية لتنمية القراءة للصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية. ودراسة مطارد والعلبي (2022) التي أوصت بإعادة النظر في المناهج التعليمية كالقاعدة النورانية، واختبارها، وتقييمها، وتطويرها.

وبناءً على توصيات الدراسات السابقة، ومن خلال خبرة الباحث الأكاديمية والميدانية في مجال تعليم القراءة العربية ومناهجها نمت لدى الباحث فكرة تصميم برنامج مقترح لتعليم القراءة العربية في ضوء التحليل الصوتي للقرآن الكريم؛ وذلك مساهمة في تطوير المحتوى التعليمي المتعلق بقواعد تعليم القراءة العربية للناطقين بغيرها. ويمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:

"ما هو البرنامج المقترح لتعليم القراءة العربية للناطقين بغيرها في ضوء التحليل الصوتي للقرآن الكريم".

أهداف البحث:

1. التأكيد على ضرورة توظيف القرآن الكريم في تعليم القراءة العربية للناطقين بغيرها.
2. تصميم برنامج مقترح لتعليم القراءة العربية للناطقين بغيرها في ضوء التحليل الصوتي للقرآن الكريم.

أهمية البحث:

1. إثراء مناهج تعليم القراءة العربية، والمساهمة في تطويرها، من خلال تقديم منهجية علمية متميزة تساعد في تنمية المهارات اللغوية لدى الناطقين بغير العربية.
2. الاستفادة من مخرجات البرنامج المقترح في تصميم البرامج التعليمية وإثراء الأنشطة التعليمية.
3. المساهمة في تنمية مهاراتي القراءة والاستماع لدى الناطقين بغير العربية بصورة مباشر، والمساهمة أيضا في تنمية مهارتي التحدث والكتابة بصورة غير مباشر.

فرضية البحث:

تفترض الدراسة إمكانية تصميم برنامج مقترح لتعليم القراءة العربية للناطقين بغيرها في ضوء التحليل الصوتي للقرآن الكريم، وتوظيف مخرجات هذا البرنامج في إثراء العملية التعليمية والتعلمية.

الدراسات السابقة:

دراسة ضياء الله وأحمد وعبد الملك (2024): هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر القاعدة النورانية في تحسين مستوى اللغة العربية، والتعرف على دور التقنيات الحديثة في تعزيز تجربة العلم بها. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أهمية تعليم الطفل في سن مبكرة، حيث تكون نفسه نقية، والتعلم في الصغر يكون أساسًا قويًا لمستقبله التعليمي، ضرورة العناية بمحتوى التعليم الأصيل، والبناء عليه وتطويره وتقريبه للمتعلمين بواسطة وسائل تعليمية متعددة.

دراسة مطارد والعلبي (2022): هدفت الدراسة إلى التعريف بالقاعدة النورانية، وبيان دورها في تعليم مبادئ القراءة والكتابة العربية، بغية تمكين المتعلم من اكتساب المهارات اللغوية المستهدفة؛ كالسماع والقراءة والكتابة. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج التاريخي والمنهج الوصفي التحليلي والمنهج المقارن والمنهج النقدي التقويمي في تتبع منهجية التعليم القرآني في دولة قطر. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجوب إعادة نظر التربويين في المناهج التعليمية،

وفي مقدمتها القاعدة النورانية، واختبارها والوقوف على مدى ملاءمتها لمتطلبات المجتمع وحاجة المتعلم وقدراته العقلية والتحصيلية وتقييمها وتطويرها بما يتناسب مع مستجدات العصر.

دراسة الزهراني (2022): هدفت الدراسة إلى التعريف بالقاعدة النورانية، وبمؤلفها رحمه الله تعالى، وطريقته فيها، وبيان أثرها في تعليم اللغة العربية، وإيضاح دور التقنية الحديثة في تعليم القاعدة النورانية، وذكر أهم الوسائل المستخدمة في ذلك. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: الارتباط الوثيق بين حفظ القرآن الكريم وتلاوته وتعليم اللغة العربية، وأهمية البدء بالقاعدة النورانية في تعليم اللغة العربية، لما لها من أثر في إتقان الطفل لهجاء الكلمات بحركاتها المختلفة، وأهمية استخدام التقنية الحديثة في تعليم الطفل، وفي تدريس القاعدة النورانية؛ لما تحويه من تيسير لمادتها بوسائل تعليمية متعددة.

دراسة غباشنة (2022): هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية استخدام الفيديو التعليمي عند تدريس القاعدة النورانية لإكساب طفل الروضة النطق الصحيح للحروف العربية. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج شبة التجريبي، واستخدم الاختبار الشفوي والاختبار الكتابي أداتين للدراسة. وقد تكونت عينة الدراسة من (60) طفلًا من رياض الأطفال في الأردن، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، الأولى تجريبية مكونة من (30) طفلًا، والثانية ضابطة مكونة من (30) طفلًا. وبعد معالجة البيانات إحصائيًا أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية في مهارات نطق الحروف العربية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

دراسة بربخ (2022): هدفت الدراسة إلى معرفة أثر تطبيق القاعدة النورانية في تحسين المهارات القرائية والكتابية لدى طالبات المدارس ومراكز التحفيظ بمحافظة غزة. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج شبة التجريبي، واستخدم اختبارًا للمهارات القرائية والكتابية أداة للدراسة. وقد تكونت عينة الدراسة من (120) طالبة من طالبات المدارس ومراكز التحفيظ بمحافظة غزة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، الأولى تجريبية مكونة من (60) طالبة، والثانية ضابطة مكونة من (60) طالبة. وبعد معالجة البيانات إحصائيًا أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية في المهارات القرائية والكتابية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

السيد (2021): هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر القاعدة النورانية والهرم القرائي والكتابي في رفع المستوى التحصيلي وتنمية المهارات اللغوية والطلاقة القرائية لدى طفل الروضة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج شبة التجريبي،

واستخدم اختبارًا تحصيلي في القراءة والكتابة أداة للدراسة. وقد تكونت عينة الدراسة من (26) طفلًا من أطفال الروضة. وبعد معالجة البيانات إحصائيًا أظهرت النتائج تحسن في المستوى التحصيلي وتنمية المهارات اللغوية والطلاقة اللغوية لدى أطفال الروضة في الاختبار البعدي مقارنة بالاختبار القبلي.

دراسة العويضي والمغربي (2020): هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية تدريس القراءة باستخدام طريقة القاعدة النورانية للصف الأول الابتدائي بهدف حسم الخلاف حول قضية تدريسها للصف الأول الابتدائي. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحثان المنهج الوصفي: دراسة استطلاعية، واستخدما استبانة الكترونية أداة للدراسة. وقد تكونت عينة الدراسة من (350) فردًا من المتخصصين في تدريس اللغة العربية بجامعات المملكة العربية السعودية، وبعد معالجة البيانات إحصائيًا أظهرت النتائج تأييد (85%) من عينة الدراسة وموافقتهم على تدريس القاعدة النورانية في الصف الأول الابتدائي، ومن أبرز أسباب التأييد أن القاعدة النورانية لها دور كبير في تقويم ألسنة المتعلمين وضبطهم مخارج الحروف والقراءة السليمة بطلاقة، بينما أظهرت النتائج رفض (15%) من عينة الدراسة لذلك، ومن أبرز أسباب الرفض أن القاعدة النورانية مخصصة لغير الناطقين باللغة العربية.

دراسة المرواني واليوسف (2019): هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات معلمي التربية الإسلامية نحو تطبيق برنامج القاعدة النورانية في معالجة أخطاء تلاوة وحفظ القرآن الكريم لدى طلاب المرحلة المتوسطة في محافظة العلا. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحثان المنهج الوصفي، واستخدم الاستبانة أداة للدراسة. وقد تكونت عينة الدراسة من (44) معلمًا من معلمي التربية الإسلامية في محافظة العلا. وبعد معالجة البيانات إحصائيًا أظهرت النتائج تأييد عينة الدراسة وموافقتهم على تطبيق برنامج القاعدة النورانية في معالجة أخطاء تلاوة وحفظ القرآن الكريم لدى طلاب المرحلة المتوسطة في محافظة العلا بدرجة كبيرة.

الإطار النظري

تعد الأصوات أساسًا في تعليم القراءة العربية، فهي القاعدة التي تقوم عليها المهارات اللغوية الأربع، والأصوات هي العنصر الأساسي في أي لغة، وهي وسيلة المتعلم لفهم اللغة التي يتعلمها (طعيمة، 1986)، وعلماء الأصوات يقسمون الأصوات التي يتألف منها النظام الصوتي العربي إلى نوعين، هما: الصوامت، والصوائت، فأما الصوامت فهي الحروف، وأما الصوائت فهي الحركات، حيث أن عدد الصوامت (28) صوتًا، هي كل الحروف العربية ما عدا الألف، ويدخل فيها الواو والياء غير المديتين،

وعدد الصوامت القصيرة (3) أصوات، هي الحركات الثلاث الفتحة والكسرة والضمة، وعدد الصوامت الطويلة (3) أصوات، هي حروف المد الثلاثة الألف والياء والواو (دك الباب، 1982؛ العشيري، 2017). ومما تميزت به اللغة العربية ظاهرة السكون والشدة والتنوين، وهي مكملات للنظام الصوتي العربي (أبو عمشة، 2017).

مفهوم المقطع:

المقطع لغة من القطع، "والقَطْعُ إِبانةُ بَعْضِ أَجزاء الجِرْمِ مِنْ بعضٍ فَصْلًا... ومَقْطَعُ كُلِّ شيءٍ ومُنْقَطَعُه: آخِرُهُ حَيْثُ يَنْقَطِعُ... ومَقاطِعُ القرآنِ: مواضعُ الوقوفِ... ومُقَطَّعاتُ الشَّيْءِ: طرائقُه الَّتِي يتحلَّلُ إِليها ويَتَرَكَّبُ عَنْهَا كَمُقَطَّعاتِ الكلامِ، ومُقَطَّعاتُ الشعْرِ ومَقاطِيعُه: مَا تَحَلَّل إِليه وترَكَّبَ عَنْهُ مِنْ أَجْزائِه الَّتِي يُسَمِّيهَا عَرُوضِيُّو الْعَرَبِ الأَسْبابَ والأَوْتادَ" (ابن منظور، 1997، 276). والمقطع الصوتي في الاصطلاح عرفه أنيس (1952، 145) بأنه "حركة قصيرة أو طويلة مكتنفة بصوت أو أكثر من الأصوات الساكنة", وعرفه شاهين (1980، 38) بأنه "مزيج من صامت وحركة، يتفق مع طريقة اللغة في تأليف بنيتها، ويعتمد على الإيقاع التنفسي", وعرفه حسان (1986، 138) بأنه "تعبير عن نسق منظم من الجزئيات التحليلية، أو خفقات صدرية أثناء الكلام، أو وحدات تركيبة، أو أشكال وكميات معينة"، وعرفه بشر (2000، 503) بأنه "أكبر من الصوت وأصغر من الكلمة", وعرفه عبابنة (2000، 13) بأنه "تجمع على شكل وحدة صوتية"، وعرفه عبد العبد (2015، 233) بأنه "أصغر وحدة صوتية يمكن النطق بها، ويستطيع المتكلم أن ينتقل منها إلى غيرها من أجزاء الكلمة".

أنواع المقطع:

يتميز النظام المقطعي في اللغة العربية بوجود خمسة مقاطع صوتية تتألف منها الكلمات العربية، وهي على النحو الآتي (أنيس، 1965؛ شاهين، 1980؛ حسان، 1986؛ بشر، 2000):

1. المقطع القصير المفتوح: هو مقطع صوتي يتألف من صامت وحركة قصيرة، يرمز له بالرمز (ص ح)، مثاله المقطع (كِ) من كلمة (كِتَابٌ).
2. المقطع الطويل المفتوح: هو مقطع صوتي يتألف من صامت وحركة طويلة، يرمز له بالرمز (ص ح ح)، مثاله المقطع (تَا) من كلمة (كِتَابٌ).
3. المقطع القصير المغلق: هو مقطع صوتي يتألف من صامت وحركة قصيرة وصامت، يرمز له بالرمز (ص ح ص)، مثاله المقطع (بٌ) من كلمة (كِتَابٌ) في حالة الوصل.

4. المقطع الطويـل المغلق: هو مقطع صوتي يتألف من صامت وحركة طويلة وصامت، يرمز له بالرمـز (ص ح ح ص)، مثاله المقطع (تَاب) من كلمة (كِتَابٌ) في حالة الوقف.

5. المقطع الطويل المزدوج الإغلاق: هو مقطع صوتي يتألف من صامت وحركة قصيرة وصامتين، يرمز له بالرمز (ص ح ص ص)، مثاله المقطع (عِلم) من كلمة (عِلمٌ) في حالة الوقف.

مفهوم الكلمة:

الكلمة لغة من الكَلِمُ، "والكَلِمُ: اسم جنسٍ يقع على القليل والكثير، والكَلِمُ لا يكون أقلّ من ثلاث كلمات، لأنَّه جمع كَلِمَةٍ... والكَلِمَةُ اللَّفْظَةُ الوَاحِدَةُ، وَفِي اصْطِلاح النَّحْوِيَّين: لَفْظٌ وُضِعَ لِمَعْنًى مُفْرَد، والكَلِمَةُ تَقَعُ على الحَرْفِ الوَاحِدِ من حُرُوفِ الهِجَاءِ، وعَلى لَفْظَةٍ مُرَكَّبَةٍ من جَماعَةِ حُرُوفٍ ذَوَاتِ مَعْنًى، وعَلَى قَصِيدَةٍ بِكَمَالِها، وخُطْبَةٍ بِأَسْرِهَا" (الزبيدي، 1984، 371). والكلمة العربية في الاصطلاح هي "صيغة ذات وظيفة لغوية معينة في تركيب الجملة، تقوم بدور وحدة من وحدات المعجم، وتصلح لأن تفرد، أو تحذف، أو تحشى، أو يغير موضعها، أو تستبدل بها غيرها في السيـــــــاق؛ وترجـــــــع في مادتها إلى أصول ثلاثيـــــــة، وقد تلحق بها زوائد" (حسان، 1986، 232)، ويعرفها أنيس (1965) بأنها جزء من الكلام العربي تتكون عادة من مقطع أو عدة مقاطع وثيقة الاتصال بعضها ببعض، وينسجم بعضها مع بعض، ولا تكاد تنفصم في أثناء النطق، بل تظل مميزة.

أنواع الكلمة:

الكلمة العربية من حيث بنيتها الصوتية يتألف بعضها من مقطع واحد، ويتألف بعضها الآخر من عدة مقاطع، لكن من النادر أن تجد كلمات ذات مقطع قصير تعطي معنى في ذاتها إلا في حالات استثنائية، أما الكلمات ذات المقطع المتوسط فهي أكثر عددًا، وأكثر تحملًا للمعنى، والكلمة العربية مهما اتصل بها من لواحق أو سوابق لا تزيد مقاطعها على سبعة مقاطع، إلا أن الكثرة الغالبة من الكلمات لا تزيد مقاطعها عن أربعة في حالة الوصل، والمقطع الصوتي قد يؤلف بذاته كلمة مستقلة، وقد يكون جزءًا من كلمة مستقلة (بشر، 2000).

وزن الكلمة:

يفرّق العلماء في وزن الكلمة العربية بين نوعين: الوزن الصوتي والوزن الإيقاعي، فإن تقابلت المقاطع من دون اختلاف في حركاتها فهو الوزن الصوتي، وإن تقابلت مع اختلاف في حركاتها فهو الوزن الإيقاعي، لذلك فإن الأوزان الإيقاعية تختصر كثرة الأوزان

الصوتية (شاهين، 1980)، فمثلًا كلمة (جَعَلَ) على وزن كلمة (فَعَلَ)، وهذا يسمى الوزن الصوتي؛ لأن مقاطع الكلمة الأولى تقابل مقاطع الكلمة الثانية من دون اختلاف في حركاتها، وفي هذه الحالة يتطابق الوزنين الصوتي والإيقاعي، أما كلمة (جُعِلَ) فهي على وزن كلمة (فُعِلَ)، وهذا يسمى الوزن الإيقاعي؛ لأن مقاطع الكلمة الأولى تقابل مقاطع الكلمة الثانية مع اختلاف في حركاتها، وفي هذه الحالة لا يتطابق الوزنين الصوتي والإيقاعي.

الإطار التطبيقي

التحليل الصوتي للقرآن الكريم:

يهدف التحليل الصوتي للقرآن الكريم إلى تحديد وحدات البنية الصوتية التي يتألف منها القرآن الكريم، وذلك من أجل الاستفادة منها في تصميم البرنامج المقترح، فقد ذكر الهاشمي وعطية (2014) أن من أغراض استخدام تحليل المحتوى تصميم معايير وتحديد مستويات لمحتوى المواد التعليمية، وذكر طعيمة (2004) أن أهمية تحليل المحتوى في مجال المناهج تظهر في تحديد عناصر المحتوى، وتحديد المهارات المعرفية التي يمكن أن يكتسبها المتعلمون. وقد كانت نتائج التحليل الصوتي للقرآن الكريم على النحو الآتي:

1. أن القرآن الكريم يتألف من المقاطع والكلمات والآيات.
2. أن المقاطع في القرآن الكريم حسب توالي الحركات تأتي على (6) أوزان إيقاعية، هي: حرف متحرك، حرفين متحركين، ثلاثة حروف متحركة، أربعة حروف متحركة، خمسة حروف متحركة، ستة حروف متحركة. وأن هذه الأوزان الإيقاعية تأتي على (128) وزنًا صوتيًا، وذلك حسب نوع الحركة: فتحة، كسرة، ضمة.
3. أن الكلمات في القرآن الكريم حسب عدد الحروف تأتي على (10) أنواع، هي: الكلمات الثنائية، الكلمات الثلاثية، الكلمات الرباعية، الكلمات الخماسية، الكلمات السداسية، الكلمات السباعية، الكلمات الثمانية، الكلمات التساعية، الكلمات العشرية، الكلمات الإحدى عشرية.
4. أن القرآن الكريم يتضمن (5) مهارات لغوية متعلقة باللحن الجلي، هي: الحروف المتحركة، الحروف الساكنة، حروف المد، الحروف المشددة، الحروف المنونة.

البرنامج المقترح:

قام الباحث بتصميم البرنامج المقترح في ضوء التحليل الصوتي للقرآن الكريم، وللتحقق من صدق هذا البرنامج تم عرضه على مجموعة من المحكمين، وذلك من أجل التاكد من سلامة الإجراءات المتبعة في بنائه، وقدرته على تحقيق الأهداف التعليمية، والتحقق من سلامة الأساليب التدريسية والتقويمية المستخدمة.

أسس بناء البرنامج المقترح:

إضافة للأسس العامة التي يُعتمد عليها في بناء البرامج التعليمية، اعتمد الباحث في بناء البرنامج المقترح على الأسس الآتية:

1. المقاطع في القرآن الكريم.
2. الكلمات في القرآن الكريم.
3. المهارات اللغوية المتعلقة باللحن الجلي.
4. الطريقة الجزئية الصوتية في تعليم القراءة العربية.
5. مهارات التحليل والتركيب.
6. استراتيجية الدعائم التعليمية.
7. الهدف العام للبرنامج المقترح:

يهدف البرنامج المقترح إلى تعليم القراءة العربية للناطقين بغيرها في ضوء التحليل الصوتي للقرآن الكريم.

الأهداف الإجرائية للبرنامج المقترح:

1. يتوقع من المتعلم بعد دراسته للبرنامج المقترح أن يحقق الأهداف الآتية:
2. ينطق مقاطع القرآن الكريم معزولة عن السياق.
3. ينطق مقاطع القرآن الكريم في سياق الكلمات.
4. ينطق مقاطع القرآن الكريم في سياق الكلمات والآيات.
5. ينطق كلمات القرآن الكريم معزولة عن السياق.
6. ينطق كلمات القرآن الكريم في سياق الآيات.
7. ينطق آيات القرآن الكريم في سياق السورة.

مكونات للبرنامج المقترح:

يتألف البرنامج المقترح من المكونات الآتية: كتاب المتعلم، بنك المقاطع والكلمات في القرآن الكريم، أنشطة التدريس وأساليبه، الوسائل التعليمية، أساليب التقويم.

أولا: كتاب المتعلم:

يحتوي كتاب المتعلم في البرنامج المقترح على المحتويات الآتية:

الوحدة الأولى: المقاطع، وتحتوي على الدروس الآتية: حرف متحرك، حرفين متحركين، ثلاثة حروف متحركة، حرف متحرك وحرف ساكن، حرفين متحركين وحرف ساكن، ثلاثة حروف متحركة وحرف ساكن.

الوحدة الثانية: الكلمات، وتحتوي على الدروس الآتية: الكلمات الثنائية، الكلمات الثلاثية، الكلمات الرباعية، الكلمات الخماسية، الكلمات السداسية، الكلمات السباعية، الكلمات الثمانية، الكلمات التساعية، الكلمات العشرية، الكلمات الإحدى عشرية.

الوحدة الثالثة: الآيات، وتحتوي على الدروس الآتية: المقاطع، المقاطع والكلمات، المقاطع والكلمات والآيات.

وتقسيم كتاب المتعلم إلى ثلاث وحدات كان بناءً على نتائج التحليل الصوتي للقرآن الكريم، حيث أظهرت النتائج أن القرآن الكريم يتألف من المقاطع والآيات والكلمات، لهذا كانت الوحدة (1) المقاطع، والوحدة (2) الكلمات، والوحدة (3) الآيات، وفيما يلي مواصفات محتوى كتاب المتعلم:

مواصفات محتوى الوحدة (1) المقاطع:

تحتوي الوحدة (1) على (6) دروس، وذلك بناءً على نتائج التحليل الصوتي للقرآن الكريم، حيث أظهرت النتائج أن المقاطع في القرآن الكريم تأتي على (6) أوزان إيقاعية، وقد استخدم الباحث الثلاثة الأوزان الأولى الشائعة في القرآن الكريم، وهذه الأوزان الثلاثة تأتي ساكنة وتأتي متحركة، واستبعد الباحث الثلاثة الأوزان الأخيرة؛ لأن اللغة العربية تكره توالي أكثر من ثلاثة حروف متحركة، لهذا كان الدرس (1) حرف متحرك، والدرس (2) حرفين متحركين، والدرس (3) ثلاثة حروف متحركة، والدرس (4) حرف متحرك وحرف ساكن، والدرس (5) حرفين متحركين وحرف ساكن، والدرس (6) ثلاثة حروف متحركة وحرف ساكن.

يحتوي كل درس من الدروس الـ(6) على عناوين فرعية تمثّل الأوزان الصوتية المندرجة تحت الأوزان الإيقاعية.

تحتوي العناوين الفرعية على أمثلة من القرآن الكريم للأوزان الصوتية المندرجة تحت الأوزان الإيقاعية.

مواصفات محتوى الوحدة (2) الكلمات:

تحتوي الوحدة (2) على (10) دروس، وذلك بناءً على نتائج التحليل الصوتي للقرآن الكريم، حيث أظهرت النتائج أن الكلمات في القرآن الكريم حسب عدد حروفها تأتي على (10) أنواع، فلهذا كان الدرس (1) الكلمات الثنائية، والدرس (2) الكلمات الثلاثية، والدرس (3) الكلمات الرباعية، والدرس (4) الكلمات الخماسية، والدرس (5) الكلمات السداسية، والدرس (6) الكلمات السباعية، والدرس (7) الكلمات الثمانية، والدرس (8) الكلمات التساعية، والدرس (9) الكلمات العشرية، والدرس (10) الكلمات الإحدى عشرية.

يحتوي كل درس من الدروس الـ(10) على عناوين فرعية تمثّل المهارات اللغوية المتعلقة باللحن الجلي.

تحتوي العناوين الفرعية على أمثلة من القرآن الكريم للمهارات اللغوية المتعلقة باللحن الجلي.

مواصفات محتوى الوحدة (3) الآيات:

تحتوي الوحدة (3) على (3) دروس، وتعدُّ هذه الوحدة تطبيقًا للوحدتين (1-2) في القرآن الكريم، فلهذا كان الدرس (1) المقاطع، والدرس (2) المقاطع والكلمات، والدرس (3) المقاطع والكلمات والآيات.

نظرًا لصعوبة تطبيق الوحدة (3) في القرآن الكريم كاملًا، يقترح الباحث أن يطبّق الدرس (1) في الثلاثة الأجزاء الأخيرة من القرآن الكريم، ويطبّق الدرس (2) في الثلاثة الأجزاء المتوسطة من القرآن الكريم، ويطبّق الدرس (3) في الثلاثة الأجزاء الأولى من القرآن الكريم، ويفضل الزيادة على ذلك لمن استطاع.

ثانيًا: بنك المقاطع والكلمات في القران الكريم:

هو قاعدة بيانات كبيرة تحتوي على جميع المقاطع والكلمات التي وردت في القرآن الكريم، حيث تحتوي على قوائم متجانسة ومرتبة ترتيبًا منطقيًا وفق البنية

الصوتية للغة العربية، ويعد هذا البنك أهم مخرجات التحليل الصوتي للقرآن الكريم، حيث يمكن الاستفادة منه في إثراء أنشطة التعلم الجماعي والتعاوني والثنائي والذاتي، كما يمكن الاستفادة منه في بناء البرامج والمناهج التعليمية الخاصة بتعليم القراءة العربية؛ لأنه يتميز بإمكانية البحث والتصنيف للمقاطع والكلمات في القرآن الكريم، ونظرًا للمحتوى الكبير الذي يتضمنه هذا البنك، وصعوبة إخراجه ورقيًا، فإن الباحث سيوفره إلكترونيًا على ملف الإكسيل، كما سيوفره على تطبيقات الجوال؛ ليكون متاحًا للمهتمين من مصممي البرامج والمناهج التعليمية والموجهين والمعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور.

ثالثاً: أنشطة التدريس وأساليبه:

يحتوي كتاب المتعلم في البرنامج المقترح على (3) وحدات، و(16) درسًا، وفيما يلي نموذج من أنشطة التدريس وأساليبه باستخدام استراتيجية الدعائم التعليمية:

الوحدة (1) المقاطع: الدرس (6) نطق ثلاثة حروف متحركة وحرف ساكن

هدف الدرس:

يتوقع من المتعلم في نهاية الدرس أن يكون قادرًا نطق ثلاثة حروف متحركة وحرف ساكن.

الخطوة (1) تقديم النموذج:

يقدم المعلم نبذة مختصرة عن المهارة، وذلك بالحوار مع المتعلمين عن كيفية نطقها، وعن الأخطاء التي يمكن الوقوع فيها عند النطق بها، ويستخدم أثناء الحوار التلميحات والتساؤلات المثيرة للتفكير.

يقدم المعلم والمتعلمين الأكثر خبرة نماذج تطبيقية، والمتعلمون يستمعون إليهم، وذلك بنطق ثلاثة حروف متحركة وحرف ساكن من كتاب المتعلم باستخدام مهارات التحليل والتركيب، فينطق الحرف الأول ثم الثاني ثم الثالث والرابع معًا ثم الأربعة الحروف معًا.

الخطوة (2) الممارسة الجماعية:

- يقدم المعلم والمتعلمين الأكثر خبرة نماذج تطبيقية مع التلقين، وذلك بنطق ثلاثة حروف متحركة وحرف ساكن من كتاب المتعلم، ويقوم المتعلمون بنطقها بعدهم جماعيًا.

ـ يسأل المعلم المتعلمين عن كيفية نطق ثلاثة حروف متحركة وحرف ساكن، ويقوم المتعلمون بنطقها جماعيًا.

ـ يمارس المتعلمون التعلم التعاوني، وذلك بنطق ثلاثة حروف متحركة وحرف ساكن من كتاب المتعلم تعاونيًا.

ـ يمارس المتعلمون التعلم الثنائي، وذلك بنطق ثلاثة حروف متحركة وحرف ساكن من كتاب المتعلم ثنائيًا.

الخطوة (3) التغذية الراجعة:

ـ يشرف المعلم على التعلم، ويستقبل الأسئلة والاستفسارات من المتعلمين.

ـ يلاحظ المعلم أخطاء المتعلمين ويشجعهم على تصحيحها ذاتيًا.

ـ يستخدم المعلم استمارات ومؤشرات الأداء، من أجل التقويم المستمر ومراقبة التقدم.

الخطوة (4) زيادة المسؤولية:

ـ يمارس المتعلمون المهام والأنشطة تحت إشراف المعلم.

ـ يمارس المتعلمون التعلم التعاوني، وذلك بنطق ثلاثة حروف متحركة وحرف ساكن من بنك المقاطع تعاونيًا.

ـ يمارس المتعلمون التعلم الثنائي، وذلك بنطق ثلاثة حروف متحركة وحرف ساكن من بنك المقاطع ثنائيًا.

الخطوة (5) الممارسة المستقلة:

ـ يمارس المتعلمون التعلم الذاتي، وذلك بنطق ثلاثة حروف متحركة وحرف ساكن من بنك المقاطع فرديًا.

ـ يكلف المعلم المتعلمين بواجبات منزلية، ويطلب منهم نطقها تعاونيًا وثنائيًا وفرديًا.

ـ يعمل المعلم على مراجعة وتقويم أداء المتعلمين باستمرار.

رابعًا:الوسائل التعليمية:

يمكن استخدام عدة وسائل تعليمية أثناء تدريس البرنامج المقترح، كالعروض التقديمية، والبرامج الإلكترونية، والبطاقات الملونة، وغيرها، وباب الوسائل التعليمية مفتوح للمعلمين والمتعلمين لإظهار إبداعاتهم، حيث يمكنهم استخدام الوسائط المتعددة، ووسائل التقنية الحديثة، وقد سبقت الإشارة إلى أن بنك المقاطع والكلمات في القرآن الكريم، سيكون متاح على برنامج الإكسيل للحاسوب وتطبيقات الجوال.

خامسًا: أساليب التقويم:

يحتوي البرنامج المقترح على أساليب التقويم الآتية:

1. الاختبار التشخيصي: ويتم تطبيقه قبل البرنامج.
2. الاختبار البنائي (1): ويتم تطبيقها نهاية الوحدة (1).
3. الاختبار البنائي (2): ويتم تطبيقها نهاية الوحدة (2).
4. الاختبار البنائي (3): ويتم تطبيقها نهاية الوحدة (3).
5. الاختبار النهائي: ويتم تطبيقه نهاية البرنامج.

تهدف أساليب التقويم إلى قياس مهارات القراءة العربية بطريقة تراكمية، وقد قام الباحث ببناء هذه الاختبارات حسب المواصفات الآتية:

مواصفات الاختبار التشخيصي:

- يهدف الاختبار إلى قياس المتطلبات السابقة للبرنامج المقترح.
- يحتوي الاختبار على (56) مقطعًا مرتبة ترتيبًا عشوائيًا.
- يحتوي الاختبار على مقاطع معزولة عن الكلمات والآيات.
- يحتوي الاختبار على الوزن الإيقاعي الآتي: حرف متحرك.
- يحتوي الاختبار على جميع الأوزان الصوتية المندرجة تحت الوزن الإيقاعي المذكور.
- يحتوي الاختبار على حالة كتابة الحروف إذا لم يتصل بها شيء.

مواصفات اختبار الوحدة (1) المقاطع:

- يهدف الاختبار إلى قياس مهارات القراءة العربية التي تضمنتها الوحدة (1).
- يحتوي الاختبار على (40) مقطعًا من القرآن الكريم.

ـ يحتوي الاختبار على مقاطع معزولة عن الكلمات والآيات.

ـ يحتوي الاختبار على الأوزان الإيقاعية الآتية: حرفين متحركين، ثلاثة حروف متحركة.

ـ يحتوي الاختبار على جميع الأوزان الصوتية المندرجة تحت الأوزان الإيقاعية المذكورة.

ـ يحتوي الاختبار على جميع حالات كتابة الحروف العربية.

مواصفات اختبار الوحدة (2) الكلمات:

ـ يهدف الاختبار إلى قياس مهارات القراءة العربية التي تضمنتها الوحدة (2).

ـ يحتوي الاختبار على (86) مقطعًا و(40) كلمة من القرآن الكريم.

ـ يحتوي الاختبار على مقاطع في سياق الكلمات معزولة عن الآيات.

ـ يحتوي الاختبار على كلمات معزولة عن الآيات.

ـ يحتوي الاختبار على الأوزان الإيقاعية الآتية: حرف متحرك، حرفين متحركين، ثلاثة حروف متحركة.

ـ يحتوي الاختبار على أغلب الأوزان الصوتية المندرجة تحت الأوزان الإيقاعية المذكورة.

ـ يحتوي الاختبار على جميع أنواع الكلمات حسب عدد حروفها.

مواصفات اختبار الوحدة (3) الآيات:

ـ يهدف الاختبار إلى قياس مهارات القراءة العربية التي تضمنتها الوحدة (3).

ـ يحتوي الاختبار على (143) مقطعًا و(72) كلمة و(11) آية من القرآن الكريم.

ـ يحتوي الاختبار على مقاطع في سياق الكلمات والآيات.

ـ يحتوي الاختبار على كلمات في سياق الآيات.

ـ يحتوي الاختبار على الأوزان الإيقاعية الآتية: حرف متحرك، حرفين متحركين، ثلاثة حروف متحركة.

ـ يحتوي الاختبار على أغلب الأوزان الصوتية المندرجة تحت الأوزان الإيقاعية المذكورة.

ـ يحتوي الاختبار على أغلب أنواع الكلمات حسب عدد حروفها.

مواصفات الاختبار النهائي:

ـ يهدف الاختبار إلى قياس مهارات القراءة العربية التي تضمنها البرنامج المقترح.

ـ يحتوي الاختبار على (134) مقطعًا و(56) كلمة و(5) آيات من القرآن الكريم.

ـ يحتوي الاختبار على الأوزان الإيقاعية الآتية: حرف متحرك، حرفين متحركين، ثلاثة حروف متحركة.

ـ يحتوي الاختبار على أغلب الأوزان الصوتية المندرجة تحت الأوزان الإيقاعية المذكورة.

ـ يحتوي الاختبار على جميع أنواع الكلمات حسب عدد حروفها.

تعليمات تنفيذ الاختبار:

ـ يطبق الاختبار فرديًا، ويتكون من ورقة المعلم وورقة المتعلم.

ـ يستخدم المتعلم أثناء الاختبار مهارات التحليل والتركيب.

ـ يطلب المعلم من المتعلم البدء في الاختبار مع التشجيع والتحفيز.

ـ يلاحظ المعلم المتعلم أثناء النطق، فإذا أخطأ في مقطع أو كلمة أو آية يضع علامة على ذلك الموضع.

ـ إذا عجر المتعلم عن نطق أي مقطع أو كلمة أو آية ينتقل إلى ما بعدها، ويحسب عليه خطأ.

طريقة حساب الدرجات:

ـ الدرجة الكلية لكل سؤال (20) درجة.

ـ درجة النجاح لكل سؤال (15) درجة.

ـ تخصم درجة واحدة من الدرجة الكلية عن كل خطأ يقع فيه المتعلم.

ـ لا ينتقل المتعلم من السؤال (1) إلى السؤال (2) إلا إذا حقق درجة النجاح في السؤال (1).

ـ لا ينتقل المتعلم من السؤال (2) إلى السؤال (3) إلا إذا حقق درجة النجاح في السؤال (2).

ـ لا يعد المتعلم ناجحًا في البرنامج المقترح إلا إذا حقق درجة النجاح في جميع الأسئلة.

نتائج البحث:

1. التأكيد على ضرورة توظيف القرآن الكريم في تعليم القراءة العربية للناطقين بغيرها.
2. تصميم برنامج مقترح لتعليم القراءة العربية للناطقين بغيرها في ضوء التحليل الصوتي للقرآن الكريم.

الخاتمة

في ختام هذا البحث الذي تناول برنامجا مقترحا لتعليم القراءة العربية للناطقين بغيرها في ضوء التحليل الصوتي للقرآن الكريم، يؤكد الباحث على أهمية توظيف القرآن الكريم في تعليم القراءة العربية؛ لأنه يمثل نموذجا فريدا للجمال اللغوي والاعجاز الصوتي. ومن المتوقع أن يساهم التحليل الصوتي للقرآن الكريم في تسهيل تعليم القراءة العربية للناطقين بغيرها. وتجدر الإشارة إلى أن البرنامج المقترح ليس برنامجا مستقلا أو متكاملا لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وإنما هو برنامجا خاصا أو برنامجا مصاحبا للبرامج الأخرى التي تهدف إلى تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

التوصيات والمقترحات

1. تطبيق البرنامج المقترح في تعليم القراءة العربية للناطقين بغير العربية.
2. العمل على تطوير مواد تعليمية رقمية تدعم تعليم القراءة العربية بالقرآن الكريم.
3. إقامة دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية والقرآن الكريم في كيفية تدريس البرنامج المقترح.
4. توظيف محتوى البرنامج المقترح في بناء البرامج التعليمية، وإثراء الأنشطة التعليمية والتعلمية.
5. إجراء دراسة تجريبية لمعرفة أثر البرنامج المقترح في تعليم القراءة العربية لدى الناطقين بغيرها.

المراجع:

- ابن خلدون، عبد الرحمن محمد. (1996). مقدمة ابن خلدون (تحقيق: حجر عاصي). دار صادر.
- ابن منظور، محمد مكرم (1997). لسان العرب. دار إحياء التراث العربي.
- أبو عمشة، خالد (2017). تدريس النظام الصوتي للغة العربية للناطقين بغيرها النظرية والتطبيق. في: خالد أبو عمشة (محـــرر)، الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها النظرية والتطبيق (ص ص 15-72). مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة العربية.
- أنيس، إبراهيم (1952). موسيقى الشعر. مكتبة الأنجلو المصرية.
- أنيس، إبراهيم (1965). الأصوات اللغوية. مكتبة نهضة مصر.
- بربخ، أشرف. (2022). أثر تطبيق القاعدة النورانية في تحسين المهارات القرائية والمهارات الكتابية لدى طالبات المدارس ومراكز التحفيظ بمحافظة غزة. المجلة العلمية لتربية الطفولة المبكرة، 1 (2)، 93-60.
- بشر، كمال (2000). علم الأصوات. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- حسان، تمام (1986). مناهج البحث في اللغة. دار الثقافة.
- دك الباب، جعفر (1982). الصوامت والصوائت في العربية. مجلة اللسان العربي، 19، 31-36.
- الزبيدي، محمد محمد (1984). تاج العروس من جواهر القاموس. وزارة الإرشاد والأنباء.
- الزهراني، سالم غرم الله. (2022). القاعدة النورانية ودورها في تعليم القرآن الكريم واللغة العربية وأهم الوسائل الحديثة لتعليها. مجلة جامعة المدينة العالمية، 41، 263-288.
- زيني، محمود حسن. (2014). لغة القرآن الكريم وبعض خصائصها. دار سيبويه للطباعة والنشر.
- السويفي، وائل صلاح. (2022). اللغة العربية ... تعليمها في التراث العربي. وكالة الصحافة العربية.

- السيد، سحر علي. (2021). أثر تطبيق القاعدة النورانية والهرم القرائي والكتابي في رفع المستوى التحصيلي وتنمية المهارات اللغوية والطلاقة القرائية لدى طفل الروضة. المجلة العربية لإعلام وثقافة الطفل، 4 (17)، 277-292.
- شاهين، عبد الصبور (1980). المنهج الصوتي للبنية العربية. مؤسسة الرسالة.
- ضياء الله، محمد، وأحمد، محمود، وعبد الملك، أحمد. (2024). القاعدة النورانية أساس فعال لتعليم القرآن الكريم واللغة العربية مع تطور وسائل التعليم الحديثة. مجلة أبحاث الدراسات الإسلامية والعلوم الإنسانيـة، 8 (1)، 1-17.
- طعيمة، رشدي (1986). المرجع في تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى. معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى.
- طعيمة، رشدي (2004). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية. دار الفكر العربي.
- الطوفي، سليمان عبد القوي. (2009). الإكسير في علم التفسير (تحقيق: محمد عثمان). دار الكتب العلمية.
- عبابنة، يحيى (2000). دراسات في فقه اللغة والفنولوجيا العربية. دار الشروق للنشر والتوزيع.
- عبد العبد، عبد الله محمد (2015). في لسانيات اللغة العربية: نحو منهج تكاملي يبسط القواعد والتطبيقات المستوى الثالث. دار الخليج للنشر والتوزيع.
- العشيري، محمود (2017). الوعي الصوتي من الكفايات اللغوية إلى المقاربات التعليمية. مجلة التواصل اللساني، 18 (1)، 65-29.
- العويضي، وفاء حافظ، والمغربي، سعاد عبد الله. (2020). فاعلية فعالية تدريس القراءة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي باستخدام طريقة القاعدة النورانية من وجهة نظر المختصين بالمملكة العربية السعودية: دراسة استطلاعية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4 (42)، 117-105.
- غباشنة، مصعب أحمد. (2022). فاعلية استخدام الفيديو التعليمي عند تدريس القاعدة النورانية في إكساب طفل الروضة النطق الصحيح للحروف العربية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6 (16)، 114-96.

- المرواني، فهد، واليوسف، يحيى. (2019). اتجاهات معلمي التربية الإسلامية نحو تطبيق برنامج القاعدة النورانية في معالجة أخطاء تلاوة وحفظ القرآن الكريم لدى طلاب المرحلة المتوسطة في محافظة العلا. المجلة العلمية لتربية التربية- جامعة أسيوط، 25 (8)، 230-263.
- مطارد، رمضان محمد، والعلبي، عدنان عبد الرزاق. (2022). منهج القاعدة النورانية في التعليم القرآني بدولة قطر دراسة تقويمية مقارنة. مجلة كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، 4 (1)، 19-50.
- الهاشمي، عبد الرحمن، وعطية، محسن (2014). تحليل مضمون المناهج المدرسية. دار صفاء.

تحليلُ مَهارةِ القِراءةِ وتَقويمُها في كتابِ اللُّغةِ العربيَّةِ للصَّفِ الثَّاني الثَّانويّ في ثانويَّاتِ الأئمَّةِ والخُطباءِ في ضوءِ المَعاييرِ العَربيَّةِ

د. قتيبة خالد الإبراهيم[1]

الـمُلخَّصُ

يُعدُّ الكتابُ المدرسيّ أحدَ أركانِ البنيةِ التَّعليميَّةِ الثَّلاثةِ وهي: (الكتاب والمعلِّم والطَّالب)، وسيعرِّفنا هذا البحث بهذا الرُّكن وهو كتاب اللُّغة العربيَّة المقرَّر على طلَّاب الصَّفِّ الثَّاني عشر الثَّانويّ في المرحلةِ الأخيرة من مدارس الأئمَّة والخطباء في تركيا، ويركِّز على مهارةِ القراءةِ فيه حيث تُعدُّ هذه المهارة رُكنًا من أركان المهارات الأربع الَّتي تُبنى عليها المناهج التَّعليميَّة، فضلًا عن أنَّ المتعلِّم ينطلق منها ليصل إلى المراحل الأخرى لكونها مهارة استقباليَّة عقليَّة؛ لذا جاء هذا البحث ليستهدف تحليل هذه المهارة وتقويمها في الكتاب المذكور، ولتحقيقِ هذا الهدفِ صَمَّمَ الباحثُ أداةَ تحليلِ محتوًى تكوَّنَتْ مِن مجالينِ؛ هما: مجال مهارة القراءة، ومجال التَّدريبات في ضوء (51) مِعيارًا من المعايير المقترحة الَّتي نصَّت عليها الدِّراسات العربيَّة المتخصِّصة بإعداد الكتب التَّعليميَّة؛ وذلك مِن أجلِ معرفة مدى تحقُّق هذه المعايير في محتوى هذا الكتاب، وتحديدِ جوانبِ القُصورِ فيه فَيتِمُّ تقويمُها وتحسينها في الطَّبعاتِ اللَّاحقةِ. وقد بُنيَ البحثُ على مقدِّمةٍ وإطارينِ (نظريٍّ وتطبيقيٍّ) وخاتمةٍ، تضمَّنَتِ المقدِّمةُ عددًا من المطالبِ، من تمهيدٍ للدِّراسةِ إلى تحديدِ مُشكلةِ البحثِ الَّتي تمثَّلت في الكشف عن مدى جودة مهارة القراءة في هذا الكتاب ومدى صلاحيَّتِها تعليميًّا وتربويًّا، إلى الحديث عن أهدافِه وأهميَّتِه، ثمَّ حدَّدتِ المنهجَ الَّذي سارَ البحثُ عليه؛ وهو المنهجُ الوصفيُّ التَّحليليُّ بهدف وَصفِ الظَّاهرةِ وتحليلها؛ وذلك للحصولِ على نتائجَ كميَّةٍ وكيفيَّةٍ دقيقةٍ، ثمَّ انتقلَتْ إلى التَّعريفِ بمصطلحاتِ البحثِ، والتَّركيزِ على حدودِه وأداتِه وإجراءاتِه. وتكوَّنَ الإطارُ النَّظريُّ من ثلاثةِ محاور، هي: مهارةُ القراءة، والمعاييرُ العربيَّةُ، ومدارس الأئمَّة والخطباء ونظام التَّعليم فيها. في حين تكوَّنَ الإطارُ التَّطبيقيُّ مِن خطواتِ بناءِ

(1) Kutaıba AL IBRAHIM, Dr. Öğr. Üyesi, Dumlupınar Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Arap Dili ve Belagatı Anabilim Dalı / Asst. Prof., Dumlupınar University, Faculty of Theology, Department of Arabic language and rhetoric / Kütahya/ Türkiye / kutaibaal.ibrahim@dpu.edu.tr / Orcid: 0000-0003-1852-4032

قائمةِ المعاييرِ ونتائِجِها؛ بدءًا مِن بناءِ أداةِ التَّحليلِ والشَّكلِ النِّهائيِّ لها، وطريقةِ تقديرِ الدَّرجاتِ، وطريقةِ تطبيقِ أداةِ التَّحليلِ وصولًا إلى نتائِجِ التَّحليلِ وتفسيرِها. وأمَّا الخاتمةُ فقد أظهرتْ نتائجُ التَّحليلِ توافرَ عددٍ مِنَ المعاييرِ الَّتي تَمَّ تحليلُ مهارة القراءة في ضوئِها، في حين كشَفَتْ عن نسبةِ قصورٍ في عددٍ من المعاييرِ الأخرى الَّتي لم تتحقَّق فيها. وفي ضوءِ هذه النَّتائجِ اقترحَ الباحثُ مجموعةً مِنَ التَّوصياتِ الَّتي تُسهمُ في تقويمِ أوجهِ القصورِ في هذه المهارة بُغية تداركِها في الطَّبعاتِ اللَّاحقةِ.

الكلماتُ المفتاحيَّةُ: اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها، ثانويَّاتُ الأئمَّةِ والخُطباءِ، الكتاب المدرسيّ، الصَّفُّ الثَّاني عشر، مهارةُ القراءة، التَّحليلُ، التَّقويمُ، المعاييرُ العربيَّةُ.

ÖZ

İmam Hatip Liselerinin 12. Sınıf Arapça Dil Kitapındaki Okuma Becerisine Açısından Arap Dili Öğrenim Kriterlerinin Işığında Analizi ve Değerlendirilmesi

Ders kitabı, eğitim yapısının üç temel unsurundan biridir: (ders kitabı, öğretmen ve öğrenci). Bu araştırma, Türkiye'deki imam hatip liselerinde 12. sınıf öğrencileri için hazırlanan Arapça kitabını ele almakta ve bu kitabın temel becerilerinden biri olan okuma becerisine odaklanmaktadır. Okuma becerisi, eğitim müfredatlarının dört temel becerisinden biri olup alıcı ve zihinsel bir beceri olarak diğer aşamalara geçişte öğrencinin başlangıç noktasıdır. Bu nedenle araştırma, söz konusu kitabın okuma becerisini analiz etmeyi ve değerlendirmeyi hedeflemiştir. Bu amacı gerçekleştirmek için araştırmacı, içerik analizi aracı tasarlamış ve bu araç iki alandan oluşmuştur: okuma becerisi alanı ve alıştırmalar alanı. Bu iki alan, eğitim kitaplarının hazırlanmasına ilişkin Uzman Arapça çalışmalarda önerilen 51 kriter ışığında incelenmiştir. Böylece, kitabın içeriğinde bu kriterlerin ne ölçüde karşılandığı tespit edilerek eksiklikler belirlenmiş ve sonraki baskılarda iyileştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, bir giriş, iki bölüm (teorik ve uygulamalı) ve bir sonuç kısmından oluşmaktadır. Giriş kısmında araştırmanın önemi ve hedefleri ile araştırma sorunu tanımlanmış, bu sorunun kitabın okuma becerisinin eğitimsel ve pedagojik uygunluğunu ortaya çıkarmak olduğu belirtilmiştir. Araştırmada, betimsel ve analitik yöntem kullanılarak olgunun niteliksel ve niceliksel bir şekilde analiz edilmesi hedeflenmiştir. Ayrıca araştırma terimleri tanımlanmış, sınırları, araçları ve yöntemleri açıklanmıştır. Teorik çerçeve, okuma becerisi, Arapça kriterler ve imam hatip liselerinin eğitim sistemi olmak üzere üç ana bölümden oluşmaktadır. Uygulamalı çerçeve ise analiz aracının geliştirilme adımlarını ve sonuçlarını: analiz aracının tasarımı ve nihai şeklini, puanlama yöntemini, analiz aracının uygulanma yöntemini ve analiz sonuçlarının yorumlanmasını kapsamaktadır. Sonuç kısmında, analiz

sonuçları, okuma becerisinin analizinde kullanılan bazı kriterlerin sağlandığını, ancak bazı kriterlerde eksikliklerin bulunduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlara dayanarak, araştırmacı sonraki baskılarda uygulanması amacıyla eksikliklerin giderilmesine yönelik öneriler sunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Anadili Arapça Olmayanlar İçin Arapça, İmam Hatip Liseleri, Ders Kitabı, 12. Sınıf, Okuma Becerisi, Analiz, Değerlendirme, Arap Dili Kriterleri.

1. المقدِّمةُ

1. 1. تمهيدٌ

في الآونةِ الأخيرةِ شغلَ مجالُ تعليمِ اللُّغةِ العربيَّةِ وتعلُّمها في الجمهوريَّةِ التُّركيَّةِ حيِّزًا كبيرًا، فَرَاحَ المتخصِّصون في هذا المجالِ –عربًا وأتراكًا- يؤلِّفون فيه ويُعدِّون مناهجَ تعليميَّة لمتعلِّمي العربيَّةِ بدءًا من المرحلةِ الابتدائيَّة وانتهاءً بالمرحلة الجامعيَّة، وقد ركَّزت الحكومة التُّركيَّةُ جهودها على تعليم العربيَّة لأبنائها في المدارس والجامعات، فأولتها اهتمامًا كبيرًا في مدارس الأئمَّة والخطباء حيث عقدت لها لجانًا تُعدُّ خططًا لإعداد الكتاب المدرسيّ في ضوء معايير وأسس، حيث إنَّ الكتاب المدرسي أو المقرَّر المدرسي يُعدُّ رُكنًا من أركانِ البنيةِ التَّعليميَّةِ الثَّلاثةِ وهي: (الكتاب والمعلِّم والطَّالب)، فضلًا عن أنَّه الوعاءُ الَّذي يحتوي المادَّة العلميَّة؛ اللُّغويَّة والثَّقافيَّة والمعرفيَّة، ويسعى إلى إكساب المتعلِّمين خبرات ومعلومات تُنمِّي قدراتهم.

وإنَّ الكتاب التَّعليميَّ المعدَّ لغير النَّاطقين بالعربيَّة يحظى بأعلى درجة من درجات الأهميَّة؛ لأنَّه يُعدُّ أداة من أدوات التَّثقيف وتحقيق التَّفاهم بين المجتمعات ونقلِ المعرفة؛ فمن أجل أن يتَّصف بجودةٍ تحقِّقُ الأهدافَ التَّعليميَّة لا بدَّ من توافر أسس ومعايير فيه. (طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد لبرامج تعليم العربية، 1406/ 1985، صفحة 28) (مختاري، 2018، صفحة 205)

ففي ضوء ذلك سنعرض لكتاب اللُّغة العربيَّة المقرَّر على طلَّاب الصَّفِّ الثَّاني عشر في ثانويَّات الأئمَّة والخطباء التُّركيَّة لنرى جودة مهارة القراءة فيه، حيث سنجري دراسةً تحليليَّةً تقويميَّةً لها في الكتاب المذكور، وفقَ بناءِ مصفوفة من المعايير الَّتي نصَّت عليها الدِّراسات العربيَّة؛ لنَرى مدى توافر هذه المعايير ونسبة تحقُّقها فيها.

1. 2. مشكلةُ البحثِ

تتمثَّلُ مشكلةُ البحثِ في توجُّهِ غالبيَّةِ الدِّراساتِ العربيَّةِ إلى إجراء دراساتٍ على السَّلاسلِ التَّعليميَّة في الجامعاتِ التُّركيَّةِ، في حين أنَّ دراساتِ تحليلِ كُتبِ اللُّغةِ العربيَّةِ في مدارسِ الأئمَّةِ والخطباءِ فيها شيءٌ مِنَ القلَّةِ إلى حدٍّ ما، فجاء هذا البحث ليفردَ دراسة عن مهارة القراءة في كتاب اللُّغةِ العربيَّةِ المقرَّر على طلَّاب الصَّفّ الثَّاني عشر في ثانويَّات الأئمَّة والخطباء، فبناءً على ذلك تولَّدَ سؤالٌ رئيسٌ لهذه الدِّراسةِ، وهو: ما مدى صلاحيَّةِ مهارةِ القراءة في كُتُبِ اللُّغةِ العربيَّةِ المقرَّرةِ على الطُّلَّابِ الأتراكِ في مدارسِ الأئمَّةِ والخطباءِ وخاصَّةً في الصَّفّ الثَّاني عشر؟

ويتفرع عن السُّؤالِ الرئيسِ السَّابقِ سؤالان فرعيَّان، هما:

1) ما المعاييرُ اللَّازمةُ والمقترحة لتحليلِ مهارةِ القراءة في كتاب اللُّغةِ العربيَّةِ المقرَّر على طُلَّابِ الصَّفّ الثَّاني عشر في ثانويَّاتِ الأئمَّةِ والخطباءِ؟

2) ما درجة توافر تلكَ المعايير في كتابِ اللُّغةِ العربيَّةِ المقرَّرِ على طُلَّابِ الصَّفّ الثَّاني عشر في ثانويَّاتِ الأئمَّةِ والخطباءِ؟

1. 3. أهدافُ البحثِ

يهدف البحثُ إلى تحليلِ مهارةِ القراءة وتقويمها في كتاب اللُّغةِ العربيَّةِ المقرَّر على طلَّابِ الصَّفّ الثَّاني عشر في ثانويَّاتِ الأئمَّةِ والخطباءِ؛ تحليلًا كميًّا وكيفيًّا بُغية تحقيق عددٍ من الأهدافِ، منها:

أ) بناءُ قائمةِ معايير لمحتوى مهارةِ القراءة في الكتابِ المذكور.

ب) تحديدُ نقاطِ القوَّةِ والضَّعفِ في محتوى مهارةِ القراءة في الكتاب المذكور تعليميًّا وتربويًّا.

ج) تقييم مدى ملاءمة الكتاب تربويًّا وتعليميًّا.

د) تقديمُ عددٍ من النَّتائجِ والتَّوصياتِ والحلولِ المقترحة.

1. 4. أهميَّةُ البحثِ

تَكمنُ أهميَّةُ البحثِ في عددٍ من النّقاط، وهي أنَّه:

أ) يتطرَّق إلى تعليم اللُّغةِ العربيَّةِ في مدارسِ الأئمَّةِ والخطباءِ التُّركيَّة.

ب) يعرِّفُ بالدِّراساتِ الخاصَّةِ بمعاييرِ تحليلِ كُتبِ تعليمِ اللُّغةِ العربيَّةِ للنَّاطقين بغيرِها، ويُقدِّمُ قائمةً بالمعاييرِ اللَّازمةِ لتحليلِ تلك الكتبِ التَّعليميَّةِ في ضوئِها.

ج) يكشفُ عن واقع محتوى كتاب اللُّغة العربيَّة المقرَّر على طلَّاب الصَّف الثَّاني عشر في ثانويَّات الأئمَّة والخطباء ومدى ملائمة مهارة القراءة لهم.

د) يُقدِّمُ نتائجَ كميَّةً وكيفيَّةً عن تحليلِ مهارةِ القراءة في كتاب اللُّغةِ العربيَّةِ المقرَّر على طُلَّابِ الصَّفّ الثَّاني عشر في ثانويَّاتِ الأئمَّةِ والخطباءِ.

هـ) يُساعدُ مؤلِّفي كتبِ تعليمِ العربيَّةِ للنَّاطقينَ بغيرِها في تركيا على تحديدِ المستوى المناسبِ للطُّلَّابِ، وتلافي القُصُورِ في الطَّبعةِ اللَّاحقةِ؛ وذلك بغيةَ تطويرِ المحتوى ورفعِ جَودَتِه.

و) يفتحُ البابَ أمامَ دراساتٍ تحليليَّةٍ جديدةٍ للكتُبِ التَّعليميَّةِ في المدارسِ التُّركيَّةِ في مستوياتٍ لغويَّةٍ لم يتطرَّقْ إليها البحثُ، إذ إنَّ الدِّراساتِ العربيَّةَ في هذا المجالِ فيه شيءٌ من القلَّة.

1. 5. منهجُ البحثِ

استخدمَ البحثُ المنهجَ الوصفيَّ التحليليَّ القائم على رصدِ مشكلةِ البحثِ في مجالين، هما: مجال مهارة القراءة ومجال التَّدريبات، ووصف الهيكليَّة الَّتي بُني عليها الكتاب ورصدِ نتائجِه وتفسيرِها، واختيار المعايير المناسبة الَّتي نصَّت عليها الدِّراسات العربيَّة المختصَّة بإعداد الكتب التَّعليميَّة لتحليلِ المجالين وتقويمهما في ضوئها؛ وذلك لمعرفة مدى توافرها فيهما، حيث بلغت تلك المعايير (51) معيارًا؛ توزَّعت (35) معيارًا منها على مهارة القراءة، و(16) معايير على التَّدريبات، وصولًا إلى النَّتائج الَّتي استُخْلِصَت بناءً على تلك المعايير.

1. 6. مصطلحاتُ البحثِ

1. 6. 1. المحتوى

ذهبَ طُعيمة (ت1435هـ) إلى أنَّه "يُقصدُ بالمحتوى مجموع الخبرات التَّربويَّة والحقائق والمعلومات الَّتي يُرجى تزويد الطُّلَّاب بها. وكذلك الاتِّجاهات والقيم الَّتي يُرادُ تنميتها عندهم. وأخيرًا المهارات الحركيَّة الَّتي يُرادُ إكسابهم إيَّاها، بهدفِ تحقيقِ النُّموِّ الشَّامل لهم في ضوء الأهدافِ المقرَّرةِ في المنهج". (طعيمة، تعليم العربيَّة لغير النَّاطقين بها – مناهجه وأساليبه، 1410/ 1989، صفحة 65، 66)

1. 6. 2. تحليلُ المحتوى

أسلوبٌ يُستخدمُ في تحليلِ الكُتُبِ الدِّراسيَّةِ للحُكمِ على مدى جَودتها، بدايةً منَ الإخراجِ والطِّباعةِ ومرورًا بالأسلوبِ واللُّغةِ وانتهاءً بكفايةِ مضمونِ تلكَ الكُتُبِ ودقَّتها. وقد يكونُ تحليلُ المحتوى للحُكمِ عليه في ضوءِ عدَّةِ معايير مجتمعةً في الوقتِ ذاتِه، ويتوقَّفُ ذلكَ على الهدفِ مِن تحليلِ المحتوى. (شحاتة، النجار، و عمار، 1424/ 2003، صفحة 93)

ويُعرَّفُ إجرائيًّا بأنَّه: وصفٌ كَمِّيٌّ وكيفيٌّ لكتاب اللُّغةِ العربيَّةِ المقرَّر على طُلَّابِ الصَّف الثَّاني عشر في ثانويَّات الأئمَّة والخطباء التُّركيَّة.

١. 6. 3. التَّقويمُ

يُعرَّفُ بأنَّه: عمليَّةُ جَمعِ معلوماتٍ عن ظاهرةٍ ما، وتَصنيفِ هذه المعلوماتِ أو البياناتِ وتحليلِها وتفسيرِها سواء أكانتْ كميَّةً أم كيفيَّةً؟ وذلكَ بهدفِ إصدارِ حُكمٍ بقصدِ تَحسينِ العملِ. (شحاتة، النجار، و عمار، 1424/ 2003، صفحة 130)

ويُعرَّفُ إجرائيًّا بأنَّه: عمليَّةُ جمعِ معلوماتٍ وبياناتٍ عن كتاب اللُّغةِ العربيَّةِ المقرَّر على طُلَّابِ الصَّفِّ الثَّاني عشر وتصنيفِها وتحليلِها وتفسيرِها؛ وذلكَ بهدفِ إصدارِ حُكمٍ على جَودةِ صلاحيَّته القرائيَّة في تحقيق الأهداف التَّعليميَّة.

١. 6. 4. مهارةُ القراءة

١. 6. 4. ١. المهارةُ

هي قدرة المتعلِّم على استخدام المبادئ والقواعد والإجراءات والنَّظريَّات ابتداءً من استخدامها في التَّطبيق المباشر إلى استخدمها في عمليَّات التَّقويم. (علي، 1432/ 2011، صفحة 38)

١. 6. 4. 2. القراءة

تُعرَّفُ القراءةُ بأنَّها عمليَّةُ تَعَرُّفٍ وفَهْمٍ وَنَقدٍ وتَفاعُلٍ، وإنَّها نشاطٌ عقليٌّ يستلزمُ تَدخُّل شخصيَّة الإنسان بكلِّ جوانبها وتشتمل هذه المكوِّنات الأربعة على عددٍ من المهارات. (طعيمة، المرجع في تعليم اللُّغةِ العربيَّةِ للنَّاطقين بلغاتٍ أخرى، د.ت، صفحة 518)

وتُعرَّف إجرائيًّا: بأنَّها إحدى المهارات اللُّغويَّة في كتاب اللُّغة العربيَّة المقرَّر على طلَّابِ الصَّفّ الثَّاني عشر في ثانويَّاتِ الأئمَّةِ والخطباءِ التُّركيَّةِ الَّتي يُفترضُ أن يمتلكها الطَّالبُ التُّركي ليتمكَّن من فهمِ النُّصوص وتحليلها والوصول إلى نتائج عنها.

١. 6. 5. الكتابُ المدرسيُّ

هو وثيقةٌ رسميَّةٌ موجَّهةٌ مكتوبةٌ ومنظَّمةٌ كمدخل للمادَّة الدِّراسيَّة، ومصمَّمة للاستخدام في الصَّفِّ الدِّراسيّ، وتتضمَّنُ مصطلحاتٍ ونصوصًا مناسبة وأشكالًا وتمارين، ومُعينات للطَّالب على عملية التَّعلُّم، ومعينات للمعلِّم على عمليَّة التَّدريس. (علي، 1432/ 2011، صفحة 64)

ويُعرَّفُ إجرائيًّا بأنَّه: كتاب اللُّغةِ العربيَّةِ المقرَّرُ على الطَّلبةِ الأتراكِ في الصَّف الثَّاني عشر في ثانويَّاتِ الأئمَّةِ والخطباءِ.

1. 6. 6. المقرَّرُ الدِّراسيُّ

يُعرَّفُ بأنَّه "عبارة عن مجموعة خبرات التَّعلُّم المنظَّمة داخل إطارِ الدِّراسةِ، تُقدَّم في فترة زمنيَّةٍ محدَّدة، وينال الطَّالب في العادةِ عند اجتياز المقرَّر تقديرًا أكاديميًّا، ولمقرَّر الدِّراسة في العادةِ اسم ورمز يُحدّد المستوى التَّعليمي أو رمز رقميّ في نظام التَّعليم من خلال المقرَّرات. (شحاتة، النجار، و عمار، 1424/ 2003، صفحة 288)

ويعرَّف إجرائيًّا بأنَّه مقرَّر اللُّغة العربيَّة المُعَدُّ من قِبل وزارة التَّربيةِ التُّركيَّةِ والمقرَّر على طلَّاب الصَّفِّ الثَّاني عشر في ثانويَّات الأئمَّة والخطباء التُّركيَّة الَّذي يُدرَّسُ ثلاث ساعاتٍ أسبوعيًّا وعلى مدار فصلين دراسيَّين.

1. 6. 7. الصَّفُّ الثَّاني عشر

هو الصَّفُّ الأخير من مرحلةِ التَّعليم الثَّانويِّ الَّتي تُعدُّ الدِّراسةُ فيها مجانيَّةً واختياريَّةً، وتخضعُ للحكومةِ، ومُدَّتُها أربعُ سنواتٍ؛ وهي الصَّفُّ (التَّاسع والعاشر والحادي عشر والثَّاني عشر)، تبدأُ من سنِّ الخامسةَ عشرةَ إلى سنِّ الثَّامنةَ عشرةَ. (الإبراهيم، 2020، صفحة 807، 808)

1. 6. 8. مدارسُ الأئمَّةِ والخطباءِ

هي مدارسُ حكوميَّةٌ رسميَّةٌ مُفتتحةٌ مِنْ قِبلِ وزارةِ التَّربيةِ الوطنيَّةِ للجمهوريَّةِ التُّركيَّةِ، وقد حازت اهتمامَ الشَّعبِ التُّركي، وتَشتمل على المرحلة المتوسِّطة والثَّانويَّة، وتَستغرقُ الدِّراسةُ فيها ثماني سنواتٍ، ويُدرَّسُ فيها مناهج العلومِ والثَّقافةِ بنسبة 70% إضافةً إلى مقررات العلومِ الإسلاميَّةِ بنسبة 30% وذلك في أوساط تعليميَّةٍ حديثةٍ. (Millî Eğitim Bakanlığı, 2021, s. 31-43) (الإبراهيم، تحليل مهارة الكتابة وتقويمها، 2022، صفحة 188)

1. 6. 9. المعاييرُ

المعايير جَمْعُ مِعيار: وهو عبارة تصفُ أو تحدِّدُ متغيِّرَ موضعِ الاهتمام والدِّراسة أو خاصّيَّة معيَّنة تدخل في الاعتبار عند القيام بعملٍ معيَّنٍ، ويخضعُ اختياره لمجموعةِ اعتبارات، ويُعدُّ مقياسًا خارجيًّا للحكم على الأشياء أو لتقدير صحَّتها. وتمثِّلُ المعاييرُ القواعد الأنموذجيَّة أو الأطر المرجعيَّة أو الشُّروط الَّتي نحكم من خلالها أو نقيس عليها سلوكيَّات الأفراد أو الجماعات، والأعمال وأنماط التَّفكير والإجراءت. (شحاتة، النجار، و عمار، 1424/ 2003، صفحة 285، 286)

وتُعرَّفُ إجرائيًّا بأنَّها: أحكامٌ وجملٌ خبريَّةٌ تُوضِّحُ المواصفاتِ الَّتي ينبغي أنْ تَتوافرَ في محتوى كتابِ اللُّغة العربيَّة المقرَّرِ على طلَّاب الصَّفِّ الثَّاني عشر في ثانويَّات الأئمَّة والخطباء التُّركيَّة.

1. 7. حدودُ البحثِ

اقتصرَ البحثُ على الحدودِ الآتية، وهي:

أ) المعاييرُ الخاصَّةُ بمهارة القراءة بوصفها أحد المهارات اللُّغويَّة في الكتب التَّعليميَّة للنَّاطقينَ بغيرِ العربيَّة.

ب) تعليمُ العربيَّة في مدارسِ الأئمَّة والخطباءِ التُّركيَّة.

ج) كتاب اللُّغةِ العربيَّةِ المقرَّر على طلَّاب الصَّف الثَّاني عشر في ثانويَّات الأئمَّة والخطباءِ التُّركيَّة.

1. 8. أداةُ البحثِ

تقومُ أداةُ البحثِ على تحليلِ محتوًى اشتملَت على مجالينِ و(51) معيارًا تمَّ في ضوئِها تقويمُ مهارةِ القراءة في الكتاب المذكور لمعرفةِ مدى استيفائِها لهذه المعاييرِ.

1. 9. إجراءاتُ البحثِ

ينقسمُ البحثُ إلى مبحثينِ رئيسين؛ إطارٍ نظريٍّ وآخرَ تطبيقيٍّ، تخلَّلهما عددٌ منَ المطالبِ الفرعيَّةِ، وتفصيل ذلك وَفقَ الآتي:

2. الإطارُ النَّظريُّ

يتمثَّلُ الإطارُ النَّظريُّ في ثلاثةِ مباحث يتخلَّلُها عددٌ من المطالبِ الفرعيَّةِ، وهي على النَّحو الآتي:

2. 1. المبحثُ الأوَّلُ: مهارةُ القراءة:

(مفهومُها، أهميَّتُها، أهدافُها، مستوياتها، مراحل تعليمها، أنواعها)

2. 1. 1. مفهومُ القراءة

القراءةُ هي مهارة استقبال يستخدم القارئ فيها القدرة البصريَّة لالتقاط الرُّموز المكتوبة وفهمها وتفسير معانيها. (الحارثي، الاتصال اللغوي في القرآن، 2014، صفحة 191)

2. 1. 2. أهميَّة القراءة

القراءةُ سياحةُ العقل وغذاءُ الرُّوح وبناءُ الفِكر، وهي أساس المعرفة وسبيل التَّقدُّم والتَّطوّر، يستقبلُ الفردُ من خلالها المعارف والتَّجارب الإنسانيَّة، وهي طريق التَّفوُّق والنَّجاح، وصنو الرُّقيّ، والوعي، والحضارة.

والقراءة عمليَّة دائمة يمارسها الإنسان في مراحل تعليمه كما يمارسها في فترة حياته العامَّة، وهي وسيلة من وسائل الاستمتاع، وأداة من أدوات حلّ المشكلات، إضافةً إلى أنَّها وسيلة مهمَّة من وسائل النُّهوض بالمجتمعات وربط الأمم والشُّعوب بعضها ببعض، ولها دور عظيم في تنظيم المجتمع ونموّه فهي شيء أساس في بناء الإنسان وصقل مواهبه وقدراته. (الحارثي، الاتِّصال اللُّغويّ في القرآن الكريم، 2014، صفحة 194، 195)

2. 1. 3. أهدافُ تعليم القراءة

يستهدفُ تعليم القراءة في برامج تعليم العربيَّة للنَّاطقين بلغات أخرى عدَّة أهداف من أهمِّها:

1) أنَّ القراءة هي أولى المهارات الثَّلاث الَّتي يُجمعُ المجتمع الإنسانيُّ على حقِّ الفرد في تعلُّمها.

2) أنَّ التَّربية المستمرَّة والتَّعلُّم مدى الحياة والتَّعليم الذَّاتي شعارات لا تتحقَّق في حياة الإنسان إلَّا إذا كانَ قادرًا على القراءة؛ إنَّها إنشطةٌ تعتمدُ على كميَّة ما يقرؤه ونوعيَّته.

3) أنَّ المجتمع الإنسانيّ المعاصر مجتمع متعلِّم يصعبُ تصوّر عمل مهاريّ فيه لا يتطلَّب القراءة، وإنَّ الإنسان محاطٌ بكثيرٍ من أوجه النَّشاطِ الَّتي تستلزمُ القراءة كي يحقِّقَ ما يريدُ ويتكيَّف مع المجتمع ويؤدِّي وظيفته.

4) أنَّ القراءة الواسعةَ شرط للثَّقافة الواسعة، وإنَّ ما يجنيه الدَّارس الأجنبيّ من خلال قراءة الموادِّ العربيَّة أعظم ممَّا يجنيه من خلال أيّ مهارة أخرى.

5) أنّ القراءة هي المهارة الَّتي تبقى مع الدَّارس عندما يترك البلد العربيَّ الَّذي تعلَّم فيه، كما أنَّها المهارة الَّتي يستطيع من خلالها أن يتعرَّف على أنماط الثَّقافة العربيَّة وملامحها.

6) بالقراءة يستطيع الدَّارس أن يحقِّق أغراضه العمليَّة من تعليم اللُّغة العربيَّة؛ ثقافيًّا أو اقتصاديًّا أو سياسيًّا أو تعليميًّا.

7) يستطيع الدَّارس بالقراءة تحقيق قدر من الاستمتاع وقضاء وقت الفراغ بما هوى أجدى.

8) القراءة هي المهارة الَّتي ينمِّيها الطَّالب وحده بعد أن يترك المعهد. (طعيمة، تعليم العربيَّة لغير النَّاطقين بها – مناهجه وأساليبه، 1410/ 1989، صفحة 175، 176)

2. 1. 4. مستوياتُ تعليم القراءة

ميَّزَ الخبراء بين ثلاثة مستويات لتعليم القراءة تتمشى مع مستويات تعليم العربيَّة، وهي: المستوى المبتدئ والمتوسِّط والمتقدِّم، ولكلِّ مستوى منها نوعٌ من المهارات يتمُّ التَّركيزُ عليه.

وقد نصَّ طُعيمة أيضًا على ثلاثة مستويات من مستويات تعليم القراءة نقلًا عن جرتنر، وهي:

أ- المرحلة الأولى لتنمية مهارات القراءة: وهي مرحلة الاستعداد؛ يُهيَّأُ الطَّالب فيها للقراءةِ، وتُنمّى المهارات الأساسيَّة، ويتكوَّن فيها رصيد الطَّالب لغويًّا.

ب- المرحلة المتوسِّطة لتنمية مهارات القراءة: يُركَّزُ فيها على إثراء مفردات الطَّالب، وتنمية رصيده في التَّراكيب اللُّغويَّة، وتتَّسع أمامه موضوعات القراءة إلى حدٍّ ما.

ج- المرحلة المتقدِّمة: وهي مرحلة الاستقلال في القراءة؛ وفي هذه المرحلة يتدرَّب الطَّالب على تنمية مفرداته ذاتيًّا، ويتعلَّم كيف يستخدم القواميس؟ ويبدأ أولى خطوات الاستقلال في القراءة. (طعيمة، تعليم العربيَّة لغير النَّاطقين بها – مناهجه وأساليبه، 1410/ 1989، صفحة 177)

2. 1. 5. مراحل تعليم القراءة

يندرجُ تعليم القراءة تحت عدد من المراحل نوجزها في الآتي:

1) مرحلة التَّعرُّف والنُّطق.

2) مرحلة القراءة من أجل الفهم.

3) مرحلة القراءة المكثَّفة أو مرحلة الدَّرس والتَّحصيل، ولها نوعان: أ- القراءة المكثَّفة. ب- القراءة الواسعة (الموسَّعة). (النَّاقة م.، 1985، الصفحات 203-214)

2. 1. 6. أنواع القراءة

للقراءة نوعان:

1) القراءة المكثَّفة: فهي تنمّي قدرات الطَّالب على الفهم التَّفصيلي لما يقرؤه، ولها نوعان: القراءة الصَّامتة، والقراءة الجهريَّة.

2) القراءة الموسَّعة: تعتمد على قراءة نصوص طويلة خارج الصَّف ثمَّ تناقش داخله لتعميق الفهم. (الفوزان ع.، 1431هـ، صفحة 225، 226)

2. 2. المبحثُ الثَّاني: المعاييرُ الَّتي نصَّت عليها الدِّراساتُ العربيَّةُ

تعدَّدت الدِّراساتُ الَّتي اهتمَّت بوضعِ قائمةِ معاييرَ للمهارات اللُّغويَّة في كتبِ تعليمِ العربيَّةِ للنَّاطقينَ بغيرها، حيث تُعدُّ دراسةُ (طُعيمة 1985م) من أولى الدِّراسات التَّأصيليَّة الَّتي حدَّد فيها أبرزَ المعايير الخاصَّةِ بضبط مهارة القراءة، وهي:

1 - قراءة نصٍّ من اليمين إلى اليسار بسهولة وراحة.

2 - ربط الرُّموز الصَّوتيَّة بالمكتوبة بسهولة ويُسْر.

3 - معرفة كلمات جديدة لمعنًى واحد (مرادفات).

4 - معرفة معانٍ جديدة لكلمة واحدة (المشترك اللُّغويّ).

5 - تحليل النَّصّ المقروء إلى أجزاء ومعرفة العلاقة بين بعضها بعضًا.

6 - متابعة ما يشتمل عليه النَّصّ من أفكار والاحتفاظ بها حيَّة في ذهنه فترة القراءة.

7 - استنتاج المعنى العامّ من النَّصّ المقروء.

8 - التَّمييز بين الأفكار الرَّئيسة والأفكار الثَّانويَّة في النَّصّ المقروء.

9 - إدراك ما حدث من تغيّر في المعنى في ضوء ما حدث من تغيّر التَّراكيب.

10 - اختيار التَّفصيلات الَّتي تؤيّد أو تنقض رأيًا ما.

11 - تعرُّف معاني المفردات الجديدة من السِّياق.

12 - الوصول إلى المعاني المتضمّنة أو الَّتي بين السُّطور.

13 - تكييف معدّل السُّرعة في القراءة حسب الأغراض الَّتي يقرأ من أجلها.

14 - العناية بالمعنى في أثناء القراءة السَّريعة وعدم التَّضحية به.

15 - استخدام القواميس والمعاجم ودوائر المعارف العربيَّة.

16 - التَّمييز بين الآراء والحقائق في النَّصِّ المقروء.

17 - الدِّقَّة في الحركة الرَّجعيَّة من آخر السَّطر إلى أوَّل السَّطر الَّذي يليه.

18 - الكشف عن أوجه التَّشابه والافتراق بين الحقائق المعروضة.

19 - تصنيف الحقائق وتنظيمها وتكوين رأي عنها.

20 - تمثيل المعنى والسُّرعة المناسبة عند القراءة الجهريَّة.

21 - تلخيص الأفكار الَّتي يشتمل عليها نصّ مقروء تلخيصًا وافيًا.

22 - دقَّة النُّطق وإخراج الحروف إخراجًا صحيحًا ومراعاة حركات الإعراب عند القراءة الجهريَّة.

23 - استخدام المقدِّمة والفهرس وقائمة المحتويات والهوامش والصُّور والفصول ورؤوس الفقرات وإشارات الطِّباعة والجداول والرُّسوم البيانيَّة وفهارس الأعلام والأمكنة والقواميس الَّتي توجد في آخر الكتب. (طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد لبرامج تعليم العربية، 1406/ 1985، صفحة 171، 172)

وحدَّدَ (طعيمة) في دراسةٍ أخرى له عددًا من الأسسِ والخطوات في تدريسِ مهارةِ القراءة ومستويات تعليمها. (طعيمة، تعليم العربيَّة لغير النَّاطقين بها – مناهجه وأساليبه، 1410/ 1989، الصفحات 176-185)

وكذلك اتَّفقَت دراسة (النَّاقة 1985م) مع دراسة طُعيمة في معايير تعليم القراءة. (النَّاقة م.، 1985، صفحة 188، 189)

وفي دراسة أخرى لـ (طُعيمة والشّعيبي 2006م) خصَّا تعليم القراءة لغير النَّاطقين بالعربيَّة ببابٍ كاملٍ تناولا فيه عملية القراءة ومستويات تعليمها حيث نصَّا على أنَّ عملية القراءة تشتمل على أربع مهارات لغويَّةٍ، هي: التَّعرُّف والفهم والنَّقد والتَّفاعل، وأنَّ لكلٍّ منها معايير خاصَّة في تنمية القراءة لدى الدَّارس، وأنَّ هذه المهارات الأربع تُدرَّسُ وَفْقَ ثلاثةِ مستوياتٍ، هي المبتدئ والمتوسِّطُ والمتقدِّم، إضافةً إلى أنَّهما صرَّح بثلاثة أنواعٍ من التَّدريبات اللُّغويَّة ومعاييرها. (الشُّعيبي و طُعيمة، 1427/ 2006، الصفحات 246-252، 330-334)

وقد أدرجَ (الفوزانُ 1428هـ) هذه المعايير تحت مهارتين من مهارات القراءة؛ وهما: مهارة التَّعرُّف ومهارة الفهم، فمعايير مهارة التَّعرُّف هي:

1) ربط المعنى المناسب بالرَّمز (الحرف) الكتابي.

2) التَّعرُّف إلى أجزاء الكلمات من خلال القدرة على التَّحليل البصريّ.

3) التَّمييز بين أسماء الحروف وأصواتها.

4) ربط الصَّوت بالرَّمز المكتوب.

5) التَّعرُّف إلى معاني الكلمات من خلال السِّياقات.

وأمَّا معايير مهارة الفهم فتمثَّلت في:

1) القدرة على القراءة في وحدات فكريَّة.

2) فهم التَّنظيم الَّذي اتَّبعه الكاتب.

3) اختيار الأفكار الرَّئيسة وفهمها.

4) القدرة على الاستنتاج. (الفوزان ع.، 1428، صفحة 43)

وكذلك نصَّ الفوزان على الأهداف السُّلوكيَّة لتعلُّم مهارة القراءة، وهي:

1) أن يقرأ الدَّارس خبرًا مهمًّا في صحيفة يوميَّة قراءة جهريَّة لزملائه.

2) أن يقرأ نصًّا ما قراءة صامتة، ثمَّ يحكي موجزه لرفاقه.

3) أن يكون صوته طبقًا لعلامات التَّرقيم الَّتي تقابله.

4) أن يكون صوته طبقًا للمشاعر والانفعالات الَّتي يحسُّها من النَّصِّ.

5) أن يقرأ مجموعة من الجمل غير مرقمة ويعيد تكوينها في فقرة صحيحة المعنى.

6) أن يعطي معاني بعض الكلمات في النَّصِّ بحيث لا يعرف معناها فيه إلَّا من السِّياق. (الفوزان ع.، 1428، صفحة 44)

وفي دراسة أخرى (للفوزان 1431م) أيضًا قد توافقت مع دراسة طعيمة في معايير ضبط مهارة القراءة فصنَّفها ضمن مستويين؛ الأوَّل: آلي، والثَّاني: عقليّ، ولكلٍّ منهما مراحل. وكذلك نصَّ على أسس اختيار نصوص القراءةِ، وهي:

1) أنْ تكونَ المادَّة القرائيَة جذَّابة وشيِّقة.

2) أنْ تكونَ مناسبةً لمستوى الدَّارسين اللُّغوي.

3) أنْ تكونَ مناسبةً لمستوى الدَّارسين الثَّقافي.

4) أنْ تكونَ مناسبةً لمستوى الدَّارسين العُمري.

5) أنْ تلبّي حاجات الدَّارسين. (الفوزان ع.، 1431هـ، صفحة 223، 224، 229)

فضلًا عن أنَّه نصَّ على ثلاثة أنواع من التَّدريبات اللُّغويَّة، وهي: التَّدريبات الآليَّة، وتدريبات المعنى والتَّدريبات الاتِّصاليَّة، وحدَّد معايير كلّ منها. (الفوزان ع.، 1431هـ، الصفحات 258 - 275)

وكذلك ضبطت وثيقة (جامعة أمّ القرى) معايير مهارة القراءة ضمن أربعة مستويات. (باناعمة وآخرون، 1436هـ، الصفحات 42-45، 104-100)

ومن ذلك أيضًا وثيقة (سلطنة عُمان) في إعداد مناهج اللُّغة العربيَّة للصُّفوف (1-9) حيث تُعدُّ مصدرًا موثوقًا لتقييم جودة تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها، وأنَّها قسَّمت اللُّغة العربيَّة إلى ثمانية مجالات، وتفريع كلِّ مجالٍ منها إلى موضوعٍ أو أكثر، إضافةً إلى أنَّ هذه الوثيقة قد تقاطعت مع الدِّراسات المتقدِّمة في المعايير الَّتي يجب توافرها في مهارة القراءة في الكتب المدرسيَّة، وقد تدرَّجت معاييرها مع كلِّ مرحلةٍ صفيَّة. (فريق بناء معايير مناهج اللُّغة العربيَّة، الصفحات 35-41)

2. 3. المبحثُ الثَّالثُ: مدارس الأئمَّة والخطباء ونظام التَّعليم فيها (1951- ...)

هي مدارسُ دينيَّةٌ ساعدت كثيرًا في الحفاظِ على تعليمِ الموادِّ الدِّينيَّةِ واللُّغةِ العربيَّةِ من الزَّوالِ بعدَ قيامِ الجمهوريَّة، وترجعُ النَّواةُ الأولى لتأسيسِها قبلَ زمنِ الجمهوريَّةِ، إذ استمرَّت على شكلِ كتاتيبَ ودوراتٍ رسميَّةٍ في فترةِ الرُّكودِ، إلى أنْ أُعلنَ فعليًّا عن تأسيسِها سنة (1951م) وذلكَ بعدَ ترشُّحِ الحزبِ الديمقراطيِّ للرِّئاسةِ، ودخولِ تركيا تحتَ نظامِ التَّعدُّدِ الحزبيِّ.

وقد تزايدَ عددُ هذه المدارسِ في بدايةِ السَّبعينيَّاتِ إلى (72) مدرسةً، على أنْ تكونَ مدَّةُ الدِّراسةِ فيها سبعَ سنواتٍ؛ أربعًا للمرحلةِ المتوسِّطةِ وثلاثًا للمرحلةِ الثَّانويَّةِ، وبعدَ الانقلابِ العسكريِّ في السَّبعينيَّاتِ أُغْلِقت المرحلةُ المتوسِّطةُ من هذه المدارسِ وحُوِّلت إلى مدارسَ مهنيَّةٍ مدَّتها أربعُ سنواتٍ لا يحقُّ للخرِّجينَ فيها دخول الجامعاتِ وقتَها، إلى أنْ صدرَ قرارٌ سنة (1973م) بتحويلِها إلى ثانويَّاتٍ فسُمِحَ لهم بدخولِ التَّخصُّصات الأدبيَّة، إلَّا أنَّه في سنة (1974م) أُعيدَ افتِتاحُ المرحلةِ المتوسِّطةِ.

وفي سنة (1985م) افتُتِحت ثانويَّاتُ الأناضول للأئمَّة والخطباء؛ وهي ثانويَّاتٌ نموذجيَّةٌ تُعنى بالنِّظامِ التَّدريسيِّ والكفاءةِ التَّدريسيَّةِ. وكانتْ أوَّلُ مدرسةٍ للأئمَّةِ والخطباء باسمِ الأناضول هي مدرسةُ "كارتال للأئمَّةِ والخطباء"، ثمَّ زادَ عددُ هذه المدارس بعد ذلكَ إلى أن وصلَ إلى (107) مدارسَ.

وفي سنة (1997م) أُغلِقَت المرحلةُ المتوسِّطةُ مجدَّدًا، وفُرِضَ نظامُ التَّعليمِ الإلزاميِّ لمدَّةِ (8) سنواتٍ، ورافَقَ ذلكَ الحدُّ مِن الدُّخولِ في الجامعاتِ بتقليلِ نِسَبِ مُعدَّلاتِ هذه المدارسِ؛ من أجلِ توجيهِهم تلقائيًّا إلى كليَّاتِ الإلهيَّاتِ أو ما يسمّى بكليَّات العلوم الإسلاميَّة.

وفي سنة (2012م) جَرَى تعديلٌ جذريٌّ على نظامِ التَّعليمِ التُّركيِّ؛ وهو أنَّ التَّعليم الإلزاميَّ أصبح (12) سنةً موزَّعةً على ثلاثِ مراحلَ (4+4+4) في كلِّ مرحلةٍ دراسيَّةٍ،

ورافقَ ذلكَ إعادةُ فتحِ المرحلةِ المتوسِّطةِ من جديدٍ، وفَتْحِ مدارسِ الأئمَّةِ والخطباءِ في أنحاءِ تركيا كافَّةً، إلى أنْ بلغَ عددُ المدارسِ ما يزيدُ على (3000) مدرسةٍ، وتجاوزَ عددُ الطُّلَّابِ مليون طالبٍ. (أحمد الخلف و آخرون، 2016، صفحة 11، 12) (علي أ.، 2017، صفحة 87، 88)

وإنَّ اللُّغة العربيَّة تُعدُّ إجباريَّةً في هذه المدارسِ، وقد صدرَ قرارٌ من وزارةِ التَّربيةِ الوطنيَّةِ التركيَّةِ سنة (2016م) ينصُّ على تدريسِ العربيّةِ في المدارسِ العامَّةِ أيضًا كلغةٍ أجنبيَّةٍ إجباريَّةٍ أو اختياريَّةٍ على غرارِ اللُّغاتِ الأجنبيَّةِ الأخرى، إضافةً إلى أنَّها ستكونُ مادَّةً اختياريَّةً مِن موادِّ المرحلةِ الابتدائيَّةِ في العامِ الدِّراسيِّ (2016-2017م)، بدءًا من الصَّفِّ الثَّاني الابتدائيِّ بمعدَّلِ ساعتين أسبوعيًّا؛ بهدفِ تنميةِ المهاراتِ اللُّغويَّةِ الأربعِ. (علي أ.، 2017، صفحة 88)

وتشيرُ الإحصاءاتُ الأخيرةُ الصَّادرةُ عن وزارةِ التَّربيةِ والتَّعليمِ التركيَّةِ لسنة (2021م) إلى أنَّ عددَ ثانويَّاتِ الأئمَّةِ والخطباءِ وصلَ إلى (1650) مدرسةً تَضمُّ (505.847) طالبًا وطالبةً، وبلغَ عددُ المدارسِ المتوسِّطةِ (3437) تضمُّ (777.500) طالبٍ وطالبةٍ تقريبًا. (Bakanlığı, 2021)

فبناءً على تزايد عدد هذه المدارس وإقبال الطُّلَّاب إليها يُشعرُ بالحاجة إلى زيادةِ دروسِ اللُّغةِ العربيَّةِ؛ لأنَّها مادَّةٌ رئيسةٌ فيها، ومفتاح لفهم العلوم الدِّينيَّة أيضًا.

وإنَّ الهدفَ الرَّئيسَ من تشييدِ هذه المدارس هو تخريجُ الطَّلبةِ المؤَهَّلينَ للالتحاقِ بالكليَّاتِ الدِّينيَّةِ والعملِ في القِطاعِ الدِّينيِّ، وللوقوفِ في وجهِ المدِّ الاشتراكيِّ الشُّيوعيِّ، وقد قامَتْ هذه المدارسُ بتعليمِ اللُّغةِ العربيَّةِ؛ بهدفِ تمكينِ الطَّلبةِ من مَهارتي القراءةِ والكتابةِ. (خير الدين، 2016، صفحة 148) (الإبراهيم ق.، تحليل مهارة الكتابة وتقويمها، 2022، الصفحات 201-203)

وقد أفادَ البحثُ مِنَ العرضِ السَّابقِ في فَهمِ الهدف من تأسيس مدارسِ الأئمَّةِ والخطباءِ التُّركيَّة، فضلًا عن التَّعرُّف على واقعِ تعليمِ اللُّغةِ العربيَّةِ فيها وتطوُّره.

3. الإطارُ التَّطبيقيُّ

يهدفُ الإطارُ التَّطبيقيُّ إلى عرضِ خطواتِ بناءِ أداةِ التَّحليلِ؛ من أجل أن تكونَ صالحةً للاستخدامِ.

3. 1. بناءُ أداةِ التَّحليلِ

3. 1. 1. الهدفُ من بناءِ أداةِ التَّحليلِ

الهدفُ منها هو تحليلُ مهارةِ القراءة وتقويمُها في كتاب اللُّغةِ العربيَّةِ المقرَّر على طُلَّابِ الصَّفِّ الثَّاني عشر في ثانويَّاتِ الأئمَّةِ والخطباءِ في ضوءِ مصفوفة من المعاييرِ الَّتي نصَّت عليها الدِّراساتُ العربيَّةُ.

3. 1. 2. الشَّكل النِّهائيُّ لأداةِ التَّحليلِ

في ضوءِ الدِّراساتِ السَّابقةِ الخاصَّةِ بمعاييرِ إعدادِ الكتبِ التَّعليميَّةِ فضلًا عمَّا اقترحهُ الباحثُ ذاتُه من معاييرَ فنيَّةٍ وتقنيَّةٍ خاصَّة بالأنشطةِ والتَّدريبات قامَ بإنشاءِ مصفوفة معاييرَ تكوَّنَت من مجالينِ اثنين، و(51) معيارًا.

3. 2. طريقةُ تقديرِ الدَّرجاتِ

من أهدافِ البحثِ الحصولُ على تقديراتٍ كميَّةٍ وكيفيَّةٍ لتحليلِ مهارةِ القراءة في الكتاب المقرَّر؛ لذا قامَ الباحثُ بتطبيقِ طريقةِ (طعيمة) في توزيعِ الدَّرجاتِ على كلِّ معيارٍ، وهي: (2-1-0)، بحيثُ يحصلُ المعيارُ على درجةِ (0) في حالِ عدمِ تحقُّقِهِ، ويحصلُ على درجةِ (1) عند تحقُّقِهِ جزئيًّا، ويحصلُ على درجةِ (2) في حالِ تحقُّقِه كاملًا. (طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد لبرامج تعليم العربية، 1406/ 1985، الصفحات 438-457)

وللحصولِ على النِّسبةِ المئويَّةِ للكتاب طبَّق الباحثُ معادلة حسابيَّة وهي: (مجموعُ الدَّرجاتِ × 100)، ثمَّ قسَّم النَّاتجِ على (102)؛ وهي عدد المعايير × 2، لأنَّه يمثِّلُ أعلى درجةٍ في التَّحليلِ.

3. 3. طريقةُ تطبيقِ أداةِ التَّحليلِ

يحلِّلُ الباحثُ محتوى الكتاب في مجالِ مهارةِ القراءةِ، ثُمَّ يعطي تقديرًا لكلِّ معيارٍ، وبعد انتهاءِ التَّحليلِ يقومُ بجمعِ الدَّرجاتِ بهدفِ الوصولِ إلى حُكْمٍ عامٍّ على الصَّلاحيَّةِ التَّعليميَّة والتَّربويَّة لمهارةِ القراءة في الكتاب المقرَّر.

وبناءً على ما سبقَ يكونُ البحثُ قد أجابَ عنِ السُّؤالِ الأوَّلِ من أسئلتِه.

4. نتائجُ التَّحليلِ وتفسيرُها

تجدرُ الإشارةُ إلى أنَّ تفسيرَ النَّتائجِ الخاصَّةِ بالكتاب سيقتصرُ على المثالبِ السَّلبيَّةِ الَّتي ستصدرُ عنِ التَّحليلِ؛ بهدفِ تداركِها وإصلاحها في الطَّبعاتِ اللَّاحقةِ؛ بناءً على ذلكَ يكونُ البحثُ قد حقَّقَ أهدافَه، إلَّا أنَّ ذلك لا يَقُلِّلُ من الجوانبِ الإيجابيَّةِ للكتابِ؛ لأنَّها تُمثِّلُ قوامَه، وما الجوانبُ السَّلبيَّةُ فيه إلَّا استثناءاتٌ نتجَتْ من عملِ إنسانٍ يُخطئُ ويُصيبُ.

4. 1. نتائجُ تحليلِ مهارةِ القراءة في كتابِ اللُّغةِ العربيَّةِ لطلَّابِ الصَّفِّ الثَّاني عشر

4. 1. 1. البياناتُ العامَّةُ للكتابِ: (Rahawı, Saadı, & Chalabı, 2021)

جدول رقم (1) بيانات كتاب الصَّف الثَّاني عشر

اسمُ الكتابِ:	بالعربيَّة	العربيَّة المهنيَّة 12
	بالتُّركيَّة	Maslaki Arapça 12
الفئةُ المستهدفةُ:		طلَّابُ الصَّف الثَّاني عشر
عددُ الوَحدَاتِ:		6 وحدات دراسيَّة
عددُ الدُّروسِ:		23 درسًا
مُدَّةُ التَّدريسِ:		يُدرَّسُ الكتابُ بمعدَّلِ (3) ساعات أسبوعيًّا، توزَّعُ على (36) أسبوعًا على مدارِ فصلينِ دراسيَّين، يكونُ المجموع الكلِّي لها (108) ساعات. (Millî Eğitim Bakanlığı, 2021, s. 84,85)
عددُ الصَّفحاتِ:		164 صفحةً.
المؤلِّفون:		Mohammed ALRAHAWI Ahmad ALSAADI Hassan ALCHALABI
المحرِّر:		Yusuf ÖZTÜRK – Abdullah TAT
النَّاشرُ:		Korza Yayıncılık
مكانُ الصُّدورِ وتاريخُه:	بالعربيَّة	تركيا – أنقرة، 2021م
	بالتُّركيَّة	Turkye - Ankara, 2020

نتائجُ الجدولِ السَّابق:

نلاحظُ أنَّ عنوانَ الكتابِ "العربيَّة المهنيَّة 12" ترجمةٌ حرفيَّةٌ عن اللغةِ التُّركيَّةِ؛ فضلًا عن أنَّه عنوان ذو اتِّجاه خاصّ؛ لأنَّ القارئ له سيذهب إلى أنَّه كتاب في تعليم العربيَّة لأغراضٍ خاصَّة؛ أي تعليم المهن والأعمال، في حين أنَّ محتواه خلاف ذلك حيث إنَّه محتوًى دينيّ صِرْف؛ لذا أقترحُ أن يكون عنوانه: (تعليم العربيَّة للدِّين)، أو (تعليم العربيَّة لأغراضٍ دينيَّة)، أو (تعليم العربيَّةِ لطلَّابِ الصَّفِ الثَّاني عشر) أو (كتابُ اللُّغةِ العربيَّةِ لِطلَّابِ الصَّفّ الثَّاني عشر)، ونحو ذلك.

4. 1. 2. تحليلُ فهرس محتوياتِ الكتابِ

جدول رقم (2) فهرس محتويات كتاب اللُّغة العربيَّة للصَّفِّ الثَّاني عشر

عنوانُ الوحدة	عنوانُ الدَّرس	عنوانُ الوحدة	عنوانُ الدَّرس
1. التَّوحيدُ والشِّرك	1. مدخل إلى دراسة العقيدة الإسلاميَّة	4. الأحكامُ الدِّينيَّة	13. الطَّيّباتُ والخبائثُ
	2. الإلهيَّات		14. أَلفاظُ الإباحة
	3. النُّبوَّات		15. أَلفاظُ التَّحريم
	4. الغيبيَّات		16. أَلفاظُ الكراهة
2. قصص القرآن الكريم	5. النُّبوَّة والرِّسالة	5. الحياةُ الاجتماعيَّة في الإسلام	17. العَدْل
	6. قصَّة نبيّ اللّه نوح عليه السَّلام		18. الحُريَّة
	7. قصَّة نبيّ اللّه إبراهيم عليه السَّلام		19. العُمْران
	8. قصَّة نبيّ اللّه موسى عليه السَّلام وفرعون		20. التَّكافُل

3. سيرةُ النَّبيّ ﷺ بعد الهِجرة	9. الهِجْرَةُ وأعمالُ النَّبيّ ﷺ في المدينة	6. الحضارةُ الإسلاميَّةُ	21. الحضارةُ الإسلاميَّةُ وخصائصُها
	10. قتالُ النَّبيّ ﷺ قبلَ الحُديبية		22. مظاهرُ الحضارة الإسلاميَّة
	11. قتالُ النَّبيّ ﷺ بعدَ الحُديبية		23. مراكزُ الحضارة الإسلاميَّة
	12. حَجَّةُ الوداع ووفاةُ النَّبيّ ﷺ		
قائمةُ المفردات			
المراجعُ			

نتائجُ الجدولِ السَّابقِ:

- المحتويات: جُمعت محتويات هذا الكتاب في فهرس وُضِعَ في بداية الكتاب تحت عنوان "جدول المحتويات" وصُنِّفت تحته الوحدات السِّت كلٌّ منها بلونٍ مختلفٍ، ويندرجُ تحتها كلّ درسٍ خاصٍّ بها، إلَّا أنَّه يؤخذ على هذا العنوان كلمة "جدول"؛ إذ من المعروف أن يكون بعنوان "الفهرس" أو "المحتويات"، أو "فهرس المحتويات"، أو "فهرس الموضوعات".

- صياغةُ العناوين: تكوَّنت عناوينُ الوحدات فضلًا عن عناوين الدُّروس مِنْ أسماء تراوحت بين الإفراد والتَّركيب الإسنادي والإضافي والعطفي، إلَّا أنَّ فيها بعض الإشكاليَّات نعرضُ لها في الفقرة الآتية.

- أخطاء في العناوين ونواقص: في الوحدة الأولى جاء عنوان الدَّرس الثَّاني باسم (الإلهيَّات) وهو عنوانٌ عامٌّ، إذ كان على المؤلِّفين أن ينصّوا عليه باسم (صفات الألوهيَّة والرُّبوبيَّة) وهذا ما يدلُّ عليه محتواه، فضلًا عن أنَّ هذا العنوان قد يدلُّ على دلالات مختلفة؛ كأنْ يتبادرَ إلى ذهن الطَّالب التُّركي عند سماعه له للوهلة الأولى بأنَّه سيتحدَّث عن كليَّات الإلهيَّات في تركيا، أو أنْ يدلَّ على العباداتِ والأديان الأخرى ولا يُقصد منه الحديث عن صفات اللّه ووحدانيَّته بناءً على محتواه.

وإنَّ عنوان كلٍّ من الدَّروس (6، 7، 8) حملت عنوان قصَّة نبيّ، وأُردف باسم النَّبيّ عبارة (عليه السَّلام) فقط، لذا كان من الأفضل أن تكون عبارة كاملة؛ أي (عليه الصَّلاة والسَّلام)؛ وذلك بدليل قوله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ وَمَلَٰٓئِكَتَهُۥ يُصَلُّونَ عَلَى ٱلنَّبِيِّۚ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ

﴿ءَامَنُواْ صَلُّواْ عَلَيهِ وَسَلِّمُواْ تَسلِيمًا ﴾[2]، وإنَّ عنوان الدَّرس (10) "قتال النَّبيّ ﷺ قبلَ الحديبية"، وعنوان الدَّرس (11) "قتال النَّبيّ ﷺ بعد الحديبية" مِنَ الأفضل أنْ يُلحقَ بهما كلمة "صلح الحديبية"؛ لأنَّها الدّلالة الأشهر على سبب قتال النَّبيّ.

- ترقيم الصَّفحات: رُقِّمت صفحات عناوين الوحدات في فهرس المحتوياتِ ترقيمًا خاطئًا، وتوضيح ذلك في الجدول الآتي:

جدول رقم (3) ترقيم الصَّفحات في فهرس المحتويات

الوحدة:	1	2	3	4	5	6
التَّرقيم الخاطئ:	8	34	58	82	108	132
التَّوقيم الصَّواب:	10	35	59	83	109	133

- التَّوازنُ بين صفحاتِ الوحداتِ: تتفاوتُ عددُ صفحاتِ الوَحداتِ فيما بينها؛ فالوحدة الأولى بين (9-33) = (25) صفحةً، والثَّانية بين (35-57) = (23) صفحةً، والثَّالثة بين (59-81) = (23) صفحة، والرَّابعة بين (83-107) = (25) صفحةً، والخامسة بين (109-131) = (23)، والسَّادسة بين (133-151) = (19) صفحةً. فبناءً على النَّتائج المتقدِّمة نلاحظُ عدمَ التَّوازنِ والتَّناسبِ بينَ الوحداتِ الدَّرسيَّةِ، حيث يصلُ الفارق ما بين أدناها وأعلاها إلى ستّ صفحات، ومن النَّاحية التَّربويَّةِ يجبُ أنْ يكونَ هناك توازنٌ بينَ الوحداتِ؛ لتحقِّقَ أكبرَ هدفٍ لغويٍّ وتعليميّ للدَّارسين.

- التَّوازنُ بين صفحاتِ الدُّروسِ: تناسبت عددُ صفحاتِ الدّروسِ في معظمها باستثناء ثلاثة دروس، وتفصيلُ ذلك في الجدول الآتي:

(2) سورة الأحزاب 33/ 56.

جدول رقم (4) عددُ صفحاتِ الدُّروس

رقمُ الدَّرس	عددُ صفحات الدَّرس	رقمُ الدَّرس	عددُ صفحات الدَّرس	رقمُ الدَّرس	عددُ صفحات الدَّرس
.1	6	.9	6	.17	6
.2	6	.10	6	.18	4
.3	6	.11	4	.19	6
.4	6	.12	6	.20	6
.5	6	.13	6	.21	6
.6	6	.14	6	.22	6
.7	4	.15	6	.23	6
.8	6	.16	6		

- نلاحظُ من الجدول السَّابق أنَّ هناك نسبةً جيِّدة من التَّوازنِ في عددِ صفحاتِ الدُّروس حيث بلغت (6) صفحات لكلِّ درسٍ، باستثناء ثلاثة دروس وهي (7، 11، 18) فقد بلغت عدد صفحاتها أربع صفحاتٍ في كلٍّ منها، فهذا يدلُّ على خلل بسيط في الهيكليَّة الَّتي سارَ عليها المؤلِّفون من حيث عددُ الصَّفحات، فقد نقُصَ عددُ صفحاتِ ثلاثة دروسٍ بنسبة صفحتين عن باقي صفحات الدُّروس الأخرى، فكان عليهم أن يسيروا على العدد ذاته في عدد الصَّفحات؛ لأنَّه من النَّاحية التَّربويَّة يجبُ مراعاةُ التَّوازنِ النِّسبيِّ بينَ عدد صفحاتِ الدُّروسِ.

- الملاحق المضمَّنة في الكتاب: قائمة معجميَّة لمفردات اللُّغة العربيَّة مرتَّبة ترتيبًا ألفبائيًّا، ومترجمة إلى اللُّغة التُّركيَّة، فيها شيء من الأخطاء إلَّا أنَّها قليلة أو تكاد تكون نادرة، فعلى سبيل المثال كلمة: ابن السَّبيل، جاءت تحت ترتيب الألف، وهذا خطأ لأنَّهم لم يهملوا كلمة ابن من الترتيب فلو فعلوا ذلك لجاء ترتيبها تحت حرف السين، ومن ذلك كلمة (آنذاك)، حيث وضعوها متأخرة في ترتيب الألف ولم يراعوا فيها أنَّ المدَّ ألفان فنظروا إليها على أنَّها ألفٌ ونون. ثمَّ ألحق بالكتاب أيضًا المصادر والمراجع الَّتي استُعين بها.

* بناءً على الاستنتاجات السَّابقة أقترحُ الأخذَ بها وتطبيقَها في الطَّبعاتِ القادمةِ لتعكسَ جودةً أفضل، وتحقِّقَ نتائجَ أكثر.

4. 1. 3. تحليلُ مهارة القراءة في كتابِ الصَّفِّ الثَّاني عشر

توزَّعت مهارةُ القراءةِ في الكتاب على كلِّ درسٍ من دروسه تُساندها المهارات اللُّغويَّةُ الأخرى، وقد اتَّصفت هذه النُّصوص القرائيَّة بالقِصر والإيجاز، وقد أُلحِق بها بعض التَّدريبات، وسيتمُّ تحليل هذه المهارة في ضوء المعايير المقترحة الَّتي نصَّت عليها الدِّراسات العربيَّة السَّابقة الخاصَّة بإعداد المحتوى التَّعليميّ، وذلك وَفْقَ مجالين و(51) معيارًا، وتوضيح ذلك على النَّحو الآتي:

4. 1. 3. 1. تحليلُ مجالِ القراءة (النُّصوص القرائيَّة)

سيُحلَّلُ مجال القراءةِ في ضوء (35) معيارًا من المعايير المقترحة والواجبة في إعداد النُّصوص القرائيَّة، وذلك على النَّحو الآتي:

جدول رقم (5) نتائج مجال القراءة

م	المعيار	درجة التَّقويم		
		0	1	2
1	يهتمُّ الكتاب بمهارة القراءة.			✓
2	يتمُّ معالجة القراءة بصورة مناسبة.			✓
3	يتمُّ معالجة القراءة بصورة متدرِّجة.			✓
4	عدد النُّصوص المقروءة في كلِّ وحدة مناسب.			✓
5	طبيعةُ النُّصوص في كلِّ وحدة مناسبة.			✓
6	طولُ النُّصوص بين الدُّروس متوازن.		✓	
7	تتدرَّجُ النُّصوص والحوارات مع تطوُّر المستوى.		✓	
8	تُمكِّنُ الطَّالب من الرَّبط بين المعنى المناسب والرَّمز (الحرف) الكتابي.			✓
9	تُمكِّنُ الطَّالبَ من التَّعرُّف إلى معاني الكلمات من خلال السِّياقات.			✓

10	تُمكِّنُ الطَّالبَ من معرفة علامات التَّرقيم.		✓
11	تَمكِّنُ النُّصوصُ القرائيَّةُ الطَّالبَ من تعرُّف الظَّواهر اللُّغويَّة.	✓	
12	تتكاملُ مهارة القراءة مع المهارات اللُّغويَّة الأخرى.	✓	
13	يبدأُ الكتابُ بعرضِ النُّصوص القرائيَّة بمرحلة مناسبةٍ.		✓
14	تتضمَّنُ النُّصوص المقروءة المفردات المطلوب تدريسها.		✓
15	تتضمَّنُ النُّصوص المقروءة التَّراكيب المطلوب تدريسها.		✓
16	تخلو النُّصوص من المفردات والتَّراكيب الغريبةِ.		✓
17	تتَّسق النُّصوص المقروءة مع موضوع الدَّرس.	✓	
18	يستطيعُ الطَّالبُ أن يُحدِّدَ معاني الكلمات من خلال الصُّور والرُّسومات.	✓	
19	تُنمّي الثَّروةَ اللُّغويَّةَ لدى الطَّالب.	✓	
20	يُرتِّبُ الطَّالبُ الأفكار الواردة في النَّصِّ المقروء بحسب ورودها.	✓	
21	يقرأالطَّالبُ الكلمات المضبوطة بالشَّكلِ وغير المضبوطةِ.		✓
22	نصوصُ الكتاب مصطنعة كلّها.		✓
23	نصوصُ الكتاب أصليَّة كلّها.		✓
24	ترتبطُ النُّصوص في الكتاب باهتمامات المتعلِّم وخبراته.	✓	
25	تحرصُ نصوصُ الكتاب على تربيةِ القيمِ الإسلاميَّةِ.		✓
26	يهتمُّ الكتاب بإثراء النُّصوص بالمفردات الإسلاميَّةِ.		✓
27	تتَّصفُ نصوص الكتاب بالجاذبيَّة والتَّشويق والتَّنوُّع.	✓	
28	المعلومات الَّتي تضمَّنتها نصوص الكتاب صحيحة ودقيقة.		✓
29	يُعلِّقُ المتعلِّمُ على الأحداثِ في النَّصِّ المقروءِ من وجهة نظرِه.		✓
30	يستطيعُ المتعلِّمُ أن يُدلِّلَ من النَّصِّ المقروء على فكرةٍ ما.		✓

31	النَّصُّ المقروء يُساعدُ المتعلِّمَ على إلقاءِ نشيدٍ إلقاءً معبِّرًا.		✓
32	يُقسَّم النَّصُّ إلى مقدِّمات ونتائج.	✓	
33	تحتوي النُّصوص على موضوعات حقائق وموضوعات آراء.		✓
34	تشيعُ في الكتاب النُّصوص الحواريَّة.	✓	
35	تشيع في النُّصوص القرائيَّة الصُّور المعبِّرة.	✓	
	المجموع الكلّي للدرجات	55	

نتائجُ الجدولِ السَّابقِ:

- لم تُضبطِ النُّصوصُ القرائيَّةُ ضبطًا تامًّا بالحركاتِ باستثناء الآياتِ القرآنيّةِ، ويُلاحظُ أنَّ الآياتِ كُتِبَت وَفْقَ العُرفِ التُّركي في الكتابة؛ أي بدون همزاتٍ ومدودٍ، فقد كانوا يقتصرون على إثباتِ حركتها فقط، نحو: اِنَّما، اَمنوا، اِذا، الاِنسان، القراَن، اَقيموا (ص: 12)، اِنَّ، الاِسلام (ص: 17)، وغير ذلك.
- يشيعُ في النَّصوص عبارة (عليه السَّلام) والأفضل أن تكون (عليه الصَّلاة والسَّلام).
- الصُّور والرّسومات لا تساعدُ الطَّالبَ كثيرًا على تحديد معاني الكلمات وفَهْمِها.
- تقسيم النُّصوص إلى مقدِّمة وخاتمة أو نتائج كان ضعيفًا إلى حدٍّ ما.
- النُّصوص الحواريَّة القرائيَّة كانت قليلةً.

4. 1. 3. 2. تحليلُ مجالِ التَّدريبات والأنشطة

غلبَ على أسئلة تدريبات القراءة سؤالان تراوحَا بين أسئلة الفهمِ والاستيعابِ وأسئلةِ نموذج (صح وخطأ) وسيتمُّ تحليلها في ضوءِ (16) معيارًا من المعايير الَّتي اقترحتها الدِّراساتُ العربيَّةُ، وذلك وَفْقَ الآتي:

جدول رقم (6) نتائج مجال التَّدريبات

م	المعيار	درجة التَّقويم		
		0	1	2
36	عددُ التَّدريبات لكلِّ نصٍّ مقروء مناسبٌ وكافٍ.		✓	
37	عددُ تدريبات القراءة تتناسب مع كلِّ درس.		✓	
38	تشيعُ في الكتاب التَّدريبات الاتِّصاليَّة.	✓		

39	تشيعُ في الكتاب التَّدريبات النَّمطيَّة.		✓
40	تشيعُ أسئلةٌ لفهمِ المقروء.		✓
41	تشيعُ في الكتابِ تدريبات المعنى.		✓
42	تُناسبُ التَّدريبات عُمرَ الطَّالبِ.	✓	
43	تتنوَّعُ التَّدريبات وتتجدَّد لتقيس مهارات مختلفة.		✓
44	تعليماتُ التَّدريبات مناسبةٌ لمستوى الطَّالبِ.	✓	
45	تخلو التَّدريبات من الحشو والتَّكرارِ.	✓	
46	تُسهمُ التَّدريبات في تذكُّر النَّصِّ المقروء.		✓
47	تُسهمُ التَّدريبات في استخلاص عناصر الموضوع وحقائقه.	✓	
48	تشتملُ التَّدريبات على اختبارات التَّحصيلِ.		✓
49	تُمكِّنُ التَّدريباتُ الطَّالب من إبداء رأيه في بعض جزئيَّات النَّصِّ المقروء.		✓
50	تُمكِّنُ التَّدريبات الطَّالبَ من معرفة عناصر الموضوع وحقائقه.		✓
51	تَشيع في الكتاب تدريبات الواجبات المنزليَّة.		✓
	المجموع الكلّي للدَّرجات	16	

نتائجُ الجدولِ السَّابقِ:

- اقتصرت التَّدريبات في معظمها على نمطين؛ وهما أسئلة الاستيعاب، وأسئلة صح وخطأ، وأُضيفَ إلى بعضها نمط التَّوصيل بين مجموعتين، وبعضها الآخر نمط مَلْء الفراغات إلَّا أنَّه قليلٌ جدًّا.

- اعتمد المؤلِّفون في ترتيب الأسئلة على نمطِ الألفبائيَّة (أ، ب، ت، ث)، إلَّا أنَّ المتعارف عليه في ترتيبها هو نمط أبجد هوَّز؛ أي: (أ، ب، ج، د)، فكان عليهم أن يأخذوا بالمتعارف عليه.

- لم تهتمّ التَّدريبات بأسئلة الاستنتاج أو الإبداع إضافةً إلى أسئلة المعنى وأسئلةِ الواجباتِ المنزليَّة.

- تفتقر التَّدريبات إلى نمط التَّدريبات الاتِّصاليَّة.

- عدد التَّدريبات بين الدُّروس كان متوازنًا إلى حدٍّ ما، إلَّا أنَّه لم يكن ثابتًا، فقد تضمَّن درسٌ واحدٌ تدريبًا واحدًا وهو الدَّرس رقم (3)، وتضمَّن ثلاثةَ عشر درسًا تدريبين، وهي: (1، 2، 4، 5، 7، 8، 11، 13، 14، 15، 16، 19، 23)، في حين تضمَّنت تسعة دروس ثلاثة تدريبات، وهي: (6، 9، 10، 12، 17، 18، 20، 21، 22).

4. 1. 4. النَّتيجةُ الكليَّةُ للتَّحليلِ

جدول رقم (7) يوضح النَّتيجة الكليَّة لتحليل مجالي مهارة القراءة والتَّدريبات

المعاييرُ	عددُها	الدَّرجات
المعايير الَّتي حَصَلَت على صفر (0)	7 × 0 =	0
المعايير الَّتي حَصَلَت على درجة (1)	19 × 1 =	19
المعايير الَّتي حَصَلَت على درجتين (2)	26 × 2 =	52
النَّتيجة الكليَّة	51 معيارًا	71 درجة

يمكنُنا تفسيرُ النَّتائج الكلِّيَّة على النَّحو الآتي:

- بجمعِ درجاتِ معايير كلٍّ من المجالين يكون المجموع = (71) درجةً.

- للحصولِ على النِّسبةِ المئويَّةِ نقومُ بتطبيقِ الخطوتين الآتيتين:

أوَّلًا: (71×100 =7100).

ثانيًا: (7100 ÷ 102) = (69,60%).

- النِّسبةُ السَّابقةُ المقدَّرة بـ (69,60%) تعني أنَّ المعاييرَ المقترحةَ لمهارةِ القراءة متوافرة بنسبةٍ جيِّدة في كتابِ اللُّغةِ العربيَّةِ المقرَّرِ على طلَّابِ الصَّفِّ الثَّاني عشر في ثانويَّات الأئمَّة والخطباءِ.

وبناءً على ما تقدَّمَ يكونُ البحثُ قد أجابَ عن السُّؤالِ الثَّاني من أسئلته.

5. الخاتمةُ والتَّوصياتُ

5. 1. الخاتمةُ

قامت الدِّراسةُ بتحليلِ مهارةِ القراءةِ وتقويمِها في كتاب اللُّغةِ العربيَّةِ المقرَّر على طلَّابِ الصَّفِّ الثَّاني عشر في ثانويَّاتِ الأئمَّة والخطباء في ضوءِ قائمةٍ مقترحةٍ من المعاييرِ الَّتي نصَّت عليها الدِّراساتُ العربيَّةُ الخاصَّةِ بإعدادِ الكُتب التَّعليميَّة حيث بلغَ عددُها (51) معيارًا صُنِّفَت في مجالين رئيسين، وفُسِّرت نتائج كلِّ مجالٍ على حدةٍ، وأسفرَ التَّحليلُ عن الصَّلاحيَّة التَّعليميَّة والتَّربويَّة لمهارة القراءة في هذا الكتابِ بنسبةٍ بلغَتْ (69,60%)، ومع ذلك يمكنُ للجهاتِ المعنيّة في وزارة التَّربية الزَّركيَّة الاستفادة من هذه الدِّراسة لتحسين هذه المهارة في الكتاب المقرَّر ليحقِّقَ نتائجَ أكبر؛ إذْ كان هناك شيءٌ من القصور فيها وفي تدريباتها، فلا ضير إذا قاموا بإعادة تقييمٍ له.

5. 2. التَّوصياتُ

تتلخَّصُ التَّوصياتُ الَّتي نصَّ عليها الباحث في النَّحو الآتي:

- يجبُ مراعاةُ المعاييرِ الخاصَّةِ بمهارةِ القراءة في إعدادِ المحتوى التَّعليميّ.
- الاستفادةُ من قائمةِ المعاييرِ الَّتي توصَّل إليها الباحثُ.
- الاهتمامُ بالمعاييرِ الَّتي لم تَنَلْ حظًّا وافيًا مِنَ التَّطبيقِ في كتاب اللُّغة العربيَّة لطلَّاب الصَّف الثَّاني عشر.
- الاختيارُ الدَّقيق لعنوان الكتاب؛ لأنَّه الواجهة الرئيسة لمحتواه.
- تحقيق التَّوازن بين عدد صفحات الدُّروس؛ لتحقِّقَ أهدافًا تربويَّة أكثر وتعكسَ جودةً أفضل للكتاب.
- مراعاة التَّرقيم الصَّحيح لصفحات وحداتِ الكتابِ ودروسه.
- من الضروريّ معالجةُ مهارة القراءة تدريجيًّا بحيث يُلاحظُ نموُّها مع نهايةِ المستوى.
- يجبُ التَّنويع في صياغةِ أسئلةِ التَّدريبات وانتظامها كي لا تُشْعِرَ بالنَّمطيَّة، وأنْ تتطوَّرَ مع تطوُّرِ المستوى اللُّغويّ لتحقِّقَ أكبرَ هدفٍ.
- يجبُ أن يكون هناك نوع من التَّكامل بين المهاراتِ اللُّغويَّة لتعضِّد كلٌّ منها الأخرى.

- من الضَّروريِّ الاهتمامُ بالوسائلِ التَّقنيَّةِ وتوظيفها في مهارةِ القراءة كوسائلِ التَّواصلِ الاجتماعيّ (الواتساب، والفيسبوك، والتِّلغرام، ...) فضلًا عن اليوتيوب.

- من الضَّروريِّ والمفيدِ مشاركةُ أهلِ اللُّغةِ الأمِّ في إعدادِ المحتوى التَّعليميِّ؛ لإدراكِهم لها وتمكُّنِهم منها ومعرفتِهم بثقافتِها.

- الاستمرارُ في تحليلِ الكتبِ التَّعليميَّة وفقَ معاييرِ الدِّراساتِ العربيَّةِ والأُطر العالميَّة؛ لتكشفَ عن سلبيَّاتها، فيتمَّ تحسينُ مخرجاتِها التَّعليميَّة.

- أخيرًا الاستفادة من نتائج البحثِ.

6. المصادرُ العربيَّة والتُّركيَّة

6. 1. المصادرُ العربيَّةُ

- أحمد حسن محمد علي. (2017). تعليم اللُّغة العربيَّة في تركيا - تحدِّياته وآفاقه. مجلَّة كليَّة الإلهيَّات، 26(1)، 81-116.
- حسن شحاتة، زينب النجار، وحامد عمار. (1424/ 2003). معجم المصطلحات التَّربويَّة والنَّفسيَّة (الإصدار 1). القاهرة: الدَّار المصريَّة اللُّبنانيَّة.
- حميد الجنابي. (2020). التَّحدِّيات المؤسَّسيَّة في برنامج تعليم اللُّغة العربيَّة بمدارس الأئمَّة والخطباء التُّركيَّة إسطنبول نموذجًا. تركيا، إستنبول: رسالة ماجستير، جامعة إسطنبول، معهد الدِّراسات العليا، قسم تعليم اللُّغة العربيَّة.
- رشدي أحمد طعيمة. (1406/ 1985). دليل عمل في إعداد المواد لبرامج تعليم العربية (الإصدار د.ط). مكة المكرمة: معهد اللغة العربية جامعة أم القرى.
- رشدي أحمد طعيمة. (1410/ 1989). تعليم العربيَّة لغير النَّاطقين بها – مناهجه وأساليبه (الإصدار د.ط). الرِّباط: إيسيسكو: منشورات المنظَّمة الإسلاميَّة للتَّربية والعلوم الثَّقافيَّة.
- رشدي أحمد طعيمة. (د.ت). المرجع في تعليم اللُّغةِ العربيَّةِ للنَّاطقين بلغاتٍ أخرى (الإصدار د.ط، المجلد 2). مكَّة المكرَّمة، جامعة أم القرى: معهد اللُّغة العربيَّة، سلسلة دراسات في تعليم العربيَّة.
- سعيدي خير الدين. (2016). واقع وآفاق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في تركيا- جامعة إسطنبول نموذجًا. معوقات تعليم العربية في الجامعات العالمية. الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
- عادل بن أحمد باناعمة، وآخرون. (1436هـ). وثيقة بناء منهج تعليم اللغة العربية لغير النَّاطقين بها (الإصدار ط.1). مكة المكرمة: جامعة أمّ القرى.
- عبد الرَّحمن بن إبراهيم الفوزان. (1428). إعداد مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. د.م: د.ن.
- عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان. (1431هـ). إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. د.م: د.ن.

- فاطمة مختاري. (2018). معايير تقويم مهارة القراءة لغير النَّاطقين بالعربيَّة. تأليف مجموعة مؤلفين، معايير مهارات اللغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها - أبحاث محكَّمة (الصفحات 179-208). غيرسون: المنتدى العربي التُّركي.
- فريق بناء معايير مناهج اللُّغة العربيَّة. (بلا تاريخ). وثيقة معايير اللُّغة العربيَّة للصُّفوف (1-9). سلطنة عمان: وزارة التَّربية والتَّعليم.
- فهد محمَّد الشّعابي الحارثي. (2014). الاتِّصال اللُّغويّ في القرآن الكريم - دراسة تأصيليَّة في المفاهيم والمهارات (الإصدار ط.1). بيروت: منتدى المعارف.
- قتيبة خالد الإبراهيم. (2020). وَاقِعُ التَّعليمِ العالي عن بُعْدٍ في تُركيا ولايةُ كوتاهيا- جامعةُ دوملو بينار Dumlupınar نموذجًا (دراسةٌ وصفيَّةٌ تحليليَّةٌ). المؤتمر الدَّولي الثَّاني للُّغات والأدب (الصفحات 804-818). تركيا، قونيا: دار آيبيل للنَّشر.
- قتيبة خالد الإبراهيم. (2022). تحليل مهارة الكتابة وتقويمها في كتابي اللغة العربيَّة لطلَّاب الصَّفين التَّاسع والعاشر في ثانويَّات الأئمَّة والخطباء في ضوء المعايير العربيَّة. تأليف قتيبة الإبراهيم، أحمد حسن علي، خالد خليفة، محمد أحمد الخلف، عماد عبد الباقي علي، علي عبد الواحد، رمضان سعد الشيمي، تحليل كتب اللُّغة العربيَّة في ثانويَّات الأئمَّة والخطباء في ضوء المهارات اللُّغويَّة (الصفحات 179-235). أنقرة: صون جاغ (Sonçağ).
- محمد أحمد الخلف، وآخرون. (2016). دليل تطبيقيّ لمعلِّمِ اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها (تجارب في الميدان) (الإصدار ط.1). تركيا، إسطنبول: أكدم.
- محمَّد السَّيِّد علي. (1432/ 2011). موسوعة المصطلحات التَّربويَّة (الإصدار 1). الأردن، عمان: دار المسيرة.
- محمَّد علاء الدِّين الشُّعيبي، وأحمد رشدي طُعيمة. (1427/ 2006). تعليم القراءة والأدب - إستراتيجيَّة مختلفة لجمهور متنوِّع (الإصدار ط.1). القاهرة: دار الفكر العربي.
- محمود النَّاقة. (2005). أسس إعداد مواد تعليم اللغة العربية وتأليفها ندوة اللغة العربية إلى أين؟ الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة- الإيسسكو.
- محمود كامل النَّاقة. (1985). تعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بلغات أخرى (أسسه-مداخله-طرق تدريسه) (الإصدار د.ط). مكة: جامعة أم القرى.
- محمود كامل النَّاقة، ورشدي أحمد طُعيمة. (1983). الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إعداده- تحليله- تقويمه (الإصدار د.ط). مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

6. .2 Türkçe kaynaklar

- Bakanlığı, M. E. (2021). 2021 Yılı Bütçe Raporu. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/30125920_2021_Butce_sunuyu.pdf adresinden alındı
- Millî Eğitim Bakanlığı, D. Ö. (2021). Türk Eğitim Sisteminde Din Öğretimi İmam Hatip Okulları "التَّعليم الدِّيني في النِّظام التَّربوي التُّركي - مدارس الأئمة والخطباء". Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Rahawı, M., Saadı, A., & Chalabı, H. (2021). العربية المهنية 12 Maslaki Arapça 12. Ankara: Korza Yayıncılık.

في قلب مدينة بورصا التركية، وفي أعرق جامعاتها - جامعة بورصا ألوداغ- عقد المؤتمر الدولي الأول للغة العربية تحت عنوان: المهارات اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها- تحديات الواقع وآفاق التطوير، وذلك في رحاب كلية الإلهيات، وبشراكة وتعاون بين منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، وإدارة كلية الإلهيات في جامعة بورصا ألوداغ، ووقف كلية الإلهيات، خلال المدة من (3-5) فبراير 2025، بمشاركة ما يزيد عن (47) باحثًا، يمثّلون (20) دولة هي: تركيا وغانا وتايلاند والصومال وكمبوديا وإندونيسيا واليمن وسوريا والعراق والهند وقرغيزيا ومصر والسعودية وعمان والمغرب والأردن وفلسطين والجزائر وقطر والسودان.

يضم هذا الكتاب بين دفتيه (40) بحثًا علميًا محكّمًا، لخبراء وأساتذة جامعات في مجلّدين، ليكون مرجعًا مهمًا في تعليم اللغة العربية ومهاراتها للناطقين بغيرها، وتندرج هذه البحوث في خمسة محاور هي: استراتيجيات تدريس ناجحة في تعلم المهارات اللغوية وتعليمها، تحليل المهارات اللغوية في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها، تقويم المهارات اللغوية، التقنيات الحديثة في تعليم المهارات اللغوية، مشكلات تدريس المهارات اللغوية.

وفي الختام نشكر كل من أسهم في إنجاح هذا المؤتمر، تنظيمًا، ودعمًا، وإشرافًا، وبحثا، مؤمّلين أن يمثّل المؤتمر والكتاب خطوة نحو مؤتمرات وندوات مستقبلية تتيح المجال لمزيد من الباحثين للإدلاء بدلوهم في خدمة اللغة العربية ونشرها لتحظى بمكانتها اللائقة بين لغات العالم.