QU

Saudi Arabia

Qassim University

جامعة القصيم

lisanarabs.blogspot.com

اللغة العربية وآدابها في مقررات التعليم العام بين الواقع والمأمول

بحوث علمية محكمة

مقدمة للملتقى العلمي المنعقد

في ١٢ ـ ١٣/ صفر/ ١٤٣٤ هـ الموافق ٢٥ ـ ٢٦/ ديسمبر / ٢٠١٢ م

كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية

ملتقى اللغة العربية وآدابها

في مقررات التعليم العام بين الواقع والمأمول

مكتبة لسان العرب

www.qu.edu.sa

مُلْتَقَى

اللُّغَة العَرَبيَّة وَآدَابهَا في مُقَرَّرَات التَّعْليْم العَامّ

بَيْنَ الوَاقع وَالمأْمُول

بحوثٌ علْميَّةٌ محكّمَةٌ

نظّمته كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية

في الفترة ١٢-١٤٣٤/٢/١٣ هـ ٢٥-٢٠١٢/١٢/٢٦ م

مكتبة لسان العرب

lisanarabs.blogspot.com

نحن لا نقوم بتصوير أو نسخ الكتب , ننشر الكتب الموجودة
بالفعل على الإنترنت , ونحترم حقوق الملكية
ولا نمانع حذف رابط أى كتاب
إذا طالب مؤلف أو دار نشره بحذفه. أ/ علاء الدين شوقى

مكتبة
لسان العرب
lisanarabs.blogspot.com

كلمة عميد الكلية

الدكتور: علي بن إبراهيم السعود

الحمد لله ربِّ العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

فإنّ اللغة العربية في عصرنا الحاضر تشهد صراعًا كبيرًا أمام تحديات متنوعة، حيث الإعلام بكل وسائله، وسهول التواصل بين الشعوب، ما جعل المختصون يحيط بهم هاجس الخوف على لغة الجيل في ظل هذه التطورات، فانبروا في التفكير في الوسائل التي تنهض باللغة العربية، وقراءة الواقع اللغوي من جميع جوانبه، وتلمس أسباب هذا التراجع، فقدّموا قراءات متنوعة لهذه الواقع، موضّحة الأسباب والحلول.

ومن هنا رأى قسم اللغة العربية وآدابها في الكلية أن يكون للقسم مشاركة جادة في دراسة هذا الواقع، من خلال عقد ملتقى علميّ، يناقش ويحلل الركائز التي ينطلق منها الجيل في تعلّم اللغة وفواعدها، والروافد المساعدة لنهضة قاموسه اللغويّ، فكان اختيار مقررات التعليم العام في اللغة العربية هو الفكرة التي يدور حولها الملتقى العلميّ، وذلك بعنوان (اللغة العربية وآدابها في مقررات التعليم العام بين الواقع والمأمول)، ليقدّم الملتقى وصفًا لطبيعة تلك المقررات، وأثرها في تنمية اللغة العربية، ونقدها وتحليلها، ثم ينطلق منها مقدّمًا رؤيةً لمستقبل أفضل، وحلولا قادرة على الوقوف أمام هذا الصراع اللغوي .

وإنّ عمادة الكلية ممثلة بإدارتها وأعضائها ليسعدها أن تقدّم هذا الكتاب الذي يتضمّن تلك الدراسات والبحوث التي تقدّم بها الباحثون والباحثات في هذا الملتقى العلمي، وذلك بعد تحكيم هذه البحوث تحكيمًا علميًّا، مع الشكر لهم على مشاركتهم بعلمهم وخبراتهم في تدريس اللغة العربية والعناية بجوانبها المختلفة .

مكتبة لسان العرب
lisanarabs.blogspot.com

كما تقدّم شكرها الجزيل لسعادة رئيس قسم اللغة العربية وآدابها الدكتور فريد بن عبد العزيز الزامل السليم على جهوده في هذا الملتقى، وسعادة الأستاذ الدكتور إبراهيم الحندود رئيس اللجنة العلمية لهذا الملتقى الذي تولّى مسؤولية استقبال البحوث وتقديمها للمحكمين، ومتابعتها حتى وصلت إلى هذه الصورة التي ترونها بين يدي الكتاب.

والشكر موصول لسعادة الأستاذ سعد الواصل عضو هيئة التدريس بالقسم الذي قام بتنسيق البحوث وترتيبها في الكتاب.

وأيضًا الشكر لمعالي مدير الجامعة الذي بارك هذه الخطوة منذ أن كانت فكرة، ولسعادة وكلاء الجامعة لجهودهم في نجاح الملتقى، سائلين الله أن يكون هذا العمل مباركًا، وأن يكون لبنة في نهضة اللغة العربية وآدابها .

فهرس المحتويات

عنوان البحث واسم الباحث	الصفحة
تقييم مناهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية بنظامَيْها: التعليم العام، والمقررات، والخطة المقترحة لبناء منهج متكامل اعتماداً على المناهج التعليمية للجمهورية العربية السورية **أديم بنت ناصر بن حسين الأنصاري**	٩
اللّغة العربية بين التّلقين ومستجدات الإعلام والاتّصال **بلعابد مختارية ــ بن ضياف زهرة كريمة**	٤٠
إشكاليات تمثّل اللغة من خلال تدريس التواصل الشفهي وتقييمه في المراحل قبل الجامعية **د.الجمعي بولعراس ــ د. آمال فرفار**	٥٧
تقييم مناهج اللغة العربية وآدابها في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة **د. حسين محمد بطاينة**	١١٨
التعددية اللغوية في الجزائر ودورها في تطوير التعليم والإعلام **د.دادوة حضرية نبية ــ د.بومديني بلقاسم**	١٥٨
نظرات فـــي تـــقـــويم التعبير التحريري للناطقين بغير العربية **د. زكريا عمر ــ د. صالح محجوب التنقاري**	١٧٣
تقويم محتوى مقرر لغتي الخالدة للصف الثاني المتوسط الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٣٢- ١٤٣٣هـــ من وجهة نظر معلمي ومعلمات المملكة العربية السعودية **سارة محمد المحيسن**	١٩٩

عنوان البحث واسم الباحث	الصفحة
النموذج الصوري لمعمارية حوسبة المعجم النحوي التعليمي **الدكتورة: سهام موساوي**	٢٢٣
أصوات المد لدى طلبة الثانوية في مناهج المملكة العربية السعودية (الإشكالات والحلول) **د. عاصم "محمد أمين" بني عامر**	٢٦٢
مناهج البحث وتطوير الكتاب المدرسي نموذج: شبكة Bielefeld الألمانية ترجمة وقراءة في خطوطها العامة **د. عبد الجليل أحمد أميم**	٢٩٢
التعليم الجامعي في ضوء الظروف المحيطة بالطلاّب مقرّرات اللغة العربية نموذجاً **أ.د.عبد القادر سلاّمي**	٣١٤
تقويم الأداء الإملائي لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمدينة ورقلة- الجزائر **كلثوم قاجة**	٣٣٧
الاتجاه التكاملي وأثره في تدريس مقررات اللغة العربية وآدابها **د. محمد دويس**	٣٦٦
ظاهرة الخطأ اللغوي لدى المتعلمين في ضوء اللسانيات التطبيقية **د.مختار درقاوي**	٣٨٧
البعد الاستعمالي الوظائفي لتعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها بين مبدأ الفطرة وشرط الاكتساب (النحو العربي نموذجا)	٤٠٥

عنوان البحث واسم الباحث	الصفحة
د. مختار لزعر	
أناشيد مقرر لغتي للصفوف الثلاثة الأولية بين المتعة والفائدة **د. منى بنت محمد صالح الغامدي**	٤٣٣
أهمية تربية الذوق الأدبي لدى طالبات التعليم العام **د. منى بنت فهد النصر**	٤٦٣
منهج (لغتي الجميلة) لصفوف المرحلة الابتدائية العليا للفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٣-١٤٣٤هـ دراسة نقدية **د. وضحى بنت مسفر بن محمد القحطاني**	٥١٨

تقييم مناهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية بنظاميْها: التعليم العام، والمقررات، والخطة المقترحة لبناء منهج متكامل اعتماداً على المناهج التعليمية للجمهورية العربية السورية

إعداد

أديم بنت ناصر بن حسين الأنصاري

كلية الآداب ــ جامعة الدمام

المقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم

وبربي ثقتي، وعليه اعتمادي.

الحمد لله الذي لا يُستفتحُ بأفضل من اسمه كلام، وما فُضِّل على رضاه ومحبته وجنته مرام، حمدا لا يُبارى ولا ينتهي، على نعمه التي لا تُعدُّ ولا تُحصى ولا تنتهي، وصلى الله وسلم على سيد الأنام، رسولِنا محمد المصطفى العدنان، وعلى أزواجه الطاهراتِ، وأصحابه الطيبين ومن تبعهم بإحسان.

وبعد:

إن للغتنا العربية مكانةً عظيمة، ومهما برعنا في وصفها، ونظمنا لأجلها من فنون القول ما نظمنا، نظلُّ بمنأى عن أن نبلغَ غايتنا فيه، فما من مكانة لها أعظم من قوله جل وعلا: ﴿ وَإِنَّهُ لَتَنزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ، نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الأَمِينُ، عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنذِرِينَ، بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُّبِينٍ ﴾. الشعراء (١٩٢-١٩٥).

ونظراً لتلك المكانة السامية، وجب علينا تعلُّمُ اللغة العربية، وتعليمها لأبنائها على الوجه الأكمل، ونشرها في جميع بقاع العالم، ولن يتحقق كل هذا ما لم نحسن إعداد مناهج تعليمها، ونخرجها بالصورة المثلى التي تنقذ أبناءنا من الضعف والانحلال،وذلك هو السبب الذي دعاني للمشاركة في هذا الملتقى المبارك القيّم، (ملتقى اللغة العربية وآدابها في مقررات التعليم العام بين الواقع والمأمول).

وهناك سببٌ آخر دعاني إلى ذلك وهو عملي في تدريس مواد اللغة العربية للمرحلتين المتوسطة والثانوية فصلاً دراسياً كاملًا، ثم انتقالي للتدريس في التعليم الجامعي بفترة وجيزة، أدركت فيها مدى ضعف تلك المناهج والنتائج التي ترتّبت عليها فيما بعد؛ فهي بمثابة بذور لغراسٍ تُجنَى ثمارُه في المرحلة الجامعية، فسأقدم بحثاً إن شاء الله يندرج تحت المحور الأول من

محاور الملتقى وهو:تقييم محتوى مقررات اللغة العربية وآدابها وجزء من المحور الثالث وهو تطوير محتوى المقررات اللغوية والأدبية، بعنوان (تقييم مناهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية بنظامَيْها:نظام التعليم العام، ونظام المقررات، والخطة المقترحة لبناء منهج متكامل اعتماداً على المناهج التعليمية للجمهورية العربية السورية).

وسبب اختياري المرحلة الثانوية، هو كونها أكثر المراحل لصوقاً بالجامعة، ولكثرة العيوب والنواقص المنهجية فيها بنظامَيْها القديم وهو (نظام التعليم العام)، والحديث وهو (نظام المقررات)، علما بأني اقتصرت على ثلاث مواد وهي: النحو، والبلاغة، والأدب لكونها أكثر المواد تركيزاً، وعدداً في الحصص الأسبوعية، ولأن عدد الصفحات المسموح به في البحث لا يساعدني على اختيار أكثر من هذه المواد كذلك،وخصصت مناهج الطالبات ولا أعلم إن كانت مناهج الطلاب مختلفةً عنها،كما خصّصتُ مناهج سوريا لتعليم اللغة العربية في الخطة المقترحة كنموذج للمنهج الأمثل حيث كان لها أبلغ الأثر في سلامة لغة أبنائها وفصاحتهم، وتقوية المستوى اللغوي قراءةً، وكتابةً، وتحصيلاً، ويتضح ذلك بشكل كبير على المتحدثين الرسميين منهم: رؤساء، أو وزراء، أو خطباء، وعلى كافة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات منهم؛فكانت سوريا منبعاً ثراً من منابع الفصاحة العربية ولا تزال كذلك إلى يومنا هذا، واتضح لنا ذلك الأثر أيضاً في مناهجها الدراسية التي تدل خير دلالة على مدى جودة الخطة المنهجية المدروسة، وشموليتها لجميع الأسس التي ينبغي مراعاتها في تعليم اللغة العربية وآدابها.

وتحقيقا لكل ما ذُكر سأتناول البحث بمشيئة الله تعالى على النحو الآتي:

أولا: أهم الأسس والقيم التي ينبغي مراعاتها في تعليم اللغة العربية وهي على ثلاثة أقسام:

١- ما يخص المنهجية العلمية وتشتمل على عدة أمور كالشكل الخارجي للكتاب، والمادة العلمية، ولغة الكتاب، وفي كلٍّ منها عدة معايير لابد من مراعاتها.

٢- ما يختص بإعداد معلم اللغة العربية، والأسس والمعايير المهمة لنجاحه في عملية التدريس، وأهم الصفات التي ينبغي أن تتوافر فيه.

٣- ما يختص بالطالب، من حيث شمولية المنهج الذي يمكّنه من استخدام جميع وسائل التلقي، والذي يساعده على تقوية ملكته اللغوية والأدبية والذوقية، وبناء الشخصية الإسلامية كما ذكرنا سابقاً،وغرس القيم الدينية والأخلاقية والوطنية، وغيرها من الأمور.

ثانيا: تقييم مناهج نظام التعليم العام، ونظام المقررات للمرحلة الثانوية بناءً على تلك الأسس، وإظهار السلبيات والإيجابيات في كلٍّ منهما.

ثالثا: تلخيص النتائج والخطة المقترحة لإعداد منهج علمي متكامل لعلوم اللغة العربية وآدابها، مطبقا على مناهج اللغة العربية للمرحلة الثانوية في سوريا. وأخيرا التوصيات.

هذا وأسأل الله أن يمدنا بنصره وعونه وتوفيقه، فهو وحده وليُّ كل شيء، والقادر عليه، وهو الموفق والمعين.

الباحثة: أديم ناصر الأنصاري
جامعة الدمام، كلية الآداب

أولا – أهم الأسس والقيم التي ينبغي مراعاتها في تعليم اللغة العربية:

إن تعليم اللغة العربية رسالة عظيمة، فهي ليست مجرد لغةٍ مركبةٍ من ألفاظ ومعانٍ، وإنما لغة نزل بها القرآن الكريم أعظم كتاب، فأعجز الذين كانوا للبلاغة والفصاحة أرباباً، وخلب ببيانه العقول والألباب، لغة هي لسان الدين، وذخيرة من ذخائر العرب اختزنوا بها أدبهم وعلومهم وتراثهم، وبالحفاظ عليها نحافظ على ذلك كله، ولا يتحقق لنا ذلك إلا بأسس وقيم ينبغي مراعاتها في تعليمها، وهو ما سنتحدث عنه في هذا الفصل.

أولا: ما يختص بإعداد معلم اللغة العربية:

يعد المعلم أحد أركان العملية التعليمية والتربوية، لذلك لابد من سماتٍ ينبغي أن يتصف بها المعلم، ولا شك من أن معلم اللغة العربية يجب أن يتسم بسماتٍ خاصة تعينه على تحقيق رسالته

السامية، ومن تلك الأسس والسمات ما هو عام، على كل معلمٍ أن يتحلى بها، ونحن في غنى عن ذكرها؛ لأن ذلك مما يستغرق الحديث عنه صفحاتٍ طويلة، وما يهمنا أن نذكر من تلك السمات ما يتصل بمعلم العربية،و لهذا السبب سنقسم تلك السمات إلى قسمين: سمات عامة خُلقية، نفسية، علمية أو فكرية، فالسمات الخـــُلُقية: كل ما ينبغي على المسلم التحلي به من قيم ومثل أخلاقية حث عليها ديُننا الحنيف ينبغي على معلم العربية التحلي به، وخير قدوة في ذلك نبيُّنا محمد صلى الله عليه وسلم، فهو نعم المؤدب، فعليه أن يطبق ما جاء في القرآن الكريم وتعاليم الدين التي جاءت بلسان عربي مبين، ليكونَ أدى رسالته السامية منها، والنفسية: تتمثل في رغبته في تعليم اللغة العربية، ونشرها للحفاظ على مكانتها الخالدة، وأمجادها السائدة، وسحرها الفريد، فينتج عن هذه الرغبة المتعة التي يصل بها إلى نفوس المتعلمين، والتأثير فيهم بنقل محبتها إلى قلوبهم، أما العلمية والفكرية: فتتمثل في سعة اطلاع المعلم على كتب اللغة، وإلمامه بجميع علومها وفروعها، ومتابعته لأحدث الأساليب العلمية والإبداعية لتعليم اللغة، إضافةً إلى معرفته باستخدام وسائل التقنية الحديثة التي تساعد على توصيل المعلومة بطريقة تواكب العصر، وتيسر الفهم، وتُمتِع النفس، وتكسر روح الملل بالتجديد المستمر الملائم لكل جيل، كما ينبغي على المعلم أن يحرص على حضور الدورات التدريبية، وورش العمل الخاصة بهذا الجانب لتساعده على إتقان استخدامها، وتكسبه مهارات تعليمية تربوية، وكفاءات تدريسية[1]، يتقدم بها عطاؤه، ويتفوق بها مستواه ويرتقي إلى أعلى مراتب التفوق والإبداع.

السمات الخاصة: معظمها سمات تتركز على آليات النطق والكتابة، تتحقق هذه السمات أولاً: بسلامة المخارج لدى المعلم، وإجادة النطق، ووضوح الصوت، وحسن الأداء، لأن

(١) الكفاءة: القدرة على أداء عمل أو مهمة ما بفاعلية أي بأقل ما يمكن من الجهد والتكلفة. للاستزادة انظر أساسيات التدريس ومهاراته وطرقه العامة،د.فؤاد حسن أبو الهيجاء، دار المناهج – الأردن، ط١، ص ١٠٨.

تعليم اللغة العربية يتطلب ذلك؛ فإذا اختل نطق المعلم لحرف من الحروف أثر ذلك على فهم المتعلمين واستجابتهم، أما وضوح الصوت وحسن الأداء راجع إلى أن اللغة العربية في معظم دروسها تحتاج إلى إلقاء بعض النصوص، وقراءتها بشكل صحيح، فلا تتبين مضامين تلك النصوص لدى السامعين دون إلقاء جيد وأداء معبّر، ومراعاة للمعاني والانفعالات التي تشتمل عليها، ونجد أن علماءنا منذ القدم نبهوا على أهمية ذلك، يقول الجاحظ:((إن البيـــــــان يحتاج إلى تمييز وسياسة، وإلى ترتيب ورياضة،وإلى تمام الآلة، وإحكام الصنعة،وإلى سهولة المخرج، ومهارة النطق، وتكميل الحروف، وإقامة الوزن، وأن حاجة المنطق إلى الحلاوة، كحاجته إلى الجزالة والفخامة، وأن ذلك أكثر ما تُستمال به القلوب، وتُثنى به الأعناق، وتزين به المعاني))[1]، ويقول كذلك:((والصوت هو آلة اللفظ، والجوهر الذي يقوم به التقطيع، وبه يوجد التأليف))[2].

وتتحقق ثانياً: بإتقان اللغة خطا وكتابة عن طريق ضبط أواخر الكلمات ضبطاً صحيحاً، أي سلامة الكتابة من الأخطاء اللغوية والنحوية، ليتسنى للكاتب النطق السليم والصحيح، والجاحظ يبين في كتابه فضيلة الخط ومكانته العظيمة التي ذكرها الله عز وجل في كتابه الكريم، ومن ذلك قوله لنبيه عليه الصلاة والسلام: ﴿ اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ، الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ، عَلَّمَ الإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴾. العلق (٣- ٤- ٥)، وأقسم به في كتابه المنزَّل على نبيه المرسل ﴿ن، وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ ﴾. القلم (١).

ولذلك قالوا: القلم أحد اللسانين، وذكر أن الكتاب يُقرأ بكل مكان، ويُدرس في كل

(١) البيان والتبيين، أبو عثمان الجاحظ، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، ط ٧،ج١، ص ١٤.
(٢) المرجع السابق، ص ٧٩

زمان، واللسان لا يعدو سامعه، ولا يتجاوزه إلى غيره[1]، ويقول ابن قتيبة: " أبعد غايات كاتبنا في كتابته أن يكون حسن الخط قويم الحروف "، وللكاتب في العصور القديمة دورٌ كبير في نقل تراثنا العربي للأجيال المتوالية، وحفظه وصيانته، فلا يقل دوره أهميةً عن دور معلم اللغة العربية في عصرنا الحاضر.

وإذا تحققت جميع تلك السمات والأسس في المعلم، تمكن من علوم اللغة، واستطاع توصيلها بأيسر الطرق، وأروع الأساليب لتلامذته أبناء اللغة، بل ومكنته من التميز فيها، وجعلته عنصراً أساسياً في تنمية الإبداع اللغوي لدى تلامذته، وهذا التعلم الإبداعي مما ينمي مهارات الطلاب الفكرية واللغوية والأدبية فلا يقدم لهم المعلومات إلا من خلال إعمال الذهن والفكر، ليقودهم فكرهم إلى الاستنتاج والتحليل، وبهذا التعلم يمكن للمعلم أن يقود نشاطاتٍ إبداعية كتأسيس نادٍ أدبي، أو جماعة صحفية، كي يصقل مواهب الطلاب، ويستثمر جهودهم وطاقاتهم الإبداعية بما يقوي مكانتهم الأدبية، لاسيما وأن التعليم في الوقت الحاضر ليس محصوراً على جمع المعلومات وحفظها وتطبيقها فقط، بل لابد من استغلال هذه العلوم في الأنشطة المدرسية أو الاجتماعية، لتتحقق الغاية المثلى من تعليم اللغة العربية وآدابها[2].

ثانيا: ما يختص بإعداد المنهجية العلمية لمواد اللغة العربية:

يعتبر الكتاب المدرسي وسيطاً من وسائط التعليم، وليس الهدف الأساسي منه أن يستوعب الطالب ما ورد فيه من معلومات ومعارف يحفظها فقط، بل للكتاب المدرسي وظائف عدة، كتقديم المعرفة العلمية للطلاب بصورة منظمة تساعدهم على استيعابها، وإتاحة فرصة التعليم

(١) أدب الكاتب، ابن قتيبة، حققه: محمد الدالي، مؤسسة الرسالة، ج١، ص ٦.

(٢) للاستزادة من تعريف الإبداع اللغوي، وأسسه ومهاراته ونماذج عليه، انظر كتاب التدريس الإبداعي للغة العربية، نماذج وتطبيقات، أ. د. معاطي محمد نصر، ط١، مكتبة نانسي، ص ٧٩-١٤٦.

الذاتي، وهو وحدة بناء المنهج العلمي، وشركة بين المتعلم والمعلم [1].

ولذلك نجد أن هناك أمور ينبغي مراعاتها في المنهج وفي كل منها معايير يقاس بها جودته ونجاحه، وهي ثلاثة:أ- الشكل الخارجي للكتاب: ١- لابد أن يكون مظهر الكتاب جذاباً، ذا تصميم أنيق، تتسم ألوانه بالهدوء، وكتابته بالوضوح، حتى تسبغَ على الطلبة الإحساس بالراحة والمتعة أثناء الاستذكار والتحضير.

٢- أن تفيض أبواب الكتاب بالصور والرسوم التي تتناسب مع القواعد العلمية والموضوعات التي يشتمل عليها كل درس، لأن هذا مما يساعد على زيادة تركيز الطالب، وتقريب المادة العلمية له بصورة حسية، فيكون لها أبلغ الأثر بتثبيت القاعدة ووصولها إلى الذهن واستيعابها بأبسط الوسائل.

إضافةً إلى أن هذه الصور تساعد على تنمية القراءة البصرية لدى الطالب وتكسبه عدة أمور تساعده في التعلم نحو: دقة الملاحظة، والتأمل الواعي، والاستنتاج الفكري للموضوع.

ب- المادة العلمية للكتاب: وهي بمثابة ركيزة أساسية في التعليم، والمنهج العلمي، فعلى أساسها يكتسب الطالب مهاراتٍ عديدة، ويخرج بحصيلة ثقافية لغوية وأدبية ترتقي بمستواه اللغوي.

وكلّما كانت المادة العلمية قوية مبنية على أسس منهجية علمية، كلما كان لها أثر كبير في المعلمين والطلاب، وفي تقدم مستوى اللغة على مر الأجيال لذلك ينبغي مراعاة ما يأتي:

---

(١) الوافي في طرق تدريس اللغة العربية، أ.د. محمد محمود موسى، ط١، دار ابن الجوزي، ودار العلم، ص ٩١.

١- أن يكون محتوى الكتاب مناسباً لطبيعة التلميذ في كل مرحلة، ومتطلبات نموه العقلي والنفسي والجسمي والاجتماعي، وكيف يسهم في عملية التنمية الشاملة المتكاملة لشخصية المتعلم وتكوين سمات الإنسان الصالح فيه[١].

٢- أن يراعي المنهج التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة مع الاهتمام ببيان مركز الإنسان في الكون ووظيفته في الحياة، ويتضح ذلك من خلال نصوص الكتاب وتدريباته التي تعزز القيم الدينية والأخلاقية، وتغرس حب الوطن واللغة في نفوس الطلبة؛ لأن حضارة أي أمة تقوم بالحفاظ على الدين واللغة والوطن[٢].

٣- أن يراعي طبيعة الموقف اللغوي إما أن يكون بين متكلم ومستمع أو بين كاتب وقارئ، وعلى هذا فأركان الاتصال اللغوي أربعة هي: الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة، وطبقا لعملية الاتصال اللغوي هذه، فإن أهم ما يجب مراعاته هنا هو النظر إلى اللغة العربية — شأنها في ذلك شأن أية لغة أخرى- على أنها تتكون من فنون أربعة: هي الاستماع والكلام والقراءة والكتابة وأن هذه الفنون يجب أن تتكامل في عملية التدريس، لأن هناك تأثيراً وتأثّراً بينها[٣].

٤- أن يكون عرض المادة دقيقاً منظماً متجنباً الحشو والإضافات الكثيرة التي يشكل على الطالب فهمها واستيعابها.

وفي عرض القواعد النحوية أو اللغوية أو البلاغية ينبغي التركيز والإيجاز، وعرض القاعدة بعد تمهيد بسيط يساعد الطالب على استنتاجها، ومن ثم تطبيقها؛ لأن عرض

---

(١) ينظر: تدريس فنون اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، أ.د. علي أحمد مدكور، ط١، دار المسيرة، ص ٥٩.

(٢) المرجع السابق.

(٣) المرجع السابق.

المعلومة بشكل مألوف ومباشر دون محاولة استنتاجها، أو تشعبها والإسهاب في طرحها يحول بين الطالب وفهم المادة وسهولة استيعابها، بل ومن أبرز دوافع إصابة الطلاب بالملل والضجر والإحساس بالصعوبة مما ينتج عنه نفورهم من اللغة وعجزهم عن فهمها.

٥- شمولية المادة العلمية وتكون من ناحيتين: الأولى: لابد أن تشمل المادة العلمية في دروسها جميع علوم اللغة العربية، فلا نركز مثلا على النحو ونهمل الأدب، أو نركز على الأدب والبلاغة ونهمل النحو وهكذا، لأن علوم العربية ما هي إلا روافد تصب في مجرى واحد وهو خدمة القرآن الكريم، فعلى الطالب في هذه المرحلة أن يدرك أهمية الربط بين علوم اللغة العربية، ويسعى إليه، ومما يمكننا فيه مراعاة ذلك على سبيل المثال: التدريبات التي تأتي في نهاية الدرس، فلا بد من طرح بعض الأسئلة النحوية واللغوية على بعض النصوص الأدبية، إضافة إلى السؤال الذي يعتمد على التحليل أو الإنشاء، أما الثانية: لابد من أن تشمل الأنشطة والمهارات والتدريبات التي تعتمد على مشاركة جميع الحواس، مثال: القراءة، فعادة يبدأ درس الأدب بنص شعري أو نثري، والاستماع إلى نصوص معينة، وطرح بعض الأسئلة والإجابة عليها، التحليل أو التعليق وما يلزمه من تأمل وتفكر واستخدام أكثر من حاسة؛ ففي ذلك مراعاة لقدرات التلاميذ، والفروق الفردية بينهم في تركيزهم على المادة سواء كانت مقروءةً أو مسموعةً أو مكتوبةً.

٦- أما ما يخص الأسئلة التطبيقية، والتطبيقات الشفهية، والأنشطة الإضافية على الدروس فما ينبغي مراعاته ما يلي: أ- لابد من أن يكون لها أثر فعال في تقوية صلة الطالب بالكتب، ووسائل التقنية الحديثة، وإثرائه بالمعلومات من خلال طريقة البحث والاعتماد على النفس في الحصول عليها.

ب- أن تكون هذه الأسئلة شاملةً لجميع القواعد التي تمت دراستها والربط بينها وبين

القواعد التي سبقت دراستها،وهي على صلة بالموضوع ذاته، على سبيل المثال: إن كان الدرس عن التوكيد في الجمل واقتصرت القاعدة على ذكر أهم المؤكدات التي تتصل بالفعل، وتمييز أسلوب التوكيد، وسبق أن درس الطالب كيفية إعراب الأفعال المؤكدة، ينبغي على المعلم طرح سؤال عام ليذكرهم بإعراب الفعل المؤكد، أو يطلب منهم ضبط جملة مؤكَّدة ليتوصلوا من خلالها إلى علامة بناء الفعل المؤكَّد.

ج- ألا يُهمَل الجانب الإنشائي في أي علم من علوم العربية: النحو، والبلاغة، والأدب؛ لأن هذا من أقوى الأسباب التي تساعد في تثبيت القاعدة عن طريق التطبيق، وتدريب الطالب على النطق الصحيح، والإلقاء الجيد، وبراعة التأليف.

د- لا تقتصر التطبيقات على الأسئلة العامة في الكتاب، بل من المهم جداً أن يطبق الطالب القاعدة على القرآن الكريم، والأحاديث الشريفة، وعلى نصوص أدبية مختارة من قِبل المعلم؛فهذا أدعى إلى تثبيت القواعد في الذهن، وعدم اقتصاره على نوع معين من التطبيقات، إضافةً إلى تعزيز وتقوية صلته بكتاب الله تعالى ليدرك فعلاً مدى الصلة القوية بين القرآن واللغة، وينمو بذلك ويزداد شعوره بأهمية تعلم اللغة العربية،وتقوى رغبته في ذلك.

٧- من الجميل وضع بعض روائع الحكم والأبيات الشعرية القيمة على هامش الدروس أو نهاية كل باب؛ لتكون بمثابة دروس في الحياة توسع مدارك الطالب، وتعمق نظرته للناس والزمن، وتذكره بحقائق وعبر ينبغي على كل إنسان معرفتها، كما أنها تضفي جواً من المتعة والراحة، بعد فترة من العناء والتعب، وجهد بذله في الحفظ والفهم والدراسة.

جـــ - لغة الكتاب: لابد أن تتسم لغة الكتاب بالبساطة والوضوح، وتكون في سهولتها أو صعوبتها ملائمةً لكل مرحلة، لتتوافق مع قدرات التلاميذ وعقلياتهم، كذلك من المهم خلوها من الأخطاء اللغوية والنحوية والإملائية، فمن الصعب جداً تعليم الطالب قواعد النحو واللغة والإملاء، ومن ثم الوقوع في خطأ يندرج تحت تلك الفروع، وهذا مما يشكل على الطالب، ويقلل من قيمة وقدر الكتاب في نفسه، وحبذا أن تجمع اللغة بين التعبير

العلمي المباشر، والتعبير الأدبي الذي ينمي ملكات الطلاب اللغوية والذوقية، ويلامس مشاعرهم وأحاسيسهم.

ثالثا: ما يختص بإعداد التلميذ: التلميذ هو المستهدف الأساسي من عملية التعليم، وكلّما حسُن الغرس وأجاد الفلاح فيه وأحسن انتقاء بذوره كلّما طاب الجني، وأُوتيت الثمار يانعة طيبة، وكلما أحسنت وزارة التربية والتعليم في بناء المناهج على أسس قوية _وقد سبق ذكرها- وبذلت كل الجهود في إعداد المعلمين إعداداً جيداً على أساس ما ذكرنا سابقا، كلما ظهرت النتائج على الطلاب بأفضل صورة، وأعلى مستوى، وتحققت الأهداف المرجوّة ببناء التلاميذ بنيةً إسلاميةً سويّةً، تمثل الهوية العربية، وتسعى لخدمة الدين والوطن والأمة في شتى

مجالات الحياة.

(وهناك أسس لتعليم مهارات اللغة العربية، يستفيد منها المعلم في إعداد تلامذته على أسس قوية وركائز متينة في تعلمهم للغة العربية ومنها)[1]:

- الممارسة والتكرار: الممارسة لازمة لاكتساب المهارة، على أن تتم هذه الممارسة بصورة طبيعية، وفي مواقف حيوية متنوعة، ولا يمكن لمعلم اللغة العربية أن يكسب طلابه هذه المهارات، إلا إذا سمح لهم بأن يبحثوا وينقبوا ويعملوا ويمارسوا بأنفسهم.

- تعزيز المتعلم: معلوم أن التعزيز وإثابة السلوك المرغوب فيه يزيد من احتمال تكرار هذا

(١) مهارات: المهارة تعني في اللغة الحذق في الشيء، الماهر الحاذق بكل عمل، لسان العرب،مادة: مهر. مفهومها العام: عبارة عن عملية إتقان المعلم لشيء ما وممارسته بسهولة، للاستفادة والاطلاع انظر أساسيات التدريس ومهاراته وطرقه العامة، د.فؤاد حسن أبو الهيجاء، ط١، دار المناهج، ص ١٠٧-١١١.

السلوك، وكلما كان التعزيز فورياً، زاد حتما حدوث السلوك المُعزَّز وتكراره؛ لأنه يجلب المتعة والسرور للمتعلم.

– تشويق الطالب إلى تعلم المهارات: بحيث يحس بجاذبيتها في نفسه، ومتعة ممارستها في روحه؛ لأن الأشياء التي تجتذبنا إليها، وتستدعي قوانا وسعينا للوصول إليها، تصبح أعظم من غيرها رسوخاً في أنفسنا، وأطول بقاء.

– إبراز وظيفة المهارة في الحياة: وهذا الأساس ينسجم مع الاتجاه الوظيفي للغة الذي يرى بأن لا فائدة من تعلم أي مادة ولاسيما اللغة إذا لم يكن لها نفع وفائدة للمتعلم في تفاعله مع المجتمع الذي يحيى فيه.

– متابعة الطلاب المعلمَ، وهو يعلمهم متابعةً دقيقةً، فدقة الملاحظة بالحواس والحركات والتفكير، لابد منها في تعلم المهارة، فمثلاً في القراءة الجهرية عليه أن يتابع أداء المعلم، ويراقب حركاته بفكره وحواسه.

– توفير الهدوء النفسي للمتعلم، ومحاولة إبعاد كل التوترات النفسية والحركية لأن الاضطراب النفسي يؤثر سلبياً على أداء المهارة ويعطل عملية تعلمها.

– القدوة الحسنة: ولها دور مهم وتأثير إيجابي في تعلم اللغة ويغفل عنه كثيرٌ من المتعلمين، ومما يسهم في تفعيل دور القدوة الحسنة إقامة الأنشطة اللغوية والجمعيات الأدبية ودعوة الأدباء والشعراء إليها؛ لإلقاء أعمالهم وإبداعاتهم أمام الطلاب، لينجذب إليها الطلاب وتستثير الحماس في نفوسهم لنشر إبداعاتهم والوصول إلى مكانة مرموقة في مجتمعاتهم[1].

ثانيا– تقييم مناهج نظام التعليم العام، ونظام المقررات للمرحلة الثانوية بناءً على تلك

(١) منقول بتصرف من كتاب فصول في تدريس العربية، د.حسن جعفر الخليفة، ط٤، مكتبة الرشد، ص ١٠٧-١١٣.

الأسس:

بعد أن ذكرت الأسس التي يجب مراعاتها في إعداد منهج اللغة العربية، كان لابد من تقييم المناهج التعليمية بناءً عليها، ونحكم بعدها على جودة مستواها، أو عدمه، وقد رسمتُ جدولا لكل مادة أدرجتُ فيه تلك الأسس في خانة مستقلة، وبعدها خانات أشير فيها إلى وجود كل الأساس ومراعاته أم لا، مع ذكر بعض الملاحظات التي تخص المنهج، ومن خلال ذلك ستتضح إيجابيات وسلبيات المناهج في كل نظام.

أ- نظام التعليم العام:

وهو يتفرع إلى عدة مواد أهمها: النحو، والبلاغة، والأدب:

أولا- مادة النحو:

الأسس المنهجية	يوجد	لا يوجد	يوجد إلى حد ما	ملاحظات
- شكل الكتاب: جاذبية التصميم واستخدام الرسوم والصور البيانية التي تساعد على التوضيح والفهم		√		
- تناسب محتوى الكتاب مع طبيعة التلميذ في كل مرحلة	√			
- شمولية المنهج من حيث استيفاء جميع المواد والربط بينها.			√	فنجد أن إفراد كل مادة بكتاب مستقل، أفقد المنهج جانب التركيز والإيجاز، وقد يصيب الطالبة بالملل والركود الفكري،ونادراً ما أحصل على موضوع أو تدريب أو نشاط يربط علوم العربية ببعضها.

الأسس المنهجية	يوجد	لا يوجد	يوجد إلى حد ما	ملاحظات
				مثال: تدريب ٥، في درس الفعل الماضي، نحو الصف الثاني ثانوي[١].
– اهتمامه بالقيم الإسلامية والوطنية والأخلاقية، التي تغرس حب الدين واللغة والوطن في نفوس الطلاب.			√	تتوافر النصوص التي تغرس القيم الإسلامية والأخلاقية بكثرة، ولكن ما يدعو إلى حب الوطن واللغة قليلٌ جداً رغم أنه جزءٌ لا يتجزأ من حضارة الأمم.
– التدريبات التي تعتمد على مشاركة جميع الحواس وأركان الاتصال اللغوي: القراءة، الاستماع، الكتابة، الكلام.			√	تركز على الاستخراج والكتابة والسماع لا على قراءة النصوص بالضبط، ولا يوجد منها ما ينمي مواهب الطالبات أو ما يوسع مداركهن. ولم أجد تدريباً عن القراءة في منهج الصف الثالث ثانوي إلا في موضوع واحد[٢]، وفي منهج الصف الثاني ثانوي الفصل الدراسي الأول إلا في موضوعَين [٣].
– مراعاة التطبيقات لوسائل التقنية الحديثة، وتعويد الطالبة على البحث.		√		فهي لا تخرج عن استخراج وتطبيق، وتكوين جمل وإعراب، هناك أسئلة تحث الطالبة على الرجوع إلى المعجم لكن نادرة جداً،
				فلم أجد إلا تدريباً واحداً في نحو الصف

(١) انظر كتاب النحو للصف الثاني ثانوي، الفصل الدراسي الأول، ط ١٤٣٣-١٤٣٤ هـ، ص ٥٧.

(٢) انظر كتاب النحو للصف الثالث ثانوي، الفصل الدراسي الثاني، ط ١٤٢٧-١٤٢٨ هـ، تدريبات الجموع، ص٦٢، لم تتوافر لدي سوى هذه النسخة،فالطبعة الأخيرة لهذا العام لم تصدر بعد

(٣) انظر كتاب النحو للصف الثاني ثانوي، الفصل الدراسي الأول، تدريبات الفعل المضارع، وتدريبات على ما سبق دراسته، ص ٦٧،ص ١٠٣- ١٠٦.

الأسس المنهجية	يوجد	لا يوجد	يوجد إلى حد ما	ملاحظات
				الثالث ثانوي يطلب من الطالبة الرجوع إلى المعجم [1].
-شمولها للدرس - ربطها بقواعد سابقة	√		√	يتضح فقط في جانب تطبيقات على ما سبق دراسته، لكن دروس المنهج نفسه تفتقر إلى ذلك، ولا أجد هذا الجانب إلا في سؤال أعربي مايأتي، حيث قد تكون هناك كلمات مطلوب من الطالبة إعرابها وقد سبق دراسته.
- تقوية الجانب الإنشائي			√	لكون هذا الأساس يقتصر على تدريبات تكوين الجمل المفيدة في معظم الموضوعات، وقد لا يُطلب من الطالبة التعبير في بضعة أسطر عن موضوع ما إلا نادراً، كما في تدريبات صيغ المبالغة في نحو الصف الثالث ثانوي[2].
بساطة لغة الكتاب، ووضوحها وملاءمتها لأفهام الطالبات.	√			
[3] خلوها من كثرة الأخطاء الإملائية والنحوية واللغوية	√			

(١) انظر كتاب النحو للصف الثالث ثانوي، الفصل الدراسي الأول،، ط ١٤٣٣-١٤٣٤ هـ، تدريبات زيادة حروف الجر، ص ٣٣.

(٢) انظر كتاب النحو للصف الثالث ثانوي، الفصل الدراسي الأول، ص ٥٥.

(٣) هذا الأساس قمت بتطبيقه على كتابي النحو للصف الثاني ثانوي والثالث ثانوي الفصل الدراسي الأول.

الأسس المنهجية	يوجد	لا يوجد	يوجد إلى حد ما	ملاحظات
جمعها بين التعبير الأدبي والعلمي	√			

ثانيا – مادة البلاغة:

الأسس المنهجية	يوجد	لا يوجد	يوجد إلى حد ما	ملاحظات
– شكل الكتاب: جاذبية التصميم واستخدام الرسوم والصور البيانية التي تساعد على التوضيح والفهم.		√		
– تناسب محتوى الكتاب مع طبيعة التلميذ في كل مرحلة	√			
– شمولية المنهج من حيث استيفاء جميع المواد والربط بينها			√	سبق ذكر الملحوظة في مادة النحو(١).
– اهتمامه بالقيم الإسلامية والوطنية والأخلاقية، التي تغرس حب الدين واللغة والوطن في نفوس الطلاب.			√	سبق ذكر الملحوظة في مادة النحو أيضا(٢).
العرض المنظم الدقيق المتجنب الحشو والإضافات الكثيرة، وعرض القاعدة بطريقة مبسطة يستنتجها الطالب بنفسه.		√		لأنها تعتمد على نماذج وشرح وتدريبات، وقواعد البلاغة تحتاج إلى إيجاز في عرض المعلومة

(١) راجع البحث ص ١١.

(٢) نفسه ص ١٢.

الأسس المنهجية	يوجد	لا يوجد	يوجد إلى حد ما	ملاحظات
				لتكون أيسر في الفهم، ونجد أن العرض هنا سرديٌّ متداخلٌ وفيه من الحشو والإسهاب الشيء الكثير خاصة في بلاغة الصف الثالث الثانوي.
– [1]التدريبات التي تعتمد على مشاركة جميع الحواس وأركان الاتصال اللغوي: القراءة، الاستماع، الكتابة، الكلام.			√	تدريبات الصف الأول ثانوي: تعتمد على الاستخراج والتحليل تطبيقاً لقواعد الدرس فقط، وذكر القيمة الفنية وجماليات الأسلوب في بعض الموضوعات. تدريبات الصف الثاني ثانوي: هي أكثر تنوعاً وقوةً، إضافةً إلى شمولها القواعد، تهتم بالتأليف وتربي ملكة الذوق والحس الجمالي لدى الطالبة بالنص،وأثر الأسلوب في المعنى وما أحدثه من تغيير. الصف الثالث ثانوي: لا يوجد تدريبات لكون المنهج نظرياً (نقد) فيعتمد هذا على الأسئلة التي

(١) طبقتُ هذا الأساس على مناهج البلاغة للصف الأول الثانوي والثاني ثانوي (الفصل الدراسي الأول) والصف الثالث ثانوي بفصليه الأول والثاني.

الأسس المنهجية	يوجد	لا يوجد	يوجد إلى حد ما	ملاحظات
				تطرحها المعلمة.
– مراعاة التطبيقات لوسائل التقنية الحديثة، وتعويد الطالبة على البحث.		√		
– شمولها للدرس – ربطها بقواعد سابقة	√		√	أيضا اتضح في التدريبات على ما سبق دراسته، وفي بلاغة الصف الأول الثانوي في تدريبات خاصة تجمع أنواع التشبيه وأغراضه فقط [1].
– تقوية الجانب الإنشائي			√	برز الاهتمام بهذا الجانب في تدريبات بلاغة الصف الثاني ثانوي للفصل الدراسي الأول، أما بلاغة الصف الأول فلم ترد إلا في موضوعين [2].
بساطة لغة الكتاب، ووضوحها وملاءمتها لأفهام الطالبات.	√			
– [3]خلوها من كثرة الأخطاء	√			في بلاغة الصف الأول ثانوي لم

(١) كتاب البلاغة للصف الأول ثانوي، الفصل الدراسي الأول، ط ١٤٣٣-١٤٣٤، ص ٥٥.

(٢) انظر السابق، موضوعا نماذج من المجاز والاستعارة والكناية، ص ٧٧، ٨٦.

(٣) طبقت هذا الأساس على كتابي البلاغة للصف الأول ثانوي والصف الثالث ثانوي، الفصل الدراسي الأول، ط ١٤٣٣- ١٤٣٤.

الأسس المنهجية	يوجد	لا يوجد	يوجد إلى حد ما	ملاحظات
الإملائية والنحوية واللغوية				أعثر إلا على خطأ مطبعي، وهو تنوين كلمة تطابقا وقد وقعت فعلا. أما الصف الثالث ثانوي، فلم أعثر أيضاً إلا على خطأ مطبعي بوضع الشدة والفتح على كلمة يعرِّفك [1].
جمعها بين التعبير الأدبي والعلمي	√			

ثالثا – مادة الأدب العربي:

الأسس المنهجية	يوجد	لا يوجد	يوجد إلى حد ما	ملاحظات
– شكل الكتاب: جاذبية التصميم واستخدام الرسوم والصور البيانية التي تساعد على التوضيح والفهم.		√		
– تناسب محتوى الكتاب مع طبيعة التلميذ في كل مرحلة.	√			
– شمولية المنهج من حيث استيفاء جميع المواد والربط بينها.			√	أضيف على الملحوظة التي سبق ذكرها في مادة النحو، أن مادة الأدب أكثر مواد اللغة العربية التي قد يرد في تطبيقاتها أسئلة عن النحو والبلاغة كضبط أواخر الأبيات، واستخراج الصور البيانية فيها.

(١) انظر كتاب البلاغة للصف الأول ثانوي، ص ٥٣،و الصف الثالث ثانوي، ص ٣٨.

الأسس المنهجية	يوجد	لا يوجد	يوجد إلى حد ما	ملاحظات
– اهتمامه بالقيم الإسلامية والوطنية والأخلاقية، التي تغرس حب الدين واللغة والوطن في نفوس الطلاب.			√	ويقتصر بث القيم على النصوص الأدبية الراقية المختارة، من خلال بيان اتجاهاتها وتحليلها، واتضحت أكثر في نصوص أدب الصف الثالث ثانوي (الفصل الدراسي الأول).
– العرض المنظم الدقيق المتجنب الحشو والإضافات الكثيرة، وعرض القاعدة بطريقة مبسطة يستنتجها الطالب بنفسه.	√			يوجد عرض منظم خصوصاً في النصوص وهو قائم على التعريف بالشاعر، فمناسبة النص، ثم التحليل أو التعليق وأخيراً المناقشة، ويتضح الحشو والخلط في السرد التاريخي كوصف حالات العصر، وذكر بعض العوامل، ويفتقر التحليل إلى عناصر موجزة مركزة تنظم الأفكار في ذهن الطالبة، وتسهل وصول المعلومات.
– التدريبات التي تعتمد على مشاركة جميع الحواس وأركان الاتصال اللغوي: القراءة، الاستماع، الكتابة، الكلام.	√			بالرغم من كونها أسئلةً عامةً إلا أنها متنوعة وشاملة، تعتمد على القراءة والكتابة والتذوق كثيرا، وتنمي ملكة الطالب التعبيرية والذوقية، لكن طريقة طرحها تفتقر إلى الابتكار وإعمال الفكر فمعظم أجوبتها يمكن العثور عليها في الكتاب.
– مراعاة التطبيقات لوسائل التقنية الحديثة. – تعويد الطالبة على البحث.	 √	√		فيوجد عددٌ من الأسئلة التي تشجع الطالبة على البحث والرجوع للكتب التي لها علاقة بموضوع الدرس، أما التقنيات فلا يوجد ما يراعيها من الأسئلة.
– شمولها للدرس – ربطها بدروس سابقة	√			

الأسس المنهجية	يوجد	لا يوجد	يوجد إلى حد ما	ملاحظات
		√		
– تقوية الجانب الإنشائي	√			
بساطة لغة الكتاب ووضوحها وملاءمتها لأفهام الطالبات [1] خلوها من كثرة الأخطاء الإملائية والنحوية واللغوية	√ √			لم أجد سوى خطأ نحوي واحد في أدب الصف الأول ثانوي رفع حجلها وهي مفعولٌ به [2].
جمعها بين التعبير الأدبي والعلمي	√			

ب– نظام المقررات:

وهو نظام حديث استُحدث منذ سنتين، يتألف من مادة واحدة وهي: مادة الكفايات اللغوية:

الأسس المنهجية [3].	يوجد	لا يوجد	يوجد إلى حد ما	ملاحظات
– شكل الكتاب: جاذبية التصميم واستخدام الرسوم والصور البيانية	√			

(١) طبقت هذا الجانب على كتابي الأدب للصف الأول ثانوي، الفصل الدراسي الثاني،، ط ١٤٢٦، ١٤٢٧هـ، ولم أجد آخر طبعة أيضاً لعدم إصدارها بعد، وأدب الصف الثالث ثانوي، الفصل الدراسي الأول، ووصلتني الطبعة الحديثة مؤخراً بعد أن اعتمدت على طبعة ١٤٢٩–١٤٣٠، ووجدتها خاليةً من الأخطاء أيضا، ولم يكن هناك متسعٌ من الوقت لمقارنتها بالطبعة الأخيرة.

(٢) انظر كتاب الأدب للصف الأول ثانوي، الفصل الدراسي الثاني، ط ١٤٢٦، ١٤٢٧هـ، ص ٥٩.

(٣) طبقت هذه الأسس على كتاب الكفايات اللغوية (٣) للصف الثاني ثانوي، ط ١٤٣١، **١٤٣٢هـ**.

التي تساعد على التوضيح والفهم				
– تناسب محتوى الكتاب مع طبيعة التلميذ في كل مرحلة	√			
– شمولية المنهج من حيث استيفاء جميع المواد.			√	الكفايات اللغوية اهتمت بقدر بسيط من النحو والإملاء، وأهملت الجوانب الأدبية والبلاغية، وهناك كثيرٌ من المعلومات المهمة في هاتين المادتَيْن، من الضروري أن تكون الطالبة ملمةً بها، ولكنها استحدثت جوانب أخرى،كمهارة الإقناع والاتصال مع الآخرين.
– الربط بينها		√		بالرغم من جمع علوم العربية في مادة واحدة، إلا أن ذلك أجحف كثيراً في حق بعض العلوم، واقتصر الربط على ربط الكفاية المدروسة بالقراءة والتعبير.
– اهتمامه بالقيم الإسلامية والوطنية والأخلاقية، التي تغرس حب الدين واللغة والوطن في نفوس الطلاب.	√			اتضح الجمع بين هذه القيم بشكل أكبر من مناهج النظام العام، بل ونضيف عليه الاهتمام بالجانب العلمي في عرض كثير من المعلومات التي تندرج تحته.
– العرض المنظم الدقيق المتجنب الحشو والإضافات الكثيرة، وعرض القاعدة بطريقة مبسطة يستنتجها الطالب بنفسه.	√			
– التدريبات التي تعتمد على مشاركة جميع الحواس وأركان الاتصال اللغوي: القراءة، الاستماع، الكتابة، الكلام.	√			وتتنوع أشكالها بخلاف مقررات التعليم العام، ولكن في هذا المنهج نجد نشاطات للتمهيد، ونشاطات منزلية، واختبارات قبلية، ونشاطات شفهية، ونشاطات التعلم،واختبارات بنائية، ونشاطات الغلق والتلخيص، والاختبارات البعدية،

				وهذا التنوع مما يزيد رسوخ القاعدة في ذهن الطالبة.
– مراعاة التطبيقات لوسائل التقنية الحديثة. – تعويد الطالبة على البحث.	√ √			
– شمولها للدرس – ربطها بدروس سابقة	√ √			
– تقوية الجانب الإنشائي	√			
بساطة لغة الكتاب، ووضوحها وملاءمتها لأفهام الطالبات.	√			
[1]خلوها من كثرة الأخطاء الإملائية والنحوية واللغوية	√			لا يوجد سوى بعض الأخطاء الإملائية والتي قد تبدو لي مطبعية، نحو سقوط همزة الوصل من كلمة اشتكى، قلب عين عبد الرحمن هاءً، كتابة هاء الضمير في كلمة حديثه تاءً مربوطة [2].
جمعها بين التعبير الأدبي والعلمي	√			

(١) سأعرض على الشاشة بمشيئة الله بعض الصفحات التي تتضح فيها تلك الجوانب من نسخة منهج الصف الأول الثانوي، الفصل الأول، من موقع وزارة التربية والتعليم في سوريا، ولم تتوفر لي سوى هذه النسخة.

(٢) انظر الكفايات اللغوية (٣)للصف الثاني ثانوي، ص ٨٣، ١١٤، ١٨٧.

فكما نلاحظ أن نظام المقررات يفوق نظام التعليم العام بنقاط كثيرة، ولكنه لا يزال ليس نموذجاً أمثل لتعلم اللغة العربية؛ نظرا لتركيزه على تنمية المهارات الثانوية لدى الطالب نحو الإقناع والتواصل والتحليل، وقصوره في عرض المادة العلمية.

ثالثا – تلخيص النتائج وإظهار الخطة المقترحة لإعداد منهج علمي متكامل لعلوم اللغة العربية وآدابها، طبقاً على مناهج اللغة العربية للمرحلة الثانوية في سوريا:

إن ذكر تلك الأسس قد رسم لنا خطةً واضحةً للمنهج المثالي، إضافة إلى أنه ينبغي على المشرف التربوي للمادة أن يتابع مستوى المعلم والطالب، ليتبين له مدى توافر تلك الأسس، أما ما يخص المنهجية العلمية فوجدت في مناهج سوريا طريقا مختصرا تبينت من خلاله الاتجاهات التي تأخذ بأيدينا إلى المنهج المثالي لتعليم العربية، وهناك جوانب أكسبت هذا المنهج تلك القوة والتقدم الذي انعكس على أبناء سوريا، فتقدم سوريا في شتى المجالات المتعلقة باللغة العربية كفيلٌ ببيان مدى قوة المنهج العلمي كما ذكرنا في مقدمة البحث؛ أعرض لكم هذه الجوانب التي هي بمثابة نتيجة هذا البحث والتقييم:

١- تقسيم المنهج إلى وحدات، يتصدر الوحدة نصٌّ يقرؤه الطلاب قراءةً رافدةً صحيحةَ الضبط، ومن ثم ينتقل للمهارة اللغوية حيث يطلب منهم العودة للمعجم،والبحث عن معنى كلمة، وتذكيرهم ببعض الملحوظات الهامة في هذا البحث.

٢- طرح بعض الأسئلة التي تبين استيعاب الطالب لأفكار النص.

٣- الانتقال للبلاغة، وطرح بعض الأسئلة التي تختص بها من خلال النص، وعرض القاعدة داخل مربع باللون الأزرق بعنوان: تعلم، ومن ثم بعض التدريبات الخارجية التي تدور حول نفس الموضوع.

٤- عرض المعلومات برسم بياني مبسط، يتميز بالتركيز والإيجاز.

٥- عرض نص آخر أدبي، يذكر قبله تعريف بسيط للشاعر وعصره، وقصيدته، ثم القصيدة المطلوب دراستها، وبعدها تشرح المفردات الصعبة، ومن ثم المهارة اللغوية على نحو ما ذكرنا سابقا.

٦- التعليق على النص لا يكون سردياً، وإنما بطرح أسئلة يجيب عليها الطالب في جميع عناصره من عاطفة وبنية فنية تشمل الأسلوب التعبيري والتصويري، مُدعّماً بالفوائد التي يستزيد بها الطالب معرفةً، وقدرةً على التحليل والتجاوب.

٧- دراسة موسيقى الشعر والكتابة العروضية، حتى يستفيد الطالب منها في قراءة القصائد قراءة صحيحة، وذلك مما يزيده تمكناً وقوةً في الشعر والإلقاء.

٨- بالنسبة للنحو يكون تمهيد القاعدة بطرح الأسئلة التي تساعد على استنتاج الطالب للقاعدة، وهذا ما نفتقر إليه في مناهجنا بكلا النظامين.

٩- نجد أن القواعد دائماً تُكتب داخل مستطيل أزرق، ولا تتجاوز الخمسة أسطر.

١٠- لابد من تدعيم القاعدة بتطبيقات داخل الكتاب، أو خارجه، ما هو داخل الكتاب تحت عنوان طبّق، وما هو خارج الكتاب كالتطبيق على آيات القرآن أو على نص بإنشاء الطالب أو على نص خارجي تحت عنوان وظف،أي أن آلية الدرس تكون على هذا النحو: استنتج، تعلم، طبق، وظف.

١١- بهذه الطريقة نجد أن المنهج استطاع الجمع بين علوم العربية والربط بينها، بأسلوب سلس، وطريقة سهلة في عرض المعلومات والقواعد، بخلاف مناهجنا فمنها ما كان شاملاً ولكن فصل المناهج عن بعضها، ومنها ما جمعها في كتاب دون الربط بينها، وإعطاء كل مادة حقها.

١٢- وما يميز المنهج من حيث اللغة اهتمامه بضبط أواخر الكلمات، عكس مناهج التعليم لدينا فلا تهتم بالضبط إلا في النصوص، أو في بعض الكلمات، وإن كنتُ قد وجدت بعض الأخطاء في الضبط إلا أن هذا لا يقدح في قوة المنهج وجودته.

١٣- هذا بالإضافة إلى توافر الميزات التي ذكرتها في الفصل السابق ضمن الأسس المنهجية نحو تزويد الكتاب بالرسوم البيانية وجاذبية التصميم، وملاءمته لمستوى الطلاب، واهتمامه بالقيم الدينية والوطنية والأخلاقية، وشمول التطبيقات ومراعاتها لوسائل التقنية، واستعمالها جميع الحواس التي تعين الطالب على تنمية مواهبه، وسهولة اللغة ووضوحها، وخلوها من كثرة الأخطاء، وجمعها بين اللغة العلمية والأدبية.

الخاتمة والتوصيات

وهذا العرض الذي أبرزت فيه أهم الجوانب التي تميز مناهج اللغة العربية في سوريا ليس كافيا لرسم خطة نهائية لإعداد المناهج وتأليفها، فما اتضح لي من الجوانب كانت من المنهج فقط، ولكن هناك أمور أخرى تساعدنا في بناء المناهج على أسس قوية كالتي وجدناها في سوريا، وهذا ما سأذكره في التوصيات.

أهم التوصيات:

١- أوصي لجان إعداد المناهج وتأليفها بوزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية أن تتواصل مع أهم الخبراء والمسؤولين عن وضع مناهج اللغة العربية في سوريا، لتتضح لهم كيفية وضع الخطط المنهجية، وأهم الوسائل المستخدمة فيها، وغير ذلك من الأمور التي لا تتضح بمجرد التقييم ودراسة المنهج.

٢- تجديد المناهج التعليمية لتجمع بين مميزات نظام التعليم العام ومميزات نظام المقررات خاصة فيما يتعلق بالحصيلة العلمية.

٣- تكثيف عدد المشرفين التربويين في إدارات التربية والتعليم بجميع مناطق المملكة، ليتسنى لهم متابعة المعلمين باستمرار، وتقويم أدائهم.

٤- اهتمام المسؤولين عن لجان تطوير المناهج بتكثيف الدورات التدريبية وورش العمل التي تهيئ المعلمين أكاديمياً، لتطبيق الاستراتيجيات الحديثة في التعليم التي قد يجهلها المعلم، أو قد لا يؤديها بالطريقة الصحيحة التي تحقق أهداف تدريس المنهج.

٥- أوصي مكاتب التربية والتعليم بإعداد الفصول الدراسية وتجهيزها بالتقنيات الحديثة لتتناسب مع المناهج الجديدة التي تعتمد على ذلك بشكل كبير.

٦- تركيز مشرفي اللغة العربية عند متابعة المعلمين على أهم المعوّقات التي تحول بين المنهج وبين تحقيق الأهداف المنشودة منه نحو كثرة عدد الطلاب، ضعف الإمكانيات، وزيادة الأنصبة نتيجة العجز وغيرها...

٧- تشكيل لجنة علمية مشتركة بين وزارة التعليم العالي، ووزارة التربية والتعليم تقتصر مهامها على متابعة مستوى الطلاب اللغوي في الجامعة سواء طلاب نظام المقررات أو نظام التعليم العام، ورفع النتائج للجان إعداد المناهج ليقيسوا من خلالها مستوى جودة تلك المناهج.

٨- عمل استبيانات للطلاب من قِبل معلمي اللغة العربية، لمعرفة نقاط ضعفهم، وليمكنهم معالجتها من خلال المنهج أو المهارات التي ذكرناها أو الأنشطة وغيرها..

٩- تكثيف المسابقات الأدبية، والأنشطة الغير منهجية التي تساعد في استغلال مواهب الطلاب، وتشجيعهم بمكافآت قيمة، وحبذا لو أقيمت تلك المسابقات على مستوى كل منطقة، كالمسابقات التي أقامتها لجان التوعية الإسلامية للقرآن الكريم والسنة النبوية على مستوى المنطقة.

١٠- وأخيرا أوصي لجنة هذا الملتقى بعقده بشكل سنوي في مختلف جامعات المملكة، لتشخيص المشكلات، ومتابعتها وإيجاد الحلول.

المصادر والمراجع:

١- أدب الكاتب. ابن قتيبة. تحقيق: محمد الدالي. بيروت: مؤسسة الرسالة.

٢- أساسيات التدريس ومهاراته وطرقه العامة. د.فؤاد حسن أبو الهيجاء. الأردن: دار المناهج، ٢٠٠١.

٣- تدريس فنون اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. أ.د. علي أحمد مدكور. عمان: دار المسيرة ٢٠٠٩م.

٤- فصول في تدريس اللغة العربية (ابتدائي، متوسط، ثانوي) د.حسن جعفر الخليفة. الرياض: مكتبة الرشد.٢٠٠٤ م.

٥- كتاب الأدب للصف الأول ثانوي الفصل الدراسي الثاني. وزارة التربية والتعليم. ٢٠٠٥-٢٠٠٦م

٦- كتاب الأدب للصف الثالث ثانوي الفصل الدراسي الأول. وزارة التربية والتعليم. ٢٠٠٨-٢٠٠٩، ٢٠١٢-٢٠١٣م.

٧- كتاب البلاغة للصف الأول ثانوي الفصل الدراسي الأول. وزارة التربية والتعليم. ٢٠٠٨-٢٠٠٩، ٢٠١٢-٢٠١٣ م.

٨- كتاب البلاغة للصف الثاني ثانوي الفصل الدراسي الأول. وزارة التربية والتعليم. ٢٠٠٧-٢٠٠٨م.

٩- كتاب البلاغة للصف الثالث ثانوي الفصل الدراسي الأول. وزارة التربية والتعليم. ٢٠٠٩-٢٠١٠، ٢٠١٢-٢٠١٣ م.

١٠- كتاب البلاغة للصف الثالث ثانوي الفصل الدراسي الثاني. وزارة التربية والتعليم. ٢٠٠٦-٢٠٠٧م.

١١- كتاب الكفايات اللغوية (٣) للتعليم الثانوي. نظام المقررات. وزارة التربية والتعليم. ٢٠١٠-٢٠١١ م.

١٢- كتاب اللغة العربية وآدابها للصف الأول ثانوي. التعليم العام. الفصل الدراسي الأول. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية. ٢٠١١-٢٠١٢ م.

١٣- كتاب النحو للصف الثاني ثانوي الفصل الدراسي الأول. وزارة التربية والتعليم. ٢٠٠٧-٢٠٠٨، ٢٠١٢-٢٠١٣ م.

١٤- كتاب النحو للصف الثالث ثانوي. الفصل الدراسي الأول. وزارة التربية والتعليم. ٢٠٠٨-٢٠٠٩، ٢٠١٢-٢٠١٣ م.

١٥- كتاب النحو للصف الثالث ثانوي. الفصل الدراسي الثاني. وزارة التربية والتعليم. ٢٠٠٦-٢٠٠٧ م.

١٦- لسان العرب. ابن منظور. مادة كفأ. المجلد الخامس. القاهرة: دار المعارف.

١٧- البيان والتبيين. أبو عثمان الجاحظ. تحقيق: عبد السلام هارون. القاهرة: مكتبة الخانجي. ١٩٩٨م.

١٨- التدريس الإبداعي للغة العربية نماذج وتطبيقات. تأليف: أد. معاطي محمد نصر. دمياط: مكتبة نانسي. ٢٠٠٩ م

١٩- الوافي في طرق تدريس اللغة العربية. تأليف:أ.د. محمد محمود موسى. الإمارات: دار القلم، القاهرة: دار ابن الجوزي. ٢٠١٢ م.

اللّغة العربية بين التلّقين ومستجدات الإعلام والاتّصال

إعداد

بلعابد مختارية

جامعة الجيلالي اليابس ــ الجزائر

بن ضياف زهرة كريمة

جامعة الدكتور مولاي الطاهر ــ الجزائر

تعد اللّغة الوسيلة الأساسية لتحقيق التواصل الإنساني؛ من حيث كونها مجموعاً كليًا من الرموز الصوتية التي تتآلف في نسق منتظم؛ لتصدر بطريقة إرادية معبِّرة عن أغراض إنسانية، والدليل على ذلك أنّ الإنسان بموهبته العقلية وذكائه الفطري اعتاد أن ينطق أصواتاً لغويةً؛ ليعبّر بها عن عواطفه ورغباته الشخصية وعما يحيط به من أجواء وما يعيشه من مواقف مختلفة، عن طريق مقدرته النطقية ومهاراته اللّغوية؛ التي تأهله للتواصل والتفاهم مع أفراد مجتمعه.(١)

وقد نالت اللّغة العربية شرف المنزلة وعلو المكانة بين اللّغات لكونها لغة العلم ومفتاح التفقه في الدّين(٢)؛ ولغة القرآن الكريم، قال تعالى:" بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ"(٣)؛ فلما وصفت بالبيان عُلم أنّ سائر اللّغات قاصرة عنها وهذا وسام شرفٍ، وتاج خلودٍ كُلِّلت وحفظت به من الزوال، مما جعلها أهم مقومات حياتنا وكياننا والحاملة لثقافتنا؛ والرابط الموحد بيننا، والمكوّن لبنية تفكيرنا(٤)؛ والصلة بين ماضينا وحاضرنا ومستقبلنا.

والدليل على ذلك الاهتمام الذّي حضّيت به من طرف العديد من الباحثين منذ القدم إلى يومنا هذا؛ فدرسوها وحللوها من جميع جوانبها؛ الصّوتية والنّحوية والصّرفية والدّلالية؛ باعتبارها معجزة القرآن الكريم؛ الذي أحدث تحولا فكرياً وحضارياً في البيئة العربية، فكان حافزاً للتفكير

(١) ينظر: علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، ٢٠١٠، ص٢٨.

(٢) ينظر: فقه اللغة وسر العربية للثعالبي، المقدمة، نقلا عن: محمد عبد الكريم الرديني، فصول في علم اللغة العام، دار الهدى، الجزائر، ٢٠٠٩، ص٠٩.

(٣)سورة الشعراء، الآية ١٩٥.

(٤) ينظر: محمد فوزي أحمد بن ياسين، اللغة خصائصها- مشكلاتها- قضاياها- نظرياتها- مهاراتها- مداخل تعليمها- تقييم تعلمها، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية النشر والتوزيع، الأردن، اربد، ٢٠١٠، ص ١٥.

في وضع معايير للحفاظ على النطق السليم لهذه اللغة من ناحية؛ وحصرها وجمعها من ناحية أخرى ليسهل اكتسابها خاصة لناطقين بغيرها، وهكذا توصلوا بعد دراسات عديدة إلى وضع علوم لغوية؛ تشمل معظم نواحيها وجوانبها وسجلوا ذلك في كتبهم التي احتضنت بين طياتها؛ عصارة فكرهم المتقد وعبقريتهم العربية المتولدة عن الملاحظة الشديدة والوصف الدقيق للظّاهرة اللّغوية. وقد أقرّ علماء الغرب بهذا المجهود المبذول من طرف العديد من النحاة واللّغويين والعلماء الأجّلاء؛ واعتبروه أثراً عظيما يُرغَم الناظر فيه على تقديره ويَحق للعرب أن يفخروا به[1]، وبلّغتهم التي كثرت مفرداتها ومعانيها وحسن نظام مبناها، والدّليل على ذلك ما تتميز به هذه اللّغة من حسٍّ جماليٍ؛ عن طريق ما تحققه من جمال صوتيٍّ ولفظيٍّ وتراكيب موسيقيةٍ منطوقةٍ، في سلسلة صوتية متراصة منسجمة حتى تُؤَمن قدراً أعلى من السهولة في النطق، وحداً أوفر من الوضوح السمعي[2]، مما أهلها لتكون في العصر الحديث إحدى اللّغات العالمية الست المعتمدة في هيئة الأمم المتحدة[3]، والمنظمات الدّولية التابعة لها.

ولما كان الإنسان بطبيعته يسعى دائما لتحقيق شبكة من العلاقات التي تربطه بوسطه الطبيعي والاجتماعي؛ فقد استعمل في بادئ الأمر لغته التي اكتسبها مشافهة من البيئة التي عاش فيها؛ ثم لجأ إلى العملية التعليمية بهدف تحصيل خبراتٍ ومهاراتٍ معرفية ولغوية في المؤسسات التربوية التعليمية، التي تحاول انتهاج أنجع الطرائق البيداغوجية والأساليب التربوية؛ في تدريس

(١) – ينظر: دي بو، تاريخ الفلسفة في الإسلام، لجنة التأليف والترجمة والنشر بالقاهرة، نقلا عن: محمد علي عبد الكريم الرديني، فصول في علم اللغة العام، ص٠٤.

(٢) – ينظر: فوزي الشايب، أثر القوانين الصوتية في بناء الكلمة، دار الكتاب الحديث، الأردن، ط ٠١، ٢٠٠٤، ص١٥.

(٣) – ينظر: علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص٢١.

اللّغة العربية بهدف تسهيل نقل المعارف والخبرات، وبالتالي استيعاب أسس مكونات التعليم التي يُجسّدها المنهج التعليمي بمفهومه الحديث؛ والذي يُعدّ بدوره وثيقة تربوية مهمة؛ تُحدد فلسفة التربية والتعليم تحديداً دقيقاً[1]، ولتحقيق هذه الغاية أُوكلت هذه المهام إلى خبراء في الدراسات النفسية والأبحاث التربوية والاجتماعية؛ فوضعوا مذهبا يسعى دائما إلى المعالجة الكلية لمكونات الطالب العقلية؛ والنفسية والوجدانية والبدنية والسلوكية؛ آخذين بعين الاعتبار البيئة الطبيعية والاجتماعية والاقتصادية، وغير ذلك مما يدخل في عالم المتعلم، مستنبطين هذه الفكرة من منظور المناهج التعليمية الحديثة؛ التي تَعتبر الطالب المحور الذي ترتكز حوله الاهتمامات التربوية والتعليمية؛ فهو كائن مفكر له أحاسيسه الجيّاشة يعيش في محيط يتسم بالتعقيد الشديد ولا يستطيع أن ينفك عن البيئة التي ينشأ فيها[2].

أما بالنسبة للمعلم؛ فقد أسهم تنامي المعرفة العلمية والتطورات الهائلة في مجال الاتصال والتطبيقات التكنولوجية في تغيير صورته ووظيفته التقليدية؛ فبعدما كان دوره يرتكز في السابق على نقل المعارف والمعلومات وتلقينها لطلابه والتأكد من حفظهم لها؛ وتوجيههم للمحافظة على القيم وأنماط السلوك المتوارثة بسلبياتها وإيجابياتها؛ والاهتمام بالجوانب النظرية دون العملية وكذا ممارسة أساليب التعليم التقليدية لتحصيل المعرفة اللّغوية[3]، أصبح دوره الآن ينحصر في تنمية التفكير العلمي والمنطقي لدى طلابه؛ وإرشادهم إلى كيفية تحصيل المعلومات وتوظيفها في جوانب حياتهم المختلفة؛ وبالتالي يدربهم على النقد البنَّاء مراعيا في ذلك طاقاتهم الفكرية؛ محاولا جعلهم طرفا أساسياً في العملية التعليمية، هذا إلى جانب ضرورة تمكنه من مادته اللّغوية وإدراكه

(١) – ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقة، دار هومه، الجزائر، ط٠٣، ٢٠٠٠، ص ٣٢.

(٢) – ينظر: المرجع السابق، ص٣٣.

(٣) – ينظر: علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص ٩٢.

العميق لمفاهيمها وأهدافها الإنسانية.

ومن هنا توصل العديد من الباحثين في هذا المجال إلى أن تعليمية اللّغة العربية؛ لا يستقيم لها موضع إلاّ بتوفر نظريات وإجراءات تطبيقية؛ بالإضافة إلى استثمار التجربة اللّسانية العالمية التي تُأهل الباحثين إلى النظر في حقيقة هذه الظاهرة؛ وتساهم في تنمية الحصيلة المنهجية التعليمية بوصفها ممارسة بيداغوجية غايتها تأهيل المتعلم لاكتساب المهارات اللّغوية، حيث أنّ مسار التّحول الذي سارت فيه النظريات التعليمية للّغة العربية بكل حمولتها العلمية؛ أفضت بالعديد من الأدوات الإجرائية والطرائق البيداغوجية الحديثة، الأمر الذي جعل الإستراتيجية البيداغوجية المعتمدة في المدارس العربية؛ تقتحم العديد من المشارب المعرفية على اختلاف خصوصيتها المنهجية رغم التحديات التي ظلّت تواجهها والتي يمكن حصرها فيما يلي:

تحديات ذات صفة داخلية:

- عدم وضوح الأهداف التعليمية بالنسبة للمتعلمين والقائمين على تعليمها.

– قصور محتوى المناهج التعليمية؛ بسبب ضبابية الأهداف المرجوة؛ ومعنى ذلك أن نجاح العملية التعليمية للّغة العربية منوط بثراء مناهجها التعليمية؛ والمنهج كما يرى البعض هو الخطة الشاملة للعمل التعليمي؛ ووسيلةُ التعليم الأساسية؛ أي أنّه المحور الذي يرتكز عليه كل ما يقوم به الطلاّب ومدرسيهم من نشاطات؛ وما يكتسبونه ويندمجون فيه من خبرات تحت إشراف وتوجيه المؤسسات التعليمية؛ لتحقيق الأهداف المنشودة أي أنه لا يقتصر على المقررات التعليمية؛ وإنما على الوسائل التعليمية والبرامج الدراسية وطريقة تدرسيها وأساليب تقويمها.

– قصور مناهج تعليم اللّغة العربية – في مراحل التعليم الأولى – عن الوفاء بما هو مطلوب وأساسي للطالب وذلك لتحقيق سيطرته المعقولة على لغته نطقاً وكتابةً، والدليل على ذلك عدم

تقديم المصطلحات والقواعد اللّغوية الكافية؛ في هذه المراحل التعليمية رُغم أهميتها في تقويم اللّسان العربي وحفظه من الزّلل[1].

– الممارسة والتكرار: على أن تكون هذه الممارسة ذات طابع تلقائي؛ خال من التكلّف ويبتعد التكرار فيه عن الروتينية البعيدة عن الفهم؛ فمن دون الفهم الجيّد تصبح المهارة آلية لا تعين صاحبها على مواجهة المواقف الجديدة وحسن التصرف فيها.

– ابتعاد مناهج اللّغة العربية عن التقنيات الحديثة والوسائل التكنولوجية؛ واقتصارها على أساليب التلقين البَحت، وهذا ما يحدُّ من معارف المتعلمين ويبرز قصور المعلمين في توصيل المادة العلمية لهم.

– غلبة اللّغة العامية على لغة الإلقاء عند المعلمين؛ وهذا ما يُربك المتعلم ويجعل قاعدته اللُّغوية ضعيفة وهشة.

– هذا إلى جانب اعتماد كثير من معلمي اللّغة العربية؛ على أساليب تقويمية تعتمد على امتحانات نظرية، لا تقيس مستويات الطلبة في استخدامهم الفعلي للّغة العربية؛ بل ترتكز على مدى حفظهم لهذه القواعد واجترارها في الامتحان ثم تنسى بعد ذلك.

أ- تحديات ذات صفة خارجية:

ومن ضمن التحديات التي قد تواجه اللّغة العربية وتصدّ من مضيَّها قُدمًا ما يلي:

– فكرة العولمة المعاصرة التي جاءت عن طريق الاقتصاد والثقافة؛ لتَبسط قوانينها الرأسمالية في العالم؛ ولمحو شخصية الشعوب؛ لتجعلها طيّعة كالعجينة بين يديها، والدليل على ذلك أنّها تتخذ من الطعن في اللّغة العربية الفصحى ونشر اللّغات الأجنبية وسيلة لتحقيق مآربها.

(١) – ينظر: علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص ٣١٩.

– هذا إلى جانب مشكلة الثنائية اللّغوية في التعليم؛ والدليل على ذلك سيطرة اللّغات الأجنبية على المدارس الخاصة والجامعات؛ مما سبب خلخلة في البناء الاجتماعي الفكري والتواصلي؛ لأن كثيرا من الطلبة بات لا يحسن التحدث بالفصحى لكونهم يتكلمون باللّغات الأجنبية منذ المرحلة الابتدائية؛ عندها صار البعض منهم ينفر من لّغته الأم؛ ليلجأ في كتابة الكلمات العربية بالحروف الأجنبية؛ كما وضعوا أرقاماً للأصوات العربية التي لا توجد في اللّغة الأجنبية؛ فالرّقم (٧) الأجنبيّ بدلا من حرف الحاء مثلاً، وهو ما اصطلحوا عليه بتسمية **العَرْبيَزية**[1]، وهذا وإن دّل على شيء فهو يدُّل على عقدة النقص التي تحملها هذه الفئة.

– ضعف الانتماء العربي والاعتزاز باللّغة العربية نتيجة عدم غرسه في نفوس طلابنا؛ بالرغم من أنّ لغتنا وكما أثبت التاريخ لغة علم وحضارة؛ استطاعت مواكبة جميع العصور التاريخية السالفة بما مرت به من تطور وانحطاط؛ فكيف لهذه اللّغة وما تحمله من طاقات بلاغية وموسيقية؛ تجري عباراتها في سمعك مجرى النسيم في أصيل الربيع؛ أن تركن إلى هذا الحال بعدما كانت مُتقدة بدراسات الباحثين قديما وحديثا وبطاقات غير محدودة لمن يستطيع تفجيرها؛ فتأتي كلماتها متخيِّرة وجملها متوازنة وتراكيبها مع معانيها منسجمة.

– هذا إلى جانب دخول كثير من الألفاظ الأجنبية إلى استعمالاتنا اللّغوية مما أدى إلى تلوث البيئة لغوياً نتيجة عقدة النقص؛ لأن الكثير منّا يظّن أنّ من يتكلم اللّغة الأجنبية أعلى

(١) – ونجده عند البعض الآخر يدعى " العربنت" وهي تعني "تعريب النات"، ينظر: محمد فوزي أحمد بن ياسين، اللّغة خصائصها– مشكلاتها– قضاياها– نظرياتها– مهاراتها– مداخل تعليمها– تقييم تعلمها، ص ٣٦.

مستوى من غيره؛ ومن ذلك استعمالنا لكلمة "التلفون" بدلا من "الهاتف" بالرغم من انتشار الكلمة العربية.[1]

- ومن مظاهر التلوث اللّغوي نجد أيضا استيرادنا لكلمات أجنبية؛ نقوم بتعريبها فقط ولا نسعى إلى ترجمتها من مثل des cadre إلى كوادر؛ وdes tabous إلى طابوهات، وغيرها - مما لا يسمح هذا المقال بذكرها أو الحديث عنها - ونجتهد عن سبق إصرار في تلقين أطفالنا وتلامذتنا هذه الأخطاء التي تنخر كيان لغتنا؛ فحريٌّ بنا أن نقوم في كل سنة بإصدار معجم جديد يحمل كل الألفاظ الجديدة كي لا تقع لغتنا في مَزلَق الجمود والتقوقع على نفسها.

بعض السبل لمواجهة التحديات:

- العمل على تكوين وإعداد معلمين يأخذون على عاتقهم مهمة غرس الانتماء العربي في نفوس طلابهم وحب تعلم اللّغة العربية؛ وأن يكونوا بالدرجة الأولى قدوة حسنة في نظر طلابهم.

- العمل على تطوير المناهج التعليمية وتعزيزها ببرامج متطورة؛ تجمع كل المناهج العلمية النفسية والتكنولوجية، وكذا استحداث برامج على الانترنيت لتعليم أطفالنا؛ والمهاجرين من أبنائنا ولغير أبنائنا من الدول الإسلامية، كما يجب علينا أن ننظم دورات لتأهيل المعلمين وتدريبهم؛ دون أن نستثني في هذه البرامج؛ أساسيات قواعد اللّغة مصطلحاً وتطبيقاً.[2]

- التشجيع على المطالعة؛ خاصة ونحن نلحظ مزاحمة وسائل الإعلام للكتاب وتطور شبكة الانترنيت؛ وما تتيحه من بحوث علمية جاهزة تغني الطلاب عناء تصفح الكتب والبحث بين دفتيها عن غاياتهم العلمية؛ ولكن وبالرغم من كل هذا لا يمكن للمطالعة عبر الانترنيت أن تعوّض القراءة من الكتاب الورقي؛ لكون القراءة الثاقبة أداة عملية فردية تساهم في بناء شخصية

(١) - ينظر: المرجع السابق، ص ٣٧.

(٢) - ينظر: د. محمود أحمد السيد، اللغة العربية وتحديات العصر، ص ٦٩.

الإنسان؛ وتحديد اتجاهاته وفكره والدليل على ذلك ما كان **للعقاد** في مصر من مكانة عالية ومرموقة بين أبناء جيله من الأدباء.[1] فعلى الطلاب اقتناء الكتب القيّمة وقراءتها، لأنّ ذلك من أهم الوسائل التي تشعر الإنسان بالثقة؛ كما تمكنه من معرفة ما يحيط به من مستجدات معرفية ثقافية.

– فمن أجل التحفيز على المطالعة؛ يقام مثلا معرض الكتاب الدولي بالجزائر العاصمة تحت الرّعاية السامية لرئيس الجمهورية؛ حيث تحضره جميع الشخصيات الفكرية والأدبية وحتى العلمية من جميع أنحاء الوطن العزيز، كما يشهد توافد دور النشر من مختلف بقاع العالم؛ حاملةً معها كل جديد الكتب على اختلاف مناحيها الفكرية والعلمية.

– هذا إلى جانب ما تقوم به وزارة الثقافة من تظاهرات ثقافية من أجل تحبيب القراءة للجمهور العريض من مختلف الشرائح الاجتماعية، وهذا من مثل "قافلة المطالعة العمومية" وهي حافلات مكتبية تحمل الكتب المختلفة التخصصات إلى جميع الأنحاء البعيدة والمعزولة في بلادنا، وفي جولتها تقوم بإعارة الكتب لمدّة خمسة عشر يوما، بعدها تقوم بإجراء مسابقة ثقافية من أجل تكريم الفائزين الذّين برهنوا على حبهم للمطالعة، بالإضافة إلى مهرجان القراءة أو كما يسمّى "القراءة في احتفال" إذ تقوم دور الثقافة بمختلف ولايات الوطن بفتح المكتبات العمومية للطلاب وخاصة الأطفال من أجل تلاوة القرآن الكريم؛ والمطالعة؛ والرسم؛ وقراءة القصص للأطفال الصغار؛ تنتهي هذه التظاهرة كذلك بمسابقات لتجويد القرآن وحفظه؛ وكذا مسابقات ثقافية تسلم في نهايتها جوائز تكريمية وتحفيزية للناجحين.

(١) – زكي كامل الخويسكي، المهارات اللغوية –الاستماع– والتحدث– والقراءة – والكتابة– وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع، ٢٠٠٩، ص١١٢.

– العمل على جعل البرامج والمناهج التعليمية؛ تتسم بالمرونة والسلاسة خاصة في الأطوار الأولى؛ وأن لا تبتعد عن الأجواء والأوساط التي تحيط بالمتعلم.

– البدء باللّغة البسيطة والسهلة حتى لا ينفر المتعلمون؛ والابتعاد عن العامية؛ لكي لا يحدث ارتباك وتشتت في أفكار المتعلمين، مع التركيز على القواعد النحوية واللّغوية والإكثار من التمارين والعمليات؛ سواء داخل المدرسة أم خارجها لترسيخ المعلومات المكتسبة؛ وكذا الإكثار من حفظ القرآن الكريم والسنة والأشعار والخطب ليستقيم النطق واللّغة معا.

– دعم مسيرة التعريب والترجمة؛ لكي تخرج اللّغة من دائرة الجمود والقصور عن مواكبة المستجدات الحاصلة في كل الميادين العلمية المختلفة؛ فكما هو معلوم عند الخاص والعام أن الحضارة الإسلامية نشطت في جميع العلوم التي كانت آنذاك خاصة بعد احتكاكها بالحضارات المجاورة لها؛ وكانت الترجمة أكبر مساعد لها في مجال النبوغ في العلوم المختلفة.

– العمل على نشر روائع اللّغة العربية من منتجات أدبية مختلفة؛ وكذا توجيه القارئ والناشئة إلى قراءتها وذلك بإظهار مدى قيمتها لهم.

– العناية بالبحث العلمي وتنظيم ملتقيات علمية أكاديمية تَصب في هذا المضمار؛ على أن تُؤخذ التوصيات بعين الاعتبار ويتم تجسيدها على أرض الواقع.

– الاعتماد على أسلوب التوجيه وهذا بتعريف المتعلم بأخطائه حتى يحاول تجنبها؛ على أن يكون هذا التوجيه مقترنا باللّين والمحبة؛ باعتباره عنصراً فعّالاً في نجاح العملية التعليمية، هذا إلى جانب العمل على تشجيع اكتساب المهارات اللّغوية؛ وذلك بتخصيص جوائز للمتميزين في استعمال لغتهم الأم، وبهذا الصدد يقول **أحمد حسن الزّيات** " وقِلّة العلم بالفصحى لا تعود إلى مطلبها الصعب أو أمرها المعضل؛ وإنّما تعود إلى سوء الطريقة في تعليمها وضعف الرغبة في

تعلُّمها، فلا المعلّم صادق الجهاد فيما يعطي، ولا المتعلّم حسنُ الاستعداد لما يأخذ"[1] ومعنى قوله هذا أن ضعف اكتساب مهارة الحديث باللّغة العربية الفصحى؛ لا يرجع لصعوبة هذه اللّغة وإنما قد يرجع لتهاون المعلمين في إثارة فاعلية التعلم في نفوس طلبتهم؛ أو ضعف القدرات الذهنية والميولات الشخصية لهؤلاء في تخزين المعرفة اللّغوية.

– مدى تأثير وسائل الإعلام في اللغة:

وغير بعيد عن كل هذا تلعب وسائل الإعلام بشتى أنواعها؛ دورا كبيراً وأساسيًا في نشر وتنمية اللّغة عند الناشئة؛ بما تعرضه من برامج مختلفة، وما هو ملاحظ أنّ للإعلام لغة معروفة متداولة يتحرّى فيها السهولة في الألفاظ؛ والسلاسة في التراكيب حتى تجذب إليها أكبر قدر من المتتبعين على اختلاف شرائحهم الفكرية والعُمرية، ومن أهم سماتها أنّها تستغني "عن الصفات وظروف المكان والزمان وأحرف الإضافة؛ مثل: (دُمرت السيارتان تدميرًا)؛ حيث تقول لغة الإعلام:(دُمرت السيارتان)؛ و(كان من الذين غادروا القطار) بدلاً من (كان من بين الذين غادروا القطار)"[2] وهي بمثل هذه الخرجات اللّغوية؛ تضعف تركيب اللّغة نتيجة نحوها منحا مختلفا عما هو متعارف عليه.

يضاف إلى ذلك ما يظهر جليًّا في الصحف والجرائد اليومية؛ التي تعمل على إيصال الخبر بالسّرعة الكبيرة مستعملةً في ذلك لغة سهلة بسيطة؛ تحتوي على أخطاء نحوية وإملائية؛ ومن بين لحونها الشائعة" (ليث فارق حضن أمه إلى الأبد)؛ والصواب: (فارق ليث أمه للأبد) "[3] وفي

(١) – أحمد حسن الزيات، وحي الرسالة، ج٠٤، دار نهضة مصر، ط٠٢، ١٩٦٦، ص ٣١.

(٢) – وليد إبراهيم الحاج، اللغة العربية ووسائل الاتصال الحديثة، دار البداية ناشرون وموزعون، ط٠١، عمان، الأردن، ٢٠١١م، ص ١٢٢.

(٣) – المرجع نفسه، ص ١٣٦.

مثل هذه التراكيب تتبع اللّغات الأجنبية في طريقة تركيبها للجمل، ويمكن القول: إنّها تترجمها ترجمة حرفية مما يؤدي إلى خلل في تراكيبها النحوية، بالرّغم من أنّ اللّغة العربية من أغنى لغات العالم من جميع الجوانب.

كما أن الترجمة التي تكتب في أسفل الشاشة التلفزيونية؛ هي الأخرى لا تخلو من الأخطاء اللّغوية الموزعة على القواعد؛ والإملاء؛ وركاكة العبارة؛ وقربها من العامية مثل (أن يذهبون)؛ و(رأيت أبوك) وهي ترجمات سريعة الغرض منها تحقيق أهداف تجارية لا غير، هذا إلى جانب ما نلمسه في أفلام الأطفال أو كما يحلو للبعض تسميتها الرسوم المتحركة؛ والتي تُعدُ من أهم العوامل المساعدة على تعليم اللّغة العربية لهم؛ ولكن ما يحدث أنّها تحوي في معظمها أخطاء فادحة سواء في النطق أو في الإملائي أو النّحوي؛ وغيرها من أخطاء لا يمكن إرجاعها إلاّ للترجمة السريعة؛ وكأنّهم يريدون بذلك إبعاد الأطفال عن لغتهم الأم؛ فهم الركن الركين والحسّاس في مجتمعاتنا العربية والذّي يجب علينا العناية به أكثر فأكثر؛ من أجل إعدادهم للمستقبل الذي يجب التخطيط له من الآن من أجل حماية اللّغة وتفادي اضمحلالها.

ومعلوم أن تفرع لهجات عن لغة أصلية ظاهرة طبيعية؛ تخضع لها أغلب اللّغات خاصة القديمة منها؛ أو تلك التي تنتشر في مناطق شاسعة؛ مما يؤكد أن العلاقة بين اللّهجة واللّغة هي علاقة عمومٍ وخصوصٍ،حيث تشتمل اللّغة الواحدة على عدّة لهجات متباينة في خصائصها اللّغوية؛ مع اشتراكها في صفات لغوية أخرى...، ولكن ما هو خارج عن الطبيعة أن نترك تلك اللّهجات تطغى على ألسنتنا في كل التّخصصات ولا تبقى محصورة في مجال واحد؛ بل وتكاد تنافس اللّغة الأم في بعض النقاط والمناصب الحساسة في الحياة الفكرية.

هذا ما يظهر جليّاً في الآونة الأخيرة بخروج بعض القنوات العربية إلى الساحة الإعلامية متحدثة باللّغة العربية ممزوجة بالعامية، ومثل هذه الظّواهر تعدّ إضعافاً من شأن اللّغة الأم وهزاً لمكانتها في المجتمع، خاصة في نظر الناشئة التي تَعُد هذا كمقارنة بين اللّغة الأم والعامية، وهي مقارنة سخيفة وليس لها أسس ولا قواعد منطقية واضحة.

ومهما كان الأمر فإنّنا نعترف ابتداءً بضخامة ما نرومه وجزّالة ما نقصده؛ وشرف ما نحاوله ويكفينا أن نفتح بابًا للحوار؛ وأن نثير قضية للنقاش وأن نطرح مسألة للجدل حول واحدة من أهم مقوّماتنا الحضارية؛ ألا وهي واقع اللّغة العربية في عصرنا الحالي مع كل المستجدات الحاصلة في ميادين الإعلام والاتصال هذا من جهة، ومن جهة أخرى الصّراع الظّاهر الخفي بينها وبين اللهجات العامية التي تحاول تقويض مكانتها؛ بالرّغم من أنّها لا تزال فاتحة صدرها في وجه كل السّهام الموجهة لها؛ لترد عليها بالجّلد والصّبر اللّذين عهدهما منذ أكثر من أربعة عشر قرنا.

وإذا ما تصفحنا التاريخ محاولين قراءة وجهه بنوع من التدقيق والتمحيص لوجدنا أن العرب منذ قديم زمانهم لم يكونوا كلُّهم شعراء؛ أو خطباء؛ أو كُتّابًا؛ أو على درجةٍ سواء في إتقان العربية واستعمالها؛ وتذوّقها فلقد تفاوتت درجاتهم اللّغوية واختلفت لحونهم؛ وهذا ما يدّل عليه جميع ما ورثناه عنهم من منتجات أدبية، ومما يذكر في هذا أنّ رجلاً؛ جاء إلى ابن خالويه يستفسر منه قائلا:" أريد أن أتعلَّم من العربيّة ما أقيم به لساني"، فقال راداً عليه: " أنا منذ خمسين سنة أتعلَّم النّحو، وما تعلَّمْتُ ما أقيم به لساني"[1]؛ ومعنى ذلك أنّ اللّغة العربية كغيرها من اللّغات تحتاج إلى الممارسة والدُّربة؛ من أجل تقويم اللّسان مما أصابه من اعوجاج وانحراف، وهذا هو المأمول تحقيقه من طرف المنظومة التّربوية التّعليمية التي قد تحدُّ من المزج بين الفصحى والعامية؛ خاصة ونحن نعلم اليوم أن الإنسان يتكلَّم أكثر مما يكتب، والعامية للكلام، والفصحى للكتابة، ولكن بالرّغم من كل هذا يجب الحرص على الفصل بين هذه وتلك؛ حتى يتسنى لكل منهما أن تحيا في الوسط الملائم لها وأن تقوم بأداء وظيفتها على أكمل وجه؛ دون أن تطغى

(١) – محمد بن علي الداودي، طبقات المفسرين، تح: محمد عمر، مج٠١، مكتبة وهبة، ط٠١، ١٩٧٢، ص١٤٨.

إحداهما على الأخرى أو تحاول أخذ مكانتها أو انتزاعها؛ ومن أجل تحقيق هذا الهدف يجب أن تتضافر جميع الجهود وعلى جميع الأصعدة؛ لحماية لغتنا التي تعدّ رمزا لهويتنا؛ وشعارا لحضارة أمتنا العربية؛ وقلعة تحمي تراثنا وتاريخنا؛ ولهذا كانت ولا تزال محط كيد المستعمرين الكائدين على مرّ العصور؛ لأنّهم يدركون تمام الإدراك أنّ الحيازة على تبعية أيِّ شعب ما فكريا؛ يكون بفصله عن ماضيه ليتسنى لهم استعماره سياسيا واقتصاديا؛ لهذا لبسوا ولا يزالون إلى غاية اليوم يلبسون أقنعة وأثوابا مختلفة من أجل تحقيق مآربهم. ولكن الواضح أنّ لغتنا لا تزال النّد العنيد لهؤلاء؛ الذي لا استكان ولا ذّل لعادٍ ولا معتدٍ؛ بل ظلت مرآة عاكسة للحالة الفكرية والاجتماعية والثقافية والدينية إلى يومنا هذا. ولهذا فعلى المؤسسات التعليمية وطرائقها البيداغوجية؛ الانفتاح على التجارب الدولية في تطوير مناهج تعليم اللّغة العربية؛ وإصلاح المنظومة التّربوية التّعليمية؛ والعمل على رقيِّ منتوجنا الفكري الإبداعي.

وبالجملة جاء في خطاب رئيس الجمهورية السيد عبد العزيز بوتفليقة، تعزيزاً لدور اللّغة العربية في بناء صرح الحضارة للأمة؛ حيث يقول:" إن اللّغة العربية تتصدر دستورنا باعتبارها اللّغة الوطنية والرّسمية ونضع على كاهل الصفوة من علمائنا والمبدعين في مجالات الفكر والفن مسؤوليات كبيرة، فلا توجد لغة متقدمة أو متخلفة في حد ذاتها، إنّ وصف التّقدم والتّخلف يصدق على الأصح على الناطقين بها، فليس هناك طريق آخر لرقي اللّغة وعلوّ مكانتها على مستوى العالم، غير قيمة منتوجها الفكري وما تحققه من إنجازات في العلوم والتكنولوجيا المتقدمة..."[1]، وبهذا فخطاب رئيس الجمهورية هو إعلان واضح وصارم عن مسؤولية العلماء والمبدعين في إحياء اللّغة العربية؛ والعمل على بلورة جميع المساعي العّلمية والتّقنية من أجل الرّفع

(١) – من خطاب فخامة رئيس الجمهورية السيد عبد العزيز بوتفليقة، في الندوة المغاربية للمجلس المنعقد في يوم: ٢٩ و٣٠ جوان ٢٠٠٠.

من مستوى اللّغة العربية في جميع المجالات، فالكثير من اللّغات الميتة أحيتها إرادة أبنائها وأخرجتها من غياهب الظلمات إلى فسحة الأنوار.

والدليل على ذلك اللّغة العبرية التي تم إحياؤها وبعثها بعد أن كادت تندثر منذ قرون خلت؛ على الرّغم من اعتبارها من اللّغات الميتة؛ واللّغة اليابانية التي لم تك شيئا مذكورا إلاّ أنّ اجتهاد أبنائها؛ والتّطور الذّي وصلوا إليه خولهم الرّيادة في هذا العالم الذي لا يؤمن إلا بسلطة العلم كقوة طاغية على كل شيء.

وبناء على ما سبق يمكننا القول أنّ نجاح العملية التّعليمية منوط بمدى إعداد المعلم لمهنة التّعليم وامتلاكه للمهارات اللّغوية، باعتبارها تشكل الرّكيزة الأولى في إحكام سيطرته على اللّغة العربية وتعليمها وتوصيلها للمتلقين منه؛ وفق طرائق بيداغوجية وإستراتيجية تعليمية منظمة، تضمن له توصيل معلوماته بشيء من المرونة والسهولة واليسر، لتكون أهدافه التّعليمة قادرة على إشباع فضول طلبته وجعلهم طرفاً أساسيًا في العملية التّعليمية، وذلك بتأهيلهم لاستيعاب ما يتلقونه من معارف مختلفة، تضمن لهم النّطق الصحيح للّغة العربية الفصحى رغم التحديات التي تواجهها.

المصادر والمراجع:

القرآن الكريم، برواية ورش.

- بلعيد. صالح، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومه، الجزائر، ط٠٣، ٢٠٠٠.
- الحاج. وليد إبراهيم، اللغة العربية ووسائل الاتصال الحديثة، دار البداية ناشرون وموزعون، ط٠١، عمان، الأردن، ٢٠١١م.
- الحلاق. علي سامي، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، ٢٠١٠م.
- الخويسكي. زكي كامل، المهارات اللغوية –الاستماع- والتحدث- والقراءة – والكتابة- وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع، ٢٠٠٩م.
- الرديني. محمد عبد الكريم، فصول في علم اللغة العام، دار الهدى، الجزائر، ٢٠٠٩م.
- الزيات.أحمد حسن، وحي الرسالة، ج٠٤، دار نهضة مصر، ط٠٢، ١٩٦٦م.
- السيد. محمود أحمد، تعليم اللغة العربية بين الواقع والطموح، دار طلاس، ط٠١، ١٩٨٨م.
- الشايب. فوزي، أثر القوانين الصوتية في بناء الكلمة، دار الكتاب الحديث، الأردن، ط ٠١، ٢٠٠٤م.
- محمد بن علي الداودي، طبقات المفسرين، تح: محمد عمر، مج٠١، مكتبة وهبة، ط٠١، ١٩٧٢م.
- محمد فوزي أحمد بن ياسين، اللغة خصائصها- مشكلاتها- قضاياها- نظرياتها- مهاراتها- مداخل تعليمها- تقييم تعلمها، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية النشر والتوزيع، الأردن، اربد، ٢٠١٠م.

- من خطاب فخامة رئيس الجمهورية السيد عبد العزيز بوتفليقة، في الندوة المغاربية للمجلس المنعقد في يوم: ٢٩ و٣٠ جوان ٢٠٠٠م.

إشكاليات تمثّل اللغة من خلال تدريس التواصل الشفهي وتقييمه في المراحل قبل الجامعية

إعداد

د.الجمعي بولعراس

جامعة تبسة – الجزائر

ومعهد اللغة العربية– جامعة الملك سعود

الرياض – المملكة العربية السعودية

د. آمال فرفار

جامعة تبسة – الجزائر

ومشرفة اللغة العربية بمدارس ابن خلدون الأهلية

الرياض – المملكة العربية السعودية

الملخص:

ركزت الأمم المختلفة عل تعليم لغتها بمقدار مهم في حياتها، لأنها تعتبر اللغة سرّ بقائها، ولأن اللغة العربية أُهينت بمشكلات حالت بينها وبين روادها وطلابها في الاكتساب، مما حال دون قيام حضارة عربية معاصرة رائدة على غرار ما كان عند الأسلاف، ونظرا لشح المناهج والتأليف فيها وفي طرائق تدريسها بما يتماشى والعصر ومتطلبات الطالب وميوله، كان من الضروري الالتزام بإصلاح تعليم اللغة العربية، إصلاحا شاملا، ولأن الغاية من تدريس اللغة العربية هو تكوين مواطن يحسن اللغة معرفة وتواصلا، دون الوقوع في عوائق التواصل باللغة العربية القياسية/(الفصحى المعاصرة). ونظرا إلى أن التواصل الشفهي عدّ قطب الرحى في اكتساب اللغة واعتبرت كل المساقات الأخرى خادمة لها، وغايتها هو الوصول إلى ذلك اتقانا وممارسة صائبة وسلوكا لفظيا حضاريا، يتركز هذا البحث في مساق التواصل الشفهي مسلكا أساسيا في تعلم اللغة.

وتكمن أهمية البحث في التركيز على حاضر تعليم اللغة العربية في المملكة العربية قبل المرحلة الجامعية تشخيصا وحلولا، وهدف هذا البحث هو تشخيص تدريس التواصل الشفهي وتقييمه، قصد تقديم مقترحات ترقى باللغة العربية إلى مصاف اللغات الحية المساهمة في تكوين الأجيال والحضارة، انطلاقا من تجربة المملكة العربية السعودية.

تمهيد: تعليم التعبير الشفهي- مقدمة نظرية لواقعه العالمي

تعليم التعبير الشفهي هو الشغل الشاغل لكل التعليمية، إذ تناولته كثير من الدراسات المعاصرة بالتساؤل والبحث، وهو الأمر الذي تبنته وزارات التربية الوطنية في العالم والمؤسسات التربوية الدولية ومجالسها البحثية والعلمية، فالعالم التربوي مدعو بكل ما أوتي من شجاعة وقوة لئلا يتوقف عن إعادة طرح مسائل تعليم التعبير الشفهي لكونه أمرا ضروريا، ونحن إزاء هذا الوضع الخطير التي آلت إليه العربية التي ظلت حبيسة الصف الدراسي ليس إلا وذلك في أقصى

الحدود، وفي ظل تفاقم سيطرة العاميات الآيلة إلى التقارب الخطير إلى الذوبان في اللغات الأجنبية مدعوون إلى طرح السؤال التالي: هو ماذا سنفعل تجاه هذا الوضع؟ هل سنقف متفرجين واللغة العربية تُبتلع؟

الإجابة واضحة وصريحة، نعم التواصل الشفوي يفرض نفسه علينا منذ أن وجدت العربية، وفي الحقيقة إننا لا نستطيع تصور أن المحادثة والتعبير الشفوي بالفصحى مقصوران على قاعة الدرس، حتى وإن أصبح هذا الفضاء الأخير تغزوه مظاهر العاميات للأسف، إذ لم يعد تدريسه واضح الأهداف والمقاصد بفعل التجاوزات وبفعل الدروس التي لا تصلح لجيل العربية المعاصرة، ولأن التواصل بهذه اللغة أصبح غير مرغوب فيه في سوق العمل باعتباره ضرورياً لدخول عالم الشغل.

لقد كان منذ مدة إتقان التواصل الشفوي والمحادثة باللغة العربية شرطا ضروريا لاقتحام سوق العمل، وخاصة مهنة التدريس، إلى حد هذا الوضع يعدّ الأمر مقبولا، لكن أن نلاحظ هجوما على التواصل باللغة العربية الفصحى والاكتفاء بمعلومات عنها من طرفنا هو الأمر الأغرب، لأننا ربما لم نُقبل عليها، ونرفضها بفعل القواعد الجامدة والأساليب التدريسية وفقدان الإطار المرجعي والسياقي للتحادث بها. هذا الأمر هو الذي يدفعنا إلى التساؤل عن أي محادثة باللغة نحن نعلّم، وأيّ أهداف نسعى لها والتي تنتهي بانتهاء المرحلة الثانوية في تعليم الفرد، فهل يكفي أن نتوقف عن تعليم الشفهي عند انتهاء المرحلة الثانوية، ولأن نتائج الامتحانات النهائية للتعليم ما قبل المرحلة الجامعية لا تُظهر بصدق الكفاءة اللازمة لمواصلة الدراسة، خاصة أن الأمر يرتكز على التعبير الكتابي أكثر من الشفوي، ثم إنه يتعلق بمواضيع التعبير الشفهي التي لابد من أن تركز على محيط المتعلم مثل التكليفات المترلية والتي تشرك معها مثل الواجبات الجماعية الشفوية وتمثلها، والتي لا تصلح مواضيع للتعبير الكتابي...وغير ذلك، وأمر محمود لذات الفرد إذا تحققت مبادئ وأهداف الشفوي في الكتابي على الرغم من كون وعينا بأن الشفهي متعلق بالكتابي، لكن

هذا لا ينفي وجود نهايتين مستقلتين لهما وفي أحد مظاهرهما يمكن أن نصل إلى كتابي – شفاهي، وهذا الأمر يعدّ جيدا إذا وصلنا إليه وخططنا له في الامتحانات الثانوية النهائية.

وفي السياق نفسه فنحن نعلم جيّدا أن القراءة الجهرية ومنذ أمد بعيد تُلحق بتمارين نطقية وتلفظية مشدّد عليها من طرف معلمي اللغة، ولأجل التعود على التعبير الشفهي لابد من إعطاء هذا النشاط بُعدا تواصليا، إذ توجّه القراءة لأغراض أخرى، ولا يركز عليها في حدّ ذاتها، فنفترض قراءة تعبيرية أو إيمائية إشارية وجسدية وبالنظرات، بإدماج الفعاليات اللسانية وغيرها في الشفهي.

السؤال المنبثق من خلال هذه المقدمات البسيطة هو أن نتحقق من أنه بإمكاننا إعطاء الشفهي بُعدا أكثر تلقائية في سياقات التواصل المفتوح أو المفتعل، ويجب أن نعلم أننا لا نستطيع أن نظل مرتبطين بفضاء دقيق جدا يعالج فقط بعض الأنماط العادية في سياق حوار لا يتعدى طلب بعض الحاجيات العادية مثل الأكل والشرب والتعلم ومفرداته وأسئلته، حتى وإن كانت هذه ضرورية في البداية، ومن جهة أخرى يجب أن نركز على عدد كبير من تمارين الحوار والتفاعلات الاجتماعية وحاجات المجتمع داخل الصف، إذ يتطلب هذا إذن إمكانية تفضيل الحديث التلقائي في الصف دون العودة إلى الوقوع في فخ بدايات التدرب على اللسان.

وفيما يتعلق بالجانب التعليمي بالتحديد، فقد ميزت الدراسة التوجيهية في الغرب والمعروفة بـــ:(Buildings'standards sprachen) (Kuhn, Peterm, ٢٠٠٨) كثيراً من المهارات المعروفة منذ الأزل، والتي تصنف تحت مجالات الفهم الشفهي والتعبير الشفهي، والتي تميّزهما عن بعضهما البعض، حيث أن تعليم الشفهي يأتي من أسباب بيداغوجية بحتة، وفي الواقع فنحن نعلم أن اللسان كليّ التشكل ولا يقبل التجزئة في التعليم بطريقة صناعية، فالمهارات المختلفة يجب أن تعلم بشكل ثنائي مبسط، وكون التعبير الشفهي عمليات لغوية إجرائية في حياة الفرد يُحتّم أن يظهر وحدة واحدة، إذ يسمع الطالب ويشرح ويتدخل في

المناقشات ويعرض وجهة نظره...وغير ذلك. والتحدي في تدريس الشفهي هو كيفية إدماج مختلف الكفاءات بطرق الدراسة المعروفة بـــ::(Buildings 'standards sprachen) في الغرب- والتي نريد أن نسترشد بها باعتبارها تجربة ناضجة أعطت ثمارا إيجابية في تعليم التعبير الشفهي في الغرب عامة وفي فرنسا خاصة- في الصف الدراسي، إذ ترى أنه لأجل الأسباب التربوية الخالصة يجب أن نثري بشكل أو بآخر أي مهارة من خلال تعالق الدروس وترابطها للسير بها قدما إلى الإنتاج الشفهي، كما تنصّ على عدم إهمال علاقته بالتعبير الكتابي حتى ولو كان هدفنا تعليم الشفهي، كما تُنبه إلى أن قيمة الكفاءات الشفهية لا تعني إهمال الكتابي، وإلى أن الكتابي له أهمية بالغة في دراسات الطلاب المستقبلية، والملاحظ أنهم سيتوصلون إلى الكتابي من خلال إتقانهم للشفهي والعكس بالعكس.

هذا بالتحديد بعض ما نريد أن نهدف إليه من إعداد عناصر الإجابة عن كل هذه التساؤلات في الحاضر، ولا نريد أن نوقف قارئ هذا التقرير على كل العناصر النظرية لتعليم الشفهي، فيوجد دراسات كثيرة في هذا الموضوع خاصة باللغات الأجنبية، إن هدفنا هو تقديم مقترحات مجموعة من مختلف المصادر، وتجميع بعض التقنيات التي كان لها صدى ممتاز عمليا والمجربة عالميا لكل المستويات المختلفة للمتعلمين، وأملنا أن نسهل الارتقاء من مستوى لآخر.

إن ما نقدّمه من خلال هذا التقرير من خدمة لا يعدّ ثورة علمية، بل هو وجهة نظر عرفت عند الغرب وحققت نتائج باهرة كما نراها، وأغنت وغطت النقائص التي نراها طافحة على السطح في عالمنا العربي، ونراها تثري المعالم السابقة، والتقصي يدور حول عدد من الأنشطة الشفهية التي تحتاجها المدارس والمعلمون، ويمكنها من تمارين إضافية لجهودهم.

ومن جهة أخرى فإنا وضعنا في حسباننا قراءاتنا الحديثة عن الموضوع فيما كُتب خاصة عند الغرب في الموضوع من كتب ووثائق لأجل تعليم الشفهي والاستعانة ببعض الملفات التربوية، ونأمل في ذلك أن تستكمل بالرغم من طابعها المؤقت الحل للمسيرة التعليمية وإلى الكتابة النقدية

للموضوع والتربوية منها بالضبط.

أولا: الجانب النظري:

١- كيف نعلّم التعبير الشفهي؟:

١-١- أنشطة كسر الحواجز:(**Brise-glace**)[1]:

المقصود بنشاط كسر الحواجز هو استعمال النشاط اللعبي، الذي سيسمح بعقد أول اتصال مع الطلاب واكتشاف مراكز اهتمامهم وتقويم مستواهم في العربية، ويقوّي ترابط المجموعة، ومن الضروري على كل طالب أن يشارك فيه.وهذه بعض الأمثلة من فعاليات كسر الحواجز:

النقاط المشتركة
المستوى: كل المستويات عدا المبتدئين في اللسان نهائيا
الدعم:لا يوجد
الإنجاز: في مجموعة مكوّنة من اثنين يتناقش الطلاب لأجل وجود نقطتين مشتركتين مع الشخص الآخر (فمثلا كلّ من الأخوين يحب زين الدين زيدان، يلعبان كرة القدم، قد ذهبا إلى فرنسا...).، ومن ثمة نسجل اسم الشخص والنقاط المشتركة مع هذا الشخص، ثم يتكلمان لشخص آخر وسيتكلم كل طالب مع الكل حول الدور، ونشركه بتقديمه لكل القسم.

جِدُوا أيا كان الذي...:
المستوى: كل المستويات.
الدعم: ورقة مع قائمة من المناسبات أو أنشطة مختلفة لكل طالب.
الإنجاز: - توزع ورقة لكل طالب.

(١) تترجم بكسح الجليد أيضا.

- يتموضع الطلاب في القسم للكلام مع الآخرين، ويجدون الطلاب الذين لهم دراية بالأنشطة المدوّنة، وعندما يجدون الشخص الذي ينجز هذا النشاط يسجلون اسم هذا الشخص بجانب النشاط.
- نوقّف النشاط عندما تكون الأسئلة قد طرحت.
- نضع الطلاب في ثنائيات أو أكثر.

مثال عن الأوراق:

١- الورقة الأولى[1]: جدُوا أياً كان الذي:

- يحب الذهاب إلى المسرح.
- يلعب كرة القدم.
- لديه قِط.
- يشرب قهوة في الصباح.
- يذهب إلى أمريكا في العطل.
- له أخوان.
- قد ولِد في ربيع الثاني.
- ...وغيره.

٢- الورقة الثانية: جدوا أياً كان من:

- يعزف بأداة موسيقية.
- يسكن بقربكم.
- يفضل التسوّق.
- يحب المطبخ الهندي.
- ...وغير ذلك.

ملاحظة: نبعد كل النقاط غير المشتركة مثلا: نتعلم نحن الاثنين بغض النظر عن اللهجة المكتسبة.

الأنا

(١) تخصّ المبتدئين في الصفوف الأولية أكثر.

المستوى: كل المستويات.
الدعم: التواريخ والكلمات التي نركز عليها وتكون مكتوبة على السبورة أو على ورقة.
الإنجاز: يُعرّض الطلاب إلى العصف الذهني[1] (Le remue méninges) فيما يتعلق بالتواريخ وكلمات مكتوبة بما تعلموه. مثال: – أزرق. – مصر. – سعود. – ١١ – فيراري. – دراجة. – ...وغيره. فالطلاب يتوصلون إلى مثلا: – الأزرق هو اللون المفضل عندي. – أسكن في مصر. – أخي زميل سُعود. – أتذكر أحداث ١١سبتمبر. – لدي دراجة. – اشترى أبي فيراري. –...وغير ذلك. ملاحظة: يطلب من الطلاب مباشرة كتابة الكلمات والأسماء الموصوفة ومنه يتوصلون إلى تفسير هذه الكلمات التي يعرفونها أو

(١) نقصد بذلك غير المعنى المألوف من الترجمة، أي: يمكن أن نكتب على السبورة أحد هذه الكلمات، ونطلب من الطلاب تقديم كل ما توحيه هذه الكلمة لهم ويقوم المعلم بالكتابة. وتترجم كذلك باستدرار الأفكار.

سيتعرفون إليها بطريقة أو بأخرى.

السعودية
المستوى: كل المستويات عدا المبتدئين تماما
الدعم: لا شيء
الإنجاز: في مجموعات صغرى يدوّن الطلاب كل ما يستحضرونه عن السعودية لبعضهم البعض (الحرم، الكعبة، المدينة المنورة، الحرارة، التمر...وغير ذلك)، ويطرح لإشراك القسم. ملاحظة: بالنسبة للمجموعات المتقدمة في اللغة، يمكن أن نطلب منهم بعد إعداد قائمة من الطلاب مناقشة واختيار العنصر الذي يعرف أكثر بلاد السعودية من قائمتهم، ثم يعللون اختيارهم هذا لكل المجموعات عندما يتشاركون في ذلك.

المُساءلة
المستوى: كل المستويات
الدعم: مُساءلة.
الإنجاز: – توزيع المُساءلة من طريق طالب. – في مجموعة متكونة من طالبين اثنين يطرح الطلاب الأسئلة بالتبادل وتسمح بالإجابة عن الإجابة عن المُساءلة. – يستحضرون مباشرة شريكهم في القسم. مثال عن مُساءلة للمبتدئين: – اسمي: – السن: – العنوان: – العائلة: – المهنة: – اللون المفضل:

- الكتّاب المفضلون:
- ...وغير ذلك.

ملاحظات:

- لابد من التأكد بالنسبة للمبتدئين من فهم كلمات المُساءلة، ونسجل ما إذا كانوا بحاجة إلى وسائل إيضاح لطرح الأسئلة أو الإجابة عنها.

مثال: ما اسمك؟ اسمي:.....

ما سنك؟ لدي...سنة.

- تكييف المساءلة حسب مستوى الطلاب، فمثلا للمستويات المتقدمة يمكن أن نطلب منهم أجمل الذكريات التي قضوها في العُطل، والكتاب الأخير الذي قرؤوه، والابتكار المهم في القصة بالنسبة لهم،...وغير ذلك.

المداخلة
المستوى: كل المستويات عدا المبتدئين تماما.
الأهداف: طرح الأسئلة، والإجابة عن الأسئلة.
الدعم:لاشيء.
الإنجاز: في مجموعة يعد الطلاب الأسئلة لطلبة القسم ثم يطرحونها.

التكلم عن الأذواق
المستوى: كل المستويات عدا المبتدئين تماما.
الأهداف: طلب الرأي وإعطاءه.
الدعم: قائمة الأشخاص والأعمال والمعوقات.
الإنجاز: تحرير قائمة تتكون من الأشخاص المشهورين والمعوقات والأعمال...وغير ذلك.،وفي مجموعات صغرى يطلب كل طالب من شريكه فيما يفكر، وما يحب...وغير ذلك، وعن الأشخاص والأشياء الموجودة في القائمة، وكل طالب يلخص تبعا لذلك أمام القسم أذواق شريكه.

١-٢- تعريف التعبير الشفهي وأهدافه حسب المقاربة التواصلية:

إن اكتساب كفاءة التواصل الشفوي مُحيّر حقا، فهو يخصّ احتماليا أربع كفاءات، وهو أكثرها أريحية بالمعنى المعرفي عنه وعن إنجازه.

التعبير الشفهي هو الكفاءة التي يكتسبها المتعلمون تطوّرياً، والمؤلفة من التعبير عن السياقات المختلفة، ونقصد بذلك وجود علاقة تفاعلية بين الباث والمستقبل، والمستدعية كذلك مقدرة فهم الآخر. والهدف يتلخص في إنتاج الملفوظات الشفهية في كل سياقات التواصل.

فهناك صعوبات كثيرة تتعلق بكفاءة يكون العمل فيها شديد المراس، وتتطلب تذليلا لإشكالاتها الواقعة في التلفظ، والإيقاع والأداء والتراتب والآتية كذلك من الفهم وقواعد الشفهي.

٢ – نمو التعبير الشفهي:

إن الكلمات الأولى تخرج من أفواه المتعلمين تلقائيا، وتكون سهلة الاستذكار في محاولاتنا الأولى، وهي التي تتلخص غالبا في أصوات تحمل دلالات غير مؤكدة، تشتبه في استذكارها بالعبارات المسكوكة.

وهكذا يتابع المتعلم تطوّره شيئا فشيئا إلى الأحسن ذاكرةً، وكذلك إلى الأصوات المسموعة إلى غاية الاهتمام بالصوتم (الفونيم) والوحدة الخطية(القرافيم)، أي الانتقال من الشفهي إلى الكتابي، وهي اللحظة التي يحتاج فيها المتعلم إلى المساعدة في تنظيم الجمل خاصة، وباختصار سيتعين عليه الإنتاج اللفظي بمجرد تعرضه للمقام الذي يقوده إلى الإفصاح عما يريد الكلام فيه.

في البداية نستعمل الأنا المتصنعة والأنا الذاتية في السياقات البسيطة، ثم شيئا فشيئا نعقّد الأمر لأجل تعدّي مرحلة الأنا الحقيقية في التبادلات داخل مجموعة القسم، ومن ثمة تتطور المعرفة بكيفية إدماج المستويات اللسانية (المعجمية والتركيبية والفونولوجية والدلالية...وغير ذلك)إلى المرحلة السوسيوثقافية والخطابية التي تشكل كفاءة التعبير الشفهي.

٣ – خصائص التعبير الشفهي:

مِمَ تتكون هذه الكفاءة إذا كان سهلا إكسابها للمتعلمين؟

١- التعبير الشفهي يبدأ بـــ:

- الأفكار: وهي معلومات تأتي أحيانا من حوارات مختارة، ومن آراء متنوعة، ومشاعر مختلفة، ومن الواجب تحديد الهدف الواضح لما نريد الإفصاح عنه، ومن المهم تكييف المحتوى للموجه لهم الرسالة حسب السن والدور والوضعية السياقية الاجتماعية.
- البناء: وهو الأسلوب الذي تقدم به الأفكار في تسلسل منطقي مع اعتراضات مناسبة، فيجب أولاً أن نحدد ما نريد التكلم فيه ولأجل ماذا، ومن ثمة نجسّد الأفكار مع الأمثلة الملاءمة والعلامات الدعائية، ونستشهد بوجه واضح ومختصر.
- اللغة: ونقصد بها التصويب اللساني وملاءمتها للموقف اجتماعيا وثقافيا، ففي التواصل المحايث تكمن الأهمية فيما يؤديه الفهم وإيضاح المقصود من القول، وفيما ننتجه بالضبط على حساب التواصل والملفوظات الحيادية والمكتملة الإنجاز، ومن ثمة كل كلمة مفتقدة يطلبها المخاطَب عندما لا يكتمل المعنى.

٢- شكل التعبير الشفهي يتكون:

- من غير اللفظي: ونقصد بذلك الإشارات والابتسامات وإشارات أخرى...وغيرها مما يمكن من الفهم الجيد في وضع الراحة أو في غيرها، وذلك بترسيم ما نريد قوله مع الإشارات الطبيعية.
- من الصوت: من حيث قوته ونطقه وسلاسته وأداءه، وهو الذي يُكيّف البعد الخطابي، ففي اللغة يجب معالجة هذه الظواهر النطقية ومجرياتها، وكذلك الأداء الذي يسهم في التعبير والتدليل.

- من الوقفات والسكوتات والنظرات: في الواقع من طريق النظرة مثلا نستطيع التحقق من الفهم وبالمثل بالنسبة للوقفات واحترام علامات النبر والتنغيم وعلامات الوقف وللسكوت المطلوب في الدلالة، فهي أشكال مهمة في التواصل الشفهي.

٤- المسيرة التربوية في التعبير الشفهي:

يجب أن نربط التعبير الشفهي بالحوارات المتعلقة بالفهم الشفهي، والهدف من ذلك هو مساعدة الطالب بتوظيف ما يفهمه من بنى ومعجم مكتسب سابقا، كما أن الحوارات باستطاعتها تطوير خيال وإبداع المتعلمين، كما لا ننسى أن الحوار بين الأستاذ والمتعلم بشكل أسئلة وإجابات في الغالب محدود كما أن هذا النمط من التبادل محصور في السياق المدرسي ليس إلاّ، وهو ما يؤدي إلى عدم الفائدة من الحوارات في الحياة اليومية التي تتطلب تواصلا داخل الفصل وخارجه، وعلى الأقل في محيط الدراسة وعن كل ما يتعلق بشخصية المتعلم ذاتيا ومدرسيا واجتماعيا وأسريا...وغير ذلك.

يتضمن التعبير الشفهي بالضبط تطوّرا في شكل حوارات داخل سياق ومقام ما، ومن هنا فبداية تعلّم التنظيم الخاص داخل القسم يسمح أيضا بالتبادلات في وضعية طاولات على شكلU، وأخيرا يُدفع الطلاب إلى الواجهة وإجراء حوار في فضاء حرّ ورحب موجّه بتعليمات، إن دور المعلم هو هذا المنشط الغائب في المحادثة وفي الوقت هو نفسه يقظ للمشكلات اللسانية والتواصلية للطلاب، والمطلوب منه علاجها في الأخير.

وشيئا فشيئا وبالنظر إلى قياس التعلم، يتموضع التعبير الشفهي في دور الأنا للمتعلم الذي يكون أكثر تعبيرا عن شخصه، ومن ثمة فالأنشطة المصطنعة للأنا الأساسية المتشكلة تحت تمثيل الأدوار يضفي عليها المتعلمون طابع الأشخاص الصوريين بتعديلها التعبير عن الرأي الذي سيتضمن شخصية المتعلم خطوة خطوة (عرض – نقاش)، ومع ذلك فالتصنع لا يجب أن يتخلى عنه لأنه قد يكون أحسن مقترح للمتعلمين، والذي سيصبح معقدا

ودراماتيكيا شيئا فشيئا على وجه إعادة المكتسبات السابقة إليهم.

٤ – ١ – الأنا المغرقة في التكلف:

إن مقاربة التعبير الشفهي من طريق " الأنا المتكلفة" سيسمح للطالب ألا يكون مندمجا في إنتاجه، وذلك بإعادة توظيف البنى التركيبية والمعجم الذي يعرفه.ويتكون هذا النشاط من البحث عن الملفوظات المعقولة التي تسمح بإنتاج ذاتي مستحضر حول صور مثبتة في سياق اتصالي محدد، ونأخذ فعل الكلام " تُمثّل"، فسنجد في بداية التعلم أن الترسيمات تقترح أوضاع التواصل الحقيقية (مثال ذلك في طاولة اجتماع، في القطار، في المدرسة...) حيث الذاتية يمكن أن تجلب معارفاً، ونطلب من المتعلم الإجابة عن أسئلة المقام: من يتكلم؟ لمن يتكلم؟ أين يتكلم؟ ماذا يفعل؟ ثم نطلب منه تصنّع أي شخصية وابتكار الملفوظات الممكنة،وذلك باحترام سياق التواصل، وهذا لا يعني هنا خاصيته (أنا) بل (أنا) الآخر التي سيستخدمها.ويمكن للنشاط نفسه أن ينظم مع فيديو وذلك بقطع الصوت، والمطلوب من المتعلمين اصطناع أماكن الشخصيات قبل تحليلهم سياق التواصل بالتحديد.

الأنا المصطنعة ستسمح دائما للمتعلم بالتعبير باسم الآخر ومن بناء كل المقاطع، ففي الاصطناع سيختار المتعلم في بضع دقائق الآخر ويتمثّله بخياله وإبداعه، ويغامر في الوقت ذاته بما يتعلق بذاته، والفائدة من هذا الاصطناع هي السيطرة على تعابير الجسد. وفي الواقع لا يجب أن ننسى أن المتعلم سيسيطر أيضا على اندماجه مع غير اللفظي في هذا النمط من التواصل في الحياة اليومية مثلا.

٤– ٢– الإجراء العملي في التعبير الشفهي بمساعدة تصميم:

التصميم شكل من أشكال الدليل الذي يعتمد عليه المتعلمون في تتبع ما يساعدهم في انجازهم لإنتاج الشفهي، ونقصد بذلك أنشطة الإنتاج الشفهي التي تكون محايثة مع المستويات البدائية والشبيهة بها خاصة لأجل الأُلفة بالكلام. والمسيرة التي نقترحها سهلة ومتكيفة حسب

مستوى المتعلمين، فالتصاميم المقترحة يجب أن تكون في علاقة بالحوارات التي تُكتشف في الفهم الشفهي والتي تمكّن المتعلمين من إنجاز التراكيب والمعجم المشاهد في القسم.

ومن ثمة سيصبح العمل منجزا لصغريات المحادثة في البداية (مكونة من مقطعين أو ثلاثة)، وذلك بإعادة بعض التراكيب وليس كلها في الحوار.

سياق الاتصال:

مثال: فريد واحمد صديقان والتقيا بوائل الذي هو زميل فريد، وبذلك يكون التصميم كالتالي:

- فريد ووائل يتصافحان.
- فريد يقدم وائل لصديقه أحمد.
- وائل وأحمد يتصافحان ويطرحان بعض الأسئلة المتعلقة بـــ: السن، السكن...وغير ذلك.

فإعداد تصاميم من هذا النوع يكون موظفا للأهداف اللغوية. يمكننا أن نلخص دوران مثل هذا النمط من النشاط تحت هذا الشكل:

- شرح المهمة المطلوبة من المتعلمين:أي نشرح ما يجب أن يفعلوه بوضوح.
- إعداد المحادثات وذلك من طرف المتعلمين واحدا بعد الآخر، أو في مجموعات صغرى، موظفين عددا من الذاتيات التي يحتاجون إليها.، فيمكننا أن نعين بعض المجموعات التي هي بحاجة إلى الإعانة ولكن ليس دوما، أي بمقدار ما يجعل الفعل منجزا لتوّه، وبمقدار أن يتقمص المعلم واحدا من الأدوار، ومن ثمة نحصل على حوار مصغر غير خاضع للتصحيح دوما عند لحظة الإبداع.
- تجسيم صغريات المحادثة المنتجة من طرف المتعلمين: وهنا نأخذ بعين الاعتبار عدم ممارسة التعبير الشفهي دون أية أوراق ودون أية مذكرات بحضور الأستاذ، ولا يجب

التصحيح أثناء مرحلة التجسيم، بل يجب في مرحلة لاحقة، ويجب أن يستمع المعلم للمتعلمين ويدوين أخطاءهم في التلفظ والتركيب والصرف...وغير ذلك، ويُشير تبعا لذلك لبعض أخطاء المتعلمين التي وقعوا فيها، ويترك لهم الوقت الكافي لتصحيحها ذاتيا، كما يمكن أن يطلب من الطلاب واحدا بعد الآخر تسجيل الأخطاء التي وقعوا فيها، ويقوم بتصحيح الأخطاء في حالة عجز الطالب عن القيام بذلك بمفرده، وإذ يقوم المعلم بذلك فإنما لتصحيح الأخطاء الأكثر تواترا عند المتعلمين ولمعالجة أنشطة الدعم تبعا لذلك، والتي تقترح في فترات لاحقة.

إن التعبير الشفهي هو الكفاءة التي تصلح للمعالجة بعد الفهم الشفهي بالضبط، وهذا ما يسمح للمتعلمين باستذكار ما توصلوا إليه بسهولة سماعا وإعادة.

٤ – ٣- تمثيل الأدوار:

تمثيل الدور يتألف من تنشيط الركح المنجز من متعلمين أو ثلاثة، وسيؤدي ذلك إلى خلق مجموعات أكثر تلقائية وأكثر تحررا وأكثر كاريكاتيريا، من داخل سياقات، دون تصميم محدد سابقا، ودون توثيق باستثناء الإعداد الخاص في الدرس نفسه من غيره من دروس اللغة نفسها.،ودون نصائح أخرى غير تلك التي تكون معدة بالضرورة لنقطة الانطلاق، ونتنبه إلى أن تمثيل الأدوار لا يمكن أن يكون أبدا حوارا محفوظاً عن ظهر قلب، بل يكون تعبيرا شفهيا مرتجلا حسب السيناريو الذي يفكر فيه المتعلمون، كما إن غياب النص المكتوب يعطينا فائدتين: وهما تجنب آلية النسخ الميكانيكي، وبالعكس فالمتعلمون يستمعون لأجل التواصل وباستعمال استراتيجيات التعويض الضرورية في حالة عدم الفهم مثل: عذراً؟ هل يمكنك أن تعيد من فضلك؟ ماذا قلت؟ كيف؟ ما هو؟ أليس كذلك؟..وغير ذلك.

مثال عن تعليمات:

من أجل تمثيل الأدوار يفضل الانطلاق من وضعيات الحياة الراهنة، سواء تعلقت بمشكلة أو

لا، ونعرّض الطلاب للسياق ونترك لهم الوقت في التفكير فرديا وأحيانا في توزيع أو اختيار الأدوار.

العرض:

انطلاقا مما هو كائن، يقوم المتعلمون بتنفيذ تمثيل الأدوار، ويتوقفون حيث يشاءون وحيث يقدّرون وصولهم إلى حل أو تسوية أو الوصول إلى طريق مسدود، وهنا نشير إلى أهمية الاستهلالات، وفي بعض الأحيان نوعية العروض تفرض وتفضل جهدا كدودا.

كل تمثيل للأدوار يُتبع بنقاش أثناء بقاء طلاب القسم مزوّدين لرأي زملائهم سلبا أو إيجاباً، بوجه يجري معه تمثيل الدور مقترحا مختلف السلوكيات وردود الفعل التي يمكن أن تعطي مكانا لدور آخر منفذا من طرف هذين اللذين يقترحان المنوّعات.

٤ – ٤ – الحوارات والعروض:

بالنسبة للمتعلمين ذوي المستوى المتوسط، نستطيع أن نُدخل أشكالا أخرى لتناول الكلام في القسم. ويقصد بالحوارات والعروض التعبير أمام الجمهور عن رأي شخصي مبرر بوجه مترابط ومبني حسب القواعد وحول سؤال مطروح.

مثال: هل يمكن أن تمنع ازدحام السيارات في وسط المدينة؟

الحوار الذي يجري حول إشكالية مشتركة يضيف للخطاب الحجاجي المقدرة على مواجهة القول الضدي، أو توضيح الموافقة أو غيرها، أو يعبر عن الالتزام، وهذه الأنشطة تكون مداخلها تدرّجية، وقد تدرس الوسائل الضرورية لذلك.

يمكن أيضا أن نطلب من الطلاب التدخل في موضوع أمام زملائهم، وفي موضوع يرغب فيه يعود عليه بمعلومات، وهنا نصل إلى تقنية العرض وإلى الطريقة التي يجب أن تبنيَ الخطاب من: مقدمة –بنية التصميم –خاتمة...وغيرها.

٥- مجالات التعبير الشفهي وخصائصه:

١- **المناقشة:** يتبادل الطالب الرأي حول موضوع ما أو إشكالية معينة، وفيها يهتدي الطلاب إلى حل أو إجابة أو قرار، والوصول إلى فهم واضح، وللمناقشة أشكال منها: المؤتمر والمناقشة العامة والمنتديات والحلقة الدراسية.

٢- **المحادثة:** تحتل المحادثة المكانة العظمى في التعبير الشفهي في بداية كل تلفظ وهي مناقشة حرّة وتلقائية، عادة ما تكون عل مستوى مجموعات صغرى حول إشكالية ما.

٣- **المناظرة:** وهي مبادرة لسانية في موضوع ما أو محاججة شفوية بقصد اقتراح أنجع الآراء والمسائل، وتقوم على طرح وجهات النظر المتعارضة وترتكز على الجدل والحوار المخالف وتقديم المبررات التي تصاحب كل مناظرة.

٤- **السؤال والجواب:** وتكون بإلقاء المعلم أو الطالب الأسئلة ويجاب عنها، ويبدأ المعلم هذا النشاط منذ رياض الأطفال.

٥- **حكاية القصص والنوادر:** وذلك باستغلال متعة القص وحبّ الطفل له حين يسمع ذلك وحين يسرد قصة ما، ولما فيها من أبطال يفضلهم، ويحاول أن يتمثلهم، ولهذا يركز على هذا النشاط في حياة الطفل التعليمية سواء أكانت واقعية أم خيالية إلى حين نموّه الإدراكي يتجه إلى القص الواقعي وتمثّل الأبطال الحقيقيين، ويسهم هذا النشاط ليس فقط في تعلّم المهارة اللغوية، بل يهذّب الإحساس ويرقي الوجدان ويدفع الذهن إلى الإبداع، وتميل به اللغة وتنمو به من الواقعية إلى الخيال وإلى المغامرة والبطولة، ولهذا على المعلم أن يشعر الطلاب بالمتعة في اختياراته، وفي ضوء شخصية الطالب وملائمة ميوله، حتى يتمثّلها طواعية واختيارا ويسردها بتسلسل وبترابط ومتضمنة الألفاظ والعبارات،

وكذلك يتمثلها إلقاءً وصوتا وإيقاعا وإيماء، ويمكن أن يتخذ شكل حكاية القصص تكملة لها أو تطويلها أو تعبيرا عن قصص مصورة أو تأليفا لقصة مختارة.

٦- **السرد:** وهو عرض الأحداث متوالية متعاقبة مصحوبا بالإيماء والتعالق الموضوعي والذاتي والإجابة عن الخبر: متى، كيف...من وجهة نظر الراوي ومن وجهة نظر المستمع، ويمكن أن يكون السرد واقعيا أوخياليا.

٧- **التمثيل (تمثيل الأدوار)**: ومثله اللعب التمثيلي، وذلك بتمثل شخصيات ومواقف أمام طلاب القسم، ومن خلاله يمتلكوا التلقائية والطلاقة في اللغة والبحث عن الحقيقة والمعلومات التي تجسدها الشخصية المقلّدة، بل يقدمها في علاقات جديدة معانٍ وأفكارا وإبداعا.ويكسب التمثيل الطالب التعبير الحر وتقبّل المحاورة وتبادل الآراء، ويدربه على العمل الجماعي، ويصقل ذهنه ويقوي الثقة بالنفس عنده، ويخرجه من دائرة الخجل إلى الاندماج المجتمعي فضلا عن كونه يضفي على الحياة المدرسية المتعة والسرور، ناهيك أنه يطبع اللغة بسهولة التناول وسلاسة الأداء، ويجب أن يراعي المعلم في تدريس التمثيل:

- واقع الطفل والقيمة الاجتماعية للعمل.
- مناقشة التمثيلية مع الطلاب، والتعريف بمهمة كل شخصية وأفعالها وحركاتها.
- إشراك كل الطلاب في التخطيط وفي اختيار الأزياء المناسبة والمناظرة المقترحة.
- تدريب الطلاب على التمثيل.
- تشبّع الممثل بالشخصية التي يمثلها.
- تعقيب التمثيل بالمناقشة.

- استخدام بعض الوسائل المعينة التي تساعد على تذكر الحوادث.

إن التمثيل عبر برنامج يُظهر الموهوبين والماهرين في التعبير، وله عائد لا يستهان به في التربية اللغوية.

٨- **التقرير الشفهي**: أو ما يسمى بتقنية " انظر واخبر واشترك "، ويرتبط هذا النوع بالمحادثة كأن يعرض المعلم فيلما ويطلب من الطلاب التدقيق فيه ثم يعبر عن ذلك، وهو قريب من منهجية عرض الصور أو المنظر، أو تخيل ما يجري، وإذا كانت الصورة منتزعة من متعدد فلا بد من أن يراعي المعلم توجيه الطالب إلى مراعاة التسلسل والزمن والترابط أو التنافر والحديث عن الجزئيات والربط بينها لتكوّن المنظر، ثم يعلق على المنظر كما يتراءى له.

٩- **الخطب والكلمات والأحاديث**: وذلك بإلقاء كلمة في موقف معين في حفلات أو مؤتمرات أو خطبة في اجتماع عام، مع مراعاة القدرة على اختيار وتنظيم المستوى الخطابي للخطبة أو الكلمة، وتجنب العوارض والقدرة على الحكم، مع الظهور بالمظهر اللائق واحترام السامعين مع حسن الأداء والنطق واختيار العبارات المناسبة.

١٠- **إعطاء التعليمات والتوجيهات**[1]: وذلك بتدريب الطلاب على إعطاء أو إلقاء بعض التوجيهات أو القيام ببعض الشرح والتفسير لشيء ما يواجهونه في الحياة اليومية أو أثناء لعبهم أو القيام بعمل ما، وهو ما يعطي فرصا متعددة للطلاب لممارسة اللغة

(١) هذه الوظيفة مناسبة للمتقدم.

بتوجيه من المعلم كأن ينصحهم بتسجيل ذلك والتدرج فيه والتمرن عليه، ويعرف كيف يوجههم، وهو نشاط لا يستغنى عنه في كل مرحلة وفي كل موقف، ويقوم ذلك بالتركيز على التنظيم والوضوح والعرض وعوامل الرغبة والميل واللغة المناسبة وعرضها السهل والمعلومات التي تحملها وإجابة عن الأسئلة التالية: لمن توّجه التعليمات أو الشروح أو التفسير؟ ومتى يوجهها؟ وأين؟ وكيف يلقيها؟، مراعاة في كل ذلك لسلامة اللغة وحسن الصياغة وملاءمة الموقف والوضوح والإيجاز من خلال مواقف طبيعية حقيقية غير مصطنعة.

١١- **المقابلة الشخصية:** وذلك بإدارة مقابلة شخصية مع غيرهم أو مع مدرّس مثلا لديه ميل خاص أو هواية ما، وهي فرصة للتسجيل، وفرصة لتقييم مجموعة القسم في حلقات تدير مقابلة، وذلك كله بإرشاد من المعلم. إن الطالب يمتلك من ذلك بناء وطيد للشخصية على مخاطبة الآخرين ذوقا وأدبا ولطفا وكياسة، ويراعى في المقابلة الشخصية أهمية ما يتكلم به وما يطرحه من أسئلة والصدق والأمانة والإفهام وإبداء اللطف واللباقة في المقابلة، ومعرفة الهدف الواضح من ذلك والفائدة منها والإعداد الجيّد لها وتدوينها، ومراعاة البداية والخاتمة، ومتى يتدخل الآخر في الموضوع مباشرة واحترام الوقت والإطار العام للمقابلة دون الخروج عنه، ومراعاة المناسبة لإجراء هذه المقابلات.

١٢- **إدارة الاجتماعات والاشتراك فيها:** وغايته مهمة في هذا العصر الذي ظهرت فيه الديمقراطيات والنوادي والمنتديات والحوارات والنقابات والهيئات...وغيرها التي تتطلب التحدث في اجتماعات أسرية أو رسمية أو مدرسية أو إدارية أو رياضية...وغير ذلك، مما يحتاج إلى مناقشة وأحاديث تبدو فيها الآراء ووجهات النظر. قد يأخذ هذا النشاط شكل محادثة أو قص أو سرد للخبر أو مناقشة، وكل ما يحتاج إلى موقف لغوي

دقيق وموجه ومضبوط. وهو الأمر الذي يتطلب رعاية الآداب العامة التي تخلق جو الصداقة والسلوك الاجتماعي المرغوب فيه وعمق التفكير وتبادل المعارف وآداب تقديم الاعتذار والترحيب وتبادل التحية، كما يقود إلى تجنب الغلظة والفظاظة في التعبير أو عدم الاكتراث، وبذلك يستمتع الطلاب بممارسة عادات اللغة الجميلة، وخبرتهم في ذلك تتكون ابتداء من هذه اللحظة، في ثقة بالنفس والاطمئنان، حيث يحسنون تقديم الآخرين ويتعلمون النقد، وهذا مما يجب أن تتحمله المدارس، ويقع على عاتقها في إعداد المجتمع لذلك، من حسن التصرف والمناقشة العميقة والتدريب الهادف في أشكال تعبيرية ملائمة للمواقف الاجتماعية السائدة.

١٣- **الوصف**: وذلك باستحضار شيء ما مفهوما أو فكرةً للأحياء والأشياء المحسوسة في علاقة مع شيء آخر باستخدام اللغة للتعبير عن الرأي والملاحظة، بصفة واقعية في تجسيد الموصوف والانطباع عنه وجدانيا أو واقعيا مادياً، إنه لون تصويري ترسيمي بأدوات اللغة من صوت وتركيب ودلالة، وتكمن أهميته في التواصل بين الناس أو رواية القصص أو تبيان للوقائع اعتمادا على الملاحظة الدقيقة والتنظيم المحكم، وهو مطلب سابق لمهارات السرد والحجاج والحكم والمقارنة والتقييم. وينقل الوصف صورة مختلف مظاهر الحياة في تجلياتها المختلفة وتحولاتها ومظاهرها المتنوعة، التي تنقلها العين وتدركه الحواس فيما تعلق باللفظ والبنى الذهنية والإدراكية والبصرية والتصويرية.

١٤- **الحجاج**: وهدفه إقناع المخاطب بموقف أو رأي أو حكم بوساطة أساليب التفسير والاستدلال والبرهنة والحكم والدفاع عن فكرة أو عن شخص أو موقف أو عقيدة، لإقناع المتلقي والتأثير فيه وتغيير رأيه أو دفعه لاتخاذ موقف معين، ويعتمد الحجاج على الجدل والمناقشة، ويقتضي الوضوح وقوة البرهان والدليل وحسن الأداء في

العرض وتقديم الأفكار والحجج والأمثلة كي يتحقق الإقناع واستمالة المخاطب، ويتطلب الحجاج من حيث الأسلوب دقة العرض وسلامة التركيب وصحة التأليف وفصاحة التعبير عن المعاني في يسر وسهولة، ومناسبة الكلمات للموضوع والمتلقي والمقصود والصور الملائمة للموضوع، ويجب أن يتميز الحجاج بالجودة والتنسيق في المعاني والأدلة حتى يُسدّد الرأي ويصدق، وهناك أساليب للإقناع منها: الاستقراء والاستنباط والأساليب التعبيرية من توكيد ونفي واستفهام...وغير ذلك من أساليب الإقناع الأخرى كالتأثير والدعاية والإغراء والإثبات والبرهنة.

١٥- **مهارة التفسير**: ونعني بذلك كشف المعنى وإظهاره بوساطة أمثلة وتبرير أسباب وجود ظاهرة بالتقيّد بالموضوع ونقل الحقيقة، ويتميز التفسير بتقديم معلومات وإفهام حقيقة ما وإدراك الشيء والتعرف على جزيئاته ومكوناته، وذلك بتشريحه وتبسيط معطيات عمله وخصائصه. يعتمد التفسير غالبا على الإجابة على: كيف؟ ولماذا؟ ويحدد الأسباب والعلاقات والنتائج وذلك بالتحلي بالواقعية والموضوعية، وخطواته هي: التعريف والشرح والتحليل والاستشهاد والتمثيل والتعبير عن الرأي الشخصي، وقد يتخذ أشكال الترجمة والبحث عن المعلومات وقراءة الوثائق والبحث الميداني وتوسيع الفكرة المعالجة والتصاميم، ويتم التفسير كذلك بالتذوق لما يقرأ من نصوص وفهمها ووضعية تلفظها ومعرفة لموضوعها وبنيتها ونقدها، والتعبير عن وجهة النظر وعن امتداداتها.

١٦- **الحوار**: وهو الذي يدور بين طالبين عل الأقل في أي موضوع بشكل مسرحي أو غير ذلك، ويَفترض تمثيل أدوار عن مواقف وكشف لخبايا النفس، ويوظف في الحوار تقنية السؤال والجواب، والحوار أنواع: حوار هادئ أو ساخن، ويمثل الحوار كذلك

المواقف المسرحية والمونولوج والجدل الفكري أو حوار دار القضاء أو الندوات والمناظرة، وتتوسط مهارة الحوار السرد والمناجاة، ويرتكز على المرونة في التعبير والتركيز الشديد واقتضاب المعنى والإيجاز فيه أو الشرح والإطناب إذا تتطلب الموقف ذلك، وأن يكون عفويا غير متكلف وطبيعيا، ويتم الحوار عبر وسائل إعلامية (تلفزة، إذاعة، صحافة...)في مجالات متعددة.وأساليبه مباشرة حيث يندمج في السرد ومظاهره ما كان داخل قوسين أو عبارات معترضة، وفي المسرح يختفي السرد ولا يبقى إلا الحوار، وغير مباشرة متخذا شكل العرض أو استباق الكلام بكلمات خاصة وفي أفعال القول؛ ومظاهره مثل الذي يكون في القصة والرواية والمقال والاستطلاع والتحقيق والخاطرة والخطابة...وغير ذلك، وغير مباشرة حرّة دون أن يكون مسبوقا بأفعال دالة على القول.

١٧- **المهارة الإعلامية:** أي بتقديم أخبار أو مقالات أو تقارير بالنسبة للمتقدم، أو تحاليل أو استطلاعات للمستويات الأخرى، ويتعلق كثيرا بالتقارير والحديث الصحفي والتقرير الأدبي أو السياسي...وغير ذلك، أو تعليق يومي أو تسجيل خواطري إزاء حوادث ومواقف، وذلك في لغة تتسم بالعرض المسهب في لغة متخصصة أو تقنية أو متداولة في المجتمع معتمدا على التمثيل والاستشهاد والتخطيط للموضوع بصورة عامة دون الالتفات إلى التفاصيل والجزيئات.

٦- آفاق تعليم الشفهي:

التعبير الشفهي هو ذلك المزيج من العمليات الذهنية في صياغة الأفكار والمشاعر في كلمات وأصوات تحمل أفكارا، ومن الحدث الذي يجسم الفعل والهيئة الجسمية والاستجابة والاستماع، وهو العملية الإدراكية التي تدفع للتكلم ناقلة مضمونا ونظاما لغويا، وله

عمليات كثيرة منها: التعرف على المعاني والمعارف والمعلومات ووجهات النظر والآراء والمفردات والتراكيب والصياغات اللغوية وكذلك التعبيرات الصوتية والانطباعية واستخدام الهيئة الجسمية والملامح، وما يحمله من إطناب وإيجاز وإمتاع وفكاهة ومناقشة وجدل وتسلية وإقناع[1].

وللتعبير الشفهي أهمية تكمن في أنه أكثر الأنشطة اللغوية ممارسة في قضاء الحاجات وتحقيق المطالب، وهو الذي يبرهن عن الشخصية من لباقة وحسن مواجهة وجرأة وما يمكّن من حسن التحدث ومن آداب الخطاب واحترام السامعين والتعرف على رغباتهم وميولهم، وهو فرصة كذلك للتخلص من الخجل وكسر جدار الخوف في مواقف المناقشة والتعقيب والاسترسال في القص والسرد، وتولّد لدى الفرد الثقة بالنفس، والنجاح في التعبير الشفهي هو نجاح على المستوى الفردي والمجتمعي، ويعتبر التعبير الشفهي محصلة الكفاءات اللغوية الأخرى من قراءة واستماع وكتابة.

٧- مهارات التعبير الشفهي:

يطمح البحث بالرقي بمستوى الطالب من المهارة البدائية للغة الفصيحة التي تتمثل في: التقليد، والإدراك، والتمثيل، واستحضار الأفكار والمعاني، إلى مهارات التعبير الشفهي وهي:

- استحضار الأفكار وتمثلها وترتيبها وتسلسلها.
- اختيار العبارات والألفاظ المعبرة عن الأفكار.
- الربط بين الجمل.

(١) سيأتي الكلام عن ممارسته وتطبيقه وتقييمه لاحقا، من خلال استقراء الإشكالات المتعلقة بذلك في مجتمع البحث والرؤى النظرية للشفهي.

- النطق السليم لصوائم اللغة.
- السلاسة في التعبير دون صعوبات في اللغة.
- استخدام الأسلوب الصوتي المعبر عن المعنى من تنغيم ومدّ ونبر...وغير ذلك من التنويعات في نبرات الصوت.
- احترام الوقفات والتوقفات.
- الانتهاء بخاتمة.
- احترام السامع مع ما يؤدي إلى جلب استماعه.
- التنويع في استخدام الكلمات دون تكرارها، والوضوح في الفكرة والرأي الصحيح.
- الابتعاد عن العامية.
- اختيار العبارات المناسبة للمواقف مثل التهنئة والتعزية والتحية....وغير ذلك.
- احترام الموجه له الخطاب.
- الضبط النحوي السليم والتراكيب الصحيحة.
- التحدث بشكل متصل غير متقطع دون استخدام الإشارات المصاحبة لذلك في توضيح المعنى.
- مراعاة الإيقاع من حيث السرعة ومتابعة الحديث وتفادي ما ينجم عن ذلك من مظاهر مشوّشة في اللغة من إبدال...وغير ذلك.

- اختبار الكلمات المكتسبة حديثا وانتقاء الأنسب منها للموضوع.
- الصدق في الكلام واستخدام عبارات المجاملة.
- الصوت غير المزعج واللطيف.
- استخدام الجانب الجسمي والإيحائي من تعبيرات الوجه والجسم واليدين.
- مراعاة السياق والمقام الاجتماعي في الخطاب.
- القدرة على الاستشهاد والتدليل والمحاججة.
- التشويق.
- ...وغيرها.

ثانيا: الدراسة الميدانية:

يُعتبر التعبير الشفهي محصلة التعليم اللغوي، ولهذا يحظى بعناية كبرى، إذ تصب كل المهارات اللغوية في هذا المظهر من الكفاءات اللغوية، فهو إذن غاية الغايات في تعليم اللغة وحدةً متماسكة الجوانب، وبه يستطيع الفرد أن يصل إلى درجة المواطنة بامتلاك أحد عناصر الشفهي الضرورية معرفة وتواصلا، وفيه تكمن صلاحيته وإسهامه في الحضارة المعاصرة، ولأجل التفاعل مع الأفكار المحيطة به وبمجتمعه قصد الإسهام فيها برؤيته الخاصة تجاه هذه الأمور، وكذلك لأجل الإفهام وتحصيل المعارف والتزوّد بمقاييس الضبط الاجتماعي وقيمه السلوكية والحضارية، كما أن فقدان اللغة في هذا المظهر من الكفاءة يصيب الفرد والمجتمع بالتخلف وعدم الاستقرار والثبات والانعزال عن اهتمامات الآخر، وبذلك تكون الآثار غير المرغوب فيها بارزة على السطح، كما ان للتعبير الشفهي أثر التنفيس عن الانفعالات، والكشف عن عوامل الشخصية من

حوافز وميول واتجاهات ورغبات ومطامح...وغيرها عبر جهاز من اللغة، المعجمي والتركيبي والصوتي والخطي والصرفي والخطابي.

لهذا حرصت جلّ الدول في العالم حرصا شديداً على إكساب اللغة القويمة لأبنائها ولغير أبنائها لأجل تحمّل انشغالات المجتمع، وبالتعبير يرتقي الفرد إلى مصاف المواطن النقابي والسياسي والاجتماعي...وغير ذلك مما يعزز الثقة بالنفس والتكيّف مع الحياة، ويُبرز الشخصية الذواقة والفنية والمؤثرة.

١ - الإشكالية:

إن أهمية تعليم الشفهي والاعتناء به تدريسا وبحثا تكمن في تكوين الشخصية ونموّها، وقد توجهت إليه النظرات العالمية باهتمام بالغ للارتقاء بالعمليات الذهنية وربطها بالتجارب الإنسانية الخالدة إحساسا وذاكرة.

ومن ثمة فلا عجب أن تُطرح قضية التواصل الشفهي دائما وأبداً، وفي مناقشة مستمرة في ظل الرهانات المعاصرة للتعليم الذي أصبح ينظر إلى تعليم المواد اللغوية وحدةً متكاملة، غايتها في الأخير مواطن يثق في نفسه، ويعبر عن ذاته وآراءه ووجهات نظره في نمط لغوي متكامل ومؤثر ومقنع، يتحمّل مسؤوليات نجاح ذلك العملية التربوية والثقافية والسياسية والاجتماعية لمجتمعه وقومه.

ونظرا لفقدان الهدف من تعليم اللغة أو غموضه عند المربين والمعلمين والباحثين في هذا المجال، نرى من الضرورة أن نضم أصواتنا إلى تلك المتعالية، والتي تشكو ضعف الناشئة – وبخاصة ذوات اللسان العربي– ضعفا رهيبا في مجالات التواصل باللغة، مما أدى إلى ذلك أيضا عقم المناهج، وفقدان البحث عن الطرق الأنجع في التعليم، وظلت الهوة متسعة بين ما يُكتب ويُنظّر له وبين ما يطبّق ويُنظر إليه في الساحة التربوية.

ما يدرّس عن اللغة أشياء لا تمت بصلة إلى العربية أدت إلى أخطر مظهر وهو النفور من

القواعد الجامدة والتراكيب الباهتة التي تدرّس لغاية في ذاتها لا في وظيفيتها، وتجاوزت بذلك مشكلة الفرد في التواصل بها،تلك التي كانت دافع الأسلاف في التأليف والتدوين تجاوزا لظاهرة اللحن. وثمة مظهر خطير آخر وهو الأمر الذي يكمن في استعمال العامية سبيلا لتوصيل الدرس اللغوي، والزيغ عن الأهداف والمحتوى إلى كونهما رصدا جزئيا لا يصل في كثير من الأحيان إلى مبتغاه.

إن غياب المنهج والغاية من تسطير الأهداف في ظل الزحف اللغوي الأجنبي المناوئ للغة العربية، كوّن جيلاً تابعا لغيره، فلا عجب أن نرى أن الحملات الاستعمارية أول ما تُركز عليه هي تعليم لغتها حتى تحكم، وترى في ذلك رمز اكتمال شخصيتها القومية وبعثا لها، فما نلاحظه من ميزانيات ترصد لتعليم لغتها والجهود الجبارة التي تبذل لخدمتها إلا دليلا على ذلك، وذلك بتهيئة ما يطورها من دراسات ومناهج ووسائل تعليمية، في الوقت الذي لا نزال نلاحظ قصورا في تعليم العربية لأبنائها ولغيرهم وفي قمة هرمها التعبير الشفهي الذي يعد خلاصة ما تعلمه الطالب عن اللغة، ويعد في ذات الأمر عاملا أساسيا في وصف أي عمل بغض النظر عن كونه يتعلق بالمفاهيم اللغوية أو التقنية أو الفنية...وغير ذلك من التعبير عن الخبرات والمشاهد بكل سهولة وطلاقة، ومن ثمة لم يقتصر درس اللغة عن اللغة بل تعداه إلى التخصصات الأخرى في التجارب العالمية، هذا من جهة نقل ووصف المعلومة، ومن جهة أخرى فهي تساعد على التخيّل والابتكار والاستقلال بالرؤية الشخصية ومواقفه الحياتية الخاصة.

ومن هنا تبرز حدود الإشكالية التي تستهدف الارتباك الحاصل في تعليم الشفهي في المدارس وما يعقبها من حيرة وتردد في أوساط المشتغلين بهذا الميدان، والتي تتطلب بحوثا تستجيب لمتطلبات الدارس والمدرس والمجتمع، والوقوف الممعن في التفكير، الباعث على تحدي المواقف غير الطبيعية والمفتعلة لإيجاد حلول لما نعانيه في لغتنا تدريسا ووظيفة وغاية نظرا لما يعانيه دارسو ومدرسو اللغة من صعوبات في تدريس الشفهي في المدارس، ولتوضيح الرؤى التي تتردد في

غموض وريبة كان هذا البحث من أحد جوانبه قراءة لإهمال هذا الجانب وعدم الرعاية به جهلا بحقيقته وأغراضه التدريسية، مما أنتج جيلا مبتورا ثقافيا وسلوكيا وتفكيرا شكّل ثقلا على كاهل التطور والركب الحضاري العالمي شخصية ولغة وفكرا وإحساسا، وهي التي نراها آتية من عدم الاهتمام بمساق التعبير والتواصل الشفهي باللغة المرنة المكيّفة مع العصر وظيفيا وبنويا. إن المدرسة لم تنجح في تنمية مهارة الشفهي تنمية صحيحة متجاوزة ما يصطدم بها من معوقات مثل ازدواجية اللغة وكثافة الصفوف وغياب المنهج وإهمال تقييم الشفهي وقلة حصصه واستغلال وقته لتغطية مواد اللغة الأخرى، وقلة التصحيح، وغياب الرابط بين المقاربة النصية التي تهدف في نهايتها إلى التواصل الشفهي والكتابي، فضلا عن شيوع ظواهر العجز اللغوي المصاحب للكفاءات اللغوية النحوية والصرفية والصوتية والدلالية، وعدم تمكن المدرس من الأساليب التدريسية المعاصرة وتطوراتها والاعتماد على التلقين في تربية ملكة التعبير مما كوّن مهارة هشّة عند طالب اللغة العربية لا تفي بغرض التعبير عن النفس بوضوح وبقوة تُعبّر عن الثقة في النفس وحسن التبادل والتأثير الإيجابي وحسن تخيّر المواقف التواصلية ومقتضيات الحضارة بشقيها التراثي والحداثي برعاية ما تتطلبه المرحلة العمرية وفرض الذات، وهنا يتعين النجاح في مواجهة الحياة والتعبير عن النفس بمنتهى الدقة وحسن العرض وجمالية الإبداع.

إن العامل المؤثر كذلك في فشل عملية تدريس الشفهي هو قلة البحث والتأليف في هذا الميدان والتي تُعِدّ بحق الفرد للتعبير عن أفكاره ومشاعره، وتدفعه للتفكير وتزوّده بالخبرات وتعلمه المهارات اللغوية اللازمة لتنمية مهارات التفكير، ولهذا قيل إذا كان لتدريس اللغة ثمرة مرجوة فإن التعبير يُعَدّ هذه الثمرة المأمولة في مدارسنا.

هدف الدراسة:

يرتكز هذا البحث في مساق التواصل الشفهي مسلكا أساسيا في تعلم اللغة؛ فاللغة سلوك قبل أن تكون معلومات عنها وكفاية تواصلية وثقافية قبل أن تكون كفاية لغوية، ولذا

يهدف هذا التقرير إلى:

١- تشخيص إشكاليات تدريس التعبير الشفهي.

٢- التحقق والتأكد من الأدبيات.

٣- يهدف إلى توجيه النظر إلى أهمية التواصل الشفهي.

٤- يلح على ضرورة التأليف في هذا المجال والتقصي فيه حتى تتجاوز المجتمعات العربية عقدة التواصل الشفهي في محطاتها المختلفة وتمثل فكرها باللغة العربية الفصيحة، وتعطي الثقة في النفس والبناء الفعال والإيجابي للفرد العربي.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في تذليل إشكالات تدريس الشفهي وتقييمه.وإثراء البحوث المعدة في حقل تدريس الشفهي.

- لفت النظر للأخطار المحدقة بالتواصل الشفهي عند المعلمين والمتعلمين داخل المدرسة والأسرة والمجتمع.
- تقديم بدائل في تعليم الشفهي وتقييمه حسب ما يتماشى ومقتضيات العصر.
- الاستفادة من التجارب الغربية في تجاوز إشكالات تدريس الشفهي، ونقصد المدرسة الفرنسية خاصة.

٤- حدود البحث:

يقتصر البحث على المدارس العربية عامة، والمدارس السعودية خاصة، وعلى طلاب المراحل قبل الجامعية، وعلى مدرسي المواد غير مادة اللغة العربية عامة ومدرسي مادة اللغة العربية خاصة، وعلى مساقات اللغة العربية عامة ومساق التواصل الشفهي خاصة، وعلى حاضر تعليم العربية.

٥- منهج البحث والعينة:

يقوم البحث على المجتمع المدرسي من طلبة ومدرسين، ثم على البحوث العالمية التي وصفت تدريس الشفهي، وعلى تحديد الإشكالات والثغرات الخطرة التي تلم بالعربية الفصيحة في مدارس المملكة العربية السعودية، وذلك بإعداد استبانات تتقصى الظاهرة بأسئلة تحاول الإلمام بإشكالات تدريس الشفهي وركزنا على عينة استطلاعية من مدرسي اللغة العربية بطريقة عشوائية، واخترنا لذلك من مدرسي ومدرسات اللغة العربية في أطوارها المختلفة أي ٠٩معلمات و٠٦ معلمين، يتوزعون على:

- معلمين للطور ابتدائي – معلمتين للطور ابتدائي.
- معلمين للطور المتوسط – معلمتين للطور المتوسط.
- معلمين للطور الثانوي – معلمين للطور الثانوي.

فبلغ عدد أفراد العينة الاستطلاعية ١٥معلما ومعلمة. ثم بعد استبعاد العينة الاستطلاعية البالغة ١٥فردا من مجموع البحث الأصلي ٩٣معلما ومعلمة، أصبح عدد أفراد المجتمع الأصلي ٧٨معلما ومعلمة، وقد اخترناهم ليكونوا عينة أساسية للبحث.

٦- أداة البحث:

١- **الاستبانة الاستطلاعية:** طرحنا عددا من الأسئلة المفتوحة على أفراد العينة الاستطلاعية قصد تلقي إجابات تكون محددة لأهم الإشكاليات التي يتلقاها المدرس في تدريس الشفهي، ومن خلالها قمنا بتفريغ إجابات أفراد العينة هذه وحصلنا على قائمة لأهم إشكاليات تدريس الشفهي في المدارس السعودية حسب مجالاتها وتنوّعها، ومن ثمة تصنيفها ضمن المجالات التالية التي تبني الاستبانة النهائية بعد استبعاد الأداة المتطرفة.

٢- **الاستبانة النهائية:** قمنا بتصميم الاستبانة هذه لتحقيق الأهداف المسطرة سلفا من البحث، وذلك بعد تشخيص الإشكاليات التي تعترض سبيل تعليم الشفهي ومخرجاته، والاستفادة من الأدبيات المتعلقة بالموضوع، والاعتماد على خبرتنا في الميدان في اختيار صدق الاستبانة، حيث استبعدنا بعض ما يتعارض مع الموضوع بحكم الخبرة، وكما أدمجنا ما يتفق، وعدّلنا وأضفنا بنودا أخرى تعدّ صالحة، وهذا لكي تتحقق مصداقية الاستبانة وتصبح كذلك محققة للهدف الذي وضعت لأجله، وفي تطبيق الاستبانة حرصنا على توزيع أسئلتها على أفراد العينة بعد توضيح الأهداف من البحث،وحث المستجوبين على الدقة في الإجابة، وجاءت كالآتي:

- مقدمة متضمنة للهدف من البحث – معلومات شخصية عن المستجوب.
- إشكاليات تدريس الشفهي.– طلب مقترحات وحلول لأهم إشكاليات تدريس الشفهي.

٧- الوسائل الإحصائية:

وفيها اعتمدنا على الوسائل الإحصائية الآتية:

١- النسب المئوية: وذلك بتحويل بيانات المستجوبين من مجتمع البحث، وتحويل التكرارات في كل بند

من بنود الاستبانة إلى النسب المئوية لمعرفة نسبة كل بند من إشكاليات الاستبانة، وفقا لمقاييس ثلاثية البعد.

٢- معادلة حدّة المشكلة أو معادلة القوة: وذلك للتعرف على المشكلات الحادة لأجل مناقشتها وتفسيرها

وتأويلها على ضوء أدبيات البحث.

٣-

ت ك × ٢+ت ق×١+ ت ل ×٠+ت غ×٠

الحدة =

مج ت

حيث أن:

- ت ك = تكرار الاختيار(كثيرا ما تواجهني)
- ت ق= تكرار الاختيار (قلّ ما تواجهني)
- ت ل = تكرار الاختيار (لا تواجهني)
- ت غ= تكرار الاختيار(غير معبر عنه)
- مج ت = مجموع التكرارات للاختيارات الثلاثة.

ومنحت بنود الاستبانة الأوزان التالية:

- ٠٢(درجتان) للبعد الأول (كثيرا ما تواجهني)
- ٠١(درجة واحدة) للبعد الثاني(قلّ ما تواجهني)
- ..(صفر درجة) للبعد الثالث (لا تواجهني).

- ٠٠(صفر) للبعد الرابع(غير معبر عنه)

نتائج الاستبانة:

سنعرض نتائج التقصي لأهداف البحث، وهو تشخيص الإشكاليات المعيقة في تدريس الشفهي بالاعتماد على الأسلوب التقييمي للشفهي، وقد وردت هذه ضمن الثلث الأعلى عند المدرسين والمدرسات مرتبة ترتيبا تنازليا حسب حدتها مع التكرار والنسب المئوية وذلك حسب الفئات الأكثر ورودا عند العينة المعنية بالاستبانة:

٩- عرض النتائج:

رصدنا الجداول الآتية حسب درجة حدّة الإشكاليات:

ميادين إشكاليات تدريس التواصل الشفهي وتمثل اللغة الفصيحة:

١- مجال أهداف التدريس:

الإشكاليات	كثير ما تواجهني		قلّ ما تواجهني		لا تواجهني		غير معبر عنه		درجة الحدّة
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
١- استخدام العاميات في التدريس يعيق نمو الطالب في التعبير الطليق بالفصحى.	٣٢	%٤١	٢٩	%٣٧,٢	١٦	%٢٠,٥	١	%١,٣	١,١٩
٢- غاية وأهداف الشفهي غائبة عند الطلاب، كما أن إرشادهم إلى الأهداف المرجوة من التعبير الشفهي غائب	٢٦	%٣٣,٣	٣٥	%٤٤,٩	١٧	%٢١,٨	٠٠	%٠٠	١,١١

الإشكاليات	كثير ما تواجهني		قلّ ما تواجهني		لا تواجهني		غير معبر عنه		درجة الحدّة
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
تماما.									
٣- ليس هناك أهداف محددة للتعبير الشفهي تفرقه عن التعبير الكتابي، واعتبار الشفهي تابعا للكتابي، والعكس بالعكس.	٢٠	%٢٥,٦	٣٦	%٤٦,٢	٢٢	%٢٨,٢	٠٠	%٠٠	٠,٩٧
٤- عدم مراعاة الصعوبات الصوتية والإيمائية وإيقاع التعبير الشفهي، والتنويع في نبرات الخطاب وملاءمة المقام والمخاطب والأطر المرجعية للتعبير الشفهي تؤدي إلى الرتابة والنفور من الحصة.	٢٠	%٢٥,٦	٣٣	%٤٢,٣	٢٥	%٣٢,١	٠٠	%٠٠	٠,٩٤
٥- عدم الاستفادة من دروس اللغة في التعبير الشفهي، وتدريس الشفهي	١٧	%٢١,٨	٣٤	%٤٣,٦	٢٤	%٣٠,٨	٠٣	%٣,٨	٠,٨٧

الإشكاليات	كثير ما تواجهني		قلّ ما تواجهني		لا تواجهني		غير معبر عنه		درجة الحدّة
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
موضوعا منعزلا عن الكفاءات الأخرى، وعدم استثمار المقاربة النصية في تدريس التواصل الشفهي باعتبار أن كل فروع اللغة الأخرى تخدم الشفهي.									
٦- غياب المنهج وضبابية الأهداف وقلة الدراية بمهارة التعبير الشفهي، وغاية درس اللغة تشكل عائقا في الاهتمام بالشفهي	١٠	%١٢,٨	٣٤	%٤٣,٦	٢٦	%٣٣,٣	٠٨	%١٩,٢	٠,٦٩

مناقشة البيانات:

احتوى هذا المجال على ست فقرات، وقد أسفر تطبيق الاستبانة على أن استخدام العامية في التدريس يعيق نمو الطالب في التعبير الطليق بالفصحى إذ بلغت درجة حدتها ١,١٩كما هو موضح في الجدول، كما أن أهداف وغاية الشفهي غائب عند الطلاب وكذلك إرشادهم إلى ذلك، إذ بلغت درجة حدّة هذا الإشكال ١,١١، كما تليها مشكلة أنه ليس هناك أهدافا محددة للتعبير الشفهي تفرقه على الكتابي، وهذا ما

تريد الأدبيات السابقة أن تركز عليه في اقتراحات لذلك كما بيّنا سلفا. وتأتي فقرات الأداء الشفهي تالية لذلك ثم يقلل مجتمع البحث من كون الشفهي يدرس معزولا عن الكفاءات الأخرى إذ بلغت درجة حدتها٠,٨٧.

٢- مجال موضوعات وميادين التواصل الشفهي:

الإشكاليات	كثيرا ما تواجهني		قلّ ما تواجهني		لا تواجهني		غير معبر عنه		درجة الحدّة
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
١- لا يختار الطلبة مواضيع التعبير الشفهي بأنفسهم، وإنما يُجبرون على مواضيع لا تناسب ميولهم، وعدم الرغبة في الحديث فيها، كما أنها لا تتماشى ومعطيات العصر مثل: تكوين الطلاب لأن يكونوا هم ذوو شأن بعد التخرج.	٥٦	%٧١,٨	١٩	%٢٤,٤	٠٣	%٠٣,٨	٠٠	%٠٠	١,٦٨

الإشكاليات	كثيرا ما تواجهني		قلّ ما تواجهني		لا تواجهني		غير معبر عنه		درجة الحدّة
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
٢- حصر مواضيع الشفهي في عدد محدود، وكذلك اختيارات الطلبة مقيد من طرف المعلم.	٤٦	%٥٩	٢٦	%٣٣,٣	٠٦	%٠٧,٧	٠٠	%٠٠	١,٥١
٣- عدم مشاركة الطلاب في انتقاء المواضيع التي تناسبهم مع المعلم وزملائهم الطلاب.	٤٩	%٦٢,٨	١١	%١٤,١	٠٨	%١٠,٣	١٠	%١٢,٨	١,٤
٤- انتقاء المواضيع التي تناسب الحياة اليومية المعيشة والأسرية والمجتمعية.	٤٣	%٥٥,١	٢٣	%٢٩,٥	١٠	%١٢,٨	٠٢	%٢,٦	١,٤
٥- عدم ملاءمة موضوع الشفهي مع الوحدة النصية المدروسة من	٢٦	%٣٣,٣	٢٠	%٢٥,٦	٣٢	%٤١,١	٠٠	%٠٠	٠,٩٢

الإشكاليات	كثيرا ما تواجهني		قلّ ما تواجهني		لا تواجهني		غير معبر عنه		درجة الحدّة
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
نصوص وقواعد واستماع...وغير ذلك من مـــواد اللغة.									

مناقشة البيانات:

تضمن هذا المجال خمس بنود تصدرتها إشكالية أن الطلبة لا يختارون مواضيع الشفهي بأنفسهم ويجبرون على مواضيع لا تناسب ميولهم، كما أن هذه المواضيع لا تناسب العصر ومتطلبات التكوين إذ بلغت حدتها ١,٦٨، وتليها حسب ترتيب درجة الحدة أن مواضيع الشفهي محدودة ومقيدة من طرف المعلم وبلغت درجة حدتها ١,٥١، وتلتها إشكالية أن الطلبة لا يشاركون في انتقاء المواضيع مع المعلم والزملاء إذ جاءت بحدّة ١,٤، وحققت إشكالية مناسبة مواضيع الشفهي للحياة اليومية المعيشة والأسرية والمجتمعية الدرجة نفسها، ولا يعاني المعلمون من إشكالية ملاءمة موضوع الشفهي مع الوحدة النصية المدروسة من نصوص وقواعد واستماع...وغير ذلك من مواد اللغة إلا بحدة ٠,٩٢.

٣- مجال إشكاليات طرائق التدريس وأساليبها:

الإشكاليات	كثيرا ما تواجهني		قلّ ما تواجهني		لا تواجهني		غير معبر عنه		درجة الحدّة
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
١- قلـــة الممارسة العمليـــة والتجريبية لما يتلقاه	٣٧	%٤٧,٤	٣٠	%٣٨,٥	١١	%١٤,١	٠٠	%٠٠	١,٣٣

الإشكاليات	كثيرا ما تواجهني		قلّ ما تواجهني		لا تواجهني		غير معبر عنه		درجة الحدّة
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
الطلاب من فنون الشفهي كإقامة الندوات والإذاعة المدرسية...وغيرها في السياق المدرسي والحياة اليومية وتكليف الطلاب بذلك.									
٢- نقص في الدورات التدريبية للمدرسين قصد تطوير مهاراتهم التدريسية.	٢٨	%٣٥,٩	٣١	%٣٩,٧	٢٧	%٣٤,٦	٠٠	%٠٠	١,٠٨
٣- عدم دراية كثير من المدرسين بالطرق الحديثة والمعاصرة في تدريس الشفهي، واعتمادهم على الطرق التلقينية...وغيرها من الطرق التقليدية.	٢٠	%٢٥,٧	٣١	%٣٩,٧	٢٧	%٣٤,٦	٠٠	%٠٠	٠,٩١
٤- عدم	١٣	%١٧,٧	٢٨	%٣٥,٩	٣٧	%٤٧,٤	٠٠	%٠٠	٠,٦٩

الإشكاليات	كثيرا ما تواجهني		قلّ ما تواجهني		لا تواجهني		غير معبر عنه		درجة الحدّة
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
أهلية المدرسين وتخصصهم الدقيق في تدريس اللغة العربية وتعليمها مما يجعل تعاملهم مع الطلاب غير صائب في كثير من الأحيان.									

مناقشة البيانات:

يتضمن هذا المجال أربع فقرات وقد أظهرت النتائج إن قلة الممارسة العملية والتجريبية لما يتلقاه الطلاب من فنون الشفهي كإقامة الندوات والإذاعة المدرسية...وغيرها في السياق المدرسي والحياة اليومية وتكليف الطلاب بذلك، جاءت بحدّة ١,٣٣،وتلتها إشكالية نقص الدورات التدريبية قصد تطوير المهارة التدريسية للمدرسين بحدّة ١,٠٨، ويعترف مجتمع البحث بعدم الدراية بالطرق الحديثة والمعاصرة في تدريس الشفهي بحدّة ٠,٩١، كما لا يعتبر التخصص الدقيق عامل فشل في تدريس اللغة العربية فلقد كان من بين العينة ذوو تخصص قريب من اللغة العربية مثل التربية، إذ جاء في آخر الترتيب.

٤ـ مجال مدرسي اللغة العربية:

الإشكاليات	كثيرا ما تواجهني		قلّ ما تواجهني		لا تواجهني		غير معبر عنه		درجة الحدّة
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
١- استغلال المدرس لحصة	١٦	%٢٠,٥	٣٦	%٤٦,٢	٢٦	%٣٣,٣	٠٠	%٠٠	٠,٨٧

الإشكاليات	كثيرا ما تواجهني		قلّ ما تواجهني		لا تواجهني		غير معبر عنه		درجة الحدّة
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
التواصل الشفهي لحساب المواد اللغوية الأخرى، كما أنه لا يستغل الوقت كله المخصص للشفهي.									
٢- الزاد الأكاديمي للمدرس في مجال التخصص الدقيق غير متوفر، وقلة المتابعة لما يستجد على الساحة البحثية والعلمية والتربوية في ذلك إن وجدت، مما يجعلهم يهملون درس التواصل الشفهي	١٨	%٢٣,٠	٣٠	%٣٨,٥	٣٠	%٣٨,٥	٠٠	%٠٠	٠,٨٥
٣- غياب تقييم المعلم للتعبير الشفهي، وغياب معايير ذلك، وقلة التوجيهات المبنية على ذلك، وقلة تكليف الطلبة بالواجبات وتصحيحها إن وجدت، وغياب	١٧	%٢١,٨	٣٠	%٣٨,٥	٣١	%٣٩,٧	٠٠	%٠٠	٠,٨٢

الإشكاليات	كثيرا ما تواجهني		قلّ ما تواجهني		لا تواجهني		غير معبر عنه		درجة الحدّة
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
التعليمات الموجهة للطلاب، وغياب أساليب تدريس الشفهي عند المعلم									
٤- استعمال مدرسي اللغة العربية ومواد المقدمة بالعربية للعامية، وغياب تقنيات التدريس، وعدم إلزام المدرسين بالتواصل باللغة الفصحى باعتبارهم قدوة لطلابهم، وضعف المعلمين في ثقافتهم الأدبية والعلمية.	١٥	%١٩,٢	٢٨	%٣٥,٩	٣٥	%٤٤,٩	٠٠	%٠٠	٠,٧٤

مناقشة البيانات:

تضمن هذا المجال أربع بنود، وفيه يعترف المدرسون أنهم يستغلون حصة التواصل الشفهي لحساب المواد اللغوية الأخرى، كما أنه لا يستغلون الوقت كله المخصص للشفهي، وكانت هذه الإشكالية في الصدارة وشكلت درجة حدّةها٠,٨٧، وهو ما يدل على إن الشفهي غير مهمّ في تعليم اللغة في المدارس في الوقت الذي تنبه إليه الدراسات الأدبية أنه يعدّ قطب الرحى في الدرس اللغوي ولأجله تعلّم اللغة، كما يعترف المعلمون بقصور زادهم الأكاديمي في مجال الشفهي، وأنهم على غير اتصال بالجديد وشكل حدّة قدرها٠,٨٥، كما أنهم يصرون على

عمل تقييم للشفهي -كما أسلفنا الحديث عنه في أدبيات البحث- بحدة٠,٨٢، كما يقلل المدرسون من شأن استعمالهم للعامية وعدم التواصل بالفصحى على كونه عاملا مهما بقدر العوامل السابقة إذ شكل حدّة قدرها ٠,٧٤.

٥- مجال متعلمي اللغة العربية:

الإشكاليات	كثيرا ما تواجهني		قلّ ما تواجهني		لا تواجهني		غير معبر عنه		درجة الحدة
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
١- معاناة الطلاب من الازدواج اللغوي، وسيطرة العاميات على حساب الفصحى، ودخول عالم اللغات الحية على حساب العربية الفصيحة.	٦٥	%٨٣,٣	١٢	%١٥,٤	٠١	%١,٣	٠٠	%٠٠	١,٨٢
٢- غياب استعمال الفصحى وأنشطة الشفهي على المستوى الأسري وعدم تشجيع أبنائهم على فنون الشفهي في شكل الحوارات والمحادثة...وغير ها في توظيف الخبرات المكتسبة، واعتماد الطلبة على غيرهم.	٦٥	%٨٣,٣	١١	%١٤,١	٠١	%٠١,٣	٠١	%٠١,٣	١,٨١
٣- قلة مطالعات الطلبة الخارجية، وعدم	٦٣	%٨٠,٨	١٢	%١٥,٤	٠٣	%٠٣,٨	٠٠	%٠٠	١,٧٧

الإشكاليات	كثيرا ما تواجهني		قلّ ما تواجهني		لا تواجهني		غير معبر عنه		درجة الحدة
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
اهتمامهم بالأنشطة الموازية لما يقدم في الـــدرس مثـــل: المحـــــــاورات التلفزيونية وتحرير تقارير عنها									
٤- ضعف الطلبـــة في اللغـــة العربيـــة بـــسبب جفاف موادهـــا، وعدم وظيفيتـــها وهجران استعمالها	٥٢	%٦٦,٧	٢٢	%٢٨,٢	٠٤	%٠٥,٣	٠٠	%٠٠	١,٦١
٥- اعتماد الحفظ عن ظهـــر قلب، بـــدلا مـــن الإبداع والتلقائيـــة في ذلك، ونفورهم من هذا المنحى	٥٠	%٦٤,١	٢١	%٢٦,٩	٠٤	%٠٥,١	٠٣	%٣,٩	١,٥٥
٦- ضعف الزاد اللغوي عنـــد الطلاب	٤٣	%٥٥,٢	٠٩	%١١,٥	٠٤	%٠٥,١	٢٢	%٢٨,٢	١,٢٢

مناقشة البيانات:

نكاد نجد جل الإشكاليات المرصودة ذات دلالة إحصائية حيث تتقارب الإشكاليات:

- معاناة الطلاب من الازدواج اللغوي، وسيطرة العاميات على حساب الفصحى، ودخول عالم اللغات الحية على حساب العربية الفصيحة بدرجة حدّة ١,٨٢.

- غياب استعمال الفصحى وأنشطة الشفهي على المستوى الأسري وعدم تشجيع أبنائهم على فنون الشفهي في شكل الحوارات والمحادثة...وغير ها في توظيف الخبرات المكتسبة، واعتماد الطلبة على غيرهم، بحدّة ١,٨١.
- قلة مطالعات الطلبة الخارجية، وعدم اهتمامهم بالأنشطة الموازية لما يقدم في الدرس مثل: المحاورات التلفزيونية وتحرير تقارير عنها، بحدّة ١,٧٧.

كما أن عامل جفاف المادة المدرسة في الشفهي لم يكن عائقا كبيرا فشكل درجة ١,٦٦، ويرجع السبب في ذلك أنه عملي ووظيفي.

٦- مجال مادة التعبير الشفهي وتقييمها:

الإشكاليات	كثيرا ما تواجهني		قلّ ما تواجهني		لا تواجهني		غير معبر عنه		درجة الحدّة
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
١- ندرة التأليف في إجراءات تدريس الشفهي، وإن وجد فلا يتجاوز التقليدي غير المحيّن والمحدّث فيما يتطلبه واقع الطالب وميوله وحاجة المجتمع.	٤٣	%٥٥,١	٣١	%٣٩,٧	٠٢	%٠٢,٦	٠٢	%٠٢,٦	١,٥
٢- عدم صلاحية الفضاء التعليمي، وعدم تجاوز تدريس الشفهي قاعة الدرس والصف الدراسي إلى عقد زيارات وندوات وتنشيط فعاليات...وغير ذلك مما يدفع الطلاب إلى الاندماج الإيجابي في مساق التواصل	٣٧	%٤٧,٤	٣٢	%٤١	٠٨	%١٠,٢	٠١	١,٣	١,٣٦

الإشكاليات	كثيرا ما تواجهني		قلّ ما تواجهني		لا تواجهني		غير معبر عنه		درجة الحدّة
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
الشفهي، ويشجعهم على استعمال مقاييس الجودة فيه									
٣- غياب تقييم الشفهي في الامتحانات الشفهية واعتباره معيارا في النجاح والرسوب، وصعوبة تقييمه موضوعيا يشكل صعوبة في حد ذاته.	٣٣	%٤٢,٣	٣٢	%٤١	١٢	%١٥,٤	٠١	%١,٣	١,٢٦
٤- عدم متابعة التطور الشفهي للطالب، وعدم رسم خطة إستراتيجية لمادة الشفهي ومقرره في ظل وجود صفوف مزدحمة في القسم.	٣٢	%٤١	٢٨	%٣٥,٩	١٨	%٢٣,١	٠٠	%٠٠	١,١٨
٥- عدم مناقشة الطلاب في ما يقعون فيه من	١٧	%٢١,٨	٣٧	%٤٧,٤	٢٣	%٢٩,٥	٠١	%٠١,٣	٠,٩١

الإشكاليات	كثيرا ما تواجهني		قلّ ما تواجهني		لا تواجهني		غير معبر عنه		درجة الحدّة
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
أخطـــاء، وعـــدم جدية ذلك.									
٦- تدخل المعلم الـــسلبي في التصحيح والتقويم	١١	%١٤,١	٣١	%٣٩,٧	٣٤	%٤٣,٦	٠٢	%٢,٦	٠,٦٨

مناقشة البيانات:

تضمن هذا المجال ست بنود كانت فقرة: ندرة التأليف في إجراءات تدريس الشفهي، وإن وجد فلا يتجاوز التقليدي غير المحيّن والمحدّث فيما يتطلبه واقع الطالب وميوله وحاجة المجتمع، بدرجة حدّة ١,٥٠، وتلتها عدم صلاحية الفضاء التعليمي، وعدم تجاوز تدريس الشفهي قاعة الدرس والصف الدراسي إلى عقد زيارات وندوات وتنشيط فعاليات...وغير ذلك مما يدفع الطلاب إلى الاندماج الإيجابي في مساق التواصل الشفهي، ويشجعهم على استعمال مقاييس الجودة فيه، بحدة ١,٣٦، وهو ما يحتّم إطلاع المعلمين على التأليف في الشفهي وتشجيعهم على ذلك ومسايرة التطور العالمي، كما أن غياب تقييم الشفهي في الامتحانات الشفهية واعتباره معيارا في النجاح والرسوب، وصعوبة تقييمه موضوعيا يشكل صعوبة في حد ذاته شكل درجة حدّة ١,٢٦، وهو الأمر الذي جعل في توصيات عينة البحث عمل تقييم للشفهي ضروريا. وبدرجة أقل في ازدحام القسم إذ شكل درجة ١,١٨، كما أن عينة تقلل من أهمية مناقشة الطلاب في ما يقعون فيه من أخطاء بدرجة حدة ٠,٩١، كما أن عامل تدخل المعلم السلبي في التصحيح والتقويم شكل درجة حدة ٠,٦٨، وهو أقل شأنا من العوامل الأخرى.

ثالثا: الخاتمة والتوصيات:

وإذ نقدم ما توصلنا إليه من الدراسات البحثية والمشاريع الإصلاحية في المدارس الغربية بخصوص تطور الشفهي لبناء شخصية تتصف بالمرونة والطواعية وذات ثقة بالنفس وقادرة

على بناء حضارة قائمة على الرأي والرأي الضدي وتمثيل نقابات فاعلة تمتاز بسيولة في الأفكار، فإننا نقف على ظاهرة الإهمال لهذا النشاط الضروري في دروس اللغة في المدارس العربية عموما والسعودية خصوصا، وللأسف فإن المقدار الزمني المخصص للتواصل الشفهي للطالب كان الحصة التي تكون راحة للطالب وللمعلم من حِمْل الدروس النحوية والأدبية الأخرى، وعلى قدر هذا الإهمال لنشاط التواصل الشفهي، الذي يخصص لتصحيح الدفاتر أو الواجبات أو أوراق الامتحانات ولإكمال دروس النصوص والنحو وتسميع المحفوظات، وإن أُنجز درس الشفهي في أقصى الحدود، فلن يُقدّم بالعناية والكفاية اللازمة والمتطلبة لعمل مستمر ومتواصل ولبناء برنامج مكثف تتكئ عليها مهمة التحديث والواجب، ولكونه لا يمتحن فيه الطلبة ظلت الأسباب التي تعصف بالشخصية المتخرجة من المدرسة بعيدة عن الأهداف الحضارية التي ترجوها المجتمعات والدول من أجيالها والواجب المنوط بها، فظللنا نتخبط في مجتمع جاهل لا يتقن التواصل بلغته القومية، في حين تبذل الدول الغربية ميزانيات هائلة وجهودا عظيمة للرقي باللغة والتمثل الطبيعي لمواطنيها لها في فن الإلقاء واحترام الآخرين والتواصل الفعال في الأشكال المشار إليها في التقرير وأهمية ذلك في الحياة المتنوعة والمواقف الاجتماعية المتعددة.

إن واقع تدريس الشفهي لأجل تمثل اللغة تمثّلا قياسيا في المدرسة والمجتمع يجهله المدرس وسياسة المدرسة التي كان من الواجب عليها فرض هذا النمط من التواصل في محيط المدرسة على الأقل كما تفعله بعض الدول ولا يظل حبيس الدرس وكفى.

فرسم الأهداف وتسطير الغايات المرجوة من التواصل الشفهي والمهارات المطلوبة منه ووضوحها وتحديدها وقابليتها للقياس غير معروف بالنسبة للمعلم والطلاب والمجتمع والأسرة ووسائل الإعلام والمدرسة، ومن ثمة نشطت فيروسات الازدواجية لا في الأوساط الاجتماعية الرسمية بل في عقر المدارس، فنجد للأسف المعلم يتواصل مع طلابه في درس اللغة

العربية بالعامية ولا قانون يؤطره ولا عقوبات تلحقه ولا فرضيات توجهه، لذلك اُستهجنت اللغة العربية من أبنائها واستغربت فنون التواصل بها عندهم، وفضلوا اللغات الأجنبية التي بذل أهلها الغالي والنفيس حتى يوصلوها لنا من خلال ثقافتهم. ومن ثمة إذا أردنا أن نرقى بلغتنا العربية الجميلة والخالدة يجب أن نصمم برنامجا يرتكز على:

- فرض استعمال اللغة العربية الفصيحة على معلمي اللغة العربية أولاً، ثم على معلمي المواد الأخرى التي تقدم باللغة العربية، بحكم تقديم الدروس باللغة العربية الفصيحة، وكذلك بفرض التواصل معهم بحكم القدوة، وهذا الأمر الغائب كما لاحظه المشرفون على اللغة العربية.
- تشجيع الأسرة لأبنائها على استعمال الفصيح من اللغة، وعلى التعبير على حاجياتهم بحكم الأوساط التي تشجعهم على ذلك مثل: المدرسة، والأفلام الكرتونية...وغيرها، بل يرغبون في التواصل ولا يجدون لذلك سبيلاً، هذا إذا كانت لدينا الرغبة الملحة في الرقي باللغة العربية وتمثّل أساليب ومجالات التواصل الشفهي وآدابه التي ينبغي أن يُركّز عليها.
- إعداد برنامج لتدريب مجالات الشفهي قصد تقييمه في الأخير.
- تشجيع الأولياء على التواصل مع أبنائهم باللغة الفصحى، ومنحهم فرصا لتطبيق ما درسوه خاصة في التعبير الشفهي محادثةً ومناقشةً ومناظرة ومحاججةً...وغيرها.
- مراقبة الأولياء للبرامج التلفزيونية المعدة بالعامية وتغيير القناة إلى أخرى تستخدم الفصحى، لأن مشاهدتهم لمثل هذه البرامج يهدم البناء اللغوي الذي تلقاه في المدرسة.
- دمج الطلاب مع جماعة الأقران وإعطاؤهم فرصا أكبر في التواصل داخل المدرسة أو في الرحلات أو على الأقل من خلال الهاتف والشابكة.
- إعداد أنشطة أدبية تجسد فعاليات الشفهي مثل المسرحيات والندوات والاجتماعات الافتراضية والأمسيات الشعرية والمسابقات.

- تشجيع المواهب الأدبية للطلاب.
- الاعتماد على القراءة المكثفة حول اللغة المكثفة وفي اللغة المستعملة للغة العربية الفصحى من قصص وروايات وأفكار...وغيرها مما يُتيح للطالب أن يُكوِّن فيها زاداً في مقرر الشفهي.
- تقرير امتحانات شفهية للتواصل الشفهي وعدم إهماله.
- تكوين المعلمين في مادة تدريس الشفهي وفنونه واستراتيجيات تعليمه.
- الجدية في تقييم الشفهي إذا قُيّم، وذلك باستمرار، وإعداد خطط تدارُك لتعدي العيوب والأخطاء فرديا وجماعيا وإصلاحها وتلافيها.
- تكوين دافعية للتعبير الشفهي، بطريقة ممتعة ومشوّقة تُشرك الطالب بهذا المساق بزملائه، حيث تتنوع الأنشطة والفعاليات المقامة في هذا الميدان حينما تستغل الفرصة، ويخرج منها من فضاء ساكن إلى كونه الحركي داخل القسم وخارجه، ويتيح لهم بحسب ما رأينا حرية أكبر في تلك المواد التي تقدم في جفاف وصرامة كبيرة.
- اعتماد معايير علمية في تقييم أداء الطلاب، وهي معايير يجهلها كثير من المعلمين الذين يتكئون على معايير ارتجالية انطباعية في ذلك وغير موضوعية.
- ربط التعبير الشفهي بغيره من الدروس اللغوية وخاصة التعبير الكتابي، وإيجاد تكامل داخل ما يُسمى بالمقاربة النصية.
- إشراك المعلم في اختيار مواضيع الشفهي وإطاراتها وملاءمة ذلك بحاجياتهم وخبراتهم ومستواهم الدراسي.
- إعداد إستراتيجية كاملة لتدخل المعلم في تصويب الطلاب، الأمر الذي يُشكل عائقا أمامهم في الطلاقة والتلقائية والسلاسة في التعبير.
- إعداد الطلاب لإلقاء كلمات في المناسبات المتعددة.

- إن عدم توفّر منهاج للشفهي كان الأمر الذي أوحى للمعلم بعدم جدواه، كما أن غياب طرق تدريسه، وقلّة التأليف في هذه المهارة على غرار ما كُتب في اللغات الأجنبية عنها أمرٌ يُحتم الرجوع والاسترشاد بها خصوصا وأنهم قد خطوا فيه خطوات جبارة.
- استخدام طرق حديثة وغير كلاسية وعقيمة في تدريس الشفهي، تعتمد الشابكة والوسائل البصرية والسمعية، وعدم الارتكاز على المعلم جملةً وتفصيلاً.
- هناك قواعد نحوية للشفهي غير تلك القواعد المطلوبة في الكتابي، وعدم معاملة الشفهي كأنه جزء من الكتابي الذي يغلب عليه طابع الوصف.
- إن ضعف الطالب اللغوي واندفاعه إلى العامية، وقلة المخزون اللغوي وضآلة الفكر والعزوف عن القراءة الحرة وارتياد المكتبة، وتهيب الطالب لمواقف التعبير الشفهي والافتقار إلى الجرأة والشجاعة في عرض الأفكار والدفاع عن وجهات النظر، وعدم مشاركته في اختيار مواضيع الشفهي وعدم ملاءمتها لرغباته وتطلعاته حال دون المستوى المرغوب من تدريس الشفهي.
- إشراك الطالب في ميادين النشاط اللغوي الذي يُمارس داخل المدرسة مثل: الإذاعة المدرسية والصحافة والخطابة والتمثيل...وغير ذلك.
- علاج الأمراض التخاطبية التي يعاني منها الطالب من طرف المرشد النفسي والمعلم.

وأخيرا أتمنى أن يكون عملي هذا مفيدا ونبراسا للمعلمين والتربويين في الحقل المدرسي والأكاديمي، ومشاركة في الرقي بمستوى تعليم لغة الضاد إلى مصاف التداول العالمي للغات الحية، وخدمة للطالب والمعلم في البلاد العربية والإسلامية، هي التي تجعل من درس اللغة وسيلة وغاية في الآن نفسه، لأجل إعداد جيل قادر على التواصل الإنساني وناقلاً لثقافته ومبرراً لكينونته في هذا العالم، من طريق الممارسة في الحوار الحضاري وإفهام الآخرين وتقديم أفكاره لبني جلدته وغيرهم، وتتأصل بذلك المهارة والغاية والهدف والفكرة، وكما تمنيت أن يُسهم

عملي هذا في ترقية تدريس الشفهي وتمثّل اللسان العربي المبين، أن يفتح بذلك الباب أمام المتخصصين والباحثين للقيام بمزيد من الأبحاث والدراسات في هذا المضمار.

ولله الحمد والمنة أولًاوآخراً.

د. الجمعي بولعراس ود.آمال فرفار

المراجع:

١- *ALLAL, Linda(١٩٨٨): Vers un élargissement de la pédagogie de maitrise: processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. Neuchâtel. Delacheux et Niestle.*

٢- *Barlow, Michel(٢٠٠٢):Le travail en groupe des élèves, Bordes Pédagogie, Paris.*

٣- *Bautiere, Rocheux J-Y(١٩٩٨):l'expérience scolaire des niveaux lycéens. Démocratisation ou massification. Armend Colin.*

٤- *Berset Fougerand Beatrice(١٩٩١):Evaluer certificativement l'expression orale ...ou se battre contre des moulins a vents ; in WIRTHNER Martine, MARTIN Daniel, PERRENOUD Philippe: Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral, Delachaux et Niestlé , Neuchâtel,* ١٨٣- ١٩٤.

٥- *BERTHOUD Anne-claud(١٩٩٦): paroles a propos. Approche énonciative et interactive du topic. Ophrys.*

٦- *Betrix Köhler Dominique et Piguet Anne-Marie(١٩٩١):Ils parlent, que peut-on évaluer? in WIRTHNER Martine, MARTIN Daniel, PERRENOUD Philippe: Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral, Delachaux et Niestlé , Neuchâtel,* ١٧١-١٨٢.

٧- *Blanche-Benveniste-Claire(١٩٩٠):Le français parlé. Etudes grammaticales, Editions du CNRS, Paris,* ٢٩٢ *pages.*

٨- *Blanche-Benveniste-Claire(١٩٩٧): Approches de la langue parlée en français, Ophrys, Paris,* ١٦٤*pages.*

٩- *Bouchard R. (١٩٩٣):L'interaction comme moyen d'étude didactique. Interdiction et processus de production écrite. Une étude de pragmatique impliquée. In HALTE Jean-François(Ed):inter-actions, université de Metz,* ١٣٧-١٩٩.

١٠- *Brunner Claude, Fabre Sylvette, Kerloc'h Jean-Pierre(١٩٨٥):Et l'oral alors.P.E.F.E.E,Paris,Nathen.*

١١- *Clermont Ph., Cunin A., Scheidhauer M.,L.(١٩٩٧):Pour que chacun parle a l'école maternelle et au CP,CRDP d'Alsace-IUFM, Strasbourg.*

١٢- *Cohen, Elisabeth, G(١٩٩٤):Le travail de groupe, stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène, les édition de la Chènevière, Montréal.*

١٣- *CUQ ,Jean-Pierre(٢٠٠٣), Dictionnaire de didactique du français , langue étrangère et seconde, CLE international.*

١٤- *De vecchi,Gerard(١٩٩٢). Aider les élèves a apprendre, Hachette livre,*

١٥- *Dolz J,Schneuwly B.(١٩٩٨):Pour une enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels a l'école, ESF, Paris,*٧٥-٨٩.

١٦- *Doutreloux Jean-Marie(١٩٨٣): Prise en charge et évaluation de l'oral au primaire, PRMF, Université de Sherbrooke.*

١٧- *Florin Agnes(١٩٩٥): parler ensemble en maternelle. Paris. Ellipses.*

١٨- *François Denise(١٩٨٠): Du pouvoir de l'écrit, Pratique No*٢٦*, Mars* ١٩٨٠*. Metz,*٢٥-٣١.

١٩- *François Fréderic(١٩٨٣):Pratiques de l'oral. Paris. Nathan. Pédagogie. Théories et pratiques.*

٢٠- *Garcia-Debanc C.(١٩٩٧): Pour une didactique de l'argumentation orale avec des élèves de* ١٠ *ans. Enjeux* ٣٩/٤٠*, Mars, Namur,* ٥٠-٧٩.

٢١- *Grandaty M (١٩٩٨): Elaboration a plusieurs d'une conduite d'explication en sciences, au cycle* ٢*.Repères NO*١٧*, L'oral pour apprendre , INRP, Paris,* ١٠٩-١٢٥.

٢٢- *Groupe EVA(١٩٩٦):De l'évaluation a la réécriture, Paris, Hachette Education.*

٢٣- *Halliday, M.A.K.(١٩٨٥):Spoken and Written language.Oxford university Press.*

٢٤- *Halte Jean-Frqncois(Ed)(١٩٩٣):Inter-actions, université de Metz.*

٢٥- *Huberman, Michel (١٩٨٦):un nouveau modèle pour développement Professional des enseignants, Revue Française de pédagogie no:٧٥,Avril, INRP.*

٢٦- *Josiane,Boutet(١٩٩٧):Intitulé langage et société. Seuil.Paris.*

٢٧- *Kuhn, Peter, (٢٠٠٨):"* Buildings 'standards sprachen*",Ministère de l'éducation nationales et de la formation professionnelle, Luxembourg.*

٢٨- *Lahire Bernard(١٩٩٣):culture écrite et inégalités scolaires. sociologie de l'échec scolaire a l'école primaire, presses Université de Lyon.*

٢٩- *Lecunff Catherine et Jourdain Patrick. Groupe Oral-Créteil(١٩٩٩):Le rôle de l'enseignant. Enseigner l'oral a l'école primaire, Paris. Hachette Education,١٨٧-١٩٧.*

٣٠- *Maquaire M(١٩٩٨): Enseigner l'oral? in Maquaire M(Ed):Vers la maitrise des discours. CRDP de Bretagne,٤٧-٦٠.*

٣١- *MC COMBS, Barbara, L et POPE James, E(٢٠٠٠): Motiver ses élèves, de Boeck.*

٣٢- *Morel Mary-annick, Danon-Boileau Laurent(١٩٩٨): Grammaire de l'intonation. L'exemple du français,*

Ophrys, Bibliothèque de faits de langue. Paris,٢٣١pages.

٣٣- *NONNON. E (١٩٩٧): Quels outils se donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus de discours?.Enjeux* ٣٩/٤٠. ١٢-٤٩.

٣٤- *Raynal ,Fr.. RIEUNIER, A(٢٠٠٥):Pédagogie, Dictionnaire de concepts clés.ESF, Paris.*

٣٥- *TAGLIANTE, Christine(٢٠٠٥):L'évaluation et le cadre européen commun, CLE international.*

٣٦- *WEISS, F.(١٩٨٣): Jeux et activités communicatives dans la classe de langue , call pratique pédagogique. Hachette.*

تقييم مناهج اللغة العربية وآدابها
في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة

إعداد

د. حسين محمد حسين بطاينة

جامعة البلقاء التطبيقية

كلية اربد الجامعية

الملخص

يناقش هذا البحث ما يفيده العنوان وهو:تقييم مناهج اللغة العربية في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.

اجتهدت أن يكون هذا البحث موزعا في محاور عدة بدأتها بالمقدمة وقد تناولت البعد الاستراتيجي لمناهج اللغة العربية وكيفية إعداد المناهج لذوي الاحتياجات الخاصة بعض أساليب التعليم المستخدمة في التربية الخاصة،والفرق بين مناهج الأطفال العاديين والأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة وطرق تعديل المنهاج وأنشطه التدريس اليومية.

الجانب التالي من البحث بين واقع مناهج اللغة العربية في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة وغرف المصادرمن حيث أقسامها ومبررات استخدامها.

وأنواع الخدمات التي تقدم للطالب ذي صعوبات التعلم من قبل غرفة المصادر.

ثم الحديث في تفعيل بدائل المناهج لذوي الحاجات الخاصة ونوع المنهاج تجريبه وتطويره.

الجانب الأخير من البحث ركز على تقييم المنهاج من حيث تعريفه، وأنواعه ومجالاته والجوانب السلبية في مناهج اللغة العربية في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة،ومنها:

- عدم مراعاتها للفروق الفردية بين الإفراد.
- خلوها من المواد الحية فهي مادة تقدم بطريقة جامدة مجردة تخلو من الحيوية
- لا تستخدم استراتجيات التعليم المختلفة مثل (إستراتيجية التعلم التعاوني، إستراتيجية لعب الأدوار،التعليم من خلال اللعب) التي تسهم لدرجة كبيرة في تعليم الطلاب اللغة العربية، ولاسيما ذوي الاحتياجات الخاصة.
- اعتمادها منهاج اللغة العربية على التلقين بدرجة كبيرة
- أنها كبيرة الحجم في معظم المراحل التعليمية تقريباً، وهذا الكبر ينفر التلميذ من حملها، بل إن

بعض الطلاب يحولونها إلى ملازم يسهل حملها، فيتعود التلميذ على عدم احترام الكتاب، وعدم الرغبة في اقتنائه.

- أنها لا تتوافر فيها الجاذبية أوالتشويق سواء من حيث عرض المادة العلمية،أو الطباعة، أو من حيث الشكل العام، ولعل هذا مما يدعو بعض التلاميذ إلى الاستعانة بالكتب الخارجية .
- إن جميع أهدافها منفصلة تماما عن التطبيق. فمن المعروف أن الهدف الواحد عندما يوضع ينبغي أن توضع معه أدوات تنفيذه، وخطوات تطبيقه، واحدة تلو الأخرى. وبغير ذلك لن يكون لها قيمة عملية ولا تربوية. وهذا هو الذي نجده في معظمه.
- تفتقر إلى استخدام تكنولوجيا الحاسوب في عملية التعليم.

لا أقول عن هذا البحث إلا انه محاولة جديدة في دراسة جانب من جوانب تقييم مناهج اللغة العربية في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة وليس لي من قول أضيفه بعد ذلك إلا الاحتماء بقول رسولنا- عليه الصلاة والسلام-"من اجتهد فأصاب فله أجران ومن اجتهد فاخطأ فله أجر واحد"(١) ويكفيني الأجر الواحد.

إستراتيجية بناء منهاج لذوي الاحتياجات الخاصة

قبل الولوج في الحديث في محاور البحث يحسن بنا أن نقف على بعض المصطلحات ذات الصلة بالمنهاج ومنها:

"المنهاج ((**Curriculum**

مجموعة متنوعة من الخبرات التي يتم تشكيلها، وتتيح الفرص للمتعلم للمرور بها، ويتضمن ذلك عمليات التعليم، والتي تظهر نتائجها فيما يتعلمه المتعلمون، ويتم ذلك من خلال المدرسة،أو أي مؤسسات تربوية أخرى، ويشترط في هذه الخبرات أن تكون منظمة منطقية، وقابلة للتطبيق،وإحداث تأثير.

خبراء المنهاج (**Curriculum Experts**)

خبراء متخصصون في مجال المناهج، يفترض أن يكونوا على درجة عالية من العلم، والقدرة على التطبيق، ويشاركون في تخطيط المناهج الدراسية،وبنائها وتقويمها،وتطويرها، وهم يعملون عادة ضمن فريق يضم خبراء،ووسائل وتقنيات تعليم، ومختصين في المادة العلمية،ومختصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم، سواء على المستوى التخطيطي،أو التنفيذي.

نظرية المنهاج) (Curriculum Theory

مجموعة القرارات التي تسفر عنها دراسة المجتمع، وثقافته وفلسفته والمتعلم، وطبيعته وعلاقاته وتفاعلاته في سياق شخصي،واجتماعي، وتنعكس هذه القرارات على أهداف المنهاج،ومحتواه، وتحدد العلاقة بين المحتوى،والأهداف واستراتيجيات التدريس،والمتعلم، وغير ذلك من عناصر العملية التعليمية التعلمية، سواء على مستوى القرارات بعيدة المدى،أو المرحلية.

نموذج المنهاج) Curriculum Model)

يعد حلقة الوصل بين الفكر التربوي،والممارسات التربوية، وهو تصور،أو رسم تخططي للمنهاج بوصفه عملية، حيث يصف المصادر المعتمدة في تطوير المنهاج، وتسلسل عناصره والعلاقات بينها، وهو بالتالي وسيلة تساعد في تخطيط المنهاج،وتنفيذه،وتقويمه

مخطط المنهاج (Curriculum Plan)

رسم تخطيطي بين الصورة العامة، والكلية للمنهاج، وهو يعبر عن الرؤية الأولية،أو الميدانية لخبراء المنهاج، ويوضح قدر الإمكان، المكونات الأساسية للمنهاج وكافة التفاعلات الرأسية،والأفقية بينها، وعلاقة كل منها بالأهداف العامة للمنهاج.

تصميم المنهاج) (Curriculum Design

وضع الصورة العامة للمنهاج، وهي أكثر تفصيلاً من مخطط المنهاج وتضم هذه الصورة العلاقة التفاعلية بين مكونات المنهاج من:أهداف محتوى،وطرق وأساليب،ووسائل، وأنشطة، وتقويم.

وظيفية المنهاج (Curriculum Functionalism)

مدى إمكانية تطبيق ما يتضمنه المنهاج من معارف ومهارات واتجاهات في الحياة اليومية، وهذا يعني ربط المناهج بالبيئة التي يعيش فيها المتعلم.

عالمية المنهاج ((Curriculum Internationalization

مدى مراعاة المنهاج للواقع العالمي، ومواكبته للمتغيرات الدولية، بهدف تكوين عقلية قادرة على التفاهم الدولي، ومسايرة التغيرات، التي تحدث في العالم، مثل مراعاته للتربية من أجل السلام،والتفاهم الدولي،وحوار الحضارات، والقضايا البيئية التي تحدد حياة الإنسان على الأرض." (٢)

تخطيط المنهاج

بعد الحديث في بعض المصطلحات ذات الصلة بالمنهاج يحسن بنا أن نلج مفاهيم ذات علاقة قوية بتخطيط المنهاج، ومؤشرات صلاحية المنهاج وكيفية إعداد المناهج لذوي الاحتياجات الخاصة، وغيرها من مفردات ذات صلة بما سبق ذكره.

"التخطيط للمنهاج عملية مركبة من عدة عمليات تؤدي في نهايتها إلى وضع خطة تتضمن: الأهداف،المحتوى،الأنشطة،التعلم،والتقويم.

أمور يجب مراعاتها عند تطوير المنهاج،ومنها:

- امتلاك مطور المنهاج خبرات، ومؤهلات كافية.
- إمكانية تنفيذ المنهاج بعد التطوير.
- ·انسجام المنهاج مع المعرفة،والخبرات العملية الحديثة.
- استجابة المنهاج المطور لحاجات الأطفال ورغباتهم.

مؤشرات صلاحية المنهاج:

مدى تحصيل الأطفال للأهداف التي يقوم عليها المنهاج:

- آراء الأطفال وتعليقاتهم حول المنهاج
- آراء المعلمين وتعليقاتهم حول المنهاج.
- آراء المعلمين من خارج المدرسة وأولياء أمور الطلاب عن المنهاج
- مدى أثر العوامل المدرسية في تحقيق الأهداف
-مدى فاعلية المنهاج في تحقيق الأهداف الوطنية"(٣)

كيفية إعداد المناهج لذوي الاحتياجات الخاصة

انطلاقا من قوله تعالى"أَهُمْ يَقْسِمُونَ رَحْمَتَ رَبِّكَ نَحْنُ قَسَمْنَا بَيْنَهُم مَّعِيشَتَهُمْ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَرَفَعْنَا بَعْضَهُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَاتٍ لِيَتَّخِذَ بَعْضُهُم بَعْضًا سُخْرِيًّا وَرَحْمَتُ رَبِّكَ خَيْرٌ مِّمَّا يَجْمَعُونَ"(٤) وانسجاما مع حديث الرسول – صلى الله عليه وسلم – " كل ميسر لما خلق له"(٥) لا بد من وضع مناهج خاصة لذوي الاحتياجات الخاصة تتناغم،وقدراتهم "ويمكن لهذه الفئة التماشي مع المناهج المعدة للأطفال العاديين شريطة أن يكون لها برامج موازية علاجية حسب الحالات بالإضافة إلى مدرسين محصنين بخبرات ميدانية، ودورات تدريبية مدربين مؤهلين للعمل مع هذه الفئة، كما أن طرق التدريس لها أسلوب معين، وتشمل الآتي:

١- السير بخطوات بطيئة،وبجمل صغيرة في الشرح
٢- التكرار المتنوع
٣- شغل كل الحواس في نقل الخبرة
٤- التدرج من البسيط إلى الصعب
٥- التدريب المستمرعلى فترات منظمة، وغير متباعدة
٦- الواقعية،وربط المعلومات بواقع الطفل
٧- تبسيط المفاهيم المجردة حتى تصبح ذات دلالة، ومعنى
٨- مراعاة الفروق الفردية (تعليم فردى)

٩- تنمية الدافعية للتعلم

١٠- تنمية القدرة على الاعتماد على النفس"(٦)

بعض أساليب التعليم المستخدمة في التربية الخاصة.

" لما كان التباين في القدرات، فينبغي أن يراوح في الأساليب المستخدمة في التربية الخاصة، لتتناغم وقدراتهم العقلية، ومن هذه الأساليب:

أولا: الفرق بين مناهج الأطفال العاديين، والأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة.

من الملاحظ أن مناهج الأطفال في التعليم العام تختلف اختلافا كلياً عن مناهج التربية الخاصة،من حيث طريقة الأعداد،وطريقة التدريس. فالمناهج للعاديين توضع مسبقاً من قبل لجنة متخصصة،والتي تتناسب مع المرحلة الدراسية،والفئة العمرية لهذه المرحلة.

أما الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة لا يمكن وضع المناهج مسبقاً، ولكن يتم وضع منهاج لكل طفل على حده وفقاً لقدراته واستعداداته ومدى أدائه في تعليمه للمهارات المختلفة، فكل طفل له خطة فردية خاصة به توضع وفقاً لقدراته الأدائية، وتوضع الخطة الفردية وفقاً لمعايير معينة مثل الفترة الزمنية،ومدى أداء الطفل في تعليم المهارة، وتحديد الأهداف طويلة المدى، والأهداف قصيرة المدى. ويتم وضع الأهداف الفرعية في الخطة،وتحديد المواد،أو الوسائل التعليمة اللازمة لتحقيق المقصود .

ثانياً: الفرق في طريقة التدريس

هناك اختلاف في طريقة وضع مناهج الأطفال العاديين، ومناهج الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة . كما أن هناك أيضاً اختلاف في طريقة التدريس، والوسائل المستخدمة في العملية التعليمية التعلمية.

إن الهدف من تدريس أو تعليم الأطفال المعاقين هو مساعدتهم للوصول بقدراتهم الى

أعلى مستوى من الإتقان، والتكيف، وقد نصل إلى ذلك الهدف من خلال تغـــيير،أو تعـــديل سلوك هؤلاء الأطفال خاصة في مجال مهارات الحياة اليومية مثل:التـــدريب علـــى اســـتعمال الحمام،وإطعام نفسه،وأن يلبس بنفسه،وأن يعتمد،ويستقل بذاته دون الحاجة إلى أي مـــساعدة من الآخرين، وعلى المعلم عندما يشعر أن الطفل اكتسب مهارة معينة أن ينتقـــل إلى مهـــارة أصعب منها.

ولتعليم هذه المهارات لا بد من وجود نوع من الأساليب الخاصة في عمليـــة التعلـــيم. لذلك من المهم أن يتعرف متخصص التربية الخاصة النظريات الآتية لتكون مرشدا له في تعلـــيم المعاقين.

- نظرية التعلم بالمحاولة، والخطأ
- نظرية التعلم بالاستبصار
- نظرية التعلم بالملاحظة
- نظرية التعلم الاجتماعي
- النظرية الإجرائية (السلوك الإجرائي) وغيرها من النظريات المعينة"(٦)

طرق تعديل المنهاج وأنشطه التدريس اليومية

"من اجل تلبيه الاحتياجات الفردية ورفع مستوى أداء الطلاب في غرفه الدراسة ينصح بالآتي:

- المواءمة accommodation)) وهى تعديل عمليات التدريس،او طريقه أداء الطالب، ومن أمثله ذلك:
- الاستماع الى رواية مسجله على شريط- وضع دائرة على كل كلمه يجـــد فيهـــا الطالـــب

صعوبة في ورقه الواجبات- تقديم الاستجابات بطريقه شفهية بدلا من أن تكون كتابيه.

- التعديل (adaptation) تعديل طرق التدريس،او طريقه أداء الطالب التي تغير محتوى او صعوبة المنهاج ومفاهيمه، ومن الأمثلة على ذلك:
  - توفير بطاقات الكلمات مصحوبة بصور
- استخدام أدوات مساعده لحل المسائل
- التعليم الموازى (parallel instruction) تعديل عمليه التدريس، أو طريقه أداء الطالب الذي لايغير مجال المحتوى لكن يغير مستوى صعوبة مفهوم المحتوى ومثال ذلك:
- الطلاب يقرؤون قطعه، يعطى هذا الطالب ورقه تتضمن المحتوى ويطلب منه وضع دائرة حول حرف (ب) مثلا.
  - الطلاب يحلون مسالة حسابيه، يكمل الطالب العد من(١-١٠ ("(٧)

مناهج اللغة العربية وذوو الاحتياجات الخاصة

"لما كان المنهاج يمثل مجموعة من الخبرات،والنشاطات تتضمن حقائق ومفاهيم،ومهارات واتجاهات تهيؤها المدرسة لطلابها داخل المدرسة، وخارجها، من أجل أن يكتسبوا أنماطاً سلوكية جديدة، تساعدهم على النمو جسمياً وعقلياً واجتماعياً،وانفعاليا، وبأنه منظومة ذهنية، ذات أهداف،وأسس،ومضامين عقلية ووجدانية، واجتماعية، وإنسانية، ترمي الى إعداد المتعلمين،وتربيتهم، وفق المفاهيم والقيم التي تجعلهم قادرين على استخدام ملكاتهم العقلية والجسمية والوجدانية، استخداما يفيدهم ويفيد الأمة التي ينتمون إليها.

إذا نظرنا في مناهج اللغة العربية في الأردن،في ضوء هذا المفهوم، وجدناها تأخذ بجانب لا بأس به مما ذكرنا من هذه المفاهيم، وتغفل عن جانب له أهمية خطيرة في بناء الإنسان المبدع، وتركز في أحسن أحوالها على إعداد الإنسان القادر على التعلم فقط، وشتان بين أن يكون

الإنسان مبدعاً، وأن يكون قادراً على التعلم فقط.

حدد منهاج اللغة العربية،وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الأساسي، أهداف تعليم العربية في هذه المرحلة، ووصفها بأنها أهداف المرحلة، وذلك على النحو الآتي:

- أن يقرأ قراءة صحيحة معبّرة مادة مشكولة، وقراءة صحيحة تعتمد على القواعد الأساسية في المادة غير المشكولة.
- أن يكتب كتابة صحيحة واضحة بسرعة مناسبة
- أن يراعي في كتابته قواعد الخط الصحيحة،وقواعد الترقيم
- أن يستوعب مضمون ما يقرؤه أو يسمعه بسرعة مناسبة
- أن يستطيع التفاعل مع ما يقرؤه،أو يسمعه،ومناقشته وإبداء رأيه فيه ٠
- أن يعبر الطالب عن حاجاته ومشاعره ومشاهداته، وخبراته تعبيراً شفوياً سليما
- أن يكتسب ثروة لغوية تمكنه من التعبير السليم عن المواقف التي يمر بها في حياته،والأمور العملية الوظيفية، والمشكلات الذاتية،وقدر من القضايا العامة التي يجدها في مجتمعه، والمظاهر الطبيعية التي يشاهدها.

ويهدف تعليم اللغة منذ بداية المرحلة الابتدائية إلى تمكين الطفل من أدوات المعرفة عن طريق تزويده بالمهارات الأساسية في القراءة والكتابة، والاستماع والحديث، ومساعدته على اكتساب عاداتها الصحيحة، واتجاهاتها السليمة، والتدرج في تنمية هذه المهارات على امتداد المراحل التعليمية بحيث يصل التلميذ في نهاية المراحل إلى مستوى لغوي يمكنه من استخدام اللغة استخداماً ناجحاً عن طريق التحدث والقراءة والكتابة،مما يساعده على أن ينهض بالعمل الذي يختاره،وعلى أن يواصل الدراسة في المراحل التعليمية التالية "(٩).

تدريس اللغة العربية لذوي صعوبات التعلم

لما كانت اللغة العربية مدخلا للعلو م الإنسانية، والرياضيات مدخلا للعلـــوم التطبيقيـــة، فصعوبات التعلم من أبرز سماتها الضعف الواضح في هذين المسارين أو أحدهما.

"يعاني حوالي ٢٠% من مجموع الطلاب في العالم من أحد أشكال صعوبات التعلم و١٠% من مجموع الطلاب يعانون مما يعرف بعسر القراءة الذي يعيق تقدمهم الأكاديمي، ويـــؤدي إلى هدر طاقاتهم، وإمكاناتهم

و ينعكس ذلك في بعض الأحيان على صحتهم النفسية،وقد يؤثر على مستقبلهم العملي.

يعتبر موضوع صعوبات التعلم، من الموضوعات الجديدة نسبياً في ميدان التربية الخاصة، حيث كان اهتمام التربية الخاصة سابقاً منصباً على أشـــكال الإعاقـــات الأخـــرى، كالإعاقـــة العقلية،و السمعية، والبصرية، والحركية، ولكن بسبب ظهور مجموعة من الأطفال الأســـوياء في نموهم العقلي،والسمعي والبصري والحركي، والذين يعانون من مشكلات تعليمية، فقـــد بـــدأ المختصون في التركيز على هذا الجانب بهدف التعرف على مظاهر صعوبات التعلم،وخاصـــة في الجوانب الأكاديمية،والحركية،والانفعالية.

لذا فإن مجال صعوبات التعلم من المجالات التي شغلت الآباء،والمربين والباحثين في ميدان التربية الخاصة، إذ أنه يتعرض لدراسة الخصائص المميزة لقطاع كبير من تلاميذ المدرسة، والتعرف على طبيعة تلك الصعوبات التي يعانون منها،وأنسب استراتيجيات، وأساليب التدخل العلاجـــي المناسبة للتخفيف من حدة تلك الصعوبات قدر الإمكان. وقد تكون تلك الـــصعوبات نوعيـــة تظهرعندما يفشل التلميذ في أداء المهارات المرتبطة بالنجاح في مادة دراسية بعينها كـــالقراءة،أو الكتابة، وقد تكون عامة كالتي تظهرعندما يفشل التلميذ في أداء المهارات المرتبطة بالنجـــاح في أكثر من مادة دراسية، وهنا يكون معدل أدائه للمهارات،والمهام أقل من المعـــدل الطبيعـــي،أو المعدل المتوقع أداءه من التلميذ العادي.

عندما نبحث عن تعريف لمفهوم صعوبات التعلم من خلال الدراسات والبحوث العلمية نجدها تعرفه " بالاضطراب في القدرة على التعلم بصورة فعالة بمدى يتلاءم مع قدرات الفرد الحقيقية، وهذا يظهر من خلال اضطرابات في قدرة الفرد على استقبال المعلومات المتعلقة بالأداء المدرسي،أو تنظيمها، أو التعبير عنها. كما تظهر من خلال تفاوت ملحوظ بين قدرات الفرد العقلية بصورة عامة وبين أدائه في واحد،أو أكثر من المهارات الدراسية التحضيرية نحو التعبير اللفظي، التعبير الكتابي، مهارات القراءة الأساسية، الفهم القرائي، الفهم الإصغائي، العمليات الحسابية".(١٠)

"تضم هذه الفئة أفراداً ذوي نسبة ذكاء متوسط أو حتى ما فوق المتوسط، ومع هذا يعانون من مشكلات تعليمية تجعلهم يتعثرون في تحصيلهم الدراسي. وهناك بعض الخصائص المشتركة، وإن تفاوتت في نسبتها،بين الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية ".(١١) .

يقصد بمبادئ التخطيط لتدريس اللغة العربية لذوي صعوبات التعلم الإطار الذي يستهدف علاج هذه الصعوبات تخطيطا،وتنفيذا،وتقويما، هذا الإطار يجعل من مسألة العلاج أمرا تتكاتف جهود عديدة لإنجاحه، فهي ليست مجرد خطة عامة يوكل لمعلم ما بتنفيذها، أو تدريبات تقدم بشكل،أو بآخر .

نعرض هذه المبادئ بدءا بالمعلم الذي يعد الركن الأساس لإنجاز العمل وإنجاحه، ثم التدريبات العلاجية أهدافا واستراتيجيات تدريس، ووسائل تعليمية، وتقويما، وفي النهاية نقدم لملامح الخطة العلاجية بشكل عام وينبغي أن نؤكد على أنه لا توجد خطة علاجية يمكن الجزم بأنها تصلح للتطبيق على جميع الحالات، ولكن يمكن القول إن هذه المبادئ يمكن الاستضاءة بها عند التخطيط لعلاج صعوبات تعلم اللغة العربية.

أولا: فيما يتصل بالمعلم

يتوقف نجاح أي برنامج تعليمي علي المعلم،فهو أكثر الفئات قدرة علي تقـــويم مـــدى فعالية المنهاج،وأنشطته،والممارسات التربوية،والتغير، أو التقدم الذي يمكن إحرازه مـــن خـــلال المنهاج، كما انه أكثر الأفراد، وعيا بالمظاهر، أو الخصائص السلوكية المرتبطة بذوي صـــعوبات التعلم، فدور المعلم رئيس في الكشف عن هذه الصعوبات، كما يسهم بفاعلية في إعداد الـــبرامج العلاجية المناسبة

إن المعلم الذي يضطلع بمسئولية تدريس اللغة العربية لذوي صعوبات التعلم ينبغـــي أن يكون واعيا بكل ما يتصل باللغة تعريفا، وخصائص،وأشكالا، وبـــالقراءة مفهومـــا وعمليـــات ومهارات وجوانب ضعف للتلاميذ فيها، وبالكتابة مفهوما ومهارات،وجوانب قصور في هـــذه المهارات، وبصعوبات التعلم طبيعة، وأسبابا وأعراضا،وعلاجا،ذلك أن هذه المعرفة الواعية تمثـــل خلفية يستند إليها المعلم في تدريس اللغة،وإكساب مهاراتها للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهذه الخلفية تفيد في الآتي:

– تحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث تشكل قضية الكشف المبكر عن الصعوبات أهمية بالغة إلي حد يمكن معه تقرير مدى فعالية التدريس العلاجي، ويتم هذا التحديد بوســـائل متعددة منها الاختبارات، وأساليب الملاحظة.

- تحديد نوع الصعوبة، حيث يفيد هذا التحديد في تمكين التلاميذ بـــصورة صـــحيحة وفقـــا للصعوبات التي تواجههم، ووضع الخطة المناسبة للعلاج .
- تمكين المعلم من التعامل مع مختلف الصعوبات، خاصة،وأنها ليـــست واحـــدة عنـــد كـــل التلاميذ،مما يستوجب اتساع هذه الخلفية،والتي سبق الإشارة إليها، ليتمكن المعلم من التعامل مع كل حالة بالصورة التي تحقق الأهداف المرجوة، والتي تفيد كل تلميذ في التغلـــب علـــى صعوباته

- مراعاة العناصر الأساسية للتدريس العلاجي،وهي: التشخيص السليم، تحديد مواطن الضعف، تحديد التدريبات المناسبة مع مراعاة عناصر التدرج والتسلسل والاستمرار .

- المرونة التي تجعل المعلم يغير، ويبدل، وينوع في إجراءاته، ومن أساليب تقديم التدريبات حسب مقتضيات الموقف التعليمي، واحتياجات المتعلم.

-تنويع المثيرات التي تفيد في جذب انتباه المتعلم خاصة،وان الانتباه هو أحد مسببات الصعوبة لدى التلميذ، وهو – أي الانتباه – في الوقت نفسه يعد العملية الأولى في القراءة حيث تتطلب انتباهاً سمعياً،وبصرياً.

- جعل خطة العلاج واضحة المعالم محددة الأهداف، فمثلا ليس الغرض من التدريب على الأصوات التأكيد على هذه المجردات،وإنما نطقها بشكل صحيح، وإخراجها من مخرجها الصحيح، وضبط بنيتها، ودمجها مع غيرها تشكيلا للمقاطع،ومن ثم الكلمات.

- جعل المعلم لا يتعجل النتائج، فاللغة مهارات، والتدريب على المهارات يستغرق وقتا، خاصة، وأن هذه المهارات ليست منعزلة، ويأتي وقت تتناغم فيه هذه المهارات ويثمر التدريب عليها في صورة تعرف الكلمات،وقراءتها،وكتابتها .

- توعية المعلم باللغة،وخصائصها شفوية، وكتابية، حيث يراعيها، ويقدمها في سياقها الصحيح، مما يساعد على استيعابها، وبشكل لا يجعلها تمثل عبئا وصعوبة زائدة، فهي خصائص،وليست صعوبات، ولكل لغة خصائصها.

ثانيا: فيما يتعلق بالتدريبات العلاجية

أ– الأهداف

إن أهداف التدريبات العلاجية لذوي صعوبات التعلم تشتق من نتائج الاختبارات التشخيصية، والملاحظة، كما انه من المفيد أن يشارك التلاميذ في تحديد هذه الأهداف، فبعد

تعرف الصعوبات،وأنواعها،ومظاهرها تشتق الأهداف كما يجب مراعاة البناء التراكمي لمهارات القراءة،والكتابة، والعلاقات المتبادلة بين القراءة والكتابة.

ب – الاستراتيجيات التدريسية

يجب الاستفادة من معطيات الاستراتيجيات المختلفة للتدريس، وتطويعها بالشكل الذي يحقق أهداف التدريبات العلاجية، ومساعدة التلاميذ علي التغلب على الصعوبات التي تواجههم، ومن هذه الاستراتيجيات:

- استخدام الوسائط،أو الحواس المتعددة
- نمذجة السلوك المرغوب
- عرض المعلومات التي يحتاجها التلاميذ فقط
- الألعاب التعليمية
- استخدام الموديولات التعليمية
- المراجعة اليومية

-الأنماط اللغوية في تقديم مهارات النطق الإملائي (اللام الشمسية،واللام القمرية)

– التنوين،همزة القطع،وهمزة الوصل) فبدلا من تقديم قواعد مجردة، تقدم في صورة نمط أي نموذج تكراري يعكس بناءً قاعديا

ج – الوسائل التعليمية

لما كان ذوو صعوبات التعلم يعانون من مشكلة في التحصيل الأكاديمي، وهذه المشكلة تسبقها مؤشرات كقصور في اللغة الشفوية، أو تأخر في اكتساب اللغة .، أي أن الصعوبات ذات طبيعة وظيفية عصبية وسلوكية في الوقت نفسه، ولما كان أساس التعرف علي الصعوبات هو وجهة النظر التعليمية، ولما كانت المعرفة تتشكل في مراحل أربع هي الإدخال،والترابط، والذاكرة والإخراج،وكل هذا مرتبط بالمعلومات، فإن استخدام الوسائل التعليمية المتنوعة يسهم في

التخفيف من حدوث المشكلات في مرحلة من المراحل الأربع .

ومن الوسائل التي يمكن استخدامها: الوسائل البصرية، والوسائل السمعية البصرية، وتوظيف المستحدثات،كالكمبيوتر، وبرنامج معالج الكلمات، وبرامج التدريب علي اللغة، والبرامج التي تجمع بين اللعب،وتعلم اللغة .

د – تقويم التدريبات العلاجية

التقويم في التدريبات بنائي، حيث تجزأ المهارات، وتقدم في صورة خطوات بسيطة، ومحددة، وكي تحقق التدريبات أهدافها ينبغي أن يقّوم أداء التلميذ مع كل خطوة يتعلمها، ولا ينتقل إلي خطوة تالية إلا بعد إتقان ما تعلمه، فالتقويم أدائي،ومناط الاهتمام هو أداء المهارة لا كيفية أدائها فالمهم أن ينطق التلميذ مثلا بالصوت من مخرجه الصحيح، وأن ينطق الكلمة المبدوءة باللام الشمسية بشكل صحيح، وأن يميز في النطق بينها،وبين اللام القمرية في النطق لا أن نركز علي هذه لام شمسية وتلك قمرية.

ويركزالتقويم على الجانب الشفوي،كاختبارات النطق (الصوت – المقطع -الكلمة – الجملة) كما يركز علي اختبارات التعرف (الحرف – الكلمة – الجملة)

وبشكل عام فإن الخطة العلاجية يمكن تحديد ملامحها علي النحو التالي:

أولا: تحديد الأهداف بشكل واضح .

ثانيا: التخطيط وبوعي تام لتدريس المهارة، وفي صورة منظمة وغير متناقضة.

ثالثا: التخطيط للأنشطة في ضوء استعدادات التلاميذ.

رابعا: تقسيم التلاميذ لمجموعات صغيرة حسب نوع الصعوبة، هذا إن لم تتح الفرصة للتدريس الفرد.

خامسا: يجب أن تكون التدريبات ذات معنى، ليستجيب لها التلاميذ، وينسجونها في بنيتهم العقلية .

سادسا: التدريب من أجل أن يستفيد منه التلميذ، ويوظفه في مواقف تعليمية جديدة .

سابعا: أهمية استثارة دافعية التلاميذ.

ثامنا: توفير فرص متعددة للتدريب على المهارات .

تاسعا: تخصيص أزمنة للأنشطة الذاتية .

عاشرا: استخدام المواد والوسائل المحسوسة .

حادي عشر: التغذية الراجعة .

ثاني عشر: التركيز على مهارة واحدة، ولا ينتقل التلميذ للمهارة التالية إلا بعد إتقان المهارة الأولى.

ثالث عشر: تقديم التدريبات في وحدات قصيرة .

رابع عشر: مراعاة شروط تدريس المهارة وهي: التدرج – التسلسل – الاستمرار – التدريب والممارسة – التعزيز– تناقص المساعدة" (١٢)

السلبيات التي نلمسها في مناهج اللغة العربية والتي تجعلها غير مناسبة في تعليم ذوي صعوبات التعلم

"ومن السلبيات التي نلمسها في مناهج اللغة العربية،والتي تجعلها غير مناسبة في تعليم ذوي صعوبات التعلم:

– عدم مراعاتها للفروق الفردية بين الأفراد.

– تخلو من المواد الحية فهي مادة تقدم بطريقة جامدة مجردة تخلو من الحيوية.

– لا تستخدم استراتيجيات التعليم المختلفة مثل (إستراتيجية التعلم التعاوني، إستراتيجية لعب الأدوار،التعليم من خلال اللعب التي تسهم لدرجة كبيرة في تعليم الطلاب اللغة العربية،وتعتمد مناهج اللغة العربية على التلقين بدرجة كبيرة.

– أنها كبيرة الحجم في معظم المراحل التعليمية تقريباً، وهذا الكبر ينفر التلميذ من حملها، بل إن

بعض الطلاب يحولونها إلى ملازم يسهل حملها، فيتعود التلميذ على عدم احترام الكتاب، وعدم الرغبة في اقتنائه، وقد يرمي بعض التلاميذ كتبهم عقب خروجهم من قاعة الامتحان .

- أنها لا تتوافر فيها الجاذبية،أو التشويق سواء من حيث عرض المادة التعلمية،أو الطباعة، أو من حيث الشكل العام، ولعل هذا مما يدعو بعض التلاميذ إلى الاستعانة بالكتب الخارجية .
- إن جميع أهدافها منفصلة تماما عن التطبيق. فمن المعروف أن الهدف الواحد عندما يوضع ينبغي أن توضع معه أدوات تنفيذه، وخطوات تطبيقه، واحدة تلو الأخرى. وبغير ذلك لن يكون له قيمة عملية، ولا تربوية. وهذا هو الذي نجده في معظم الأحيان .
- ضعف استخدام الحاسوب ببرامجه التعليمية متعددة الوسائط في تعليم مادة اللغة العربية ذوي صعوبات التعلم.

يعتبر الحاسوب من أحدث الوسائل التكنولوجية التي تعمل على إدخال المعلومات وتخزينها،واسترجاعها وقت الحاجة. وقد تم توظيف الحاسوب في مجال التعليم وخاصة في مجال تعليم ذوي صعوبات التعلم، حيث يوفر الحاسوب لذوي صعوبات التعلم فرصة كبيرة لتخطي المشكلات التي تواجههم؛ فبإمكانه إدخال المعلومات وتخزينها،واسترجاعها،وإجراء العمليات اللازمة، كما يوفر للمتعلم فرصة معرفة نتائج العمليات التي يقوم بها وخاصة في بعض البرامج التعليمية التفاعلية متعددة الوسائط.

ويلعب التعزيز الفوري دوراً أساسياً في فاعلية عمليات التعليم المبرمج الذي يوفره الحاسوب بشكل كبير، كما أن برامج الحاسوب تراعي الفروق بين الطلبة، إذ يسمح البرنامج بالتقدم وفقاً لسرعة إتقان المهارة، ومن ثم يؤدي ذلك إلى التعلم الذاتي كلٌ حسب مستواه،وقدرته، وتسمح برامج الحاسوب كذلك بتكرار التمرين والأمثلة مع تقديم تغذية راجعة وفورية، كما تحقق هذه البرامج بصفة عامة إثارة الدافعية لدى الطلبة، وتوفر الفردية في التعلم، وتجنب الطالب مشاعر الإخفاق والإحباط، والتي يمكن أن يتعرض لها إذا فشل في بعض المهام أمام زملائه.

رغم أن الحاسوب يساعد على تحسين الإنتاجية التعليمية للأطفال ذوي صعوبات التعلم.، ويوفر (من ٢٠ % - ٤٠ %) من وقت المتعلم،ويعمل على مساعدة الطلبة على التقدم في أدائهم حسب قدراتهم الفردية،وقد يوفر تغذيه راجعة مناسبة، ومباشرة للمتعلم أثناء أدائه، ويوفر مواد إثرائية متعددة (صوت، صورة، حركة) تنمي الدافعية لديهم.

وقد أشارت نتائج دراسات(جربر وكريستنسن٢٠٠٢) إلى أهمية استخدام الحاسوب لمساعدة الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وإن التعليم بمساعدة الحاسوب يعمل على زيادة التحصيل بالنسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وأظهرت كثير من الدراسات أن التعليم بمساعدة الحاسوب مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعمل على زيادة كفاءتهم،وتكوين نظرة إيجابية لديهم للمحتوى الأكاديمي، وهذا بدوره يعمل على زيادة تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم. كما أن التعليم بمساعدة الحاسوب يمكن أن يكون وسيلة فعالة بتوفير التمرين،والممارسة التي يحتاجها الطلبة في إتقان المهارات الأساسية، وتؤدي برامج الحاسوب التي تستخدم اللعب،أو التمرين،أو التدريب إلى زيادة تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم رغم كل ذلك.إلا أن استخدامه مازال محدودا في تعليم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة.

وباعتبار أن ميدان صعوبات التعلم من ميادين التربية الخاصة التي تحظى بمزيد من الرعاية، والاهتمام فإن جميع الباحثين،والمهتمين بصعوبات التعلم يحاولون إيجاد مجموعة من الحلول، ووضع برامج علاجيه تساعد الطلبة الذين يعانون من صعوبة ما في التعلم على تخطي هذه الصعوبة خاصة (صعوبات الكتابة والقراءة)، ويعد استخدام الحاسوب في تكنولوجيا التعليم من الأمور التي تشغل جميع العاملين والمهتمين في الحركة التعليمية.

إن استخدام الحاسوب يعمل على تعدد الخيارات التعليمية بالنسبة لذوي صعوبات التعلم، ويعمل أيضاً على إكساب الطلبة مهارات التطبيق الأساسية من خلال برمجيات الوسائط المتعددة

التي تستخدم الصوت،والصورة،والحركة التي تعمل على تحسين عملية التعلم وقد أثبتت الدراسات أن للحاسوب قدرة على معالجة عسر القراءة .

- الاستغلال الضعيف لغرف مصادر التعلم

تعرف غرفة المصادر بأنها: نظام يحتوي على برامج متخصصة تكفل للطالب تربيته، وتعليمه بشكل فردي يناسب خصائصه،واحتياجاته، وقدراته، في حين أنها تفسح المجال أمامه ليتعلم في الصف العادي لا المعلومات، والمهارات الأكاديمية فحسب، بل والتفاعل الاجتماعي،والتواصل مع الآخرين اللذان يعتبران عنصرين من أهم عناصر معوقات الحياة الاجتماعية السليمة، وتضم الطلاب الذين يتلقون التعليم العلاجي والخدمات المرتبطة به خارج الصف الدراسي العادي لمدة تتراوح بين (٢٠-٦٠%) من اليوم الدراسي.

مبررات استخدام غرفة المصادر

يمكن تحديد أهم تلك مبررات استخدام غرفة المصادر في الجوانب الرئيسة التالية:

- عدم كفاءة الطرق المتبعة حالياً في تقديم الخدمات التربوية، والتعليمية للفئات الخاصة من حيث
- إن تقديم الخدمات اللازمة لكل فئة خاصة أمر باهظ التكاليف.
- إن تشغيل المباني، وإدارتها يستلزم توفير أعداد كبيرة من المتخصصين من مدرسين، وإداريين،وعاملين.

أقسام غرفة المصادر

تقسم غرفة المصادر إلى أقسام مختلفة كل، قسم مسؤول عن تنمية مهارة معينة، ومن ثم يقسم الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم الى مجموعات متجانسة من حيث نوع الصعوبة،وحدتها بصرف النظر عن المرحلة الدراسية للطالب، أما أقسام غرفة المصادر فهي:

-قسم لتنمية مهارات القراءة

-قسم لتنمية مهارات الكتابة

-قسم لتنمية المهارات الخاصة بتعليم الرياضيات.

-قسم للتعليم الفردي.

أنواع الخدمات التي تقدم للطالب ذوي صعوبات التعلم من قبل غرفة المصادر.

- القيام بمهام التشخيص،والتقييم،والتدريب للطلاب المحولين من الصفوف العادية.
- تقديم المشورة لمعلم الصف حول كيفية التعامل مع صاحب الحالة الخاصة، وطرق التدريس الفعالة
- التعاون،والتنسيق مع الأسرة لمتابعة حالة الطالب، وما يمكن أن تقدم من خدمات داخل المدرسة،وخارجها من مؤسسات مختلفة (طبية،اجتماعية،ترفيهية)
- خدمات مساندة الطالب تقدم له من خلال تواجده بالصف مع زملائه، بحيث يتم التنسيق بين معلم المادة، ومعلم غرفة المصادر ليتواجد معلم غرفة المصادر أثناء تدريس المادة التي يعاني منها الطالب من صعوبة في الغرفة الصفية.
- خدمات تقدم للطالب من خلال تواجده في غرفة المصادر حسب الجدول الخاص به.
- عدم تفعيل بدائل المناهج لذوي الحاجات الخاصة

يقصد بالتربية الخاصة مجموعة البرامج،والخطط،والإستراتيجيات المصممة خصيصًا لتلبية الاحتياجات الخاصة بالأطفال غير العاديين، وتشتمل على طرائق تدريس، وأدوات، وتجهيزات، ومعدات خاصة، بالإضافة إلى خدمات مساندة ، أما عن ذوي الاحتياجات الخاصة فهم أولئك الأطفال الذين يعانون من قصور،أو ضعف في إحدى العمليات العقلية ، أو في إحدى المهارات تجعلهم لا يستطيعون الاستفادة من البرامج،أو المناهج التي تقدم لأترابهم من العاديين.

وتهدف التربية الخاصة إلى تربية، وتعليم، وتأهيل الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة بفئاتهم المختلفة، كما تهدف إلى تدريبهم على اكتساب المهارات المناسبة حسب

إمكاناتهم، وقدراتهم وفق خطط مدروسة،وبرامج خاصة بغرض الوصول بهم إلى أفضل مستوى، وإعدادهم للحياة العامة، والاندماج في المجتمع.

ويمكن تحقيق هذه الأهداف من خلال الآتي:

أولاً: الكشف عن ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة ، وتحديد أماكن تواجدهم ليسهل توفير الخدمات التربوية الخاصة بهم .

ثانيًا: الكشف عن مواهب،واستعدادات، وقدرات كل طفل، واستثمار كل ما يمكن استثماره منها .

ثالثًا: تحديد الاحتياجات التربوية، والتأهيلية لكل طفل من أطفال التربية الخاصة .

رابعًا: استخدام الوسائل، والمعينات المناسبة التي تمكن ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة بمختلف فئاتهم من تنمية قدراتهم،وإمكاناتهم بما يتلاءم مع استعداداتهم.

خامسًا: تنمية، وتدريب الحواس المتبقية لدى ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة للاستفادة منها في اكتساب الخبرات .

ونود الإشارة إلي أن العمل في ميدان تعليم ذوي الفئات الخاصة هو عمل إنساني بالدرجة الأولى ، حض عليه الإسلام بصفة عامة ، وأكده الرسول الكريم .

وعند الحديث عن بدائل المناهج المختلفة لذوى الاحتياجات الخاصة حسب حاله،واحتياج كل طالب فهي كالآتي:

نوع المنهاج

- منهاج عادى: منهاج عادى دون أي خدمات التربية الخاصة.
-منهاج التربية الخاصة: منهاج عادى كما هو مضافا إليه خدمات التربية الخاصة.
- منهاج موازى: المناهج العادية معدلة في مستوى الصعوبة مع ثبات الأهداف التعليمية مضافا

إليها خدمات التربية الخاصة.

- منهاج الصف الأدنى: منهاج عادي للصفوف الدنيا مضافا إليه خدمة التربية الخاصة.
- منهاج المهارات الأكاديمية: منهاج مشابه للمناهج العادية في الأهداف على نحو عام، لكنه يحتوى تعديلات أساسيه كحذف، أو إضافة بعض الإجراءات.
- منهاج الكفاءات الوظيفية: منهاج خاص ذو أهداف مشتقه من احتياجات الطالب لممارسه الأنشطة الحياتية المختلفة كما يتضمن تدريبا متميزا على جوانب معينه مثل التدريب على لغة الإشارة او على النطق او على التوجيه والحركة:
- منهاج خاص: منهاج خاص لموضوعات،أو جوانب محدده،كالتهيئة المهنية والإرشاد المهني،والتأهيل المهني،أو علاج صعوبات الكلام.

التقويم وتعليم اللغة العربية

قبل الولوج في الحديث في محاور إستراتيجية تقييم منهاج اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة يحسن بنا أن نقف على بعض المصطلحات ذات الصلة بالمنهاج ومنها:

تجريب المنهاج (**Curriculum Experimentation**)

وتعني تجريب المناهج الدراسية قبل تعميمها في عدد محدود من المدارس والفصول، بغرض التأكد من صلاحية المنهاج المطور، وإجراء التعديلات اللازمة التي تكشف عنها التجربة الميدانية، ويشارك فيها أطراف العملية التربوية من خبير مناهج، وموجه ومعلم، وتلميذ، وولي أمر، بهدف الوصول إلى الصورة المناسبة للمنهاج.

تطوير المنهاج) (**Curriculum Development**

إصدار القرارات بشأن تنفيذ الإجراءات العملية لتطوير المواضع التي تحتاج إلى تعديل، أو تغيير، أو حذف، وهو عملية منظمة، وليست ارتجالية، وإنما تقوم على الأدلة العملية، والدراسات الميدانية، والتحليلية.

التقييم ((Assessment

هو عملية جمع البيانات،أو المعلومات عن المتعلم فيما يتصل بما يعرف، أو يستطيع أن يعمل، ويتم ذلك بالعديد من الأدوات من مثل ملاحظة الطلبة أثناء تعلمهم، أو تفحص إنتاجهم، أو اختبار معارفهم،ومهاراته.

التقويم: كما يعرفه تيلور (TYLER) هو عملية تقدير للمدى الذي تحققت من خلاله الأهداف التربوية، والثقافية عن طريق البرامج التعليمية،والمنهاج الدراسي و يعرفه كرونباخ (CRONBACH) عملية الحصول على المعلومات بالاستفادة منها في عملية اتخاذ القرارات المناسبة فيما يتعلق بالبرنامج التعليمي أو التربوي .

تقويم المنهاج (Curriculum Evaluation)

مجموعة عمليات ينفذها أشخاص متخصصون يجمعون فيها البيانات التي تمكنهم من تقرير ما إذا كانوا سيقبلون المنهاج، أو يغيرونه،أو يعدلونه، أو يطورونه، بناء على مدى تحقيقه لأهدافه التي رسمت له.

التقويم التشخيصي ((Diagnostic Evaluation

هو ذلك التقويم الذي يهدف إلى تحديد أسباب المشكلات الدراسية التي يعاني منها المتعلمون، والتي تعيق تقدمهم الدراسي.

التقويم الختامي (Summative Evaluation)

هو ذلك التقويم الذي يهتم بكشف الحصيلة النهائية من المعارف، والمهارات والقيم، والعادات التي يفترض أن تحصل نتيجة لعملية التعليم.

التقويم القبلي (Formative Evaluation)

التقويم الذي يساهم في اتخاذ القرارات بطريقة علمية في أي من المجالات المختلفة بطريقة

علمية، ويحدد المستوى الذي يكون عليه المتعلم قبل قيامه بالدراسة.

التقويم المستمر ((Continuous Evaluation

التقويم الذي يتم مواكباً لعملية التدريس، ومستمراً باستمرارها، والهدف منه تعديل المسار من خلال التغذية الراجعة بناء على ما يتم اكتشافه من نواحي قصور أو ضعف لدى التلاميذ، ويتم تجميع نتائج التقويم في مختلف المراحل، إضافة إلى ما يتم في نهاية العمل من أجل تحديد المستوى النهائي."(٨)

بعد الوقوف على بعض المصطلحات ذات الصلة بالمنهاج يحسن بنا أن نتحدث في إستراتيجية تقييم منهاج اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة

"التقويم من أهم مناشط العملية التعليمية ،وأكثرها ارتباطا بالتطور التربوي فهو الوسيلة التي تمكننا من الحكم على فعالية عمليه التعليم بعناصرها، ومقومتها المختلفة:هدفا ،ومقررا،وكتابا ،وطريقه،وما وضع لهذه كله من فلسفه ،وما رسم له من أهداف ،لنعرف مدى ملاءمته لمستويات نمو المعتملين ،ولطبيعة المادة،وخصائص المجتمع ،وقيمه ،ومثله ،وهكذا يلعب التقويم دورا أساسيا في تقديم معلومات دقيقة الى القيادات التربوية عن مدى فعاليات العملية ككل تتمكن هذه القيادات التربوية عن مدى فاعلية العملية ككل ،حتى تتمكن هذه القيادات من إصدار قراراتها،ومن تعديل استراتيجياتها الخاصة بالتحسين،والتجديد والتطوير في النظام التعليمي ،كما تتمكن من رسم الخطوط العلمية لمنفذي هذه القرارات، ولمن توجه العملية التعليمية لخدمتهم من المتعلمين .

يستخدم التقويم في هذه الحالة كمعزز للسلوك التعليمي الفعال من ناحية،ولدعم الاستجابات الناجحة للتلاميذ من ناحية أخرى ، فالتلميذ يحتاج أن يعرف حكمنا على تقدمه في تحقيق الأهداف التعليمية التي يرجى تحقيقها،كما يحتاج المدرس أن يتعرف مدى فعاليته، ولا سيما في مساعدة التلاميذ على تحقيق تلك الأهداف ،أما مدير المدرسة فيمكنه من خلال

المعلومات التنوعية أن يقف على مدى نجاح المدرسة على توفير المناخ التعليمي الصالح .

دواعي تقويم المناهج الدراسية:

هنـــاك الكثيـــر مـــن الأسبـــاب التي تدعو إلى القيام بعملية التقويـــم التربوي بشكل عام ، والمناهج الدراسية بشكل خاص، وأهم تلك الأسباب ما يلي:

- أن مراجعة المشروعات من وقت لآخر، ومتابعتها أمر ضروري لمعرفة كيف يسير تنفيذ هذه المشروعات ، ولتلافي الأخطاء قبل استفحالها، والمنهج التعليمي من أكثر المشروعات حاجة إلى التقويم المستمر .
- كثـــرة التغيـــرات التـــي تحدث في المجتمعات ، والتي تقتضي إعادة النظر فـــي المنـــاهج ، وتقويم آثارها .
- زيادة المعارف، والمعلومات ، وتضخمها بشكل كبير .
- اهتمام الناس بالتربية ، والتعليم اهتماما متزايدا، وتساؤلاتهم المستمرة عن جـــدوى البـــرامج الدراسية المطبقة .
- عدم رضا الناس عن نتائج أبنائهم بسبب تقصير التربية فـــــي إكسابهم السلوكيات المرغوبة، وإعدادهم للحياة .
- المناداة من وقت لآخر بضرورة الإصلاحات التربوية من أجل مواكبة المستحدثات في المجتمعات حيث أن تطور العلم والمعرفة وظهـــــور نظريات وآراء ومبادئ جديدة تدفعنا إلى أن نقي□م المناهج التربوية للتأكد من أنها تتـــــــــضمن آخر ما توصلت إليه الدراسات العلمية والتجريبية في مجالات العلوم المختلفة .
- ثورة الحاسوب والمعلومات والاتصالات وظهور شبكة الإنترنت العالمية وتطـــور مهارات وأساليب مختلفة للتواصل الإنساني وتطور وسائل الإعلام المختلفة .
- التطورات السياسية وما يتبعها من تغيرات في التاريخ والجغرافيا وما ينـــشأ عنهـــا مـــن

أوضاع وواقع جديدين.

- وجود نزاعات وخلافات في الرأي بين المربين حول أفضل العوامل أو العمليات أو أكثرها فعالية في إحداث تعلم الطلبة .

هذا بالإضافة إلى الكثير من الوظائف التي يؤديها التقويم والتي تدعو لتقويم كافة جوانب العملية التربوية ومن ضمنها المناهج الدراسية والكتب المدرسية والتي سيتم استعراضها فيما بعد . "(٩)

أسس ومعايير عامه في عمليه التقويم:

قبل أن نتحدث عن التقويم في مجال اللغة العربية ينبغي أن نشير إلى أهمم الأسس، والمعاير التي يجب توافرها في عمليه التقويم حتى يأتي بأجدى النتائج ومن أهم الأسس:

١- ارتباط التقويم بأهداف المنهاج،أو المناشط التي يقدمها،فإذا توافر هذا المعيار تأكدت لنا قيمه، وفائدة المعلومات،والنتائج التي تجتمع لدينا .

٢- شمول التقويم لكل عناصره الظاهرة،أو المناشط التي تقدم،وذلك حتى لاتأتي المعلومات التقويمية جزئيه، وغير متكامله ، فللسلوك مستويات،وأنواع مختلفة وللمنهاج عناصر كثيرة،ومن هنا لايمكننا أن ننظر في تحصيل التلميذ مثلا بمنأى عن عناصر العملية التعيلميه،أو المناخ التربوي السائد،والإمكانات المتاحة ماديه كانت،أم بشريه .

٣- تنوع أدوات التقويم ،فليس هناك أداة واحدة تصلح لقياس كل الظواهر وتقويم مختلف الأنشطة .فلقياس ظاهرة تحصيل التلاميذ لايكفي أن تقف عند الاختبار في شكل مقالات لأنه ليس إلا نوعا من الأنواع المعدة للاختبارات التحصيلية،ثم إن هذه الاختبارات نفسها لاتعدو أن تكون نوعا من أنواع القياس والقياس ذاته أحد مناشط التقويم،ويضاف إلى ذلك أن اختبار المقال بعد ذلك كله له مستويات، وأنواع كثيرة تلزم المعلم أن يحيط بها، وأن يعرف طريقه بنائها .

٤- توافر شروط الصدق، والثبات،والموضوعية في أدوات التقويم التي تستخدم والمقصود بالصدق أن تقيس الأداة ماصممت من اجله فإذا كان لدينا اختبار في القراءة الصامتة فانه يجب أن يقتصر القياس على مهارات القراءة الصامتة ، ولا يمتد لقياس غيرها .إما الثبات فينبغي أن يعطي الاختبار النتائج نفسها عندما يعاد تطبيقه على مجموعه من التلاميذ بشرط أن تكون متكافئة في خصائصها مع المجموعات التي سبق التطبيق عليها. أما الموضوعية فيقصد بها عدم تأثر الاختبار سواء في طريقه وضع الدرجات،أم تقديرها المخصصة له بالعوامل الشخصية لمقدم الاختبار.

٥- استمرار النشاط التقويمي، وملازمته للنشاط التعليمي نفسه،وعدم تأجيله حتى نهاية العام الدراسي .أي أن التقويم يجب أن لا يقتصر على تقويم الناتج،أو العائد من العملية التعليمية فحسب ، بل يشمل أيضا المسار الذي سادت فيه العملية التعليمية،ومعنى ذلك أنه يمكن القول إن هناك نوعين من التقويم: نوعا بنائيا، ويعني بتقويم العملية التعليمية، ونوعا ختاميا،ويعني التقويم الناتج .

٦- مراعاة الفروق الفردية ،فالاختبار الجيد هو الذي يميزبين التلاميذ، ويكشف عن قدراتهم المختلفة،أما الاختبار الذي لا يجيب عليه أحد لصعوبته ،أو يجيب عليه التلاميذ لسهولته ليس اختبارا جيد ا،ويعتبرمعيار التمييز من أهم معايير الاختبار الجيد .وهناك طرق احصائيه مختلفة لحساب دلائل التميز بين مفردات الاختبار ودرجة صعوبتها.

٧- مراعاة الناحية الاقتصادية سواء من حيث الجهد، أم الوقت، أم التكاليف،فالاختيارات التي تستغرق في الاجابه وقتا أطول تشكل عبئا ذهنيا على التلميذ،وسرعان ماتنخفض طاقته على التركيز فيها، ويصيبه التعب، والإعياء إذا كانت مع طولها هذا من اختبارات المقال، فيكون تصحيحها شيئا ذهنيا ثقيلا على المدرس يضيق بها ذرعا ، وتنخفض درجته حماسه لها،فيلجأ إلى السرعة وعدم الالتزام الموضوعية في تقدير الدرجات .والذي ينظر إلى نظام الامتحانات

المعمول بها في مدراسنا حاليا يدرك: أنها مكلفه للجهد ومضيعه للمال.

٨- مراعاة الجوانب الإنسانية فالتقويم ليس عقابا ولاتقيدا،ولكنه وسيله لتشخيص ظاهرة،أو مشكلة، أو الحكم على سلوك محدد،بطريقة يظهر فيها الاحترام المتبادل،وغير المشروط بين من يقوم،ومن لايقوم .فالتقويم استراتيجيه فعاله للدفع، وزيادة الإنتاج،والمساعدة على تعرف القدرات،واستغلال الطاقات،ومن ثم كان لابد من توفير البعد الإنساني، والجانب الديمقراطي في التقويم ،وان نلجأ فيه إلى أساليب التربية الحديثة ،بإشراك التلاميذ من حين إلى أخر في بناء بعض الاختبار،وتعريفهم بالنتائج فور الوصول إليها حتى تحقق له الوظيفة التقديرية".(١٠)

هذه اضاءات سريعة لابد منها عند الحديث في تقويم مناهج اللغة العربية وآدابها بشكل عام، ويليه الحديث عن التقويم في مناهج اللغة العربية،وآدابها الخاصة بتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة.

التقويم في مجال تعليم اللغة العربية:

ننتقل الآن الى الحديث عن التقويم في مجال تعليم اللغة العربية بتقويم الأهداف والمقرر والكتاب وطريقة التدريس والوسائل التعيلميه وأخيرا تقويم نتائج التعلم والتحصيل.

والهدف من هذا الحديث إن يدرك المتعلم دوره في هذه المجالات ويكتسب مفهومات جديدة وتنمو لديه اتجاهات ايجابيه عن الممارسة كما يكتسب مهارات صحيحة في عمليه بناء الاختبارات التحصيليه بانواعها المختلفة ويتمكن من التدريب عليها في إثناء التربية العمليه في تدريسه بعد ذالك.

تقويم أهداف تعليم في اللغة العربية:

تسلم التربية التقليدية بصلاحية الأهداف التربوية ،ولا تدخلها في مجالات التقويم ألا أن ظهور الاتجاه الإجرائي ودعوه السلوكيين إلى ضرورة تحديد الأهداف التعليمية على أساس سلوك التلميذ لأعلى أساس نشاط المدرس دعا إلى ضرورة مراجعه الأهداف التربوية ،للتأكد من ملاءمتها لاحتياجات النمو المختلفة لدى التلاميذ ولتعرف مدى تمشيها مع تطورات العصر وطبيعة المادة الدراسية وما يجري في مجال تدريبها في بحوث وكشوف.

ولابد إن يسأل معلم اللغة العربية نفسه عن مدى علاقة الأهداف الموضوعية لتعليم اللغة العربية باحتياجات التلاميذ وميولهم واتجاهاتهم، وبالنمو اللغوي والمستوى العقلي ،ثم لابد له أن يعرف: كيف يمكن تحديد اللغة التي يحتاجها التلميذ.وتحديد الأسلوب الذي تقدم به تلك اللغة ، والحد الأدنى الذي يتوقع إن يكون عليه مستوى الأداء في كل هدف. وبعبارة أخرى يجب إن يعرف المدرس مدى وضوح الأهداف المنشودة .ومدى إمكانيتها وصياغتها وإجرائها بطريقه سلوكية ومدى تكاملها واشتمالها على جميع أنواع السلوك ومستوياته.

إننا إذا نظرنا إلى الكثير من الأهداف التي نجدها مكتوبة عادة في مناهج تعليم اللغة العربية وجدنا عبارات فضفاضة عامه ولايمكن تحديدها ولايمكن قياسها، وبالتالي لايمكن التمييز بين من حققها ومن لم يحققها.

وقلما تعرض الهدف في صورة عمليه أو تحدد المستوى الأدنى للأداء وحتى يتأكد معلم اللغة العربية من صلاحية الهدف التعليمي لابد إن يتكلم عن مجموعه من المعاير أهمها:

١- إن يكون محددا لنوع السلوك ومستواه.

٢- إن يبنى الأهداف على أساس سلوك المتعلم لأعلى أساس نشاط المعلم .

٣- إن يوصف الهدف توصيفا سلوكيا من ملاحظته كما يمكن قياسه .

٤- إن يشتمل هذا التحديد على المستوى الأدنى للأداء .

فإذا كان من أهداف المنهاج:إن يقرأ التلاميذ الموضوع الذي يتكون من كذا قراءه صامته، وفي كذا دقيقه صار هدفه محددا ويتحدث عن سلوك عملي ،وعن مهارات يمكن قياسها ،كما إن عبارة الهدف قد اشترطت شرطين لتحقيق الأداء المقبول احدهما: شرط كمي يتمثل في السرعة ، والأخر كيفي أو نوعي يتمثل في نوع القراءة وهي إن تكون قراءه صامته.

تقويم المنهاج:

واضعو المنهاج الدراسي عليهم مسئولية تقويم محتواه والمواد التعليمية التي استخدمها لتحقيق أهدافه ،فلابد من الحكم على مدى صدق محتواه ومدى قيمته في إحداث التغيير المنشود في شخصيات التلاميذ، بحيث ينتج عن تحول حقيقي في جانب أو أكثر من جوانب شخصياتهم ثم لابد من معرفة مدى مناسبة هذا المنهاج لحاجات التلاميذ ولميولهم ومدى قدراته على اكسابهم اتجاهات معينة ، واتقانهم لمهارات خاصة في الاتصال ، ويمكن إن يسأل المقوم الاسئله التالية:

ما مدى ترابط عناصر المحتوى وتكاملها؟هل يراعي المحتوى الفروق الفردية بين التلاميذ وقيمتها؟ وما مدى مرونة وإمكانية تعديله إذا مادعت الحاجة الى ذلك؟كيف تم تنظيم الخبرات وتسلسلها فيه؟ هل يمكن أعاده تنظيم الخبرات بطريقه تضمن نتائج أحسن؟ هل يرتبط تسلسل مادته بمستويات النحو ؟مامدى شموله لجميع جوانب السلوك؟مامدى صلاحيته لتحقيق مستويات خاصة من المعرفة أو تنميته لمجموعه من المهارات والاتجاهات؟ هل يقدم خبرات لغويه حقيقية ؟هل يساعد بمحتواه ومستواه على تحقيق المهارات اللغوية المنشودة؟

لاشك أن مثل هذا النوع يساعد في تخطيط المنهاج وتنفيذه على السواء. ويصاحب عمليات تطويره في مراحلها المختلفة ويمكن عرض ذلك تفصيلا كما يلي:

- تحديد الأهداف العامة: في هذه المرحلة يقدم التقويم معلومات قيمه وهامه عن التغيرات المتوقعة والمجتمع والعوامل المؤثرة فيها والمسببة لها ،ودور المنهاج في إعداد التلميذ لمواجهتها.إي

انه يقدم لواضع المنهاج مايشبه دراسة الجدوى التي تساعده على إصدار قرار فيتبنى أهدافا معينه لها أثرها في النمو والتنمية معا.

- التخطيط: في هذه المرحلة يعتمد واضع المنهاج على المعلومات التقويمية اعتمادا كبيرا ،حتى يمكنه من وضع خطة لبرنامج معين وإمداده بالمادة التعليمية الخاصة به ، فلابد من معرفة النتائج الخاصة بمدى كفاية الأهداف التعليمية ومدى فاعلية الاستراتجيات وصدق المحتوى ومناسبة كل ذلك لطبيعة المتعلمين.
- التجريب: لابد من تجريب المنهاج على مستوى محدد قبل تعميمه لتعديله وتنقيح المواد التعليمية في ضوء نتائج التجريب. وهنا يبرز دور التقويم البنائي وأهميته لواضعي المنهاج لأنه يقدم لهم معلومات عن نتائجه والاستفادة من أخطائه،وكيفية تصحيح المسار في ضوئها.
- الاختبار الميداني:عندما يبدأ تطبيق المنهاج على مستوى أوسع يحتاج خبراء المناهج إلى معلومات تقويميه عن مدى فاعليته في البيئات والظروف المختلفة وتقديم استنتاجات عن مدى تحقيقه للأهداف المرجودة فيه.
- التنفيذ والتطبيق: وهذه هي مرحلة التصميم يصبح منهاج معين جزءا من مناهج الدراسة يجب متابعته للتأكد من اتساقه مع مقومات الإساسية للمناهج، ومن تكامله معها لمعرفه مدى توافر المصادر البشرية اللازمة له من معلمين، وموجهين لضمان النجاح في تنفيذه.
- مراقبة الكيف: نظرا للطبيعة المتغيرة للمجتمعات لابد من تغيير المناهج الدراسية لتواكب تغيرات المجتمع وذلك فأن التقويم يساعد خبراء المناهج على إعادة النظر في مناهج الدراسة بين الحين والأخر، ودراسة أسباب التغير واتجاهاته وإستراتجيته ، ومدى الحاجة إلى إعداد مناهج جديدة وكيفية هذا الإعداد وهكذا ترى إن التقويم بمناشطه البنائية الختامية يلعب دورا كبيرا في تطوير المناهج وتغيرها ، وهدفه الاسمى هو تحسين العملية التعليمية عن طريق مدخلاتها. ولا شك إن المنهاج احد هذا المدخلات إن لم يكن أهمها.

وقد احتفلت مراكز البحث التربوي وبحوث التقويم بتقويم المنهاج وما يشتمل عليه من مواد تعليميه ومناشط ، واعدت لذلك أدوات خاصة يستخدمها الباحثون للتوصل إلى إحكام صادقة عن محتوى المنهاج ومدى صدقه،وعن المواد التعليمية ومدى فاعليتها وتنظيم الخبرات والمناشط التعليمية فيه ومدى مناسبتها للأهداف التعليمة ولخصائص المتعلمين . غير إن مثل هذه الأدوات لاتتوافر عندنا وان كان من الممكن تطوير المناهج وتجريبها في نظامنا التعليمي.

تقويم الكتاب المدرسي

الكتاب المدرسي هو الصورة التنفيذية للمحتوى ،وهو الذي يبرز مدى قيمته وأهميته وهو الذي يرسم الطريق للمعلم لتحقيق أهداف المنهاج العامة والخاصة على أساس المادة التعليمية واللغوية التي يقدمها.وقد أصبح من الضروري أن توضع للكتاب المدرسي مواصفات خاصة على أساس مرحلة النمو في الصف الذي يقدم له، وعلى أساس الخبرات اللازمة للمتعلمين به والقدرات والمهارات التي يمكن إن تنمى عن طريقها. وكل ذالك في ضوء الفلسفة التربوية المستمدة من قيم المجتمع ومثاليته.

وتبرز قيمة المحتوى بقدره نجاح الكتاب في عرضه عرضا فنيا وتربويا في إطار الأهداف المرسومة ،بل لا يمكن تجربة هذا المحتوى الا من خلال الكتاب المدرسي وحول تقويم الكتاب يتساءل واضعو المنهاج اسئله متعددة مثل: هل المادة التعليمية اللغوية ملائمة لمرحلة النمو في الصف الذي يعرض فيه ولحاجات تلاميذه ومستوى نموهم اللغوي والعقلي ؟ وهل يتحقق فيها البناء اللغوي والفكري المتدرج من موضوع الى موضوع ؟ وهل يتم هذا التدرج على أسس علميه ؟ وهل له قدرته على اجتذاب التلميذ وتحقيق فاعليته؟ وهل هو مبنى على ما قبله من المستويات اللغوية ويمهد لما بعدها ؟ وهل يفتح الطريق للتلميذ للاطلاع والبحث ؟وهل يربطه بشئ من مصادر المعرفة؟ الى غير ذلك مما يمكن آن تكونه الإجابات من ملاحظات ومعلومات يتسنى عن طريقها تعديله او تطويره .

الانتقادات التي وجهت للكتاب المدرسي: -

مع التسليم بأهمية الكتاب المدرسي، إلاّ أنه في ضوء الأوضاع التقليدية من الأفكار التربوية السائدة، يمكن أن توجه للكتاب المدرسي بعض الانتقادات والتي أشار إليها هندي وآخرون" وهي:-

١- أن كثيراً من المدرسين وغيرهم ينظرون إلى الكتاب المدرسي على أنه نهاية التعلم وأن المادة المحصورة فيه هي الهدف الأسمى الذي يحاولون أن يوصلوا الطلبة إليها، وكثيراً ما تقف معلومات المدرس عند حدود ما هو مكتوب في الكتاب المدرسي فقط .

٢- إن التركيز في الكتاب المدرسي يتجه إلى أن يعرف الطالب عن الأشياء أكثر من الاهتمام بمعرفة الأشياء نفسها وممارستها .

٣- إن الكتاب المدرسي لا يقدم للطلبة مشكلات تُثير لديهم التفكير أو تحمسهم على البحث والدراسة والاطلاع فهو يحصرهم في دائرة محدودة من المعارف والمعلومات وبعض المهارات .

٤- إن المدرس يعتمد غالبا على كتاب مدرسي واحد ولا يحاول أن يعمل على إغناء الطلبة بمعرفة من مصادر أخرى .

٥- ويشير (الشاطر، ٢: ١٩٩٤) إلى انتقاد آخر يمكن أن يوجه إلى الكتاب المدرسي وهو أن الكتاب المدرسي غالبا في تصميمه على تحصيل الطلبة ضمن المستويات الدنيا للتفكير لسهولة قياس تلك المستويات، مما يضعف قدرة الطلبة على البحث والاستقصاء والتحليل والنقد ... وغيرها من مستويات التفكير العليا"(١١)

تقويم التدريس

لا شك أن ما يبذله المعلم من جهد داخل الفصل (التدريس) او خارجه الإعداد

والتخطيط) له تأثيره في العملية التعليمية ، بل هو وسيله من وسائل إحداث التأثير وتحقيق التغيير المنشود في سلوك التلاميذ ، ولا نبالغ إذا قلنا ان الهدف من التدريس هو التعلم ، ولذلك كان لا بد أن يحتفل التقويم التربوي بنشاط المدرس وسلوكه ودوره في العملية التعليمية ،ولا خلاف بين التربويين في إن للمدرس آثرا ودورا ولكن الخلاف يتمثل في تحديد منحه الأثر وحجم الدور ومتى ما نتحدث عن القيمة او الحجم فلا بد لنا أن نعرف كيفية قياسهما ونستطيع إن نجمل اتجاهات البحث التربوي في مجال تقويم التدريس في ثلاثة مجالات تمثل التطور التاريخي لهذه المشكلة.

تقويم الوسيلة التعليمية

لا يكفي في تقويم المنهاج ،تقويم المحتوى والكتاب والمعلم وطريقة التدريس بل لابد أيضا من تقويم الوسيلة التعليمية، وقد دخلت ميدان تعليم اللغة العربية إلى جانب الوسائل التقليدية التي كانت معروفة وسائل تقنية عصرية.

وقد تتوافر عناصر نجاح متعددة للعملية التعليمية تم تعوزها الوسيلة التعليمية الناجحة فيؤثر ذلك تأثيرا واضحا في فاعليتها، ولتقويم الوسيلة وأثرها في العملية التعليمية بحوث مستفيضة،غير انه يمكن ملاحظة الآتي:

- دراسة الوسيلة في ذاتها، وقياس مدى الحاجة إليها من توضيح المادة التعليمة اللغوية التي يراد توضيحها او التشويق إليها سواء من الناحية العلمية أم اللغوية،ومدى قدرتها على توضيح هذه المادة بمطابقتها بمواصفات الوسيلة التعليمي الجيدة.
- تجريب عملية التدريس بدونها، وتسجيل نتائج استجابة التلاميذ فيها،
- تجريب هذه العملية معها وإعادة تسجيل النتائج التي تم تسجيلها باستخداماتها، وذلك مع توحيد الظروف والأدوات الأخرى ماامكن لبيان مدى أثرها في ميدان التعليم اللغوي .

تقويم نتائج التعلم

لما كانت الاختبارات التحصيلة وسيلة لقياس وسائل التقويم نتوصل عن طريقها إلى تحديد: الكم الذي حصله التلميذ من المقرر الدراسي ، أو إلى تحديد الكيف في هذا التحصيل وتعتبرأهم نشاط تقويمي في مدارسنا تقريبا إن لم تكن النشاط الوحيد."(١٢)

وأخيرا لما كانت اللغة العربية مدخلا للعلوم الانسانية، والرياضيات مدخلا للعلوم التطبيقية والكتابة أساس العلوم، ولهذا يعتبر تطوير المهارات الأكاديمية لطلبة صعوبات التعلم نقطة اساسية وجوهرية في النهوض بمستوى هؤلاء الطلبة الذين يعانون من قصور بجانب واحد او بعدة جوانب من المهارات الأكاديمية .

هذا وأسأل الله السميع العليم أن يكون قد هداني للصواب ، وأن يُمُنَّ علي بثواب المجتهد المصيب، وأن يرحم جميع علمائنا إنّه هو السميع العليم . اللهم صلِّ وسلّم على عبدك ورسولك محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين، وعلى من تبعهم بإحسان إ

الهوامش

(١) شرح كتاب «الاعتصام بالكتاب والسنة» من صحيح الإمام البخاري (٥٦ الباب الحادي والعشرون: ٧٣٥٢

(٢) مصطلحات تربوية: إستراتيجية بناء منهاج لذوي الاحتياجات الخاصة، للباحث محمود أحمد عبد المنعم

http://www.nawafithna.net/post-٣٥١٧٧٤.html

(٣) بعض من أساليب التعلم المستخدمة في التربية الخاصة إعداد: أ. محمد ربيع، أخصائي التربية الخاصة بالجمعية

http://www.b-dss.org/Down/main/Workshop/?id=٣٨٤

(٤)الزخرف ٣٢

(٥) كتاب "العقيدة الطحاوية:كتاب الإيمان بعلم الله ص١

(٦) مصطلحات تربوية: إستراتيجية بناء منهاج لذوي الاحتياجات الخاصة، للباحث محمود أحمد عبد المنعم

http://www.nawafithna.net/post-٣٥١٧٧٤.html

(٧) بعض من أساليب التعلم المستخدمة في التربية الخاصة إعداد: أ. محمد ربيع، أخصائي التربية الخاصة بالجمعية

http://www.b-dss.org/Down/main/Workshop/?id=٣٨٤

(٨) موقع تكنلوجيا التعليم.

ttp://www.khayma.com/education-technology/ES١com/education-technology/ES١.htm

(٩) المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة اسحق الفرحان، توفيق مرعي،أحمد بلقيس دار الفرقان،دار البشير الطبعة ١ – ١٩٨٤

(١٠) (http://www.b-dss.org/Down/main/Workshop/?id=

(١١)دكتور/ راضي فوزي حنفي قسم المناهج وطرق التدريس كلية التربية والآداب – جامعة الحدود الشمالية

http://www.ararnews.net/articles-action-show-id-١٦٤٢.htm

(١٢) هندي، صالح وعليان، هشام ومصلح، عدنان (١٩٨٩). تخطيط المنهج وتطـــويره، ط١، عمان: دار الفكر .

(١٢) مصطلحات تربوية

http://www.nawafithna.net/post-٣٥١٧٧٤.html

(١٤) بعض من أساليب التعلم المستخدمة في التربية الخاصة إعداد: أ. محمد ربيع، أخصائي التربية الخاصة بالجمعية

http://www.b-dss.org/Down/main/Workshop/?id=٣٨٤

(١٥) طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة- محمود رشدي خاطر وآخرون- الطبعة الثالثة ١٩٨٦ص ٤٤٧-٤٦١(بتصرف)

(١٦) طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة- محمود رشدي خاطر وآخرون- الطبعة الثالثة ١٩٨٦ص ٤٤٧-٤٦١(بتصرف)

(١٧) موقع (أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة

(١٨) التعليم الأساسي ودور المعلم في اكتشاف صعوبات التعلم من موقع تكنولوجيا التعليم.

http://www.khayma.

(١٩) من موقع تكنلوجيا التعليم. (الرابط

ttp://www.khayma.com/education-technology/ES١com/education-technology/ES١.htm

ثبت المراجع والمصادر:

١- القرآن الكريم

٢- استراتيجيات تخطيط المناهج وتطويرها في البلاد العربية إبراهيم، عبد الرحمن وعبد الرازق، طاهر (١٩٨٢).، القاهرة: دار النهضة .

إبراهيم، عبد العليم (ب.ت). الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط٧، القاهرة: دار المعارف

٣- تخطيط المنهج وتطويره هندي، صالح وعليان، هشام ومصلح، عدنان (١٩٨٩).، ط١، عمان: دار الفكر .

٤ -شرح كتاب «الاعتصام بالكتاب والسنة» من صحيح الإمام البخاري (٥٦ الباب الحادي والعشرون: ٧٣٥٢

٥- طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة- محمود رشدي خاطر وآخرون- الطبعة الثالثة ١٩٨٦ص ٤٤٧-٤٦١(بتصرف)

٦- المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة اسحق الفرحان، توفيق مرعي،أحمد بلقيس دار الفرقان،دار البشير الطبعة ١ – ١٩٨٤

دكتور/ راضي فوزي حنفي قسم المناهج وطرق التدريس كلية التربية والآداب - جامعة الحدود الشمالية

المنهج المدرسي من منظور جديد الشافعي، إبراهيم محمد والكثيري، راشد حمد وعلي، الخاتم (١٩٩٦، ط١، الرياض: مكتبة العبيكان.

ثبت المراجع والمصادر الالكترونية:

http://www.nawafithna.net/post-٣٥١٧٧٤.html

http://www.startimes.com/f.aspx?t
http://www.b-dss.org/Down/main/Workshop/?id=٣٨٤
http://www.nawafithna.net/post-٣٥١٧٧٤.html
-http://www.ararnews.net/articles-action-show-id
١٦٤٢.htm
h=

التعددية اللغوية في الجزائر ودورها
في تطوير التعليم والإعلام

إعداد

د. دادوة حضرية نبية

مكلفة بالبحث: مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية

وهران ــ الجزائر

د. بومديني بلقاسم

أستاذ بجامعة معسكر ــ الجزائر

باحث مشارك: مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية.

وهران ــ الجزائر

مقدمة:

عندما يبدع العقل البشري نظرة جديد إلى العالم، ويحاول تطبيق هذه الأفكار في الواقع، تراقب المجتمعات الإنسانية هذه التغييرات بحذر تطبعه رهبة ما سيأتي به المستقبل. أما النخب فتضطرّ إلى إعادة النظر في مقوّمات مجتمعاتها من أجل معرفة ما إذا كانت هذه المجتمعات قادرة على الصمود في وجه التغيّرات الكونية.

إن ظهور مصطلح العولمة بما يحمله من نظرة أحادية لما يجب أن تكون عليه الثقافة البشرية في المستقبل جعل الباحثين على تنوّع اختصاصاتهم يقفون في خندق واحد لمواجهة هذا الطارئ الفكري. ويركّزون جهودهم في البحث عن مقوّمات هويات مجتمعاتهم. وإذا أخذت اللغة القسط الأكبر من الاهتمام فلا لشيء إلاّ لكونها الوعاء الذي يصبّ فيه المجتمع أفكاره، والأداة التي يتصل بها أفراده فيما بينهم ويمارسون طقوسهم التعبّدية.

والجزائر بوصفه مجتمعا إنسانيا لا يشذّ عن هذه القاعدة، فمشكلة اللغة كانت ولا تزال تأخذ قسطها من الدراسة الأكاديمية، خاصة بعد أن أصبح العالم المتحضّر يتسابقون للفوز بمجتمعات جديدة أين تكون لغتهم هي اللغة الرسمية، وبالتالي، يصير من السهل نقل ثقافاتهم بجميع أشكالها. إنّ المحافظة على الهوية اللغوية لا يكون فقط بالاهتمام باللغة الرسمية فحسب، بل يكون باحترام لغة التخاطب والإبداع داخل المجتمع. ولعلها تكون أحسن طريقة للمحافظة على الخصوصية اللغوية أمام العولمة.

فكيف استطاعت الجزائر دولةً مستقلةً قد استُعمرت زهاء قرن وربع قرن أن توجد سياسة لغوية تأخذ بعين الاعتبار التعليم والإدارة والإعلام وغيرها من المجالات التي تعتمد اللغة؟ وكيف استطاعت بفضل هذه السياسة ان تخلق تعايشا بين اللغة الرسمية واللغات الأخرى؟

تحديد مفهوم اللغة

من أجل معرفة علاقة اللغة بالمجتمع، يجدر بنا العودة إلى التعاريف التي حدّد بها اللغويون، والأنتروبولوجيون وعلماء الاجتماع دور اللغة في المجتمع. يقول ابن جني: "حدّ اللغة أصوات

يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم" [1].

ففي هذا التعريف إشارة إلى خاصيتين، الأولى تتمثّل في الطبيعة الصوتية للغة عند الإنسان، والثانية كونه يستعمل اللغة داخل الجماعة التي ينتمي إليها، فهي إذن ذات طابع اجتماعي. لا يبتعد تعريف "فاردينوند دو سوسير" (Ferdinand De Saussure) كثيرا عن هذا المعنى فهو يعترف بالخاصية الفردية والخاصية الجماعية للغة حيث يقول:: "للّغة جانبان جانب فردي وجانب اجتماعي."[2]

فاللغة هي وسيلة الاتصال داخل الجماعات البشرية، وهي ذات صلة بخصوصية الإنسان في التفكير خلافا للحيوان" ويرتبط استخدام اللغة ارتباطا وثيقا بما يمتاز به الإنسان من قدرة على التفكير، إذ يختلف الإنسان في تفاهمه مع غيره أكثر من اختلافه عن الحيوانات الأخرى في التعلم والتفكير"[3] ولارتباط اللغة بالفكر ولكون الإنسان عبر مراحل تطوره التاريخية لم تتباين نظراته إلى الأشياء التي اخترعها وإلى المعاني التي أراد أن يشكلها في لغاته المختلفة. فإنّ المجتمعات البشرية رغم أنها تتكلم لغات مختلفة إلا أنها تتمكن من التواصل فيما بينها. فنجد كلمات مشتركة في جميع اللغات مثل: الأم، والأب، وأعضاء الجسم وغيرها.

ولكون الإنسان بطبعه يحب التوسع وفرض السيطرة على الآخرين، فكان من نتيجة ذلك أنه جعل من بعض اللغات تستعمل بصفة رسمية، حتى خارج المجال الجغرافي الذي يسيطر عليه

(١) ابن جني، كتاب "الخصائص"، ج١، ص٣٣

(٢)"Le langage a un côté individuel et un côté social"

(٣) لنتون، شارل، شجرة الحضارة، موفم للنشر، الجزائر، ١٩٩٣، ص ٢٢.

وبقيت لغات أخرى تستعمل بشكل شعبي.

اللغة في الجزائر بين مرحليْ الاستعمار والاستقلال

لا يختلف اثنان في أنّ غالبية الأفراد في المجتمع الجزائري يتحدثون لهجات أو لغات مختلفة تتباين من منطقة إلى أخرى. وهذا الاختلاف راجع بالطبع إلى خصوصيات كلّ جهة. فثقافة الجماعة الترقية (التوارق)[1] تختلف عن ثقافة الجماعة القبائلية أو الشاوية. كما أنّ الجماعات التي تستعمل اللغة الدارجة المهذبة يعتمدون في أحاديثهم اليومية على ألفاظ محلية، قد لا تُفهم في أماكن أخرى، أو تحمل مدلولا لغويا مختلفا. هذا ما نلاحظه مثلا في ما يخصّ سكان العاصمة، ووهران، وتلمسان، وتبسة، ومعسكر الخ.

وكما يرى الباحث جلبير غرانغيـــوم فان:"النظام اللغوي في الجزائر نظام معقد؛ فقبل الاحتلال الفرنسي سنة ١٨٣٠، كانت اللغة المتكلمة لهجات محلية، إما عربية أو بربرية، شفوية أساسا. وابتداء من القرن الثامن VIII كان الإسلام قد أدخل في هذا البلد اللغة العربية الكلاسيكية (المسماة لغة القرآن، وهي لغة كتابية وتستخدم أساسا في الاستعمالات الدينية. وقد كانت هذه الأخيرة منتشرة انتشارا واسعا نظرا إلى أنّ عددا كبيرا من السكان كانوا قد حفظوا القرآن عن ظهر قلب، إما كليا أو جزئيا. وقد كانت تدرس في كتاتيب قرآنية، ثم في المدارس والجامعات. وقد حذف الاستعمار تقريبا هذا التعليم واستبدله بتعليم اللغة الفرنسية التي اتسع استعمالها ليشمل مجموع التنظيميْن الإداري والاقتصادي للبلاد، فكانت اللغة الوحيدة لانفتاح البلد على العالم العصري طوال الاستعمار."[2]

---

(١) سكان الصحراء الجزائرية المتاخمة جغرافيا مالي.

(٢) Grandguillaume، Gilbert، ١٩٩٧، Arabisation et démagogie en Algérie، le Monde diplomatique، p. ٤٥

فاللغة الفرنسية إذن أصبحت هي المسيطرة في البلاد طيلة الحقبة الاستعمارية التي دامت من سنة ١٨٣٠ إلى سنة ١٩٦٢. أمّا بعد الاستقلال فقد أصبح من الضروري التفكير في اعادة الاعتبار للغة العربية فبدا التعريب في التعليم، والإدارة، والمحيط العام من تسميات للمرافق العمومية الى جزارة (من الجزائر) أسماء الشوارع والمدن وغيرها. وإلى اليوم لا تزال الجزائر تعتمد على الثلاثية اللغوية على حد تعبير الدكتورة خولة طالب الابراهيمي: "التعددية اللغوية في الجزائرمنضمة حسب ثلاث مجالات لغوية، مجال الناطقين بالعربية، مجال الناطقين بالامازيغية ومجال الناطقين بالفرنسية."(١)

اللهجات ووظيفتها في المجتمع الجزائري

إنّ اللهجات التي يتكلّمها المواطن الجزائري هي التي تمثّل هويته اللغوية ويجب ألاّ يحرم من التحدث بها لأنّ "اللغة من أهمّ أعضائنا العقلية وأخطرها، وعدم استعمالها معناه الحكم عليها بالشلل"(٢). واللغة المحلية في المجتمع الجزائري كانت وما زالت لغة التخاطب خلافا للغة الفصحى التي تُعتمد في الكتابة والتعليم. فإذا عدنا إلى الماضي القريب(الحقبة الاستعمارية) نجد أنّ معظم الوثائق الرسمية كانت تُدوَّن باللغة الفرنسية، لكنّ التخاطب بين أفراد الشعب كان تكر يتمّ

(١) Taleb-ibrahimi، Khaoula، ٢٠٠٠، L'Algérie: Langues، cultures et identité، dans L'Algérie: histoire، société et culture، Alger، Editions Casbah، p. ٦٣. « Le multilinguisme en Algérie s'organise autour de trois sphères langagières: La sphère arabophone، la sphère berbérophone et la sphère francophone ».

(٢) شريط عبد الله، نظرية حول سياسة التعليم والتعريب، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ١٩٨٤، ص ٤٨.

بـــاللهجات المحلية. أمّا بعد الاستقلال اللغة العربية فقد غدت اللغة العربية لغة رسمية لكنّ الشعب مازال يمارس لغته الام (الاولى) التي كان يتكلمها رغم ما ادخل عليها من الفاظ فرنسية نتيجة الاتصال بالمواطنين الفرنسيين الذين كانوا يحكمون في البلاد.

هذه اللغة الشعبية اعتمدها المثقفون أيضا إمرار أفكارهم. فأديب مكانة كاتب ياسين، كتب بالفرنسية لسنوات عديدة ـــــــ رغم أنّ كتابات الأدباء الجزائريين باللغة الفرنسية لم تكن تخرج في مجملها عن تناول القضايا التي تهمّ مجتمعهم ـــــــ وهذا ما ذهب إليه الأديب موراد بوربون عندما قال "إنّ اللغة الفرنسية ليست ملكا خاصا للفرنسيين. بل إنّ أيّ لغة إنّما تكون ملكا لمن يسيطر عليها ويطوّعها للخلق الأدبي أو يعبّر بها عن حقيقة ذاته القومية[1]. فكاتب ياسين عندما تأكّد أنّ هذه اللغة (الفرنسية) أصبحت لا تؤدّي وظيفتها قرّر أن يكتب بالعامية المهذبة لإيصال أعماله المسرحية إلى أكبر عدد من الجمهور.

والشيء نفسه نقوله عن المسرحي عبد القادر علولة وولد عبد الرحمان كاكي[2]. دون ان ننسى المغنّي الشعبي الذي كان له نصيب كبير من انجذاب المستمع نحوه أكثر من مغني الحوزي والأندلسي والمالوف والغرناطي (طبوع غنائية من الجزائر). فعندما نستمع إلى أحمد وهبي يؤدي قصائد الشاعر عبد القادر الخالدي، أو خليفي أحمد يغنّي لبن قيطون، أو مغنّي الراي والبدوي نحسّ أن اللغة المستعملة قريبة من وجدان المواطن. إن شاعرا مثل عبد الرحمن المجذوب لم يكن ليصل إلى ما وصل إليه من شهرة لو لم يستعمل اللهجة المغاربية. فرباعياته معروفة في المجتمع المغاربي أكثر من قصائد محمد العيد، والشابي أو حتى مفدي زكريا.

---

(١) الأعرج، واسيني، إتجاهات الرواية العربية في الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ١٩٨٦، ص ٧٠، ٧١

(٢) من اكبر المسرحيين الجزائريين بعد الاستقلال

لقد ساهمت اللغات الشعبية (العربية الدارجة والأمازيغية) منذ القديم في الحفاظ على هوية المجتمع الجزائري رغم تعاقب اللغات الرسمية عليه، فلقد فرضت على أفراده أثناء الفترة الاستعمارية الفرنسية لغة اختير في برامجها التعليمية ما ينسيهم ماضيهم وهويتهم البربرية والعربية الإسلامية[1]. إنّ لغة استطاعت أن تؤدي هذا الدور الكبير الأجدر بنا أن نحافظ عليها، ولا نجعلها تتعرّض للفساد بإدخال الكلمات البذيئة عليها، فهي لغة التخاطب بين الأب وأبنائه في المترل، وبين الأستاذ الجامعي وبائع الخضار، وبين العائلتين المنتميتين إلى طبقتين مختلفتين في المجتمع عندما يتعلّق الأمر بالخطبة مثلا. وهي اللغة التي استطاع بفضلها الجيل الأول من المهاجرين الجزائريين أن يحافظ على أصوله المغاربية. إن فضل هذه اللغة يجعلنا ننظر إليها بعين الشاكر لا بعين الناقم. كونها لا تعتبر عدوا للغة الفصحى بل "ساهمت في غرس الملكية اللغوية بالنسبة إلى من يتعلّم الفصحى"[2]

والمجتمع الجزائري لا يعتبر حالة شاذة في هذا المجال، فالمصري (الفرعوني) مثلا يتحدث اللهجة القاهرية حتى في الجامعة، واللبناني (الفينيقي) يتحدث اللهجة اللبنانية في التلفزيون والخليجي (العربي) يستعمل لهجاته بدون خجل في المحافل الرسمية.

الهوية اللغوية الرسمية

تعتبر اللغة العربية الفصحى لغة البلاد الرسميّة، وبالتالي،فهي تمثل الهوية الرسمية للمجتمع الجزائري. فرغم أن غالبية الشعب لا يتقنونها ولا يستعملونها في حياتهم اليومية فـــإنّها اللغة التي

(١) طالع فقرات من القانون الذي صدر سنة ١٩٠٤ وفرض على المعلمين العرب تطبيقهم

(٢) الأشرف، مصطفى، الجزائر الأمة والمجتمع، المؤسسة الوطني للكتاب، الجزائر، ١٩٨٩، ص ٤٣٢.

يمارس بها كل الجزائريين (مثل أبناء المجتمعات الإسلامية الأخرى) أركان دينهم من صلاة ودعاء وقراءة للقرآن. و لم يعتنق المجتمع الجزائري البربري هذه اللغة ويحترمها ويجعلها لغته الرسمية إلاّ لأنّها تربطه بهويته الدينية. فلقد أرادت فرنسا بكل الوسائل تعليمه اللغة الفرنسية لنسيان اللغة العربية لكنّ محاولاتها باءت بالفشل لا لكون المجتمعات التي تتكلم الفرنسية أضعف من المجتمعات التي تتكلم العربية (ولع الغالب بالمغلوب) بل لأن اللغة العربية هي لغة القرآن أي الدين، والتخلي عنها معناه التخلي عن الدين. ورغم أن الوقت الذي يقضيه الإنسان في استعمال اللغة "الإنشطانية"- على حد تعبير الباحث Robine Dumbard من جامعة ليفربول - أي الكلام العلمي الأكاديمي، لايمثل إلاّ الثلث (١/٣) مما يقوله في حياته اليومية أما الباقي فيعتبر ثرثرة (Commérage). رغم أن اللغة الرسمية لا تستعمل في الواقع إلا نادرا، لكنها تبقى هي لغة التعليم في المدرسة، واللغة التي يتلو بها الإمام في المسجد واللغة التي يكتب بها الأديب والمؤرخ. فالأمور الرسمية هي التي تبقى محفوظة إلى الأبد باللغة العربية الفصحى. وهي التي تحافظ على هوية المجتمع رغم تعاقب السنين.

لغة العلم والتعلم؟

بعد الاستقلال طُرحت مشكلة اللغة التي يجب أن تدرس بها العلوم فشرع ابتداءً من السنة الدراسية ٦٤/٦٣ في تعريب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، وتمّ تدعيم اللغة العربية فيما بقي من السنوات (التعليمين المتوسطي- والثانوي). ابتداءً من سنة ١٩٦٧ شرع في تدريس التاريخ والتربية المدنية والجغرافيا باللغة العربية. وبالتالي، أصبحت اللغة الفرنسية هي اللغة الأجنبية. كما تم جزارة (من الجزائر) البرامج. فأصبح الجزائريون يدرسون جغرافية الجزائر وتاريخها والتربية الإسلامية اعتمادا على الكتاب المدرسي. وبما أن الجزائريين انقطعوا عن تعلم اللغة العربية في فترة الاستعمار فانه لم يكن لدى الدولة الجزائرية أساتذة قادرون على تعليم لغة الضاد ممّا تطلب الاستنجاد بالدول الشقيقة: "ألْفَت الجزائر المستقلّة في صيف سنة ١٩٦٢ نفسَها في مفترق الطّرق، وقد غادر المعلّمون الفرنسيّون كلّ المدارس التي أَسَّسوها ليعلّموا فيها أبناءهم تخوّفاً من

أن ينتقم الشعب الجزائريّ منهم، فالتحقوا بوطنهم وتركوا مؤسسات التعليم الجزائريّة خاويةً على عروشها؛ فكان لا مناص من الاستعانة بالإخوة العرب الذين كانوا رعَوْا في كثير منهم الثورة الجزائريّة التي أفضت إلى الاستقلال؛ فاستنجد المسؤولون الجزائريّون يومئذ بأقطار عربيّة من أهمّها المملكة الأردنيّة الهاشميّة، والمملكة العربية السعوديّة، ودولة الكويت، ومصر، وسورية."(١)

مع ظهور المدرسة الأساسية في بداية الثمانينات، أصبح التعليم الأساسي والتعليم الثانوي معرّبيْن. لكنّ الجامعة لم تستطع أن تدخل معركة التعريب، فبقيت لغة التدريس إلى اليوم متروكة لاختيار الأستاذ. فنجد الطفل مثلا يدرس الرياضيات والفيزياء والعلوم الطبيعية باللغة العربية في أطوار التعليميْن: الأساسي والثانوي لكنه يجبر على دراستها باللغة الفرنسية في الجامعة.

فما حلّ هذا المشكل؟

إن لغة العلم ليست بالضرورة هي اللغة الرسمية في جميع الدول المتطورة والنامية. فإذا أردنا أن نعرّب فلا بدّ من سياسة حكيمة تدرس هذه المعضلة من جميع جوانبها وتبدي الملاحظات اللازمة حتى نصل بفضله إلى نتائج إيجابية. لأن الذي حدث منذ الاستقلال هو محاولات ارتجالية بدوافع إيديولوجية لم تعط نتائج يتطلع إليها المواطن الجزائري. وقبل أن نصل إلى هذا الحل فمن الممكن مثلا الاعتماد على اللغة العربية بالنسبة إلى المواد الأدبية، واعتماد لغة من لغات العلم في

(١)عبد الملك مرتاض، اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين، في المؤسسات التعليمية في الجمهورية الجزائرية، الواقع والتحديات واستشراف المستقبل، محاضرة قدمت يوم: الثلاثاء ٧ جمادى الأولى ١٤٢٦هـ- ١٤ حزيران ٢٠٠٥م بمقر مجمع اللغة العربية بالأردن.

المواد العلمية. وبالتالي، فتعلم اللغات الأجنبية في المدرستيْن الأساسية والثانوية يصبح ملزما. وان كان بعض المثقفين يرون ان واقع التعليم في الوطن العربي يطغى عليه تعدد المناهج من بلد إلى أخر

ويفصلون توحيد المناهج التعليمية على حد قول الدكتور محي الدين عميمور بقوله: " إنّ المرض الرئيسي الذي يعاني منه الوضع الثقافي العربي، فكراً ولغةً وممارسةً سياديةً، هو تعدُّد مناهج التعليم في الوطن العربي بتأثيرات إقليمية مَرَضيّة تطلق على العملية ألقاب مملكة في غير موضعها."[1]

مجال الإعلام ومجالات علمية وعملية أخرى

اللغة في الإعلام ذات سلطان متميّز باعتبارها من أهم وسائل التطوير في حياة الإنسان. لقد أدخلت الصحافة اللغات في سياق تطور متعدد الأبعاد من حيث نقل التراث

وتهذيبه والعمل على الإبداع بما أضافته من تعابير جديدة.

وليست لغة الإعلام لغة خاصة، وإنّما هي العربية الموروثة في ضوابطها وخصائصها إلاّ أنّ بعض التعبيرات تخرج عن المألوف لما تحمله من رشاقة وخفة لا ترسف في قيود اللغة، وهذا مطلب الخبر الصحفي الذي يقتضي السرعة وتوظيف ألفاظ وعبارات جديدة تضاف إلى المتن اللغوي أو تزاح عنه، لذلك تنحت كلمات تبدو متميزة أحيانا أو مصطلحات لافتة للانتباه نتيجة التداخل اللغوي والاقتراض والترجمة الحرفية وهي تميل إلى استعمال العبارات الموجزة والجمل البسيطة والأسلوب المحدّد والواضح ومن ثمّ زاغت في كثير من استعمالاتها عن المتن

محي الدين عميمور، " راهن العربية في أوطانها" في كتاب: المجلس الأعلى للغة العربية، العربية: الراهن والمأمول (الجزائر: المجلس، ٢٠٠٩) ص٥٣ــ٦٤.

(١)

اللغوي. ولا يجب القول بمحاربتها أو تخطئتها لأنّها قدرة أداء جديدة احتوى الواقع الاجتماعي والاقتصادي والثقافي:" يجب أن نذكر بأنّ هناك لغات صحافة بمستوياتها المتنوّعة، ولا تفهم عبقرية لغة الصحافة إلاّ بالنظر إلى الخصائص التي تطبعها ومدى قربها من المرجعيات بكل أنواعها؛ ومن الضروري تأكيد بعض المميزات التي تعدّ خصائص لغة الصحافة."(١)

ولّما كان غرض هذه اللغة توصيليا، فقد تفاوت جمهورها في مستوياته العلمية والثقافية و لم يكن لزاما مقارنتها بلغة الكتابة الأدبية والكتابة البلاغية، فهي لغة التخصّصات كلّها والمستويات جميعها.

إنّ استعمال الإعلام اللغة الفصحى ليس صعبا أو عسير المنال، فلغة الإعلام هي الفصحى السهلة الميسّرة في مستواها العملي المتميّز على المستويين: العلمي التجريدي والتذوق الجمالي؛ على أنّ العسر منوط إنْ بظروف تعّلم العربية في المدرسة وإنْ بـــالوضع اللغوي العام في المجتمع ووضع اللغات الأخرى وعلاقتها بالعربية وإمكانات العربية وصلتها بمستجدات العصر وخصوصيات العمل الصحفي ومستلزماته اللغوية والتقنية. وقد أدخلت كلمات فرنسية كثيرة في اللغة العربية مما جعل رئيس المجلس الشعبي الوطني الجزائري الدكتور ولد خليفة ينبّه إلى:" الأخطار التي تتهدّد اللغة العربية وعلى رأسها التلوث والتهجين: لان أصابـــاها، داعيا إلى ضرورة حمايتها من هذا التشويه مثلما حمى أجدادنا لغة الضاد من الاستعمار الكولونيالي عن طريق الزوايا والكتاتيب ثم من خلال نضال الحركة الوطنية بما في ذلك جمعية العلماء."(٢)

ومن أمثلة اقتراض لغة الإعلام من اللغة الفرنسية في مستوى المعجم

(١)الصالح بلعيد، اللغة العربية العلمية، دار هومة لطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، سنة: ٢٠٠٣، ص: ١٣٠

(٢) المساء يوم ٠٧/ ٠٣/ ٢٠١٢

ألفاظ: امبريالية/ديماغوجية/بورجوازية/كولونيالية/بيروقراطية/استراتيجية/تكنولوجية/ديناميكية/تكتيكية/بيداغوجية/دبلوماسية/فيدرالية/اديولوجية/بترول/انتربول/تقنية/تلفيزيون/مكانيزمات/روبرتاج/ديالكتيك/برلمان/بكالوريا/بارونات/بورتري/آفرو أسياوي/أوروميتوسطي/لا أمن/لا عدل/لا إنساني...

بالإضافة إلى الاقتراض الحاصل في مستوى التركيب، حيث نعثر على كثير من العبارات الجاهزة التي أُخذت وتُرجمت وصارت مألوفة في الاستعمال من قبيل: أعطى صوته – لعب ورقته الأخيرة – وضع النقاط على الحروف- يبكي بعيون التماسيح – يصطاد في الماء العكر- توتّرت العلاقات- الأوساط المطّلعة، للضرورة الملحّة، يسمّم الرأي العام، خنق حريات التعبير، يقف حجر عثرة في طريقه على الصعيدين الوطني والدولي، الأخذ بعين الاعتبار، أعطى الكلمة، تناول الكلمة، بناء على اتفاق الطرفين، حسب الأغلبية الساحقة، حسب ما أعلنه الناطق الرسمي، بلغة الدبلوماسية، استقلالية المؤسسات، تحقيق الحريات الأساسية، تحضير انتخابات حرّة وشفّافة، استطلاع الرأي العام.

خاتمة:

حتى نخرج من هذه الحلقة المفرغة التي تناقش بداخلها مشكلة الهوية اللغوية فعلى الجهات الرسمية أن تعترف بالخصوصيات اللغوية لكل منطقة، حتى تستطيع كل مجموعة أن تبدع بحرية ثقافتها باللغة التي تفكر بها وبالمقابل تحترم النظام الذي أعطاها هذه الحرية، وبالتالي، يضمن الولاء له، لأن اضطهاد الأقليات العرقية واللغوية يولّد مع مرور الزمن الكراهية، ويصبح المطلب الثقافي مطلبا سياسيا يؤدي غالبا إلى طلب الانفصال. يجب على المجموعة الاجتماعية التي تطالب بالحرية الثقافية، معرفة أنه لا بديل من قبول المجتمع الذي تنتمي إليه تاريخيا وثقافيا، وأن تقبل الآخر المختلف عنها.

في زمن العولمة وانتشار الانترنيت ووسائل الاتصال الأخرى أصبح من الضروري التفكير في تبسيط اللغة العربية وجعلها لغة في متناول الشباب حتى لا ينفروا منها كما ذهب الى ذلك

الدكتور مرتاض: "إنّ العولمة والانترنيت والإعلام الآليّ أصبحت جميعها تشكّل عصراً جديداً قاسياً وعاقّاً؛ ولكن لا مناص من مواكبته، والإسهام في بنائه؛ ولا يكون ذلك إلاّ بالتّفكير، بأكثرَ منهجيّةً، في توفير لغة أكثر قابليّةً للتّداوُل، وأيسر للاستعمال في المجتمعات العربيّة تعلو عن العامّيّة قليلاً، وتنزل عن اللّغة الأدبيّة العليا قليلاً؛ وتلك غاية ليست مستحيلة التّحقيق في زمن تيسّرت فيه وسائل التّواصل والاتّصال."(١)

(١) عبد الملك مرتاض، اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين، في المؤسسات التعليمية في الجمهورية الجزائرية، الواقع والتحديات واستشراف المستقبل، محاضرة قدمت يوم: الثلاثاء ٧ جمادى الأولى ١٤٢٦هـ- ١٤ حزيران ٢٠٠٥م بمقر مجمع اللغة العربية بالأردن.

المراجع:

أ) ــ في اللسان العربي:

- الأشرف، مصطفى، الجزائر الأمة والمجتمع، المؤسسة الوطني للكتاب، الجزائر،١٩٨٩.
- الأعرج، واسيني، إتجاهات الرواية العربية في الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر،١٩٨٦.
- شريط عبد الله، نظرية حول سياسة التعليم والتعريب، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ١٩٨٤.
- الصالح بلعيد، اللغة العربية العلمية، دار هومة لطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، سنة: ٢٠٠٣.
- عبد الملك مرتاض، اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين، في المؤسسات التعليمية في الجمهورية الجزائرية، الواقع والتحديات واستشراف المستقبل، محاضرة قدمت يوم: الثلاثاء ٧ جمادى الأولى ١٤٢٦هـــ- ١٤ حزيران ٢٠٠٥م بمقر مجمع اللغة العربية بالأردن.
- لنتون، شارل، شجرة الحضارة، موفم للنشر، الجزائر، ١٩٩٣.
- محي الدين عميمور، " راهن العربية في أوطانها" في كتاب:ــ المجلس الأعلى للغة العربية، العربية: الراهن والمأمول (الجزائر: المجلس، ٢٠٠٩).

ب) ــ في اللسان الفرنسي:

De Saussure, Ferdinand, Cours de linguistique Générale, Editions ENAG, Alger, ١٩٩٢

Grandguillaume, Gilbert, ١٩٩٧, Arabisation et démagogie en Algérie, *le Monde diplomatiqu*

Taleb-ibrahimi, Khaoula, ٢٠٠٠, L'Algérie: Langues, cultures et identité, *dans L'Algérie: histoire, société et culture*, Alger, Editions Casbah

نظرات في تقويم التعبير التحريري
للناطقين بغير العربية

إعداد

د. زكريا عمر عبد الله

الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا

د. صالح محجوب التنقاري

الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا

مُلَخَّصُ البَحْث

سعى هذا البحث من خلال المنهج الوصفيِّ التَّحليليِّ الاستقرائي إلى تقديم تصوُّر واضح عن التَّعبير التَّحريريِّ، معرِّفاً له، مبيِّناً أنواعه، وأُسُسه، وأغراضه ومهاراته، وخطواته. ثم تناول مرحلة التَّقويم مُوضِّحاً ضرورة توفر الصِّدق والثَّبات في اختبار الكتابة، وأُسُس اختيار الموضوع، والنِّقاط التي يجب التَّركيز عليها عند التَّصحيح مع تقديم ثلاث خُطَط لتصحيح التَّعبير. وتوصل البحث إلى نتائج منها: أهميَّة إشراك الطلاب في اختيار موضوع التَّعبير. وتُعدُّ الطَّريقة التَّحليليَّة من أحسن الطرق، وأعدلها في تصحيح التَّعبير التَّحريريِّ.

مُقَدِّمَة

يُعَدُّ التَّعبير التَّحريريّ حجر الزَّاوية في العمليَّة التَّعليميَّة التَّعلميَّة. إذ تتجه كلُّ فروع اللُّغة إلى إكساب الطَّالب القدرة على الإنتاج كتابةً. والقدرة على الكتابة ما هي بالأمر الهيِّن؛ لأنها عملية ذات شقين، أحدهما آلي، ويشمل المهارات الحركية المرتبطة برسم الحروف الأبجدية، وعلامات الترقيم، والقدرة على الكتابة من اليمين إلى الشِّمال بسرعة معقولة، والثاني هو الشق العقلي الذي يشمل المعرفة الجيدة بالنحو والصرف، وانتقاء المفردات، وفي الجملة الاستخدام الجيد للغة.

فالكاتب[1] يسعى إلى نقل أفكاره ومشاعره التي تختلج في عقله، أو صدره إلى القارئ، أو المستقبل؛ ليشاركه فيما يحسّ به، ولكي يتفاعل معه القارئ لا بدَّ أن تكون الوسيلة النَّاقلة للرسالة واضحة لا لَبْسَ فيها، وهذا يقود إلى ضرورة اتساع القاموس المفرداتي للكاتب مع قدرة

(١) الحديث الذي قيل عن التحريري لا يعني بأي حال من الأحوال التقليل من أهمية التعبير الشفهي، فهما – كما تقول العرب– ركبتا بعير، أي هما على قدم المساواة.

على انتقاء المفردات الملائمة منه للمعاني المقصودة، مع تمكن من أصول بناء الجملة، ثم الفقرات، والعمل على الربط بين الفقرات ربطاً مُحكماً، وتقديم الأفكار الرئيسة أولاً متلوّة بالثانوية الداعمة لها في تسلسل منطقي وعقلي، ينتج عنه قناعة القارئ ورضاه عما قرأه. وقديماً قال جعفر بن محمد الكاتب: "لا ينبغي للكاتب أن يكون كاتباً حتى لا يستطيع أحد أن يؤخر أولَ كتابه، ولا يُقدِّم آخره."(١)

يتّضح مما سبق أهمية التَّعبير التَّحريريِّ ودوره المتعاظم في حياة الطَّالب بوصفه أداة اتصال مهمة. ويُلاحظ أن معظم البرامج اللُّغوية قد اهتمت بطرق تدريس التَّعبير التَّحريريِّ محاولة الاستفادة من النهضة التكنولوجية الحديثة ممثلة في الشبكة العنكبوتية، ولكن ظل موضوع تقويم التَّعبير التَّحريريِّ تقليدياً، ويتعامل معه معظم المدرِّسين تعاملاً غير علميّ، ومردّ ذلك لأسباب كثيرة ليس هذا موضع ذكرها، أو مناقشتها. ومن هنا رأى كاتبا هذه الأسطر أن يقدِّما دراسة عن تقويم التَّعبير التَّحريريِّ، وما ينبغي أن يسبقه من أعمال تقود إلى نضجه.

أسئِلَةُ البَحْثِ

يسعى هذا البحث إلى الإجابة عن سؤال رئيس، وهو: ما أنجع الطرق وأفضلها لتقويم التَّعبير التَّحريريِّ؟ ويتفرع عنه سؤالان: ما مهارات التَّعبير التَّحريريِّ؟ وما الخطوات التي ينبغي اتخاذها قُبيل التقويم؟

أَهْدَافُ البَحثِ

يهدف هذا البحث إلى:

١- توضيح أهمّ الطرق فعالية في تقويم التَّعبير التَّحريريِّ.

(١) عبد الرحيم، أحمد (١٩٦٤م)، أصول تدريس اللُّغة العربية، بغداد: كلية التربية، ص ٥١.

٢- إبراز مهارات التَّعبير التَّحريريِّ.

٣- إظهار الخطوات الرشيدة لبناء تعبير تحريريَّ فعَّال.

أَهَمِّيَّةُ البَحثِ

تظهر أَهَمِّيَّةُ هذا البَحثِ في لفت أنظار المدرِّسين إلى الطرق الفعَّالة في تقويم التَّعبير التَّحريريِّ.

حُدُودُ البَحثِ

سيقتصر هذا البحث على التَّعبير التَّحريريِّ، ولن يتعداه إلى وصيفه الشفهي إلا عند الضرورة.

مَنهَجُ البَحثِ

يتَّبع البحثُ المنهجَ الوصفيَّ الاستقرائيّ، وسيعمل الباحثانِ على استقراء ما كُتب عن التَّعبير التَّحريريِّ في مجال تعليم اللغات لغير أهلها في محاولة منهما لتبني نموذج يتماشي وتعليم اللُّغة العربية بوصفها لغة ثانية أو أجنبية.

تعريف التَّعبير التَّحريريِّ

عرَّفَهُ عدد من اللُّغويين والتربويين تعريفات مختلفة[1] منها: هو تعبير جميل عن تجربة شعورية، أو واقعية صادقة، أو هو اختيار تنظيم الأفكار وتنميتها والتعبير عنها بصورة لائقة. أو هو فيض يجري بخاطر الكاتب فيصور مدى عكس ما يراه، أو يسمعه بعبارات مكتوبة. أو هو

(١) راجع: مدكور، علي أحمد (٢٠٠٧م)، طرق تدريس اللُّغة العربية، الأردن: دار المسيرة، ص ٢٢٩؛ وعبد الرحيم، مرجع سابق، ص ٥١؛ وعبد العال، عبد المنعم سيد (١٩٩٤م)، طرق تدريس اللُّغة العربية، القاهرة: مكتبة غريب، ص ١٢٣؛ النَّصار، صالح عبد العزيز، والرّوضان، (٢٠٠٧م). أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة، رسالة الخليج، العدد ١٠٤، ص ١٣-٧٥.

إقدار الطلاب على الكتابة المترجمة لأفكارهم بعبارات سليمة تخلو من الأخطاء بقدر يتلاءم مع قدراتهم اللُّغوية، ومن ثم تدريبهم على الكتابة بأسلوب على قدر من الجمال الفني المناسب لهم، وتعويدهم على اختيار الألفاظ الملائمة، وجمع الأفكار وتبويبها، وتسلسلها وربطها. ويميل البحث الحالي إلى هذا التعريف الأخير الذي أورده النصار نقلاً عن البجة؛ لأنه شامل، ومناسب إلى حدٍّ كبير إلى ما نرمي إليه من تدريس التَّعبير التَّحريريِّ للناطقين بغير العربية، فالمتوقع من هذه الطائفة إخراج نماذج مختلفة، ولكنها منسجمة مع مستواهم اللُّغويّ، وحاجاتهم إلى الدُّربة والمران أمر غير منكر.

أنواع التَّعبير وأُسسه

أ- أنواع التَّعبير التَّحريريِّ

قسَّم اللغويون التَّعبير التَّحريريَّ إلى نوعين:(١)

١- التعبير الوظيفي: ويقصد به اتِّصال الناس ببعضهم؛ لتنظيم حياتهم، وقضاء حوائجهم، ويتناول هذا النوع من التعبير كتابة الرسائل، والبرقيات، والإرشادات، والتقارير والنشرات، وإعطاء التعليمات، وبطاقات الدعوة... إلخ.

٢- التعبير الإبداعي أو الإنشائي: وفيه يتمُّ التعبير عن المشاعر والأحاسيس، ونقلها إلى الآخرين بصورة جذَّابة وممتعة.

ويلزم أن ندرِّس النوعين كليهما لطلابنا، إذ بالأول يتيسر لهم التواصل كتابيًّا مع أفراد المجتمع، وبالثاني يستطيعون التَّعبير عما في داخلهم من مشاعر وأفكار، فيجدون لذةً معنوية، وراحةً نفسية، وثمرة ملموسة قطوفها من تعلّمهم اللُّغة العربية.

ب- أُسس التَّعبير التَّحريريِّ

يقوم التَّعبير التَّحريريّ على أُسس أجملها شحاتة في:(٢)

١- الاهتمام بالمعنى قبل اللفظ، فيجب أن يوجِّه المدرِّس طلابه إلى ضرورة الاهتمام بالفكرة أولاً، ثم الألفاظ.

---

(١) راجع: يونس، فتحي علي وآخرين، (١٩٨١م). أساسيات تعليم اللُّغة العربيَّة والتربية الدينية، القاهرة: دار الثَّقافة، ص ٢٥١-٢٥٢؛ الرِّكابي، جودت، (٢٠٠٢م). طُرُق تدريس اللُّغة العربيَّة، بيروت: دار الفكر المعاصر، ص ١١٥.

(٢) شحاته، حسن، (د. ت.). تعليم العربيَّة بين النَّظريَّة والتَّطبيق، القاهرة: الدار المصرية، ط. ٤، ص ٢٤٤-٢٤٥ (بتصرف).

٢- اتخاذ الموادّ الدراسية بوصفها مصادرَ معلوماتٍ ينهل منها الطَّالب لإثراء أفكاره.

٣- أن يتمّ التَّعبير في جوّ من الحريَّة، وعدم التكلف.

٤- تزويد الطلاب بمعاييرَ الكتابة.

٥- استثارة دوافع الطلاب، وذلك بأن يكتبوا في موضوعات من واقع تجاربهم، وأن تلصق الموضوعات الجيدة على لوحة النشاطات اللُّغوية، أو أن تنشر على صفحة الإنترنت الخاصّة بالمؤسسة.

٦- تناول الموضوع في البدء شفاهة، وتحديد الأفكار الرئيسة، وكتابتها على السبورة، ثم يطلب من الطلاب التَّعبير التَّحريريّ.

٧- تخطيط الموضوع إلى مقدمة، وعرض، وخاتمة.

٨- تقديم جمل وعبارات مساعدة لبناء الأفكار، وتزويد الطلاب بأشهر أدوات الربط مشفوعة بأمثلة حيَّة.

٩- تدريب الطلاب تدريباً جيِّداً على علامات الترقيم، وتوضيح دورها في ربط الجُمل، وتوضيح المعنى.

وغني عن القول إن هذه الأسس يجب أن تنال عناية فائقة من المدرِّس، وأن يخصص لها متسعٌ من الوقت، وبعد أن يطمئن على استيعاب الطلاب لها يمكنه التحرك إلى الجانب التَّطبيقي.

أغراض التَّعبير التَّحريريِّ

له أغراض متعددة منها:[1]

(١) لمزيد من التفصيل راجع: إبراهيم، عبد العليم (د. ت.)، الموجه الفني لمدرسي اللُّغة العربية، القاهرة: دار المعارف، ص ١٤٦-١٤٧؛ والركابي، مرجع سابق، ص ١١٦-١١٧؛ ويونس، مرجع سابق، ص ٢٥٢؛ وشحاته، مرجع سابق، ص ٢٤٢-٢٤٣؛ والتنقاري، صالح محجوب محمد، وعمر، زكريا =

١- تمكين الطلاب من التَّعبير عمَّـــا في نفوسهم بعبارة صحيحة.
٢- تمكين الطلاب من إتقان فنون التَّعبير الوظيفي بضروبها المختلفة.
٣- تمكين الطلاب من التَّعبير عما يقرؤونه بأسلوب صحيح.
٤- تعويد الطلاب على التفكير المنطقي، وترتيب الأفكار.
٥- توسيع دائرة أفكار الطلاب بتوجيههم بضرورة ذكر الأسباب التي تؤيد ما يقررونـــه مـــن أحكام، وذكر النتائج المترتبة على موقف معين.
٦- إعداد الطلاب للمواقف الحيوية التي تتطلب التَّواصل الكتابيّ.
٧- الكشف عن موهبة الموهوبين من الطلاب، لتعهدها بالرعاية، والتنمية.
٨- تكوين القدرة على التمتع بالخبرات الواسعة المألوفة والغريبة، والوعي بما فيها من قِيم.
٩- تنمية قُوَّة الملاحظة والفهم الواضح بوصفهما أساسينِ لإثراء التفكير، وتعميق التعبير.
١٠- التدريب على الاستخدام الصحيح للُّغة، والإلمام بضوابط التَّعبير التَّحريريِّ المتمثلة في بناء الجملة، والفقرات، والربط بينهما، وحسن استخدام علامات الترقيم.
١١- تعزيز ما درسه الطلاب من فروع اللُّغة المختلفة.

مهارات التَّعبير التَّحريريِّ

ذكرنا في البدء أن مهارة الكتابة ذات شقين، أولهما آلي، والثاني عقلـــي، فيجـــب أن ندرب الطَّالب تدريباً واسعاً ومكثفاًعلى مهارات التعبير المختلفة بدءاً من ترتيب كلمات لتكوين جملة، أو المزاوجة بين قائمتين تحملان جُمَلاً متشابهة، أو تقديم جُمَلٍ ناقصة ليكملها، واستخدام

(٢٠١١م)، مشكلات التعبير التحريري، قضايا تعليم اللُّغة العربية وتعلمها، مطبعة الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا، ص ٢٧.

صور؛ ليبني منها نصًّا. إلى أن نصل به إلى القدرة على تكوين فقرة تحمل في أحشائها أفكاراً أساسية مسنودة بأفكار فرعية، وأهمّ تدريب هو تدريب الطلاب على أدوات الربط، حتى تظهر موضوعاتهم متماسكة ومترابطة. وسبق أن ذكرنا ضرورة أن ينبه المدرِّس طلابه إلى الاهتمام بالفكرة قبل اللفظ. ويمكن أن نجعل من التلخيص نقطة انطلاق لكيفية تكوين الأفكار، فنُقدّم للطالب نصًّا، ونطلب منه كتابة الأفكار الرئيسة مستخدماً أسلوبه الخاصّ، ثم تلي هذه المرحلة مرحلة التعبير المقيد، والتعبير الموجّه، وأخيراً يطلب من الطَّالب الكتابة في موضوع محدد بعد أن يكون قد مرَّ بمراحلَ تدريبية متنوعة، فإذا كان التعبير المقيد محكوم الاستجابة تماماً، والموجّه محكوم الاستجابة إلى حدٍّ ما، فإن التعبير الحرّ يكون الطَّالب فيه حرًّا لا سيطرةَ على استجابته.

خطوات الكِتَابَة

بعد أن يتزود الطَّالب بالذخيرة اللُّغوية، ويتدرب تدريباً مكثفاً على الكتابة، يُوضع أمامه الغرض؛ ليكتب ويجب التركيز على عمليات الكتابة والسلوكيات التي تبدر من الطلاب أثناء كتابة الموضوع، وقد حُدِّدت خمس مراحل للكتابة، وهي:(١)

١- مرحلة ما قبل الكتابة (pre-writing)

وفيها يتمُّ تحديد عُنوان الموضوع، والهدف منه، وكتابة بعض العناصر في ذهن الطَّالب، وسمِّاها بعضهم فترة الحضانة.

(١) التنقاري، وعمر، مرجع سابق، ص٢٦؛ والنصار، مرجع سابق، ص ١٣-١٤؛ وانظر أيضاً:
Ur، Penny (١٩٩٧). A Course in Language Teaching، Cambridge، England: Cambridge University Press، pp. ١٦٧-١٦٨.

٢- مرحلة الكتابة الأوليَّة (drafting)

تشمل كتابة الـــمُقَدِّمَة، ثُمَّ الدخول في صُلب الموضوع، وتقديم الأفكار، وعرضـــها عرضاً منطقياً، وأخيراً الخاتمة، وهي عبارة عن تَلخِيص للموضوع.

٣- مرحلة المراجعة (revising)

فيها يراجع الطَّالب ما كتبه إما بنفسه، أو بالتعاون مع زملائه. ثم يقوم صاحب الورقة بإجراء التَّعديلات حذفاً أو إضافةً.

٤- مرحلة التَّصحيح (editing)

تتمّ فيها عمليَّة الإخراج، وتصحيح الأخطاء بأنواعها المختلفة.

٥- مرحلة النَّشر (publishing)

تتمُّ فيها كتابة التَّعبير في شكله النِّهائيّ، ثم نشره، وذلك بتقديمه للجهة المسؤولة.

يتضح مما سبق أن الكتابة خطوات متواصلة ومستمرَّة يذهب فيها الطَّالب إلى الخلف ليعودَ إلى الأمام مرة أخرى، وكل ذلك بهدف إتقان العمل وتجويده، ولا يقتصر الطَّالب على الالتـــزام بخطوات التعبير، بل يتطلب منه السيطرة على اللُّغة نحواً، وصرفاً، وإملاءً.

مرحلة التقويم

يُراعى عند تصميم ورقة اختبار التَّعبيرالتَّحريري الآتي:

١- صدق المحتوى، ويقصد به أن يكون الاختبار قادراً على عكس المهـــارات والعناصـــر اللُّغوية المراد تقويمها، وهذا يعني أن بنود الاختبار يجب أن تأخذ بالتقريب عيِّنة من كلِّ عناصـــر المهارة موضع الاختبار مستهدية بجدول المواصفات. والصدق عموماً يعني أن يقيس الاختبار مـــا وضع له.[١] على العموم يجب على الممتحن أن يتأكد أن ورقته بها عيِّنة ممثلة تمثيلاً جيداً لأهداف التدريس، ومحتوى المادة موضع القياس.[٢]

(١) التنقاري، صالح محجوب محمد (٢٠١٢م)، قضايا في اختبار تحديد المستوى، ورقة تحت النشر.

(٢) جميل، حسين محمد (٢٠١١م)، أهمية جدول المواصفات في بناء اختبار اللُّغة، اتجاهات معاصرة في تعليم =

٢- الثَّبات، ويقصد به أن يعطي الاختبار النتائج السابقة نفسها تقريباً.

٣- أن يكون الاختبار قادراً على عكس قدرات الطلاب اللُّغوية.

ونلاحظ أن جدول المواصفات يُسعف أو يمدُّ الممتحن بمخرجات التعلّم، ونوع اللُّغة التي يجب أن يستخدمها الطَّالب عند الكتابة، وطول المقال، والوقت الممنوح، والمخاطَب (المدرِّس)، والوزن النسبي لكلّ عنصر من عناصر المادة.

وينبغي أن تكون العيِّنة المأخوذة من جدول المواصفات قادرة على التمييز بين الطلاب، وكلما كان الاختبار طويلاً كان ثابتاً وممثلاً للعيِّنة، ونقدّم النموذج الآتي بوصفه نموذجاً للأسئلة الجيدة.[1]

النموذج ١: اقرأ الإعلان أدناه، ثم أجب عما بعده من أسئلة:

إعلان عن عمل تطوعي

اللُّغة العربية وتعلمها، كوالا لمبور: مطبعة الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا، ص ١٣٧.

(١) النماذج مأخوذة بتصرف من:

Hughes، Arthur (٢٠٠٣). Testing Language Teachers، Cambridge: Cambridge University Press، pp. ٨٦-٨٨.

سسة الأمل الخيريـــة في مـــساعدينَ
ت المرضى والمسنين في كوالا لمبـــور،
سؤولاً عن تنظيم نشاطات وألعـــاب
ب أعمار هذه الفئة. وهذا العمل هو
تدفع المؤسسة للمتطوع أجراً باستثناء
اشة، والمواصلات.
ب إلينا للمزيـــد مـــن المعلومـــات،
ذج الطلب.

المهمة ١:

بعد قراءتك للإعلان، اكتب خطاباً لمؤسسة الأمل على أن يتضمن خطابك الآتي:

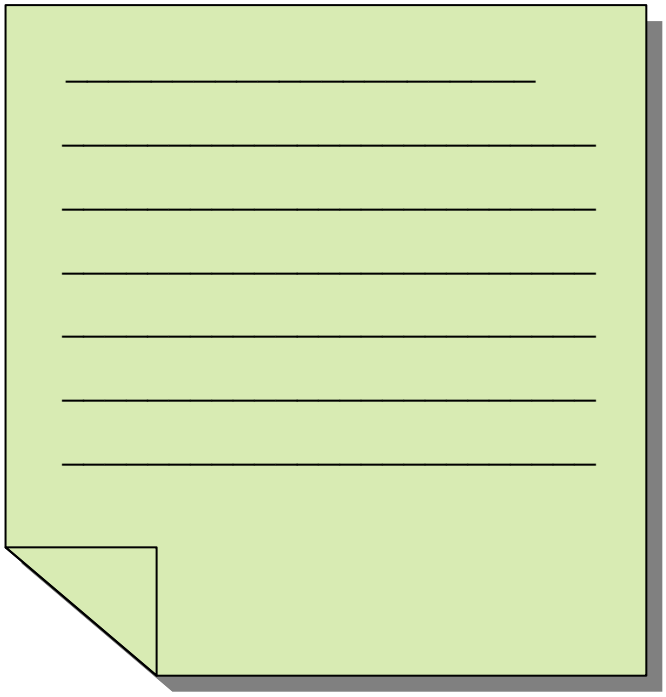
(أ) بداية استئناف العمل ونهايته.

(ب) ساعات العمل اليومية.

(ج) نوع السكن.

(د) الحصول على أنموذج الطلب.

الخطاب



المهمة ٢:

أرسلت إليك مؤسسة الأمل أنموذج الطلب، حاول أن تملأها وفقاً لما بها من معلومات.

مؤسسة الأمل الخيرية

الاسم رباعياً: _____ تاريخ الميلاد: _____

الجنسية: _____

ضع علامة (√) أمام المجموعة التي ترغب في مساعدتها:

☐ ٧٠-٦٠ ☐ ٨٠-٧١ ☐ ٨١ فما فوق

لماذا اخترت هذه المجموعة؟

_____

اكتب في حدود ٣٠ كلمة لماذا ترى أنك قادر على الإشراف على المسنين والمرضى؟

_____

_____

_____

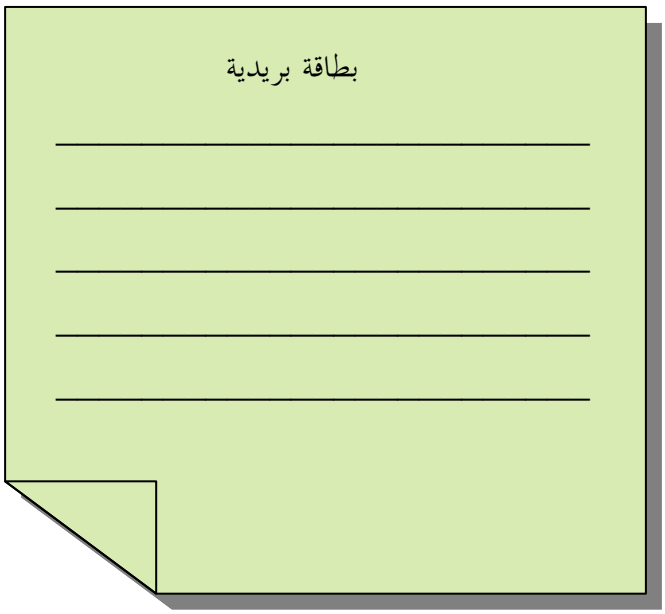
التوقيع: _____ التاريخ: _____

المهمة ٣:

أنت –الآن– تعمل في مؤسسة الأمل الخيرية، أرسل بطاقة بريدية إلى صديقك مخـــبراً إيـــاه بالآتي:

- مكان إقامتك حالياً
- سبب وجودك في ذلك المكان
- تحديد شيئين نالا إعجابك بعد التحاقك بمؤسسة الأمل الخيرية
- عملك الحالي

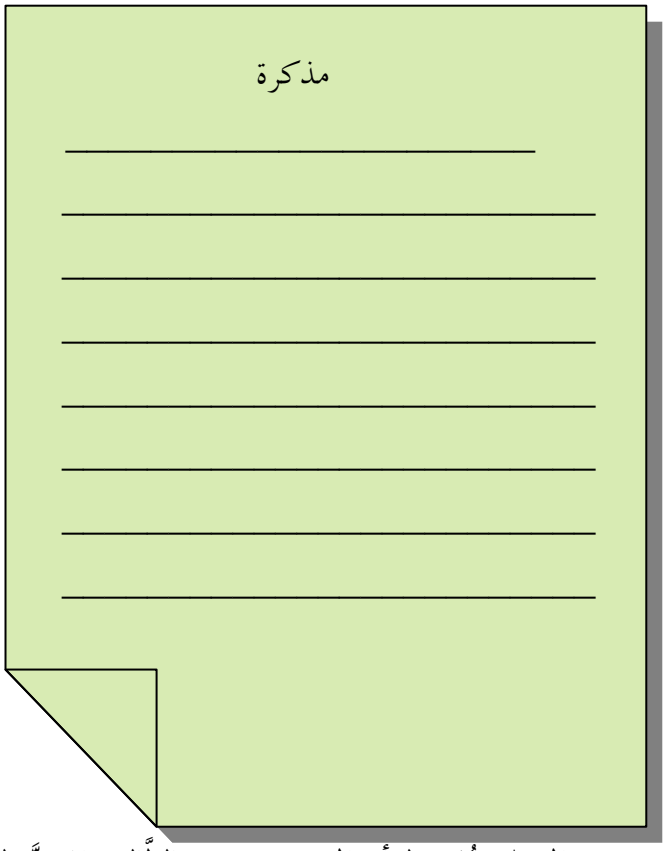
اكتب بطاقتك البريدية في المربع أدناه:



المهمة ٤:

تمّ التنسيق بينك وبعض أصدقائك للخروج في عطلة نهاية الأسبوع، ولكن طرأ طارئ حال دون الإيفاء بوعدك، اترك إليهم مذكرة مع سكرتارية المؤسسة متضمنة الآتي:

- الأسباب التي حملتك على الاعتذار عن الخروج معهم
- اقترح يوماً آخر للخروج معهم.



بتأمل السؤال السابق بفروعه المختلفة يُلاحظ أن الممتحن تدرج بالطَّالب إذ قدَّم لـــه في البدء نصًّا، ثم بنى عليه عدّة أسئلة غطّت في الغالب عناصر من أهداف البرنامج اللغوي (كتابـــة

الرسائل، التعامل مع استمارة الطلب، كتابة فقرة قصيرة).

اختيار الموضوع

هو المرتكز والعمود الرئيس إذ أحسن اختياره هيَّأ له الطلاب أحسن ما يمتلكونه من أفكار وتعبيرات معبرة، ومن سمات الموضوع الجيِّد ما يأتي:[1]

١- أن يكون مختصراً وواضحاً، ولا يحمل معلومات كثيرة؛ لأن كثرتها قد تحمل الطلاب على إعادة صياغتها داخل الموضوع.

٢- أن يكون بعيداً عن الطول الممل، وأن تكون له قيمة.

٣- أن يكون في حدود قدرات الطلاب اللُّغوية.

٤- الابتعاد عن الموضوعات الانحيازية (bias)، والموضوعات الجدلية، والموضوعات التي يصعب تقويمها.

٥- ألا يكون الموضوع سهلاً أو صعباً، وخير الأمور أوسطها.

٦- استخدام كلمات شائعة ومألوفة لدى الطلاب.

وقد قدم هيقس (Hughes)[2] نماذج لبعض رؤوس الموضوعات غير الصالحة مثل:

١- اكتب حواراً بينك وصديقك حول رحلة تخططان للقيام بها معاً.

٢- تخيل أنك مكثت في بلد أجنبي عاماً واحداً، وقد طلب منك إلقاء محاضرة أمام مجموعة من الشباب عن الحياة في بلدك.

---

(١) Cohen، Andrew (١٩٩٤). Assessing Language Ability in the Classroom، Boston: Heinle & Heinle، pp. ٣١٠-٣١١.

(٢) Hughes، op. cit.، p. ٩٠.

٣- اكتب عن مزايا وعيوب النشأة في أسرة ثرية.

٤- الزنا جريمة كبرى، ناقش.

يلاحظ أن الموضوع الأول في حاجة إلى الإبداع، وقوة الخيال، والتصوير، والثاني يحتاج إلى إجادة فنِّ الخطابة، والثالث والرابع يناسبان الطَّالب ذا القدرة على الجدل والمناقشة، وتوليد الأدلَّة والبراهين. ففي الجملة هذا الضرب من الموضوعات لا يقيس اللُّغة فقط، بل يقيس أشياء أخرى، وسبق أن أشرنا إلى أن الاختبار المتصف بالصدق هو الذي يقيس ما وُضع له.

ومما اقترحه التربويون عند اختيار الموضوع ما يأتي:[1]

١- إعطاء الطلاب الفرصة لاختيار ما يودون الكتابة فيه، ومن أهمّ ما يجب أن يلفت إليه نظر الطلاب ألا يكتبوا في شيء إلا ما كان لهم فيه رغبة ومحبة.

٢- أن يكون الموضوع قائماً على خبرة الطَّالب.

٣- أن يجعل التعبير الشفهي مقدماً على التحريري، وإذا علم الطلاب أن ما يقدمونه شفاهةً سيكون عرضة للنقد، فسيصبح تعبيرهم ذا نوعية أفضل.

النقاط المراعاة عند التَصْحِيحِ

إن أول ما يخطر بذهن المصحح ما النقاط التي سيركز عليها عند تقويمه لإجابات الطلاب. ويمكن أن نُشير إلى أهم النقاط، وهي:

١- المحتوى، ما مدى عمقه وتماسكه.

٢- وحدة الموضوع وتماسكه.

٣- التنظيم، وبناء الأفكار.

---

(١) عبد الرحيم، مرجع سابق، ص ٥٤-٥٥.

٤- حُسن انتقاء الألفاظ.

٥- حسن استخدام اللُّغة (النحو/الصرف/الإملاء/البلاغة).

٦- طرح أفكار رئيسة مدعومة بأفكار ثانوية.

٧- الهيكل العام (المقدمة، والعرض، والخاتمة)

خُطة تَصْحِيحِ التَّعبير

والحديث هنا موجه إلى الاختبار النهائي لمادة التَّعبير التَّحريريِّ. ونرى في البدء أن نشير إلى بديهة، وهي أن يلتزم المدرِّس بتصحيح ما كتبه الطَّالب على ورقة الإجابة، وهذا الأمر على الرغم من وضوحه نجد أنه غير ملتزم به من بعض المدرِّسين، فعلى المدرِّس أو المصحح بعبارة أدق ألا يتأثر بعوامل خارجية تؤثر على موضوعية التصحيح؛ لذا علينا أن نضع في اعتبارنا لحظةَ التصحيح عدم النظر إلى اسم الطَّالب على ورقة الإجابة؛ لأن معرفة الاسم قد تدفع المصحح إلى إعطاء الطَّالب درجةً اعتماداً على ما هو معروف عنه داخل الفصل من تفوق، أو خمول، لا على ما كتبه فعلاً على ورقة الإجابة.[١]

طُرُق تصحيح التَّعبير التَّحريريِّ

لتصحيح التَّعبير ثلاث طُرق، وهي:[٢]

١- طريقة عَدّ الأخطاء

٢- الطَّرِيقَة التَّحْليليَّة

(١) التنقاري، صالح محجوب محمد (١٩٩٢م، فبراير)، الاختبارات اللغوية، الدورة التنشيطية لأعضاء هيئة التدريس، شعبة لغة القرآن.

(٢) المرجع السابق نفسه.

٣- الطَّرِيقَة الانطباعيَّة

أولاً: طريقة عَدُّ الأخطاء:

وهي تقوم على عَدِّ الأخطاء التي وقع فيها الطَّالب، ومن ثم تُخصم من الدرجة القصوى للموضوع، ومن عيوب هذه الطريقة أنها تساوي بين الخطأ الفادح، والخطأ الطفيف، كما أنها تتصيد الخطأ فقط، متجاهلة تجاهلاً تامًّا المحتوى، أو المضمون.

ثانياً: الطَّرِيقَة التَّحْليليَّة:

وهي تقوم على وضع درجات مُعَيَّنة لكلّ عنصر من العناصر الآتية: السلاسة والطلاقة، القواعد، المفردات، المحتوى، الإملاء. وعلى المدرِّس أن يرسم جدولاً للعناصر السابقة معطياً كلّ عنصر درجته القصوى خمس درجات، والدنيا درجة واحدة بعملية حسابية بسيطة تصير الدرجة القصوى للموضوع خمساً وعشرين والدنيا خمساً، فإذا أحرز طالب ما ثلاث درجات في السلاسة، وأربعاً في القواعد، ودرجتين في المفردات، وثلاثاً في الإملاء، وخمساً في المحتوى، فإن درجته النهائية هي ٢٥/١٧. انظر الجدول الآتي:

	١	٢	٣	٤	٥
السلاسة			√		
القواعد				√	
المفردات		√			
الإملاء			√		
المحتوى					√

درجة الطَّالب: ٣+٤+٢+٣+٥= ١٧/٢٥.

إذا أردتَ أن تركز على ظاهرة لُغوية معيَّنة فما عليك إلا أن تُضاعف الدَّرجة القصوى الممنوحة لها، فمثلاً إذا لاحظت أن طلابَك يكتبون موضوعاتٍ شيقةً، ولكنهم يرتكبون أخطاء نحوية مردّها للإهمال، ضاعف درجة النحو؛ لتقفز لعشر درجات، فإذا أحرز طالبٌ ما ثلاث درجات في السَّلاسة، وثماني درجات في النحو، ودرجتين في المفردات، وخمس درجات في

المحتوى، وثلاث درجات في الإملاء فإن ما تحصل عليه الطَّالب يكون: ٣٠/٢١.

إما إذا كان هدفك أن تنقص من وزن عنصر من عناصر اللُّغة لأي سبب، أو آخر، فما عليك إلا أن تظلل منطقة ذلك العنصر في الجدول، فمثلاً إذا أردت أن تعطي وزناً بسيطاً للإملاء في تصحيحكَ بأن تجعل درجتها القصوى ٢، فإنَّ شكل الجدول يأخذ الصورة الآتية:

	١	٢	٣	٤	٥
السلاسة			√		
القواعد				√	
المفردات		√			
الإملاء	√				
المحتوى					√

درجة الطَّالب: ٣+٤+٢+١+٥= ١٥/٢٢.

ويستحسن أن يكون في سجل المدرِّس مذكرات مختصرة للدرجة التي ستمنح لأي عنصر من عناصر اللُّغة، وإليك مثالاً للعناصر في الجدول الآتي:

السَّلاسة والطلاقة	**٥ درجات**: سلس الأسلوب بدرجة الامتياز، سهل الفهم، يجيد استخدام الجمل البسيطة والمركبة، أسلوبه له وقع في النفس بدرجة ممتازة.
	٤ درجات: سلس الأسلوب بدرجة جيّد جداً، يمكن فهمه بسهولة، يجيد استخدام الجمل البسيطة، يجد صعوبة في المركبة، أسلوبه له وقع بدرجة جيّد جداً.
	٣ درجات: سلس الأسلوب بدرجة جيّد، يمكن فهمه مع عناء بسيط، يلتزم الجمل البسيطة فقط.
	درجتان: سلس الأسلوب بدرجة مقبول، يمكن فهمه مع عناء شديد، يلتزم الجمل البسيطة، ويخطئ فيها كثيراً.
	درجة: ضعيف الأسلوب، من الصعب فهمه، يميل إلى الجمل البسيطة المعطوفة مع أخطاء فادحة في تركيبها.
النحو والصرف	**٥ درجات**: متمكن من القوالب النحوية التي درسها بدرجة امتياز.
	٤ درجات: متمكن مما درسه بدرجة جيّد جداً، أخطاؤه نادرة.
	٣ درجات: متمكن مما درسه بدرجة جيّد.

	درجتان: أخطاؤه النحوية كثيرة.
	درجة: ضعيف، يخطئ نحوياً في كلِّ تركيب.
المفردات	**٥ درجات:** يجيد استخدام ما درسه من مفردات لُغوية بدرجة امتياز، وقادر على استخدامها في سياقات جديدة.
	٤ درجات: يجيد استخدام ما درسه من مفردات لُغوية بدرجة جيّد جداً، ويحسن التمييز-مثلاً- بين المترادفات والأضداد، ولكنه متعثر في إدخالها في سياقات جديدة.
	٣ درجات: متردد في استخدام مخزونه اللُّغوي، ويخطئ أحياناً.
	درجتان: مخزونه من المفردات محدود، يستخدم المفردات في غير مواضعها.
	درجة: ضعيف.
الإملاء	**٥ درجات:** لا يخطئ إملائياً.
	٤ درجات: يخطئ خطأً واحداً، أو خطأين.
	٣ درجات: أخطاؤه متعددة بين ٣-٥.
	درجتان: أخطاؤه كثيرة جداً، بين٦-٨، تؤثر أحياناً على الفهم.
	درجة: أخطاؤه كثيرة جداً، من ٩ فما فوق، من الصعب فهم ما يكتب.

ثالثاً: الطريقة الانطباعية

من اسمها تعتمد على الانطباع الذي يخرج به المدرِّس بعد قراءة موضوع التَّعبير، وفي ضوئه يقدر الدرجة المعطاة. هذه الطريقة تناسب الاختبارات التي تعقد على مستوى القطر، ولكنها غير ذات جدوى في تصحيح الموضوعات التي تعقد خلال العام الدراسي. ومن محاسنها السرعة، ولكن ثباتها متدنٍّ جداً، ويمكن التقليل من هذا العيب بأن تصحح الورقة من قبل ٤ مدرسين مدربين، وقد أثبتت الدراسات أن الثبات في هذه الحالة يكون عالياً.(١)

(١) Hughes، op. cit.، op. ٩٥

فعلى المصحح أو المؤسسة اختيار الطريقة المناسبة بناءً على عدد الطلاب، والزمن، والقوة البشرية المتوفرة... إلخ. أما فيما يختصّ بتصحيح التعبير أثناء العام الدراسي فمن الأفضل اعتماد أكثر من طريقة من الطرق الثلاث السابقة.

الخاتمة

يُعدّ التَّعبير التَّحريريّ من أهمّ الثمرات التي يرمي اللُّغويون والتربويون إلى قطفها من تعليم الطلاب، فلا فائدة من حفظ المفردات، واستظهار القواعد ما لم يتمكن الطَّالب من تطبيقها تطبيقاً عملياً يظهر في تعبيره الشفهيّ والكتابيّ. وقد نال الأخير عناية فائقة من قبل المؤسسات التعليمية لِمَا تُحظى به الكتابة نفسها من عناية؛ لأنَّها هي أداة التواصل بين الأمم، وهي مفتاح الحضارة والتقدم. وقد بيَّن البحث مفهوم التعبير، وأنواعه، والخطوات الرشيدة لكتابة مضيئة، وتوصل إلى أن التعبير يرتكز على أُسس من أهمّها: الاهتمام بالمعنى قبل اللفظ، وأن يتمَّ في جوّ من الحرية، وحاجته إلى الدربة والمران أمر راسخ في الأذهان. وتتنوع أغراضه، وكلها أغراض تهدف لإعداد الطلاب للمواقف الحيوية التي تتطلب التواصل الكتابيّ، وأن التَّعبير لن يكون سليماً ما لم يلتزم مُنشؤه بخطوات الكتابة الخمس. واتضح أنَّ تقييم التعبير هو من أصعب المشكلات التي يواجهها المعلم، ويمكن كسر حدَّه هذه المعضلة بمراعاة الأُسس المعروفة في تصميم الاختبارات من صدق وثبات، ووضع جدول للمواصفات، وحسن اختيار الموضوع، وتحديد النقاط التي يجب على المصحح وضعها في ذهنه لحظةَ تصحيح اختبار التعبير، مثل: المحتوى، ومهاراته، واللُّغة، والهيكل التنظيميّ، وقبل هذا وذاك خُطَّة تصحيح دقيقة تهدف إلى أن يكون التصحيح موضوعيًّا إلى حدٍّ كبيرٍ.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

كوالا لمبور ١٣ سبتمبر ٢٠١٢م

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربيَّة:

- إبراهيم، عبد العليم (د.ت.)، الموجه الفني لمدرسي اللُّغة العربية، القاهرة: دار المعارف.
- التنقاري، صالح محجوب محمد (١٩٩٢م، فبراير)، الاختبارات اللُّغوية، الدورة التنشيطية لأعضاء هيئة التدريس، شعبة لغة القرآن.
- التنقاري، صالح محجوب محمد، وعمر، زكريا (٢٠١١م)، مشكلات التَّعبير التَّحريريِّ، قضايا تعليم اللُّغة العربية وتعلمها، مطبعة الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا.
- التنقاري، صالح محجوب محمد (٢٠١٢م)، قضايا في اختبار تحديد المستوى، ورقة تحت النشر.
- جميل، حسين محمد (٢٠١١م)، أهمية جدول المواصفات في بناء اختبار اللُّغة، اتجاهات معاصرة في تعليم اللُّغة العربية وتعلمها، كوالا لمبور: مطبعة الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا.
- الرِّكابي، جودت (٢٠٠٢م)، طُرُق تدريس اللُّغة العربيَّة، بيروت: دار الفكر المعاصر.
- شحاته، حسن (د.ت.)، تعليم العربيَّة بين النَّظريَّة والتَّطبيق، القاهرة: الدار المصرية، ط ٤.
- عبد الرحيم، أحمد (١٩٦٤م)، أصول تدريس اللُّغة العربية، بغداد: كلية التربية.
- عبد العال، عبد المنعم سيد (١٩٩٤م)، طرق تدريس اللُّغة العربية، القاهرة: مكتبة غريب.
- الملا، بدريّة سعيد والمطاوعة (١٩٧٧م)، دراسة لمجموعة من العوامل التي تعوق تعليم مهارات التَّعبير الإبداعيّ في المرحلة الإعداديّة في دولة قطر، مجلة مركز البحوث، السنة ٦، العدد ١٢، الدّوحة، ص ٢١-٦٦.

- مدكور، علي أحمد (٢٠٠٧م)، طُرُق تدريس اللُّغة العربيَّة، الأردن: دار المسيرة.
- النَّصار، صالح عبد العزيز، والرّوضان (٢٠٠٧م)، أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التَّعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط في السعودية، رسالة الخليج، العدد ١٠٤، ص ١٣-٧٥.
- يونس، فتحي علي وآخرانِ (١٩٨١م)، أساسيات تعليم اللُّغة العربيَّة والتربية الدينية، القاهرة: دار الثَّقافة.

ثانياً: المراجع الأجنبيَّة:

- Cohen, Andrew (١٩٩٤). *Assessing Language Ability in the Classroom*, Boston: Heinle & Heinle.
- Hughes, Arthur (٢٠٠٣). *Testing Language Teachers*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ur, Penny (١٩٩٧). *A Course in* Language *Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.

تقويم محتوى مقرر لغتي الخالدة
للصف الثاني المتوسط
الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٣٢- ١٤٣٣هـ
من وجهة نظر معلمي ومعلمات
المملكة العربية السعودية

إعداد

سارة بنت محمد المحيسن

معلمة لغة عربية

إدارة التربية والتعليم بمنطقة القصيم

ملخص البحث:

يهدف هذا البحث إلى تقييم محتوى مقرر لغتي الخالدة للصف الثاني المتوسط – الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٣٢- ١٤٣٣هـ من وجهة نظر معلمي ومعلمات المملكة العربية السعودية؛ للتعرف إلى تقديراتهم التقويمية على ثلاثة مجالات للكتاب وهي المحتوى والنشاطات والتدريبات والإخراج الفني .

واتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي مستخدماً استبانة مستقلة لكل وحدة دراسية على حدة لاستطلاع رأي المعلمين والمعلمات، موزعة على عينة البحث المكونة من عشرين معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، وقد وزعت عينة البحث على متغيري الجنس، والخبرة .

وقد أظهرت النتائج أن التقديرات التقويمية كانت أعلى من المستوى المقبول في بعض المجالات ودون المستوى في مجالات أخرى من مجالات الاستبانة .

خرج البحث بعدة توصيات مفيدة من أجل تحسين مقرر لغتي الخالدة و الارتقاء بها أهمها:

١- إعداد معايير الجودة لمحتوى مقررات اللغة العربية، ومؤشراتها.

٢- ضرورة مشاركة المعلم الفاعلة، والاسترشاد برأي المتعلم وولي الأمر في تقييم المقرر .

٣- تطوير استبانة التقويم لمحتوى مقرر لغتي الخالدة للصف الثاني المتوسط – الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٣٢- ١٤٣٣هـ التي بني عليها البحث؛ و الاستفادة منها في الحكم على محتوى المقرر وتطويره و الارتقاء به .

مقدمة الدراسة:

يعتبر تعليم اللغة العربية وتعلمها عبادة يُثاب عليها المعلم والمتعلم، وفيه تقرب إلى الله

سبحانه وتعالى، ويتطلب تعليمها الاهتمام بمحتوى المقرر المدرسي وتحليل مفرداته وتقويمه، ليناسب مستوى المتعلم، وهذا بحاجة للدراسات العلمية.

إن الأمر بتعليمها وتعلمها مصاحب للأمر بتعليم القرآن الكريم وتعلمه، لقول الله عز وجل:

" إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ " (٢) سورة يوسف .

لقد اهتم الصحابة والتابعون بـــتأليف كتب اللغة العربية وتقويمها أي اهتمام، وتقويم اللسان العربي، بوضع الإعجام وضوابط الكلم، والاهتمام بضبط مخارج الأصوات وصفاتها، وبتقويم الكتاب لتطويره بالزيادة أو الاستبدال أو الحذف أو التغيير، ومن هنا اهتمت الباحثة بدراستها في تقويم محتوى مقرر لغتي الخالدة للصف الثاني المتوسط – الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٣٢- ١٤٣٣هـــ من وجهة نظر معلمي ومعلمات المملكة العربية السعودية لما لهذا الصف من أهمية في هذه المرحلة الأساسية من التعليم ولحداثة المقرر .

إن المشروع الشامل لتطوير مناهج التعليم الأساسي في وزارة التربية والتعليم وضع التصور الحديث لتطوير المقررات الدراسية في التخطيط للكتاب المدرسي وتصميمه وتجريبه وتنفيذه

في ضوء تكامل المنهج الدراسي بعناصره الأساسية.

ويتصدر هذا المشروع اهتمام القطاع التربوي، حيث يعي أن تعليم اللغة العربية والمنهج هو الأداة لتنمية موارده البشرية والمادية.

ومقرر اللغة العربية بمحتواه نظام متكامل في عناصره: بأهدافه وأنشطته وتقويمه، هدفه تنمية الشخصية، وغايته توظيف اللغة في التعبير، تقرباً إلى الله سبحانه، لنشر هداه وعلمه في ربوع العالمين، بلغة القرآن الكريم، وسنة الرسول صلى الله عليه وسلم، وينمي المنهج اللغة العربية في المجالات التربوية التعليمية المعرفية والوجدانية والمهارية.

وتحاول مناهج اللغة العربية إكساب المتعلمين مهارات اللغة: الاستماع والمحادثة، القراءة والكتابة، وتزويد المتعلمين بالثروة اللغوية، لتنمي تفكيرهم(عدس، ١٩٩٦).

مشكلة الدراسة:

سعت وزارة التربية والتعليم إلى وضع مقررات مميزة، وموحدة لجميع أبناء المملكة العربية السعودية، وملائمة لمتطلبات العصر الحالي، وكذلك تسعى دائما إلى تقويم النظام التربوي وتطويره، بهدف تطوير نوعية التعليم في المدارس السعودية، وبالتالي إلى الارتقاء والتقدم في مناحي الحياة.

وكان الصف الثاني المتوسط من الصفوف التي بُدِأ بتطبيق المنهج الجديد عليه، ومقرر (لغتي الخالدة) لهذا الصف، من المقررات الجديدة التي تم تأليفها، وتدريسها في مدارس المملكة العربية السعودية، منذ عام (١٤٣١- ١٤٣٢ هـ). إذ يضم هذا الكتاب جميع فروع اللغة العربية، وهو الأساس الذي ترتكز عليه بقية كتب اللغة العربية، للمراحل التي تليه. ويجب الإشارة هنا إلى أن هذا الكتاب قُرر في مدارس المملكة العربية السعودية منذ ثلاث سنوات، إذ كانت السنة الأولى تجريبية، وأجرى فريق تأليف مقررات اللغة العربية عليه ملاحظات في العام الأول من تدريسه ثم عدل في ضوء هذه الملاحظات.

و لم أجد دراسة تقويمية للمقرر السابق للصف ذاته، الذي يدرس فيه الآن مقرر لغتي الخالدة الجديد في المملكة العربية السعودية، فأردت معرفة آراء المعلمين والمعلمات حول هذا المقرر الجديد، وصلاحياته، وتحقيقه للأهداف التي وضع من أجلها، وكذلك إصدار حكم عليه من عدة جوانب، والاستفادة من نتائج الدراسة في إعداد المناهج الأخرى التي تليه.

وكذلك من واقع المدارس وعمل الباحثة، وسماع آراء المعلمات والمعلمين وملحوظاتهم،

فقد وجدت وجهات نظر متباينة رغم حداثة الكتاب. كذلك تلبية لطلب مؤلفي المقرر في مقدمته،

حيث طلبوا من المعلمين والمعلمات إبداء آرائهم السديدة في هذا المقرر الجديد، لما لذلك من أهمية

كبرى في نجاحه، ويتيح هذا التقويم للكتاب فرصة للمسؤولين عن تأليف المقررات من الإفادة

من نتائجه في إثراء الجوانب فيه وتعديلها وتحسينها، إذ إن تجربة المعلمين والمعلمات في التدريس

وتعاملهم اليومي مع الكتاب، هي التي ستكشف عن مدى مرونة المادة، وصلاحياتها لكل البيئات

التعليمية.

و في ضوء ما سبق حددت الباحثة مشكلة دراستها في الأسئلة التالية:

١- ما معايير الجودة التي يجب توافرها في محتوى مقررات اللغة العربية وآدابها في مراحل التعليم العام في ظل المستجدات والتطورات الهائلة ؟

٢- ما مدى توافر هذه المعايير في محتوى مقرر لغتي الخالدة للصف الثاني المتوسط – الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٣٢- ١٤٣٣هـ من وجهة نظر معلمي ومعلمات المملكة العربية السعودية .

أهداف الدراسة:

توخت الباحثة تحقيق الأهداف التالية:

١- تحديد المعايير اللازمة لتقييم جودة الكتاب المدرسي والوصول إلى قائمة تضم هذه المعايير

لتوظيفها في الحكم على جودة مقررات اللغة العربية وآدابها في مراحل التعليم العام .

٢- التعرف على مدى توفر معايير الجودة في محتوى مقرر لغتي الخالدة للصف الثاني

المتوسط – الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٣٢- ١٤٣٣هـ من وجهة نظر عينة محدودة من معلمي ومعلمات المملكة العربية السعودية .

٣- تقديم التوصيات في ضوء النتائج للجهات المختصة؛ للإفادة منها في تطوير مقرر لغتي الخالدة

للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية .

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية اللغة العربية نفسها، إذ إن مقرر اللغة العربية

في مراحل التعليم العام، له أهمية خاصة ومميزة، إذ يمثل مركزا مرموقا بين الكتب المدرسية؛

وذلك للدورها في تعليم القراءة الصحيحة والكتابة السليمة، فإذا أتقن القراءة والكتابة، فإنه يتمكن من اكتساب المعرفة في المواد الدراسية الأخرى. فمقرر اللغة العربية يقف وراء كل المقررات الأخرى.

واللغة العربية هي لغة القرآن الكريم، وهو دستور عقيدتنا الإسلامية، واللغة العربية هي

وسيلة الاتصال الأولى، ووسيلة التعبير عن العلوم والمعارف، كما أنها سجل تراث المتعلم

ومستودع ثقافته وعنصر مهم من عناصر وحدة أمته، ومن هنا تبرز أهمية تحقيق الأهداف الكامنة وراء تعليمها.

كما أن تمكن المتعلم من المهارات الأساسية اللغوية والرياضية، أصبح أمرا بالغ الأهمية،

ويرتبط إيجابا بتحقيق مستويات أفضل لمهارات أخرى. فالتمكن في اللغة أمر ومتطلب سابق

ولازم لتقدم نوعي في التعليم.

وتأتي أهمية الدراسة من كونها تزامناً مع ما تقوم به وزارة التربية والتعليم من إعداد مقررات

للصفوف التي تلي الصف الثاني المتوسط، والمبنية عليه، إذ تسهم هذه الدراسة في إضافة الملحوظات،ومراعاة أمور أخرى، عند تأليف مقررات اللغة العربية الأخرى، التي ترتكز على مقرر الصف الثاني المتوسط .

كذلك تأتي أهميتها من خلال الكشف عن مواطن القوة، والضعف في المقرر الجديد

والحاجة إلى التعرف إلى آراء المعلمين، والمعلمات حوله، لما في ذلك من أهمية كبرى في نجاحه ونجاح المقررات التي تليه للصفوف الأخرى.

وأهميتها تأتي أيضاً من كون هذه الدراسة من أوائل الدراسات في حدود علم الباحثة

و إطلاعها التي قد تسهم في التوصل إلى أداة تتضمن تقويم معايير الجودة المنشودة في محتوى المقررات المدرسية، و توظيفها فـــي تقويم محتوى مقرر لغتي الخالدة للصف الثاني المتوسط،

في الوقت الذي تسعى فيه وزارة التربية والتعليم إلى تحقيق مستوى عالٍ لنوعية التعليم والتعلم.

ومدى ملاءمته كافة البيئات التعليمية، وتحقيقه للأهداف التي وضع من أجلها، فهو كتاب جديد، تم تأليفه، وتنظيمه، وإخراجه وفق أسس جديدة، تبنتها وزارة التربية والتعليم، لتلبي حاجات المجتمع السعودي وخصوصيته، ولتواكب التقدم العلمي الهائل .

و يعتبر تقويم محتوى كتاب جديد مدخلا من مدخلات عملية تطوير المقرر نفسه، وذلك لتزويد

واضعي المقررات الأخرى بمعلومات حديثة ومنتظمة عنه، وهذا يفيد في تطوير المقررات

الأخرى اللاحقة، إذ تعكس نتائج هذه الدراسة واقع محتوى المقرر الجديد، بكل ما فيه من إيجابيات

و سلبيات، وعندها يمكن الاستفادة من نتائجها ودعم الأمور الإيجابية، ومعالجة الأمور الناقصة

أو (السلبيات) فيه.

فرضيات الدراسة:

للإجابة عن الأسئلة البحثية السابقة وضعت الباحثة الفرضية التالية:

قد تتوافر معايير الجودة في محتوى مقرر لغتي الخالدة للصف الثاني المتوسط بنسبة مقبولة تربوياً وقد حددتها الباحثة بـــ٧٥ % فما فوق .

حدود الدراسة

خلال تطبيق الدراسة تم استخدام الحدود التالية:

١- اقتصرت هذه الدراسة على عينتها من معلمي ومعلمات المملكة العربية السعودية

ممن يدرسون مقرر لغتي الخالدة للصف الثاني المتوسط والبالغ عددهم (٢٠) معلماً ومعلمة

٢. اقتصرت هذه الدراسة التقويمية على ثلاثة مجالات لكل وحدة دراسية وهي: محتوى الوحدة الدراسية و النشاطات والتدريبات والإخراج الفني للوحدة الدراسية .

٣- أجريت هذه الدراسة في مقرر الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي(١٤٣٢-١٤٣٣هـــ).

الدراسات السابقة

تعددت الدراسات التي تناولت المقررات المدرسية لمواد دراســـية مختلفة، فمنها ما كان شاملاً للكتاب ككل ومنها ما ركز على محتواه وطريقة عرضه وتنظيمه، وقد استطاعت الباحثة أن تجمع عدداً من هذه الدارسات وتعرضها أملاً في الوصول إلى أداة لتقويم محتوى

مقررات اللغة العربية وآدابها في مراحل التعليم العام لاكتشاف مزاياه ونواقصه، والاستفادة من آراء المستجيبين لها في تطويرها وتعديلها وتنقيحها وتوظيفها في تقويم محتوى مقرر لغتي الخالدة للصف الثاني المتوسط – الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٣٢- ١٤٣٣هـ من وجهة نظر معلمي ومعلمات المملكة العربية السعودية .

ومنها:

دراسة المنظمة العربية للثقافة والعلوم والتي نفذتها في تونس عام ١٩٩٨م تم وضع معايير للكتاب الجيد شملت عدداً من المجالات منها المؤلف وسمعته ومادة الكتاب ومحتواه ولغته وأسلوب عرضه وتنظيمه لهذه المادة كذلك شكل الكتاب ومظهره .

وقد توصلت الدراسة إلى عدد من المعايير لكل مجال من المجالات السابقة بحيث ركزت على أن يكون المؤلف متميزاً بقدراته العلمية والتربوية وله من الخبرة في ميدان التعليم وتدريس المادة، كذلك أن يكون لديه دراية بخصائص نمو المتعلمين، ومن حيث مادة الكتاب ومحتواه فقد بينت الدراسة أنه لابد أن يتصف بالحداثة والدقة والعمق والشمول وأن تكون ملائمة لمستويات المتعلمين ومرتبطة بخبراتهم وحياتهم .

ودراسة عبد الرحمن، أحمد (١٩٩٨) لكتاب اللغة العربية للصف الثالث إعدادي، دراسة تقويمية للأهداف والأنشطة والنصوص وعلاقاتها بحياة التلاميذ، وقدرتهم على تقليد نماذج الخط في الكتاب، وفقا المقرر الأردني، ونتائجها أن الأهداف غير متنوعة، والخطوط غير ملونة، و تدرج منطقي

في اختيار تدريبات الإملاء، والمعايير لتعليم التعبير.

ودراسة العيساوي (١٩٩٢)هدفها تقويم كتاب اللغة العربية للصف السادس في الأردن؛

لمعرفة جوانب القوة أو الضعف، وعينتها (٨١) معلماً و(٦٧) معلمة، للعام الدراسي

(١٩٩١-

١٩٩٢)، وجرى التقويم لمجالات الكتاب من الشكل حتى الوسائل، والأداة الاستبانة في (٧٧)

فقرة، وكان متوسط التقدير التقويمي (٣,٨٢) أي نسبة (٧٦,٤%)، وأفضل أبعاد الكتاب شكله

العام بتقدير (٨١%)، وآخرها طريقة عرض الكتاب بتقدير (٧٥%).

وفي دراسة (الأغا، ١٩٩٧) والتي هدفت إلى تقويم كتاب العلوم المقرر للصف التاسع الأساسي حيث حدد الباحث أربعة مجالات رئيسة للكتاب وهي:

(الإخراج، المحتوى، عرض المحتوى، خصوصية كتاب العلوم) و باستخدام المنهج الوصفي للإجابة على أسئلة الدراسة، تكونت العينة من (٤٣) معلماً من معلمي العلوم بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة بحيث قاموا بتعبئة استبانة مكونة من (٦٠) فقرة موزعة على المجالات الأربعة .

والدراسة التقويمية لعساف (١٩٩٤) لكتاب الصف الثاني الأساسي في الأردن، التي هدفت

إلى معرفة جوانب القوة والضعف على مجالات الكتاب من شكله الفني إلى تقويمه، وعينته

(١٣٢)، ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى جوانب القوة فيه مثل طباعته، وحجمه، وجوانب الضعف في خلوه من فهرس المفردات، والوسائل التعليمية، ووصى بتطويره.

واعتبرت الباحثة أن دراستها امتداد طبيعي لمجموعة الدراسات والبحوث السابقة التي عنيت بتحليل المقررات الدراسية وتقويمها، واتفقت معها في ضرورة مشاركة الكتب المدرسية وتقويمها، و اتفقت معها في ضرورة مشاركة المعلم والمعلمة في تقويم الكتب على اعتبار أنهما العنصر الرئيس في العملية التعليمية التعلمية.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق غـــرض الدراســـة،

حيث إن هذا المنهج هو أنسب المناهج البحثية لمثل هذه الدراسات .

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات المملكة العربية السعودية الذين يعلمون مقرر

لغتي الخالدة للصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة في المملكة العربية السعودية، وقد تم اختيار

عينة عشوائية مكونة من عشرين معلماً ومعلمة، وقد وزعت عينة البحث على متغيري الجنس، والخبرة .

أداة الدراسة:

تم استخدام الأداة التالية:

استبانة تقويم الوحدة الدراسية في المقرر: قامت الباحثة بالاستفادة من الاستبانة التي صممها فريق تأليف مقررات اللغة العربية في المملكة العربية السعودية \ وتتكون الأداة في صورتها النهائية من (٢٠) فقرة موزعة على أبعاد ثلاثة هي محتوى الوحدة الدراسية والنشاطات والتدريبات والإخراج الفني للوحدة . (ملحق الدراسة).

وقد صممت الأداة بحيث يستجيب لها أفراد العينة من المعلمـــين والمعلمـــات، وذلـــك للإجابة باختيار الدرجة التي تعبر عن وجهة نظر كل منهم من خلال خمسة مستويات متدرجة وفق مقياس ليكارت، ولحساب درجة المستجيب على المقياس أعطيت الدرجات التالية: درجة كبيرة جداً (٥)، درجة كبيرة (٤)، درجة متوسطة (٣)، درجة قليلـــة (٢)،

درجة قليلـــة جداً (١).

صدق استبانة تقويم الوحدة الدراسية في مقرر لغتي الخالدة وثباتها:

قامت الباحثة بالاستفادة من الاستبانة التي صممها فريق تأليف مقررات اللغة العربية في المملكة العربية السعودية .

تحليل النتائج و تفسيرها:

للإجابة على السؤال الأول من أسئلة الدراسة وهو:

١- ما معايير الجودة التي يجب توافرها في محتوى مقررات اللغة العربية وآدابها في مراحل التعليم العام في ظل المـــستجدات والتطورات الهائلة ؟

فقد تم إتباع الإجراءات التي ذكرت عن بناء أداة الدراسة للحصول على قائمة من معايير الجودة بلغ عددها (٢٠) معياراً موزعة على الأبعاد الأربعة وعلى النحو التالي:

جدول رقم (١)

بيان عدد فقرات لكل بعد من أبعاد الأداة

البعد	عدد فقراته
محتوى الوحدة الدراسية	**٦**
النشاطات والتدريبات	**٧**
الإخراج الفني للوحدة	**٧**

ويوجد في الملحق الأداة التي تتضمن معايير جودة الكتاب موزعة على الأبعاد الأربعة .

للإجابة على السؤال الثاني من أسئلة الدراسة وهو:

٢- ما مدى توافر هذه المعايير في محتوى مقرر لغتي الخالدة للصف الثاني المتوسط –

الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٣٢- ١٤٣٣هـ من وجهة نظر معلمي ومعلمات المملكة العربية السعودية .

فقد تم جمع البيانات التالية من خلال استجابات عينة الدراسة على فقرات بطاقة التقدير

التي تم إعدادها كما في الجدول التالي:

جدول رقم (٢)

يبين عدد فقرات كل بعد ومدى توافرها من وجهة نظر عينة الدراسة .

البعد	عدد فقراته	استجابة عينة الدراسة وتوزيع الفقرات على المستويات		
		بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة
محتوى الوحدة الدراسية	٦	٢	٤	٠
النشاطات والتدريبات	٧	٣	٤	٠
الإخراج الفني للوحدة	٧	٥	٢	٠

كما تمكنت الباحثة من حساب مجموع الدرجات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لتقدير كل بعد من الأبعاد الثلاثة وذلك وفق استجابات عينة الدراسة، وقد حددتها في

الجـــدول التالي:

جدول رقم (٣)

يبين مجموع الدرجات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لكل بعد من الأبعاد الثلاثة لبطاقة التقدير

البعد	عدد فقرات البعد	مجموع الدرجات	النسب المئوية	المتوسط
محتوى الوحدة الدراسية	٦	٥١٩	٨٦ ،٥	٣٢،٤
النشاطات والتدريبات	٧	٥٨٦	٧١،٨٣	١٨،٤
الإخراج الفني للوحدة	٧	٦٦١٥	٨٥،٨٧	٣٩، ٤

ويتضح من الجدول ما يلي:

١- أن النسبة المئوية العامة لمدى توافر معايير الجودة في المقرر قيـــد الدراسة هـــي ٨٦ % وهي نسبة متوسطة حيث اعتبرت الباحثة النـــسبة التـــي أقـــل من ٧٠% منخفضة وما بين ٨٧ %- ٧٠% متوسطة و٨٨% فما فوق مرتفعة.

٢- أن أكثر الأبعاد الثلاثة حظاً هو البعد الأول المتعلق بمحتوى الوحدة الدراسية حيث إن المعايير المتضمنة في هذا البعد قد حظيت بنسبة مئوية قـــدرها ٥، ٨٦% فـــي حين أن

معايير البعد الثاني المتعلق بالنشاطات والتدريبات قد حظيت بنسبة مئوية قـــدرها ٧١،٨٣ % ومعايير البعد الثالث المتعلق بالإخراج الفني للوحدة بلغت النسبة المئوية له ٨٥،٨٧ %

وقد تمكنت الباحثة من تدوين البيانات وتحليلها ووضعها في الجدول التالي:

جدول رقم (٤)

يبين عدد الاستجابات ودرجة كل فقرة ونسبتها المئوية وبمتوسطها الحسابي وذلك بحسب وجهة نظر أعضاء عينة الدراسية .

(ن = ٢٠)

- أوَّلاً: محتوى الوحدة الدراسية

الفقرة	عدد الاستجابات وفق التقديرات بدرجة					مجموع درجاتها من ١٠٠	النسبة المئوية ١٠٠%	المتوسط من ٥
العبارة	ممتاز ٥	جيد جدًا ٤	جيد ٣	مقبول ٢	ضعيف ١			
١- تحقيق محتوى الوحدة للكفايات المستهدفة في	١٠	٦	٣	١	-	٨٥	٨٥	٢٥،٤
٢- انتماء النصوص لمحور	١٥	٥	-	-	-	٩٥	٩٥	٧٥،٤
٣- ملائمة لغة الوحدة	٩	٧	٢	٢	-	٨٣	٨٣	١٥،٤
٤- جذب أسلوب النصوص	٩	٦	٥	-	-	٨٤	٨٤	٢،٤

٥- اتِّصال عنوان الوحدة بمشكلات التلميذة ومجتمعها .	١٤	٤	-	٢	-	٩٠	٩٠	٥،٤
٦- المحتوى بشكل عام.	٨	٨	٢	٢	-	٨٢	٨٢	١،٤
مجموع البعد الأول						٥١٩	٨٦ ،٥	٣٢،٤

ثانيًا: النشاطات والتدريبات

الفقرة	عدد الاستجابات وفق التقديرات بدرجة					مجموع درجاتها من ١٠٠	النسبة المئوية ١٠٠%	المتوسط من ٥
العبارة	ممتاز ٥	جيد جدًا ٤	جيد ٣	مقبول ٢	ضعيف ١			
١- مناسبة لمستوى التلميذة.	٨	٥	٤	٢	١	٧٧	٧٧	٣ ،٨٥
٢- متنوعة .	١٦	٤	-	-	-	٩٦	٩٦	٨،٤

٣- مرتبطة ببيئة التلميذ.	١٠	٤	٤	٢	-	٨٢	٨٢	٤ ،١
٤- متصلة بعنوان [illegible]	١٥	١	١	٣	-	٨٨	٨٨	٤،٤
٥- ممكنة التنفيذ .	٥	٧	٤	٢	٢	٧٠	٧٠	٥،٣
٦- استثارتها التلميذ [illegible]	٩	٦	١	٤	-	٨٠	٨٠	٤
٧- تقيس أهداف الوحدة .	١٥	٣	٢	-	-	٩٣	٩٣	٦٥،٤
مجوع البعد الثاني						٥٨٦	٧١،٨٣	١٨،٤

- ثالثًا:الإخراج الفني للوحدة

الفقرة	عدد الاستجابات وفق التقديرات بدرجة					مجموع درجاتها من ١٠٠	النسبة المئوية ١٠٠%	المتوسط من ٥
العبارة	ممتاز ٥	جيد جدًا ٤	جيد ٣	مقبول ٢	ضعيف ١			
١-	٧	٤	٤	٤	١	٧٢	٧٢	٣،٦
٢- مناسبة حجم	١٤	٥	-	١	-	٩٢	٩٢	٦،٤
٣- وضوح الصور والأشكال.	١٧	٢	١	-	-	٩٦	٩٦	٤،٨

٤- ملائمة الصور والرسوم لعنوان الوحدة	١١	٦	٣	–	–	٨٨	٨٨	٤،٤
٥- اتصال الصور والرسوم ببيئة	١٥	٤	١	–	–	٩٤	٩٤	٧،٤
٦- الصور والرسوم شائقة ومعبرة عن المقصود .	٩	٥	٤	١	–	٧٩	٧٩	٩٥،٣
٧- مناسبة المساحة المتاحة لكتابة التلميذ ة.	١٢	٧	٢	–	–	٩٤	٩٤	٧،٤
مجموع البعد الثالث						٦١٥	٨٥،٨٧	٤ ،٣٩
المجموع الكلي للأبعاد						١٧٢٠	٨٦	٤،٣

ويلاحظ من خلال الجدول أن هناك فقرات في الأبعاد الثلاثة لم تحظ بنسبة عالية بحسب تقدير الباحثة في هذه الدراسة، مما يدل على وجود بعض الثغرات والفجوات في عدد من الأمور المتعلقة بمقرر لغتي الخالدة للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية وذلك بحسب تقديرات معلمي ومعلمات المادة و الذين استجابوا لفقرات البطاقة.

و بمزيد من التحليل وبأخذ كل بعد من أبعاد البطاقة على حدة يتضح ما يلي:

بالنسبة للبعد الأول والذي يتعلق بمحتوى الوحدة الدراسية يرى المعلمون والمعلمات الذين تم اختيارهم للاستجابة علـــى فقـــرات الأداة أن أكثر المعايير المتوافرة من وجهة نظرهم ما ورد

في الفقرات (٢، ٥) وفي حين يرون أن أقلها توافراً ما ورد في الفقرات (٦، ٣)

و بمناقشة هذه النتائج يمكن القول أن معظم المعلمين والمعلمات فـــي عينة الدراسة متفقون على انتماء النصوص لمحور الوحدة (عنوانها) واتِّصاله بمشكلات التلميذ ة ومجتمعها، في حين يرون أن المحتوى بشكل عام غير مناسب نوعاً ما وكذلك ملائمة لغة الوحدة لمستوى التلميذة .

و بالنسبة للبعد الثاني والذي يتعلق بالنشاطات والتدريبات يرى المعلمون والمعلمات الذين تم اختيارهم للاستجابة علـــى فقـــرات الأداة أن أكثر المعايير المتوافرة من وجهة نظرهم ما ورد

في الفقرات (٢، ٧) وفي حين يرون أن أقلها توافراً ما ورد في الفقرات (٥، ١)

و بمناقشة هذه النتائج يمكن القول أن معظم المعلمين والمعلمات فـــي عينة الدراسة متفقون على

أن النشاطات والتدريبات متنوعة وتقيس أهداف الوحدة، ولكن يصعب تنفيذها وأحياناً لا تكون مناسبة لمستوى التلميذ ة.

و أما المبعد الثالث والذي يتعلق بالإخراج الفني للوحدة فقد حظيت معظم فقراته على نسبة عالية جداً وهي الفقرات (٣، ٥،٧) في حين كانت أقل الفقرات نسبة هي (١، ٦) وبمناقشة هذه النتائج يظهر أن هناك اهتماماً في طريقة إخراج الكتـــب وإظهارهـــا بمظهر مناسب ويلائم مستوى المتعلمين وقدراتهم وميولهم رغم أن حجم الوحدة يبدو أنه غير مناسب نوعاً ما .

عليه فإن نتائج الدراسة كما أظهرتها تقديرات المعلمين والمعلمات من عينة الدراسة تشير إلى عدم

ارتفاع نسبة التقديرات في بعض من الفقرات في الأبعاد الثلاثة للأداة، وربما يعود ذلك إلى حداثة مقرر لغتي الخالدة للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية .

و هنا لا بد من الإشارة إلى أن هذه النتائج والتي اعتمد في تحليلها ومناقشتها علـــى آراء

المعلمين والمعلمات الذين شاركوا في الاستجابة لفقرات الأداة قد تختلف إذا اعتمد علـــى آراء الخبـــراء ومصممي المناهج، وهذا أمر طبيعي يجب أخذه بعين الاعتبار .

توصيات الدراسة:

١- إعداد معايير الجودة لمحتوى مقررات اللغة العربية، ومؤشراتها.

٢- ضرورة مشاركة المعلم الفاعلة، والاسترشاد برأي المتعلم وولي الأمر في تقييم المقرر .

٣- تطوير استبانة التقويم لمحتوى مقرر لغتي الخالدة للصف الثاني المتوسط – الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٣٢- ١٤٣٣هـــ التي بني عـــليها البحث؛ و الاستفادة منها في الحكم على محتوى المقرر وتطويره و الارتقاء به .

وعليه تقترح الباحثة أن تتواصل مثل هذه الدراسات لتقويم مقرر لغتي الخالدة للصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة في المملكة العربية السعودية والوصول إلى بناء أدوات تتضمن مؤشرات ومعايير يمكن توظيفها في الحكـــم علـــى جودة محتوى المقرر وعناصره المختلفة.

المراجع:

١- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، (١٩٩٨) "الكتاب المدرسي" تونس: وحدة البحوث التربوية .

٢- عبد الرحمن، أحمد. (١٩٨٨). "دراسة تحليلية لمحتوى كتابي اللغة العربية للصف الثالث الإعدادي في الأردن". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. إربد، الأردن.

٣- العيساوي، وليد. (١٩٩٢). "دراسة تقويمية لكتاب اللغة العربية للصف السادس الأساسي في الأردن". رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان، الأردن.

٤- الأغا، إحسان، (١٩٩٧) " تقييم كتاب العلوم للصف الثالث الإعدادي" مجلة الجامعـــة الإسلامية، المجلد الثامن، العدد الثاني، يونيه الثاني ٢٠٠٠م.

٥- عساف، محمد. (١٩٩٤). "دراسة تقويمية لكتاب لغتنا العربية المقرر تدريسه للصف الثاني الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظة الزرقاء". رسالة ماجستيرغير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان، الأردن.

ملحق الدراسة:

بطاقة تقدير جودة مقرر لغتي الخالدة

- أوَّلاً: محتوى الوحدة الدراسية

الفقرة	عدد الاستجابات وفق التقديرات بدرجة					مجموع درجاتها من ١٠٠	النسبة المئوية ١٠٠%	المتوسط من ٥
العبارة	ممتاز ٥	جيد جدًا ٤	جيد ٣	مقبول ٢	ضعيف ١			
١- تحقيق محتوى الوحدة للكفايات المستهدفة في الدليل								
٢- انتماء النصوص لمحور الوحدة ١								
٣- ملائمة لغة الوحدة لمستوى التلميذ ة .								
٤- جذب أسلوب النصوص								
٥- اتِّصال عنوان الوحدة بمشكلات التلميذ ة ومجتمعها .								

٦- المحتوى بشكل عام.								
مجموع البعد الأول								

- ثانيًا: النشاطات والتدريبات

الفقرة	عدد الاستجابات وفق التقديرات بدرجة					مجموع درجاتها من ١٠٠	النسبة المئوية ١٠٠%	المتوسط من ٥
العبارة	ممتاز ٥	جيد جدًا ٤	جيد ٣	مقبول ٢	ضعيف ١			
١- مناسبة لمستوى التلميذ ة.								
٢- متنوعة .								
٣- مرتبطة ببيئة التلميذ ة.								
٤- متصلة بعنوان الوحدة .								
٥- ممكنة التنفيذ .								
٦- استثارتها التلميذ لأساليب التفكير المتنوعة								

٧- تقيس أهداف الوحدة .								
مجوع البعد الثاني								

- ثالثًا:الإخراج الفني للوحدة

الفقرة	عدد الاستجابات وفق التقديرات بدرجة					مجموع درجاتها من ١٠٠	النسبة المئوية ١٠٠%	المتوسط من ٥
العبارة	ممتاز ٥	جيد جدًا ٤	جيد ٣	مقبول ٢	ضعيف ١			
١- مناسبة حجم الوحدة.								
٢- مناسبة حجم الخط الطباعي								
٣- وضوح الصور والأشكال.								
٤- ملائمة الصور والرسوم لعنوان الوحدة .								

٥- اتصال الصور والرسوم ببيئة التلميذ ة .								
٦- الصور والرسوم شائقة ومعبرة عن								
٧- مناسبة المساحة المتاحة لكتابة التلميذ ة.								
مجموع البعد الثالث								

النموذج الصوري لمعمارية حوسبة المعجم النحوي التعليمي

إعداد

د. سهام موساوي

كلية الآداب واللغات جامعة حسيبة بن بوعلي الجزائر

الملخص:

إن التطور العلمي والتكنولوجي الحديث للعلوم بصفة عامة، واللغة العربية بصفة خاصة، يحتم علينا البحث في حوسبة اللغة العربية وإدخالها في الحاسوب ضمن معجم آلي دقيق، يتعرض لحل اللبس اللغوي الذي يواجهه البحث في اللغة ومعالجتها آليا ومن ثمّ البحث عن منهجية إثراء المعجم العربي .بمعاجم فرعية تعمل معاً بالتنسيق الحاسوبي فيما بينها: كالمعجم الصرفي ومعجم المترادفات والأضداد والمشترك اللفظي ومعجم الأخطاء الشائعة ومعجم التعبيرات المتداولة....وغيرها من المعاجم اللغوية التي تستدعي حوسبتها وذلك انطلاقا من البحث عن نموذج صوري ينطلق من مرتكزات أصولية صحيحة خاصة باللغة العربية فحسب .

يهدف ميدان حوسبة اللغة العربية إلى تطوير برمجيات قادرة على معالجة البيانات اللغوية .بمجال تقني تطبيقي، وإيجاد نظريات لغوية تلامس مستويات التحليل اللغوي، بحسب العينة اللغوية المقصودة بالدراسة، وتكمن عملية التحليل الآلي داخل المعجم العربي في عملية استيعاب الحاسوب للنصوص اللغوية استيعابا كاملا، وقدرته الفائقة على تنفيذ مجموعة من الآليات التي تستجيب لتساؤلات عديدة وذلك انطلاقا من مرتكزات تحاكي ذكاء الإنسان.

وبما أن الحاسوب في تكوينه المادي يتكون من دوائر حسابية، وإجراءات منطقية؛ فإنه يتطلب تحويل أي إجراء لغوي كان، إلى نظام رقمي يعمل على كم من البيانات المخزنة لذا فالإشكاليات المطروحة في هذا البحث تكمن فيما يلي:

إلى أي مدى يمكن للجهود اللغوية القديمة أن تساعد في حوسبة المعجم النحوي التعليمي من خلال وضع ما سبق جمعه وتقعيده في قواعد صورية ومعادلات رياضية تمثل قاعدة معطيات شاملة وقابلة للتزويد .؟

– كيف تتم عملية تسهيل استعاب القواعد النحوية، وتحليل المعلومات في شكل نموذج صوري ؟

- إلى أي مدى تستطيع القواعد الصورية تمثيل المعمولات المعنوية في المعجم النحوي التعليمي وجعله قابل للبرمجة الآلية ؟ ومن ثم تطوير البرمجيات المقابلة للنماذج الحاسوبية المستخلصة ؟

إلى أي مدي يمكن للنظرية اللسانية الخليلية الحديثة أن تساهم في وضع النموذج الصوري لحوسبة المعجم النحوي التعليمي ؟

- إلى أي مدى تستطيع القواعد الصورية تمثيل المعمولات المعنوية في المعجم النحوي وتيسير تعليمه باستخدام الحاسوب ؟. هذا مع العلم أن ملامسة تطوير برامج حاسوبية في مختلف الميادين التطبيقية للحوسبة اللغوية تقوم أساسا على مجموعة من المراحل:

١-تحديد الوحدات اللغوية المركبة في جميع مستوياتها اللغوية،

٢- إيجاد القواعد الصورية المقابلة لهذه الوحدات اللغوية، وذلك بالاعتماد على نموذج حاسوبي،

٣- صياغة نمذجة رياضية للقواعد الصورية،

٤- تطوير البرمجيات المقابلة للنمذجة الحاسوبية،

كما تعتمد حوسبة اللغة العربية على مجالين مختلفين وهما:

أولا- التعرف الآلي « reconnaissance automatique »

ثانيا- التوليد الآلي « génération automatique

و يقصد بالتعرف، مجموعة من العمليات التي نطبقها على النص المدخل إلى الحاسوب بهدف إيجاد نموذج صوري يستوعبه الحاسوب ويتعامل معه بكل سهولة ويسر.

أما التوليد فهو تلك الخوارزميات الحاسوبية التي تتمكن من توليد النصوص بالاعتماد على النموذج المخزن في ذاكرة الحاسوب.وينقسم توليد الكلام بدوره إلى شقين:

-١ التوليد العميق génération profonde » « يحتوي على مضمون النص المراد

توليده

-٢ التوليد السطحي« génération de surface » هو محاولة إيجاد الجمل الملائمة للتعبير عن المضمون المراد توليده"[١].

وعلى هذا الأساس لا يمكن القول إن التعرف هو عكس التوليد، فيكفي أن نقارن مثلا بين الجهد الذي يبذله الإنسان عند قراءة نص ما (التعرف) والجهد الذي يبذله لكتابة نص ما (التوليد) .

ولهذا فإن حوسبة المعجم النحوي تواجه إشكالات أساسية منها:

✓ - تتمثل في الالتباس الذي نجده في مختلف مستويات التحليل اللغوي:

الصرفي Morphologique والنحوي Syntaxique والدلالي Sémantique والتداولي Pragmatique.

✓ - تعقد المعارف التي يجب توظيفها في جميع مستويات التحليل.

✓ -طبيعة المادة النحوية المراد تعليمها طبقا للمستوى التعليمي

أهمية حوسبة المعجم النحوي العربي:

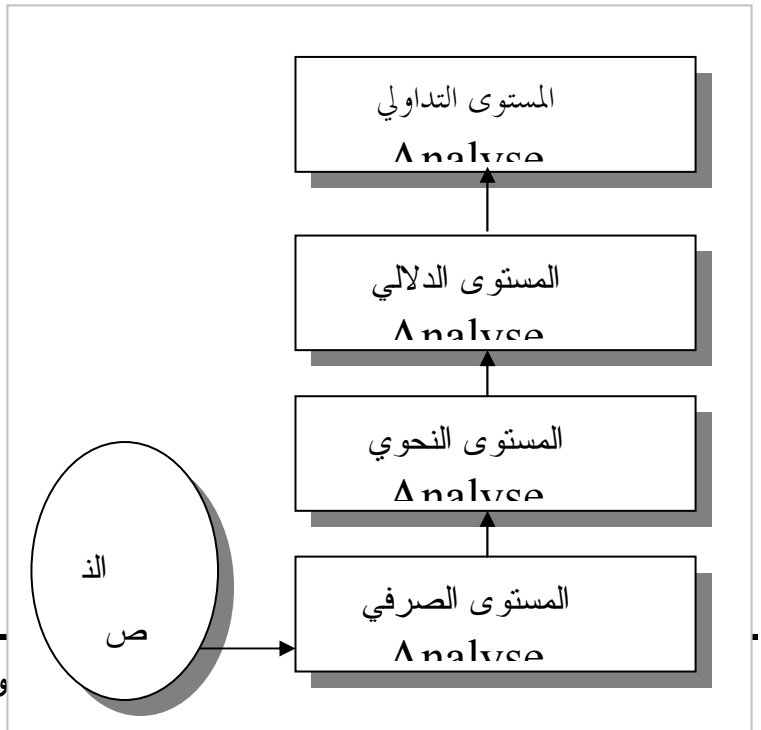
تتجلى أهمية حوسبة المعجم العربي فيما يلي:

- التحليل التركيبي والدلالي التوليد المعجمي والنصي
- تيسير تعليم النحو العربي في أدق الأشكال وأسرعها
- الترجمة الآلية للنصوص اللغوية .
- نحت الكلمات والمصطلحات الجديدة .

(١) ينظر . حساني أحمد، ١٩٩٣، السمات التفريعية للفعل في البنية التركيبية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.**وينظر** زكريا ميشال، ١٩٨٤، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان

- تطوير المصحح الإملائي .
- بناء قواعد معطيات نصية مصطلحية في جميع التخصصات
- تطوير المصوتاتية الآلية من أجل التعرف الآلي على الكلام العربي
- التعرف على الحروف والكلمات آليا.ترتيب المادة طبقاً للنظام المطلوب.دراسة الأبنية الصرفية والتصريفات.
- دراسة العلاقات النحوية بين المفردات.
- دراسة مستويات الاستخدام: علمي / صحافي/ رسمي/...إلخ

وللتمكن من حوسبة معجم لغوي يعتمد عليه في تعليم اللغة العربية ومن ثم ترجمة اللغات الطبيعية والتحليل الآلي للمدونات اللغوية فإننا نحتاج إلى مستويات تحليل آلية،يمكن تقسيمها إلى أربع مستويات:المستوى الصرفي والمستوى النحوي والمستوى الدلالي والمستوى التداولي توضح ذلك كله من خلال الخطاطة الهرمية التالية:



الشكل ١: مستويات تحليل النص

١

المحلل الصرفي

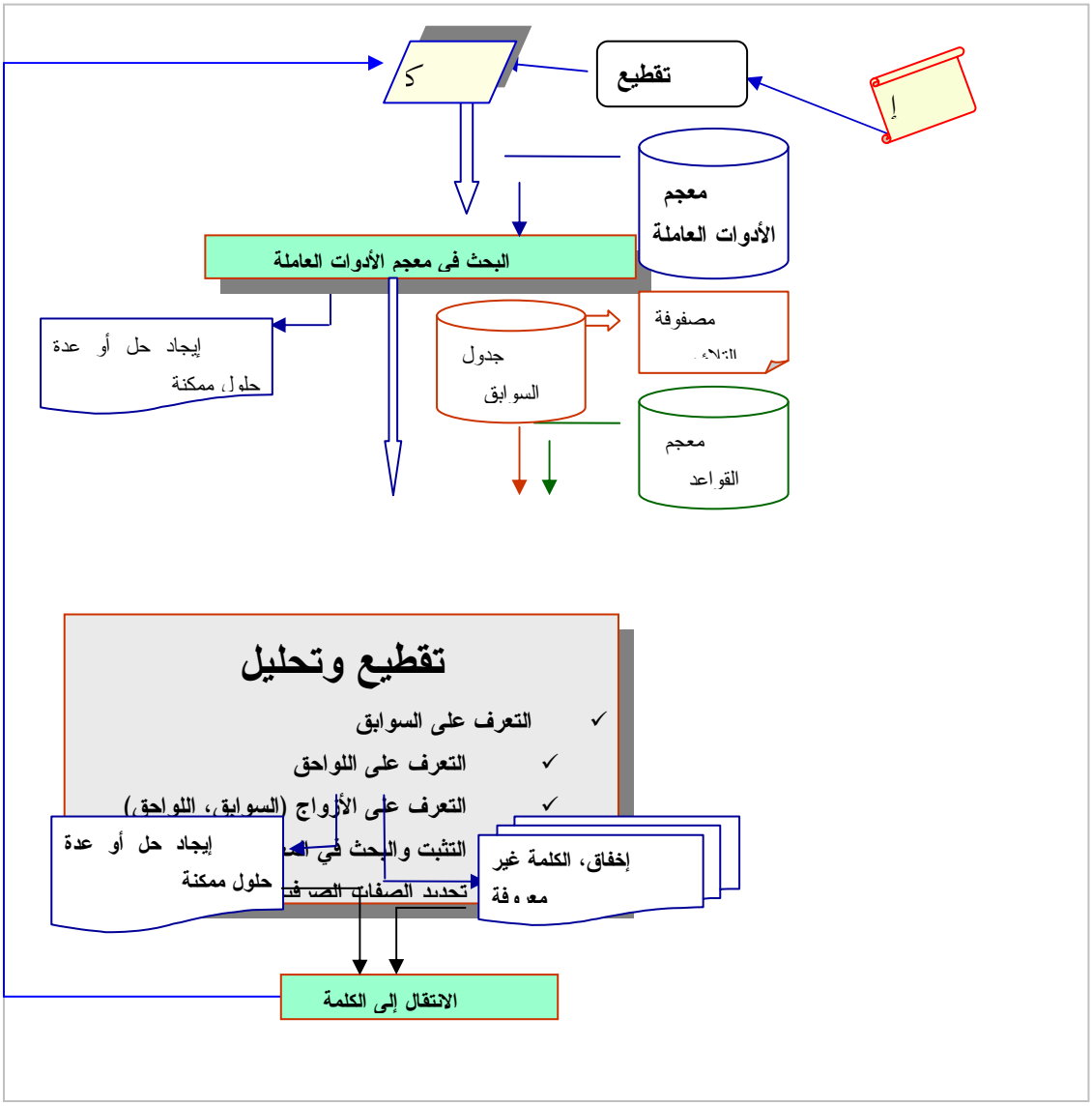
يعتبر المحلل الصرفي الحجر الأساس الخاص بكل نظام لحوسبة المعاجم اللغوية في اللغات الطبيعية، فيقوم المحلل الصرفي بضبط الكلمات في أقسام متعددة ليتم استعمالها في مستويات التحليل الأخرى، ويتغير ضبط هذه الأقسام على حسب التطبيقات المرجوة[١]، مع كل قسم صنف نحوي (Catégorie grammaticale) معين، ويمكن تقسيم المحلل الصرفي إلى مرحلتين متتاليتين منها:

- تهيئة الوحدات المدخلة المراد معالجتها من خلال تقطيعها إلى وحدات رقمية ذات نظام ثنائي.
- معالجة كل كلمة على حدة ليتم التعرف على صفاتها وهذا بالاستعانة على مجموعة من البيانات [٢] التي يوفرها المحلل الصرفي على شكل قواعد للبيانات مثلا: قواعد بيانات الأدوات العاملة (Les mots outils)، قواعد بيانات الأسماء والأفعال[٣].

(١) ينظر عز الدين غازي، نظام قواعد معرفة صرافي ـــ صواتي للغة العربية: مقاربة الفعل، رسالة لنيل دبلوم الدراسات العليا في اللسانيات العربية تحت إشراف الدكتور محمد الحناش كلية الآداب، ظهر المهراز – فاس – سنة ١٩٩٩.

(٢) ينظر السفير أنطوان الدحداح، معجم تصريف الأفعال العربية، موسوعة الدحداح في علم العربية، مكتبة لبنان، ١٩٩١.

(٣) ينظر، عمر مهديوي مدخل إلى المعالجة الآلية للمعجم العربي، **صحيفة الحوار المتمدن**، ع١٥١٨، ٢٠٠٦/٤/١٢.،، حوسبة المعجم العربي، **الأيام اللسانية الوطنية التاسعة** ٣٠/٢٩/٢٨ يونيو ٢٠٠٦ التي =



نظمتها جمعية اللسانيات بالمغرب بتعاون مع جامعة محمد الخامس أكدال الرباط..

الشكل ٢: بنية المحلل الصرفي

-المحلل النحوي

توجد عدة عقبات لتجاوز مستوى التحليل النحوي لاعتباره أكثر المحللات الآلية تعقيدا للغات

الطبيعية وهذا ما أدى إلى حالة تتسم بالانسداد في تطوير محللات نحوية ذات جودة عالية.

لقد تم تطوير عدة طرق للتحليل النحوي ومن أشهرها ما يسمى بالنحو الشكلي La grammaire formelle. وهو عبارة عن مجموعة من قواعد اشتقاق تعبر عن وحدات نحوية كالجملة (ج ف) أو الجملة الاسمية (ج ا) أو الجملة الفعلية (ج ف) فمثلا نستعمل القاعدة:

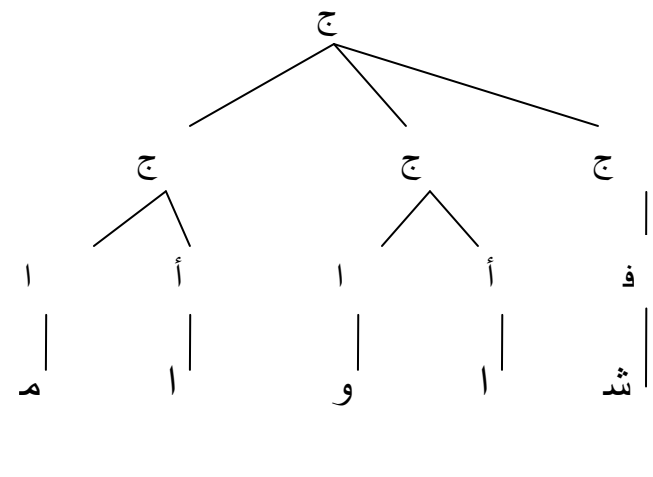
ج --< ج ا + ج ف للدلالة على أنه يمكننا تكوين جملة باستعمال جملتين اسمية وفعلية، بواسطة قواعد الاشتقاق وبإمكاننا أيضا أن نحلل النصوص المدخلة.

ونستطيع تمثيل الجملة عن طريق الشجرة التركيبية يوضح تمثيل الجملة " شرب الولد الماء" باستعمال القاعدتين الاشتقاقيتين(١)

(١) ينظر - Gaubert C. (٢٠٠١). *Stratégies et règles minimales pour un traitement automatique de l'arabe*. Thèse université AIX-MARSEILLE I, ٢٠٠١

- ج ← ج ا + ج ف
- ج ا ← أت ا

مع العلم أن (" أت" ترمز إلى أداة التعريف و" ا " ترمز إلى الاسم)



الشكل٣ : الشجرة التركيبية للجملة "شرب الولد الماء"

و يساعد هذا النموذج في استعمال تقنيتين للتحليل:

١) التحليل التنازلي

وهو يعتمد على البدء من الأصل (في المثال السابق الشجرة "ج") ومحاولة استعمال كل الاشتقاقات الممكنة للحصول على الجملة.

٢) التحليل التصاعدي

يعتمد على البدء من الجملة التي يراد تحليلها وتطبيق قواعد الاشتقاقات في الاتجاه المعاكس للوصول إلى الشجرة الأصل "ج". تتسم طريقة التحليل النحوي هذه بنقائص عديدة [١]تم تداركها فيما بعد بتطوير نماذج تستعمل ميكانزم التبعية،ومن هنا أتى اسم النحو التبعي كما نجد من بين هذه الأنحاء:

les grammaires lexicales fonctionnelles, النحو المعجمي الوظيفي

les grammaires syntagmatiques généralisées, النحو التركيبي المعمم

les grammaires syntagmatiques guidées par la tête, النحو التركيبي بقيادة الرأس

les grammaires d’arbres adjoint النحو الشجري المضاف .

(١) ينظر أ. معتصم فتحي الحمدان رسالة الماجستير نمزدج محوسب لمحلل نحوي للجمل الاسمية غير المشكولة في اللغة العربية رسالة الماجستير في علم الحاسوب في كلية العلوم والآداب في جامعة آل البيت٢٠٠٢

يعتبرحوسبة المعجم النحوي اللغوي واعتماده في تعليم القواعد اللغوية ضمن البرامج الحاسوبية التربوية،الأساس في تطوير اللغة العربية، وتطوير المناهج التعليمية التي تعاني من الضعف والإعاقة في اكتساب المتعلم الرصيد اللغوي الوظيفي من خلال تحصيل المعارف النظرية والتطبيقية لخصائص اللغة العربية وأسرارها المنطقية،فيمكن اعتبار معمارية المعجم النحوي الحاسوبي بمثابة منهج بيداغوجي لتسهيل تعليمية النحو العربي إذ يتم تحديد بنية الجملة من حيث الهيكل التنظيمي لمكوناتها ووظائفها وتصنيف عناصرها، بالاعتماد على القواعد الأساسية التي تتمثل في تحديد قوالب الجمل النحوية (فعل + فاعل + مفعول به)، ثم إيجاد العلاقة النحوية بين وحداتها . ومن تمّ جعل المتعلم يلامس المرونة النحوية للغة العربية وتسهيل تعليمها في أبسط أشكالها الميسّرة كما قد تتجلى عملية التحليل النحوي، من خلال مجموعة من البيانات والحقائق التي تصِف العلاقة الوظيفية المنطقية بين العناصر والمفاهيم اللسانية، مع وجود وحدة ملائمة التي تربط بين بُنى المعطيات وآليات التحليل النحوي، وهي عبارة عن إجراءات مُبرمجة ضمن معادلة استنتاجيه واستدلالية؛ للوصول إلى التحليل المناسب وفقا لقاعدة المعطيات المعجمية،وعلى هذا يتمّ إيجاد القالب النّحوي الصحيح للجملة وفقاً لعدّة مراحل منهنا [1] :

. – تحديد المتوسطا ت التزايدية للجملة؛ (أي طولها من حيث عدد كلماتها).

– إيجاد القوالب الثابتة للجملة ضمن قاعدة المعطيات.

(١) ينظر د. سعد بن هادي القحطاني تحليل اللغة العربية بوساطة الحاسوب مركز اللغة الإنجليزية – معهد الإدارة/ الرياض

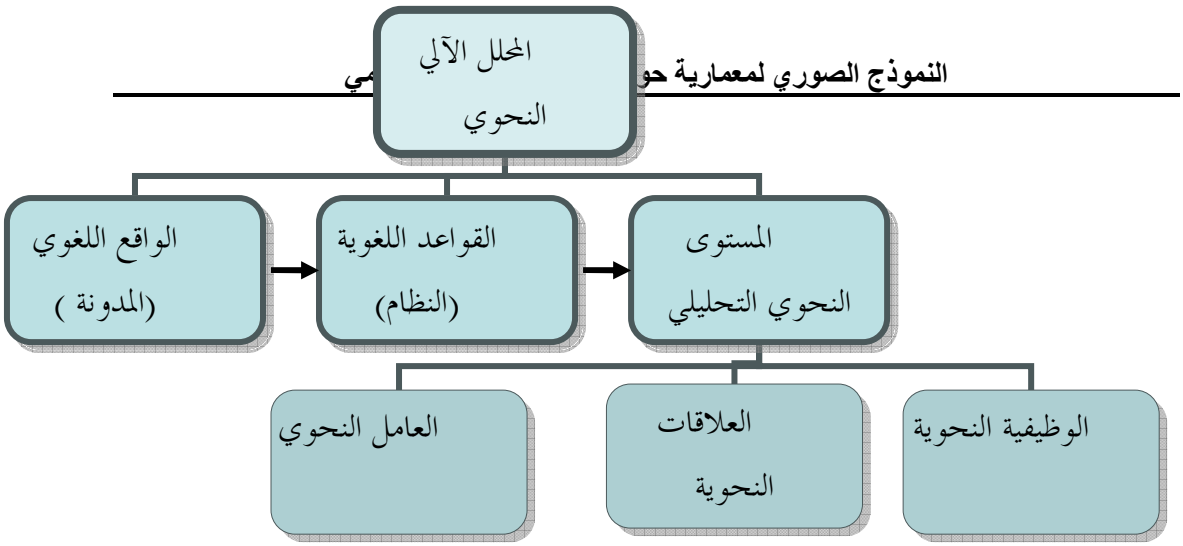
- إيجاد التمثيلات الثابتة للحالات المتغيرة للجمل بالاعتماد على مجموعة القواعد اللغوية والتي يمكن أن تحدِّد القالب المناسب النحوي

والجدير بالذكر أن بالرغم مما وصلت إليه النظرية التوليدية التحويلية في صورنة النحو العربي من اهتمام ودراسات في جميع الأبحاث اللسانية العلمية، إلا أنها تبقى لا تفي الغرض المستوجب لتحليل المعجم النحوي العربي تحليلا آليا لذا يستدعي التحليل استيعاب نظريات لسانية ملمّة بالمنطق الرياضي لصياغة النحو العربي صياغة صورية قابلة للمعالجة الآلية تحددّ بمعارفة أساسية دقيقة

المعجم النحوي العربي التعليمي الحاسوبي :

لكي يتسنى لنا تحليل الجمل النحوية ومعرفة عوامل بنائها انطلاقا من معجم حاسوبي يتضمن قاعدة معطيات نحوية،فإنه لا بد من الفهم العميق للعلاقات،و الوظائف،و الروابط النحوية في شتى أنواعها وبالقدر نفسه الذي تمّ بوساطته تحليل وترميز اللغات الطبيعية الأخرى(الانجليزية والفرنسية) . ومما لا شك فيه أن هذه البرمجيات المستخدمة حالياً بنيت على تصنيف دقيق لقواعد اللغة ونظرا لاختلاف البناء اللغوي للجملة العربية استوجب على الباحثين وضع نموذجا صوريا مصمم أصلا للغة العربية يفرز الصيغ التي تتفق مع قواعد اللغة العربية فحسب، إذ لا يسمح بإفراز صيغ خارجة عن النظام العربي،فيتعامل مع الخصائص النحوية العربية التي تتميز بها عن غيرها مثل الفعل في اللغة العربية الذي يسبق الفاعل ومنه فإن ترتيب الجملة الفعلية العربية هو فعل+ فاعل+مفعول به.وتستطيع أن نوضح هذه العلاقات الشكل التالي:

الشكل ٣ مخطط **إجراءات المحلل الآلي النحوي في المعجم**



فإن كان التحليل المنطقي الرياضي الحاسوبي للأنظمة اللغوية يستوجب أن تكون صياغة واضحة غير ضمنية، محددة المبادئ فيستدعي ذلك الفهم الصحيح لبنية الجملة النحوية العربية من خلال النظر إلى اللغة العربية بمنظار النحاة القدماء، الذين استطاعوا استقراء نظم الكلمة في الجملة،ووضعوا حدودها انطلاقا من نظريات تأصيلية مستمدة من تراثنا العربي وهذا ما نجده في قراءتنا للنظرية الخليلية[1] التي أعادت التأسيس للنحو العربي تأسيسا جديدا ينحو بها نحو الصياغة الصورية والرياضية كما تقتضيه المعالجة الآلية الإلكترونية للسان البشري. وكما تقتضيه منطقية العقل البشري في التعلم، وبذلك تنتعش نظرية النحو (العامل)في حوسبة المعجم العربي،لأنها

(١) مؤسسها الدكتور عبد الرحمن حاج صالح رئيس المجمع الجزائري للغة العربية، ومؤسس مركز ترقية البحوث في اللغة العربية

تسعى إلى تحليل اللغة العربية ونظامها تحليللا آليا فتقوم على البحث في المؤثر النووي داخل العناصر المختلفة للجملة وكل ما رفع ونصب أو جزم وتقوم على تفسير وتعليل هذه الحالات المتغيرة وتساهم في ضبط القواعد اللغوية اللازمة داخل المعجم النحوي العربي لتفسير الظواهر النحوية في اللغات البشرية، "و منه إمكانية استغلال مفهوم العامل (وما يترتب عليه من عامل ومعمول أوّل ومعمول ثان كما فهمه سيبويه) في معالجة النصوص بالحاسوب باعتبارها العتبة الأساسية التي ينطلق منها تعليم النحو العربي في مستوى معيّن

فنظرية العامل يستطيع المتعلم أن يمثل بها أبسط الكيفيات وأنجعها في التراكيب المعقدة التي تتداخل فيها العناصر اللغوية"[1]، لأنه تصوغ التركيب في قالب رياضي دقيق ويرتقي بها مستوى مادي معقّد إلى مستوى صوري مجرد قابل للصياغة، والحوسبة والتخزين ثمّ الاسترجاع

– مفهوم نظرية العامل:

إنّ للعامل النحوي مفهوماً اصطلاحياً ومجازياً، تعدّدت تعاريفه، فلم يتفق الدارسون على حدّ معيّن، إلاّ أنّ البعد العام الذي يجمع عليه أهل الاختصاص ورد للدلالة على أنّ العامل في النحو يقتضي أثراً إعرابياً في الكلم، ومنه ما هو معنوي كالابتداء [2]. ويجد أن فكرة العمل عند سبويه يقصد بها" التعبير عن العلاقات بين أجزاء التركيب، وأنّه في حقيقته نظرية يتمثل فيها طريقة النظم في الجملة، وأن تمعنا في فهم هذه النظرية فسنقف على أسرار التراكيب وأوضاعه المختلفة، وأساس هذه النظرية أنّه" إذا كان أحد الأجزاء في التركيب يحتاج إلى عنصر آخر من حيث المعنى فإنّه يتشبث به لفظا، وعلى هذا يتبيّن أن المقصود من القول بالعامل هو بيان

(١) – د.تواتي بن تواتي المدارس اللسانية في العصر الحديث ومناهجها في البحث الجزاءئر دار الوعي للنشر والتوزيع ٢٠٠٨ ص ١٠٢

(٢) مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، دار إحياء التراث العربي،ط/٢، القاهرة، د.ت، ج٢، ص٦٢٨

الارتباط والتعلق بين أجزاء التركيب والأثر الذي ينشأ عن هذا التعلق [1]،فقد اكتشف النحاة في الجملة المفيدة عناصر أكثر تجريدا وهي العامل والمعمول الأول والمعمول الثاني، بحيث نكون هده العناصر المجردة النواة التركيبية ويصاف إليها عناصر مخصصة، وكل واحد منها يمكن أن يحتوي على كلمة مفردة أو حتى لفظة أو تركيب مثل عامل ومعمول

فالعامل ليس فقط رفع ونصب وجزم وإنما قد يكون حسب مايلي[2]:

- إن العامل والمعمول الأول (أول ما يشغل به العامل على حد تعبير سيبويه) هما أقل تكون عليه الجملة العربية غير المحذوف منها شيء، وهما في هذه الحالة فعل وفاعل، أما المعمول الثاني فهو لازم في الجملة الاسمية .

- أن المعمول الأول لا يمكن بالحال من الأحوال أن يقدم على عامله فهما يكونان زوجا مرتبا في اصطلاح الرياضيات .

- أن موضع العامل قد يحتوي على كلمة مفردة غير اسم محض(مثل " إن"، و" كان " والفعل غير الناسخ) أو عامل + معمول (مثل: حسبت، وظن عمرو) أو على عامل أول وثان (مثل: أعلمت عمرو)

(١) ينظر د. شفيقة العلوي العامل بين النظرية الخليلية الحديثة والربط العاملي لنؤام تشومسكي المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، الجزائر حوليات التراث العدد ٧ ستة ٢٠٠٧

(٢) د، عبد الرحمن الحاج صالح بحوث ودراسات في اللسانات العربية الجزائر موفم للنشر ج٢ ٢٠٠٦ ص ٧٤

- أن موضع المفعول هو للفظة الاسمية في الأصل (الاسم ما يدخل عليه من الزوائد). وقد يدخل الفعل في موضع المعمول وذلك في ستة مواضع كما ذكرها سيبويه،و مجموعة العامل ومعموليه تكون النواة الأساسية لكل جملة من حيث البناء النحوي الإعرابي، أما من حيث الإفادة والدلالة فقد صرح سيبويه أن الكلام المستغني يتكون من مسند ومسند إليه"[1]، وفي هذا المستوى التركيبي توجد أيضا زوائد(مثل الزوائد في وزن الكلمة) لأنه بمنزلة الخبر من حيث الموضوع) وكذلك التميز والحال والمستثني المنصوب بالاستثناء

وإيجازاً لما تقدم نقول..

العمل: مصطلح قصد منه التعبيرعن العلاقات بين أجزاء التراكيب.

العامل: مصطلح قصد منه بيان الارتباط والتعلق بين أجزاء التراكيب.

المعمول: مصطلح قصد منه الأثر الذي ينشأ عن هذا التعلق والارتباط.

و يمكن أن تمثل هذه الأصول بهذه الصيغة:

← [(ع م١) ± م٢] ± خ" [2]

(١) وهما جانبان غير متوازنين، جانب البنية اللفظية المحصنة وجانب الوظيفة الإفادية والدلالية، والخلط بينهما هو رجوع إلى أبسط مستويات التحليل كما هو الشأن عند الذين يخلطون بين الفاعل واللفظ والفاعل في المعنى.

(٢) ينظر عبد الرحمن الحاج صالح النظرية الخليلية –مفاهيمها الأساسية –كراسات المركز العدد ٤ السنة ٢٠٠٧

ع= العامل، وم١ = المفعول الأول، وم٢ = المعمول الثاني، وخ = المخصص غير النووي، وما بين القوسين زوج مرتب،

ع م١ / وما بين المزدوجتين تسمى النواة.

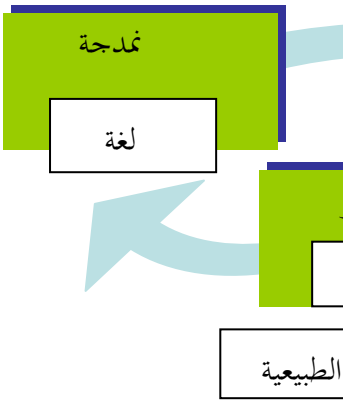
ـ مفهوم الصورنة:

تسمح لنا الدراسة الصورية بوصف دون غموض التعبيرات اللغوية والقواعد الملاحظة وتهدف إلى تحويل اللغات الطبيعية إلى لغات اصطناعية قابلة للمعالجة الآلية عن طريق إعادة صياغة القواعد اللغوية وتراكيبها باستعمال رموز حرفية أو رقمية[١] للحصول على قواعد صورية جديدة قابلة للحوسبة بعد نقلها إلى قواعد رياضية محضة فترتكز الدراسة الصورية على[٢]:

- تحديد الوحدات اللغوية في التركيب
- تحديد العلاقات بين الوحدات اللغوية
- تحديد الوظائف المختلفة للوحدات اللغوية

(١) ينظرترجمة Logique pour traitement de la langue naturelle P delaste Athayse p ٢٢

(٢) ينظرترجمة Encyclopedia universalis europeene Gauguin editeur a PARIS٢٠٠٢p٦٣٤



. التحليل المنطقي لعامل الرفع:

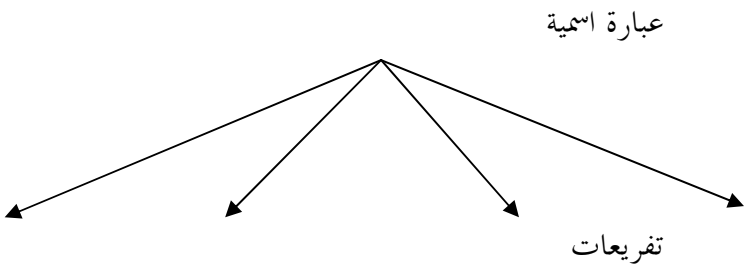
يجدر بنا أن نشير إلى أن الغاية المثلى من هذا البحث هو تقديم نموذج وصفي صوري لعاملي الرفع المعنويين، نركز فيه على صياغة تقعيدية جديدة مبنية على رموز رياضية، تكون مستوحاة من القوانين الرياضية لضبط وتنظيم وإبراز التأثير والتأثر الحاصل بين العامل المعنوي ومعمولاته، سواء في جملة المبتدأ أو في الفعل المضارع كمتوالية من العناصر العامة المجردة والعناصر اللغوية المنتهية المعمول فيها .

ينتهي بنا المطاف هاهنا لتقرير الحقائق التالية:

إن أصل الجملة الاسمية هو الرفع أي: رفع المبتدأ والخبر، والأصل كما جاء في كتب بعض النحاة أن أصل الشيء قاعدته التي لو توهمت مرتفعة لارتفع بارتفاعها سائرة، وعلى هذا يكون الفرع بالأصل مع زيادة، أي مع شيء من التحويل .

على هذا الأساس فإن المواضع التي تحتلها الوحدات اللغوية هي خانات تحدد بالتحويلات التفريعية[1]، ويحدث ذلك بالانتقال من الأصل إلى فروع مختلفة عن طريق الزيادة التدريجية، حيث تمثل هذه الزيادة التحويل ذاته.

و تكون هذه التحويلات بزيادة تتصدر الجملة الاسمية فتغير من حركاتها الإعرابية وبالتالي تغير معناها السياقي، وتكون بنية العبارة الاسمية مع تفريعاتها(توسعاتها) على هذا الأساس في الشكل التخطيطي:



إن وأخواتها كان وأخواتها ظن وأخواتها تركيب لغوي

ونتحصل على هذا المثال المولد أو المشتق بإثبات التناسب أو التناظر[2]، ما يسميه د: عبد

---

[1] - يقابلها في اللغة الفرنسية: Transformations Dérivationnelles

(٢) - يعني المقابلة بالنظير، تقابلها بالفرنسية: bijection=mise en correspondance biunivoque

الرحمن حاج صالح: المقابلة بالنظير بين هذه الوحدات[1]، أو حمل أو إجراء كل منها على الآخر بغية اكتشاف الجامع الذي يجمعهم، وهو ها هنا البنية التي تجمع بين الأنواع الكثيرة من الجمل. ننطلق في ذلك من أبسطها وهي تتكون من عنصرين: زيدٌ منطلقٌ، فنحمل عليها جملة أخرى تكون فيها زيادة بالنسبة إلى الجمل البسيطة بحيث تظهر بذلك طريقة تتم بتحويل هذه النواة بالزوائد، وهي في الواقع مقارنة بنيوية تقوم على أساس مهم في الرياضيات الحديثة، يعرف بالتطبيق، ما يماثل هنا تطبيق مجموعة على مجموعات أخرى بالتناظر، ويتم هذا الإجراء التحويلي بالزيادة، ولإرجاع الجملة المحولة إلى الجملة النواة نقوم بالعملية العكسية للتحويل أي برد الشيء إلى أصله على حد تعبير النحاة .

وما يهمنا هنا هو أنه لابد من الإشارة إلى أن الموضع التي تظهر فيها الزوائد يقابله في الجملة البسيطة(النّواة) موضع فارغ، فهذا الفراغ هو ما سماه النحاة العرب القدامى بالابتداء وحددوه بأنه التجرد من العوامل اللفظية، كما كانوا يعنون بالعامل أنه المؤثر في غيره ومعنا ويتحكم فيه[2].

كما أن خلو الموضع(الموقع) من تلك الزيادة، نسميه العلامة العمدية (expression zéro)، وهي التي تختفي في موضع لمقابلتها لعلامة ظاهرة في موضع آخر، وهي بذلك تشبه

(١)- مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، كراسات المركز، العدد: ٤،٢٠٠٧م، النظرية الخليلية الحديثة-مفاهيمها الأساسية، عبد الرحمن حاج صالح،ص:٣٥.

(٢) - قام الأوربيون بترجمة مصطلح"عمل" العربي في القرن الثالث عشر الميلادي الى اللاتسنية بمصطلح Reger بمعنى عمل في اللفظ الإعراب، وقد جاء منها مصطلح rection في النحو العربي، ثم تضاءل اهتمام اللسانيات بهذا المفهوم حتى أحياه تشومسكي بمصطلح جدي goverment (و هو مصطلح قديم أيضا) .

العلامات التي تميز الفروع عن أصولها (المفرد والمذكر ... لها علامات غير ظاهرة بالنسبة للجمع والمثنى والمؤنث ...)، كذلك هو الأمر بالنسبة للعامل الذي ليس له لفظ ظاهر هو الإبتداء، وهذا المعنى وإن كان موجودا في اللسانيات الحديثة إلا أنه لم يستغل استغلالا كافيا، حيث يفرض عليه أن يكون مرتبطا بالموضع داخل بنية لغوية محددة ذات عرض وطول التي أطلق عليها مصطلح المثال[1].

انطلاقا مما ذكر، نقول أن لعامل الابتداء هو وحدة صغرى يتركب منها مستوى التركيب (niveau syntaxique)، إلا انها وحدات منت جنس آخر أكثر تجريدا، فهي تكافئ الزوائد على يمين الجملة النواة في التأثير على عناصرها اللغوية، وتغير اللفظ والمعنى بل تؤثر في بقية التركيب كالتأثير في أواخر الكلمات.

و لبيان التأثير الحاصل في الجملة النواة بفعل عامل الإبتداء مثله مثل العوامل اللفظية، نقوم بعرض هذا المثال التحويلي الذي يعد الإبتداء وحدة من وحات المتتالية اللغوية، ومن ثم فإن الوحدات اللغوية المحتواة في الجملة (١) زيد منطلق، نستطيع أن نجدها في متتاليات أوسع منها[2]:

العامل	المعمول ١	المعمول ٢
Ø	زيد	منطلق

(١)- يقابل هذا المصطلح في اللغة الفرنسية: schème générateur

٢- Linguistique arabe et linguistique général, Hadj Salah Abderrahmane, p: ٧١٤.

إنّ	زيدا	منطلق
كان	زيد	منطلقا
حسبت	زيدا	منطلقا
عمرو	زيدا	منطلقا
أعلمت عمرا		

ففي الخانة الأولى، يدخل عنصر قد يكون كلمة أو لفظة أو تركيبا له تأثير على بقية التركيب لهذا سمي عاملا (régissant)، ونلاحظ ان لعنصر الموجود في الخانة الثانية هو عنصر قار، لا يتقدم على عامله،خ فهو إذن في اصطلاح نظرية العامل: المعمول الأول (terme régi١)، ويكون مع عامله زوجا مرتبا(couple ordonné)، أما المعمول الثاني فقد يغير رتبته فيتقدم على كل العناصر، بصرف النظر عن حالة جمود العامل، نحو: إنّ، وقد استعمل تنبير (Tisanière) لفظا (régissant) و(subordonné) للدلالة على العامل المتعلق به لتوضيح علاقات التركيب البنيوي(١).

و كذلك بالنسبة للفعل كونه عامل يقع موقع الابتداء، وأن المفعول به يقع موقع المبني على المبتدأ أي الخبر، فالتوازي(القياس) أو المناظر هو خاص ببنية اللفظ وليس له علاقة بصيغة الخطاب، لأن الموضع شيء وما يحتويه شيء آخر، بهذا يمكن أن نوسع الجدول السابق بإضافة ما يلي:

١- initiation aux problèmes des linguistiques contemporaine , p: ١٩٨٥Catherine Fuchs et pierre le goffic, hachette, paris, ٤٧.

العامل	المعمول١	المعمول٢
قام	زيد	
ضرب	زيد	عمرو
ضربــ	ت	عمرا

و قد يخلو موضوع العامل من العنصر المنطوق، الظاهر في البناء الشكلي للجملة وهو ما يشار إليه بالعلامة العدمية Ø ونسميه عامل الإبتداء[1].

و قد يكون في موضع العامل فعل تام ك: قام وضرب أو فعل ناقص ك: كان أو إن وأخواتها أو أكثر من عنصر لغوي مثل: حسبت وهي جملة،بل حتى عامل ومعمول ١ ومعمول ٢ مثل: أعلمت عمرا ...، كل تلك العناصر المذكورة عاملة فيما بعدها، وبهذه المواضع مع العملية الإجرائية لحمل عنصر على عنصر لجامع بينهما، يوضح أن الابتداء هو بمنزلة الفعل، والمبتدأ واسم كان واسم إن بمنزلة المعمول ١، وأن خبر المبتدأ بمنزلة المفعول، وأنهما وخبرا كان وإن بمنزلة المعمول٢. فالموضع فارغ في الجملة (١) كونه يحمل متتالية أخرى مجردة غير ظاهرة هي العلامة العدمية للعامل (expression zéro du régissant)، وهو العنصر المسؤول عن الإعراب، فهو الذي يحدد العلامة الإعرابية désinence casuelle)) لمكونات البناء، ولهذا

(١) – الإبتداء هو عدم التبعية التركيبية وليس معناه بداية الجملة كما يعتقد بعضهم .

تسمى هذه المكونات بالمعمولات [1]،

و تجدر الإشارة إلى أن كل تغيير للعامل يصحبه تغيير للحركة الإعرابية، وبهذا نكون قد أثبتنا بالتناظر الرياضي الذي ابتدعه عبد الرحمن الحاج صالح، أن عامل الابتداء هو الذي يرفع المبتدأ والخبر بالقياس إلى نظائره التي تحتل موضعه إلا أن تأثيرها الإعرابي يختلف من عامل لأخر، فإن تنصب المبتدأ وترفع الخبر، وكان ترفع المبتدأ وتنصب الخبر، وظن تنصب الجزئين ويصيرا مفعولين في وظيفتهما النحوية .

و يسمى المبتدأ معمولا أولا ونرمز له(م١)، ويسمى الخبر معمولا ثانيا ونرمز له (م٢) وفق الجدول التالي:

العامل (ع)	معمول (م١)	الحركية الإعرابية	معمول (م٢)	الحركية الإعرابية
Ø	زيد	ٌ	منطلق	ٌ
إنّ	زيد	ًا	منطلق	ٌ
كان	زيد	ٌ	منطلق	ًا
حسبت	زيد	ًا	منطلق	ًا
أعلمت	زيد	ًا	منطلق	ٌ
عمرا				

إنّ عمل (إنّ) مثلا في (زيد) النصب وفي (منطلق) الرّفع، وعمل الابتداء الرفع في كليهما.

(١)- المرجع نفسه، ص:٧١٦

التحليل الصوري للعوامل المعنوية للابتداء

إنّ الفكرة الأساسية للنحو التحويلي والتوليدي تبحث في الإمكانات الكامنة في اللغة، فهذا شومسكي يبحث في معنى التحويل الذي لا يعدو أن يكون عمليه التغيير للوصول من بنيتين أو أكثر إلى بنية واحدة سطحية، وفي البحث عن البنية العميقة التي تؤدّي إلى الكشف عن الأصل قبل التحويل هو في حقيقة الأمر تقدير العلماء العرب لبنية يقتضيها القياس.

ومن هذا المنطلق كان هدا البحث محاولة صورنة ما استعصى على القدامى تمثيله في نطرية العامل [1] محاولة لتغيير الهدف وتحديد الإشكالية بغرض حوسبة المعجم النحوي العربي .

فالعمل النحوي مرهون بشروط، فلا قوام لهذا المفهوم إذا انتفى بعضها، تلك الشروط حصرها تشومسكي في ثلاثة أضرب هي[2]:

أ- شرط يتعلق باختيار فئة المقولات العاملة .

ب- شرط يرتبط بتعيين الحدود القابلة .

ج- شرط بنيوي يخص علاقة العمل ذاتها.

وقد سها تشومسكي عن ذكر شرط رابع في مستوى الشروط الثلاثة المسرودة، بل لا يستقيم نسق تلك الشروط بغير شرط الأثر الذي نبه عليه نحاة العرب قديما والذي يمكن صوغه كما يلي:

د- شرط يخص الأثر الذي يخلفه عامل بعينه ويستلمه قابل (أي معمول) غيره.

فشرط العلاقة العاملية ليس إلا علاقة الجوار القائمة بين مواقع وظيفية تنعكس في النظام

---

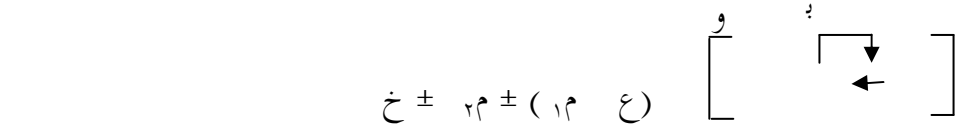
[1] ينظر ابن الأنباري، نزهة الباء في طبقات الأدباء، المكتبة التجارية الكبرى، ١٩٩٥، ص ٤٥

[2] ينظر:د محمد الاوراغي الوسائط اللغوية – اللسانيات النسبية والأنحاء النمطية،، دار الأمان، الرباط، ط١، (١٤٢١ ه، ٢٠٠١) ص: ٧١٤.

البنيوي للجملة .

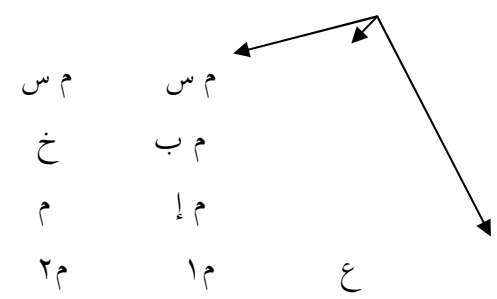
إن المبتدأ والخبر كمكونين مباشرين للجملة الاسمية، حيث يعمل فيهما العامل المعنوي (الابتداء)، يأخذان صورا مختلفة انطلاقا من"[1]

ج س= مب +خ أي:



فلكل جملة – كي تكون كلاما مفيدا – يجب أن تتوفر على مجموعة من السمات هي: سمات معجمية وسمات مكونية تركيبية وسمات وظيفية نحوية وسمات علائقية إسنادية ومنها سمات إعمالية، ونحن في بحثنا هذا سنتبع – لكتابتنا القواعد اللغوية بالصياغة الصورية- تمثيل كل هذه السمات المميزة لتبين ثلاثة أمور يرتكز عليها فهم الموضوع وهي: تبين عامل الإبتداء ومعمولاته وأثره، ويمكن تمثيل هذه السمات على الشكل التالي:

[1] ج س=جملة اسمية،مب =مبتدأ،}= ائلاف النظم،خ =خبر، سع = اسم علم،سم = اسم موصول،سش =اسم اشارة،ض=ضمير،سج =اسم جلالة، مم=مصدر مؤول، نف= نفي،_= غياب، +=حضور،[ ]= ترتيب اجباري،( )= ترتيب اختياري،؟=استفهام،\=رمز بين العناصر الاختيارية، س*=اسم معرفة س` =اسم نكرة `، مو، معط، مبد=مركب عطفي أو توكيدي أو بدلي`<..>=حدف`، فا/نا فا<..> خ =فاعل أو نائب فاعل سد مسد الخبر



القواعد الجزئية الممكنة لعامل الابتداء:

بأخد الابتداء أشكال متنوعة يمكن نلخصها في القواعد التالية:

ق٠: مب = س٠

ق١: مب = س*

ق ١: مب = ±(سج/سجا/ض+/سع/سم/سش)

ق ٢: مب = س ض–

ق ٣: مب = ± (مو، متو، معط، مبد)

ق ٤: خ = ص ٨ ص = ±(صفا/صمف/صمش/صمب)

ق ٥: مب = ٨ ص =±(صفا/صمف)

ق ٦: مب = <..>

ق ٧: خ = <..>

ق ٨: خ = فا/نا فا<..> خ

ق ٩: خ = جف

ق ١٠: خ = ج س

ق ١١: خ = ش\ح/ ش\ظ

أ ـــ الحالة الأولى: ج س = مب + خ مب = مس، خ =مس، ومنه نحصل على القاعدة:

قا = [Ø + م١ مس + م٢ مس] ٨ مس = مب\ُ، مس = خ \ُ.

و تتفرع من القاعدة الضابطة قا مجموعة من القواعد عن طريق استبدال المركب الاسمي م س بقائمة المجموعة الاسمية القابلة للتوزيع في موقع نفسه مس .

فعندما نطبق ق٠: مب = س٠ أي عندما يكون المبتدأ اسم نكرة على الجملة التالية:

ـــ رب كلمة أجدى من كتيبة .فنتحصل على التمثيل التالي:

جس = { [ح +] + مب[س٠] + خ [صتف] + [ش\ح] } ٨ مب\٠.

= ح+ +Ø + س٠ + صتف + ش \ح ⇔ ح+ + ع ⟸ م١س٠ صتف + ش\ ح

إذن: قا ١ = [ح+ + Ø + م١س٠ +م٢صتف + ش\ح]

- **زيد قائم.**

جس = مب+خ٨مب=مس،خ=ص،

جس = { مب[سع+مف+مذ+ضمّ-ز-حد+عاقل] + خ[صف+مف+مذ+ضمّ+تن+ز-حد+عاقل]+ <..>}

و منه نحصل على القاعدة الضّابطة: قا " ' ١= [Ø+م١ م س + م٢ ص] ٨ مس = مب \ُ، م س = خ\

و عندما نطبق ق١: مس = س*، فتتفرغ من القاعدة قا القاعدة قا٢ حيث:

قا٢ = [Ø +م١ س* + م٢ ص]، حيث أنّ س* نستطيع استبداله بالعناصر: (سج/سجا/ص+/سع+سم/سش) من، ومنه نحصل على القاعدة الضّابطة قا' ٢= [Ø +[م١ سج+م٢ص] V [م١ سجا+م٢ص]V [م١ض+ +م٢ص]V [م١سع+ م٢ص]V [م١سم+ م٢ص]V [م١ سش+م٢ص]]

ج س = {مب١[ت+سجا+مف+مؤ+ضمّ-ز-حد]+خ مب ١ [مب٢ [سم + سكون] + خ مب٢[ت+سجا+مف+مؤ+ضمّ-ز-حد]}

=Øسجا+سم+سجا٨ سجا=سجا ⇔ ع⟵م١سجا+م٢(م١ سم+م٢ سجا)

إذن= مب١ ⇔ خ مب٢، الرابط هنا هو إعادة مب بلفظه.

نطبق ق١: م س = س* في حالة: ج س = س* +سم+س*، نحصل على القاعدة الضابطة:

قا" ٢ = [Ø+م١س*+م٢ [Ø+م١سم+م٢س*]]٨ مب١ ⇔خ مب٢

و عندما نطبق ق٤: ص ٨ ص= ±(صفا/صمف/صمش/صمب)ص\ V O وق ١: مب= س* فإننا نحصل على القاعدة قا"' ٢ = [Ø+م١س*+م٢ صفا]V [م١س*+م٢صمف]V

[م١س*م٢ صمش]V [م١س* + م٢ صمب]] . حيث: م٢= ص+<..> ٨ <..>= ض*

جس = { مب [سع+مف+مذ+ضمّ-ز-حد+عاقل]+خ [صفا+مف+مذ+ضمّ+تن+ز-حد+عاقل] <..>}

معناه أن صفا تشتمل على ض* يعود على مب،/ والتقدير: زيد قائم هو . وذلك لربط المبتدأ بالخبر ربطا معنويا.

=Ø سع +صفا+ <..> ⇔ ع ⟵ م١ سع + م٢ صفا +<..>

ع	م١	م٢
Ø	زيدٌ	قائمٌ

Ø	القائمٌ	زيدٌ
كان	زيدٌ	قائماً
كان	القائمُ	زيدًا

يجب أن نقول أن في المتتاليات الأربع ليس هناك مجرد تبديل (inversion) في السلسلة اللغوية، بل تغيير (changement) في الموضع بالنسبة للخبر حيث خ=م٢، فـــ م٢ يمكن أن يوظف في موضع م١.

جس =Ø سع+صفا + <..> ٨ سعٌ، صفاٌ

قَ ٣ = Ø صفا + سع ٨ صفال= ت+صفاٌ، تغيير للموضع مع بقاء المعنى

يبرز النموذج الرياضي لعامل الابتداء في صنف الصفات عنصر مراعي في البنية التقديرية (العميقة) غير ظاهر في الكلام، وهو ض* المرافق دائما لـــ ص.

قال تعالى: ﴿وَ لبَاسُ التَّقْوَى ذَلكَ خَيْرٌ ﴾ الأعراف ٢٦

نطبق ق٠: مب ° ٨ خ= سش، نحصل على القاعدة الضابطة: قا ء = [Ø+م١ س° مض+م٢ +م١ سش+م٢س]]

جس = {[أ+عط]+مب١ [سجا+مف+مذ+ضمّ-ز-حد-عاقل+مض]+[سجا+مف+مؤ+جرّ-ز-حد-عاقل+مض إ] خ مب١[مب٢[سش+مف+مذ+فتح-ز-حد- عاقل]+خ مب٢[صتف+مف+مذ+ضمّ+تن-ز-حد]}

= Ø سجا + إضا سش+س ⇔ع ⟵ م١ سجا+إضا+م٢ [م١ سش+م٢ س]

نتيجة:

بما أن مب ٢ محتوى في سياق خ مب١ فإن جملة مب٢ وخ مب٢ ترتبط صوريا

ببالجملة النواة التي أصلها مب١ والرابط هو سش.

ب- الحالة الثانية: جس = مب خ٨ مب= مم.

- قال تعالى: ﴿ أَنْ تَعْفُوا أَقْرَبُ لَلتَّقْوى﴾ البقرة٢٣٧، أي عفوكم أقرب للتقوى، فقد جء المبتدأ مصدرا مؤولا، ومنه تشتق القاعدة الضابطة قام من القاعدة الضابطة قا١، حيث: قا ٣ = [Ø+(م١ مم) +م٢ مس]

جس={مب[أ+تو+نصب+مص]+[ف+ضم+فا+جم+ز+حد]+[صتف+ضمّ+تن]+[ش\ح]}

=Ø مم+ صتف + ش\ح ⇔ ع ⟵ م١ مم+م٢ صتف +ش\ح

و عندما نطبق ق٢: مب = مض-، فسنحصل على القاعدة قا' ٣، حيث

قا' ٣= [Ø +م١(مض -) +م٢ مس]

جس ={ مب [سم+ سكون]+ [ف+ ماضي+ سكون+ ض- + فتح] +[ش\ح]+خ[صفا+مف+مذ+ضمّ+تن+ز-حد+عاقل] +<..>}

= Ø سم+ ف + ش\ح+<..> ⇔ع⟵م١ سم+م٢صفا+<..>

ـــ قال تعالى: ﴿ سَوَاءٌ عَلَيْهِمْ أَأَنْذَرْتَهُمْ أَمْ لَمْ تُنْذِرْهُمْ ﴾[1].سورة البقرة ٦

ج = { مب [أ + تسوية + ضمّ] + [ش \ح] + [اس + ف + ز + حد+ ض¯ + فا + ض+ +مف] + [أ + سكون + تخيير] + [أ + سكون + نف + جزم + قلب[2]] + [ف + جزم + ز + حد + ض¯+ فا +ض+ + مف]}

و هنا كذلك وجب تحويل الجملة واطّراح الخلفية الصحيحة لها للتمكن من صورنتها والوصول إلى قاعدتها الضابطة، ويتم التحويل كما يلي: الإنذار وعدمه أمر واحد، ومنه:

ج س = { مب [ت + سجا + جم + مؤ – ز – حد- عاقل] + [أ + عط] + [س

+ ض¯] + خ [سجا + مف + مذ – ز – حد – عاقل] + [عد + ضمّ + تن] }

–تسمع بالمعيدي خير من أن تراه . = ∅ سجا + عط + س + ض¯ + سجا + عد⇔ ع ↤ م١ سجا + عط + س ض¯ + م٢ سجا + عد ١

ج س = { <.. > [ف + نصب + ض* + فا] + [ش \ ح] + [صتف + ضمّ + تن] + [حج] + [أ + نصب] + [ف + نصب + ض* + فا + ض- + مف] ⇔ ج س = { [مم] + صتف + ضمّ + تن] + [ش \ ح]}، وهنا أيضا جاء المبتدأ مصدرا مؤولا بالرغم من عدم وجود أن المصدرية ظاهريا، لكنها موجودة ضمنيا، ويكون التأويل كما يلي: سمعك بالمعيدي خير من أن تراه، ومنه: جس = ∅ مم + ش \ ح + صتف + ش \ ح ⇔ ع ↤ م١ مم + ش \ ح + م٢ صتف + ش \ ح.

و أخيرا نستطيع أن نقول أن حوسبة المعجم النحوي وتعليمه يحتاج على منطق دقيق ينطلق من صياغة نظرية رياضية ترتكز على مفاهيم النحو العربي الأصيل أي ما تركه لنا الخليل وسيبويه ومن تلاهما وبذلك تعد النظرية الخليلية من أهم النظريات اللغوية التي تدرس مفاهيم وتصورات حادة ودقيقة للنحو العربي و منهاج تعليمه، وقراءة أساسية في حوسبة اللغة العربية وتعلهما، فإذا كان تشومسكي ينطلق في تحليله للجمل وتعلم تركيبها على التقطيع والتحويل والتوليد والمعاني المسبقة فإن تعليم قواعد تركيب الجمل العربية _ حسب النظرية الخليلية"[١] _ يبنى على ما يلي:

- انطلاق تعليم الجمل من نواه انفصالية (نواة معينة)
- تحديد انفراد الكلمة (تجريد الكلمة في مستواه الصرفي)

[١] ينظر د عبد الرحمن الحاج صالح بحوث ودراسات في اللسانيات العربية الجزائر موفم للنشر ج ١ ت ٢٠٠٧

- التفريع من الأصول عوض التقطيع للجمل، وذلك من خلال التفريع بالزيادة على الأصل فيميّز المتعلم بين ماهو صوري وماهو دلالي ثمّ التفرّع المتدرج بتحديد مواضع العناصر اللغوية في الجملة النحوية ورتبها

- **المتطلبات الأساسية لصورنة المحلل النحوي في المعجم العربي التعليمي**

❖ إنشاء قوائم نحوية تمثل البعد الوظيفي للعلامات الاسمية (étiquetage) مع حصر جميع خصائصها التمييزية

❖ تحديدالقوائم الدلالية الانتقائية: "سمات تفريعية دلالية مثل: /+- جسم/ /+- حي/ /+-إنسان/ /+-رجل/ /+-عاقل/ أو غير ذلك. وقد تكون أفعالاً ذات سمات دلالية ذاتية مثل: /+- حالة/ /+-حركة/ /+ -موقف/ /+- عمل/. أو ذات سمات دلالية انتقائية مثل: /-+ فاعل حي/ /-+فاعل إنسان /-+ مفعول حي/.

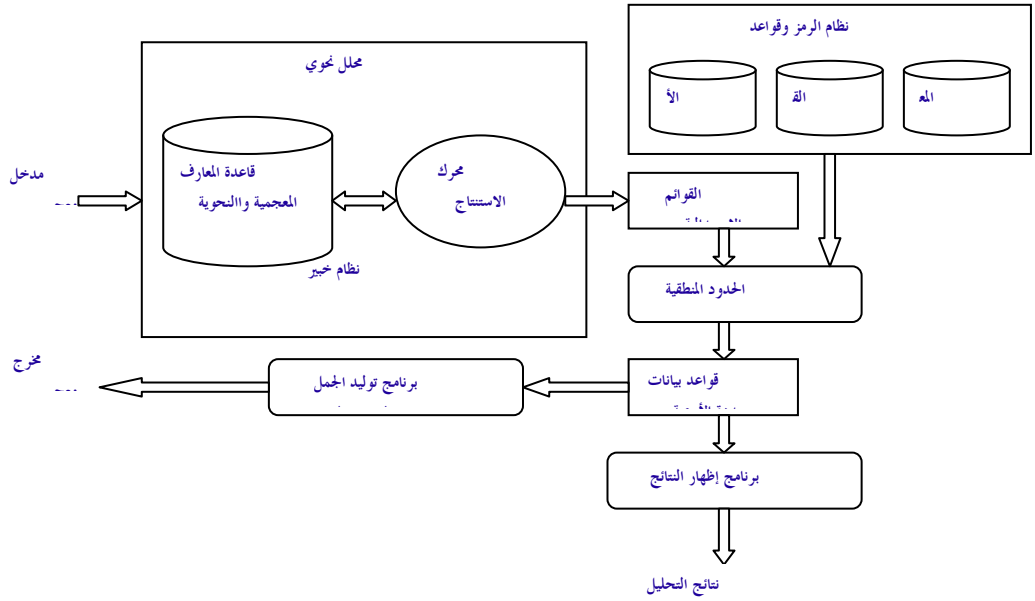
❖ وضع حقول دلالية للمفردات اللغوية وذلك بربط العامل النحوي برابطه الدلالي في الحقل الوظيفي بين المجموعات المصنّفة (الحقول) وذلك اعتماداً على مراتب معينة تخضع له كل وحدة نحوية، حيث أن لكل رابط دلالي رقماً يدلّ على الرابط النحوي،. ويمكن الحْكم على الصحة الدّلالية للجملة من عدمها من خلال هذه الروابط"[1]

❖ إنشاء المحرك النحوي ضمن التكافئ الضمني للعوامل والمعمولات المناسبة بالاستعمال المنطق الرياضي

[1] ينظر سمر معطي التحليل الدّلالي الآلي للغة العربية المجلة المعلوماتية واللغة العربية – تقارير – العدد (٢٧) – شهر أيار ٢٠٠٨

- ❖ احتمالية ارتباط القوائم النحوية على أساس الاستعمال والموقع النحوي بالاستعمال المنطق البولياني للمعمولات المعنوية
- ❖ تصنيف وتحديد نوع الوحدات النحوية ضمن قاعدة بيانات للقواعد المعرفية
- ❖ وضع إجراء شرطي (خوارزمي)حاسوبي يتكون من سمات وقيم خلافيـــة مختلفـــة للعوامل، طبقا للقواعد النحوية في لنظام اللغوي

و يمكن تلخيص عمل هذه المتطلبات في الشكل التالي:



الشكل٥: عمل المحلل الآلي في المعجم النحوي التعليمي

تعتبر الحوسبة اللغوية جزء لا يتجزأ من المناهج الدراسية فهي وسائل تربوية وأداة توضيحية مفيدة جدا خاصة إذا تمت بحسن اختيار وتوظيف حيث أنها تسهم في توظيف وتثبيت المعلومات وتسهيل عملية استرجاعها كما أنها توضح المفاهيم، وتشخص

الحقائق، وتوفر الجهد فتجعل المفاهيم المجردة لدى المتعلم محسوسة، والمعقد مبسطة... ومن هنا فقد رأى بعض اللسانيين أن أحسن الطرائق التربوية لتحصيل النحو النظري، وتفادي النص الذي يصعب فهمه هي تلك التي تقدم معلوماته وقوانينه على شكلا رسومات بيانية مبسطة وبرامج حاسوبية يشار إليها بالجداول والسهام والأقواس، لذا يتوجب علينا النهوض بلغتنا العربية عامة وبنحوها خاصة إلى مواكبة العلوم التكنولوجيا والتجريبية من أجل تيسيرها وتسهيل تعليمها

الرموز المستعملة في التحليل الصوري

]= ترتيب اجباري

( )= ترتيب اختياري

؟=استفهام

\=رمز بين العناصر الاختيارية

س*=اسم معرفة

س٠ =اس،[ ]= ترتيب اجباري

( )= ترتيب اختياري

\=رمز بين العناصر الاختيارية

س*=اسم معرفة

س٠ =اسم نكرة

متو، معط، مبد=مركب عطفي أو توكيدي أو بدلي

<..>=حذف

فا/نا فا<..> خ =فاعل أو نائب فاعل سد مسد الخير

م نكرة

ُ\ = عامل الرفع

ج س=جملة اسمية

مب =مبتدأ

}= ائلاف النظم

خ =خبر

سع = اسم علم

سم = اسم موصول

سش =اسم اشارة

ض=ضمير

سج =اسم جلالة

المراجع والمصادر:

١. القرآن الكريم

٢. ابن الأنباري، نزهة الباء في طبقات الأدباء، المكتبة التجارية الكبرى، ١١٩٩٥

٣. السفير أنطوان الدحداح:

معجم تصريف الأفعال العربية، موسوعة الدحداح في علم العربية، مكتبة لبنان، ١٩٩١.

معجم قواعد العربية العالمية عربي-فرنسي، موسوعة الدحداح في علم العربية، مكتبة لبنان، ١٩٩١.

٤. المنجد في اللغة والأعلام، دار المشرق – بيـــــــــــروت لبنان، الطبعة الأربعون ٢٠٠٣.

٥. د،تواتي بن تواتي المدارس اللسانية في العصر الحديث ومناهجها في البحث الجزائـــر دار الـــوعي للنشر والتوزيع ٢٠٠٨

٦. د.حساني أحمد، ١٩٩٣، السمات التفريعية للفعل في البنية التركيبية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

٧. د .خالد اليعبودي آليات توليد المصطلح وبناء المعاجم اللسانية الثنائية ولمتعدة اللغات المغرب،فاس منشورات مابعد الحداثة ط١ ٢٠٠٦ ص ٢٥٦

٨. د، عبد الرحمن الحاج صالح:

أ. بحوث ودراسات في اللسانات العربية الجزائر موفم للنشر ج٢ ٢٠٠٦ ص ٧٤

ب. النظرية الخليلية –مفاهيمها الأساسية –كراسات المركز العدد ٤ السنة ٢٠٠٧

٩. د، زكريا ميشال، ١٩٨٤، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان

١٠. د. سعد بن هادي القحطاني تحليل اللغة العربية بوساطة الحاسوب مركز اللغة الإنجليزية – معهد الإدارة/ الرياض

١١. د.سمر معطي التحليل الدّلالي الآلي للغة العربية المجلة المعلوماتية واللغة العربية – تقارير – العدد (٢٧) – شهر أيار ٢٠٠٨

١٢. د. شفيقة العلوي العامل بين النظرية الخليلية الحديثة والربط العاملي لنؤام تشومسكي المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، الجزائر حوليات التراث العدد ٧ ستة ٢٠٠٧

١٣. د،عز الدين غازي، نظام قواعد معرفة صرافي ــ صواتي للغة العربية: مقاربة الفعل، رسالة لنيل دبلوم الدراسات العليا في اللسانيات العربية تحت إشراف الدكتور محمد الحناش كلية الآداب، ظهر المهراز – فاس – سنة ١٩٩٩.

١٤. د.عمر مهديوي مدخل إلى المعالجة الآلية للمعجم العربي، صحيفة الحوار المتمدن، ع١٥١٨، ٢٠٠٦/٤/١٢.،، حوسبة المعجم العربي، الأيام اللسانية الوطنية التاسعة ٣٠/٢٩/٢٨ يونيو ٢٠٠٦ التي نظمتها جمعية اللسانيات بالمغرب بتعاون مع جامعة محمد الخامس أكدال الرباط..

١٥. محمد الاوراغي الوسائط اللغوية – اللسانيات النسبية والأنحاء النمطية،، دار الأمان، الرباط، ط١، (١٤٢١ ه، ٢٠٠١).

١٦. فؤاد نعمة، ملخص قواعد اللغة العربية، المكتب العلمى للتأليف والترجمة، مصر، الطبعة الثانية والعشرون.

١٧. د مبارك محمد، ٢٠٠٤، فقه اللغة وخصائص العربية، رابطة أدباء الشام

١٨. مختار عمر، أحمد، ١٩٩٨، علم الدلالة، عالم الكتب، القاهرة

١٩. معتصم فتحي الحمدان رسالة الماجستير نمزدج محوسب لمحلل نحوي للجمل الاسمية غير المشكولة في اللغة العربية رسالة الماجستير في علم الحاسوب في كلية العلوم والآداب في جامعة آل البيت٢٠٠٢

1- Gaubert C. (2001). *Stratégies et règles minimales pour un traitement automatique de l'arabe*. Thèse université AIX-MARSEILLE I, 2001

Logique pour traitement de la langue naturelle P delaste Athayse p 22

Encyclopedia universalis europeene Gauguin editeur a PARIS2002p634

- 2_*traitement automatique de l'arabe voyellé ou non*. *JeTIC'2007.* Bechar 21/22 avril, 2007.
- 3 _ Abderrahim M. A.
- _ (2008: A) ; *Un analyseur morphologique pour l'arabe voyellé ou non* ; SIIE'2008: 1ère Conférence Internationale "Systèmes d'Information et Intelligence Economique" SIIE 2008 Hammamet – Tunisie, 14-16 Février 2008, Proceedings tome II, IHE éditions, ISBN 9978-9973-868-20-6 ; pp 324-339.
- 4 _. (2008: B); *Vers un dictionnaire unifié pour le TALN arabe* ; 2ème Colloque International de Traductologie et TAL ; Oran les 7 et 8 juin 2008.
- 5 _ . (2009) ; *Vers la recherche d'information de contenus en arabe fondée sur l'enrichissement des requêtes* ; SIIE'2009: 2ème Conférence Internationale "Systèmes d'Information et Intelligence Economique" SIIE 2009 Hammamet – Tunisie, 12-14 Février 2009, Proceedings IHE éditions, ISBN 9978-9973-868-21-3 ; pp 598-607.
- Achour H. (1998). *Contribution à l'étude du problème de la voyellation automatique de l'arabe*. Thèse université PARIS VII, 1998.

_٦ AS astualité scientifiqueAndré clas –Philippe- Henri bejoint lexicomatique et dictionairiques actes du colloque de lyion ١٩٩٥

أصوات المد لدى طلبة الثانوية
في مناهج المملكة العربية السعودية
(الإشكالات والحلول)

إعداد

د. عاصم "محمد أمين" بني عامر

قسم اللغة العربية، جامعة الملك فيصل

ملخص:

يتناول هذا البحث تعلم أصوات المد وتعليمها في مناهج الثانوية العامة في المملكة العربية السعودية، حيث يحاول أن يثبت أن أصوات المد من أبرز الصعوبات التي تواجه طلبة الثانوية في المناهج الدراسية للمملكة العربية السعودية، لما يعتور هذه الأصوات من تقلبات وعلل وتغيرات صوتية تنماع بالكلمة الواحدة حتى يصعب ضبطها، حيث كشفت معاينة عينة الدراسة عن ضعف واضح في امتلاك الطلبة لتلك الأصوات، جراء وجود إشكالات صوتية وصرفية وكتابية، وتقديم الحلول الناجعة لتلك الإشكالات ووضعها بين يدي المعلم والمتعلم على حد سواء لتلافي الوقوع فيها.

تمهيد

تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها تقف على الإشكالات والحلول في أصوات المد في مناهج المرحلة الثانوية في مدارس المملكة العربية السعودية، الإشكالات التي تواجه الطلبة في أثناء عملية تعلم هذه الأصوات وتعليمها؛ جراء ميوعتها وزئبقيتها وعصيها على الضبط في عقول المعلمين والمتعلمين على حد سواء، عن طريق رصد أخطاء الطلبة إحصائياً بطريقة علمية موضوعية، والبحث عن حلول لتلك الإشكالات بإيجاد آلية تنظم عملية ورودها في المناهج الدراسية، ومما يعطي هذه الدراسة أهميتها أيضاً أنها تقف على واحدة من أهم معوقات تعلم العربية، وهي قلة مهارة الطلبة في تحديد أصوات المد وإدراك كنه كل حرف وآلية انتظامه في النص، وقد أثبتت الدراسة أن هذه الإشكالية متمكنة في العملية التعليمية، يعاني منها الطلبة معاناة شديدة مما قد يسبب الفشل والإحباط لمتعلمي هذه اللغة، إضافة إلى أن قلة هذه المهارة تسبب خلطاً كافياً لطمس معالم العربية وتضاريسها، أما إشكالية الدراسة فتتجلى في الإجابة عن علة غموض أصوات المد وصعوبتها في مناهج الثانوية في مدارس المملكة العربية السعودية، ظهر ذلك الغموض من خلال تعامل الطلبة مع أصوات المد في العربية، فتمثل في كثرة حذف الطلبة

لبعض الأصوات وزيادة لبعضها الآخر أثناء الكلام أو الكتابة، وإحلال صوت مكان آخر في كتاباتهم وقراءتهم وفهمهم، إذ يظهرون ما من حقه الإضمار، ويضمرون ما من حقه الظهور، وبعض الحروف يعتورها خلط تتداخل فيه مع غيرها، فيبدلون حرفاً بآخر قرب منه أو اتحد معه في المخرج أو الهيئة. إضافة إلى ارتفاع هذه النسبة في الأخطاء عند فئة من الطلبة وانخفاضها عند أخرى.

وقد هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الأخطاء والتداخلات، كان ذلك بتتبع تكرار الأخطاء والتداخلات في أصوات المد ونسبة شيوعها، والوقوف عليها بدقة متناهية عن طريق الرقم، لأن الرقم لا يجامل ويتحدث عن نفسه، والأرقام تعطي مقدمات تفضي إلى نتائج منطقية بالضرورة، من هنا سعت الدراسة للإجابة عن عدد من التساؤلات أهمها:

١- ما نسبة شيوع الخطأ والتداخل بين الطلبة في منطقة الرياض؟

٢- ما نسبة شيوع الخطأ والتداخل الإملائي في أصوات المد بين الطلبة في الأحساء؟

٣- ما نسبة شيوع الخطأ والتداخل بين الطلبة جميعاً في الناحية الصوتية؟

٤- ما نسبة شيوع الخطأ والتداخل بين الطلبة جميعاً في الناحية الصرفية؟

٥- ما نسبة شيوع الخطأ والتداخل بين الطلبة جميعاً في الناحية الكتابية؟

٦- ما نسبة شيوع الخطأ والتداخل في أصوات المد بين الطلبة بشكل عام؟

٧-ما العلة في ارتفاع نسبة شيوع الأخطاء عند كل فئة من هذه الفئات عن الأخرى إن وجد؟

٨- ما العلة في انخفاض النسبة لكل فئة عن الأخرى إن وجد؟

٩- المقارنة رقمياً بين نسب شيوع بعض الأخطاء التفصيلية المهمة اللافتة عند بعض الفئات.

١٠- المقارنة بين جميع الفئات من حيث انخفاض نسب الشيوع وارتفاعها.

وبما أن الفروق واسعة بين اجتهادات المربين في الوقوف على المشاكل التعليمية للطلبة

بسبب الاجتهاد الشخصي، ــ وهو ما يؤكد "خطورة الارتجال والاعتماد على الخبرة الذاتية في تعليم اللغات") [*] ــ كان لا بد من منهج علمي له القول الفصل في تحديد هذه الأخطاء، ودراسة علمية حقيقية تجتهد في الوقوف على الآلية الصحيحة في التعامل مع هذه الأخطاء، أي لا بد من استحداث طرائق وأساليب تعليمية تبز الطرائق التقليدية النمطية تستند على أساس علمي متين يسهم في تنويع طرائق التدريس. فكان المنهج الإحصائي سمطاً ناظماً لحيثيات هذه الدراسة، فهو عمودها الفقري، واختياره يؤسس لدراسة جادة حقيقية، كونه منهاجا علميا وليس منهاجا فلسفيا[†]، يقوم على جمع المعلومات التي تمثل واقع الظاهرة حتى تكون المقاييس الممكن التوصل إليها بالتحليل نابعة من هذا الواقع، ولما يوفره من دقة في معاينة الظاهرة والوقوف على أبعادها الحقيقية، حيث يعتمد مقدمات تفضي إلى نتائج منطقية محددة بالضرورة، أو الاستفادة من قواعد معينة لتفسير نتائج محددة[‡]، وفضلاً على أن نسبة الخطأ تقل إن لم نقل تنعدم، فلا يكون ثمة مجال لمجافاة الصواب، إضافة إلى ما يقدمه المنهج الإحصائي من مقاييس دقيقة تتخذ من الرقم وسيلة لبلوغ اليقين، كون الرقم ينبع من حدود وقوانين علمية صارمة، فالظاهرة معبر عنها برقم، والرقم لا يحمل في طياته أي تحيز أو إنسانية أو مراعاة للظروف، فهو ينطق بالواقع كما هو، من هنا فإن للإحصاء" أهمية خاصة في تنظيم واختصار المعلومات وتلخيصها وتحليلها حتى يتم الوصول إلى نتائج واتخاذ قرارات أو توصيات مناسبة "[§].

لذا جاءت هذه الدراسة لتفك عرى التشابك بين تداخلات أصوات المد، وتزيل دواعي

(*) إسماعيل عمايرة، المستشرقون والمناهج اللغوية، عمان، دار وائل للنشر، ٢٠٠٢، ١٥٣

(†) عبد العزيز هيكل، مبادئ الأساليب الإحصائية، بيروت، دار النهضة، ١٩٦٦، ١٤.

(‡) رولان بارت، culler١٢٨ نقلا عن عبدا لله الغذامي، الخطيئة والتكفير، جدة، النادي الأدبي الثقافي، ١٩٨٥، ٣

(§). ماهر أبو هلال وآخرون، مبادئ الإحصاء، بيروت، مكتبة الفلاح، ١٩٩٧، ١١

الخلط من ورائها، ولقلة الدراسات التطبيقية التي عالجت أصوات المد في العربية، فالباحث لم يسعفه الجهد في الظفر بأية دراسة إحصائية تطبيقية تقف على أصوات المد. وجل ما وجده دراسات وصفية أو تحليلية عاينت تلك الأصوات، مثل: دراسة فاضل المطلبي في الأصوات اللغوية، أصوات المد في العربية، التي صدرت سنة ١٩٨٤، ودراسة إبراهيم منصف أصوات اللين في العربية التي صدرت سنة ٢٠٠٧.

لأجل ذلك كله ولغيره جاءت الدراسة في تمهيد ومبحثين، وُسم أولهما بـــ "إجراءات الدراسة"، حيث سطر في جزيئات عدة الإجراءات التي اتخذها الدراسة من أجل الولوج الناجع إلى لب المشكلة بدأت بمجتمع الدراسة وأداة الدراسة وإجراءات الدراسة، أما المبحث الثاني فقد حمل عنوان "إشكالات الدراسة" تضمن جزيئات عدة؛ تصدرها أصوات المد ، ومن ثم إشكاليات أصوات المد، فكانت إشكالات صوتية وصرفية وكتابية دعمت بجداول إحصائية، وأخيراً ختمت الدراسة بتوصيات سطرت ما يتوجب فعله من حلول ناجعة لتلك الإشكالات بناء على ما خلصت إليه الدراسة من نتائج.

مجتمع الدراسة

تشير كلمة مجتمع إلى سائر "الأفراد أو الأشياء أو الأحداث التي ستعمم عليها النتائج التي أفرزها العينة"(*)؛ وهو ما قامت به الدراسة الحالية حيث عاينت طلاب المرحلة الثانوية من طلبة المملكة العربية السعودية في منطقتي الرياض والأحساء. إذ دخل في المعاينة الإحصائية ٤٠٠ طالب وطالبة مناصفة ممن هم جاثمون على مقاعد الدرس في مدارس الرياض والأحساء، للفصل الأول سنة ٢٠١١، وتم معاينة أوراقهم وكراريسهم ومقابلتهم شفوياً معاينة إحصائية، تمثلت في إحصاء ما وقع فيه الطلاب من أخطاء وتداخلات في أصوات المد في كراريسهم في المواضيع

(*). المرجع نفسه، ٣٧.

النحوية والصرفية التي هي في مناهجهم والتي هي ذات صلة بأصوات المد، فكانت في جزم الفعل المضارع بشكل عام وجزم الفعل المضارع الواقع في جواب الطلب بشكل خاص، والأدوات التي تجزم فعلين، واسم الفاعل، واسم المفعول، وصيغة المبالغة، وأسماء الزمان والمكان. ومن أجل التأكد مما ستفرزه المعاينة الإحصائية لكراريس الطلبة قامت الدراسة أيضاً بانتقاء نصوص نثرية حافلة بأصوات المد وإملائها على الطلبة في مدة ساعتين من الزمن، ومن ثم القيام بإحصاء ما وقع فيه الطلبة من أخطاء تتعلق بأصوات المد وفرز هذه الأخطاء في جداول إحصائية وأخيراً قامت الدراسة بمقابلة الطلبة ومجابهتهم بأسئلة ذات صلة بأصوات المد وإحصاء أخطائهم وفرزها في جداول إحصائية.

أداة الدراسة

حاولت الدراسة من خلال النصوص المنتقاة ومعاينة الكراريس والمقابلات قياس قدرة الطلاب في كتابة أصوات المد وقراءتها واستيعابها، ومعرفة قدرتهم على مدى إدراك ماهية كل صوت بشكل حقيقي، وهناك مجموعة من الأسس اعتمدت في اختيار النصوص اللغوية المنتقاة من حيث مناسبتها للمرحلة العمرية للطلبة وقبولها للقياس، إضافة إلى تنوعها وشمولها. تم ذلك عن طريق القيام بعمل إحصائي شمل عدد أصوات المد في نصوص الاختبار، ونسبة تكرار كل صوت على التوالي من المجموع العام للأصوات، يضاف إلى ذلك رصد الأخطاء التي وقع فيها الطلاب، والعمل على إحصائها واستخراج نسبة الأخطاء عند كل فئة. وقد تم تصميم نموذج لاستيعاب هذه الأخطاء أخذ الشكل التالي:

الرقم	الخطأ	التكرار	نسبة الشيوع

إجراءات الدراسة

حرصت الدراسة على اختبار الطلبة عن طريق إملائهم نصوصاً حافلة بأصوات المد في سائر تشكلاتها مما هو مقرر في مناهجهم، ومن ثم جمع تلك المليات ورصد ما اعتورها من

أخطاء وتغيرات في جداول إحصائية وعدد التكرار ونسبة شيوع كل صوت، حتى إذا ما أراد المطلع على الدراسة معرفة ورود كل حرف أثناء إملائه على الطلبة فله ذلك، جاء هذا حرصاً من الدراسة على تحقيق مزيد من الموضوعية والدقة. تبع ذلك معاينة منتظمة لكراريس الطلبة، حيث رصدت الأخطاء في جداول إحصائية، فقد تم فرز كل نوع من الأخطاء على حده، واستخراج نسبة التكرار عند كل فئة. إضافة إلى مقابلة الطلبة شفوياً والطلب منهم قراءة نصوص حافلة بأصوات المد ذات الصلة بمواضيع مناهجهم الدراسية وكذلك توجيه أسئلة لهم تتعلق بأصوات المد في مناهجهم.

أصوات المد

استقر مصطلح أصوات المد عند اللغويين للدلالة على الألف والواو والياء، كما عدوا الحركات أبعاضاً لأصوات الألف والواو والياء(*) لاشتراك الطائفتين في الذات والصفات واختلافهما في الكم (القصر والطول) و"الحركات أبعاض حروف المد واللين وهي الألف والياء والواو، فكما أن هذه الحروف ثلاثة فكذلك الحركات ثلاث وهي الفتحة والكسرة والضمة... وقد كان متقدمو النحويين يسمون الفتحة الألف القصيرة والكسرة الياء القصيرة..."(†).

وحين نعلم أن اللغة العربية الفصيحة تحتوي على خمسة وثلاثين فونيما تركيبيا منها تسعة فونيمات لأصوات المد موزعة على النحو التالي:

١- ثلاثة فونيمات للعلل القصيرة، وهي: الكسرة، الضمة والفتحة.

٢- - ثلاثة فونيمات للعلل الطويلة، وهي: الكسرة الطويلة(ياء المد)، الضمة الطويلة (واو المد)، الفتحة الطويلة (الألف).

(*). سيبويه، الكتاب، المطبعة الكبرى الأميرية، مصر، ١٣١٦ هـ، ٢/ ١١

(†). ابن جني، سر صناعة الإعراب، ج١، ١٩.

٣- فونيمان لأنصاف العلل، وهما: الواو والياء(و،ي).

٤- سبعة وعشرون فونيما للسواكن، وهم: الهمزة، الباء، التاء، الثاء، الجيم، الحاء، الخاء، الدال، الذال، الراء، الزاي، السين، الشين، الصاد، الضاد، الطاء، الظاء، العين، الغين، الفاء، القاف، الكاف، اللام المرققة، واللام المفخمة، الميم، النون، والهاء(*)، ندرك مدى ارتفاع نسبة تلك الصوائت إلى السواكن حيث بلغت (٢٥,٧١) مقابل (٧٤,٢٨%)، وأصوات المد فونيمات يعبر عنها بأشكال كتابية تسمى الصوائت وهي نوعان: قصيرة، (الفتحة، والكسرة والضمة)، ويعبر عنها كتابيا بحركة قصيرة فوق الحرف أو أسفله، وطويلة هي الياء المدية والواو المدية والألف، ويعبر عنها كتابة (ي، و، ا)... وهكذا. تختلف في عددها وطبيعتها فهي ثلاث أو ست، وإذا أخذنا الطول والقصر فهي إحدى وعشرون، ولكل منها طبائعها وخواصها ووظائفها في بنية اللغة. ومن أظهر صفاتها إمكان مد الأصوات جراء خروج الهواء حراً إلى خارج الفم من غير حبس أو تضييق، مما حدا ببعض اللغويين المحدثين إلى تعريفها بأصوات يمكن الغناء بها(†)، أي يندفع الهواء من الرئتين ماراً بالحنجرة ثم يتخذ مجراه في الحلق والفم في ممر ليس فيه حوائل(‡). ولا يوجد خلاف بين القدماء والمحدثين في طبيعة الأصوات وصفاتها، إنما الخلاف في طريقة التفكير؛ فمن المفاهيم الشائعة لدى القدماء أن حرف المدّ[١٩] هو حرف العلة الساكن المسبوق بحركة من جنسه، مثل الألف في (قامَ وسارَ وكِتاب)، والواو في (نُور وسُوق وعَجُوز)، والياء في (دِين وسَعيد وعَرِين). وحرف اللين هو الواو أو الياء الساكنتان المسبوقتان بفتحة[٢٠]، مثل الواو في حَوْض وذَوق، والياء في بَيْت وزَيْت. وحرف العلة عندهم هو الواو والياء المتحركتان كالواو في

(*). أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٦، ٢٦٧

(†). كمال بشر، علم اللغة العام، (الأصوات)، دار المعارف، مصر، ١٩٧٣، ٧٥.

(‡). إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، ٢٧.

وَرَق والياء في يُسْر، وهما مضارعتان للحروف الصحيحة لاحتمالهما الحركة.

على أن مفهوم العلة بإطلاقه يشمل عندهم الألف، والواو والياء من الأنواع السابقة كلها. وهي الحروف التي اتَّسعت مخارجها، وتميز نطقها باليسر والسهولة، وخرجت من تجويف الفم بلا إعاقة أو اعتراض لهواء الصوت[٢١]. وهذا ما يميزها عن سائر الحروف الصحيحة في الألفباء العربية. ولعله أساس التقسيم إلى صحاح وعلل. وتتميز حروف العلة من الناحية الصرفية عندهم بكثرة تبدّلها وتحوّلها وعدم استقرارها، على العكس مما نراه في الحروف الصحيحة التي تتميز بقدر كبير من الثبات.

وقد جمع القدماء بين حروف المدّ واللين في مجموعة صوتية واحدة، على الرغم من التفريق النظري بينهما، وملاحظة أن حروف اللين تتصرف كالحروف الصحيحة في مواضع متعددة. فإذا التقى ساكنان أولهما حرف لين كالواو في اخْشَوْا والياء في اخْشَيْ، يُتَخَلَّصُ من التقاء الساكنين بإدخال حركة بعد حرف اللين (اخْشَوُا الله، اخْشَيِ الله) تماماً كما يحدث بين الساكنين الصحيحين، وإذا التقى ساكنان أولهما حرف مدّ، حُذِفَ حرف المدّ كحذف الواو والياء المدّتين في الفعلين المجزومين لم يَقُمْ ولم يَسِرْ[٢٢]، لذلك لم يكن القدماء يعنون بالتمييز بين واو المد في (يركضون) وواو اللين في (يَسْعَوْنَ)، أو بين ياء المدّ في تشربين وياء اللين في (تَخْشَيْنَ). وكانوا يجمعونهما في اللفظ هكذا: حروف المدّ واللين. وربما أشاروا إلى اللين بالمد أو إلى المدّ باللين[٢٤]. بل حاول بعض العلماء تصنيف الألف على أنها حرف مدّ ولين معاً، لأنها ساكنة مسبوقة بحركة من جنسها، وساكنة مسبوقة بفتحة[٢٣]. وهذا قول غير صحيح بتاتاً، ومبني على استدلال منطقي لا على الحقائق الصوتية نفسها، فالألف من حيث طبيعتها الصوتية لا تكون إلاّ حرف مدّ، أي حركة طويلة خالصة، كما سنبينه بعد قليل.

نخلص مما سبق إلى أن حروف العلة والحركات دمغت بالتسمية ذاتها، فـ "حروف المد واللين هي أنفس الحركات، إلا أنها مدت وطول بها الصوت"(*)، ومما هو مشترك بين الحركات والحروف، المزج والصفة واتفاقهما في عدم الابتداء لا بحركة ولا بمد ولا تتلو الحركة حركة، كما لا يتلو المد مداً، وكل من الحركة والمد لا يوجد إلا بحرف صامت، وكل منها علامة للإعراب.

إشكاليات أصوات المد

اتسمت أصوات المد بطبيعة خاصة، هذه الطبيعة الخاصة أعسرت على معلمي ومتعلمي العربية التعامل مع هذه الحروف، مما جعلها تتفلت من ذاكرة المعلمين، وتختلط في ذاكرة المتعلمين، لكثرة ما يعتورها من تقلبات وتغيرات وتشكلات صوتية وكتابية وصرفية، لذا يرى مدرسو العربية أن صعوبة تدريس قواعد النحو ومنها أصوات المد، تعود إلى إشكالات تتعلق بالقواعد ذاتها، وإشكالات تتعلق بالمنهاج، وأخرى بالطريقة أو الوسيلة والنشاط والتقويم، كما أن هناك إشكالات تتعلق بالتلميذ واتجاهه السالب، ونفوره من دراسة قواعد النحو، كذلك المحيط واتجاهه نحو العربية الفصحى وسيادة العامية(†). من هنا توصف المنطقة التي تصدر منها أصوات المد بأنها منطقة ضبابية تكثر فيها مزالق معلمي ومتعلمي العربية على حد سواء؛ لما فيها من تقلبات وتداخلات تجعل من العسير على المعلم والمتعلم خوض منعرجاتها، وفك عرى التشابك بين متداخلاتها، مما يعسّر العملية التعليمية.

فالمشكلات تكمن في سوء فهم المعلم لطبيعة تلك الأصوات أو اختلاطها في ذهنه. أمـــا

(*). نتائج الفكر، ٨٨.

. محمد عبد المطلب جاد، صعوبات التعليم في اللغة العربية، دار الفكر، الأردن، ٢٠٠٣، ٧٠. (†)

الإشكالات التي تنشأ من المتعلم فيمكن إجمالها في الطبيعة الخاصة لنظام أصوات المد، أي بفعل الميوعة والاعتلال اللذين تتسم بها تلك الأصوات كونها استمدت تسميتها من هذه الطبيعة، ناهيك عن شدة قرب مخارج هذه الحروف مع مثيلات لها مثل الهمزة والواو والياء الصوامت.

كشفت المعاينة الإحصائية بما أفرزته من أرقام سطرت في الجداول الإحصائية عن إشكالات عديدة انسربت في مستويات اللغة الصوتية والصرفية والكتابية.

إشكالات صوتية

إذا كان مكان الإعاقة في الصوامت هو ما اصطلح عليه مخرج الحرف في التضييق، فإن أصوات المد تفتقر إلى هذه الإعاقة، فقد تبين أن عضلة اللسان هي الجزء الفعال في عملية تنوع أصوات المد، فإذا كانت الصفة الأساسية لهذه الأصوات هي مرور الهواء في أثناء أدائها إلى خارج الفم مروراً حراً من غير أن يحدث احتكاك أو إعاقة، فإن اختلافها يرجع إلى وضع اللسان في أثناء ذلك، إذ إن اختلاف هذا الوضع من وضع إلى آخر يؤدي إلى تغيير حجرة الرئتين، فتختلف من أجل ذلك أصوات المد الصادرة عنها تبعاً لتلك التغيرات(*)، فارتفاع الجزء الأمامي من اللسان نحو الجزء الأمامي من الحنك أو ما يطلق عليه (الطبق الصلب)، مرتبط بأداء مجموعة الكسرات، وأن ارتفاع الجزء الخلفي من اللسان نحو الجزء الخلفي من الحنك، أو ما يطلق عليه (الطبق اللين) مرتبط بأداء مجموعة الضمات، أما انخفاض اللسان في قاع الفم فيؤدي لتكوين الفتحات(†). وبما أن بمقدور صوت المد أن يستمر أية مدة ممكنة، لكونه يحدث في حقيقة أمره من اتخاذ اللسان والشفتين وضعاً خاصاً، يستمر فيه الهواء بالخروج من الفم استمراراً حراً،

(*). فاضل المطلبي، في الأصوات اللغوية، دراسة في أصوات المد العربية، منشورات وزارة الثقافة والإعلام العراقية، ١٩٨٤، ٢٧.

(†). The Pronounciation of English p. ١٤-١٦.

يصعب تحديد المدة المطلوبة لكل صوت لأجل ذلك سماه العرب صوت مد، لأنك تستطيع أن تمد به الصوت(*).

إضافة إلى أن الشفتين تتخذان أوضاعاً معينة في أثناء أداء كل صوت من أصوات المد، فوضع الاستدارة مع الضم، ووضع الانفراج مع الكسرة، ووضع الاستواء مع الفتحة. وكل تلك التفرعات والتنوعات لأصوات المد في إنتاجها جعلها تعسر على المتعلم.

وأن أهم صفة في أصوات المد هي خروج الهواء خروجاً سلساً حراً، إلا أننا نجد بعض الحالات ينشأ فيها شيء قليل من الاحتكاك في أثناء نطق هذه الأصوات، بسبب من ارتفاع اللسان ارتفاعاً يمنع تلك الحرية في خروج الهواء، مما ينتج طائفة تسمى أنصاف المد، ويبدو أن هذا الاحتكاك يخرج بهذه الأصوات عن صفاتها المدية بعض الخروج، إذ يجعلها أقل درجة في قوة الإسماع(†)، وتتبادل المواقع مع الصوامت فتتصرف تصرف الصوامت مثل "ولد" و"يُسر". مما يبعث كثيرا من الخلط واللبس.

وأصوات المد من أكثر الأصوات قابلية للتطور والتغير زماناً ومكاناً، تكثر الفروق فيها وتتعدد ألوانها إلى درجة يصعب على المتعلم متابعتها وضبط حدودها الفارقة(‡)، نلاحظ ذلك بوضوح فيما لو قارنّا ما كُتب عنها قديماً بما كُتب حديثاً، إضافة إلى التفاوت في طرائق أداء البيئات.

كما إن موقع النبر في الكلام قد يؤدي ببعض أصوات المد في المقاطع غير المنبورة إلى الاختفاء، وهو ما يطلق عليه الترخيم الوسطي، إذ إن النبر التوتري كثيراً ما يجنح إلى حذف صوت المد من المقطع المنبور، لأن هذا النوع من النبر يستدعي توتراً في أعضاء النطق بحيث لا

(*). سيبويه، الكتاب، ٢/ ١١٢.

(†). دراسة الصوت اللغوي، ٢٨٣.

(‡). كمال بشر، علم الأصوات، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، ٢٠٠٠، ٤١٩.

يسمح بخروج الهواء، فلما كانت أصوات المد تعتمد حرية خروج الهواء حرية تامة تعذر نطقها في هذه الحالة فسقطت(*).

فضلا على ذلك تنماع الحدود بين الحركات القصار والطوال في أحوال كثيرة، فظاهرة الإشباع ظاهرة سياقية تطريزية يفرضها نظم الكلام وأداؤه نطقاً، وفقاً لقواعد هذا النظم، وطرائق أداء الكلام بصورة نظامية صحيحة، وفي هذه الحالة ما تزال الفتحة فتحة والضمة ضمة فكان امتداد نطقها نسبياً لأسباب سياقية محضة، وقد يحدث العكس فتقصر حروف المد وتصير كما لو كانت حركات قصاراً، كما في قولنا: "يجزي الله من دعا الله، ويدعو الرسول"، حيث اقتضى تيار السلسلة النطقية للكلام تقصير حروف المد، لكنها ما زالت مع ذلك حروف مد بهذا الوصف في نظام الحركات العربية.

ولا يمكن تجاهل اختلاف نطق الحركات في عمومها باختلاف السياق، فالحركة مرققة عند الإمالة، ولكنها مفخمة عند عدم جواز الإمالة، مثل الضم المشوب بالكسر في نحو مذعور ليس ضماً خالصاً أي ليس ضماً خلقياً ضيقاً، بل هو ضم نصف طبق يميل إلى الأمام قليلاً.

فالحركات تخضع للتغيير في نطقها من حال إلى حال وفقاً للسياق الصوتي الذي تقع فيه(†). قد تكون مفخمة مع أصوات الإطباق (ص ض ط ظ)، أو مرققة مع باقي الأصوات، أو بين التفخيم والترقيق ق خ غ، فيكون ثمة ستة صور نطقية للفتحة القصيرة والطويلة.

ومن جهة أخرى فإن طول الحركات في اللغة العربية ليس ظاهرة سياقية يخضع حدوثه أو عدم حدوثه للموقع أو للأصوات المجاورة، إنما هو عنصر ذو قيمة في البناء والدلالة أي فونيمي، من مثل رحم رحيم قُتل قوتل، فالطول في الحركات أدى دوراً مهماً في بناء الصيغ

(*). فاضل المطلبي، أصوات المد، ٥٧.

(†). كمال بشر، علم الأصوات، ٤٥٣.

ودلالاتها.

ومما يزيد الطين بلة أن الفرق بين الحركات القصيرة والطويلة فرق في الكمية لا في الكيفية، أي أن طريقة النطق في كلتيهما واحدة، لكن زمن النطق يقصر ويطول في كل صوت، فإذا أطيل الزمن في الحركة القصيرة أصبحت طويلة، والذي يحدد الطول والقصر هو العرف اللغوي عند أصحاب اللغة، أي أن الطول والقصر أمر نسبي متوقف على سرعة الأداء وبطئه فيقل طول الصوت عندما تزيد سرعة الأداء، ويزيد طوله عندما تقل(*).

والدراسة قد خلصت إلى الإشكالات الصوتية السابقة مما أفرزته معاينة كراريس الطلبة ومقابلتهم واختبارهم بنصوص سجلت أخطاءهم في جداول إحصائية رسمت خريطة أصوات المد في الواقع اللغوي للطلبة. والجدول التالي يكشف نسبة شيوع الأخطاء الصوتية عند طلبة المرحلة الثانوية في مدارس المملكة العربية السعودية، والذي على أساسه كان التحليل السابق لأخطائهم.

ومما يزيد من خطورة هذه الأصوات أنها الأكثر شيوعاً في اللغة، وأي انحراف في طريقة أدائها يبعد المتكلم عن الطريقة المألوفة في نطقها، مما يسبب سوء الفهم لمعنى تلك الألفاظ. إضافة إلى أن الخطأ في نطق أصوات المد يكون أكثر وضوحاً في السمع من الخطأ في الأصوات الصامتة، لأن أصوات المد أكثر وضوحاً سمعياً من الأصوات الصامتة. والحركات أصعب في النطق من الأصوات الصامتة(†).

(*). مناف محمد، علم الأصوات اللغوية، ١٠٤-١٠٥.

(†). مناف محمد، علم الأصوات اللغوية، عالم الكتب، بيروت، ١٩٩٨، ٩١.

جدول رقم (١) الأخطاء الصوتية

الرقم	الخطأ	طلاب التكرار	طلاب النسبة الشيوع	الرياض التكرار	الرياض النسبة الشيوع	طالبات التكرار	طالبات النسبة الشيوع	الأحساء التكرار	الأحساء النسبة الشيوع	طلاب التكرار	طلاب النسبة الشيوع	الرياض التكرار	الرياض النسبة الشيوع	طالبات التكرار	طالبات النسبة الشيوع	الأحساء التكرار	الأحساء النسبة الشيوع	مجموع التكرار	مجموع النسبة الشيوع	الطلاب التكرار	الطلاب النسبة الشيوع	مجموع التكرار	مجموع النسبة الشيوع	الطالبات التكرار	الطالبات النسبة الشيوع	المجموع التكرار	العام النسبة الشيوع
١	أ ص و	٢٥	٢,٨٣	٢٤	٢,٤٩	١١	١,٥٢	١٥	١,٩٣	٢٤	٢,٤٩	١١	١,٥٢	١٥	١,٩٣	٤٩	٢,٦٦	٢٦	١,٧٣	٧٥	١,١٢
٢	أ ص ي	١٧	١,٩٢	١٧	١,٧٦	١٣	١,٨٠	٢٥	٣,٢٢	٣٤	١,٨٤	٣٨	٢,٥٤	٧٢	١,٠٧												
٣	أ ص همزة	٣٥	٣,٩٧	٤٢	٤,٣٧	٤٠	٥,٥٦	٣١	٣,٩٩	٧٧	٤,١٨	٧١	٤,٧٤	١٤٨	٢,٢١												
٤	أ ص فتحة	٤٠	٤,٥٤	٤٥	٤,٦٨	٣٣	٤,٥٨	٢١	٢,٧٠	٨٥	٤,٦١	٥٤	٣,٦١	١٣٩	٢,٠٨												
٥	و ص ي	١٦	١,٨١	١٧	١,٧٦	١٨	٢,٥٠	١٧	٢,١٩	٣٣	١,٧٩	٣٥	٢,٣٤	٦٨	١,٠١												
٦	و ص أ	٢٠	٢,٢٧	١٤	١,٤٥	١٧	٢,٣٦	١٦	٢,٠٦	٣٤	١,٨٤	٣٣	٢,٢٠	٦٧	١,٠٠												
	أ ص و	١٥	١,٧٠	١٧	١,٧٦	٢٤	٣,٣٣	٤٠	٥,١٥	٣٢	١,٧٣	٦٤	٤,٢٨	٩٦	١,٤٣												
	أ ص ي	١٤	١,٥٨	١٩	١,٩٧	٣٦	٥,٠٠	٣٨	٤,٨٩	٣٣	١,٧٩	٧٤	٤,٩٤	١٠٧	١,٦٠												
	أ ص ا	٤٥	٥,١٠	٣٥	٣,٦٤	١٢	١,٦٦	١١	١,٤١	٨٠	٤,٣٤	٢٣	١,٥٣	١٠٣	١,٥٤												
	أ ص فتحة	٣٢	٣,٦٣	٤٠	٤,١٦	٢٨	٣,٨٩	١٧	٢,١٩	٧٢	٣,٩٠	٤٥	٣,٠١	١١٧	١,٧٥												
	أ ص ضمة	١٧	١,٩٢	٣٢	٣,٣٢	١٠	١,٣٩	٢٢	٢,٨٣	٤٩	٢,٦٦	٣٢	٢,١٤	٨١	١,٢١												
	أ ص كسرة	١٣	١,٤٧	١٧	١,٧٦	٢٥	٣,٤٧	٣٣	٤,٢٥	٣٠	١,٦٢	٥٨	٣,٨٧	٨٨	١,٣١												
٧	و ص ى	١٦	١,٨١	٢٧	٢,٨٠	٢٢	٣,٠٥	١٨	٢,٣١	٤٣	٢,٣٣	٤٠	٢,٦٧	٨٣	١,٢٤												
٨	و ص ضمة	٤٠	٤,٥٤	٤٠	٤,١٦	٣٠	٤,١٧	٢٢	٢,٨٣	٨٠	٤,٣٤	٥٢	٣,٤٧	١٣٢	١,٩٧												
٩	ى ص أ	٤٢	٤,٧٦	٤٣	٤,٤٧	٢٥	٣,٤٧	٢٥	٣,٢٢	٨٥	٤,٦١	٥٠	٣,٣٤	١٣٥	٢,٠٢												
١٠	ى ص ي	٣١	٣,٥١	٣٩	٤,٠٥	٢١	٢,٩٢	١٧	٢,١٩	٧٠	٣,٨٠	٣٨	٢,٥٤	١٠٨	١,٦١												
١١	ى ص و	١٠	١,١٣	١٨	١,٨٧	١٩	٢,٦٤	٢٦	٣,٣٥	٢٨	١,٥٢	٤٥	٣,٠١	٧٣	١,٠٩												

الرقم	الخطأ	طلاب التكرار	الرياض نسبة الشيوع	طلاب التكرار	الأحساء نسبة الشيوع	طالبات التكرار	الرياض نسبة الشيوع	طالبات التكرار	الأحساء نسبة الشيوع	مجموع التكرار	الطلاب نسبة الشيوع	مجموع التكرار	الطالبات نسبة الشيوع	المجموع التكرار	العام نسبة الشيوع
١٢	ى ص كسرة	١٣	١,٤٧	٦	٠,٦٢	٣٠	٠,٩٧	٧	٠,٦٢	١٩	١,٠٣	٣٧	٢,٤٧	٥٦	٠,٨٣
١٣	واو ص واو مدية	٤	٠,٤٥	١٥	١,٥٦	٢٠	١,٦٦	١٢	١,٥٦	١٩	١,٠٣	٣٢	٢,١٤	٥١	٠,٧٦
١٤	ي ص ي مدية	٦	٠,٦٨	١٧	١,٧٦	٢١	٢,٠٨	١٥	١,٧٦	٢٣	١,٢٤	٣٦	٢,٤٠	٥٩	٠,٨٨
١٥	حذف أ	٣٢	٣,٦٣	٢٢	٢,٢٨	١٣	٢,٦٤	١٩	٢,٢٨	٥٤	٢,٩٣	٣٢	٢,١٤	٨٦	١,٢٨
١٦	حذف ي	٣٢	٣,٦٣	٢٥	٢,٦٠	١٨	٢,٣٦	١٧	٢,٦٠	٥٧	٣,٠٩	٣٥	٢,٣٤	٩٢	١,٣٧
١٧	حذف ى	٣٧	٤,١٩	٣٠	٣,١٢	١٦	١,٦٦	١٢	٣,١٢	٦٧	٢,٠٦	٢٨	١,٨٧	٩٥	١,٤٢
١٨	حذف فتحة	٣٩	٤,٤٢	٤٠	٤,١٦	٢٥	٣,٠٥	٢٢	٤,١٦	٧٩	٣,٢٢	٤٧	٣,١٤	١٢٦	١,٨٨
١٩	حذف ضمة	٤٢	٤,٧٦	٤٢	٤,٣٧	٣١	٢,٩٢	٢١	٤,٣٧	٨٤	٣,٩٩	٥٢	٣,٤٧	١٣٦	٢,٠٣
٢٠	حذف كسرة	٤١	٤,٦٥	٤١	٤,٢٦	١٤	٢,٧٨	٢٠	٤,٢٦	٨٢	١,٨٠	٣٤	٢,٢٧	١١٦	١,٧٣
٢١	زيادة أ	١٨	٢,٠٤	٤١	٤,٢٦	٤٠	٣,٤٧	٢٥	٤,٢٦	٥٩	٥,١٥	٦٥	٣,٢٠	١٢٤	٤,٣٤	١,٨٥
٢٢	زيادة و	٢٢	٢,٤٩	٢٦	٢,٧٠	٢١	٣,٧٥	٢٧	٢,٧٠	٤٨	٢,٧٠	٤٨	٢,٦٠	٩٦	٣,٢١	١,٤٣
٢٣	زيادة ي	٢١		٣٣	٣,٤٣	٢١	٣,٧٥	٢٧	٣,٤٣	٥٤	٢,٧٠	٤٨	٢,٩٣	١٠٢	٣,٢١	١,٥٢
٢٤	زيادة فتحة	٤١	٤,٦٥	٣٥	٣,٦٤	٣١	٥,٢٨	٣٨	٣,٦٤	٧٦	٣,٩٩	٦٩	٤,١٢	١٤٥	٤,٦١	٢,١٧
٢٥	زيادة ضمة	٣٤	٣,٨٥	٤٠	٤,١٦	٣٢	٣,٨٩	٢٨	٤,١٦	٧٤	٤,١٢	٦٠	٤,٠١	١٣٤	٤,٠١	٢,٠٠
٢٦	زيادة كسرة	٢٩	٣,٢٩	٣٠	٣,١٢	٢٠	٢,٠٨	١٥	٣,١٢	٥٩	٢,٥٧	٣٥	٣,٢٠	٩٤	٢,٣٤	١,٤٠

الرقم	الخطأ	طلاب	الرياض	طلاب	الأحساء	طالبات	الرياض	طالبات	الأحساء	طلاب	الرياض	طلاب	الأحساء	مجموع	الطالبات	مجموع	الطلاب	مجموع	الطالبات	المجموع	العام
		التكرار	نسبة الشيوع	التكرار	نسبة الشيوع	التكرار	نسبة الشيوع	التكرار	نسبة الشيوع	التكرار	نسبة الشيوع	التكرار	نسبة الشيوع	التكرار	نسبة الشيوع	التكرار	نسبة الشيوع	التكرار	نسبة الشيوع	التكرار	نسبة الشيوع
	المجموع	٨٨١		٩٦١		٧١٩		٧٧٦		١٨٤٢		١٤٩٥		٦٦٧٤							

إشكالات صرفية

تعد التغيرات التي تطرأ على أصوات المد في الأبنية الصرفية واحدة من أسوأ المشكلات في أنظمة الصرف في اللغة العربية، لأن أصوات المد في هذه المعتلات كثيرة التغير والتحويل، ولها في كثير من الأحيان طرائق خاصة بها تستند إلى مواضعها والأصوات التي تكتنفها، مثل نزوع نصف المد الواقع بين صوتي مد قصيرين إلى الضعف أو الاختفاء(*). إذ يميل بعض أصوات المد إلى التغير والتطور السريع، ولهذه الظاهرة علاقة بطبيعة الأصوات الفيزيائية، من مثل انتشارها في الهواء وطريقة رد فعل الأذن تجاهها(†). فترددات هذه الأصوات متقاربة يرجع ذلك إلى أوضاعها التشريحية الحرة المتقاربة التي لا تملك نقاط ارتكاز تؤدي إلى الاستقرار، فتبدل صوت المد بصوت آخر مع احتفاظ الكلمة بدلالتها ومعناها الأصلي(‡)، امتدت إلى الواو والياء في حالتي المد الخالص ونصف المد (ظاهرة المعاقبة) مثل حكوت وحكيت، وقلوت وقليت، وضياء، ودهواء، وقنوة وقنية، نقاوة ونقاية، عزيته وعزوته، وحثوت التراب حثواً وحثيته حثياً.

ونلحظ تناوباً بين الألف والواو، مثل أجاد في كلامه وأجود، أطال حمائل سيفه وأطولها، قوم قافة وقوفة، توهم تأهم. ويجتمع صوتا مد في مقطع واحد، أو مقطعين متجاورين، وفي حالات قليلة يؤلف هذان الصوتان صوت مد مركب واحد.

(*). جان كانتينو، دروس في علم أصوات العربية،، ترجمة: صالح القرملدي، مركز الدراسات والبحوث الاقتصادية والاجتماعية، تونس، ١٩٦٦، ١٣٧.

(†). كمال بشر، علم اللغة العام، ٣٠.

(‡). وافي، علم اللغة، ٣٠٩.

وثمة صوتان لصوت المد في العربية، صوت مد قصير، وصوت مد طويل، واختلاف الطول فيهما يؤدي في الأعم الأغلب إلى تغيير في المعنى الصرفي على الأقل؛ نحو (قتل، قاتل). غير أن العرب أشاروا إلى درجات أخرى من الطول في بعض السياقات، من نحو الإشمام(*) والروم(†) في الاختلاس، أو الألف الطويلة في الامتداد، إذا وقعت قبل الهمزة المتطرفة، غير أن هذه الدرجات المختلفة من الطول لا تغير في المعاني اللغوية في العربية.

وأظهر ما يقلق الطلبة متعلمي العربية كثرة التقلبات لجذر الكلمة، حين يرغب الطالب في معرفة أصلها أو مضارعها فيشكل الأمر عليه، حيث يظهر العديد من الاحتمالات، فلربما تكون يَدعو أو يَدعي أو يَدعى. فهل هي ذات أصل واوي أم ياءي أم ألفي، فكلمة مثل دعا لا يسعفه وينقذه من حيرته إلا الرجوع إلى المعجم واستخراج جذرها.

ومن أكثر الأخطاء الصرفية التي وقع فيها الطلبة حسب ما أفرزته الجداول الإحصائية ما يطلق عليه الإعلال، وهو تغير حرف العلة للتخفيف بقلبه أو إسكانه أو حذفه. ومن تفرعاته التي دمغت أخطاء الطلبة الإعلال بالقلب ومنه الإعلال في الهمزة، بقلب الواو والياء والألف همزة، مثل سماء أصلها سماو، وبناء بناي، وحمراء أصلها حمرى، كلها تطرفت بعد ألف زائدة، وكذلك تقلب الواو والياء همزة إذا كانت عيناً لاسم فاعل فعل أعلتا فيه من مثل قائل وبائع أصلها قاول وبايع. وعندما تقع الواو والياء والألف بعد ألف مفاعل؛ نحو: عجوز عجائز، وصحيفة صحائف، ورسالة رسائل. وحين تقع الواو والياء ثانيتي لينين بينهما ألف مفاعل سواء كان اللينان ياءين، مثل نيائف جمع نيّف أو واوين كأوائل جمع أول، أو مختلفين كسيائد جمع سيد أصله سيود.

(*). سر الصناعة، ١/ ٦٨.

(†). النشر، ٢/ ١٢١.

أما قلب الهمزة ياءً أو واواً فيكون في الجمع على زنة مفاعل، إذا وقعت الهمزة بعد ألف والهمزة عارضة وكانت لامه همزة أو واواً أو ياءً نحو: خطيئة خطايا، قضية قضايا، مطية مطايا، هراوة هراوي. وعند التقاء الهمزتين في كلمة واحدة تقلب الثانية مثل لأآل نسبة لبائع اللؤلؤ. وتقلب الألف ياء حين ينكسر ما قبلها ففي تكسير وتصغير، مثل: مصباح مصابيح مصيبيح.

وأن تقع تالية لياء التصغير غلام غُليم. وتقلب الواو ياء حين تقع بعد كسرة في الطرف، مثل عُفي مبنية للمجهول. وعندما تقع عيناً لمصدر فعل اعتُلت فيه وقبلها كسرة وبعدها ألف كصيام. كذلك أن تكون عيناً لجمع صحيح اللام وقبلها كسرة وهي في مفرده معتلة أو شبيهة بالمعتلة وهي الساكنة بشرط أن يليها في الجمع ألف كدار ديار، مثل سوط سياط. وأن تقع طرفاً رابعة فصاعداً، بعد فتح نحو أعطيت. وأن تقع متوسطة إثر كسرة وهي ساكنة مفردة كميزان. وأن تكون الواو لاماً لفُعلى وصفا نحو الدنيا. وأن تجتمع هي والياء في كلمة، والسابق منهما متأصل ذاتا وسكونا نحو سيد. وأن تكون الواو لام مفعول الذي ماضيه على فعل نحو مرضي(*). إضافة إلى أن تكون لام فعول بضم الفاء جمعاً كعصي. وأخيراً أن تكون عينا لفُعّل بضم الفاء وتشديد العين جمعاً صحيح اللام غير مفصولة منها.

وتقلب الألف والياء واواً إذا انضم ما قبلها كبُويع وتقلب الياء واواً. إن كانت الياء ساكنة مفردة مضموماً ما قبلها من غير جمع كموقن وموسر ومرموة. وإن كانت لاماً لفعلى اسماً كتقوى(†).

أما الإعلال بالنقل فتنقل حركة المعتل إلى الساكن الصحيح قبله مع بقاء المعتل إن

(*) أحمد الحملاوي، شذى العرف في فن الصرف، المكتبة الثقافية، بيروت، ١٩٥٣، ١٤٢ ..

(†) .مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، المكتبة العصرية، بيروت، ١٩٨٦، ٩٦ .

جانس الحركة(*)، مثل: يقول أصلها يقوُل، وإلا قلب حرفاً يجانسها، مثل يخاف أصلها يخوف. وينحصر الإعلال بالنقل في الفعل المعتل عيناً والاسم المشبه للفعل المضارع وزناً فقط بشرط أن يكون فيه زيادة يمتاز بها عن الفعل، كمعاش أصلها معيش. وفي المصدر الموازن للإفعال والاستفعال نحو إقوام واستقوام، ويجب حذف إحدى الألفين بعد القلب لالتقاء الساكنين، وصفة مفعول كمبيع بحذف إحدى المدين فيها مع قلب الضمة لئلا تنقلب الياء واواً فيلقب الواي باليائي.

أما الإعلال بالحذف فقسمان: قياسي لعلة تصريفية كالاستثقال والتقاء الساكنين، وغير قياسي اعتباطاً. فالقياس يكون في الماضي على وزن أفعل، فإنه يجب حذف الهمزة من مضارعه ووصفيه مثل هراق لا نقول أهراق، كذلك فاء الفعل المثال ومصدره مثل وزن، زنة، وعندما يكون الفعل الماضي ثلاثياً مكسور العين، وكانت هي ولامه من جنس واحد جاز لك الحذف.

أما القسم الثاني من القياسي فهو الحذف لالتقاء الساكنين، فإذا التقى ساكنان في كلمة أو كلمتين وجب التخلص منه، إما بحذف أولهما أو تحريكه، فيجب إن كانا في كلمة حذف الأول لفظاً وخطاً، إذا كان مدة سواء كان الثاني جزءاً من الكلمة أو كالجزء منها مثل قل وبع، ويحذف لفظاً لا خطاً إن كانا في كلمتين وكان الأول مدة أيضاً، نحو: يغزو الجيش، وركعتا الفجر خير من الدنيا وما فيها، ويجب تحريكه إن لم يكن مدة.

وإذا التقى صامتان ساكنان فيقيم بينهما صوت مد قصير كراهية هذا الالتقاء، إضافة إلى سرعة الأداء في بعض اللهجات مثل لهجة تميم، فيؤدي إلى سقوط بعض أصوات المد في درج الكلام.

ابن عقيل، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، تحقيق: محمد عبد الحميد، دار التراث، القاهرة، ١٩٨٠، ١٣٠.

(*)

وغير القياسي كحذف الياء من نحو يد ودم أصلهما يدي ودمي والواو من نحو اسم وابن وشفه أصلها سمو وبنو وشفو. كما تقلب الواو والياء ألفاً إذا تحركتا وكانت الحركة أصلية أو كان ما قبلهما مفتوحاً أو كانت الفتحة متصلة في كلمتيهما أو تحريك ما بعدهما إن كانتا عينين وأن لا يقع بعدها ألف ولا ياء مشددة إن كانتا لامين.

وقد كشف الجدول الإحصائي أن مما يواجه متعلم العربية من إشكالات ما يتعلق بالتمييز بين الياء والواو الأصلية وأطراف المد، إذ يصعب التمييز بينهما فيما يتعلق مثلاً بفاء الافتعال حين تكون واواً أو ياءً أصلية، فتبدل تاءً وتدغم في تاء الافتعال، نحو: اتَّعَد واتصل من الوعد والوصل، في حين إنه لا يجوز هذا الإبدال إن كانت الياء أوالواو بدلاً من همزة في نحو إيتزر من إزر، لأن الياء ليست أصلية. إضافة إلى ذلك تظهر إشكالية إبدال الميم واواً، حيث تبدل الميم من الواو وجوباً في فم إذا لم تضف إلى ظاهر أو مضمر، ودليل ذلك تكسيره على أفواه والتكسير برد (يرد)الأشياء إلى أصولها، وربما بقي الإبدال مع الإضافة، كقوله صلى الله عليه وسلم: "لخلوف فم الصائم أطيب عند الله من ريح المسك".

جدول رقم (٢) (الأخطاء الصرفية)

		طلاب	الرياض	طلاب	الأحساء	طالبات	الرياض	طالبات	الأحساء	مجموع	الطلاب	مجموع	الطالبات	المجموع	الغام
الرقم	الخطأ	التكرار	نسبة الشيوع	التكرار	نسبة الشيوع	التكرار	نسبة الشيوع	التكرار	نسبة الشيوع	التكرار	نسبة الشيوع	التكرار	نسبة الشيوع	التكرار	نسبة الشيوع
١	أ ص و	٣٥	٣,٨٨	٢٣	٢,٩١	١٥	٢,٢٩	١٦	٢,٠٠	٥٨	٣,٤٣	٣١	٢,١٣	٨٩	١,٤١
٢	أ ص ي	٣٢	٣,٥٥	١٣	١,٦٤	٢٤	٣,٦٦	١٨	٢,٢٥	٤٥	٢,٦٦	٤٢	٢,٨٩	٨٧	١,٣٨
٣	أ ص همزة	٢٨	٣,١١	٢٥	٣,١٧	٢٧	٤,١٢	١٧	٢,١٢	٥٣	٣,١٣	٤٤	٣,٠٢	٩٧	١,٥٤
٤	أص فتحة	٢٨	٣,١١	٤٥	٥,٧١	١٠	١,٥٢	٢٢	٢,٧٥	٧٣	٤,٣٢	٣٢	٢,٢٠	١٠٥	١,٦٧
٥	و ص ي	٣٥	٣,٨٨	١٧	٢,١٥	١٢	١,٨٣	٢٥	٣,١٢	٥٢	٣,٠٨	٣٧	٢,٥٤	٨٩	١,٤١

		طلاب	الرياض	طلاب	الأحساء	طالبات	الرياض	طالبات	الأحساء	مجموع	الطلاب	مجموع	الطالبات	المجموع	الغام
الرقم	الخطأ	التكرار	نسبة الشيوع	التكرار	نسبة الشيوع	التكرار	نسبة الشيوع	التكرار	نسبة الشيوع	التكرار	نسبة الشيوع	التكرار	نسبة الشيوع	التكرار	نسبة الشيوع
٦	و ص أ	١٣	١,٤٤	١٩	٢,٤١	٣٣	٤,١٢	٢٧	٢,٤١	٣٢	١,٨٩	٦٠	٤,١٢	٩٢	١,٤٦
	أ ص و	٤١	٤,٥٥	١٢	١,٥٢	١٨	٣,٣٦	٢٢	١,٥٢	٥٣	٣,١٣	٤٠	٢,٧٥	٩٣	١,٤٨
	أ ص ي	١٧	١,٨٨	٣٣	٤,١٨	١٩	١,٦٨	١١	٤,١٨	٥٠	٢,٩٦	٣٠	٢,٠٦	٨٠	١,٢٧
	أ ص ا	١٩	٢,١١	٣٥	٤,٤٤	٣٣	٢,٧٥	١٨	٤,٤٤	٥٩	٣,٤٩	٥١	٣,٥٠	١١٠	١,٧٥
	أص فتحة	٣٢	٣,٥٥	٢٧	١,٣٩	٣١	٥,٠٤	٣٣	١,٣٩	٥٩	٣,٤٩	٦٤	٤,٤٠	١٢٣	١,٩٥
	أ ص ضمة	٣٥	٣,٨٨	٢٩	٣,٦٨	٣٥	٤,٧٤	٣١	٣,٦٨	٦٤	٣,٧٩	٦٦	٤,٥٤	١٣٠	٢,٠٦
	أ ص كسرة	١٨	٢	١١	١,٣٩	٤٠	١,٥٢	١٠	١,٣٩	٢٩	١,٧١	٥٠	٣,٤٤	٧٩	١,٢٥
٧	و ص ى	١١	١,٢٢	٢٥	٣,١٧	٣٢	١,٨٣	١٣	٣,١٧	٣٦	٢,١٣	٤٥	٣,٠٩	٨١	١,٢٨
٨	و ص ضمة	٣٥	٣,٨٨	٢٨	٣,٥٥	٣١	٢,٢٩	١٥	٣,٥٥	٦٣	٣,٧٣	٤٦	٣,١٦	١٠٩	١,٧٣
٩	ى ص أ	١١	١,٢٢	١٧	٢,١٥	٣٠	٤,٨٩	٣٢	٢,١٥	٢٨	١,٦٥	٦٢	٤,٢٦	٩٠	١,٤٣
١٠	ى ص ي	٣٨	٤,٢٢	٣٥	٤,٤٤	٢٠	٥,٠٤	٣٣	٤,٤٤	٧٣	٤,٣٢	٥٣	٣,٦٤	١٢٦	٢,٠٠
١١	ى ص و	٩	١	٢٥	٣,١٧	٢٢	١,٥٢	١٠	٣,١٧	٣٤	٢,٠١	٣٢	٢,٢٠	٦٦	١,٠٥
١٢	ى ص كسرة	٢٣	٢,٥٥	٢٨	٣,٥٥	٢٥	١,٦٨	١١	٣,٥٥	٥١	٣,٠٢	٣٦	٢,٤٧	٨٧	١,٣٨
١٣	واوص واو مدية	١١	١,٢٢	١٧	٢,١٥	١٠	١,٨٣	١٢	٢,١٥	٢٨	١,٦٥	٢٢	١,٥١	٥٠	٠,٧٩

		طلاب	الرياض	طلاب	الأحساء	طالبات	الرياض	طالبات	الأحساء	مجموع	الطلاب	مجموع	الطالبات	المجموع	الغام
الرقم	الخطأ	التكرار	نسبة الشيوع	التكرار	نسبة الشيوع	التكرار	نسبة الشيوع	التكرار	نسبة الشيوع	التكرار	نسبة الشيوع	التكرار	نسبة الشيوع	التكرار	نسبة الشيوع
١٤	ي ص ي مدية	١٣	١,٤٤	١٧	٢,١٥	١٣	١,٨٣	٩	١,١٢	٣٠	١,٧٧	٢٢	١,٥١	٥٢	٠,٨٢
١٥	حذف أ	٣٣	٣,٦٦	٣٥	٤,٤٤	١٥	٢,٢٩	٣٣	٤,١٣	٦٨	٤,٠٢	٤٨	٣,٣٠	١١٦	١,٨٤
١٦	حذف ي	٤٥	٥	١١	١,٣٩	١٣	١,٨٣	١٢	١,٥٠	٥٦	٣,٣١	٢٥	١,٧٢	٨١	١,٢٨
١٧	حذف ى	٤١	٤,٥٥	٢٥	٣,١٧	٢٣	٣,٥١	١٥	١,٨٧	٦٦	٣,٩٠	٣٨	٢,٦١	١٠٤	١,٦٥
١٨	حذف فتحة	٤٧	٥,٢٢	٣٥	٤,٤٤	٣٥	١,٨٣	٢٥	٣,١٢	٨٢	٤,٨٥	٦٠	٤,١٢	١٤٢	٢,٢٦
١٩	حذف ضمة	٤٩	٥,٤٤	٣٧	٤,٦٩	٣٧	٥,٦٥	٣٥	٤,٣٨	٨٦	٥,٠٩	٧٢	٤,٩٥	١٥٨	٢,٥١
٢٠	حذف كسرة	٤١	٤,٥٥	١٢	١,٥٢	١٥	٢,٢٩	١١	١,٣٧	٥٣	٣,١٣	٢٦	١,٧٨	٧٩	١,٢٥
٢١	زيادة أ	١٧	١,٨٨	٢٥	٣,١٧	٣٥	٥,٣٥	٤٥	٥,٦٣	٤٢	٢,٤٨	٨٠	٥,٥٠	١٢٢	١,٩٤
٢٢	زيادة و	٣٨	٤,٢٢	٢١	٢,٦٦	١٢	١,٨٣	٢٧	٣,٣٧	٥٩	٣,٤٩	٣٩	٢,٦٨	٩٨	١,٥٦
٢٣	زيادة ي	٣٥	٣,٨٨	١٩	٢,٤١	٢٥	٣,٨٢	٢٦	٣,٢٥	٥٤	٣,١٩	٥١	٣,٥٠	١٠٥	١,٦٧
٢٤	زيادة فتحة	١٥	١,٦٦	١٨	٢,٢٨	٢٥	٣,٨٢	٢١	٢,٦٢	٣٣	١,٩٥	٤٦	٣,١٦	٧٩	١,٢٥
٢٥	زيادة ضمة	١٧	١,٨٨	٢٤	٣,٠٤	١٢	١,٨٣	٢٢	٢,٧٥	٤١	٢,٤٢	٣٤	٢,٣٣	٧٥	١,١٩
٢٦	زيادة كسرة	١٦	١,٧٧	١٢	١,٥٢	١٣	١,٨٣	٢٣	٢,٨٧	٢٨	١,٦٥	٣٦	٢,٤٧	٦٤	١,٠١

الرقم	الخطأ	طلاب	الرياض	طلاب	الأحساء	طالبات	الرياض	طالبات	الأحساء	طلاب	الرياض	طلاب	الأحساء	مجموع	الطلاب	مجموع	الطالبات	المجموع	الغام
		التكرار	نسبة الشيوع	التكرار	نسبة الشيوع	التكرار	نسبة الشيوع	التكرار	نسبة الشيوع	التكرار	نسبة الشيوع	التكرار	نسبة الشيوع	التكرار	نسبة الشيوع	التكرار	نسبة الشيوع	التكرار	نسبة الشيوع
	المجموع	٩٠٠		٧٨٨		٦٥٤		٧٩٩		١٦٨٨		١٤٥٣		٦٢٨٢					

إشكالات كتابية

أفضى التعامل مع الواقع اللغوي للطلبة كما بينته الجداول الإحصائية للإشكالات الكتابية في أصوات المد في العملية التعليمية إلى اختلافات كتابية تصيب أصوات المد جراء تشكلاتها اللغوية، يظهر ذلك في حالة إسناد الفعل الناقص ماضياً إلى واو الجماعة، حيث يجب حذف حرف العلة وفتح ما قبله، إن كان المحذوف ألفاً ويضم إن كان واواً أو ياءً، فنقول في نحو سعى: سعوا، وفي سرُو ورضي: سرُوا ورضُوا، وإذا أُسند لغير الواو من الضمائر البارزة لم يحذف حرف العلة بل يبقى على أصله، وكذلك إذا كان مضارعاً وأُسند لواو الجماعة أو ياء المخاطبة، يحذف حرف العلة ويُفتح ما قبله إن كان المحذوف ألفاً ويؤُتى بحركة مجانسة لواو الجماعة أو ياء المخاطبة إن كان المحذوف واواً أو ياء، فنقول: الرجال يسعون، وتسعين يا هند.

وإذا أُسند لنون النسوة وألف الاثنين لم يحذف منه شيء، غير أن الألف تقلب ياء، كقولنا: النساء يرمين، والزيدان يرميان. وفي ظل هذا التقلب الكتابي لحروف العلة بين الظهور والاختفاء، يعسر على متعلم العربية التمييز بين إظهار حرف العلة كتابة أو حذفه خاصة وأنه يستعاض عنه بأنصاف المد.

كما كشفت الجداول الإحصائية في المستوى الكتابي قلة كتابة أصوات المد أو انعدامها في صلب الكلمة ، لا سيما القصيرة، وهو ما يوهن ركناً أساسياً من أعمدة العربية، والعلة في ذلك النظر إلى الحركات القصار بوصفها عرضاً وليس مكوناً من مكونات النظام الصوتي للغة بل تابعاً للصوامت وليس لها استقلال أو كيان خاص وعدها زوائد ليست أصلاً في بناء الكلمة،

وهذه نظرة قديمة تأصلت في المعلم والمتعلم على حد سواء. يقول الخليل برواية سيبويه: "الفتحة والكسرة والضمة زوائد، فالفتحة من الألف والكسرة من الياء والضمة من الواو"(*)، فلم يحاولوا الإشارة إليها برموز من صلب الكلمة شأنها في ذلك شأن بقية الأصوات ومنها حروف المد ذاتها التي هي بعضها.

بينت أرقام الجداول الإحصائية في المستوى الكتابي عند الطلبة ارتفاع نسبة شيوع الأخطاء المتعلقة بتلك الأصوات التي لا تلفظ وتعد زائدة لا لزوم لها من الناحية الصوتية، كما في الكلمات (مائة، جاءوا، عمرو) وإسقاط بعض الأصوات الملفوظة كما في (هذا والإله)، كذلك كتابة حرف يرمز إلى غير صوت مثل حرف الهجاء (ى) الذي يرمز إلى صوتين مختلفين ألف اللين الطويلة والياء الطويلة، وأظهر ما يعانيه الطلبة من تداخل في كتابة همزة الوصل مع همزة القطع، حيث تراكمت الأخطاء في كتابتهما، ومما لا بد من تسجيله من أخطاء وقع فيها الطلبة في المستوى الكتابي التنوين سواء كان رفعاً أم نصباً أم جراً فالتبس عليهم كثيراً.

وفي الختام إضافة إلى ارتفاع نسبة الطلبة الذين لا يميزون بين صوتي المد الطويل والقصير فيبدلون أحدهما مكان الآخر حتى وصلت هذه النسبة إلى ٥٨%.، كذلك فإن نسبة ٥٥% من الطلاب يخطئون في كتابة الهمزة، و٦٧% يخطئون في كتابة الألف اللينة في آخر الأسماء، و٥٣% يخطئون في كتابة الحروف واجبة الحذف، و٢٩% يكتبون التنوين بالنصب نوناً. كذلك ظهرت أخطاء في الحروف التي تُزاد كألف واو الجماعة، وواو عمرو، فقد شاعت بنسبة ٤٨%، وأخطاء الهمزة المتطرفة التي شاعت ٤٢%، وأخطاء الحروف التي تُحذف كألف ابن بين علمين فقد شاعت بنسبة ٣١%.

(*). سيبويه، الكتاب،

جدول رقم (٣) الأخطاء الكتابية

		طلاب	الرياض	طلاب	الأحساء	طالبات	الرياض	طالبات	الأحساء	مجموع	الطلاب	مجموع	الطالبات	المجموع	العام
الرقم	الخطأ	التكرار	نسبة الشيوع	التكرار	نسبة الشيوع	التكرار	نسبة الشيوع	التكرار	نسبة الشيوع	التكرار	نسبة الشيوع	التكرار	نسبة الشيوع	التكرار	نسبة الشيوع
١	أ ص و	٣٠	٢,٦٥	١٩	١,٨٩	٢٧	٤,٥٢	٤٤	١,٨٩	٤٩	٢,٢٩	٧١	٣,٧٠	١٢٠	٢,٩٦
٢	أ ص ي	٣١	٢,٧٣	٢٨	٢,٧٩	٢٩	١,٥٤	١٥	٢,٧٩	٥٩	٢,٧٦	٤٤	٢,٢٩	١٠٣	٢,٥٤
٣	أ ص همزة	٣٧	٣,٢٦	٥٢	٥,١٩	٤٠	٢,٢٦	٢٢	٥,١٩	٨٩	٤,١٧	٦٢	٣,٢٣	١٤٣	٣,٥٣
٤	أ ص فتحة	٤٠	٣,٥٣	٥٥	٥,٤٩	٤٤	٣,٢٨	٣٢	٥,٤٩	٩٥	٤,٤٥	٧٦	٣,٩٦	١٧١	٤,٢٢
٥	و ص ي	٤٢	٣,٧١	١٧	١,٦٩	٢٥	٢,٢٦	٢٢	١,٦٩	٥٩	٢,٧٦	٤٧	٢,٤٥	١٠٦	٢,٦١
٦	و ص أ	٤٥	٣,٩٧	١٨	١,٧٩	٢٥	١,٣٣	١٣	١,٧٩	٦٣	٢,٩٥	٣٨	١,٩٨	١٠١	٢,٤٩
	أ ص و	١٣	١,١٤	١٥	١,٤٩	٢٤	١,٥٤	١٥	١,٤٩	٢٨	١,٣١	٣٩	٢,٠٣	٦٧	١,٦٥
	أ ص ي	١٧	١,٥٠	٢٤	٢,٣٩	٢٢	١,٨٤	١٨	٢,٣٩	٤١	١,٩٢	٤٠	٢,٠٨	٨١	٢
	أ ص ا	١٦	١,٤١	٢٢	٢,١٩	١١	١,٩٥	١٩	٢,١٩	٣٨	١,٧٨	٣٠	١,٥٦	٦٨	١,٦٧
	أ ص فتحة	١٤	١,٢٣	١١	١,٠٩	١٨	١,١٣	١١	١,٠٩	٢٥	١,١٧	٢٩	١,٥١	٥٤	١,٣٣
	أ ص ضمة	١٢	١,٠٦	١٨	١,٧٩	٢٢	٢,٤٦	٢٤	١,٧٩	٣٠	١,٤٠	٤٦	٢,٣٩	٧٦	١,٨٧
	أ ص كسرة	٢٢	١,٩٤	٣٣	٣,٢٩	٢٧	٣,٠٨	٣٠	٣,٢٩	٥٥	٢,٨٦	٥٧	٢,٩٧	١١٢	٢,٧٦
٧	و ص ى	٣٩	٣,٤٤	٢٢	٢,١٩	١٥	١,٥٤	١٥	٢,١٩	٦١	٢,٨٥	٣٠	١,٥٦	٩١	٢,٢٤
٨	و ص ضمة	٥٠	٤,٤١	٥٤	٥,٣٩	٤٤	٢,٥٦	٢٥	٥,٣٩	١٠٤	٤,٨٧	٦٩	٣,٥٩	١٧٣	٤,٢٧
٩	ى ص أ	٥٥	٤,٨٥	٥٥	٥,١٩	٤٥	٥,١٣	٥٠	٥,١٩	١١٠	٥,١٥	٩٥	٤,٩٥	٢٠٥	٥,٠٦
١٠	ى ص ي	٥٢	٤,٥٩	٥٢	٥,١٩	٥٠	٥,٣٤	٥٢	٥,١٩	١٠٤	٤,٨٧	١٠٢	٥,٣٢	٢٠٦	٥,٠٨
١١	ى ص و	٤٠	٣,٥٣	٢٢	٢,١٩	٢٦	١,٥٤	١٥	٢,١٩	٦٢	٢,٩٠	٤١	٢,١٣	١٠٣	٢,٥٤

الرقم	الخطأ	طلاب	الرياض	طلاب	الأحساء	طالبات	الرياض	طالبات	الأحساء	مجموع	الطلاب	مجموع	الطالبات	المجموع	العام
		التكرار	نسبة الشيوع	التكرار	نسبة الشيوع	التكرار	نسبة الشيوع	التكرار	نسبة الشيوع	التكرار	نسبة الشيوع	التكرار	نسبة الشيوع	التكرار	نسبة الشيوع
١٢	ى ص كسرة	٥٥	٤,٨٥	٢٥	٢,٤٩	١٨	١,٥٤	١٥	٢,٤٩	٨٠	٣,٧٥	٣٣	١,٧٢	١١٣	٢,٧٩
١٣	واو ص واو مدية	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
١٤	ي ص ي مدية	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
١٥	حذف أ	٥	٠,٤٤	٣٤	٣,٣٩	٤٢	٥,١٣	٥٠	٣,٣٩	٣٩	١,٨٢	٩٢	٤,٧٩	١٣١	٣,٢٣
١٦	حذف ي	٥٠	٤,٤١	٣٧	٣,٦٩	٣٨	٤,٥٢	٤٤	٣,٦٩	٨٧	٤,٠٧	٨٢	٤,٢٧	١٦٩	٤,١٧
١٧	حذف ى	٤٩	٤,٣٢	٤٢	٤,١٩	٣٨	٤,١١	٤٠	٤,١٩	٩١	٤,٢٦	٧٨	٤,٠٦	١٦٩	٤,١٧
١٨	حذف فتحة	٥٦	٤,٩٤	٥٥	٥,١٩	٤٠	٥,٣٤	٥٢	٥,١٩	١١١	٤,٢٣	٩٢	٤,٧٩	٢٠٣	٥,٠١
١٩	حذف ضمة	٥٧	٥,٠٣	٥٤	٥,٣٩	٤٢	٥,٢٤	٥١	٥,٣٩	١١١	٤,٤٤	٩٣	٤,٨٥	٢٠٤	٥,٠٣
٢٠	حذف كسرة	٥٣	٤,٦٨	٤٨	٤,٧٩	٣١	٤,٣١	٤٢	٤,٧٩	١٠١	٤,٧٣	٧٣	٣,٨٠	١٧٤	٤,٢٩
٢١	زيادة أ	٣٨	٣,٣٥	٢٣	٢,٢٩	٢٧	٣,٢٨	٣٢	٢,٢٩	٦١	٢,٨٥	٥٩	٣,٠٧	١٢٠	٢,٩٦
٢٢	زيادة و	٣٥	٣,٠٩	٢٧	٢,٦٩	١٢	٢,٧٧	٢٧	٢,٦٩	٦٢	٢,٩٠	٣٩	٢,٠٣	١٠١	٢,٤٩
٢٣	زيادة ي	٣٧	٣,٢٦	٢٥	٢,٤٩	١٧	٣,٨٠	٣٧	٢,٤٩	٦٢	٢,٩٠	٥٤	٢,٨١	١١٦	٢,٨٦
٢٤	زيادة فتحة	٤١	٣,٦٢	٣٢	٣,١٩	٣٨	٤,٨٣	٤٧	٣,١٩	٧٣	٣,٤٢	٨٥	٤,٤٣	١٥٨	٣,٩٠
٢٥	زيادة ضمة	٤٥	٣,٩٧	٣١	٣,٠٩	٤٠	٥,١٣	٥٠	٣,٠٩	٧٦	٣,٥٦	٩٠	٤,٦٩	١٦٦	٤,٠٩
٢٦	زيادة كسرة	٣٩	٣,٤٤	٢٩	٢,٨٩	٣٧	٤,٦٢	٤٥	٢,٨٩	٦٨	٣,١٨	٨٢	٤,٢٧	١٥٠	٣,٧٠

		طلاب	الرياض	طلاب	الأحساء	طالبات	الرياض	طالبات	الأحساء	مجموع	الطلاب	مجموع	الطالبات	المجموع	العام
الرقم	الخطأ	التكرار	نسبة الشيوع	التكرار	نسبة الشيوع	التكرار	نسبة الشيوع	التكرار	نسبة الشيوع	التكرار	نسبة الشيوع	التكرار	نسبة الشيوع	التكرار	نسبة الشيوع
	المجموع	١١٣٢		١٠٠١		٩٧٣		٩٤٤		١٩١٧		٤٠٥٠			

خاتمة

أظهر ما وصلت إليه الدراسة أن لحروف المد العربية طبيعة وخصوصية وتغاير ما ألفته اللغات الأخرى، مما حملها صعوبات كبيرة في العملية التعليمية، صعوبات اختصت بالطلبة وأخرى بالمعلم، وبالتالي انعكست على المنهاج، في إشكالات جاءت على ثلاثة مستويات؛ المستوى الصوتي الذي نبعت إشكالاته من الطبيعة الدقيقة لهذه الأصوات، إضافة إلى قرب المخرج في كل منها. أما على المستوى الصرفي فثمة تغيرات صرفية كبيرة حكمت هذه الأصوات في سيرورتها، وتمثلت في كثرة الإعلال في القلب والحذف والنقل وهي اعتلالات تصعب على الحصر، وعلى المستوى الكتابي تمثلت تلك الصعوبات في أننا ننطق ما لا نكتب أو نكتب ما لا ننطق في أصوات المد.

التوصيات:

توصلت الدراسة بعد معاينة الجداول الإحصائية السابقة التي سطّرتها فئات الطلبة، ومعاينتها إحصائياً إلى اقتراف الطلاب لعدد كبير من الأخطاء في أصوات المد، إذ تبين وقوع الطلاب في سبع وعشرين نوعاً من الخطأ بنسب متفاوتة، وهذه الأخطاء تكررت بنسب متفاوتة، ويمكن حل هذه المعضلة بصناعة دراسات تقوم على حصر الكلمات المعتلة الأكثر شيوعاً وتعليمها للطلاب حسب أهميتها، حينئذ لا تدخلهم في دوامة حروف العلة وتقلباتها كما رأيناها في ثنايا البحث، فلا يدرس الطالب إلا ما يحتاج من هذه الكلمات المعتلة.

لأصوات المد في كل لغات العالم مشكلاتها الخاصة، ومشكلاتها في العربية أكثر تعقيداً، والمرشد في وضع الحدود (الحركات المعيارية cardinal vowels) هو أن يكون هناك تسجيلات صوتية متتالية متفق عليها تترجم نطقاً هذه الأصوات وأبعادها وكيفيات أدائها. والنظر إلى الحركات القصار بوصفها جوهراً لا عرضاً أي أنها مكون من مكونات النظام الصوتي للغة العربية وليست زوائد بل أصولا في بناء الكلمة.

لا بد من طرح مهاد نظري في بداية كل فصل لطلبة الثانوية متعلمي العربية توضح فيه خصائص أصوات المد في اللغة العربية، واستفزاز الطلاب بحيث يكون لهم دور في تحديد ما يشكل عليهم. التدريب على ترجمة الصوت على شكل مكتوب والعكس في الوقت نفسه، والتركيز على الأصوات المتشابهة.

لا بد من اللجوء إلى تفعيل ما يدعى الكتابة الصوتية التي تصور كتابياً الوحدة المنطوقة (الصوت لا الحرف) تماماً كما وردت في سياق الكلام لا حسب صورتها في النظام الهجائي، فلا بد من استعمالها لأنها أضحت ضرورة.

لعل من شأن هذه الدراسة أن تفتح أفقاً جديداً لدراسة لاحقة داعمة تدور حول اختلاط الحركات بحروف العلة بين متعلمي العربية.

المصادر والمراجع

١. الإستراباذي (رضي الدين)، الشافية في علم التصريف، تحقيق: (محمد الحسن؛ وآخرون، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٩٨٢.

٢. أنيس (إبراهيم)، الأصوات اللغوية، الأنجلو، رابعة.

٣. ابن جني (عثمان)، سر صناعة الإعراب، تحقيق: حسن هنداوي، دمشق، دار القلم، ١٩٨٥.

٤. ابن الحاجب (جمال الدين)، الشافية في علم التصريف، تحقيق: حسن العثمان، مكة، المكتبة المكية، ١٩٩٥.

٥. بشر (كمال)، الأصوات، دار المعارف، مصر.

٦. صيني (محمود إسماعيل) وآخرون، مرشد المعلم في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، تطبيقات عملية، ط٢، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٥.

٧. عمايرة (إسماعيل)، المستشرقون والمناهج اللغوية، عمان، دار وائل للنشر، ٢٠٠٢.

٨. عمر (أحمد مختار)، دراسة الصوت اللغوي، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٦.

٩. الغذامي(عبد الله)، الخطيئة والتكفير، جدة، النادي الأدبي الثقافي، ١٩٨٥.

١٠. القاسمي (علي)، اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين باللغات الأخرى، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الرياض، ١٩٧٩.

١١. المبرد (أبو العباس)، المقتضب، تحقيق: محمد عضيمة، بيروت، عالم الكتب، ١٩٦٣..

١٢. منصف (إبراهيم)، أصوات اللين في العربية، بيروت، دار المعرفة، ٢٠٠٧.

١٣. المطلبي (فاضل)، أصوات المد في العربية، بغداد، وزارة الثقافة مطبعة الحرية، ١٩٨٤.

١٤. أبو هلال (ماهر) وآخرون، مبادئ الإحصاء، بيروت، مكتبة الفلاح، ١٩٩٧.

١٥. هيكل (عبد العزيز)، مبادئ الأساليب الإحصائية، بيروت، دار النهضة، ١٩٦٤.

مناهج البحث وتطوير الكتاب المدرسي
نموذج: شبكة Bielefeld الألمانية
ترجمة وقراءة في خطوطها العامة*

إعداد
د. عبد الجليل أحمد أميم
كلية الآداب والعلوم الإنسانية ــ جامعة القاضي عياض

* Weinbrenner ،Peter.: Theoretische Grundlagen ،Dimensionen und Kategorien für die
Analyse Wirtschafts- und Sozialkundlicher Schulbücher. In: Schriften zur Didaktik der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Nr. ٢٧. Universität Bielefeld..

مهاد توضيحي

لماذا الاشتغال على الآليات المنهجية أساسا؟

إننا نعتقد أيما اعتقاد أننا في دول العالم الثالث، وفي العالم العربي خصوصا، كانت ولا تزال الجهة التي نؤتى من قبلها، وتفضح تخلفنا، هي المنهج بمفهومه العام.

ولكن ماذا نقصد بالمنهج عندما نتحدث عنه في محاولاتنا؟ إنّه كل سلوك نظري أو عملي نتوخاه لبلوغ غايتنا المحددة، والمنهج يرتبط أشدّ ما يكون الارتباط بمفهوم النظام والترتيب والاستدلال الضامن للوصول إلى الغاية، لنقل إنه نظام من الإجراءات يكون قادرا على تحقيق ما يصبو إليه الفاعل العملي والمتأمل النظري، وبالضبط أقول إن غايته هي إخراج النظر والعمل من تحكم العادة والعشوائية إلى حيز الضبط والتنظيم.

نحن ننطلق من اعتبار المنهج في بعده الآلي ليس مقصودا لذاته، أو لنقل ليس غاية في حدّ ذاته، إنّنا لا نهتمّ به إلاّ من أجل غيره، أي من أجل توظيفه، فهو مساعد وآلة لا غنى لنا عنها، ولكن إذا كان هذا الغير لا ينال إلا بواسطته، أي أن هذا الغير متعلق بالمنهج وجودا وعدما، نزل عندنا المنهج منزلة السابق والغير منزلة اللاحق، إذ أن هذا الغير سواء كان نظرا أم عملا، لا يقبل إلا إذا كان موافقا لمقتضيات المنهج. فبدون منهج قد نكتسب معرفة، وبالمنهج فقط نكتسب علما، أو على رأي علي الجرجاني نكتسب اعتقادا جازما مطابقا للواقع[1]. إذ العلم يطلق على ما يدرك وجوده وجنسه وكيفيته وعليته على رأي الأصفهاني[2]. وهذا مناط محاولاتنا في البحث

(١) الجرجاني، على بن محمد.: التعريفات. تحقيق وتعليق عبد الرحمان عميرة. بيروت ١٩٨٧. ص ٢٠٠.

(٢) الأصفهاني، الراغب.: الذريعة إلى مكارم الشريعة. تحقيق أبو اليزيد العجمي. ط ٢. القاهرة ١٩٨٧. ص. ١٧٩. ١٨٠

في المنهج وأجرأته؟، إذ المبتغى هو الوقوف على دقائق التأليف والفعل التربويين، فندرك بذلك أجناسهما وكيفياتهما وعلاتهما، فنعمل بعد ذلك على تطويرهما بتجاوز عللهما وآفاتهما.

ومن جهة ثانية فعندما نقول إن المنهج في بعده الآلي متعلق به غيره، نستشف أن للمنهج بعدا عمليا أساسيا، وعندما يتعلق الأمر بعلوم التربية والبحث فيها، فإن البعد الكيفي الذي أدرجناه سابقا يعتبر هو لحمة النظر والعمل التربويين. ذلك أن التربية في بعدها التطبيقي علم كيفيات بامتياز.

إن دافعنا هو أن لا نخوض في مواضيع تربوية مستهلكة سجينة التأمل أو بعيدة عن العمل من جهة، ولا نأتي فيها بجديد ندلل به على اجتهادنا واهتمامنا بالعمل، وطموحنا لتطوير واقع النظر والعمل بوطننا العربي من جهة ثانية. وفي هذا الأمر لا نتهيب الإدلاء بآرائنا العلمية ولو تعارضت مع غيرنا من آراء الباحثين خصوصا في باب تقديم العمل والآليات على باب النظر التأملي الفلسفي في واقعنا الحالي. كما أننا على وعي تام بأن مصادر مجالنا لا تغطيها لغتنا الأم ولذلك وظفنا ما أنعم الله به علينا من لغات أجنبية أخرى لنقل ما نحتاجه وشرحه لاستكمال العدّة وتوطين العلم الذي نصبو إليه.

إننا نأمل أن نلبي في محاولاتنا هذه الوضوح والبساطة والدقة بالرجوع إلى أهل الاختصاص، وأن نساهم في إكساب المطلعين عليها حسن الدراية بطرق توظيف الآليات المنهجية، وحسبنا أن نكون في ذلك بادئين معبّدين الطريق لمن يأتي من بعدنا، أو على الأقل مساهمين ولو بحظ بسيط عسى أن يكون ذلك نافعا لغيرنا، ولا ندّعي في ذلك التعالم على غيرنا، فنحن نومن أشد ما يكون الإيمان بنسبية الاجتهاد البشري، إذ الإنسان بطبيعته محتاج إلى غيره، والتراكم العلمي لا يحصل ولن يحصل إلاّ بوجود المخالف المنتقد.

إنّ دراستنا ألمانيا باعتبارها البلد الوحيد في العالم الذي يحتضن معهدا عاليا متخصّصا في البحث في الكتاب المدرسي بكلّ أبعاده، وهو معهد Georg Eckert الدولي بمدينة

Braunschweig، دفعنا إلى أن نستغلّ هذا الظرف ونوظّفه أحسن توظيف، ونقوم بزيارة المعهد والاتصال بالمختصّين بتقنيات تحليل وتقويم الكتاب المدرسي ونستفيد منهم. وإنّ اختيارنا للشبكة التحيلية أعلاه يدخل ضمن هذا الاطار.

وعموما فإنّ الذي يأخذ كتابا مدرسيا بين يديه قد لا يدرك بأنّ هذا المحمول موضوع بحث عميق لتخصّصات مختلفة ومناظرات وأبحاث وسجال علمي متواصل متنوّع ومعقد.

الكتاب المدرسي مكوّن أساسي للمنهاج التربوي والتعليمي والحاجة ماسة إليه سواء تعلق الأمر بالتلميذ أوالمعلم أو الباحث؛ والأسئلة التي يطرحها أو تطرح عليه وحوله تشمل أبوابا كثيرة من المعرفة، والمنهجية التي تتناوله بالبحث والتحليل تتباين بتباين أصولها المعرفية. لذلك فإننا سنحاول في هذه المناسبة أن نتناول قضية واحدة من القضايا التي ترتبط بهذه الوسيلة التربوية، تلك هي منهج التعامل وتقنيات البحث العلمي الخاصة بالكتاب المدرسي.

١. الكتاب المدرسي باعتباره موضوع بحث

أهم خلل يعاني منه البحث في الكتب المدرسية يتمثل في ثلاثة مشاكل أساسية:

المشكل النظري: ويتجلى في انعدام أية نظرية متكاملة حول الكتاب المدرسي، بل حتى دوره الديداكتيكي والمنهجي لم يتم تناولهما حتى الآن بالدرس والتحليل، رغم وجود أفكار أولية ومسبقة في الأدبيات التربوية المتنوعة (HACKER ١٩٨٠ RAUCH) (١٩٨٦).

المشكل التجريبي: ويتجلى في انعدام المعلومات الكافية عن كيفية تعامل المعلم والتلميذ داخل وخارج الدرس مع هذه الوسيلة التعليمية.

المشكل المنهجي: ويتحدد في عدم توفر تقنيات ومناهج قادرة على بحث الأبعاد المختلفة وكذا بناء المقولات وتقويم الأبحاث الخاصة بهذه الوسيلة التربوية.

وعموما فإن الأبحاث التي تتناول الكتاب المدرسي بالبحث تستأنس بمناهج مختلفة نجملها في ما يلي:

- دراسات تعتمد منهجية التحليل الأدبي الغير مدعم بأي سند نظري تربوي.
- دراسات تعتمد على المقابلات مع الفاعلين والمتفاعلين مع الكتاب المدرسي وتنبني على مايسمى checklisten.
- دراسات تعتمد تقنية تحليل المضمون بمختلف أنواعها.
- دراسات تنبني على تقنية التحليل عبر الشبكات وهي منتشرة بالخصوص في ألمانيا والنمسا، وتعتبر كتطوير للنموذج الأمريكي (checklisten)إضافة إلى كونها تدمج تقنية تحليل المضمون.

في هذه الدراسة نريد أن نقف مع شبكة مشهورة ومتطورة في التعامل مع الكتاب المدرسي وهي شبكة معهد **Bielefeld** لمؤلفيها:

Manfred Laubig, Heidrun Peters, Peter Weinbrenner

يرى مؤلفو الشبكة أن عملية تحليل الكتاب المدرسي هي أوسع وأكثر وفوق ما يفهم من تقنية تحليل المضمون، ولتوضيح مدى تعقد هذه العملية فرّق الباحثون بين ثلاثة أنواع من الأبحاث:

أولا: أبحاث تهتم بسيرورة الكتاب المدرسي، وتركز على ما يسمى بالدورة الحياتية للكتاب Lebenszyklus وتضم ستة مجالات للبحث لكل واحد منها مواضيعه وتقنياته في البحث:

- الكتاب المدرسي بين المؤلف والناشر.
- الترخيص والتجريب الأولي للكتاب.
- تسويق الكتاب.
- اعتماد الكتاب داخل المؤسسات التربوية.

- استعمال الكتاب داخل وخارج الفصل.
- تغيير الكتاب وإبعاده من منهاج المقرر.

ثانيا: البحوث المهتمة بالكتاب المدرسي كمنتوج وتعتمد غالبا على تقنية تحليل المضمون بمختلف أنواعها، إضافة إلى الشبكة التحليلية المدعومة بأساس نظري وخلفية منهجية. وقد تتخذ هذه البحوث منهجا مقارنا ناظرة بذلك إلى دور الكتاب في بعده التثاقفي والتقريب بين الحضارات، ويعد معهد Georg Eckert Institut بألمانيا من أشهر المعاهد ذات التاريخ والتقاليد العريقة في هذا النوع من الدراسات.

ثالثا: الأبحاث التي تركز على تأثير الكتاب المدرسي عموما، وتهتم هذه الأبحاث في بعدها الأول بهذه الوسيلة التربوية كعامل مهم في التنشئة الإجتماعية داخل الفصل وخارجه خصوصا في ما يتعلق بتأثيره في المعلم والمتعلم، وفي بعدها الثاني بالكتاب المدرسي كوسيلة تفاعل وتواصل وتجعل محور البحث في كيفية التفاعل وشكله الذي يبديه الآباء والجمعيات والأحزاب والنقابات والمقاولات ذات الإهتمام بهذا المنتوج التربوي.

ويمكن تلخيص الشبكة العامة لهذا التوجه في تحليل الكتاب المدرسي فيما يلي:

❖ التأثير على المتعلم وتتم عبر الإجابة عن الأسئلة التالية:

- مدى توافق عرض المواضيع مع عمر التلاميذ
- مدى تعرض المواضيع لاحتياجات وميولات المتعلمين إضافة إلى تحريك المتعلم للتفاعل مع الوضعيات المعروضة عليه
- الكتاب المدرسي والتربية نحو الإستقلالية والتفكير النقدي

التأثير على المعلم ويتم النظر إليها ضمن الإشكالات التالية:

مدى توافق الكتاب مع أهداف وميولات المعلم وطرق عرضه للمواضيع

الكتاب كمصدر للمعلومات ووسيلة تعليمية

مدى تأثير الوضعيات المعروضة في كتاب على مواقف المعلم وطرق تفكيره وتصرفاته

التأثير على الرأي العام ويتم النظر في ذلك عبر الأسئلة التالية:

كيف هو رد فعل المجتمع اتجاه الكتاب المقصود بالتحليل: آباء وأولياء التلاميذ، المنظمات المدنية المهتمة بالكتاب، النقابات والمقاولات ذات الصلة بالكتاب، الأحزاب، وسائل الإعلام إضافة إلى كليات علوم التربية ومعاهد البحث

هل هناك موقف أعلن فيما يخص الكتاب موضوع الدراسة

هل مورست من طرف الجماعات المذكورة أعلاه ضغوط على المعلمين أو على الوزارة أو على المؤلفين أو على دور النشر لتغيير مضامينه أو لحجبه عن الصدور

التأثير على العلاقات الدولية ويتم بحث هذا البعد من خلال التساؤلات التالية:

كيف يتم عرض الدول والشعوب والأعراق في الكتاب المدرسي؟

هل يتضمن الكتاب أحكاما مسبقة أو عدائية أو أشكالا أخرى من التشوهات اتجاه الثقافات المغايرة؟

هل يصلح الكتاب بمضامينه ليكون وسيلة تربوية تدفع باتجاه التسامح والانفتاح والتعاون الدولي إضافة إلى التفاهم بين الشعوب؟

بالنظر إلى الدراسات التي اطلعنا عليها بألمانيا أو بعض الدراسات التي اطلعنا عليها بالمغرب فإن أغلبها في مجال تحليل الكتاب المدرسي ينحصر في النموذج الثاني أي نموذج دراسة الكتاب المدرسي كمنتوج وتبقى المجالات الأخرى حتى الآن خارج دائرة البحث.

الخصائص العامة لشبكة Bielefeld

تتميز الشبكة المذكورة أعلاه بأربع خصائص أساسية وهي:

. خاصية الإجرائية والواقعية: بمعنى أنها تنطلق في طرح تساؤلاتها ومعالجتها من الواقع التعليمي والممارسة المهنية للمدرسين، إضافة إلى مراعاتها للتعدد المنهجي والديداكتيكي الذي يحتم على المعلم أن يأخذه بعين الاعتبار عند اختياره كتابا معينا قصد تدريسه للتلاميذ.

إجرائية الشبكة تتجلى في كونها تمد المعلم بمجموعة من الآليات والوسائل التي تمكنه من معرفة أحسن الكتب واختيارها كأساس لتدريس المادة المقصودة.

إن شبكة Bielefeld تتميز بانفتاحها على المتغيرات الواقعية الدائمة إضافة إلى السجال النظري الجاري في إطار الأبحاث الخاصة بالكتاب المدرسي كوسيلة دبداكتيكية تربوية، ذلك أن مقولاتها وبنيتها قابلة للتغيير والتطور حسب النسق التربوي الذي يراد تحليله.

الخاصية الثانية هي أن هذه الشبكة ذات توجه وظيفي بمعنى أنها مرتبطة بالمواد التدريسية، لذلك يمكن التعامل معها وتحويرها حسب المادة المراد بحثها في كتاب مدرسي معين.

أن هذه الشبكة تعتمد تقنية تحليل المضمون كأساس منهجي في دائرة بحثها ولاتتوقف عندها بل تتجاوزها إلى اعتبار الكتاب وحدة أو كلاّ لا يمكن النظر إلى عناصره المختلفة بطريقة تجزيئية مخلة. إن تقنية تحليل المضمون تعني هنا النظر للجزء في إطار الكل. ذلك أن الكتاب المدرسي بالنسبة إلى المدرّس والتلميذ ليس فقط مجموعة من النصوص المتناثرة، بل إنه ذو خصائص تمس المضمون وأخرى تغطي الشكل وكل هذه الأبعاد يتم النظر إليها وتغطيتها ضمن الشبكة المقترحة.

شبكة **Bielefeld** متعددة الأبعاد ذلك أنها تحوي بعد فلسفة المعرفة والبعد الديداكتيكي وبعد علوم التربية والخصائص الشكلية والمضامين، إضافة إلى المؤثرات الخارجية، ولكل بعد من هذه الأبعاد طرق في البحث وتقنيات للتحليل والنظر ولذلك فإن تعدد أبعادها يعني ضمنيا تعدد مناهجها وغنى توجهها العام.

إن تحليل الكتاب المدرسي حسب هذه الشبكة لا يمكن القيام به عن طريق تحليل كل هذه الأبعاد مرة واحدة، بل فقط عن طريق تحليل بعد واحد على مستوى مجموعة من الكتب بقصد المقارنة وملامسة التطور والتغير ضمن المجموعة الواحدة، أو تحليل أبعاد مختلفة ضمن كتاب واحد. فتحليل الكتاب المدرسي حسب هذه الشبكة لا يمكن إلا أن يكون تحليلا جزئيا ولا يستطيع الباحث أن ينظر في كل الأبعاد لأنها عملية تتطلب فرقا من البحث وزمنا طويلا من النظر.

٣. الأساس النظري لشبكة Bielefeld

تنطلق شبكة Bielefeld من مسلمة تقرّ فيها باستحالة تطوير شبكة مغلقة تحتوي على جميع الأنساق العلائقية لمناهج البحث في الكتاب المدرسي، لذلك فالكلام عن شبكة أو منهج كامل هو هدف مستبعد بل مستحيل التحقق، لأن طبيعة الفعل التربوي الإنفتاحية تأبى ذلك، إلا أن الذي يمكن تبنيه وجعله خطا عاما للبحث في الكتاب المدرسي هو النظر إلى هذه الوسيلة التربوية كوحدة ذات أبعاد متعددة، وهذا التعدد يعني كما سبقت الإشارة إلى ذلك تعدد جوانب البحث ومناهجه.

إن تعدد خلفيات البحث في الكتاب المدرسي قد تكون من منطلقات متعددة:

فإما أنها تنطلق من تطوير مواصفات ومقولات كمية عددية للنظر من خلالها في هذه الوسيلة التربوية، أو قد تكون ذات خلفية نقدية تجديدية تحاول تطوير مواصفات للتغيير أو تحسين الكتب المدرسية بعد الكشف عن مواطن الخلل والضعف فيها وإعطاء البدائل والإقتراحات لمراجعة الكتاب المقصود بالبحث والتحليل، أو قد تكون كذلك ذات خلفية إجرائية عملية تهدف إلى تطوير مواصفات وشروط توضع بين يدي المعلم وتمكنه من اختيار الكتاب المناسب في الوقت المناسب وكذلك تمكن هذه المواصفات السلطات المختصة في الترخيص للكتب المدرسية من آليات للنظر تعتمد عليها في مرحلة دراسة الطلبات للترخيص

لكتب معينة.

من الأساس النظري إلى بسط المقولات والأبعاد .٤

نرجع الآن إلى بسط الكلام في أبعاد ومقولات الكتاب المدرسي كمنتوج، وقبل ذلك نشير إلى أن شبكة Bielefeld فرقت كما سبقت الإشارة إلى ذلك بين ثلاثة مجالات للبحث في الكتاب المدرسي

أبحاث تهتم بسيرورة الكتاب المدرسي، أبحاث مهتمة بالكتاب المدرسي كمنتوج والأبحاث التي تركز على تأثير الكتاب المدرسي على الرأي العام والمؤسسات المهتمة بهذه الوسيلة التربوية. وقد ركزت شبكة Bielefeld على تطوير آليات للبحث في الكتاب المدرسي كمنتوج، أما المجالات الأخرى فلم تتطرق إليها إلا باعتبارها مجالات للبحث يمكن لاجتهادات لاحقة أن تغطيها.

أما شبكة Bielefeld فتشتغل بخمسة أبعاد تحليلية:

الأبعاد التحليلية هي كالتالي:

الأبعاد التحليلية	المقولات الأساسية	
نظرية المعرفة	Erkenntnisleitende Interesse-. التوجه والهدف الأساسي تحليل المقولات الواردة في الكتاب	البناء المصطلحي البعد القيمي في الكتاب الإيديولوجية
التصميم	التصميم الخارجي الطباعة	الألوان الرسومات
المادة العلمية **(المستوى العام)**	الصحة والموضوعية آنية المواضيع	الإجمالية في الطرح المنهجية
ديداكتيك المادة	المنطلق الديداكتيكي للمادة الهدف التعليمي البنية والتراتبية	درجات التحول والتلخيص التوجه الإستشكالي العلاقة بالتوجهات العامة

الأبعاد التحليلية	المقولات الأساسية	
علم التربية	التوجه التربوي العام نوعية الكتاب المدرسي الوظائف الديداكتيكية الوظائف المنهجية	نوعية النصوص، بنية النصوص ومفهوميتها أو وضوحها أشكال التواصل والتفاعل

١,٤ نظرية المعرفة

أول بعد تتناوله هذه الشبكة ضمن مجال البحث في الكتاب المدرسي كمنتوج هو بعد نظرية المعرفة.

يؤكد مؤلفو الشبكة يؤكّد أنّ الدراسات السابقة في هذا المجال ركزت خاصة على البحث في مواضيع ومضامين الكتاب المدرسي من حيث خلفية المادة المطروحة للتدريس، ومن تم فإن البحث في المضامين الجغرافية أو التاريخية أو اللغوية أو الدينية مثلا يكون غالبا مبنيا على خلفية المادة المعروضة في الكتاب. هذا النوع من البحث الذي ينبني بالأساس على ديداكتيك المادة يسقط من حسابه بعدا هاما من أبعاد الديداكتيك وهو علاقة المادة بالعلم، ذلك أن البحث في المادة كعلم يشمل أبعادا أكبر وأوسع وأعمق ومن ثم لا يصبح الكتاب وسيلة ديداكتيكية فقط بل هو موصل لعلم أو لمعرفة ما. لهذا السبب على البحث في الكتاب المدرسي أن يتجاوز الإشكالات الموضوعية العلمية الخاصة بالمادة المدرسة إلى طرح بعد Metatheorie (ما وراء المفاهيم أو المفاهيم العليا للعلوم). هدف هذا النوع من البحث في المفاهيم العليا هو الوصول إلى الخلفية أو لنسمّها الأنموذج الذي صدر عنه الكتاب محل التحليل. كما يهدف هذا النوع من البحث إلى الكشف عن التساؤلات التي يطرحها الكتاب وتعرية القيم والعادات والتقاليد والقواعد الإجتماعية التي يراد إيصالها إلى المتعلم.

إن تحليلا من هذا النوع يوصل لا محالة إلى تساؤلات نموذجية يمكن اعتبارها مقولات مؤسسة لبحث ما وراء مفاهيمي للكتاب المدرسي، فيتم عن طريقها ضبط التساؤلات التي يمكن

طرحها على كتاب معين أو رفضها بالجملة. وتسير بعد ذلك إلى طرح تساؤلات تهم المتعلم كفرد أو كمجال للتأثيرات والقرارات والأفعال الصادرة عن الدوائر السياسية والإجتماعية كما يمكن طرح تساؤلات تهمّ مدى جدارة ونفعية وإجرائية بعض الإشكالات التي تطرح لتحليل الكتاب المدرسي.

ولإعادة تأسيس بنية النموذج المطروح للتحليل تقترح الشبكة خمس مقولات تحت بعد نظرية المعرفة:

Erkenntnisleitende Interesse -. التوجه والهدف الأساسي: القصد هنا هو البحث عن الأهداف المعلنة والخفية في الكتاب المدرسي، وهل يمكن التحدث بالأساس عن اهداف معينة أم الأمر يتعلق بخليط من التوجهات المتناقضة، وإذا كان الهدف العام مصرّحا به فأي اتجاه تربوي أو فكري يقبع وراءه.

تحليل المقولات الواردة في الكتاب: يعطينا بعد نظرية المعرفة عن طريق هذه المقولة مجموعة من الأنساق التحليلية التي تساعد في تحليل المقولات الواردة في الكتاب ويتم ذلك عبر النظر إليها من خلال النقط التالية:

شكل اللغة: هل الأمر يتعلق ببناء لغوي إنشائي حكائي أم بلغة تنبني على مقولة منطقية رياضية أم لغة قياسية ذات أبعاد تصنيفية أو مقارنة.

مستوى اللغة: لغة ذات ارتباط بمقولات موضوعية أو لغة تجريدية ذات بعد ما وراء مفاهيمي.

مستوى التعميم: يتعلق الأمر بأقوال مفردة أو عامة.

الشكل الخارجي: أقوال محددة (بفتح الدال الأولى) أم أقوال بالجملة بدون تحديد. وأخيرا أقوال برهانية تعلل وتستدل وتقدم الحجج أم أقوال ليس لها من التعليل إلا الاسم.

- البناء المصطلحي: انطلاقا من ان المصطلحات هي أوعية ثقافية ووسائل علمية توجه

وتشكل المعرفة لدى المخاطب وباعتبار أن المتعلم يحتاج في كل مرحلة من مراحل تعليمه إلى أليات لغوية تساعده على ضبط المصطلح بالواقع والصفة بالموصوف فإن التساؤل عن المصطلحات المستعملة في الكتاب المدرسي يصبح ضروريا نظرا لارتباط الكلمات المستعملة بالمضامين المراد توصيلها. ومن ثم يتم التساؤل في هذا الباب عن خمسة أشكال للبناء المصطلحي داخل الكتاب المدرسي:

الواقعية والتجريد في الكلمات المستعملة

المنهج المتبع في بناء المصطلحي: الاستنباط والاستقراء

المصطلحات بين الواقع والخيال

كيفية استعمالها بالنظر الى تعاريفها، شروحها، مضامينها وعددها (كثرة وقلة الإستعمال)

هل المصطلحات الواردة في الكتاب موضوع البحث تستعمل بطريقة موحدة في الكتاب كله أم أنها تأخذ معاني متنوعة حسب السياق؟

- البعد القيمي أو بعد القيم

الأمر يتعلق هنا بالبحث في القيم والقواعد الموجهة للسلوك المبثوثة في الكتاب المدرسي. ومجموع التساؤلات هو كالتالي:

ماهي القيم والتوجيهات الواردة في الكتاب المدرسي؟ وما هي علاقتها بالقانون والدين والعادات والتقاليد والاخلاق؟

هل الكتاب المدرسي يعطي توجيهات معينة فيما يخص الأسرة، المدرسة، الشغل، الاستهلاك، الوقت الثالث والمجتمع؟

ما نوعية الأحكام الواردة في الكتاب: أحكام ذات مضمون قيمي أنطولوجي؟ أو استدلالي؟ أو أنها أحكام حيادية خالية من أي مضمون قيمي؟

- البناء الإيديولوجي: يعتبر النقد الإيديولوجي من أهم مكونات البحث في العلوم

الإجتماعية والإنسانية على العموم. والكتاب المدرسي كمنتوج وراءه أجهزة معينة وفرق عمل مختارة وفلسفات موجهة هو أول ما يجب وضعه تحت مجهر النقد الإيديولوجي لأنه يهدف بطريقة قصدية إلى توصيل صورة معينة عن المجتمع ويطمح إلى تكوين أجيال المستقبل وفق تصور معين. البحث الإيديولوجي يعري الصور الكاذبة أو الخاطئة أو الأحادية المبثوثة في الكتاب المدرسي. التساؤل عن هذا البعد في شبكة Bielefeld يسوقنا إلى إدراج الأنماط التالية من الأسئلة:

هل المقولات الواردة في الكتاب وضعية أم علوية المصدر؟

هل شروط الفهم والاستنتاج من وضوح وتجنب للضبابية والصحة متوفرة أم لا؟

هل يتم الإمرار بوضوح أم بهدوء ودهاء؟

هل يتم طرح الفرضيات على أنها كذلك أم لا؟

هل يحتوي الكتاب على مقولات سببية خاطئة أم أحادية؟

هل يتم إمرار الاهتمامات الخاصة على أنها اهتمامات عامة (أي تهم المجتمع ككل)؟

هل يتم التعميم بطريقة مقبولة؟

٢,٤ التصميم

التطور الحاصل في إنتاج الكتب المدرسية يشير مباشرة إلى التغيرات التي لمست هذه الوسيلة التربوية والتي تمس شكله بالخصوص.

وللتحليل العلمي لهذا التطور تم إحداث بعد التصميم. وعن طريق هذا البعد يتم النظر في الشكل الخارجي والداخلي للكتاب المدرسي بالاستناد على أساس نظري من علوم الاتصال والتواصل

la Communication visuelle. وهكذا يتم النظر إلى الكتاب المدرسي من خلال:

المظهر الخارجي:

الحجم

الوزن

جودة الورق

المساحة البيضاء

الشكل الداخلي:

شكل الكتابة وحجمه

طول السطور وقصرها

الألوان: الوضوح، الدكانة .....

الرسوم، الأشكال المطروحة.

إن تطوير الكتاب المدرسي في المستقبل لا يمكن أن يتجاوز هذا البعد باعتبار تأثيره وأهميته في العصر الحالي.

٣,٤ المادة العلمية

الأمر يتعلق في هذا البعد بالخطوط العامة التي تهم كل المواد التعليمية ويبقى لكل مادة على حدة أن تطور شبكة خاصة بها للنظر في مضامين الكتب التي يتم إنتاجها وتسويقها واستعمالها داخل الأقسام.

فكل كتاب ينظر إليه من الزوايا الثلاث التالية:

زاوية المعلومات: المعلومات الواردة بالنظر إلى المادة المراد تدريسها

زاوية السيرورة: منهجية المادة داخل الكتاب

زاوية المؤلف: القواعد المنهجية والأخلاقية للمؤلف

وبناءً على القواعد السابقة يصبح أساسيا أن يوفر الكتاب الشروط التالية:

شرط صحة المعلومات الواردة فيه وكذا الموضوعية في طرحها

شرط المواكبة والمقصود به مدى آنية المعلومات ومواكبتها للمستجدات العلمية

شرط التقابل والمقصود به مدى استغلال المؤلفين للتناقضات والاختلافات العلمية في طرح المضامين

شرط المرجعية أو المصدرية وتبغي البحث عن المراجع المعتمدة ومنهجية التعامل معها وكيف تم الحصول عليها.

٤,٤ ديداكتيك المادة

إدراج هذه المقولة يهدف إلى اكتشاف مدى تلاؤم الكتاب محل البحث مع مستويات بناء المناهج المدرسية والتي تتوزع على خمسة مبادئ:

الاختيار (الانتقاء) والتأصيل

البنية والتراتبية

التقليص والتحويل

نظام التعلم والتوصيل

المراقبة والتقييم

تتجلى هذه المبادئ في الكتاب المدرسي بأشكال متعددة حسب المواد. وترتبط هذه الابعاد بشكل كبير بالخطوط العامة والشروط المفروضة من طرف الوزارة الوصية؟. وقد تتحكم فيها الأسس النظرية البيداغوجية التي يستند عليها مؤلف الكتاب.

٥,٤ علوم التربية

إن تحليل الكتاب المدرسي في بعده التربوي ينطلق من الوظائف الديداكتيكية. ذلك أن الأستاذ أو المعلم يسعى إلى معرفة هل الكتاب المدرسي الذي يريد استعماله يساعد في التهيئة للدرس ويعطي مداخل معينة للمواضيع المراد إيصالها، وهل المعلومات الضرورية لإلقاء الدرس موجودة ومسطرة بطريقة صحيحة ضمن هذه الوسيلة التربوية، وهل بمساعدة هذا الكتاب

يستطيع المعلم أو الأستاذ أن يلخص، ويطبق، ويمرن، ويستشكل ويناقش وهل في الأخير يحتوي الكتاب على واجبات ينجزها التلاميذ.

أما التلميذ فإنه يريد أن يعرف:

هل الكتاب ممتع ومثير وشيّق

هل يولّد متعة عند قراءته

هل مواضيعه مفهومة

هل يمكن أن يساعده في تهيئ الدرس ومراجعته

هل يمكن أن يساعده في التهيئة للامتحان والواجبات

فالأسئلة الموجهة لهذه الوسيلة التربوية ذات بعدين:

سيرورة التعليم في القسم

منهجية التدريس

ومن هنا تم تطوير المقولات التالية:

مقولة التوجه التربوي العام:

يتم البحث هنا في التطور القابع وراء التكوين المنشود من النماذج الديداكتيكية المعتمدة.

مقولة "نوعية الكتاب":

يتعلق الأمر بعملية ترتيب المواضيع وإحصائها بالنظر الى الغرض من تأليف الكتاب وهل يتوافق ذلك مع الهدفه المنشود.

مقولة الوظائف الديداكتيكية:

مدار العمل هنا هو التساؤل عن ما يقدمه الكتاب موضوع البحث من مساعدات فيما يخص التخطيط والتحكم ومسيرة الدرس، أي يتم التساؤل عن الوظائف الديداكتيكية من:

مدخل الدرس !

سير الدرس !

تعميق الدرس !

تلخيص الدرس !

تقويم الدرس !

مقولة الوظائف المنهجية:

يتم تحليل الكتاب المدرسي تبعا لهذه المقولة للبحث عن مدى تطويره لقدرات التلميذ في الاستقلالية في التوصل إلى المعلومة ومدى تطويره للحس النقدي لدى التلميذ.

مقولة نوعية النصوص، بنية النصوص، مفهومية أو وضوح النصوص.

التحليل يتابع عبر هذه المقولة أصل النصوص الواردة في الكتاب ودور كل واحد منها في سياق الدرس وعملية التعليم. الجانب اللغوي يلعب في هذه المقولة دورا رياديا إذ يتساءل هنا عن بنية الجمل واختيار الكلمات وشكل اللغة ومستواها.

مقولة التفاعل والتواصل:

يتعلق الأمر بالتساؤل عن أنواع التدخلات التي يمنحها الكتاب للمدرس أو يدعمها. وكذا مدى مواكبة تلك التدخلات لعدد التلاميذ والمجموعات التعليمية ومدى استجابة الكتاب للفعل التلميذي وحركاته المعقدة. هل يتم من خلال الكتاب فتح مجال واسع لتدخل التلميذ أم أن الامر يتعلق بجاهز وجب حفظه وإرجاعه. ذلك أن طرق عرض المضامين هي إما تواصلية تفاعلية أو أحادية عمودية.

.٥تقنية التحليل الكيفي للمضمون

تتبنى شبكة **Bielefeld** منهجية التحليل الكيفي للمضمون حسب Mayring

Phillip[1] وهي منهجية تجمع بين الكمي والكيفي في عملية التحليل. وتمدنا هذه المنهجية بثلاث تقنيات أساسية تعتبر في ذاتها مراحل في البحث تمكن من تفتيت المواد الأولية للبحث، وتساعد على بناء المتتاليات المترابطة كخطوات منطقية تساعد على تحليل الموضوع المراد بالدراسة متجنبة بذلك سلبيات دراسة تحليل المضمون المنتشرة في كثير من الأبحاث. وهي منهجية تم تطويرها في ألمانيا على يد البروفسور Mayring Phillip استاذ علم النفس التربوي بجامعة لودفكس بورغ Ludwigsburg.

المرحلة الأولى ويسميها Mayring Phillip بالتلخيص Zusammenfassung وهي عملية تتكون من مراحل، هدفها الأساسي تجميع ومعالجة المواد الأولية للبحث من جهة ثم العمل على معالجتها بشكل دقيق بالعمل على التخلص من الزائد والاحتفاظ بالمهم مع الحرص على الإبقاء على كل المكونات الأساسية للمواد الأولية، للتوضيح نقول: أن هدف هذه العملية هو الحصول على مجموعة أولية أساسية ومنقحة تمثل الكل، إنها عملية تقليص المصادر تقليصا لا يخل بعناصر البحث، وتجد هذه التقنية مشروعيتها في البحوث باعتبار الكم الموجود من الكتب الموجهة للتدريس إضافة إلى العدد الكبير من الصور والنصوص التي تكون موضوعا للتحليل العلمي.

المرحلة الثانية وهي ما يسميه Mayring Phillip بالشرح او التفسير Explikation في هذه المرحلة من البحث يتم إدماج مراجع ومواد جديدة للمساعدة على الفهم والتفسير، وهي نفسها ليست موضوع تحليل ولكن للاستئناس بها في عملية التفسير فقط. إن هذه المرحلة هي

(١) Mayring ،Philipp.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. ٧. Aufl. ٢٠٠٠.

التي يعمل من خلالها على إدماج ما وصلت إليه الأبحاث التي تناولت الموضوع المدروس.

إن الهدف الأساسي من هذه المرحلة من البحث حسب Mayring Phillip هو ألا يتفرد الباحث بالتحليل وإطلاق الأحكام خصوصا وأن مجال البحث غالبا ما تكون فيه أجزاء تعجز آليات الباحث الذاتية عن استيعابها وتحليلها وتحتاج بذلك إلى إدماج أكبر عدد ممكن من التحاليل التي إما أنها تزكي تحليل الباحث أو تكون له دافعا للنظر العميق، أو أنها تكون في الجانب الآخر مناقضة تماما لتحاليل الباحث، ويتم بذلك الحصول على أكبر نسبة من الموضوعية العلمية المفروض توفرها في البحوث الأكاديمية.

ويفرّق Mayring Phillip بين نوعين أساسيين من المواد التحليلية أو التفسيرية التي يجب أن تضاف أثناء عملية التحليل:

أ- المراجع ذات الصلة المباشرة بالموضوع المراد تحليله، وهذه المراجع ذات وظيفة تفسيرية تقعيدية وصفية تحسينية تصحيحية أو أنها ذات بعد تضادي أي أنها تفسر بعكس الذي يفسر به الباحث.

ب - المراجع التي تعالج السياق البعيد للمادة المراد تحليلها أي تلك التي تعالج البعد الثقافي الحضاري لنشأة موضوع التحليل، لأن تحليل المضمون هو شكل من أشكال تحليل السياق.

المرحلة الثالثة وهي مرحلة التركيب الكيفي للتحليل أو المرحلة التركيبية Strukturierung وهي تقنية غرضها الوصول إلى بنية أو تركيبة منظمة عن طريق تشكيل أو تكوين مجموعة من المقولات Kategorie التي من خلالها ينظر لموضوع التحليل، والتي تكون مضبوطة وعبارة عن قواعد يرجع إليها أثناء عملية التحليل، إنها إذن مرحلة النظر في البناء الداخلي لمجموع المواد الأولية؛ وهنا يتم التفريق بين ثلاث تركيبات:

الأولى شكلية تهتم بالبناء الداخلي لموضوع التحليل

والثانية تصنيفية ترتب مواد البحث

والثالثة معيارية لها بعد التقييم والحكم

وفي هذا الإطار يتحدث Mayring Phillip عن مجموعة من التقنيات يمكن الرجوع إليها في النسخة الكاملة لتقنية تحليل المضمون حسب Mayring. والتي ستكون بإذن الله موضوع بحث لاحق.

كانت هذه محاولة لترجمة وقراءة شبكة قيمة لتحليل الكتب المدرسية وهي لا تدعي الكمال، ولكن يمكن اعتبارها حافزا لترجمات أخرى تعكف على كل ما هو تربوي وبالاخص كل ماهو منهجي. ذلك إننا نعتبر أننا في البحث العلمي عموما والبحث التربوي خصوصا نحتاج إلى المناهج وتقنيات البحث، ولعل هذه المحاولة تكون قد لامست هذا الإشكال وكانت إجرائية أكثر منها نظرية. ولقد تداخلت قراءتنا مع الترجمة حتى إنّه يصعب الفصل بينهما. ذلك أن منهجنا في ذلك ما ركز عليه طه عبد الرحمان في مبدإ التأصيل أو تكييف المادة مع مجال تداولها الثقافي.

المراجع:

أ) – في اللغة العربية:

- الجرجاني، على بن محمد.: التعريفات.، تحقيق وتعليق عبد الرحمان عميرة.، بيروت، ١٩٨٧.ص ٢٠٠.
- الأصفهاني، الراغب.: الذريعة إلى مكارم الشريعة. تحقيق أبو اليزيد العجمي. ط ٢.القاهرة ١٩٨٧. ص.١٧٩. ١٨٠

ب) – المراجع في اللغة الألمانية:

-Mayring, Philipp.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. ٧. Aufl. ٢٠٠٠.

-Weinbrenner, Peter.: Theoretische Grundlagen, Dimensionen und Kategorien für die Analyse Wirtschafts- und Sozialkundlicher Schulbücher. In: Schriften zur Didaktik der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Nr.٢٧. Universität Bielefeld..

التعليم الجامعي في ضوء الظروف المحيطة بالطلاّب
مقرّرات اللغة العربية نموذجاً

إعداد

أ.د.عبد القادر سلاّمي

كلية الآداب واللغات ـــ جامعة تلمسان–الجزائر

مقدمة:

على الرغم ممّا تؤمّنه الجامعة الجزائرية من إمكانات بشرية ومادية من أجل تأمين الخدمات التعليمية الملائمة، إلاّ أنّ طبيعة الظروف النفسية المصاحبة لها تعدّ أحد أهمّ العوامل الضاغطة على طلابها، وهو ما سعت نتائج الاستبيان إلى تأكيده، مما يعزّز التوصيات المقترحة بغية تحسين جودة الخدمات التعليمية المتاحة.

جاءت فكرة هذا البحث للتعّرف على أحد العناصر المهمة والداعمة في بناء المجتمع ومواكبة الجامعات من حيث التطوير والتنمية في ضوء الظروف المحيطة بالطلاّب[1]؛ والظروف النفسية أهمّها، وهو بعنوان ((التعليم الجامعي في ضوء الظروف المحيطة بالطلاب: مقررات اللغة العربية نموذجاً))تعدّ استبياناً ميدانياً لسير العملية البيداغوجية في فسم اللغة العربية وآدابها الذي يحتلّ المرتبة الأولى من حيث عدد الطلاب، إضافة إلى كونه أحد أوائل الأقسام(المعاهد سابقاً) المعتمدة في جامعة تلمسان.

أما بالنسبة لجامعة تلمسان، فهي إحدى المؤسسات الأكاديمية الرائدة في الجزائر، التي تقدم

(١) لقد تمّ الاسئناس في هذا الصدد بدراسة أجراها الدكتورخير الله عصّار أبريل ١٩٧٨م على طلاّب السنة الثانية بجامعة عنّابة –الجزائر–المنسبين إلى معهد(قسم لاحقا) "علم الاجتماع" في سداسيهم الثاني، وتمّ نشرها في مجلة الثقافة الصادرة عن وزارة الثقافة بالجزائر في عدد ٦٩ من عام ١٩٨٢م تحث عنوان"الوضع الدراسي للطالب في الجامعة الجزائرية، على نحو ما أثبتنا في قائمة المراجع؛ معتذراً في الوقت نفسه للقارىء الكريم إنْ كنتُ قد تجاهلتُ دراسة مماثلة في الموضوع في أيّ من جامعات الجزائر أو جامعات الوطن العربي الكبير، لم أستطع الحصول عليها أو الوقوف على محتوياتها؛ علماً بأنّه لم تجرَ قبلُ –فيما أعلم–دراسة مماثلة في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة تلمسان، والذي أنتسب إليها منذ أكثر من عشرين سنة.

الخدمات التعليمية، والتربوية، والمجتمعية لأهم شريحة في المجتمع وهم فئة الشباب، وتسعى إلى تحقيق أهدافها بدرجة عالية من الكفاءة والفعالية، من خلال الموارد البشرية والكوادر المؤهلة، التي تتكون من نخبة من الأكاديميين المتميزين، وكادر إداري من ذوي الخبرة والدراية يعملون جنباً إلى جنب من أجل إنجاح المسيرة التعليمية، بالإضافة إلى الموارد المادية والمعنوية التي لها دورها في تقدم وازدهار الجامعة، وتحتلّ بذاك المرتبة الأولى على المستوى الوطني، والخامسة والثلاثين على مستوى إفريقيا.

وتسعى هذه الدراسة إلى الوقوف على مضمون التحصيل بالجامعة الجزائرية متَّخذة من قسم اللغة العربية وآدابها بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة تلمسان ميداناً لها، وذلك بما تمليه طبيعة الظروف النفسية المصاحبة لعملية التحصيل، والتي يعدُّ الأستاذ والطّالب، والمادة المقرَّرة أبرز أعمدتها.

أمّا عن المنهجية وجمع المعلومات وتحليل البيانات،فقد استخدمنا المنهج الوصفي؛ لأنه يناسب هذا النوع من الدراسة، وبالتالي تم جمع المعلومات وتحليل البيانات من خلال توزيع استبيان يشمل ١٠٤ مبحوثاً يمثّلون العينة الملائمة المؤلفة من طلاب السنة الثالثة في قسم اللغة العربية وآدابها بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة تلمسان للسنة الجامعية ٢٠٠٥-٢٠٠٦م؛ من حيث تم استرجاعها كلّها بوصفها صالحة للتحليل الإحصائي إلاّ ما تطلّب تعديلاً بسيطاً يمكن تداركه،(علماً بأنّ بعضها تمّ استبعاده بعض ما جاء فيها لعدم وضوحه أو عدم جدواه العلمية، وهو ما دلّلنا عليه في موضعه من الدراسة). وبذلك تكون النسبة من مجتمع الدراسة، في رأينا،مقبولة تفي بمتطلبات البحث العلمي؛ وتم تحليل ما جاء فيها وإضافتها إلى النتائج التي تمّ التوصّل إليها، وذلك وفق المنهجية التالية:

أولاً- طرح الإشكالية:

إنّ التحصيل الدّراسي ظاهرة تقع داخل المؤسسات التعليميّة بصفة عامّة والجامعة بصفة خاصّة.وترتكز هذه العمليّة على الطالب كقطب موجب لتنشيط هذه العملية باعتباره موسوعة ضخمة من مهارات العصر العمليّة والفكرية والاجتماعية والنفسية ولعلّ المشكل الذي يواجهنا هاهنا هو كيفية استثمار ذهنه أو كيفية إثارة حوافزه لمعرفة ما لديه من استعدادات تعينه على إنجاز واجباته الدراسية واستيعابها استيعاباً حسناً في ظلّ التراكمات المترسّبة التي نشأوا بـــها،و التوقيت الذي يجب أن يحضر تحضيرا يمكّن الطّلبة من الحصول على قاعدة نظرية متينة وتكوين علمي كافٍ يوافق الجوانب النفسية لكل طالب للتوصّل إلى نتائج مبهرة في العمليّة التحصيليّة ويجدر الذّكر هنا أن الجامعة الجزائرية جامعة جديدة من نواحٍ عدّة:(١)

أوّلاً: إنّ برنامجها قد جارى تغيرها وإصلاحها وإدخال التعديلات عليها.

ثانياً: إنّ مبدأ ديمقراطية التعليم الذي أصبح قانوناً نافذًا منذ السبعينات قد فتح أبواب الجامعة لآلاف من أبناء الطّبقات الكادحة.

ثالثا: دخول التعريب سلب الهياكل والمؤسسات الجامعيّة في الفروع الإنسانية.فهذه التغيرات الجوهريّة أحدثت انقلاباً في النظام الجامعي نجمت عنه مشاكل عدّة منها:(٢)

١-كثرة الأساتذة واختلاف نفسياتهم وطبائعهم وبالتالي مفاهيمهم عن دور الجامعة وعن واجبات الطلاّب.

٢- فقدان الكتب الجامعية المناسبة والمحفزة على التحصيل والبحث في مقابل المقاييس الجديدة التي تفرضها الجامعة مثل المقاييس المعلوماتية في فرع الأدب العربي، وقد أدّى هذا الوضع

((١ عصار خير الله (١٩٨٢)"الوضع الدراسي في الجامعة الجزائرية"، العدد ٦٩،، ص ٦٧- ٦٨.

(٢) عصّار خير الله (١٩٧٥)" التعريب وإصلاح الجامعة"، مجلة العدد ١٤، ماي، صفحة٤١.

إلى الاستعانة بالمطبوعات وهي ملخّصات شبه مطوّلة يؤلّفها الأستاذ لطلابه حول الموضوع الذي يقوم بتدريسه.

٣- غياب التقاليد الجامعية الرّاسخة في تسيير الأمور الجامعيّة اليومية والمعايير الدّقيقة للعمل الجامعي الفعّال ممّا يجعل إدارات المعاهد في بعض الأحيان تنوع في أساليب تعاملها، فتتعامل مع الطلاّب بتشدّد تام ومع الأساتذة بتسيّب شبه تام.(*)

٤- عدم استقرار الأستاذ الجامعي في تخصّص واحد ممّا يخلق له اضطراباً ينتج عنه صعوبة في التوافق السوي مع طلبته في المقاييس البعيدة عن تخصّصه.

إنّ كل هذا ينعكس بوضوح على النتائج التربوية للطالب على مستواه وعلى شخصيته وكذا رغبته في ترك الجامعة وتبديل فرع دراسته، يضاف إلى هذا كله ضعف تجهيز المرافق التي أنشئت من أجل خدمة الطالب ولا سيما الطالب المقيم بعيداً عن الجامعة، نحو:الإطعام والسكن ووسائل النقل والمكتبة أحياناً،وهذا كلّه يلعب بطبيعة الحال دورا في التأثير على مشاعر الطالب عامة وجهوده الدراسية خاصة، وتعد جامعة " تلمسان" واحدة من بين الجامعات التي لوحظت فيها انعكاسات هذه الأوضاع على الطالب.

وبوصفنا طلاباً، وقد مررنا بظروف مماثلة، ارتأينا القيام بدراسة ميدانية على عينة صغيرة بصورة علمية نظامية متواضعة تواضع الإمكانيات المتاحة لأنّ الهدف من هذه الدراسة:

١-تكوين فكرة واضحة عن بعض المشكلات التي يعاني منها الطلاب في إطار تحضير الدروس،و العوامل المساهمة في ذلك.

٢-محاولة التعرف على طريقة التدريس التي يفضلونها والمواد التي يميلون إليها أكثر من

(*)الموثوقية والصدق هما معياران أساسيان للروائز النفسية.

غيرها.

٣-معرفة ميولا تهم نحو فرع من الدراسة التي رسموها في مخيلاتهم قبل الدخول إلى الجامعة.

وانطلاقا من هذا كله ، فإنّ للتحصيل الدراسي - من غير شك - أسباباً تتحكم فيه وتحول دون أن يصل إلى المستوى المرغوب فيه فهل تكون العوامل الاجتماعية والنفسية والاقتصادية والبيداغوجية أسباباً ضاغطة في هذه العملية؟ وعليه يتم طرح الإشكال في التساؤلات التالية:

أ-هل العامل الاجتماعي عامل ضاغط في عملية التحصيل لدى طلاب الجامعة؟

ب-هل العامل الاقتصادي عامل ضاغط في عملية التحصيل لدى طلاب الجامعة؟

ج- هل العامل البيداغوجي عامل ضاغط في عملية التحصيل لدى طلاب الجامعة؟

د- هل العامل النفسي عامل ضاغط في عملية التحصيل أكثر لدى طلاب الجامعة؟

ويتمثل الفرض العام للبحث في الصيغة التالية:

من المتوقع أن تكون العوامل الاجتماعية والاقتصادية والبيداغوجية أسباباً ضاغطة في عملية التحصيل لدى طلاب الجامعة وبذلك تكون فرضيات البحث الفرعية كما يلي:

أ-من المتوقع أن يكون العامل الاجتماعي سبباً ضاغطاً في التحصيل لدى طلاب الجامعة؟

ب-من المتوقع أن يكون العامل الاقتصادي سبباً ضاغطاً في التحصيل لدى طلاب الجامعة؟

ج- من المتوقع أن يكون العامل النفسي سبباً ضاغطاً أكثر من العوامل الاجتماعية والاقتصادية والبيداغوجية في عملية التحصيل لدى طلاب الجامعة.

ثانياً- الدراسة الاستطلاعية:

إنّ الدراسة الاستطلاعية أساسية للقيام بأي بحث تربوي حيث إنـــها تزود الباحث بمعلومات أولية من ميدان الدراسة والعينة المراد دراستها، وقد تم إجراء الدراسة بقسم اللغة العربية وآدابها بكلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة أبي بكر بلقا يد بتلمسان، وأسفرت هذه الدراسة عن عوامل كثيرة كانت سبباً في ضعف التحصيل لدى هؤلاء الطلبة

أهمها:

.أ- أنّ التحصيل الجيد يعود إلى الأستاذ ومدى كفاءته

ب- أنّ البرنامج المثقل بالمقاييس المختلفة هو السبب في عدم استيعاب جميع المعلومات المعطاة.

ج- أنّ عدم توفير جوّ ملائم – يقوي روح البحث والإطلاع- في غرفة الحيّ الجامعي وفي المنزل هو سبب انصراف الطالب عن الإعداد لدروسه.

د- أنّ حالة الطالب النفسية السيئة هي سبب عدم استيعابه للدروس في مختلف تخصصاتها.

١-الخلية النظرية لأسئلة الاستمارة:

إنّ أسئلة البحث الاجتماعي ليست أسئلة مبنية على تصورات نظرية معينة في ذهن الباحث تبلورت لديه إثر ملاحظته الميدانية حول الظاهرة،أو النظرية أو الاثنين معاً.فقد ينطلق الباحث من فرضية ملاحظة في الميدان تشير إلى أن ثمة علاقة بين ظاهرتين أو عاملين أو أكثر، فأيّ تغير في إحداهما يؤدي إلى تغير في الأخرى لذلك يضع نصب عينيه محاولة دراسة هذه العلاقة بوسائل أكثر دقة كالتجربة، والأسئلة محددة والملاحظة حسب أصول علمية دقيقة وغير ذلك،وقد ينطلق الباحث من نظرية سبق أن وضعها غيره فيقر قراره على البحث عن أبعاد هذه النظرية في واقعٍ مجتمعي صغير أو كبير ليرى إن كان هذا الواقع يثبت أو ينفي أو يعدل من محتوى النظرية ومدى صدقها.(١) وعليه فالخلفية النظرية لأسئلة استمارة البحث هي مفاهيم لمتغيرات أو علاقات بين هذه المتغيرات يحتمل أن تلعب دوراً في تعيين إجابات الطالب، أي تجعله ينحو منحى معيناً

(١) دريفيون جان(٢٠٠٠)"التوجيه النفسي والتربوي والمهني"، ص٣٤٦.

وبعبارة أخرى فبحثنا يتمثّل في:(١)

أ- استقصاء المضمون أو المعطيات العملية لمفهوم نظري.

ب- إيجاد العلاقة بين متغيرين أو أكثر يفترض أنهما يلعبان دوراً في سلوك أفراد العينة فما هي هذه المفاهيم وما هي هذه العلاقات في تصورنا.

٢- عينة البحث:

إنّ اختيار العينة لابد أن يتم بناء على أسس عملية سليمة بمعنى أن تمثل المجتمع الذي يمسه موضوع البحث؛أي أن تتصف العينة بجميع مواصفات المجتمع الأصلي كالسن والجنس وغيرهما من الخصائص والصفات الأخرى.

إنّ عينة البحث تم اختيارها بطريقة مقصودة، اعتماداً على معيار هام جداً في هذه الدراسة ألا وهو نظرتـــها الإجرائية للتغيير الحاصل في البرنامج ، فالعينة هم طلاب السنة الثالثة في الأدب العربي في جامعة تلمسان قسم اللغة ، درست في السداسي الأول من السنة الجامعية:٢٠٠٥-٢٠٠٦م،أي أنّهم سبق أن قضوا سنتين في الجذع المشترك على افتراض أنّها الدفعة الأولى منذ أن تم تغيير النظام القديم في سنة ٢٠٠٣م.

ويكون الطالب قد مر بخبرات حوالي ثلاثين مقياساً (٢)على أيدي أساتذة جامعين عديدين مما يسمح له بتكوين رأي يمكن الاعتماد على موثوقيته لمعرفة مدى نجاعة هذا النظام الجديد وإن كان يعبر بصدق تام عن أوضاع الطلاب أفراد العينة كما سبق القول فإن دفعة السنة الثالثة اختصاص لغة تتألف من مئة أربعة طلاب (١٠٤)، منهم تسع وسبعون (٧٩) إناثاً وخمسة

(١) دريفيون جان(٢٠٠٠)"التوجيه النفسي والتربوي والمهني"، ص ٣٩٥.

(٢) علماً بأنّ النظام السابق يقتصر على تسعة عشر مقياسا فقط في ظل السنة الأولى والثالثة.

وعشرون (٢٥) ذكوراً.

٣-أدوات البحث:

الاستمارة أو الاستبيان:وهي الأداة الرئيسة للبحث إذ تعد من الوسائل المهمة التي تمدنا بالكثير من المعلومات والحقائق التي نعمد إلى تقصّيها ميدانياً، وتستخدم هذه الاستمارة لغرضين أساسيين:(٣)

أوّلهما:جمع المعلومات المتعلقة بالفرد والبيئة التي يعيش فيها الطالب.

ثانيهما: هو ما تدل عليه هذه البيانات؛ حيث إنّـــها كثيراً ما تنطوي على معلومات أخرى مهمة،فالسكن مثلاً يدل في كثير من الأحيان على نوع الوسط الذي يعيش فيه الطالب ، كما أن المستوى المهني للأب كثيراً ما يشير إلى نوع الحياة الاجتماعية والاقتصادية التي يعيشها الفرد. وتعد هذه الطريقة في تجميع المعلومات وتنظيمها أكثر طرق دراسة الفرد شمولاً وقرباً من التفكير السليم ، إذ أنّها تمد الباحث بصورة واضحة.تضم جميع البيانات والمعلومات المتعلقة بالفرد أيًا كان مصدرها كما أنّها تتيح الفرصة للشخصية كي تبدو في صورة تحذف تمكن الباحث من معرفة العوامل النفسية والاجتماعية التي تؤثر فيها كما توضح مشكلتها الحالية والقوى المؤثرة عليها واتجاهاته نحوها.(١)

:مفهوم النجاعة التربوية – ٤

يقصد بالنجاعة التربوية الآثار النفسية والعقلية التي تتركها الطرائق المستعملة في التدريس والطرائق المستعملة في تحضير الدروس والصعوبات المواجهة، وتظهر هذه الآثار في سلوك الطالب

(٣) الجوهري، عبدالهادي(١٩٩٨-١٩٩٩) معجم علم الاجتماع"، ص ٨.

(١) هنا، عطية محمد(١٩٥٩)"الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني"، ص ١٠٠.

وأنماط تفكيره ومدى معارفه وقدراته على استخدام المعارف التي تعلّمها،بيد أننا لا نبني قياس هذه الآثار بدقة علمية كما جرت العادة في البحوث التربوية ، وإنّما سوف نقيس وجهة نظر الطالب التقويمية لهذه الآثار على شكل تقدير عام غير مخصص.(٢)

فالأسئلة ١٤-١٥ لقياس آثار طرائق التدريس؛والأسئلة:٦،٧، ٨، ٩، ١٠ لقياس آثار طرائق التحضير كما أن للنجاعة التربوية بعداً آخر هو المقاييس التي يجب على الطالب حضور دروسها من جهة والتحضير لها من جهة أخرى،و التي تلعب دورا مهماً في المحصلة النهائية لسلوك الطالب، والأسئلة ١٢،١٣،١٦،١٧.لقياس آثار ونوع المقياس المقرر على سلوك الطالب.

٥-مفهوم الحالة النفسية:

ويقصد بها سيكولوجية الطالب كما تشكلت بعد أربع سداسيات، والسيكولوجية إما أن تكون إيجابية أو سلبية وهي محصلة للاتجاهات والميول والقدرات لدى الطالب ، أما الأسئلة ١١،١٨،١٩،٢٠، فلقياس الحالة النفسية لديه.

٦-مفهوم الخلية الاجتماعية والاقتصادية:

ويقصد بها تلك العوامل اللاحقة التي تلعب دوراً خلفياً في التأثير على استجابة الطالب،أي على سلوكه في المجال الدراسي والأسئلة:١، ٢، ٣، ٤،٥ لقياس الخلفية الاقتصادية، وهكذا يمكننا استخلاص ما يلي: الحالة النفسية والنّجاعة التربوية يشكلان علاقة فيما بينهما،وهي علاقة جدلية، أي أنّ كلاً منهما هو سبب ونتيجة في الوقت نفسه فالنّجاعة التربوية تؤثر على الحالة النفسية والحالة النفسية تؤثر على النجاعة التربوية وكلاهما متغير ومستقل وتابع للآخر في الوقت نفسه. أما بالنسبة للخلفية الاجتماعية والاقتصادية، فإننا نفترض أنها تشكل عاملاً مستقلاً لاحقًا

(٢) حنفي حسين(١٩٨١)"في فكرنا المعاصر، ص ١٩٩.

يؤثر على النجاعة التربوية وعلى الحالة النفسية، أي أن اتجاهات الطلاب وقيمهم ونظرتهم إلى الدراسة فضلاً عن مدى نجاحهم تربويا يتأثر سلباً أو إيجاباً بسنهم والمستوى الاقتصادي لوالديهم أو معيلهم والمنشأ السكني لأسرهم في الريف أو في المدينة، ويمكن أن نعبر عن هذه العلاقة بالمعادلة التالية:-الخلفية الاجتماعية – الاقتصادية – الحالة النفسية – النجاعة التربوية —

وبذلك نكون قد وضعنا الواقع أو ما يبدو واقعاً من خلال الرموز اللغوية التي تعبر عنه على شكل قانون رياضي وإن كان يصل إلى مستوى الدقة والموضوعية السائدة في الدراسات الطبيعية فعلى الرغم من أن المنهجية المتبعة وصفية غير أن هذا لا يمنع أن تقوم هذه المنهجية على تصور نظري تحليلي يشتق من الاتجاه الوضعي للبحث.(١)

ثانياً- عرض المعطيات ومناقشتها:

١- بالنسبة للخلفية الاجتماعية والاقتصادية:

تدل الإجابات أن المعدل العام للعمر هو (٢٠) عشرون سنة بمعدل ثمانية وثلاثين (٣٨) طالباً هذا يعني أن أكثر طلاب العينة كرروا سنة واحدة فالطالب في الجزائر يتحصل على البكالوريا وعمره سبع عشرة سنة (١٧) تقريباً، وبعد قضاء سنتين في الجامعة يصبح سنّه تسع عشرة (١٩) سنة تقريبًا لكن معدل العينة هو أكثر بسنة هذا يعني أن أكثر العينة يمكن أن يكون قد أعاد سنة في دراسته الثانوية أو أنه التحق بالجامعة متخلفاً بسنة أو أكثر ، وعلى أي حال فأعمار أفراد العينة تتراوح بين تسع عشرة (١٩) سنة. بمعدل أربعة طلاب وأربع وعشرين (٢٤) سنة وطالب واحد عمره ثلاثون (٣٠) سنة، وبما أنهم ينتمون جميعاً إلى مرحلة الشباب، فبإمكاننا أن نقول: إن العمر والجنس ليسا عاملين مؤثرين على النتائج لذا لا يمكن اعتبارهما قاعدة في هذه

(١) عصّارخير الله(١٩٨٢)"الوضع الدراسي في الجامعة الجزائرية"، ص ٧٤.

الدراسة.

والنتيجة نفسها توصلنا إليها بخصوص مهنة الأب أو معيل الأسرة فقد ذكرت ثلاث عشرة (١٣) مهنة مختلفة: عامل: خمس وعشرون (٢٥)إجابة؛ موظف: ثماني عشرة (١٨) إجابة؛ تاجر: ثماني عشرة(١٨) إجابة؛ فلاح: ست(٦) إجابات؛ سائق ست(٦) إجابات؛ حارس: ثلاث (٣) إجابات بناء أربع (٤) إجابات بحّار: (٢) إجابتين، بالإضافة إلى المتقاعدين بسبع عشرة (١٧) إجابة؛ وللذين لا يملكون دخلاً على الإطلاق وعددهم خمس عشرة (١٥) إجابة، وكما هو ملحوظ فإن كلّ هذه المهن تقريباً ينسب أصحابها إلى طبقة اجتماعية واحدة ذات دخل متوسط.

بالنسبة للدخل فقد كان على النحو التالي:

أـ أربعة آلاف وثمانمائة (٤٨٠٠) دينار إلى مائة ألف (١٠٠,٠٠٠) دينار سنوياً: خمسة وعشرون (٢٥) فرداً بنسبة قدرها ٢٤,٠٣ %.

ب-مائة ألف (١٠٠,٠٠٠) دينار إلى مائتي ألف (٢٠٠,٠٠٠)دينار سنوياً: خمسة وعشرون (٢٥) فرداً بنسبة قدرها ٢٤,٠٣%.

ج- مائتا ألف (٢٠٠,٠٠٠) دينار إلى ثلاثمائة ألف (٣٠٠,٠٠٠) دينار سنوياً: ثلاثة (٠٣) أفراد،بنسبة قدرها ٢,٨٨%.

هـ- خمسة عشر فرداً منعدمي الدخل بنسبة قدرها ١١,٥٣%.

و- ثمانية وثلاثون (٣٨) فرداً لم يصرحوا بالدخل السنوي لعدم علمهم به تبلغ نسبتهم حوالي ٣٦,٣٥% ومن خلال هذا نستقرأ ما يلي:

١- أنّ جميع أفراد العينة ينتسبون إلى طبقة اجتماعية واحدة، وهذا يعني أن معيليهم يتقاضون مرتبات شهرية متقاربة ناهيك عن أصحاب المهن الحرة.

٢- أنّ الدخل لدى بعض الأفراد منعدم إما بسبب وفاة الأب أو ليس لديه عمل لسبب أو لآخر.

٣- أنّ وجود فروق بين أفراد الفئات المذكورة أعلاه يمكن أن يُشكّل إلى حدّ ما عاملاً ينبغي أخذه بعين الاعتبار لدى دراسة تأثير الدخل على الحالة النفسية والنّجاعة التربوية. (١)

فإذا أخذنا مثلاً الأفراد منعدمي الدخل نجد أن تطلعاتهم ترمي إلى الوصول إلى أعلى المراتب للتحسين من وضعهم المادي. وطموحاتـــهم إلى أعلى غير محدودة حتى إن لم يصرحوا بـــهذا، وعندما نتقدم قليلاً نحو البلدة التي قضى فيها المبحوث السنوات العشرة الأولى من حياته وعدد سكانها نجد أنفسنا أمام قرى صغيرة في كثرتها الغالبة نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:(*)

سبعة شيوخ ، سيدي العبد لي ، هُنين، عين يوسف، عين الحوت، الخميس قرية زهرة، قرية العابد ، عين غرابة، كما نجد مدناً بالجنوب الجزائري ودوائر، مثل: البيض، أدرار ، بشَّار، رقان، تيميمون، وقد توزع أفراد العينة بين هذه الأماكن من مبحوث واحد يقطن إحداها إلى إحدى عشرة وهذا يعني استحالة البحث عن فروق مئوية ذات دلالة إحصائية بين الفئات والأكثر منهم ذوو منشأ ريفي قروي والقلة منهم تنتسب إلى المدن.

وبناء على هذه المعطيات يمكننا أن نستخلص ما يلي:

١- الحضور المتميز لطالب الجنوب الغربي في فروع الدراسات الإنسانية المعربة.

٢- الحضور المتميز لطلاب الجنوب الغربي في فروع الدراسات الإنسانية المعربة من أسر تقطن في الريف وتمارس أعمالا خاصة بالطبقة العاملة الكادحة ذات الدخل المحدود.

ومن هنا يتبادر للذهن طرح سؤال حول مصير أبناء الأسرة الميسورة أو ذات المهن المتقدمة: طبيب مهندس ، رئيس دائرة، ضابط وغيرها ، أين تكون وجهتهم؟

---

(١) فراج عثمان لبيب، (١٩٢٤)"التوجيه فلسفتة وأسسه ووسائله، ترجمة ص ٢١٨.

(*) وكلّها تنتمي قرباً أو بعداً إلى مدينة تلمسان مقرّ الولاية (المحافظة).

إنهم لا ينتسبون إلا للاختصاصات ذات الدخل المرتفع والمركز الاجتماعي الأسمى.

٢-النجاعة التربوية:

كم ساعة يخصص الطالب أسبوعياً لتحضير ما يطلب منه للمحاضرات والتطبيقات؟أجاب عن السؤال واحد وتسعون (٩١) مبحوثاً بنسبة قدرها ٨٧% حيث أن أقصى معدل للتحضير حسب إجابات غالبيتهم هو ثماني عشرة ساعة تتراوح بين حد أدنى عند البعض وهو من الساعة إلى الساعتين إلى ست عشرة ساعة الأمر الذي يعني أن الطالب العادي يخصص حوالي ساعتين يومياً لتحضير دروسه.

أما عدد ساعات المحاضرات والتطبيقات التي يجب على الطالب أن يحضرها أسبوعيًا فهي تسع عشرة ساعة ونصف الساعة(١٩,٥)، هكذا فالمجموع يقترب من ثلاثين ساعة ونصف الساعة (٣٠,٥) أو أكثر ثلثها مخصص لحضور الدروس وثلث لتحضيرها تقريباً وهكذا من الممكن أن نقول إنّ هذا الوضع غير مناسب تربوياً؛ لأنه يعني إعطاء الكثير من المعلومات والقليل من الدراسة الذاتية والتحصيل اعتماداً على النفس لإثراء ثقافة الطالب واكتساب الخبرات الأكاديمية والتي هي الميزة الأساسية التي ينبغي أن يتحلى بها الطالب الجامعي النموذجي ، وبهذا يبدو المنظور التربوي للجامعة الجزائرية جلياً إذ يتألف من عمليات تربوية موجهة أقل ما يقال عنها: إنها غير متكاملة مع مادة المحاضرة وإنما هي مادة مضافة إليها. إن هذه الدراسة كشفت لنا كذلك عن التحضير الذاتي المرهق لدى الطالب حيث أصبح عمله ينحصر في تلقي المادة الجاهزة – باعتبار الساعات التي يخصصها أسبوعياً للتحضير في أغلب الأحيان في الغرفة حيث يقطن الطالب بالحي الجامعي عندنا حوالي ثمانية وسبعون (٧٨) فرداً بنسبة قدرها ٧٥% من مجموع العينة مقيم بالحي و٢٥% غير مقيمين ، وبهذا يتراوح عدد الطلبة الذين يجمعون بين الغرفة والمكتبة ستون فرداً بنسبة ٥٧% وحوالي أربعة وأربعين (٤٤) طالبًا أي بنسبة ٤٢% يجمعون بين المكتبة والحي والبيت.

ومن اطلاعنا على الاستمارات، يبدو جليًا عدم اعتماد معظم الطلبة على المكتبة في التحضير واللجوء في أغلب الأحيان، إلى الإقامة الجامعية أو المترل. وكثيراً ما يعتري هذا التحضير اضطراب ظاهر نظراً لتقاسمهم الغرفة الواحدة مع أكثر من اثنين علماً بأنـــهم ينتسبون في أغلب الأحيان إلى فروع مختلفة. وعليه فإن تأمين جو من الهدوء الذي يُسهم في إنجاز الأعمال بتركيز ودقة يصبح منعدماً.

وهناك ستة وتسعون (٩٦) مبحوثاً بنسبة قدرها ٩٢% يشكون من صعوبات أثناء التحضير وقد اتفقت معظم الأجوبة على أنّ الأسباب تعود إلى نقص المصادر المستعملة في التحضير والضوضاء والإرهاق (ظروف الإقامة) في الدرجة الأولى بالإضافة إلى الشرود الذهني أثناء المحاضرة الذي يعود إلى حالات نفسية متفاوتة لدى الطلبة يكون مصدرها مشاكل عائلية أو تعود إلى التخوف من عدم التمكن من الإحاطة بجميع المقاييس أثناء الامتحان أوّلاً أو تعذر الفهم ثانياً، وهذا يؤدي بالضرورة إلى جعل الطلبة يعانون من صعوبات التركيز في دروسهم. وبالطبع فإن هذه نسبة معتبرة تدعو إلى التخوف حول مصير التحصيل الناجح والمرغوب فيه وتبقى نسبة ضئيلة لا مشاكل لديهم تنحصر في ثمانية أفراد بنسبة قدرها ٧%.

لننتقل الآن إلى الإجابات عن السؤال المتعلق بطريقة التدريس بحثاً عن أبعاد أخرى للنّجاعة التربوية يمكن بلورتها في السؤال التالي:

ما يُريده الطلاّب من الأستاذ ومالا يريدونه منه، وذلك فيما يتعلّق بطريقة إيصال المعلومات إليهم؟

تدل الإجابات على أن ستة وأربعين (٤٦) مبحوثاً بنسبة قدرها ٤٤% من عينة تحبذ طريقة المناقشة أو استعمال السبورة مع الشرح. وترفض صراحة أسلوب السرد المعروف في المحاضرات الجامعية؛ حيث إن الطالب يريد استعمال حواس أخرى بالإضافة إلى حاسة الإصغاء، وهذا الاستعمال للحواس الأخرى يزيد بدون شك من النجاعة التربوية أما ثلاثة وخمسون(٥٣)مبحوثاً

بنسبة قدرها ٥٠%فيحبذون طريقة الشرح مع الإملاء المفيد لما جاء في الشرح، وقد عبر عنه بعض الطلبة بقولهم: "أن يشرح الأستاذ الدرس وفي الأخير يملي ملخصًا صغيراً يتناول الجانب المهم من المحاضرة".

وعلى النقيض من ذلك، فإن الملاحظة تدل على أنّ أكثر الأساتذة لا يستخدمون اللوح إلا نادراً لدى إلقاء محاضراتهم،كما أن أغلبهم يعتمد على أستاذ التطبيق ليجري المناقشات مع الطلاب وهنا ندخل في متاهات جديدة ألا وهي متاهة التنسيق بين المطبق والمحاضر ، وكذلك متاهة عدم التفاهم بينهما حول دور كلٍّ منهما في تكوين الطالب وأخيراً تبرز متاهة القدرة على استخلاص مادة التطبيق بشكل تربوي فعال من مادة المحاضرة. على أن ثمة شكوى نلمسها من واقع الجامعة والخبرات اليومية هي عدم نجاعة التكامل المعرفي والتكويني بين محتوى المحاضرات والتطبيقات. هذا وقد نوه عدد قليل من المبحوثين عن رغبتهم في طريقة تربوية نشيطة واستفهامية يتخللها بين الحين والآخر مرح لتغيير جو المحاضرة الرتيب، كما أشار البعض منهم إلى ضرورة التركيز على النقاط المتناولة وعدم الشطط والخروج عن الموضوع والإكثار من الأمثلة الواقعية لشرح الأفكار المجردة. وبعد ، ما هي المقاييس التي يميل الطالب إليها وتلك التي ينفرون منها؟ جاء مقياساً النحو والصرف في مقدمة المواد التي يحبها الطلبة (١) إحدى وثمانون (٨١) إجابة بنسبة قدرها ٧٧% تليهما البلاغة العربية بستين (٦٠) إجابة بنسبة قدرها ٥٧%، ثم الترجمة بست وعشرين (٢٦) إجابة، أي: بنسبة قدرها ٢٥% فمقياس الشعر بإحدى وعشرين (٢١) إجابة، بنسبة قدرها ٢٠%، يتلوه النثر وفقه اللغة بتسع عشرة (١٩) إجابة بنسبة قدرها

(١) ليعذرني القارئ الكريم عن عدم ذكر بعض المقاييس؛ وذلك لاختلاط الأمر على بعض الطلبة الناتج عن عدم فهم المطلوب من السؤال.

١٨%، فعلوم القرآن بثماني عشرة(١٨) إجابة، أي بنسبة قدرها ١٧%.

وقد حظيت المصادر والثقافة الشعبية والأدب الحديث والأدب القديم بأقل عدد ممكن من الراغبين فيها.

أما بالنسبة للمواد التي يقف الطلاب منها موقفاً سلبياً صراحة (السؤال الثالث عشر)، فقد عبر سبعة وعشرون (٢٧) طالباً بنسبة قدرها ٢٥% عن مشاعر سلبية تجاه مقياسي اللسانيات والإنجليزية وتبع ذلك خمسة وعشرون (٢٥) طالباً بنسبة قدرها ٢٤% تجاه مقياس الفرنسية،تلاها مقياس الدلالة تسعة عشر (١٩) طالباً بنسبة ١٨% فمقياس العروض أربعة عشر (١٤) طالباً بنسبة قدرها ١٣%.

وثمّة موادّ أخرى لم تصل النسب فيها إلى مؤشّر إحصائي ذي دلالة إلا أننا نأسف لانعدام معلومات حول العوامل التي تجعلُ الطلاب يتخذون هذا الموقف إزاء هذه المقاييس فهل السبب طريقة الأستاذ في تدريسها؟ أم يرجع الأمر إلى طبيعة المادة وعلاقتها بحياة الطالب؟ اللهم إلا بعض الإجابات التي دعت أصحابها رغبة ملحة لذكر سبب كره هذا المقياس أو بعدهم عنه، نذكرها كما عبر عنها أصحابها دون زيادة أو نقصان:

- احتقار الأستاذ لمستوى الطالب.
- طريقة التجريد أو معاملة الطالب وكأنه آلة للتسجيل.
- الصوت الخافت عند بعض الأساتذة مما يؤدي بالطالب إلى صرف اهتمامه عن هذا المقياس إلى ما لا يرغب فيه كالتثاؤب أو خروجه من المدرج مدة تفوق الوقت المحدد وغير ذلك.
- عدم ملاءمة هذه المقاييس لنفسية الطالب.

أما فيما يخص الأجوبة على السؤالين السادس عشر (١٦) والسابع عشر (١٧) المتعلقين بالمقاييس التي حصل منها الطلاب على فائدة والتي لم يحصلوا منها على فائدة إلا بصورة محدودة، فهي تشبه تقريباً الإجابة على السؤالين السابقين بمعنى أن المواد التي يحبّها الطلاب هي المواد

نفسها التي ذكروا أنـــهم حصلوا منها على فائدة كالنحو والصرف والبلاغة العربية والحضارة الإسلامية، وعليه لا نرى ضرورة إلى عرض الإحصاءات الخاصة بالتفصيل حول هاتين النقطتين.

٣-بالنسبة لمفهوم الحالة النفسية:

ننتقل إلى محاولة قياس مدى قوة الارتباط بين الطلاب والمؤسسة الجامعية، وبينهم وفرع دراستهم،وعلى الرغم من السلبيات والصعوبات التي تواجه الطلاب بقسم اللغة العربية وآدابـــها، فقد عبّر ثمانية وثمانون (٨٨) طالباً بنسبة قدرها ٨٤% من أفراد العينة عن ميلهم لفرع دراستهم وتعلّقهم به في مقابل ستة عشر (١٦) طالباً بنسبة قدرها ١٥% أجابوا سلبًا على هذا، وأشار بعضهم إلى الرغبة في تغيير فرع الدراسة نظراً إلى:

سوء التوجيه، فبعدما كانوا من شعب علمية وجدوا أنفسهم في شعب أدبية لا تتلاءم مع قدراتهم.

كثرة المحاضرات المعطاة، وتراكم المقاييس التي لا طاقة لهم بها.

الاعتماد على النظري أكثر من التطبيقي وهذا في نظرهم شيء يدعو إلى الجمود.

القلق حول المستقبل بسبب الإمكانيات المحدودة للعاملين في حقل الدراسات الأدبية.

أما الآخرون فكان موقفهم غير واضح في هذا الصدد، وهكذا أكدت الإجابات على السؤال الثامن عشر (١٨) المتعلق بالرغبة في تغيير الجامعة بمعدل حوالي عشرة (١٠) طلاب بنسبة قدرها ٩%.

إن النسب المئوية سابقة الذكر كفيلة بتعيين عدد الطلبة الراضين عن فروع دراستهم فلا يرغبون في تغييرها إلا في أحوال نادرة، وكفيلة كذلك بتبيين أنه في زحمة طغيان الاتجاه العلمي الجارف والتدافع الحاد نحو الكليات العلمية لم تفقد كليات العلوم الإنسانية في أقسامها المعربة قيمتها، وهذا ما أكدته بعض الإجابات.

أما بالنسبة للسؤال ما قبل الأخير حول مدى السعادة التي يستشعرها الطالب كونه ينتسب

إلى فرع الأدب العربي بجامعة تلمسان، فإننا نجد أن ثلاثة وثمانين (٨٣) طالباً بـــهذه الجامعة، أي بنسبة قدرها ٧٩% هم سعداء وفخورون بانتسابـــهم إلى قسم اللغة العربية وآدابـــها بالجامعة نفسها في مقابل تسعة طلاب بنسبة قدرها ٨% غير سعداء،وهي نسبة ضئيلة جداً، في حين لم يعبّر اثنا عشر (١٢) طالباً منهم عن آرائهم صراحة، أي بنسبة قدرها ١٠%، الأمر الذي يبشّر بإقبال طلابي واعد على القسم المذكور فيما يستقبل من الزّمان.

أما فيما يتعلق بالسؤال الأخير المتعلق باقتراحات الطلاب وملحوظاتهم وأفكارهم حول مجموع دراستهم وحياتهم،فقد تراوحت الإجابات بين عدد كبير من الاقتراحات لم يحرز بعضها على دلالة إحصائية كون السؤال متعدّد الاحتمالات أمام الطلاب؛ إذ أجاب كلّ على شاكلته.فقد اتفقت أربع عشرة (١٤) إجابة حول مسألة التعدّد الكمّي دون النّوعي للمواد، في حين أشارت تسع (٩) إجابات إلى مشكلة عدم توفر الكتب والجو الهادئ لمزاولة المطالعةمما يدعو للتركيز في مكتبة الجامعة ، إضافة إلى معاناة بعض الطلبة من عقد نفسية إزاء نظرة المجتمع والشُّعَبِ الأخرى إلى طالب الأدب عمومًا . وأشار آخرون إلى ضرورة التغلب على كلّ أشكال البيروقراطية في علاقة الطالب مع الإدارة أو مع الأساتذة، وهذه كلها تكاد تكون من المشكلات المزمنة التي يعاني منها الطالب،أما الأفكار الأخرى التي ذكرت فهي كالتالي:

فتح مجال المناقشة والتنافس أمام الطلبة.

خلق نشاط خاص بإبداع الشعر، ومساعدة الطلبة على صقل مواهبهم تحت إشراف أساتذة مختصين.

الاعتناء بالطالب نفسياً ومعنوياً.

السماح للطالب بمناقشة أستاذه دون عقدة خوف.

خفض عدد المقاييس والتقليل من الحجم الساعي؛لأن القليل المفيد خير من الكثير غير المفيد.

توسيع المكتبة وإثرائها بالكتب لا سيما العلمية منها، وتوفير جو يساعد على البحث العلمي.

أن يربط الأستاذ والطالب علاقة احترام متبادل.

تحسين ظروف الإقامة بالحي الجامعي.

توفير مكبر صوت في المدرجات.

إعادة الاعتبار لطالب الأدب بين طلاب الأقسام الأخرى.

التزام كل أستاذ بتدريس المقياس الذي يناسب تخصصه.

إدخال أجهزة الكومبيوتر والإنترنت.

الخاتمة:

إن الطالب في الدراسات الإنسانية فرد مهم في المجتمع،يجب الاهتمام به وتدعيمه بشتى الإمكانيات المادية والمعنوية حتى يرتقي فكريًا ويصل إلى مستوى ريادة دراسات تعنى بذات الإنسان المعاصر وقضاياه وتطلعاته وتفاعله مع المجتمع الراهن، وما يترتب على هذا التفاعل من إيجابيات وسلبيات (١).و نحن إزاء ذلك نحتاج إلى عدة خطوات نتخذها حتى يكون الطالب طالباً بحق يستحق الفرع الذي انتسب إليه عن جدارة واستحقاق، وذلك بأن يتهيأ للبيئة الجامعية من خلال معرفة أهداف الكلية، وطرق اختيار الطلاب، ونظم القبول والتسجيل للالتحاق بالكلية عن طريق إمداده بالمعلومات قبل الالتحاق بالكلية وببرامج التوجيه في بداية الالتحاق.كما يجب أن يطّلع على المشكلات المتضمنة في النواحي المعرفية للدراسات المختلفة، وكيفية الإفادة من المواد الدراسية والحاجة إلى الدافعية للتغلب على جهل الفرد بنفسه وبالعالم

(١) جان دريفيون، (٢٠٠٠م)"التوجيه النفسي والتربوي والمهني"، ص. ٢١٩.

المحيط به عن طريق التوجيه التربوي، وإعداد السجلات التي تتضمن البيانات الشخصية التي تفيد الطلاب في معرفة إمكانياتهم ومدى تقدمهم، مع الإفادة من الخدمات العلاجية الخاصة بعادات الدراسة والحديث والتطور الانفعالي والنفسي.كما يجب على الجهات المستقبلة أن تساعده على اختيار هدف مهني يلائم استعداداته وميولاته، وبالتالي تقدمه في طريق تحقق الهدف وذلك بالتوجيه التربوي والمهني والاجتماعي الذي يعتمد اختبارات الاستعدادات والميول وتفسيرها.

وإنّي إذْ أعترف بحدود دراستي من حيث إمكان تعميمها على مجموع أقسام الجامعة الجزائرية، كونها ليست أكثر من مؤشّر واحد على وضع التحصيل فيها، إلاّ أنّني أسعى لأن تكون مداخلتي هذه دليلاً ذاتياً على الموضوع الذي تتصدّى له، ولا ضَيْر؛ لأنّ مطلق التصريح بهذا الوعي الذاتي خطوةً نحو تجاوز الوضع القائم برمّته. والله من وراء القصد.

ثالثاً- ملحق الدراسة

تتألف هذه الاستمارة من واحد وعشرين (٢١) سؤالًا مفتوحاً يسمح للطالب أن يجيب بالشكل الذي يروق له، طبعت الأسئلة على أوراق، ووزعت على الطلاب على أن تكون الأجوبة على الورقة نفسها، وأعطيت فترة للإجابة القدر الذي تستحقه في نفوسهم فيما يتعلق بتراهة القصد من البحث،و لضمان الصراحة في الإجابة.

وفيما يلي أسئلة الاستمارة:

١-العمر.

٢-الجنس.

٣-مهنة الأب (معيل الأسرة).

٤-معدل دخل الأسرة السنوي بالتقريب.

٥-اسم البلدة التي قضيت فيها السنوات العشر الأخيرة "أو أكثر" من حياتك.

٦-كم ساعة تدرس في الأسبوع تحضيراً لدراستك في معهد اللغة العربية؟

٧- هل تناقش بعض الدروس مع زملائك؟

٨- أين تقوم بتحضير دروسك؟

٩- هل تواجهك صعوبات أثناء تحضير دروسك؟ ما هي؟

١٠-هل تواجهك صعوبات في تركيز تفكيرك على المادة التي تقرأها؟

١١-الآن بعد ثلاثة فصول من الدراسة ، هل فعلاً تحب الدراسة في الأدب العربي؟

١٢- ما المواد التي تحبها أكثر من غيرها؟

١٣- ما المواد التي تكرهها أكثر من غيرها؟

١٤- ما طريقة التدريس التي تحبها أكثر من غيرها؟

١٥- ما طريقة التدريس التي تكرهها أكثر من غيرها؟

١٦- ما المواد التي تشعر أنّك استفدت منها أكثر من غيرها؟

١٧- ما المواد التي تشعر أنّ الفائدة منها كانت معدومة أو محدودة جداً؟

١٨- هل ترغب في تغيير فرع دراستك؟ ولماذا؟

١٩-هل ترغب في تغيير الجامعة؟ ولماذا؟

٢٠- عموماً هل أنت سعيد لكونك طالباً تدرس الأدب العربي في جامعة تلمسان؟

٢١- هل هناك ملحوظات أو أفكار مهمّة تود أن تضيفها إلى حياتك؟ ما هي؟

المراجع:

- الجوهري،عبدالهادي،(١٩٩٨-١٩٩٩) "معجم علم الاجتماع"، المكتب الجامعي الحديث،الأزاريطية، الإسكندرية.
-حنفي،حسين،(١٩٨١)"في فكرنا المعاصر"،ط١،سلسلة قضايا معاصرة،،دار التنوير للطباعة والنشر،بيروت،لبنان،ص.١٩٩.
-دريفيون،جان،(٢٠٠٠م)"التوجيه النفسي والتربوي والمهني"،ط١،ترجمة ميشال أبي الفاضل،دار عويدات للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.
-عصار، خير الله،(١٩٨٢)"الوضع الدراسي في الجامعة الجزائرية"،مجلة الثقافة، وزارة الإعلام والثقافة بالجزائر، السنة الثالثة عشرة،العدد ٦٩، مايو-يونيو، ص. ٦٧- ٦٨.
-عصّار،خير الله، (١٩٧٥)" التعريب وإصلاح الجامعة،مجلة الثقافة،وزارة الإعلام والثقافة بالجزائر،السنة الخامسة العدد ١٤، ماي،ص.٤١.
-فراج عثمان لبيب، (١٩٢٤)"التوجيه فلسفتة وأسسه ووسائله،ترجمة نعمان صبري، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
-هنا،عطية محمد،(١٩٥٩)"الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني"،مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

تقويم الأداء الإملائي لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمدينة ورقلة- الجزائر

إعداد

كلثوم قاجة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة حسيبة بن بوعلي الشلف الجزائر

عضوة بمخبر علم النفس وجودة الحياة بجامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تقويم الأداء الإملائي لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بالجمهورية الجزائرية على عينة مكونة من ١٥٦ تلميذا وتلميذة بمدينة ورقلة، وبعد تطبيق الاختبار التشخيصي المعد لهذا الغرض توصلت الدراسة إلى تدني مستوى الأداء الإملائي لدى التلاميذ.

مقدمة:

من الأمور التي تحفظ للغة العربية مكانتها هو إتقان كتابتها بالطريقة الصحيحة «والكتابة بدون منازع خير ما يحفظ التراث، ويؤسس لبناء الحضارات، وينقل القيم والمثل والعادات من جيل إلى جيل، ومن أمة إلى أمة» (١)

«وللإملاء منزلة كبيرة بين فروع اللغة العربية؛ فهو من الأسس الهامة للتعبير الكتابي، وإذا كانت القواعد النحوية والصرفية وسيلة لصحة الكتابة من النواحي الإعرابية والاشتقاقية ونحوها فإن الإملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطية، والخطأ الإملائي يشوه الكتابة، كما أنه يدعو إلى احتقار الكاتب وازدرائه» (٢)

إن التخلف في الإملاء يتبعه غالبا تخلف في جميع المواد الدراسية مما يؤثر سلبا على واقع

(١) محسن علي عطية (٢٠٠٨). مهارة الرسم الكتابي قواعدها والضعف فيها الأسباب والمعالجة. عمان: دار المناهج، ط ١، ص ١٨.

(٢) محمد إسماعيل ظافر، ويوسف الحمادي (١٩٨٤). التدريس في اللغة العربية. دار المريخ: الرياض، ص ٢٩٨

التلميذ، ومستقبله والأكثر من ذلك قد تؤدي الأخطاء الإملائية إلى التسرب المدرسي حيث أشار المسح التربوي في الجمهورية اليمنية (٢٠٠٤) إلى «ارتفاع نسب التسرب حيث بلغ (٤٣%) في المدارس الأساسية وأكثر من (٣٨%) من مراكز محو الأمية، وأن أحد أسباب هذا التسرب هو وجود صعوبات لدى المتعلمين في القراءة والكتابة» (١)

وتعتبر الأخطاء الإملائية من المشكلات التعليمية العالمية التي استثارت الكثير من العلماء والمتخصصين مما دعاهم إلى الإسهام في دراستها، كل حسب تخصصه، فحظيت باهتمام العلماء في مجال الأدب وعلم النفس التربوي وعلم النفس اللغوي، والأرطوفونيا، واللسانيات،... وبالرجوع إلى التراث التربوي وجد أن الاهتمام بدراسة الأخطاء الإملائية كان منذ زمن طويل فقد ذكر هول (١٨٧٧) «أن الأخطاء في الإملاء تبدو لا حصر لها في عديد من المدارس الإنجليزية...» (٢)

منذ ذلك الوقت ظهرت زيادة واضحة في الدراسات حيث اتجه الاهتمام بصورة كبيرة إلى معرفة أشكال الأخطاء الإملائية الشائعة في المرحلة الابتدائية منها دراسة حسن شحاتة (١٩٧٨) التي توصلت إلى أن «هناك علاقة بين أخطاء التلاميذ وبين مقررات الإملاء، وقد ظهرت بعض الأخطاء التي لم تتعرض لها المقررات الدراسية في المرحلة الابتدائية، وهي مصطلحات المواد

(١) مجيد مهدي محمد وعارف محيي الدين (٢٠٠٥). صعوبات الكتابة لدى المتعلمين المبتدئين من الصغار والكبار في محافظة إب. مجلة العلوم التربوية والنفسية. ٦ (٤)، ص ٤١.

(٢) حسن شحاتة (١٩٩٩). تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه وتقويمه وتطويره. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ط ٤، ص ٤٨

الدراسية، وقلب الحركات الثلاث، وإبدال الحروف...» [1]

كما توصلت دراسة ربيعة جعفري (٢٠٠٣) إلى وجود سبعة عوامل أولية مختصرة، وهي التاء المربوطة والألف المقصورة، والمد بالواو والألف، والهمزة على النبرة، والتاء المفتوحة، وال التعريف، والتنوين [2]

في حين توصلت دراسة مجيد مهدي محمد وعارف محيي الدين (٢٠٠٥) إلى صعوبة كتابة الكلمات التي فيها حروف تكتب ولا تنطق، تليها صعوبة في الكتابة على خط مستقيم عبر الصفحة الواحدة، ثم صعوبة في كتابة الحروف التي تنطق ولا تكتب... [3]

أما دراسة فتحي سليمان كلوب (٢٠١١) فقد توصلت إلى أن أكثر الأخطاء الإملائية شيوعا في كتابات التلاميذ هي مهارة رسم الهمزة المتطرفة بعد الألف المضافة إلى ضمير وهي في حالة النصب والرفع والجر تلتها مهارة زيادة الألف الفارقة مع واو الجماعة، وكذا رسم همزة الفعل الرباعي ومصدره وأمره... [4]

في حين اتجه بعض الباحثين إلى تقويم الأداء الإملائي لدى التلاميذ، والتي منها دراسة

(١) المرجع نفسه، ص ٣٩

(٢) نسيمة ربيعة جعفري (٢٠٠٣). الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته وحلوله- دراسة نفسية- لسانية- تربوية. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، ص ١٢٤

(٣) مجيد مهدي محمد، وعارف محيي الدين، مرجع سابق، ص ٣٥- ٥٩.

(١) فتحي سليمان كلوب (٢٠١١). الأخطاء الإملائية الشائعة في الأداء الكتابي لدى تلاميذ الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي بغزة وخطة مقترحة للعلاج. مجلة الزيتونة (١)، ص ٨- ٥٢

أحمد عليان (١٩٨٩)، ودراسة محمود شاكر سعيد (١٩٩٧) ودراسة ربيعة جعفري (٢٠٠٣)، وقد توصلت هذه الدراسات إلى نفس النتيجة ألا وهي تدني مستوى الأداء الإملائي للتلاميذ.

مما يلاحظ على هذه الدراسات أنها اهتمت بالمرحلة الابتدائية لما لها من أهمية كبيرة، وهو ما أكده هوراد موس وجيروم كاجان (Moss and Kagan١٩٦١) «أن التحصيل في هذه المرحلة يعتبر دليلا مقبولا للتنبؤ بالتحصيل في المستقبل خلال مرحلة المراهقة والرشد» [١]، كما أن معظم هذه الدراسات اهتمت بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية (الرابع، والخامس، والسادس).

لم يتوقف شيوع الأخطاء الإملائية عند المرحلة الابتدائية أو المتوسطة أو الثانوية بل امتد ليطال الطلبة الذين سيتخرجون للتدريس وهو ما توصلت إليه دراسة محسن علي عطية (١٩٩٧) لدى طلبة المرحلة الرابعة في قسم اللغة العربية بعد أن أشرفوا على إنهاء الدراسة والانتقال إلى تدريس اللغة العربية في المدارس المتوسطة والثانوية بالعراق «أن الطلبة أخطؤوا في (١٨) نمطا من الأخطاء الإملائية بنسب متفاوتة كانت بين ٥% و٤٠%. احتلت الهمزة المتوسطة المرتبة الأولى فيها. وأظهرت الدراسة أن أعلى طالب في عدد الأخطاء الإملائية زادت أخطاؤه عن (٥٠) خطأ و لم تظهر الدراسة أي طالب لم يرتكب خطأ فيما كتب» [٢]

أمام هذا المنحى الخطير يجب أن تتكاثف الجهود للتصدي لهذه الظاهرة الخطيرة كل حسب

(١) حامد عبد السلام زهران (٢٠٠١). علم نفس النمو الطفولة والمراهقة. القاهرة: عالم الكتب، ط ٥، ص ٢٤٥

(٢) محسن علي عطية، مرجع سابق، ص ١٦٧

تخصصه، لذا جاءت هذه الدراسة لتقويم الأداء الإملائي للتلاميذ في الصف الثاني الابتدائي حتى يتسنى لنا تقديم العلاج المبكر لمن ثبت ضعفهم في الإملاء قبل أن يصبح عادة متأصلة لديهم فيصعب تفاديها، وبذلك نحقق أحد أهداف تدريس اللغة العربية، وهي قدرة التلميذ على الكتابة الصحيحة الخالية من الأخطاء.

مشكلة الدراسة:

يشير الواقع التعليمي إلى شيوع الأخطاء الإملائية في كتابات المتعلمين، وهو ما عايشته الباحثة بحكم عملها كمدرسة في التعليم الابتدائي لمدة طويلة، وما لاحظته من شكاوى المعلمين كلما سنحت لهم فرصة التقاء بعضهم ببعض في الأيام العادية أو في الندوات التربوية أو في التكوين المستمر أثناء الخدمة أملا في إيجاد حلول رغم الجهود المبذولة من طرفهم.

وعلى الرغم من اهتمام الباحثين بإجراء العديد من الدراسات في معرفة أشكال الأخطاء الإملائية، وأسبابها وتقويم مستوى الأداء الإملائي للتلاميذ، إلا أن المشكلة مازالت مستفحلة وتحتاج إلى مزيد من الدراسات والحلول وبناء الخطط العلاجية، وتجريبها لتحسين الأداء الإملائي للتلاميذ.

في ضوء ما تقدم تبدو الحاجة ملحة لإجراء هذه الدراسة من خلال طرح التساؤل الآتي: ما مستوى الأداء الإملائي لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي؟

أهمية الدراسة:

تكتسي مشكلة الدراسة الحالية أهمية خاصة من طبيعة الموضوع الذي تتناوله من ناحية، ومن مجتمع الدراسة الذي تشمله من ناحية أخرى على النحو الآتي:

- محاولة بناء اختبار تشخيصي مقنن لمعرفة مستوى أداء التلاميذ في الإملاء، وهو سهل التطبيق والتفسير من قبل المعلمين، والباحثين، وحتى أولياء الأمور.
- التعرف على مستوى أداء التلاميذ الإملائي لأجل الاكتشاف المبكر للضعف الإملائي ووضع الخطط المناسبة لعلاجه.
- رسم صورة واقعية عن حجم الظاهرة ونسب وجودها بين التلاميذ.
- لفت انتباه المسؤولين إلى ضرورة تحسين المنهاج المدرسي، وتطويره.
- الوصول إلى نتائج علمية للمساهمة في إثراء الدراسات التي اجريت في هذا المجال.
- فتح المجال أمام الباحثين لمزيد من الدراسات في الإملاء سواء كان ذلك في صفوف دراسية أخرى أو في مراحل تعليمية أخرى، أو في باقي فروع اللغة العربية.

أهداف الدراسة:

في ضوء ما تقدم فإن الدراسة الحالية تهدف إلى:

- قياس مستوى الأداء الإملائي لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي من خلال نتائج الاختبار التشخيصي المعد لهذا الغرض.
- تحديد نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ من أجل وضع الخطط العلاجية المناسبة لمن ثبت ضعفهم في الإملاء.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية كما يلي:

- حدود بشرية: تتمثل في عينة قدر حجمها بـــ ١٥٦ تلميذا وتلميذة.
- حدود مكانية: تتحدد هذه الدراسة بالمدارس الابتدائية بمدينة ورقلة.
- حدود زمانية: تتحدد هذه الدراسة خلال العام الدراسي ٢٠١٢/ ٢٠١٣.

التعريف الإجرائي للمفاهيم:

تقويم الأداء الإملائي: ويقصد به تحويل الأصوات المسموعة أو المنطوقة من طرف المعلم إلى رموز مكتوبة من طرف التلميذ مع مراعاة صحة الرسم الإملائي وفقا للقواعد اللغوية المتعارف عليها، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار التشخيصي المقنن المعد لهذا الغرض.

الإطار النظري للدراسة:

أولا- التقويم:

١- المفهوم الحديث للتقويم: «هو تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها بحيث يكون عونا لنا على تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع، ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد التحسين والتطوير للعملية التعليمية ومساعدتها على تحقيق مجمل أهدافها» (١)

٢- وظائف التقويم:

التشخيص: مدى تحقق الأهداف أو عدم تحققها.

العلاج: نبدأ بالتساؤل: لماذا لم تحقق الأهداف؟ هل السبب في البرنامج؟ أو المعلم؟ أو الأسرة؟ ولكل سبب من هذه الأسباب علاج خاص.

التصنيف: إذا حقق الطالب الأهداف المسطرة فإنه من الممكن ترقيته للمستوى الأعلى من الأهداف أو من المستوى التعليمي، أما إذا لم يحقق الأهداف فيمكن إعادة التعليم في نفس المستوى ويكون ذلك من خلال استخدام أدوات التقويم.

٣- أنواع التقويم:

(١) أنور عقل (٢٠٠١). نحو تقويم أفضل. بيروت: دار النهضة العربية، ط ١، ص ٤٧

التقويم التشخيصي (التمهيدي): يحدث قبل التدريس لتحديد نقاط القوة والضعف أي ما يعرفه التلاميذ وما لا يعرفونه، وهو يساعد المعلمين في تحديد نقطة البداية في التدريس سواء في صف دراسي جديد أو موضوع جديد في المقرر أو قبل إعداد برنامج للتدريس العلاجي، كما أنه يفيد في اختيار طريقة التدريس التي تناسب مستوى التلاميذ لضمان نجاح عملية التعلم، وقد يعتمد المعلم في ذلك على الاختبارات التشخيصية.

التقويم التكويني (البنائي): يحدث أثناء تدريس المعلم مادته الدراسية وغرضه من ذلك تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة وفي ضوء استجابات التلاميذ إما أن يواصل المعلم الدرس أو يعيد الشرح بطريقة أخرى أو يغير من وسائل وطرق التدريس، ويعطي تدريبا مكثفا لعلاج الضعف الذي يكشف عنه هذا النوع من التقويم. ومن هذا المنطلق نلاحظ أن التقويم التكويني ملازم لعملية التدريس.

التقويم النهائي (الختامي): يتم في نهاية النشاط التعليمي أو في نهاية الفصل أو العام الدراسي أو المرحلة الدراسية أونهاية تجربة تربوية للوقوف على مدى بلوغ الأهداف النهائية وبناء على نتائجه يمكن الوقوف على مؤشرات النجاح أو الفشل ومن ثم الحكم بالنتيجة.

التقويم التتبعي: يجرى بعد التقويم النهائي يهدف إلى «متابعة استمرار عوامل هذا النجاح في المنهج، ومدى تحسنها أو ضعفها، ومدى استمرار عوامل الضعف وقوتها أو ضعفها» [1]

٤- أدوات التقويم: بما أن المعلم يريد تقويم التلميذ فإنه يتم تحديد الجوانب المقومة تحديدا

(١) محمود أحمد شوق (١٩٩٥). أساسيات المنهج الدراسي ومهماته. الرياض: دار عالم الكتب، ط ١، ص ٢٦٥

دقيقا وهي الذكاء والاستعداد، والميول، والاتجاهات والشخصية، والتحصيل، وهذا الأخير هو الذي يمكن للمعلم أن يجريه أما بقية الجوانب فهي تحتاج إلى مختصين تربويين، ونفسانيين.

أدوات تقويم التحصيل:

أ- الملاحظة: لها دور مهم للغاية حيث تساعد المعلم في مراقبة سلوك التلميذ.

ب- المقابلة الشخصية: وتكون فردية أو جماعية من فوائدها أنها تساعد المعلم في استكمال جمع المعلومات حول التلميذ من أجل التعرف على مشكلاته.

جـ- الاختبارات التحصيلية: وهي «الأداة التي تستخدم في قياس المعرفة والفهم والمهارة في مادة دراسية أو تدريبية معنية أو مجموعة من المواد» [1]، وهي على أنواع حسب التصنيف الذي أورده محمود أحمد شوق (١٩٩٥)

الاختبارات الشفوية: أن يجيب التلميذ عن سؤال المعلم مباشرة شفويا. وتقدر له النقطة.

الاختبارات العملية: يكون عن طريق الممارسة العملية أو التطبيق الفعلي للمهارة مثل التجارب في الكيمياء أو الأداء في الملاعب الرياضية...

الاختبارات التحريرية: يحرر التلميذ إجابته بنفسه وهي نوعان:

(١) إبراهيم وجيه ومحمود عبد الحليم منسى وأحمد صالح (٢٠٠٢). علم النفس التعليمي. القاهرة: مركز الإسكندرية للكتاب ص ٢٥٨.

- اختبارات المقال: وتكون الإجابة في صورة مقال.
- اختبارات موضوعية: كأسئلة الصواب والخطأ وأسئلة المزاوجة...

اختبارات الكتاب المفتوح: يسمح للطالب بالاستعانة بالكتاب المدرسي.

اختبارات المنازل: تعتمد على جهد المتعلم الذاتي حيث يجيب عن الأسئلة خارج المدرسة.

وتقدر العلامة في كل نوع من الاختبار بناء على معيار.

ثانيا: الإملاء

١- تعريف الإملاء:

تعريف حسن شحاتة: «الإملاء نظام لغوي معين موضوعه الكلمات التي يجب فصلها، والتي يجب وصلها، والحروف التي تزاد والحروف التي تحذف، والهمزة بأنواعها المختلفة، سواء أكانت مفردة، أم على أحد حروف اللين الثلاثة والألف اللينة، وهاء التأنيث وتاؤه، وعلامات الترقيم، ومصطلحات المواد الدراسية، والتنوين بأنواعه، والمدّ بأنواعه وقلب الحركات الثلاث، وإبدال الحروف، واللام الشمسية والقمرية» [1]

تعريف وليد إلياس جرجورة: «الإملاء هو ترجمة المحفز السمعي ونقله إلى محفز بصري له شكل محدد وذلك حسب تجربة تعليمية وعملية سابقة. مهمة الإملاء تعتمد في الأساس على قدرة الطالب في ترسيخ صورة ذهنية دقيقة التفاصيل للمحفز البصري الملائم لكل محفز سمعي

(١) حسن شحاتة. مرجع سابق، ص ١١

محدد وربط الاثنين معا ذهنيا واستخراجهما معا بشكل سريع وتلقائي» [1]

تعريف نسيمة ربيعة جعفري: «الإملاء هو كيفية تحويل المتلقي اللغوي (le récepteur) الكلام المنطوق(le langage oral): حرف، أو كلمة، أو جملة، أو نص من قاموسه الذهني اللغوي وذلك باستغلال الذاكرة السمعية، واللفظية، والبصرية، والحركية في الكتابة الإملائية، تماشيا مع المعيار الصوابي المعتمد في قياس مستوى القدرة الأدائية الإملائية في الإملاء المنسوخ والمنظور والمسموع، والتكويني والاختباري والذاتي» [2]

من خلال هذه التعاريف نستنتج أن الإملاء هو الكتابة الصحيحة للكلمات في الإملاء المنقول، وترجمة الكلام المسموع إلى كلام مكتوب في باقي أنواع الإملاء الأخرى.

٢- أنواع الإملاء:

الإملاء المنقول (المنسوخ): هو ما ينقله التلاميذ من كتابة سواء كانت على السبورة أو من كتاب.

الإملاء المنظور: يأتي هذا النوع في الدرجة الثانية من حيث الصعوبة وفيه تعرض القطعة على التلاميذ وتقرأ وتناقش ثم تحجب عنهم وتملى عليهم.

الإملاء المسموع: لا يكشف المعلم عن القطعة المقررة في الدرس وإنما يذلل بعض الكلمات

(١) وليد إلياس جرجورة (٢٠٠٢). مسارات في التربية العادية والخاصة. عمان: دار الفكر، ط ١، ص ٢٨٩.

(٢) نسيمة ربيعة جعفري. مرجع سابق، ص ٢٤- ٢٥

الصعبة وذلك بكتابتها على السبورة ثم محوها قبل الإملاء ثم يملي القطعة على التلاميذ بالاعتماد على السماع فقط.

الإملاء الاختباري: وهو أصعب أنواع الإملاء وفيه لا تذلل الصعوبات للتلاميذ وإنما تملى عليهم القطعة مباشرة والهدف منه هو قياس درجة التحصيل الإملائي بعد الانتهاء من وحدة تعليمية أو مقرر دراسي.

٣- طرق تصحيح الأخطاء الإملائية:

هناك طرق متعددة لإصلاح الأخطاء في الإملاء هي:

أن يصحح التلميذ خطأه بنفسه: يعرض المعلم القطعة مكتوبة على السبورة أو من كتاب حيث ينظر إليها التلميذ ويضع خطا تحت الكلمة التي أخطأ فيها ثم يصححها، إلا أن هذه العملية تحتاج من المعلم المراقبة المستمرة للتلاميذ كي ينبههم لتصحيح الأخطاء التي قد يغفلون عنها.

أن يتبادل التلاميذ الكراسات: يتبادل التلاميذ الكراسات فيما بينهم وكل واحد يصحح أخطاء زميله وذلك بوضع خط تحت الخطأ فقط ثم يعاد الكراس لصاحبه ليعرف خطأه، ويكتب الصواب فوقه.

أن يصحح المعلم لكل تلميذ كراسه أمامه في القسم: وخاصة الذين أنهوا التصحيح بسرعة لقلة أخطائهم لكنها لا تصلح في الأقسام كثيرة العدد.

أن يجمع المعلم الكراسات ويصححها خارج القسم: ويكون ذلك بوضع خط تحت الخطأ إذا كان التلاميذ كبارا، أو يصحح المعلم بنفسه الخطأ إذا كان التلاميذ صغارا لا يمكن الاعتماد عليهم في ذلك.

في هذا الصدد توصلت دراسة أمين بدر علي الكخن (١٩٨٠) حول أثر طريقة التصحيح في أداء التلاميذ الإملائي إلى «أن هناك طرائق في التصحيح أكثر إيجابية من غيرها، وأن ممارسة المعلم أو المعلمة لطريقة تصحيح معينة، تزيد من أداء التلاميذ الإملائي. وكشفت الدراسة أن طريقة "المعلم يصحح أمام التلاميذ" كانت أفضل طرائق التصحيح، إذ كان لها التأثير الأكبر في أداء التلاميذ الإملائي، وأن طريقة "التلاميذ يصححون بأنفسهم" احتلت المركز الثاني بين طرائق التدريس. وكشفت أيضا أن أقل الطرائق تأثيرا في الأداء الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي هي "المعلم يصحح خارج الصف" وأن طريقة "التلاميذ يصحح بعضهم لبعض" هي الأقل تأثيرا في الأداء الإملائي» [(١)] وعلى المعلم اختيار طريقة التصحيح التي تناسب تلاميذه حسب حاجاتهم، ومستواهم.

إجراءات الدراسة الميدانية:

١- المنهج المستخدم: بما أن الدراسة تهدف إلى تقويم الأداء الإملائي للتلاميذ فإن المنهج الوصفي هو الملائم لها.

٢- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من ١٥٦ تلميذا وتلميذة من المدارس الابتدائية التي اختيرت بطريقة عشوائية من مدينة ورقلة.

٣- أداة الدراسة: تمثلت في اختبار تحصيلي تشخيصي كانت قد أعدته الباحثة سابقا في

(١) محمود شاكر سعيد (١٩٨٩). طريقة التدريس وأثرها في أداء التلاميذ الإملائي. مجلة رسالة الخليج العربي. (٢٨) ص ٦٤

مذكرة الماجستير

(انظر الملحق رقم ١).

اعتمدت الباحثة في بناء مفردات الاختبار على الطريقة الصوتية حيث تقدم الحروف بأصواتها يقول أبو نوران حامد بن عبد الحميد: «إني اطلعت أخيرا على نظرية من أواخر ما أنتجت العقلية الغربية في مجال تعليم اللغات وهي نظرية الكلمات الفارغة (Non Sense) وهي قائمة على تجميع أصوات اللغة المراد تعليمها في كلمات ليس لها معنى معجمي لا تخدم سوى الأصوات وبتعليم هذه الكلمات يكون المتعلم قد جمع أصوات هذه اللغة من أقصر طريق» [١]

كما اختارت الباحثة مهارة الحركات القصيرة – الفتحة، والكسرة، والضمة- فقط حيث ترى أنه إذا لم يتمكن الطفل من هذه المهارة فإنه سيصعب عليه التمكن من باقي المهارات الأخرى، والتي من بينها السكون، والحركات الطويلة، والشدة، والتنوين، وال القمرية، وال الشمسية،... خاصة وأن التلاميذ ينتقلون إلى سنوات أعلى وهم غير متقنين لهذه المهارات الأساسية.

اعتمدت الباحثة في تقنين الاختبار على عينة قدرت بـــ ٣٩ تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي غير عينة الدراسة، وكانت النتائج كالآتي:

أ- معامل صعوبة الفقرة: «يقصد به نسبة من أجابوا إجابة صحيحة على المفردة. وتقدر هذه النسبة بقسمة عدد الأفراد الذين أجابوا إجابة صحيحة على المفردة على مجموع الأفراد

(١) أبو نوران حامد بن عبد الحميد (١٩٩٦). قاعدة بغدادية- مع زيادات مهمة ومعه المختارة من سلم الوصول. الشارقة: مكتبة الصحابة. القاهرة: مكتبة التابعين، ط ٣، ص ١٠

(العدد الكلي للأفراد) الذين طبق عليهم الاختبار. وتتراوح قيمته بين الصفر، والواحد الصحيح. ويطلق البعض على هذا المعامل معامل السهولة على اعتبار أن ارتفاع قيمة هذا المعامل دليل على سهولة المفردة وليس دليلا على صعوبتها» [1]، وتراوح معامل الصعوبة لمفردات الاختبار ما بين ٤٠% إلى ٦٠%، وعلى أساسه تم ترتيب المفردات من الأسهل إلى الأصعب.

ب- معامل التمييز (صدق المفردات): هو قدرة المفردات على التمييز بين بين التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع والتلاميذ ذوي التحصيل المنخفض، وتم حسابه بطريقة الفروق الطرفية حيث وجد أن معامل تمييز الفقرات أعلى من ٠,٤٠، وهي فقرات جيدة جدا، وتم حسابه أيضا بطريقة معامل الارتباط حيث كانت قيمة "ر" المحسوبة في كل كلمة أكبر من قيمة "ر" المجدولة معنى ذلك أن هناك ارتباطا بين كل مفردة من مفردات الاختبار والدرجة الكلية له وهذا يعني أن المفردات صادقة.

جـــ- ثبات الاختبار: «أن يعطي الاختبار نفس النتائج تقريبا إذا أعيد تطبيقه على نفس المجموعة من الأفراد» [2] وتم حسابه بعدة طرق هي

طريقة التجزئة النصفية: «يعطى الاختبار كله إلى التلاميذ للإجابة عنه. وعند تصحيحه تقسم فقرات الاختبار إلى قسمين متساويين بحيث يحتوي القسم الأول منه على الفقرات الفردية

(١) علي ماهر خطاب (٢٠٠١). القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ط ٢، ص ٩٥

(٢) سعد عبد الرحمن (٢٠٠٣). القياس النفسي النظرية والتطبيق. القاهرة: دار الفكر العربي، ط ٤، ص ١٦٧

له (١، ٣، ٥،...الخ) ويحتوي القسم الثاني على الفقرات الزوجية للاختبار (٢، ٤، ٦...الخ) ونستخرج معامل الارتباط بين الدرجات الفردية والدرجات الزوجية للاختبار واستخدام معادلة سبيرمان- براون لهذا الغرض لنصل بذلك إلى معامل الثبات أو الاتساق الداخلي» [١] وبلغت قيمة معامل الارتباط ٠,٩٢

طريقة الاختبارات المتكافئة: «إذا أعدت صورتان متوازيتان (نموذجان متوازيان لاختبار ما بحيث يكون من المحتمل أن العلامات في هذين النموذجين تكون متكافئة، وإذا أعطي كل طالب في المجموعة هذين النموذجين، فإن الارتباط بين العلامات المحصلة من النموذجين يكون تقديرا للثبات. ومعامل الثبات في هذه الحالة هو معامل التكافؤ» [٢] وبلغت قيمته في الاختبار ٠,٩٦

معامل الثبات الحقيقي: «هو معامل الارتباط بين الاختبار ونفسه أو بين الدرجات الحقيقية على الاختبار ونفسه... يعتمد على استخراج الجذر التربيعي لمعامل الثبات المستخرج بأي معادلة» [٣]، وبلغت قيمته في الاختبار ٠,٩٧

نلاحظ أن كل القيم المحسوبة بالطرق الثلاث السابقة كانت أكبر من قيمة "ر" المجدولة المقدرة بـــ ٠,٤١٨ عند درجة الحرية ٣٧ ومستوى الدلالة ٠,٠١ مما يؤكد على أن الاختبار

(١) سامي محمد ملحم (٢٠٠٢). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. عمان: دار المسيرة، ط ٢، ص ٢٥٨

(٢) المرجع نفسه، ص ٢٥٤

(٣) مجدى عبد الكريم حبيب (١٩٩٦). التقويم والقياس في التربية وعلم النفس. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ط ١، ص ٣٢٧

على قدر من الثبات.

طريقة تحليل التباين: «هو اتساق الأداء من بند إلى آخر في الاختبار» [1]، وأهم معادلاته كيودر وريتشاردسون الصيغة ٢٠، ومعادلة كرونباخ العامة للثبات، حيث طبقتا في الاختبار وتم التوصل إلى نفس القيمة لكل منهما وهي ٠,٩٣ مما يعني وجود تجانس داخلي بين مفردات الاختبار.

د- الصدق: أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه، وتم حسابه بعدة طرق هي

صدق المحكمين: استعانت الباحثة في بناء الاختبار التحصيلي بمجموعة من المعلمين ذوي الخبرة، وبعد تحديد نوع الإملاء ووضع أسئلة الاختبار وتعليماته تم عرضه على ٧ أساتذة متخصصين في مجال التربية، وعلم النفس والأرطوفونيا وذلك بهدف إخضاع الاختبار للتحليل المنطقي للإفادة من ملاحظاتهم وآرائهم حول الاختبار في صورته الأولية بحيث تم الإبقاء على الكلمات التي وافق عليها أكبر عدد من المحكمين.

الصدق الذاتي: «يعبر عما يحتويه الاختبار حقيقة من القدرة التي يقيسها خالية من أي أخطاء أو شوائب: بمعنى مقدار تشبع هذا الاختبار بما يقيسه حقيقة من قدرة» [2] وقدرت قيمته في هذا الاختبار بـــ ٠,٩٦

طريقة المقارنة الطرفية: بعد تطبيق الاختبار على عينة التقنين رتبت الدرجات المحصل عليها

(١) المرجع نفسه، ص ٣٢٥

(٢) سعد عبد الرحمن، مرجع سابق، ص ١١٩

ترتيبا تنازليا ثم أخذ نسبة٪٢٧ من درجات التلاميذ العليا، والدنيا، وتطبيق اختبار "ت" لدلالة الفروق حيث قدرت قيمة "ت" بـــ ٥٤,٠٥ وهي أكبر من قيمة "ت" المجدولة المقدرة بـــ ٢,٨٥ والمقابلة لدرجة الحرية ٢٠ عند مستوى الدلالة الإحصائية ٠,٠١ هذا يعني أن قيمة "ت" دالة، وعليه فالاختبار يميز بين الأقوياء والضعفاء، وبذلك نطمئن إلى صدق الاختبار.

٥- تحديد مستوى الأداء في الاختبار: بما أن الاختبار التشخيصي مكون من ١٠ كلمات فتعطى الدرجة ١ للكلمة الصحيحة، والدرجة ٠ للكلمة الخاطئة، بمعنى آخر أن أعلى درجة للاختبار ١٠، وأدناها ٠، والدرجة المتوسطة ٥ فإن مستوى الأداء يكون كالآتي:

١٠ درجات إلى ٨ درجات تمثل مستوى أداء مرتفع

٧ درجات إلى ٥ درجات تمثل مستوى أداء متوسط

٤ درجات فما أقل تمثل مستوى أداء منخفض

٤- الأساليب الإحصائية:

النسب المئوية لتحديد نسبة أداء التلاميذ في الاختبار

اختبار "كا^{٢}" لحساب دلالة فروق التكرار بين المستويات الثلاثة في الاختبار.

٥- عرض النتائج:

للإجابة عن التساؤل الآتي: ما مستوى الأداء الإملائي لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي؟

تم تقسيم التلاميذ حسب درجاتهم المتحصل عليها في الاختبار إلى ثلاثة مستويات (مرتفع،

ومتوسط، ومنخفض) ثم حساب النسبة المئوية لكل مستوى، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول رقم (١)

يوضح: مستوى أداء التلاميذ في الاختبار التحصيلي

أداء التلاميذ	مرتفع	متوسط	منخفض
عدد التلاميذ	٥٨	٢٢	٧٦
النسبة المئوية	٣٧,١٧	١٤,١٠	٤٨,٧١

يلاحظ من خلال الجدول أن ٧٦ تلميذا كان أداؤهم منخفضا في الاختبار بنسبة ٤٨,٧١% أي ما يعادل نصف العينة تقريبا، أما المرتبة الثانية فقد كانت لذوي الأداء المرتفع حيث بلغ عددهم ٥٨ تلميذا بنسبة ٣٧,١٧%، أما المرتبة الأخيرة فكانت لذوي الأداء المتوسط حيث بلغ عددهم ٢٢ بنسبة ١٤,١٠%.

للتأكد من أن الفرق الملاحظ بين المستويات الثلاثة ذو دلالة إحصائية فإننا نستخدم اختبار "كا^{٢}" والجدول الآتي يوضح ذلك

جدول رقم (٢)

يوضح: نتائج اختبار كا^{٢} لدلالة الفروق بين مستويات الأداء الإملائي لدى التلاميذ

أداء التلاميذ	مرتفع	متوسط	منخفض	كا^{٢} المحسوبة	درجة الحرية	كا^{٢} المجدولة	مستوى الدلالة
عدد التلاميذ	٥٨	٢٢	٧٦	٢٩,٠٦	٢	٩,٢١	٠,٠١

يستنتج من الجدول أن "كا^{٢} "المحسوبة والمساوية لـــ ٢٩,٠٦ أكبر من قيمة "كا^{٢} "المجدولة

والمساوية لـــ ٩,٢١ عند درجة الحرية ٢ ومستوى الدلالة ٠,٠١، وهذا يدل على أن الفرق الملاحظ بين المستويات الثلاثة ذو دلالة إحصائية، أي نحن متأكدون بنسبة ٩٩% من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء الإملائي بين التلاميذ، وهذه الفروق لصالح الأداء المنخفض، ومنه نستنتج أن مستوى الأداء الإملائي لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي كان منخفضا.

٦- مناقشة النتائج:

تشير النتائج إلى أن مستوى الأداء الإملائي للتلاميذ كان منخفضا مما يدل على تدني المستوى الإملائي لديهم، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج الدراسات السابقة، والتي من بينها دراسة أحمد عليان (١٩٨٩) ودراسة محمود شاكر سعيد (١٩٩٧)، ودراسة ربيعة جعفري (٢٠٠٣).

لا يمكن إرجاع تدني مستوى الأداء الإملائي لدى التلاميذ لسبب واحد فقط وإنما توجد عدة أسباب متداخلة لا يمكن فصل بعضها عن بعض، فقد يكون أحدها التلميذ فمن جملة الأسباب القوية في ظهور الخطأ الإملائي لدى التلميذ حسب باترسون Patterson هي «التردد، وعدم التمييز بين الأصوات المتقاربة في مخارجها وعدم ثقة التلميذ فيما يكتبه، والتعب، وضعف الحواس، وانخفاض مستوى الذكاء، وضعف الملاحظة البصرية، وعدم القدرة على التذكر، وعدم الاتساق الحركي والعيوب الماثلة في النطق والكلام، والخلل في لحاء المخ، وفي اتجاه

الأشياء وتتابعها، والرفض من التلميذ وعدم الاستقرار الانفعالي» [١]

أو يمكن عزو السبب إلى الإدارة المدرسية والنظام التعليمي كارتفاع عدد التلاميذ في الصف الواحد مما لا يتاح للمعلم الاهتمام بكل التلاميذ، وإثقال كاهل المعلم بأعباء أخرى غير التدريس، أو عدم تركيز المعلم على تصحيح الأخطاء الإملائية في باقي المواد الدراسية الأخرى أو عدم مناسبة البرنامج للتلاميذ فقد اقترحت ألفت محمد الجوجو (٢٠٠٤) في دراستها برنامجا لطالبات الصف الخامس بمحافظة شمال غزة على عينة مكونة من ٧٣ طالبة وتوصلت إلى تحسن درجات طالبات المجموعة التجريبية في الاختبار الإملائي [٢]

كما لا يمكن أن نعفي المعلم من المسؤولية فقد يكون السبب الرئيس في شيوع الأخطاء الإملائية لدى تلاميذه كضعف تكوينه اللغوي، أو انتهاج استراتيجيات تدريسية تقليدية، فقد كشفت دراسة محمود شاكر سعيد (١٩٨٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء الإملائي للتلاميذ تعزى إلى طرائق التدريس، مما يدل على أن طريقة التدريس المقترحة لها أكبر الأثر في رفع مستوى التلاميذ الإملائي [٣]

وهو ما أكدته أيضا دراسة سعيد عبد الله لافى (٢٠١٢) «أن استخدام المنظمات المتقدمة

---

(١) محمد إسماعيل ظافر، ويوسف الحمادي، مرجع سابق، ص ٣٠١

(٢) ألفت محمد الجوجو (٢٠٠٤). أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بمحافظة شمال غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية بغزة. فلسطين.

(٣) محمود شاكر سعيد، مرجع سابق، ص ٥٩- ٨٥

يتسم بدرجة مقبولة من الكفاءة في تنمية المهارات الإملائية، حيث تحسن مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية في الكتابة الإملائية وقلت أخطاؤهم بدرجة ملحوظة«[1]

أوقد يعود السبب إلى الأسرة كوجود خلافات عائلية، أو ضعف المستوى الاقتصادي، والثقافي بحيث لا تستطيع الأسرة تلبية احتياجات التلميذ من مأكل، وملبس، ومشرب، وأدوات مدرسية، وغيرها....، وقد لا تساعده حتى في دراسته.

التوصيات والاقتراحات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن تقديم التوصيات والاقتراحات الآتية:

– إجراء مزيد من البحوث والدراسات في مجال الإملاء من حيث أنواعها وكيفية تدريس كل نوع، وطرق تصحيحها والأخطاء التي يقع فيها التلاميذ، وكيفية التصدي لها، مع القيام بعملية المتابعة بعد التصحيح للتأكد من إتقان التلاميذ للمهارات الإملائية.

– دعوة صريحة لأولياء الأمور للمساهمة في تنفيذ الخطط العلاجية الخاصة بالأخطاء الإملائية لأبنائهم

– إذا كان التلميذ يعاني من ضعف التحصيل في الإملاء فعلينا أولا فحصه طبيا حتى نتأكد من سلامة حواسه وصحته، ثم نقوم بقياس ذكائه حتى نستطيع تحديد سبب الضعف الإملائي بدقة.

– الاكتشاف المبكر للضعف الإملائي، ويكون ذلك في السنوات الأولى من التعليم الابتدائي، حتى يسهل العلاج.

(١) سعيد عبد الله لافى (٢٠١٢). تنمية مهارات اللغة العربية. القاهرة: عالم الكتب، ط ١، ص ٤١– ٦٩

– عدم الاعتماد على نوع واحد في الإملاء، وخاصة أن للإملاء أنواعا كثيرة منها الإملاء المنقول، والمسموع والاختباري،... وبذلك نبعد الملل عن التلميذ.

– الاهتمام بضبط الكلمات بالشكل على الأقل في مادة الإملاء، في كل الصفوف، وفي كل المراحل التعليمية حتى تترسخ الكتابة الصحيحة في ذهن التلميذ

– الاعتناء بالتلاميذ الذين ثبت ضعفهم في الاختبار التشخيصي، وذلك بمعرفة السبب الحقيقي وراء ذلك، ثم وضع كل مجموعة لها نفس السبب على حدة، وبعدها يقدم العلاج المناسب لكل مجموعة.

– اهتمام أولياء الأمور بإدخال أولادهم إلى الكتّاب لحفظ القرآن الكريم لأنه يساعد في تحسين مستوى الإملاء

– ضرورة وضع مختص أرطوفوني في كل مدرسة ابتدائية حتى يساعد المعلم في علاج الصعوبات الإملائية.

– التعلم الزائد لمادة الإملاء أي الإكثار من التدريبات في الإملاء.

– القيام بدورات للمعلمين أثناء الخدمة حتى يتعرفوا على أحدث الطرق في التدريس.

قائمة المراجع

١. إبراهيم وجيه ومحمود عبد الحليم منسى وأحمد صالح (٢٠٠٢). علم النفس التعليمي. القاهرة: مركز الإسكندرية للكتاب.

٢. أبو نوران حامد بن عبد الحميد (١٩٩٦). قاعدة بغدادية- مع زيادات مهمة ومعه المختارة من سلم الوصول. الشارقة: مكتبة الصحابة. القاهرة: مكتبة التابعين، ط ٣

٣. ألفت محمد الجوجو (٢٠٠٤). أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بمحافظة شمال غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية بغزة. فلسطين

٤. أنور عقل (٢٠٠١). نحو تقويم أفضل. بيروت: دار النهضة العربية، ط١

٥. حامد عبد السلام زهران (٢٠٠١). علم نفس النمو الطفولة والمراهقة. القاهرة: عالم الكتب، ط ٥

٦. حسن شحاتة (١٩٩٩). تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه وتقويمه وتطويره. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ط ٤

٧. سامي محمد ملحم (٢٠٠٢). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. عمان: دار المسيرة، ط ٢.

٨. سعد عبد الرحمن (٢٠٠٣). القياس النفسي النظرية والتطبيق. القاهرة: دار الفكر العربي، ط ٤.

٩. سعيد عبد الله لافى (٢٠١٢). تنمية مهارات اللغة العربية. القاهرة: عالم الكتب، ط ١

١٠. علي ماهر خطاب (٢٠٠١). القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ط ٢.

١١. فتحي سليمان كلوب (٢٠١١). الأخطاء الإملائية الشائعة في الأداء الكتابي لدى تلاميذ الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي بغزة وخطة مقترحة للعلاج. مجلة الزيتونة (١)، ص ٨- ٥٢

١٢. كلثوم قاجة (٢٠٠٩). أثر دروس الدعم على التحصيل الدراسي في مادة الإملاء. مذكرة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب والعلوم الانسانية. جامعة قاصدي مرباح ورقلة. الجزائر.

١٣. مجدى عبد الكريم حبيب (١٩٩٦). التقويم والقياس في التربية وعلم النفس. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ط ١.

١٤. مجيد مهدي محمد، وعارف محيي الدين (٢٠٠٥). صعوبات الكتابة لدى المتعلمين المبتدئين من الصغار والكبار في محافظة إب. مجلة العلوم التربوية والنفسية. ٦ (٤)، ص ٣٥- ٥٩.

١٥. محسن علي عطية (٢٠٠٨). مهارة الرسم الكتابي قواعدها والضعف فيها الأسباب والمعالجة. عمان: دار المناهج، ط ١

١٦. محمد إسماعيل ظافر ويوسف الحمادي (١٩٨٤). التدريس في اللغة العربية. الرياض: دار المريخ.

١٧. محمود أحمد شوق (١٩٩٥). أساسيات المنهج الدراسي ومهماته. الرياض: دار عالم الكتب، ط ١

١٨. محمود شاكر سعيد (١٩٨٩). طريقة التدريس وأثرها في أداء التلاميذ الإملائي. مجلة رسالة الخليج العربي. (٢٨)، ص ٥٩- ٨٥

١٩. محمود شاكر سعيد (١٩٩٧). تقويم الأداء الإملائي لتلاميذ الصفوف الابتدائية العليا (الرابع، الخامس، السادس) في المملكة العربية السعودية. مجلة رسالة الخليج العربي. (٦٢) ص ١٧- ٧٤

٢٠. نسيمة ربيعة جعفري (٢٠٠٣). الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته وحلوله- دراسة نفسية- لسانية- تربوية. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

٢١. وليد إلياس جرجورة (٢٠٠٢). مسارات في التربية العادية والخاصة. عمان: دار الفكر، ط ١.

ملحق رقم (١)

الاختبار التشخيصي في الإملاء لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي

وَزَنَ، كَبُرَ، يَجِدُ، يَرِثُ، كَتَبَ، لَعِبَ، يَقَعُ، رُفِعَ، زُرِعَ، فَرِحَ.

الاتجاه التكاملي وأثره في تدريس مقررات اللغة العربية وآدابها

إعداد

د. محمد دويس

مدير معهد اللغة العربية وآدابها

المركز الجامعي ـــ النعامة ـــ الجزائر

مدخل

تتفاخر الأمم بلغاتها، فتتغنى بمحاسنها، وتتعلق بأسرار جمالها، فتعمد إلى ترقيتها، وإعلاء شأنها بين اللغات والأمم، وفي حسها أنّ لغة الأمة عنوان ثقافتها، وترجمان حضارتها.و لغتنا العربية التي عُرفت في غابر الأزمان وسالف الأيام بفصاحة ألفاظها وبلاغة أسلوبها، وعمق معانيها، وتنوّع تراكيبها، واتساع مفرداتها،كانت جديرة بأن تحتضن خبر السماء بمدلولاته ومكنوناته التي عبر عنها رب العزة بقوله: (مَا فَرَّطْنَا فِي الْكِتَاب مِنْ شَيْءٍ.)[1]

و لما اتسعت رقعة دولة الإسلام، وامتزج العرب بالعجم، كان اللسان العربي المبين حاضرا بما أوتي من قوة بيان مكّنته من تدوين حضارات الأمم المفتوحة، ومواكبة تطورها العلمي والمدني، دون عجز أو فتور.

ها نحن اليوم نقف أمام معضلة، سجلها شاعر النيل حافظ إبراهيم في قصيدته الرائعة التي نظمها على لسان اللغة العربية- لمـــّا تبرّم منها أهلها وتنكروا لها- قائلا:

رَمَوْنِي بعُقْمٍ فِي الشَّبَابِ ولَيْتَنِي عَقِمْتُ فَلَمْ أَجْزَعْ لِقَوْلِ عُدَاتِي
أَنَا الْبَحْرُ فِي أَحْشَائِهِ الدُّرُّ كَامِنٌ فَهَلْ سَأَلُوا الْغَوَّاصَ عَنْ صَدَفَاتِي؟

لقد كثر الجدل حول اللغة العربية، ونعتوها بما طاب لهم أن ينعتوها به، حتى قال أمثلهم طريقة إنّ العربية ليست لغة اتصال بين أفراد المجتمع، فهي لغة مكتوبة لا يمكن استعمالها إلا بعد جهد جهيد. فتعالت صيحات هؤلاء بالنظر في اللهجات ودراستها، وإحلالها محل الفصحى، بحجة " الازدواجية " التي يعاني منها العرب، فهم يعيشون بلغة، ويكتبون بلغة أخرى.

---

(١)سورة الأنعام الآية٣٨

وفي سنة ١٩٨٢ عقدت ندوة ببيروت – لبنان- عالجت " دور التعريب في تدعيم الوحدة العربـــــي والوحدة العربية، " تعرض فيها عبد الله العروي لمسألة الازدواجية، من منظوره الخاص فقال:(إما أن نعتبر اللسان الحالي الضامن الوحيد لخصوصية العرب، فيجب أن نحافظ عليه مهما كان الثمن، والثمن هو الازدواجية من جهة والأمية من جهة ثانية، وإما أن ندرك أن خصوصية العرب، تكمن في نوعية تحركهم في العالم المعاصر، وأن اللسان في صورته الحالية، لا يمثل سوى مرحلة من مراحل مسيرة لغوية لا نهاية لها، فيجوز لنا أن ندخل عليه إصلاحات، في الحرف، والصرف، والنحو، والمعجم، قد يتحول معها إلى لسان يختلف عن اللسان الحالي اختلاف هذا الأخير عن لغة الشعر الجاهلي.)[١]

وهذه دعوة رفع لواءها نخبة من الدارسين في الغرب، ليعودوا- باسم دراسة علم اللغة- منكبين على دراسة اللهجات العامية،باعتبارها " اللغة الحية " المنتشرة في المجتمع، وبعد ذلك تحنط العربية لأنها لم تعد قادرة على الاستجابة لمطالب العصر في زعمهم.

في حين أن الازدواجية التي يتحدث عنها هؤلاء القوم، لا تخلو منها لغة من لغات العالم، فلماذا يضيق هؤلاء ذرعا بلغتهم؟ ولم نر الصيني، ولا الياباني، يضيق أحدهما بلغته، رغم ما يعرف عنها من تعقيد. لقد قام الدكتور عبده الراجحي بدراسة في علم اللغة الاجتماعي أشار فيها إلى هذه القضية فقال: (وأنت واجد من الفروق اللهجية في بريطانيا وألمانيا وفرنسا، ما تجده في أي قطر عربي، ولا حديث عن الازدواجية هناك.)[٢]

وإذا كان هذا شأن اللغات جميعا فلماذا تلمز به العربية دون غيرها؟ ويكون هذا ذريعة لاستبدال الذي هو أدنى بالذي هو خير، إنْ لم تكن الدعوى مبطنة بأهداف أخرى، لم يعلن عنها

(١) منشورات مركز الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ١٩٨٢، ص ٣٥٩

(٢) عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، ٢٠٠٠، ص ٨٥

أصحابها مخافة أن يقعوا فيما وقع فيه عميد الأدب العربي طه حسين، حينما طبّق منهج الشك على ما ورد في القرآن الكريم، وهي دعوات لا تزال قائمة إلى اليوم بأسماء متجددة.

إنّ العربية لغة طبيعية، مثلها مثل غيرها من لغات العالم، يبدأ التعليم بها كلغة أولى في التعليم الابتدائي، فالإعدادي فالثانوي، أما التعليم في الجامعات، فيختلف الحال من دولة إلى أخرى، ففي الجزائر مثلا، التعليم الجامعي يتم في التخصصات العلمية والتقنية باللغة الفرنسية دون العربية، واضعين في الحسبان، أنها اللغة التي تُكتسب بها التكنولوجيا الحديثة، في شتى المجلات، وهي دعوى باطلة — أيضا- فالفرنسيون غزتهم الإنجليزية في عقر دارهم، والأكاديميون منهم، يكتبون بحوثهم بالإنجليزية، حتى يتسنى لهم نشرها في المجلات العلمية العالمية المحكمة دوليا.

إن تعليم اللغة العربية في بلادنا العربية، يشكو من غياب مخطط تعليمي ذي منهج علمي واضح المعالم، قابل للتنفيذ والمتابعة والمراجعة والاختبار.[1] ويواجه تحديات تنبئ عن محنة لا تقل علة عن محنة الأمة نفسها. وصدق أحد الباحثين لما قال: (إنّ أساليب تعليم العربية القائمة حاليا، والظروف التربوية والاجتماعية لتطبيقها، تكاد تؤدي إلى وضع العربية في موضع لغة أجنبية، يدرسها الطالب ليتحصل على علامة النجاح فيها، لا ليكتسبها كسلاح يمارسه في معركة الحياة.)[2]

إنّ هذه الحال مردّها إلى المناهج التعليمية المعتمدة في مؤسساتنا التعليمية، التي لا تقوم على رؤيا واضحة المعالم، يمكن تتبعها وتقويمها،من حيث بداياتها، ونهاياتها، وغاياتها، ومراميها، وأهدافها، إلا أن تجد كلاما عامّا، عبّر عنه الدكتور عبده الراجحي بقوله: (حاولنا أن نحصل

---

(١)- ينظر المرجع السابق، ص ٨٩

(٢)- حسام الخطيب، هموم اللغة العربية في عصرنا، مؤتمر تطوير اللغة العربية، ١٩٧٤، الخرطوم ص٥٦٠

على شيء محدد عن خطط تعليم العربية، فلم نتوصل إلى شيء علمي ملموس، يمكنك أن تعرف بدايته من نهايته، و لم نجد إلا كلاما عاما عن اللغة القومية، وأهميتها في بناء الأمة، وليس هناك بناء هرمي، للتخطيط لتعليم العربية يبدأ من الخطة الأولى على مستوى القرارات العليا، ثم الخطة الثانية على المستوى الإداري والفني، ثم الخطة الثالثة على المستوى التنفيذي.)[1]

إنّ اللغة وحدة متكاملة لا يمكن تفتيتها وتقسيمها إلى فروع، وهذا المفهوم يظل غامضا مبهما ما لم تتضح أهداف دراسة اللغة. لماذا تدرس اللغة؟

-علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص ٨٩(١)

أهداف دراسة اللغة

تجمع الدراسات العلمية المهتمة بعلم اللغة، على أنّ هناك أربع مهارات لغوية رئيسة، يعمل دارس اللغة على إتقانها، ويجب أن تراعى عند تدريس اللغة وهي:

١- فهم اللغة المسموعة

٢- فهم اللغة المكتوبة

٣- التعبير السليم كلاما

٤- التعبير السليم كتابة

وقد توصلت الأبحاث العلمية، إلى أنّ هذه الأهداف تشترك فيها اللغات جميعا، ولا تختلف من لغة إلى أخرى وهي مهارات لغوية، تمكن من فهم اللغة العربية الفصحى حين تسمع، وحين تقرأ، والقراءة في حد ذاتها، مرتبطة بمجموعة من المهارات اللغوية، كمعرفة قوانين الخط والكتابة، والمتعارف عليها بمصطلح- الإملاء- وقوانين تركيب اللغة والجملة، وهي الجوانب الصرفية والنحوية، التي لا تخلو منها لغة من اللغات.[1]

ولكي تدرس اللغة العربية كغيرها من اللغات، يجب إعادة النظر في مناهج التدريس، وفق نظرة متكاملة تضرب صفحا عن الطريقة السائدة، المعتمدة على توزيع اللغة قددا، تستقل فيها المادة الواحدة عن سواها من المواد، وتقدَّم للتلميذ مجزأة، فأنى له أن يدرك وظائف هذه المهارات في خدمة اللغة.

- ينظر(نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا)، داود عبده، مؤسسة دار العلوم، الكويت، الطبعة الأولى، ١٩٧٩، ص (١)٦٨

من هنا لا يمكن البتة الفصل بين أفرع اللغة، من قراءة،و خط، وإملاء، ونحو، وصرف وتعبير، لأنّ اللغة كالكائن الحي، إنْ أنت قطعت أطرافه ورأسه وجذعه، ورميت كلا منها في مكان ثمّ سألت عن كل جزء منها، ما أجابوك إلا عن الجزء المشاهد، وقلة قد تتمكن بحكم سابق علم بردها إلى أصولها.

أتيت بهذا المثال لأخلص إلى نتيجة –لا غنى لنا عنها إن نحن كنا صادقين في النهوض بلغتنا التي كنا سببا في جلب المتاعب لها بما كسبت أيدينا، حينما طبقنا عليها مناهج لا تعينها على التطور والارتقاء– وهي أن يكون تعليم اللغة العربية، من منطلق أنها لغة تتكون من أنظمة لغوية،صوتية وصرفية ونحوية، وحين يتضح في ذهن القائمين على العملية التربوية، معنى أن نسمي الأفكار المركبة نظاما ندرك حينها أن بين هذه الأفرع علاقات عضوية، إذا اشتكى منها عضو، تداعى له سائر الجسد، ولنا في ذلك سند، وهو ما ذهب إليه الدكتور تمام حسان حينما قال: (فللنظام تكامل عضوي، واكتمال وظيفي يجعله جامعا مانعا، بحيث يصعب أن يستخرج منه شيء، أو يضاف إليه شيء.)[1]

التكامل بين المقررات أو طريقة الوحدة– خذوا اللغة جملة واحدة أو دعوها–

قبل أن أوغل في الدراسات الحديثة –و حتى لا تزلّ قدم بعد ثبوتها– أريد أن أقول بكل موضوعية، لسنا بدعا في التعامل مع اللغة، فقد سبقتنا أجيال وأجيال، وكان تحكمهم من ناصية اللغة باديا للعيان، وهل يحتاج النهار إلى دليل؟ إنّ ما تركوه من مؤلفات في شتى العلوم، ليشهد لهم بما قدموه من خدمات جُلّى للغة العربية، حتى صارت لغة العلوم في عصرها دون منازع، وأقْدَم المستشرقون على تعلّم العربية، ليترجموا منها إلى لغاتهم.. فما الطريقة التي اعتمدها هؤلاء

– تمام حسان، اللغة العربية: مبناها ومعناها، ص ٣١٢(١)

في تعليمهم، حتى صاروا سادة العالم وجهابذته؟

لقد تعلم أساتيذ العالم هؤلاء العربية بطريقة الوحدة، فكان يومها "درس لغة " يقَدّم النص ويدرس ويناقش من كل جوانبه، فيشار إلى المعاني، والصرف والنحو، بمقدار ما لها من علاقة بالنص، ممّا لا يخرجها عن وظيفتها الطبيعية، دون تكلف أو تصنع، ولم يكن هناك درس إملاء، أو تعبير، أو نحو، أو بلاغة، منفصلا كما ظهر فيما بعد. ولما قام الدكتور أحمد عبده عوض بعملية مسح لتدريس اللغة العربية خلص إلى القول (إنّ هناك دراسات قديمة في تراثنا اللغوي أسست على التكامل وهذا ما تؤكده مؤلفات عبد القاهر الجرجاني، والزمخشري،و ابن جني، والمبرد، وابن قتيبة، والسكاكي...)[1] ومع ذلك لم يشتك أولئك ضعفا ولا تعقيدا، ولم يطلبوا تيسيرا ولا تسهيلا، بقدر ما ازدادوا علما بأسرار العربية الكامنة في الكتاب المترل، والتي عبر عنها الدكتور عبد الصبور شاهين بقوله:(القرآن هو الذي منح العربية ضبطها، ونحوها، وقواعدها، وكفل لها الاستمرار والنماء، فالعربية تدين بصورتها الكاملة للقرآن لا ريب.)[2]

هكذا كانت تؤخذ العربية قديما، وفق برنامج متكامل يراعي وظائف اللغة ونظامها،و الأدلّ على ذلك نظرية النظم، التي جاء بها عبد القاهر الجرجاني، ليربط بين البلاغة والنحو، حينما عقد فصلا تحدث فيه عن العلاقة بين المعاني والنحو قال فيه: (لا يتعلق الفكر بمعاني الكلم مجردة من معاني النحو.)[3]

- أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، الطبعة الأولى، ٢٠٠٠.، ص ٢٤(١)
- عبد الصبور شاهين، في علم اللغة العام، مؤسسة الرسالة،. ص ١٤٨(٢)
- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ١٩٨١، ص٣١٤(٣)

إن دراسات المتخصصين وأبحاثهم، في مجال التربية والتعليم، أكدت أنّ اتخاذ الاتجاه التكاملي، طريقة للتدريس، من أهم الركائز والأسس التي تساعد المتعلم، على التكامل الطبيعي في حياته الاجتماعية، وأنّ التكامل (أسلوب لتنظيم عناصر الخبرة اللغوية، المقدمة للطلاب، وتدريسها بما يحقق ترابطها، وتوحدها، بصورة تمكنهم من إدراك العلاقات بينها، وتوظيفها في أدائهم اللغوي، من خلال محتوى، لغوي متكامل العناصر.)[1] وهذا مفهوم ينطبق على الخصائص العامة للغة، فهي ليست مجرد رموز، أو عواطف، أو وسيلة للاتصال فحسب، بل هي وعاء تجتمع فيه مجموعة من الأبعاد، التي لا يمكن تجزئتها (إنها وعي الإنسان بكينونته الإنسانية الوجودية، وبصيرورته التاريخية، وبهويته الذاتية والاجتماعية والقومية،و كليته الإنسانية.)[2]

إنّ هذا التعريف يبدو أكثر انسجاما مع الطريقة التكاملية، في تدريس اللغة العربية، بحيث لا يعاني التلميذ من انفصام في شخصيته، ويظل مرتبطا بهويته وعقيدته وقيمه، التي يتمثلها في لغته.لذا نجد الأمم تعمل جاهدة، من أجل تقريب لغاتها من أبنائها، والبحث عن الطرق المرنة والفعالة، لتقدم لهم دون كلل أو ملل.

وأبعد من ذلك، نجد ألمانيا تلغي فوز تلميذ، حاز على شهادة الباكالوريا بتفوّق، ولكنه لم يحصل على المعدل في اللغة الألمانية، فقررت الوزارة إرجاءه، لأن الجرمان لا حاجة لهم "بعالم " في المستقبل القريب، لا يتقن لغة قومه، إنّ في هذا لعبرة لمن كان له قلب، أو ألقى السمع وهو شهيد. ولعل من أسباب فتور العواطف نحو العربية عدم اعتمادها في التعليم الجامعي، ونفور الأولياء منها، لأن الدولة لم تشد عضدها، فالطالب العربي يأخذ في اللغة العربية أقل من خمس نقاط من العشرين، وهو مؤهل للنجاح إن حصل على المعدل، ناهيك عن المعاملات الضعيفة،

- أحمد عبده عوض، ص ٢١(١)
- محمود أمين عالم، دفاع عن الخصوصية العربية، قضايا فكرية للنشر، الكباب السابع، القاهر،، ص ٩(٢)

التي لا تؤثر على مسار الطالب، فيتساوى عنده المعدل مع عدمه ما دام في المواد أخرى ما يحقق أهدافه.

إن حلّ معضلة اللغة العربية يكمن في قوة التعلق بها والحمية لها، وإصدار القرارات العليا التي تفرض وجودها، وتعمّم استعمالها، واعتبارها مكونا من مكونات سيادة الدولة عمليا لا معنويا.

و يكون الحديث عن مناهج التدريس، وطرقه تاليا لتلك القيم، لأنها السياج الضامن لبقاء اللغة رقما مؤثرا في الدولة، ولا تحل محلها لغات أجنبية أخرى، هي في حقيقة الأمر خادمة لها، ومعينة لها على اكتساب المعارف بشتى أنواعها، ولسنا في ذلك استثناء فالفرنسية تستعين بالإنجليزية، في مجال العلوم والتكنولوجيا فلماذا لا يزال مغربنا العربي متشبثا بأهداب الفرنسية، مادامت قاصرة لدى أهلها عن جلب التكنولوجيا المعاصرة إنْ كانت الغاية من التدريس باللغة الفرنسية، مسايرة تطورات العصر، كما يزعمون؟ أم هو حنين إلى طيف استعمار، جثم على صدر الأمة، أكثر من قرن من الزمن؟

إنه من العبث أن نتحدث عن سبل النهوض باللغة العربية ما لم نأخذ في الحسبان تأثير القرارات السياسية الحاسمة التي تؤثر على مسار اللغة العربية.

تعليم اللغة العربية

إن تعليم اللغة العربية في مؤسساتنا التعليمية، يقوم حاليا على تفريع المقررات إلى مواد مستقلة، ونادرا ما تكون هناك روابط تجمع بينها، وهي طريقة لا تنسجم مع التعريفات السابقة، التي سيقت في شأن اللغة العربية وعليه بات لزاما على القائمين على البرامج التعليمية، أن يعيدوا النظر في تعليم اللغة العربية بطريقة الوحدة وهو أن تعلم العربية كوحدة متكاملة لا كفروع مستقلة، والأمر ليس بعسير، إذا علمنا أن أي نص لغوي، يمكنه أن يفي بالغرض، لأن طريقة

الوحدة في تعليم اللغة، ليست مرهونة بوجود كتاب مقرر معد لهذه الغاية، وإن كان وجوده في نظر الباحثين يسهل على المدرس المبتدئ، تحديد المسائل التي تثار في الأسئلة والتدريبات، التي تلي هذه النصوص.[1]

واعتماد هذه الطريقة له مبرراته لدى الباحثين في الحقل التربوي ومنها:

١- مسايرة طبيعة اللغة.

٢- القضاء على تفتيت اللغة إلى فروع.

٣- جمع الفروع المتداخلة في معالجة واحدة.

٤- توفير الوقت والجهد.

٥- إعطاء المعلم مجالا لتوحيد المفاهيم اللغوية.

٦- إعطاء التلميذ فرصة لتعلم اللغة، في وحدة واحدة، كما ما يمارسها في أدائها.

وقد دعت بعض المؤتمرات، التي عالجت مسألة تدريس اللغة العربية، إلى تحقيق التكامل بين أجزائها ومنها مؤتمر الخرطوم الذي انعقد في شباط – فبراير-١٩٧٦، وكان من أهم توصياته (أن تعطى بعض النصوص، لتكون محورا يرتبط به ما يمكن من موضوعات القراءة والتعبير والنحو.)[2]

ودراسة النص بطريقة الوحدة، لا يفهم منه أن كل حصة يجب أن تشمل معالجة لقضايا لغوية تتعلق بفروع متعددة، فقد تنقضي حصة كاملة، أو مجموعة حصص، لا يبحث فيها شيء من القواعد أو القضايا الإملائية، وقد تصرف حصة كاملة، على بحث يتعلق بفرع واحد كالقواعد مثلا، والقضايا التي يتم تناولها تفرضها طبيعة النص، ولا تفتعل افتعالا. وقد قُدِّمت

- ينظر (نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا) ص ٦٧(١)

- مؤتمر تطوير تدريس علوم اللغة العربية وآدابها ص٦٥٥. (٢)

دراسات وبحوث جمة، في هذا الحقل التربوي،سأعمل على تدوين ما توصلت إليه لكي أعزز من خلالها فكرة التدريس عن طريق الوحدة، ومن الذين أسهموا في هذا المجال[1]:

عبد الرحمن كامل وقد بحث " فاعلية الطريقة التكاملية في تدريس النحو والقراءة " قارن في بحثه بين الطريقة السائدة في التدريس، والمنهج التكاملي في تدريس مقررات اللغة العربية، والعمل نفسه أقدمت عليه الباحثة نادية علي أبو سكينة حيث تناولت " الاتجاه التكاملي في تدريس اللغة العربية " وأكدت الدراسة على تدريس اللغة العربية على أنها وحدة متكاملة، فروعها مترابطة ومنسجمة، وهو ما توصل إليه الباحث شوقي حسنين أبو عرايس لما توصل في بحثه إلى القول بفاعلية استخدام المنهج التكاملي.

أما أحمد طاهر حسنين فقد جسد في بحثه نظرية الاكتمال اللغوي فيما أسماه(منهج شامل متكامل لتعليم اللغة العربية)، وفي كتاب محمود السيد "اللغة.. تدريسا واكتسابا" دعوة صريحة لاعتماد المنهج التكاملي في تدريس اللغة العربية،و دلل على صلاحيته من خلال فساد فكرة الفروع.

وكانت دراسة أحمد عبده عوض مستلهمة من نظرية النظم، عند عبد القاهر جرجاني، إذ اتخذها إطارا لتحقيق التكامل بين النحو والبلاغة، لتلامذة الطور الثانوي، وقدمت الدراسة اختبارات تحصيلية تجمع بين المفاهيم النحوية والبلاغية، واختبارات أخرى للعلاقات النحوية البلاغية، وقد كشفت الدراسة عن مجموعة من النتائج العامة التي تتصل بمستويات تحصيل طلاب المرحلة الثانوية للمفاهيم النحوية والبلاغية.

و أقدمت الباحثة بدرية سعيد الملا على تصميم برنامج متكامل، بين القواعد الوظيفية

ـ ينظر(مداخل تعليم اللغة العربية) أحمد عبده عوض، ص ٢٥ وما بعدها. (١)

والقراءة، وبحثت أثر ذلك على الأداء اللغوي، في المرحلة الابتدائية في دولة قطر. ومن نتائج هذه الدراسة أن الطريقة التكاملية كان تأثيرها أكبر من السائدة في المعرفة النحوية.

وجمعت دراسة مصطفى العيسوي، بين مهارات التحدث والاستماع معا، من خلال مستويات اللغة:"الأصوات،الكلمات، السياق، القواعد،السرعة،الطلاقة ".

وتحدث أحمد عبده عوض في أطروحته عن التكامل بين النحو والبلاغة، وصمم منهجا نحويا بلاغيا، بحث فيه أثر المنهج النحوي البلاغي، على تنمية مهارات الإنتاج اللغوي،و التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية، ودعا الى وضع مناهج لغوية، تحقق تصورا للتكامل اللغوي، وتتيح للطلاب الاتصال بالاتجاهات الحديثة، في تحليل النصوص.. ونختتم هذه الرحلة البحثية بسمير عبد الوهاب أحمد الذي اقترح تصورا لمنهج اللغة العربية للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية ويقوم تصوره على ثلاثة محاور هي: التكامل،و الترابط،و المهارة اللغوية.

ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة:

- التكامل في تدريس مهارات اللغة الأربع في الموقف التعليمي الواحد.
- المنهج اللغوي المتكامل.
- المهارات اللغوية.
- المناشط اللغوية المصاحبة لتدريس اللغة.

أردت من سرد هذه الدراسات المتقاربة زمانا، والمتباعدة مكانا، أن أظهر مدى انشغال الباحثين المعاصرين بالنهوض باللغة العربية، لتكون في مصاف اللغات العالمية الأخرى من جهة، ومن جهة أخرى ليكون التدريس بها لا بغيرها، حينما يتبين للقائمين على التعليم في بلادنا العربية، الخيط الأبيض من الخيط الأسود من الليل، حتى لا تضل بهم السبل في دهاليز الأمم الأخرى، التي لا ترضى عن لغاتها بديلا.

لقد كانت قفزة الصين التكنولوجية مرغمة لأمريكا لكي تتعلم اللغة الصينية، وهو ما عرفته العربية من قبل، حينما كانت لها السيادة والريادة عقيدة وأدبا وثقافة وحضارة.

دعائم طريقة الوحدة أو الاتجاه التكاملي

إنّ طرق التدريس التي يتحدث عنها اللغويون والتربيون، ليس غايات تدرك، إنما هي وسائل تتخذ لتحقيق الأهداف اللغوية المرجوة من المناهج، والبرامج، وفق مرام ورؤى واضحة، قابلة للمتابعة والتقويم يكون المتعلم هو الرقمَ الأساس فيها، لأنه الممارس للغة ضمن مجموعة من العمليات، التي يجب على المربي أن يأخذها في الحسبان، قال عنها شيسمان – shesman – وهو يتحدث عن التكامل (إنّ ثمة عدة مداخل للتكامل مثل المدخل المفهومي ويكون التركيز فيه على المفاهيم الرئيسة، والمدخل البيئي، ويعتمد على المشكلات البيئية كأساس للتكامل، ومدخل الأفكار الأساسية، ومدخل الموضوع، ويعتمد على أنّ أية مجموعة من الموضوعات المميزة في إطار خاص بها..)[1]

ومدار النص حول مجموعة من العمليات، تمارس حاليا في بعض المناهج التعليمية ولاسيما عندنا في الجزائر- وهذا من باب التمثيل لا الحصر- لكن الطرق التي تؤدى بها، فيها كثير من الارتجال وعدم الوضوح أحيانا، من قبل منفذي البرامج، لذا تكون انعكاساتها سلبية على التلميذ، حيث يشعر بأنه جيء به ليحشى بمجموعة من المصطلحات والمفاهيم، قد يضطر لحفظها دون أن يفهمها، تنتهي صلاحيتها مع نهاية الامتحانات في أحسن الأحوال، وفي هذا انزياح عن العملية التربوية، وعن الوظائف اللغوية التي يكمل بعضها بعضا، ثم انفصام لشخصية التلميذ.

إنّ التعليم وفق الاتجاه التكاملي بين المقررات، ينظر إلى اللغة على أنها وحدة متكاملة،

---

(١) مناهج العلوم المتكاملة، ترجمة أحمد خيري كاظم، العدد ٣، السنة ١٩٧٢، ص ٢٤

يتعذّر معها الفصل بين المواد كما هو جار عندنا حاليا، حيث تجزأ البرامج إلى مواد: قراءة، تعبير، نحو صرف، بلاغة وقوانين الكتابة، وهو المصطلح المعوض للمتعارف عليه- إملاء-فأنت حينما تملي نصا ليس مقصورا على رسم الهمزة، أو كتابة التاء أو غيرها من قوانين كتابة اللغة العربية، إنما في النص نحو، وصرف، وبلاغة، فلماذا نسميه إذًا إملاء؟

ويكون هذا أكثر وضوحا، كلَّما تحكّم المدرِّس في المهارات اللغوية، التي يستهدفها في عملية التدريس وهي لا تخرج عن أربع مهارات، أتى على ذكرها علماء اللغة وهي:

ـ مهارة الاستماع: وترمي إلى فهم اللغة المسموعة في القسم، أو في المحيط الخارجي.

ـ مهارة القراءة: وهذه المهارة تكْسب التلميذ القدرة على فهم النصوص، التي يقرأها إنْ في الفصل أو خارجه حينما يواجه المجتمع.

ـ مهارة التحدث: وهي الشجاعة الأدبية، والجرأة على المواجهة دون تردد، وهذه لا تكون إلا مع الثقة في النفس، فينطلق التلميذ معبرا بطلاقة وسلاسة، كلّما كان مزودا برصيد لغوي، يتلاءم مع قدرته الإبداعية.

ـ مهارة الكتابة: وهو نتاج ما حصله التلميذ من مهارات، ومعارف سابقة، صارت طيّعة عنده يستحضرها متى دعت الحاجة لذلك.

وبذلك نخلص إلى أن الطريقة التكاملية تقوم على عنصرين هامّين هما: الإعداد والنص.

ـ أولا الإعداد أو التحضير

صدق شوقي حينما أنشد قائلا:

قُمْ لِلْمُعَلِّمِ وَفِّهِ التَّبْجِيلاَ كَادَ الْمُعَلِّمُ أَنْ يَكُونَ رَسُولاَ

لقد تفطن شوقي يومها، إلى أن المعلم وارث الأنبياء، فهو يؤدي رسالة، قبل أن يقوم بوظيفة فيستحق من المجتمع أسمى آيات التبجيل، والتعظيم. فالمعلم محور العملية التعليمية التربوية، وعمودها الفقري، إنِ استوى عوده استوت، وإنْ كَبَا كبَتْ، وإن ساء ساءت على نحو ما قال

شوقي أيضا:

وإِذَا الْمُعَلِّمُ سَاءَ لَحْظَ بَصِيرَةٍ جَاءَتْ عَلَى يَدِهِ الْبَصَائِرُ حُولاَ

ولهؤلاء الضحايا أن يسألوا، مَنْ فعل هذا بأعيننا؟ فيجاب عنهم " فعله كبيرهم هذا "، وقديما قالت العرب: "قبل الرماء تملأ الكنائن"، فالقائد المُحنّك لا يدخل معركة صغيرة ولا كبيرة، إلا وقد أعدّ لها العدّة اللازمة، جندا وسلاحا وخطة، ولا يستهين بشيء، لأنه يدرك تمام الإدراك أنّ " معظم النار من مستصغر الشرر ".

هذا تقديم لمسألة خطيرة ينبني عليها نجاح المنهج التكاملي وهو: الإعداد والتحضير.

إنّ لارتقاء بمنظوماتنا التربوية، مرهون بما توليه الحكومات من اهتمام بالمعلم قبل التعليم، فواجب الدولة أن تُمَكّن للمعلم، وواجب عليه أن يكون حفيظا عليما، فشرط الدولة، أن توفر للمعلم كل الوسائل المـــاديـــة والمعنوية، ليشعر بالراحة والطمأنينة، وكرامة العيش، وشرط المعلم أن يؤدي رسالته كاملة، ليخرج للأمة جيلا يخدمها، ويعمل على ترقيتها، والتمكين لها، لتكون خير أمة.

إن المعلم الذي يشعر بأعباء هذه الرسالة، لا يَأْلُ جهدا في إعداد نفسه، إعدادا جيدا، لِيُقدِّم مشروعه متكاملا لتلامذته، ومن ثمة بات التحضير واجبا، إذا أخذنا بالقاعدة الفقهية " ما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب ".إذْ كيف يعقل أن توظّف المهارات اللغوية، التي سبق الحديث عنها، إذا أَغفل المعلم تحضير دروسه، التي سيقدمها لتلامذته؟ كيف يمكن أن تكون الأسئلة مستهدفة الفهم، والأفكار والتراكيب النحوية، والصرفية والذوق الأدبي، والأساليب والمعاني، ما لم تكن مسبوقة بإعداد مُحكم؟

إن المعلم الناجح لا يعتمد على معارفه، وخبراته السابقة، لإعفاء نفسه من التحضير، بل يوظف رصيده المعرفي والخبْراتي، ويضيف إليه ما جد عنده، لإعداد مذكّرة، تعكس تصوره

للدرس الذي ينوي تقديمه لتلامذته وفق مشروعه اليومي، والإعداد الجيد يصونه من الارتجال، وإضاعة الوقت، والدخول في عموميات لا تسمن ولا تغني من جوع، وتلك هي صورة التعليم في بلادنا.

و من العلل القاتلة، أن يعدّ المدرس مذكرة، فإذا دخل القسم هجرها إيحاء منه، أن إعدادها كان (للمفتش)ـ إن صحّ هذا المصطلح البوليسي في قاموس التربية التي تلجأ في الغالب إلى مصطلحات أكثر لطفا مما نسمع، فكلمة "متفقد" لها دلالات تربوية ولا تثير رعبا وهلعا_متناسيا أنّ إعداد المذكرة يندرج ضمن العملية التعليمية، ولا تنفصل عنها، ولا يكون إعدادها شكليا أبدا، فالمذكرة تعدّ لتذكير المعلم بخطوات درسه والقضايا التي يريد أن يثيرها فيه، حتى يجنب نفسه تكرار المسائل التي سبقت دراستها،.و مكانها أن تكون معه يضعها على مكتبه، ويعود إليها بين الفينة والأخرى.

والمعلم النشيط الفعال، يُحيّن مذكرته، حتى وإن سبق أنْ درّس المضمون مرات ومرات، ليخضع عمله للمراجعة والتنقيح، وبذلك يستوفي شروط المربي الناجح.

ـ ثانيا النص

يتخذ المنهج التكاملي النص محورا لتدريس جميع الفروع، دون أن تراعى الحصص الخاصة بكل مادة، كما جرت عليه العادة، لأنّ الإعداد الجيّد كفيل بإعطاء صورة عنها، يحددها المعلم ضمن مشروعه، فقد يحتاج نص إلى حصتين، وآخر إلى أكثر أو أقل، وعلى المعلم أن يكون مرنا في تنفيذ خطة الدرس،و الوقت الذي خصص لها.[1]

ومن خلال النص المُعدّ إعدادا جيدا، يدرب التلميذ على القراءة، وهي اللغة المكتوبة،

- ينظر (نحو تعليم العربية وظيفيا)، داود عبده، ص ٧٦ (١)

وعلى القواعد، والمقصود منها قوانين تركيب الكلمات والجمل، التي تتحكم في أساليب تأدية المعاني والتذوّق الأدبي، وعلى قوانين كتابة اللغة، والشائعة عندنا بمصطلح (الخط والإملاء)، وعلى التعبير بصنفيه الشفهي والكتابي ــ التحريري ــ[1].

وهنا أريد أن أثير قضية، لطالما أراها شائعة في مؤسساتنا تخص نشاط " الخط " والمعلوم عندنا أن الخطوط العربية متنوعة، وبعض المدرسين لا يحسنون أيا منها، والتلميذ في مراحله الأولى مولع يقلد معلمه فإذا كان المعلم لا يحسن الخط، فماذا يتعلم منه التلميذ؟ لذا أرى أنّ توظيف المعلمين يجب أن يخضع لمعايير خاصة وليس توظيفا إداريا تراعى فيه الشهادات فحسب، فالطفل لا يرضع من أمه حليبا فقط، إنما يرضع حليبا وعقيدة.

والملاحظ في هذه الطريقة، أنها تقدم المقررات غير مجزّأة إلى مواد وحصص، وبذلك ندرأ عن التلميذ الانطباعات الخاطئة، التي تجعله ينظر إلى كل فرع من أفرع اللغة، على أنه غاية في حد ذاته لا علاقة له بوظائف اللغة، وهذه ظاهرة مَرَضِيّة، نراها ماثلة في طلابنا في الجامعات، يكتبون باللغة العربية، ولا يحسنون قوانين الكتابة، ولا قوانين تركيب الكلمات والجمل، والمكتوب خليط لا علاقة له بفصاحة العربية وقواعدها، وهذا من سلبيات الطريقة السائدة في التدريس من جهة، ونوعية المدرسين من جهة أخرى.

إن معالجة النصوص بهذه الطريقة، يجعل المدرس والتلميذ وجها لوجه مع النص، لا يوجد وقت محدد لفرع من الفروع، فقد يستغرق المعلم حصتين أو أكثر، في مسائل نحوية يرى معالجتها ضرورية في هذا النص، وقد تمر عليه نصوص أخرى، لا يعالج فيها النحو،أما توزيع الحصص إلى أزمنة محددة لكل مادة على حدة، فلا تنبت زرعا ولا تشبع ضرعا، وما يأخذه

(١) - المرجع نفسه ص٧١

التلميذ فيها أشبه بوجبات سريعة يتناولها صاحبها واقفا ليواصل سيره.

وهناك جملة من الملاحظات نبه عليها الباحثون أريد أن أجملها في هذه النقاط الآتية وهي:

أ ــ يجب أن تراعى الجدة في المسائل المطروحة للنقاش، ولا يضيع المدرس وقته في قضايا جزئية أو هامشية تَسمع لها جعجعة، ولا تَرَى طحينا.

ب ــ من طبيعة النصوص المختارة، أن تحمل مسائل متنوعة، فيها ما يناسب مستوى التلاميذ، وما يفوق مستواهم، وما هو دونه أحيانا، لذا يهمل ما فوق مستوى التلاميذ، على أن يعالج في الوقت المناسب إلا أن يكون الفهم متوقفا عليه، في جانب من الجوانب، فلا بدَّ من المرور عليه بما يلائم مستوى التلاميذ دون إفاضة أو تعمق.

ج ــ يقف المدرس عند المسائل التي في مستوى التلاميذ، ولم تُدرَس من قبل، فيعمد إلى التفصيل فيها إذا توافرت في النص الأمثلة الكاملة، ويُترك له الخيار في الاستعانة بأمثلة خارجية، من قرآن وحديث، وشعر ونثر، وأمثال وحكم، يراها تخدم النص.

دــ قد يصادف المعلم قضايا لغوية وأدبية أخذت من قبل، يجب عدم إهمالها وتكفي فيها الإشارة للتأكد من حضورها في ذهن التلميذ.

هذه إذاً أهم مرتكزات المنهج التكاملي الذي يحتاج تطبيقه لبراعة المدرس تجربةً ومعرفةً،و هي تعتمد في الأساس على قدرات المدرسين، فنجاحها من نجاحهم وفشلها من فشلهم، والنص والتلميذ أداتان من أدوات التنفيذ بالنسبة للمعلم.

خاتمة

لقد حاولت جاهدا في هذه الدراسة أن أزاوج بين ما توصلت إليه البحوث العلمية، وبين تجربتي الخاصة في ميدان التربية والتعليم، وأرى أن أمّتنا، لا تخرج من أزمتها إلا حينما تعطي التعليم الريادة على مستوى الدولة، ونهضة اليابان أكبر دليل على ذلك، يذكر وحيد الدين خان، أن اليابان لما أرادت أن تبني نهضتها اعتمدت على التعليم، فأصلحته إصلاح الحكماء، حيث أنزلت الأستاذ عندها منزلة وزير الخارجية، وسلمته بطاقة تسمح له بالدخول إلى الوزارة متى شاء، فانظر إلى اليابان وما حققته على جميع الأصعدة، وهي عبارة عن أرخبيل يضيق بأهله.

إن النهضة الصحيحة السليمة، تكمن في بناء العقول، وما الطرق التربوية إلا وسائل نوصل من خلالها معلوماتنا للتلميذ، وليست محاريب للعبادة. والمدرس الناجح، يكون متمكّنا من الطرق التربوية التي تعينه على تقديم دروسه، وفق ما تقتضيه طبية اللغة، ولا يتبع في ذلك هواه. ولتخرج الأمة من أزمتها اللغوية يجب أن تراعي في منظومتها الانشغالات الآتية[1]:

١ــ يتم انتقاء المنتمين إلى التعليم بالمرور بامتحانات أكاديمية متخصصة، شفهية وكتابية، ويتم إعداد الناجحين منهم في معاهد متخصصة وجادة.

٢ــ تقديم اللغة العربية بأساليب، تضمن اليسر والسهولة حتى لا تُجتوى من قبل التلاميذ.

٣ــ الاستفادة مما توصلت إليه الدراسات الحديثة في علم اللغة بفروعه المختلفة.

٤ــ مراعاة قدرات التلميذ وكفاءته.

٥ــ مصداقية المحتوى اللغوي، وكفاءة أساليب التقويم.

-(١) ينظر (لغتنا العربية في معترك الحياة) أحمد عمر المختار، ١٩٩٧، القاهرة، ص ٦٥

قائمة المراجع

ـ القرآن الكريم

ـ الجرجاني عبد القاهر،دلائل الإعجاز،دار المعرفة،بيروت،لبنان،١٩٨١.

- حسان تمام،اللغة العربية،معناها ومبناها،دار الثقافة،الدار البيضاء، المغرب.

- الخطيب حسام،هموم اللغة العربية في عصرنا،مؤتمر تطوير اللغة العربية،الخرطوم،١٩٧٤.

- داود عبده،نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا،مؤسسة دار العلوم،الكويت،الطبعة الأولى،١٩٧٦.

- الراجحي عبده،علم اللغة التطبيقي، وتعليم العربية،دار المعرفة الجامعية،٢٠٠٠.

- شاهين عبد الصبور،في علم اللغة العام،مؤسسة الرسالة، بيروت،لبنان.

- شيسمان، shesman مناهج العلوم المتكاملة،ترجمة أحمد خيري كاظم،العدد الثالث،السنة٢٤.

- عوض أحمد عبده،مداخل تعليم اللغة العربية،جامعة أم القرى،مكة المكرمة،الطبعة الأولى،٢٠٠٠.

- محمود أمين عالم،دفاع عن الخصوصية العربية،قضايا فكرية للنشر، القاهرة،الكتاب السابع.

- مختار أحمد عمر،أزمة اللغة العربية المعاصرة،قضايا فكرية، القاهرة، الكتاب السابع والثامن.

ظاهرة الخطأ اللغوي لدى المتعلمين
في ضوء اللسانيات التطبيقية

إعداد

د.مختار أحمد درقاوي

جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف ــ الجزائر

مدخل:

يدرك المتأمّل في المنجز المعرفي الحديث والمساءلات النظرية المعاصرة أنّ التناول العلمي للظاهرة اللغوية، قد سلك سبيله المنهجي المتوخى في كنف التحوّل العميق للمشهد اللساني بكل خصوصياته العلمية،مما كان له الأثر المباشر في دفع حركية العلوم بعامة والعلوم الإنسانية بخاصة، فتولّد مبدئيا زخم كثيف من المفاهيم والأدوات الإجرائية دلّل الصعاب وعبّد الطريق.

وبخاصة في حقل التعليمية **Didactique**، هذه الأخيرة بوصفها وسيلة إجرائية لتنمية قدرات المتعلم قصد اكتساب المهارات اللغوية واستعمالها بكيفية وظيفية-تسعى إلى الإفادة من النظريات والإجراءات التطبيقية التي أفرزها الفكر اللساني المعاصر(١). وهذا التوسّل في الحقيقة بالنظرية اللسانية هو توسّل مبرّر ومشروع على اعتبار أنّ النظرية من أكبر اهتماماتها الجوهرية سعيها نحو ضبط العمليات التلفظية وحصر العوائق العضوية والنفسية والاجتماعية التي تعوق سبيل المتكلّم.

ويمكن تبيّن وتلمّس ذلك من خلال ظاهرة الخطأ اللغوي، فالخطأ بوصفه انحرافا عن النظام اللساني بكل مستوياته الصوتية والتركيبية والدلالية يعدّ ظاهرة بارزة في المنظومة التعليمية وفي الأداء الفعلي للكلام سواء أكان هذا الأداء منطوقا أم مكتوبا، وعليه تأكّد في ضوء ذلك واجب الاهتداء إلى الأسباب الكامنة وراء الأخطاء اللغوية نفسها قصد توصيفها وضبطها وحصر مجالها الإجرائي، ثم تعليلها وتذليل العوائق والصعوبات المؤدية إليها.

في ظل هذا الاهتمام تنوّعت الاتجاهات والمقاربات العلمية التي حملت على عاتقها أمر تحليل

(١) ينظر أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، ط٢ ٢٠٠٩، الجزائر، ص١-٢-١٤٧.

الأخطاء اللغوية ومعالجتها، فهناك الاتجاه التقليدي الذي كان سائدا قبل وما زال مستمرا حتى اليوم على الرغم من عيوبه الكثيرة، وهناك ثلاثة اتجاهات حديثة الاتجاه التقابلي، واتجاه تحليل الأخطاء،والاتجاه التكاملي، والاتجاهات الثلاثة تنضوي تحت حقل اللسانيات التطبيقية.

- الاتجاه التقليدي:

بذل علماء اللغة في القرون الثلاثة الأولى جهودا كبيرة لمقاومة ظاهرة اللحن والخطأ اللغوي، فألّفوا العديد من الكتب حول ما تلحن فيه العامة، ككتاب "لحن العامة" للكسائي (ت١٨٨هـ) و"لحن العامة" للفرّاء (٢٠٧هـ)، و"إصلاح المنطق" لابن السِّكِّيت (ت٢٤٤هـ)، و"أدب الكاتب" لابن قتيبة (٢٧٦هـ) وغيرها، ولا يعْدُون في صنيعهم أن يورِدوا ألفاظا من الفصيح حرّفتها العامة ثمّ يذكرون أصلها على صحّته، وفي هذا دليل على أنّ العامية لم تكن طغت بعدُ على الكلام وإلّا لما أمكن حصر ما يلحن فيه أهلها.

ثمّ بعد القرن الثالث نلحظ توجّها نحو لحن الخاصة، كالكتاب الذي وضعه أبو هلال العسكري (ت٣٩٥هـ) وسمّاه "لحن الخاصة"، وكتاب "درّة الغوّاص في أوهام الخواص" للحريري (ت٥١٦هـ)، وفي هذا إشارة إلى أنّ اللحن أصاب خواص الناس من العلماء والأدباء، أمّا العامة فكانت مناطقهم كما قال مصطفى صادق الرافعي:"لغةً في اللحن لا لحنًا في اللغة"[1].

واستمرت المؤَلَّفات في ذلك الشأن إلى عصرنا الحديث، فعمل أحمد أبو الخضر كتابا أسماه "حول الغلط والفصيح على ألسنة الكتّاب"، ومحمد العدناني ألّف كتابا أسماه "معجم الأغلاط اللغوية المعاصرة"، ووضع أحمد مختار عمر كتابين، الأوّل بعنوان "أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكتّاب والإذاعيين"، والثاني أسماه "معجم الصواب اللغوي (دليل المثقف العربي)"، وشاركه في تأليفه جمع من أهل اللغة.

(١)مصطفى صادق الرافعي، تاريخ آداب العرب، دار الكتاب العربي، ط٦، ٢٠٠١، بيروت، ١/ ٢٥٦.

وقد عرف هذا العصر اختلافا بيّنا في طرق ومناهج التصويب، حيث انقسم أهل المعرفة إلى قسمين:[1]

-القسم الأول: قوم عرفوا بشدّتهم في المحافظة على اللغة، وغلوا في ذلك غلوّا كبيرا، ولم يصدروا في ذلك عن فقه صريح للعربية، ولا فهم واع لحياتها وقواعد نحوها، فوقفوا عند نصوص المعاجم لا عند نظام اللغة، ووراء الشواهد دون القواعد، فحرّموا حلالا ومنعوا مباحا.

-القسم الثاني: قوم ميّزوا فيما جدّ من ألفاظ اللغة بين ما كان ناشئا عن طبيعة اللغة متولّدا من قواعدها، وما كان دخيلا عليها، لم تحمل به أرحام عربية، بل جاء لغيّة وتولّد عن هجنة أو عجمة.

وقد التزم أصحاب هذا النهج التوسّع في تصحيح وتصويب كل ما يمكن تخريجه بوجه من الوجوه، سواء بالرجوع إلى المادة الحية، أو المعاجم المسحية، أو باستخدام جملة من الأقيسة التي قبلها القدماء، أو أقرّها مجمع، أو باجتهاد خاص، وفتحوا باب الاستشهاد ليشمل أعلام العصر، فنجدهم يعوّلون على طه حسين، والعقاد، ومحمود تيمور، وتوفيق الحكيم، وأبي القاسم الشابي، وميخائيل نعيمة، والطيب الصالح، وغيرهم، كما نجد أسماء لكتاب عاشوا بعد عصر الاستشهاد مثل ابن طفيل، وابن خلدون، وإخوان الصفا، وابن رشد، وابن جنّي...[2]

ومنشأ الخلاف -بين المنهجين- مردّه في الحقيقة عدم الميْز[3]، بين ما هو خطأ وانحراف،

(١) ينظر محمد المبارك، فقه اللغة وخصائص العربية، دار الفكر، ط٢٠٠٥، بيروت، ص٣٢٤.

(٢)ينظر أحمد مختار عمر بمساعدة فريق عمل، معجم الصواب اللغوي دليل المثقف العربي، عالم الكتب ط١، ٢٠٠٨، القاهرة، ص ج.

(٣) الميز والتمييز: هو الفصل بين المتشابهات والتمييز يقال تارة للفصل، وتارة للقوة التي في الدماغ وبها تستنبط المعاني. الراغب الأصبهاني، المفردات في غريب القرآن، تحـ: محمد أحمد خلف الله، مكتبة الأنجلو

=

وما هو توليد وتجديد وتطوّر، "فالخطأ تبديل يخالف خصائص اللغة وسنن نموها وناموس حياتها وقواعد فطرتها ويخلّ بنظامها، في حين التجديد والتطوّر تبديل وإحداث يجري وفقا لسننها وينساق مع فطرتها، وينقاد لقواعدها، ويوافق روحها وخصائصها"(١).

ويعدّ التفاوت في التواتر بين وجوه الظاهرة الواحدة – هو الآخر– مصدرا رئيسا للخلاف، وقد عُرف هذا التفاوت عند القدامى، فكان منهج اللغويين منذ أبي عمرو بن العلاء في توليد الأحكام وضبط الظواهر هو اعتبار الأكثر، أمّا القليل فينظر إليه من زاويتين:(٢)

– الأولى: إمّا أن يؤوّل كي ينتظم مع الأصل (الكثير)،وهذا منهج البصريين.

– الثانية: وإمّا أن يعدّ أصلا قائما بذاته يقاس عليه،وهذا منهج الكوفيين.

والمنهجان أشار إليهما في ميراث الحضارة أبو حاتم السِجستاني في معرض حديثه عن طريقة الأصمعي وأبي زيد في التصحيح، يقول:"كان الأصمعي يقول أفصح اللغات ويلغي ما سواها، وأبو زيد يجعل الشاذّ والفصيح واحدا فيجيز كلّ شيء قيل، ومثال ذلك أنّ الأصمعي يقول: حزَنَني الأمر يحْزُنني، ولا يقول: أحزَنَني، قال أبو حاتم: وهما جائزان لأنّ القرّاء قرأوا: (لا يَحزُنهم الفزع الأكبر) و(لا يُحزنهم) جميعا، بفتح الياء وضمّها"(٣).

وقد أخذ ابن السيّد البَطَلْيوسي على الأصمعي أنّه –بمنهجه المتشدّد– قد "أنكر أشياء كثيرة

مصرية، القاهرة ص٧٣٦.

(١) محمد المبارك، فقه اللغة وخصائص العربية، ص٣٢٥.

(٢) ينظرنهاد الموسى، اللغة العربية وأبناؤها أبحاث في قضية الخطأ وضعف الطلبة في اللغة العربية، دار المسيرة ط١، ٢٠٠٨، عمان، ص٦٩.

(٣) السيوطي، المزهر في علوم اللغة، دار إحياء الكتب العربية، ١/ ٢٣٣.

كلّها صحيح فلا وجه لإدخالها في لحن العامة من أجل إنكار الأصمعي لها"[1]. وارتضى ثعلب (ت٢٩١هـ) في كتابه الفصيح اختيار الأفصح، ودلّت عبارته على ذلك، "هذا كتاب اختيار فصيح الكلام مما يجري في كلام الناس وكتبهم،فمنه: ما فيه لغة واحدة والنّاس على خلافها، فأَخْبَرْنا بصواب ذلك، ومنه: ما فيه لغتان وثلاث وأكثر من ذلك، فاخترنا أفصحهنّ"[2].

وسار على هذا النهج جمع ممن ألّفوا في اللحن،كالحريري في الدرّة،والجواليقي في التكملة، وابن الجوزي في التقويم (تقويم اللسان)، وظهر للعيان اعتمادهم الفصيح من اللغات دون غيره، فإن ورد شيء مما مُنع –في بعض النوادر فمطّرح لقلّته ورداءته، وقد أخبر الجواليقي عن الفرّاء أنّه قال: "واعلم أنّ كثيرا ممّا نهيتك عن الكلام به من شاذ اللغات ومستَكرَه الكلام، لو توسّعت بإجازته لرخّصت لك أن تقول: رأيت رجلان..."[3].

ويقف في الاتجاه الثاني أهل التوسعة والتيسير، ومن هؤلاء ابن مكّي الصّقلي، فإنّه أفرد في كتابه "تثقيف وتلقيح الجنان" بابا في "ما تنكره الخاصة على العامة وليس بمنكر"[4] من ذلك قولهم –أي العامة– مُعَوَّج، أنكره الأصمعي، وهو جائز، يقال: مُعْوَج، وقيل مِعْوَجّ بكسر الميم، ومُعوَّج أجازه أكثر العلماء[5]، وأنشدوا قول الشَّمَاخ ابن ضرار:

(١) ابن السيد البطليوسي، الاقتضاب في شرح أدب الكاتب، دار الجيل، بيروت، ص١١.

(٢) أبو العباس ثعلب، الفصيح، تحـ: صبحي التميمي، دار الشهاب، الجزائر، ص٤٥.

(٣) عن رمضان عبد التواب، لحن العامة والتطور اللغوي، ط١، ١٩٦٧، القاهرة، ص٢٢. وينظر ابن الجوزي، تقويم اللسان، تحـ: عبد العزيز مطر، دار المعرفة، ط١٩٦٦، القاهرة، ٧٥-٧٦.

(٤) ابن مكي الصّقلّي، تثقيف اللسان وتلقيح الجنان، قدّم له وقابل مخطوطاته مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، ط١ ١٩٩٠، لبنان، ص١٨٦.

(٥) المصدر نفسه، ص١٩١.

..... كخُوط الخيزُران المُعَــوَّج

وقال الآخر:

ولي فرس للحِلم بالحِلم ملجَم ولـــي فرس للجهلِ مُسرَجُ

فمـــن رام تقويمي فإني مُقَوَّم ومن رام تعويجي فإنّي مُعَوَّج

وقد بيّن ابن مكّي بلسان المقال في موضع من مقدمته منهجَه في الكتاب فقال:"فجمعت من غلط أهل بلادنا ما سمعته من أفواههم، مما لا يجوز في لسان العرب أو مما غيره أفصح منه، وهم لا يعرفون سواه، ونبّهت على جواز ما أنكر قوم جوازه، وإن كان غيره أفصح منه؛ لأنّ إنكار الجائز غلط"[1].ومن الذين سلكوا هذا الطريق رضي الدين بن الحنبلي في كتابه "بحر العوام فيما أصاب فيه العوام"، ويوسف المغربي في كتابه "رفع الإصر عن كلام أهل مصر"، وابن أبي السرور في مختصر رفع الإصر الذي سمّاه "القول المقتضب فيما وافق لغة أهل مصر من لغات العرب"[2]. ويظهر جليا من العناوين أنّ البحث عن الفصيح في كلام العامة ليعدّ خطوة هامة نحو التيسير والتسهيل.

واللغويون المحدثون هم كذلك لم يخرجوا في الإطار العام عن المألوف وطريقة أسلافهم في التخطئة والتصويب فتجد منهم –كما أشرنا آنفا- المتشدّد والمتساهل، وقد استشعر بعض أهل هذه الصناعة أن الحكم بالتصويب والتخطئة ليس حاسما ولا نهائيا فتراه يفصح في بداية مؤلَّفه:"وسبيلي في هذه البحوث أن أدرس ما فيه ريبة من الأساليب أو المفردات في ضوء العربية،

(١) المصدر نفسه، ص١٨.

(٢) أبو عبد الله رضي الدين محمد بن إبراهيم ابن الحنبلي الحبكي، بحر العوَّام فيما أصاب فيه العوام، مكتبة الثقافة الدينية، ط١، ٢٠١١، القاهرة، ص٢٠. وينظر نهاد الموسى، اللغة العربية وأبناؤها أبحاث في قضية الخطأ وضعف الطلبة في اللغة العربية، دار المسيرة، ط١، ٢٠٠٨، عمان، ص٧٣.

وقد أخرج بنفي الريبة عنه، وقد أخرج بإلصاقها به وتثبيتها فيه، على حسب ما يُبَلّغُنيه اجتهادي"[1].

- اللسانيات التطبيقية وظاهرة الخطأ:

لعل ما يشكّل نقطة تحوّل في المنجز العربي الحديث فيما له صلة بدراسة ظاهرة الخطأ- استنجاد عدد من اللغويين باللسانيات التطبيقية ويدعى أيضا علم اللغة التطبيقي **Linguistique Appliquée** باعتباره حقلا خصبا يعنى بالملكة ويهدف إلى تحقيق الكفاية التخاطبية للمتكلمين، من خلال الإقحام الفعلي للمتكلّم في المواقف التخاطبية ويعتمد في تحقيق ذلك على"التخطيط اللغوي" و"تعلّم اللغة بالحاسوب"، و"علاقة اللغة بالتربية"، و"الترجمة الآلية"، و"الذكاء الاصطناعي"،ونحو ذلك[2]. فهو علم قادر على تقديم الرؤى والحلول للمشكلات ذات صلة بالتعليمية واللغة وذلك في ظروف وسياقات متباينة.

والمتتبع في الحقيقة للمسار التاريخي لهذا الحقل يلفي تحورا في معناه حيث كان مرتبطا في الخمسينيات والستينيات من القرن الماضي بالدراسات التقابلية لتحديد مواطن الصعوبة والسهولة، وعلى تحليل الأخطاء لدعم أو دحض ما تتوصل إليه الدراسة التقابلية كما كان يهدف إلى عرض الحلول لبعض المشاكل التي تواجه معلّم اللغة بطريقته الخاصة.

ثمّ توسّع معناه في السبعينيات بعد صدور مجلدات ادنبره وعقد مؤتمرات بوزنان الدورية للدراسات التقابلية في بولندا فاهتم بالإضافة إلى تعلم اللغة بازدواجية اللغة والاختبارات اللغوية، ولغة الإشارات،والتفاهم بين الطبيب ومريضه، والترجمة، ولغة الإعلانات، وغيرها، وتبيّن من

(١) محمد علي النجار، لغويات، نشر جماعة الأزهر للنشر والترجمة والتأليف، مطابع دار الكتاب العربي، مصر، ص٤.

(٢) ينظر محمد محمد يونس علي، مدخل إلى اللسانيات، دار الكتاب الجديد، ط١، ٢٠٠٤، لبنان ص١٥.

خلال ذلك أنّه "في حين قصرت المرحلة الأولى نفسها على التعامل اللغوي البحث بهدف توجيه النصائح لمعلم اللغة بشكل مباشر أو غير مباشر، فقد استفادت المرحلة الثانية من مفاهيم علم الاجتماع والفلسفة بشكل عام ومن التداولية بشكل خاص"[1].

ولعلّ هذا التحوّر والاستفادة من العلوم هما السببان الرئيسان اللذان جعلا ميشيل ماكارثي**Michael McCarthy** يعتقد أنّ علماء اللغة التطبقيين هم العلماء الذين استطاعوا التوصل بوعي إلى حلول لتلك المشكلات التي لها علاقة باللغة ومن ضمنها ارتكاب أبناء اللغة الأم الأخطاء اللغوية نفسها، وسبب الفشل في تنمية المهارات اللغوية للمتعلمين[2]. ويظهر ذلك طبعا من خلال نتائج الاتجاهات التي عرفها علم اللسانيات التطبيقية، بَدْءًا من الاتجاه التقابلي مرورا باتجاه تحليل الأخطاء إلى الاتجاه التكاملي.

- الخطأ اللغوي في ضوء اتجاهات اللسانيات التطبيقية:

أقررنا آنفا أنّ اللسانيات التطبيقية سعت جاهدة إلى تقويض ظاهرة اللحن وتحقيق الكفاية لدى المتعلمين من خلال الاستفادة من نتائج مجموعة من الاتجاهات، نذكر منها:

- الاتجاه التقابلي:

يعدّ الاتجاه التقابلي أوّل اتجاه يهتم فعليا بمعالجة الأخطاء اللغوية التي تحدث أثناء تعلّم اللغة الثانية، كإسقاط المتعلِّم قواعد اللغة الأم على اللغة الثانية توهما أن هناك اشتراكا نحويا أو دلاليا

(١) ينظر مجيد الماشطة، شظايا لسانية، دار السياب للطباعة والنشر، ط٢٠٠٨، سوريا، ص١٤٤.

(٢) ينظر ميشيل ماكارثي، قضايا في علم اللغة التطبيقي، تر: عبد الجواد توفيق محمود، المجلس الأعلى للثقافة، ط٢٠٠٥، القاهرة ص١٩.

كائن بين اللغات ضمن الأسرة اللغوية الواحدة، وعند البعض بين الأسر اللغوية المختلفة، انطلاقا من هذا ارتكز التحليل التقابلي على فرضية تستمد جذورها من نظريتين معرفيتين؛ السلوكية والبُنوية*، ترى أنّ الحاجز الأساسي الذي يحول دون اكتساب اللغة الثانية هو تدخل أنظمة اللغة الأم في أنظمة اللغة الثانية، وأن دراسة كلتا اللغتين دراسة بنوية علمية قد ينشأ عنها تصنيف للتقابلات اللغوية بينهما، فيتمكن اللغوي بذلك من التنبؤ بالمشكلات اللغوية التي قد تواجه متعلم أي من اللغتين(١).

وأهم إجراءات هذا المنهج أربعة كما ذكر ويتمان **R.Whitman**، أوّلها الوصف، وهو يقوم على أن يعطي اللغوي وصفا وتصورا واضحا عن اللغة الهدف واللغة الأم، مستعينا في تحقيق ذلك بأدوات النحو الشكلي، وثانيها الاختيار وهو اختيار اللغوي أو معلّم اللغة أشكالا معينة في إحدى اللغتين؛ سواء أكانت جزئيات لغوية أم قواعد رئيسية.

وذلك حتى يتسنى مقارنتها بنظائرها في اللغة الأخرى، مع تأكد استحالة حصول التقابل على كل جزء في اللغتين. وثالثها التقابل ذاته، وهو وضع مخطط لأحد النظامين اللغويين يتناسب مع النظام الآخر قصد تحديد علاقة كل من النظامين بالآخر. ورابعها وضع تصور للتنبؤ بالأخطاء اللغوية أو الصعوبات بناء على الإجراءات السابقة ويمكن التوصل إلى هذا التنبؤ بوضع تدرج هرمي للصعوبات أو تطبيق النظرية النفسية واللغوية تطبيقا ذاتيا(٢).

---

*

(١) ينظر دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، ط١٩٩٤، بيروت ص١٨٢-١٨٣.

(٢) ينظر محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، دار وائل للنشر، ط١ سنة٢٠٠٥، الأردن، ص١٨٣-١٨٤.

وعموما فإنّ اللسانيات التقابلية ترى أنّ معالجة الخطأ يقتضي المرور بأربع مراحل:[1]

– مرحلة التعرّف على الخطأ: وفيها يتمّ تشخيص الأخطاء ثمّ جمعها وإعدادها في قوالب استعدادا لعملية الوصف.

– مرحلة الوصف للخطأ: وهي مرحلة تالية، حيث يتمّ فيها التصنيف حسب المعايير المعدّة، بإخضاع هذه المرحلة لعملية التصنيف بعد الوصف.

– مرحلة التفسير للخطأ: يتمّ فيها البحث في الأسباب التي أدّت إلى الوقوع في الخطأ.

– مرحلة التصور والتنبؤ: وضع تصور للتنبؤ بالأخطاء اللغوية أو الصعوبات.

وبالرغم من أن التحليل التقابلي قد حظي باهتمام كبير في الوسط المعرفي نتيجة الإسهامات الفعالة التي قدّمها كل من شارل فريز **Charles Fries** وروبرت لادو **Robert Lado**، ثمّ ردهوغ **Wordhaugh** وجون أوللر **John W.Oller** فإنّه عرف عدّة انتقادات، من أهمّها اعتبار الاتجاه التقابلي اللغةَ الأصلية المصدر الوحيد للخطأ في تعلّم اللغة الثانية، أي إن الدراسة المقارنة تتنبّأ بالأخطاء التي قد يرتكبها متعلّم اللغة الهدف عبر تدخّل اللغة الأم[2]، بالإضافة إلى ارتباطه بعلم النفس السلوكي وعلم اللغة البنوي، من دون تفعيل لنتائج المدرسة التحويلية التوليدية التي استطاعت «أن تعرّج بالبحث اللساني من منهج يتوخّى معطيات علم النفس السلوكي إلى منهج عقلي همّه إزاحة النقاب عن القدرة الكامنة وراء الفعل اللساني، والسعي من أجل تعليله وتفسيره بدلا من وصفه وصفا شكليّا»[3].

– اتجاه تحليل الأخطاء:

(١) ينظر صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومه الجزائر، ص١٤١-١٤٢.

(٢) مجيد الماشطة، شظايا لسانية، دار السياب، ط١، ٢٠٠٨، لندن، ص١٤١.

(٣) أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ديوان المطبوعات الجامعية، ط١٩٩٩، الجزائر، ص١١٩.

أدّت تلك الانتقادات المشار إليها في الاتجاه التقابلي إلى ظهور اتجاه ثان يدعى اتجاه تحليل الأخطاء، أكّد أصحابه أن بعض الأخطاء اللغوية فقط يرجع إلى تأثير اللغة الأم في تعلّم اللغة الثانية، ممّا أدّى إلى تقليل الأهمية الموكلة للغة الأم وتأثيرها في تعلّم اللغة الثانية وتفسير ما يقع فيه المتعلّم من أخطاء لغوية، ومن ثمّ جاء التركيز على ما يتم تعلّمه من اللغة الثانية وأثر ذلك في ما يتمّ تعلّمه لاحقا.

وانبنى على ذلك أنّ متعلّم اللغة الثانية لابد أن يمرّ بمراحل متتابعة، كما يمرّ بذلك الطفل الذي يكتسب لغته الأم، وأنّ كلا من تلك المراحل يمكن اعتبارها مرحلة مستقلة يتّبع المتعلّم خلالها قواعد لغوية معينة من صنعه هو نفسه اعتمادا على قدرته الفطرية وتفاعلها مع محيطه؛ لذلك إن ما نعدّه أخطاء مقارنة باللغة الصحيحة ما هو إلا مظاهر لكل من تلك المراحل، بحيث لا يمكن تجنبها، بل تمّ التأكيد على أنّه يمكن التنبّؤ بها أيضا[1].

وهكذا بدأ الاهتمام ينصب على اللغة الواحدة ذاتها أو ما يسمى باللغة الوسيطة سواء أكان الطفل يكتسبها لغة أصلية، أم كان المتعلم يتعلمها لغة أجنبية، وتم وسم تلك الأخطاء بميسمين؛ أخطاء في داخل اللغة، وأخطاء تطورية. فالأخطاء الداخلية تعكس الخصائص العامة لتعلّم القاعدة، مثل المبالغة في التعميم والتطبيق الناقص للقواعد والجهل بقيود القاعدة. والأخطاء التطورية تدل على محاولة المتعلم بناء افتراضات حول اللغة من تجربته المحدودة بها في قاعة الدرس أو الكتاب المقرّر، وفي ما يأتي تفصيل تلك الأخطاء:[2]

(١) ينظر محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص١٩٦-١٩٧-١٩٨...

(٢) المرجع نفسه، ص١٩٩-٢٠٠. وينظر صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص١٤٣-١٤٤. يرى الأستاذ صالح بلعيد في معرض حديثه عن الأخطاء لدى المتعلمين أنّ من مواصفات الخطأ الشائع: - عموميته وشيوعه - سهولة إدراك موطنه – الكفاية اللغوية في التصحيح، وتقترب هذه المواصفات من =

١- أخطاء المبالغة في التعميم:

تحدث نتيجة استعمال الاستراتيجيات السابقة في مواقف جديدة، وتشمل عادة الإتيان ببنية خاطئة بدلا من بنيتين منتظمتين تجنبا للثقل، كحذف علامة التأنيث في مثل قول أحد المتعلمين: جاء مريم.

٢- أخطاء الجهل بقيود القاعدة:

تقع عقب تطبيق غير سليم للقاعدة،باستخدام بعض القواعد في سياقات لا تتوافق ووظيفتها، أو ما يسمّى بالقياس الخاطئ، ويمكن أن تعد هذه الأخطاء أنواعا من التعميم لأنّ المتعلّم يستخدم قاعدة تعلمها سابقا في موقف جديد لا يناسبها، كقول أحدهم: "إثبِت أنّك وطني" بكسر همزة الأمر من أفعل، والصواب أن يقول: "أثبت أنّك وطني" تماشيا مع قاعدة همزة الأمر من الثلاثي المزيد بالهمزة على وزن "أفْعل"، بهمزة قطع وتضبط دائما بالفتح.

ومنه قول بعضهم: "ربّما لا يكون الأمر سهلا"، مرفوض الاستعمال لدخول "ربّما على الفعل المنفي، والصواب أن يقال: "قد لا يكون الأمر سهلا"، وسبب الخطأ هو الجهل بقيد القاعدة؛ لأنّ الأصل في "ربّ" أن تدخل على الفعل المضارع المثبت لا المنفي[1].

٣- أخطاء التطبيق الناقص للقواعد:

يمكننا أن نلاحظ بسبب التطبيق الناقص للقواعد حدوث تراكيب يمثل الخطأ فيها درجة تطور القواعد المطلوبة لأداء جمل صحيحة. ويمكن تصنيف بعض أخطاء هذا النوع ضمن الأخطاء بدافع الاتصال اللغوي على حساب الصحة اللغوية، ومنه قول عدد من المتعلمين: إنّ الطلاب حاضرين بدلا من حاضرون.

الأخطاء المذكورة أعلاه.

(١) ينظر: أحمد مختار عمر بمساعدة فريق عمل، معجم الصواب اللغوي، ص٣٩٢.

وكذلك قول بعضهم: "حقّك مُصان"، رفضه جمع من أهل اللغة؛ لاستعمال اسم المفعول من الفعل "أصان"، مع عدم وروده في المعجمات، بدلا من استعمال اسم المفعول من الفعل صان، والصواب: حقّك مصُون[1].

٤- أخطاء الافتراضات الخاطئة:

تحدث نتيجة فهم خاطئ لأسس وقواعد اللغة الهدف، كإعمال بعض التميميين "ما" عمل "ليس" تأثرا بالحجازيين ظنا أن القاعدة بلا قيد، دون أن يعرفوا أنّ من شرط النصب عندهم بقاء الترتيب بين الاسم والخبر. كالذي فَعَلَه الفرزدق من إعمال "ما" عمل ليس مع تقدّم خبرها على اسمها في قوله:[2]

فأصبحوا قد أعادَ اللهُ نعمتَهُمْ إذ هُمْ قريش،وإذ ما مِثلَهُم بَشَرُ

بنصب "مثلَهم" ورفع "بشر"، فهذا غلط منه سببه أنّه تميمي وأراد أن يتكلّم بلغة أهل الحجاز، فظنّ أنّهم ينصبون الخبر مقدّما ومؤخّرا، ولم يعرف أنّ من شرط النصب عندهم بقاء الترتيب بين الاسم والخبر[3]. ومنه أيضا، قول بعضهم: "اهتديتا إلى الحقيقة"، بإثبات لام الفعل المعتل الآخر عند تأنيثه وإسناده إلى الضمائر، وهذا لحن. والصواب أن يقال: اهتدتا إلى الحقيقة، ذلك أنّ الفعل المعتل الآخر، المتصل بتاء التأنيث مثل: "اهتدى" عند إسناده إلى ألف الاثنين

(١) ينظر: المرجع نفسه، ص٧٠٤.

(٢) الفرزدق، ديوانه، تحـ: الصاوي، ط١٣٥٤هـ، القاهرة، ص٢١٩. وينظر أبو البقاء العكبري المسائل العُكبريات في اللغة والنحو والقراءات، تحـ: محمد أديب عبد الواحد جمران، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، ط٢٠٠٨، دمشق، ص٨١.

(٣) الصبان، حاشية الصبان على شرح الأشموني، دار إحياء الكتب العربية، ١/ ٢٤٨. وينظر أبو البقاء العكبري المسائل العُكبريات في اللغة والنحو والقراءات، ص٨١.

تحذف ألفه، فيقال: "اهتدتا"، وبذلك جاء التنـــزيل، قال تعالى: "قَدْ كَانَ لَكُمْ ءايةٌ في فئتينِ الْتَقَتَا"[1].

وكالاتجاه السابق لم يسلم اتجاه تحليل الأخطاء من عدد من الانتقادات المؤسّسة، من ذلك اهتمامه بما ينتجه المتعلّم، وكذا فشله في تفسير أخطاء ظاهرة التحاشي اللغوي حيث بيّنت جاكلين شاختر **Jacquelyn Schachter** أنّ المتعلّم الذي يتحاشى لسبب ما استخدام بعض العناصر اللغوية لا يعني أنّه لا يواجه مشكلة مع هذه العناصر، فقد وجدت أن التوصل إلى نتائج حول أخطاء بعض متعلمي اللغة الإنجليزية في جملة الصلة–قد يكون مضللا.

بدليل أن المتعلمين اليابنيين تحاشوا استخدام بعض التراكيب في ذلك الموضوع لذلك لم تظهر لديهم أخطاء بمقدار ما ظهرت لدى المتحدثين باللغة الفارسية، وعليه تمّ تقرير أنّ عدم اجتراح الخطأ لا يعني بالضرورة قدرة تشبه قدرة الناطق الأصلي؛ لأنّ المتعلمين قد يتحاشون التراكيب التي تسبب مشكلات لهم[2]. وبناء على ذلك تبيّن أنّ الفرق بين الأسلوبين التقابلي والتحليلي يكمن في أن الأوّل يتنبأ بالأخطاء التي قد يرتكبها متعلّم اللغة الهدف عبر تدخّل اللغة الأم، في حين الثاني يدحض أو يدعم ما تأتي به الدراسة التقابلية.

– الاتجاه التكاملي:

آل الأمر بعد تقصي الاتجاهين التقابلي وتحليل الأخطاء –وتتبع فجوات كل طرف– إلى تبني اتجاه مولّد يستفيد من النتائج التي تمّ تسجيلها من قبل، اصطلح على تسميته بالاتجاه التكاملي، وظيفته الاستفادة من/والاستعانة بكل نظرية معرفية من شأنها خدمة اللغة والمتعلمين.

---

(١) سورة آل عمران، الآية: ١٣.

(٢) ينظر دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان ص٢٠٦. وينظر محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص٢٠٤.

فبعدما تبيّن أنّ التحليل التقابلي "ليس حاكما مطلقا في إقليم تعلّم اللغة لغير أهلها وعلى أنّه حيث يعجز التحليل التقابلي عن مواجهة المواقف يخف تحليل الأخطاء إلى نجدة المعلّم، وربّما تضافر النوعان من أنواع التحليل على علاج موقف بعينه، فإذا قرأ طالب إفريقي (سار) في (صار) أمكن للمعلّم الذي يعرف لغة الطالب أن يشير إلى خلو إحدى البنيتين من الصاد واستعمال الأخرى لها، وهذا من الاستعانة بالتقابل، ثم أمكنه بعد ذلك أن يشير إلى الفروق العضوية والسمعية بين نطق السين والصاد في اللغة العربية، وهذا من تحليل الأخطاء وإن حصل جرثومة التقابل في داخل بنية اللغة العربية على غرار ما يجري في التفريق بين وحدة صوتية (فونيم) وأخرى"[1].

وبذلك استطاع علماء اللسانيات التطبيقية أن يعرّجوا بالبحث من منهج أحادي إلى منهج تجميعي غير إقصائي يكفل مهمة معالجة ما يعتري العملية التعليمية التعلّمية من نقائص وعلل. هذا الأمر يدفع إلى الإقرار"بأن الاتجاه التقليدي (كتب التصحيح في التراث) يفتقر إلى أهم متطلبات العمل التطبيقي، ألا وهو الأصول النظرية التي يقوم عليها التطبيق في أي علم من العلوم"، وبناء على ذلك تأكّد أن النظرة نحو الأخطاء اللغوية تغيّرت بظهور علم اللغة التطبيقي.

(١) تمام حسان، مقالات في اللغة والأدب، مقال: جدوى استعمال التقابل في تعليم اللغة العربية لغير أبنائها، عالم الكتب، ط١، ٢٠٠٦، القاهرة، ١/ ٣٠-٣١.

قائمة المصادر والمراجع:

- ابن الجوزي،تقويم اللسان،تحـــ: عبد العزيز مطر،دار المعرفة،ط١٩٦٦ القاهرة.
- ابن مكي الصّقلّي،تثقيف اللسان وتلقيح الجنان،قدّم له وقابل مخطوطاته مصطفى عبد القادر عطا دار الكتب العلمية،ط١ ١٩٩٠،لبنان.
- ابن السيد البطليوسي،الاقتضاب في شرح أدب الكاتب،دار الجيل،بيروت.
- أبو البقاء العكبري المسائل العُكبريات في اللغة والنحو والقراءات،تحـــ:محمد أديب عبد الواحد جمران منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب،ط٢٠٠٨،دمشق.
- أبو العباس ثعلب،الفصيح،تحـــ: صبحي التميمي،دار الشهاب،الجزائر
- أحمد مختار عمر بمساعدة فريق عمل،معجم الصواب اللغوي دليل المثقف العربي،عالم الكتب،ط١ ٢٠٠٨،القاهرة.
- أحمد حساني،دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات،ديوان المطبوعات الجامعية ط٢،٢٠٠٩ الجزائر.
- أحمد حساني،مباحث في اللسانيات، ديوان المطبوعات الجامعية، ط١٩٩٩، الجزائر.
- تمام حسان،مقالات في اللغة والأدب،مقال:جدوى استعمال التقابل في تعليم اللغة العربية لغير أبنائها،عالم الكتب،ط١،٢٠٠٦،القاهرة.
- دوجلاس براون،أسس تعلّم اللغة وتعليمها،تر: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان،دار النهضة العربية،ط١٩٩٤،بيروت.
- الراغب الأصبهاني،المفردات في غريب القرآن،تحـــ: محمد أحمد خلف الله،مكتبة الأنجلو مصرية القاهرة.
- رمضان عبد التواب،لحن العامة والتطور اللغوي،ط١،١٩٦٧،القاهرة.
- السيوطي،المزهر في علوم اللغة،دار إحياء الكتب العربية.

- صالح بلعيد،دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومه الجزائر.
- الصبان،حاشية الصبان على شرح الأشموني،دار إحياء الكتب العربية..
- الفرزدق،ديوانه،تحـــ: الصاوي،ط١٣٥٤هـــ،القاهرة.
- محمد أبو الرب،الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي،دار وائل للنشر،ط١ سنة٢٠٠٥ الأردن.
- محمد علي النجار،لغويات،نشر جماعة الأزهر للنشر والترجمة والتأليف،مطابع دار الكتاب العربي مصر.
- محمد المبارك،فقه اللغة وخصائص العربية،دار الفكر،ط٢٠٠٥،بيروت.
- محمد محمد يونس علي،مدخل إلى اللسانيات، دار الكتاب الجديد،ط١،٢٠٠٤،لبنان.
- مجيد الماشطة،شظايا لسانية،دار السياب للطباعة والنشر،ط٢٠٠٨،سوريا.
- مصطفى صادق الرافعي،تاريخ آداب العرب،دار الكتاب العربي،ط٦،٢٠٠١،بيروت.
- ميشيل ماكارثي،قضايا في علم اللغة التطبيقي،تر: عبد الجواد توفيق محمود،المجلس الأعلى للثقافة ط٢٠٠٥،القاهرة.
- نهاد الموسى،اللغة العربية وأبناؤها أبحاث في قضية الخطأ وضعف الطلبة في اللغة العربية دار المسيرة،ط١،٢٠٠٨،عمان.

البعد الاستعمالي الوظائفي لتعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها بين مبدأ الفطرة وشرط الاكتساب (النحو العربي نموذجا)

إعداد

أ.د. مختار لزعر

كلية الآداب والفنون ـــ جامعة عبد الحميد بن باديس

مستغانم– الجزائر

يعكس لفظ(الفطرة)الوارد في قول النبي عليه الصلاة والسلام"كل مولود يولد على الفطرة؛فأبواه يهودانه أو يمجسانه أو ينصرانه،كما تنتج البهيمة بهيمة جمعاء هل تحسون فيها من جدعاء"[1]،حقيقة معرفية مفادها أنّها(الفطرة) تحقق نوعا من الانسجام مع طبيعة النظام اللغوي،ليس بمعناه التقعيدي/المعياري،بل بمعناه الاستعمالي الوظائفي الذي يراعي عدة أحوال لها علاقة بالضابط التعليمي/البيداغوجي،من بينها:

- تلازم إطلاقية اللغة مع إطلاقية الفطرة،سواء على جهة التصور أم على جهة الحكم؛ الأمر الذي جعل من هذا التلازم يعطي للنظام اللغوي شرعية معرفية ومنهجية تتماشى وما تقتضيه طبيعة الدراسات العلمية.
- تلازم مبدأ الاستعمال في اللغة مع شمولية الفطرة؛و هو ما جعل من النظام اللغوي يحوي في باطنه على هذا النوع من الشمولية-الاستغراق- الذي يراعي أهم جانب في مجال حقل التعليمية وهو:الاستعداد لعملية التعليم والتعلم معا.
- تلازم مبدأ التكامل في اللغة- النظام الاستعمال- مع استغراقية الفطرة،مما أدى فيما بعد إلى تحقيق نوع من الترابط المحكم بين اللغة والمتكلم؛فكانت اللغة منه وكان المتكلم

(١) - ينظر في هذا الصدد مسند الإمام مسلم في الحديث الصحيح تحت رقم: ٢٦٥٨. الذي جاء فيه: حدثنا حاجب بن الوليد حدثنا محمد بن حرب عن الزبيدي عن الزهري أخبرني سعيد بن المسيب عن أبي هريرة أنه كان يقول قال رسول الله صلى الله عليه وسلم ما من مولود إلا يولد على الفطرة فأبواه يهودانه وينصرانه ويمجسانه كما تنتج البهيمة بهيمة جمعاء هل تحسون فيها من جدعاء ثم يقول أبو هريرة واقرءوا إن شئتم فطرة الله التي فطر الناس عليها لا تبديل لخلق الله الآية: {فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفاً فِطْرَةَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ }الروم٣٠

منها[1]. ولعل السبب في هذا النوع من التلازم القائم على مبدأ التكامل هو تماشي واقع الفطرة مع واقع اللغة – الاستعمال-،وهو تصور يحملنا أن ننبه في ظله إلى أنّ ما سمّي في الدرس اللساني/التعليمي بـــ: التعايش اللغوي(**Le Bain Linguistique**)إنّما هو عبارة عن تلازم محكم بين مبدأ الاستعمال اللغوي ومبدأ الفطرة الذي يتماشى ومنطق الأشياء.

- تعكس المحطات الثلاث المشار إليها من قبل سيد البشرية عليه الصلاة والسلام"يهودانه – يمجسانه-ينصرانه"عالما يتماشى ومبدأ الاستعمال؛على أساس أنّه لما كانت اللغة سرّ الوجود والحامل المادي للرسالة السماوية،مصداقا لقوله تعالى{وما أرسلنا من رسول إلا بلسان قومه ليبين لهم ما نزّل إليهم} {وَمَا أَرْسَلْنَا مِن رَّسُولٍ إِلاَّ بِلِسَانِ قَوْمِهِ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ فَيُضِلُّ اللّهُ مَن يَشَاءُ وَيَهْدِي مَن يَشَاءُ وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ } (سورة إبراهيم، الآية ٠٤) ستوجب من مبدأ الاستعمال اللغوي أن يظل سائرا على هذه الحقيقة التي تجعل من عملية التعلم والتعليم تؤتي أكلها حسب ما تقتضيه طبيعة السياقات والمقامات.
- هناك تلازم منهجي بيداغوجي بين الاستعمال والاكتساب،سواء على سبيل الحقيقة أم الحكم والتقدير. بعبارة أدق إنّ الجامع بين اللغة كنظام والفطرة كحقيقة هو السياق

(١) – إنّ المتكلم الحق الممارس للفعل الكلامي من جهة الاستعمال والوظيفة، هو من انتمى إلى اللغة اتصالا وتواصلا واتصافا، وانتسبت اللغة إليه تأليفا وإنشاء؛ فهو يمارسها نقلا وإبداعا. وعليه فإنّ الكلام لا يكون بل لا يوج إلا من متكلم، واللغة تحمل في طياتها صفات المتكلم بها؛ هذه الصفات هي التي تجعله بحق شخصا متعينا، والصفات التي تعين المتكلم هي: العقل(التصور) والإرادة. مما يؤّهل من اللغة أن تكون خاصية إنسانية صرفة وأداة للتعبير عن الفكر. ينظر فرانسوا أرمينغوا: المقاربة التداولية. من مقدمة الكتاب، ترجمة سعيد علوش. مجلة الفكر العربي المعاصر، مركز الإنماء القومي، عدد: ٤١، ١٩٨٦.

المعرفي بمعناه الواسع الذي يعدّ لدى أهل الاختصاص[1]من التصورات الإضافية؛ فلا يمكن الحديث عن التلازم البيداغوجي بين الاستعمال والاكتساب إلا بالإضافة إلى وحدة نصية معينة. ولهذه الوحدات-كما يقول أهل التعليمية- درجات متعددة،بين أدناها(أدنى الوحدات الدالة) وأقصاها(كل ما هو من صنع الإنسان)؛الشيء الذي يجعل من السياق المعرفي أن يكون محيطا بها سواء كان من جنسها(مقالا مثلها) أم من غير جنسها(مقاما)وهو في كل الأحوال من الجنسين ليس غير.ولما كان النظام اللغوي مضافا ومحيطا إلى واقع الفطرة؛فإنّ حدود المضاف إليه هي التي تعين حدود كل من الاستعمال والاكتساب وفق ما يمليه الضابط التعليمي البيداغوجي من بابه الواسع.

- إنّ تلازم اللغة مع فطرتها على جهتي:الحقيقة والحكم؛يعطي لها —على حد تعبير ابن تيمية — وجودا متعددا يختلف باختلاف الماهية؛على أساس أنّ الأشياء لها وجود في الأعيان ووجود في الأذهان ووجود في اللسان(الاستعمال)ووجود في البيان (الاكتساب)؛فهي من ثمة موجودات لا تخرج عن الوجود العيني والذهني واللفظي والرسمي[2]. إنّ مثل هذا التعدد الوجودي يعكس في طياته عملية التلفظ،التي هي ناتجة عن تأليف إبداعي شخصي من حروف وأسماء متداولة يتلقاها الشخص من اللغة المتداولة[3]؛حيث الإضافة والتركيب في هذا النوع من التأليف لهما الأثر الأساس في عمليتي:التعليم والتعلم.

(١) - يمكن الرجوع إلى

(٢) - ينظر بالتفصيل إلى ابن تيمية: درء تعارض العقل والنقل. تحقيق: محمد رشاد سالم، دار الكنوز الأدبية، ١٩٧٩م. ٥/ ١٠٢.

(٣) - ينظر في هذا الصدد إلى محمد بدري عبد الجليل: المجاز وأثره في الدرس اللغوي. دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٨٠م.

إنّ الإنسان(الفطرة)هو الذي يبدع في النظام اللغوي(الاستعمال)،ويعبر من خلالها عن عقله وإرادته،فهو من ثمة يركب الألفاظ والمعاني تركيبا خاصا يختلف عن غيره من المتكلمين؛وهذا الاختلاف مثلما نجده مجسّدا في الأمم نجده أيضا في الأفراد؛الأمر الذي أهّل من ابن تيمية أن يبني تصوره على مفهوم المعنى"الذي تعلمه الأمم وتعبر عنه كل أمة بلسانها، قد يكون ذلك المعنى واحدا بالنوع في الأمم؛بحيث لا يختلف كما يختلف اللفظ الواحد باللغة العربية،وقد يكون تصور ذلك المعنى متنوعا في الأمم..."[1].

إنّها الفطرة الملازمة للنظام اللغوي سواء على جهة المفهوم أم الوظيفة؛الأمر الذي أدى من القدامى على اختلاف اتجاهاتهم أن يتعاملوا مع الفطرة بحكم أنّها تعكس المطلق الذي لا يقبل القيود،مما جعل من دراساتهم يحدوها نوع من الشمولية والاستغراق،وهب ميزة نعتقد بأنّها كفيلة لجعل التصور العربي يتصف بصفة الشرعية المعرفية والمنهجية لصلاحيته لكل زمان ومكان.

والحديث عن تلازم الفطرة مع النظام اللغوي هو حديث عن الإطار التجسيدي الجامع بينهما والمتمثل أساسا في النحو العربي؛ذلك أنّ النحو-على حد تعبير أبو حيان- كلام على كلام،وإنّ الكلام على الكلام صعب؛لأنّه يدور على نفسه، ويلتبس بعضه ببعض[2].وهذا الكلام الثاني أو اللغة الثانية؛هي اللغة التي نتكلم بها على اللغة الأولى والتي نريد أن نضع بألفاظها تعريفا للحقيقة بالنسبة للغة الأولى،ويطلق على اللغة الأولى مصطلح اللغة

(١) - ابن تيمية: الفتاوي. جمع الرحمن محمد بن القاسم وابنه، مؤسسة قرطبة، ١٩٦٩م. ٢٠/ ٤٩٦.

-(٢)ينظر في هذا السياق أبو حيان التوحيدي: الإمتاع والمؤانسة. صحّحه وضبطه وشرح غريبه أحمد أمين وأحمد الزين. منشورات المكتبة العصرية لبيروت. صيدا. ١٩٥٣م. ٢/ ١٣١.

الموضوع(**langage objet**)وعلى الثانية ما وراء اللغة (**Métalangage**)[1]،وفي رأي علماء المنطق إنّ من وراء اللغة لا تعارض اللغة- الموضوع بل تحتويها-؛إذ شرط اللغة الثاني مطابقة اللغة الأولى واحتوائها،على افتراض أنّ النحو هو نحو هذه اللغة استنباطا

(١)- لقد تعددت المقابلات العربية لهذا المصطلح Métalangage في اللغة الهدف؛ فمنهم من ترجمه بـــ: اللغة الشارحة أو اللغة حول اللغة، ومنهم من ترجمه بـــ: الميتا لغة على سبيل الاقتراض الاستنساخي أو ما وراء اللغة. وكل هذه المقابلات في رأينا للمصطلح تقارب دلالة المصطلح في لغته الأصل. ونجد في هذا السياق رولان بارث(Barthes) يشير إلى تحديد هذا المفهوم بشيء من الدقة والبيان فيقول في ما معناه:

Le métalangage change avec le texte étudié. Pour pouvoir sur le premier doit être un ،imposer le métalangage au langage- objet système dont la structure soit isomorphe ou analogue à la structure du second…Cette liberté n'est pas licence de dire n'importe quoi cela signifie simplement que le code choisi par la ،sur le texte critique ne déformera par le langage- objet tout que l'isomorphisme sera assuré. Et ceci dépend de la cohérence du système structural le métalangage doit ،choisi et de l'exhaustivité de la description saturer le langage- objet.. (voir Barthes: Critique et Vérité). P: ٦٤.

Le métalangage doit saturer le langage-objet: puisque c'est une il doit rendre compte de toute phrase ،grammaire de ce langage possible dans le texte et de la distribution de chaque composante textuelle. Cf. Ibid. pp: ٦٥-٦٦.

واستقراء. ولعل هذا ما عناه السيوطي في كتابه (الإتقان في علوم القرآن) حينما أشار إلى أنّه يجب على المفسر(النحوي)أن يتحرى في التفسير مطابقة المفسرّ.

إنّ اللغة البشرية التي تستقل بمنطق خاص بها،لا يمكن لها أن تنفصل عن منطق العقل البشري انفصالا كليا؛الأمر الذي يؤهّل المتلقي المتعامل مع الرصيد اللغوي أن يعيش مع وقائعه وحقائقه وذلك وفق ما تقتضيه طبيعة السر الوجودي المعرفي؛ذلك أنّه ثمة فرق شاسع بين منطق اللغة ومنطق العقل،وهذا النوع من التفرقة لم ينتبه إليه غالبية النحاة،والعلة في ذلك أنّهم «...جرّدوا اللغة،في أحيان كثيرة،من منطقها وأخضعوها لمنطق عقلي مجرّد،ويؤخذ على الباحثين العرب خاصة،هذه النزعة التجريدية المطلقة في إقامة الحدود بين اللغوي والعقلي»[1].

وعليه إذا كانت اللغة هي نسق من العلامات اللغوية؛فإنّ(الميتالغوي)هو بمثابة الهيكل أو الصرح من العلامات التي تختزل العلامات اللغوية،وذلك في علاقاتها بعضها ببعض ضمن تعريفات أو مقولات نحوية/وظيفية،ومن ثم فإنّ حضور الميتالغوي (النحوي) يستدعي بالضرورة حضور اللغوي نفسه أي حضور المعقول المجرد يستدعي حتما حضور المحسوس على حدّ تعبير علماء الأصول.

إذا كان الأمر كذلك-والحال هذه-؛فإنّ الدّاعي الوحيد الذي جعلنا نشير إلى الحقائق السابقة الذكر،هو قيمة الفطرة التي ظن كثير من الباحثين –إلا من رحم ربّك- أنّها عبارة عن

(١)- مالك المطلبي: الزمن النحوي. مجلة الفكر العربي المعاصر. مركز الإنماء القومي. لبنان، بيروت، ع٤٠، ١٩٨٦م. ص: ٨٥.

حقائق دينية وعرفية دون أن تلامس واقع الوجود الإنساني من بابه الأوسع الذي يجسّد غاية الوجود الكينوني القائم على الرضا الرباني(١).

إنّ مفهوم الفطرة في علاقتها بمبدأ الاستعمال اللغوي،قد أهّل ممن يشتغلون في حقل التعليمية أن يتناولوا عدة مفاهيم ومصطلحات تصب في عمق الدرس اللساني من بينها:الكفاءة اللغوية، والاستعداد،وعملية الاكتساب،والملكة،وشرط السمع في عملية التعلم،وهلم جرّا مما هو كائن وموجود في مجال الإطار التعليمي البيداغوجي(٢).

ولما كان عنوان مقالنا ينصب أساسا حول تلكم الثلاثية القائمة على: التعليمية، الفطرة، وشرط الاكتساب؛استوجب مقام البحث أن نشير ضمنيا إلى العلاقة الموجودة بين اللسانيات التطبيقية وتعليمية النحو لغير الناطقين باللسان العربي،محاولين تبيان أهم الأطر المنهجية في تقديم مادة النحو العربي للذي ليست له علاقة بالنظام اللغوي العربي؛الشيء الذي يحملنا في ما بعد التوقف عند تلكم المسؤولية الوجودية والمعرفية والمنهجية المنتظرة بالنسبة للذين يمارسون تعليمية اللغة لغير الناطقين بها.

لقد جاء حقل اللسانيات التطبيقية في الأصل الأول لتعليم اللغة الأجنبية لغير الناطقين بها، وتشجيع الفعل الترجمي على حسب ما تقتضيه طبيعة السياقات المعرفية؛الشيء الذي جعل من

(١) – ينظر عاطف محمد يونس: العربية أرقى اللغات الحية، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط١، ١٩٩٨م. ص: ٨ وما ببعدها

(٢) – ينظر التيجيني محمد بن صالح: تعليمية التطبيقات اللغوية بواسطة النصوص. المركز الوطني للوثائق التربوية. الجزائر. ١٩٩٩. ص: ٤ وما بعدها

هذا التصور اللساني التطبيقي(علم اللغة التطبيقي) أن يظل محافظا على هدف واحد لا شريك له وهو الإطار التعليمي والتعلمي،وعليه فإنّ اللسانيات التطبيقية تسعى بكل ما أوتيت من أحكام معرفية ومنهجية لوصف كل ما يتعلق بالعملية التعليمية وصفا كما هي[1]،دون أن تتعداه إلى شرط التحليل أو طرح النظريات اللسانية المعروفة،بل تترك أمر ذلك للقارئ المتلقي[2]...غير أنّ التساؤل الذي نراه يتماشى ومقصدية المقال هو: هل هناك علاقة معرفية وإجرائية بين النحو واللسانيات التطبيقية؟

الراجع إلى البحوث التعليمية القائمة على تعليمية النحو من خلال اللسانيات التطبيقية،يجد أنّ أهل الاختصاص جعلوها لا تخرج عن إطارها البيداغوجي التعليمي دون أن تتعدى ذلك بحال،والعلة في ذلك هو أنّ تعلم مادة النحو إنّما تدرج ضمن مجالات اللسانيات التطبيقية،وذلك بالنسبة لتعليم اللغة الأولى(لغة الأصل)أو ثانية(اللغة الأجنبية)؛الأمر الذي جعل من هذا النوع من التقاطع أن اشترط أهل التعليمية في تعليمية مادة النحو أو القواعد النحوية أنّه"... لابدّ من البحث عن علاج الظاهرة وفق طرق بيداغوجية تدخل فيها كفاءة المعلم، وقدرة المتعلم ومستواه التعليمي والوسائل البيداغوجية والطريقة التعليمية، وما إلى ذلك من جميع العناصر التي تساعد المتلقي على قوة التحصيل؛فيلتقي علم النفس، وعلم التربية البيداغوجية،وعلم الاجتماع،وعلم اللغة التطبيقي،من أجل تحقيق الهدف المنشود المراد بلوغه من وراء علاقة النحو باللسانيات التطبيقية"[3].

---

(١) - Cf Michel Adam Jean: linguistique textuelle des genres de discours aux textes، Editions Nathan، Her، Paris، ١٩٨٩.

(٢) - ينظر بالتفصيل إلى أحمد حساني: مباحث في اللسانيات، ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر ص: ١٧٣

(٣) - شاكر عبد القادر: علاقة النحو العربي باللسانيات التطبيقية. مجلة القلم. العدد الثامن، جامعة وهران، =

إنّ مثل هذه العلاقة القائمة بين تعليمية النحو العربي وفق إطاره اللساني التطبيقي يجعلنا نطرح بعضا من التساؤلات لعل من أهمها أثرا ما يأتي:

- كيف يكون التعامل مع النحو؛هل انطلاقا من القاعدة أو المعيار الذي وضعها النحاة الأوائل؟
- هل هناك فرق بين النحو التعليمي والتعليم النحوي؟
- هل يمكن أن يطبّق شرط الدراية لا الرواية في تعليمية النحو؟
- هل هناك علاقة بين تعليمية النحو والسر الوجودي الإنساني؟

لعل أهم ما تخبئه هذه التساؤلات؛هي تلكم الحقائق المعرفية والمنهجية المتبعة في تعليمية النحو العربي لغير الناطقين بالنظام اللغوي العربي الأصيل، والتي جعلتنا نتتبع كثيرا من الدراسات التي أقيمت داخل الوطن العربي وخارجه، مما أسفر على ظهور عدة أحكام الغالب فيها أنّها لم تعط أدنى اهتمام لحرمة تعليمية اللسان العربي الأصيل للآخر(**Autre**)أو الأجنبي؛هذا الذي يمثل بحق الحجر الأساس في تحقيق بعد تواصلي بين الفكر العربي والغربي معا.وعليه يمكن القول بأنّ تعليمية اللغة العربية هي من الحقائق المعرفية المفتوحة على كل المعارف الأخرى[1]؛الأمر الذي جعلنا

الجزائر. ٢٠٠٩م. ص ص: ١٧-٢٠.

(١) - يقول أحد الباحثين في مجال التعليمية"نحن في أمس الحاجة إلى نظرة أشمل إلى اللغة العربية، وعلاقتها بفروع المعرفة المختلفة...، ويتطلب توثيق علاقة اللغة العربية بفروع المعرفة المختلفة، أعداد فريق من الباحثين من ذوي القدرة على عبور حواجز التخصصات النوعية وتعددها، وحتى نضمن فاعلية الجدل العلمي بين هؤلاء الباحثين، ذوي التخصصات المختلفة، يجب إعطاؤهم خلفية عامة مشتركة تقترح بشأنها الموضوعات الرئيسية التالية: التوجهات العامة للسانيات الحديثة، فقه اللغة العربية وخصائصها، =

نحاول تبيان أهم الأبعاد التداولية(مبدأ الاستعمال في مفهومه الواسع) التي يأخذها مفهوم النحو العربي لدى فئة غير الناطقين بالنظام اللغوي العربي، وذلك وفق ما يمليه الاستعمال الوظائفي لكثير من القضايا النحوية المبرمجة في العملية التعليمية ابتداء من المرحلة الابتدائية وصولا إلى المرحلة الجامعية.

ولمعالجة هذه المراحل الثلاث وفق ما تقتضيه العملية التعليمية،ارتأينا أن نسلط الضوء على مجموعة من الاستعمالات اللغوية النحوية المقدمة لفئة غير الناطقين بالنظام اللغوي العربي، دون تحديد المرحلة التعليمية،والعلة في ذلك أنّنا نريد التعامل مع هذه الفئة عن طريق العلاقة القائمة بين: الفطرة، والتصور العقلي،وأخيرا النظام اللغوي النحوي، وهذا لنبين مدى تماشي فطرة اللغة مع فطرة الإنسان المتلقي؛الشيء الذي يجعل من العملية التعليمية لا تسير وفق القواعد والضوابط المعيارية،وإنّما وفق ذلكم الذوق والمنطق والتصور العقلي الذي يجعل من عمليتي الاكتساب والاستعداد تسيران جنبا إلى جنب مع طبيعة الاستعمال اللغوي الوظائفي.

واللافت للانتباه–والحال هذه– أنّ هناك فرقا شاسعا في ما يخص تعليمية اللغة،بين الناطقين باللسان العربي وغير الناطقين به؛ذلك أنّ غير الناطقين به لا يملكون القدرة اللغوية الكافية مثلما هو عليه الحال عند الناطقين باللسان العربي؛الأمر الذي جعل من أهل التعليمية يولون اهتمامهم في عملية تقديم مادة النحو لغير الناطقين باللسان العربي على مجموعة من الخطوات المنهجية التي تتمثل في النقاط الآتية:

تراثنا اللغوي من منظور علم اللغة الحديث، فلسفة اللغة، هندسة النظم، تكنولوجيا المعلومات من منظور لغوي" نبيل علي: الثقافة العربية وعصر المعلومات، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ط، ٢٠٠١م. ص: ٢٤١.

١-الغائية في عمليتي:التعليم والتعلم:

يستوجب من معلم المادة المعرفية في تقدم مادة النحو لغير الناطقين بالنظام اللغوي العربي أن يحدّد الهدف الأساسي من العملية التعليمية والمتمثل أساسا في خلق ذلكم السلوك اللغوي الفطري المنسجم مع طبيعة المتلقي(غير الناطقين باللغة العربية)،مما يكسبه ذلك تذوقا ملحوظا يقوم أساسا على الفهم والذوق السليم؛والعلة من وراء ذلك كله أنّ"هدف تدريس النحو ليس تحفيظ الطالب مجموعة من القواعد المجردة أو التراكيب المنفردة،وإنّما مساعدته على فهم التعبير الجيد وتذوقه وتدرّبه على أن ينتجه صحيحا بعد ذلك،وما فائدة النحو إذا لم يساعد الطالب على قراءة النص فيفهمه؛أو التعبير عن شيء فيجيد التعبير عنه"[(١)].

إذن إنّه الفعل الغائي الذي يحقق نوعا من الانسجام مع طبيعة الفعل البيداغوجي التعليمي في شخصية المتلقي غير الناطق باللسان العربي مما يجعله يعي بحق الهدف الأساسي من دراسة النحو في النظام اللغوي العربي.

٢-مبدأ التكامل في الفعل التعليمي:

إنّ الهدف الأساس لمفهوم التكامل في عملية تقديم مادة النحو لغير الناطقين بالنظام اللغوي العربي؛هو محاولة تحقيق تقاطع معرفي ومنهجي بين المفاهيم النحوية والمفاهيم المعرفية الأخرى من مثل: المنطق،القياس،الحوار،الجدل وهلم جرّا مما يجعل من النحو يتجاوز حدّه القواعدي المعياري

(١) - رشدي أحمد طعيمة: تعليم العربية لغير الناطقين بها؛ مناهجه وأساليبه. تونس، رباط، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة. ١٩٨٩، ص: ٢٠.

يقول أحمد مذكور في السياق نفسه"إنّ الهدف من دراسة القواعد النحوية هو تقويم الأذن واللسان والقلم، أي قدرة الفرد على الاستماع والكلام والقراءة والكتابة بطريقة صحيحة" تدريس فنون اللغة العربية، الكويت. مكتبية الفلاح، ١٩٨٤م. ص: ٢٤٩.

الشكلي ليصل إلى حدّه العقلي المنطقي[1].

٣-اللغة التناسبية في الدرس التعليمي:

نقصد باللغة التناسبية في هذا النوع من الإطلاق،ما جاء في ما معناه في معجم المصطلحات اللسانية بـــ: اللغة الواصفة أو الشارحة(Métalangage)؛وهي اللغة التي يستخدمها معلمو المادة المعرفية في تقديم المادة لدى المتلقين،وعليه إذا كانت هذه اللغة تقوم أساسا على شرح ووصف المادة المعرفية وفق إجراءها الداخلي والخارجي؛فإنّه يستوجب منهجيا من هذه اللغة التناسبية أن تقتفي آثار هذه اللغة الواصفة؛فتسير حينها —اللغة التناسبية-وفق ما تقتضيه طبيعة واقع المتلقي-غير الناطق باللسان العربي-؛فتبتعد هذه اللغة عن مبدأ التقعيد والشواذ والغوص في دقائق الأمور والاختلافات الفلسفية-العامل وما جرى مجراه-... مما يسبب لهذه اللغة التناسلية نوعا من العراقيل المنهجية التي هي في الحقيقة ليست لصالح فئة غير الناطقين باللسان العربي[2].

---

(١) - يمكن الرجوع في هذا المقام بالذات إلى:

- عباس محجوب: مشكلات تعليم اللغة العربية، حلول نظرية وتطبيقات. دوحة قطر، د. ت. ١٩٨٦م.
- حسن شحاتة: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، القاهرة، دار المصرية اللبنانية، ١٩٩٢م.

محمود كامل: تدريس القواعد في برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مجلة العربية للدراسات اللغوية، ج٣، السودان، معهد الخرطوم الدولي.

(٢) -يشترط الباحث عابد توفيق في اللغة التناسبية ألاّ يوغل المعلم أو الموجه في دقائق الموضوع والوجوه المتباينة وكذا صور الشواذ عن القاعدة ومبدأ الاستعمال، والاستطراد في الموضوعات النحوية التي لا تفيد غير الناطقين باللغة العربية؛ على أن يحسن المعلم أو الموجه في عملية التعليم بيان معاني الأدوات اللغوية وفق ما يتماشى ومبدأ الاستعمال اللغوي السليم في الحدث أو الفعل الكلامي القائم بين المتكلم والمستمع، وهو ما نجده مجسّدا في مبدأ التعايش اللغوي.

ينظر عابد توفيق الهاشمي: الموجه العملي لتدريس اللغة العربية. لبنان، بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٩٨٧م. ص:

=

٤-البعد السياقي في عملية الاستعمال اللغوي:

للسياق بعدان:لغوي ووظيفي.ففي البعد الأول نجد أنّ اللفظ لا يخرج عما تقتضيه طبيعة الاستعمال السياقي القائم مفهوم أو مصطلح الرتبة؛إذ تتنوع دلالة اللفظ على حسب الموقع السياقي. أما في البعد الثاني الذي ينبغي أن يركّز عاليه معلمو المادة النحوية؛فيقوم على ذلكم الاستعمال السياقي الذي يراعي أحوال المتكلم،وأحوال الكلم-عملية التلفظ-،وأحوال واقع المتلقي،مما يجعل من مفهوم السياق يتصف بصفة الشمولية والاستغراق؛الشيء الذي يؤهّل من السياق الاستعمالي اللغوي أن يجعل من القاعدة النحوية لا تنصاع إلى شرط التوارد اللفظي المحدود،وإنّما إلى تلكم القرائن العقلية المنطقية التذوقية التي تبني سياق اللفظ من جهة،وتبني اللفظ السياقي من جهة أخرى.

إنّ السبب في هذا كله هو موقع الفطرة من الاستعمال السياقي الذي يجعل من حركية السياق تسير جنبا إلى جنب مع طبيعة الاستعمال اللغوي الوجودي للنظام النحوي اللغوي. وفق هذا التصور القائم على السياق الاستعمالي يستطيع معلمو المادة المعرفية أن يحببوا النظام اللغوي العربي لفئة غير الناطقين بهذا النظام،فيتحقق شرط الاستيعاب والاكتساب معا،وهما ركيزتان من ركائز الدرس التعليمي البيداغوجي.

٥-فعل التدرج التعليمي لدى غير الناطقين بالنظام اللغوي العربي:

يستوجب أهل التعليمية في تقديم مادة النحو العربي لدى فئة غير الناطقين بالنظام اللغوي العربي أن يكون فعل التدرج مناسبا لواقع المتلقي؛فيبدأ الموجه من السّهل إلى الصّعب،ومن الشيء القليل إلى شيء الكثير،تماما ما أشار إليه صاحب المقدمة ابن خلدون في ما معناه أنّ تلقين العلوم للمتعلمين على اختلاف مستوياتهم إنّما يكون مفيدا إذا التزم المعلمون بمبدأ التدرج؛شيئا

.٢٠٤

فشيئا،وقليلا قليلا[1].

ولا نريد أن نكون شأن التّبع الذين يسرون وفق التعاريف المبثوثة في كتب التعاليم التي جاءت لتحدد مفهوم التدرج الذي لا ينبغي-حسب تصورهم-أن يخرج عن الإطار المعياري التقعيدي الشكلي الذي لا يسمن ولا يغني من جوع،وإنّما حسبنا من تعاملنا مع مفهوم التدرج أن نقول إنّه يستوجب من معلمي مادة النحو لغير الناطقين بالنظام اللغوي العربي أن ينطلقوا من شرط الدراية لا الحفظ،والعلة في ذلك أن نكوّن لدى هذه الفئة ذوقا يقوما أساسا على التصور والخيال والمنطق الذي يجعل من المتلقي يعي دون أن يحفظ، ويفهم دون أن يلتزم بالقاعدة؛الأمر الذي يجعل من حركية التدرج أن تسير وفق ما تقتضيه طبيعة العملية التعليمية في مستواها الشامل،مثلما نجد ذلك في بعض من البلدان الغربية الذين يسرون على هذه الشاكلة من مثل: كندا وألمانيا وإنجلترا وغيرها من البلدان.

إنّ فعل التدرج التعليمي البيداغوجي لن يستطيع أن يؤتي أكله لدى فئة غير الناطقين باللغة العربية إلا إدا جعلنا هذا النحو يسير وفق التصور العقلي والمنطق السليم والذوق الرفيع؛فلا نقدم القواعد النحوية وفق مبدأ ما استقر في كتب النحو من قواعد وأحكام،وإنّا علينا أن نقدم النظام اللغوي القواعدي حسب ما تقتضيه تصورات العقل والمنطق والذوق؛فنجعل القاعدة النحوية تدخل في عروق المتلقي حسب التصور العقلي المنطقي لفطرة اللغة وليس العكس،وسنشير قريبا إلى بعض من القواعد النحوية التي ينبغي أن تسير وفق هذا الضابط.

إنّ هذه الجوانب التي حاولنا أن نشير إليها بإيجاز شديد[2]إنّما تمثل الإطار العام الذي ينبغي

(١) – ابن خلدون المقدمة، بيروت، دار الجيل.

(٢) – الحقيقة إنّ الجوانب التي حاولنا الإشارة إليها في عملية تقديم مادة النحو لغير الناطقين به هي في الحقيقة عبارة عن إشارات عابرة تحتاج إلى كتابات متواصلة ولكن حسبنا أن ننوه إلى أهل الاختصاص أن =

أن يتحلى به معلمو المادة المعرفية والمنهجية لفئة غير الناطقين بالنظام اللغوي العربي،مما يؤهّل ذلك الدرس التعليمي البيداغوجي أن يحقق نوعا من الانسجام والترابط مع كثير من الحقول المعرفية وبخاصة مع حقل اللسانيات التداولية(la Pragmatique linguistique)[1]؛هذا الحقل

يتعمقوا في كتاباتهم الحرة في ذكر أهم العيوب المنهجية التي يعاني منها فئة غير الناطقين باللغة العربي، مما يردي ذلك إلى تحبيب هذا النظام الذي يعد بحق الركيزة الكبرى للغة وذلك إذا ما روعي شرط الفطرة التي تمثل السر الوجودي للنظام اللغوي العربي الأصيل ودليلنا على ذلك هو واقع الخطاب القرآني الذي لا نستطيع أن نعيش بدونه ولا نفرض وجودنا العلمي والخلقي بدون سواه.

(١) - Pragmatique: Dans la terminologie des logiciens(en particulier les néopositivistes): usage que peuvent faire du langage des interlocuteurs en interaction de communication. La pragmatique se distingue alors de la syntaxe(règles des combinaison des symboles du langage) et de la sémantique(interprétation des symboles du langage les symboles ،par leur mise en rapport avec autre chose- la réalité les ،conventionnellement ،etc. - que ،d'un autre langage symboles « veulent dire »). En simplifiant et en abusant des on situera la pragmatique au niveau de ce que ،rapprochements Saussure appelle la parole(alors que syntaxe et sémantique relèveraient de la langue et des rapports de celle-ci avec les ،dénotations). Dictionnaire de didactique des langues: R. Galisson .Paris: ١٩٧٦. P: ٤٣٠ ،D. Coste. Librairie Hachette

لعل أول من استعمل مفهوم التداولية المقابل الترجمي للمصطلح الأجنبي Pragmatique هو الباحث والناقد العربي أحمد المتوكل. على أساس أنّ تحديد دلالاتها الاصطلاحية-كما تذهب إلى ذلك خولة طالب =

الإبراهيمي- لا تخرج عن مجموعة من النظريات انبثقت أساسا من عدة منطلقات فكرية وفلسفية وهي متفقة في المبدأ العام أنّ اللغة هي عبارة عن نشاط يمارس وفق سياقات متعددة الأبعاد؛ الأمر الذي جعل من الإجراء التداولي ينشأ كرد فعل للتوجهات البنيوية التي لربّا غدت تتجاوز حدّها الوجودي المعرفي فيما يتعلق بتلكم التصورات المعرفية للظواهر اللغوية المبالغ فيها في كثير من المقامات وبخاصة عند الباحث اللساني الأمريكي نوم تشومسكي Chomsky ومن اقتفى أثره. من هذا المنطلق أضحى الدرس اللغوي يهتم على ذلكم التقابل المشهور الذي أرسى معالمه المنهجية دو سوسير De Saussure وهو لا يخرج عن تلكم التفرقة الكائنة بين اللغة والكلام؛ حيث أبعد من دراسته الحدث الكلامي من دائرة اهتمام اللغويين واقتصر اهتمام الدرس اللغوي عنده على بنى اللغة ونظامها دون أن يتعدّاه بحال. ينظر نوارة بوعياد: دراسة تداولية للخطاب التعليمي الجامعي باللغة العربية. مجلة إنسانيات. المجلة الجزائرية في الأنثربولوجية والعلوم الاجتماعية. العددان ١٤-١٥. ديسمبر ٢٠٠١. ص: ١٢٨.

ويذهب في هذا السياق الباحث اللساني منقونو Mainguenau إلى أنّ مفهوم التداولية يحيل من قريب أو من بعيد إلى فرع من فروع حقل اللسانيات، ومن ثم فهو لا يخرج في إجرائه التفاعلي مع الظواهر عن ذلكم التصور اللغوي نفسه، وهو بهذا يعارض التصور البنيوي؛ على أساس أنّ التوجه التداولي يقتحم غالبية العلوم الإنسانية فهو لا يبقى حاجزا إجرائه المعرفي في حقل من الحقول المعرفية دون أن يتعدّاه، وإنما يمثل نقطة استقطاب لغالبية التيارات المعرفية التي تلتقي في بعض الأفكار الأساسية والرئيسية. ينظر المرجع نفسه. ص: ١٢٨.

على أننا نجد الباحث إيلوار Eluerd يذهب بالإجراء التداولي إلى أبعد الحدود حين يراه أنّ له القابلية في أن يحقق مقاربة علمية لا تخرج عن ثلاثة معطيات أساسية تعطي الاهتمام البالغ إلى دور التبادل الكلامي القائم بين الباث والمتلقي وهي:

- المتكلمين سواء انصب محوره التداولي على المخاطب أم المخاطب أحدهما بالفتح والآخر بالكسر.
- السياق وهو قد يفسّر تارة بالحال وتارة أخرى بالمقام.
- تلكم الاستعمالات العادية للحدث الكلامي. ينظر المرجع نفسه ص: ١٢٩.

=

الذي من أهم خصائصه أنّه يراعي في عملية تقديم المادة المعرفية:أحوال المتكلم،وأحوال المستمع المتلقي،وأحوال العلاقة القائمة بينهما سواء تعلق الأمر بالمادة المعرفية أم بالعلاقة النفسية والاجتماعية الرباطة بينهما؛فهو من ثمة إطار معرفي ومنهجي كفيل بأن يقدم الكثير من المفاهيم والإجراءات التطبيقية إلى حقل التعليمية؛فتكون حينها عمليتي: الاكتساب والاستيعاب تحققان بدون شك بعدا تواصليا إبلاغيا في عملية التعليم والتعلم معا، وهذا ما سنحاول تبيانه في بعض من القواعد النحوية التي ينبغي أن تقدم وفق ما يمليه الضابط الفطري الاستعمالي(التداولي).

وذاك الذي سنحاوله كطريقة في استيعاب منطق وذوق النظام اللغوي العربي، ومقاربة السبيل المثلى في استيضاح ضادنا وتيسيره على ألسن غير الناطقين بهذا النظام اللغوي.وعليه ارتأينا أن نجمع بعضا من الأمثلة التي تحوي على بعض من الأحكام النحوية لننظر الضوابط البيداغوجية التعليمية التي ينبغي أن تتبّع في عملية التعليم والتعلم،وذلك وفق ما يمليه الإجراء التداولي الوظائفي الذي همّه الوحيد دراسة الأنظمة اللغوية حسب ما تقتضيه طبيعة التواصل القائم بين معلم المادة المعرفية ومستقبلها.

المثال الأول:

قال الله تعالى: {قُل لَّوْ أَنتُمْ تَمْلِكُونَ خَزَآئِنَ رَحْمَةِ رَبِّي إِذاً لَّأَمْسَكْتُمْ خَشْيَةَ الإِنفَاقِ وَكَانَ الإِنسَانُ قَتُوراً }(١).

المثال الثاني:

قال الله تعالى: {سُورَةٌ أَنزَلْنَاهَا وَفَرَضْنَاهَا وَأَنزَلْنَا فِيهَا آيَاتٍ بَيِّنَاتٍ لَّعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ }(٢).

---

(١)- سورة الإسراء الآية ١٠٠.

(٢)- سورة النور الآية ١.

المثال الثالث:

قام زيد- زيد قام.

المثال الرابع:

إنّ زيدا قائم.

المثال الخامس:

كانت السماء صافية

تعقيب في ضوء الإجراء التداولي الاستعمالي:

المثال الأول:في الآية الكريمة التي هي من سورة الإسراء،نجد الخالق سبحانه وتعالى- على حدّ تعبير الزمخشري المعتزلي-يشير إلى نية اختصاصية لها علاقة بالملك الرباني الذي يهبه للإنسان،ثم يغفل هذا الأخير فعوض أن يجعل من حركية العطاء الرباني تتوجه تداوليا نحو واقع المحتاج الذي يكون العطاء سببا في تحقيق عملية تواصلية بين العاطي والمحتاج،يلتجئ مسار نعمة العطاء إلى نية الإمساك القائم على الشح المتبالغ.

غير أنّه لتفسير هذا المعنى من زاوية تداولية؛فإنّنا نجد الزمخشري كغيره من المفسرين يعطي لدلالة الفعل"تملكون"دلالة تداولية لها علاقة بنية الاختصاص؛فيكون معنى قوله تعالى{لو أنتم تملكون}قياسا على ما يقتضيه علم البيان أنّه يدل على الاختصاص،وأنّ الناس هو المختصّون بصفة الشح[1].على أنّه إذا نظرنا إلى سياق الآية من منظور نحوي معياري وجدنا أنّ النحاة وعلى رأسهم الزمخشري يقدرون محذوفا ينطلق من ذاتية الفعل نفسه فيكون المعنى:تملكون

(١)- ينظر الزمخشري: الكشاف. ٢/ ٦٦٨-٦٦٩.

تملكون؛بحجة أنّ"لو"هي مختصة بدخولها على الأفعال لا الأسماء[1].

إنّ مثل هذا الطرح الذي يؤمن به الموجه العربي، لا ينبغي أن يجعله ينسى أو يتناسى البعد الوظائفي القائم في الفعل-تملكون-من جهة مبدأ الفطرة ومبدأ الاستعمال؛الأمر الذي يجعل ممن ليست له علاقة بهذا النظام اللغوي العربي يتشكل في ذهنه تصورا ملحوظا تجاه هذا الفعل سواء على سبيل الدلالة-المعنى- أم على سبيل ذلكم التواصل الإبلاغي الذي يحاول تحقيقه في أرض الواقع،مما يجعل من حركية هذا النظام تكون له القابلية المطلقة لهذه الفئة (غير الناطقين باللغة العربية).

إنّ الموجه لا ينبغي له البتة أن يركز في عملية التعليم على خصوصيات النظام اللغوي العربي من جهة مبدأ القواعد المعيارية القائمة على المحذوف وما يلحق به من أحكام؛لأنّ هذا لا يتماشى وواقع المتلقي-غير الناطقين بالنظام اللغوي العربي- وإنّما عليه التركيز على ما ينماز به فعل-تملكون- من دلالة تتماشى ومبدأ الاستعمال الفطري الوجودي الذي يجعل من هذا الصنف من الفئة يتكون لديها استعداد لعملية الاكتساب وهذا ما تدعو إليه التعليمية في غالبية سياقاتها الداخلية والخارجية.

في المثال الثاني في قوله تعالى:{سورة أنزلناها وفرضناها وأنزلنا فيها آيات بينات لعلكم تذكرون}؛لربّما لجأ غالبية النحاة إلى تقدير محذوف المبتدأ تقدير الكلام على حدّ قولهم:هذه سورة،ثم يبقى الفعل مع مفعوله"أنزلناها"صفة لهذه الجملة الأخيرة. وهذا التقدير النحوي ينم على أنّ النحاة همّهم الوحيد هو النظر إلى واقع التركيب اللغوي،وذلك وفق ما استقروا عليه من قواعد وضوابط نحوية؛فإذا ورد في التركيب نوع من الحذف كالتقديم والتأخير أو غيرها فإنّهم يلتجئون مباشرة إلى باطن التركيب شريطة أن يلتزم هذا النظر الباطني بما يقتضيه الضابط النحوي

(١)- ينظر المصدر نفسه.

المعياري لا غير[1].

لكن الموجه إذا ما نظر إلى طبيعة التركيب المقدم للمتلقي الذي ليست له خلفية معرفية بهذه القواعد،وجد أنّه ثمة علاقة تربط بين هذا المحذوف والإطار الفطري الاستعمالي القائم في ذاتية المتلقي(فئة غير الناطقين باللغة العربية)؛هذه العلاقة هي أنّ الموجه ينبغي أن يجعل من المتلقي يستشعر بعد زمن ذلكم الحس الفطري بين عملية التلفظ وحاسة السمع القائمة على مبدأ الذوق والمنطق السليم.

إنّ المعين على تحقيق هذا النوع من التواصل بين عملية التلفظ وحاسة الفطرة الكائنة في المتلقي المستمع،هو تماشي البعد التواصلي الإبلاغي بين ذاتية اللفظ وذاتية المستمع،مما ينتج عن ذلك أن يكون السمع لدى المتلقي يحقق ملكة لغوية يحسن السكوت عندها،تماما ما أشار إليه صاحب المقدمة قائلا"السمع أبو الملكات"[2].

إنّ ما ينبغي أن يراعيه الموجه في عملية التوجيه هو دلالة اللفظ ليس على جهته التقعيدية المعيارية، وإنّما على جهته التداولية التي تحمل اللفظ من سياقه الخارجي إلى سياقه الداخلي الذي يتوزع بين مبدأ الفطرة(الخيال/التصور)ومبدأ الاستعمال الوظائفي الذي يراعي الأحوال والمقامات مما يجعل من المتلقي يحاول حسب درجة استيعابه أن يجسّد ذلك في الوسط اللغوي المعيش.

في المثال الثالث: قام زيد-زيد قام؛ هناك حقيقة معرفية تتماشى وفطرة اللغة من بابها

(١)- لمن أراد المزيد في هذا النوع من الطرح النحوي المتعلق بقضية التقدير وما شابه ذلك في المدونة النحوية فليرجع إلى: عبد الحكيم راضي: نظرية اللغة في النقد العربي. د. ط. مكتبة الخانجي، مصر، ١٩٨٠، ص: ١٩٤ وما بعدها.

(٢) - ينظر في هذا المقام ابن خلدون: المقدمة.

الواسع؛ ذلك أنّ الموجه أو معلم المادة المعرفية إذا حاول أن يبني تصور دلالة القيام للمتلقي غير العارف بهذا النظام لا ينبغي له الانطلاق من الحكم النحوي المعياري الذي يؤمن بمبدأ التلازم القواعدي لا المنطقي الوجودي بين فعل القيام وفاعله،وإنّما ينطلق من البعد الوظائفي الاستعمالي الذي يحتله الفعل-قام- في الإطلاق الأول،وفعل القيام في الإطلاق الثاني؛فيكون في الإطلاق الأول فعل يلازم فاعله،بينما في الإطلاق الثاني يكون زيد الفاعل لا المبتدأ،وهذا التصور يجعل من المتلقي لا يؤمن بمبدأ الرتبة،بل بمبدأ المنطق والذوق؛فعلى أساس الذوق الفطري والمنطق الاستعمالي يدرك المتلقي أنّ موقع اللفظ بما يحتله على سبيل الإطلاق هو الذي يؤهله لأن يحقق بعدا تواصليا مع طبيعة النظام اللغوي من بابه الوظائفي لا القواعدي.

في المثال الرابع:إنّ زيدا قائم؛يكون الموجه فيه بين سبيلين اثنين: إما أن يقدم للمتلقي غير العارف بالنظام القواعدي ما يسمى بمبدأ النواسخ؛فتسبق الرواية الدراية؛أو أن يختار السبيل الثاني فيوجه المتلقي توجيها يتماشى ومنطق اللغة القائم على أنّ التوكيد ما دخل على التركيب إلا على نية واحدة لا شريك لها: وهو تقوية العلاقة الإسنادية بين المسند والمسند إليه،ومن ثم يبقى حكم التركيب على أصله-المبتدأ والخبر-

إنّ مثل هذا التصور البيداغوجي التعليمي لفئة غير الناطقين باللغة يجعلهم بحق ينفرون منه جملة وتفصيلا،والسبب في ذلك كون أنّ الموجه لو ألقى أدنى التفاتة إلى طبيعة الإطلاق من بابه الاستعمالي الوظائفي لوجد أنّ اللفظ يقف عند حده الوظائفي دون أن يتجاوز ذلك بحال؛فوجود أداة-إنّ- في كل السياقات التركيبية إنّما هو على نية تقوية العلاقة الإسنادية بين المسند والمسند إليه لا غير،ويبقى من ثمة حكم هذه العلاقة الإسنادية محافظا على حكمه الوظائفي دون أن يتعداه. وفق هذا التصور أو المعطى العلمي يستجيب فئة غير الناطقين بالنظام اللغوي إلى كونية هذه الأداة مع متعلقيها ليس على نية النسخ وإنّما على نية التقوية أو التأكيد.

إنّه التركيب النحوي الوظيفي الذي يجد متنفّسه المعرفي في ظل الاتجاه التداولي القائم على

مبدأ التفاعل التخاطبي،مستتبعا هذا التفاعل كل ما يتعلق بعالم التركيب ابتداء من عملية النطق (التلفظ) وانتهاء بتلك المضامين والمدلولات التي يولدها الاستعمال داخل السياق.

في المثال الخامس:كانت السماء صافية؛حيث نجد الفعل التعليمي يتجه نحو البعد الاستعمالي القائم في ذاتية النظام اللغوي من بابه الفطري؛على أساس أنّ المعلم مطالب بالتعامل مع الفعل الكينوني-كان-ليس انطلاقا من كونه ناسخا،بل انطلاقا من كونه دال على الحدث والزمن؛فيقدم للمتلقي غير الناطق بهذه الحقائق حقيقة معرفية مفادها أنّ هذا الفعل الكينوني هو كباقي الأفعال الأخرى لا يحدوه النقص من أيّ جانب،بل هو دال على الكمال وهو قادر على تحقيق علاقة منطقية بينه وبين الاسم المرفوع-فاعل-الذي يقع بعده،وما المنصوب الواقع بعد فع لفاعلية إلا وله علاقة بالحالية سواء على جهة الذوق أم على جهة الحكم القواعدي.

من هذا المنطلق نجد المتلقي غير الناطق بالنظام اللغوي العربي يستجيب مباشرة لهذا المنطق السّهل والذوق السليم والتصور العقلي لدلالة الفعل الكينوني على الزمن والحدث،شأنه شأن باقي الأفعال الأخرى التي يطلق عليها أفعال التمام.

لعل هذا التصور الذي حاولنا تبيانه في هذه الورقات ينم عن بعد معرفي ومنهجي في ما يخص تعليمية النحو لغير الناطقين بالنظام اللغوي العربي الأصيل،وهو ما يؤدي في نهاية المطاف إلى تسهيل وتيسير تعلم القواعد النحوية وفق ما يقتضيه الذوق العربي والمنطق السليم القائم على مبدأ التصور العقلي الفطري الذي يجعل من النظام اللغوي لا يسير مع مبدأ القاعدة المعيارية،وإنّما وفق فطرة اللغة وواقع الاستعمال الوظائفي الذي يحقق نوعا من الانسجام مع طبيعة الحقائق القائمة في ذاتية الإنسان بحكم أنّ الخالق سبحانه وتعالى بثّ في عالم البشر قبولا فطريا واستعدادا وجوديا وكونيا مع طبيعة واقع اللغة،وهو الأمر الذي يستوجب من معلمي مادة النحو العربي بخاصة والمواد اللغوية الأخرى على وجه العموم أن يضعوه نصب أعينهم حتى يحببوا لغة الخطاب القرآني-اللغة العربية- لغير الناطقين بها؛فيتحقق ما يسمى بصلاحية اللغة العربية لكل زمان

ومكان لأنّها على حد اعتقادهم من القرآن والقرآن منها.

إذاً ثمة سرّ مكشوف وشرّ موقوف وخير معروف؛فسرّ الدواء اللغوي القائم على الفطرة السليمة والذوق الرفيع موجود لا محالة في قرآننا العظيم وخطاب نبينا الكريم وموروثنا الأصيل،وشر اللامبالاة والكيد المدسوس والضياع،وخير التعليمية الناجعة ما كانت تتماشى والتصور اللغوي العربي الأصيل؛الأمر الذي يجعلنا بحق نكون سببا في تحبيب وتيسير هذا النظام اللغوي لغير الناطقين به،في أحسن صورة.

البيبلوغرافيا:

القرآن الكريم

باللغة العربية:

ابن تيمية:

- الفتاوي. جمع الرحمن محمد بن القاسم وابنه، مؤسسة قرطبة، ١٩٦٩م.
- درء تعارض العقل والنقل. تحقيق: محمد رشاد سالم، دار الكنوز الأدبية،١٩٧٩م.

ابن خلدون:

- المقدمة، بيروت، دار الجيل.

أبو حيان التوحيدي:

- الإمتاع والمؤانسة.صحّحه وضبطه وشرح غريبه أحمد أمين وأحمد الزين. منشورات المكتبة العصرية لبيروت. صيدا.١٩٥٣م.

أحمد حساني:

- مباحث في اللسانيات، ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر

أحمد مذكور:

- تدريس فنون اللغة العربية، الكويت. مكتبية الفلاح، ١٩٨٤م.

التيجيني محمد بن صالح:

- تعليمية التطبيقات اللغوية بواسطة النصوص. المركز الوطني للوثائق التربوية. الجزائر. ١٩٩٩.

حسن شحاتة:

- تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق،القاهرة، دار المصرية اللبنانية، ١٩٩٢م.

رشدي أحمد طعيمة:

• تعليم العربية لغير الناطقين بها؛ مناهجه وأساليبه. تونس، رباط، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة. ١٩٨٩.

الزمخشري:

• الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل. الحلبي القاهرة.١٩٤٨ م.

عابد توفيق الهاشمي:

• الموجه العملي لتدريس اللغة العربية. لبنان، بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٩٨٧م.

عاطف محمد يونس:

• العربية أرقى اللغات الحية، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط١، ١٩٩٨م.

عباس محجوب:

• مشكلات تعليم اللغة العربية، حلول نظرية وتطبيقات. دوحة قطر، د.ت. ١٩٨٦م.

عبد الحكيم راضي:

• نظرية اللغة في النقد العربي. د.ط. مكتبة الخانجي، مصر، ١٩٨٠.

محمد بدري عبد الجليل:

• المجاز وأثره في الدرس اللغوي. دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٨٠م.

المجلات:

شاكر عبد القادر:

• علاقة النحو العربي باللسانيات التطبيقية. مجلة القلم. العدد الثامن، جامعة وهران، الجزائر. ٢٠٠٩م.

فرانسوا أرمينغوا:

• المقاربة التداولية. من مقدمة الكتاب، ترجمة سعيد علوش. مجلة الفكر العربي المعاصر، مركز الإنماء القومي، عدد: ٤١، ١٩٨٦.

مالك المطلبي:

• الزمن النحوي.مجلة الفكر العربي المعاصر.مركز الإنماء القومي. لبنان،بيروت، ع٤٠،١٩٨٦م.

محمود كامل:

• تدريس القواعد في برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مجلة العربية للدراسات اللغوية، ج٣، السودان، معهد الخرطوم الدولي.

نبيل علي:

• الثقافة العربية وعصر المعلومات، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ط، ٢٠٠١م.

نوارة بوعياد:

• دراسة تداولية للخطاب التعليمي الجامعي باللغة العربية.مجلة إنسانيات.المجلة الجزائرية في الأنثربولوجية والعلوم الاجتماعية. العددان ١٤-١٥. ديسمبر ٢٠٠١.

باللغة الأجنبية:

:Barthes

• Critique et Vérité ; Seuil, Paris.

:Michel Adam Jean

• linguistique textuelle des genres de discours aux textes, Editions Nathan, Her, Paris, ١٩٨٩.

R. Galisson, D. Coste.: Dictionnaire de didactique des langues.Librairie Hachette, Paris: ١٩٧٦.

أناشيد مقرر لغتي للصفوف الثلاثة الأولية
بين المتعة والفائدة

إعداد

د. منى بنت محمد صالح الغامدي

كلية الآداب ـــ جامعة الدمام

قسم اللغة العربية وآدابها

المقدمة

يُعد ما يندرج في مقررات التعليم العام من نصوص أدبية جيدة مصدراً ثراً لتنمية ذائقة الطفل وتنمية حسه الفني ، وتعويده ارتشاف رحيق الفن الجميل منذ سن مبكرة، فكل تعامل مع الطفل وتواصل ماهو إلا تربية للطفل وإعداد له بغض النظر عن الطريقة أو الوسيلة، ويشكل النص الأدبي أحد هذه الوسائل ، إذ يضطلع بمهمة تذوق الأدب وغرس بذور الإبداع في تلك النفوس الغضة البريئة من خلال ما يتضمنه من فنية التعبير وجمالياته.

وقد خاضت مقررات التعليم في الأعوام الأخيرة غمار تجربة جديدة من التقويم والإعداد ، خرجت على أساسه مقررات اللغة العربية في إهاب جديد متضمنة أناشيد ونصوصاً شعرية توزعت على مدار الفصلين الدراسيين في شكل كتاب (لغتي) للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة.

وتهتم هذه الدراسة بتقويم بعض الأناشيد التي تضمنتها مقررات لغتي الجميلة في مراحل الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية التي تقابل مرحلة الطفولة المتوسطة من عمر الطفولة متبنية المنهج الوصفي عبر تحليل النصوص وتفسيرها ثم استخلاص النتائج، فالنص الشعري هو سدى الدراسة ولحمتها لذا حرصتُ – ما أمكنني– على أن أورد النص كاملا وأخضعه لنظرة أدب الأطفال لأميط اللثام عن سماته الإبداعية واتجاهاته التربوية، فكان كل نص يفضي بمقوماته وخصائصه إلى نص آخر وهكذا حتى تكاملت أطر الدراسة واستقرت بين محددين اثنين، تراوحت بينهما الأناشيد قرباً وبعدا،وهما: المتعة والإفادة؛ المتعة الفنية التي يعيش الطفل أجواءها عبر مطالعته لنصوص تمازجت فيها أفانين صور البيان وسُجيت بلغة عربية فصيحة سليمة التراكيب من دون أن يجعلها ذلك بمنأى عن القيمة المعرفية والغاية الفكرية التي لا يخلو منها نص أدبي ولا تستغني عنها مناهج التعليم.

وغاية الدراسة الارتقاء بذائقة الطفل الفنية والأدبية من خلال تمحيص جيد النصوص من رديئها مما يسهم في إنشاء حس نقدي راق لدى الطفل ينمو معه ويتبلور في مستقبل حياته.

البحث

الأصل في الأدب أنه فن جميل يعكس ملامح مُنشئه ويجسد عواطفه متوسلاً إلى ذلك بهذه اللغة الكلامية التي حوت عناصر الجمال والفصاحة والتأثير، ولايمكن أن يكون بمعزل عن الحقائق العقلية والمسائل العلمية التي تعصمه من الزلل في التفكير والتصوير، وإهمال هذا العنصر العقلي يعرض الشعراء للتورط في أخطاء شنيعة، ويجعل الأدب فارغاً سخيفاً هين القيمة[1]، فالشعر كما وصفه (هوارس) بأنه: "حلو مفيد"، ولا تعني الإفادة هنا درساً أخلاقياً يستمد من الشعر، وإنما تعني أن الشعر ليس مضيعة للزمن، بل يحتاج إلى غاية جادة، أما حلوٌ فتعني أنه غير ثقيل الظل وأنه ليس واجباً، فإذا كان الشعر ناجحاً في تأثيره فلابد أن يحقق هاتين الصفتين، أي: المتعة والإفادة[2].

ومن هنا كان توافر شرطي المتعة والإفادة من مسوغات ولوج النصوص الموجهة إلى الأطفال دائرة أدب الأطفال ، شرط ألا تأتي تلك الفائدة كالدرس الذي لابد أن يحفظ بل في ظلال من المتعة، وفي خضم ثورة انفعالية يُشعل فتيلها جمال النص بما حواه من مضمون راقٍ وصياغة مؤثرة.

فعلى الرغم مما قد وُشي به مطلع نشيد (مدرستي حديقتي)[3] من صورة جميلة في تشبيه المدرسة بالحديقة وبابها الكتاب:

مدرستي حديقتَي

وبابُهـــا الكتابْ

(١) أصول النقد الأدبي، أحمد الشايب: ٦٧.

(٢) فن الشعر، إحسان عباس: ١٣٥.

(٣) لُغتي، للصف الأول الابتدائي، كتاب التلميذ، الفصل الدراسي الأول: ٧٠.

إلا أن النص لم يعدُ كونه رصفاً لتراكيب لغوية بسيطة مستمدة تعابيرها من الكلام اليومي الدارج كما في:

أقرأ فيه قصـــصاً

وأدرسُ الحسابْ

وكذا في:

في كلِّ صُبْحٍ نذهبْ

مع الرفاقِ نلعـــبْ

ندرسُ في صُـــفْوفِنا

وفي المساءِ نَكْتُـــبْ

فورود النشيد على لسان طفل يتحدث عن تجربته المدرسية ولقاء أصدقائه ، أمر يحبه الطفل ويميل إليه إلا أن خواء النص من أي غاية تعليمية أو قيمة تزيد من ذخيرة الطفل المعرفية يتعارض مع ما يسعى إلى تحقيقه الأدب الموَّجه إلى الطفل؛ ((فدائماً وأبداً يجب أن نجدَّ في البحث عن أفضل الأساليب وأجمل الأشكال والأطر التي تقدم من خلالها مانريد من قيم وأفكار لأطفالنا.))[1]، أما الإشارة إلى حضور الطفل للدرس ولعبه مع رفاقه فلا غاية تُطلب من ذكرهما ، ولا هدف يُرجى من ورائهما، ومن الممكن توظيفهما في تقريب فكرة ما أو تبسيط مفهوم صعب ، إلا أنهما جاءا في النص هدفاً وغاية، كما أن توالي المضامين المفتعلة ذات الطابع الدعائي المتكلف قد يبدد قيمة النص الفكرية، وبدا ذلك جلياً في نشيد آخر بعنوان (المسلم الصغير)[2]:

(١) أدب الأطفال في ضوء الإسلام، د. نجيب الكيلاني: ١٩.

(٢) لغتي، الصف الثالث الابتدائي، كتاب الطالبة، الفصل الدراسي الأول: ٨٧.

المسلم الصغيرُ إيمانه كبيرُ
ضميرهُ نقيُ وقلبه طهورُ
يصحُو مع الصباحِ والبلبُل الصداَحِ
يسعى إلى النجاحِ وسعيُه مشكورُ
الحبَ والإحسانُ لعمره عنوانُ
صديقهُ الإنسانُ والحقلُ والعصفورُ
طريقهُ الجميلُ أضاءَهُ الرسولُ
وزاده المحمولُ الجدُّ والتفكيرُ

التغني بخصال الشخصية الإسلامية أمر لامندوحة عنه في أدب الأطفال شرط أن يقابل هذه المضامين -بالقوة نفسها والكثافة ذاتها- نغمة حيوية وروح نابضة تجوس في النص حتى لايقع في شرك الرتابة المملة والتلقين المباشر والحفظ الآلي، فكما أن لأدب الطفل مساعٍ تربوية وقيم عالية، وكذلك لنصوصه اعتبارات فنية وخصائص جمالية تتعلق بالمضمون والصياغة له أيضاً اعتبارات نفسية تعمل على تشويق الطفل وجذبه إلى الأدب عبر إنشاء ضرب من التناسب النفسي والتربوي والفني بين الطفل ومايوجه إليه من خطاب أدبي.

ولم تحظَ القيمة السلوكية الإسلامية أو آداب الإسلام بمعالجة سليمة في مقررات لغتي الجميلة في الصفوف الثلاثة الأولى، فالنغمة التقريرية التي تتوالى في أسلوب دعائي أقرب إلى النثر السردي تشيع أيضاً في نشيد آخر بعنوان (آداب الحديث)[1]:

أدبني الإسلامُ الأعظمْ من هديِ رسولي أتعلّمْ

(١) لغتي، الصف الثالث الابتدائي، كتاب الطالب، الفصل الدراسي الأول: ١٦.

لا أرفعُ صوتاً في المجلـــسْ لا ألمزُ أحداً، أو أهْمـــسْ

لـــــــستُ أقـــــــاطعُ مـــــــن يـــــــتكلَمْ

أُحسنُ حينَ أقولُ كلامًـــا لامغـــتـــابًا أو نـــمـــامًا

لاريب في أن تلك المضامين تشكل منهجاً إسلامياً فريداً في التعامل مع الطفل في مرحلة الطفولة المتوسطة من عمره، فالطفل في هذه المرحلة يحتاج إلى مثل هذه الآداب، إلا أن ورودها بذلك الوصف التقريري التلقيني يُكبلها بقيود الوعظ المباشر، ومن شروط الحديث عن الآداب في أدب الطفل ألا يكون في صورة وعظ وإرشاد[1]، لأن الطفل ينفر من القيود والأوامر المباشرة ومرد ذلك إلى طبيعة العناد التي تسيطر على معظم تصرفاته.

وقد يُحسب للنص توظيفه لتوجيهات القرآن الكريم في:

وإذا ماخـــاطبني جاهـــلْ وأطال لساناً بالباطـــلْ

أصبرْ ثمَّ أقولُ سلاما

أخذاً بقوله تعالى: ﴿وإذا خَاطبهُمُ الجاهلُونَ قالوا سلامًا﴾[2]، إلا أن الأبيات نفسها تضمنت تراكيب لغوية أساء مضمونها إلى قيمة النص الفكرية ، وتنافرت عامية تعبيره مع فصاحة الاقتباس القرآني وبهاء رونقه في (أطال لسانا) فلزاماً على أدب الأطفال التجافي عن مثل هذه التعابير ، بل ومحاربتها، واستخدامها يُعد سابقة خطيرة في مقررات التعليم الموجهة إلى التلاميذ الصغار.

و لم يخلُ النص من مفردات كانت بحاجة إلى حاشية تُفسر مقصودها كما جرت العادة مع

(١) أدب الطفل وحاجاته، د. هدى قناوي: ١٠٧.

(٢) سورة الفرقان/ ٦٣.

نصوص أخرى في المقرر نفسه، وتلك الألفاظ على شاكلة (ألمز، مغتاباً، ونماماً).

ولا اعتراض على استخدام ألفاظ جديدة على مسامع الطفل ارتقاءً بمحصوله اللغوي إلا أنه يتعين اتباع منهجية واحدة يألفها الطفل في نصوص المقرر كله؛ إما بشرح المراد بالكلمة في الحاشية – وهو المعمول به في المقرر مع نصوص أخرى– أو العمل على تكرار الكلمة الصعبة مرات عديدة في النص الواحد شرط ألا يزيد عدد الكلمات الجديدة عن اثنتين أو ثلاث في الصفحة الواحدة، ومنهم من يقول أنه إذا زادت نسبة الكلمات الجديدة عن أكثر من خمسة في المئة (٥%) من عدد الكلمات في الصفحة الواحدة كان معنى ذلك أن النص يفوق مستوى الطفل[١].

والنغمة التربوية المفضية إلى التقريرية تكاد تكون سمة أناشيد مقرر لغتي الموجه إلى أطفال الطور المتوسط من الطفولة الذي يقابل مرحلة الصفوف الأولية الدراسية، وبدا ذلك بوضوح في (نشيد المرور)[٢] في ميله إلى السرد المتتابع في أثناء توضيح آداب الطريق ومروره على لسان الطفل الذي يحرص على التقيد بها واتباعها، والحال كذلك سنجد انحسار نبضات الحيوية، وخفوت نغمة المرح والحيوية اللازمة لنصوص الأطفال:

على الطريقِ العام ... أسيرُ في نظامْ

في الشارع النظيفْ ... أمشي على الرصيفْ

احترمُ المرورْ ... في لحظةِ العبورْ

أراقب السيارةْ ... وأتبع الإشارةْ

(١) أساسيات في أدب الأطفال، د. محمود شاكر: ٩٦/ قراءات الأطفال، د. حسن شحاته: ١٦٤.

(٢) لغتي، الصف الأول الابتدائي، كتاب التلميذ، الفصل الدراسي الثاني: ١٦.

لقد باءت جهود التشخيصات الفنية القليلة في كسر حدة الجمود والرتابة بفشل ذريع؛ إذ لم يفلح إضفاء الطابع الإنساني على إشارة المرور في حجب لهجة السرد التقريرية في:

إشـــــــارةٌ حـــــــمراءْ تقـــــــول لا تـــــــمرْ

إشـــــــارةٌ خـــــــضراءْ تقـــــــول أنت حـــــــرْ

فاقتران عنصر اللون بهذه التوجيهات، واستعارة حسن الحديث الإنساني لهذه الجوامد من الأساليب التي تجذب الطفل كما أنها تتوافق مع طبيعة نموه العقلي والحاجات التي يطلبها في أدبه في الطور المتوسط من الطفولة إذ يصبح الطفل قادراً على التمييز بين الخيال والواقع، والتخيل لديه يجنح من الإيهام إلى الواقعية والابتكار والتركيب[1]، ومع ذلك لم يوفق هذا التوظيف الخيالي في التخفيف من نزعة النص تجاه التقريرية النثرية.

ثم جاءت القافية المقيدة لتحد من انطلاقات الطفل في أثناء إنشاده الأبيات، وهو تقييد يكاد يسيطر على معظم أناشيد مقررات لغتي الجميلة للصفوف الثلاثة الأولية.

وقد يطرق النص فكرة محببة لأطفال الطور المتوسط من الطفولة، وتُشكل بما تحمله من قيمة معرفية جزءاً من رصيد الطفل العلمي ولاسيما أنها مرتبطة بفضوله وحب الاستطلاع لديه، إلا أن الصياغة الشعرية تحول دون تحقيق تلك الغاية لا لعجز في كم المعلومات المساقة إليه ، إنما للتكلف الممجوج الذي أطَّرَ المفردات اليسيرة وأطبق عليها، وبدا ذلك جلياً في نشيد (النحلة)[2].

وطفل المرحلة المتوسطة من الطفولة على الرغم من اهتمامه بالعالم الذي حوله، إلا أنه يتوق

(١) علم نفس النمو، د. حامد زهران: ٣٤٥.

(٢) لغتي، للصف الأول الابتدائي، كتاب التلميذ، الفصل الدراسي الثاني: ١٣٨.

إلى حب الاستطلاع، ويرغب في معرفة ما وراء بيئته[1]:

اسمـــــــــي النـــــــــحلهْ

أحلـــــــــــــى نحلـــــــهْ

أعمـــــــلُ أعـــــــــــملُ

ليـــــــــل نـــــــــهارْ

أهـــــــــــوى العـــــــملا

أصنـــــــــع عـــــــــسلا

فيـــــــه شـــــفاءٌ للإنـــــسانْ

فالتكلف في رصف كلمات مستقاة من مألوفات الطفل رصفاً لايحمل هدفاً أو قيمة يؤول بالنص إلى الضعف والخواء، ويحصره في دائرة الحشو الممقوت، فتغدو الصياغة مجرد ترديد لكلمات درج الطفل على تكرارها في حياته اليومية، فما ورد على لسان النحلة من إشارة إلى قيمة العمل ، ومايتعلق بها من نشاط وحركة ، وما تصنعه من عسل كان بالإمكان توظيفها توظيفاً حيوياً بوصْلِها بتجربة حية أو إحاطتها بألوان من الحركة والحيوية عبر التكثيف النصي لأفعال متوالية تدور في فلك العمل الدؤوب والنشاط الدائم مثلما صنع الشاعر "عبدالله الخالد" في نشيد (الجرادة)[2]:

أنـــــا أنـــــا الجـــرادة نشـــــيطة كالـــــــعادهْ

أزهـــــو بثـــوب أخـــضر مـــــــطرز بالـــــــدررِ

(١) في أدب الأطفال، د. علي الحديدي: ١٣٢.

(٢) أناشيد الطفولة، عبدالله الخالد: ٢١.

اعيـــــش مـــع صـــغاري آمـــــــــنة فـــــــــي داري

إذا شـــــــعرت بالخـــــــطرْ أقـــــوم فـــــوراً بالـــــسفر

فشتان بين التوظيفين للفكرة ذاتها، فالأول لم يزدْ عن كونه ترديداً لألفاظ مألوفة بالنسبة للطفل جاءت خالية من الحياة وبعيدة عن ألوان الحركة، وفي منأى عن ضروب التصوير الأدبي، أما النص الآخر وهو نص (الجرادة) فانساق في سلاسة وعذوبة متموجًا بألوان الحياة والحركة، ومُوشى بخيط من التصوير الجميل بدا في قول الخالد:

أزهـــــو بثـــوب أخـــضر مـــــــطرز بالـــــــدررِ

وهو كذلك لم يفترق عن الغاية المعرفية أو الهدف التعليمي المدرج ، بل كان مبثوثا في أعطاف التصوير الرشيق.

والتكرار سمة ملازمة لأدب الأطفال ، ((فمن شأنه المشاركة في تأكيد المعنى الذي يتحدث به الطفل، كما يُسهم في إثراء الموسيقى بتكرار الأصوات كما هي، ولكن يجب عدم التوسع في استخدام التكرار حتى لايفقد أهميته، كما يجب استخدامه عند الضرورة الفنية الملحة حتى يكون إيجابياً ومؤثراً.))[1]، أما نشيد (النحلة) فقد عجز عن استخدام التكرار بنوعيه -اللفظي والمعنوي- استخداماً مؤثراً؛ مما عجَّل بسقوط النص في شرك البدائية والسذاجة المنفرتين للطفولة، ففي وصف النحلة على لسان الطفل:

اسمـــــــــي النـــــــــحلهْ

أحلـــــــــــــــى نحلـــــــهْ

أعمـــــــلُ أعـــــــــــــملُ

(١) أدب الأطفال، د. هادي الهيتي: ٩٨.

ليـــــــــــل نهـــــــــــارْ

لم يأت تكرار لفظ (النحلة) بفائدة إذ لم يقترن بصفات جديدة أو مميزات حسية تناسب عقلية الطفولة المتوسطة من العمر، وكذلك التكرار اللفظي والمعنوي لفكرة استمرار العمل في (أعمل أعمل) و(ليل نهار)، فهذا التركيب لم يُضف جديداً على الفكرة و لم يزدها جذباً ولا تشويقاً، ((ومن الأفضل مع مثل هذه الزوائد الشعرية حذفها فهي لا تقدم جديداً ، ولا تفيد في بناء النص.))[1]، فضلاً عن الصياغة النثرية المباشرة في الشطر الأخير من النص حيث الإشارة إلى العسل وارتباطه بالشفاء من الأمراض:

أصـــــــنع عـــــــسلاً

فيـــه شـــفاء للإنـــسانْ

وجريان النص على لسان الطفل المتحدث يدعم فكرة الطفل عن المفاهيم في بداية مرحلة الطفولة المتوسطة إذ يُلاحظ أن الطفل مازال متمركزاً حول ذاته، إلا أن التكثيف الواضح لمثل هذه الاعتبارات التربوية والنفسية في النص لم ينجح في سد ثغرة فنية خلفها الاختزال المخل في مضمون النص وصياغته، وكذلك الإصرار على التكرار الساذج لألفاظ الحياة اليومية، ولا يمكن أن ينضوي مثل هذا الخلل تحت مفهوم البساطة والوضوح في المفردات أو التراكيب؛ ((فالوضوح والبساطة لاتعني البدائية أو السذاجة إطلاقاً لأن الأطفال يرفضون ذلك بكبرياء ويعتبرونه إهانة شديدة لقدراتهم)).[2]

والخلل ذاته من حيث الافتقار إلى الحيوية والميل إلى التكرار الساذج يظهر في نص آخر

(١) جماليات النص الشعري للأطفال، أحمد فضل شبلول: ٢٣٦.

(٢) المرجع السابق: ٣٥٠.

بعنوان (الحليب)[1] أُدرج ضمن أناشيد الصف الأول الابتدائي.

إلا أن التكرار قد يكون على مستوى شطرٍ من البيت يتكرر مرات عديدة في النشيد، ويكون لتكراره وقع موسيقي مؤثر جاذب للطفل، ويسعى إلى تأكيد غاية فكرية تسهم في إمتاع الطفل فضلا عما تحمله من إفادة كما في نشيد (يحيا العَمَل)[2]:

احْمـــــل الفـــــأسَ وهيَّـــــا نـــــزرعُ الأرضَ ســـــويَّا
ســـــوف أجـــــني بيـــــديَّا ثمـــــراً منـــــها شـــــهيَّا
فاحمـــــــــــــلِ الـــــــــــــفأسَ وهـــــــــــــيَّا
في غـــــد تزهـــــو الحُقـــــولُ ذاك قمـــــحُ، ذاك فـــــولُ
كـــــل مافيهـــــا جميـــــلُ ســـــوف ينمـــــوُ ويطـــــولُ
فاحمـــــــــــــلِ الفـــــــــــــأسَ وهـــــــــــــيَّا
أيها الفـــلاحُ صبـــــــــــراً قـــد مـــلأت الأرض تِبْـــرا
لاتقـــــلْ: لم أُجـــــزَ خـــــيراً إن عنـــــد اللهِ أجـــــرا
فاحمـــــــــــــلِ الفـــــــــــــأسَ وهـــــــــــــيَّا

فالتكرار للازمة (فاحملِ الفأسَ وهيَّا) تكرار لفكرة النشاط والهمة والرغبة في العمل، فضلا عن أنه ترديد للإيقاع الموسيقي نفسه ، والجرس الصوتي ذاته بالسكتات والحركات نفسها، ولاشك في أنه تكرار يُذكي روح المرح والحيوية فقد تمازج مع ماقد انتشر في النص من معان

(١) لغتي، الصف الأول الابتدائي، كتاب التلميذ، الفصل الدراسي الثاني: ١٠٣.

(٢) لغتي، الصف الثاني الابتدائي، كتاب الطالب، الفصل الدراسي الثاني: ١٢٦.

تدور في فلك بعث الهمة والنشاط، فعنصر الحركة يكاد يخيم على الصيغ اللغوية في: (احمل، وهيّا، وأجني بيديا، ذاك قمح، ذاك فول، ينمو ويطول) وهي معان قابلة للتجسيد والأداء التمثيلي والاستعراض فيما يُعرف بالفعاليات الجسدية التي يتقنها الطفل ويميل إليها في مرحلة الطفولة المتوسطة، ((وغالباً مايبحث الأطفال عن المعاني التي يمكن أن تُمثل في أغانيهم ويقومون بتمثيلها، خصوصاً إذا كانت تمثل مُحيطهم البيئي.)).[١]

فالأطفال في هذه الفترة شديدو الفعالية والنشاط لذا يُطلق على هذه المرحلة اسم مرحلة التبذير الحركي[٢]، ومن هنا جاء النص متوافقاً مع ميول أطفال الطور المتوسط من الطفولة، كما أن لخصائص النص الفنية أثر في مضاعفة إقبال الطفل على هذا النشيد نظراً لما يجوس في كلماته من رشاقة ومايحيط بتراكيبه من فصاحة،علاوة على تلك الطاقة الإيحائية التي تحيط بألفاظ (كهيَّا، وتزهو، وتبرا)، كما أن تنوع الأساليب الإنشائية والخبرية مع حسن التقسيم الإيقاعي في مثل (ذاك قمح، ذاك فول) منح النص وقفات متجانسة إيقاعياً تسهم في أدائه التمثيلي والحركي بحيوية ومرح.

ونبضات المرح وألوان النشاط كللت نشيد (تعالوا نرسمُ)[٣]:

نرســـــمُ..نرســـــمُ بـــــالألوانْ

وطنـــــاً أخـــــضر أو بـــــستانْ

نرســـم جـــسرًا فـــوق المـــاءْ

(١) أدب الطفل وحاجاته، د. هدى قناوي: ٩٨.

(٢) أدب الأطفال، د. هادي الهيتي: ٣٨.

(٣) لغتي، الصف الأول الابتدائي، كتاب التلميذ، الفصل الدراسي الأول: ٩٢.

نرســـم سمكًـــا تحـــت المـــاءْ

نرســـم عـــشًا فـــوق الـــشجرةْ

نرســـم نهـــراً نرســـم ثمـــرةْ

فتوظيف الألوان في النص ((يضفي شيئاً من البهجة والتفاؤل على عالم القصيدة.))[1]، ولاسيما إذا ارتبطت بتجربة الرسم المحببة للأطفال،كما أن التقسيمات الإيقاعية الناجمة عن استخدام بحر الرجز في:

وطنـــاً أخـــضر – أو بـــستانْ

نرســـم جـــسراً – فـــوق المـــاءْ

نرســـم سمكـــا – تحـــت المـــاءْ

تولدت عنها وقفات نغمية منحت الإيقاع وضوحاً وتناسقاً في السمع زادها التكرار المحبب (لنرسم، وللماء) في الموقع نفسه من الأبيات عذوبة تسترعي انتباه الطفل وتجذبه.

وقد احتشدت في النص ألفاظ تلاقت مع حواس الطفل ، ولاسيما أنها حسية مقتبسة من بيئته المحيطة في: (الألوان، والبستان، والجسر، والسمك، والماء، والشجر) ، ثم أتى التلاعب اللفظي باستخدام أسلوب التضاد في الأبيات ليضفي قبسات من الجمال والحيوية على الأساليب ومضامينها في (فوق الماء، تحت الماء) ، وهو توظيف يتشاكل مع قدرة الطفل اللغوية في طور الطفولة المتوسطة على تمييز المترادفات ومعرفة الأضداد[2]، وميله إلى الكتب التي تنتهي بالمفاجآت

(١) جماليات النص الشعري للأطفال، أحمد فضل شبلول: ٢٣٨.

(٢) علم نفس النمو، د. حامد زهران: ٢٥٢.

أو التي تلعب بالألفاظ[1]، ومن هنا كان التآزر بين ألفة الطفل لألفاظ النص مع بعض السمات اللغوية الإيقاعية سبيلاً إلى تحقيق انجذاب الطفل للنشيد والتفاعل مع مضامينه، وزاده الإيجاز قدرة على تشويق الطفل وجعله يتابع النص دون ملل ((فالإيجاز والموسيقى عاملان يجعلان الشعر وسيلة مهمة للنفاذ إلى عقل وقلب الطفل.))[2].

والأطفال ينجذبون إلى الشعر البسيط المليء بالحيوية، وينفرون من المعاني التي تدور في فلك التجريد ومجافاتها المحسوسات مجافاة تامة، وهذا قد يفقد النص حيويته،ويجعله مستغلق الفهم على الأطفال،

وبدا ذلك جلياً في نشيد (الدين المعاملة)[3]:

أنـــا طفـــل ويرعـــاني بهـــذا الكـــون إيمـــاني
كتـــابُ الله في صـــدري ونـــور الحـــقِّ عُنـــواني
وســـنة خـــير خلـــق اللهِ منـــها المنـــهلُ الثـــاني

فالنص يحوي قيماً إيمانية عالية تعزز من ارتباط الطفل الوجداني بخالقه عز وجلَّ، وتضاعف من الانتماء إلى سنة نبينا محمد صلى الله عليه وسلم.

ولعل ازدياد احتكاك الطفل مع أقرانه في فترة الطفولة المتوسطة ، يولد مبادئ أخلاقية كالمساواة والإخلاص والتسامح، ويجعله يميل إلى الحصول على المكانة الاجتماعية كما يحرص

(١) في أدب الأطفال، د. علي الحديدي: ١٣٤.
(٢) أدب الأطفال، د. إسماعيل عبد الفتاح: ٥٢.
(٣) لغتي، للصف الثاني الابتدائي، الفصل الدراسي الثاني كتاب الطالب: ٥٠.

على جذب انتباه الآخرين[1]، ولقد حاول النص أن يلبي حاجة الطفل إلى هذه المتطلبات في:

أعاملُ كل من ألقى بإجلال وإحسانِ
فكل الناسِ أحابي وهم في الخيرِ أعواني
تربينا مدارسُنا على طُهر وإيمانِ.

إلا أن ارتفاع المستوى التجريدي للأفكار بالإضافة إلى تجافيها عن مخاطبة حواس الطفل قد طبع النص بالصعوبة مقارنة بالمستوى العقلي لأطفال الطور المتوسط من الطفولة، كما جرداه من نبضات الحياة وألوان الحركة والمرح؛ فالطفل في هذا الطور لايزال متعلقاً بالأشياء المحسوسة و لم تتكون لديه مدركات كلية بعد تعينه على الاستدلال المنطقي الصحيح[2].

وما من شك في أهمية مابُث في النص من مبادئ لنمو الطفل الاجتماعي والوجداني، أما الطريقة المثلى في التعامل معها في أدب الطفل الموجه إلى أطفال المرحلة المتوسطة من الطفولة فهو بمزجها بالمعاني ذات التجرد البسيط المناسب لمداركهم فالطفل تدريجياً في هذه المرحلة يبدأ في التقدم من المفاهيم المادية المحسوسة نحو المفاهيم المجردة والمعنوية والعامة[3]، شرط أن يكون تجردها تجرداً بسيطاً.

وأناشيد مقررات لغتي الجميلة الموجهة إلى تلاميذ الصفوف الأولية لم تغفل عن معالجة قيمة راقية تسهم في توازن الطفل وجدانياً واجتماعياً وهي قيمة (الانتماء الوطني) بل أعْلت من شأنها وأدرجتها ضمن نصوص جيدة لا ينقصها التصوير الجميل ولا السلامة في التركيب.

---

(١) علم نفس النمو، د. حامد زهران: ٢٥٦ – ٢٥٧.

(٢) أدب الأطفال، د. هادي الهيتي: ٣٤.

(٣) علم نفس النمو، د. حامد زهران: ٢٤٦.

فهناك نشيد لتلاميذ الصف الأول معنونٌ بـــ (أرض بلادي)[1]: فمنذ البداية طفق يغرس بذور الولاء للوطن ومحبته في وجدان الطفل بربط هذه القيمة بمحسوسات ذات طبيعة متأصلة في الحسن والجمال اقتدت من بيئة الطفل القريبة:

غـــــــــيمٌ... مـــــــــطرْ

عـــــــــشبٌ... شـــــــــجرْ

أرض بـــــــــــــــــــلادي

زهـــــــــــــرٌ عَطِـــــــــــرْ

فالغيم الذي يتصيَّر مطراً ، والعشب المرتبط بالشجر، ثم الزهر ومايتضوع عنه من عطر ماهي إلا لمحات من الجمال الأصيل الذي يرتد إلى طبيعة جميلة لاتصنُّع فيها ولاتَكلُّف، ((ومن أساسيات الشعر المناسب للأطفال أن تكشف كل مقطوعة فكرة أو جانباً من جوانب الجمال في الحياة والطبيعة.))[2]، إلا أن هذه القسمات الجمالية واللمحات الفنية لم تكن غاية النص وحسب بل كانت وسيلته في تأصيل قيمة الانتماء للوطن والولاء له، فقد برع النشيد حين ربط مفردات الطبيعة ومظاهرها الخلابة بحب الوطن ليجعل من تلك الاستثارة الوجدانية مجالاً لأن يوطد في عقل الطفل ووجدانه شعوراً نبيلاً وعاطفة راقية.

ولم يَفُتْ النص كذلك استغلال حواس الطفل وصفات جسده في تنمية عاطفة الانتماء للوطن في:

وجهـــــــــكَ وجهـــــــــي

(١) لغتي، للصف الأول الابتدائي، كتاب التلميذ، الفصل الدراسي الأول: ١٢٢.

(٢) أدب الأطفال، د. هادي الهيتي: ٢١٦.

صـــــــــــوتكَ صـــــــــــــوتي

فعملية التبادل للوجه والصوت بين الوطن والطفل الماثلة في النص ما هي إلا ضرب من التناغم بين الاثنين تعكس شدة حب الطفل لوطنه وتعلقه به، وهو مفهوم قد لا يعيه طفل المرحلة المتوسطة من الطفولة لان قدراته العقلية مازالت محدودة وبسيطة،ولعل ما اكتنف العبارة من تلاعب لفظي جراء التكرار والتناظر على مستوى الشطر الواحد يهيئ الطفل لتقبله، وقد يُقبل عليه إذا ما علمنا أنه يتوق في هذه السن إلى مطالعة الأدب القائم على الخيال التشخيصي ((حيث يتميز خيال الطفل في هذه الفترة بتطلعه إلى الآفاق البعيدة، فنجد أن الطفل ينجذب للإنصات إلى القصص الخرافية، وذلك لأن تفكيره

يكون مغلفاً (بالإحيائية) والسحر، والنزعة الاصطناعية.))[1]، لهذا سميت هذه المرحلة بمرحلة (الخيال الحر) أو (مرحلة الخيال المنطلق)[2].

والحب هو أحد الانفعالات التي تتطور مع الطفل منذ الولادة إلى المراهقة[3]" كما أن الحواس هي وسائل تواصل الطفل مع ماحوله في سن الطفولة المتوسطة، وقد ارتبطا – الحب

---

(١) تطور الطفل، غسان يعقوب: ٨١.

الإحيائية: مصطلح درج على استخدامه علماء علم النفس التكويني، ويقصدون به ماتقوم به مخيلة الطفل من منح للحياة والشعور للأشياء الجامدة والمتحركة.

الاصطناعية: مصلح درج على استخدامه علماء علم النفس التكويني، ويقصدون به سيطرة فكرة أن كل شيء مصنوع من كذا أو بواسطة كذا على تفكير الطفل.

المرجع نفسه: ٢٣.

(٢) أدب الأطفال، د. أحمد نجيب: ٤٠/ أدب الاطفال، د. هادي الهيتي: ٣٠.

(٣) النمو الانفعالي عند الأطفال، مفيّد حواشين، زيدان حواشين: ٤٣.

والحواس – في النص أسلوبياً بالطفل عبر توظيف صفة الأنوية الطاغية على تفكير الطفل في المرحلتين المبكرة والمتوسط من الطفولة، وبدا ذلك فيما جرى على لسان الطفل حين قال:

ياوطـــــــــــني المعطـــــــــــاءْ

وجـــــــــــهكَ وجـــــــــــهي

صـــــــــــوتكَ صـــــــــــوتي

وغـــــــــــداً نمـــضي للـــــــــعلياءْ

نحـــــــــــمل صـــوت الحـــق ضـــيَاءْ

إذ عمد النص إلى تكثيف تلك الأنوية عبر استخدام (ياء المتكلم) و(نون الفعل الدالة على المتكلمين)، وكلما اتجه النص إلى مجاراة طبع الطفولة كلما كان أقرب إلى قلوبهم.

وفي ختام النشيد ينحسر عالم المحسوسات لتعلو بالمقابل اللهجة الخطابية فتتساوق ، وتتوالى مجموعة من القيم المجردة تجرداً بسيطاً في:

وغـــدا نمـــضي للعليـــاءْ

نحملُ صوتَ الحقِّ ضـــياءْ

وطني الغالي شمـــسُ عطـــاءْ

وما يخفف من استغلاق فهم تلك المعاني على الطفل في أوائل طور طفولته المتوسطة – وهو مايقابل الصف الأول الابتدائي- استمرار وقوعه تحت تأثير ثورة انفعالية نشأت من خلال استخدام محسوسات الطبيعة الجميلة ، وأساليب التشخيص المحببة ، وماخلفته من أجواء مرح ومتعة، وكثير من المهتمين بأدب الأطفال – منهم على سبيل المثال علي الحديدي- يرون أنه ليس من الضروري أن يفهم الأطفال كل ما في الشعر من جزئيات لكي يقبلوا عليه ويستمتعوا

به[1]، بيد أن إطلاق هذا الحكم عامة على النصوص قد يسوغ لنفوذ أساليب صعبة ومفاهيم يستغلق على الطفل إدراكها فتقف حائلاً دون تفاعل الطفل مع النص الأدبي.

ومما يحسب للنشيد في حساب الجودة استخدامه النقط المتتابعة في افتتاحية النص:

غـــــيـــم... مـــــــطـــــرْ

عـــــــشب... شـــــــجـــــرْ

فهي بمثابة سكتات تضفي إيقاعًا صوتيًا متميزًا أثناء ترديد الأطفال لها وإنشادها، فضلاً عما يسهم فيه توظيف هذه النقط من السماح لتيار الوعي بالتدفق[2].

وحب الوطن يفترش نصاً آخر موجها هذه المرة إلى تلاميذ الصف الثاني في نشيد (وطن الخير)[3]:

أصحـــــــــُو دومـــــــــــاً عـــــــــــندَ الفـــــــــجرِ

لأرى وطـــــــــنـــــــــــي أرض الخـــــــــــــــيرِ

مـــــــــــا أحـــــــــــلاهُ مـــــــــــا أحـــــــــــلاهُ

لم تعد فكرة الانتماء للوطن وحبه مرتبطة بالمحسوسات الجميلة وحسب في هذا النص، بل غدت جزءاً من تجربة الطفل التي يرويها بحب ومتعة، فقد أصبحت رؤية الوطن الصباحية من عادات الطفل اليومية حين يصحو في إشارة إلى ارتباط يوم الطفل منذ بدئه بمشاعر الحب والولاء لوطنه، وهو ارتباط لاشك في أنه ينمي قيم الولاء والانتماء للبلاد في نفوس الأطفال الغضة.

---

(١) في أدب الأطفال، د. علي الحديدي: ٢٩٩.

(٢) النص الأدبي للأطفال، د. سعد أبو الرضا: ١٣٥.

(٣) لغتي، للصف الثاني الابتدائي، كتاب الطالبة، الفصل الدراسي الأول: ١٠٣.

((يرسم الشاعر الذي يكتب للأطفال عادة صور جميلة ومتفائلة لبلاده وللناس وللأرض والوطن، وهو شيء مطلوب للأطفال من أجل زرع روح الثقة والتفاؤل والمحبة والصداقة والأمل في نفوسهم.))[1]، وجاء هذا الارتباط بالوطن في النص في إطار مفعم بالحيوية ومرح الطفولة غير بعيد عن لمحات الجمال وصفاته، وبدا ذلك عبر ترديد:

مـــــــــا أحـــــــــــلاهُ مـــــــــا أحـــــــــلاهُ

وغالباً مايُطلق الوصف الحلو على الطعوم، وجرياً على أساليب الطفولة في التعبير عن الجمال بالحلو أتى وصف الوطن بالحلو عبر استخدام صيغة التعجب (ما أحلاه).

وجمال الوطن قرنه النص بالشمس التي تشرق بصحاريه، إشارة إلى الطبيعة الصحراوية التي تشكل معظم مساحة المملكة العربية السعودية؛ ومن هنا جاء التوظيف الموفق للمعلومة الحقيقية في إطار من المتعة والصياغة المناسبة لمرحلة الطفولة، كما أن قرْن حماية الوطن بالقلب في:

قـــــلبي يـــــخـــفق كـــــــــي نحميـــــــه

فيه تجاوز لمجرد المشاعر والأحاسيس إلى غاية عملية تمثلت في حماية الوطن والدفاع عنه؛ وهذا التوجيه لم يظهر بشكل مباشر بل تسرب إلى الطفل عبر ربطه بعواطف نبيلة ومشاعر راقية مدارها الحب والولاء، ومن ثم لن تجد مثل هذه القيم العملية -كالحماية للوطن والدفاع عنه- نفوراً أو مللاً من قبل الطفل لأن النص اتبع طريق الانفعال الوجداني لتمكينها في مدارك الطفل وتجنب معها التوجيه المباشر.

وجاذبية النص بالنسبة للأطفال تأتي أيضاً من تنوع ما ورد فيه من أساليب، فتارة أسلوب

(١) جماليات النص الشعري للأطفال، أحمد فضل شبلول: ٢٣٩.

خبري:

قـــــلبي يـــــخـــفق كـــــــــــي نحميـــــــه

وتارة بتكرار أسلوب التعجب في:

مـــــــــــا أحـــــــــــــلاهُ مـــــــــا أحـــــــــــلاهُ

وفي:

مـــــــــــا أغـــــــــــــلاه مـــــــــا أغـــــــــــلاهُ

وتارة في النداء (بالياء) للأصحاب مع اقتران المنادى الجمعي (بياء) المتكلم في:

يـــــــــــا أصـــــــــــــحابي يـــــــــا أحبـــــــــــائي

والنداء كذلك (بهيَّا) في:

هيـــــــــــا نمـــــــــــــرح فـــــــــوق ثـــــــــراه

والتكرار في النص مع تعدد دلالاته اعتمد (الثنائية) بمعنى أن تتكرر المفردة أو الأسلوب مرتين في انتظام بعد كل بيتين، فبعد أول بيتين من مطلع النص جاء التعجب مكرراً:

مـــــــــــا أحـــــــــــــلاهُ مـــــــــا أحـــــــــــلاهُ

ثم بيتان آخران فيتكرر التعجب أيضاً:

مـــــــــــا أغـــــــــــــلاه مـــــــــا أغـــــــــــلاهُ

فبيتان آخران لتأتي الحقيقة المراد ترسيخها مؤكدةً بالتكرار في ختام النشيد كأحسن مايعْلَق بوجدان الطفل بعد فراغه من قراءة النص:

أنـــــــــــا أهـــــــــــــواه أنـــــــــا أهـــــــــــواه

والتكرار بهذه الثنائية المنتظمة التي تشكل ظاهرة في النص ، لاريب في أنها تثري إيقاع النص

وموسيقاه، مما يضاعف من تأثيره في الأطفال ويُسهم بذلك في تأصيل الفكرة في نفوسهم بكل يسر وسهولة.

وإذا كان المرح والحركة من لوازم أدب الأطفال- على وجه الخصوص في المرحلتين المبكرة والمتوسطة من الطفولة- فإن افتقار النص إليهما سيبعث الملل في نفوس الأطفال وسيحدُّ من إقبالهم على نشيد مثل نشيد (أحبُ العيد)[1]، حيث إن تكلف العبارات وارتفاع المستوى العقلي للغة الخطاب طبع النص بصفة الفتور وقلة التشويق:

أحب العيـــدَ مـــن قلْـــبي وأنعـــمُ فيـــه بالحـــبِّ
وأدعـــو فيـــه أحبـــابي لنـــسعدَ فيـــه بـــالقُربِ
ترانـــا فيـــه كـــالطيْرِ إذا نهضتْ مـــع الفجـــرِ
ونرجـــوْ أن يعـــود لَنـــا بكـــلِّ الحُـــبِّ والخـــيرِ

فالرتابة التقريرية مع طول الشطر الشعري في البيت ، أفقد النص الحيوية والحركة على الرغم من أن الحديث عن المناسبات من أكثر الموضوعات المحببة لأطفال الطور المتوسط من الطفولة،[2] كما أن عواطف الحب من أكثر العواطف قوة في نمو الطفل الانفعالي إلا أن تأثيرها بات ضعيفاً من جراء ماخيَّم عليها من رتابة وسرد.

ومع ذلك يمكن القول بأن توافر المرح والحيوية ليس عاملاً حاسماً في تحقيق انجذاب الطفل إلى النص الأدبي إذا ما اختلت إحدى السمات الفنية المتعين تحقيقها في أدب الأطفال كالوحدة

(١) لغتي، للصف الأول الابتدائي، كتاب التلميذ، الفصل الدراسي الثاني: ١٧٤.
(٢)أدب الطفل وحاجاته، د. هدى قناوي: ١٠٨.

الموضوعية مثلاً، فنشيد (بعد الدرس)[1] أكسبه توالي الأفعال موجات من الحركة والحيوية في:

بعـــد الـــدَّرس أقـــضي وقتًـــا

أمـــــرحُ فيـــــه مـــــع أَلعـــــابي

أجمعُ صـــورًا، أقـــرأُ قصـــصًا

ألعـــبُ كـــرةً مـــع أصـــحابي

إلا أن تلك النقلة الفكرية غير المبررة فيما يأتي من أبيات بددت تلك الأجواء:

أصنع عَلمـــاً حُلـــو المنظـــرْ

علـــم بـــلادي يـــا إخـــواني

يزهو فيـــه اللـــون الأخـــضرْ

رمـــــز الخـــــير والإيمـــــانِ

(فالعَلَم) من الأدوات التي يحب الطفل أن يلوح بها ، لكن إقحامها هاهنا لم يجد معه إقبال الطفل عليه، إذ أن الأبيات الأولى كانت تصف لعب الطفل ولهوه وما يزاوله من أنشطة مختلفة في هذا الإطار اللاهي، أما الأبيات في الجزء الآخر من النص فكانت مخصصة للحديث عن (العَلَم) كرمز يمثل البلاد وما يوحي به من قيم الخير والإيمان، وكان الأَوْلَى مع قصر النص وإيجازه أن يستمر الحديث عن الأنشطة والألعاب التي يزاولها الطفل في شكل إشارة مقتضبة ، كما كان ديدنه في الجزء الأول من النص، فالحديث عن الوطنية موضوع عالٍ في قيمته ، لكن إقحامه بهذا الشكل شتت ذهن الطفل وانتباهه ولاسيما أن الطفل يُعاني في سنوات نموه في المرحلتين المبكرة

(١)لغتي، للصف الأول الابتدائي، كتاب التلميذ، الفصل الدراسي الثاني: ٦٦.

والمتوسطة قصراً في مدى انتباهه ومدته؛ ((وإذا كان بعض النقاد يطالبون بوحدة الموضوع في قصائد الكبار فإنه من الأجدى تطبيق هذه الوحدة على قصائد الصغار، وذلك حتى لايتشتت ذهن الطفل في انتقاله بين أكثر من موضوع في النص الواحد.))[1].

وفي ظل الاهتمام الموجه إلى شعر الأطفال بالبعد عن الحقائق العلمية والمنجزات والاختراعات التي يراها الأطفال يومياً ويتعاملون معها ولاسيما الحاسوب ، فإن مقررات لغتي الجميلة للصفوف الثلاثة الأولية عالجت الفكرة عبر نصين دارت مضامينها حول جهاز (الحاسوب)، أما النص الأول فلم يزد عن كونه سرداً تقريرياً لمفردات تتعلق بجهاز الحاسوب وباستخدامه دون أن يكون لذلك أي أثر جمالي أو تصويري، وكان عنوانه (الحاسوب)[2]:

معلومـــــــــاتْ معلومـــــــــاتْ

هذا عصر المعلوماتْ هيـــــا نقـــــرأْ

هيا نكتبْ...هيا نجمعْ...هيا نضربْ

وفي لغة أقرب ما تكون إلى الحديث اليومي يجري الجزء الآخر من النص:

عـــــــبر الـــــــشاشةِ ســـــوفَ نـــــشاهدْ

كـــل العـــالمِ ســـوف نـــراه بغرائبـــــــــــــــــهِ..

وعجائبـــــــــــــــــهِ عـــبر الـــشاشةِ ســـوف نـــراهْ

معلومـــــــــــــــاتْ معلومـــــــــــــــاتْ

نحـــــــــــنُ جيـــــــــــلُ المعلومـــــــــــاتْ

(١) جماليات النص الشعري للأطفال، أحمد فضل شبلول: ٢٣٩.

(٢) لغتي، للصف الثاني الابتدائي، كتاب الطالب، الفصل الدراسي الثاني: ٨٨.

ولم يجدْ لا التكرار ولاجريان الخطاب على لسان الطفل في التخفيف من أثر لغة السرد، وبذلك فقد النص شرط الجودة الأساسي الذي يتعارض توافره في الشعر مع تقرير الحقائق ونظم الأفكار، فالشعر يعمد إلى تصوير الحقائق وتحويلها إلى لوحات فنية جميلة مفعمة بالحياة ثم تأتي خصوصية أدب الأطفال في تكييف تلك الجودة وجعلها مناسبة لخصائص مراحل الطفولة.

وعلى النقيض ترد الفكرة ذاتها في نص آخر بعنوان (صديق الحاسوب)[1]:

حاســـــوبٌ زيَّـــــنَ لي بـــــيتي

يرشـــــدُني يحفـــــظُ لي وقـــــتي

يـــــنقلُني نحـــــو البلـــــدانْ

يـــــدخلُني جـــــسمَ الإنـــــسانْ

فالحاسوب غدا في هذا النص صديقاً للطفل، بل تحفة تزين بيته في دلالة مباشرة على مدى الارتباط الوجداني بين الطفل وهذا الجهاز.

ولجأ الشاعر إلى أسلوب التكثيف الفكري بالحديث المسهب عن فضائل هذا الجهاز مستخدماً ألفاظاً لاتنقصها أضرب الحركة وألوان النشاط في:

يـــــنقُلني نحـــــوَ البلـــــدانْ

يُـــــدخلُني جـــــسمَ الإنـــــسانْ

يقـــــرأ لي قـــــصصَ الأجـــــدادْ

صـــــفحاتٍ تَحكـــــي الأمجـــــادْ

(١) لغتي، للصف الثالث الابتدائي، كتاب الطالبة، الفصل الدراسي الأول: ١٢٣.

يفـــــــتح لي بـــــــابَ المـــــــستقبلْ
لأصـــــــيرَ مُجـــــــداً لايغفـــــــلْ

فتوالي الأفعال في ضرب من النمط الإيقاعي السائر على وتيرة واحدة في أوائل الأبيات أضفى على النشيد حيوية موسيقية زاده التقطيع الصوتي النغمي الناجم عن الوزن ثراء إيقاعياً ، يُشعر بتراقص الكلمات ورشاقة حركتها، مما يُسهم في جذب الطفل وتشويقه إلى متابعة ترديد النشيد في ظل ماخيم على النص من طول وتعدد في الأبيات قد لايتوافق مع قدرة الطفل على التركيز والانتباه في سنوات طفولته المتوسطة.

خاتمة وتوصيات

وهذه الجولة في ربوع أناشيد مقرر لغتي الجميلة لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولية من المرحلة الابتدائية أفرزت ملاحظات ومقترحات منها:

- انحسار جانب المتعة الفنية في هذه النصوص، ويمكن رد ذلك إلى عوامل عدة منها: ضعف الصياغة الأسلوبية والميل إلى استخدام لغة الحديث اليومي في معظم الأناشيد، وسيطرة النغمة التقريرية واعتماد المباشرة في الإرشاد والتوجيه وجريان اللهجة الخطابية الدعائية خصوصاً حين يتعلق المضمون بالآداب الإسلامية.

- سوء المعالجة الفكرية لكثير من الموضوعات المهمة للطفولة والاكتفاء برص كلمات يسيرة مكررة لها صلة بالموضوع.

- تميز موضوع الولاء للوطن وحبه بأناشيد غاية في الإبداع، وتوافر حظها لغةً وأسلوبًا وفكرًا، وتناسبها مع أجواء الطفولة وجدانياً وعقلياً.

- سيطرة القافية المقيدة الساكنة على معظم أناشيد الأطفال سيطرة حدّت من أجواء المرح والحيوية.

- خفوت نبضات الحياة وموجات الحركة والنشاط من معظم نصوص الأطفال وهو

مايطبع النص بطابع الملل وقلة التشويق.

وبالمقابل على الشعراء الذين يبدعون مثل هذه النصوص الموجهة إلى الطفل الالتزام بشرط الجودة الفنية والفكرية فيما يكتبون، ثم يعملون على تكييف تلك الجودة بجعلها مناسبة لخصائص نمو الطفل في كل مرحلة من مراحل الطفولة.

وعلى القائمين على مناهج التعليم – بخاصة – فيما يتعلق بنصوص الشعر:

– التأني في انتخاب النصوص المناسبة للأطفال والنظر في مدى مراعاتها شرطي أدب الطفل الجيد، وهما الجودة والتناسب.

– اتباع منهجية واحدة في التعامل مع الكلمات الجديدة أو الصعبة ففكرة الحاشية المفسرة لابد أن تطرد مع كل نص يحوي مفردة صعبة أو جديدة.

– استرفاد شعر الأطفال السعودي الذي لم يخل من نصوص جيدة مفعمة بألوان الحياة والمرح، ومن الشعراء المميزة نصوصهم في هذا المضمار الدكتور إبراهيم أبوعباءة، والدكتور حبيب المطيري، والدكتور محمد سعيد البريكي، وعبدالله الخالد، وسعد الدوسري.

– الاستفادة من الدراسات الجامعية والرسائل العلمية التي ناقشت موضوع أدب الأطفال وقيَّمت الدواوين الشعرية الموجهة إلى الأطفال.

المصادر والمراجع:

- د.إحسان عباس: فن الشعر، دار الشروق/ عمان، ط٤/١٩٨٧م.
- د.أحمد الشايب: أصول النقد الأدبي، مكتبة النهضة المصرية/ القاهرة، ط١٠/١٩٩٤م.
- أحمد فضل شبلول: جماليات النص الشعري للأطفال، الشركة العربية/ القاهرة، ط١، ١٤١٧هـ- ١٩٩٦م.
- د.أحمد نجيب: أدب الأطفال(علم وفن)، دار الفكر العربي/القاهرة،ط١/١٤١١هـ- ١٩٩١م.
- د.إسماعيل عبد الفتاح: أدب الأطفال في العالم المعاصر(رؤية نقدية تحليلية) مكتبة الدار العربية للكتاب/ القاهرة، ط١/٢٠٠م.
- د.حامد عبد السلام زهران: علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة) عالم الكتب/ القاهرة، ط٦/ ١٤٢٤هـ – ٢٠٠٣م.
- د. حسن شحاته: قراءات الأطفال، الدار المصرية اللبنانية/ القاهرة، ط١/ ١٤١٢هـ- ١٩٩٢م.
- د. سعد أبو الرضا: النص الأدبي للأطفال(أهدافه ومصادره وسماته) رؤية إسلامية، مكتبة العبيكان/ الرياض، ط١/ ١٤٢٦هـ- ٢٠٠٥م.
- عبد الله الخالد: أناشيد الطفولة (قصائد للأطفال)، النادي الأدبي بالمنطقة الشرقية / الدمام، ط١/ ١٤١٨هـ- ١٩٩٧م.
- د.علي الحديدي: في أدب الأطفال،مكتبة الأنجلو المصرية / القاهرة، ط٦/ ١٩٩٢م.
- غسان يعقوب: تطور الطفل عند بياجيه، دار الكتاب اللبناني، ومكتبة المدرسة / بيروت، ١٩٨٢م.
- د. محمود شاكر سعيد: أساسيات في أدب الأطفال، دار المعراج الدولية للنشر/ الرياض، ط١/

١٤١٤هـ- ١٩٩٣م.
- مفيد نجيب حواشين، وزيدان نجيب حواشين:النمو الانفعالي عند الأطفال، دار الفكر/ عمان، ١٤١٠هـ- ١٩٨٩م.
- د. نجيب الكيلاني: أدب الأطفال في ضوء الإسلام، مؤسسة الرسالة/ بيروت، ط٤/ ١٤١٧هـ - ١٩٩٦م.
- د. هادي نعمان الهيتي: أدب الأطفال(فلسفته، فنونه، وسائطه) الهيئة المصرية العامة للكتاب/ القاهرة، بالاشتراك مع دار الشؤون الثقافية العامة/ بغداد، ١٩٩٧م.
- د. هدى محمد قناوي: أدب الطفل وحاجاته (خصائصه ووظائفه في العملية التعليمية)مكتبة الفلاح/ الكويت، ط١/ ١٤٢٤ هـ- ٢٠٠٣م.
- وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية،وكالة التخطيط والتطوير:

لغتي، للصف الأول الابتدائي، كتاب التلميذ، الفصل الدراسي الأول، ١٤٢٦هـ.

:لغتي، للصف الأول الابتدائي، كتاب التلميذ، الفصل الدراسي الثاني،١٤٢٦هـ.

: لغتي، للصف الثاني الابتدائي، كتاب الطالبة، الفصل الدراسي الأول، طبعة تجريبية ١٤٣٠- ١٤٣١هـ/ ٢٠٠٩- ٢٠١٠م.

: لغتي، للصف الثاني الابتدائي، كتاب الطالب، الفصل الدراسي الثاني، طبعة تجريبية ١٤٣٠- ١٤٣١هـ/ ٢٠٠٩- ٢٠١٠م.

: لغتي، للصف الثالث الابتدائي، كتاب الطالبة، الفصل الدراسي الأول، طبعة تجريبية ١٤٣٠- ١٤٣١هـ/ ٢٠٠٩- ٢٠١٠م.

تم بحمد الله.

أهمية تربية الذوق الأدبي
لدى طالبات التعليم العام

إعداد

د. منى بنت فهد النصر

كلية الآداب ـــ جامعة الدمام

مُقَدِّمَة

الحمد لله الذي أنار بكتابه القلوب، وأنزله في أوجز لفظٍ، وأعجز أسلوب، والصلاة والسلام على أفصح الناطقين، وأبلغ المتكلمين سيدنا محمد ﷺ، وعلى آله وصحابته الغر الميامين، ومن تبعهم بإحسانٍ إلى يوم الدين، أما بعد:

فإن الأدب هو التعبير عن المعنى الجميل باللفظ المؤثر الجميل، ويوصف أيضا بأنه: « ما أُثر عن الشعراء والكتاب والخطباء والحكماء من بدائع القول المشتمل على تصوير الأخيلة الدقيقة والمعاني الرقيقة مما يهذِّب النفس ويرقق الحس، ويثقف اللسان »[1] وهو بعبارة أعم: « كل ما عبَّر عن معنى من معاني الحياة بأسلوب لغوي جميل »[2]

إنه الحياة، تُعرض في أشكال من التعبير الجميل الذي يرقى بالفكر، ويعلو بالأسلوب، ويسمو بالنفس، وهو فن جميلٌ يعبر عن مشاعر النفس، ويؤثر في الوجدان والعاطفة والخيال مثله مثل باقي الفنون كالرسم والنحت والتصوير، تشعر معه بلذة فنية كالتي يجدها من يرى لوحة رائعة أو صورة جميلة أو تمثالا بديعًا، ويؤثر فيك بقدر ما فيه من جمال وبقدر ما عندك من إحساس بهذا الجمال .

والفنون مردها إلى الذوق – كما نعلم – وليس إلى العقل كباقي العلوم، لذا تتعين العناية بهذا الجانب الذوقي في طبيعته عند تدريسه . من هنا كان اختياري لموضوع (أهمية تربية الذوق الأدبي لدى طالبات التعليم العام) ولاختياري هذا الموضوع بعينه قصة بدأت منذ بداية تدريسي مقرر (التذوق الأدبي) لطالبات المستويين الأول والثاني (لكليتي الآداب والتربية)،

(١) تاريخ الأدب العربي، أحمد حسن الزيات:١ . وينظر: الأدب الجاهلي، شوقي ضيف: ١٠.

٢) المفصل في تاريخ الأدب العربي، أحمد الإسكندري ورفاقه: ٣٤/١.

وطالبات المستوى الخامس (لكلية العلوم)، أي أن الطالبة تدرس هذا المقرر بعد سنوات من دراسة الأدب في مراحل التعليم العام، وهي بذلك تكون قد عبرت القنطرة الأولى في التذوق الأدبي؛ ونمت بداخلها بذور الإحساس بجماليات الفن الأدبي، وتتبع ملامحه ثم تأتي المرحلة الجامعية لترعى تلك البذور وتوجهها الوجهة السليمة بما تكسبها من قدرة على تحديد مواطن الجمال في العمل الأدبي شعرًا كان أم نثرًا بما تتولى صقله من ملكات الإبداع والتذوق؛ الذي هو الهدف من تدريس التذوق الأدبي في المرحلة الجامعية، لكن الواقع يقول: إن مخرجات التعليم العام بعد هذه السنوات لم تحقق أهم أهدافها المأمولة من تدريس الأدب؛ ولم تستطع رعاية هذا الجانب الذوقي للأدب في نفس الطالبة؛ لأن الأستاذة في الجامعة تُفاجأ بأن الطالبة تصل إلى الجامعة، وفي نفسها نفورٌ عميق من الأدب، وعزوف عن درسه؛ والصدمة تزداد عنفًا، والمفاجأة تعظُمُ حجمًا حين تجد هذا النفور وذاك العزوف أعلى درجة عند طالبات كلية الآداب، أي خريجات القسم الأدبي، مما يدل على وجود مشكلة ـعلى نحو ما ـ إما في تدريس مادة: (الأدب والنصوص) المُقدّمة في شكل أناشيد في المرحلة الابتدائية، ونصوص في المرحلة المتوسطة، و(أدب ونصوصه) في المرحلة الثانوية – على نظام التعليم السابق - أو في إعداد المعلمات للدروس، وطرائقهن في التعليم، أوفي المناهج نفسها [1]...

فكانت هذه المشكلة هي الدافع من وراء هذه الدراسة . وهو أمرٌ ملحوظ في مطلع كل فصل دراسي حيث التململ من المقرر والشعور بأنه مادة تخصصية بحتة، لا ضرورة لأن تقرر على جميع التخصصات في المرحلة الجامعية .

وهنا تكمن المشكلة: إذ ليس هناك إدراك ولا وعي بقيمة الأدب، أو تعلم الأدب في

١) الطالبة الجامعية حاليًا لم تدرس المناهج الجديدة التي احتزلت الأدب في نماذج أدبية ليست بالمستوى المطلوب !!

حياة الأمم ! فإذا كنا نحن المختصين نعلمُ لماذا يُدرّس الأدب، ونعرف الغاية منه في هذه المرحلة، فهل يعي المعلمون والمعلمات هذه الأهمية ؟

وهنا يزداد الجرح غورًا؛ فالأدب كسائر الفنون متعلقٌ بالذوق والإحساس والشعور –كما مرّ –، وليس العقل والمعرفة مثل باقي العلوم، وعزوف النفوس عنه يوحي بوجود خلل في ذوق الأدب ! وفي ذوق اللغة العربية في أبهى صورها !

ولا ريب أن ثمة اختلاف بين الناس في ذوق الأدب ودرجة الاستمتاع به والإحساس بجماله، حيث يقر النقاد أن « الأحكام الجمالية تختلف لأن أذواق الناس مختلفة، وإذا كان اختلاف الأذواق لا مشاحة، فيه فإن اختلاف الأحكام الجمالية لا مشاحة فيها أيضًا »[1] لكن هذا التفاوت لا يتعارض مع طبيعة النفس الأصلية في ميلها للجمال والاستمتاع به في مظاهر الكون والحياة .

وقد لا نبالغ في الطموح إلى أن تبدع الطالبة أدبا أو تكون ناقدة تحكم على العمل الأدبي بالجودة أو الرداءة، إنما نريد ألا يخفت الأمل في وجود ذلك الميل المحبب للأدب حتى نستطيع القيام بدورنا على أكمل وجه .

لهذا سعت هذه الدراسة إلى التركيز على أهمية الأدب في التعليم العام، ولفت الانتباه إلى أهمية إعادة النظر في نمط تدريسه لطالبات هذه المرحلة، وزيادة الوعي لدى المعلمات لأهمية دورهن وطرائقهن التدريسية التي يقوم على ركائزها موقف جيلٍ كامل من الأدب ونصوصه .

وقد أعددت استبانةً حول هذا الموضوع لقياس (درجة الرضا والاستمتاع بدراسة الأدب وتذوقه في مرحلة الثانوية العامة) للاهتداء بنتائجها في هذه الدراسة، واستعنتُ

٤) الأسس الجمالية في النقد العربي، عز الدين إسماعيل: ٧٦-٧٧ .

بوسائل التقنية والاتصال

الحديثة في توزيعها، وكانت نتائجها مطابقة للواقع المؤلم، حيث كشفت أن نسبة الاستمتاع بدراسة الأدب في الثانوية العامة لا تزيد عن خمسة وثلاثون بالمئة (٣٥%) فقط من العينة ــ التي بلغت أكثر من مئة وثلاثين طالبة (١٣٠) من خريجات الأقسام العلمية والأدبية والتحفيظ ــ، نسبة طالبات القسم العلمي كانت ٨٠% منهن، وكان السبب الذي نال النسبة الأعلى هو: الميل الفطري للأدب، تليه النصوص المختارة، ثم أسلوب المعلمة الممتع وطريقة شرحها .أما الـــــخمسة والستون بالمئة (٦٥%) من الأصوات فتراوحت إجاباتهن بين (لا، ونوعًا ما) والسبب في عدم الشعور بالمتعة أثناء دراسة الأدب عند خمسة وثمانون بالمئة (٨٥ %) منهن يعود إلى طبيعة المادة، وطريقة الحفظ والتلقين الآلي، وهي نسبة – في تقديري – عالية تستدعي التوقف والتأمل وإعادة النظر .وبعضهن جمع بين الأسباب الثلاثة: الحفظ والتلقين، وأسلوب المعلمة، وشعورهن بغلبة الجانب التاريخي على الأدبي،وهو إن دلَّ فإنما يدلُّ على وعي الطالبة بأن النصوص المقدّمة كانت جيدة في مجملها،لأن اللاتي عللن عدم شعورهن بالمتعة بسببها لا يشكلن أكثر من تسعة بالمئة فقط (٩%) مع اعتبار مرحلتهن الدراسية (الثانوية العامة)؛ لذا تعامدت أطر الدراسة على ثلاثة محاور:

الأولى: أهمية الأدب لطالبات التعليم العام .

الثانية: دور المعلمة في تنمية الذوق الأدبي .

الثالثة: فاعلية الطرائق العلمية التطبيقة المجربة وجدواها في تنمية الذائقة الأدبية لدى طالبات هذه المرحلة من واقع تجربتي في تدريس مقرر (التذوق الأدبي) مدة أربعة أعوام، ومن واقع الإشراف أيضًا على المسابقات الأدبية ورعاية نادي الخطابة والإلقاء على مستوى الجامعة الذي يهتم بالطاقات الأدبية ويعمل على غرس الاعتزاز باللغة والأدب .

وركزتُ على المعلمة وأساليبها في تدريس الأدب للإيمان العميق بالعلاقة الوثيقة بين فاعلية المعلم التدريسية ومدى ما يحققه من مطامح تعليمية مشفوعة بأمثلة تطبيقية – في معظم

الأحيان – ثم طريقة تنفيذها ووسيلة أثرائها بالتجربة والممارسة .

وذلك بعد أن مهدت للموضوع بعرض مفهوم الذوق والتذوق الذي نسعى لتربيته وغرسه في نفوس طلبة وطالبات التعليم العام .

ولا أدعي الكمال فيما أقدم، بيد أني أرجو أن تكون هذه الصفحات التي أضعها بين أيدي الأساتذة الأفاضل في هذا الملتقى المبارك لَبِنة في تحقيق المأمول من تعليم الأدب ومايرمي إليه ونواة صالحة لتبادل الرأي ومتابعة التجربة، والسعي لحلول مفيدة تعالج مشكلة القصور في الذائقة الأدبية لدى هذه

المرحلة والله أسأل التوفيق والسداد .

نتيجة الاستبانة في أسئلتها المغلقة [1]

	المرحلة الدراسية الحالية		
١-	الثانوية	١٩	١٤،٥ %
٢-	ما بعد الثانوية	١١٢	٨٥،٥ %
	القسم في المرحلة الثانوية:		
٣-	علمي	٥٨	٤٤،٢٧ %
	أدبي	٣٤	٢٥،٩٥ %
	تحفيظ	٣٣	٢٥،١٩ %
	مطور	٦	٤،٦

١) ستأتي الإشارة إلى إجابات الأسئلة المفتوحة في مظانها من الدراسة لضيق المساحة هنا .

			%	
٤-	هل كُنتِ تُحبّين دراسة مادّة الأدب في الثانوية العامّة، وتستمتعين بدراسة الشعر ؟			
	نعم	٤٦	٣٤،٨ %	
	لا	٣٣	٢٥ %	
	نوعا ما	٥٢	٣٩،٤ %	
٥-	إذا كانت الإجابة بـــ " نعم " فهل ترينَ أنّ الفضل يعود إلى:			
	١- المعلمة وأسلوبها المُمتع		٣٢ %	
	٢- اختيار القصائد والنصوص الجميلة للدراسة		١٣ %	
	٣- المَيل الذاتي الفطري للأدب		٣٦ %	
	٤- أخرى تذكر			
٦-	إذا كانت الإجابة " لا " فهل السبب يعود إلى:			
	١- طبيعة المادة وكونها تاريخ أدب		٢٨ %	
	٢- المعلمة وأسلوب التلقين وأحيانا القراءة		٣٤،٤ %	
	٣- صعوبة النصوص		٩،١ %	
	أخرى تذكر		١٢،٩ %	
٧-	ما هي الطريقة الأمثل برأيك لتشويق الطالبة لدراسة الأدب ؟			
	١- التحليل الذاتي والاستنتاج من خلال نصوص إبداعية تستثير الجمال		٤٠%	
	٢- إثارة النقاش والحوار والعصف الذهني		٤٦ %	
	٣- استخدام التقنية		٩ %	
	أخرى تذكر:			
٨-	ما الطريقة الأكثر سلبية في تدريس المادّة بنظرك ؟			

تمهيد

بين الذوق والتذوق:

على الرغم من كثرة تداول هذين المصطلحين في مجال تعليم اللغة العربية فإن مفهومهما غير واضح في أذهان المعلمين، وهما من أهم أهدافهما التعليمية من تدريس الأدب .

أما الذوق:

فإنه في الأساس الحاسة المعروفة التي يستطيع بها الإنسان تمييز الطعوم المختلفة، لكنها انتقلت إلى ما يتناوله العقل أو العاطفة من المعقولات والانفعالات إذا اتصل بها اتصالا مباشرا .

قال صاحب تاج العروس: « ذاق يذوق ذوقًا وذواقًا ومذاقًا ومذاقة اختبر طعمه ... والذوقُ مباشرة الحاسَّةُ الظاهرةُ، أو الباطنة، ولا يختص ذلك بحاسة الفم في لغة القرآن ولا في لغة العرب، قال تعالى: ﴿ وذُوقُوا عَذابَ الحَرِيق ﴾ وفي الحديث:« ذاق طعم الإيمان من رضي بالله ربًا، وبالإسلام دينًا، وبمحمدٍ رسولاً » [1] فأخبر أن للإيمانِ طعمًا، وأنَّ القلبِ يذوقُه كما يذوقُ الفمُ طعمَ الطعامِ والشرابِ» [2]

والحقيقة أن الذوق شيءٌ يصعب تقنينه، أو وضع الضوابط له؛ لأنه لا يخضع لمعايير أو أسس وإنما لذائقة كل شخص، ولذلك يصدق عليه قول إسحاق الموصلي لما سُئل عن سر الأنغام: « تحيط به المعرفة ولا تؤديه الصفة » أي أنه جانب خبيء في النفس الإنسانية يصعب على المرء تقنينه، ويعسر تحديده. وكذلك الذوق، وربما يرجع السبب في ذلك إلى طبيعة الذوق نفسها

---

١) الحديث صحيح . أخرجه مسلم في صحيحه، رقم ٣٤ .

٢) تاج العروس من جواهر القاموس، مرتضى الزبيدي، باب (ذوق).

وعدم قابليته للانضباط .

والحقيقة أنه شيء فطري في الإنسان يجعله قادرًا على إدراك التناسب بين الأشياء والتناسق بينها، وإدراك الجمال في الكون واستيعاب تناسق الأصوات وانتظامها الإيقاعي، وتحسس جماليات الفنون القولية والسمعية والبصرية . وقد ظلت هذه النظرة وهو أن الذوق شاهدًا على الإحساس بالجمال لكنه متعاليًا على العلة والتعليل متجاوزًا التحديد والتفسير ممتدة عبر الزمن . (١)

يقول ابن طباطبا: « فإذا ورد عليك الشعر اللطيف المعنى الحلو اللفظ، التام البيان، مازج الروح، ولازم الفهم وكان أنفذ من السحر، وأخفى دبيبًا من الرقى، وأشد إطرابًا من الغناء . . » (٢) وينقل السيوطي عن أبي الحديد قوله: « اعلم أن معرفة الصحيح والأفصح والرشيق والأرشق من الكلام لا يُدرك إلا بالذوق، ولا يمكن إقامة الدليل عليه ... ولكنه يعرف بالذوق ولا يمكن تعليله ! » (٣)

هذا الذوق الذي لا نستطيع تقنينه سماه د. عز الدين إسماعيل الذوق العام؛ لأنه يختلف باختلاف الأشخاص، وإن كانت قد توافرت في العمل الأدبي القواعد الجمالية، لكنه لا يرضي الكثيرين ممن يصدرون حكمهم بعيدا عن أي أسس ومعايير، أما الذوق الخاص فهو الذي ينبغي أن يظفر باتفاق بين الناس؛ لأنه موضوعي يأخذ بالقواعد العامة للفن، وهو أصعب لأن الإنسان يحاول أن يتخلى عن كل الظروف والملابسات، ويتبين الجمال الخالص في الشيء الذي أمامه،

١) ينظر: تذوق النص الأدبي (جماليات الأداء الفني)، د. رجاء عيد: ٨ .
٢) عيار الشعر: ١٦ .
٣) الإتقان في علوم القرآن: ٢١٨ .

ويقدره بحسب القواعد العامة، والصعوبة فيه تأتي من حاجة صاحبه إلى الخبرة الجمالية؛ فليس كل إنسان قادر على تعليل الجمال، ولكن الخبير هو الذي يستطيع أن يعلل ! [1]

أما التذوق: فلكونه على صيغة التفعل فدل على أن للمتذوق إرادة مقصودة في تحسس وتتبع ما يقع تحت ذائقته كما ورد في الحديث: « إنما العلم بالتعلم، وإنما الحلم بالتحلم » [2] [3].

والتذوق عند كثير من الباحثين هو القدرة أو الملكة التي يستطيع بها المرء إدراك مواطن القبح والجمال في العمل الأدبي مما يدعوه إلى الإقبال على النص أو النفور منه بحسب حظه من مقومات الجمال[4].وبذلك نعلم أن الذوق الأدبي يسبق التذوق؛ فلن يستطيع المتذوق إدراك مواطن الجمال إذا لم يشعر أصلا بهذا الجمال كما لو نظر شخص ما إلى لوحة تراها أنت جميلة، ولكنه لم ير فيها أي جمال، وتسأله: عن المواضع الجميلة فلن يجيبك لأنه لا يستطيع تحديده .

والذي أقصده هو الذوق بمعناه الأول، أي: الإحساس بالجمال؛ جمال الصورة وجمال الإيقاع، وجمال الكلمة، وروعة العاطفة ... ثم « إن تدريب الذوق على التعرف على مواطن الجمال والقبح في

النص ينمي ملكة القارئ الجمالية الفنية، وقد يحفزه إلى الإبداع أو محاكاة الإبداع » [5]

---

١) الأسس الجمالية في النقد العربي القديم (عرض وتفسير ومقارنة): ٨٦-٨٧ .

٢) رواه الألباني في السلسلة الصحيحة (٣٤٢)؛ وفي صحيح الجامع (٢٣٢٨)

٣) ينظر: التذوق الأدبي (النظرية والتطبيق)، إعداد مجموعة من أساتذة جامعة الملك فيصل: ١٠-١١ .

٤) ينظر: التذوق الأدبي، ماهر شعبان: ٢١-٢٢ .

٥) التذوق الأدبي (النظرية والتطبيق)، إعداد مجموعة من أساتذة جامعة الملك فيصل: ١٤-١٥ .

أهمية الأدب في التعليم العام:[1]

والمقصود بالأدب: النصوص الأدبية أو القطع الأدبية التي نختارها من التراث الأدبي العربي بما يتوافر لها من الجمال الفني، سواء قُدمت في شكل أنشودة في المرحلة الابتدائية تعتمد في تأليفها على السهولة والقصر والصلاحية للإلقاء الجمعي؛ لتغري التلاميذ بها، وتزيد حماسهم وإقبالهم عليها. أو نصوص أدبية في المرحلة المتوسطة، أو مع شيء من السعة والعمق في المرحلة الثانوية بحيث يمكن استخدامها مصدرًا لبعض الأحكام الأدبية التي تدخل في بناء تاريخ الأدب لعصر من العصور، أو فن من الفنون أو أديب من الأدباء.

القيمة التربوية التعليمية للأدب:

يخطئ من يظن أن للعلم وحده في عصر العلوم وعصر الذرة الكلمة الأولى في حياة الإنسان ، وأن الأدب من كماليات الحياة ، ويخطئ من يعتقد أن درس الأدب يشبه غيره من الدروس ، وأن له حصصًا محددة، ومنهجًا مرسومًا، وكتابًا مقررًا لا يعدو أثره في الطلاب تهيئتهم لاجتياز الامتحانات ، والحصول على الشهادات .

هذا خطأ كبير ينبغي تداركه ، وبخاصة لدى المعنيين به ، فإن للأدب المكانة الأولى في إعداد النفس ، وتكوين الشخصية وتوجيه السلوك ، وتهذيب الوجدان وتصفية الشعور، وصقل الذوق وإرهاف الحس ، وتخفيف الأذهان من أثقال الدراسة العقلية العلمية الجافة ، ودرس

---

١) ينظر في فوائد تدريس الأدب: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، عبدالعليم إبراهيم: ٢٥١-٢٦٣؛ طرق تدريس اللغة العربية، جودت الركابي: ١٧٣-١٧٦؛ تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية (أسسه وتطبيقاته التربوية): ٤١١-٤١٦؛ فصول في تدريس اللغة العربية (ابتدائي، متوسط، ثانوي): ٢٠٣-٢٠٤؛ طرق تدريس اللغة العربية، د. زكريا إبراهيم: ٢٦٠-٢٦٢؛ المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، د. حسن شحاتة، د. مروان السمان: ١٥٠-١٥٢ .

الأدب هو الفرصة التي تنطلق فيها عقول الطلاب إلى الحرية في التعبير والانطلاق في التفكير ، ولا أحد يجهل دور الأدب في تربية الأجيال ، وأن الأمة لا تنهض بما لديها من ثروات مادية وقوى وآلات بقدر ما تنهض بالمبادئ والسلوك وأساليب التفكير ، وقد صنع الأدب حوادث عظيمة في التاريخ ، ودك عروشًا، وهدم صروحًا، وزلزل دولًا . وحينما تندلع الحروب نرى كيف ينبعث وسط هذه الأصوات المدوية صوت الخطيب أو قصيدة الشاعر، فتهفو إليها الأسماع، وتشرئب العقول، ثم تعود من بعدُ موقنة مهتدية بعد حيرة وقلق؛ لأنها تجد فيه صوت العقل والرشاد، وتذل له القلوب النافرة والنفوس الجامحة .[1]

إن الأدب تاريخ الأمة ومرآتها؛ يحكي تاريخها ويعبر عن آمالها وآلامها، يسمو بسموها ويخبو بخبوها، وخير دليل على ذلك عصور التاريخ العربي الإسلامي المشرق: نرى تاريخ أدبها المرادف لها كله عزة وشموخ، ولذلك يرى أحمد حسن الزيات أن المحافظة على اللغة ومافيها من ثمار العقل والقلب أساس في وحدة الشعب، فإذا حُرِم آدابه وعلومه الجليلة قطعته عن سياق تقاليده، وحرم قوام خصائصه ونظام وحدته .[2] هذه هي جلالة قدر الأدب في الحياة عموما، وأضيف هنا جملةً من الأمور الخاصة، منها:

- إن ذوق الأدب يعني ذوق اللغة العربية وجماليات اللغة العربية . وتعزيز الانتماء للغة العربية غاية رئيسة من غايات تدريس الأدب . وكم نعى الأسلاف على الناس إهمالهم الشعر والأدب في الوقت الذي يسعون فيه لإدراك إعجاز القرآن، وإتقان اللغة !.[3]
- و الأدب يعني القيم ويعني الأخلاق ولولاه ماسُمّي الأدب أدبًا كما نعلم؛ إنه في الحقيقة قيم وأخلاق وسلوك راق وتجارب وخبرات لكنها لا تقدم للأجيال عارية وإنما في قالب لفظي

١) ينظر: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، عبدالعليم إبراهيم: ٢٥١- ٢٥٣.

٢) تاريخ الأدب العربي: ١٠ .

٣) ينظر: دلائل الإعجاز، عبدالقاهر الجرجاني: ٨ .

جميل، فمن استعذب الأدب استعذب ما يحويه من قيم وأخلاق وتجارب وهذا هدف سامٍ من أهداف تدريس الأدب . ونحن نعاني في الحقيقة أزمة أخلاق وقيم لدى الأجيال الجديدة تحتم العناية به وبطريقة تدريسه . يتحتم علينا وعي ماوعاه العظماء والخلفاء منهجًا في التربية والتعليم تأمل -لتدرك هذا المدى - مقولة عبد الملك بن مروان لمؤدب ولده: « أدبهم برواية أشعار الأعشى فإن لها عذوبة تدلهم على محاسن الأخلاق »[1]

الأدب إذن يحقق أهدافا تعليمية، بل هو عملية تعليم متكاملة؛ لأن التعليم يعني التغيير إلى الأفضل سواءً في السلوك أو الطبع، أو الخلق، سواءً في العقائد أو المعلومات، والأدب قادر على هذا التغيير .. إذن هو تعليم مثمر، وثروة لغوية هائلة، وثقافة إنسانية ضخمة .

ومايزعمه دعاة (الفن للفن) إنما هو ضربٌ من الجمود، لأن الأدب القائم على أسس وخلق إسلامية وعلمية سليمة وسيلة لإيجاد التوازن النفسي لدى المتعلم منذ نعومة أظفاره وحمايته من الاضطرابات النفسية وترسيخ العقيدة، وقيم الحق والخير والجمال . [2]

وذلك أن التعليم والتهذيب المجرد المقدم في قالب غير القالب الأدبي يتوجه إلى الذهن فقط،

١) جمهرة أشعار العرب: ٨٠ .

٢) ينظر: أدب الأطفال في ضوء الإسلام، د. نجيب الكيلاني: ٤٩، ١٢٨-١٣٠ .

ويهمل الخيال والانفعال، أما الأدب بما فيه من خيال فهو قادر على التأثير على نحو الوعي بشكل لا تضاهيه قدرة، وبذلك يُسهم في تكوين الشخصية السوية القادرة على ممارسة دور هادف في بناء وإثراء الحياة والنهوض بالمجتمع .[١]

لقد قرر المختصون أن الطفل الذي ينثر خياله بالكلام، أو نؤثر في عاطفته وتوجهاته هو طفل ينمو، ويتطور نموه نحو الاكتمال، وأنه يحتاج إلى نوع من الكلام المؤثر حسب مرحلته النفسية وقواه الإدراكية ونموه الجسمي . فيكون الأدب بالنـــــسبة إليه الغـــذاء الكامل الذي يحتاجه لبناء شخصيته، ونمو مداركه وملكاته وقدراته،، ويساعده على النمو اللغوي والعقلي والنفسي والاجتماعي وغيرها دون عناء أو مجهود، واكتشاف طاقاته وإمكاناته، وتزوده بالخبرات كما أنه أداة للتعبير عن انفعالاته والأداة إلى المثل العليا يساعد في تكوين اتجاهات وقيم وخبرات بشرية في صورة نقية مهذبة، لأن الكلمة في العمل الأدبي قطعة من نفس الأديب فيها الكثير من فكره وروحه ودنياه. [٢]

١) ينظر: السابق نفسه: ٤٤ .

٢) ينظر: الطفل وعالمه الأدبي، د. عبدالرؤوف أبو السعد: ٤١-٤٢ .

إن الدراسات الأدبية ليست غاية في ذاتها كباقي العلوم تعلم الطالب: ماهو الأدب وماهي فنونه وعصوره الأدبية وخصائص كل فن وكل عصر وحسب، إنما دراسة الأدب وسيلة من أجل التغيير التام في شخصية المتعلم . إننا ينبغي أن ندرس الأدب لنقول للطالبة: إنه سوف يساعدكِ في فهمِ نفسكِ وفهم الآخرين وفهم الحياة ! [1]

بهذا ندرك **أهمية الأدب وحصة الأدب**، وندرك **خطورة نفور الطالبات من دروس الأدب** وأنه ينبغي أن يكون أمرًا مقلقًـــا لدى المعنيين بالتعليم العام، ولنا أن نتصور مع عزوف الطالبات عن التراث الأدبي للأمة: كيف ستحيا اللغة في الأجيال الجديدة، وهذا هو الموقف من أدبها ! فإذا كان الأدب هو اللغة العربية في أبهى صورها التعبيرية وأجملها، والأدب العربي هو تاريخ الأمة العربية وسجل حوادثها، وهو القيم والمثل والأخلاق والتجارب والخبرات المقدمة في قالب لفظي جميل، فهذا أدبٌ لاشك أنه يستحق العناية والاهتمام، وليس الإهمال والعزوف .

إن الأجيال القادمة تعاني أزمات حقيقية؛ أزمة في الأخلاق، وأزمة في القيم وفي السلوك، بل وفي اللغة والهوية، حتى أخذت تطفو على السطح في جيل الشباب جملة من المظاهر السلوكية واللغوية التي تكشف عن مدى الحاجة إلى العودة إلى التراث الأدبي والاستعانة به كأحد الوسائل في معالجة هـــــذه الأخطار، ويكفي المعنيين بأمر اللغة من خطر: **التفاصح باللغة الأجنبية والتنكر للغة العربية وأدب اللغة العربية** ليعودوا بهم إلى نبعها الأصيل، ويستنهضوا الهمم لإعادة مجد اللغة وعزها !

---

١) تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية: ٤٢٣.

أهمية الشعر خاصة:

والشعر بما يمتلكه من نغم وتطريب له التأثير البالغ على المتعلمين سواء في مراحلهم الأولى أو المتأخرة .

أهميته لمرحلة الطفولة:

« من المعروف أن الطفل يميل فطريًا إلى الشعر والإيقاع، ويجد لذلك هوى في نفسه، ويوقـــظ

إحساسه بالجمال، ويغذي وجدانه بالمشاعر ويلفته إلى قدرة اللغة على التعبير والأداء » [1]

وبين هادي الهيتي كيف يرتقي الشعر بلغة الطفل؛ فيقول: « إن كثيرًا من كلمات الشعر التي لا يعرف لها الطفل معنى بادئ بدء قد تصبح ضمن قاموسه اللغوي والإدراكي حين يستطيب إيقاعات القصيدة وموسيقاها ويفهم أفكارها ومعانيها » [2] ويحفظ الأنشودة الملحنة بسهولة بسبب نغماتها؛ لذا يحسن أن تقدم له باللغة الفصحى في وقت مبكر، فالأناشيد غالبًا ما يحفظها الطفل بالفصحى [3] و

وقد فطن المربون إلى هذه الحقائق فاهتموا بتعليمه الشعر؛ لصقل مهاراته وملكاته اللغوية، وإكسابه بعض الاتجاهات والقيم السوية، وبذلك فإن الشعر له الأثر الـــبالغ في السمو بحس

---

١) أدب الأطفال، د. عمر الأسعد: ١١٠-١١١

٢) أدب الأطفال: ٢١٤ .

٣) أدب الطفل وحاجاته (خصائصه ووظائفه في العملية التعليمية): ٨٤-٨٥ .

الطفل الفني والجمالي، لأنه يوسع خياله، ويرهف حسه، ويغذي مشاعره، وينمي تذوقه اللغوي الذي يقود إلى الإلقاء الجيد والقراءة المعبّرة الدالة على حسن تمثل المعاني، وما ذلك إلاّ لأنه يتميز بالنغم،[1] وللقافية والوزن الأثر الفعَّال في إحداث التأثر الإيجابي؛ فالموسيقى التي تنتج عنهما بالإضافة إلى كلمات الشعر الموحية لها تأثير السحر في الطفل ووجدانه . وهي أدوات تغني مضـــــامين أدب الأطفـــال وتزيـــد من ولعـــهم به، وتجذب الطفل في المراحل الأولى موسيقى الكلمات، وتهزهم العبارات الموزونة والمسجوعة، وينتشون للأغنيات ذات الإيقاع السريع، ويلعب دورًا مهمًا في حياته، حيث يبعث فيه القوة ويزيد قابليته على الإنتاج، وينشر المرح في عمله اليومي .[2]

« وخيال الطفل في مختلف مراحل نموه خصب يسهل عليه التصور والتخيل، وبما أن الشعر يخاطب العواطف من خلال الصور والأخيلة فإنه من السهل على الطفل أن يحيا في جو الخبرات التي يوحي بها الشعر » [3]، وهنا يكون قد نجح في بث فكره وقيمه من خلال الإمتاع وليس الوعظ المباشر أو التعليم التقريري الجامد؛ لأنه ينساب في كلمات منغمة توقظ فيه إحساسات كانت خافية، توقظ عواطف الحب والخير في الطفل، توقظها بقوة، وتوجهه للاستمتاع بالجمال وتذوقه في سرورٍ بالغ ... ومن يتغذى سمعه منذ الحداثة على سماع الشعر تصفو نفسه ويرقى ذوقه وتتهذب طباعه، وتتسامى نفسه إلى التعلّق بالمثل العليا فيتحقق له التوازن النفسي المطلوب ليحيا سعيدًا يرى الجمال والخير في العالم فيحبه، ويحافظ عليه ويقدره، كل ذلك إذا تفاعل مع

١)ينظر: السابق: الصفحة نفسها؛ أدب الطفل وحاجاته، د. هدى قناوي: ٨٣

٢) ينظر: أدب الطفل وحاجاته (خصائصه ووظائفه في العملية التعليمية)، أ.د هدى محمد قناوي: ٨١-٨٤ .

٣) السابق نفسه: ٧٦ .

الأدب الرفيع وتجاوب مع مافيه من إيجابيات...!

ولنا في الأسلاف قدوة، فقد حرصوا على ترويته أطفالهم لهذه القيمة اللغوية والتربوية، ويروى أن الحارث بن نوفل دخل بابنه عبدالله على معاوية، فسأله معاوية: « ماعلّمتَ ابنك ؟ قال: القرآن والفرائض . قال: روّه من فصيح الشعر، فإنه يفتح العقل، ويفصح المنطق، ويطلق اللسان، ويدل على المروءة » [1]

بل ويؤكد أثر الشعر الذي تعلمه صغيرًا في تساميه للمعالي، وتعلقه بالمثل العليا؛ فيقول: « ولقد رأيتني ليلة صفين وما يحبسني إلا أبيات عمرو بن الإطنابة حيث يقول:

أبتْ لي عِفّتيْ وأبى حيائي وأخذِي الحَمدَ بالثّمنِ الرّبيحِ
وإقدامِي على المكرُوهِ نَفسيْ وضربِيْ هامةَ البطلِ المُشيحِ
وقولي كُلمّا جشأتْ وجاشتْ مكانكِ تُحمدِيْ أو تستريحي
لأدفع عن مكارمَ صالحاتٍ وأحمِيْ بعدُ عن عِرضٍ صحيحِ» [2]

ومن أمثلة هذه العناية ماجاء في وصية هشام بن عبد الملك لمؤدب ولده من قوله: « علمه كتاب الله، ثم روه من الشعر أحسنه، ثم تخلل به في أحياء العرب فخذ من صالح شعرهم ...» [1]

---

١) كتاب المصون، للحسن العسكري: ١١٩ .

٢) السابق: نفسه .

[1] ومن ذلك قول عبدالملك بن مروان لمؤدب ولده: إذا رويتهم شعرًا فلا تروهم إلاَّ مثل قول العجير السلوليّ:

يبينُ الجارُ حينَ يبينُ عنِّي ... ولم تأنسْ إليَّ كلابُ جارِي
وتظعنُ جارتي من جنبِ بيتي ... ولم تُسترْ بسترٍ منْ جِدارِ
وتأمنْ أن أطالعَ حينَ آتي ... عليها وهي واضعةُ الخمارِ
كذلك هديُ آبائي قديما ... توارثه النِّجار عن النِّجارِ [2]

هذا الاتجاه لدى الأسلاف يؤكد أنه بالإمكان الاستفادة من شعر الكبار في تدريس الصغار، وقد

أكد بعض الباحثين أن شعر الأطفال لا يختلف كثيرًا عن شعر الصغار إلا في مضمونه ومحتواه، فلا بد أن

تكون لغته شاعرية، وليس الشعر المقدم في شكل وزن وقافية وحسب؛ لأن « التجارب الشعورية والعاطفية لدى الصغار مماثلة لتجارب الكبار ولا تختلف إلا في مثيراتها وحوافزها والأطفال يتوقون إلى إدراك هذه التجارب، والشعر يحقق لهم ذلك ... غير أنه لا مكان في شعر الأطفال للمثيرات الحادة كالهوى المشبوب، والرثاء أو شعر المرارة والهجاء أو الأسى الحزين والكراهية المقيتة .. » [3]

---

١) محاضرات الأدباء ومحاورات الشعراء والبلغاء: ١/٧٥ .

٢) الأغاني لأبي الفرج الأصفهاني: ١٣/٧٥ .

٣) في أدب الأطفال، على الحديدي: ١٩٩، وقد ذهب هادي الهيتي إلى رأي مخالف وأنه لا يوجد عند الكبار ما يلائم الصغار حتى في قصص شوقي الشعرية على لسان الحيوان لما فيها من رمزية . ينظر: أدب الأطفال: ٢٠٨-
=

أهمية الشعر في المرحلة المتوسطة والثانوية:

هذه المرحلة أيضًا لديها الاستعداد الطبعي للاستجابة لهذا اللون من الأدب أكثر من غيره من الفنون الأدبية –لما سبق– ولأنه « يقدم لها حسًا وتذوقًا واستمتاعًا ورؤية للعالم كله،فالأدب يحمل إمكانية الانتعاش للشخصية كلها، والشعر إذا كان ناجحًا يحدث هذا كله تمامًا؛ لأن الخاصية العظمى للشعر هي قوته في إزالة الكآبة والاضطراب، وطرق استعماله مع الشباب من المراهقين بالضرورة تؤكد البهجة والحيوية » [1]

إذن الشعر في هذه المرحلة ضروري لأنه:

١– يساعدهم في الإحساس بالسرور العميق من قراءة الشعر.

٢– يوسع آفاق الخيال والفكر بما فيه من عمق وتجارب .

٣– يأخذ بيدهم لتذوق الشعر وفهم لغته، ويولد الخبرة المتكاملة.

وهناك غايات تفصيلية لتدريس الأدب في كل مرحلة عمرية:

أولًا: سواء قدم في شكل نشيد شائق محبب للطفل في الابتدائية ، أو نصوص منتخبة مختارة من عيون الشعر العربي ونثره في المتوسطة أو الأدب ونصوصه في الثانوية !

- أولاً: النشيد: وهو يحقق كثيرًا من الغايات التربوية والخلقية واللغوية [2] وأهمها:

١– تعزيز الثقة في النفس وتقوية الشخصية وبخاصة لدى التلاميذ الذي يغلب عليهم الخجل ويتهيبون

.٢١٥

١) تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، د. محمد صلاح الدين مجاور:٤١٨ .

٢) ينظر: الموجه الفني: ٢٣٥

من النطق منفردين .

٢- إثارة الخيال وبعث الحيوية والنشاط في النفوس بما فيها من تلحين عذب مطرب.

٣- الإغراء بالصفات النبيلة والمثل العليا وإثارة العواطف الشريفة في نفوسهم .

٤- تعزيز المهارات اللغوية والقدرات بتجويد النطق ومخارج الحروف ، وزيادة الحصيلة اللغوية وإثرائها وتهذيبها وسموها مع إلف الفصحى .

ثانيًا: النصوص الأدبية في المرحلة المتوسطة فتهدف - إضافة لما سبق – إلى [١]:

١- إمداد التلميذ بثروة لغوية وفكرية تعينهم على إجادة التعبير وتدريبهم على فهم الأساليب الأدبية .

٢- تكوين شخصياتهم وتربيتها على المثل والقيم التي تشيعها القطع الأدبية .

٣- تدريبهم على جودة الإلقاء وحسن الأداء .

٤- تربية الذوق الأدبي بتمرس الصور الأدبية والتعبيرات الرائعة .

٥- توسيع خيالهم بما يستعذبونه من صور خيالية . وإثارة الوجدان ، وإيقاظ العواطف الشريفة ، وتقويم الأخلاق . ومما ذكر المهتمون من غايات تدريس الأدب للمرحلة الثانوية [٢]:

١-تنمية الذوق الأدبي وصولًا بالطلبة إلى إدراك نواحي الجمال اللغوي والأخذ بيدهم للتعليل، وتحري مصادر هذا الجمال،مع تدريبهم على التذوق حتى يرهف إحساسهم، وتمكين الموهوبين منهم من الإبداع والخلق، والارتباط به، والرغبة في قراءته ودراسته .

٢- غرس القيم الخلقية والاجتماعية والدعوة للتحلي بالشيم العربية، وطبعهم على المثل العليا الموروثة كما يُوقفهم على إنسانية الإنسان في شتى بقاع الأرض، وعلى إنتاجه الفني .

---

١) ينظر: السابق: ٢٣٥.

٢) تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية (أسسه وتطبيقاته التربوية): ٤١٢-٤١٣ .

٣- تبصير الطالبات بالطبيعة وما فيها من مظاهر الجمال والإبداع عن طريق الصور الجميلة التي انطبعت في نفوس الأدباء واستشفوا جمالها، ثم نقلوها إلى القارئين في هذا الإبداع اللغوي الجميل .

٤- الوقوف على ألوان من الإنتاج الأدبي، ومنه إلى الثقافات والتجارب المختلفة، واتجاهات أفراده

العاطفية والنفسية، وما وصلوا إليه من حضارات وثقافات .

٥- معلومات تاريخية أو جغرافية أو نظم للحياة الاجتماعية أو السياسية في عصر من العصور كما يقفون على أثر الأدب نفسه في تغيير مجرى التاريخ وتأثر الأدب بأحداث هذا التاريخ .

٦- توسيع نظرهم إلى الحياة وتعميق فهمهم لها، فالأديب بما وُهِب من بصيرة وصفاء نفس يكشف لهم عن أسرار الحياة وما فيها من إبداع فيلتمسون ما يبعث في نفوسهم الهدوء والارتياح والاستمتاع .

٧- إيقاظ الشعور الوطني والقومي وإلهاب العواطف وتحريك النفوس وبث الحماس .

٨- اتصال التلاميذ بتراثهم الأدبي في مختلف العصور .

وما سقت هذه الأهداف إلا لتوضيح العبء الذي ينبغي أن تحمله المعلمة لتقديم هذا الإنتاج الأدبي في عصوره المختلفة للطالبات، والجهد الذي تحتاجه لتأدية دورها وتحقيق الأهداف من تدريس الأدب .

واقع تدريسه في التعليم العام

الحديث عن هذه النقطة سيتطلب الوقوف على ثلاثة أمور:

الأول: المناهج واختيار النصوص ، وما يهمني في هذه النقطة أن مناهجنا في تدريس الأدب – على

النظام القديم – قد راعت إلى حدٍ ما الأسس التي ينبغي مراعاتها في التعليم العام[1]في اختيار نصوصها، وأقول إلى حدٍ ما؛ لأن المرحلة الابتدائية ما زالت بحاجة إلى إعادة النظر فيما يقدم للطالبة من نصوص، في النظامين القديم أو الحديث، والسبب:

١- ضعف النماذج الشعرية في الكتب المدرسية ، فالنصوص إن وجدت فإنما هي شعرٌ مصنوعٌ لا يخاطب الوجدان ولا يدغدغ المشاعر ! والسبب هو: عدم العناية بالجانب الفني والجمالي في هذا الشعر؛ لأنَّ المقطوعات والأناشيد لا تحفل بالصور الأدبية على المستوى المطلوب ، والأخيلة والأساليب البلاغية الميسرة والمحسنات البديعية حتى تنمو ملكة الذوق الأدبي لديه ، فيقرأ بفهم ومتعة وتصقل خبرته الفنية ويشعر بالجمال ! وذلك يعني الكتابة للطفل بلغة لا نبض فيها ولا إحساس ، بمعنى عدم استخدام الأساليب المجازية والألفاظ المعبرة ذات الإيحاء ، صاحبة الدور الأعظم في تحريك مشاعر الطفل وتوجيه انفعالاته ومن ثم التأثير الإيجابي المطلوب !.

إن هذه اللغة التقريرية التي يكتب بها أو يقدم بها الشعر الناشيء تقتل الإحساس الجمالي كلغة ، وتقتل الذوق الأدبي ولا تتناسب مع القيم أو المضمون الجميل الذي يحمله [2] ، مثال:

أدبني الإسلام الأعظم ..... من هدي رسولي أتعلم
لا أرفع صوتًا في المجلس ..... لا ألمزُ أحدًا أو أهمس
لستُ أقاطـــع من يتكلم ..... أحسن حين أقول كلامًا
لا مغتابًا لا نمامًا ..... ،، وإذا ما خاطبني جاهل

١) ينظر في أسس اختيار النصوص الأدبية: الموجه الفني: ٢٩٤-٢٩٥؛ التدريس في اللغة العربية، محمد إسماعيل ظافر، يوسف الحمادي: ٢٥٣؛ فصول في تدريس اللغة العربية، حسن جعفر الخليفة: ٢٠٩-٢١٠ .

٢) أدب الأطفال (قراءة نظرية ونماذج تطبيقية)، سمير عبد الوهاب أحمد: ٧٠.

وأطال لسانًا بالباطل ..... أصبر ثم أقول سلامًا [1]

فعلى الرغم من كونها آداب رائعة، ومعانٍ سامية، لكنها لم تقدم في الثوب القشيب الذي يحفز ذهن

الصغيرة، ويستثير خيالها، فأين الصور الأدبية وأين الأساليب المجازية التي تثير مشاعر الناشئ وتحرك خياله ؟ أين استثارة مكامن الجمال في هذه الأبيات ؟! لا يخاطب وجدانهم ولا يدغدغ مشاعرهم ، إنها لا تعدو أن تكون نظمًا تعليميًا في (أدب الحديث)، بل إنَّ فيها تعبيرًا أقرب إلى العامية منه إلى الفصحى، وهو قوله: (وأطال لسانًا بالباطل) إنَّ هذا النموذج يكشف عن ضعـــف هذا الشعر، وإن لم يكن قاعدة عامة .

والسبب في نظري يعود إلى أن هذا الأدب كتب لأجل الطفل ، والكتابة للطفل أمر جيد ، ولكن بشرط أن يقدم في لغة فنية موحية ومعبرة ، وليست تقريرية نظمية ، حينها يكون الأدب المختار أولى، بمعنى اختيار النصوص من الأدب العربي الأصيل كتلك التي كان العرب يؤدبون أبناءهم عليها . لم لا نجد أثرًا للنماذج الشعرية الرفيعة للشعراء الكبار الذين يعتد بشعرهم ؟ .

ويرى بعض الباحثين [2] أنه ليس من الضروري أن يفهم الأطفال كل ما في الشعر من جزئيات لكي يقبلوا عليه ويستمتعوا به ، فقد يكون استمتاعهم بالفكرة جزئيًا، ثم يستكلمون المتعة بالوزن والقافية، وليس من الضروري أن يدرك معنى كل لفظة في السياق ، المهم العناية بأذواق الصغار في الأدب المقدم لهم خاصة ، أو الأدب المختار، وأعني به المنتقى والمنتخب من عصور الأدب بما يناسب ميولهم ومستواهم ولغتهم وإدراكهم ، فشعر الجنيات أو الحكمة والمغامرات أو المعارك والتاريخ والحب ليست في الدائرة المناسبة لهم .

---

١) من كتاب (لغتي) الصف الثالث ابتدائي: ص ١٤.

٢) د.علي الحديدي ٢٠٢-٢٠٧ .

إن تنمية الذوق الأدبي وتنميته عند الصغار يتطلب عقد صلة وثيقة بينهم وبين الشعر الجيد مهما كانت بواعثه بشرط أن يتناسب وميولهم وتجاربهم ومداركهم، كما أنه لا يقتصر دوره على نمو الحس الجمالي فقط، بل يسهم أيضًا في ازدياد حساسية أفكارهم وأمزجتهم وأذواقهم؛ فالأطفال كالكبار لهم أوقات الحزن وأوقات الفرح والشعر فيه ما يشرح هذا الشعور عند الصغار أيضًا ..

٢- سوء الطريقة التي يعالج بها في المدرسة أو الأسلوب الذي يُدرّس به الشعر للأطفال؛ فإن الأساليب الخاطئة تقتل محبة الشعر في قلوبهم وتنفرهم من الشعر، وتبعدهم عنه، ولا تدعهم يتذوقونه .

١- انصباب اهتمامهم على الحفظ فقط ، بل وحفظ النص الشعري نفسه من جميع الطلاب، وهذه عملية مملة ، والأكثر إملالًا حفظ النص نفسه ، عندما يسمعه الطلاب أكثر من ثلاثين مرة بعدد الطلاب في الفصل دون توضيح فكرة النص ومعايشته بالقدر الذي يتناسب وعقولهم .

٢- كالتهديد بالعقوبة عند عدم الحفظ .

٣- إلقاء الشعر بطريقة الخطابة وقراءته بطريقة مصطنعة وأسلوب نمطي ممل يباعد بينهم وبين النص .

وفي المرحلة المتوسطة كنا نعاني في النظام القديم من الانصراف في دراسة النص وراء تتبع التفصيلات الكثيرة في تحليل الشعر مما يعوق الاستمتاع به ، وهو التحليل الأدبي الثابت لكل كلمة أو كل مجاز، وكل استعارة أو تفعيلة وذلك مشوه للشعر ، ويُذهب جماله . ومحصلته الفنية سوف تتلاشى .

لقد كانت المعلمة بهذه الطريقة لا تقيم الاتصال المطلوب بين الطالبة والنص الأدبي لتعيش معه وتتفاعل ولا تصل إلى الهدف المأمول ، فإذا حلّلت القصيدة تحليلًا ثابتًا أساءت إلى

العمل وإلى التلميذة لأنها في نمو دائم وتحتاج إلى إشباع ، ولو تخيلنا المعلمة المحاصرة بالمهام والوظائف التعليمية والنشاط الصفي وغير الصفي التي تريد أن تركز على تقديم المعارف الأساسية، وتجعل كل شيء مفهومًا للطالبة سوف تضحي بتنمية الذوق الأدبي بسبب هذا الانصراف إلى الشرح دون الاهتمام بتدريب الطالبات على قراءة النص تدريبًا كافيًا، فإذا جعلت القصيدة مجموعة من التشبيهات وألوان من المحسنات وكأنها مجموعة من المفردات ؟ ماذا يبقى من جمالها ؟! وإذا تحدثت بعد ذلك أو قبله عن الشاعر وعصره وميزات شعره، ثم عادت إلى الطالبات المجهدات وقد غلبهن النعاس والملل، لتطلب منهن قراءة القصيدة وتكرارها ؟. [1]

والآن – إضافة لما سبق – تكاد تغيب أو تُغيَّب النماذج الشعرية الجيدة للشعراء الذين يعتد بشعرهم في مناهج الأدب في المرحلة المتوسطة، فهي قليلة لا تتجاوز النصين أو الثلاثة، خذ على سبيل المثال منهج الصف الثاني المتوسط (لغتي الخالدة)؛ فإنك تقرأ الكتاب من أوله إلى آخره ولا تكاد عينك تقع على نص شعري معتبر اللهم إلاَّ من (وصف القاطرة لمعروف الرصافي)[2] في الكتاب الذي بلغت عدد صفحاته ما يقارب الثلاث مئة صفحة ! وهذه طامة كبرى في الحقيقة؛ لأننا إذا كنا نؤكد في تدريس التذوق أن من الأمور المعينة على تكوين الذوق الأدبي، وصقل هذه الملكة طول مصاحبة الأعمال الأدبية التي هي من عيون الأدب العربي، ثم نجد واقع مناهجنا التقليل من هذه النماذج .. عندها لا شك أننا نعاني من انفصام في التخطيط، ونعيش تناقضات لا تخفى على كل بصير .

ومسلك خطير وهو أن تتولى التدريس معلمة كانت تجاربها غير سعيدة مع الشعر فكرهته، وبالتالي لا تعطيها حقها من العناية والتقريب للطالبات .

---

١) أسطورة الأطفال الشعراء، عبدالرزاق جعفر: ٨٣-٨٤.

٢) (لغتي الخالدة) للصف الثاني متوسط – الفصل الدراسي الأول: ص ٤٨ .

٤- اقتصار المدرس على ما سبق أن حصله من هذه المادة وهو في مرحلة التعلم دون تتبع بالدرس والقراءة للجديد في مادته من آراء ومؤلفات وعدم مسايرة التطور الثقافي والدراسات التجديدية .

٥- عدم الانطلاق من النصوص في استنتاج خصائص الأدب في كل عصر أو خصائص الفنون الأدبية للشعر أو النثر وهذا أظهر في المرحلة الثانوية ، بمعنى أن يمهد للعصر أو للفن بتمهيد يبين خصائصه أو مقوماته، ثم عرض نص يمثله دون العكس . مع العناية بالمادة التاريخية على النصوص نفسها ، وإشغال الطالب بما لم يكن أساسيًا في الدرس ،وضياع فرصة قراءة النص وفهمه وتذوقه وربطه بعصره ربطًا فنيًا .

والبدء بالنصوص واستنباط خصائصها الفنية بالمناقشة والحوار أولى وأجدى، ولا شك أنها أرقى، لكنها أصعب، وتقتضي وقتًا أطول، وقد تستدعي التضحية بمادة تاريخية .[1]

كل هذا يدفع للعناية بالمعلمين والمعلمات والطرائق التي يقدمون فيها الأدب للطلبة والطالبات .

الثاني: أهمية المعلمة في تربية الذوق الأدبي:

قبل الحديث عن دورها في تنمية الذوق الأدبي ، لابد من تأكيد حقيقة هامة في هذا المجال: وهي أنه مهما حدث من تقدُّم علمي ، ومهما حدث من تطور وثورة في المعلومات فلا يمكن الاستغناء عن المدرسة الكفء ، والمعلم الفاعل في العملية التعليمية ، ولهذا لا نعجب إذا اعتنت به الجهات المعنية وبدراسته واتجاهاته ومدى توافقه الشخصي والاجتماعي والمهني، وهي العماد لتعليم الطالبات وتدريبهن على السلوك الاجتماعي المتوافق؛ لأنها نموذج متحرك يُحتذى

١) ينظر: أصول تدريس اللغة، د. علي جواد الطاهر: ٨١.

، وقدوة حسنة لهن . [1]

وهي حجر الزاوية في المؤسسة التعليمية والتربوية ، وتقع عليها مسؤولية نجاحها أو فشلها ولا شك أن مستوى إعدادها له دخل كبير في هذا النجاح أو الفشل .[2]

حقيقة أخرى هي أن التدريس وظيفة ينبغي أن تُعنى بجانبين: جانب علمي ، وجانب فني؛ فأما

العلمي فلأن التدريس أصبح علمًا له أصوله وقواعده ، وأما الجانب **الفني** في التدريس فيأتي من داخل المعلمة ، ويعني الذهاب إلى أبعد من مجرد الإلمام بالأسس العلمية للتدريس ،ولو تساءلنا:لماذا هذه الفنية ؟ فالجواب: أن المعلمة هي الموظف الوحيد الذي يتعامل مع كائنات بشرية وعقول إنسانية ، تتعامل مع فكر الطالبة وعقلها وثقافتها، مع قيمها وسلوكها واتجاهاتها وأخلاقها .. تهتم بعواطفها وانفعالاتها وتحسن استقبال الأفكار منها كما تُحسن إرسالها إليها . إنها لا تتعامل مع مادة وإنما مع إنسان ، فمهنتها في الحقيقة هي صنع الإنسان ، ولا شك أنها أكثر الصناعات تعقيدًا ومشقة . ولهذا السبب كانت معلمة الابتدائية أهم خطرًا من معلمة الإعدادية أو الثانوية؛ لأن المسألة ليست تعليم طفلة وحسب ، ولكن بناء إنسان ، وعملية النمو اللغوي في تلك المرحلة أهم بكثير من المراحل التالية. [3]

فإذا كانت معلمةً لمادة الأدب زادت الحاجة إلى المهارة والإبداع والفنية ، لأنها إذا كانت بإعدادها وفي طرائق تدريسها غير قادرة على إحداث الصلة المطلوبة، وخلق التفاعل المطلوب بين الطالبة والجمال الأدبي، فلن يحقق الأدب أهدافه الجليلة .

---

١) ينظر: دراسات في علم نفس النمو، د. حامد زهران، د. إجلال سري: ٣٢١.

٢) تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية (أسسه وتطبيقاته): ١٥ .

٣) تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية:١٥-١٦ .

« .. فبين عالم الأدب بالخبرة والحكمة والفلسفة والذي يشح بالجمال والبهاء وبين التلميذ غير الناضج يقف المعلم موجها ومفسرًا وموضحًا ... ومدرس الأدب الناجح يحاول أن يربط تلاميذه بالعمل الأدبي بنفس الطريقة التي يُحدث بها تغييرًا فيهم »[١]، وهنا أيضًا تظهر أهمية الجانب الفني الذي ينبع من المدرسة نفسها، ويدفعها إلى استخدام ذكائها وجهدها في جعل درس الأدب ممتعًا ومحببًا ومثمرًا ومفيدًا ، ولذلك فإن هناك مهارات لابد منها للمعلمة بشكل عام ومعلمة الأدب بوجه خاص:

١- المهارات العامة:

قوة الشخصية ، الإلمام بالمادة العلمية ، ثقتها بنفسها، وهي نابعة من اطمئنانها لمستواها ومستوى ما تقدمه لطالباتها ، وفي فهمها لطبيعة التلميذات ، ذكاؤها واستعدادها العقلي وحسن تصرفها ، وقدرتها على اكتساب ثقة الآخرين واحترامهم وسعة ثقافتها ، إلمامها بطبيعة الطلاب النفسية والاجتماعية.[٢]

٢-مهارات خاصة بمعلمة اللغة العربية والأدب العربي:

من أهم الصفات التي ينبغي أن تتصف بها معلمة اللغة العربية: الاستعداد الفطري لتدريس الأدب،

ورغبتها الصادقة في أن تقربه إليهن، وشعورٌ بأهمية رسالتها في هذا الباب[٣]، وقد ركَّز د.حسن جعفر الخليفة على خمسة أمور لابد منها لمعلمات اللغة العربية، هي:

---

١) السابق نفسه: ٤٢٢.

٢) ينظر: السابق ١٦-٢٠ .

٣) ينظر: أصول تدريس اللغة العربية: ١٨-١٩

حب اللغة العربية والاعتزاز بها؛ لأن فاقد الشيء لا يعطيه، والتمكن منها، والالتزام بها تحدثًا، القدرة على الإبداع الأدبي .[1]

وأهم من هذا وذاك في ظني: أن تكـــــــون على وعـــــي بقيمة الأدب في العملية التعليمية والتربوية واللغوية مدركة لأبعاد مهمتها، وأن تكون أديبةً مربيةً دائمة الاطلاع، مواكبةً للتطورات، شغوفةً بتدريب طالباتها على القراءة الحرة، شغوفةً بحفظ الشعر قبل ذلك، وهذا ــ ومن خلال تجربتي في تدريس التذوق الأدبي – أمر يثير الطالبة ويجذبها، ويشعرها بالثقة في معلمتها وصدقها الفني واستمتاعها بما تُعلم؛ لأن المعلمة التي تطلب من الطالبة تسميع القصيدة، وهي تنظر في الكتاب سيضعف الثقة بها، وليس أمرًا مستحيلا إنما يأتي مع المران وتدريب النفس، فقد انتقلت من تدريس البلاغة القرآنية والنبوية وعلوم البلاغة الأخرى (المعاني والبيان والبديع) لطالبات التخصص إلى تدريس مقرر التذوق الأدبي لغير المتخصصات، فوضعت في الاعتبار أن أنمي في الطالبة الحس الفني من خلال الأداء الجيد أولاً ثم باقي الوسائل، ولن يتحقق ذلك وأنا أنظر في شاشة العرض التي كنتُ أستعينُ بها لعرض النصوص الأدبية، وكنتُ قد نسيتُ مع الانشغال بتخصص البلاغة القرآنية ما حفظته من قصائد ومطولات شعرية أثناء الدراسة الجامعية، وما بقي إلا مقطوعات شعرية لقصائد مختارة، فما هي حتى بدأت مع كل محاضرة أحفظ قصيدتين أو ثلاث حسب الحاجة مع ما كنتُ أحفظه سابقًا، ووجدتُ أثره ذلك في نفوس الطالبات!

الثالث: وسائل وتجارب في تربية الذوق الأدبي:

هناك طرائق عملية [2] في تدريس الأدب في مراحله المختلفة ذكرها الكثير من الباحثين

---

١) ينظر: فصول في تدريس اللغة العربية: ٤١٢-٤١٣.

٢) ينظر على سبيل المثال: أصول تدريس اللغة العربية، علي جواد الطاهر: ٦٧-٨٣؛ طرق تدريس اللغة العربية، =

في المناهج وطرق التدريس' حريّ بمعلمي ومعلمات التعليم العام الإلمام بها وتطبيقها، وأهمها في هذا المجال كتاب (الموجه الفني لمعلمي اللغة العربية) لعبد العليم إبراهيم، عميد تفتيش اللغة العربية بوزارة التربية والتعليم في مصر نهاية القرن الماضي، فهو كتاب جامع نافع، قدَّم فيه أساليب تطبيقية في تدريس علوم اللغة العربية، أنضجتها الخبرة، وصقلتها التجربة، وبميزه أنه يفصل الكلام في طرائق التدريس لكل مرحلة على حدتها مشفوعة بأمثلة عملية؛ ليكون مرجعًا نافعًا للمعلمين والمعلمات وطلبة المعاهد وكليات التربية وإعداد المعلمين ... وأهم الوسائل الفاعلة التي قد لا يلتفت المعلم أو المعلمة لقيمتها في تنمية الذائقة

الأدبية للطلبة والطالبات وأولها:

١- **قراءتهم للنص الأدبي وللنص الشعري خاصة قراءة فنية معبرة** بأداء صوتي جميل، يبدو فيه الملقي كأنه الشاعر نفسه أو الكاتب في الحالة النفسية التي أعرب فيها؛ لأنه بـــهذه القراءة يعكس إعجابه، ويبرز أسرار الجمال، مما يثير الدهشة حينًا والإكبار حينًا، وهذا يستدعي اهتمامهم ويستثيرهم الاستثارة المطلوبة، ويزيدهم إلى النص قرباً تمهيداً لفهمه وتذوقه،ثم يقوم الطلاب بقراءة النص كما قرأها الأستاذ' وبخاصة طلاب المرحلة الابتدائية .

إن الأداء الجيد عنصر مهم في تذوق النص الأدبي، وقد عُرف الأعشى بصناجة العرب؛ نظرًا لما عُرِف عنه من قوة في أدائه الشعري، وما يُسمع له من جلبة عند إلقاء قصائده، وقيل لأنه يتغنى به .

وأذكر في هذا الصدد أني قرأت في إحدى المحاضرات أبياتاً لبشار بن برد لبيان بعض

د.جودت الركابي: ١٦٠-٢٣٠؛ فصول في تدريس اللغة العربية، د.حسن الخليفة: ١٩٩-٢٢٦؛ تدريس اللغة العربية، د. محمد صلاح لدين مجاور: ٤١١-٤٣٢؛ المرجع في تعليم اللغة العربية، د. حسن شحاتة، د. مروان السمان: ١٤٩-١٩٦؛ الوافي في طرق تدريس للغة العربية: ٥٣٣-٥٤٠.

القيم الجميلة للأدب، ومنها هذه الأبيات في فضيلة التغاضي عند التعامل مع الآخرين !!.

إذا كـــنت في كل الأمور معاتبًا صديقك لم تلق الذي لا تعاتبه

فعش واحدًا أو صل أخاك فإنه مقارف ذنبٍ يوما ومجانبُه

إذا أنت لم تشرب مراراً على القذى ظمئت وأي الناس تصفو مشاربه؟

ومن ذا الذي ترضى سجاياه كلها؟ كفى المرء نبلاً أن تعد معايبه [1]

فقالت إحدى الطالبات: الآن فهمتها يا أستاذة ؟! وقد درستها في الثانوية وحفظتها وقدمت فيها امتحاناً ولم أكن أعرف مغزاها ؟! ونحن لما نتذوقها بعد، إنما هي القراءة المعبرة المتفاعلة مع النص وإيحاءاته !

كما أذكر أننا أقمنا في الجامعة برنامجا أدبيًا [2] تضمن العديد من المسابقات الشعرية في المساجلة والنظم والإلقاء، ولم يتأهل لدخولها إلا المتميزات في الإلقاء الجيد المعبِّر، ومن شدة روعة أداء المتسابقات عبَّرت إحدى الأستاذات في قسم التاريخ عن ذلك بقولها:« لقد أحييتم اللغة بهذا البرنامج وكسرتم العبارة التي تقول إن اللغة العربية تختنق !!»، والحقيقة أن اللغة حيَّة بذاتها، ولكن أداءها بهذه الطريقة الجميلة أشعر الآخرين بروعتها، وساعدهم على تذوقها والإحساس بجمالها . وهذا مكسب وأي مكسب ؟!

وهنا يبرز دور المعلمة الحريصة المبدعة الشغوفة بتدريب طالباتها على الأداء الفني الجميل والقراءة الحرة المعبرة التي تزيد من تعلقهن بالنص وتفاعلهن معه؛ ذلك أن الشعر

---

١) ديوان بشار بن برد:١٤١ -١٤٢.

٢) تحت شعار سوق عكاظ الأدبي الرابع – الذي أقوم بالإشراف عليه بصفة دورية سنوية –، وكان يُقام سابقًا تحت مظلة نشاط قسم اللغة العربية، وفي هذا العام أقيم ضمن أنشطة (نادي الخطابة والإلقاء) التابع لوكالة عمادة شؤون الطالبات للأنشطة بالجامعة في ١٥ ذي القعدة ١٤٣٣هـــ .

كالموسيقى إنما كتب ليُسمع لا ليقرأ مكتوبا وحسب ! وهو الأداة الأولى لطرق باب النص والمفتاح الأول لتذوقه .

يقول د. علي الحديدي: « الغرض الأساسي الذي يجب أن يضعه المدرس نصب عينيه في تقديم الشعر للأطفال هو زيادة استمتاعهم به ، وتمرين أذواقهم وتطوير تقديرهم للصيغ الشعرية المختلفة ، وكلما زادت تجربة الطفل بالشعر زاد استمتاعه وفهمه للنص الجميل والأدب الراقي الرفيع» .[1]

وكيف يستمتع به ويؤثر في وجدانه دون إلقائه إلقاءً معبرًا بحيث يعطي كل جملة وكل عبارة حقها من التعبير ودرجة الصوت ؟.

وتستطيع المعلمة أن تدخل الشعر في مجال اهتمام الطالبات ، ليس بأن تجعله جزءًا من برنامجهن اليومـــــي ، بل كفن تستمتعن به وما فيه من جمال في المعنى، والأسلوب، والصـــــــور والخيال ، فإذا اجتهدت بتلحينه ازداد حسنًا إلى حسن . وهذا لا يقتصر على مرحلة الطفولة وحسب . ولا أنسى حين أردت حفظ قصيدة شوقي في حق المعلم [2]:

قم للمعلّم وفّه التبجيلاً..... كاد المعلم أن يكون رسولًا

أعلمت أشرف أو أجلَّ من الذي ..... يبني وينشئ أنفسًا وعقولًا

أني قمت بتلحينها ، فحفظتها بسرعة ولذلك فهي حتى الآن لا تكاد تغيب عن ذاكرتي ، وهنا مطلب مهم قبل أن نبعد عن هذه النقطة ، وهي: حفظ المعلمة للنصوص الأدبية – كما أشرت سابقًا – فـــــبقدر ما تحفظها أو تمثلها أمام طالباتها يكون لها أعظم الأثر في جذبهم لها .

١) في أدب الطفل: ٢٠٨.

٢) الشوقيات: ١/١٨٠ .

٢-استثارة مكامن الجمال لدى الطالبات، وذلك بأمور منها:

- الوقوف عند بعض الكلمات أو العبارات أو الصور الجميلة ووصفها بالروعة ، ثم طلب مشاركتهن في استنباط مثيلات لها ، وموازنتها بكلمات كان من الممكن التعبير بها ، وبعد المفاضلة يصلن إلى حكم محدد وعلى سبيل المثال: نص ابن زيدون في وصف قرطبة (١):

إنّي ذكرْتُكِ بالزّهراء مشتاقا والأفقُ طلقٌ ومرأى الأرضِ قد راقا

وَللنّسيمِ اعْتلالٌ في أصائِلِهِ كأنهُ رَقّ لي فاعتلّ إشْفاقًا

والرّوضُ عن مائِه الفضّيّ مبتسمٌ كما شقَقتَ عنِ اللّبَّاتِ أطواقًا

نَلْهُو بِمَا يَستَمِيلُ العَيْنَ من زَهَرٍ جال النّدَى فِيهِ حَتَّى مَالَ أعنَاقًا

كأنّ أعْيُنَهُ إذْ عايَنتْ أرَقي بكت لمَا بي فجال الدمع رقراقًا

على المعلمة أن تقف عند كل صورة جميلة ، وتعبر عن جمالها بعبارة مشوقة تستثير الحاسة الجمالية أغفت لديها فتقول مثلا عند قوله: (كأنه كأنهُ رَقّ لي، فاعْتَلّ إشْفَاقًا) و(كَأنّ أعْيُنَهُ، إذْ عايَنَتْ أرَقى): يا الله كم هي رائعة هذه الصورة ! إن هذا الأسلوب التعجبي يحفز الطالبة ويدعوها للتأمل في البيت ، أو

١) ديوان ابن زيدون: ٣٩٩ .

عبارة من مثل: يا الله كيف نظر الشاعر هذه النظرة الخيالية للورد في قوله (كأن أعينه ...) ! وغيرها من عبارات أو ألفاظ تنقل الطالبة إلى العالم الخيالي للشاعر، ثم تشارك الطالبة بدورها في استنباط مثيلات إن من شأن هذا الأسلوب أن يذكي في نفوسهن الإحساس بالجمال الفني وتنمية الذوق، وهذا هو المطلوب .

وليس ذلك مقصورًا على المرحلة الثانوية ، وإنما ينسحب على غيرها من المراحل ، وأعتقد أنها في المراحل الأدنى أعمق أثرًا ، والاستجابة لها أقوى وأسرع .

٢- **الإكثار من عقد الموازنات ثم الموازنات ثم الموازنات** ، فالعمل الفني إذا قورن بغيره سهلت المفاضلة، وهان تقدير الحكم على كل منهما، فلا يظهر جمال الاستعارة إلا إذا عرض بجانبها اللفظ الحقيقي، ولا الكناية إلا مع اللفظ الصريح، ولا قوة الأسلوب الإنشائي إلا إذا عدل عنه إلى الخبري .. وهكذا [١]

وهذه من أروع الطرائق التدريسية التي تحقق المطلوب بأيسر وسيلة ! وإن بدت صعبة وثقيلة لدى بعض المعلمين والمعلمات ، وقد تستغرق وقتًا، لكن من خلال التجربة هي الأجدى في استثارة الوجدان للمقومات الفنية والجمالية في النص ، وأحب إلى نفوس الطالبات من الشرح الممل، أو عرض خصائص

١) ينظر: الموجه الفني: ٢٧٤ .

الشعر، ثم الاستشهاد له، أو الحديث عن الشاعر ، أو فن من فنون الأدب وهكذا ...

والحقيقة « أن تقدير أي نظام من الجمال أمر مستحيلٌ حدوثه مالم يتم تمرن القارئ على عقد موازنات بين ألوان منه في درجات منوعة من الجودة، وتقويم مداها في كل لون »[١] والموازنة تكون:

١- بين نص وآخر: وأرى أنه الأنفع لطالبات المرحلة الثانوية في بيان خصائص العصر الأدبي ، فحتى تدرك الطالبة الفرق مثلًا بين خصائص الشعر القديم الجاهلي أو الأموي وخصائص الشعر في العصر الحديث ، يمكن للمعلمة أن تقرأ للطالبات حفظًا نصًا من الشعر القديم، ولا بأس من الاستفادة من التقنية
الحديثة، فتعرضه من خلال شاشة العرض ، وليكن قصيدة جرير في رثاء زوجته أم حزرة (الجوساء)[٢]

لَوْلا الحياءُ لَعادَني اسْتَعبَارُ		وَلَزُرْتُ قَبْرَكِ وَالحبيبُ يُزَارُ
وَلَقد نَظَرتُ وَما تَمتعُ نَظْرةٍ		فِي اللحْدِ حيثُ تَمكّنَ المِحْفَارُ

١) المرجع في تعليم اللغة العربية: ١٩٢ .

٢) ديوان جرير: ١٥٤.

نعْمَ القَرِينُ وَكُنتِ علْقَ مضنّة		وَارَى بِنَعْفِ بُلَيّةَ الأحْجارُ
ولّهْتِ قَلبي إذْ عَلَتْني كَبرَةٌ		وذوو التمائم من بنيكِ صغار
أرْعَى النّجُومَ وَقَد مضَتْ غَوْرِيّةً		عُصَبُ النّجُومِ كأنّهُنّ صِوَارُ

ثم يُقرأ على الطالبات نص لعزيز أباظة مثلًا أو البارودي .يقول عزيز أباظة (١):

أقول والقلــب في أضــلاعه شــرق بالدمع لا عدت لي يا يوم مــيلادي
قد كنت فيما مضى عيداً فمذ ذهبت أصبحت أشقى بأيــامي وأعيــادي
كأن ما غاض من نعمائنــا نــــغم ما كاد يفرغ من تجويــده الــشادي
لو قد علمتَ بما أذكيت من شجنٍ لجئت تبكى دمًا يا يوم ميلادي

ويقول البارودي (٢):

أيدِ المنون قدحتِ أيّ زناد؟ وأطرتِ أي شعلةٍ بفؤادي ؟

لم أدري هل خطب ألم بساحتي أم سهمٌ أصاب فؤادي ؟

أقذى العيون فأسبلت بمدامعٍ تجري على الخدين كالفرصادِ

١) أنات حائرة لعزيز أباظة: ١٣

٢) ديوان البارودي: ١/ ٢٤١.

ولهي عليك مصاحب لمسيرتي والدمع فيك ملازم لوسادي

فإذا انتبهتُ فأنت أول ذكرتي وإذا أويت فأنت آخر زادي

ورد البريد بغير ما أملته تعس البريد وشاه وجه الحادي

وبذلك ستدرك الفرق بين العصرين في خصائصهما الفنية، وما طرأ على فن الرثاء من تحولات تبعًا لتغير العصر. وأرى في هذا الأسلوب علاج لمشكلة (تاريخية الأدب) التي اشتكت منها الطالبات في الثانوية العامة، ومنها: الموازنة بين قصيدة لامرئ القيس في الوصف مثلاً ، وابن زيدون السابقة وهكذا .

الموازنة بين كلمة وكلمة ، ومن خلال الفرق بينهما تدرك الطالبة سرها الجمالي في موضعها ، مثلًا كلمة (سورًا) في عمرية حافظ إبراهيم [1]:

وراع صاحب كسرى أن رأى عمرا عطلا من الرعـــية وهو راعيها

وعهده بملوك الـــفرس أن لها سورًا من الجند والأحراس تحميها

وتطلب منهن المعلمة مثلاً موازنتها بكلمة (جمعًا) أو (جيشًا) لتدرك الفرق وجمال الأولى !

١) البيتان في الديوان: ١/٩٠ .

٢- بين أسلوب إنشائي وأسلوب خبري: لتدرك أثره الجمالي والفرق في دلالة كل منهما ، ومثاله: قصيدتي كل من كعب الغنوي في رثاء أخيه، والخنساء في رثاء أخيها ، فالموضوع واحد والعصر واحد ، إذن ما الفرق ؟ تقول الخنساء [١]:

أعينيِّ جودَا ولا تجمدا ألا تبكيان لصخر الندى ؟

ألا تبكيان الجريء الجميلَ.....ألا تبكيان الفتى السيد

ويقول كعب [٢]:

أخي ما أخي لا فَاحِشٌ عندَ بيتِهِ ولا ورِعٌ عندَ اللقاءِ هيوبُ

أخو شتوات يعلم الضيف أنه سيكثر ما في قدره ويطيب

إذَا نَزَلَ الأضْيَافُ أوْ غِبْتَ عَنْهُمُ كَفى ذاكَ وَضّاحُ الجَبينِ أريبُ

وَدَاعٍ دَعَا: يَا مَنْ يُجِيبُ إلَى النَّدى فَلم يَستجِبْهُ عِنْدَ ذاكَ مُجيب

فَقُلْتُ ادْعُ أُخْرَى وَارْفَعِ الصَّوْتَ دَعْوَةً لعلَّ أبَا المغوَارِ منكَ قَريبُ

يجِبْكَ كَما قَدْ كانَ يَفْعلُ إنَّهُ بأمْثالِها رَحبُ الذِّرَاعِ أريبُ

فَإنِّي لَباكيهِ وَإنِي لَصادِقٌ عَلَيْهِ وَبَعضُ البَاكياتِ كذُوبُ

١) ديوان الخنساء: ١٤٣.

٢) الأصمعيات: ٩٥-٩٦.

ويقول غريقة العبسي [1]:

تقول سليمى ما لجسمك شاحبًا	كأنك يحميك الشرابَ طبيبُ
فقلت ولم أعي الجوابَ ولم ألح	وللدهرِ في صمِ السلامِ نصيبُ
تتابعُ أحداثٍ تخرّمنَ إخوتي	وشيبن رأسي والحطوبُ تشيبُ
لعمْرِي لَئنْ كَانت أصَابتْ مصيبةٌ	أخِي والمنايا للرِّجَالِ شعوبُ
أخي كان يكفيني وكان يعينني	عَلى نائباتِ الدهرِ حينَ تنوبُ
فتى لا يبالي أن يكُونَ بجسمهِ	إذا نالَ خلاتِ الكرامِ شحوبُ
فلَو كَان مَيتٌ يُفتدَى لفدَيته	بما لم تكن عنه النفُوس تطيبُ
بعيني أوْ يُمنى يديّ، وقيلَ لي	هُو الغانم الجذْلان حين يؤوبُ
كثيرُ رمَادِ القدرِ رحبٌ فِناؤهُ	إلى سَندٍ لم تحتجبهُ غيوبُ

ستدرك الطالبة أنه - مع كون الأبيات جميعًا في غرضٍ واحد – فإن هناك نصًا أقوى من نص وأجمل بسبب الاختلاف في الأسلوب ! وستدرك أثر الأسلوب في جماليات العمل الأدبي ولاشك ، وأنه أدل في نص الخنساء لشدة توجعها ومرارة فقدها لأخيها ، ورغبتها بهذه الجمل الإنشائية: النداء (أعيني) الأمر (جودا) النهي (لا تجمدا) الاستفهام (ألا تبكيان ..؟) إلى الدلالة على هذه المعاني ، ويمكن الموازنة بين نصين لشاعر واحد؛ فأبيات الخنساء السابقة يمكن موازنتها بنص خبري من شعر الخنساء نفسها كأن تقارنها بقولها ترثي صخرًا أيضًا في قصيدتها التي مطلعها:

---

١) الأصمعيات: ٩٨-١٠٠.

قَذىً بِعَينِك أَم بِالعَينِ عُوَّارُ [1]
تَبكي خُناسٌ عَلى صَخرٍ وَحُقَّ لَها إِذ رابَها الدَهرُ إِنَّ الدَهرَ ضَرّارُ
وَإِنَّ صَخراً لَوالينا وَسَيِّدُنا وَإِنَّ صَخراً إِذا نَشتو لَنَحّارُ
وَإِنَّ صخراً لَمِقدامٌ إِذا رَكِبوا وَإِنَّ صَخراً إِذا جاعوا لَعَقّارُ
وإِنَّ صَخـــراً لَتَأتَمَّ الهُداةُ بِهِ كَأَنَّهُ عَلَمٌ في رَأسِهِ نارُ
جلدٌ جَميلُ المُحَيا كاملٌ وَرِعٌ وَلِلحُروبِ غَداةَ الرَوعِ مسعارُ
حَمّالُ أَلوِيَةٍ هَبّاطُ أَودِيَةٍ شَهّادُ أَندِيَةٍ لِلجَيشِ جَرّارُ

وكيف أسهمت الجمل الخبرية مع صيغ المبالغة هنا في نقل توجعها على أخيها واعتدادها بصفاته، وعبرت بقوة عن رغبتها في تخليد ذكراه في النفوس كما هو مخلدٌ في وجدانها .

ج- من تعبير مجازي استعاري وتعبير صريح مجرد ، ومثاله الموازنة بين قولنا: (السماء صفراء عند الغروب) أو تعبير ابن زيدون في قصيدته السابقة:

وللنسيمِ اعتلال في أصائلِه كأنه رقّ لي فاعتل إشفاقًا

١) ديوان الخنساء: ٤٨-٤٩؛ وفي ديوان الخنساء بشرح ثعلب: ٣٨٥-٣٨٧ . ومطلعها:
ماهاجَ حزنُكَ أمْ بالعَيْنِ عوّارُ أمْ ذَرَفَتْ أَم خَلَتْ من أَهلِهَا الدّارُ ؟ ص ٣٧٨.

وإثارة خيال الطالبات لمعرفة الفرق بين التعبيرين ! أو بين التعبير باحتفاء مكة وابتهاجها بقدوم النبي يوم فتح مكة وبين قول أحمد محرم [١]:

لم يبق إذ سطعت أنوار غـرته مغنى بمكة إلاَّ اهتزّ أو وجفا

تحرك البيتُ حتى لو تطاوعه أركانه خفَّ يلقى ركبه شغفًا

هل هذا التعبير لو استبدل بـ (وابتهجت مكة وأهلها بالنبي) سواءً ؟

د- بين كلمة تغير مكانها: تقدمت أو تأخرت عن مكانها الأصلي ومعرفة الحكمة من هذا التقديم أو ذاك الموازنة بها لو ردت إلى مكانها، مثال: استثارتهم وسؤالهم عن تقديم المال في قول شوقي [٢]:

با**لعلم** و**المال** يبني الناسُ ملكهمُ لم يُبنَ ملكٌ على جهل وإقلال

ولماذا لم يقدم المال أولًا ؟! ومن خلال العصف الذهني لآراء الطالبات ومشاركتهن ، نصل إلى المعنى الجمالي، والسر من هذا التقديم، وهو أن العلم أولى في بناء المجد على المال .

١) ديوان مجد الإسلام: ١٨٠.

٢) الشوقيات: ١/١٨٥.

وبهذه الموازنات نحقق جانبًا كبيرًا من المأمول في استمالة الطالبة للأدب ، وخلق نوعٌ من التفاعل والتواصل بينهما وبين النص الأدبي ، واستثارتها للإحساس بجمالياته . ومن دون هذه الاستثارة أو هذا الإذكاء للحس الفني بداخلها يبقى النص ميتًا؛ فضلا عن أنها تزيد من حصيلة الطالبة الشعرية:أقصد بالاطلاع على المزيد من الأعمال والنصوص والأدباء في الدرس الواحد وهــذا أجدى في التذوق لأن ملكة التذوق لا تحصل بمعرفة طائفة من القواعد والقوانين التي استنبطها أهل البيان ولكنها تكتسب بممارسة الكلام الجيد والتفطن لخواصه ومزاياه مع توفر الاستعداد، واستجابة الطبع .

٣- **الاستفادة من التقنية وجهاز العرض داخل الفصل؛** لعرض النصوص والقصائد بطريقة محببة ومشوقة وألوان وخطوط مناسبة ، من خلال عروض الباوربوينت فهو أكثر تشويقًا وإثارة لهن من قراءته من الكتاب مباشرة أو مطبوعًا على ورقة .

٤- **الانطلاق من النصوص في تعرف الفنون أو استنباط خصائصها الفنية أو العصور الأدبية** ، والبعد عن أسلوب السرد أو الشرح المباشر والتلقين ، فهذه طريقة مملة ومنفرة من درس الأدب ، وقد كشفت الاستبانة أن تسعين بالمئة (٩٠%) من الطالبات اللاتي لم يكنّ يشعرن بمتعة أثناء دراسة الأدب ، كان السبب لديهم هو: السرد ، والطريقة الرتيبة والقراءة، وعدم التطبيق ونحوها

من الإجابات التي تدور حول هذا السبب سواء في الأسئلة المغلقة أو المفتوحة .

والمطالبة بأن تكون الدراسة النصية هي الأساس ليس لأجل الدراسة ذاتها ، بل لتكون النصوص وسيلة لاستنتاج الحقائق الأدبية والربط بينها لإعطاء صورة كاملة عن العصر أو الأديب أو الفن الذي تدرس النصوص من أجله . وقد كنا في الماضي نشكو من عناية المدرسين بدراسة النصوص دراسة تحليلية ، واليوم نشكو من المعلمين والمعلمات في تحليل النصوص لذاتها ، فينتقلون من عصر إلى عصر ، ومن فن إلى فن ، أو من أديب على أديب دون أن يقفوا بطلابهم وطالباتهن من حين إلى حين ليجمعوا في إطار متسق هذه الأحكام ويقدموا صورة للعصر أو الفن أو الأديب حتى كاد طالب الصف الأول ثانوي يشرف على نهاية العام الدراسي وليس في ذهنه صورة واضحة للشعر الجاهلي تمثل فنونه وخصائصه الفنية والأسلوبية والعوامل الفكرية المؤثرة فيه ، وإذا سُئلت الطالبة الكتابة في موضوع أدبي عن خصائص عصر من العصور أو فن من الفنون وقف عاجزًا عن هذا الموضوعات التي تعتمد على تجميع الأحكام الأدبية المستنتجة من تلك الدراسات النصية ، ومثل هذا نقول في طـالب الصف الثاني ثانوي الذي يدرس نصوصًا من العصر العباسي أو الأندلسي ، وطالب الثالث ثانوي الذي يدرس العصر الحديث .

لذا فإننا نهيب بالمعلمين أن يتخذوا دراسة النصوص وتحليلها وسيلة لإصدار الأحكام الأدبية ، وسبيلًا لفهم الأدب وتاريخه لا أن يتخذوها مجرد

معالجة جزئية لنتاج أدبي نستمتع بجماله ونمضي عاجزين عن ربطه بتاريخنا الأدبي أو تكوين الصورة الأدبية للعصر الذي ينتمي إليه ، وخصائصه والعوامل المؤثرة فيه.[١]

٥- **عدم الاقتصار على تعداد المصطلحات البلاغية في النص،** وإنما التعرض لوجه الجمال في هذا التشبيه وهذه الاستعارة وتلك الكناية؛ فهي عنصرٌ أصيل من عناصر التذوق الأدبي، ولكن الأهم بلاغة التعبير وما تنطوي عليه من دقائق وأسرار، وما تبعثه من تأثير وانفعال. حتى إننا لنتساءل: ما الذي حققه الشاعر من هذا التشبيه، وما الذي أضافته هذه الكناية ؟

ولهذا رأى بعض الباحثين [٢] ضرورة أن يكون معلم الأدب:

- ملمًا بأسرار التذوق الأدبي وعناصره .

- ملمًا بأسرار اللغة وخصائصها وقدرتها التعبيرية وقيمة حروفها وألفاظها .

- عالما بأسرار التراكيب النحوية، باحثا عما وراءها من أسرار.

١) ينظر: أصول تدريس اللغة العربية، جودت الركابي: ١٩٢-١٩٣.

٢) د.حسن شحاتة، د. مروان السمان في: المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها: ١٩٢-١٩٣.

- لديه قدرة على التحليل النقدي المستند إلى أسس موضوعية وقادر على إصدار حكم نقدي .

- قادر على تبين أهم الأسس الجمالية والفنية العامة في النص .

٥- إعطاء الطالبة الفرصة في حرية اختيار النص الذي تميل لحفظه ، مثلًا إذا درست لامية الشاعر الجاهلي الشنفري ، ولنترك لها حرية اختيار الأبيات التي تحفظها أو حتى اختيار أبيات لشاعر آخر تميل إليه كعنترة أو طرفة أو زهير ما دام يحقق المطلوب ، والإلزام بحفظ النصوص من أكثر الأمور التي تعاني منها الطالبة - حسب الاستبانة – في التعليم العام، ومن فوائد ترك حرية الاختيار للطالبة في حفظ النص أنه يزيد من سعة اطلاعها على هذا العصر وشعرائه وخصائصه؛ ففي رحلة البحث عن نصٍ مناسبٍ لها تكون قد استوعبت بالممارسة خصائص هذا العصر وفنونه وأعلامه، وهذه غاية مابعدها غاية !

٦- الاستفادة من النشاط المدرسي: ويهمني في هذا الصدد ما يخدم النشاط الأدبي، ويعطي أولوية للشعر وممارسته الفعلية بطريقة فنية هي أكثر حرية وانطلاقة وفاعلية من الممارسة داخل الصف ، ومن الأنشطة غير الصفية الإبداعية التي يمكن للمعلمة استثمارها: الإذاعة المدرسية ، وحصص النشاط ، والتمثيل المسرحي .

- **الإذاعة المدرسية:** لو خصص لكل فصل أسبوع يقدم فيه برنامجًا أدبيًا متكاملًا تتولى معلمات اللغة العربية الإشراف عليه للتوجيه والتدريب على فن الإلقاء سيكون مجديًا وبخاصة مع التحفيز بالجوائز والمكافآت .

- **المسرح المدرسي:** القصة من أحب الألوان الأدبية للطالبات في جميع المراحل ، ويمكن تقديمها من خلال المسرح ، وهو بالتجربة العملية طريقة فعالة جدًا فيما نحن بصدده؛ لأنه يحرك مشاعر الطلاب وأذهانهم ويغذيهم فنيًا وأدبيًا ووجدانيًا؛ لأنه يؤثر في خيالاتهم ومواقفهم الانفعالية وعواطفهم وبخاصة الصغار ، ويكون ذا تأثير كبير في غرس القيم الجديدة في أعماقهم حيث يفوق في تأثيره وسائط الأدب الأخرى ، وهو أحد أدوات تشكيل ثقافة الطفل ، فهو ينقل للأطفال بلغة محببة نثرًا أم شعرًا . وبتمثيل بارع وإلقاء ماتع الأفكار والمفاهيم والقيم ضمن أطر فنية حافلة .

وقد كتب مارك توين عن مسرح الأطفال ما يؤكد ما سبق فقال: « أنه

أقوى معلم للأخلاق ، وخير دافع إلى السلوك الطيب اهتدت إليه عبقرية الإنسان؛ لأن دروسه لا تلقن بالكتب بطريقة مرهقة ، أو في البيت بطريقة مملة ، بل بالحركة المنظورة التي تبعث الحماس ، وتصل مباشرة إلى قلوب الأطفال التي تعتبر أنسب وعاء لهذه الدروس . إن كتب الأخلاق لا يتعدى تأثيرها العقل ، وقلما تصل إليه بعد رحلتها الطويلة الباهتة ، ولكن حين تبدأ

الدروس رحلتها من مسرح الأطفال ، فإنها لا تتوقف في منتصف الطريق ، بل تمضي إلى غايتها »[١].

ويضع المسرح للأطفال وجهًا لوجه أمام تجارب جديدة ويحفزهم إلى التطلع نحوها ، وبهذا يوسع من آفاقهم فضلًا عـن إجابته على آلاف التساؤلات التي تدور في أذهـانهم بطريقة شـيقة وفي صـورة فنية تعتمد على الإيحاءات الخفية التي يتسلل إلى نفوسهم بدعة ، ويخلق منهم في المستقبل جمهورًا ناضجًا يتذوق منها الرفيع ويزدري الرديء . [٢]

وله مجالات مختلفة: فقد ينهض الفل الواحد بتمثـيليات قصـيرة من الموضوعات الأدبية خاصـة بشاعر أو عصر أو كاتب أو تحويل قصة إلى حوار تمثيلي مع إضافات يخترعونها ، وخاصة تلك القصص التي تتخللها قصائد كقصة المحلق والأعشى في سوق عكاظ لطالبات الصف الأول ثانوي ، أو قصة أحلم العرب... أو مسرحية كليوباترة لطالبات الصف الثالث ثانوي أو

١) أدب الأطفال (هادي نعمان الهيتي): ٣٠٥.

٢) نظر: السابق نفسه: الصفحة نفسها .

شعر أحمد شوقي على لسان الحيوان كقصة اليمامة والصياد أو الثعلب والديك[1]:

برز الثعلب يوماً في ثياب الواعظينا
فمشى في الأرض يهذي ويسبّ الماكرينا
ويقول: الحمد لله إله العـــالمينا
ياعباد الله توبوا فهو كهف التائبينا
وازهدوا في الطير إن العيش عيش الزاهدينا
واطلبوا الديك يؤذن لصلاة الصبح فينا
فأجاب الديك: عذراً يا أضلّ المهتدينا
بلّغ الثعلب عني عن جدودي الصالحينا
أنهم قالوا وخير القول قول العارفينا
مخطئٌ من ظنّ يوماً أنّ للثعلب دينا

- تكوين نادي الخطابة والإلقاء: الذي يعد المسابقات الشعرية في حفظ القصائد والمساجلات والأمسيات ويقدم الحوافز والمكافآت التشجيعية والحـــقـــيقية أنه كان لهذا النادي ومن خـــلال الإشـــراف على المســـابقات الأدبية في الجمعة سواء كان تحت مظلة النـــــشاط غير الصفي لقسم اللغة العربية سابقًا، أو تحت مظلة (نادي الخطابة والإلقاء) حديثًا على

١) القصيدة في الديوان: ٤/١٥٠ .

مستوى الجامعة ، فقد كان محفزًا للجميع وبابًا واسطًا لجذب الطالبات للأدب وللشعر بخاصة ، وقد سبق أن أشرت كيف كان الحضور ينبهر بجمال اللغة التي يؤديها الطالبات بهذا الأداء الفني الجميل سواء المتساجلات أو المشاركات في مسابقة الإلقاء .

وأخيرًا تظل هذه التجـــارب ميتة ما لم تنهض بها معلمة مبدعة تدرك أبعاد دورهـــا في تقريب الأدب وتقديمه بصورته الجميلة للطالبات ، ولا أنسى كلمة الأستاذ الكبير في هذا المجال: أ. عبد العليم

إبراهيم:« التربية الحديثة لا ترتضي أن يظل المدرس جامدًا أمام أوضاع متوازنة ، بل تطمح في أن يكون

له من الجرأة والتحرر ما يمكنه من أن يعرض أسلوبًا جديدًا في تناول المنهج ، أو في طريقة التدريس ، أو في الأمرين معًا ، ما دام هذا الأسلوب الجديد يرسم أقرب الطرق وأوضحها لتحقيق الغايات التربوية العامة والخاصة للمادة الدراسية » [1]

وفي الختام:

١) الموجه الفني: ٣٧٨ .

فإن عملي هذا ليس إلا صيحة نذير لتدارك أمر الأدب وما آل إليه في تعليمنا العام على الرغم من مكانته التربوية والتعليمية والتثقيفية التي وضحتها هذه الدراسة ، فضلًا عن أثره أو بعده اللغوي في حياة الطالبات ، وأهميته تلقي بثقلها على كاهل المعلمات وعلى وزارة التربية والتعليم .ولهذا توصي الدراسة بالآتي:

١- ضرورة إعداد المعلمات وتأهيلهن في هذا الجانب بالذات ، ويمكن الاستفادة من جامعة الدمام في تقديم هذه الخدمة لمعلمات اللغة العربية في الوزارة ، فإنهن في الغالب خريجاتها، ولكنهن مع الأسف الشديد غير مؤهلات تربويًا، وليس لديهن حظٌ من الوعي بطرق التدريس ومناهجه إلا الاجتهادات الشخصية . وقد قدم مكتب الجودة في قسم اللغة العربية دورات لأعضاء هيئة التدريس في (وسائل تنمية الذوق الأدبي وتحقيق أهداف مقرر التذوق الأدبي) وأعتقد أن لدينا من الكفاءات القادرة على تقديم مثل هذه الدورات لمعلمات الوزارة .

٢- إلزام المعلمات وبخاصة خريجات الآداب بالاطلاع على كتاب (الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية) لعبد العليم إبراهيم؛ لأنه يختصر خطوات كبيرة للوصول للمرام في تنمية الذوق الأدبي، فضلا عن مهارات التدريس وطرائقها بشكل عام .

هذا والله أسأل التوفيق والسداد ، وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم .

* * *

فهرس

١- الإتقان في علوم القرآن، جلال الدين السيوطي، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، بيروت، ١٤٠٨هـ - ١٩٨٨م .

٢- أدب الأطفال (قراءة نظرية ونماذج تطبيقية)، سمير عبدالوهاب أحمد، دار المسيرة – عمان، الطبعة الثانية، ٢٠٠٩م .

٣- أدب الأطفال، د. عمر الأسعد، وزارة الثقافة،الأردن، الطبعة الأولى، ١٤٢١ ه-٢٠٠٠م .

٤- أدب الأطفال (فلسفته، فنونه، وسائطه) هادي نعمان الهيتي الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، الشؤون الثقافية، بغداد، ١٩٧٧م .

٥- أدب الأطفال في ضوء الإسلام، د. نجيب الكيلاني، مؤسسة الرسالة،بيروت، الطبعة الرابعة ١٤١٧هـ-١٩٩٦م .

٦- الأدب الجاهلي، د. شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة، الطبعة الرابعة، ١٩٨٦م.

٧- الأدب العربي للصف الثالث الثانوي، وزارة التربية والتعليم، طبعة ١٤٣١هـ - ٢٠١٠م .

٨- الأدب العربي للصف الثاني الثانوي، وزارة التربية والتعليم، طبعة ١٤٣١هـ - ٢٠١٠م .

٩- الأدب العربي للصف الأول الثانوي، وزارة التربية والتعليم، طبعة ١٤٣١هـ - ٢٠١٠م .

١٠- أدب الطفل وحاجاته (خصائصه ووظائفه في العملية التعليمية)، أ.د هدى محمد قناوي، مكتبة الفلاح – الكويت، الطبعة الأولى، ١٤٢٤هـ - ٢٠٠٣م .

١١- الأسس الجمالية في النقد العربي القديم (عرض وتفسير ومقارنة)، د. عز الدين إسماعيل، دار الفكر العربي،الطبعة الثالثة، ١٩٧٤م .

١٢- أسطورة الأطفال الشعراء، عبدالرزاق جعفر، دار الجيل، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤٢٣هـ -١٩٩٢م .

١٣- الأصمعيات، اختيار الأصمعي، عبدالملك بن قريب، تحقيق وشرح: أحمد شاكر وعبد السلام هارون، الطبعة الخامسة، بيروت (الدار والتاريخ: من دون)
١٤- أصول تدريس اللغة العربية، د.علي الطاهر، دار الرائد العربي،الطبعة الثانية، ١٤٠٤هـ - ١٩٨٤م .
١٥- الأغاني، لأبي الفرج الأصفهاني، طبعة دار الكتب المصرية، بيروت، (الطبعة والتاريخ: من دون)
١٦- أنات حائرة، لعزيز أباظة، الطبعة الثالثة ١٩٥٦م (الدار والمكان: من دون)
١٧- تاج العروس من جواهر القاموس، للزبيدي، ت: فراج عبدالستار، مطبعة الكويت، ١٩٩٨م.
١٨- تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية (أسسه وتطبيقاته التربوية) د. محمد صلاح الدين مجاورن دار الفكر العربي، القاهرة، ١٤١٨هـ -١٩٩٨م
١٩- التذوق الأدبي (النظرية والتطبيق)، إعداد مجموعة من أساتذة جامعة الملك فيصل، الرياض، الطبعة الأولى، ١٤٣٣هـ -٢٠١٢م .
٢٠- التذوق الأدبي (طبيعته،نظرياته) ماهر شعبان، القاهرة،الطبعة الأولى ١٤٢٩هـ- ٢٠٠٩م .
٢١- تذوق النص الأدبي (جماليات الأداء الفني)، د. رجاء عيد، دار قطري بن الفجاءة، الدوحة، الطبعة الأولى، ١٤١٤هـ - ١٩٩٤م .
٢٢- جمهرة أشعار العرب، لأبي زيد القرشي، تحقيق: د.محمد علي الهاشمي، طبعة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ١٤٠١هـ -١٩٨١م .
٢٣- دراسات في علم نفس النمو، د. حامد زهران، د. إجلال سري، عالم الكتب، مصر، الطبعة الأولى، ١٤٢٢هـ - ٢٠٠٢م .

٢٤- دلائل الإعجاز، عبدالقاهر الجرجاني تحقيق وتعليق: محمود شاكر، مطبعة المدني، القاهرة، لطبعة الثالثة ١٤١٣هـ -١٩٩٢م.

٢٥- ديوان ابن زيدون، تحـقيق وشرح وضبط: حنا الفاخوري، دار الجيل، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤١٠هـ - ١٩٩٠ م .

٢٦- ديوان بشار بن برد، شرح وترتيب وتقديم: مهدي محمد ناصر الدين،دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى،١٤١٣ هـ -١٩٩٣م .

٢٧- ديوان جرير، دار بيروت للطباعة والنشر، ١٤٠٣هـ - ١٩٨٣م .

٢٨- ديوان حافظ إبراهيم، ضبط وشرح وتصحيح: أحمد أمين، أحمد الزين، إبراهيم الأبياري، دار العودة، بيروت، ١٩٣٧ م .

٢٩- ديوان الخنساء، دار صادر،بيروت (الطبعة والتاريخ: من دون)

٣٠- ديوان الخنساء، شرحه: أبو العباس ثعلب، تحقيق: د.أنور أبو سليم، دار عمان، الطبعة الأولى، ١٤٠٩ه- ١٩٩٨م .

٣١- ديوان محمود سامي البارودي، تحقيق وشرح وضبط: محمد شفيق معروف، دار المعارف، مصر، ١٩٧٥ م .

٣٢- سلسلة الأحاديث الصحيحة وشيء من فقهها وفوائدها، للألباني، الدار السلفية، الكويت، المكتبة الإسلامية، عمان (الطبعة من دون).

٣٣- صحيح الجامع الصغير وزيادته (الفتح الكبير)، محمد ناصر الدي الألباني، المكتب الإسلامي، بيروت، الطبعة الثانية ١٤٠٦هـ -١٩٨٦م .

٣٤- طرق تدريس اللغة العربية، د. زكريا إبراهيم، دار المعرفة، مصر .

٣٥- طرق تدريس اللغة العربية، د.جودت الركابي، دار الفكر، دمشق، الطبعة ١٤٢٣هـ - ٢٠٠٢م .

٣٦- الطفل وعالمه الأدبي، د. عبدالرؤوف أبو السعد، دار المعارف، بيانات الطبع (من دون)

٣٧- عيار الشعر، ابن طباطبا .بيانات الطبع (من دون)

٣٨- فصول في تدريس اللغة العربية (ابتدائي، متوسط، ثانوي) د.حسن جعفر الخليفة، مكتبة الرشد، الرياض، الطبعة الرابعة، ١٤٢٥هـ - ٢٠٠٤ م .

٣٩- كتاب المصون في الأدب، للحسن العسكري، ت: د. محمود حسن أبو ناجي الشيباني، الطبعة الأولى، ١٤١٣هـ -١٩٩٣م (دار النشر ومكان النشر: من دون)

٤٠- المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، د. حسن شحاتة، د. مروان السمان ن مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، الطبعة الأولى، ١٤٣٣هـ -٢٠١٢ م .

٤١- محاضرات الأدباء ومحاورات الشعراء والبلغاء، أبو القاسم الحسين بن أحمد الأصفهاني، دار الأرقم بن أبي الأرقم، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤٢٠ه .

٤٢- مختصر صحيح مسلم، لمسلم بن الحجاج النيسابوري، تحقيق: محمد ناصر الدين الألباني، المكتب الإسلامي، الطبعة السادسة، ١٤٠٧هـ- ١٩٨٧م .

٤٣- الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، عبدالعليم إبراهيم، دار المعارف، القاهرة، الطبعة العاشرة .

٤٤- الوافي في طرق تدريس اللغة العربية، محمد محمود موسى، دار القلم، الإمارات، دار ابن الجوزي، القاهرة، الطبعة الأولى، ١٤٣٣هـ - ٢٠١٢م .

* *

منهج (لغتي الجميلة) لصفوف المرحلة الابتدائية العليا للفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٣-١٤٣٤ هـ
دراسة نقدية

إعداد

د. وضحى بنت مسفر بن محمد القحطاني

بقسم اللغة العربية

كلية الآداب للبنات ــ جامعة الدمام

بسم الله الرحمن الرحيم

ليست اللغة جزءًا من تفكير الإنسان أو وسيلة للتخاطب فحسب؛إنها معلَم ثابت من معالم الهوية الإنسانية،وبقدر ثبات الإنسان على لغته واعتزازه بها، يكون ثباته وثبات ملامح هويته أمام الآخرين؛ لذلك ظلت الشعوب تصارع لأجل الثبات على لغتها،وأصبح ضعف اللغة مؤشرًا سلبيا على ضعف الهوية، ودلالة قوية على وجود غالب ومغلوب، والغالب عادة هو ذاك الذي استطاع فرض هيمنته:العسكرية، أو الفكرية، أو الحضارية على المغلوب، والمغلوب هو من تنازل عن ملمح أو ملامح عدة من هويته ولغته في سبيل إرضاء الغالب، أو من باب التقليد والانبهار به.

وهذا مما تفطن له علماؤنا المسلمون منذ القدم، حيث أشار لها ابن خلدون في نظريته الشهيرة والتي يذكر فيها:((أن المغلوب مولع أبدا بالاقتداء بالغالب في شعاره،وزيه،ونحلته،وسائر أحواله،وعوائده، والسبب في ذلك أن النفس تعتقد الكمال فيمن غلبها وانقادت إليه، وإما لنظره بالكمال بما وقر عندها من تعظيمه))[1].

وهذا القول يصح في سائر شؤون الحياة إلا أن ظهوره في اللسان العربي أصبح جليا، فالولع باللسان الأجنبي ليس وليد اليوم، وإن كان في يومنا ازداد سعاره غير أنه سبقنا بالشكوى منه علماؤنا الأوائل فهذا ابن منظور يعلل لتأليف كتابه الشهير لسان العرب فيقول:(لما رأيته قد غلب في هذا الآوان من اختلاف الألسنة والألوان، حتى لقد أصبح اللحن في الكلام يعد لحنا مردودا، وصار النطق بالعربية من المعايب معدودا، وتنافس الناس في تصانيف الترجمانات في اللغة الأعجمية، وتفاصحوا في غير العربية، فجمعت هذا الكتاب في زمن أهله بغير لغته يفخرون،

(١) – مقدمة ابن خلدون، اعتناء ودراسة: أحمد الزعبي، دار الأرقم، بيروت، لبنان، ط، ت (من دون) ص ١٧٦.

وصنعته كما صنع نوح الفلك وقومه منه يسخرون، وسميته لسان العرب)[1].

أضف لذلك فشو العامية، والفجوة الضخمة التي أصبحت بين لغة المناهج التعليمية،ولغة الحياة اليومية، وبُعد المناهج الدراسية عن التقريب بين اللغة الفصحى ولغة الحياة اليومية.

و لم يغفل علماؤنا المعاصرون عن هذا الداء القديم، فقد نهضت المؤسسات التعليمية والأفراد الغيورون لمحاولة الصد والمعالجة للوضع،فعقدت لذلك:المؤتمرات،والندوات،والملتقيات، ولعل من آخرها ما عقدته الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة ٥-١٤٣٣ لمعالجة هذا الأمر وتقديم الأطروحات والحلول.

وقد رصد أبو أوس إبراهيم بن شمسان في مقاله:(مجابهة الضعف اللغوي) بعض المحاولات والدراسات لمؤتمرات حاولت التصدي للضعف الحاصل في اللغة العربية وقدمت محاولة لإنقاذ الوضع (والحلول الهادفة لمعالجة الضعف اللغوي مستمرة؛واستمرارها دليل استحكام المشكلة، واخفاق الحلول التي قدمتها الجهود السابقة؛ إما لأنها حلول غير عملية، أو أنها لم تؤخذ مأخذ الجد)[2]

وطلاب المدارس والجامعات اليوم هم الآباء والأمهات والموظفون للغد، وتهيئتهم التهيئة المناسبة، وتعليمهم العربية على أسس علمية، وغرس العزة والانتماء في نفوسهم، أول سبل اضمحلال المشكلة وبداية من بدايات العلاج.

لذلك كان اختيار الباحثة لنقد منهج "لغتي الجميلة " والذي وجه للمرحلة الابتدائية والتي تمثل المرحلة العمرية من السنة العاشرة إلى الثانية عشرة حيث تكون أبرز السمات العقلية لهذه

(١) - مقدمة لسان العرب لابن منظور، دار صادر، بيروت، لبنان، ط ٣، ١٤١٤-١٩٩٤، ١/ ٨.

(٢) - مجلة العقيق: مقالة: "مجابهة الضعف اللغوي "أبو أوس إبراهيم بن شمسان مج١٢، ع١٣، ٢٤، محرم ١٤٢٠ - ربيع الثاني ١٤٢٠ هـ ص ٣.

المرحلة هي:(قوة الملاحظة والسيطرة... ومن الظاهر أيضا أن كثيرا من نمو الدماغ في هذا الطور من سن العاشرة إلى الثانية عشر يحدث في النصف الأيمن الخلفي من المخ. والمعروف أن النصف الأيمن يقوم بمعالجة المعلومات بطريقة جمعية (كلية)،وحدسية وهي التركيز على تركيب الأفكار المرتبط بعضها ببعض،أكثر من التركيز على تحليل التفاصيل التي تحدد تلك الأفكار، ومثل هذا التركيب غالبا ما يؤدي إلى أعمال إبداعية واختراعية).[1]

وهذه السمات العقلية البارزة تنقل الطفل من أول مراحل الاتصال اللغوي وهي:الاستماع،والحديث،وأوليات القراءة والكتابة،إلى مرحلة:التمكن،والتوليد، والاشتقاق، فضلا عن أن المرحلة الابتدائية تمثل أولى خطوات التدريس للغة بطريقة ممنهجة، والانتقال بالطفل من التلقي الأولي للغة الحياتية إلى التأصيل للفصحى، عبر التدرج في السنوات الأولى من قراءة الكلمات،والجمل،والبدء في القراءة للقصص القصيرة،والكتابة، إلى المراحل الابتدائية العليا والتي يبدأ فيها التقعيد وتنمية المهارات والثروة اللفظية.والطفل في المرحلة الابتدائية يستطيع تحديد كثير من المدركات الكلية،والعلاقات الزمانية،والمكانية، ويميل للتفكير أكثر،فيرتفع لديه منسوب الفهم والاستيعاب.[2]

(١) – توجيهات معاصرة في التربية والتعليم، د. سعادة خليل، سلسلة الكتب الإلكترونية النصية، دار ناشري، الكويت، الباب الخامس: علاقة الدماغ باللغة والتعلم: العلاقة بين أطوار نمو الدماغ ومراحل النمو العقلي وآثارها على عمليّة التعلّم والتعليم

(٢)– ينظر: تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أسسه وتطبيقاته، د. محمد صلاح الدين علي مجاور، دار القلم، الكويت، ط١، ت (من دون) ص ٢٥.

وأضيف لذلك أن هذه المرحلة تمثل الانطباع الأول عن اللغة العربية، ومعلوم أثر الانطباع الأول على الذاكرة،وبقاء أثره النفسي على الشخص في مستقبل سنواته عند تعامله مع مناهج اللغة؛وبخاصة أنه يتلقى خلالها أوليات علوم اللغة العربية ويبدأ في التعامل مع مصطلحاتها؛ لذا العناية بمناهج اللغة في هذه المرحلة يمثل جزءا من الحل الجذري للعزوف عن اللغة العربية، ويمثل عامل جذب لايستهان به فيما يستقبل. ومن هنا كانت دراستي لمنهج "لغتي الجميلة " دراسة نقدية كمحاولة لتلمس نقاط الضعف لتداركها، وإبراز نقاط القوة للثبات عليها، والاستزادة منها، وقد بنيت دراستي على:

١- رؤية عامة حول طبيعة بناء المنهج،وكيفية توظيفه لعلوم اللغة العربية وفق النظريات الحديثة.

٢- دراسة إحصائية استطلاعية لرأي المتعاملين مع المنهج:مدرسين،وموجهين،وأولياء أمور.

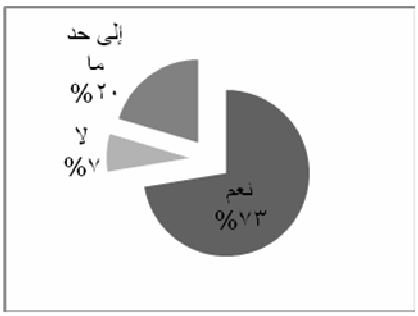
وقد وزعت استبانة على ١٢٥ مشاركًا مابين:أولياء أمور،ومعلمين،وموجهين،ومشرفين على تدريس المادة، وسأقوم خلال نقدي للمنهج بالإشارة إلى نتائج الاستبانة، لإظهار رأي الفئة المستفيدة، والاستئناس به.

وننتقل إلى التعرف على سلسلة " لغتي الجميلة":

فمن حيث التقسيم فقد وزع منهج اللغة العربية على كتابين وهما:كتاب الطالب،وكتاب النشاط،ويضاف لهما كتاب المعلم، والوسائل التوضيحية،وهما خاصان بالمعلم من دون الطالب،وتبدو الحاجة ملحة للجمع بين كتاب الطالب والنشاط ليدعم فهم الطالب،حيث يحال إلى كتاب النشاط في الأنشطة المساندة لما هو موجود في كتاب الطالب، وقد توجهت الباحثة بهذا السؤال إلى عينة الدراسة:

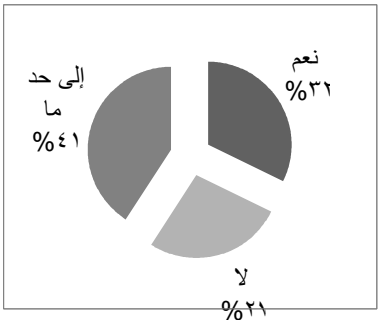
(الربط بين كتاب الطالب وكتاب النشاط يدعم قدرة الطالب على الفهم والتطبيق؟)

فكانت الإجابة:



أما ما يخص المعلم، وهو كتاب المعلم فيظهر أنه يحمل اسم المعلم، وينبغي أن يحمله غيره من أولياء الأمور الذين يباشرون العملية التعليمية مع أبنائهم في المترل،وقد كان السؤال لعينة الدراسة هو:

(الحاجة ملحة للرجوع إلى كتاب المعلم حتى يتم استيعاب المطلوب؟) فكانت الإجابة:



فقد كانت النسبة الأعلى ٤١% إلى حد ما دلالة على أن كتاب الطالب والنشاط والذي يحملهما الطالب معه إلى المترل وحدهما ليسا بكافيين، ويؤيد ذلك أن أقل نسبة كانت لمن نفى الحاجة إليه وكانت الإجابة بنعم أكثر، مما يعني أن كتابين فقط لا يحققان تمام الرؤية الواضحة عند معالجة المنهج؛ولعل سبب ذلك اعتماد المنهج على استراتيجيات وأساليب قد لاتتضح لغير الممارسين للعملية التعليمية التربوية.

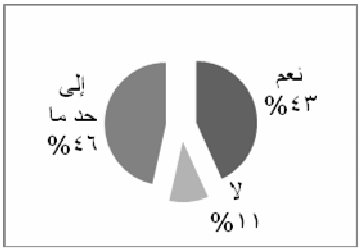
وإذا انتقلنا إلى بناء المحتوى فقد اعتمد المنهج على مبدأ التكامل ونظرية الوحدات.

ففي مقرر الصف الرابع بني المنهج على أربع وحدات تمتد كل وحدة على مدى ثلاثة أسابيع (٢٤) حصة، بينما كان منهج الصف الخامس والسادس ثلاث وحدات كل وحدة

تستغرق خمسة أسابيع

يوضع في بدء كل وحدة الكفايات أو القدر الذي يراد من الأهداف التي تسعى الوحدة إلى تحقيقها في نهاية الأمر.

وقد وجه سؤال حول أهداف المنهج:(المنهج واضح الأهداف والمتطلبات؟) فكانت الإجابة كالتالي:



وفيما يبدو أن الأهداف والمتطلبات تحتاج إلى شيء من الإيضاح أكثر مما هو موجود، فـــ ٤٦% كانت إجابتهم بإلى حد ما وهي النسبة الأعلى، هذا يشير إلى عدم وضوح الأهداف الوضوح التام،وعدم وضوح الأهداف يجعل المربي مدرسا أو ولي أمرٍ غير قادر على المتابعة الدقيقة،أو التأكد من تحقق المطلوب، إذا لم يكن متضحا له منذ البداية.

- ولكل وحدة مقدمة تشتمل على:

١- غلاف الوحدة: ويحوي العنوان وصورة معبرة عنه.

٢-ودليل الوحدة وفي الدليل تعرض الكفايات،والبحوث، والمشروعات التي سيقوم بها الطالب.

٣- المدخل وفيه: صور،ونشاطات متنوعة: مابين نصوص قصيرة نثرية وشعرية وتمارين، وشرح لمفردات جديدة تمد الطالب بمخزون لغوي،ويعد تمهيدا لمحور الوحدة الرئيس.

٤-نص الفهم القرائي ويطلق عليه في الصف الرابع "نص الانطلاق"،والذي يضمن المعجم المساعد: ويقصد به شرح المفردات الصعبة الواردة في النص،ويلحق به عدة نشاطات تساعد الطالب في الوصول لمعاني الكلمات والتدرب عليها.

ومن ضمن نشاطات نص الفهم القرائي إبداء الرأي حول: الأشخاص، والمواقف، والأعمال، والأقوال الواردة في النص.

٥- الأساليب اللغوية والأصناف اللغوية: ويدرب الطالب فيه على أسلوب ويطلب منه محاكاته وتسمى الوظيفة النحوية والصنف اللغوي والصنف الأسلوبي وفي الصف الرابع "التواصل اللغوي " وينبغي مراعاة عدم الاختلاف في المصطلحات فالطفل الآن يتعرف عل المصطلحات العلمية ومسميات الأحكام اللغوية،فلا داعي أن تختلف فهذا يتسبب في إعاقته مستقبلا عن استقبال المعلومة ورسوخها.

٦- القراءة وتمثل استراتيجيات القراءة جزءا من الوحدة يتنوع فتارة تكون: قراءة تصفح، وتارة قراءة التمشيط، وتارة لتدوين الملاحظات، وتارة الجدول الذاتي. هذا بالنسبة للصف السادس

أما الصف الخامس فيطبق في كل وحدة استراتيجية من الاستراتيجيات الخمس وهي:الاستطلاع، السؤال، القراءة، الاستذكار، المراجعة، ثم يطبقها مجتمعة في الوحدة الأخيرة،أما الصف الرابع:فيطبق في كل وحدة:أقرأ، أفكر، أستثمر، ويلاحظ في الاستراتيجيات تدرجها من البسيط إلى الأكثر عمقا كلما ازدادت المرحلة.

٧- نص الاستماع وفيه استماع لنص يقرأ قراءة صحيحة من خلال الأستاذ أو جهاز التسجيل.

٨- النص الإثرائي ويطلق عليه في كتاب الصف الرابع "نص الدعم " والهدف منه تنمية قدرة الطالب على القراءة والاستماع بصورة مستقلة.

٩- بنية النص: والهدف منه التعرف على الخصائص البنائية للنص والتي تجعل الطالب يتعرف على الأشكال المختلفة للنصوص من خلال الفروق التي بينها.

١٠- الإملاء والخط: ويعتمد على استنتاج الطالب للظاهرة الإملائية واسترجاعه لما قد

مضى.

١١- النص الشعري: وهو نصوص شعرية مختارة يتم خلالها التعريف بالشاعر وشرح لمعاني المفردات الغامضة في النص، ويجيب الطالب على الأسئلة المطروحة حول النص؛ ليسهل على الطالب تحليله وبالتالي تذوقه،ثم يُلقى النص إلقاء معبرا مبنيا على التذوق والفهم.

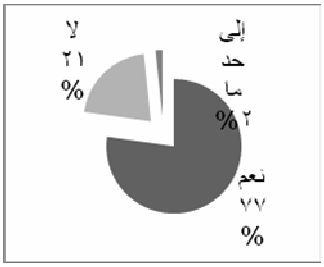
١٢- الوظيفة النحوية: وفيها يثبت الطالب إدراكه لما سبق، واستنتاجه لما سيأتي، ويستثمر محصوله النحوي في إنجاز نشاطات تطبيقية على الوظيفة النحوية.

١٣- البناء المعجمي: والهدف منه أن يجتمع لدى الطالب حصيلة معجمية لغوية، ناتجة عن النصوص التي مرت به.

١٤- التواصل اللغوي: ويراد منه التواصل الكتابي بناءً على ماسبق، والتواصل الشفوي على غرار ماسبق دراسته من النصوص الشفوية.

قد أجاب المستفتَون حول سؤال الاستبانة عن بناء المنهج بهيئة الوحدات:

(المنهج بهيئته الحالية بتقسيمه إلى وحدات أقرب إلى تناول الطالب وأكثر ملامسة لفهمه؟)



وهذه النسبة العالية ٧٧% التي أيدت قيام المنهج بصورته الحالية تثبت أنه نهج موفق في بناء المنهج،

فمنهج "لغتي الجميلة" عمل على خدمة اللغة العربية من منطلق خدمة مهارات اللغة الأربع:وهي الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة. وهي بذلك الترتيب تعبر عن الترتيب الطبيعي للأداء اللغوي عند الإنسان، فالإنسان يبدأ حياته بالاستماع، ثم بعد ذلك يتلقى اللغة عن أمه؛ لذلك تسمى اللغة الأولى التي يتحدث بها الإنسان اللغة الأم؛ فهي لغته الأساسية، وبها يصل

للمستوى الثاني وهو التحدث الذي به يحقق الصلة الاجتماعية بالآخرين،ثم يأتي بعد ذلك القراءة وهي مفتاح التواصل المكتوب، والكتابة وهي نشاط بصري يعتمد على فك رموز الحرف المكتوبة وتأتي الكتابة بعد إتقان القراءة، فلن يتمكن الإنسان من التعبير الكتابي ما لم يحسن قراءة ما يريد كتابته.(١)

أما من حيث الأداء الوظيفي فقد تحقق في منج لغتي الجميلة شروط الأداء الجيد لفنون الاتصال اللغوي، وهي:

١-التكامل بين مكوناتها، فاللغة كيان متحد ولا يفصل بين فنونها إلا من باب المران التعليمي والدراسة فقط لا غير.

٢- صحة الترتيب ومنطقية التتابع فلا ينتقل من فن إلى آخر دون تهيئة مسبقة.

٣- كفاءة أساليب التنمية والتعليم، وإتاحة الفرص لتطبيق المهارات،وليس لمجردحفظ للمعلومات.(٢)

ووضع المربون أسسا لهذه الطريقة الجيدة وهي:أن تكون هذه الطريقة مبنية على علم النفس ومراعاة المراحل العمرية وطرائق التفكير، وأن تكون الطريقة مرنة قابلة للحذف والإضافة(٣)

وقد بني المنهج على مبدأ التكامل وذلك على هيئة وحدات،كل وحدة تتمثل موضوعا معينا

---

(١) ينظر: المفاهيم اللغوية عند الأطفال (أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها) تحرير: رشدي أحمد طعيمة وآخرون، دار المسيرة، عمان، ط٣، ت ٢٠١١-١٤٣٢، ص١٩.

(٢) ينظر: المفاهيم اللغوية عند الأطفال (أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها) تحرير: رشدي أحمد طعيمة وآخرون، ص ٢٠.

(٣) ينظر: الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية، د. طه الدليمي، د. سعاد الوائلي، دار الشروق، عمان ط١، ت٢٠٠٣، ص٢٢.

يحقق قيمة اجتماعية، أو إيمانية،أو ثقافية فعلى سبيل المثال:كانت مواضيع الوحدات الثلاث للصف السادس هي:١- قدوات ومثل عليا، ٢- الصيد والمحميات الوطنية،٣- الوعي القرائي.

بينما موضوعات الوحدات الثلاث للصف الخامس هي:

١- أخلاق وفضائل، ٢-البيئة من حولنا، ٣- أجسامنا وصحتها.

وقد كانت موضوعات الوحدات الأربع في الصف الرابع الابتدائي هي:

١- الجو والفصول الأربعة، ٢- الصحة والغذاء،٣- العيد، ٤- مدينتي وقريتي.

وتظهر محاولة انتقاء موضوعات قيمية وشديدة الصلة بالحياة الاجتماعية والعلمية المحيطة بالطالب، مما يحقق مبدأ التقاطع والتكامل،والذي يعنى بتحقيق الصلة بين الطالب وبين باقي مواده الدراسية وذلك بتوفير حصيلة لغوية يكتسبها الطفل في منهج "لغتي الجميلة " ويمارسها عند الحاجة لها في سائر المواد.

أما بناء المنهج على هيئة وحدات مستقلة في مضمونها، متفقة في طريقة بنائها، فهذا ما تنادي به أساليب التدريس الحديثة، حيث بناء المنهج بهيئة وحدات أقرب إلى أسلوب التكامل،والذي يعني (الربط والدمج ورؤية العلاقات بين المجالات المختلفة)[1]

أما نظرية الوحدة في تدريس اللغة العربية فإن من أول من شرح نظرية الوحدة وأصَّل لها عبدالعليم إبراهيم حيث أشار إلى أن اللغة ينبغي أن ينظر لها على أنها وحدة مترابطة متماسكة،وليست فروعا متفرقة مختلفة،فيتخذ من النص محورا تدور حوله جميع الدراسات اللغوية، فيكون هو موضوع الإلقاء،والتعبير،والتذوق،والحفظ،والإملاء،والتدريب اللغوي؛ وبخاصة أنه المعمول به في العصور الأولى لتعليم اللغة العربية وضرب مثالا لذلك بكتاب " الكامل

(١) - استراتيجيات تعليم وتعلم فنون اللغة العربية، برنامج متوازن مؤسس على أبحاث الدماغ لرياض الأطفال والمرحلة الابتدائية، نفيسة محمد عباس، دار الكفاح، الدمام، ط١، ت٢٠٠٥-١٤٢٦، ص١٧٥.

" للمبرد ونظرية الوحدة بالتالي لا تعترف بفصل كل فن لغوي في حصة مستقلة، ويرى عبدالعليم إبراهيم أن هذه النظرية تنطلق من أسس نفسية،وتربوية، ولغوية.[١]

ويلاحظ المتصفح لكتاب "لغتي الجميلة " تعزيز الوحدة بكثير من نصوص القراءة وهذا يعد في وجهة نظر الدراسات الحديثة منقبة ومطلبا لابد من تحققه في مناهج المرحلة الابتدائية بالذات (القراءة الواسعة شرط للثقافة الواسعة، فضلا عما تلعبه من دور في تحصيل مختلف المواد الدراسية، ولقد ثبت أن نسبة كبيرة من الفشل في التحصيل في المرحلة الابتدائية تُعزى إلى قصور في مهارات القراءة)[٢].

ويذهب حسن شحاتة إلى الرأي نفسه ويشترط أن تحتوي القراءة على أربعة أبعاد وهي: التعرف والنطق والفهم والنقد والموازنة وحل المشكلات.. ولاسيما في المرحلة الابتدائية[٣].

وقد تحقق هذا في النص القرائي والنص الإثرائي، وبذلك يكون منهج لغتي الجميلة تجاوز في بنائه عقبة القصور في القراءة.

ويبقى التعليق على نص الاستماع الذي يعتمد على القراءة السليمة من المعلم أو من جهاز التسجيل، وليس بسرٍ أو مما يخفى أن المعلمين يتفاوتون في مستواهم وتمكنهم من القراءة التعبيرية

(١) – ينظر: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، عبدالعليم إبراهيم، دار المعارف، القاهرة، ط ١٠، ت (من دون) ص ٥٠-٥١.

(٢) – المفاهيم اللغوية عند الأطفال (أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها) تحرير: رشدي أحمد طعيمة وآخرون،
ص ١٩.

(٣) – ينظر: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، د. حسن شحاتة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط٥، ٢٠٠٢-١٤٢٣، ص١١

المتقنة ضبطا وعرضا، وتعبيرا، وليس سليما أن يترك الأمر متفاوتا بحسب المعلم، أو بحسب الإصدارات التجارية التي توجد في الأسواق[١].

كان ينبغي أن تزود الوزارة المدارس بإصدار صوتي تحت إشراف الوزارة وجهابذة اللغة الواضعين للمنهج، ولا يترك الأمر اعتباطا فأسلوب بناء المنهج المعتمد على:كتاب الطالب، وكتاب النشاط،هو المعتمد عالميا في تدريس اللغة الانجليزية على سبيل المثال، غير أن كل طالب يجد مع هذه الكتب قرصا مدمجا بالنصوص الاستماعية، والأنشطة التي تعتمد على القراءة والمحادثة السليمة بصوت مجيدين للقراءة والتعبير.

فالاستماع (هو فن اللغة الأول وهو مهم في إكساب الطفل القدرة اللغوية العامة في كل الفنون والفروع ومن مهاراته ما يلي:

١- قدرة التلميذ على التحدث بما سمعه.

٢- تعرف الكلمات والجمل والعبارات المسموعة تلخيص المستمع للأفكار)[٢]

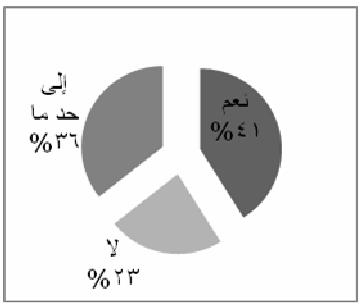
والملاحظ على نصوص الاستماع أن هنالك أنشطة لقياس استيعاب الطالب، مما يعني أن هذه الأهداف وضعت ضمنا في نص الاستماع.

والحرص على تطبيق الاستراتيجيات المتعددة كان ظاهرا وهو حسن لو أن الفسحة الزمنية للحصة الواحدة كانت كافية، ولكن ٤٥ دقيقة تطبق فيها عدة استراتيجيات يؤثر سلبا في ترسيخ المطلوب العلمي، فهو كالانشغال بالشكل عن المضمون وقد يقتص من فنون أخرى للعربية وقد توجهت الباحثة بالسؤال حول ذلك:(طغت المهارات على المادة العلمية؟) فكانت الإجابة:

---

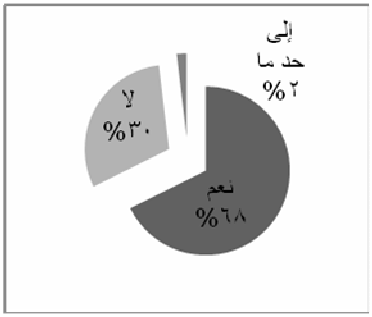
(١) - استمع لنص الاستماع "عدل المأمون " للصف الرابع من إصدارات حقيبة انجاز المعلم الإلكترونية. وباقي النصوص لتجد أن النبرة التعبيرية فيها على وتيرة واحدة..

(٢) - المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، د. حسن شحاتة، د. مروان السمان، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط١، ١٤٣٣-٢٠١٢، ص٣٠.



وكان السؤال الآخر حول الاستراتيجيات (التركيز على الاستراتيجيات على حساب المادة العلمية؟)

فكانت الإجابة:



وهذه الإجابة العالية بـــ (نعم) لكلا السؤالين تجعل من المتحتم إعادة النظر في هذه الاستراتيجيات،فالوسائل والمهارات يراد منها تثبيت المادة العلمية في ذهن الطالب،حتى تنتقل من حقل الاسترجاع،إلى حيز الممارسة والتمكن،وليس العكس.

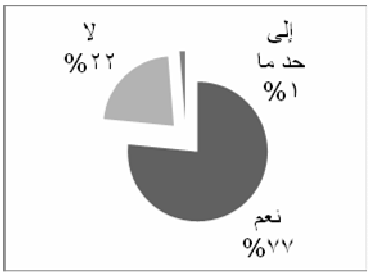
أما إذا أردنا تقييم منهج لغتي الجميلة من حيث:التراكيب اللغوية،والقواعد النحوية، فنجده مواكبا ومتوائما مع هذه المرحلة العمرية من حيث المادة المقدمة له، حيث يرى بعض الباحثين أن المناسب لهذه المرحلة هو التعرف على: تركيب الجملة العربية، وأقسامها، ووظائف الأفعال، والحروف، والأفعال:الماضي،والمضارع،والأمر، ويتعرف على أنواع الخبر، والربط بين الجمل بأدوات الربط المناسبة،وكيفية استخدام ألفاظ العقود، ويحدد المضاف إليه،ويعربه إعرابا صحيحا، ويتعرف على التوابع، وأدوات الاستفهام، وأدوات النفي، وأدوات الشرط الجازمة،

والنداء،والاستفهام، وما قد يطرأ من تغيرات على بنية الكلمة من صياغة للمثنى،والجمع،والضمائر المتصلة في جمل،ومراعاة التذكير والتأنيث.[1]

وقد حوى منهج "لغتي الجميلة " هذه المراحل والموضوعات، ولكن الذي يؤخذ عليه قلة التطبيقات النحوية والتمارين،وتأخر الوظيفة النحوية في آخر الوحدة،فلو كانت في البدء لكانت كل النصوص المطروحة للقراءة ميدانا فسيحا من ميادين التطبيق على الإعراب. فأبرز ما يميز اللغة العربية عن سائر اللغات هو الإعراب فإن كانت العربية تشاركهم فنون الاتصال الأربعة إلا أنها تمتاز عنهم بالإعراب فكما أشير (يؤثر فهم التركيب النحوي لجملة على فهمها من قبل التلاميذ، كما أن عدم فهم هذا التركيب سيؤدي إلى خلط المعنى، وعدم الفهم الدقيق قد يؤدي في بعض الأحيان إلى الخطأ الجسيم في فهم القرآن الكريم)[2])

ولكن ترتيب دروس النحو تحتاج إلى تدرج أكثر وتسلسل في الطرح وكان هذا مما طرح في الاستطلاع الموجه للدراسة فقد كان السؤال هو (تحتاج بعض دروس النحو إلى التدرج المنطقي في الترتيب والبدء؟)

وكانت الإجابة:

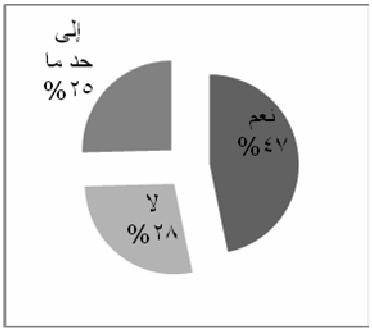


(١) -ينظر: المرجع السابق، ص ٢٢٨-٢٢٩.

(٢) - المفاهيم اللغوية عند الأطفال (أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها) تحرير: رشدي أحمد طعيمة وآخرون، ص ٥٩.

لذا ينبغي أن تدرس آلية لمعالجة هذه الشكوى العالية من النحو فقد أيد هذه الإشكالية أكثر من ثلاثة أرباع المجيبين.

وهذا القصور في جانب النحو والوظيفة النحوية يقال بعينه في الإملاء،و قد كان سؤال الاستبانة الموزعة حول منهج الإملاء هو (منهج مادة الإملاء في (لغتي الجميلة) ضعيف؟) فكانت الإجابة:



بـــ (نعم) هي التي ظهرت جليا ولعل السبب يعود لقلة التدريبات والتمارين، حيث كثرة التدريبات والتطبيقات هي التي تجعل الطالب يتجنب الزلل، والملاحظ على منهج لغتي الجميلة أن الإملاء والخط فيه قليل للغاية،فلا تكاد تدريباته تسكن الذاكرة، فضلا عن أن تنتقل إلى مستوى الممارسة والإتقان، والكتابة هي الوسيلة الناقلة للفكر فإذا لم يعن بها، اختل جانب كبير من جوانب التواصل،فالإنسان يدور في تواصله بين جوانب استقبال عبر القراءة والاستماع، ووسائل إرسال، وهي التحدث والكتابة.(١)

فالإملاء يعود التلاميذ على صفات تربوية من حيث:دقة الملاحظة، وقوة الحكم، والإذعان للحق، والصبر، والنظام والاستجابة السريعة للقواعد المختلفة دلالة على الفهم السليم(٢).

(١) – تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أسسه وتطبيقاته، د. محمد صلاح الدين علي مجاور، ص٥١.

(٢) – المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، د. حسن شحاتة، د. مروان السمان، ص ٢٩٤.

فمع الإيمان بوحدة اللغة عند تعليمها غير أنه لابد من التركيز على المهارات اللغوية وتدريب الطلاب عليها، وذلك في كل فرع من فروع اللغة[١].

وترى الباحثة ضرورة العناية أكثر بالاتصال اللغوي، والوظائف الإملائية والنحوية لأنها في "لغتي الجميلة "بدايات تعقبها محاولات أعمق في المراحل الثانوية والمتوسطة، والبداية تسهل الوصول للنهاية والعكس صحيح، ثم إن البدء القوي المؤسس يجعل المراحل الدراسية التي تعقبها كالمران العميق، مما يجعلنا نتجاوز البناء الهش منذ بدئه، فمستوى الطلاب المتدني في الجامعة ليس إلا مخرجا من مخرجات التعليم العام، ولو تم تداركه منذ البداية لما اضطررنا لجعل فنون اللغة من النحو والإملاء والقراءة من متطلبات تجاوز السنة الأولى التحضيرية أو العامة (كما تسمى في جامعة الدمام)

بينما في مادة التعبير يعتمد المنهج على بناء الفقرة،والتعبير بجمل محدودة، واللافت للنظر أن هذا النهج استمر في منهج "لغتي الجميلة" من الصف الرابع إلى السادس،وهذا جيد ولكن (لكي يستعمل التلاميذ فقرة جيدة في تعبيرهم، من الضروري أن ننمي لديهم الإحساس بالفقرة، وأهميتها وبنفس الصورة التي نميت بها الجملة ومعناها... وبأن الفقرة تتضمن فكرة رئيسة)[٢].

فالتعبير بهذه الصورة يعتمد كما نرى على التأسيس اللغوي السليم، فلن يتمكن الطالب من بناء جملة إلا بعد معرفته للجمل بنوعيها الاسمية والفعلية، واستخدام أدوات الربط بين الجمل والنفي والاستفهام ونحوها، وأرى أن الطالب ينبغي أن يكون قادرا على كتابة موضوع قصير ببُنى مختلفة على هيئة قصة أو مقالة أو حوار وبخاصة أن من ضمن بناء الوحدة ما جُعل جزءا عن البنية النصية.

---

(١) – تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أسسه وتطبيقاته، د. محمد صلاح الدين علي مجاور، ص٥٠.

(٢) – تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أسسه وتطبيقاته، د. محمد صلاح الدين علي مجاور، ص٥٠٤–٥٠٥.

وهذا يترك للطالب مساحات من التعبير متنوعة، ويعطيه قدرة على التعبير بشتى الأشكال، وهذا مما يتناسب مع طبيعة هذه المرحلة العمرية التي يبدأ الطفل فيها بأولى خطوات التفكير المنطقي بعيدا عن القرارات الإدراكية الحسية، فيتنبأ بالحوادث المستقبلية، ويعي ما يترتب على الأفعال من نتائج(١)

وبناء المنهج بهيئة وحدات قد يحول بين الطالب وبين الانطلاق الفكري في شتى المجالات، فتنمية القدرة التعبيرية لابد أن تكون من منطلق المواقف الطبيعية المتجددة من حول الطفل والبيئة المحيطة، ومن خلال المواد التعليمية المختلفة، لأن الطالب سيجد حصيلة من المعلومات الثقافية المستمدة من سائر المواد للانطلاق منها عند التعبير، وينبغي للمعلم أن يوفر لطلابه جوا من الحرية(٢)ونحن إذا أتحنا لطفل المرحلة الابتدائية أن يعبر بحرية كنا في سبيل الحصول في المستقبل على الشخصية الناقدة (ويكاد يتفق المربون على أن هدف التربية الإسلامية هو تربية التفكير الناقد، فالطفل الذي يفكر تفكيرا ناقدا،سيصبح مواطنا غيورا، عاملا متحمسا لخدمة مجتمعه ومبادئه وتحقيق قيمه وأهدافه)(٣).

أما النص الشعري فقد أحسن الواضعون لمنهج "لغتي الجميلة" توظيف النصوص بما يخدم الوحدة، بل وخدمة النص بالتعريف بالشاعر، ومعاني المفردات، مما يثري المعجم لدى الطالب، وأعجبني أن الطالب يذلل له سبل الفهم العميق للنص حينما تطرح حوله الأسئلة وتثار الحفيظة لكي يدرك الطالب جميع الجوانب المحيطة به فيرتفع من مرحلة السمع إلى الاستماع

(١) – ينظر: تعليم التفكير للأطفال، د. نايفة قطامي، دار الفكر، عمان، ط١، ت ١٤٢٣-٢٠٠٢، ص٣٧.

(٢) – ينظر: تدريس فنون اللغة العربية (بين النظرية والتطبيق) د. فايزة السيد عوض، د. دعاء أبواليزيد البسطامي، مكتبة المتنبي، الدمام، ط١، ١٤٣٣-٢٠١٢، ص٢١٣.

(٣) – تعليم التفكير للأطفال، د. نايفة قطامي، ص ٤٠.

والاستمتاع،ونحصل بذلك على طلبة نمت لديهم الذائقة الأدبية.

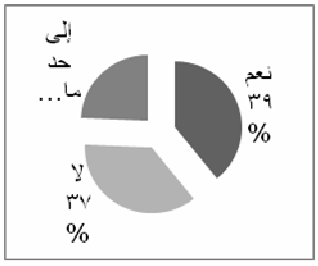
وتبقى نصوص الاستظهار:

ففي الصف السادس مجموع نصوص الاستظهار: ثلاثة نصوص شعرية،ونشيدان،وآية قرآنية.

أما الصف الخامس مجموع نصوص الاستظهار:آيتان، وثلاثة نصوص شعرية،ونشيد واحد، وحديث.

والصف الرابع مجموع نصوص الاستظهار أربعة نصوص شعرية، وثلاثة من المختارات القرآنية،وستة أحاديث.

وقد وجه هذا الاستفسار حول الاستظهار (ضعف جانب الاستظهار واضح في بناء المنهج؟) وكانت النتيجة:



وقد كانت (نعم) لها الصدارة، فالميزة التي يكسبها الطالب من الاستظهار أنه يعد أسلوبا قويا لتعويد اللسان على النطق والضبط الصحيح؛فلن يعتاد اللسان الاستقامة إلا مع كثرة التكرار،وهذا مايحققه الحفظ أو الاستظهار المتكرر.

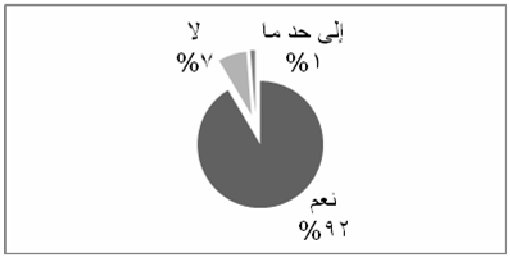
وليس هناك مايقوم اللسان ككتاب الله العزيز، والذي لأجله علا شأن العربية، كما وصفه جل وعلا:

﴿ قُرْءَانًا عَرَبِيًّا غَيْرَ ذِي عِوَجٍ لَّعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ ﴿٢٨﴾ ﴾[1]

ولذا ترى الباحثة أن يركز عند اختيار المادة المقروءة على الآيات القرآنية، وجعل انطلاقة الاتصال منها

فعند الاستطلاع طرح هذا الرأي:(ينبغي ربط الطالب في هذه المرحلة بلغة القرآن الكريم وجعلها المنطلق في الاتصال اللغوي)

فكانت الإجابة كالتالي:



فقد قاربت هذه الرغبة الإجماع، لذا آمل من الوزارة وزارة التربية والتعليم أن تضع هذا الأمر ضمن أولوياتها،حين التجديد في المنهج.

ولكن الأمر الذي ينبغي الإشارة إليه أن الاستفادة التامة من الآيات القرآنية تتحقق إذا أحسن الطالب قراءتها منذ بدء التدريب على القراءة والكتابة، وهذا ليس مجاله الصف الرابع والخامس والسادس، وإنما

منذ المراحل الدراسية الأولى، والمراحل الدراسية بناء يقوم بعضه على بعض.

والطرق المعتمدة في تدريس القرآن للمبتدئين، لو جعلت بأسلوب إلكتروني وأضيفت لها الاستراتيجيات المناسبة ستكون جدا مناسبة وهذا ما أثبتت الاستبانة والاستطلاع حيث وجه هذا

(١) ا- لزمر: آية ٢٨

السؤال:(أنصح بالعودة لمناهجنا التراثية كالقاعدة (البغدادية)و(النورانية) مع تطويرها في الإخراج والعرض والتطبيق بما يتناسب مع المستجدات للتأسيس السليم منذ البدء؟)

وكانت النتيجة كالتالي:

فقد أيد النصف أن ينتهج هذا النهج منذ البدء، والنتائج المتميزة التي يحققها طلبة التحفيظ رغم أنهم ينقصون في مجموع الحصص الدراسية حصة عن أقرانهم في التعليم العام، يؤكد بركة كتاب الله على العربية لغة،وتعلما،وحفظا.

وقد طالب المشاركون بفصل فنون العربية كل فن في كتاب مستقل ففي سؤال الاستبانة (الأولى الفصل بين فنون العربية كل فن في كتاب مستقل) كانت الإجابة:

ولعل هذا التصويت الذي تجاوز النصف ل (نعم) ناشئ عما أشرت إليه من حاجة النحو والإملاء والخط للتركيز أكثر،ففي منهج الصف السادس على سبيل المثال يعطى الطالب مثالا لخط اليد خاطئا ليكتشف أخطاءه، والسؤال كيف يدرك الخطأ وهو لم يرشد لاكتشاف

الصواب أو يتعلمه مسبقا؟

ولأن العربية تمتاز بالإعراب عن سائر اللغات أرى أن يستثنى منهج النحو والإملاء لأنه شديد الصلة به ويجعلان في كتاب مستقل ويبقى بناء المنهج كتلة واحدة في سائر الفنون وهذا لا يخل بنهج الوحدة وإن كان هو الأكمل (مع الإيمان بوحدة اللغة وتكاملها، إلا أننا في حاجة للتركيز على المهارات اللغوية وتدريب التلاميذ عليها، وذلك في كل فرع من الفروع اللغوية في أوقات مخصصة لذلك)[1]

والذي ألحظه في المنهج أن اعتماده على المدرس ومدى اجتهاده في إيصال المادة هو الذي يحقق النجاح للمنهج،فقد يحتاج المعلم لتنويع طرق عرضه، أو التكرار لبعض المعلومات بحسب قراءته لملامح الاستجابة ضعفا وقوة على وجوه طلابه. وجعل بعض الباحثين بعض المعايير للأداء المهني لخريجي برنامج إعداد معلم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.منها:الكفاءة في تدريس المادة، وابتكار أساليب وطرق تدريسية تربوية محببة للطلاب،وتهيئة البيئة التعليمية المناسبة وإشاعة المحبة والاحترام في الصف، والتخطيط لتقويم التلاميذ في المهارات اللغوية[2]

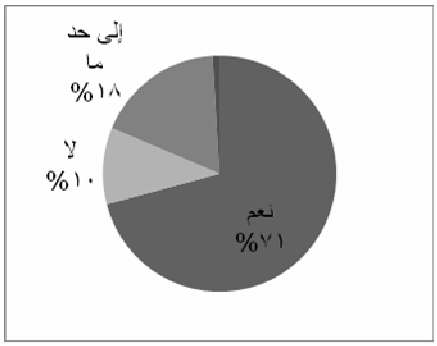
والإنصاف يقتضي ألا نلقي بالعبء وحده على معلم العربية، فاللغة العربية لغة أبناء هذه البلاد المباركة، ومن أرض الجزيرة كان منشؤها، ولو أصبح الحفاظ عليها هما يعيشه أبناؤها وتتوحد جهودهم لتحقيق وجوده، لكان حال التعليم مختلفا، ولما عاشت العربية غريبة بين أبنائها.

وقد كان من الأسئلة التي وجهت:(أرى ضرورة تكاتف جميع أساتذة التخصصات

(١) – تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أسسه وتطبيقاته، د. محمد صلاح الدين علي مجاور، ص٥٠.

(٢) – ينظر بالتفصيل في هذه الشروط كتاب: معلم اللغة العربية، معايير إعداده ومتطلبات تدريبه، دراسات وبحوث، د. محمد رجب فضل الله، عالم الكتب، القاهرة، ط١، ت ٢٠١١، ص ٣٩-٥٢.

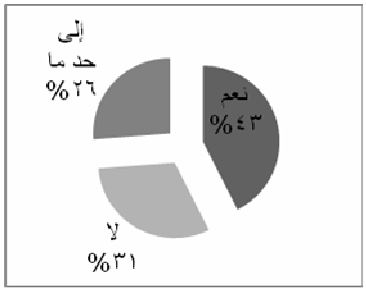
الأخرى على التحدث بالفصحى حتى لايشعر الطالب بالازدواجية) وكانت الإجابة:



فالطالب يقضي ما يزيد عن ست ساعات في المدرسة لوما كان يسمع إلا العربية الفصحى طوال الحصص الدراسية لما شعر بالازدواجية، وأن هذه لغة ينتهي التعامل بها بإغلاق معلم العربية باب الفصل بعد خروجه،ولعالجنا جزءا كبيرا من مشكلة الفصحى والضعف الظاهر لأبنائها.

إن زيادة حصص اللغة العربية، وزيادة منهج مستقل للتدريبات اللغوية هو سبيل من سبل النهوض بمنهج لغتي الجميلة ليحقق غايته وإلا فسيبقى عاجزا عن مواجهة الهجمة الشرسة على العربية وكل موروث إسلامي تنازع عليه الأمة.وكان مما وجه في الاستبانة من الأسئلة (أرى أن منهج (لغتي الجميلة) بهذه الهيئة لا ينهض بمستوى الطالب في ظل هجمة العولمة على الموروث الثقافي واللغوي)

فكانت الإجابة:



ولعل تدارك المواد اللغوية بزيادة حصص وتدريبات وكتاب مستقل يجعل منهج "لغتي الجميلة "أكثر صمودا أمام هذه الهجمة الموجعة بالأمة العربية والإسلامية.

وفي الختام توصي الدراسة باستمرار المنهج على هذا البناء لما له من أثر في تنمية الثروة اللفظية وبناء المعجم اللغوي للطلاب، مع مراعاة الانطلاق من القرآن الكريم في التدريبات والقراءة والتأسيس القوي منذ البدء على القراءة السليمة، والتركيز على جوانب اللغة من نحو وإملاء وجعلها في كتاب مستقل يراعى في عرضه التبسيط واتباع أحدث الأساليب التربوية في تقريب القواعد اللغوية، دونما أن تطغى هذه الأساليب على تدريس المادة، فتتضاءل المعلومة العلمية بجوارها، ويبقى الإعداد الجيد للمدرس هو المنطلق الذي ينبغي الاهتمام به، والاعتناء به عناية فائقة، فما الجدوى من مناهج وضعت على أحدث الأساليب التربوية، ما لم يكن المعلم ملما بها متقنا لها! ولابد من تهيئة البيئة الصفية للطلاب ليتسنى لهم الممارسة الجيدة، ويدخل في البيئة الصفية المكان، والتجهيزات، والوسائل التعليمية، وسبل الاتصال التقني الحديث، فالكتاب يحيل الطلبة على الشبكة العنكبوتية، والمراجع الإلكترونية لاكتشاف المعلومة والبحث عنها، ويفترض بالتالي أن تدعم المدارس في شتى البقاع بهذه الامكانات لكي يحقق المنهج هدفه في السهل والوادي والمدن والقرى والبوادي.

هذا وأحمد الله أن أتاح لي فرصة وفسحة من العمر والحظ، أن أقدم اليسير لخدمة لغة كتابه، والبحث عن سبل النفع لأبناء وطني، وأداء شيء يسير من واجب هذا الوطن المعطاء،وتسديد طرق النهوض به.

المراجع:

أولا: الكتب المطبوعة:

- استراتيجيات تعليم وتعلم فنون اللغة العربية، برنامج متوازن مؤسس على أبحاث الدماغ لرياض الأطفال والمرحلة الابتدائية، نفيسة محمد عباس، دار الكفاح، الدمام،ط١،ت٢٠٠٥-١٤٢٦.
- تدريس فنون اللغة العربية (بين النظرية والتطبيق) د.فايزة السيد عوض، د. دعاء أبواليزيد البسطامي،مكتبة المتنبي،الدمام، ط١،١٤٣٣-٢٠١٢.
- تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أسسه وتطبيقاته، د. محمد صلاح الدين علي مجاور، دار القلم، الكويت،ط١، ت (من دون).
- تعليم التفكير للأطفال، د. نايفة قطامي، دار الفكر،عمان، ط١، ت ١٤٢٣-٢٠٠٢.
- تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، د. حسن شحاتة،الدار المصرية اللبنانية،القاهرة،ط٥، ١٤٢٣-٢٠٠٢.
- الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية، د. طه الدليمي، د. سعاد الوائلي،دار الشروق، عمان ط١،ت٢٠٠٣.
- "لغتي الجميلة":كتاب الطالب،وكتاب النشاط، وكتاب المعلم، للصف السادس، مطبوعات وزارة التربية والتعليم، ١٤٣٣-١٤٣٤.
- "لغتي الجميلة":كتاب الطالب،وكتاب النشاط، وكتاب المعلم، للصف الخامس، مطبوعات وزارة التربية والتعليم، ١٤٣٣-١٤٣٤.
- "لغتي الجميلة":كتاب الطالب،وكتاب النشاط، وكتاب المعلم، للصف الرابع، مطبوعات وزارة التربية والتعليم، ١٤٣٣-١٤٣٤.
- المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، د. حسن شحاتة، د. مروان السمان، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط١، ١٤٣٣-٢٠١٢.

- معلم اللغة العربية، معايير إعداده ومتطلبات تدريبه،دراسات وبحوث،د. محمد رجب فضل الله، عالم الكتب،القاهرة،ط١،ت ٢٠١١.
- المفاهيم اللغوية عند الأطفال (أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها) تحرير: رشدي أحمد طعيمة وآخرون، دار المسيرة،عمان، ط٣، ت ٢٠١١-١٤٣٢.
- مقدمة ابن خلدون،اعتناء ودراسة: أحمد الزعبي،دار الأرقم، بيروت، لبنان،ط،ت (من دون)
- مقدمة لسان العرب لابن منظور، دار صادر، بيروت، لبنان، ط ٣، ١٤١٤-١٩٩٤
- الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، عبدالعليم إبراهيم، دار المعارف، القاهرة، ط ١٠، ت (من دون).

ثانيًا- المجلات:

- مجلة العقيق: مقالة: "مجابهة الضعف اللغوي "أبو أوس إبراهيم بن شمسان مج١٢، ع١٣، ٢٤، محرم ١٤٢٠ - ربيع الثاني ١٤٢٠ه.

ثالثا- الكتب الإلكترونية والأقراص المدمجة:

- توجيهات معاصرة في التربية والتعليم، د. سعادة خليل، سلسلة الكتب الإلكترونية النصية،دار ناشري، الكويت
-حقيبة الإنجاز الإلكترونية للمعلم، إعداد: بندر الحازمي.

رابعًا - الملاحق والجداول:

- ملحق (١) الاستبانة:

الاسم (اختياري):.....

١- المستوى التعليمي:

Oثانوي Oجامعي Oفوق الجامعي:

٢- تعاملت مع منهج (لغتي الجميلة) كـــ:

Oمدرس Oولي أمر طالب Oموجه أو مشرف مرحلة

٣- المنهج واضح الأهداف والمتطلبات:

Oنعم Oلا Oإلى حد ما

٤-المنهج بهيئته الحالية بتقسيمه إلى وحدات أقرب إلى تناول الطالب وأكثر ملامسة لفهمه:

Oنعم Oلا Oإلى حد ما

٥-الربط بين كتاب الطالب وكتاب النشاط يدعم قدرة الطالب على الفهم والتطبيق:

Oنعم Oلا Oإلى حد ما

٦-الحاجة ملحة للرجوع إلى كتاب المعلم حتى يتم استيعاب المطلوب:

Oنعم Oلا Oإلى حد ما

٧-الأولى الفصل بين فنون العربية كل فن في كتاب مستقل:

Oنعم Oلا Oإلى حد ما

٨- طغت المهارات على المادة العلمية:

Oنعم Oلا Oإلى حد ما

٩- كان التركيز على الاستراتيجيات على حساب المادة العلمية:

Oنعم Oلا Oإلى حد ما

١٠- ضعف جانب الاستظهار واضح في بناء المنهج:

Oنعم Oلا Oإلى حد ما

١١- منهج مادة الإملاء في (لغتي الجميلة) ضعيف:

Oنعم Oلا Oإلى حد ما

١٢- تحتاج بعض دروس النحو إلى التدرج المنطقي في الترتيب والبدء:

Oنعم Oلا Oإلى حد ما

١٣- أرى أن منهج (لغتي الجميلة) بهذه الهيئة لا ينهض بمستوى الطالب في ظل هجمة

العولمة على الموروث الثقافي واللغوي:

Oنعم Oلا Oإلى حد ما

١٤- ينبغي ربط الطالب في هذه المرحلة بلغة القرآن الكريم وجعلها المنطلق في الاتصال اللغوي:

Oنعم Oلا Oإلى حد ما

١٥- أرى ضرورة تكاتف جميع أساتذة التخصصات الأخرى على التحدث بالفصحى حتى لايشعر الطالب بالازدواجية:

Oنعم Oلا Oإلى حد ما

١٦- أنصح بالعودة لمناهجنا التراثية كالقاعدة (البغدادية)و(النورانية) مع تطويرها في الإخراج والعرض والتطبيق بما يتناسب مع المستجدات للتأسيس السليم منذ البدء:

Oنعم Oلا Oإلى حد ما

- ملحق (٢):

- جداول التفريغ:

ثانوي	**٤٣**
جامعي	**٧٣**
فوق جامعي	**٩**

مدرس	**٣٠**
ولي أمر طالب	**٨٨**
موجه أو مشرف	**٧**

	نعم	لا	إلى حد ما
السؤال الثالث	٥٤	١٣	٥٨
السؤال الرابع	٦٦	١٨	٣٨
السؤال الخامس	٨٩	٩	٢٥
السؤال السادس	٣٧	٣١	٤٧
السؤال السابع	٦٤	٣٩	١٩
السؤال الثامن	٥٣	٣٠	٤٦
السؤال التاسع	٤٨	٢٢	٤٨
السؤال العاشر	٢٩	٢٧	١٨
السؤال الحادي عشر	٥٧	٣٤	٣١
السؤال الثاني عشر	٨٠	٢٣	١٧
السؤال الثالث عشر	٥٢	٣٨	٣٢
السؤال الرابع عشر	١٠٠	١٠	١٥
السؤال الخامس عشر	٨٨	١٣	٢٢
السؤال السادس عشر	٧٠	٣٣	٢٢

للاستفسار و الاتصال

عمادة كلية اللغة العربية و الدراسات الاجتماعية
رقم الهاتف : 96663220337+
رقم الناسوخ: 96663220112+

قسم اللغة العربية وآدابها
رقم الهاتف : 96663220650+
رقم الناسوخ: 96663220112+

الموقع الإلكتروني : www.ar-conf.com