بحـــــوث

مؤتمر الشارقة الدولي الثاني

« اتجاهات حديثة في تعلم اللغة العربية وتعليمها»

المنعقد في جامعة الشارقة يومي: 23-22 جمادى الأولى 1437هـ، الموافق: 3-2 مارس 2016م

مقــدمة

بسم الله نبدأ، وعليه نتوكل..

الحمد لله، والصلاة والسلام على رسول الله، وعلى آله وصحبه ومن اتبع هداه.

أما بعد: فإن الله قد أودع في قلب صاحب السمو الشيخ الدكتور سلطان بن محمد القاسمي، عضو المجلس الأعلى للاتحاد، حاكم الشارقة، رئيس جامعة الشارقة – الحب العميق للغة العربية، وقد أضفى هذا الحب بظلاله المتميزة على نشاطات عديدة للنهوض بهذه اللغة؛ إذ أولاها سموه رعايته المباشرة على مختلف المستويات في داخل الجامعة وخارجها.

ويأتي مؤتمر الشـــارقة الدولي الثاني « اتجاهات حديثة في تعلم اللغة العربية وتعليمها» الذي انعقد في جامعة الشارقة يومي: 23-22 جمادى الأولى 1437هـ، الموافق: 3-2 مارس 2016م واحدًا من سلسلة مؤتمرات قامت بها الجامعة في شتى العلوم والتخصصات.

وهذه هي ثمرة هذا المؤتمر المتمثلة في بحوث المشـــاركين فيه، نقدمها للقارئ الكريم، عســـى الله أن ينفع بها.

ونود أن نوضح أن ترتيب البحوث في الطباعة قد روعي فيه الترتيب الهجائي بحسب عناوين البحوث، وأن المسؤولية العلمية واللغوية لكل بحث تقع على عاتق صاحب البحث.

والله يقول الحق، وهو يهدي السبيل.

لجنة المؤتمر

فهرس المحتوى

1. اتجاهات حديثة في تعليم البلاغة - د. بن عيسى بطاهر..... 7
2. الإســـتراتيجيات الحديثة التي وضعها علي محســـن البر واني في تعليم اللغة العربية للناطقين باللغة السواحيلية في شرق أفريقيا - د صالح محروس محمد محمد..... 23
3. الإعلام الجديد وتدريس اللغة العربية - د. مريم سعيد بالعجيد الكتبي..... 49
4. الانتقاء والتكامـــل والإدماج في تطوير تدريس اللغة العربية التطبيقية دراســـة في ضوء المهارات والحاجات - أ.دة سعيدة كحيل..... 61
5. تجربة الجامعة الاردنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها - أ.د. محمد أحمد القضاة - د.فاطمة محمد العمري..... 75
6. تحليـــل محتوى كتب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في مملكة البحرين في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة (مركز اللغات انموذجا) – د. فارس صالح صدقي - أحمد محمد..... 85
7. تدريـــس النصـــوص الأصيلة في الجامعة فـــي ضوء التداوليات وعلم طرائـــق التدريس "مقاربة ديداكتيكية - د. نعمان عبد الحميد بوقرة..... 105
8. تطوير مقترح لكتاب لغتي الجميلة المطور للصف الســـادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاقتصاد المعرفي - إعداد/ زويد بن معيوض الزايدي..... 123
9. تعليم الادب العربي وتعلمه - أ.م.د.عبد القادر جبار..... 137
10. تعليـــم الاســـتماع لغيـــر الناطقيـــن بالعربيـــة: الأهـــداف – الصعوبـــات – الاســـتراتيجيات - د. هاني إسماعيل محمد..... 153
11. تعليم القاعدة النورانية بالتقنية الحديثة ودوره في تعليم اللغة العربية - أ.د. سالم بن غرم الله بن محمد ال زهراني..... 171
12. تعليم اللغة العربية في الجامعات والمدارس الهندية:دراسة تحليلية ونقدية - د- صهيب عالم... 183
13. تَعْلِيمُ النَّحْوِ الْعَرَبِيِّ بِاسْتِخْدَامِ اسْتِرَاتِيجِيَّةِ دَوْرَةِ التَّعَلُّمِ - د. فكري عبد المنعم النجار..... 215
14. التقنيات الحديثة وأثرها في اكساب وتنمية المهارات اللغوية - أ.م. د. بان حميد الراوي..... 233
15. الخطاب الشـــفاهي وأثره في تعلم اللغة واستيعابها دراســـة في مناهج تعليم اللغة العربية - الدكتور محمد جاسم جبارة..... 251

16. دراسة فاعلية استخدام الوسائل الالكترونية الحديثة في تدريس مادة اللغة العربية (دراسة مقارنة) - د. بلسم قبيس سعيد..... 277

17. الدلالة النحوية في المناهج التعليمية - أ.عائشة محمد عبدالله الحمادي..... 287

18. دور المعلم في تنمية مهارة التعبير في مادة اللغة العربية - آلاء الطـــائي..... 297

19. سِـــيميائيَّةُ الترقيـــمِ وأثرُها في تعليمِ الإعرابِ وأســـاليبِ العربيةِ للناطقيـــنَ بغيرِها - د. علي نجار محمد حسن..... 313

20. صعوبـــات تعلـــم الأصوات العربيـــة لدى الدارســـين بمعهد تعليـــم اللغة العربية لغيـــر الناطقين بهـــا في الجامعـــة الإســـلامية بالمدينـــة المنورة مـــن وجهة نظر الدارســـين دراســـة وصفية - ماجد سالم السناني..... 329

21. الصـــور التلفزيونية المتحركة ودورها في تمكيـــن القدرات اللغوية لدى تلاميذ المدارس الابتدائية - د.حسين تروش..... 345

22. طرائق تعلم اللغة العربية وتعليمها دراسة ميدانية - د. خطاب أحمد خطاب..... 365

23. الفعاليّـــة اللّغويّة في تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، تجربة جامعة يلدرم بايزيد بأنقرة (تركيا) أنموذجًا - توصيف وتقويم - الأستاذ الدّكتور لعبيدي بوعبدالله..... 383

24. كفـــاءات المعلـــم الذاتيـــة اللازمة فـــي تعليم اللغـــة العربية للناطقيـــن بغيرها - د. بشـــرى احمد العكايشي..... 401

25. معيار الإبداع اللغوي في تعليم العربية - ا.م.د.احلام احمد جمعة..... 419

26. مقترح لتطوير منهـــج اللغة العربية للناطقين بغيرها للمرحلة الإعداديّـــة - أ.د.عزالدين محمدأمين سليمان..... 435

27. مَناهِـــجُ تَدْريسِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّـــةِ في الجامِعاتِ العِراقِيَّةِ -الإشـــكاليات والمعالجـــات- م.م علي حمد عبدالعزيز الحياني..... 453

28. مهارة التعليم ومعلم اللغة العربية بين الماضي والحاضر - أ.د/ عبد الرزاق حسين..... 471

29. مهـــارة معلم اللغـــة العربية في حل المشـــكلات ومعايير اختيـــاره - أ.د عبدالـــرزاق عبدالرحمن السعدي..... 489

30. الهندسة المنهجية لبرنامج اللغة العربية (رؤية استشرافية) - سوسن رجب..... 501

31. وسائل التقنية الحديثة في تدريس اللغة العربية - آمنة مصبح علي القايدي..... 525

اتجاهات حديثة في تعليم البـــــلاغة

د. بن عيسى بطاهر

قسم اللغة العربية ـ كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية

جامعة الشارقة ص ب (27272) - الإمارات العربية المتحدة

البرّاق: 00971 6 5050285

الهاتف: 00971 50 7477203

البريد الإلكتروني:benissa@sharjah.ac.ae

مقـــدّمة

مــرّت البلاغة العربيـــة بمراحل مختلفة في رحلة تطوّرها التاريخـــي الطويل، فقد ارتبطت بدايتهـــا بتعليل الإعجـــاز القرآني، ثمّ اتّجهت إلى فنون الأدب محاولةً البحث في أســـرار الإبداع وتأليف الخطاب، ثـــمّ انتقلت إلى مرحلة تحليل النصوص وتقويمهـــا والحكم عليها، وانتهت إلى مرحلـــة وضع القواعد التي تضبط فنون الأدب الشـــعرية والنثرية، وبقيـــت في النهاية في دائرة النـــصّ الأدبـــي والبحث في كيفية صياغـــة التعبير الجميل. ولكن مع ميلاد علوم اللســـانيات في العصر الحديث - التي أعلنت انفصالها عن البلاغة وأصبحت ترى في الأسلوبية (Stylistics) وليدة البلاغة ووريثتها المباشـــرة - حاول بعض الدارســـين مراجعة البلاغة العربية في ظلّ هذه المعطيـــات العلمية الحديثة، وذلك من أجل الكشـــف عن أخطائها وعيوبها، والســـعي إلى تجديد أهدافها ومناهجها وإجراءاتها.

ولعلّ من أبرز تلك المحاولات التجديدية ما قام به أمين الخولي في كتابيه "فنّ القول" و"مناهج تجديد في النحو والبلاغة والتفسير والأدب»، وأحمد الشايب في كتابه «الأسلوب»؛ حيث اقترحا إلغاء التقســـيم الثلاثي للبلاغة وجعل الأســـلوب بديلاً عنها، كما أشـــارت دراسات معاصرة إلى إعادة النظر إليها في ضوء منجزات الدرس الأســـلوبي الحديث منها: دراسة عبد السلام المسدي «الأســـلوبية والأسلوب»، وسعد مصلوح «في البلاغة العربية والأســـلوبيات اللسانية»، وأحمد خطابي «لســـانيات النصّ»، وفيها مقارنات بين منجزات البلاغة العربية والنظريات الأســـلوبية الحديثة عند الغربيين.

وتبحث هذه الدراسة في قضية تيسير تعليم البلاغة، وقد مُهّد لها بالحديث الموجز عن رحلة البلاغة مع النشأة والتطوّر والتجديد، مع الإشارة إلى أبرز المنعطفات التي تحققت فيها إنجازات، ثمّ تناولت في المبحث الأول وســـائل التيســـير في المنهج البلاغي القديم، وســـعت إلى بيان كيفية الإفادة من المعطيات الجديدة لصياغة مشروع لتجديد مناهجها وإجراءاتها التطبيقية. وتناولت في المبحث الثاني وسائل التيسير في طرائق تعليمها، والسعي إلى تجاوز المآخذ التي أخذت عليها في مباحثها ومصطلحاتها ذات الطابع الفلسفي، ومحاولة التخلص من الجفاف والتعقيد اللذين وصمت بهما، وخُصّص المبحث الثالث للحديث عن أهمّية اســـتخدام الوسائل التعليمية الحديثة - ولاسيما الحاســـوب – في تعليمها وتيسيرها، ومحاولة ربطها بدراســـة النّصوص دراسة جزئية أو كلّية، ابتداءً بالنصّ القرآني الخالد، وصولاً إلى النّصوص الأدبية الحديثة والمعاصرة.

تمهـيد

إنّ إشكالية تيسير تعليم البلاغة شبيهة بإشكالية تيسير علوم العربية الأخرى كالنحو والصرف، غير أنّ الفروق بينهما حاضرة؛ لأنّ البلاغة من أكثر علوم العربية تنوعًا في الأهداف والإجراءات والوظائف، فمن حيث الأهداف يأتي الهدف التعليمي في صدارة اهتماماتها؛ فهي تسعى إلى تعليم القواعد التي تســاعد على التفنّن في الكلام، والتمكنّ من التأثير في المخاطب وحمله على الرضا والإقناع، كما أنّها تقوم بوظيفة النقد من خلال توفير القواعد التي تساعد على الحكم على النصوص الأدبية من حيث الجودة والرداءة، وفضلا عن ذلك تسهم في تعليل النصّ القرآني وتأويله للكشف عــن إعجازه البياني، وهو أحد أهمّ الأهداف التي تميّــزت بها البلاغة العربية، وجعلها من أبرز الأدوات فعالية في هذا الجانب.

ومثلما تنوّعت أهدافهــا تنوعت إجراءاتها وتميّزت بالعمق والشــمول؛ ويمكن تمييزها من خلال ثلاثة عناصر: المصطلح، والتحليل، والشــاهد. فالمصطلح - وهو من أبرز منجزاتها التي منحتها صفة العلمية – هو أساس البلاغة ومنطلقها في التحليل، وقد انتشر المصطلح في البلاغة التعليمية على وجه الخصوص، وقد كانت له أهمّية كبيرة عند البلاغيين المتأخرين، ولكنّ المبالغة والمنافســة في العناية به كمًا وشكلاً أدّت إلى سيطرة المعيارية على الساحة الأدبية والنقدية. وأمّا التحليــل فهو الذي يعتمد على معطيات اللغة في الســعي إلى فهــم النصوص الأدبية، وقد تراجع التحليل في بلاغة المتأخرين واقتصر على شــرح المصطلح من خلال الشاهد. ذلك الشاهد الذي كان ميدانًا للتحليل الذي يبرز جمالية الأســلوب، غير أنّ بعض الشواهد التي حفلت بها البلاغة لم تكن دائما في المستوى الأدبي والفنّي المطلوب.

إنّ تيســير تعليم البلاغة سيشــمل جوانب كثيرة، بعضها يتعلّق بالمنهــج المتبع في البلاغة التقليديــة، وبعضها الآخر يتعلّق بطرائق التعليم الســائدة، وما ينبغــي تطويره منها في ضوء ما استجد من معطيات علمية وثورة تقنية في العقود الأخيرة.

أولاً: تيسير المنهج

لقد ســجّلت البلاغة العربية حضورًا مطَّردا في الدراسات اللغوية والأدبية الحديثة، ومازالت تسهم بنصيب وافرٍ في دراسة اللغة وتحليل الخطاب، وعلى الرغم من بعض الأصوات التي تدعو إلى إلغائها وتصفها بالتقليدية [1]؛ فإنّ كثيراً الدارسين المُنصفين يدركون صلاحية البلاغة القديمة

(1) عوض، يوسف نور، نظرية النقد الأدبي الحديث، ط1، دار الأمين، القاهرة 1994م، ص18.

للأَسْــلَبَةِ الحديثة [2]؛ فيمكن الإفادة من بعض الإجراءات الأســلوبية فــي تجديد المنهج البلاغي القديم، وذلك من خلال مراجعات واعية لتجاوز العيوب وسدّ الثغرات، وتقديم منهج بلاغي ينسجم مع المعطيات اللغوية والنقدية الحديثة، ويرى صلاح فضل أنّ الدارســين بعد أن جرّبوا المناهج المختلفة أدركوا أنّ تحليل الخطاب لا بدّ لأن يســتمد أصوله من البلاغة فعادوا إليها، وحاولوا أن يبعثوا الروح فيها من جديد، مستفيدين مما استجد من مناهج نقدية واتجاهات أدبية [3].

ونشير هنا إلى أبرز إجراءات تيسير المنهج البلاغي التي أُثير بعضها في دراسات حديثة:

1. لقد أشــار كثيرٌ من الدارســين إلى أنّ تجريــد البلاغة ممّا علق بها من قضايا فلســفية ومصطلحات وتقســيمات منطقية أمرٌ حتمي وضروري في تيسير تعليم البلاغة، ويبدو أنّ عملية التجديد قد بدأت عند القدماء مع ابن الأثير، ولكنّها لم تثمر في العصور التي تلته لأســباب كثيرة، وأمّا في العصر الحديث فجلّ محاولات التجديد قد ركّزت على هذا الجانب [4]، ودعت إلى تيسير البلاغــة من خلال تهذيبها ممّا علق بها من قضايا الفلســفة والمنطق، وتخليتها مما علق بها من مصطلحات ومسائل بعيدة عن روحها لتبقى خالصة للفنّ الرفيع [5].

ومع ما للمنطق الأرســطي من وظيفة تنظيميــة مهمّة في البلاغة العربيــة؛ فإنّ المقصود هو التخلّص من تلك التقســيمات الكثيرة التي ليس لها أيّــة فائدة، وإعادة النظر في المصطلحات والمفاهيم التي تأثّرت بعلم الفلســفة والكلام، وإعادة النظر في بعض الموضوعات التي ليس لها علاقة بالبلاغة.

إنّ شيوع تلك التقسيمات والتبويبات الكثيرة في البلاغة قد أصبغ عليها صبغة علمية تجريدية، وأسهم في ذهاب رونقها وبهائها؛ لأنّ البلاغة علم وفنّ، ومن وظائفها المهمّة تنمية الذوق الأدبي، ودراســة الأساليب المناسبة في التأثير والإقناع، فكان التخلّص من تلك التقسيمات أمرًا ضروريًا في هذا العصر الذي تطوّرت فيه الدراســات اللسانية والأسلوبية والنقدية التي تستند إلى مقاربات منهجية قائمة على التحليل اللغوي للنصّ الأدبي. ولعلّ من أمثلة ما يمكن إعادة النظر إليه التقسيم الثلاثي للبلاغة، وتقســيم الكلام إلى الخبر والإنشاء، وأمّا تقســيمات «الفنّ البلاغي» إلى أنواع فيمكن الاســتغناء عن الكثير منها، فما فائدة تقســيم الاستعارة إلى مرشــحة وتجريدية ومطلقة، وأصلية وتبعية، وغيرها، فيجب أن يكون التركيز أولاً على تحليل البنية التركيبية للاستعارة وبيان الوظيفة اللغوية والجمالية.

(2) عبد المطلب محمد، البلاغة العربية قراءة أخرى، ط1 الشركة المصرية العالمية للنشر لوجمان، القاهرة 1997م، ص8.
(3) صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، (عالم المعرفة 164) الكويت 1413ه - 1992، ص73.
(4) مطلوب أحمد، مناهج بلاغية، ط1 وكالة المطبوعات، الكويت 1973م، ص 369 وما بعدها.
(5) مطلوب، تيسير البلاغة، ص881.

وأمّا التيسير في المصطلح فيكون بإعادة النظر في محتواه وصياغته؛ فيركّز في المحتوى على بيان المفهوم والوظيفة، وأمّا الصياغة فيراعى فيها الوضوح في استعمال الكلمات والعبارات، والابتعاد عن أيّ كلمة ذات إيحاءات أو دلالات فلسفية؛ وقد قال القزويني (739هـ) قديما: «إنّ بعض مسائل البلاغة بأصول الفلاسفة أشبه» (6).

2. إنّ تيسير المنهج البلاغي يقتضي – كذلك - حلّ إشكالية النزعة المعيارية التي استقرّت عليها البلاغة العربية، ويكون الحلّ بالإفادة الواعية من تلك القواعد والمفاهيم في التحليل اللغوي للنصوص الأدبية، فبدل أن تكون تلك القواعد معياريًا للحكم على النصّ بالجودة أو الرداءة، تكون عاملاً يساعد على معرفة طبيعة البنية اللغوية وخصائصها ووظائفها، وهو أمرٌ مهمّ في التحليل الأسلوبي للغة، فبإمكان المحلّل الإفادة من تلك القواعد، كما أنّ بعض الأسلوبيين يعترفون بأنّ «كثيرًا من البحوث التي قدمتها البلاغة للصور والأشكال مازالت مصدرًا ثرًّا حيًّا جديرًا بأن يؤخذ في الاعتبار في قسطٍ وافرٍ من (الأسلوبية)» (7).

ويوصي بعض الدارسين المجدّدين إلى «توحيد المصطلحات والأخذ بأكثرها دلالة على الفنّ البلاغي، وترك الأسماء المتعدّدة التي تبلبل الأفكار، وتوقع في الاضطراب» (8)؛ فالمصطلح البلاغي - الذي يمثّل أحد أبرز منجزات البلاغة القديمة – بحاجة إلى مراجعة دقيقة ليكون مهيأ لتوظيفه في البلاغة الجديدة؛ فهو يمثّل المبدأ أو القاعدة التي ينطلق منها لفهم الظاهرة اللغوية أو الأسلوبية في النصّ، وقد حرص البلاغيون القدماء على صياغته بالحدود الصارمة، وتفنّنوا في تشكليه بالعبارات الدقيقة، كما تنافسوا في استحداثه وتنويعه اعتمادا على تقسيمات منطقية، فشكّل ذلك ثروة مصطلحية زادت على ألف مصطلح (9). وسيكون من الضروري عند مراجعتها وتيسيرها مراعاة ما يأتي:

أ. توحيد المصطلحات والأخذ بأكثرها شيوعا وأفضلها دلالة على المقصود، واستعمال أكثرها فاعلية في عملية التحليل الأدبي، وعملية الغربلة هذه هي عملية مضنية تحتاج إلى مهارة في الاختيار، وقدرة على التمييز بينها لمعرفة أفضلها في الاستعمال.

ب. الأخذ بما كان واضحًا في دلالته، وما كان خاليا من التعقيد أو الصعوبة في صياغته. ويمكن إعادة صياغة بعضها في ضوء علوم اللغة والأسلوبيات الحديثة، مع الحرص على وضوح الألفاظ وجلاء العبارات.

(6) القزويني، محمد بن عبد الرحمن، الإيضاح في علوم البلاغة، الشركة العالمية للكتاب، بيروت 1989م، ص100.
(7) صلاح فضل، علم الأسلوب مبادئه وإجراءاته، ط1 دار الشروق، القاهرة 1998م، ص178.
(8) مطلوب، تيسير البلاغة، ص881.
(9)ذكر أحمد مطلوب في معجمه ''معجم المصطلحات البلاغية وتطورها''، ط2 مكتبة لبنان، بيروت 2000م، (ص9) أنّ عددها ألف ومائة مصطلح.

ج. ترك المصطلحات والمفاهيم التي ليس لها أهمية في التحليل البلاغي.

د. إعادة توزيعها في مكانها المناسب في مباحث البلاغة، وذلك في ضوء منجزات علوم اللسانيات والأسلوبيات الحديثة.

3. ولعلّ ممّا ينبغي تطويره في وسائل البلاغة الجديدة تمكينها من دراسة النصّ بكامله، بدل الاقتصار على دراسة الجملة فقط، ولا بدّ من الإشارة هنا إلى أنّ النظرة العامّة إلى النصّ كانت حاضرة في كتابات قدامى البلاغيين؛ فقد التفتوا إلى وسائل التحام النصّ وعدّوها واحدة من المعايير البلاغية، وشاعت المصطلحات الدّالة على ذلك مثل: السَّبك، والتلاؤم، والانسجام، والالتحام، والتناسب، وغيرها، كما أنّ الإشارات التي تدلّ على اهتمام البلاغيين بتماسك الخطاب كثيرة [10].

4. استقر المنهج البلاغي القديم على ثلاثة علوم: المعاني والبيان والبديع، وقد كان لكلّ علم ميدانه الخاصّ به، فعُني علم المعاني بالمستوى التركيبي للجملة، وعُني علم البيان بالمستوى الدلالي والجمالي للجملة، وعُني علم البديع بمستويات كثيرة أبرزها المستوى الصوتي والتشكيل الجمالي للجملة، وبالنظر إلى الإطار العام الجامع لفروع البلاغة الثلاثة سنجد أنّه دراسة الأساليب[11].

ومن أجل صياغة نظرية متكاملة الأجزاء في البلاغة العربية أشارت جلّ المحاولات التجديدية إلى إلغاء التقسيم الثلاثي، وإعادة النظر في ترتيب موضوعات البلاغة [12]، فعلم المعاني بموضوعاته المهمّة ضروري لدراسة الجملة والفقرة والنصّ، وعلم البيان ضروري لدراسة صور التعبير الأدبي كالتشبيه والكناية والمجاز، وأمّا علم البديع بمصطلحاته الكثيرة فالواجب تصنيفه تصنيفًا جديدًا، وإعادة الاعتبار إليه.

فممّا ينبغي إلغاؤه من علم المعاني تقسيم الكلام إلى خبر وإنشاء، «وبإلغاء هذا التقسيم نتخلص من هذه الأمور الغريبة عن البلاغة، ونخليها من كلّ ما يعيقها عن أداء مهمّتها، وهي نقد الكلام وإظهار ما فيه من روعة وجمال، وإسفاف وابتذال» [13]. كما ينبغي التخلّص من ركني الجملة (المسند والمسند إليه) في عرض موضوعات هذا العلم، ويبحث كلّ موضوع في فصل خاص بدل تشتيت مباحثه في مسائل كثيرة.

(10))انظر: خطابي محمد. لسانيات النصّ مدخل إلى انسجام الخطاب. ط1 المركز الثقافي العربي. الدار البيضاء (المغرب) 2006م. ص97 وما بعدها.

(11) تمام حسّان. الأصول دراسة إبستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب. ط1 عالم الكتب. القاهرة 2000م. ص349.

(12) مطلوب. مناهج بلاغية. ص369 وما بعدها.

(13) نفسه. ص386.

وأشار تمام حسّان إلى أنّ «جهد البلاغيين في علم المعاني في طابعه العام هو دراسة تنظيرية لا تطبيقية، وهي تبدو أقرب إلى الدراسة اللغوية منها إلى النقد الأدبي، وأقرب إلى النحو منها إلى أي فرع آخر من فروع الدراسات اللغوية أو العربية عموما» (14)، وعملية تيسير تعليم هذا العلم ينبغي أن تتجه إلى الاهتمام بالجوانب التطبيقية.

وأمّا علم البيان فيمكن الاستغناء فيه عن التقسيمات العقلية التي ليس لها علاقة بالبلاغة، مثل الحديث عن الدلالات البيانية كالوضع والتضمّن والالتزام، ويُستغنى عن كثير من التقسيمات التي حاول البلاغيون من خلالها تقسيم النوع البلاغي إلى أنواع كثيرة، ففي التشبيه مثلا يمكن الاستغناء عن تشبيه الجمع، وتشبيه التسوية، والتشبيه الملفوف، وغير ذلك من الأنواع التي ليس لها أيّة فائدة في التحليل، وفي الاستعارة يمكن الاستغناء عن الاستعارة التخييلية والاستعارة الحقيقية، والاستعارة الأصلية والاستعارة التبعية وغيرها، وفي الكناية يمكن الاستغناء عن الأنواع الأخرى للكناية كالرمز، والإشارة، والتلويح، والتعريض، وغير ذلك مما لا فائدة منه في تحليل الجملة.

كما يمكن أن نضيف إلى علم البيان صورًا بيانية أخرى تكلّم عنها المتأخرون في علم البديع، مثل التجريد والقلب والمبالغة وأسلوب الحكيم، والتورية وغيرها (15)؛ فهي صور مهمّة في عرض المعاني وليست مجرّد وسائل تزيينية لمحتوى وشكل الجملة.

وأمّا علم البديع فلا يمكن أن يعدّ ذيلاً لعلمي المعاني والبيان كما استقرت عليه البلاغة في القديم، ولا يمكن أن تنحصر وظيفته في التحسين والتزيين فحسب، «ففي هذا غفلة عن الوظيفة الفنّية التي قد يسهم البديع في تحقيقها، وهي وظيفة من أخصّ خصائص الكلام الأدبي، ألا وهي وظيفة (الأدبية)، كما قد يسهم البديع في إكساب الكلام صفة (النصّية)» (16). وقد يفهم من لفظ «المحسّنات» أنّها «زائدة على مقومات الكلام، فهي غير ضرورية كالإفادة، ولا اجتماعية كمراعاة مقتضى الحال ومطالب المقام، وإنّما يؤتى بها لمجرد تحسين الكلام، وإحداث الشعور بالطرافة، والإحساس بما في الأسلوب من زخرف» (17). وعند تيسير البلاغة ينبغي ملاحظة أنّ بعض أنواع البديع ممّا يمكن تصنيفه ضمن موضوعات علم المعاني أو علم البيان؛ وبعضها الآخر ممّا يمكن الاستغناء عنه، يقول مطلوب:»نرى أن يعاد النظر في فنون البديع التي ذكرها القزويني وغيره من المتأخرين، فيؤخذ منها ما له قيمة في التعبير، ويترك ما كان لعبًا بالألفاظ

(14) تمام حسان. المصطلح البلاغي القديم في ضوء البلاغة الحديثة. مجلة فصول. مجلد7. العدد3. و4. أبريل – سبتمبر 1987م. ص29.
(15) نفسه. ص387.
(16) جميل عبد المجيد. البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصّية. الهيئة المصرية العامة للكتاب. القاهرة 1998م. ص32.
(17) تمام حسان. المصطلح البلاغي في ضوء البلاغة الجديدة. ص32.

أو تعميــةً أو ألغــازًا» [18]. ولعلّ أبرز ما يجب إعادة النظر إليه ذلك التقســيم الثنائي أو الثلاثي للمحسّــنات، فبعض البلاغيين كالقزويني قسمها إلى قســمين: لفظية ومعنوية، وبعضهم كالعلوي قسمها إلى ثلاثة أقسام: لفظية ومعنوية وما كان متوسطًا بين اللفظية والمعنوية؛ ولا توجد ضوابط دقيقة لهذه التقسيمات، كما أنّ أغلبها متداخل.

5. والبلاغة العربية هي دراسة لُغوية بالدرجة الأولى، وعنايتها بعناصر التخاطب واضحة، ولكن أُخِذ عليها عنايتها بالمخاطَب، في حين لم تهتم بالمتكلّم وحالته النفسية، وجلّ اهتمامها كان منصبًا على الوظيفة الجمالية التي تكون ســببًا في التأثير في المخاطَب وإقناعه، ولا بدّ من الإشــارة إلى أنّ البلاغة القديمة قد أشــارت إلى المتكلّم (المؤلّف) في بعض منجزاتها، ولكن بصورة مقتضبة، ولم تظهر العناية الكاملة به إلاّ عند بعضهم كحازم القرطاجنّي، الذي يعدّ أحد أبرز من تناول هذا الجانب؛ وذلك من خلال حديثه عن الشاعر، والشروط الموضوعية التي تجعله قادرًا على الإبداع، وهي شروط تتعلّق بالبيئة الخارجية، وبالأدوات العلمية التي تمكّنه من صناعة الشعر، وبالعوامل النفســية التي تؤدي وظيفة مهمّة في تشــكيل الإبداع وإنتاجه، وهذه الوظيفة الشعورية هي التي يسميها جاكبسون الوظيفة الانفعالية (Emotive) وتكون خاصّة بالمتكلّم [19].

6. وإنّ ممّا يجب العناية به في تيســير المنهــج البلاغي العناية باختيار النصوص الأدبية، وعدم الاقتصار على الشــواهد القديمة؛ فاختيار النصوص الأدبية الرفيعة، وتلمس البلاغة فيما اســتجد من فنون أدبية تعبّر عن الحياة المعاصرة، ســيكون من نتائجه اســتمرار البلاغة في الازدهار، والارتباط بالجديد من الآداب [20].

والقرآن الكريم والحديث النّبوي الشّــريف هما من أفضل النصــوص وأكثرها جدوى في عملية التيسير، كما يوجد في الأدب العربي القديم والحديث الكثير من النصوص الشعرية والنثرية التي يمكن الانطلاق منها والاعتماد عليها في دراســة الفنون البلاغية، وتلك النصوص هي التي تتيح للدارس فرصة ملاحظتها ودراستها وكشفها، وتوضّح الأساليب البلاغية من خلال التحليل اللغوي الدقيق، وهذا المنهج من شــأنه ربط الدارس بالنصّ الأدبي، وعدم الانطلاق من أحكام مسبقة، أو فرض معايير جاهزة.

(18) مناهج بلاغية، ص391.

(19)انظر حازم القرطاجني، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تحقيق محمد الحبيب ابن الخوجة، ط4 دار الغرب الإسلامي، بيروت 2007م، ص43-40. وانظر: محمود المصفار، الشعرية العربية وحركية التراث النقدي بين قدامة وحازم، مطبعة سوجيك، تونس 1999م، ص219.

(20) مطلوب، تيسير البلاغة، ص881.

7. وتبدو قضية مسايرة البلاغة للفنون الأدبية الحديثة من أكثر القضايا صعوبة وتعقيدًا؛ إذ كيف يمكن إدراج هذه الأجناس الأدبية مثل: الرسالة والمقالة، والقصة والرواية، والمناظرة والمسرحية، والسيرة والترجمة الذاتية، وغيرها ضمن مباحث البلاغة؟ وهل سيكون ممكنًا سدّ ذلك النقص القائم فيها كما أشار بعض دارسي الأسلوب؟ لقد اقترح أحمد الشايب نظريًا إضافة هذه الفنون إلى البلاغة الجديدة، غير أنّ فكرة إنجاز ذلك في الواقع العملي أمرٌ لا ضرورة له كما يرى أحمد مطلوب؛ وإنّما يكون موضعه دراسات خاصّة تتصل بتلك الفنون الأدبية [21]، كما أنّ إدراج هذه الأجناس في البلاغة سيقتضي من الباحثين تطوير أدوات خاصّة تتميّز بها البلاغة عن النقد والأسلوبيات الحديثة، ويبدو لنا أنّ الوسائل المتوفرة في النقد الحديث والأسلوبيات اللسانية كافية لدراسة مثل هذه الأجناس الأدبية.

ثانياً: تيسير طرائق تعليم البلاغة

إنّ الطرائق القديمة المتبعة في تعليم البلاغة - التي تقدّم دروس البلاغة في قواعد جافّة، ومسائل متفرّقة، ونصوص وشواهد معقّدة - مازالت – في الغالب - هي السائدة في أغلب المناهج التعليمية اليوم، والحلّ لهذه الإشكالية هو في تيسير هذه الطرائق وتطويرها لتتناسب مع المعطيات الحديثة، وذلك من خلال تأهيل المعلّمين علميًا وتربويًا، وتدريبهم على استعمال الوسائل الحديثة مثل الحاسوب وغيره، واستخدام الطرائق المناسبة لتعليم البلاغة بوصفها فنًّا يسهم في تنمية الذوق الفنّي والأدبي لدى المتعلّم، وبوصفها علمًا يساعد على فهم النصوص الأدبية ومعرفة مواطن الجمال فيها، وينمي المهارات اللغوية والكتابة الإبداعية. ولعلّ من أهمّ العناصر لتحقيق هذه الأهداف تدريس البلاغة اعتمادًا على العناصر الآتية:

1. ولتيسير طرائق تعليم البلاغة ينبغي «تحليل النصوص تحليلا أدبيًا يعتمد على الإدراك والإحساس الروحاني، والابتعاد عن التحليل الذي يعقدها ويجعلها طلاسم، كما يفعل بعض المحدثين حينما يسلكون سبلا تبعد عن التحليل الأدبي وتذوّق الفنّ» [22]. وإنّ هدف تحليل النصوص ومناقشتها بلاغيًا هو تمكين الطالب من فهمها وتذوّقها، ومعرفة قيمتها وملاحظة ما لتلك الفنون البلاغية من وظائف في الكلام، ومعرفة جوانب عن نفسية الكاتب ومدى توفيقه في اختيار تلك الأساليب.

ولا بدّ أن يكون التحليل البلاغي للنصّ هو المنطلق لتعليم الفنّ البلاغي، وليس العكس؛ فقد لوحظ أنّ الاعتماد على القاعدة البلاغية والانطلاق منها لتحليل الشواهد والنصوص، قد يُشغل عقل

(21) مناهج بلاغية. ص375.
(22) مطلوب. تيسير البلاغة. ص881.

الدارس في اســتيعاب القاعدة وما تحويه من نظريات ومصطلحات، وهي – في الغالب - مسائل تجريدية، قد تعيقه عن تحليل النصّ وما فيه من جماليات في العرض ومهارات في الأسلوب.

وممّا يجب مراعاته في عملية التيســير الإكثار من التطبيقــات العملية لتدريب الطالب على تحليل النــصّ وتذوقه، وربط المفاهيم بالوظائف، والمصطلحــات بالأثر الذي تؤديه؛ «فالبلاغة ليســت قضايا وأحكامًا وتعاريــف وقواعد، وإنّما هي إدراك فنّي لما فــي النصوص الأدبية من جمــال الفكرة وجمال الأســلوب، إدراكًا يقوم على فهم عناصرها وتحليلهــا وتفصيلها، ومعرفة بواعثها واستشعار تأثيرها، وتذوّق جمالها، والحكم عليها بالقوّة أو الضعف، وبالوضوح أو الإبهام والتعقيد» [23].

2. ولتيســير طرائق تعليم البلاغة ينبغي التعامل مع المصطلحــات البلاغية القديمة بمنهج جديــد، يُتجنّب من خلاله تلك المصطلحات الجافة التــي يجد الدارس صعوبة في فهمها؛ فالمنهج القديم لا يحقّق الهدف من تعليم البلاغة، و»لا يؤدي إلى تنمية الإحساس بالجمال ولا إلى التذوّق الأدبي، كما أنّ هذا النهج يمزّق أوصال العبارات ويشوه جمالها، ويحوّل البلاغة إلى مصطلحات فلســفية نظرية لا جدوى من ورائها» [24]. فمن أمثلة ذلك مصطلح الكناية الذي عرّفه السّــكاكي (626هـــ) بقوله:»هــي ترك التصريح بذكر الشــيء إلى ما يلزمه» [25]، وقــد هذّبه القزويني فقال:»لفــظٌ أريد به لازم معناها، مع جــواز إرادة معناه معه أيضًا» [26]؛ فقد يجد الدارس لهذين المصطلحين المشــهورين صعوبة في فهم «اللزوم» الذي هو أحد المصطلحات الفلسفية، فيتعب الذهــن في محاولة إدراك عملية الانتقال من اللازم إلى الملزوم، وهي عملية تجريدية تحتاج إلى تبســيط وتيسير؛ حتى يدرك المتلقي أنّ الكناية هي صورة فنّية لعرض المعنى، فبدل أن يعرضه بالطريقة المباشرة يعرضه بالصورة المبنية على ترك استعمال الألفاظ الموضوعة لذلك المعنى، والتعبيــر عنه بألفاظ أخرى مرادفة لها تــدلّ على ذلك المعنى المقصود. وهذا هو بالذات ما عبّر عنه عبد القاهر الجرجاني حين تناول الكناية [27].

ومما يبغي تجنبه كثرة التقســيمات للفن البلاغي الواحد، فما فائدة الحديث عن أنواع الاســتعارة وتقسيماتها المختلفة، دون ملاحظة ما تؤديه الاستعارة من وظيفة إبلاغية وجمالية في التعبير؟ فلا

(23)عاشور راتب قاسم، ومحمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد (الأردن) 2009م، ص325.

(24) الهاشمي، والعزاوي، تدريس البلاغة العربية، ص179.

(25) السكاكي أبو يعقوب، مفتاح العلوم، تحقيق عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية 2000م، ص512.

(26) تلخيص المفتاح، ص166.

(27) الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، تحقيق محمود شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة 1989م، ص66.

حاجة إلى التركيز على ذكر الأنواع؛ لأنّ ذهن المتلقي سينشغل بها لا محالة، وتضيع عليه فرصة فهم الاستعارة ووظيفتها في أداء المعنى، ودورها في الارتقاء بالأسلوب الأدبي. كما يفضّل الربط بين المصطلحات البلاغية في تحليل النصّ، كأن يربط بين السجع والاستعارة، والجناس والتشبيه، والإشارة إلى أنّها أساليب بلاغية متكاملة لها وظائف دلالية وجمالية في التعبير عن المعنى.

4. وممّا ينبغي مراعاته في تيسير البلاغة الاعتماد على الوصف اللغوي الدقيق للظاهرة البلاغية، ولا بأس بالاستعانة ببعض المعطيات المعرفية من خارج النصّ من أجل الإيضاح والتفسير، ويكون ذلك بمقدار يسير، مثل الحديث عن قائل النصّ أو كاتبه، وأسباب إنتاجه وظروفه وسياقاته، ممّا يكون معينا للفهم ولا يخرج عن الموضوع، ثمّ ينصب التحليل على أجزاء النصّ بالانتقال من الجزء إلى الكلّ، مع الحرص كلّ الحرص أن يكون التحليل أدبيًا وذا طابع موضوعي؛ فتعويد الدارس على الدقّة والموضوعية في التحليل أمرٌ ضروري؛ وذلك بالابتعادً عن الأحكام الانطباعية والآراء المسبقة، وتجنب استعمال العبارات العامة في الحكم على سمات الأسلوب، مثل: كلام رائع، ومشرق الأسلوب، وجزل الألفاظ، وعذب المعاني، وغيرها.

5. ولعلّ ممّا قد يسهم في تيسير الدرس البلاغي إجراء موازنات بين النّصوص المدروسة، فهي إحدى الوسائل في تنمية الذوق الأدبي [28]؛ وذلك من أجل تمكين الطالب من معرفة أوجه الاختلاف بين الأساليب، ويكون التركيز على الكشف عن الجوانب الفنية والجمالية، والابتعاد عن الأحكام العقلية التي تنطلق من مبدأ الخطأ والصواب، وهذا من شأنه أن يجعل الدرس البلاغي أكثر تشويقًا وإمتاعًا لدى المتلقي. وممّا يسهم في تنمية الذوق الفنّي لدى الدارس معالجة الموضوعات من الناحية النفسية والوجدانية؛ وذلك بالتحدّث عن الجوّ النفسي للفكرة أو النصّ، وعن عاطفة الأديب وموسيقى الكلام، واستجابة القارئ [29].

ثالثًا: استخدام الحاسوب في تعليم البلاغة

قدمت التقنيات الحديثة وسائل متطوّرة وأدوات جديدة كان لها أثرٌ كبيرٌ في تطوير طرائق التعليم في السنوات الأخيرة؛ فقد عملت هذه الوسائل - التي من أبرزها (الحاسوب) - على تحسين أساليب تعليم اللغة العربية، وحازت اهتمام الطلاب، وشجعتهم على تحسين مهاراتهم اللغوية. وتؤكّد الدراسات الحديثة أنّ استعمال الحاسوب في تعليم العربية والأعمال اللغوية الأخرى من شأنه أن يزيد من سرعة العمل من الناحية العلمية، ويحقّق المنهجية والموضوعية في الأعمال

(28) الهاشمي، والعزاوي، تدريس البلاغة العربية، ص180.

(29) عاشور راتب قاسم، والحوامدة محمد فؤاد، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، ص326.

اللغوية، وسيدفع الباحث اللغوي لأن يكون دقيقًا وموضوعيًا وسريعًا في بحوثه اللغوية [30].

وقد ازداد الاهتمام العالمي بالحاسوب ووظيفته التعليمية؛ «فمعظم الدول المتقدمة تأثرت مناهجها التعليمية بتقنية الحاسوب، حيث أدخل ضمن مقررات المناهج، فضلاً عن استخدامه وسيلة تعليمية في معظم مقررات المنهج، والمستقبل يشير إلى أنّ مناهجنا التعليمية قد تتأثر بتقنية الحاسوب بطرائق كثيرة» [31]. وقد أدى اعتماد الحاسوب في عملية التعليم والتعلّم إلى بناء المادة الدراسية بشكل مقنّن ومتسلسل، فتصبح غاية التعليم ليس توصيل المعرفة فحسب، بل إيجاد عنصر التشويق والرغبة في عملية نقل المعرفة إلى المتعلّم، وتزداد بذلك فاعلية المتعلّم، فيقبل على التعلّم في بيئةٍ تعليميةٍ تمتاز بالتفاعل والتركيز.

وقد أشارت دراسات حديثة إلى أهمّية استخدام الحاسوب في تدريس البلاغة العربية [32]، فالحاسوب لا يقدّم الحلول لمشكلات التعليم جميعها، ولكنّه يستطيع أن يحسّن من عمليتي التعليم والتعلّم إذا استخدم بالصورة الصّحيحة، وطرائق هذا الاستخدام متنوعة، ويمكن الإشارة إلى أبرزها في النقاط الآتية [33]:

1. أن يقوم المعلّم بتصميم برنامج حاسوبي خاصّ بتعليم البلاغة العربية، ومن خلاله غرضه في غرفة الدرس يقدّم مادة بلاغية واضحة تنطلق من تحليل النصوص بمشاركة الطلاب، كما يمكنه الاستعانة بوسائط الحاسوب للإيضاح مثل: الصوت، والصورة، والمخططات والأشكال التوضيحية. ويمكن الإفادة من عدّة برامج لعلّ من أبرزها برنامج عارض الشرائح (Power point)، الذي يعدّ من أهم البرامج المستخدمة عالميًا في التدريس.

إنّ موضوعات البلاغة بما فيها من تصويرات فنّية، وإجراءات منظمة، وأساليب جميلة، تصلح لتطبيقات الحاسوب؛ فيستطيع المعلّم تصميم برامج متنوعة اعتمادًا على إمكانيات الحاسوب الهائلة في طرائق العرض، فيمكنه مثلاً توظيف الصورة في الشرح البيان؛ فقد أصبح للصورة تأثير كبير في الثقافة الحديثة، والأجيال المعاصرة متعلقة بالصورة أيّما تعلّق، يلحظ الدارس ذلك في المدارس والجامعات، فحين يطلب المعلّم من الطلاب إنجاز البحوث أو التقارير أو التلخيصات تراهم يحرصون على استخدام الصور المختلفة الأشكال، وحين يطلب منهم بعض العروض أو التقديمات تراهم يستخدمون الصور الكثيرة وغيرها من (الفيديوهات) التي يرون أنّها مناسبة في التقديم.

---

(30)الزركلان محمد علي. اللسانيات وبرمجة اللغة العربية في الحاسوب. بحث مطبوع ضمن السجل العلمي لندوة استخدام اللغة العربية في تقنية المعلومات. مكتبة الملك عبد العزيز. الرياض 1993م. ص53.

(31) المغيرة عبد الله بن عثمان. الحاسب والتعليم. ط1 جامعة الملك سعود. الرياض 1418هـ. ص133.

(32) نفسه. ص290 وما بعدها.

(33) نفسه. ص297. 298.

ويمكن للمصمّم استعمال وسائل توضيحية أخرى كالصوت، والأشكال التوضيحية، والتطبيقات الحاسوبية المختلفة، من أجل الإيضاح والبيان، ولو استطاع المصمّم توظيف كلّ تلك الإمكانيات بمهارة واقتدار فسيقدّم للدارس درسًا بلاغيًا أكثر وضوحًا وتشويقًا. والتعليم المستقبلي كما تشير الدراسات سيكون محوسبًا بنسبة كبيرة، وسيكون علينا تطوير الكثير من البرامج التعليمية التي تتناسب مع حاجات الأجيال الجديدة.

2. أن يعتمد المعلّم على برامج حاسوبية جاهزة تقدّم مجموعة من التمرينات، ويطلب من الطلاب حلّها في غرفة الدرس أو في البيت، وتسمّى هذه الطريقة "طريقة التدريب والممارسة"، وتهدف إلى إعطاء المتعلّمين فرصةً للتدريب علي إتقان المهارات التي سبق دراستها من قبل؛ أي إعطاء مجموعة من التدريبات والتمرينات أو المسائل بشأن موضوع معين سبقت دراسته؛ حيث يقوم الطالب بإدخال الإجابة إلى الحاسوب، ويقوم الحاسوب بتعزيز الإجابة الصَّحيحة أو تصحيح الإجابة الخاطئة.

3. تعدّ شبكة المعلومات العالمية (الإنترنت) أحد أهمّ مصادر التعليم في هذا العصر؛ فقد أصبحت وسيلة تعليمية معتمدة لدى كثير من المؤسسات والهيئات العلمية والثقافية، وهي توفّر كثيرا من المواقع التعليمية التي يمكن الإفادة منها في تعلّم مهارات اللغة العربية، ومعرفة الكثير عن علومها المختلفة، ويمكن للدارس الاستعانة بالمواقع الخاصّة بتعليم البلاغة في شبكة (الإنترنت)، وتوجيه الطلاب إلى المصادر المهمّة، وكيفية الإفادة ممّا هو متاحٌ من معلومات عن الموضوعات المراد شرحها.

خـــاتمة

1. وتيســـير المنهج يقتضـــي العناية باختيار النصوص الأدبية، ولاســـيما من القرآن الكريم والحديث النبوي الشـــريف، وعدم الاقتصار على الشواهد القديمة، والسعي إلى تطوير الدراسات المقارنـــة بين اللغة العربيـــة وغيرها من اللغات، ومحاولة صياغة رؤيـــة كلّية واضحة عن هذا المبدأ، الذي من شأنه الإسهام في تطوير البلاغة المقارنة.

2. ويقتضي تيســـير البلاغة تطوير طرائق التدريس لتتناســـب مع المعطيات الحديثة؛ وذلك من خلال تأهيل المعلّمين علميًا وتربويًا، وتدريبهم على اســـتعمال الوسائل الحديثة مثل الحاسوب وغيره، واستخدام الطرائق المناسبة لتعليم البلاغة بوصفها فنًّا يسهم في تنمية الذوق الفنّي والأدبي لدى المتعلّم، وبوصفها علمًا يسهم في فهم النصوص الأدبية ومعرفة مواطن الجمال فيها.

3. ومن وسائل التيســـير الاعتماد على التطبيقات العملية لتدريب الطالب على تحليل النصّ وتذوقـــه، وربط المفاهيم بالوظائف، والمصطلحات بالأثـــر الذي تؤديه، والاعتماد على الوصف اللغوي الدقيق للظاهـــرة البلاغية، وتعويد الطالب على الدقّة والموضوعية في التحليل، والابتعاد عن الأحكام الانطباعية، والآراء المسبقة.

4. والسعي إلى تجديد طرائق التعليم يقتضي استخدام الحاسوب في تدريس البلاغة العربية، فيســـتطيع الحاسوب أن يحسّن من عمليتي التعليم والتعلّم إذا استخدم بالصورة الصّحيحة، وسوف يسهم في رفع مستوى الطلاب وتحصيلهم عن طريق التدريبات المختلفة.

المصادر والمراجع

(1) ابــن الأثير، ضياء الدين (637هـ)، المثل الســائر في أدب الكاتب والشــاعر، تحقيق أحمد الحوفي وبدوي طبانة، ط1 دار نهضة مصر، القاهرة 1962م.

(2) تمام حسّان، الأصول دراسة إبستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، ط1 عالم الكتب، القاهرة 2000م.

(3) تمام حســان، المصطلــح البلاغي القديم في ضوء البلاغة الحديثــة، مجلة فصول، مجلد7، العدد3، و4، أبريل – سبتمبر 1987م.

(4) الجرجانــي، عبد القاهــر (471 أو 474ه)، دلائل الإعجاز، قرأه وعلّق عليه محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة 1989م.

(5) جميــل، عبد المجيد، البديع بين البلاغة العربية واللســانيات النصّية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة 1998م.

(6) خطابي، محمد، لســانيات النصّ مدخل إلى انســجام الخطاب، ط1 المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء (المغرب) 2006م.

(7) خليفة عبد الكريم، تيســير تعليم العربية في كتب التراث، مجلة مجمع اللغة العربية، القاهرة، ج58 مايو 1986م.

(8) خليل إبراهيم، الأســلوبية ونظرية النصّ، ط1 المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت 1997.

(9) الخولي أمين، فنّ القول، دار الكتب المصرية، القاهرة 1996م.

(10) الزركلان، محمد علي، اللسانيات وبرمجة اللغة العربية في الحاسوب، بحث مطبوع ضمن الســجل العلمي لندوة استخدام اللغة العربية في تقنية المعلومات، مكتبة الملك عبد العزيز، الرياض 1993م.

(11) السكاكي أبو يعقوب (626ه)، مفتاح العلوم، تحقيق عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية 2000م.

(12) الشــايب، أحمد، الأسلوب دراسة بلاغية تحليلية لأصول الأســاليب الأدبية، ط11، مكتبة نهضة مصر، القاهرة 2000م.

(13) عاشـــور، راتب قاســـم، والحوامدة محمد فؤاد، فنون اللغة العربية وأســـاليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد (الأردن) 2009م.

(14) عبد المطلب محمد، البلاغة العربية قراءة أخرى، ط1 الشـــركة المصرية العالمية للنشـــر لونجمان، القاهرة 1997م.

(15) عبد المطلب محمد، البلاغة والأسلوبية، ط1 مكتبة لبنان ناشرون، بيروت 1994م.

(16) العلوي يحيى بن حمزة (749ه)، الطراز المتضمن لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز، دار الكتب العلمية، بيروت 1983م.

(17) القرطاجنّـــي حازم (684هـ)، منهاج البلغاء وســـراج الأدباء، تحقيـــق محمد الحبيب ابن الخوجة، ط4 دار الغرب الإسلامي، بيروت 2007م.

(18) القزوينـــي، محمد بن عبد الرحمن (739ه)، الإيضاح في علوم البلاغة، الشـــركة العالمية للكتاب، بيروت 1989م.

(19) المسدّي، عبد السلام، الأسلوبية والأسلوب، ط1 دار الكتاب الجديد، بيروت 2006م.

(20) مطلوب أحمد، تيســـير البلاغة، مجلة مجمـــع اللغة العربية بدمشـــق، الجزء4 مجلد73، 1419ه -1998م.

(21) مطلوب أحمد، معجم المصطلحات البلاغية وتطورها، ط2 مكتبة لبنان، بيروت 2000م.

(22) مطلوب، أحمد، مناهج بلاغية، ط1 وكالة المطبوعات، الكويت 1973م.

(23) الهاشـــمي عبد الرحمن، والعـــزاوي فائزة، تدريس البلاغة العربيـــة رؤية نظرية تطبيقية محوسبة، دار المسيرة، عمّان (الأردن) 2005م.

الإستراتيجيات الحديثة التي وضعها علي محسن البر واني في تعليم اللغة العربية للناطقين باللغة السواحيلية في شرق أفريقيا

إعــداد

د/ صالح محروس محمد محمد

باحث ومحاضر في جامعة بني سويف

جمهورية مصر العربية

الشـــيخ على محســـن البروانى (1919- 2006) هو قائد سياســـي ومفكر وعالم وشاعر عماني ولد فى ســـلطنه زنجبار وعاش هموم الأمة الإســـلامية والمســـلمين بشكل عام و زنجبار بشـــكل خاص. فلقد قاد الحركة الوطنية في زنجبار ووقف بالمرصاد ضد سياسات بريطانيا في زنجبـــار.وكان من أبرز قادة الحزب الوطني الزنجباري الـــذي ناهض وكافح من أجل أن تنال زنجبار اســـتقلالها في ديســـمبر 1963 . ثم وقف ضد الانقلاب الدموي فى زنجبار والذى راح ضحيته ما يقرب ثلث ســـكان زنجبار ما بين قتيل وغريق ولاجئ مما جعله يسجن أكثر من عشر ســـنيين . . وله إنتاج علمى عظيم فى خدمة الاسلام والمســـلمين ونشر اللغة العربية والترجمة منها للغة الســـواحيلية في شرق إقريقيا أهمه ترجمته باللغة السواحيليه كتاب (المنتخب فى ترجمة معانـــي القرآن الكريم) وكذلك كتاب الصراعات والوئام فى زنجبار وهو كتاب مذكراته الذى يعد مصدراً هاماً لتاريخ شرق افريقيا وزنجبار. وكتاب علم نفسك العربية فى ثلاث أسابيع للمتحدثين باللغة الســـواحيلية الذى يعد كتاباً هاماً ســـاعد العديد من سكان شرق أفريقيا من (تنزانيا وكينيا وأوغندا)على تعلم اللغة العربية بما تميز به من بســـاطة وحوى على العديد من الاســـتراتيجيات الحديثة لتعليم اللغة العربية للناطقين باللغة السواحيلية فى شرق افريقيا والتى بحاجة لإلقاء الضوء عليها ونشـــرها لتعم الفائدة علي عدد كبير من يتحدثون اللغة الســـواحلية في ثلاثة عشر دولة في شرق ووسط أفريقيا.

ويمكن تناول هذه الورقة البحثية فى النقاط التاليه:

أولاً : التعريف بالشيخ على محسن البروانى

ثانياً :اللغة السواحيلية وتأثير اللغة العربية عليها

ثالثاً: الإنتاج العلمي للشـــيخ على محســـن وأهم مؤلفاته لخدمة الإسلام ونشر اللغة العربية في شرق أفريقيا

منهجه في ترجمة معاني القرآن للغة السواحيلية (المنتخب فى تفسير القرآن الكريم)

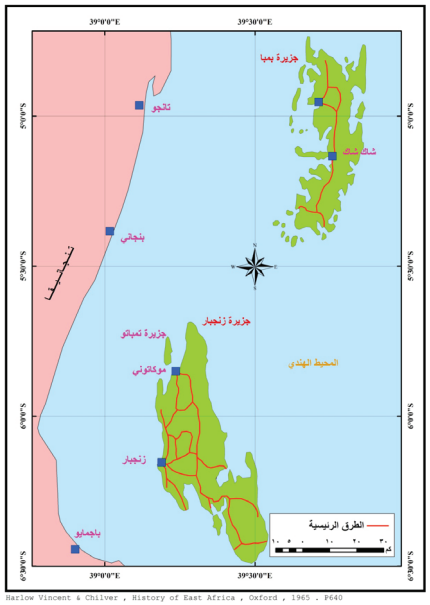
كتاب (الأسوة الحسنة) في سيرة الرسول .

رابعاً :استراتيجيات البر واني لتعليم اللغة العربية للناطقين باللغة السواحيلية

خامساً: أهم النتائج والتوصيات

أولاً : التعريف بالسيد على محسن البروانى

ولد الســيد على محسن البروانى في 13/1/1919 فى مدينة زنجبار فى سلطنة زنجبار بشرق افريقيا* والتى كان يعتــز بمولده فيها [34] ولقــد تلقى تعليمه الأولى من والده الشيخ محسن البروانى الذي كان طالباً مجتهداً للشيخ عبــد الله بكثير*الذي كان في لامو في شــمال كينيا حيث مدرســة باكثير وكان يدرس فيهــا العديد من الطلاب من شــرق أفريقيا فلقد نشأ الســيد علىّ محسن البروانى نشأة دينية إســلامية واحترام زائد للدين وإن الدين يهذب حياة الإنسان .[35]



Harlow Vincent & Chilver , History of East Africa , Oxford , 1965 . P640

خريطة رقم (١) موقع جزيرتى زنجبار وبمبا فى المحيط الهندي وشرق افريقيا

وبعــد وفاة الشــيخ عبدالله بكثير خلفه والد الســيد على محســن(الشيخ محسن البروانى) على نظارة مدرسة باكثير فى لامو وعهد إليه الشــيخ عبدالله بتدريس دروسه وكان الشــيخ محسن علامة فى الفقة الاسلامى وكان لديه مكتبة تضم مؤلفات المدارس الفكرية الاسلامية المختلفة كالمعتزلة والاباضية والسلفيه والصوفية وتفسير الزمخشرى وغيرها من الكتب الهامه[36]وكان الشيخ محسن البروانى على استعداد لتقديم التعليم الخصوصى لكل من يطلبه دون أجر [37] وكان والده رغم انشغاله بالتعليم والتدريس فإنه كان يمــارس مهنة آبائه وهى الزراعة مع إخوتــه واهتم بالعنايه بمزارع جوز الهند والقرنفل إلا انه انخرط فى تصدير المنتجات الزراعية وكان هو أول من ادخل الزوارق البخارية إلى زنجبار لنقل الاشخاص والبضائع من الجزيرة إلى البر الافريقى والعكس .[38]

---

* انظر الخريطة رقم واحد التى توضح موقع جزيرة زنجبار بشرق افريقيا

(34)على بن محسن البروانى: الصراعات والوئام فى زنجبار ذكريات على بن محسن البروانى ترجمة د السيد عمر مسقط 2010 ص 62

* الشيخ عبدالله باكثير من أشهر علماء شرق افريقياوكان يلقب ب (عالم العلماء) فعلى يديه تربى علماء نشروا العلم الاسلامى فى كل ارجاء شرق ووسط افريقيا وكان جسيدا حيا للمتصوف الحق المستد من منبعين لا ثالث لهما القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة للمزيد عن الشيخ عبدالله باكثير انظر على بن محسن البروانى : المصدر السابق ص 113

(35) Bin Shahbal Suleiman Said: Zanzibar the Rise and fall of An Independent State 1895- 1964 U A E W.DPP 118- 120

(36)على محسن البروانى : مصدر سابق ص 114

(37) نفسه ص 116

(38) نفسه ص 119

واصل السيد على محسن البروانى تعليمه الأولى(الأساسى) فى مدرسة المعلم هنرى الافريقى فى بوبوبو فى مدينة زنجبار التى كانت مجرد كوخ من الطين مسقوف بالاخشاب والقش دراسة خاصة بموضوعات علمانية وكان يتعلم قراءة السواحيلية وكتابتها بوصفها اللغة الام ولكن بحروف لاتينية ومبادئ الحساب وكان من المتفوقين الاوائل فى الدراسة . وكان التعليم الأولى يستمر أربعة سنوات تدرس فيها اللغة العربية وإن كانت لغة التدريس هى السواحيلية ثم أربع سنوات تعليم ابتدائى يدرس فيهم الطالب اللغة الانجليزية كلغة ثانية ولم تكن هناك سلسلة منهجية منظمة لتعليم العربية وتعلم السيد على محسن القرآن على يد الشيخ المصرى عبدالبارى العجيزى الذى يرجع الفضل له فى إدخال علم التجويد وفن الخط العربى إلى زنجبار. لقد بدأ حفظ القرآن منذ طفولته وأتم حفظه فترة وجيزة [39]

وفى المدرسة الثانوية تتلمذ السيد على محسن البروانى على يد اثنين كانا لهما أكبر الأثر فى التعليم فى زنجبار وفى شرق أفر يقيا هما المؤرخ البريطاني هولنجزويرث ومحمد سالم البروانى (جينجا) * فلقد درس المؤرخ هولنجزويرث فى زنجبار ثلاثة عشرة عاماً رافضاً كل ما قدم له من عروض للنقل أو الترقية وعلى يديه تخرج المئات من خيرة المعلمين فى زنجبار وشرق إفريقيا . أما ومحمد سالم البروانى (جينجا) هو أول من تخرج من جامعة أكسفورد من زنجبار وهو أول من نادى بالوحدة الوطنية وهو أول من ابتكر شعارات سياسية مثل (الاجر المتساوى للعمل المتساوى) وشعار زنجبار للزنجباريين وتعلم السيد على محسن البروانى من جينجا المثابرة وثبات العزيمة والتحق بالجامعة(ماكريرى بأوغندا) دون امتحان بالمرة فقط مكالمة هاتفية من هولنجزويرث إلى مدير التربية والتعليم قائلاً (على محسن أفضل طالب رأيته فى حياتى) [40] لقد كان السيد على محسن ينوى الذهاب إلى مصر للدراسة في جامعة الأزهر وكانت الاسباب الماديةعائقا له حيث أصابت والده خسارة مالية بسبب هبوط أسعار القرنفل وجوز

(39)نفسه ص 196 ومابعدها

(40) على محسن البروانى : مصدر سابق ص ص 235 و236

* محمد سالم البروانى من الشخصيات العربية الهامة الذي كان يعرف بـ Jinja وهو زنجباري من أصل عربي وأفريقي وأقامت أسرته في زنجبار منذ عدة أجيال من أسرة متوسطة الحال ولقد تعلم تعليمه الثانوي وكان والده كاتب خطابات وجده خدم في جيش السلطان وتعلم على يد المؤرخ البريطاني المشهور هولنجزورث وكان أحد الزنجباريين الذين حصلوا على منحة دراسية لجامعة أكسفورد Oxford تعلم السياسة والفلسفة وحصل على دبلوم دراسات عُليا في التعليم وعندما عاد إلى زنجبار كان لديه اقتناع أن الزنجباريين سوف يحققون الوحدة وكان لديه اعتقاد أن الديمقراطية سوف تلغى العرقية والتعددية وعند عودته إلى زنجبار ألقى محاضرة في متحف هال Museum Hall بعنوان (انجلترا في أوقات الحرب والسلام) أكد أن زنجبار مثل أى دولة محتلة تبحث عن الاستقلال. هذه المحاضرة جمعت الشباب حوله ورأوا فيه أنه وكيلهم في أفكارهم الجديدة . وجذب انتباه الموظفين البريطانيين إليه ورأوا فيه أنه علامة لمعارض(مثير للمشاكل) للاحتلال الانجليزي وعلى الرغم من ثقافته الانجليزية كان لديه الرغبة في المعارضة للأفكار العنصرية ورفض كل أشكال العنصرية فلم يثق به الموظفون البريطانيون ولكنهم كنوا له احتراماً وكان له نفوذاً سياسياً قوياً ورأوا فيه أنه أشهر القادة السياسيين في حياتهم وعُرف بين الكثير ب(أبوالقوميه) الزنجبارية وكان يكتب المقالات فى جريدة المرشد (الموانجزى) السياسية للمزيد عن محمد سالم جينجا انظر ـ Bin Shahbal Suleiman Said: Op. Cit.PP.120, 121

الهند. واقتصر على الدراسة في شرق أفريقيا في جامعة ماكريرى Makerere في أوغندا كلية الزراعة لمدة خمس سنوات.[41]

وفـــى المدرســـة العُليا بالجامعة(ماكريرى بأوغندا) تبلـــورت أفكاره حيث تعلم على يد المؤرخ البريطاني هولنجزورث وقـــرأ عن الحركات التحررية والاصلاحيه فقرأ لمحمد عبده و جمـــال الدين الافغانى وأحمد عرابى ومصطفى كامل وغاندى وغيرهم ،و في بداية 1930 -كان لايزال تلميذاً - كتب أول مقال سياســـي له في جريدة زنجبارية كانت تعرف باسم صوت زنجبار Zanzibar Voice ونادي بوجود اتحاد شباب للآسيويين ليتحد مع اتحاد الشباب العربي وكان عمره ما بين الســـادس عشر والسابع عشر. و كتب أيضاً فى جريدة كانت تعرف بـ (الزنجباري) (أول صحيفـــة باللغة الســـواحيلية بزنجبـــار) فى عام 1930 م ومؤسســـها زنجبارى من أصل كشميرى يدعى (خليل على) ويساعده فى تحريرها المرحوم محمد بن سالم البروانى [42]

واستطاع السيد على محسن البروانى خلال دراسته بالجامعة أن يحلل الأحداث ويعرف وجهـــات النظر وكانت تلك المدينة ماكريرى Makerere ذات أغلبية مســـيحية حيث إلتقى مع طلبة العلم ذوى الاصول المختلفة والافكار المتنوعة وتكون لدية فكر سياسي على أثر المناقشات التـــي كانت تـــدور بين الطلاب المختلفين فتحول من كاتب زنجباري عادى إلى كاتب سياســـي أفريقي فأقبل على دراســـة القبائـــل والاختلافات الدينية والعنصريـــة وأدرك أهمية قوة الروابط المشـــتركة التي تجمع الزنجباريين وأهمية الوحدة بين الشعب الزنجبارى وخطورة الطائفية على وحدة أى مجتمع .[43]

ســـنحت للســـيد على محسن البروانى الفرصة لدراسة المســـيحية فى جامعة ماكريرى فقرأ الكتـــاب المقدس وناقش أمور العقيدة مع زملائه الطلبة ومع الاســـاتذة وإلتقى مع والد (جودفرى بناســـيا) الذى شغل منصبى المدعى العام والرئيس فى أوغندا وكان رجل دين بروتستانتى الذى أهدى له نســـخة من انجيل (القديس يوحنا بالعربية) واســـتأنف دراسته للكتاب المقدس فى سجن دودوما بتنزانيا وخرج بنتيجة هامة أن ســـمة أرضية مشـــتركة كبيرة بين اليهودية والمســـيحية والاسلام وكتب ذلك فى كتابة (لندع الكتاب المقدس يتكلم) ثم فى طبعه مرة أخرى باسم (الكتاب المقـــدس يتكلم) [44] وبعـــد تخرجه من كلية الزراعة عين فى وظيفـــة معاون أخصائى زراعة

(41) Bin Shahbal Suleiman Said: Op. Cit.P118

(42)عيسى بن ناصر بن عيسى الإسماعيلى : زنجبار التكالب الإستعمارى وتجارة الرقيق ترجمة مبارك بن خلفان بن ناجم الصباحى مسقط د.ت ص 128

(43) Bin Shahbal Suleiman Said: Op. Cit.PP118,120

(44)على محسن بروانى : مصدر سابق ص 455

فى عام 1942 هى أول وظيفة شـــغلها بالحكومة وعمل على توفير حاجة البلاد من العذاء اثناء الحرب العالمية الثانية (45)

ولقد قام السيد على محسن البروانى بالتدريب فى كلية تدريب المعلم Teacher Train-ing College بزنجبـــار والتقت وجهة نظره مع طلابه في ضـــرورة نبذ العنصرية والاتحاد من أجل الاســـتقلال وساعد طلابه على عمل جمعية ســـرية يلتقون فيها لمناقشة الأفكار الثورية ووحدة الســـكان ولقد تشـــرب بعض الطلاب أفكاره وكان أشهرهم على حسن موانى الذي أصبح رئيـــس زنجبار مؤخراً وتنزانيا . وكونه موظفاً اســـتطاع أن يزور جميع الأماكن في بلاده أثناء الحرب العالمية الثانية مما جعل زنجبار تكتفي ذاتيا من الغذاء فتعرف على كل منطقة من بلاده واحتك بالمجتمع الزراعي والذي سوفيخدمه في المعركة الانتخابية . وبعد خمس سنوات فكر في الانضمام إلى الهيئات السياســـية الموجودة آنذاك في زنجبار وكان أشـــهرها الاتحاد العربي الذي كان منضم له أحمد ســـيف فحثه على الانضمام للاتحاد لكي يصبح عضو المجلس التشريعي ولقد أحجم علىّ محسن في البداية عن الانضمام إلي مؤسسة عنصرية ولكن محمد سالم البروانى (جنجا Jnja) أقنعه بالانضمام لأن ذلك هو الســـبيل إلى إقناع الاتحاد لتغيير سياسته للأحسن. على أية حال فقد كانت أفكار على محسن في البداية غير مقبولة من الاتحاد. وعندما دخل على محسن ذلك الاتحاد كان رئيسة عبد الله سليمان الحارثى ونائب الرئيس سيف بن حمود فكانوا طلائع التغيير في الجمعية العربية فحول دورها من جمعية لحماية حقوق المزارعين إلى مؤسسة سياسية لجميع الزنجباريين (46) وفى ســـنة 1954 عُين علىّ محســـن فى المجلس التشريعي ممثلاً للعرب الذى كان يقول وأنه كان مجرد مجلس استشـــارى.(47) ثم انضم إلى الحزب الوطنى الزنجبارى وكان من أبرز أعضاؤه وســـعى بالحزب بأن يكون لـــكل الزنجباريين ووجمع حوله الالاف من أبناء زنجبار عندما وجدوا فيه الاخلاص وحب الوطن.

ولقد تولى السيد على محسن البروانى بالترتيب وزارة التعليم ثم الداخلية ثم الخارجية وذلك قبل ســـقوط زنجبار 1964يناير. وكان للسيد على محسن البروانى بصمته فى كل وزارة ففى وزارة التعليـــم من اصلاحاته فى أنه ابتكر نظـــام تخصيص حصص فى التعليم الثانوى لتمكين التلاميذ مـــن مدارس بمبا والمدارس الريفيـــة (الجميع) وضمان التقدم بلا عوائق فى التعليم ادخل نظام التدريب لتنمية مهارت المعلمين والتدريب بالخارج لمدة عامين أو اكثر وكان معظم المســـتفيدين

(45) نفسه ص 508

(46) Bin Shahbal Suleiman Said: Op . Cit. p.120

(47) Gunther john: Inside Africa New York 1955 P. 356 Bennett Norman R :A :History of The Arab State of Zanzibar London 1978 . P.253

من تلك البرامج من المناطق الريفية ومن بيمبا ومن الافارقة ويقر كلايد سانجر انجزاته ولكن يشكك فى نواياه فى تقدمته لكتاب أوكيلوا أن على محسن طرق مشكلات زنجبار بالتدريج ومنح لطلاب الريف الالتحاق بالمدارس الثانوية من أجل اصوتهم فى الانتخابات ويشكك فى تمويل الحزب الذى قال على محسن أن تمويل الحزب الوطنى كان من الأموال الخاصة بالاعضاء . [48],وجدير بالذكر فلقد كان لعبدالنصر وعلي محسن دورا في وصول أول أمريكي من أصول أفريقية إلى رئاسة الولايات المتحدة الأمريكية. كيف هذا؟عندما منح عبدالناصر أربعين منحة دراسية لعلي محسن عام 1958 عرض علي محسن جزء من هذه البعثات على جيرانه في تنجانيقا وكينيا فرفضت المنظمات الأفريقية هذا العرض. وفي سنة 1959 مما جعل الولايات المتحدة الأمريكية تعرض أربعين منحة (كذا نفس عدد منح مصر لزنجبار) على صديقها الكيني الراحل توم مبويا. وقد كان من أوائل من حصلواعلى هذه المنح الأمريكية شاب يسمى باراك حسين أوباما هو والد الرئيس أوباما [49]

وعقب الاستقلال فى ديسمبر 1963 عُين علىّ محسن وزيراً للداخلية فى حكومة محمد شامت حمدي وحذر من يحاول التخريب بحجة الوصول للحرية ورفض حزب الأمة الذي أصبح معارضاً للحكومة وعارض بابو وقال أنه يقول أفكاراً سياسية مضللة للشعب [50] ومن أهم انجزاته فى وزارة الداخليه أصدر القوانين الخاصة بتسجيل الجمعيات وضبط الباعة المتجولين واستبدال كافة عناصر الأمن الأجنبية بعناصر زنجبارية لولا رفض سليمان سعيد خاروصى نائب رئيس الشرطة آنذاك ولو تم هذا الامر بشكل كامل ربما كان ساعد على عدم سقوط زنجبار [51] واتجه على محسن البروانى عندما كان وزيرا للداخلية إلى ضرورة إصدار أمر إدارى بإبعاد العميل الاسرائيلى اليهودى ميشا من زنجبار إلا أن مفوض الشرطة البريطانى biles أقنعه بأنه لابد من حكم قضائى لإقصاءه[52]وتولى السيد على محسن وزارة الخارجية الزنجبارية قبل انقلاب يناير 1964 لزيارته وخبرته فقد إلتقى بالعديد من بالعديد من من الوزراء البريطانيين والقادة السياسيين فى ألمانيا وفرنسا كما التقى العاهل المغربى الملك حسن وكوامى نكروما ونهرو جمال عبدالناصر والحبيب بورقيه وأحمد بن بيلا والجنرال أيوب خان وأنديرا غاندى وديفد أوين سفير بريطانيا لدى الامم المتحدة وغيرهم من زعماء العالم وشارك فى اجتماعات مؤتمر عموم

(48)على محسن بروانى : مصدر سابق ص 176

(49) نفسه ص 336 و337

(50) Petterson Don: Revolution in Zanzibar westview 2002.P.31

(51) على محسن البروانى : مصدر سابق ص 540

(52) Bin shahbal Suleiman Said: op.cit: 406

شعوب إفريقيا وبعض مؤتمرات التضامن الافروأسيوى[53] ساهم ودعم انضمام دولة جزر القمر إلـــى جامعة الدول العربية وكذلك تقدم بطلب عضوية زنجبار إلى الامم المتحدة وتم قبولها عضو فى الامم المتحدة فى 16 / 12 / 1963 أى بعد الاستقلال بستة أيام . [54]

ورغم جهوده الكبيرة في الحركة الوطنية حتى نالت زنجبار استقلالها إلا أنه عقب انقلاب 12 يناير 1964 تم القبض عليه وحكم عليه بالســـجن لمدة عشر سنوات وأربعة أشهر فى تنزانيا ثم تم مصادرة أملاكة بعد الانقلاب ويقول عن ذلك (أن مسألة العبث بنظام الملكية الخاصة والتى ينظمها شـــرع الله إلى تنظيم من يسمون المفكرون الاشتراكيون كنت فى سجن دودوما وسمحت خبر تأميم منزل على محسن وعزة محمد فليأخذوا ما يأخذون ويكونوا ما يكونون لأنهم فى النهاية فى التراب ســـيدفنون . ويقول هذا البيت الذى بنيته بالعرق وبالحب أنا وزوجى لأبناءنا صادرته حكومة غاصبة واحتلته زمرة من المغتصبين)[55] و يحكى مرارة الاعتقال دون محاكمة ويعتبر أن القتل أهون من الاعتقال وقال أنه تغلب على أوقات الســـجن بقراءة القرآن و دراســـة الكتاب المقدس ومراسلة الأهل والاصدقاء [56]

والسبب فى اعتقاله أن حكومة زنجبار بعد الانقلاب خافت من شعبيته فربما يجعل الحكومة تفقد الاســـتقرار أما زوجته وأولاده قد أعطوا حق اللجوء السياسي لمصر وظلوا بها حتى أطلق ســـراحه من تنزانيا وهرب إلى كينيا حيث رفضت حكومة نيريرى منحه جواز ســـفر ومنها لجأ إلـــى مصر عام 1974 .ثم اتجه إلى الإمارات العربية وفى دبي التحق بحركة (زنجبار الحرة) وتوفيـــت زوجته عزة في دبي عام 1989 وأصبح مـــن أعضاء منظمة زنجبار التى تمثل هيئة خاصة ب(لاجئيّ زنجبار) ولم ينته دوره وكفاحه لزنجبار رغم بعده عنها فكان يزوره السياسيون ســـراً لنيل النصيحة وكان له أثر كبير على(رئيس زنجبار الأسبق علىّ محسن موانى) واستمر علىّ محســـن في الكتابة السياســـية والدينية ولقد قام بترجمة القرآن الكريم إلى اللغة الســـواحيلية (منتخب القرآن) وأصبح من أشـــهر الشخصيات بين السواحيليين ثم اتجه إلى سلطنة عُمان حيث عمل مُعلماً وداعية لتعليم مبادئ الدين الإسلامي [57]

(53) نفسه 378
(54) على محسن البروانى : المصدر السابق ص 550
(55) على محسن البروانى : مصدر سابق ص 163
(56) نفسه ص 656
(57) Bin Shahbal Suleiman Said: Op. Cit PP.455, 456
*وقعت زنجبار تحت الحماية البريطانية من 1890 – 1963 واستقلت ما يقرب الشهر ثم حدث انقلاب يناير 1964 ضمت على أثره إلى تنجانيقا تحت اسم تنزانيا .

في العشرين من مارس عام 2006 (عمر يناهز السابع والثمانين) فقدت الأمة الزنجبارية والعمانية والعربية والاسلامية عالم ومفكر وشاعر وسياسى عظيم عاش لفكرة وحدة الزنجباريين الذين هم من وجهة نظرة جزء من العالم الاسلامى والعربى وعاش هموم الأمة الاسلامية وحلم الوحدة الاسلامية . وترك لنا تراثا علميا ضخما من العلم والشعر والفكر الذى هو إضافة للامة الاسلامية ونبراسا لها على طريق الوحدة والعزة رحم الله الشيخ على محسن البروانى على ما قدم للاسلام والمسلمين وأسكنه فسيح جناته .

ثانياً :اللغة السواحيلية وتأثير اللغة العربية عليها

عرفت اللغة العربية طريقها إلى شرق أفريقيا قبل الإسلام لاختلاط التجار والمهاجرين العرب بالإفريقيين ودخلت اللغة العربية في صراع مع اللغات المحلية ولكن تغلبت على معظم تلك اللغات وساعدها على ذلك انتصار العامل الديني فحين انتشر الإسلام ورسخت قواعده انتشرت اللغة العربية. حيث هي لغة القرآن الكريم والتي يؤدى بها المسلم شعائر إسلامه (صلاة وحج وقراءة القرآن والتفقه في الدين). مما جعلها تُؤثر في لغة البانتو الأفريقية و تغطى من الربع إلى النصف من اللغة السواحيلية. (58)

فكانت اللغة العربية قبل فترة الحماية البريطانية على زنجبار(1890- 1963) لغة المعاملات الرسمية والديوانية أما الحياة العامة والتجارية فقد سادت فيها اللغة السواحيلية (بحروف عربية) ولذلك لم يشعر سكان السواحل الإفريقية والأسيوية بصعوبة في التعامل مع العُمانيين. (59)

وفى أثناء الحكم البريطاني لزنجبار منذ نهاية الحرب العالمية الثانية حتى الاستقلال شجع البريطانيون اللغة السواحيلية كضرورة للتفاهم مع السكان الأفريقيين وإن كانوا في الوقت نفسه سمحوا للغة السواحيلية أن تتبوأ نفس المكان التي تشغله الانجليزية. وبذلك أصبحت السواحيلية وسيلة التعليم في المدارس الابتدائية فقط وفى المحاكم الابتدائية لا العُليا لكنها لم تستخدم وحدها في الجرائد والمجلات وبالتالي كان من الضروري على كل أفريقي يريد مواصلة تعليمه في المرحلة الثانوية أو يريد أن يشغل وظيفة عالية في الحكومة أن يتعلم الانجليزية . (60) فكانت اللغة السائدة في شرق أفريقيا هي اللغة السواحيلية وكانت تزدهر في المدارس والإدارة والإعمال

---

(58) عمر سالم بابكور: مرجع سابق ص 33.

(59) ناصر بن حميد العدوى : الوجود العماني في شرق أفريقيا مرجع سابق ص . 38

(60) راجية محمد عفت: اللغة السواحيلية في تنزانيا مجلة الدراسات الإفريقية العدد 11 معهد البحوث والدراسات الإفريقية. جامعة القاهرة ص 32.

والتجارة والمفاهيم الدينية المسيحية والإسلامية وفى الأدب [61]

ومما ســبق يتضح لنا أن اللغات في زنجبار في فترة الحماية كانت ثلاث الأولى الســواحيلية ثم الاستعمار جعل الثانية هي اللغة الانجليزية ثم اللغة الثالثة وهى اللغة العربية.

اللغة الســواحيلية هي اللغة الرســمية المُتحدث بها في جزيرة زنجبار وكان ميلاد هذه اللغة في الســاحل الشرقي لأفريقيا في القرن الســابع والثامن الميلادي مع التجار العرب للتواصل مع النــاس المحليين فحوالى25 % من مفرداتها عربية وما تبقى من أصول البانتو Bantu وحتى منتصف القرن التاســع عشــر كانت تقرأ وتطبع بحروف عربية ولكن بعد ذلك وحتى الآن تكتب بحروف لاتينية .[62]واللغة الســواحيلية بالرغم من أصلها البنتاوى Bantu تشتمل على مفردات عربية وفارســية ومفردات من جنوب شرق أسيا والحقيقة أن اللهجات الحديثة بها أكثر من 50 % من هذه المفردات أما الأدب السواحيلي التقليدي فلا يمكن فهمه بدون اللغة العربية .[63]فاللغة الســواحيلية نتيجة اختلاط اللغة العربية بلغة البانتو الإفريقية فهي لُغة افريقية عربية [64]و دخلت اللغة الســواحيلية ألفاظ من لغات أخرى مثل الفارســية والانجليزية وغيرها[65]4) وكان للهجة لامو أثر عظيم في تكوين اللغة السواحيلية لهجة زنجبار [66]

ولقد تكونت الثقافة الســواحيلية من الإســلام وثقافة البانتو(توسع إبداعي) حيث انصهرت ثقافة البانتو مع الإسلام مكونةً الثقافة السواحيلية . [67]وترجع أهمية اللغة السواحيلية كلغة أفريقية إلى أنها أهم لغات شــرق أفريقيا وهى اللغة الرســمية لتنزانيا وكينيا . [68]ولاشك أن انتشار اللغة الســواحيلية بين الســكان الأصليين بجانب العربية كان له أثر كبير في نشــر الإســلام والثقافة الإسلامية بين القبائل التي تقيم على الساحل وتلك التي تقيم حول الطرق والقوافل الرئيسة الممتدة من الساحل إلى بحيرة نياسا و إلى المدن والقرى الداخلية الواقعة على بحيرة تنجانيقا فولدت اللغة السواحيلية ولادة إسلامية بمعنى أنها نتجت عن اختلاط قبائل البانتو بعد أن أسلمت بتأثير العرب

(61) Pike Charles: History and Imagination language Imperialism in Tanzania 1885 -1910 the International Journal of African Historical Studies vol 19 no 2 1986 P. 201

(62) Tanzania Today: Op. Cit. P. 234

(63) Gilbert Erik: coastal Indian ocean long Distance trade – Empire Migration and Regional unity 1750-1970 the history teacher vol 36 no. Nov. 2002 P. 8

(64) Encyclopedia Britannica vol 21 P. 629

(65) Tucker A. N.: Foreign Sounds in Swahili Bulletin of the School of Oriental and African Studies, University of London, Vol. 12, No. 1 (1947), PP. 214

(66) Broomfield G. W:The Re-Bantuization of the Swahili Language Africa: Journal of the International African Institute, Vol. 4, No. 1 (Jan., 1931), PP. 81

(67) Rolingher louise: Op. Cit. P.11

(68) سليمان عبدالغنى المالكي : دور العرب وتأثيرهم في شرق أفريقيا العرب في أفريقيا سمنار قسم التاريخ آداب القاهرة 1987 ص 137

من ســكان الســاحل حيث الاختلاط والتزاوج بينهم وأصبحت عامل ربط بين الســاحل والداخل وانتشــرت انتشاراً واسعاً فحمل العرب العمانيون هذه اللغة الوليدة بالداخل وانتشرت مع التجارة والتجار ووحدت بين السكان في هذه المنطقة فكانت الثقافة السواحيلية عاملاً للوحدة. (69)

ومن لهجات اللغة السواحيلية لسان الواهاديمو ولقد قامت السيدة درا أبلاى Dora Ably بدراســتها هذه اللغة فكانت مفرداتها تسمى 'Mweniwzi وهى معناها الخدم , وهى لهجة سكان القُرى فى الجزيرة مثل الصيادين والمزارعين ولا يزالون يتحدثون لســان لغتهم الخاصة وكانت تابعــة لبعثة الجامعات التنصيرية فبعض الملاحظات التي ســجلتها لهذه اللغــة كتبتها بالعربية. وأضاف جونستونJohnston›s H . M مفردات لها وأساسيات السواحيلية الزنجبارية (70)

فاللغــة الســواحيلية هي اللغة الرســمية في زنجبار وظهرت بشــكلها الحالي من كتابات المنصرين البريطانيين أمثال Steere . كرابف الألماني. واللغة السواحيلية التقليدية كانت تعرف باسم Lingual)) والعرب جعلوا هذه اللغة مملوءة بالكلمات العربية وكلمة Ki Swahili تعنى لغة الساحل ولها عدة لهجات فمثلا لسان جزيرة زنجبار Ki unguja و كلمة unguja هو الاسم البدائي لجزيرة زنجبار ولغة الهاديمو Ki haiku هي لســان الذين يعيشــون في جنوب وشرق جزيــرة زنجبار أما في شــمال جزيرة زنجبار فيتحدثون لهجــة لنجوال Lingual وفى بمبا يتحدثون بلهجة كي بمبا Ki Pemba (71)

ووضع المبشــر كرابف أول قاموس ألماني ســواحيلي في عام 1880 م ثم أضاف إليه وعدل في عام 1884 م مبشر آخر انجليزي هو الأسقف الإنجليكانى ادوارد شير وجعل منه أول قاموس انجليزي سواحيلي ومازال هذا القاموس مُستخدماً حتى الآن ولقد ترجم الدكتور جوليوس نيريرى رئيس تنزانيا الأســبق مسرحيات وليم شكســبير من الانجليزية إلى السواحيلية. (72) قام كرابف بنشــر قاموس للســواحيلية عام 1882 وركز على لهجة ممبسه وبعده بحوالى 25 عاما بدأ الأسقف اســتير التابع لبعثة الجامعات لوسط أفريقيا في دراسة لهجة زنجبار كما نشرت بعثة الجامعات التنصيرية لوسط أفريقيا الإنجيل بالسواحيلية وأبقت على بعض الكلمات العربية (73)

(69) ناصر بن حميد العدوى: مرجع سابق ص 29

(70) Werner A : Op. Cit. PP . 336 , 358

(71) Ingram's W. H: the Dialects of Zanzibar Sultanate Bulletin of the School of Oriental Studies University London vol 3 n. 3 P . 53

(72) رياض نجيب: مرجع سابق ص 302

(73) Mcmahon Elisabeth Marry: Op. Cit. p. 9

ومما يميز الحضارة الســواحيلية اللغة السواحيلية وعقيدة الإسلام. فالشعب السواحيلي لعب دور الوســيط بين الأفارقة والعرب وتجارة المحيط الهندي وابتكروا أول شــكل للكتابة السواحيلية Ki Swahili بالحروف العربية (74) والشعب السواحيلي بلا استثناء يدين بدين الإسلام على المذهب الشــافعي.(75) والثقافة السواحيلية تعكس العقيدة الإسلامية وأسماء الأشخاص والعادات والملابس والأزيــاء والعمارة والآداب والفنون والأمثال كل ذلك لا يخــرج عن كونها ثقافة إفريقية عربية إسلامية. (76)

ولقد كانت الفترة الاســتعمارية ذات أثر كبير على اللغة الســواحيلية فكما تعمدت انجلترا كتابة السواحيلية بحروف انجليزية بعد أن كانت تكتب بالعربية وذلك حتى تقوم بعزل المسلم عن تراثه وماضيه وعن القرآن الكريم حيث أن اللغة العربية هي حلقة الوصل بينه وبين القرآن الكريم و تربطــه بالفكر العربي فاللغة وعاء الفكر (77)وكانت وســيلتها في ذلك الإرســاليات التنصيرية حيث كانت تستخدم السواحيلية في نشر الدين المسيحي واستخدمتها كوسيلة للتعليم وظهرت أول جريدة للحروف الســواحيلية بالحرف الروماني جريدة herbaria wa mwazi وأخذت هذه الإرساليات في نشر المسيحية عن طريق استخدام اللغة السواحيلية (78)

وكانــت العديد من الجرائد والمجلات تصدر باللغة الســواحيلية منها عدل وأنصاف وهى جريدة أســبوعية عدل إنصــاف Adul insaf كانت تصدر بالانجليزية والســواحيلية وجريدة جاجاراتــى Gujarati وجريــدة أفريقيا كواتو Afrika-Kwatu باللغة الســواحيلية وجريدة موانجزى(المرشــد) Mwangazi بالانجليزية و الســواحيلية وصوت العمال Voices of workers بالانجليزية و السواحيلية بالإضافة إلى إذاعة حكومية باللغة السواحيلية -Ki Swa hili لمدة ســاعة ونصف على مدار ســتة أيام فى الأســبوع وكان ينتظرها عدة آلاف في مدينة زنجبار كل ذلك من أجل نشر الانجليزية و السواحيلية وعداء المستعمر للغة العربية (79)

وفى عام 1930 قامت اللجنة اللُغوية لمنطقة شرق أفريقيا بالاعتراف بلهجة زنجبار (كيو نيجوجا) كلغة رسمية وإعداد قاموس لها وتوحيد طريقة كتابة السواحيلية وترجمة الكتب العلمية

(74) Roehl K.:The Linguistic Situation in East Africa Africa: Journal of the International African Institute, Vol. 3, No. 2 (Apr., 1930), P. 197

(75) Hastings James: Op. Cit. p. 847

(76) رياض نجيب: مرجع سابق ص 301

(77)داود سلام : مؤثرات لغوية وأدبية عربية في شرق أفريقيا . أبحاث مقدمه لندوة رأس الخيمة التاريخية من 7-5 محرم 1408 هـ و 29 – 31 أغسطس 1987 م جـ2 العلاقة بين الخليج العربي وشرق أفريقيا سلطنة عُمان1987م ص 260

(78) راجية محمد عفت: مرجع سابق ص 31

(79) The British Commonwealth: Op. Cit. P. 756

واجتمعت لجنة أفريقيا الشـرقية للسـواحيلية عـام 1948 م the East African Swahili committee وقد بذلت بعض الجهود لتحسـين النصوص ولإكمال أبحاث خاصة باللغة وقامت بنشـر جريدة باللغة السـواحيلية. وفى عام 1964 م أصبحت هذه اللجنة جزءًا من معهد أبحاث السواحيلية بجامعة تنزانيا (80)

ولقـد أوضـح الإداري البريطاني ويلسـون Wilson في تقرير كتبـه عام 1939 عن مدى انتشـار اللغة السـواحيلية بالحروف العربية والرومانية فقال أن 60% من شباب زنجبار و35 % من بمبا كانوا يكتبون السواحيلية بحروف عربية وهذا من جهود المدارس القرآنية , و2 % فقط من سكان الجزيرة كانوا يكتبون بحروف رومانية وعلى الرغم من ذلك أصدرت الحكومة البريطانية نشراتها بالحروف الرومانية (81) وعندما

اسـتقلت زنجبار في ديسـمبر عام 1963 كان عدد من يتحدثون السـواحيلية 230.000 من إجمالي السـكان 300.000 أي أنها انتشرت بشـكل واسع وكانت تكتب بحروف لاتينية بعد أن كانت تكتب بحروف عربية ويتضح من ذلك الجهود البريطانية في تشجيع السواحيلية (82)

ثالثاً: الإنتاج العلمي للشيخ على محسن وأهم مؤلفاته لخدمة الإسلام ونشر اللغة العربية في شرق أفريقيا

منهجه في ترجمة معاني القرآن للغة السواحيلية (المنتخب فى تفسير القرآن الكريم)

لم يكن السـيد على محسن رجل سياسـة فحسب بل كان عالماً وداعية للدين الاسلامى وكذلك كان قارئاً لتاريخ الاديان والكتب المقدسـة ومن هذا المنطلق كانت جهوده العلمية التى هى إثراء للمكتبة السـواحيلية والعربية ومنطلق انتمائه للامة الاسـلامية . من أبرزا نجازت السيد على محسـن البروانى ترجمة (المنتخب فى تفسير القرآن الكريم)إلى اللغة السواحلية لتوصيل معانى القرآن الكريم إلى المتحدثين باللغة السـواحيلية فى شـرق أفريقيا وكان قد سـبقه لهذا العمل فى ترجمة معانى القرآن الكريم إلى السـواحيلية الشيخ عبدالله صالح الفارسى لمعانى القرآن الكريم حيث أرسلت له نسخة من هذه الترجمه وهو فى سجن بوكوبا عام 1970 حرر بعض الملاحظات على الصفحات الخالية فى نهاية النسخة وهى غاية فى الاهمية لكل من أراد ترجمة معانى القرآن الكريم إلى اللغات الاخرى هى:

(80) راجية محمد عفت: مرجع سابق ص 31

(81).Bennett Norman R: Op. Cit. P. 229

(82) Davidson Basial: Modern Africa Second Edition New York 1989 P. 152

1- يجب أن يكون النص حرفياً قدر الامكان دون التأثير على المعنى ولا طبيعة اللغة السواحيلية فمن غير الصواب فرض الرؤى الشـــخصية أو المذهبية علـــى النص المترجم فالترجمة تقتضى الحياد المطلق .

2- يجب أن يكون التفســير إيضاحيا تربويا غير جدلى وغير تعســفى (الادلة العقلية ودحض العقائد الكنسية المتعارضة مع القرآن

3- ينبغى شرح الآيات الحافلة بالمعانى الروحية مثل ؟آية النور والكرسى شرحا وافيا

4- البعد عن الرؤى الخاصة (الاحمدية وغيرها)

5- استخلاص العبر والاخلاقيات من قصص الانبياء وتقديمها فى ضوء معطيات الواقع المعاش الراهن وينبغى أن يؤكد على الايات التى تتعلق بالاخلاق ويعطيها حقها فى البيان

6- تتسم صيغة النصوص القرآنية بالعموم فالبعض يخصصها فيقول أن قول الله عز وجل (يأيها الذين آمنوا) الخطاب موجه لأهل المدينة

7- يجل للمفسرين الاوائل كل تقدير واحترام لقربهم الزمنى من المنبع وعلى المفسر المعاصر لا يحرم نفســه من نور المعرفة المعاصرمثل العلوم الطبيعية (الفيزياء والكمياء والاحياء) وعلم الفلــك وعلم القضاء و التاريخ والاديان المقارنة التلمود وكشــوف علم الاثار والتهذيب الروحى والاخلاقى

8- أن تكون التفاســير عقلانية وليبرالية واخلاقية وروحية موضوعية ايجابية وتنويرية وليســت سلبية

9- الأهم من كل ما ســبق هو ضرورة تجنب الرمى بنعت الكفر ضد أى إنســان يقول أنه مسلم بســبب الخلاف معه فى مســألة عقيدية خاصة إن لم تكن تلك المســألة تتعلق بأركان الاسلام أو أركان الايمان .

ووجد الشــيخ على محســن البروانى ضالته فى تفسير (المنتخب فى تفسير القرآن الكريم) فبدأ على الفور فى ترجمته وهو كتاب ثمرة جهود لجنة من العلماء المســتنيرين تسمى (لجنة القرآن والســنة) معينة من قبل المجلس الاعلى للشؤون الاســلامية بمصر واستغرقت ترجمته للمنتخب ســت ســنوات وراجعها الازهر الشــريف و صدرت الطبعة الأولى فى مجلدين عام 1995 ثم صدرت الطبعة الثانية فى مجلد واحد عام 2000 م[83]

(83) على محسن البروانى: مصدر سابق من ص 717 : 725

3- كتاب (الأسوة الحسنة) في سيرة الرسول.

وكان السيد على محسن أيضا شاعرا ففى عام 1996 أنتج معلقته الشعرية فى مدح الرسول صلى الله عليه وسلم ((الأسوة الحسنة) وذيل كل مقطع منها بحواشى نموذجية شارحة للسيرة النبوية صدرت منها طبعة خاصة فى دبى 1417هـ 1997 م([84] وله أيضا كتاب شعرى آخر وهو سيرته الذاتية شعر حوالى ألفين وخمسمائة بيت سواحيلى [85]

4- كتاب(الكتاب المقدس يتكلم)

ولقد سنحت للسيد على محسن البروانى الفرصة لدراسة المسيحية فى ماكريرى بأوغندا فقرأ الكتاب المقدس وناقش أمور العقيدة مع زملائه الطلبة ومع الأساتذة وإلتقى مع والد (جودفرى بناسيا) الذى شغل منصبى المدعى العام والرئيس فى أوغندا وكان رجل دين بروتستانتى الذى أهدى له نسخة من انجيل القديس يوحنا بالعربية واستأنف دراسته للكتاب المقدس في سجن دودوما وخرج بنتيجة هامة أن سمة أرضية مشتركة كبيرة بين اليهودية والمسيحية والاسلام وكتب ذلك فى كتابة (الندع الكتاب المقدس يتكلم) وسماه فى طبعته الاخيرة (الكتاب المقدس يتكلم) [86]

5- الصراعات والوئام فى زنجبار

وأخيراً كتاب سيرته الذاتيه (الصراعات والوئام فى زنجبار)759 صفحة كان باللغة الانجليزيه وترجمة للغة العربية الاستاذ الدكتور السيد عمر أستاذ العلوم السياسية جامعة حلون. والكتاب يعتبر مصدر هام لتاريخ زنجبار وشرق إفريقيا وحيث تتجلى فيه قدرات العالم والسياسى والداعيه السيد على محسن البروانى حيث يتناول الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعيه والعلمية والثقافية لسلطنة زنجبار وكذلك السياسات البريطانية فى زنجبار وكذلك سيرته الذاتيه نشأته وتعليمه ودوره فى زنجبار وكذلك اعتقاله ثم خروجه من السجن ثم ذهابه إلى مصر ثم إلى الإمارات ثم إلى سلطنة عمان. ويوضح فى ثنايا هذا الكتاب الهام المؤامرات التى مرت على الامة الاسلاميه ومعوقات الوحدة الاسلامية وكيفية تجاوز هذه المعوقات .ويوضح العديد من القضايا بين الشرق والغرب مثل قضية معاملة المرأة بين الشرق والغرب وكذلك أسباب كراهية الغرب للاسلام وهيئات حقوق الانسان وحقوق المسلمين فى العالم وغيرها من القضايا.

(84) نفسه ص 735
(85)نفسه ص 727
(86) نفسه ص 455

رابعاً : استراتيجيات البروانى لتعليم اللغة العربية للناطقين بالسواحيلية في شرق افريقيا

أدرك الشيخ علي محسن أهمية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها للأسباب التالية :

ويمكن تلخيص أهمية نشر اللغة العربية في البلدان الآسيوية والأفريقية والأوربية والأمريكية في النقاط التالية:

1- إن هناك خطة خفية لنشـــر الفرقة بين المســـلمين بانتزاع من أيديهـــم حبل اللغةالعربية الذي يعتصمون به جميعا، فحينئذ يســـهل تشويه تعاليم الإســـلام بين من لا يعرفون اللغة العربية، عن طريق كتب ومنشورات ومطبوعات عن الإسلام بغير اللغةالعربية يراد بها القضاء على الإسلام معنويا بتشويه تعاليمه وبثّ السموم الفكرية بين أتباعه.

2- إن اللغة العربية تلعـــب دورا هاما وفعالا في مواجهة التحديات المعاصرة لأن انتشـــارها بين المسلمين المنتشرين في أنحاء العالم يساعدهم على تفهم دينهم والتمسك بطاقتهم الروحية.

3- إنها تســـاعدهم على استعمالها في التفاهم المتبادل فيما بينهم حتى يتيسر إيجاد تجاوب مشترك يمكنهم من مقاومة التخريب الفكري الذي تمارســـه الجهات المغرضة لتشويه تعاليم الإسلام الحقة وتقطيع ذلك الرباط الذي يربط بين أبناء الأمة الإسلامية برباط فكري وروحي.

4- إن اللغة العربية هي وعاء القرآن الكريم ومركز الانطلاق إلى حظيرة القرآن والمنبع الأصلي للعلوم الإســـلامية كلها كما أنها تســـاعد على توطيد ركن التعارف وتوثيق عرى التفاهم بين أبناء العالم العربي الناهض وبين أبناء البلدان الإسلامية غير الناطقة بها.

أسلوبه في كتابه : تعلم اللغة العربية في أسبوع للناطقين باللغة السواحيلية

وجوب اختيار اللغة الفصحى في التعليم:

في ضوء هذه المبادئ الأساسية نختار بعض الآيات القرآنية التي تمدّ المتعلم بأفكار نافعة وثورة لغوية مفيدة، وكذلك بعض الأحاديث النبوية الشريفة التي تعدّ أيضا مصدرا غنيا في هذا الشأن.

- الاهتمـــام بتعليم أصوات اللغة العربية؛ إذ إن الأصوات هي اللبنـــات الأولى للبناء اللغوي من المفردات والجمل والتراكيب والأســـاليب التي تشـــكل أية لغة في مجموعها، وإن المتعلم الأجنبي لا يســـتطيع أن يســـتوعب ما يتعلم ويجيد نطقـــه بدون تعلم الأصوات، إما مـــن قواعد أصوات الفصحى بصورها المختلفة فإنها مسجلة في كتب المحدثين والأقدمين جميعا، ويتحتم علينا لأدائها العملي أن نلجأ إلى صورة مشـــتركة من النطـــق تمثل الخواص الصوتية للعربية الفصحى تمثيلا

صادق، ولتحقيق هذا الهدف نستطيع مراجعة المجيدين من قراء القران الكريم والاستعانة من بالمتخصصين في اللغة العربيةالفصحى بالنطق والأداء النموذجي.

تحديد نوعية قواعد النحو والصرف التي تقدم إلى هؤلاء المتعلمين، ويجب أن يكون ما يقدم مناسبا لمستويات الطلاب أو أهدافهم من تعلم اللغة، ونتفادى مجاراة نهج الأقدمين في تقديم مجموعات من القواعد بقطع النظر عن التدريبات العملية التي يقومبها المتعلم بكل ما يتلقاه من القواعد قراءة وكتابة وتمرينا، وأول مبدء لاختيار القواعد النحوية والصرفية لهؤلاء الدارسين هو الإدراك بأن تعليم القواعد النحوية هو وسيلة لا غاية في ذاته أي أنه وسيلة لاكتساب عملية فهم المسموع والمقرؤ وإفهام الآخرين ونقل الأفكار إليهم بالتعبير الشفوي والتعبير الكتابي.

مراعاة أهداف المتعلمين ومستوياتهم الثقافية:

لا بد أن نأخذ في الاعتبار عند وضع منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بهاواختيار المواد المطلوبة ونوعيتها، أهداف هؤلاء المتعلمين وأغراضهم من تعلم هذه اللغة وكذلك المستويات الثقافية لهم، وأن نوعية اللغة التي تقدم لهم وحدودها وخواصها وصيغها ومفرداتها وتراكيبها يجب أن تكون ملائمة لأوضاعهم الثقافية ومحققة لأهدافهم من تعلمها.

أما فيما يتعلق بالأغراض التي من أجلها يتعلم الدارسون الأجانب اللغة العربية فمنهم من يتعلم العربية لأهداف علمية وثقافية أو لأغراض تجارية واقتصادية أو سياسية أو لأجل مجرد التحدث مع أصحاب هذه اللغة في المعاملات اليومية، ويقبل البعض على تعلمها لفهم القرآن والعلوم الإسلامية ، وهذا التنوع في أغراض الدارسين يتطلب تنوع الصيغة اللغوية التي تقدم إليهم لتلبية حاجات كل فريق حسب مقاصدهم التي من أجلها يدرسونها.

استراتيجية تعليم القراءة والكتابة:

إذا كان إفهام الطلاب الأجانب خصائص اللغة العربية يؤدي إلى تدريبهم على النطق الصحيح والتركيب اللغوي الذي تمتاز به العربية عن اللغات الأخرى فإن تعليمهم القراءة العر بية يأتي في المقام الأول ويليها تعليمهم الكتابة العربية. ويجب أن تكون مادة القراءة التي يتدربون عليها من بين الجمل والعبارات التي درسوها فعلا أثناء التدريبات اللغوية من المحادثات أو الأسئلة والأجوبة على أن تكون تلك الجمل قصيرة والكلمات سهلة النطق وفهم معانيها. وأما في مجال تلك المادة فلابد من مراعاة نظام التدرج فمثلا: تبدأ القراءة بالجمل القصيرة فعبارات موجزة من بعض النصوص.

وأمـــا هدفنا الأساســـي في هـــذه المرحلة فهـــو تهيئة أذهان الطـــلاب الأجانـــب للتدريب على كتابة اللغة العربية بيسر وسهولة حســـب قواعد العربية وأوضاعها نحوا وصرفا واشتقاقا وفيما يلي بعض القواعد الأساسية لتدريب هؤلاء الطلاب على رسم الخط العربي في المراحل الأولى:

1 – تعويد الطالب على كتابة الجمل والعبارات العربية بخط ((النســـخ)) وبحروف كبيرة بدون تشـــكيل - إلا للضرورة - فإن التشكيل يضاعف وقت الكتابة ويشغل فكر الطالب بعلامات الضبط وتحـــري وضعها، وأن إلزام الطالب بالشـــكل فـــي الكتابة يؤدي في المســـتقبل إلى الاضطراب والخوف في قراءة مكتوبات غير مشكولة.

2– إن الكتابة العربية منضبطة بغير ضابط من التشـــكيل ـ فمثلا : إن ((اســـم الفاعل)) و ((اسم المفعول)) وغيرهما من الصيغ الاشـــتقاقية والقياسية لها ضوابط شكلية معروفة فلا بد من تعويد الطلاب على معرفتها من الكتابة نفســـها دون الالتجاء إلى مساعدة الشكل ، وكذلك حروف المد : الواو والألف والياء، فإن كلا منها يدل على حركة ما قبله فلا يحتاج إلى الشـــكل إلا نادرا، فعلى المعلم أن يدربهم على النطق الصحيح من الكتابة الصحيحة بدون مساعدة الشكل.

3 – التدريب على التزام مواضع الشـــدة والمدة وهمـــزة القطع وكذلك تنبيههم على طريقة كتابة بعض الأعلام والأعداد من زيادة حروف خشـــية اللبس وتســـهيل النطق مثل كتابة : ((عمرو)) و((مائة)) ونظام كتابة الهمزة: فإذا كانت في أول الكلمة ترســـم ألفا: ((إن)) و((أن)) ، وإن دخل على كلمة حرف نحو: ((فإن)) و((لأن))،، وإن كانت في وسط الكلمة ترسم على حرف مجانس لحركة ما قبلها إن كانت ســـاكنة: فأس، بئر، ســـؤل، والهمزة في آخر الكلمة ترســـم على حرف مجانس لحركة ما قبلها إذا ســـبقت حركة مثل: ((يجرؤ)) و((يبدأ)) و((يســـتهزئ)) وعلى الرغم من بعض التعقيدات الإملائية في هذا النوع من الرســـم فـــلا بد من تنبيه هؤلاء الطلاب إلى ذلك لكي يتكيفوا بالتدريج مع خصائص الكتابة العربية ويحســـنوا ارتســـامها في كتاباتهم في المراحل المتقدمة.

استراتيجية تعليم قواعد العربية:(القواعد المتدرجة)

يجـــب أن تكون الغاية من تعليم القواعد العربية للطـــلاب الأجانب، تزويدهم ببعض القواعد النحوية والصرفية الأساســـية التي تســـاعدهم علـــى تعلم العربية والتحدث بهابدون خطأ لغوي يغير المعنى، هذا في المراحل الأول وكذلك إعدادهم لمواصلة الدراســـات النحوية والصرفية في المراحل المتقدمة لو أرادوا الاستمرار في فصول متخصصة، ولتحقيق هذا الهدف المنشود لا بد من مراعاة الأمور التالية:

أ - عــدم تقديم التعريفات أو الحدود النحويــة المعروفة للقواعد النحوية بل يجب الاكتفاء بالأمثلة للباب المطلوب تعليمه مع ذكر اســمه، ويمكن تقديم تعريف مختصر بلغة مبسطة مثلا: ((المبتدأ والخبــر مرفوعان)) بــدون أن يتطرق إلى ما رافع المبتدأ والخبر وغيره من المســائل النظرية العويصة.

ب - مراعاة التدرج في تعليم القواعد النحوية، مثلا: عند تعليم ((إن وأخواتها)) و ((كان وأخواتها)) يستحسن الاكتفاء بتقديم بعضها مع الأمثلة ولا ينبغي استيعاب جميع هؤلاء الأخوات لئلا يصعب عليهم حفظها وفهم أماكن اســتخدام كل منها، وكذلك في تقديم الأمثلة يراعى المألوف والشــائع، وبصيغ مبسطة وباستخدام المفردات والتركيبات الكثيرة الاستعمال ويتجنب الألفاظ النادرة.

نماذج من القواعد المتدرجة:

1- أقسام الكلمة في اللغة العربية، من : اسم وفعل وحرف مع الأمثلة.

2- أقسام الفعل، من: ماض ومضارع وأمر ونهي مع الأمثلة.

3-أبواب الفعل الثلاثي: المجرد والمزيد وأبواب الرباعي: المجرد والمزيد، مع الأمثلة، ولا ينبغي تقديم التفاصيل عن الفعل الصحيح والمعتل للمبتدئين من الطلاب الأجانب.

4- ثم تدريبهم على تصريف الماضي والمضارع والأمر والنهي من بعض الأفعال الســهلة التي درسوها جيدا خلال الدروس السابقة.

5- وتليها أمثلة لنواصب المضارع وجوازمه، تكملة لقواعد قسم الفعل من الكلمة.

6 - قواعد مبســطة للأســماء المرفوعة مع الأمثلة، مثل : المبتدأ والخبر والفاعل ونائب الفاعل وكذلك المنصوبة منها مثل: المفعول به والحال واسم إن وخبر كان، وأخيرا المجرور منها مثل: المضاف إليه والاسم المسبوق بحرف من حروف الجر.

7- قواعد استعمال كتابة الأعداد مهمة جدا بالنسبة إلى دارسي اللغة العربية وصعبة لهم في نفس الوقت، ولهذا يجب مراعاة التدرج في تدريبهم على هذا الباب من القواعد لأنه متداخل ومتشــابك إلى حد ما.

8- لا ينبغــي أن تقــدم إليهم في المرحلة الأولى المســائل المتعلقة بحــركات الإعراب الأصلية والفرعيــة والظاهرة والمقدرة وغيرها، ويكفي تدريبهم على بعض الأمثلة لاســتخدام هذا النوع من الأسماء مثل: المنقوص والمقصور والممنوع من الصرف وغيرها بدون الدخول في تفاصيل القواعد والتعريفات خشية اللبس والاضطراب.

خامساً: أهم النتائج والتوصيات

كان السـيد على محسـن البروانى الذى كان حافظاً لكتاب الله ونشأ نشأة اسلاميه وما تحلى به مـن دماثـة الخلق - طيلة حياته يعيش هموم بلده زنجبار التى كانت جزءاً من الأمة الأسـلاميه وكانت فكرة وحدة زنجبار والأمة الأسـلامية مسيطرة عليه طول عمره وحذر وحارب الطائفية والعنصريـة ودعى إلـى الوحدة والاعتصام بحبل الله والتسـامح الدينى الذى هو ضد التعصب الدينى لتكون هناك وحدة الفكر الاسـلامى الذى يقود الامة من سُـباتها إلى التقدم كما كانت فى سالف عصرها .

انضم السـيد على محسـن البروانى إلى الجمعية العربية وكان أبرز قادتها وكان فى البداية رافضا الانضمام لها بحجة أنها جمعية عنصرية ولكن أقنعه محمد سالم جينجا لتغيير فكر قادتها لتكون جمعية لكافة طوائف الشـعب وذكر فى أحد جلسـاتها (نريد توحيد الصفوف الزنجبارية بوضع أيدينا فى أيدى الطوائف الاخرى) أى الوحدة الوطنية الزنجبارية ضد الاحتلال البريطانى والتى آمن بها الشيخ عبدالله بن سليمان الحارثى . ووقف ضد إقامة المجلس التشريعى على أساس عنصرى وطالـب بالانتخابات بالقوئم العامة بدلا من التعيين وعندما أصرت بريطانيا قاطعت الجمعية العربية المجلس التشريعى .

كان السيد على محسن البروانى أبرز قادة الحزب الوطنى الزنجبارى الذى تأسس بهدف جمع الشـعب الزنجبارى على هدف واحد هو القضاء على الطائفية والوقوف ضد سياسـات بريطانيا العنصرية وسعى بزنجبار نحو الاستقلال . فسعى على محسن بكل ما كان فى وسعه نحو تحقيق هذه الأهداف سواء بالنشر فى الصحافة مقالات تحقق هذا الهدف سواء فى صحيفة الزنجبارى أو الفلق أو المرشـد وغيرها . وسعى للتقرب من مصر من منطلق انتمائه للأمة العربية والاسلامية . نجـح فى الحصول على تأييد جمـال عبدالناصر لقضيته ومنحه أربعيـن بعثة تعلمية لطلاب زنجباروإن كانت هذه المنح سبباً فى تقليب بريطانيا عليه خوفا من قيام دولة عربية واسلامية فى زنجبار خاصة بعد سيطرة مصر على خليج عدن ومضيق باب المندب حيث وجود قوات مصرية فى اليمن على أثر حرب اليمن .

وأكد على محسـن أن زنجبار لم تعرف الطائفية قبـل الحماية البريطانية وأن بريطانيا انتهجت سياسـة تقوم على اسـتغلال التعددية العرقية في زنجبار والضغط على هذه الاختلافات وتعميقها من أجل الوصول بزنجبار إلى صراع طائفي تكون ضحيته الجماعة العربية وهذا ما حدث بالفعل ولم يقف السـيد على محسن مكتوفى الايدى إزاء هذه السياسـات بل نبذها ووقف لها بالمرصاد

في كتاباته الصحفيه فى المرشـــد والفلق . وسياســـات الحزب الداعية إلى الوحدة ونبذ العنصرية والطائفية .

وعندما وقع انقلاب يناير الأســـود ســـعى الســـيد على محســـن البروانى بكل الطرق لوقف المذابح التى تمت فى زنجبار على يد المتمردين بقيادة جون أوكيلوا الاوغندى بمســـاعدة بريطانيا واســـرائيل ونيريرى والحزب الافروشـــيرازى وحزب الامة ودافع بنفســـه عن مراكز الشرطة والقصر ومرســـى الســـفن لكن المؤامرة كانت أقوى منه التى اشـــتركت فيها ثلاث دول بريطانيا وإسرائيل وتنجانيقا وطلبت بريطانيا من كينيا وأوغندا وتنجانيقا عدم مساعدة زنجبار وجراء هذا الانقلاب لبث فى السجن أكثر من عشر سنيين .

وضح الشـــيخ على محســـن البروانى معوقات الوحدة الاسلامية وهى عداء الغرب للاسلام ومكافحته بكل الســـبل وينادى الغرب بفصل الدين عن السياسة وهو نفسه غارق فى ذلك والنتيجة العكســـية للمؤمرات على الاســـلام المزيد من انتشار الاسلام فى القارة الاوربية وستصير نبوءة جورج برنارد شـــو بأن أوربا ستصير يوماً ما مســـلمة تتبع الهدى النبوى حقيقة واقعة. ويوضح الـــداء الـــذى أصاب أمتنا وهو كثرة المذاهب مما يزيد الفرقة بين المســـلمين ولا يجوز تكفير أى مسلم بل يجب رفع شعار (الاسلام بلا مذاهب). ولتحقيق وحدة الفكر الاسلامى لابد من مؤسسة اســـلامية قوية تكون مرجع لكل المســـلمين ولا شك أنها الأزهر الشـــريف الذى تراجع دوره فى العقود الاخيرة مع تراجع دور مصر الحضارى والاقتصادى والسياســـى . ولتتجاوز أمتنا محنتها لابد من التنمية الاقتصادية وأن تأخذ الامة بالعلم والتقدم .

لم يكن الســـيد على محسن رجل سياســـة فحسب بل كان عالماً وداعية للدين الاسلامى وكذلك كان قارئاً لتاريخ الاديان والكتب المقدســـة ومن هذا المنطلق كانت جهوده العلمية التى هى إثراء للمكتبة الســـواحيلية والعربية ومنطلق انتمائه للامة الاســـلامية . من أبرز إنجازات الســـيد على محســـن البروانى ترجمة (المنتخب فى تفسير القرآن الكريم)إلى اللغة السواحلية لتوصيل معانى القرآن الكريم إلى المتحدثين باللغة السواحيلية فى شرق أفريقيا وكتابه فى السيرة النبوية (الأسوة الحسنة). ومن كتبه فى تاريخ الأديان (الكتاب المقدس يتكلم) وكتابه لتسهيل تعلم اللغة العربية لمن يتحدثون الســـواحليه (علم نفســـك العربية فى ثلاث أسابيع) وسيرته الذاتية التى هى مصدر هام لدراسه تاريخ زنجبار وشرق أفريقيا الحديث والمعاصر (الصراعات والوئام فى زنجبار)

ابتكر البروانى عدة استراتيجيات في تعليم اللغة العربية الناطقين باللغة السواحيلية منها الطريقة التى تشـــبه طريقة نور البيان والتى في مضمونها تبدأ بالقـــراءة لجمل قصيرة مع التركيز على

الصوتيات والحركات الحروف مع قراءة أجزاء من القرآن وهو هدف المسـلمين من غير العرب والمتحدثين بالعربية . ووضح في استراتيجية القواعد المتدرجة لتعليم قواعد اللغة العربية معرفة أجزاء الكلمة ثم التدرج نحو القواعد أصعب .

كانت لجهود البروانى في تعليم اللغة العربية للناطقين بالسـواحليه ثمارها حيث تعلم بسبب كتابه (تعلم اللغة العربية في أسـبوع للناطقين باللغة السـواحلية العديد من سكان منطقة شرق أفريقيا وأسلم على يديه الكثير من غير المسلمين خاصة رجال الدين المسيحي الذين كانو في السجن معه .

فـى العشـرين من مارس عـام 2006 (عن عمر يناهز السـابع والثمانين) فقدت الأمة الزنجبارية والعمانية و العربية والاسلامية عالم ومفكر وشاعر وسياسى عظيم عاش لفكرة وحدة الزنجباريين الذين هم من وجهة نظره جزء من العالم الاسـلامى والعربى وعاش هموم الأمة الاسـلامية وحلم الوحدة الاسـلامية . وترك لنا تراثا علميا ضخما من العلم والشعر والفكر الذى هو إضافة للامة الاسـلامية ونبراسـا لها على طريق الوحدة والعزة رحم الله الشيخ على محسن البروانى على ما قدم للاسلام والمسلمين وأسكنه فسيح جناته .

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر

1- ســـعيد بن على المغيـــرى :جُهينة الأخبار في تاريخ زنجبار تحقيـــق عبد المنعم عامر وزارة التراث القومي والثقافة سلطنة عُمان 1979

2- على بن محســـن البروانى : الصراعات والوئام فى زنجبار ذكريات على بن محسن البروانى ترجمة د السيد عمر مسقط 2010

3- عيسى بن ناصر بن عيسى الإسماعيلى : زنجبار التكالب الإستعمارى وتجارة الرقيق ترجمة مبارك بن خلفان بن ناجم الصباحى مسقط د.ت

4- ناصر بن عبدالله الريامى،: زنجبار شخصيات وأحداث 1828- 1972 ط 2 مسقط 2009

ثانيا: المراجع العربية

1- أحمد حمود المعمرى : عمان وشرق أفريقيا ترجمة أمين عبدا لله مسقط 1980

2- صالح محروس محمد : علاقة الدولة العثمانية بسلطنة زنجبار بشرق أفريقيامشروع الجامعة الاسلامية نموذجاً ضمن أبحاث مؤتمر العرب والترك بكلية الآداب جامعة الاسماعيلية مارس 2013

3- جمال زكريا قاسم: دولة البوسعيد في عمان وشرق أفريقيا منذ تأسيسها وحتى نهاية حكمها في زنجبار وبداية عهدها الجديد بعمان الإمارات 2000 .

4 - صلاح العقاد وجمال زكريا قاسم:م.زنجبار القاهرة 1957

5- محمود الشرقاوي : ميلاد أفريقيا القاهرة 1960

6- محيي الدين محمد مصيلحى: النشـــاط التجاري العربي في شـــرق أفريقيا في القرن التاســـع عشر حتى بداية السيطرة الأوربية على المنطقة. العرب في أفريقيا الجذور التاريخية والواقع المعاصر القاهرة 1987.

ثالثا: المراجع الأجنبية

1. Bennett Norman R :A :History of The Arab State of Zanzibar London 1978
2. Bin Shahbal Suleiman Said: Zanzibar the Rise and fall of An Independent State 1895- 1964 UA E W.D
3. Clayton Anthony: A Zanzibar Revolution and Aftermath London 1982
4. Genesta Hamilton : Princes of Zinj London 1957
5. Gunther john: Inside Africa New York 1955
6. Harlow Vincent &Chilver b E.M: East Africa vol 2 Oxford 1965
7. Hatch John: Africa Today and Tomorrow New York 1960
8. Hatch John: Tanzania London 1962
9. Kane Robert S: Africa from A to Z New York 1961
10. Kimanb & Temu A.S: A History of Tanzania Dar Aisalam 1969
11. Lofchie Michael F: Zanzibar Background to Revolution London 1965.
12. Middleton John &Campbell June Zanzibar Society and its politics London 1965.
13. Perham Margery: East Africa Journey Kenya Tanganyika 1929-1930 London 1976 (13)
14. Petterson Don: Revolution in Zanzibar westview 2002
15. Sheriff Abdul & Ed Fergusion: Zanzibar Colonial Rule London 1991
16. Yeager Rodger: Tanzania an African Experiment Western Press U.S.A1982
17. Ward W.E.F &White L.W: East Africa A Century of Change 1870 -1970 New York 1972
18. Woddos Jack: Africa The lion Awakes London 1961

رابعاً: الرسائل غير المنشورة

1- حمامه خلفان أحمد غيث : التأثيرات العمانية فى زنجبار رسالة ماجستير غير منشورة معهد البحوث والدراسات الأفريقية جامعة القاهرة 1989

2- صالح محروس محمد : سلطنة زنجبار تحت الحماية البريطانية 1890 – 1964 رسالة دكتوراه غير منشوره جامعة بنى سويف 2012

3- نفيسة سعد الدين عبدالخالق :التطور التاريخي للعلاقات المصرية الإفريقية فى الفترة من 1952 – 1967 ماجستير غير منشورة معهد البحوث والدراسات الإفريقية جامعة القاهرة 1993

خامساً: الدوريات

العربية

1- جمال زكريا قاسم: استقرار العرب في شرق أفريقيا المجلد العاشر حوليات كلية الآداب جامعةعين شمس القاهرة 1967

2- يحيى مطر ،: نظرة على زنجبار مجلة العربي العدد 576 نوفمبر 2006

الأجنبيـة

(1) Clayton Anthony: The General Strike 1948 the Journal of African History Vol 17 NO. 3 1976

(2) Glassman Jonathon: :Sorting out the Tribes: The Creation of Racial Identities in The Journal of African History, Vol. 41, No. 3 2000 P.397

(3) Lofchie Michael F: Was Okello›s Revolution a Conspiracy? Transition, No. 33 (Oct. - Nov., 1967

(4) Newbury Catharine M: Colonialism, Ethnicity and Rural Political Protest. Rwanda and Zanzibar comparative Perspective comparative Policies vol 15 No 3 April 1983

(5) Wilson Amrit: Abdul Rahman Mohammed Babu Politician scholar and Revolutionary. The Journal of Pan African Studies Vol No 9 August 2007

الإعلام الجديد وتدريس اللغة العربية

إعداد: د. مريم سعيد بالعجيد الكتبي

جامعة الشارقة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم اللغة العربية وآدابها

تغلب على أهل العربية ومعلمي مادة اللغة العربية في المدارس أو الجامعات عموماً سمة التدريس الكلاسيكية التي نشؤوا عليها، وتأثروا بها من لدن أساتذتهم متواترة وتلقائية، تلك الطريقة التي يمكن تلخيصها في معلم يحمل شهادة علمية، ومادة علمية تم حضيرها، وقاعة دراسية يُعطى فيها الدرس بشكل روتيني، وطلبة يُفترض بهم الإنصات والسمع والطاعة للعلم، مع قداسة مهيمنة للمعلم خلال الدرس. وكثيرًا ما نجحت هذه الطريقة في تخريج أجيال من العلماء والباحثين والمتمكنين لغة في القراءة والكتابة والتعبير ثم التدريس..

لكن مع تقدم الحياة وتغيراتها، وما طرأ على العملية التعليمة ولاسيما بعد الفورة التكنولوجية والإعلامية الكبيرة، ومع الهالة السوداء التي ازدادت على اللغة العربية وتدريسها، كان لابد من تدارك الأمر، ومن مراجعة عميقة لتدبر الحال المؤلم الذي ضيق الخناق على مادة اللغة العربية بين المواد الدارسية العامة..تراجعت كفاءة المعلم، وتضاءلت نجاحات المخرجات العملية للعملية التعليمية، وتحولت كل أصابع الاتهام في انخفاض معدلات نجاح الطلبة إلى مادة اللغة العربية، التي جعلوا منها شماعة للمشاكل التحصيلية، وطالبوا بتقديم علومها خاصة علم النحو للمحاكمة التي تقضي بإقصائها من الحياة التعليمية؛ لأنه بتصورهم أسّ المشكلة، وكبير الأسباب في هذا الانحطاط لمستوى الطلبة في اللغة العربية وعزوف أبنائها عنها!!

لا يمكننا التسليم بهكذا حكم جائر، يضرب بعرض الحائط قيمة اللغة العربية وعلومها جمعاء وعلى رأسها النحو في فتح منافذ العلم ومصارع الجهود الجزيلة التي بذلها علماؤنا الأفذاذ في نقلها إليهم..

نعم،، اعترى تدريس اللغة العربية بعض الهنّات في مراحل من حياة هذا العملية..لكن ليس هذا وحده ما أفضى إلى هذه المحصلة المتضائلة في الازدهار اللغوي العربي..

فكان حريًّا بأهل العربية ومعلمي اللغة العربية تدارك الوضع، ومراجعة الحسابات التدريسية السالفة، ووضع اليد على نقاط الضعف ومن ثم محاولة تجاوز هذه المشكلة خدمة للعربية، وإسعافاً لحال إبنائها وانتمائهم لها واقتناعهم بها.

ومن أبرز ما يمكن أن يعنى به هؤلاء هو النظر في محاولات الكثيرين في الاستفادة من نظريات التعليم المختلفة واستخدامها في التدريس، وقد يكون البعض ممارسًا نشطًا لكثير من جوانب هذه النظريات الحديثة الوضع، أو حتى تلك النظريات القليلة القديمة الموجودة في تراثنا لكن لم تجد من يخرجها للنور والأضواء..

إن الوعي بهذه النظريات عمومًا وبأنظمتها، وإدراك ما يمكن أن تنفع به العملية التعليمية، وكيف

يمكن أن يطوّعها المعلّم لمعالجات أوضاع مختلفة وإشـكاليات كثيرة قد تعترضه ويجدها تقدم له حلاً علمياً واقعيا له، كل ذلك يجعل من الجدير بنا-معلمي اللغة العربية- أن نقف عندها ونسـتلهم ما نحتاجه منها لخدمة أغراضنا المشـروعة. كما أن الوعي بالنظرية اصطلاحا وتطبيقاً يختلف عـن ذلك التطبيق البعيد عن إدراك أنك تمارس هـذه النظرية أو تلك، مما يدعم العملية التعليمية ويعطي للمعلم بُعداً معرفياً وتطويرًا تقنيًّا مناسباً لهذا الزمن.

لابـد أن يكـون الطالب هو مركز التعليم، وهو الأهم، والتعليـم الناجح هو التعليم الذي ينجح في إحداث تغيير على مسـتوى المعرفة ثم الاتجاه ثم السلوك على نحوٍ إيجابي فعال. يبدأ فيه المتعلم بالاكتساب ثم التخزين ثم الاستفادة منه باسترجاعه في الحياة على المدى البعيد.

وأبرز النظريات في التعليم:النظرية المعرفية، والبنائية، والسـلوكية، والاجتماعية..وهي متفاوتة في تناولها لعناصر العملية التعليمية، وفي القيمة التي تمنحها للفرد أو المجتمع والبيئة أو المعرفة.. ونجد فيها إشـارات متفرقة لأهمية توافر القدوة في العملية التعليمية، وتعزيز دور الفريق والعمل الجماعـي، وأهمية المعرفة للمدى البعيد للطالب، وعـن قيمة وطبيعة المعرفة القبلية التي يملكها الطالب وكيف نبني عليها ونزيدها، وعن توافر الحافز كعامل أساسـي في الإقبال والاستفادة من المـادة، وأهمية مراعاة الفروق بين الطلبة، كذلك ضرورة إشـراك الطالب في التخطيط والتقييم التعليمي، وربط محتوى المادة العلمية بما يؤمن بفائدته في حياته. كذلك تناولت عنصرا في غاية التأثير والفاعلية وهو عنصر الملاءمة. كيف نقدم مادة ملائمة لهذا الطالب كمًّا وكيفاً، وكيف تكون المادة ملائمة للخلفية التي خلقت هذا الطالب وأفرزت معارفه، ولا سيما البيئة.

ووقوفا عند النقطة الأخيرة، وهي الملاءمة، يكون الانطلاق للحديث في هذا البحث..

لا يمكن أن نغفل أو نتجاهل العالم ومايطرأ عليه من حولنا، بل إن هذا سـيكون مزيد هدم لأهدافنا التعليميـة، وأنانيـة وإجحافاً بحقائق الواقع المجتمعي الذي ينتمي إليـه طلبتنا، ولا يمكن بحال من الأحوال أن نستمر طويلا في تجاهل هذه الحتمية التكنولوجية التقنية التطورية التي باتت في متناول الطلبة بكل يسـر وشيوع. بل إنْ صَنعْنا هذا سـنكون شركاء وأيدٍ فاعلة في المشكلة الأساسية التي تتعالى أصواتنا لحلها! وهي صعوبة تدريس اللغة العربية لعدم قبول أبنائها لها وعزوفهم عنها!!

إن فكرة الملاءمة تقضي بضرورة التلطف والقبول بواقع مجتمعي متسـارع التطور، بل بضرورة ملاحظـة التعلق الكبير لهذه الأجيـال بالفورة التكنوليوجية الإعلاميـة، وخبراتهم المتزايدة فيها وفـي الوغول إلى تفاصيلها وتجربتها والاندماج معها في كل لحظاتهم، حتى وصل هذا الاندماج والإدمان إلى حد لزومها في قاعات الدراسـة وأثناء الدرس، فكيف إذا كان الدرس لا يجد قبولا

لديهـــم؟! ويجدون فـــي المقابل حافزاً آخر لقضـــاء وقت الدرس في الانغماس فـــي هذه التقنيات الإعلامية الحديثة؟!!

وهذا ما يجعل البحث يركز على أبرز عوامل طرد الطالب ذهنياً من قاعة الدرس إلى فضاء فسيح من الاختيارات التي تشغل فضولهم وتحتكر تركيزهم واهتمامهم.. إنه الإعلام الجديد..

وكيف يمكـــن للمعلم الحريص على إفادة الطلبة، وإعادة الهيبة لمعلم اللغة العربية، وللغة العربية شـــيوعها ومرونتها على ألســـنة أبنائها محفوفة بحـــب هؤلاء لها وقناعتهـــم بأهميتها وضرورة انتمائهم لها.

لقد أثر الإعلام بمؤسساته ووسائلة المتعددة والمتجددة في اللغة العربية وأدى إلى تضييق الخناق على معلمي اللغة العربية، وحوّل القاعات الدراســـية مقارنة برحابة وســـائله الإعلامية - إلى ما أسماه البعض بـ»المعتقلات»!! وذهب الكثير إلى عدَّ الإعلام هو المربِّي والمعلّم الأول للإنسان! منافساً بذلك الأسرة والمؤسسة التعلمية وكل المنظومة العلمية النظامية.

إن للإعلام ووســـائلة ســـلطة كبيرة في المجتمع لا يمكن إنكارها، وقد كثر الكلام عن الإعلام وما نجم عنه من مشـــاكل مجتمعية وثقافية وأفكار تعصبية وتبادل متفـــاوت المنهجية حول المواقف والقضايا، وكثير من الأزمات والأحداث..لكن لا تنكر شـــرائح المجتمع في الوقت نفسه ما له من منافع ومردود إيجابي كبير على الثقافة والتعليم وتحســـين مستوى الكتابة والقراءة رغم الإضرار بها من جانب آخر.. فضلا عن ارتفاع نسبة التواصل الاجتماعي الإلكتروني بين أصقاع الأرض. يقول أحد الباحثين:»ونشـــير إلى أن هناك طائفة كبيرة من الشباب لا تزال حريصة على استخدام اللغـــة العربية الفصحى، أو التي تجمع بين الفصحى والعامية، أو العربية البســـيطة في ألفاظها، الســـهلة في تراكيبها من جهة نظرهم، وهناك شـــباب أكدوا أن الإعلام الجديد ووسائل التواصل الاجتماعـــي قد أعادتهم إلى لغتهم الأم من خـــلال (تغريدة) يكتبونها، أو تعليق عليها، ومع مرور الوقـــت اعتادوا التواصل بها من غيرهم. نخلص من هذا إلى أن (الإعلام الجديد) ليس شـــراً كله على ألسنة أبناء العربية وأقلامهم؛ بل فيه كثير من جوانب الخير إذا أحسنّا التعامل معه»[87].

إن الإعلام الجديد تحديدا هو أكثر ما شـــغل الطلبـــة اليوم، وبات ديدنهم وحياتهم، إن هذا الإعلام الجديد ليس مؤسســـة نظامية قائمة بذاتها، بل هو مجموعة برامج مختلفة الشـــركات المنتجة لها، وليس له مجلس إداري واحد، أو موظفون يتقاضون الأجر، بل يكاد يكون فضاء رحبًا لمجموعة من وســـائل حديثة يتواصل بها الناس على أرجاء المعمورة بأسرع وأقصر وأوفر طريقة. ويقوم

87 . محمود سليمان ياقوت. "هل ساهم الإعلام الجديد ووسائل التواصل الاجتماعية في إعادة الشباب العربية إلى لغته؟".الورقة الثانية من الندوات العلمية والتربوية-الدورة الرابعة عشرة. المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج. الشارقة. 2014-2013م. 56.

على تدفق المعلومات عبر شبكة الانترنت والهاتف الجوال؛ مما جلع الإعلام متاحاً للجميع وبكل سهولة. لا يشترط عمراً ولا تخصصاً ولاشهادة علمية، ولا فئة، ولا وقتاً ولا كمًّا..

ولــه أدوات يلزم توافرها حتى نســتطيع دخول هذا الفضاء، فلابد مــن توفر الجهاز الإلكتروني (حاســب آلي، هاتف ذكي، جهاز لوحي)، وربطه بالإنترنت، ثم الاشــتراك في مواقع التواصل الاجتماعي كـالفيســبوك (Facebook)، والمغــرد(Twitter)، واليوتيــوب (Youtube)، والســناب شات (Snapchat)، والإنســتغرام (Instagram) وغيرها من المواقع والوسائط الاجتماعية الإلكترونية النشطة.

يقول أحدهم:" الإعلام الجديد هو بتجدد الأدوات في كل زمان والتي كانت الشــبكات الاجتماعية هي أحدث أدواته وأكثرها اســتخداما وتأثيرا و لذا علينا اســتخدامها واستغلالها بطريقة احترافية وذكية والمبنية على أسباب دخول الناس إليها واستخدامها وبناء الثقة مع المجتمع لإيصال الرسالة الإعلامية أو الإعلانية أيًّا كانت بطرق حديثة تتناسب مع هذه الأداة، وذلك عبر بناء وتبني خطط إستراتجية تتماشــى مع أهداف كل من يود استخدامها كالحكومات والقطاع الحكومي والشركات الخاصة وحتى الأفراد فلكل هناك خطط اســتراتجية بســيطة في أساســياتها ويسهل تبنيها لكنها عميقة في أثرها"[88].

وأبرز وسائل الإعلام الجديد[89] :

1- الفيس بوك(Facebook) وهو شــبكة إلكترونية اجتماعية، يستطيع المستخدمون من خلاله الانضمام إلى الشــبكات التي تنظمها الجهات المختلفة كالجامعــة؛ للاتصال بالآخرين والتفاعل معهم. و يمكن للمســتخدمين إضافة أصدقاء إلى قائمة أصدقائهم وإرســال الرسائل إليهم وكذلك الصور، وأيضًا تحديث ملفاتهم الشخصية وتعريف الأصدقاء بأنفسهم.

2- المغرّد (Twitter) من أشهر شبكات التواصل الاجتماعي، يقدم خدمة التدوين المصغر والتي تســمح لمســتخدميه بإرســال «تغريدات» عن حالتهم أو عن أحداث حياتهم أو إبداء آرائهم بحد أقصى (140) حرفًا للرسالة الواحدة. وذلك مباشرة عن طريق موقع تويتر أو عن طريق إرسال رسالة نصية قصيرة SMS أو برامج المحادثة الفورية أو التطبيقات التي يقدمها المطورون مثل الفيس بوك و TwitBird وTwitterrific وTwhirl وtwitterfox.

88 .محمد بدوي. "أدوات الإعلام الجديد (الشبكات الاجتماعية)" من مدوّنة محمد بدوي. http://www.badwi.com/blog/?p=1168 . 29 سبتمبر. 2011م.

89. للمزيد انظر موقع الموسوعة الحرة(ويكيبيديا) "بتصرف" https://ar.wikipedia.org.

وتظهــر تلك التحديثات في صفحة المســتخدم. ويمكن للأصدقاء قراءتها مباشــرة من صفحتهم الرئيســة أو زيارة ملف المستخدم الشخصي، وكذلك يمكن استقبال الردود والتحديثات عن طريق البريد الإلكتروني. وقد حصد المغرّد استحســان الملايين من المســتخدمين والعديد من الشركات العاملة في مجال الإعلام والإنترنت على الرغم من تكوين خدمات أخرى منافسة له.

3- الإنســتغرام (Instagram): تطبيق مجاني على الشــبكات الاجتماعية لتبادل الصور، يتيح للمستخدمين التقاط صورة، وإجراء إضافات إليها، ثم مشاركتها في مجموعة متنوعة من خدمات الشبكات الاجتماعية، وشبكة الإنستغرام نفسها. إنه وسيلة لنشر الصور بالدرجة الأولى.

4- اليوتيوب(Youtube): موقع ويب يسمح لمستخدميه برفع التسجيلات المرئية مجانا ومشاهدتها عبر البث الحي (بدل التنزيل) ومشاركتها والتعليق عليها وغير ذلك.

5- السناب شات(Snapchat): تطبيق رسائل مصورة يمكّن المستخدمين التقاط الصور، وتسجيل الفيديو، وإضافة نص ورسومات، وإرسالها إلى قائمة التحكم من المتلقين. يعين المستخدمين مهلة زمنية لعرض لقطاتهم من ثانية واحدة إلى عشر ثوانٍ، وبعد ذلك سوف تكون مخفية من الجهاز.

6- الواتــس آب (WhatsApp):تطبيق تراســل فوري للهواتف الذكيــة. ويمكن بالإضافة إلى الرسائل الأساسية للمستخدمين، إرسال الصور، الرسائل الصوتية، الفيديو والوسائط.

وبرنامج المحادثات "واتس آب" يعدّ الأكثر شــيوعًا بين الناس، والأفضل والأســهل اســتخدامًا وتداولاً بين مختلف الفئات العمرية التي تستخدم الهواتف الذكية سواء كانوا ذكورًا أو إناثًا؛ نتيجة تميز تصميمه وســهولة اســتعماله ولجمعه كل الإيجابيات والإمكانيات التي يتمناها أي مستخدم، وتفرد هذا البرنامج عن غيره من البرامج أن الناس غير قادرة على الانفضاض من حوله بســبب مناسبته لاختلاف الأذواق والعقول[90].

مما يمكن القول بأنها الوســيلة الأكثر اســتحواذاً في هذه الأيام على اهتمام المستخدمين ولاسيما الشــباب الصغار، يليها السناب شات ثم المغرّد ثم الاسنتغرام، وذلك من خلال المتابعة وملاحظة طبيعة الاهتمامات والحوارات الدائرة على الألسن الشابة.

لقد آمن الجميع بأهمية وسائل التواصل الاجتماعي وقدرتها على التأثير في المجتع وأبنائه عموماً، فكذلك يمكن تطويعها في عملية نظامية تزيدها تأثيرًا، وقرباً من ثنائية ناجحة (التدريس ووســائل

90 .انظر: «ملخص بحث التأثير السلبي لوسائل التواصل الاجتماعي (الواتس آب والفيس بوك) على الشباب (دراسة بحثية مطبقة في سلطنة عمان/ محور الإعلام ما له وما عليه)» خاص بشبكة الألوكة. http://www.alukah.net/publications_competitions/0/55511/#ixzz3vsiRUlgm

التواصل الاجتماعي) إذا توفرت لها المنهجية الضابطة.

وطالما أنّ أهم عناصر النظرية التعليمية هي الطالب(المستقبل/المتلقي) ومدى قبوله وإقباله على المادة، وشعوره بملاءمة ما يعرض عليه له، وكذلك جدوى اللغة في حياته التطبيقية والعملية؛ فيمكن إدخال بعض العناصر المجتمعية الإعلامية في تدريس اللغة العربية سعياً لمواءمة الوسائل والطرائق للهدف العام من تدريس اللغة العربية، وتعزيز الهوية العربية، وتقديم طالب قادر على الاتصال والتواصل بمضمون لغوي ناجح وسليم قدر الإمكان.

إن من أبرز سمات الشبكات الاجتماعية والتي يمكن استغلالها لصالح التدريس هو أنها تُمكن الأفراد وبشكل عملي من اكتشاف اهتماماتهم، والبحث عن حلول لمشكلاتهم مع أشخاص آخرين، مشابهين لهم، أو مروا بالتجربة، وإرسال الرسائل الإلكترونية، وتوفير المعلومات عن الكثير من القضايا، وتجنيد المتطوعين للمشاركة في القضايا والفعاليات، كما يمكن اعتبارها منبرًا جديدًا للتعبير عن الذات، وهو ما يزيد ثقة الفرد في نفسه، من خلال حرية التعبير عن الرأي. كما تساعد الأفراد على تكيفهم مع مجتمعهم والتواصل فيما بينهم، وتحسين مستوى الخطاب والحوار بين أفراد المجتمع وإبداء[91].

فيمكن للمعلم استغلال هذا الكم الهائل من التأثير الذي تملكة وسائل التواصل لنقلها إلى وسائل تواصل بينه وبين طلبته.

إن الكثير من المؤسسات المجتمعية والتعليمية الآن تضع في حسبانها إنشاء حسابات إلكترونية خاصة بها يتواصل من خلالها الجمهور معها، وحتى المنتسبين إليها، فلابد من موقع وكذلك حساب على ـالفيسبوك(Facebook) ، والمغرد(Twitter)، والانستغرام(Instagram).

فلمَ لا يصنع المعلم صنيع هؤلاء ويستثمر هذه الوسيلة السريعة في التواصل مع طلبته بأحب وأقصر وأيسر الطرق إليهم وأكثرها قرباً منهم بحكم اهتماماتهم؟!.

ما السبيل إلى ذلك؟

قبل كل شيء على الطالب أن يجد في معلّمه نمطًا متوافقا مع ما يحدث حوله اليوم من تقنيات حديثة أبرزها قدرته على استعمال الأجهزة الإلكترونية الحديثة، ومعرفة التواصل بها، فمن القبيح بنا أن نجعل الأمر يبدو كأن بين المعلم والطالب أجيالا وحقباً بعيدة، تشعر الطالب بأنه في مكان لا ينتمي إليه، أو بأن هذا الأستاذ من عالم سحيق أقل مايمكن وصفه به -بلغة الطالب- أنه عالم متخلف!!على الأقل إلكترونياً.

91 .انظر: "ملخص بحث الإعلام الجديد: أنواعه. خصائصه وتحدياتها المجتمعية" خاص بشبكة الألوكة. http://www.alukah.net/publications_competitions/0/55512/#ixzz3vnMksWMh

وفي أول تعارف بين المعلم والطالب لابد أن يعرّف الأســتاذ بنفســه كما هي العادة، فيضيف إلى ذلك الطرق الإلكترونية الحديثة التي يمكن لهذا الطالب الشــاب أن يتواصل بها مع أســتاذه بكل يســرٍ ورحابة دون حاجة إلى مراجعته الشــخصية في كثير من الأحيان. كحســابه على المغرد، أو مدّونته، أو صفحته الرســمية على الفيس بوك..ويمكنه بعــد ذلك أن يقبل بإضافة الطلبة على حساباته والتواصل معهم بأريحية، مع ضرورة ضبط هذه العملية التواصلية حتى لا تتجاوز الحد إلى الأمور الشــخصية بعيداً عن الآراء العامة أو الفوائد العلمية أو منهج المادة. وللمعلم أن ينشئ حساباً خاصا به، وحسابًا آخر لأغراض التواصل مع الطلبة يستمر معه كل فصل دراسي.

قد لا يجد أمر شبكات التواصل الاجتماعي اهتماماً كبيراً من لدن الأستاذة بحكم انشغالاتهم البحثية والتدريسية وكذلك بحكم البيئة العلمية التي نشأوا فيها وانغماسهم فيها، لكن ذلك لا يبرر انعزالهم أو عزوفهــم عن هذه الطرق الحديثة، بل على العكس تمامــاً؛ فإن من لوازم ديمومة القدرة على التواصــل مع هذا الجيل ودعمه والتأثير فيــه والنهوض به وخلق جيل آخر واعٍ هو معرفة كيف نتواصل معه بوسائل عصره المتطورة. وهو بذلك يعنى بعنصر القدوة الذي تحدّثت عنه نظريات التعليم الحديثة حين يجعل من نفسه قدوة لطلبته في معرفة هذه الوسائل الجديدة والتواصل بها على نحو لائق بالعملية العلمية الثقافية الهادفة والبناءة.

وفيما يتعلق بالمادة العلمية وطرائق ربطها وتحديثها بالإعلام الجديد فمن الســهولة بمكان أن يجد المعلم الباب رحباً والفضاء متسعاً لعرض كثير من المنهج عبر وسائل التواصل الاجتماعي كفكرة تحضيرية يمهد بها للدرس، أو موضوعاً يدعو الطلبة إلى البحث والقراءة فيه لكنه ابتدع وســيلة جديدة في تحفيز الطلبة على الاطلاع والمشاركة فيه من خلال وسيلة ملائمة ووثيقة الصلة بحياة الطالب اليوم.

كمــا يمكنه ربط الطالب بالمجتمع من خلال اســتعراض كثير من المواقع أو وســائل التواصل الاجتماعي لكثير من الشخصيات البارزة أو المؤسسات التعليمية التي انطلقت هي الأخرى لتعزز العودة لتبني اللغة العربية وتعزيزها في نفوس أبنائها، فتكون العملية تكاملية بين هذه المؤسسات، ويكســب المعلم تحفيزاً وإثارة لفضول الطلبة لتقصي هذه الوسائط والمواقع، والنظر في تغريدات أصحابهــا أو مدوّناتهم وكذلك الصور، فتصبح العمليــة قراءة تلقائية وتأثر بالتبعية لنمط تعبيري لغوي عبر وسيلة حديثة ، ومن مرسل آخر غير معلم القاعة، لكنه يحظى بشرعية منحها إياه ذلك المعلم النبيه الذي ربط الطالب بمادة ووسيلة حديثة ليتحقق الغرض على نحو أيسر.

والحقيقة أن الأمثلة على مثل هذه الشــخصيات والحســابات كثيرة ولله الحمد، ومحركات البحث

السـريعة كفيلة بجعها في متناول يد الباحث. ويمكن للمعلم ضمّ مثل هذه الحسـابات –مع مراعاة نفعيتها وشرعيتها اللغوية والفكرية- لمصادر ومراجع دراسة مادة اللغة العربية.

كما يمكن للمعلم اسـتثمار فكرة الفريق والعمل الجماعي من خلال عقد بعض المشـاريع البحثية أو الأوراق البحثية ذات العناصر المشـتركة، وذلك من خلال المجموعات التي يمكن إنشاؤها في بعض وسائل التواصل ويكون الأستاذ مشرفها ومتابعا وضابطاً لها لحين انتهاء المشروع. ويمكن أن يكون هذا المشروع هو تقديم مادة علمية ذات صلة بالمنهج لكنها من جمع وإعداد الطلبة يستفيد الطلبة ويسـتمع في الوقت نفسه من العمل فيها عبر وسيلتهم الأكثر والأسهل استعمالا. وهو بذلك يبقون على صلة مع أستاذ المادة حتى خارج أسوار القاعة.

إن من آكد العناصر الأساسـية في العملية التدريسية وطرق إعطاء المادة وتقويمها هو الواجبات المنتظمة والمعززة لفهم المادة، فمن المفيد جدا أن يُشرك المعلم طلبته في اقتراح بعض الواجبات، وهو في غاية النفعية النفسـية على إقبال الطالبة على المادة وحماسـهم لأداء الواجب، كما يعزز شعورهم بأنهم مركز التعليم وأساسه والغاية منه.

أو يمكن للمعلم أن يعلن عن الواجب عبر وسائل التواصل الاجتماعي فيضمن إلى حد كبير سرعة وصول المعلومة لجميع الطلبة وإعادة إرسـالها كلما لزم..وكمـا أن جعبة الواجبات لا تخلو من الأفكار الكثيرة والمختلفة وفقا لمسـتوى الطلبـة وطبيعة مرحلة تدريس مادة اللغة العربية فيمكن استلام بعض الواجبات عبر وسائل التواصل الاجتماعي ومعاينة لغة الطالب في وقته.

أما المدونات فهي رحبة بمنحها فرصة للطالب كي يجد من يقوّم له كتاباته أو ينتقدها بما يصلحها ويقوّمها لصالحه، فيكون علم الأستاذ بمثل هذه الوسيلة دافعاً للطالب كي يكتب ويطلع معلمه عليها وينتظر منه التوجيه والإصلاح.

يسـتطيع المعلم أن يصنع من طلابـه محركات بحث عالية المهارة فـي الجمع في طرح قضية والبحث عن مصادر لها وأعمال متعلقة بها. فتكون مثل سـاحة الفيس بوك غنية بإثراءات بحثية من لدن الطلبة تحفز لديهم المشاركة وتمنحهم فرصة تقويم طرق جمعهم للمادة أو تلخيصها وكذلك توثيقها، وكل ما لمثل هذه العملية وما عليها.

ويمكن للمعلم من خلال برنامج الانستغرام مثلاً أن يمنح الطلبة الصور المناسبة لكثير من قضايا المادة المدروسـة، وخاصة تلك الصور التي تلخص القواعد، أو توضح الأقسام، أو تعزز الفكرة بمثال من بيت شـعر مصوَر أو موقف اجتماعي مناسب له، أو استعراض لبعض الكتب الأصيلة والمراجع المفيدة للطالب لاقتنائها أو الاطلاع عليها بعد أن يكون قد أضاف لمعارفه اسـماً جديداً

من المصنفات الجديرة بأن تدخل ثقافة وذاكرة الطلبة.

كما يمكنه أن يستعرض بعض النماذج الصحيحة أو التي اعتراها الخطأ في الواجبات المقدمة من الطلبة-دون تشهير بالطلبة- ليعم الصواب ويضمحل الخطأ ولا يتكرر.

كما له أن يستعرض على الطلبة أنموذجا لأحد علماء الأمة القدماء مقدم عبر برنامج اليوتيوب فتكون المعلومة المصورة ذات الأبعاد التأثيرية المختلفة أدعى للتأثير والاحتفاظ بها في الذاكرة من مجرد سرد لها في القاعة أو صفحات الكتاب التعليمي.

وقد يكون الأنموذج شاعراً معاصراً فيسمع الطالب القصيدة من صاحبها صوتًا ويشاهده، وليس من رأى كمن سمع! بل يمكنه الذهاب إلى أبعد من ذلك بأن يقدّم المعلم عينه بعض دروس المادة عبر إحدى وسائل التواصل، ويستعين بها في الشرح.

ومن أبرز هذه الوسائل كما ذكرنا هو السناب شات، الذي استحوذ على الاهتمام والمتابعة لدى الكثير من الطلبة، وقد يهولنا أن نعلم أن بعض الطلبة قد يرسل لمتابعيه لقطة عبر السناب شات التقطها توًّا في أثناء القاعة الدراسية!! والسبب أنه لم يجد في القاعة محفزًا ورداعاً لمثل هذا التصرف غير المقبول..

فلْنطلب من هذا الطالب إذن أن يستعرض أمام زملائه واجباً أو بعض محاور دروسه من خلال هذه الوسائل التي أصبح الطالب أستاذا مختصا فيها.. ولندفعه إلى متابعة أستاذه عبر الوسيلة ذاتها (السناب شات) حيث يجد الكثير من الفوائد العلمية اللغوية الأدبية عند أستاذه وعبر حسابه، فتبقى المعلومة والفائدة سارية المفعول وإن انتهتت ساعة الدرس وساعات العمل وساعات اليوم الدراسي.

ولا يقل (الواتس آب) حضورا وأهمية عند مستخدميه من هؤلاء الفئة الشابة-الطلاب- عن (السناب شات) ولذا يمكن استغلال هذه الوسيلة كذلك على نحو مجدٍ جداً وخادم للعملية التعليمية، لاسيما توافر خاصية إنشاء المجوعات في الواتس آب، فيتمكن الأستاذ من خلال هذه المجموعات التي يمكنه أن يسِمها بسمة ذات طابع تحفيزي ثقافي كـ(الطلاب النخبة) أو (أبنائي المثقفين) أو نعوت كثيرة تجذب هؤلاء للانضمام والمشاركة، وتوفر هذه المجموعة إمكانية المتابعة لأعمال الطلبة أو الإجابة عن التساؤلاء، أو حتى إعلان بعض الأمور الخاصة بالمساق فيطلّع عليها الجميع، كما يمكن أن تكون المجموعة فضاء رحباً للنقد البناء وتبادل وجهات النظر ونماذج الصور أو مقاطع الفيديو الداعمة للمنهج أو لحب اللغة العربية أو فعاليات محلية أو دولية ومسابقات إبداعية يهم الطلبة العلم بها والمشاركة فيها، وغيرها الكثير من الخدمات النافعة التي يمكن تسخير الواتس آب

لأجلها، مع قدرة الأستاذ على الضبط والتحكم في سير هذه العملية.

الأستاذ يمكنه أن يبتدع الكثير من الطرق لربط مادته التدريسية بهذه الوسائل، وهو أعلم بما يمكن دمجه بهذه الوسيلة خلال الدرس من غيره، وعاجلا أم آجلاً، شاء أم أبى ذلك الطالب، لابد وأن تجدي هذه المنهجية نفعًا وأن تؤتي ثمارها التي بدأنا نحصدها حقيقة من خلال ممارستنا لها في الوقت الحالي مع طلبتنا، وقد لاحظ مَن استعملها من الأساتذة كيف له أن يتفاعل ويتواصل مع طلبته ويتلقى رداً، وكذلك ردة فعل وتغذية راجعة لما أرسله أو استعرضه عليهم عبر هذه الوسائل الحديثة.

أيها المعلم، لا تغلق أبواب القاعة الدارسية في وجه الإعلام الجديد، لأنك بهذا تحجز جسد الطالب وتبقي ذهنه بين ذهاب وإياب يحوم دونما الفائدة التي تسعى إليها، بل افتح الباب المنهجي المنظم المنضبط لهذا الإعلام الجديد ليدخل معك القاعة خادماً لك ولهدفك التعليمي النبيل، لا سالباً طلبتك، ولا تسمح بأن تجعل من قاعة الدرس ولاسيما مادة اللغة العربية معتقلاً يجد الطالب خلف أسواره الحرية والرحابة، وداخل أسواره ينوء بأثقال المادة التي سيرفضها وربما دفعته إلى الانسلاخ منها.

أعد إلي الطالب حب العربية واستشعار أهمية علومها وتعلّمها من خلال فلسفة واقع هذا الطالب، و دون إفراط أو تفريط..

الانتقاء والتكامل والإدماج في تطوير تدريس اللغة العربية التطبيقية

دراسة في ضوء المهارات والحاجات

إعداد :أ.دة سعيدة كحيل

مخبر الترجمة وتعليمية اللغات ،جامعة عنابة ،الجزائر

مقــدمة

تعيش مهارات اللغة العربية مجتمعات مشــتركات كما يعيش العرب في أســـر و قبـائل، و ثبات الروابط بينها يفسر إتـقانها و استمراريتها في الاستعمال كما يكشف عن مفاهيم العرب ونظرتهم إلى الوجود المبنية على فكرة الجماعة و تعاونها و أثـر كل ذلك فــي وضع اللغة و أداء مهاراتها إلى طبيعة اللغة العربية في تكاملها تعكس حـياة واضعـيها و أنظمتهم الاجتماعية.

إن المهارات طاقات إنتاجية وإبداعية، بحيث تترسخ إن بنيت على الإدماج والانتـقاء و التكامل .

يمكننا أن نعترف بأن المتعلم العربي في غالب الأحيان ينـفعل ولا يتفاعل وقد بدأت جذوة التعلق بتعلم اللغة العربية تـنطفئ داخله مفضلا الرنو إلى لغات أخرى يستعملها وظيفيا بحسب الحاجات الخاصة.

إن الاقتــراب من واقع المتعلم العربي في شــتى أطوار التعليم يكشــف لنا عــن الصــعوبات و المشــكلات التي يعانيها في تعـلم اللغة العربية و اســتعمالها بعفويــة، حديثا و كتابة بل إن الذين يشــرفون على العملية التعليمية يسهمون في رسم صورة الواقع برغم التغيير المستمر للمناهج و الطرائق و الكتب المدرسية إلا أن الوضع بقى على حاله فما هي أسباب المشكلات؟

بإمكاننا أن نذكر الأســباب المتعلقة بطبيعة التكوين العلمي و اللساني و النفســـي و الاجتماعي الــذي لابد أن يخضع له معلم اللغــة العربية و بإمكاننا أيضا أن نعرج صوب المناهج و الطرائق و التي أســهمت البحوث التربوية و العلمية في تحليلهــا و لكن طبيعة الموضوع الذي نبحث فيه يحيلنا إلى تحديد المجال المفاهيمي ثم آليات تطبيق تقنيات الانتقاء والتكامل والإدماج في مستوى المهارات و تدريس اللغة العربية التطبيقية.

-الجهاز المفاهيمي :

Sélectivité :- الانتقاء

الانتـقاء من تقنيات اللسانيات التطبيقية توظف في اختيار المحتوى-أي ماذا نعلم -إن الانتـقاء ميزة علمية

تتناسق فيها مبررات تدريس المهارات في الدرس الواحد حيث يستحيل تقديم كل العناصر .

لا ريــب أن تدريس اللغــة العربية التطبيقية يفترض الانتـقاء في مســتوى وضع المناهج و بناء المحتــوى بحيث يتم اختيار المفردات وفق معايير علميــة دقيقة لأجل تبليغ المعلومات اللغويــة

الوظيفية و إكساب الملكة للمتعلم وفق معرفة عملية أساسها تكييف اللغة لممارسة الأهداف.

ليس كل ما في اللغة من الألفاظ و التراكيب و ما يدل عليه من المعاني يلائم المتعلم في كل مرحلة من المراحل التعليمية، ثم إنه لا يحتاج إلى الثابت في اللغة، بل تكفيه الألفاظ ذات المفاهيم على المجال التطبيقي لتحصل ملكة التحصيل العفوي ثم إنه لا يمكن أن يتجاوز الدرس نسبة من استثمار المعجم وإلا حدث الحصر العقلي حين كانت الطرائق تحشو ذاكرة المتعلم دون توجيه سليم إلى الاستعمال .

إن عدد التي يحتاج إليها رجل ذو ثقافة متوسطة يقارب 2500 كلمة في خطاباته اليومية أما المثقف فلا تتجاوز كلماته 4000 أو 5000 كلمة و هذا يدل أن ممارسة الاتصال باللغة يحتاج إلى عدد مدروس من الكلمات الوظيفية.[92]

و لأن هذه الطرائق لم تستند إلى التأسيس لعلمي ومنه اللساني فإنها لم تركز على الغاية من تعلم اللغة و هي القدرة على التعبير و الاتصال في جميع المواقف ومنها مجالات التطبيق في المهن ، بطريقة شفوية وكتابية وفق معيار التدرج .و الانتقاء يمس اللفظة و الصيغة و الدلالة على أن نغلب مقاييس شيوع الاستعمال و خفة و يسر اللفظ، في شكل انتقاء ممعن للعناصر التي تتكون منها المادة المعنية و هي الألفاظ و الصيغ و ما تدل عليه من المعاني في الاستعمال.

Complémentarité- التكامل:

نقصد بالتكامل كل ارتباط و إضافة إيجابية لعنصر منفرد من شأنه الوصول إلى كمال الرؤية.[93]

فإذا طبقنا هذا المفهوم على الكلمات في اللغة فإننا نجزم أن التكامل يحصل بينها داخل السياق لتصنع المعاني و ظلالها وفق نسق معين.

و التكامل يتحقق أيضا في مستوى العناصر اللغوية المنتمية إلى أصناف مختلفة و لكنها تترابط لتؤلف المعنى، كالذي يحدث في تكامل الاسم مع الفعل و الحرف، و كالتكامل الذي يحدث بين الأصوات مختلفة المخارج، و لكنها تتناغم داخل الكلمة الواحدة لتحدث التناغم .يمكن التطبيق على اللغة العربية في تجاور بعض الأصوات كالراء والجيم أو النون والعين في كلمتي رجب ونعلم. فميزة التكامل هي التي حققت الانسجام والتناسق داخل الكلمة ثم الجملة و أخيرا الخطاب كله [94] .

---

92 .ينظر في : عبد الرحمان حاج صالح .1973. مدخل إلى علم اللسان الحديث .أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية. مجلة اللسانيات . معهد العلوم اللسانية و الصوتية جامعة الجزائر العدد 4 ص 44.

93. Rey Alain. 1995. Le robert dictionnaire d'aujourd'hui, France loisirs ,Paris p 195

94. Galisson, Robert., Coste, Daniel. 1976. Dictionnaire de didactique des langues, Paris, Hachette. P17

و قــد يحدث التكامل أيضا بين الألفاظ المتضادة كالأعــزب و المتزوج و الميت و الحي، و مثل هذا التكامل في مســتوى الدلالة يحدث فــي مهارات اللغة بحيث لا يمكننا أن نتصور فعلا إنتاجيا كالحديث أو الكتابة أو حتى القراءة دون العودة بالأســاس إلى الاستماع و رغم أن الحديث يخص لغــة المشافهة التي هي الوجه الأول لفعل الاتصال.

Intégration-الإدماج:

الإدماج بتعريف مســتنتج من واقع التعليم، مســار عملي يربط فيه المتعلم معارفــه الســابقة بالمعارف الجديدة ومعارف لغوية داخلية آنية بمعارف غير لغوية خارجية ، والنتيجة بناء منظومة معرفية قابلة للممارسة ونقل الخبرة والمبادرة بالحل وحتى الإبداع.

ينمي نشاط الإدماج روح الابتكار عند المتعلم بأسلوب البحث المستمر عن أكثر عدد ممكن من الحلول في وجود الاختلاف الذي ينتج عنه تقبل الآخر ومنافسته.

الإدماج استثمار المكتسبات لإنجاز مهام مركبة وتوظيفها تلقائيا في التداول .ويبدو المتعلم شخصا فاعلا في الوضعية الإدماجية.[95]

يرتكز نشــاط الإدماج على طريقة وتقنيات داخل قاعة الدرس وحتى في مستوى المهارات العليا للتفكير بحيث يتم «العمل بالتناوب بين فترات التعلم الكلاسيكي وعلى مجزوءات الإدماج وتقويم التعثر ،ويتم تقويم الكفاءات داخل هذه المجزوءات وتقديم أنشطة جديدة قصد معالجتها»[96]

Skills -المهارة:

كلمة مستعارة من الانجليزية و تعني الاستعداد الفطري أو المكتسب لإنجاز نشاط ما و قد أعطى المختصون الانجليز في اللســانيات التطبيقية و تعليمية اللغات معنى دقيق للكلمة بحيث أرجعوها إلى القدرة الفيزيولوجية و الاستعداد الفكري، و تستعمل اللغة الفرنسية الكلمة ذاتها .[97]

يميز علم الطرائق بين أربع مهارات هي على الترتيب : الاستماع و الحديث و القراءة و الكتابة، بحيــث تحقق المهارة الأولى و الثانية إمكانية الفهم و التعبير الشــفوي، و تحــقق الثانية و الثالثة الفهم والتعبير الكتابي، و تؤدي المهارات الأربعة إلى صــنع فعل التواصل.

95. Roegiers Xavier, 2011.Des situations pour intégrer les acquis scolaires, De boeck,Belgique,3 éd 199-200

96. الحسن اللحية 2010. بيداغوجيا الإدماج.دار المعرفة .المغرب .ص 40

97 .ينظر في معجم تعليمية اللغات لغاليسون وكوست والتعريف في المعاجم الإلكترونية المقارنة بين الفرنسية والإنجليزية لحضور المصطلح الواحد في اللغتين.

Langue Appliquée: -اللغة التطبيقية

إن التفريق هام بين اللسانيات التطبيقية باعتبارها علما قائما بذاته يشمل مجالات علمية ومن بينها تعليميـــة اللغات وعلم صناعة المعاجـــم والترجمة الآلية وعلم أمراض الكلام وبين اللغة التطبيقية والتي نســـتقصدها في هذه الدراسة ومعناها :اكتساب المهارات الأساسية للغة والثقافة والاستعمال بما يكفل توظيفها في مجال حيوي وفي مدة محددة مثل اللغة العربية في مجال الطيران والإدارة والبنوك والمحاكم والمؤتمرات وشركات السياحة...هذا يعني أن الكفاءة المطلوبة في اللغة تخص مســـتويات الاســـتعمال مثل المعجم الخاص والمختصرات والتركيب والانتقال بين لغات المجال وخاصة علاقة اللغة العربية باللغة الإنجليزية.ومنها الكفاءة الثقافية والثقافة في هذا السياق خاصة وليست عامة وهي التي تحسم الاختيار الوظيفي في صلته بين اللغة وممارسة المهنة بحيث تصبح اللغة العربية هي لغة المجال أي اللغة التطبيقية.مثلا نســـتعمل عربية السياحة وعربية الطيران.. وتوظف التقنيات سابقة التعريف لتنمية اللغة العربية في مجالها العملي .

تخصـــص المدارس المختصة في زمننا المعاصر تكوينا متميزا للحصول على شـــهادات اللغة التطبيقية والشرط الأساس تمكن المترشح من هذه الكفاءات والتي تخدم لغته بالدرجة الأولى بحيث توضع في مضمار تداولي تحضر فيه لغات العمل ويتم التحصيل الثقافي والتسيير بالإدماج. ومن هنا يصبح التكوين هادفا.

-استراتجيات الاستفادة من النظريات التعليمية المعاصرة لخدمة تدريس اللغة العربية التطبيقية:

الانتقاء والتكامل في تدريس مهارات اللغة العربية التطبيقية:

يعتمد الاســـتماع باعتباره أبو المهـــارات على التركيز الفكري لغاية الفهـــم، و لأهميته عني به العرب في تاريخ جمع اللغة و حتى لحفظ القران الكريم مشـــافهة، و ســـبيل تحقيق الترســـيخ هو الاستماع الجيد. لكـــن طرائق التعليم المعاصرة اختلفت في درجة اهتمامها بهذه المهارة فمنـــها مـــن أهملها، و منها من ثمنها و قدمها في تعليمية المهـــارات و لكن دون أن تـفرد لهـــا طرائق وتمارين خاصة في مجال المهن ، بل تم تعليمها أحيانا وسيلة و ليس كـغاية في حد ذاتها . و يمكن القول أن مهارة الاســـتماع لم تحظ بالاهتمام الكافي و لم تبن طرائق تعليمها على أســـاس الانتـقاء والتكامل مع المهارات الأخرى.

إذا قارنا بين الاســـتماع والقراءة فإننا نجد التعرض للغة داخل مجال المهنة يتم به أولا قبل قراءة الوثائق بل وإن عروض العمل تنشط في مجال اللقاءات الرسمية وغير الرسمية بالتواصل الشفوي

الفوري مما يؤكد ضرورة بناء تمارين الاســتماع الوظيفي للغة العربية التطبيقية وأساس التمرين التعرف على أنماط الخطاب الشفوي وتقنياته في عملية العرض والطلب مهما كانت المهنة وهو ما تبنيه اللغة الإنجليزية لمستعمليها بينما نهمش في اللغة العربية هذ التمارين في المنظومة التعليمية وعليه يكون القصور أيضا في مجال استعمال اللغة العربية في مجال التداول في سوق العمل.

إن الاســتماع في تعريف النظريات التعليمية المعاصرة :»أولى عمليات الاســتقبال و الاتصال اللغوي، و فيها لا يمكن الســيطرة على معدل الكلام الذي نتعرض له، ثم إن ما نســمعه في غالب الأحيان غير مكتوب أمام الســامع كالذي يحدث في القراءة بحيث يكون النص مرجعا للاستيعاب والترسيخ و حتى الحفظ، لذلك يمكن أن يكون الاستماع تأسيسا جيدا لبقية المهارات الأخرى.[98]

يمكن للطريقة السمعية الشفوية والبصرية ووسيلة مختبر اللغات أن تدرب المتعلمين للغة العربية التطبيقية على تعلم الأصوات بالتقابل وأساليب الحوار المهني من أجل الاستعمال الفاعل.

فأمــا طرائق تدريــس اللغة العربية فيمكننــا أن نتابع عينة منها في تعليــم العربية في الجزائر ونقف على التغيير المســتمر للبرامج الذي يبنى عادة على التطور العلمي اللســاني و السياسي و الاقتصادي للعالم. فالكتاب المدرســي يهتم في طريقة عرضــه للمهارات بالاستماع من خلال تمارين خاصة أو وسائل معينة و يربط بينه و بين تعليم أصــوات العربية .

فأما واقع تعليم هذه المهارة في مجال التعليم العربي وخاصة في مجال التوظيف المهني تكشــف عنه المعاينة وتخبر عنها المفارقة الكبرى بين مضمون الكتاب المدرســي و الممارســة. حيث لايــزال درس العربية يعتبر هذه المهارة ملكة عند المتعلم بفضل اللهجات العامية دون النظر إلى مسائل التداخل والاقتراض وحتى الهجانة اللغوية.

يحــدث أن تتداخل أصوات العامية و الفصحى كالتــاء و الثاء و الدال و الذال فيبدأ المعلم بنطقها الخاطئ على مســامع المــتعلم و هو يفعــل ذلك في كلمــات كالـثوب التي تنطق عادة توب و ذل – دل وضل- ظل –ذل في الســجل العامي مما يؤثــر على الفهم والتحصيل المعجمي الدقيق خاصة بين الألفاظ المتداخلة صوتيا والمختلفة دلاليا.

علمــا أن لغة كالإنجليزية يتعلمها الطفل العربي بأصواتها و يســتمع إلى التاء والثاء في الكلمتين المترجمتين ومعناهما شــجرة وثلاثة و يفرق بينهما اســتماعا و نطقا و كتابة ودلالة. يسمح هذا التحصيل الجيد بأداء متمكن للغة التطبيقية .

98 . لمزيد من الفروق بين مهارتي الاستماع و القراءة راجع كتاب:
Mouchon Jean ,François Fillol , 1980.Pour enseigner l’oral, éd . Cedic. Lyon, France p 27-28.

لقد أثبتت نظريات التعليمية المعاصرة أن التدريب على الاســتماع له أثر في عمل الذاكرة بشكل أفضل من البدء بالقراءة.

- تمارين تنمية مهارة الاستماع في تعليم اللغة العربية التطبيقية باستغلال الانتقاء والتكامل:

تبدأ الاســتيراتجية بعملية التحضير للاستماع داخل مختبر اللغات وباستعمال خطاب مهني أنجز أساســا للتواصل الفوري داخل منظومة المهنة أو افتراضي تتحقق فيه الشروط المذكورة ويكون ب:

- التعرف على أغراض الخطاب.
- التعاطف مع المتكلم بممارسة التشويق.
- معرفة الأفكار وربطها .
- استخدام إشارات السياق الصوتي لأجل حصول الفهم.
- تذوق المسموع.
- إنجاز تمارين الاستماع.[99]
- معيقات فعل الاستماع داخل منظومة المهنة:
- عوامل نفســية مرتبطة بأثر كلام المتكلم على الســامع كالتفكك في الخطاب أو عدم الدقة و غموض المصطلحات.
- تشتت فكر المستمع لعدم وجود الإثــارة.
- نقص نشاط المستمع لغياب الثقافة و الحافز .
- ضعف التفاعل والمتابعة بسبب الزمن الطويل للحصة (أكثر من ساعة و نصف مثلا).
- الأحكام المسبقة: فقد يحدث أن يحكم على الخطاب بالإضمار وفي هذه الحالة يوجه المستمع تفكيــره نحو نص مكتوب قد يتمكن من فهمه بمســاعدة الوســائل المتاحــة وقد تقوم اللغة الإنجليزية في المسموع بمهمتها بدل اللغة العربية وهذا من باب الأحكام المسبقة.

يسمح التدريب على الاستماع في حضور لغتين متقابلتين لهما جدوى الاستعمال في مجال البنوك مثلا من تحصيل ملكة اللغة العربية التطبيقية

99 .عبد المجيد سيد أحمد منصور،1982. علم اللغة النفسي ـ عمادة شؤون المكتبات جامعة الملك سعود- الرياض- المملكة العربية السعودية ص 237

في ما يلي بعض أمثلة تمارين الاستماع التي تنفذ في مختبر اللغات:

- تمرين الاســتماع إلى الكلمات المتقاربة صوتيا،و الوســيلة هــي الصورة مختبر اللغات حيث ينتقى الخطاب من مجال الطيران مثلا لشــركة إماراتية أو قطرية –خطابا حقيقيا بلغتين يتطلب تكاملا بين لغتين في الاســتعمال في وجود الاختلاف المعجمي فحين يستمع المتعلم إلى هذا النمط من الخطاب ســيتمكن من تحصيل لغته العربية التطبيقية بأصواتها وتراكيبها ولايفصل مستوى عن الآخر لأنه بالانتقاء والتكامل في مجال لغة الطيران سيحصل ملكة وظيفية لاغير لكنها كافية لاستعمال اللغة .

- تمرين المتلازمات اللفظية:

Agrees on shipping يوافق على الشحن

Allowed to take off يسمح بالإقلاع

إذا تمعنا في هذه الجمل فهي في خارج استعمالها في مجال مهنة الطيران لها معنى دال لكنها تحولت إلى متلازمات لفظية في اللغة الأصلية وترجمتها الحرفية إلى اللغة العربية وهو ما يكسبها حصانة في الاستماع والتوظيف.يمكن تعميم تمارين المتلازمات اللفظية بتقنيات الانتقاء والتكامل المرتبط بمجال مهني بعينه إذا أردنا تعليم كل مستويات اللغة العربية التطبيقية.

- تمارين التكامل في تعليم المهارات:

إذا أردنا تعليم تراكيب اللغة العربية التطبيقية فإنه علينا استغلال المعجم الوظيفي والدلالة والكتابة بالتــدرج. وهكذا مــع بقية أنماط التعبير التواصلي ونتيجة ما نرمي إليــه أن لانعلم اللغة العربية التطبيقية متفرقة حتى وإن كان الوقت لايســمح حسب بعض الأعذار فإن انتقاء الهدف مفصل في الطريقة.

فلا يمكن أن نتصور فعلا لغويا ناجحا إلا إذا نظرنا له وفق فعل اتصالي مرتبطا بالسياق فقراءة هــذه الجملة "أنا أحب المطالعة" تتوقف في فهمها عند ســياق إجمــالي تكاملي مرتبط بالملامح الصوتية.[100]

إن مثال تعليم مهارة الاســتماع يمكن تعميمه على مهارة الكتابة وتتعلق بتحرير التقارير الإدارية فإذا طبقنا الانتقاء والتكامل ســنذلل صعوبة هذا الأداء الذي يعني منه خريجونا في استعمال اللغة

100. دوجلاس براون. ت عبده الراجحي و علي أحمد شعبان.1994. أسس تعلم اللغة و تعليمها. دار النهضة العربي.بيروت. لبنان.ص 252

العربية التطبيقية.

إن الذوق اللغوي للمتعلم العربي مفقود أحيانا في وجود لغات تنافس لغته في عقر دارها فهو يتكلم دون تركيز و يدرس لسنوات طويلة و لكن قد يعجز في غالب الأحيان عن التعبير الصحيح عن أفكاره أو مهنته[101].

إن تعليمية مهارات اللغة العربية في ضوء النظريات التعليمية المعاصرة ، و بناء التكامل بين المعارف في العبور من الاستماع إلى الحديث و القراءة و الكتابة يحقق الهدف من تحصيل ملكة اللغة.

إن الهدف من البحث في هذا الموضوع التأكيد على إمكان استعمال اللغة العربية في سوق العمل ومنها اللغة العربية البنكية والإدارية.وهو الدور المنوط باستيراتجيات التعليم المعاصر في النهوض بلغة الهوية وتفعيلها في مجالات المهن الحيوية بالتخطيط الهادف علميا باستغلال خصائص اللغة العربية

. فهي لغة تنتمي إلى» فصيلة اللغات المتصرفة « فهي لا تحلل بتقطيع الكلام إلى أجزاء. يتجلى ذلك في ظاهرة الاشتقاق [102]

إن وضع المحتوى المتكيف مع اللغة العربية التطبيقية من شأنه ربط التعليم بالمسألة الحضارية والتقنية وبمجال الرقمنة بآليات منظمة و غير مكلفة.[103]

إن مستقبل اللغة العربية في مشاركة اللغات العالمية للوصول إلى تمثل المعرفة و إنتاجها ، و سبيلها في ذلك ترقية و مقايسة مهاراتها ببرامج اللغات الأخرى التي تتعايش معها و لا يتم ذلك إلا بدراسة معمقة تفترض الوجود و التعايش مع الآخر، وليس أفضل من التعليم لتجسيد هذه الفكرة.

- الإدماج في تدريس اللغة العربية التطبيقية:الموارد الداخلية والخارجية في صناعة شعار سياحي باللغة العربية أنموذجا.

سنخصص ميدان السياحة لبناء تمارين الإدماج من أجل تدريس اللغة العربية التطبيقية في مجال تكوين مهني لصناعة الشعار السياحي العربي.

101 .أمين الكخن. 1992،دليل أبحاث ميدانية في تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي.المنظمة العربية للتربية . و الثقافة و العلوم.–تونس ص10

102. أنظر: نصوص أعمال الندوة الدولية حول مكانة اللغة العربية بين اللغات العامية. .2001المجلس الأعلى للغة العربية – الجزائر

103. راجع جريدة الأحرار،2006. إشكاليات الثقافة. المسألة اللغوية الهوية و تحديات العولمة

تسترفد السياحة لغاتها من مجال متخصص متشعب لأنها تستورد وتصدر الخدمة ،فمجال الرقمنة والتقنيات له علاقة بخدمة الســياحة ومنه مواد البناء وخدمة الفنادق ومرافق الاســتقبال المختلفة والمتاحف وما يتعلق بها من تهيئة داخلية تضم الإيواء والإطعام والرياضة ....حيث يؤدي تدخل هذه المهن في السياحة إلى ظهور لغة مزيجة.

« عبارة موجزة و مبتكرة تلخص حجة الترويج للمعالم أو التراث»[104] الشــعار السياحي علامة لغوية أو فالشعار الســياحي هو تلك الجملة الموجزة التي تتوفر فيها شروط الشعار و خصائصه و التي ترد في ســياق الترويج الســياحي و التعريف بأي منتج أو خدمة سياحية قصد إثارة انتباه الجمهور و اهتمامهم و كذا استقطابهم و إقناعهم بالتوجه إلى وجهة معينة أو التنقل إلى مكان معين لممارســة نشاط ســياحي أو اقتناء منتج أو خدمة معينين. و مثال على الشعارات السياحية، نذكر تلك التي تصدر عن وزارات الســياحة و وكالات الأسفار و مكاتب السياحة العربية و مؤسسات تنظيم الرحلات و شركات النقل و الفنادق و غيرها و ذلك إما عبر التلفزيون أو المذياع أو شبكة الإنترنــت أو الجرائــد و المجلات أو المطويات أو الكتيبات أو اللافتــات والدليل الرقمي للمعالم الأثرية والذي أعاد لرموز الهوية مكانتها وجلب الســياح إلى كثير من الأماكن المغمورة وكان التعامل باللغة العربية التطبيقية من المرشدين والتراجمة.

و لعل كل هذا الاهتمام الذي يحظى به الشعار السياحي راجع إلى دوره الفعال الذي أتبث نجاحه على الصعيد الاقتصادي مما جعل الكثير من الباحثين في مجال التســويق يدرســون مدى تأثيره على الجمهور.

توظف الشــعارات الســياحية كل ما أتيح لها من وسائل و تقنيات تمكنها من تحقيق هدفها النهائي و الــذي يتمثل في الإقنــاع. فهي لا تكتفي بالموارد غير المحدودة التــي تقدمها لها اللغة بل إنها تتغذى من جميع الموارد السيميائية و تستفيد منها بقدر الإمكان. و بالتالي فالإبداع لا يقتصر على اللغة فحســب، بل يكون على المســتوى البصري. أي أن للألوان و طريقة كتابة الكلمات و حجم خطها و الرموز و الأشــكال التي تصاحبها أهمية كبيرة. حيث تصبح الشــعارات بمثابة اللوحة الفنية المصغرة و المشبعة بالإيحاءات و الدلالات المختلفة. و دور هذه العناصر السيميائية يكمن فــي مخاطبة العاطفــة بالدرجة الأولى و العقل بالدرجة الثانية؛ ذلك أن: "الإنســان كائن عاطفي يسيره الحدس رغم كل ما يبدله من جهد لكي يكون عقلانيا. و حسب ما جاء به فرانتزن Giep Frantzen ، فقــد أثبتت الدراســات العلمية وجود علاقة وطيدة بين العاطفــة و العقل الدماغ

104. Dwillier, (F.) 1990. Dictionnaire bilingue de la publicité et de la communication, Paris, Bordas, , p.401.

البشري، بل أكثر من ذلك، فإن العاطفة أكثر تأثيرا من العقل في سلوك المرء."[105]

إضافة إلى ذلك فإن: «حاسة البصر هي السائدة في طرق استكشاف المرء للعالم و فهمه له (...) كما أنها قادرة على إقناعه ضد كل منطق.»[106]

و لهذا السبب فتصميم الشـــعارفي مجال تعليم من أجل الالتحاق بالمهنة والتواصل باللغة العربية أمر جدي يراعي فيه صاحبه كل العوامل النفسية و الاجتماعية و الثقافية قبل اختيار الألوان التي يســتعملها و الخط الذي يكتب به الشـــعار و الرموز أو الأيقونات التي تصاحبه. و يرجع اختيار الألـــوان إلى خصائـــص الوجهة الطبيعية و الثقافية و الاجتماعية و كذا إلى أنواع الســـياحة التي يروج لها الشـــعار (الأزرق للسياحة الساحلية و الأخضر للســـياحة البيئية). أما الخط المستعمل فيكون حســـب الإستراتيجية المتبعة، أي أنه يكون مهذب و أنيق إن كان لغة الشعار شعرية أدبية و عادي إذا كان الشـــعار مباشـــرا و ما إلى ذلك، و قد توحي لنا طريقة كتابة الحروف بدلالات أعمق من ذلك. و حجم الخط يعكس رغبة المعلن في تسليط الضوء على كلمات معينة و هو بهذا يرشـــد القارئ على الكلمة المفتاح التي تدور حولها الرســـالة. كما يرفق الشعار السياحي بأشكال أو رموز أو أيقونـــات معينة قام بتصنيفها كما يلي: الشـــعارات المجردة و الشعارات التي تجسد خصائص طبيعية (الماء و الشمس و المناظر الطبيعيـــة و الحيوانـــات و النباتات) و تلك التي تشـــير إلى الأعلام الوطنيـــة و أخرى تحمل قلوب و أخرى تبرز اســـم الدولة و أخيرا شعارات تحمل في طياتها خصائص مميزة[107].

التحليل:

إن أول ما يتبادر أذهاننا فور سماع كلمة مصر هي الحضارة الفرعونية بصفة عامة و الأهرامات بصفـــة خاصة. لكن جمال مصر لا ينحصر في معالمها التاريخية و قيمتها الحضارية وحضهما؛ بـــل إن لهذه الأرض موارد ســـياحية أخرى. و المتأمل لهذا الشـــعار و لطريقة كتابته و الألوان المســـتعملة في ذلك، ســـيجد أن مصممه مزج ببراعة بين الســـياحة الثقافية و السياحة الترفيهية.

105. Asli BIRICIK, 2006. The Role of Logo Design in creating Brand Emotion : A semiotic comparison of the Apple and IBM Logos, A thesis in partial fulfillement of the Requirements for the Degree of Master of Science in Industrial Design, Izmir Institute of Technology, Turkey, , p11.

106. 15- Asli BIRICIK, The Role of Logo Design in creating Brand Emotion, Ibid., p 14.

107 .ينظر في Árpád Papp-Váry PhD, Country slogans and logos: findings of a benchmarking study, p204, 205,206

وتظهر لنا الأولى من خلال الرمز الذي جاء في حرف .T

يتمثــل هذا في الرمز علامة العنــخ Ânkhالمصرية؛ و هو في المعتقــدات المصرية القديمة، اكسســوارا يحمله الآلهة عند اســتقبال الأرواح المنتقلة إلى العالم الآخر. و كانت هذه العلامة في الكتابــة الهيروغليفية تعني: الحياة. و حتى بعد تطور هذه اللغة، حافظ اللفظ على المعنى ذاته، و «نام عنخ»nem Ânkh يعني ‹›الحي. نجد هذا الرمز في العديد من الأعمال الفنية المصرية القديمــة، و هناك فرضيات لعلماء المصريات تشــبهه بالرحم. و يرى إبراهيم أبو العافية (القرن 12) أن المصريين القدامى كانوا يعتقدون بأن الحياة عبارة عن عقد (كشكل العنخ) و أن مهمتهم تتمثــل في فك هذه العقد من أجل الانتقال إلى ‹الحياة الحقيقية›. و كل هذه التأويلات تشــترك في معنى الحياة، أو بالتحديد، بداية الحياة و هو ما يقوله الشعار اللغوي: بداية الحكاية. هكذا روى لنا المرشد السياحي الحكاية يوم زرت القاهرة سنة 2003.

ومن جهة أخرى، فقد كتب الشعار بالخط العربي Calligraphie وهو يشير إلى جزء من الهوية المصرية المتمثلة في لغة االقرآن الكريم. و قد يحيلنا ذلك إلى المعالم الإســلامية الموجودة بمصر، مثل جامع الأزهر. و استعمل في هذه الكتابة القلم Calame ؛ و هو عبارة عن قصب شحذ الحافة؛ و هي أداة تستعمل في فن الكتابة بالخط العربي، و كان يستعملها الناسخ في مصر الفرعونية.

أما بالنسبة للسياحة الترفيهية، فيظهر ذلك من خلال استعمال اللونين: الأزرق و الأبيض . و يشير هذين اللونين إلى الشواطئ المصرية و رمالها البيضاء التي تميز خليج العقبة و شبه جزيرة سناء. وهي واجهة أخرى من مصر السياحية.

نقل الشــعار إلى اللغة العربية كما يلي بتوظيف الإدماج الداخلي والخارجي لمختلف الموارد التي صنع بها الإشعار باللغة الإنجليزية:

وما نلاحظه هو أن نقل الشعار يتم بالحفاظ على ألوانه وطريقة كتابته وشحنته الدلالية في الجذب السياحي.

إن جملة أنشــطة الإدماج باستثمار كل الموارد تسمح باستعمال اللغة العربية التطبيقية في مختلف المجالات الحيوية وهذا دليل على أهمية تنمية اللغة في إطار استيراتجيات التدريس المعاصرة.

خـاتمة

ســأخصص الخاتمة لنتائج البحث وقد عرضنا فيه لفكرة تقــوم على تنمية اللغة العربية التطبيقية باســتثمار تقنيــات الانتقاء والتكامل في مســتوى المهارات وفصلنا فــي أن توظيف المهارة في التدريــس حتى وإن كانــت في ضوء النظريات التعليمية المعاصــرة لايتم بمعزل عن المهارات الأخرى فإن تكييف التدريس للحاجات يحيلنا على مجال المهن أين توظف اللغة العربية التطبيقية باحتشام وعليه كانت تقنية الانتقاء حلا وظيفيا والتكامل حلا للطريقة الناجعة التي تحقق الأهداف. وكان التحليل مدعما بالأمثلة.

أما نشاط الإدماج باعتباره مبدأ التدريس بالكفايات وجزءا من التدريس بالمشروع والمبادرة فبعد أن فصلنا في المفهوم طبقنا على نموذج له علاقة بمهنة صانعي الشــعار السياحي وكان اختيارنا تحقيقــا لرهان تعليم اللغة العربية التطبيقية حيث تولي المؤسســات التعليمية الأمريكية واليابانية اهتماما لهذا الجانب حيث تعلم في نظام الورشات اللغة التطبيقية ويضم فريق التدريس إضافة إلى أســاتذة اللغات مؤطرين من مختلف التخصصات والمهن وبينا من خلال مثال مختصر كيف أن اللغة العربية التطبيقية ممكنة إن أسسنا لتعليمها بإدماج مختلف الموارد.

وفي الأخير إن الدراسة تحتاج إلى توسيع وتطبيق في مستوى الورشات وما كان جهدنا فيها سوى طرح الفكرة من أجل تغيير وضع تعليم واستعمال اللغة العربية مرتبطة بالسوق .

المـراجع

1-المراجع باللغة العربية:

1. أميـــن الكخـــن، 1992،دليل أبحـــاث ميدانية فـــي تعليم اللغـــة العربية في مرحلـــة التعليم الأساسي،المنظمة العربية للتربية ، و الثقافة و العلوم،–تونس
2. دوجلاس براون، ت عبده الراجحي و علي أحمد شعبان،1994. أسس تعلم اللغة و تعليمها، دار النهضة العربي، بيروت، لبنان
3. الحسن اللحية 2010. بيداغوجيا الإدماج،دار المعرفة ،المغرب
4. ينظر في : عبد الرحمان حاج صالح ،1973. مدخل إلى علم اللسان الحديث ،أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات ، معهد العلوم اللسانية و الصوتية جامعة الجزائر
5. عبد المجيد ســيد أحمد منصور،1982. علم اللغة النفســي ،ـ عمادة شؤون المكتبات جامعة الملك سعود،الرياض، المملكة العربية السعودية
6. ينظر في معجم تعليمية اللغات لغاليسون وكوست والتعريف في المعاجم الإلكترونية المقارنة بين الفرنسية والإنجليزية لحضور المصطلح الواحد في اللغتين.
7. أنظـــر: نصوص أعمال الندوة الدولية حول مكانـــة اللغة العربية بين اللغات العامية، 2001. المجلس الأعلى للغة العربية – الجزائر
8. راجع جريدة الأحرار،2006. إشكاليات الثقافة، المسألة اللغوية الهوية و تحديات العولمة

2- المراجع باللغة الأجنبية:

1. Asli BIRICIK, 2006. The Role of Logo Design in creating Brand Emotion : A semiotic comparison of the Apple and IBM Logos, A thesis in partial fulfillement of the Requirements for the Degree of Master of Science in Industrial Design, Izmir Institute of Technology, Turkey
2. Dwillier, (F.) 1990. Dictionnaire bilingue de la publicité et de la communication, Paris, Bordas,
3. Galisson, Robert., Coste, Daniel. 1976. Dictionnaire de didactique des langues, Paris, Hachette
4. Mouchon Jean ,François Fillol , 1980.Pour enseigner l'oral, éd . Cedic. Lyon, France

تجربة الجامعة الأردنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

مركز اللغات انموذجا

أ.د. محمد أحمد القضاة

د.فاطمة محمد العمري

مركز اللغات – الجامعة الأردنية

تقوم الجامعة الاردنية بجهد كبير وحثيث في تعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها، وقد تأسس قسم اللغة العربية وآدابها في عام 1962م ، وهو العام الذي أسّست فيه الجامعة الأردنية. ومثلما كان أول قسم يؤسس في الجامعة الأردنية ، كان أول قسم فيها يمنح درجة الدكتوراه، ويمنح القسم حاليا إضافة إلى الدكتوراة درجة الماجستير في اللغة العربية وآدابها ودرجة الماجستير في اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومن حسن الحظ انني توليت رئاسة قسم اللغة العربية لمدة سنتين متتاليتين، كما توليت إدارة مركز اللغات في الجامعة الاردنية لمدة سنتين ايضا، واطلعت وشاركت في هذه السنوات بجهد أكاديمي تستحقه لغتنا العربية، ولذلك ستختصر هذه الورقة العلمية على دور مركز اللغات في الجامعة الأردنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ إذ تأسس مركز اللغات بإرادة ملكية سامية عام 1979. والمركز قائم على ثلاث شعب: شعبة اللغة العربية، وشعبة اللغة الإنجليزية،و شعبة اللغة العربية للناطقين بغيرها.

شعبة اللغة العربية وتقوم بتدريس مواد مهارات الاتصال باللغة العربية لطلبة الجامعة الأردنية من كافة التخصصات كمتطلب إجباري للطلبة. يدرس الطالب من خلالها: اللغة العربية الاستدراكية ومهارات الاتصال باللغة العربية، بواقع (6) ساعات معتمدة .

شعبة اللغة الإنجليزية وتقوم بتدريس مواد مهارات الاتصال باللغة الإنجليزية لطلبة الجامعة الأردنية من كافة التخصصات كمتطلب إجباري للطلبة. يدرس الطالب من خلالها: اللغة الإنجليزية الاستدراكية ، ومهارات الاتصال باللغة الإنجليزية، بواقع (6) ساعات معتمدة .

شعبة اللغة العربية للناطقين بغيرها هي بوابة من بوابات الجامعة الأردنية للانفتاح على الآخر في سياق التبادل الثقافي والتواصل الحضاري وانتشار اللغة العربية في سائر دول العالم وتقديم صورة صادقة عن ثقافتنا السمحة من خلال استقطاب أكثر من 300 طالب من أكثر من 35 جنسية في كل فصل دراسي.

وتطرح الشعبة في كل فصل مجموعة من البرامج المنهجية والمساندة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، حيث تتمثل البرامج المنهجية بالبرنامج العام الفصلي الذي يضم أكثر من ثمانية مستويات لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في أكثر من شعبة للمستوى الواحد. بالإضافة إلى برامج الدورات الخاصة التي تعقد وفق معايير خاصة وضمن اتفاقيات مع مؤسسات أكاديمية وسفارات وهيئات عالمية. وثمة برامج مساندة تهدف إلى دمج الطلبة في البيئة الجامعية وتطلعهم على الثقافة الأردنية وتتيح لهم الفرصة لممارسة اللغة وربطها بالحياة والبيئة، فتتمثل في برامج: الشريك اللغوي، والأندية الثقافية والفنية والرياضة واللغوية، والرحلات والزيارات والأنشطة المتنوعة.

ويقوم على تدريس هؤلاء الطلبة كادر تدريسي يتصف بالمهارة والكفاية والخبرة، يعمل على تعليمهم اللغة العربية وفق أحدث استراتيجيات التعلم والتعليم، باستخدام سلسلة كتب تعليمية تركز على المهارات اللغوية الأساسية، ضمن مرافق مزودة ببعض وسائل التعليم الحديثة، وتقدم الشعبة خدماتها للطلبة من خلال مكتب الإرشـــاد الأكاديمي.وستفصل الورقة الحديث في طبيعة البرامج والمستويات التي يدرسها الطلبة.

يقــدّم المركز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال ثلاثة برامج ، صممت ســلفاً لتغطي حاجات الطلبة على اختلاف شرائحهم وأهدافهم وإمكانياتهم، وذلك على النحو الآتي:

البرنامج العام: وهو البرنامج الأساســي الذي يُعقد فصلياً ، ويقوم على ستة مستويات رئيسية، قد تصبح سبعة أو ثمانية أو تسعة في بعض الحالات ، وذلك تبعاً لنتائج الطلبة في الامتحان التصنيفي الذي يخضعون له قبل التحاقهم بالدروس. وتختلف المادة اللغوية المقدّمة للطلبة باختلاف مستوياتهم وتباينها، فلكل مســتوى أهداف وخطوط عامة، ومادة لغوية، بل وكتاب خاص في سبيل الوصول إلى نتاجات التعلم المتوقعة. ويكون التدريس في المستويات في البرنامج العام على النحو الآتي:

تدريس المستوى الأوّل:

ويشــمل تقديم الحروف، والحركات، و الدّول، والقارّات، و المدن الأردنيّة، و الجهات الأربع، و الفصول الأربعة، والشــهور، و أيّام الأسبوع، و المناطق الطّبيعيّة نهر، جبل،وادي.....)، و الألوان، و الحيوانات والطّيور، و النباتات (الخضار والفواكه)، و الملابس، و جســم الإنسان، و العائلــة، و المواصلات، و أجزاء المنزل، و أدوات المطبخ، و المشــروبات، و أثاث المنزل، و أدوات الكتابة، و الأرقام، و العمليات الحســابية(+، -، =)، وأجزاء المدينة، و مرافق المدينة، والوظائــف، و الأفعال (الماضي والمضارع، والأمر)، والضمائر، و المذكر والمؤنث، و الجمع والمفرد (جمع المؤنّث، جمع المذكّر، جمع التكســير)، و أســماء الإشارة، و ضمائر الملكيّة، و الجنســيّات، و الظروف (بعد ، قبل، تحت....)، و الصّفات، و استعمال المعجم،والجذر اللغوي، وبعض أوزان الأفعال الأساســية، بالإضافة إلى بعض المشــتقات كاســم الفاعل واسم المفعول، وتركيب الجمل و استخدامها. .

يجري ذلك في 16 ســاعة أسبوعيّة، ويحضر الطّلبة ساعتين أسبوعيًّا مختبر اللغة.بالإضافة إلى القراءة والكتابة.

يمرّ تدريس المستوى الأول بالمراحل الآتية:

- الاستماع وتلقّي الصّوت مفرداً
- نطق الصّوت،
- قراءة الحرف وتحويله إلى صوت،
- تحويل الصوت إلى حرف مكتوب،
- الاستماع وتلقي الصوت مركّبا،
- تمييز الأصوات،
- قراءة الحروف وتحويلها إلى أصوات منطوقة،
- تحويل الكلمة إلى كتابة،
- تدريبات النطق الصحيح
- معالجة المشكلات الصوتيّة ما أمكن.

المستوى الثاني:

بناء قاعدة مفردات جديدة تتكئ على المفردات التي تمّ تحصيلها في المستوى الأوّل وسياقات واضحـــة ومترابطة تعتمد على تقديم المفردات من خـــلال مجموعة من النصوص بحيث يصبح الطالب قادرا على استعمال المفردات الجديدة وليس حفظها.

وتعمل هذه النصوص من خلال مجموعة مســـتوعِبَة من التدريبات على تنمية مهارات الطلبة في المحادثة من خلال خَلْق مواقف صفية تُحَفِّز الطالب من خلال مشـــاركته لزملائه أوَّلا ومن خلال تحدثه منفرداً على اســـتخدام اللغة الجديدة، كما تســـاعد تلك التدريبات على نقل القواعد العربية اللازمة لهذا المســـتوى اللغوي بطريقة وظيفية بعيدة عن التلقين المجرّد للقواعد؛ إذ تقدّم القواعد من خلال سياقات حيويّة.

فالطّالب يتعرّف إلى الأفعال بأزمانها الثلاثة ويعرف الجملة الفعليّة، والجملة الإسميّة ويصبح قادراً على تكوين جملِه الخاصّة بل نصوص خاصّة تُطلب إليه في مهارة الكتابة، ويصبح الطّالب قادراً على تمييز الوظائف النّحويّة الأساسيّة كالفعل والفاعل والمفعول به والمبتدأ والخبر وحرف الجر والاسم المجرور والإضافة، ثمّ إنّه يستخدم الظّروف وبعض أخوات إنّ وكان.

ويقدّم هذا في 16 ساعة أسبوعيًّا. ويحضر الطالب ساعتين أسبوعيتين مختبر اللغة من أجل العمل على تقوية مهارة الاستماع لديه ومعالجة مشكلاته فيها.

المستوى الثّالث:

يحضّـــر الطلاب في هذا المســـتوى انطلاقاً مـــن وجود قاعدة لغويّة لا بأس بهـــا إذ لدى الطّالب حصيلـــة معجميّة ومعرفة قواعد وخبرة اســـتماع وقدرة على المحادثـــة حصل عليها من خلال دراسته في المستويين السابقين. لذا فإنّ الطالب يتلقى مستوى أعلى من المفردات ومستوى أعلى من القواعد من خلال سياقات أكثر تقدُّما تتمثّل في مجموعة من النّصوص الغنيّة معرفيًّا وثقافياً، إذ تنطلق فلســـفة المركز من أهميّة الثّقافة فـــي تدريس اللغة إذ اللغة وعاء الفكر والثقافة. فيجري تقديم نصوص متنوعة عن التاريخ والحاضر العربيين بالإضافة إلى نصوص تحكي عن أشـــهر الشـــخصيّات والمعالـــم العربيّة ولا يخفى ما لذلك من أثر في تقديـــم معجم غني متنوع. وهذا كلّه متبوع بتنوّع ثري من التدريبات المنوعة التي تعزز استخدام المفردات من خلال تدريبات تكوين الجمل والكلمة وعكسها والكلمة ومرادفاتها والكلمة ومفردها أو جمعها.

ثمّ إن هذه التدريبات تقدم القواعد اللغويّة التي يفترض بطلبة هذا المســـتوى تحصيلها من خلال المثال الذي يعتمد مبدأ القياس اللغوي إذ يتلقّى الطّلبة نموذج القاعدة ويسيرون على تكوين منوال مثله على أن ذلك يتم بالاعتماد على مهارة ودُربَة المدرّس الذي يقدّم وجبة القواعد بشـــكل شهي وسائغ.

ومما لاشـــكّ فيه أنّ هذا يدعم مهـــارة الكتابة، إذ يطلب إلى الطلبة القيام بأعمال كتابيّة تســـتخدم المفـــردات وتوظّف القواعد ويُصار إلى تصحيحها وتقويـــم أخطاء الطّلبة ثمّ إن هذا يعزز مهارة المحادثة سواء أكانت جماعيّة أم فرديّة.

يتمّ ذلك في 16 ســـاعة أســـبوعيّة. وتخصص ساعتان أسبوعيتان لتدريس الاستماع في مختبر اللغة.

المستوى الرابع:

يعدّ المســـتوى الرابع حسب فلسفة المركز المستوى الأوّل في المستويات اللغويّة المتقدّمة لذا فإنّ نقلة نوعيّة يتعرّض الطّلبة لها في هذه المســـتويات. إذ يدرس الطلبة نصوصاً متنوّعة تنهل من مصادر معرفيّة وثقافيّة متعدّدة لتقدم مقتطفات من حضارة العرب وتاريخهم وحاضرهم. ويبدأ الطلبة في هذه المرحلة بدراســـة نصوص صحفيّة مجتزأة مـــن الصّحف الصّادرة باللّغة العربيّة في موضوعات متفاوتة في البيئة والسياســـة والاقتصاد وشـــؤون المجتمع وغيرها على أنّ هذه النّصوص تلتزم مستوىً واحداً يلائم طاقات الطلاب والمستوى الذي يدرسون فيه.

ومجموعـــة النصوص المتكاملة التي يدرســـها الطلبة تُغَذّي المعجـــم الذي يفترض أن ينتقل في كلّ مســـتوى إلى مرحلة أرقى وتنتقل بهم أيضاً إلى مســـتوى أعلى من المحادثة بحيث يكون الطّلبة قادرين علـــى إنتاج نصوصهم الخاصّة والتّعبير عن موضوعات أكثر عمقاً والخوض في محاورات أعمق. وكلّ هذا ينعكس على مستوى الكتابة الذي يمتحن طاقات المعجم وتمثل القواعد واستخدام اللغة بشكل عام.

يدرس الطّلبة ذلك في 16 ساعة أسبوعيّة، ويحضرون مختبر اللغة لساعتين أسبوعيًّا.

المستوى الخامس:

ترتقي اللغويّة التي ترفد وتغذي المعجـــم والقواعد والنّظام الصوتي والمحادثة والكتابة كلما ارتفع المستوى اللغوي للطّلبة، فهم في المستوى الخامس أقدر على الولوج إلى آفاق لغويّة أوسع؛ إذ يتلقى الطّلبة مجموعة كبيرة من النّصوص ذات المســـتوى الراقي التي تمثّل الحضارة العربيّة والفكر العربي وتتطرّق إلى الحاضر العربي وتبحث في إيجابيات المجتمعات العربيّة وسلبياتها، كما يجري تقديم نصوص حقيقيـــة –دون تصرف يذكر- من بعض المتون العربيّة بالإضافة إلى المقالات والتحقيقات الصحفية التي لا تكاد تترك شـــأناً من شـــؤون الحياة الاجتماعيّة والسياسيّة والاقتصاديّة إلا ولها فيه قول.

ويجري اســـتثمار ذلك كلّه في خدمة المحادثة والكتابـــة إذ يتراجع دور المدرّس في دروس المحادثة ليأخذ الطّلبة الدور الأعظم في خَلْق نصوصهم وتمثل اللغة في مواقف حواريّة مســـتمدّة من وحي المجتمعات العربيّة، وتقديمها شفاهة أو كتابة.

يجري ذلك في 16 ساعة أسبوعيّة، ويحضر الطّلبة ساعتين أسبوعيًّا مختبر اللغة.

المستوى السّادس:

المستوى السادس هو المستوى الأكثر تقدُّما عادة في مركز اللّغات، وفي هذا المستوى يجري اســـتنفار حصيلة الطّلبة اللّغويّة التي اكتســـبوها في المستويات السّـــابقة كما يجري رفد حصيلة المعجم مجموعة كبيرة جداً من المفردات من خلال ســـياقات لغويّة حيّة، ومجموعات متنوّعة من النّصـــوص الحقيقيّة التي لم يتمّ التَّصرُّف بها وهي منتقاة من المتون العربيّة والمجلات والصّحف الصّادرة باللغة العربيّة.

ويتمّ استثمار كلّ ذلك في المحادثة والكتابة إذ يتحدّث الطّلبة في موضوعات مهمّة ذات أبعاد اقتصاديّة واجتماعيّة وسياسيّة متنوّعة.

ويتمّ ذلك في 16 ســـاعة أسبوعيّة، ويحضر الطلاب مختبر اللغة لدروس الاستماع ساعتين أسبوعيًّا.

كما ويقدم المركز المستويات السابع والثامن والتاسع إن توفرت أعداد كافية من الطلبة، ويدرسون مواد خاصة في اللغة والثقافة والأدب ، ذلك أن مستوياتهم تقارب مستويات أبناء اللغة.

وعليـــه فإن المأمول من طلبة البرنامج العـــام من خلال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في مستويات عدة؛ المستوى الأول لمن يبدأ مع الأحرف ويتعرف إلى الكلمة والجملة والفعل في زمن الماضي والمضارع والمستقبل فالأمر، والضمائر المنفصلة والمتصلة وظروف المكان والزمان وحروف الجر والأعداد. كما يتعرف الطالب في هذا المســـتوى الأول من خلال المعلم والصور التوضيحية مع قليل من استخدام اللغة الوسيطة إلى مجموعة هائلة من المفردات اللازمة للتعامل والتواصل تصل إلى أكثر من500 كلمة في الكتاب الأول لمنشـــورات الجامعة الأردنية. وتهدف دراســـة هذا المستوى للوصول بالطالب المبتدئ إلى بداية الطريق للتعبير عن ذاته باللغة العربية (الجديدة عليه) تحدثاً وكتابة فيستطيع بعد فترة وجيزة إنجاز واجب كتابي في صفحة أو أكثر بلغة سليمة وتراكيب صحيحة، كما يستطيع فهم ما يدور حوله باللغة العربية، ويقرأ بسهولة.

وفي المســـتوى الثاني يتدرج الطالب في فهم واســـتيعاب موضوعات القراءة والدروس المتعلقة بشـــؤون تعامله اليومي ويعتاد علـــى التجاوب مع الحوارات ويكتســـب المزيد من المفردات في الكتاب الثاني لمنشورات الجامعة الأردنية لتصل حصيلته في فترة شهور معدودة إلى ما يزيد عن ألف كلمة يسهل استخدامها في حياته اليومية.

ثم يصل الطالب في المســـتوى الثالث إلى تفســـير المفردات بمرادفها العربـــي دون اللجوء إلى الترجمة، ولا يحتاج المعلم للغة الوسيطة حيث يتمكن من توصيل المعنى بالشرح واستخدام جمل توضيحية باللغة العربية ذاتها. ويســـتمتع الطالب بدراســـة نصوص متنوعـــة من الثقافة العربية الإسلامية في الكتاب الثالث لمنشـــورات الجامعة الأردنية. ويتدرب من خلال التمرينات الملحقة بالدروس على قواعد اللغة العربية الأساســـية وفهم الغرض منها ليبني على أساسها فهمه لتركيب الجملة العربية في صورها المختلفة. كما يتدرب على التركيز في الاســـتماع واستيعاب المسموع من خلال الإجابة عن أسئلة متعلقة بما استمع إليه.

وتهدف دراسة المستوى الرابع إلى تقديم الطالب لعالم الصحافة العربية وتعريفه بأشهر موضوعات الأدب العربي من قصة ورواية وشـــعر، والخوض معه في حوارات طويلة حول القضايا الفكرية والسياسية كتابة ومحادثة.

ثم في المســتوى الخامس يشــعر الطالب بانتماء لهذه اللغة العربية وتأخذ دراسته مجرى دراسة ابن اللغة العربية في المرحلة المدرسية الإعدادية وبداية الثانوية حيث يتمكن من دراسة نصوص عميقة واستيعاب الأفكار الدقيقة ومناقشتها بلغة واضحة سلسة.

وهكذا يتقدم الطالب ويصل إلى المســتوى السادس الذي يهدف إلى تخريجه في المعهد وتوصيله إلى درجة الاندماج في أقســام تُدَرّس باللغة العربية فيتمكن مثلاً من الدراســة في كلية الشــريعة والآداب أو العمــل في مجال الصحافة والسياســة والتجارة معبراً عن ذاتــه باللغة العربية البَيِّنة والسليمة.

المناهج : يدرس المركز اللغة العربية من خلال منهاج دراســي وضعه نخبة من أساتذة المركز، في ضــوء خطة العمل العامة، وتتوفر نســخ من الكتاب الأول والكتاب الثانــي والكتاب الثالث والرابع والخامس والســادس الصادر عــن الجامعة الأردنية في مكتب بيع الكتب ومنشــورات الجامعة الأردنية.

برنامج الدورات الخاصة: وهو مجموعة من البرامج الخاصة التي تُصمّم خصيصا بناء على طلب الطلبــة والجهات التي تبتعثهم لأغراض خاصة ، تتراوح بين الدبلوماســية والاقتصادية، فغالبية الطلبة الذين ينخرطون في دراسة الدورات الخاصة هم من الدبلوماسيين ووزارات الدفاع، وقد عقد مركز اللغات دورات اللغة العربية للبريطانيين والأستراليين واليابانيين والكنديين والأمريكيين و

تصمم البرامج الدراســية لغرض تحقيق أهداف حدِّدت سلفاً، إذ يجري إعداد الطلبة لإنجاز مواد في البرامج

المُصَمَّمة: ومن تلك البرامج :

برنامج طلاب جامعة مدلبري، ويلتزم فيه الطلبة بالتعهد اللغوي الخاص بجامعة مدلبري، ويسكن طلبة هذا البرنامج مع عائلات أردنية، ويمكن للطلبة المؤهلين في الفصل الدراسي الثاني التسجيل المباشر في الجامعة الأردنية في مادة واحدة للدراسة مع الطلاب الأردنيين، ويرتب شؤون هؤلاء الطلبــة كادر إداري خاص بهــم موجود في عمان. وقد وقعت الجامعة الأردنية اتفاقية خاصة مع جامعة مدلبري بخصوص هؤلاء الطلاب.

برنامج مدرســة الدراسات الشــرقية والأفريقية في لندن – بريطانيا، وهي مؤسسة التعليم العالي الوحيدة المتخصصة بالدراســات الآسيوية والأفريقية والشــرق أوسطية هناك، وتركز دراساتها علــى اللغة والحضارة و المجتمع فــي هذه المناطق. ويدرس طلبة هذا البرنامج (soas) اللغة

العربية في شـــعبة اللغة العربية للناطقين بغيرها في مركز اللغات، ويتضمن برنامجهم المهارات اللغوية الأربع بالإضافة إلى العامية، وقد وقعت الجامعة الأردنية مذكرة تفاهم مع معهد الدراسات الشرقية والأفريقية في لندن بخصوص طلبتهم للعام الدراسي 2013/ 2014.

الطلبـــة: طلاب العربية للناطقين بغيرها من مختلف الجنســـيات والأعراق والأديان، فهم قادمون من تركيا وأمريكا وأســـتراليا وأذربيجان وبيلاروسيا والبرازيل وكوريا الجنوبية واليابان وفرنسا والصين والهند وألمانيا وهنغاريا وإيطاليا و ماليزيا والباكســـتان وســـنغافورة و روسيا و إسبانيا والســـويد وسويســـرا وتايلاند وتايوان وأكرانيا وهولندا والدنمارك و النمســـا وبلغاريا ولتوانيا و الأروغواي و بريطانيا وأرمينيا والنرويج وغيرها من الدول.

الشـــريك اللغوي: يتميَّز مركز اللغات عن غيره في تقديمه خدمة الشريك اللغوي للطلبة الأجانب، وتتمثـــل في ربط الطالب الأجنبي بطالب عربي من طلبة الجامعة الأردنية – مرحلة البكالوريوس غالباً _ ليرتبا معاً حسبما تسمح به ظروف كلٍّ منهما بحيث يقضيان بعض الوقت معاً يتحدث فيها كل منهم بلغته الهدف التي يرمي إلى تعلُّمها وســـعى إلى الشـــراكة اللغوية من أجلها، ويسعى طلبة اللغات الأجنبية والحديثة إلى الانخراط في هذه الخدمة لأنها توفر لهم ممارسة اللغة التي يتعلمونها مع ناطق أصيل وهي فرصة يندر الحصول عليها لمن لا تسمح له ظروفه بالسفر، ويستفيد الطلبة الأجانب من هذه الشراكة إذ تتيح لهم الفرصة ذاتها في ممارسة مهارة المحادثة مع أحد أبناء اللغة ، كما يكتسب اللهجة المحلية المحكية من خلال هذه الشراكة وقد تمتد هذه الشراكة أحياناً وتتطور إلى صداقة وعلاقة وثيقة تجمعهما. ويهدف مركز اللغات إلى مد جســـور الحوار بين الثقافات، وتعويد طلبة الجامعة العرب على قبول الآخر وثقافته، وتشـــجيعهم على اكتشاف الثقافات الأخرى وتنمية حب الاستطلاع لديهم. وهو الأمر الذي يسهم على نحو جلي في صقل شخصيات الطلبة وتهذيبها.

خدمة الإنترنت: يقدم المركز خدمة الانترنت المجانية للطلبة وخدمة wifi .

النشاط الرياضي: ينظم المركز مجموعة من الأنشطة الرياضية للطلبة في مختلف الألعاب إذ يقدم لهم اللياقة للبنات والتايكواندو والملاكمة وكرة الســـلة وذلك من خلال مجمع الأنشـــطة الرياضية التابعة لعمادة شؤون الطلبة وذلك بالتشارك مع سائر الطلبة في الجامعة.

مختبر الحاسوب: مبنى المركز مزود بمختبر حاسوب متاح طيلة أوقات العمل الرسمي لاستخدام الطلبة.

النوادي اللغوية اليومية :يقدم المركز للطلبة الناطقين بغير العربية دروســـاً إضافية خارج المقرر الدراسي كنادي العامية،و نادي القواعد،و نادي المحادثة.

نشـــاطات فصلية: كما يقدم المركز للطلبة عددا من الأنشـــطة والبرامج الفصلية كحفل استقبال، وفطور جماعـــي، وإفطار جماعي في رمضان، والطعام الشـــعبي، ومحاضرات عامة في اللغة والثقافة والدين.

الامتحان التصنيفي: يلتحق الطلبة الأجانب بفصولهم الدراســـية بعد أن يخضعوا لامتحان تصنيفي يحـــدد مســـتوياتهم اللغوية ، وهذا الامتحان يشـــمل المهارات اللغوية الأربع الاســـتماع والكتابة والقراءة والاســـتيعاب بالإضافة إلى المحادثة، كما يغطي الامتحـــان مهارات الطلبة في المعجم والدلالة والقواعد.

الجولة التعريفية: وينظم المركز جولة للطلبة ليعرفهم من خلالها على مرافق الجامعة،وذلك حتى يتسنى لهم الاستفادة مما تقدمه الجامعة لهم من خدمات.

الرحلات : كما وتقدم الجامعة رحلات أســـبوعية للطلبة إلى مختلف الأماكن السياحية في الأردن بهدف إضافة بعد ترفيهي إلى البرنامج الدراسي إضافة إلى أن الرحلات تغطي الحديث عن تاريخ المنطقة وتسلط الضوء على أهم الحضارات التي مرت على المنطقة.

الخطة التطويرية:

يسعى مركز اللغات إلى مواكبة المستجدات العالمية، وتلبية رغبة الأفراد والمؤسسات والجامعات والمراكز البحثية من خلال البرامج التي يطرحها، وانطلاقاً من خطة المركز التوسعية وتوجهيات الجامعة في تفعيل دوره على الصعيدين الإقليمي والعالمي بصورة أوســـع وأشـــمل، سيبدأ مركز اللغات وذلك ابتداءً من العام الجامعي القادم 2015/ 2016 بتقديم تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال برامجه المنتظمة ومن خلال اســـتحداث برنامج جديد يتمثل في الفصول الربعيّة (Quarters) بحيث يضم العام الجامعي ثلاثة فصول ربعيّة بالإضافة إلى الفصلين الدراســـيين العاديـــن والفصل الصيفي. ومن الجديـــر بالذكر أن برنامجي الفصـــول الربعيّة(Quarters) والفصول العادية (Semesters) يســـيران جنباً إلى جنب بحيث يختار كل طالب النظام الذي يناســـبه ويلبي متطلباته الشخصية والعلمية والعملية. وتراعي هذه البرامج بدء الفصول الدراسية في الجامعات العلمية المختلفة بحيث يســـطيع الطلبة الالتحاق بالبرنامج الذي يناســـب جامعاتهم وأوقاتهم الدراسية.

ويســـتمر مركز اللغات في تفعيل خدمة التســـجيل الإلكتروني مع المحافظة على إمكانية تسجيل الطلبة شخصياً عند وصولهم غلى الجامعة الأردنية.

تحليل محتوى كتب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في مملكة البحرين في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة

الدكتور : فارس (صالح صدقي) أحمد محمد

أستاذ مساعد – قسم اللغة العربية والدراسات الإسلامية

كلية البحرين للمعلمين – جامعة البحرين.

تعد المناهج الدراسية من أهم مكونات النظام التربوي، فهي تعكس واقع المجتمع وفلسفته وحاجاته وتطلعاتــه، وتــزود المتعلمين بالمعلومات والمعارف، « ولمــا كان المجتمع يتغير ويتطور تبعاً للتغيرات البيئية والثقافية والعلمية، فلا بد للمناهج الدراســية أن تتطور؛ لتكوّن باستمرار صورة واضحة تعكس حالة المجتمع وثقافته وحاجاته (الهاشمي وعطية،.(2009

ومن الدعائم التي يعتمد عليها في تطوير المناهج الدراســية تطوير الكتاب المدرســي؛ لما له من دور أساســي في عملية التعلم والتعليم. إذ يعد الكتاب المدرســي أحد مصادر التعلم، ومن أقوى الوســائل التي تسهم في تشكيل عقلية المتعلم، وتكوين قدراته وتنمية مواهبه وزيادة معارفه. فمن أهم أسس بناء منهج اللغة العربية أن يراعي طبيعة التلميذ في كل مرحلة ، ومتطلبات نموه العقلي والنفســي والجسمي والاجتماعي ، وكيف تسهم اللغة في عملية التنمية الشاملة المتكاملة لشخصية المتعلم وتكوين ســمات الإنســان الصالح فيه ،ومرونة من أجل التغيير إلى الأفضل ، واســتعداد لمواصلة التعلم واستمرار (مدكور، 2002). ومن هذا المنطلق تكون الحاجة ملحّة لتطوير كتب اللغــة العربية .ولأن تطوير كتب اللغة العربية يهدف إلى التحســين والتغيير نحو الأفضل؛ فقد ظهــرت الحاجة للنظر في إمكانية تحليل أو توظيــف أو إعادة بناء كتب اللغة العربية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة التي تُعنى بحاجات الطلبة وميولهم واهتماماتهم لمسايرة التغير المتسارع في الحياة.

نظرية الذكاءات المتعددة:

عــرّف جاردنر الذكاء على أنه « القدرة على حل المشــكلات أو إضافة ناتج جديد يكون ذا قيمة في واحد أو أكثر من الإطارات الثقافية معتمداً في ذلك على متطلبات الثقافة التي يحيا في كنفها ، وقد تعددت أنواع الذكاءات التي توصل إليها جاردنر، وفيما يلي توضيح أنواع الذكاءات الثمانية المعتمدة في هذه الدراسة (آرمسترونج ، 2006):

1- الذكاء اللغوي اللفظي: وهو القدرة على اســتخدام اللغة بفعالية شفوياً أو كتابياً، ويشمل القدرة على تذكر المعلومات وترتيب الكلمات ومعانيها.

2- الذكاء المنطقي الرياضي: ينطوي هذا الذكاء على قدرة الفرد في التحليل المنطقي للمشكلات، ومعالجة المسائل الرياضية، والتعليل، واستخدام الأرقام بفعالية.

3- الــذكاء البصري المكاني: وهو القدرة على إدراك الاتجــاه، والتعرف على الأماكن، وإبراز التفاصيل، والإحساس باللون والشكل والخط والمساحة.

4- الذكاء الجســمي الحركي: يتمثل هذا الذكاء في قدرة الفرد على اســتخدام الفرد جسمه كلّه أو جزءاً منه في التعلم، وحل المشكلات، والقيام ببعض الأعمال.

5- الذكاء الإيقاعي الموسيقي: يمنح هذا الذكاء صاحبه القدرة على الإحساس بالإيقاعات والألحان، وشدة الصوت والتوقيت ومدى الصوت، والإحساس العالي بطبقات الصوت.

6- الــذكاء الاجتماعي: ويعني القدرة على فهم الآخرين، وتحديد دوافعهم واهتماماتهم وأمزجتهم، وكذلك القدرة على التواصل والعمل بفاعلية مع الآخرين.

7- الذكاء الذاتي/ الشــخصي: يتمحور هذا الذكاء حول تأمل الشخص لذاته، وفهمه لها، وإدراك قدراته وانفعالاته وأهدافه، ويضم أيضاً حب الفرد للعمل بمفرده.

8- الــذكاء البيئي/الطبيعي: وهو القدرة على فهم الظواهر الطبيعية المختلفة من الغيوم والزلازل وغيرها، وتمييز وتصنيف الكائنات الحية من النباتات والحيوانات، وغيرها.

وفــي مملكة البحرين وخلال عام 1994-1993 م تمت دراســة مشــروع اللغة العربية للتعليم الأساسي، وإجراء مقارنة بين مشروع هذا المنهج والمنهج الشامل للغة العربية المقترح من مكتب التربية العربي لدول مجلــس التعاون الخليجي ، وقد أجريت التعديلات وفق المقترحات الملائمة (مجموعة الدراســات والبحوث، 1995)، وقد شــهد العام الدراسي (1997-1996) إنجازات عديدة في مجال تطوير مناهج اللغة العربية للحلقتين الأولى والثانية من مرحلة التعليم الأساســي نذكر منها : (مجموعة الدراسات والبحوث ، 1998)

استكمال تأليف وطباعة كتاب اللغة العربية الجديد للصف الرابع وتدريباته ، ودليل المعلم.

مراجعة كتاب اللغة العربية للصف الخامس .

تعديل كتاب اللغة العربية للصف السادس بجزأيه وفق خطة الإدارة .

أمــا في العام الدراســي (1998-1997) فقد تم تحليل منهج اللغة العربية للتعليم الأساســي – الحلقتان الأولى والثانية – وذلك وفق وحدات تحليل مقترحة من قبل فريق العمل بإدارة المناهج، وإعداد منهج اللغة العربية لهاتين الحلقتين في ضوء الرؤى المستقبلية للتطوير والتحليل، وتلافي جوانب القصور والثغرات التي أظهرتها عملية التحليل (مجموعة الدراسات والبحوث، 1999).

ومن خلال دراســة الأدب التربوي وملاحظة الدراســات الســابقة اتضح أن كتب اللغة العربية فــي مملكــة البحرين قد نالت حظاً قليلاً من الدراســات المتعلقة بتقويمها وتحليلها، ففي دراســة

المــرزوق (1997) والتــي هدفت إلى تحليل وتقويم أســئلة محتوى كتب اللغــة العربية لطلبة المرحلة الإعدادية بدولة البحرين، وتكونت عينة الدراســة من ستة كتب دراسية كل جزأين لسنة دراسية واحدة، وبلغت الأســئلة (2242) سؤالاً رئيسياً ، واحتوت على (3077) سؤالاً رئيسياً وفرعياً، واســتخدمت قائمة مســتويات الأســئلة التي أعدتها الباحثة وفق تصنيف بلوم للأهداف التعليمية في المجال المعرفي لتصنيف الأســئلة. وقد كشــفت النتائج أن نســبة أسئلة الفهم بلغت (43%) من مجموع الأسئلة الواردة في كتب المرحلة الإعدادية، أما أسئلة مستوى التطبيق فبلغت (30%) ثم أســئلة المعرفة (12%) وتليها المستويات العليا مجتمعة بنسبة (14%). وأوصت الدراســة بضرورة الاهتمام بالأهداف التربوية التي تقوم عليها عملية تصنيف الأسئلة، والاهتمام بالموضوعات المختارة في الكتاب ومدى مناســبتها للطلبة، والاهتمام بضرورة إدخال أنشــطة وتماريــن تقيس عمليات عقلية عليا لتنمية القدرات العقلية، وإجراء دراســات تحليلية لكتب اللغة العربية لمختلف المراحل الدراسية .

أما دراسة جان (2001) فتمحورت حول الكشف عن مدى تحقيق كتب اللغة العربية لأهداف المرحلــة الابتدائيــة في دولة البحرين ، عن طريق تحليل محتوى هــذه الكتب ، وبيان كفاية هذا المحتــوى في تحقيق تلك الأهداف، وقد اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي مســتخدمة أداة تحليل المحتوى من خلال تحديد الأهداف التربوية العامة للمرحلة الابتدائية ، ودراسة موضوعات كتــب اللغة العربية وتحديد الأبعاد والاتجاهات المختلفة في كل موضوع ، ومن ثم بيان تكرارات الأهداف في كل موضوع لكل صف دراســة ، وجمع التكرارات المشكلة للصفوف الستة وأخيراً اســتقراء الدلالات التي يمكن التوصل إليها من هذا التحليل. وقد أفرزت نتائج الدراســة هلامية بعض المصطلحات المستخدمة في الأهداف التربوية إذ وردت فيها عبارات غير قابلة للقياس أو التحقيق، وكذلك احتواء بعض الأهداف على أكثر من متغير بحيث يصعب رصد إمكانية تحقيقها، وأن بعــض الأهداف لم ينتهج فــي بنائها وفق المبدأ التدرجي من البســيط إلى المركب، وأخيراً قصور محتويات الكتب الدراسية عن معالجة كفايات مشتقة من بعض الأهداف .

وبصفــة عامة توجد ندرة للدراســات في اللغة العربية ، كما لم تجر دراســات في البحرين تناولت تحليل أســئلة كتب اللغة العربية للمرحلة الإعدادية بصفة خاصة ، ومن هنا تبرز الحاجة إلى دراســتها من أجل الخروج بتوصيات تفيد القائمين على التربية (المرزوق ،1997) وبذلك يكون موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة أنها جاءت مكملة لما سبقها من الدراسات. في حيــن لم تحظ كتب اللغــة العربية – في حدود اطلاع الباحث بتحليلها في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة. وعليه تميزت الدراســة الحالية في تناولها موضــوع تحليل محتوى كتب اللغة العربية

للمرحلـــة الابتدائية في مملكة البحريـــن في ضوء نظرية الذكاءات المتعـــددة، وبهذا تكون هذه الدراسة أولى الدراسات التي تناولت هذا الموضوع.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تنبثق مشكلة الدراسة الحالية مما ورد في أهداف اللغة العربية للحلقة الثانية من التعليم الابتدائي فـــي مملكة البحرين ومنها: تنمية ثقافة الطالـــب المعرفية من خلال البرامج اللغوية في المجالات المختلفة للتعبير عن أسرته ومجتمعه ووطنه وحضارته وتراثه، وكذلك تعبير الطالب عن حاجاته ومشـــاعره وأفكاره وآرائه ومشـــاهداته ، بالإضافة إلى تنمية ميول الطالب نحو القراءة والرغبة في الاطلاع لإشـــباع فضوله وتنمية هواياته، تنمية قدرات الطالب الإبداعية في مجال إنتاج مواد أدبية في حدود مستواه والاهتمام بإنتاجه وانتاج الآخرين، وما يتطلبه من ضرورة توجيه العملية التربوية توجيهاً يطوِّر شـــخصية الطالب القدرة على التحليل والنقد والمبادرة والابداع، ونظرية الذكاءات المتعددة تسهم في تحقيق ذلك.

ولأن الكتاب المدرسي أحد العناصر التي تمثل مدخلاً رئيساً من مدخلات النظام التعليمي ، والأداة التي تســـهم بشكل فاعل –إذا ما أحسن بناؤها واستخدامها- في تحقيق أهداف المنهج، لذلك يقتضي إجراء عملية تعديل أو تغيير في محتوى المنهج الذي يعبر عنه الكتاب المدرسي، فالكتاب المدرسي لا يمكن أن يتسم بالجودة مالم يخضع لعملية تطوير وتحسين مستمرة لا تتوقف ، تواكب التغيرات والتطورات التي تحصل في حياة المجتمع والمتعلمين (الهاشمي وعطية،2009) فإخضاع الكتب المدرسية للمراجعة في ضوء الاستراتيجيات الحديثة أمر ضروري، كاستراتيجية الذكاءات المتعددة التي تواكب بتطبيقاتها التطورات العلمية المعاصرة ، ولتكون مناهج حديثة أكثر فاعلية في تسهيل العملية التعليمية، وقد أُستخدم في هذه الدراسة أسلوب تحليل المحتوى للوقوف على درجة تضمين مؤشرات الذكاءات المتعددة في منهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في مملكة البحرين .

وتحليـــل محتوى كتب اللغة العربيـــة للمرحلة الابتدائية – الحلقة الثانيـــة منذ أن وضع لم يحظ بالتحليـــل في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة – في حدود علم الباحث- لذلك وقع اختيار الباحث على تحليلها في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة للكشـــف عن مدى تضمينها مؤشـــرات الذكاءات المتعددة و اهتمامها بتنمية ذكاءات الطلبة المتعددة من خلال الإجابة عن السؤال الآتي:

ما درجة تضمين مؤشرات الذكاءات المتعددة في كتب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية (اللغوي، المنطقي، الحركي، البصري ، الطبيعي ، الشـــخصي، الاجتماعي، الموســـيقي) ممثلة بوحدات التحليل (الأنشطة والأسئلة)؟

أهمية الدراسة:

تســتمد الدراســة أهميتها من أنها قد تفيد القائميــن على تأليف كتب اللغــة العربية في مراحل التعليم عامة والمرحلة الابتدائية خاصة في مملكة البحرين، وذلك بتقديم الإرشــادات والمقترحات الكفيلة بصياغة أنشــطة المحتوى وأسئلته وفقًا لنظرية الذكاءات المتعددة. كما تفيد الفئة العمرية المســتهدفة من قبل هذه الدراســة، فصفوف الحلقة الثانية: الرابع والخامس والسادس تمثل بداية مرحلة اكتشــاف المواهب وإبرازها وتنميتها ؛ ولهذا فهي نقطة تحول مهمة بالنســبة لطلبة هذه الصفوف ، فهم يتطلعون إلى منهاج ينمي ذكاءاتهم المتنوعة ويلبيها، ويســهم في إعدادهم للحياة وخدمة مجتمعهم.

أهداف الدراسة : تسعى الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

1. تحليل محتوى كتب القراءة اللغة العربية للمرحلة الابتدائية – الحلقة الثانية في مملكة البحرين في ضوء استراتيجيات الذكاءات المتعددة .

2. استخلاص مؤشرات الذ كاءات المتعددة التي ينبغي تحليل محتوى كتب القراءة - اللغة العربية للمرحلة الابتدائية – الحلقة الثانية في مملكة البحرين في ضوئها.

3. الكشــف عن درجة تضمين أنواع الذكاءات المتعددة فــي محتوى كتب القراءة اللغة العربية للمرحلة الابتدائية – الحلقة الثانية في مملكة البحرين.

محددات الدراسة: يقتصر إجراء هذه الدراسة على تحليل الأنشطة والأسئلة التقويمية من محتوى كتب القراءة لمادة اللغــة العربية للمرحلة الابتدائية – الحلقة الثانية – للصفوف الرابع والخامس والسادس والمطبقة في العام الدراسي (2015-2016) والبالغ عددها (1023) سؤالاً ونشاطاً تقويمياً.

مصطلحات الدراسة

- تحليل المحتوى: هو الأسلوب الذي يهدف إلى تحليل محتوى كتب اللغة العربية ممثلة بأنشطتها وأسئلتها تحليلاً كمياً وكيفياً، من خلال إعداد فئات التحليل، والتي تتضمن مؤشرات أنواع الذكاءات المتعددة الواجب الاهتمام بها في كتب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية .

- كتــب اللغــة العربية :يقصد بها كتب القــراءة لمادة اللغة العربية التي أقــرت لمرحلة التعليم الابتدائي للصفوف الرابع والخامس والســادس من قبل وزارة التربية والتعليم في العام الدراسي 2015-2016.

- نظريـــة الذكاءات المتعددة: هي الأنواع من الذكاء التـــي ينبغي توافرها في كتب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في مملكة البحرين ، والمستندة إلى نظرية جاردنر التي تشتمل على ثمانية أنواع من الذكاء، وهي: الذكاء اللغوي ، والمنطقي ، والمكاني ، والجسمي ، والإيقاعي ، والاجتماعي، والذاتي ، والبيئي.

الدراســـات السابقة: أجرى الشـــبول والخوالدة (2014) دراســـة هدفت إلى الكشف عن درجة تضمين وتوزيع وتوازن مؤشـــرات الذكاءات المتعددة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية ممثلة بوحدات التحليل (الأنشطة والأســـئلة) باستخدام المنهج الوصفي التحليلي - أسلوب تحليل المحتوى، وتكونت عينة الدراسة من جميع كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية للصفين)الأول الثانوي والثاني الثانوي ، والبالغ عدد الأنشطة فيها (775) نشاطاً، وعدد الأسئلة 3600) سؤالاً)، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن تضمين كل من الذكاءين (اللغوي ، والمنطقي) في كتب التربية الإســـلامية للمرحلة الثانوية بأكثر مما هو متوقع، وكل من الذكاءات (الشـــخصي، والاجتماعي، والجسمي، والمكاني، والبيئي) بأقل مما هو متوقع، وتوزعت بطريقة تخل بتوازنها، إضافة إلى عدم تضمين الذكاء الإيقاعي الموسيقي.

أما دراسة (الحربي،2014) فهدفت إلى تحليل محتوى منهج التربية الفنية (وحدة الخط والشكل، وحدة اللون ، وحدة التشـــكيل المسطح والمجسم (للصف الأول الابتدائي في ضوء استراتيجيات الذكاءات المتعددة. وكذلك اســـتخلاص مؤشـــرات الذكاءات المتعددة التـــي ينبغي تحليل محتوى منهج التربية الفنية للصف الأول الابتدائي في ضوئها. وأخيرا الكشـــف عن درجة تضمين أنواع الذكاءات المتعددة في محتوى عينة منهج التربية الفنية. والكشـــف عن توزيع وتوازن مؤشـــرات أنـــواع الذكاءات المتعـــددة في محتوى عينة منهج التربية الفنية. اتبعـــت الباحثة المنهج الوصفي التحليلـــي من خلال تحليل المحتوى المتمثل في)دليل المعلم/المعلمة(، الفصل الدراســـي الأول والكشـــف عن درجة تضمين أنواع الذكاءات المتعددة في محتوى عينة الدراســـة وهي) الإعداد للدرس، أهداف الدرس، إجراءات عرض الدرس (وصممت الباحثة قائمة تحليل محتوى تشتمل على أنواع الذكاءات السبع المحددة (باستثناء الذكاء الموسيقي(ومؤشرات كل ذكاء في وحدات المنهج الثلاثة .وأســـفرت نتائج الدراســـة عن وجود تباين في درجات التكرار المشاهد لمكونات الذكاءات السبعة في الوحدات الثلاث، وأوضحت النتائج أيضاً عدم التوازن بين مكونات الذكاءات بمحتـــوى عينة المنهج)الوحدات الثلاث(بنســـبة عالية للـــذكاء المنطقي ومنخفضة في الذكاء الحركي وذلك يتعارض مع ما أكدت عليه اســـتراتيجية الـــذكاءات المتعددة من ضرورة التوازن والتوزيع المتماثل للذكاءات مع بعضها البعض.

أما دراسة أبو زهرة (2007) فقد هدفت إلى تقديم قائمة بمؤشرات الذكاءات الواجب توافرها في كتاب اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي وما يستلزم ذلك من إعادة النظر فيه، ومساعدة القائمين على وضع المناهج وتأليف الكتب الدراسية وتعديلها بربط هذه المناهج بالذكاءات المتعددة وتضمينها الكتب الدراسية ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في عرض وتحليل البيانات ، وتحددت العينة في محتوى كتاب اللغة العربية – الفصل الدراسي الأول والثاني- بالإضافة الى كراسة الأنشطة والتدريبات الملحقة بالكتاب ، وأظهرت النتائج أن الاهتمام بتضمين مؤشرات الذكاءات المتعددة التي يجب توافرها في كتاب اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي لايزال دون المستوى المطلوب، وأوصت الدراسة بالاستفادة من قائمة تحليل الدراسة عند تخطيط المناهج الدراسية لمرحلة التعليم الأساسي ، وأكدت على أهمية تضمين دليل المعلم/ المعلمة أساليب تنمية الذكاءات المتعددة.

أما دراسة الطوالبة (2007) فقد هدفت إلى تحليل محتوى كتاب التاريخ للصف العاشر الأساسي في ضوء الذكاءات المتعددة وقياس أثر وحدة مطورة على ذكاءات الطلبة وتحصيلهم، وتم اختيار عينة الدراسة عشوائياً من طلاب الصف العاشر والبالغ عددهم (216(طالباً و(211) طالبة، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وقام الباحث بتطوير وحدة تعليمية قائمة على الذكاءات المتعددة وأعد مقياساً للذكاءات واختباراً للتحصيل الدراسي، وأسفرت الدراسة عن عدة نتائج أهمها : كتاب التاريخ للصف العاشر قد اشتمل على مؤشرات أنواع الذكاءات بدرجات مختلفة واحتل الذكاء الشخصي المرتبة الأعلى ، يليه الذكاء الجسمي والحركي ، في حين حصل الذكاء الموسيقي على أقل نسبة تواجد ، أيضا وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى(a=0.05) للوحدة التعليمية المطورة على أنواع الذكاءات المتعددة، وتشمل: (الذكاء اللغوي، الحركي، المنطقي ،البصري، الاجتماعي، الموسيقي(، وأوصت الدراسة بأهمية تحليل كتب التاريخ للمراحل التعليمية الأخرى في ضوء الذكاءات المتعددة ، ومراعاة تضمين أنشطة الذكاءات المتعددة في تدريس وتقويم الطلبة في المقررات الدراسية الأخرى.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها: عينة الدراسة هي المجتمع نفسه، وتكون من جميع كتب القراءة لمادة اللغة العربية للمرحلة الابتدائية – الحلقة الثانية - للصفوف الرابع والخامس والسادس ، المقرر تدريسها في جميع مدارس مملكة البحرين للعام الدراسي 2016-2015 .

أداة الدراسة: لبناء أداة الدراسة تمت مراجعة المصادر والمراجع والأدبيات التي تناولت الذكاءات

المتعددة. وتكونت الأداة من قائمة بمؤشرات كل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة الثمانية، وهي: الذكاء اللغوي ، والمنطقي ، والمكاني ، والجسمي ، والإيقاعي ، والاجتماعي ، والذاتي ، والبيئي . وتم صياغة مؤشـــرات كل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة بما يتناســـب مع مادة اللغة العربية للمرحلـــة الابتدائية ، ومع البيئة البحرينية .وللتحقق من صدق أداة التحليل، تم عرضها على(9) محكِّمين من المتخصصين في المناهج والتدريس، واللغة العربية، وعلم النفس التربوي، وقد كانت ملاحظاتهم مرتكزة على تعديل الصياغة اللغوية، وحذف بعض الفقرات، وتم الأخذ بها جميعا.وتم التأكد من ثبات الأداة بطريقتين هما:

1. تحليل الباحث وحدة من كتاب اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي تم اختيارها عشـــوائياً في ضوء أداة التحليل، ثم أعيد التحليل بعد شهرين، وتم حساب نسبة الاتفاق بين التحليلين باستخدام معادلة كوبر للثبات حيث كانت نســـبة الاتفاق بين نتائج التحليلين (95 %) وهي نســـبة اتفاق عالية مما يدل على ثبات التحليل الذاتي
2. التحليـــل من قبل محلل آخر، حيث قام محلـــل مختص في مجال مناهج وتدريس اللغة العربية بالتعاون مع الباحث بتحليل نفس الوحدة التي حللها الباحث وهي وحدة من كتاب اللغة العربية للصـــف الرابـــع الابتدائي وبعد الانتهاء من عملية التحليل، تم حســـاب نســـبة الاتفاق البيني باستخدام معادلة كوبر أيضاً. وكانت تتراوح ما بين (95% - 100 %)

فئات ووحدة التحليل : تم تقسيم فئات التحليل إلى نوعين: فئات رئيسة، وفئات ثانوية. وفيما يتعلق بالفئات الرئيســـة فهي تدور حول أنواع الذكاءات المتعددة المعتمدة في هذه الدراســـة والمتمثلة : (الـــذكاء اللغوي ، والمنطقي ، و المكاني ، والجســـمي ، والإيقاعـــي ، والاجتماعي ، والذاتي ، والبيئي(، أما الفئات الثانوية فتتمثل بالمؤشـــرات التي تنـــدرج تحت كل نوع من أنواع الذكاءات المتعـــددة. أما وحـــدة التحليل المتبعة في هذه الدراســـة فهي الفكرة الممثلة فـــي وحدات التحليل (الأنشطة والأسئلة).

إجراءات الدراسة:

1- قراءة الباحث قراءة معمّقة ومركزة لكل نشاط وسؤال من الأنشطة والأسئلة التقويمية الواردة فـــي كل درس من دروس القراءة في كتـــب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية لاســـتنباط المعيار المناسب له.

2- إذا كان النشاط أو السؤال مركباً بأن يشتمل على مطلوبين أحدهما معطوفاً على الآخر يعامل كل مطلوب على أنه نشاط أو سؤال مستقل بذاته.

3- جمـــع تكرارات كل معيار من مؤشـــرات أنـــواع الذكاءات المتعـــددة، ووضعها في جداول، وحســـاب النســـبة المئوية والتكرارات المتوقعة لها (χ2) وإجراء اختبـــار المطابقة. وإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة

منهج الدراسة:

اتبعت الدراســـة المنهج الوصفي التحليلي، من خلال اســـتخدام أسلوب تحليل المحتوى؛ لأنه يقدم بيانات تفصيلية عن منهجية تأليف محتوى كتب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية شكلاً ومضموناً وإعداداً.

المعالجات الإحصائية: لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات سيتم استخدام الأساليب الإحصائية:

التكرارات والنسب المئوية : تم استخدام التكرار المشاهد ، والنسب المئوية ، والتكرار المتوقع،

اختبار حســـن المطابقة)كا 2) لحســـاب حســـن المطابقة بين التكرارات المشاهدة والتكرارات المتوقعة ، ومعرفة درجة تضمين مؤشرات الذ كاءات الثمانية المحددة في الدراسة

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية : لحساب متوسطات عبارات بطاقة تحليل المحتوى

وكذلك الدرجات الكلية والدرجات الفرعية لها ، وحساب متوسطات تكرارات مؤشرات الذكاءات.

معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation لحساب الاتساق الداخلي.

معادلة كوبر Cooper equation لحساب الثبات.

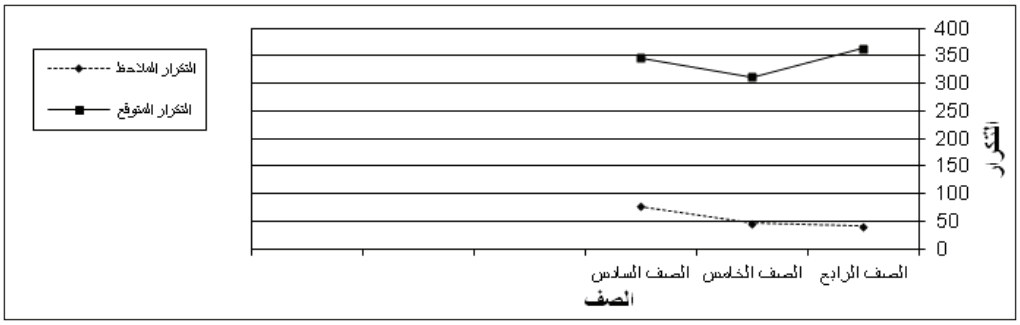
النتائج:

نتائج الذكاء اللغوي: تم أولاً حســـاب النســـب المئوية للتكرارات المحسوبة لمؤشرات الذكاءات المتعددة في الصفوف الرابع والخامس والســـادس، ثم يتم حســـاب قيمـــة كا2 للتعرف على دلالة الفروق بين النسب المئوية، وذلك بناء على الخطوات التالية :

الصفوف	التكرار الملاحظ	النسبة المئوية	التكرار المتوقع
الرابع	161	52.78%	364
الخامس	208	67.75%	312
السادس	192	55.65%	347

كا2 = (161 –364)2/364 +(208– 312)2 /312 + (192– 347)2/347 =
217.11

وبمقارنة قيمة كا2 بقيمتها الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية = ن-1 = 1-3=2، يتضح أن قيمة كا2 الجدولية هي 5.99، بينما قيمة كا2 المحسوبة هي 217.11، وبالتالي توجد اختلافـــات جوهرية بين تكرارات الـــذكاءات المتعددة التي تم ملاحظتها فـــي بعد الذكاء اللغوي وبين التكرارات المتوقعة لكتب الصفوف الرابع والخامس والســـادس في هذا البعد. والرسم التالي يوضح ذلك:



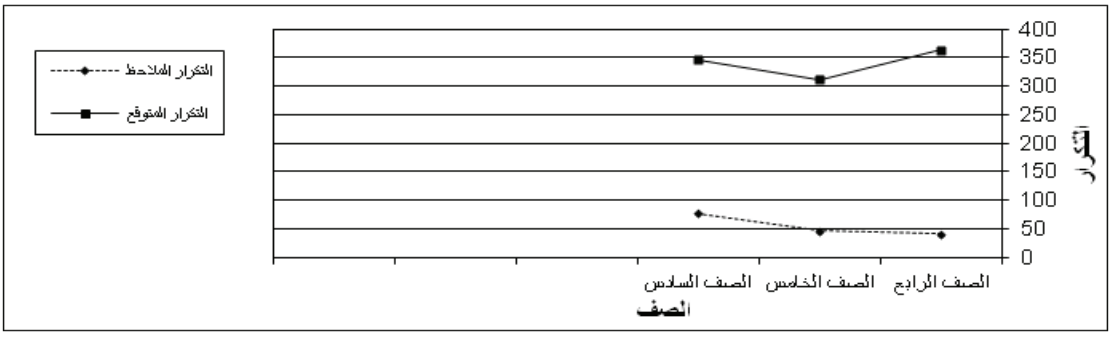
نتائج الذكاء الرياضي المنطقي: تم أولاً حســـاب النسب المئوية للتكرارات المحسوبة لمؤشرات الذكاءات المتعددة في الصفوف الرابع والخامس والســـادس، ثم يتم حساب قيمة كا2 للتعرف على دلالة الفروق بين النسب المئوية، وذلك بناء على الخطوات التالية:

الصفوف	التكرار الملاحظ	النسبة المئوية	التكرار المتوقع
الرابع	41	13.44%	364
الخامس	46	15.08%	312
السادس	77	22.31%	347

كا2 = (41 –364)2/364 +(46– 312)2/312 + (77– 347)2/347 = 723.49

وبمقارنة قيمة كا2 بقيمتها الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية = ن-1 = 1-3=2 ، يتضح أن قيمة كا2 الجدولية هي 5.99، بينما قيمة كا2 المحسوبة هي 723.49، وبالتالي توجد اختلافـــات جوهرية بين تكرارات الذكاءات المتعددة التـــي تم ملاحظتها في بعد الذكاء الرياضي

المنطقـــي وبين التكرارات المتوقعة لكتـــب الصفوف الرابع والخامس والســـادس في هذا البعد. والرسم التالي يوضح ذلك:

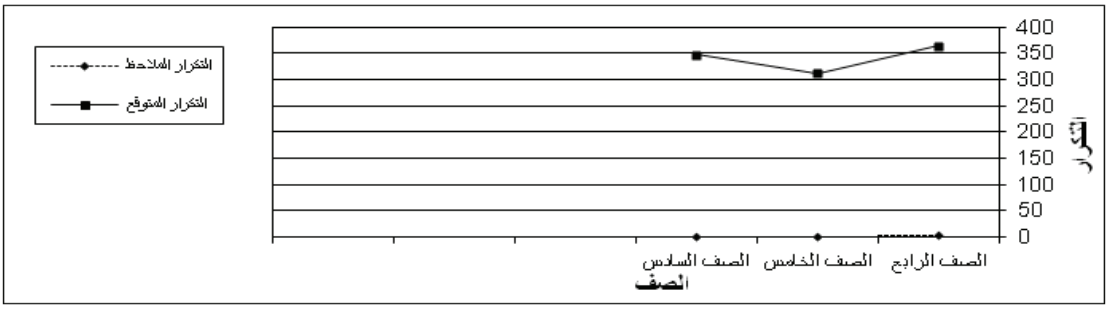


نتائج الذكاء الحركي: تم أولاً حســـاب النســـب المئوية للتكرارات المحسوبة لمؤشرات الذكاءات المتعددة في الصفوف الرابع والخامس والســـادس، ثم يتم حســـاب قيمـــة كا2 للتعرف على دلالة الفروق بين النسب المئوية، وذلك بناء على الخطوات التالية:

الصفوف	التكرار الملاحظ	النسبة المئوية	التكرار المتوقع
الرابع	4	1.31%	364
الخامس	0	٠	312
السادس	0	٠	347

كا2 = (4 –364)2 /364 + (0– 312)2 /312 + (0– 347)2 /347 = 1015.04

وبمقارنة قيمة كا2 بقيمتها الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية = ن-1 = 1-3=2، يتضـــح أن قيمة كا2 الجدولية هي 5.99، بينما قيمة كا2 المحســـوبة هي 1015.04، وبالتالي توجد اختلافات جوهرية بين تكرارات الذكاءات المتعددة التي تم ملاحظتها في بعد الذكاء الحركي وبين التكرارات المتوقعة لكتب الصفوف الرابع والخامس والســـادس في هذا البعد. والرسم التالي يوضح ذلك:

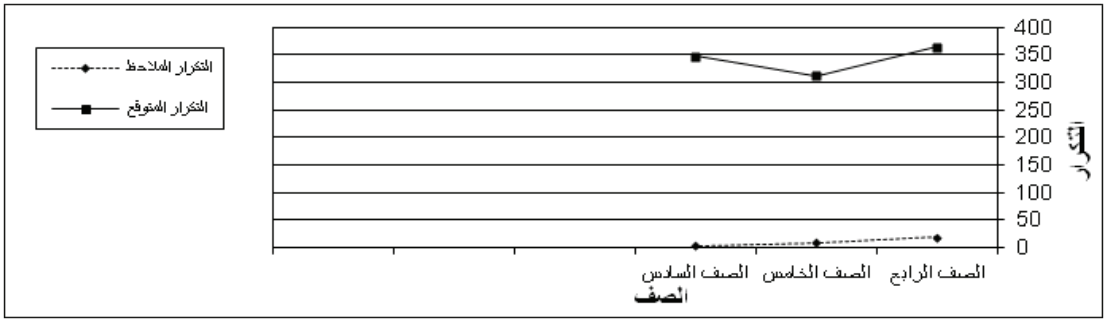


نتائج الذكاء البصري: تم أولاً حساب النسب المئوية للتكرارات المحسوبة لمؤشرات الذكاءات المتعددة في الصفوف الرابع والخامس والسادس، ثم يتم حساب قيمة كا2 للتعرف على دلالة الفروق بين النسب المئوية، وذلك بناء على الخطوات التالية :

الصفوف	التكرار الملاحظ	النسبة المئوية	التكرار المتوقع
الرابع	19	6.22%	364
الخامس	9	2.93%	312
السادس	4	1.15%	347

كا2 =(19 –364)2/364 +(9– 312)2/312 + (4– 347)2/347 = 960.3

وبمقارنة قيمة كا2 بقيمتها الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية = ن-1 = 1-3=2 ، يتضح أن قيمة كا2 الجدولية هي 5.99، بينما قيمة كا2 المحسوبة هي 960.30، وبالتالي توجد اختلافات جوهرية بين تكرارات الذكاءات المتعددة في التي تم ملاحظتها بعد الذكاء البصري وبين التكرارات المتوقعة لكتب الصفوف الرابع والخامس والسادس في هذا البعد. والرسم التالي يوضح ذلك:

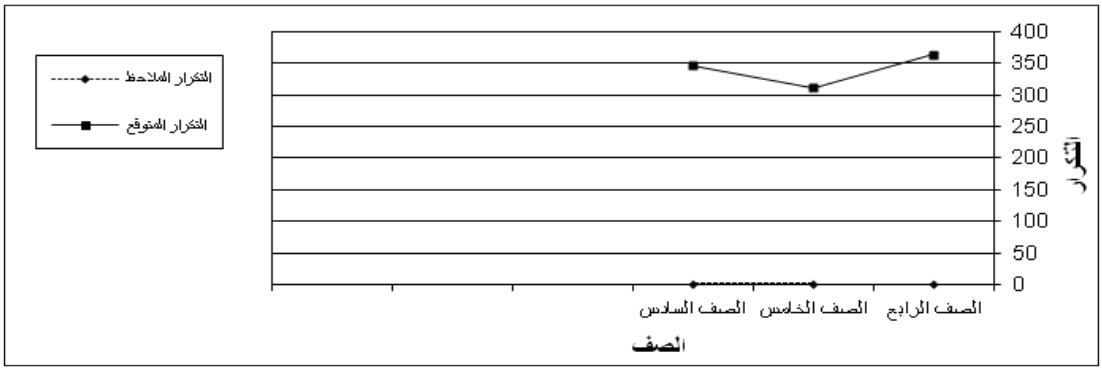


نتائج الذكاء الموسيقي: تم أولاً حساب النسب المئوية للتكرارات المحسوبة لمؤشرات الذكاءات المتعددة في الصفوف الرابع والخامس والسادس، ثم يتم حساب قيمة كا2 للتعرف على دلالة الفروق بين النسب المئوية، وذلك بناء على الخطوات التالية:

الصفوف	التكرار الملاحظ	النسبة المئوية	التكرار المتوقع
الرابع	0	٠	364
الخامس	0	٠	312
السادس	0	٠	347

كا2 =(0 –364)2 /364 + (0 –312)2/312 + (0 –347)2/347 = 1023

وبمقارنة قيمة كا2 بقيمتها الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية = ن-1 = 1-3=2، يتضح أن قيمة كا2 الجدولية هي 5.99، بينما قيمة كا2 المحسوبة هي 1023، وبالتالي توجد اختلافات جوهرية بين تكرارات الذكاءات المتعددة التي تم ملاحظتها في بعد الذكاء الموسيقي وبين التكرارات المتوقعة لكتب الصفوف الرابع والخامس والسادس في هذا البعد. والرسم التالي يوضح ذلك:

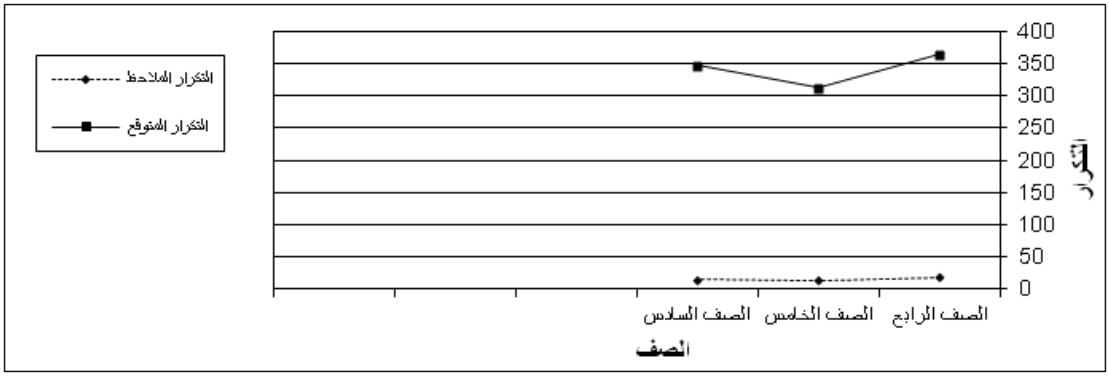


نتائج الذكاء البيئي: تم أولاً حساب النسب المئوية للتكرارات المحسوبة لمؤشرات الذكاءات المتعددة في الصفوف الرابع والخامس والسادس، ثم يتم حساب قيمة كا2 للتعرف على دلالة الفروق بين النسب المئوية، وذلك بناء على الخطوات التالية :

الصفوف	التكرار الملاحظ	النسبة المئوية	التكرار المتوقع
الرابع	19	6.22%	364
الخامس	14	4.56%	312
السادس	15	4.34%	347

كا2 =(19 –364)2/364 +(14 –312)2/ 312 + (15 –347)2/347 = 929.2

وبمقارنة قيمة كا2 بقيمتها الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية = ن-1 = 1-3=2 يتضح أن قيمة كا2 الجدولية هي 5.99، بينما قيمة كا2 المحسوبة هي 929.27، وبالتالي توجد اختلافات جوهرية بين تكرارات الذكاءات المتعددة التي تم ملاحظتها في بعد الذكاء البيئي وبين التكرارات المتوقعة لكتب الصفوف الرابع والخامس والسادس في هذا البعد. والرسم التالي يوضح ذلك:

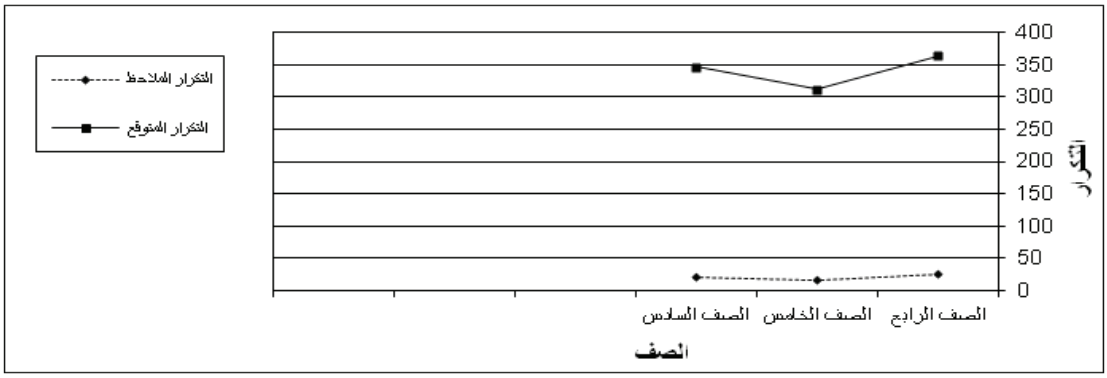


نتائج الذكاء الشـــخصي: تم أولاً حساب النسب المئوية للتكرارات المحسوبة لمؤشرات الذكاءات المتعددة في الصفوف الرابع والخامس والســادس، ثم يتم حســاب قيمــة كا2 للتعرف على دلالة الفروق بين النسب المئوية، وذلك بناء على الخطوات التالية:

الصفوف	التكرار الملاحظ	النسبة المئوية	التكرار المتوقع
الرابع	26	8.52%	364
الخامس	17	5.53%	312
السادس	21	6.08%	347

كا2 =(26 –364)2/364 + (17– 312)2 /312 + (21– 347)2/347 = 899.05

وبمقارنة قيمة كا2 بقيمتها الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية = ن-1 = 1-3=2 ، يتضح أن قيمة كا2 الجدولية هي 5.99، بينما قيمة كا2 المحسوبة هي 899.05، وبالتالي توجد اختلافــات جوهرية بين تكرارات الذكاءات المتعددة التي تم ملاحظتها في بعد الذكاء الشــخصي وبين التكرارات المتوقعة لكتب الصفوف الرابع والخامس والســادس في هذا البعد. والرسم التالي يوضح ذلك:

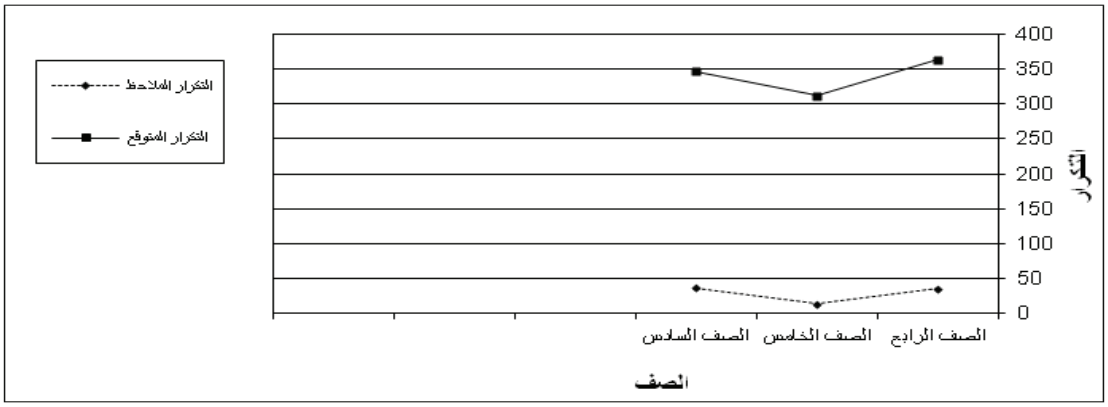


نتائج الذكاء الاجتماعي: تم أولاً حساب النسب المئوية للتكرارات المحسوبة لمؤشرات الذكاءات المتعددة في الصفوف الرابع والخامس والسادس، ثم يتم حساب قيمة كا2 للتعرف على دلالة الفروق بين النسب المئوية، وذلك بناء على الخطوات التالية:

الصفوف	التكرار الملاحظ	النسبة المئوية	التكرار المتوقع
الرابع	35	11.47%	364
الخامس	13	4.23%	312
السادس	36	10.43%	347

كا2 =(35 –364)2 / 364 +(13– 312)2/312 + (36– 347)2 /347 = 862.64

وبمقارنة قيمة كا2 بقيمتها الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية = ن-1 = 1-3=2 ، يتضح أن قيمة كا2 الجدولية هي 5.99، بينما قيمة كا2 المحسوبة هي 862.64، وبالتالي توجد اختلافات جوهرية بين تكرارات الذكاءات المتعددة التي تم ملاحظتها في بعد الذكاء الاجتماعي وبين التكرارات المتوقعة لكتب الصفوف الرابع والخامس والسادس في هذا البعد. والرسم التالي يوضح ذلك:



مناقشة النتائج:

يتضح من النتائج أن تكرار مؤشرات الذكاءات المتعددة كانت دون المستوى المطلوب والمتوقع، وقد جـــاءت وفق الترتيب الآتي : الـــذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي ، الذكاء الشـــخصي ، الذكاء الاجتماعـــي ، الذكاء البيئي ، الذكاء البصري ، الذكاء الحركـــي وأخيراً الذكاء الإيقاعي. وهذه النتيجة تتوافق مع دراســـة (أبو زهـــرة ، 2007) حيث أظهرت النتائـــج أن الاهتمام بتضمين مؤشـــرات الذكاءات المتعددة التي يجب توافرها في كتـــاب اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي لايزال دون المستوى المطلوب.

ومن المنطقي أن تكون مؤشـــرات تكرار الذكاء اللغوي هـــي الأعلى من بين الذكاءات الأخرى، فالكتـــب التي تم تحليل محتواهـــا هي كتب اللغة العربية، وبالتالي فهي تحوي بشـــكل كبير على أســـئلة الحوار والمناقشة واســـتخدام المعاجم ومعاني المفردات ومرادفاتها وأضدادها واستخراج التشـــبيهات والصور الجمالية والانتـــاج اللغوي المعبر وكلها من مؤشـــرات الذكاء اللغوي، في حين تُفســـر نتيجة حصول الذكاء المنطقي على المرتبة الثانية من حيث درجة تضمين مؤشـــراته بســـبب البنية المنطقية لمحتوى مادة اللغة العربية والتي تتطلب الاستقراء والتحليل للنص النثري والشعري والاستنتاج، كاستنتاج الفكرة الرئيسة والفرعية، بالإضافة إلى القياس والمقارنة وإدراك العلاقات بين مهارات اللغة العربية،كالربط والنقد الأدبي والتصنيف، لا سيما أن هذه المادة تسهم في إعداد الطالب للتعامل مع قضايا الحياة بكافة نواحيها.

وأما سبب توزيعها بشكل غير منظم أو ندرة وجود بعض المؤشرات كالذكاء البصري والحركي والبيئي والشخصي والاجتماعي فهو أن فريق تأليف الكتاب المدرسي لمادة اللغة العربية والمكون من اختصاصيين ســـابقين في المناهج، لم يعتمد نظرية الذكاءات المتعددة كنظرية تربوية معلنة للاعتماد على مبادئها وتطبيقاتها في عملية التأليف، بل كان التركيز منصباً على المنهج والمحتوى اللغوي كاتجاه أحادي، وعدم التركيز على تنمية شخصية الطالب ورعايته ككل متكامل من جسم وعقـــل وروح ,والمتمثلة بالذكاءات الأخرى وما ورد من تضمنها لمؤشـــرات الذكاءات المتعددة ربما لم يكن مقصوداً به ذات النظرية وإنما أفكار واتجاهات تربوية متنوعة.

أما مؤشـــرات الذكاء الإيقاعي فكانت منعدمة تماماً، ويعزيـــه الباحث إلى رفضه دينياً واجتماعياً وبالتالي قصور في فهم هذا الذكاء وعدم إدراك أهميته في مادة اللغة العربية وخاصة في الشـــعر والأناشيد

كما يعزى الســبب كذلك إلى عدم تطوير كتب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية على مدى العشرين عاما الماضية، وخلال السنوات السابقة تم تجديد الطبعات فقط، ولم يتم تطوير المحتوى والأنشطة وفق الاســتراتيجيات التربوية الحديثة، وما تم فعلياً السنة الحالية هو فقط تغيير في ألوان وصور كتاب اللغة العربية للصف الرابع ، ولم يتم إجراء أي تعديل أو تطوير على كتب الصف الخامس والسادس.

التوصيات والمقترحات: في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يمكن التوصية بالآتي:

1- ضــرورة تبني نظرية الــذكاءات المتعددة في تطوير كتب اللغــة العربية للمرحلة الابتدائية بمملكــة البحرين وتضمين محتوى كتــب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية مؤشــرات الذكاءات المتعددة التي جاءت في هذه الدراسة في كل من الأنشطة والأسئلة.ضمن مشروع تطويرها

2- ضرورة الاهتمام بتوزيع الذكاءات المتعددة بصورة متوازنة في كل من الأنشــطة والأسئلة، بحيث يحظى كل طالب بتنمية ما لديه من ذكاءات متعددة.

3- ضرورة إعطاء مدرســي اللغــة العربية تطورياُ مهنياً تربوياً في نظريــة الذكاءات المتعددة وطريقة دمجها في تدريس اللغة العربية ، وإثراء الأسئلة والتدريبات بالذكاءات المتعددة .

4- إجراء دراســات تحليلية لمحتوى كتاب اللغة العربية في المراحل الدراسية الأخرى في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة.

المـراجع

1. أبــو زهرة ، محمد عبدالحميد (2007) . تقويم كتــاب اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي فـــي ضوء نظرية الذكاءات المتعددة. جمعية بحوث تطوير المناهج ، المركز القومي للبحوث التربوية: مصر.
2. آرمسترونج ، ثوماس (2006) : الذكاءات المتعددة في غرفة الصف ، دار الكتاب التربوي، السعودية
3. الشــبول ، أســماء و الخوالدة ، ناصر (2014) : تحليل محتوى كتب التربية الإســلامية للمرحلــة الثانوية في الأردن في ضوء نظرية الذكاءات، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 10، ع3- 304 293-
4. الطوالبة ، هادي محمد(2007) تحليل محتوى كتاب التاريخ للصف العاشــر الأساســي في ضوء الــذكاءات المتعددة وقياس أثر وحدة مطورة على ذكاءات الطلبة وتحصيلهم.رســالة دكتوراة غير منشورة ، جامعة اليرموك ، إربد : الأردن .
5. المرزوق ، سميرة محمد (1997) : دراسة تحليلية تقويمية لأسئلة محتوى كتب اللغة العربية لطلبة المرحلة الإعدادية بدولة البحرين، رســالة ماجســتير غير منشورة ، جامعة البحرين ، دولة البحرين .
6. جان ، جهينة علي (2001) :مدى تحقيق كتب اللغة العربية لأهداف المرحلة الابتدائية بدولة البحرين، - دراسة تحليلية رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة البحرين ، دولة البحرين
7. مجموعة الدراســات والبحوث (1995). التقرير السنوي للعام الدراسي 1994-1993 البحرين ،
8. مجموعة الدراســات والبحوث (1998). التقرير السنوي للعام الدراسي 1997-1996 البحرين ،
9. مجموعة الدراســات والبحوث (1999). التقرير السنوي للعام الدراسي 1998-1997 البحرين ، وزارة التربية والتعليم ، قسم التوثيق التربوي .
10. الهاشــمي، عبدالرحمن؛ عطية، محسن.) 2009 (.تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية.عمان – الأردن - دار الصفاء.
11. مدكــور ، علي أحمد (2002) تدريس فنون اللغــة العربية – دار الفكر العربي- القاهرة – مصر.

تدريس النصوص الأصيلة في الجامعة في ضوء التداوليات وعلم طرائق التدريس

«مقاربة ديداكتيكية»

د. نعمان عبد الحميد بوقرة

الكلية الجامعية في القنفذة

1- مهاد نظري

ينطلق البحث مما تدعو إليه التعليمية(La Didactique) [108109] من ضرورة الاستفادة من طرائق تعليم اللغات في الغرب ، حيث يقوم تعليم اللغة على تنمية مهارة القراءة بوصفها بؤرة الاهتمام التعليمي للغات من خلال تدريس النصوص بمختلف أشكالها و أغراضها ومحتوياتها[110]، وقد أبانت الدراسات محدودية النصوص الأدبية الراقية في إكساب متعلمي اللغة مهارات التواصل الأساسية بسبب بعدها عن الواقع الاجتماعي والثقافي و اللغوي للمتعلم[111] ،وقد كان حريا بنا ونحن نبحث عن أنجع الوسائل التي تمكن من اكتساب متكامل للمهارات اللغوية أن نجمع إلى جانب توظيف النصوص الأدبية الراقية نوعا آخر أضحى وسيلة ومادة مميزة في المناهج التعليمية الغربية[112]،ألا وهو النصوص الأصيلة(Texte Authentique) أو الوظيفية(Fonctionnelle)، وإذا كانت الدعوة إلى استثمار هذه النصوص قد أتت أكلها في مناهج تعليم القراءة في بعض مراحل التعليم العام ،فإنها لم تظهر بشكل علني و فعال في مناهج تعليم اللغة العربية لأبنائها في الجامعة ،سواء في أقسام اللغة العربية أو في مقرر اللغة العربية الموجه لطلاب الاختصاصات العلمية والإنسانية الأخرى، وربما جاز القول في وصف الوضع التعليمي الجامعي أنه متأخر من حيث التجديد التربوي قياسا بما أنجز في المستويات التعليمية الدنيا، حيث مازالت الجامعة مؤطرة بخطاب التعليم التقليدي الذي تهيمن فيه طريقة التلقين من خلال المحاضرة، وتحفيظ القواعد والنصوص والمعلومات، بعيدا عن أساليب التدريس الحديثة ،إلا في ما ندر و شذ [113]، وهذه الوضعية راجعة إلى ظروف مركبة يصعب فك تشفيرها في هذا المقام [114].

---

108 - 109 .رشيد بناني . من البيداغوجيا إلى الديداكتيك . دراسة وترجمة . الحوار الأكاديمي . الدار البيضاء .ط1 .1991. ص52.وانظر أيضا : محمد البرهمي .القراءة المنهجية للنصوص . تنظير وتطبيق .مكتبة السلام الجديدة .والدار العالمية للكتاب .الدار البيضاء.د ت ط .ص 5-4 . وينظر أيضا:وظائف الديداكتيك في:G.Siouffi- D.Raemdonckm, 100fiches pour compreendre la linguistique,Brea led,1999,p60.

110 .كمال زعفر علي . القراءة و المحادثة في ضوء منهج تكاملي . مكتبة المتنبي .ط2 . الدمام .2011.صص21-20.,وانظر أيضا: G.Siouffi- D.Raemdonckm, 100fiches pour compreendre la linguistique,Brea led,1999,68

111 .مصطفى حجازي .التخلف الاجتماعي .سيكولوجية الإنسان المقهور. معهد الإنماء العربي . بيروت .1986.ص8-7.

112. T.C.Jull et autres, Apprentissage linguistique et communication ,C.L.E,international .Paris,1978,p150-175,et Réal Bergeron et Godelieve De Koninck, Le texte authentique dans tous ses états,Québec français, n° 121, 2001, p. 45-50.www.erudit.org

113. علي آيت أوشان .اللسانيات و الديداكتيك . نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية. دار الثقافة.ط1. 2005 .ص 34-33

114. محمد عزت عبد الموجود . من قضايا التعليم و التربية .مستقبل التربية العربية . المركز العربي للتعليم و التمية . القاهرة مجلد1 . عدد1 . و عبد الحمن الحاج صالح . بحوث ودراسات .1/159 .

2- ضبط المصطلح

ثمة ثلة من المفاهيم لا بد من ضبطها مصطلحيا لتحديد دلالتها ،لعل من أهمها مصطلح «Au-thentique" الذي يكثر الحديث عنه في سياق الحديث عن الكفاءة الثانية للبرنامج السلوكي للغة، أو فيما يعرف بلغة التدريس، والتي تعالج من خلال مهارة القراءة التي يمارسها المتعلم على نوع من النصوص؛ يمكن وسمها بالنصوص الحقيقية(Vrais texts) [115]، ويعني اللفظ في معجم(Petit Rober) ما هو حقيقي وخالص[116]، لذا يقال رجل أصيل وذهب أصيل أي حقيقيان وخالصان ، يصدران عن طبيعة نقية خالية من الأخلاط، وفي تاريخية المصطلح يمكن القول بأن المفهوم الاصطلاحي ليس جديدا كلي ، فقد تعودنا على استعارة الألفاظ من مجالات أخرى ،وإعطائها الدلالات المناسبة لها في الأوضاع الخاصة ، وهو تماما ما حدث مع هذه اللفظة ، فقد غدت علامة لسانية دالة على جنس من النصوص العفوية، أو قريبة من العفوية ، يتداولها الناس يوميا في مواقف ثقافية واجتماعية وحضارية متنوعة، وفي معجم(R.Galisson):""كل نص منطوق أو مكتوب لم يوضع أساسا لتدريس اللغة في الفصل ،وإنما لتأدية وظيفة تبليغية إخبارية ، أو تعبير لغوي حقيقي»[117]، ومعنى هذا أن النص الأصيل هو كل نص منطوق أو مكتوب لم يوضع لتعليم اللغة، و لم يكتب استجابة لمطالب تعليمية نوعية من حيث كونه مقترنا بما هو حقيقي في الواقع الاجتماعي ، وإنما أنشئ لإنجاز وظائف تبليغية تقتضيها المقامات التواصلية في المحادثات اليومية نطقا أو كتابة والقصائد الشعرية والأناشيد الوطنية وأناشيد المناسبات الخاصة ،و الخبر الصحفي والإرشادات الاجتماعية والطبية ذات البعد التوعوي و الألبومات و القصص الأولى و الحكايات الخرافية و الرسائل الإشهارية ،فليست هذه الأشكال القولية منجزة في الأصل لتعليم العادات اللغوية المختلفة ، ولكنها بحكم اعتراضها سبيل الإنسان ،وإحاطتها اليومية بحركته تمارس سلطة تأثيرية واسعة عليه؛ فتزوده بما لا يعرف ، وتصحح له ما يعرف، وتوجهه إلى اكتساب مهارات عديدة ،يمكن أن يعوض بها ما يعرفه في السياقات المشابهة، ويدرج ضمن النصوص الأصيلة قطعة من خطاب حقيقي يعرض في وحدات تواصلية متعددة ومستقلة بنفسها عن الأغراض التربوية التي تنقص من صفات الأصالة في الخطاب[118] .

115 . Real Bergeron et Godelieve De Korrinck ,Le texte authentique dans tous ses etats, Quebec Francais ,n 121-2001,p45

116. Petit Robert, 1996,p60

117. R.Galisson, D.Coste,Dictionnaire de didactique des langues,p59-60

118 .لطيفة هباشي . استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة ،ط1، عالم الكتب الحديث، جدارا للكتاب العالمي . الأردن . 2008، ص 39.

إن النـــص الأصيل بوصفه لغة معبرة عن مواضيـــع وثيقة الصلة بعالم المتعلم يعبر عن العفوية والتلقائية و البعد عن التكلف الذي تصطنعه ســـائر النصوص الرسمية المصطنعة و المعدة لتعليم اللغة، ومعنى هذا أن النصوص الأصيلة ســـتكون قســـيما للنصوص الاصطناعية التي تعد ســـلفا لتحقيـــق غايات تعليمية، محكومة في تداولها بغاية نفعية موجهة .و النصوص الأصيلة بما تزخر به من محتوى واقعي، ومعارف ثقافية ودينية واجتماعية تتيح للمتعلم فرصة الإســـهام في تحقيق غاية تعلم لتعرف[119]، وهي غاية تحرص عليها نماذج التعليم المتقدم في العالم[120].

3- أثر غياب النصوص الأصيلة في منهاج تعليم اللغة العربية في الجامعة

ظل تعليم اللغة العربية لطلبة الجامعة يئن تحت وطأة الشواهد المجزأة والنصوص الأدبية العتيقـــة، وهي بالرغـــم من قيمتها الجماليـــة ، وبيانها اللغوي لا تمكّن قارئهـــا من امتلاك كفاية التعبير[121] عن الفكر الذي يمثل رؤيته للحياة ، ناهيك عن تصوير المفاهيم المتجددة ، وهذا راجع إلى اختلاف نسقها الثقافي عن النسق السائد في حياة الطالب الذي أصبح يؤمن بقيم الحرية والعدالة والاســـتقلالية في كل شيء[122]! وهذا التصور لا يعني الاســـتغناء مطلقا عن هذه النصوص في الممارســـة التعليمية ، ولكن يفترض إعادة تقويم حضورها من الكثافة و النوع و التمثيل الزمني والقطري و المستوى اللغوي و الجنسي[123]،ويتم تقويم ذلك بالنظر إلى احتياجات المتعلم النفسية والثقافية و الاجتماعية الواقعية ، ومتطلبات بناء الشـــخصية التي تطمح المؤسسة الاجتماعية من خلال الجامعة إلى بنائها في ضوء ثابت الخصوصية الثقافية و متغير الواقع المجتمعي و العالمي ،وكما هو ملاحظ في الثقافة المعاصـــرة الهيمنة المطلقة للثقافة الرقمية ،والتي أصبحت المحرك الداعم لعملية تعليم اللغة، بما تضمره من خطابات ثقافية متعددة الأبعاد ، بل أضحى سلوك القراءة التقليدية في ضوء التأثير المتنامي لشـــبكات التواصل الاجتماعي و التكنولوجي سلوكا غير محبذ بالنظـــر إلى عدم نجاعته ،من حيث تســـارع المعلومات[124]،وتدفقها المهول ،وارتباط المتعلمين بأعباء الحياة المتســـارعة لم يعد الكتاب الورقي أداة نافعة بمعيار الاقتصاد في المجهود اللســـاني

119 . المرجع نفسه، ص55.

120. انظر أنموذج التعليم الفنلندي على الشبكة العنكبوتية .

121 .الشريف قصار ، تقنيات التعبير الكتابي و الشفوي ،الجزء الأول ، العمليات المنطقية ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ، 1988، ص13-125-247-303361.

122 .فاتن مبارك ، ''الشباب العربي ، وضعيات اجتماعية جديدة وسلوكيات مهيمنة» ، مجلة الحوار الثقافي ، مخبر حوار الحضارات ، جامعة عبد الحميد بن باديس ، مستغنم ، الجزائر عدد ربيع وصيف 2015،ص132.

123 .يلاحظ –مثلا- في أغلب مناهج تدريس النصوص الأدبية هيمنة النصوص الأدبية المنتجة من طرف كتاب أو شعراء ذكور ، بينما تغيب المرأة المبدعة عبر التاريخ الأدبي ، و لا يكاد الطلاب يعرفون من الشاعرات إلا الخنساء بالرغم من كثرتهن الكاثرة في الأدب العربي القديم و الحديث، ومازالت قضية أدب المرأة محل اهتمام ونقاش النقاد في كثير من المناسبات.

124 .مليكة بن علي .'' مجتمع المعلومات» ،مجلة الحوار الثقافي». مرجع سابق ، ص337.

و الزمني و المادي ، وتشـــير الإحصائيات الى تراجع المقروئية في العالم المتقدم بخاصة قراءة الكتاب الورقي الأدبي،وتزداد النســـبة ارتفاعا عندنا وســـائر بلدان العـــام الثالث نتيجة الانبهار بالتقنية، و أما في العالم المتقدم فماتزال القراءة ســـلوكا حضاريا رائجا، وما تزال أســـلوبا معتمدا في التدريس ،متخذة من الرقمنة لبوســـا جديـــدا[125]، لذلك توجهت مناهج تعليم اللغات إلى النص الالكتروني بوصفه وســـيلة تكنولوجية حديثة و نصا واقعيا متداولا في الحياة اليومية ،يمكن أن يستثمر في اكتساب معارف لغوية ومهارات ذهنية و سلوكية عديدة [126].

4- طريقة تعليم اللغة من خلال النصوص، وأنواع المهارات المكتسبة

أضحى امتلاك الطالب لمهارات القدرة على الحوار و إدارته ، و التعبير بطلاقة لغوية عن أحاسيســـه وأفكاره باللغة العربية الوظيفية الواضحة لفظا و البســـيطة تركيبا غاية شبه مستحيلة، وهدفا أســـنى لـــكل طرائق تعليم اللغة الأم ،أما الاحتفاء بجمالية اللغـــة فيكون في مرحلة متأخرة من مراحل الاكتســـاب، وهذا ما يعرف بالكفاية الأدبية ، بعد أن يتم للطالب بناء الأنموذج اللغوي القاعـــدي الذي تنهض عليه ملكة التواصـــل(الكفاية التداولية) [127]،فالتعليـــم بالكفايات و التعليم التعاونـــي –مثلا- باتخاذ نصوص إعلامية من الإعلام العربي المرئي و المســـموع ، المحلي أو الدولي المعيـــش، والخطابات بمختلف موضوعاتها ومقاماتها التي توظف اللغة العربية الفصيحة عمومـــا، وربمـــا أحيانا يغض الطرف عن مســـتواها اللغوي من حيث إندراجهـــا في لغة عفوية غير معيارية (مســـتوى الأنس الكلامي) [128]، يمكن أن تفيد الطالب في امتلاك كفايات الوصف والمقارنة و التفســـير والتعليل و النقد و الاحتجاج للرأي و الرأي النقيض، و البرهنة على وجاهة رأي، وصحة قضية محددة بلغة عربية وظيفية تخصصية، لا توفرها النصوص الأدبية التقليدية، ولا كتب النحو التعليمي التي أكل الزمان عليها وشرب، ويبدو أن هذه النصوص الأدبية المستجلبة من عصر غير هذا العصر لتكون وسيلة لتعليم العربية الفصحى، تدرس على مبدأ حفظها ومحاكاة نســـجها ،بدون أن يكون هناك هدف إجرائي يبرز إمكان الاســـتفادة منها في التخاطب أو الكتابة، ولعل من نافلة القول أن يشـــار إلى أن الطالب في قســـم اللغة العربية يعجز عن التعبير عمّا يدور في ذهنه بلغة عربية بســـيطة بدون أن يشـــعر أن ثمة قوالب و أنماطا معيارية تلاحق اختياراته المعجمية و التركيبية والأسلوبية، يفترض أن ينتزع نماذجها العليا من النصوص الأدبية القديمة،

125. بشير عبد الرحمن الكلوب. التكنولوجيا في عملية التعلم و التعليم . دار الشروق . عمان 1993،ص20-18.
126. نايف معروف . خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها . دار النفائس . ط6 ،2008 ،ص149.
127. خالد عبد الكريم باسندي . دراسات في المصطلح اللغوي . منشورات جامعة الملك سعودالنشر العلمي و المطابع. 2011. ص248.
128. عبد الرحمن الحاج صالح. ''تأثير الإعلام المسموع في اللغة وكيفية استثماره لصالح العربية» .ضمن بحوث ودراسات في اللسانيات العربية . موفم للنشر . الجزائر .2007 . ص99 .

أو من منظومة القواعد التي حفظها بشواهدها المصطنعة غالبا، وقد دأب أستاذه على تلقينه إياها في غياب وعي ديداكتيكي بمهارات ممارسة الفعل التعليمي ،ناهيك عن عدم وضوح الرؤية في مستوى الأهداف و الغايات و المرامي المتصلة بالاكتساب اللغوي. بل يزداد الأمر سوءا حين يضفى على تلك المعيارية القواعدية و النصية هالة من القداسة[129] و العنف الفكري المصادر لحاجات الطالب ،راهنة بذلك عفوية الأداء ووظيفية الكلمة لصالح الأنموذج الثابت، وسيكون ذلك المنزع الموسوم بـ: «قل و لا تقل»، أو: هكذا قالت العرب دعامة تعليمية من داخل النسق الثابت تهدم اللغة العربية بنزع فتيلها الوظيفي في الحياة، ويقع ذلك –طبعا- لصالح نماذج لغوية أخرى، تغدو أمام هذا الجمود اللغات الوظيفية التي لا يصلح التعلم إلا بها.

5- أهمية اختيار النصوص لاكتساب المهارات اللغوية

إن التمييز بين النصوص أمر في غاية الأهمية[130] ديداكتيكيا بخاصة إذا ميز بين الفعل القرائي المتحكم في فعاليتها ، فالقراءة المدرسية تختلف عن القراءة المتخصصة من حيث أنواع النصوص و آليات القراءة و الغرض منها ، وهنا يعني وجود فروق بين النصوص المقروءة في الجامعة و تلك التي تقدم لطالب اللغة العربية وطالب الدراسات الشرعية و القانونية و التخصصات العلمية النظرية و التطبيقية في منهاج تعليم اللغة العربية ،بخاصة في الجامعات التي تتبنى سياسة التعريب ، أو توظيف العربية في التدريس ، وفي الوقت الذي يفترض فيه أن يتجاوز مرحلة القراءة المدرسية الموجهة إلى القراءة المتخصصة والناقدة نلاحظ من خلال تجارب تعليمية عديدة أنه مازال يعاني من مشكلات القراءة المدرسية ، ويحتاج بعدُ إلى اكتساب مهاراتها الأساسية [131]، بل لا يتمكن من تخطي كثير من المشكلات التي يفترض أنه حلها بدراسة النصوص المدرسية، وفي ضوء هذه الحال لن يتمكن منهاج تعليم العربية في أقسام اللغة العربية بتوصيفه الحالي في مستوى النصوص المختارة والطرائق التعليمية المتبعة أن يحول القراءة إلى أداة تفعل لدية ملكة التفكير النقدي والعمليات الذهنية المتحكمة فيها، ناهيك عن ممارسة اللغة الوظيفية بناء على الحصيلة اللغوية و المهارات المحصلة، بسبب غياب هذه المكتسبات الذهنية والسلوكية في واقع تداوله للغة العربية.

---

129 .أحمد العلوي .''أسس منهج البحث في اللغويات العربية» . مجلة كلية الآداب و العلوم الإنسانية .فاس .عدد1/1979 . ص-36 . 38

130 .محمد يحياتن . ''تحليل النص الأدبي في التعليم الثانوي . ملاحظات أولية «. مجلة اللغة و الأدب . معهد اللغة العربية وآدابها.جامعة الجزائر .عدد12.ديسمبر .1997.ص425.

131 .المصطفى بن عبد الله بوشوك . ''تعليم وتعلم اللغة وثقافتها .دراسة نظرية وميدانية» . الهلال العربية للطباعة .ط1 . 1990 .ص43 .

إن توظيف النصوص وثيقة اللحمة بالمعاش اليومي للطالب سيسمح بتنشيط استقلالية التعلم الذاتي لديه ،وتوظيف مكتسبات النص الأصيل خارج الحصة الدراسية[132]لتحقيق مظاهر الأداء اللغوي[133] .

7- تجربة اختيار النصوص الأصيلة وتدريسها ضمن منهاج اللغة العربية لطلبة الجامعة

قادت التجربة التعليمية الخاصة في إحدى الجامعات العربية إلى ملاحظة استفادة طلاب اللغة العربية[134] من النصوص التي اختيرت من طرفهم [135]من بعض وسائل الإعلام المحلية المرئية و المكتوبة (صحيفتا الجزيرة والرياض) وبعض النصوص الروائية و القصصية و الأشعار العربية المحلية، وبعض الخطب الدينية المسجلة صوتيا[136]، وبعض الوثائق الإدارية و ملصقات بعض المعارض التثقيفية في رحاب الجامعة ، وبعض النشرات التعريفية و الإشهارية التي قدمت في مناسبة طبية استفادة نوعية في مستوى المعلومات و المهارات و الذخيرة المفرداتية العامة والمتخصصة، ناهيك عما حملته تلك النصوص من آراء عبرت في مرجعيتها السوسيوثقافية عن مأمول الطالب الجامعي ومرغوبه في الواقع و المستقبل، وقد أثارت هذه النصوص نقاشا متعدد الأطراف و المستويات، و إن كان بسيطا أحيانا إلا أنه ظل معبرا بقوة عما يؤمن به الطالب ، مما يشكل جزءا من منظومة فكرية وعادات وتقاليد تتحكم فيها جدلية القبول و الرفض ،حيث تمكنت الحصة الدراسية من تحفيزهم لوصف المحتوى الفكري و تحليل أفكاره بالمقارنة و التعليل، مع استكشاف ظواهر لغوية عديدة في مستوى الصيغ و المعجم و التراكيب والأساليب، وقد ظهرت سمات كثيرة في إعادة إنتاجهم للنصوص، وبعض كتاباتهم اللاحقة في الاختبارات الجزئية والتمارين البنيوية التي كلفوا بها، وتمكنت التجربة من امتحان تحصيلهم من خلال التغذية الراجعة في مناسبات تعليمية أخرى، وتأكيدا للفرضية ذاتها قمنا بتجربة أخرى طلبنا فيها من طلاب ثلاث شعب يدرسون في قسم اللغة العربية اختيار نصوص يفضلون دراستها ، ويعتقدون أنها ستفيدهم

---

132 .بشار إبراهيم . "مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص». مجلة كلية الآداب و العلوم الإنسانية .جامعة محمد خيضر .بسكرة. الجزائر. عدد7.جوان 2010.ص4-3.

133 .نهاد الموسى . الأساليب. مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية. دار الشروق .عمان .ص15.وانظر :محمد أولحاج . دليل تقنيات التواصل ومهارات التعبير و الإنشاء. الدار العالمية للكتاب و مكتبة السلام الجديدة . ط1 . 2005 . ص -3 159

134 .لاختبار الفرض المقترح قمنا بهذه التجربة مع طلاب اللغة العربية في جامعة الملك سعود سنتين متواليتين(2013-2012م)وتبين لنا أهمية تدريس هذا النوع من النصوص . وأثرها في تنمية مهارات تواصلية لا غنى عنها للطالب الجامعي. وقد تضمنت التجربة إشراكا لمجموعات الطلاب في البحث عن نصوص واقعية. وزيارة مكتبة الملك سلمان المركزية مرات عديدة للبحث و الاستكشاف.

135 .ميلود حبيبي . الاتصال التربوي وتدريس الأدب .دراسة وصفية تصنيفية للنماذج و الأنساق . المركز الثقافي العربي . ط1 . الدار البيضاء . ص74-73.

136 .تضمن الاختيار مقتطفات روائية وقصصية وشعرية و خطابية لأدباء كبار وأخرى من جيل الشباب ذكورا و إناثا مثل :غازي القصيبي .أحمد الدويحي . هند عبد الرزاق المطيري. رقية الهويريني. عادل الكلباني.تعليقات وليد الفراج منشط حصة تلفزيونية(أكشنها يادوري).

في تحســين مهاراتهم اللغوية ،كما طلب من ثلاث شعب أخرى تدرس تخصصات علمية صرفة، هي الكيمياء والأحياء و التربية البدنية[137] ،مع الإشارة إلى أن هذه النصوص ستكون مادة لتعليم بعض سمات اللغة العربية صرفيا و تركيبيا و معجميا و أسلوبيا ،وكانت نتيجة الاختبار كالتالي:

التخصصات	شعب العينة	عدد النصوص المختارة	اجتماعي	أنواع النصوص			
				علمي	أدبي	لغوي	ثقافي
التخصص الأدبي	ش1	20	4	3	4	1	8
	ش2	30	4	6	6	4	10
	ش3	30	4	6	7	5	8
التخصص العلمي	أحياء	15	2	8	00	00	5
	كيمياء	13	3	10	00	00	00
	تربية بدنية	10	1	5	00	00	00

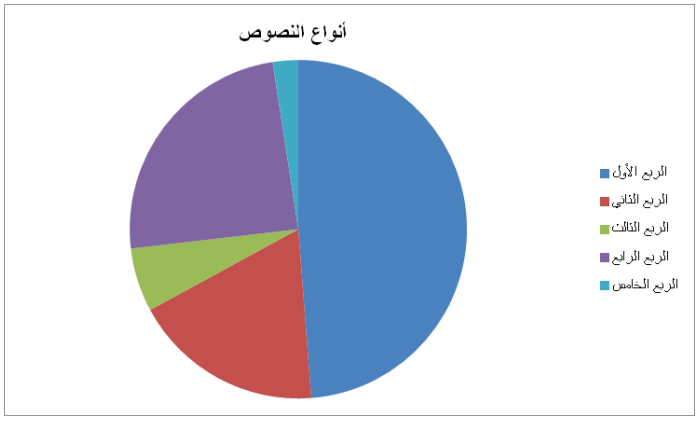
بالرغــم مــن أن هــذا الجدول لا يمثل إلا عينــة محدودة جدا تفتقر إلــى الكثرة الصالحة للتعميم إلا أنه مؤشــر حيوي على إمكان إقامة دراســات وصفية إحصائية تقيس نجاعة اختيار النصوص المحبذة تعليميا في ضوء مبدأ الحاجة والرغبة والأهداف التعليمية المسطرة-طبعا- في ســياق التخطيط اللســاني و التربوي للغة العربية في التعليم الجامعي، وبالرغم من النقائص[138] التــي اعترت العملية إلا أن ما اختير بناء على النســب المحصلة يبرهن على ضرورة الاعتداد بحاجات المتعلمين في اختيار المحتوى التعليمي من حيث كونه نصوصا تســاعد على الاكتساب اللغــوي، وإذا كان طلاب التخصصات العلمية يفضلون في مقــرر اللغة العربية (1) النصوص العلمية و الاجتماعية والثقافية التي يعتقدون أنها تنســجم مع مستواهم الثقافي و تخصصهم العلمي ،وتلبي ميولهم الفكرية ،وتســاعدهم على تخطي مشكلات التعبير و الكتابة باللغة العربية البسيطة ،أو ما يعرف بعربية التخصص، فإن طلاب اللغة العربية-أيضا- أظهروا في هذا المســتوى ميلا للنصوص غير الأدبية أواللغوية الصرفة، بالنظر إلى ما يبينه الجدول التالي:

137 .يخص هذا الاختبار طلاب قسم اللغة العربية و أقسام الكيمياء و الأحياء و التربية البدنية في الكلية الجامعية في القنفذة فرع جامعة أم القرى خلال الفصل الدراسي الأول 36-1435 في مقرر اللغة العربية(1).

138 .تختلف الشعب التي أجري عليها الاختبار عدديا ، كما أن الذين قدموا العمل لا يمثلون كل عناصر العينة ، فهناك من قدم أكثر من نص ، بينما لم يستطع بعضهم تقديم أي نص ، وتجاهلت فئة قليلة الطلب ، لذلك لا يمثل الاختبار إلا الطلاب الذين حضروا فعليا الحصة وقت إجراء العمل .

التخصص	الشعبة	أنواع النصوص				
		اجتماعية	علمية	أدبية	لغوية	ثقافية
الشعبة الأدبية	ش1	20%	15%	20%	5%	40%
	ش2	13.33%	20%	20%	13.33%	33.33%
	ش3	13.33%	20%	23.33%	16.66%	26.66%
الشعب العلمية	أحياء	13.33%	53.33%	00.00%	00.00%	33.33%
	كيمياء	23.07%	76.92%	00.00%	00.00%	00.00%
	تربية بدنية	10%	50%	00.00%	00.00%	00.00%

وربما تمثل دائرة النسب المئوية اللاحقة هذه الرغبات المتباينة للطلاب ، بما يحرض العاملين على بناء المنهاج الخاص بمواد اللغة العربية على ضرورة إعادة النظر في محتوى ما يقدم في مستوى نوعية النصوص المختارة ، لمن رام-طبعا- تدريس خصائص اللغة العربية و قواعدها ومهاراتها الشفوية و الكتابية من النصوص غير الأدبية، معتمدا المقاربة النصية ، ولمن يبتغي تدريس مهارات التواصل من خلال دمج مهارة القراءة في النشاطات التعليمية الأخرى وبخاصة درس القواعد الذي يبتغي التيسير[139]، وذلك بالتوجه نحو توظيف أمثل للنصوص الأصيلة. فلو أخذنا – مثلا- النسب الخاصة بالشعبة الأدبية (1)، و أردنا تمثيلها ، فسنحصل على المؤشرات التالية:



139 .مصطفى الجوزو ."الشاهد النحوي بين الوجود الذهني و الوجود المادي الجمالي . اقتراح لتبسيط القاعدة» . مجلة الفكر العربي . مركز الإنماء العربي للعلوم الإنسانية . لبنان . 1990 . عدد60/77،ص100.وانظر أيضا بعض الآراء التيسيرية القائمة على البعد الوظيفي التخاطبي في: عبد الجبار توامي . «المنهج الوظيفي العربي الجديد لتجديد النحو العربي» .بحث مرقون ألقي ضمن نشاطات الموسم الثقافي لقسم اللغة العربية بالكلية الجامعية أبريل 2015،ص8-6-5.

أما عن نسبة حضور هذه الأنواع النصية في الشعبة الأدبية فهي مبينة في الجدول الآتي :

نسبة النصوص الاجتماعية	46.66%
نسبة النصوص الأدبية	63.33%
نسبة النصوص اللغوية	34.99%
نسبة النصوص الثقافية	99.99%
نسبة النصوص العلمية	50%

يؤكـــد الوصـــف الإحصائي لهذه العينـــة المحدودة غلبة النصـــوص الثقافية ثم الاجتماعية والأدبية ،ثم العلمية، ثم اللغوية على الترتيب، علما أن النصوص الثقافية العامة تنتمي إلى طائفة النصـــوص الأصيلة التـــي تمثل الفرض المختبر، كما تقود تمثيلات الشـــعب الأخرى إلى نتائج مشابهة، مع اختلافات عددية بسيطة[140].

8- استثمار المقاربة اللسانية النصية في تدريس اللغة العربية من خلال النصوص الأصيلة

تقترح اللسانيات النصية(Linguistique Textuelle) في سياق وصفها وتحليلها للأشكال النصية في التواصل الاجتماعي[141] شـــكلا ومعنى وغرضا الاعتناء بخطابات المحادثة و أنواع الخطاب الحواري بعامة، بوصفها ممثلا ماديا للكلام، وذلك قصد معرفة الاســـتراتيجيات المتبعة من طرف المتحاورين للتبليغ الرســـائل وتدويرها بينهما، من خلال استراتيجية الوصف و التعليل و الطلب و الســـرد والحجاج، بالإضافـــة إلى التعرف على كيفيـــات أداء الخطاب باتباع طريقة الإضمار(الضمني/الصريـــح) ومدى تحقيق مبدأ التعاون الحواري، وما يفترضه المتحاوران من قضايا مســـكوت عنها بفعل خرق المبدأ الحواري، وما ينجم عنه من استلزام، وفي ضوء نظرية الأفعال الكلامية يمكن تحليل الأنســـاق القولية المنجزة بوصفها أعمالا مباشرة أو غير مباشرة ، تختلف في قوتها تبعا للقرائن اللفظية و المقامية الحافة بها، والتي سيكون لها تأثير على المخاطب ذهنيا وسلوكيا، في اتجاه تغيير نظرته للعالم. كما إن تدريب الطالب الذي يعتني باكتساب اللغة و تعلمها يتجه في التعليمية إلى تجاوز اكتساب الأنساق اللغوية الثابتة في اللغة المعيارية في التعبير الأدبي من خلال تمييز الصيغ و المفردات و التراكيب إلى امتلاك القدرة على نسج هذه الوحدات في بنية دلالية كبرى ذات قيمة تواصلية ، تتســـم بالتماسك في مستويي البنية و الفكرة(الاتساق و

140. اقتصر التمثيل على الشعبة الأدبية لعارض تقني يتعلق بعدد صفحات البحث.

141. Shirley Carter-Thomasm La Coherence textuellempour une nouvelle pedagogie de l ecritmLHarmattan,2000,p20-21

الانســـجام) وربطها مع ظروف التخاطب و التعبير اللغويين بما يحقق انسجامها الكلي، ويضمن نموها واستمراريتها لوصف العالم، مما يعني ضرورة تجاوز التحصيل المعرفي النظري للقواعد النحويـــة والبلاغية المؤطرة ببلاغة النص الأدبي الكلاســـيكي ،أو حتـــى نماذجه المحاكية له في الإبداع الحديث إلى اكتســـاب مهارات الاســـتماع [142] و الفهم و القراءة بشـــتى أنواعها بخاصة القـــراءة الناقدة والمحادثة و الإلقاء، وما تطلبه من كفايات وصفية وتفســـيرية وحجاجية ، وهذا ما لا يتأتى إلا بتنويع المقروء ،وتوســـيع دائرته الموضوعاتية و البنائية ليشـــمل أكبر عدد ممكن مـــن النصوص و الخطابات والوثائق الوصفية و التفســـيرية و الســـردية و الحجاجية والطلبية، وقـــد لا يكـــون مفيدا من الناحية الديداكتيكية أن تختار هذه النصوص من طرف لجان القســـم أو أســـاتذة مقرر اللغة العربيـــة ،إذ يقتصر دور هذين الطرفين في المناهـــج الحديثة على التوجيه والإرشـــاد والإشراف، وهذا يعني إســـناد مهمة الاختيار والانتقاء للطالب، وعلاوة على ما تشيد بـــه هذه المناهج من وظيفة محورية للمتعلم في بناء الـــدرس وتلقيه، يفترض أن لا تغفل طبيعة الشـــخصية في هذه المرحلة [143] ،ولن يكون مقبولا إلزامه بنوع من النصوص لقراءتها، و تعلم اللغة انطلاقا منها، والسؤال الذي يطرح بإلحاح في هذا المقام هو : ماذا يمكن أن تقدمه اللسانيات النصية في درس اللغة من خلال النصوص الأصيلة؟ تحتاج الإجابة على هذا السؤال التذكير بأن القراءة اللسانية للنصوص تعتمد إجراءات تحليلية عديدة يمكن الاستعانة بها في تدريس النصوص الأصيلة وفق خطة الإقراء المنهجي الآتية:

1-اختيار النص من جملة النصوص السابقة.

2- قراءة النص قراءة صامتة، مع مراعاة توزيع نشاطات الدرس زمنيا.

3- قراءة جهرية أنموذجية للأســـتاذ ،ثم توزيع النشـــاط على عدد معتبـــر من الطلاب في قراءة تناوبية موجَّهة.

4- شـــرح النص شرحا عاما من خلال أســـئلة وصفية استكشـــافية ، يمكن أن يشارك في بنائها الطلاب أنفســـهم، وهذا ما يعرف بـ: القراءة الاستكشـــافية[144]،التي تهدف إلى توجيه الطالب نحو مفاصل النص الأساسية، بالانطلاق من ملاحظة وحدات نحوية ومعجمية مائزة،قد تلتقط

142 .بالرغم من أن السماع نتيجة فيزيولوجية لحاسة السمع .إلا أن ثمة عادات مرتبطة به تكتسب بالتدريب و التوجيه ليحقق السماع ثمرته في التلقي المتوازن الذي يقود إلى الفهم الأمثل. انظر: د.بيتر ب .دنيس د. اليوت بنشن .المنظومة الكلامية. دراسة في فيزياء وبيولوجيا اللغات الشفهية . ترجمة محي الدين حميدي .د ط .معهد الإنماء العربي . بيروت . 1991 .ص159.

143 .لا يجب أن ننسى أن الطالب الجامعي في بعض بلدان العالم العربي(الخليج العربي) متزوج .يحمل على عاتقه هموم أسرة و أبناء يعنى بتعليمهم . وربما كان هذا حافزا نفسيا داعما لشعوره بالمسؤولية التعليمية و أهمية تحسين المستوى.

144. S.Moirand, une grammaire des textes p9-10

اعتمادا على خلفية معرفية أو مهارة مكتسبة سلفا، وهذه القراءة لا تعبر عن معرفة عريقة بالنص المدروس بقدر ما تشكل فرضيات وتوقعات تستدعى في القراءة التأويلية للنص.

5- تقطيع النص إلى وحدات أساسية بناء على موجهات تعبيرية أو أفعال كلامية محددة ، توجه مقاطع النص وموضوعاته.

6- تركيب الأفعال الأساسية لتشكيل البنية الدلالية الكبرى للخطاب، وفي هذه المرحلة يمكن القول بأن الطالب بدأ يضع قدميه على مسار تحليل النص و التعرف على بنياته الخطابية، ومن ثم إدراك فحواه من أفكار أساسية و عامة[145] .

7- التحليل النحوي للنص[146]،من خلال إبراز سماته الصوتية و صيغه الصرفية و أنواع الجمل و الروابط النحوية و الضمائر و الإشاريات و المفردات و الحقول المعجمية في ضوء مبدأ الغلبة والهيمنة.

8- التحليل البلاغي للنص من خلال الوقوف عند بعض الظواهر الناتئة مثل الصور المجازية و المحسنات البديعية لإبراز أهميتها في تحقيق التماسك النصي ، بالإضافة إلى تحليل البنية الدلالية المقامية(المستوى التداولي).

9- اكتشاف استراتيجيات النص في عرض الأفكار، أو نظام بناء النص، ومحاولة ربط خصائصه البنائية بما تم كشفه في نص سبقت دراسته.

10- تلخيص النص في فقرة وجيزة من طرف الطالب أو مجموعات الطلاب ، ويمثل هذا التمرين مرحلة انفتاح القراءة، إذ يمكن إعادة تركيب الفكرة بأسلوبهم معتمدين معرفتهم الخلفية وسياقات النص المكتشفة، وعلاقة هذا النص بنصوص أخرى، وهنا تظهر القراءة التناصية بوصفها منطلقا مهما في اللسانيات النصية لتأويل النص و إعادة إنتاجه عبر خطابات مختلفة[147].

11- تمرين النسج على المنوال، حيث يطلب من الطالب بناء نص مشابه للنص المدروس مستثمرا فيه ما حصله من مهارات تعبيرية كتابية أو شفوية إذا كان النص من نوع الخطابات الشفوية الحوارية كالمحادثة – مثلا- ، ومنطلقا من الموضوع نفسه والأدوات اللغوية التي تم

145. محمد حمود . مكونات القراءة المنهجية .دار الثقافة للطباعة و النشر و التوزيع . ط1. المغرب .1998.ص56.وانظر: محمد البرهمي .القراءة المنهجية للنصوص . تنظير وتطبيق .ص66-63

146. لا يقتصر التحليل النحوي على وصف المركبات الإسنادية . بل نأخذ النحو بدلالته الموسعة . والتي تتحكم في مستويات البنية كلها (أصوات-صيغ –تراكيب –معجم).

147. J.M.Adamm Elements de linguistique textuelle,p107-113

اكتشافها.هذا و يأخذ هذا التمرين أشكالا عديدة بحسب المهرة المراد ترسيخها.

12- إبـــداء آراء خاصة حول النص، ولعل أهم هدف نتوخاه في مرحلة تقويم القراءة النصية هو إصدار أحكام معللة حول المضمون الدلالي و الشكل اللساني للنص المختار[148] ؛علما بأن هذه التمارين لا يمكن أن تنجز دفعة واحدة ، كما لا يمكن أن تحقق كفايتها الإنتاجية بصورة منفردة ، وقد يكون من الأنفع أن تنجز في أفواج لا يتجاوز عدد طلابها خمسة عناصر بواقع ستة أفواج في الشعبة الواحدة[149]، مع مراعاة عشوائية الاختيار[150]، ويطلب من هذه الأفواج التعاون على وصف النص المختار من خلال الإجابة على مجموعة من الأسئلة الاستكشافية والتمارين البنيوية[151] المحددة سلفا بوصفها قائمة على مشكلات تتطلب حلولا مقبولة، وقد يستغرق العمل ثلاثة حصص دراسية متتالية ، تتوج بكتابة تقرير جماعي عن العمل، ونريد التنبيه هنا بأن منهاج تدريس اللغة من خلال النصوص الأصيلة لا يكترث بكثرة النصوص المختارة ، ولا يرتبط ضرورة بالجدول الزمني المسطر لتنفيذ التمارين واكتساب المهارات المطلوبة، وقد بينت التجربة أن استثمار نص موسوم بـ: «نظام ساهر القاهر» للكاتبة رقية ســـليمان الهويريني [152]، استغرق حصتين دراســـيتين بواقع ساعة ونصف للحصة، بينما اقتضى استثمار نص تعليق على خبر رياضي في إحدى القنوات التلفزية حصة واحدة، كما درس خطاب محادثة دارت حول موضوع اجتماعي بين أستاذ وطالب دراسات عليا حصة واحدة أيضا ، واستغرق تحليل نص مناظرة (محمد النفس الزكية والمنصور) أكثر من ثلاث حصص متتالية ، خصصت الحصة الأخيرة لاستثمار الأنساق الحجاجية لبناء نص حجاجي مثيل ،أما النصوص العلمية الصرفة، المختارة حول الذرة و المجموعة الشمســـية والجهاز الســـمعي فلم يتجاوز اســـتثمارها لغويا حصتين ، وانصرف التحليل في الغالب إلى وصف الروابط المنطقية و ضبط المصطلحات.

إن التدريـــب على هـــذه النصوص ، وقراءتها قراءة تفاعليـــة ينهض على مهارات وصفية وتحليلية يكتسبها الأستاذ قبل الطالب بالرجوع إلى متطلبات التحليل اللساني النصي المؤسس على

148 .محمد حمود . مكونات القراءة المنهجية،ص60 .وانظر : محمد حمود. دليل الإقراء المنهجي لأصناف النصوص،الدار العالمية للكتاب. مكتبة السلام الجديدة. الدار البيضاء.د تط .ص 8-7

149 .يمثل هذا العدد المتوسط القياسي لأغلب الشعب في جامعة الملك سعود في فترة إجراء التجربة.

150 .تضمن عشوائية الاختيار نتائج أكثر موضوعية بسبب اختلاف الطلاب في مستوياتهم الدراسية التحصيلية . وتنوع تجاربهم الحياتية . فالشعبة الواحدة طلابا وطالبات تضم أعمارا مختلفة وأحيانا أجيالا متباعدة سنا و معرفة.

151. Gerard Pierre,Linguistique appliquee et didactique des languesmnouvelle imprimerie ,Orleans ,Paris 1973,p71

152. محمد حمود . مكونات القراءة المنهجية .ص56.

الوضوح والبســـاطة ،موجهة بنســـق من المعلومات النظرية في مجال طرائق التدريس[153]، مما يجعل من توجيهاته ضوابط لقراءة نســـقية وظيفية قائمـــة على مبدأ تداخل المعارف و المقاربات .ونود التذكير بأن نتاج الوصف الذي اضطلعت بإنجازه الدراســـة يفارق ما هو موجود في منهاج تدريس اللغـــة العربية لطلاب الجامعات التي عملنا فيها، ذلك إن إحصاء نســـبيا للنصوص التي توظف في تدريس مقرر اللغة العربية (1) و (2) للمســـتويين الأول و الثاني –إعداد عام- يؤكد ارتفاع نسبة النصوص الأدبية التراثية إلى حد قياسي ، ناهيك عن النصوص الاصطناعية المعدة لتعليم القواعد في مقررات النحو و البلاغة ، وتتوســـع دائرة النص الأدبي الشـــعري لتشـــمل كل المقررات اللغوية و الأدبية في مرحلة البكالوريوس ،وحتى مقررات تحليل الخطاب و الأسلوبية و السيميائية و نحو النص لا تسلم من هذا التوسع الذي ينحاز لنوع من النصوص ، ويغفل القيمة التعليمية لنوع آخر. وعلى صعيد إبراز أهمية النصوص المهنية التي يكتبها المتخصصون على اختلاف درجاتهم العلمية (مثقفون- أساتذة – صحفيون – إداريون) وحتى التي يكتبها الطلبة تؤكد صوفي موارون كونها أهم الإنتاجات الكتابية المناســـبة لتعليم اللغة[154] ،وتكتسب هذه النصوص أهميتها نظـــرا لتعلقها بالحياة الوظيفية للمتعلمين، وكثافة أنســـاقها اللغوية المتنوعة ، ناهيك عن اســـتدعائها أنســـاق حجاجية و برهانية مؤثرة في بناء التصورات و صناعة الآراء مثل الصور و الأرقام و الجداول الإحصائية، وهي وســـائل باتت أشـــد جذبا لاهتمام الطالب المعاصر الذي يؤمن بلغة الأرقام ، وتشده مؤثرات الصورة، كما تقوم هذه النصوص على استراتيجيات خطابية متنوعة من وصف ومقارنة و تفســـير و تقرير وغيرها. أما النص الإشـــهاري فلا يقدم المهارات اللســـانية فقط بوصفها أوضاعا ثابتة ، بل وهو الأهم يقدم كيفية استخدام هذه الأوضاع للتأثير في الآخريـــن، وهذا يعني أن تعليم النص الإشـــهاري، وتوظيفه في تدريـــس المهارات اللغوية تعليم ضمني لكيفية تداول اللغة في الحياة ، وهنا تظهر فاعلية بلاغة الجمهور و قوتها الإنجازية، فأين هي مناهج تعليم اللغة العربية من هذا البعد؟!

9- في نقد رأي المخالفين

قد يبدي بعض الغيورين على اللغة العربية استغرابه و امتعاضه متبوعا بتحفظه عما يقترح من نظريات في مناهج التعليم العربي مشـــتقة أو منقولة من مرجعية غربية ، زاعما انطلاقها من

153 .بل يمكن الزعم بأن الأستاذ مطالب بأن يعد نفسه معرفيا وثقافيا إلى أبعد الحدود. لأن مهمة تحليل النص تتجاوز في الغالب بنيته الظاهرة المعقدة إلى بنية أكثر تعقيدا .ألا وهي البنية الثقافية. فكرة مقتبسة من تعليق الدكتور علي خفيف على هامش ندوة عقدت في قسم اللغة العربية لتقييم برنامج تدريس مقرر اللغة العربية إعداد عام. بتاريخ 25/2/1437 بالكلية الجامعية في القنفذة .جامعة أم القرى. .

154. S,Moiran, Situation d ecrit ,C L E, International ,Paris 1979,p95

أسئلة بحثية تبتغي إجابات واقعية لمشكلات تختلف عن مشكلات العالم العربي والإسلامي، غاضا الطرف في الآن ذاته عن نصوص وخطابات لا تمت بصلة للواقع التعليمي و الاجتماعي ،قصارى غايتها أن تصور حالات تاريخية سابقة وأوضاعا اجتماعية اجتهد المنتمون إليها في إيجاد حلول تتوافــق مع طبيعة التفكير و الأدوات في تلك المرحلــة ، بما تأتى لهم من خبرات ومهارات[155] ،علما أن هذه التجارب التي عبرت بصدق علمي عن الحالة الموصوفة آلت إلى التطور و التغير مســايرة للزمن،فقد كان الهم الفلســفي ديناميكيا، تختلف تصوراته للمعرفة وطرائق اكتسابها من فتــرة إلى أخرى، وهذا الأفق هو الذي عبر عنه أحــد الباحثين المحدثين بقوله: أي تراث نريد؟ فهناك تراث و تراث و تراث[156].ولعل المدخل الموضوعي للإجابة عن أســئلة العصر في شأن تعليــم اللغة العربية في جميــع الأطوار بما فيها الطور الجامعي هــو مدخل النصوص الأصيلة الواقعية ، وهو مدخل بإمكانه أن يخفض درجة التمسك بقشور الحضارة الغربية، وإقحام الصور المثالية في المخيال الجمعي، وشــل قياس الحاضر على الغائب قياسا غير واع بتقلبات اللحظة و الحدث اللغوي، هذا النوع من القياس الذي عبث بتفكير المجتمع ، وجعل الذات صورة ممســوخة أو مصطنعة عن أصل مختلف، قد يكون أصلا قديما تغيرت ملامحه عند بعض الناس ، أو أصلا حديثا مجتلبا من حضارة أخرى.

155. محمد الأوراغي. اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم . منشورات ضفاف ومنشورات الاختلاف ودار الأمان.ط2 .2014 .ص 17-13

156. عبد الرحمن الحاج صالح . النظرية الخليلية الحديثة . محاضرة ألقيت في رحاب جامعة عنابة .ربيع 2003. و انظرا رأيا مشابها في: رمضان عبد التواب . "تراثنا في حاجة إلى تهذيب» . مجلة مجمع اللغة العربية . الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية . القاهرة .ج48 . ص118

خاتمة وتوصيات

وقف البحث عند أهم المشكلات التي تعترض متعلم اللغة العربية في الجامعة ،في ظل ظروف التعليم السائدة ، والتي تعد سببا وجيها في تنامي ظاهرة الضعف اللغوي بمختلف أشكاله ، وقد أرجعت الدراسة هذه الحال إلى جملة من الأسباب يتعلق بعضها بالتكوين اللغوي الهش للمتعلم في مرحلة ما قبل الجامعة، وغياب رؤية ديداكتيكية واضحة الأهداف و الغايات عند مدرسي اللغة العربية أنفسهم ،حيث لا تتوافر القاعدة اللسانية الصلبة و المهارات التعليمية اللازمة لتطوير الكفاية الإنتاجية للمدرس ،فكثيرا ما لاحظنا وانتقدنا إسناد تدريس مقرر اللغة العربية من مواد الإعداد العام للأساتذة الذين لم تتوافر لديهم خبرة ميدانية ومهارات التحكم في التقنية، ومعرفة بطرائق التدريس الحديثة، وفي ظل هيمنة الطريقة التقليدية مازال الاعتقاد راسخا بأن مهمة الأستاذ تتوقف عند تلقين المعلومة النحوية و البلاغية، مع افتراض اكتمال بناء المهارات اللغوية الأساسية المتحكمة في الكفايتين اللسانية و التواصلية لدى الطالب، وفي سياق هذا الوصف تنزل مطلب إعادة تأهيل المنهاج الدراسي الخاص باللغة العربية الفصيحة المعاصرة بشقيه ؛الموجه لطلبة اللغة العربية ،أو الموجه لطلبة التخصصات الأخرى، بالتركيز على تعليم النصوص الأصيلة، فقد قررت التجربة العملية الخاصة تنامي إقبال الطلاب على قراءة النصوص المختارة ، واستثمار أنساقها في حلقات النقاش التي فتحت على هامش الحصص الدراسية في آخر الفصل الدراسي، وحفزت على التعليم التعاوني أكثر من أي وقت مضى ، وجعلتهم أكثر إثارة للأسئلة .أما أهم ما يمكن أن توصي به هذه الدراسة فيجمل في النقاط التالية:1-ـ التركيز على عنصر الفهم بدل التلقين المباشر ،2-ـ العناية بالشرح السياقي للمعاني في سياقات التخاطب و التداول الحي للغة .3-ـ تعليم اللغة بأنساقها الذاتية ، و ليس بأنساق لغة أخرى .4- ترك تعليم اللغة بأقوال النحاة و البلاغيين، مما يفرض علينا سؤالا مهما :أية قواعد نحوية نعلم؟5-ـ التدريب المستمر بوساطة التمارين المختلفة بوصفها وسيلة لتثبيت الحصيلة اللغوية و المعرفية المكتسبة .6- حث الطالب على المراجعة الدائمة في فترات لاحقة (التغذية الراجعة) .7-الإفادة من الوسائل السمعية البصرية في عملية التعليم.8-ـ التركيز على النصوص الحوارية ، والإكثار منها في المنهاج [157] ،8-ـ تشجيع التعليم الذاتي ،و التمكين له بتوفير أدواته الأساسية من مكتسبات إلكترونية و حواسيب، وتوجيه الطالب إلى موقع الأستاذ وموقع التعليم الإلكتروني للجامعة. مع توعية الأسرة بواجباتها التعليمية، فهذه الحلول لن تعطي أكلها إذا لم يكن الطالب منغمسا في الحياة الثقافية و

157. محمد الأوراغي . اللسانيات النسبية وتعليم اللغة. الدار العربية للعلوم ناشرون- منشورات الاختلاف- دار الأمان .ط1 .2010 .ص44 47-

الاجتماعية بشكل مقبول.

وبعـــد ،،،، قـــد يكون في هـــذه الرؤية بعض الجموح عن المألـــوف، وخروج عن التخطيط التربـــوي التقليدي الذي يســـند مهمة اختيار المحتوى للمتخصصين، وفـــي أحيان عديدة للجهات العليا، تناغما مع القناعات السياســـية و الإيديولوجية الســـائدة، ولكنها بالرغم من ذلك فإن مطلب تثمين النص الأصيل يعبر عن نزعة واقعية تسندها التجارب المعاصرة في التعليم الحديث ،يمكن توجيهها بلطف.

تطوير مقترح لكتاب لغتي الجميلة المطور للصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاقتصاد المعرفي

إعداد/ زويد بن معيوض الزايدي

مدير مركز التطوير التربوي -مشرف عام مجمع الجيل التعليمي بالطائف

السعودية-الطائف -مجمع الجيل التعليمي بالطائف

ص ب 1798

تطويـــر المناهج وتقويمها أصبح من الأمور الأساســية فـــي المجال التربوي، ملاحقةً للتقدم العلمي والتربوي المعاصر، وخصائـــص العصر وحاجات التلاميذ، ومطالب نموهم، ومتطلبات حياتهـــم الاجتماعية، والتطوير العلمـــي يبدأ بتقويم الواقع التربوي، تحديدًا للمشـــكلات ونواحي القصور. ولابد أن ينتهي التطوير بعمليات تقويم شاملة لاختبار وصحة الفروض التي يقوم عليها التطوير، وتحديد مشكلات التطبيق والعمل على علاجها.

فعمليـــة تقويم المنهج وتطويره لا تقل أهمية عن بناء المناهج لحتميتها وضرورتها ،إذ لا يمكن أن نبني منهجًا ونتركه مدة طويلة بدون تقويم وتطوير (الوكيل والمفتي ،2002،ص453)

وتحـــث منظمـــة اليونســـكو على أنه ينبغي على المناهج ألا تُفصل عن مســـتجدات الحياة يتواكب وعصر التقانة والعلم الذي نعيش اليوم من خصائصه التغيير في المعلومات والتجديد في الابتكارات (صنيتان ،1418،ص453)

ولقد فطن علماء التربية في السنوات الأخيرة إلى أهمية الاقتصاد واعتبروه عماد كل مشروع تربوي يهدف إلى وضع خطط استشرافية من شأنها أن تسهم في رقي البلدان على أساس المعرفة والمهارة والإبداع والابتكار.

ولهذا تبذل وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية الســـعودية جهودًا مضاعفة لإعادة النظر في صياغـــة النظام التعليمـــي بالمملكة والتأمل في عملياته بطريقة تحقق التنمية الشـــاملة في عصر الاقتصاد المعرفي ؛ بتأهيل جيل المستقبل وزيادة فرص نجاحه. (القيسي،2011م،ص3)

وإن المجتمعات تتعرض لكم كبير من عمليات التغيير المســـتمرة والتي تشمل أساليبه وحاجاته ومشكلاته، كما تشـــمل تطلعاته وطموحاته؛ كان لزامًا على المنهج المدرسي أن يخضع لعمليات مراجعة، وتقويم مســـتمر لمواكبة هذه التغيـــرات، وتلبية هذه الحاجات ، وتحقيق تلك الطموحات والتطلعات.

وينبغي على التعليم الابتدائي في القرن الحادي والعشـــرين أن يركز بشكل أكبر على المسائل المعرفية وغير المعرفية بما في ذلك تشـــجيع المبادرة الشـــخصية والمهارات الحياتية والكفاءات الاجتماعية بحيث تكون المدرسة بيئة يتم فيها تطوير رأس المال الاجتماعي لا رأس المال الفكري فقط،ويسهم في إكساب النشء المهارات والقدرات التي تمكنهم من المشاركة المجتمعية ومواصلة تعلمهم مدى الحياة والوصول إلى الأدوات التكنولوجية وشبكات تقاسم المعرفة وتبادلها لهذا لا بد من إعادة تعريف التعليم الابتدائي وتجديده وتحســـينه ولا يمكن تحقيق ذلك بدون تجديد وتطوير المناهج المدرسية بما فيها الكتاب المدرسي.

ولقد تم في المملكة وضع الاستراتيجيات العشر لتطوير التعليم ،والتي منها :استراتيجية تحسين المناهج الدراسية وطرق التدريس وعمليات التقويم ،بما ينعكس إيجابيًا على تعلم الطلاب ومن بين الآليات التي يمكن الوصول إليها :تحقيق التكامل بين المناهج (ومنها مناهج اللغة العربية) ومهارات القرن الحادي والعشرين (الشايع ،2009،ص(188-162))

و تتطلع دول العالم ومنها المملكة العربية السعودية باستمرار إلى تطوير كتب ومناهج المواد الدراسية المختلفة ،وذلك بتفعيل مفاهيمها ،ومعارفها وأغراضها ،والتي من خلالها تسهم في بناء وإعداد المواطن الصالح في المجتمع.

وتعتبر كتب ومناهج اللغة العربية من أهم هذه المناهج ،وذلك لمكانتها في العملية التعليمية .من هنا أصبحت دراسة وتطوير وتقويم مناهج وكتب اللغة العربية ضرورة حتمية لأهميتها في تحقيق الأهداف التربوية العامة ،والتي تعمل على تنمية وإعداد المواطن ليشارك في التنمية الوطنية (اخطابية ،2006،ص 13)

لذا تسعى هذه الدراسة إلى الوقوف على تطوير كتاب لغتي الجميلة المطور للصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاقتصاد المعرفي،وجاءت فكرة الدراسة بعد تحليل كتاب لغتي الجميلة المطور للصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية طبعة 1437/2016في ضوء الاقتصاد المعرفي فَوجد تدني في ملامح الاقتصاد المعرفي حيث جاءت نسب مجالات الاقتصاد المعرفي على النحو التالي :المجال المعرفي (55%)يليه مجال التكنولوجيا (15%) يليه مجال الاتصالات (12%) يليه مجال المهارات الحياتية (8%) يليه المجال الاقتصادي (4%) يليه المجال الوطني (6%)، حيث تم فيه التركيز على المجال المعرفي بنسبة كبيرة فقط ،لذا تم بناء استبانة بهذه المجالات ليتم تطوير كتاب لغتي الجميلة المطور للصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوئها.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية : ما المجالات الرئيسة المقترحة لتطوير لكتاب لغتي الجميلة المطور للصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر معلمي كتاب لغتي الجميلة المطور للصف السادس الابتدائي،بمدينة الطائف ؟

ما المجالات الفرعية المقترحة لتطوير لكتاب لغتي الجميلة المطور للصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر معلمي كتاب لغتي الجميلة

المطور للصف السادس الابتدائي،بمدينة الطائف؟

هــل تعتبر المجالات المقترحــة لتطوير لكتاب لغتي الجميلة المطور للصف الســادس الابتدائي بالمملكة العربية الســعودية في ضوء الاقتصاد المعرفي كافية من وجهة نظر معلمي كتاب لغتي الجميلة المطور للصف الســادس الابتدائي،بمدينة الطائف ،وما الملامح المقترحة في حالة كونها غير كافية؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1- تحديد المجالات الرئيســة والفرعية المقترحة لتطوير لكتــاب لغتي الجميلة المطور للصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاقتصاد المعرفي.

2- تزويــد مصممــي كتاب لغتي الجميلة المطور للصف الســادس الابتدائــي بالمملكة العربية السعودية بقائمة من المجالات يمكن الاستفادة منها في تطويره في ضوء الاقتصاد المعرفي.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة فيما يلي :

1- بنــاء قائمة بمجالات تطوير لكتاب لغتي الجميلة المطور للصف الســادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاقتصاد المعرفي .

2- الكشف عن مطالب التحســين اللازمة لكتاب لغتي الجميلة المطور للصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية وفقاً لمتطلبات الاقتصاد المعرفي .

3- المســاهمة في التنبيه إلــى مواكبة الاتجاهات العالمية الحديثة ، والتــي تنادي بضرورة بناء المناهج الدراسية في ضوء مستجدات العصر ومنها الاقتصاد المعرفي .

4- المســاهمة في تحفيز الباحثين على إجراء دراســات مماثلة على كتب لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة ، وكتب لغتي بالمرحلة الثانوية .

5- أنهــا تمد مخططــي كتب لغتي الجميلة بكيفيــة بناء وتطوير كتب لغتــي الجميلة المطورة بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء الاقتصاد المعرفي.

حدود الدراسة :-

تقتصـــر الدراســـة الحالية على تطوير مقتـــرح لكتاب لغتي الجميلة المطور للصف الســـادس الابتدائـــي بالمملكـــة العربية الســـعودية طبعة عام 1437 هـــ / 2016 م ، في ضوء الاقتصاد المعرفي. ويشـــمل ذلك ستة مجالات (المجال المعرفي - المهارات الحياتية -المجال الوطني - المجال الاقتصادي - مجال التكنولوجيا -مجال الاتصالات).

مصطلحات الدراسة:

تطوير : يعرفه الباحث في هذه الدراســـة بأنه : مجموعة الإجراءات والأســـاليب المقترحة التي تُتخذ لتحسين كتب لغتي الجميلة المطورة للصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية فـــي ضوء الاقتصاد المعرفي ، وذلك بإعادة صياغة المعلومـــات والحقائق والمفاهيم والمهارات والكفايات الواردة به.

كتـــاب لغتي الجميلة المطور للصف الســـادس الابتدائي: يقصد به الباحـــث مقرر لغتي الجميلة المطورة الذي يدرســـه طلاب وطالبات الصف الســـادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية الفصل الدراسي طبعة عام 1437 هـ / 2016 م

الاقتصاد المعرفي: هو الاقتصاد الذي يستخدم المعرفة كعنصر من عناصر الإنتاج، ولتحقيق ذلك لابد من تطوير قدرة الأفراد على توظيف معارفهم ومهاراتهم مدى الحياة وصولا لمرحلة الابتكار والتجديد، والحصول على المعرفة من مصادرها المتنوعة، والتعلم الذاتي الدائم المستمر ،واستخدام التكنولوجيا في توسيع المعرفة وانتشارها، وتوليد معرفة جديدة

ويعـــرف الباحث الاقتصاد المعرفي تعريفًـــا إجرائيًا بأنه :مجموعة من المعارف والاتجاهات والقيم والمهارات والخبرات والكفايات التي يجب أن يتضمنها كتاب لغتي الجميلة المطور للصف الســـادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، والتي تزيد من قدرة الطالب على الإبداع والابتكار والتفكير وحل المشـــكلات، والتفاعل، باستخدام وسائط متعددة معلوماتية لتعلم المعرفة وتوظيفها واستخدامها.

الأ دب النظري للدراسة :-

الاقتصاد المعرفي هو الاقتصاد الذي تشكل فيه المعرفة المكون الأساسي في العملية الإنتاجية، من خلال توظيفها ونشـــرها،في مجالات الحياة المختلفة،وهناك توجـــه من الدول ومنها المملكة العربية السعودية نحو الاقتصاد المعرفي ،وهذا يتطلب تكوين شبكة كثيفة من تكنولوجيا المعلومات

والاتصـــال، مع الاعتماد على البحث العلمي الموجه لخدمة التنمية، بالإضافة إلى العقول الماهرة المزودة بمؤهلات التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصال.

و لا يقتصر الاقتصاد المعرفي على إنتاج المعلومة وتداولها فحسب، بل يحتاج إلى ثقافة تقيم وتحترم من ينتج هذه المعلومة، ويستغلها في المجال الصحيح، مما يتطلب إيجاد محيط اجتماعي وثقافي يؤمن بالمعرفة، ويؤمن بدورها في كافة مناحي الحياة.

أن يكـــون التعليم في ظـــل التوجه نحو الاقتصاد المعرفي تعليمًا للعمـــل والحياة؛فالحاجة إلى التنسيق بين التعليم والصناعة أصبح مطلبًا ملحًا للوصول إلى مهارات واسعة ومؤهلة .

(Houghton & Sheehan , 2000)

ولا بد من إكســـاب الطلبـــة مهارات التعلـــم الذاتي، وتوجيههـــم نحو الإبـــداع والتميز ،واتباع اســـتراتيجيات تعلم جديدة تغرس في الطلبة العمل بروح الفريق، والتوسع في توظيف التكنولوجيا واستخدامها(الهاشمي والعزاوي، 2007)

وللمناهج الدراســـية دور في تحقيق متطلبات مجتمع المعرفة من خلال إكساب المعلمين مهارات التواصل المختلفة، والاهتمام بالمواد العلمية المؤهلة للدخول إلى هذا المجتمع، وتدريب المتعلمين على التفكير العلمي وإكسابهم مهاراته، مع تنمية الاتجاه الإيجابي نحو التعلم الذاتي لدى المتعلمين انطلاقًا من مبدأ الحرية والممارسة.(رسلان ،وأبو لبن ،2008)

وتتميز المناهج المبنية على اقتصاد المعرفة بما يلي :

1- بنـــاء المنهج بطريقـــة وظيفية مع مراعاة طبيعة اللغة العربية فـــي هذه المرحلة وخصائص المتعلم وصفاته.

2- يتناول المنهج للخبرات كافة والمقدمة للمتعلم داخل المدرســـة وخارجها، مع الاهتمام بالجانب التطبيقي العملي .

3- اعتماد المنهج المحوري المتمحور حول الطالب وميوله وحاجاته.

4- تنمية مهارات الطلبة واتجاهاتهم وميولهم.

5- مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.

6- التنوع في استراتيجيات التعلم والتعليم.

7- إكساب الفرد المهارات الضرورية للتأقلم مع متطلبات العصر.

8- تكييف المنهج لعصـــر ثورة الاتصالات والمعلومات وتهيئة الطلبـــة للعيش في الزمن القادم والتكيف معه. (الهاشمي والعزاوي، 2007)

وكتاب لغتي الجميلة المطور للصف الســـادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية كتاب جديد في بنائه وتنظيمه ،وفي شكله ومحتواه ،متسقا مع وثيقة منهاج اللغة العربية في خطوطها العريضة ،ومحققا لأهداف المشـــروع الشـــامل لتطوير المناهج ،ومترجما لتطلعات وزارة التربية والتعليم ،وملبيـــا لحاجات المتعلم،حيت تم تأليفه بناء على توجيهات المشـــروع الشـــامل لتطوير المناهج ،ووفقًا للخطوط العريضة لوثيقة منهاج اللغة العربية (وزارة التربية والتعليم ،1437،ص5)،وقد اشـــتمل الكتاب بجزئيه على ست وحدات اشتمل الجزء الأول :كتاب الفصل الدراسي الأول على ثلاث وحـــدات هي (قدوات ومثل عليا -الصيد والمحميات الوطنية -الوعي القرائي)، واشـــتمل الجزء الثاني كتاب الفصل الدراســـي الثاني على ثلاث وحـــدات هي (الوعي الصحي - التكافل والتواصل الاجتماعي - العلم والتقنية)، وســـيتم في هذه الدراســـة تقديم مقترحات لتطويره وفقا للاقتصاد المعرفي.

الدراسات السابقة:

دراسة القيسي (2011م):هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء ملامح الاقتصاد المعرفي المتضمنة والملامـــح التي ينبغي تضمينها في محتوى مقررات العلوم الشـــرعية بمشـــروع تطوير التعليم الثانوي بالمملكة العربية وقد توصلت الدراســـة إلى النتائـــج التالية: بلغ مجموع تكرارات ملامح الاقتصاد المعرفي المتضمنة في محتوى مقررات العلوم الشرعية (3138) ملمحًا، كان المجال المعرفـــي الأوفر حظًا منها حيث بلغت تكراراته(949) تكـــرارًا، يليه مجال النمو الاجتماعي وبلغـــت تكراراته (713) تكرارًا، يليه مجال الاتصال وبلغـــت تكراراته(661) تكرارًا،يليه مجـــال النمو العقلي وبلغت تكراراته (512) تكرارًا،يليه المجال الاقتصادي وبلغت تكراراته (166) تكرارًا، يليه مجال التكنولوجيا وبلغت تكراراته (75) تكرارًا، يليه المجال الوطني كأقل المجـــالات تضمينًا حيث بلغت تكراراته(62) تكرارًا. جاء مقرر الفقه)1(كأكثر مقررات العلوم الشـــرعية تضمينًا لملامح الاقتصاد المعرفي حيث بلغ مجموع تكراراته (996 (تكرارًا ، يليه مقـــرر الحديث (1) وبلغ مجموع تكراراته(865) تكرارًا، يليه مقرر التوحيد(1) وبلغ مجموع تكراراتـــه (742) تكرارًا، يليه مقرر التفســـير(1) وبلغ مجمـــوع تكراراته (742) تكرارًا، توصلت الدراســـة إلى قائمة بملامح الاقتصاد المعرفي والتـــي ينبغي تضمينها محتوى مقررات العلوم الشرعية من وجهة نظر المختصين بلغت (27) ملمحًا.

ونفذ (الرفاعي، 2008) دراســة بعنوان « مناهج التربيــة الفنية المطورة وفق رؤية الاقتصاد المعرفــي في الأردن» هدفت إلى التعــرف على النواحي الإيجابية والســلبية في الكتب القديمة والكتب الجديدة والتي ألفت وفقًا لاقتصاد المعرفة، بغرض تطوير مبحث التربية الفنية مســتقبلا، وقام الباحث بإجراء دراسة تحليلية لكتب مبحث التربية الفنية المطورة وفق رؤية اقتصاد المعرفة، توصلت الدراســة من خلالها إلى أن هناك اختلافًا كبيــرًا وواضحا في النتاجات التعليمية العامة لكتب منهاج التربية الفنية القديمة والجديدة المطورة حسب اقتصاد المعرفة،

وأجرت مياس الجوارنة (2007م) دراسة بعنوان مدى تضمين مبادئ الاقتصاد المعرفي في كتب الدراسات الاجتماعية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن ،وخلص الدراسة إلى قائمة بمبادئ الاقتصاد المعرفي الواجب توافرها في كتب الدراســات الاجتماعية تغطي الجوانب(التكنولوجية، الاتصال، المعرفية، العقلية، الاجتماعية، الوطنية، الاقتصادية)، وأشــارت الدراســة إلى وجود قصور في تغطية جوانب المضامين السابقة نظرًا لتباين طبيعة المحتوى.

كما أجرت أبو لبدة، (2007م): دراسة بعنوان: «ملامح التطوير في كتاب العلوم للصف الثامن الأساســي في ضوء الاقتصاد المعرفي والصعوبات التي تواجه تدريسه،الأساســي، وقد خلصت الدراسة إلى أن التطوير تناول(73) ملمحا منها (6) ملامح للمحتوى المعرفي، و(18) للأهداف، و(33) للأساليب والمواد والوسائل التعليمية، و(9) للتقويم، و(7)لأسئلة نهاية الفصل والوحدة.

التعليق على الدراســات الســابقة : تتفق جميع الدراسات الســابقة على ضرورة بناء المناهج في ضوء متطلبــات الاقتصاد المعرفي،وتزويد المتعلمين بالمعارف والمهارات والكفايات التي تخدم توجه العملية التعليمية نحو الاقتصاد المعرفي ،كما يلاحظ على الدراســات الســابقة أنها أجريت على مختلف المواد الدراســية (مقررات العلوم الشــرعية- مناهج التربية الفنية- كتب الدراسات الاجتماعية-كتــب العلــوم) ما عدا مقررات ومناهج وكتب اللغة العربيــة ،وهو ما حفز الباحث للقيام بهذه الدراسة (تطوير مقترح لكتاب لغتي الجميلة المطور للصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاقتصاد المعرفي).

عرض نتائج التحليل الإحصائي:

منهج الدراســة: استخدم الباحث في هذه الدراســة المنهج الوصفي التحليلي الذي يمكن من خلاله وصف وجمع البيانات المتعلقة بأهداف الدراســة وتحليلها للوصول إلى بعض الاستنتاجات التي يمكــن من خلالها تطوير مقترح لكتاب لغتي الجميلة المطور للصف الســادس الابتدائي بالمملكة العربية الســعودية طبعة عام 1437 هـ / 2016 م ، في ضوء الاقتصاد المعرفي. ويشمل ذلك

ســتة مجالات (المجال المعرفي - المهارات الحياتية -المجــال الوطني - المجال الاقتصادي - مجال التكنولوجيا - مجال الاتصالات).

ويعرّف عبيدات وآخرون المنهج الوصفي بأنه «المنهج الذي يعتمد على دراســة الظاهرة كما هــي موجودة في الواقع، ويهتم بوصفهــا وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفيًّــا أو تعبيرًا كميًّا». (عبيدات ،وآخران ، 1999، ص(247) ويعد هذا الأسلوب من أفضل الأساليب البحثية للتعامل مع موضوع الدراسة ؛لأنه لا يقتصر على جمع البيانات بل يتعدى ذلك إلى تحليلها والمقارنة بينها وتفسيرها ومن ثمَّ الوصول لاستنتاجات.

أداة الدراسة:

تحقيقاً لأهدف الدراسة، وتمشيًا مع منهجيتها، قام الباحث بتصميم استبانة بهدف تطوير مقترح لكتاب لغتــي الجميلة المطور للصف الســادس الابتدائي بالمملكة العربية الســعودية طبعة عام 1437 هـ / 2016 م، في ضوء الاقتصاد المعرفي ،واشتملت الاستبانة على ستة محاور.

* **صدق الاستبانة**: لتحقيق الصدق الظاهري لأداة الدراسة (الاستبانة)، تم عرضها، على مجموعة من الخبراء المختصين في المناهج وطرق التدريس لمعرفة رأيهم في (مدى مناســبة الاستبانة، وصياغتهــا اللغوية)، وقد أيد المحكمــون على وجه العموم صلاحية أداة الدراســة، واعتبارها صادقة تقيس ما أعدت من أجل قياســه. وقد جرى تعديل وحذف بعض العبارات التي لم تحصل علــى موافقــة 70 % فأكثر من قبــل المحكمين، كما تم إجراء بعض التعديــلات الصياغية بما يتلاءم وملاحظات المحكمين، لتصبح الاســتبانة بشكلها النهائي مكونة من (67) عبارة. وللتأكد من صدق الاتســاق الداخلي للاستبانة، تم حساب معاملات الارتباط بين درجة المحاور والدرجة الكلية للاســتبانة، وحســاب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبانة لكل محور من محاور الاســتبانة ،وكانت دلالة معاملات ارتباط درجات المحورين والدرجة الكلية للاســتبانة عند مستوى1و. دالة إحصائيًا، مما يشير إلى صدق الاستبانة.

* **ثبات الاستبانة:** يعتبر الثبات من متطلبات أداة الدراسة، والثبات يعطي اتساقًا في النتائج عندما تطبق الأداة مرات عديدة ، ولحســاب قيم معامل ثبات الأداة قام الباحث بتطبيق الاســتبانة على عينة استطلاعية بلغت (11) فردا، وتم حساب قيم معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ. Alpha Cornpach – فوجد أن الاستبانة تتمتع بقيمة ثبات عالية حيث وصلت قيمة الثبات العام للأداة 9112و. وهذا يدل على أن الاستبانة تمتاز بقيمة ثبات عالية.

مجتمع الدراسة وعينتها:-

مجتمع الدراســة: يتكون مجتمع الدراسة من معلمي مادة لغتي الجميلة المطور للصف السادس الابتدائي،بمدينة الطائف الســعودية خلال العام الدراســي 1437 هـ / 2016 م والبالغ عددهم (280) معلمًا يعملون في (200) مدرسة ابتدائية بمدينة الطائف.

عينة الدراســة:تم اختيار عينة الدراســة بالطريقة العشوائية وشــملت (168) معلمًا تمثل نسبة 60% من إجمالي معلمي مادة لغتي الجميلة بمدارس مدينة الطائف الابتدائية .

المعالجة الإحصائية : اعتمد الباحث في تحليله الإحصائي على وحدة الفكرة كوحدة للعد والتسجيل ،كما استخدم حساب التكرارات ،والنسب المئوية ،والإحصاء الكيفي .

عرض النتائج : أولا : النتائج المتعلقة بالســؤال الأول: ما المجالات الرئيسة المقترحة لتطوير لكتاب لغتي الجميلة المطور للصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاقتصاد المعرفي مــن وجهة نظر معلمي كتاب لغتي الجميلة المطور للصف الســادس الابتدائي،بمدينة الطائف ؟

جدول (1) التكرارات والنسب المئوية السعودية للمجالات الرئيسة المقترحة لتطوير لكتاب لغتي الجميلة المطور للصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية في ضوء الاقتصاد المعرفي

م	المجال	التكرارات	النسبة المئوية
1	المجال المعرفي	44	26%
2	مهارات حياتية	26	57و15%
3	المجال الوطني	21	13%
4	المجال الاقتصادي	21	13%
5	مجال التكنولوجيا	35	43و21%
6	مجال الاتصالات	20	10و11%
7	المجموع	168	100%

يتضح من الجدول (1) ما يلي: أن أكثر المجالات الرئيسة المقترحة لتطوير كتاب لغتي الجميلة المطور للصف الســادس الابتدائــي بالمملكة العربية في ضوئها كمتطلبــات للاقتصاد المعرفي كان المجــال المعرفــي(26%) يليه مجال التكنولوجيــا (42و21%) يليه المهارات الحياتية بنســبة (57و15%) يليه المجال الوطني(13%) والمجال الاقتصادي (13%)ثم يليه مجال

الاتصالات (10و11%) ،وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة لقيسي(2011م)، ودراسة مياس الجوارنة (2007م) حيث أظهرتا أن هناك تفاوتًا في نسبة تضمين هذه المجالات لمبادئ الاقتصاد المعرفي في مقررات العلوم الشرعية بمشروع تطوير التعليم الثانوي بالمملكة العربيةالسعودية،و كتب الدراسات الاجتماعية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما المجالات الفرعية المقترحة لتطويرلكتاب لغتي الجميلة المطور للصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر معلمي كتاب لغتي الجميلة المطور للصف السادس الابتدائي،بمدينة الطائف ؟

بحساب التكرارات والنسب المئوية للمجالات الفرعية المقترحة لتطوير كتاب لغتي الجميلة المطور للصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاقتصاد المعرفي كانت النتائج على النحو التالي : جاء في المجال المعرفي في المرتبة الأولى:تنمية مهارة التعلم الذاتي (19و17%) وفي المرتبة الأخيرة :التعريف بالمصطلحات المستجدة (48و7%) وفي المجال الاقتصادي في المرتبة الأولى :تشجيع الطلاب على المبادرة ،والعمل المنتج بنسبة (80و17%) وفي المرتبة الأخيرة :التأكيد على أهمية امتلاك المهارات المهنية التي تعزز مهارات الفرد والمجتمع (30و2%)،وفي مجال التكنولوجيا جاء في المرتبة الأولى :توظيف المعرفة الحديثة في إدارة المعرفة وتوليدها واستثمارها (57و21%) وفي المرتبة الأخيرة :استخدام تكنولوجيا المعلومات والوسائط المتعددة للتعبير عن الأفكار (47و4%) وفي مجال الاتصالات جاء في المرتبة الأولى :تنمية مهارة التواصل اللفظي (36و18%) وفي المرتبة الأخيرة :تنمية مهارة التفاوض والإقناع (22و9%)،وفي مجال المهارات الحياتية جاء في المرتبة الأولى :التعاون وعمل الفريق(15و23%)،وفي المرتبة الأخيرة مهارات التكيف مع الضغوط (37و9%)،وفي المجال الوطني(13%) جاء في المرتبة الأولى :التأكيد على المشاركة الفاعلة في كل ما يخدم البلد (33و28%) وجاء في المرتبة الأخيرة :التأكيد على احترام الأنظمة (54و9%)

ثالثا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث : هل تعتبر المجالات المقترحة لتطوير لكتاب لغتي الجميلة المطور للصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاقتصاد المعرفي كافية من وجهة نظر معلمي كتاب لغتي الجميلة المطور للصف السادس الابتدائي،بمدينة الطائف ،وما الملامح المقترحة في حالة كونها غير كافية؟

أسفرت مقترحات عينة الدراسة في ضوء خبرتهم الشخصية والعملية عن : ضرورة تضمين مجالات أخرى لتطوير لكتاب لغتي الجميلة المطور للصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية

الســـعودية في ضوء الاقتصاد المعرفي هي المجالات التالية :العمل والتنمية ،زراعة وصناعة، حـــرف ومهن ،اختراعات وابتكارات ،قضايا اجتماعية ،إضافة مجالات فرعية لبعض المجالات ففي المجال الاقتصادي تم اقتراح :التدريب على الادخار،ترشيد الاستهلاك،تشجيع الحرف اليدوية ،وفـــي مجال الاتصال: تم اقتراح :احترام الرأي الآخر ،التدريب على مهارات الإلقاء ومخاطبة الجماهير ،التدريب على مهارة الاستماع .

نتائج الدراسة :-

توصلت الدراســـة إلى النتائـــج التالية :- : أن أكثر المجالات الرئيســـة المقترحة لتطوير لكتاب لغتي الجميلة المطور للصف الســـادس الابتدائي بالمملكة العربيـــة في ضوء الاقتصاد المعرفي كان المجـــال المعرفـــي(26%) يليه مجال التكنولوجيـــا (43و21%) يليه المهارات الحياتية بنسبة (57و15%) يليه المجال الوطني(13%) ، والمجال الاقتصادي (13%)ثم يليه مجال الاتصالات(10و11%)

توصيات الدراسة :

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي :

- تضميـــن كتاب لغتي الجميلة المطور للصف الســـادس الابتدائي بمجالات الاقتصاد المعرفي المقترحة.
- الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في تطوير كتب المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية وفقًا للاقتصاد المعرفي .
- عقـــد دورات تدريبية لمؤلفي كتـــب اللغة العربية للتدريب على تضميـــن مناهج وكتب اللغة العربية لمجالات الاقتصاد المعرفي .

مقترحات الدراسة :-

انطلاقًا من نتائج الدراسة وتوصياتها يقترح الباحث إجراء الدراسات التالية :

- دراسة مماثلة لهذه الدراسة حول تطوير مقترح لكتب لغتي الخالدة المطورة بالمرحلة المتوسطة وكتب لغتي بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاقتصاد المعرفي.
- إجراء دراســـة مماثلة لهذه الدراسة حول تطوير مقترح لمواد دراسية أخرى بالمرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة و المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاقتصاد المعرفي.

المـــراجع

1. أبو لبدة، نادية عيســـى(2007):ملامح التطوير في كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي في الأردن في ضوء الاقتصاد المعرفي والصعوبات التي تواجه تدريســـه، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن
2. اخطايبة ،أكرم(2006):المناهج المعاصرة،عمان ،الأردن ،دار الفكر
3. الجوارنـــة ،مياس (2007م): مـــدى تضمين مبادئ الاقتصاد المعرفي في كتب الدراســـات الاجتماعية لمرحلة التعليم الأساســـي في الأردن وفاعلية تطبيق وحدة تعليمية مطورة،رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك،
4. رســـلان، مصطفى، وأبولبن، الوجيه مرسي(2007):المناهج الدراسية في مجتمع المعرفة بين النظرية والتطبيق، ط(1)، المدينة المنورة،مكتبة دار الزمان للنشـــر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.
5. الرفاعي، منذر سمير(2007):مناهج التربية الفنية المطورة وفق رؤية الاقتصاد المعرفي في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد،الأردن
6. الشـــايع ،فهد بن سليمان،وشـــينان،علي بن ســـعود : مدى تحقق معاييـــر المحتوى (8-5) بمشروع المعايير القومية للتربية العلمية الأمريكية في محتوى كتب العلوم في المملكة العربية السعودية،دراسات في المناهج وطرق التدريس ،مصر،2009،117،ص(188-162)
7. صنيتـــان ،محمد: اســـتراتيجية لمســـتقبل التربيـــة والتعليـــم ،الرياض ،دار القبلـــة للثقافة الإسلامية،1418
8. عبيدات ذوقان،وعدس،عبد الرحمن،عبد الحق،كايد(1999): البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه،ط6، عمان الأردن ،دار الفكر للطباعة والنشر.
9. القيســـي،محمد علي (2011م): ملامح الاقتصاد المعرفـــي المتضمنة في محتوى مقررات العلوم الشرعية قي مشروع تطوير التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية،رسالة ماجستير ،جامعة مؤتة ،عمادة الدراسات العليا .
10. الهاشـــمي، عبدا لرحمن، والعزاوي، فائزة محمـــد) 2007 (:المنهج والاقتصاد المعرفي، ط(1)، عمان، الأردن ،دار المسيرة للنشر والتوزيع.

11. وزارة التربيـــة والتعليم (1437):لغتي الجميلة للصف الســـادس الابتدائي(كتاب الطالب) ،الفصل الدراســـي الأول ،المملكـــة العربيـــة الســـعودية،الرياض ، وزارة التربية والتعليم
وزارة التربيـــة والتعليـــم (1437):لغتي الجميلة للصف الســـادس الابتدائي(كتاب الطالب) ،الفصل الدراسي الثاني ،المملكة العربية السعودية،الرياض ، وزارة التربية والتعليم

12. الوكيل ،حلمي و المفتي ،محمد(2002) : أســـس بناء المناهج وتنظيماته،القاهرةا ،مطابع حسان.

13. Houghton, John & Sheehan, Peter(2000).A Primer On the Knowledge Economy , Australia ,the state of Victoria, Melbourne: Publications Of Center For Strategic Economic studies

تعليم الادب العربي وتعلمه

أ.م.د.عبد القادر جبار

كلية الاداب - جامعة بغداد

المقدمة

تكمن اشـــكالية تعليم الأدب العربي في معظم دراســـاتنا الى الاتجاه نحو تحديد القواعد والأصول والنظريات التي تبحث في هذا الموضوع من دون رسم خطوات عملية للتعليم وبيان تلك الأساليب بشـــكل واقعي ، في وقت بدأت معظم الدراســـات الحديثة التي تتناول موضوع الأدب واللغة في الغـــرب تتجه الى الجانب العملي لاســـتنباط النظريات وتعزيـــز اتجاهاتها الواقعية ، وإذا كانت عملية تعليم اللغة وأصولها وقواعدها من المهمات الرئيســـة لأية عملية تربوية وتعليمية ، فلا بد مـــن التذكير بأن اللغة حاضنة الفكـــر وأداة التفكير والعنصر المميز للهوية القومية للأمم ، ولذلك بذلت الدول والمؤسســـات في مختلف بقاع الأرض جهوداً استثنائية لتعليم لغاتها ، فما بالك باللغة العربية ، لغة القرآن الكريم ، الذي أنزله الله تعالى على نبيه الأمين محمد صلى الله عليه وسلم .

إن أهميـــة اللغـــة العربية في حياة العرب والمســـلمين تمتلك خصوصية ربما لـــم تحملها اللغات الأخرى ، فهي الموجه والمرشـــد لفهم وتفهم الاسلام وهي التراث الروحي والاجتماعي والثقافي للعـــرب ، حملة لواء الدين الحنيف الى مختلف انحاء المعمـــورة ، وإذا كان الجانب الروحي في تكوين الأمة وثقافتها ينطوي على أهمية خاصة فإن الشعر العربي يعد مركز هذا التكوين ومزية خاصة للعرب في تاريخهم وحاضرهم ، لذلك فإن تعليم الأدب لابد من أن ينال قســـطاً مهماً من جهودنا وأن نســـخر له أحدث الأساليب والتقنيات التي تساعد أجيالنا والدارسين على فهم الابداع واكتشـــاف جمالياته ، ومن هذا المنطلق عمدنا الى قراءة إشكالية البنى المكونة الشعر وصعوبتها في التعليم والتعلم والأسباب التي تدفع المتلقين والمعلمين نحو تحديد الشعر بمعنى واحد من دون جعل لغته تنفتح على قراءات متعددة ، كما عمدنا في هذا البحث الى استعراض الأهمية التاريخية لـــلأدب وأهميته في عالمنا المعاصر ، مســـخرين أحدث تقنيات الاتصال والحاســـوب والبرامج لتســـهيل وتيسير عملية تلقي وفهم وتعليم الشعر العربي بما يعزز قدرات المتعلمين ويسرع من تطوير اســـتيعابهم ويرتفع بالملكات الذهنية لديهم وصولا الى أفضل النتائج ، وفي الوقت نفســـه طرحنا إشكالات الأصالة والحداثة في تعليم اللغة العربية بين استعمال التقنيات الحديثة والحفاظ على اســـتمرارية تعلم الخط العربي بجانبيه الفني والكتابي ، وقد بحثنا في هذا الموضوع طريقة الموازنـــة بيـــن الأصالة والحداثة في تعلم الأدب العربي ، متكليـــن في ذلك على العلي القدير بما يساعدنا على انجاز مهمتنا الجليلة هذه ومن الله التوفيق.

منهج الاستدلال بين الهربارتية والنقد العربي القديم

طرح التربوي الألماني فريدريك هربرت نظرية حديثة في التعليم اعتمدت على تفعيل اتجاهي، (الاستنتاج والاستقراء) لدى المتعلمين ، أي الانطلاق من العام وصولا الى الخاص (الاستنتاج) والانطلاق من الخاص وصولاً الى العام في (الاســتقراء) وأطلق على هذه النظرية الاستدلالية ، وتهدف الى الوصول الأمثل الى المعرفة [1] ، وهذه الطريقة سبق للعلماء والنقاد العرب القدماء بحثها في الاثر الذي تحدثه اللغة في المتلقي ، كما بحثوا في الســبل التي تجعل اللغة في افضل حــالات تأثيرها من حيث انتقاء اللفظ وإصابة المعنى وجمالية النســق اللغوي ، وكان الهدف من ذلــك البحث تعيين القدرات الابداعية لدى الادباء ومحاولــة تطوير قدراتهم على تفجير الطاقات الكامنة في اللغة وذلك من خلال نقل تجارب المبدعين وتعليل اسباب ابداعهم ، ونجد في صحيفة بشر بن المعتمر ، نصيحة الى الادباء والكتاب والشعراء تؤكد ضرورة عدم الاقبال على عملهم إلاّ إذا كانوا مستعدين له استعدادا كاملا ، وكان شكل الاستعداد عند بشر بن المعتمر يتمثل في أن يكون الاديب فارغ البال من كل شــيء ، موفور التهيؤ تام النشاط ، لأن ذلك حسب رأيه يساعده علــى انثيال المعاني دون تكلف وان يكون الاديب قادراً على اختيار الالفاظ المناســبة وان يبتعد عن كل ما يفسد الكلام ويهجنه [2] ، وجاءت هذه الوصايا في مرحلة شهدت اشكالات في استعمال اللغة العربية من قبل الاقوام غير العربية التي دخلت الاسلام والمولدين ، الأمر الذي جعل قضية الفصاحة محط اهتمام العلماء والنقاد العرب القدماء ، وكان الجاحظ من أهم العلماء العرب الذين بحثوا طويلا في موضوع نقاء اللغة العربية بعد أن تناولها عدد من العلماء السابقين بشكل مختصر ، فقد أشار الجاحظ في كتابه البيان والتبيين الى ضرورة أن تكون اللغة العربية نقية مما يمكن ان يشوبها من تداخل مع اللغات واللهجات الأخرى بقوله : ((ومتى ما سمعت - حفظك الله - بنادرة من كلام الاعراب فإياك أن تحكيها إلا مع اعرابها ومخارج الفاظها فإنك إن غيرتها بأن تلحن في اعرابها وأخرجتها مخارج كلام المولدين والبلديين خرجت من تلك الحكاية وعليك فضل كبير)) [3] لقد كان هذا الحرص على نقاء وســلامة اللغة العربية يمثل في جوهره نوعاً من الحفاظ على هوية العرب والحفاظ على ســلامة لغة القرآن الكريم ، لذلــك ابتكر العلماء العرب طرقاً مختلفة لتعليم هذه اللغة بما يجعلها تؤدي وظيفتها في الجانب الفني والجانب الاجتماعي والثقافي والديني في فهم القرآن الكريم بشــكل أيســر وأعمق من قبل مختلف ثقافات وطبقات المجتمع الاسلامي ، وكانت مخاوف ذهاب صفاء اللغة يقلق العلماء العرب كثيرا حتى إن ابن خلدون أشار في مقدمته الــى ((أن اللغة للعرب بالطبع أي بالملكة الأولى التي أخذت عنهم ولم يأخذوها عن غيرهم ، ثم فســدت هذه الملكة لمضر بمخالطتهم الأعاجم ، وسبب فسادها أن الناشئ من الجيل ، صار يسمع

عن المقاصد كيفيات أخرى غير الكيفيات التي كانت للعرب)) [4] ولما كان الأدب العربي المنبع الرئيس الصافي، (الخاص) في لغة العرب قبل نزول القرآن الكريم فأنه يمتلك أهمية استثنائية في تعليـــم اللغة العربية وتعلمها ، فهو مركـــز الأدب العربي في جمالياته في الجوانب الفنية واللغوية والفكرية والتاريخية ، وقد أكد الرســـول الكريم أهمية الشـــعر وخطورته في اللغة قائلاً (ص) :((إن من الشـــعر لحكمة فإذا الْبس عليكم شـــيء من القرآن فالتمســـوه في الشعر فإنه عربي)) [5]، إن حديث الرســـول الكريم بشـــأن أهمية الشعر وسلامته اللغوية لا تنطوي على الجانب الفني والموضوعـــي فقط ، بل تتجه الى القصد في المعنى عندما قرن حل اللبس في موضوع معين في القرآن بســـبب لغته المعجزة بالشـــعر ، وأن الفصاحة لا يمكن لها أن تكتمل في كلام العرب من دون الشعر لذلك أصبح الشعر (الخاص) الذي يحدد صحة العام ، وأن الوصول إلى العام لا يمكن له إلاّ من خلال الانطلاق من الخاص ، ولهذا الســـبب عمد الخلفاء في الدولة الأموية والعباســـية الى اســـتقدام علماء اللغة والأدب الى مراكز الخلافة لتعليمهم وتعليم ابنائهم اصول اللغة والأدب والشـــعر خاصة ، وقد ظهرت على هذا الطريق مختارات من الشـــعر انتقاها أفضل علماء اللغة والأدب في زمانهم ، ومن هذه المختارات المفضليات والأصمعيات ، وكان هدف التعليم ينطوي على أبعاد رســـالية متضَمَنة في الابيات الشـــعرية المنتقاة وأبعاد فنية فـــي اللغة والبلاغة ، ففي اختيـــارات القصائد التي تمجد العرب نجد أن أبا عمرو بن العلاء والأصمعي يتفقان على أهمية قصيدة قالها عمرو بن الأســـود في يوم ذي قار يؤكد فيها الشـــاعر معنى الانتصار العربي على المجوس ، إذ يقول الشاعر في هذه القصيدة وهو يصف قتلى المجوس:

وكأنما أقدامهم وأكفهم كرب تساقط من خليج مفعم

ومـــن خلال هذه القصيدة شـــرح الأصمعي موقفه مـــن معركة ذي قار وكيف اســـتطاع العرب الانتصار على الفرس بعد زمن طويل من احتلال بلاد فارس العراق وضمّن ذلك قول الرســـول الكريم محمد (ص) :((اليوم أول يوم انتصفت فيه العرب من العجم ، وبي نصروا)) [6]

من هنا تضيف اليوم أهمية تعليم الشـــعر في ثقافة النشء الجديد ، ومن أجل فهم الشـــعر أصبح لزاماً على النقاد واللغويين والأدباء المحدثين الاهتمام بتعليمه وابتكار أفضل الوسائل وأحدثها في هذا المجال ، وذلك من أجل التواصل مع تاريخهم وترســـيخ الهوية العربية في ظل احتدام مفاهيم العولمة وإذابة الشـــخصية الوطنية والقومية في هويات اخرى ، ولا يمكن تحقيق عملية الممانعة للغزو الثقافي واللغوي الذي يستهدف لغة العرب إلاّ من خلال استعمال احدث الوسائل والأساليب فـــي تعليم اللغة العربية وتعلمها ، وهذه المهمة كانت هي الأخرى تســـتأثر باهتمام العلماء والنقاد

العرب منذ العصور الاســلامية الاولى وذلك من خلال اعتمادهم لغة القرآن والشــعر بوصفهما بوصلة لتعليم اللغة العربية ، وقد درس على هذا الطريق بعد الجاحظ كل من أبي هلال العسكري والباقلاني والجرجاني وعلماء آخرين النســيج اللغوي المعجز في القرآن الكريم والشعر العربي ، وكشــفوا جماليات اللغة العربية وفنونها وأســاليبها في الشعر والنثر ، وكانت طريقة الاستدلال دليلهم للوصول الى الكيفية التي يتم من خلالها انتاج علاقة بين العام والخاص في بيان أســاليب النظم والنثر معاً تتم من خلال اللغة لفهم الشــعر ومن خلال تحولات اللغة في الشــعر لاستيعاب اللغة ، وهذا التبادل بين العام والخاص هو ما يعرف اليوم بمنهج الاســتدلال ، ومثالنا على ذلك، فــي عرض الباقلاني للماثلة إذ نجده يضرب أمثلة لهذا الفن من النثر ثم تطبيق تلك الأمثلة على أبيات من الشــعر العربي بقوله :((من البديع المماثلة وهي ضرب من الاســتعارة ، وذلك أن تقصد الاشــارة الى معنى فيضع القائل الفاظا تدل عليه ، وذلــك أن المعنى بألفاظه مثال للمعنى الذي قصدت الاشــارة اليه ، ونظيره من المنثور أن يزيد بن الوليد بلغه أن مروان بن محمد يتلكأ عن بيعته ، فكتب اليه : أمّا بعد فإني أراك تقدم رجلاً وتؤخر أخرى فاعتمد على أيتهما شــئت)) (7)، بعد ذلك ينتقل الباقلاني من النثر وهو العام في كلام العرب الى الشــعر الخاص لتأكيد صحة طرحه بشــأن المماثلة ليعود بعدها الى اللغة من خلال الشــعر ، كما ألف عبد القاهر الجرجاني كتابيه أســرار البلاغة ودلائل الاعجاز على اســس ذلك المنهج ، إذ انطلقت تلك الدراسات من العام الى الخاص من (النثر الى الشعر) ومن ثم تعود من الشعر الى النثر، لتصبح فكرة الاستدلال في النقد العربي القديم قريبة من فكرة الاســتدلال عند فريدريك هربرت، من هنا فأنه يمكن القول أن استعمال المنهج من الناحية العملية عرفه النقاد والعلماء العرب القدماء فما الجديد الذي يمكن تقديمه بهذا الشأن ؟ .

أن الاجابة عن هذا الســؤال تكمن في الأهمية الخاصة التي يمتلكها الشــعر ، والشبكة المعقدة من البنيات الداخلية التي يختص بها ، لذلك فإن تعلم الشعر لابد من أن ينطلق من بنياته المكونة وهي بنيات خاصة تســهم بشكل اســتثنائي بتعلم اللغة وفنونها ونحوها هذا فضلا على الايقاع الخاص الذي يميزه من أنواع الكلام الأخرى.

منهج الاستقصاء في دراسة بنيات الشعر

يعد الاســتقصاء واحداً من أهم الأســاليب الحديثة التي تشجع الدارسين على البحث عن المعرفة وتتبُّــع المعلومات في محاولــة الوصول الى الحقائق ، وإذا كان الهدف من هذه الدراســة جذب المتلقين للشعر نحو دراسته واستعماله وسيلة اساسية من وسائل تعلم ومعرفة أسرار اللغة العربية

فلا بد من الاشـــارة الى أن تعليم الأدب والشعر خاصة لا بد من أن ينطلق من مجموعة العناصر المكونة لهذا الجنس الأدبي أو ذاك ، فالشعر العربي القديم والحديث يستند الى الوزن (باستثناء ما يعرف اليوم بقصيدة النثر)، ويمثل الوزن والقافية أكثر البنيات التي تتسم بالثبات النسبي، ويذهب عبد الله الطيب المجذوب الى أن المنظوم العربي يقوم على عمادين أ - البحر ويتكون من مقاطع طويلة وقصيرة منظمـــة بطريقة خاصة. ب- القافية وهي الحرف الذي يجيء في آخر البيت[8]. ويمثل هذان العنصران موســيقى الشعر الثابتة ، وهذه الموسيقى الظاهرة تعتمد ترديد ايقاع معين بصورة منتظمة الأمر الذي يجعل اللغة في هذا الجنس الأدبي ذات جمالية خاصة لأن فكرة الجمال في الفلســفات تعني التناســق والتناغم والانتظام [9]، لذلك فأن الوزن ذو تأثير خاص في التلقي ، وهو في الوقت نفســه يجعل الشعر أيسر في الحفظ وأقرب الى الذوق ، والذوق العربي خاصة، وإلاّ ما كان الشعر ديوان العرب ، وأقرب كلام الى الغناء كما وجد ابن خلدون ذلك في قوله : ((إن الغناء يعني تلحين الشعر الموزون من خلال تقطيع الأصوات على نسب منتظمة معروفة من الكلام واللحن)) [10]، كما ناقش ابن خلدون الأسباب التي تجعل من الغناء أيسر في التلقي وتعليل لجوء الناس الى ســماع الغناء باللذة الناشئة عنه وهذه اللذة ناشئة من كثافة اللغة وانتظام واتساق المقاطع في الشــعر والموســيقى ، وتقوم القافية مقام قوة الفصل والقطع بين أبيات القصيدة وهذه القوة الجمالية غالبا ما تكون متوقعة في ايقاعها وجرس حروفها ، وهذا الايقاع يســاعد على تعلم الشعر بطريقة أسرع من غيرها، وقد قامت نظرية التلقي بشكل أساس على جمالية النص الأدبي، إذ وجد المفكرون والنقاد الألمان أن الجمالية التي تحققها بنيات الشعر هي التي تساعد على إثارة التلقي في القراءة [11] وتعدد بنيات الشــعر غالباً ما تســهم بتعدد جماليات التلقي ومن هذه البنيات موسيقى الشعر .

وإذا كانت الموســيقى البنية التي تتصف بالثبات النســبي فإنها تحتوي في الوقت نفسه على بنية متغيرة باســتمرار وهي النســق اللفظي وهذه البنية هي التي تشكل العمود الفقري للغة العربية ، فالأنســاق اللغوية التي يتضمنها الشــعر لا تعتمد المعنى المباشر للمفردة بل المعنى المتحقق في النسق ، وهذا المعنى المتغير يتيح بتحولاته المستمرة انتاج فضاء لغوي يتسم بالتنوع وتعزيز قدرة المتلقــي على إدراك المعنى في جانبيه المادي والعقلي ، أي في المحســوس والمجرد معاً. وهذه المســألة واحدة من الأسباب المهمة التي تجعل الشــعر ذات خصوصية في التعليم ، وقد أثارت هذه المســألة اهتمام علماء النفس والنقاد والمفكرين وخاصة تلك المتعلقة بقضية ايصال المفاهيم والمفردات المجردة والمعاني وقصديتها الى المتعلمين واســتلزم ذلك دراســة الجوانب النفســية والســلوكية والوراثية والتاريخية لديهم (دراسة شخصية المتلقي وتكوينه التاريخي)، وحاولوا من

خلال هذه الدراسة ايجاد أفضل السبل التي تحقق الاستيعاب الأمثل من قبل المتلقين ، ويعد المفكر الفرنســـي جان بياجيه من أكثر العلماء الذين بحثوا في هــذا الموضوع ، وذلك من خلال تمييزه بين المفاهيم المحسوســة والمفاهيم المجردة واعتقد أن المفاهيم المجردة تبدأ بعد سن الثانية عشرة حيث يقوم الدماغ البشري في هذا العمر بالشروع في (عمليات التفكير المنطقي التصوري) وهذه العمليات لا تعتمد بشكل مطلق على الخبرات المباشرة للأفراد ، على حين أن المرحلة التي تسبق هــذا العمر تعتمد على العمليات المباشــرة التي تنعكس من الواقع الــى الذات [12]، (والذات هنا واســعة الدلالة تشــمل الدماغ ، العقل ، الذهن)، وإذا ما اتفقنا مع النتائج التي توصل اليها بياجيه في أبحاثه والتي تؤكد ضرورة التركيز على زيادة جرعة المعلومات المباشــرة قبل ســن الثانية عشرة ، فان المرحلة الأولى من تعليم اللغة العربية ، لابد من أن تعتمد المعنى المباشر المحسوس للمفردات ، ولكن ليس على اســاس التلقين المباشــر للمفردة ومعناها ، بل على أساس استعمالها في الأنساق ذات الايقاعات المنتظمة ليس في الشعر فحسب بل في السجع وفنون الأدب الأخرى ، وهذا الاســتعمال يســهل بدرجة كبيرة عملية تدوير المعنى ويوضح دوره في السلسلة اللغوية والقواعد التي تتحكم باســتعماله ، ونضرب مثلاً لذلك في مفردة (البعل) والمعنى المباشــر لهذه المفــردة (الذكر) ، لكن هذه المفردة لــم تقتصر على هذه الدلالة ، بل وردت في معنى النخل كما وردت في معنى ذكر النخل ، وبذلك تصبح العلاقة المباشــرة بين الذكر(الرجل) والنخل وذكر النخل علاقة متقاربة تسهل على المتلقين اكتشاف المزيد من الدلالات في حالة استعمالها في نسق لغوي ما ، لأنها علاقات مباشــرة ومحسوســة لديهم ، وبذلك يمكن أن توفر لنا هذه المفردة فكرة التمييــز في علاقــة (رجل + امرأة)، ولكي تكتمل الصورة المحسوســة وتؤدي الى الصورة الذهنية يمكن أن ننتقل من المعنى المباشــر الى معنى آخر وهو (الملكية)، وبذلك يمكن أن ننتج علاقة جديدة فيها مراتب تنقل الفكر من المحسوس الى المجرد البدائي وبيان عدم تساوي المعاني في الاستقبال من خلال دعوة المتعلمين الى الإدلاء بآرائهم بشأن دلالة الملكية وبذلك نهيئ لعلاقة ذهنية تبحث عن القصد ونعزز التفكير بالعلامة التي تعد محطة رئيسة في سلسلة عمليات التجريد المنطقي، من جهته يقوم المرسل برسم علاقة المفردة بدلالاتها على النحو الآتي :

البعل - النخل - ذكر النخل - المالك

وبعــد هذه العلاقة يمكن أن نتجه الــى التذكير بورود هذه اللفظة في القرآن الكريم أو في الحديث الشريف، بعد أن نذكّر بتاريخ المفردة ذاتها (فبعل) كان صنما عُبِدَ في الجاهلية كأنه رب للعابدين وهي علاقة محسوســة ولكن بعدها التاريخي يستند الى علاقة الملكية بالإلوهية ، وهنا نقيم علاقة دلالية بين المالك والرب في الجاهلية ، ومن ثم نعرج على التحولات التي جرت على هذه المفردة

في الإسلام وكيف تم استعمالها ، ونؤسس بعدها لإنتاج صورة نمطية عن الإسلام والجاهلية.

إن هذه العلاقة بين المفردة ودلالاتها ، تتضمن استدعاء لصور سابقة تمثل الخبرة المتراكمة لدى المتلقين مثل العبادة في الجاهلية والعبادة في الاسلام وهذا الاستدعاء لا يخل بالنتائج التي توصل اليها بياجيه بشـــأن تقســـيم الاســـتقبال لدى الفئات العمرية ، لأننا نعتقد أن ربط المفردة بالصورة النمطية هي في حقيقتها عملية استدعاء لذاكرة خاصة تتعلق بعقيدة المتلقين ومقدرتهم على اجراء مقاربات ومقارنات في صـــورة المفردة مثل (مقابلة الصنم في الجاهلية مع دلالة النخل في الفهم الاســـلامي) وهي علاقات محسوســـة ، ويمكن ايراد استعمال الرســـول الكريم لمفردة بعل حين كتـــب لأكيـــدر بن عبد الملك قائلاً : ((لكم الضامنة من النخل ، ولنا الضاحية من البعل)) (13) ، والضامنة ما أطاف به سور والضاحية ما كان خارجاً .

إن الملاحظ على هذا الاستعمال أن مفردة بعل أنها تحركت في اطارين مباشرين ، الأول : لغوي ، والثاني : ديني ولكل إطار وظيفته في عملية توصيل اللغة وإذا ما لاحظنا البنية التي تشكل في ضوئها حديث الرسول الكريم نجدها قريبة الى التوازن الشعري بسبب طبيعته الايقاعية المتناسبة في اصوات الحروف وجرسها اللفظي ، (لنا + لكم) ، (الضاحية + الضامنة) ، (النخل+ البعل) وهذه الايقاعات المتناسبة يمكن أن تسهل عملية الانتقال الى الايقاع الشعري ، وهي تمثل المرحلة الأولى من توسيع المدركات بشأن اللغة وعدم حصرها في دلالة واحدة .

إن كل ذلك يمكن تعزيزه ببرنامج (البور بوينت) وإيضاح الدلالات المحسوســـة بالصور ويمكن عـــرض فيلم عن طبيعة العبادة في الجاهلية وبيان علاقة الســـادة بالعبيد لكي تبدأ مرحلة التفكير المجرد بالمفردة في مقدماتها الاولى .

الاجراء بين الاستدلال والاستقصاء في بنيات الشعر

إن ما توصل اليه بياجيه بشـــأن علاقة المرحلة العمرية بالتعلم والتلقي يساعدنا على انتاج أنموذج خاص بتعليم الشعر العربي، ونقترح هنا في ضوء توصلات بياجيه اقتراحاً مفاده : أن فكرة تعليم الأدب تقترب من فكرة تعليم المفاهيم وذلك بســـبب الطابع التصـــوري والتجريدي والافتراضي والقصدي في كلتا العمليتين ، وقد اشتغل على هذا الموضوع عدد من العلماء والمفكرين الغربيين والعـــرب فعلى الرغم من اعتراف الباحثين العرب بصعوبة تعليـــم هذا الموضوع كما أكد ذلك الباحث المصري في شـــؤون التربية وعلم النفس عبد المجيد نشـــواتي حين درس علاقة التجريد بالمفهوم إلاّ أن الخطوات العملية المتسلســـلة التي تبدأ من المحســـوس الى التجريد النسبي الأولي وصولاً الى التجريد الكلي قد تســـاعدنا على تعليم الشـــعر وتعلمه وذلك بسبب الجماليات الخاصة

في الشـــعر التي تجذب المتلقي ، وكان نشـــواتي قد حدد صعوبات تعليم وتعلم المفاهيم المجردة، بمحدودية الوسيط الصوري لدى المتعلم وعدم الوضوح التام في الوسيط التصوري وخاصة ذلك الـــذي يربط المفهوم بمدلوله ، هذا فضلا على وجود احتمالات متعددة في القصد [14] إلاّ أن هذه الاشـــكاليات لا يمكن لهـــا أن تنفي أن المفاهيم تعني تصور أحداث أو أشـــياء أو مواقف لفئة من المعلومـــات أو القيم ، وفي هذا الاتجاه عبر الباحث ابراهيم بســـيوني عن المفهوم بأنه اللفظ أو العبارة التي تشـــير الى مواقف وأحداث يجمعها عنصر أو عناصر مشـــتركة [15] ، وهنا يقترب المفهوم من لغة الشـــعر من حيث تعدد الوسيط الصوري والقصد ، وقد وجد العالم الغربي برونر أن المفهوم ((تجريد مستخلص من أشياء أو وقائع لها الصفات نفسها)) [16] وفي هذا التحديد يرتبط المفهوم بالواقع مثلما يرتبط الشـــعر بالواقع ومن دون تحديد ، ولهذا نجد أن العالم الغربي دنيس تشالد يحدد مجموعة من الخطوات لتعلم المفاهيم بوصفها الجزء المجرد من اللغة وهذه الخطوات يمكن اختصارها على النحو الآتي [17] :

1. اختبار قبلي لمعرفة مدى المام المتلقين بمعرفة اللغة .
2. اختبار قبلي لمعرفة المتطلبات الاساسية لتعزيز فكرة التجريد.
3. اختيار الاستراتيجية المناسبة لهذا النوع من التعليم.
4. اختيار الأمثلة المرغوبة والمناســـبة لهذا النوع من التعليـــم (وقد وجدنا في التراث العربي كتب الاختيارات بوصفها تطبيقا لهذه المسألة) حيث تم اختيار القصائد على أساس تحقيقها الهدف والقصد من التعليم .
5. توفير الفرص المناسبة للتدريب والممارسة.
6. اختبار بعدي لمعرفة مدى استجابة المتلقين لهذا النوع من اللغة.

والآن هل يمكن تطبيق هذه الخطوات في تعليم الشـــعر ؟ إن الاجابة الدقيقة في هذا المجال تكمن في عالمنا المعاصر الذي اســـتطاع أن يهيئ كل وسائل التطور لخدمة التعليم واستخدام التقنيات الحديثة ووســـائل الاتصال لتحقيق هذا الغرض ، ولكي نوضح الأساليب الحديثة في تعليم الشعر وتعلمه اختيرت قصيدة حديثة لشاعر حديث هو بدر شاكر السياب ، والقصيدة المشهورة (انشودة المطر) ووقع الاختيار على النص والشاعر لعوامل مختلفة منها حداثة القصيدة وحداثة الشاعر والوزن المنتظم الذي يفترق عن انتظام قصيدة الشـــطرين لكنه يقترب منها كثيراً ووزن القصيدة الرجز الذي تنظم قصائد الشـــعر والرجز معاً على ايقاعه ولوجود القافية في هذه القصيدة ، التي

تمتـــاز بالتنوع كما أن تفعيلته مـــن أكثر التفعيلات القابلة للتحول بين البحور الأخرى ، وكما في التحليل الأتي :

عيناك غابتا نخيل ساعة السحر

أو شرفتان راح ينأى عنهما القمر

عيناك حين تبسمان تورق الكروم

وترقص الأضواء كالأقمار في نهر

لتأكيد الإحســـاس بالنص الشعري نجد انه من المناســـب استعمال برنامج (البور بوينت) لرسم عناصر هذا المقطع الشعري، وهذه العناصر (عينان ، غابتا نخل ، نهر ، بستان كروم ، ...الخ) ومن ثم نقيم علاقة بين هذه العناصر ، فتكون العلاقة بين الطرفين في السطر الأول علاقة سكونية (عينـــاك غابتا نخيل) ، في هـــذه العلاقة لا يوجد رابط بين العينين وغابتي النخيل غير ســـاعة السحر، وهنا يتم عرض الصورتين على المتلقين بدلالة ساعة السحر ومن دون حركة ، والصورة هنا صورة تقريرية من خلال العلاقة المباشـــرة بين المشـــبه والمشبه به ، ومن دون أداة تشبيه ، وهذه العلاقة سوف تنقل تصور المتلقي الى فضاء القصيدة كما تساعده على تصور الأجواء التي أرادها الشاعر أن تكون مفتتحاً لقصيدته .

إن عـــرض الصور في برنامـــج البور بوينت ما هو إلاّ تحريض للذاكرة لاســـتدعاء مزيد من الصور التي اختزنت في الذاكرة من خلال التجربة المباشرة ، وهذا الاستدعاء يساعد الذهن على الشـــروع في عملية التجريد ومحاكاة الألفاظ التي تقـــع ضمن الحقل الدلالي للصور المعروضة، وهذه الصور ليســـت موحدة ولكنها في انعكاسها في الذهن ليست مؤثرة عند من اعتاد مشاهدتها مثل الذي لم يشـــاهدها ، وفي هذه المســـألة على المدرس أن يقوم باختبار مدى تأثير الصورة في المتلقيـــن من خلال ربط عناصر الصورة ، فإذا كانت عمليـــة الربط أكثر منطقية وتنطوي على ابتكار في ربط العناصر فإن هذا يعني أن الاســـتقبال الجمالـــي أكثر فاعلية عند هذا المتلقي من الذي لم يســـتطع القيام بعملية ربط عناصر الصورة بشكل منطقي ولم يستطع ابتكار صور جديدة ، وبشـــكل عام أكـــدت التجربة التي أجراها الباحث على طلبة الماجســـتير فـــي كلية الآداب في جامعـــة بغداد أن عملية الربط المنطقي أقوى عند من شـــاهد غابتـــي النخل وكانت أضعف عند من لم يشـــاهدها ، ونرجح هنا أن استقرار الصورة وتحولها الى نمط في المشاهدة هو الذي جعل الابتكار والربط أقوى وهي علاقة تم اكتشافها في الاجراء العملي إذ توصل الباحث الى أنه كلما كانت الخبرة أعمق في هذا المجال كانت الاســـتجابة أقوى للصورة النموذجية ، وذلك بسبب تعدد

الصور التي تســتدعى من الذاكرة لذلك على المرســل أن يضع هذه الملاحظة في نظر الاعتبار في الخطوات اللاحقة وهذه الملاحظة تتفق مع توجه بياجيه النظري بشأن العلاقة بين المحسوس والمجرد ، وإذا ما انتقلنا الى السطر الشعري الثاني نلاحظ وجود تحول في حركة القصيدة فبعد ســكون العنصرين في الســطر الأول يبدأ أحد العناصر بالتحرك ، (أو شرفتان راح ينأى عنهما القمر) وفعل النأي هنا يمثل حركة السطر الشعري المقابل لسكون الشرفتين ، وهنا يمكن تحريك القمر على جهاز الحاسوب الشخصي وعرض الشرفتين الساكنتين مع القمر المتحرك وهي بداية لحركــة عناصر القصيدة وبداية حركة التصور المنفعل مــع العناصر الصورية بعد أن كان قد استقر نسبياً في علاقات السطر الأول ، وفي السطر الثالث ، تتعزز الحركة في عنصري العلاقة بين ابتســامة العينين والكروم المورقة ، فتصبح الصورة الجديدة على جهاز الحاســوب أو شاشة العرض حركة مقابل حركة ويفضل اســتعمال برنامج الفوتو شــوب في هذه الحركة ، وفي هذا العلاقة نلاحظ أن الهدوء هو الذي يميز الحركة الى الحد الذي يقترب فيه من الســكون ، فحركة العينين باسمة وليست ضاحكة الأمر الذي يؤشر هدوء الحركة والكروم التي تورق ليست بطريقة مفاجئة بل بهدوء يتناســب مع حركة الابتســامة ، ولم تتغيير طبيعة الحركة في السطر الرابع الاّ بزيادة الرقص (وترقص الأضواء) ولكن هذه الزيادة مشــروطة بما يشــبهها كالاقمار في نهر ، ويعزز المقطع الأخير هذا البطء في الحركة من خلال يرجها المجذاف وهناً ساعة السحر.

إن استعمال الصورة المقابلة للصورة الشعرية في القصيدة سوف يتيح لنا مجموعة من المتغيرات.

1. تعرف بيئة الشاعر أو البيئة التي كتب عنها الشاعر.
2. يمكن تعليل سبب استثارة الشاعر من خلال مجموعة قراءات وأفكار بشأن علاقات النص وهذه القضية تمكننا من اكتشاف الجماليات في التلقي.
3. توجيه التصور نحو المناطق التي نعتقد انها صحيحة في القصيدة.
4. تفعيل التصور بعلاقات محسوســة تتيح له الانتقال نحو العلاقــات المجردة البانية للعوالم المتخيلة عند كل متلق من المتعلمين تبعاً لخبرته وتجربته.
5. نقل اســتجابة المتلقي من اللغة الى الصورة وتعزيز النســق الشعري بالصورة المحسوسة التــي تدفع نحو التأمل الامر الذي يســاعد المتلقي على فهم القصيــدة وحفظها من خلال عملية استرجاع الصور التي تمت مشاهدتها على برنامج البورز بوينت والفوتوشوب مع ملاحظة أن كل تصور ينتج عنه استدعاء للحقول اللغوية في الذهن وخاصة تلك التي تنتمي الى الصور المباشرة ، وهذا يمثل محاولة لاكتشاف ثروة جديدة في اللغة.

6. زيادة الاحساس بجمالية القصيدة من خلال اكتشاف عناصرها غير الظاهرة وهذه المسألة تتبع امكانات المدرسين وقدراتهم الفنية واللغوية والنقدية ، لأننا لا يمكن أن نضع سياقا موحداً لكل المدرسين من دون أن نراعي الفروق الفردية.

أما بشأن الايقاع فمن الممكن تزويد المتعلمين ببرنامج الفراهيدي وهو برنامج يمكن ادخاله في الحاسبات لمعرفة اوزان الشعر ، ويتم ذلك من خلال مقابلة مفردات القصيدة بالتفعيلات، ولكن لا بد من تعليم المتلقين كيفية قيام هذا البرنامج بعملية التقطيع وذلك لتعزيز ملكة الاحساس بالإيقاع في الشعر، ولكي يتعلم المتلقون كيفية التقطيع ومعرفة الوزن نعطي لهم احتمالات كل بحر من البحور في القصائد المدروسة ولكن بطريقة مبسطة وغير معقدة إذ جرت العادة في درسنا الوزني ضخ معلومات كثيرة فائضة عن الحاجة تؤدي بالتالي الى هرب المتعلمين من الوزن ولمعالجة هذه المشكلة نقوم باختصار الخطوات وعدد المصطلحات مثل (الزحاف، الخبن، الطي، الخرم .... وغيرها) والتركيز على ما هو أساسي ونقترح هنا أن نقوم بتسمية التفعيلة الرئيسة للبحر ومن ثم نطلق مصطلحاً واحداً على كل متغيراتها ونفترض مصطلح الانحراف ونكتفي به.

في هذه القصيدة (أنشودة المطر)، لابد من الاشارة الى أن الاحتمالات الممكنة في التفعيلات والبحر ستكون على النحو الآتي :

1. البحر هو (بحر الرجز) ، (بحر الكامل) ، (بحر البسيط).
2. التفعيلات المحتملة (مستفعلن ومفاعلن ومفتعلن وفاعلن ، ومتفاعلن) ونعطي هذه المعلومات من دون زيادة ثم ننتقل الى الاجراء العملي ونبدأ من الكلمات الأولى في السطور الشعرية ، ونختبر التلاميذ في كيفية تطبيق برنامج الفراهيدي على الحاسوب في كلمة (عيناك) فإذا كانت النتيجة متحرك ساكن متحرك ساكن فالمقطع المراد منه أن يتم لابد من أن يتكوَّن من سبعة حروف وهي عدد حروف (مستفعلن) يعني اننا سنقوم بمعرفة وزن المقطع الآتي):عيناك غا) أي أن التقطيع سيتم في هذا الحيز من السياق ، ثم ننطلق الى السطر الثاني فإذا كانت حركة ، حركة ، سكون فإننا لابد أن نزن الحروف الستة الأولى من السطر الشعري مثل (وترقص ل) وهي على وزن مفاعلن أما إذا كانت حركة سكون حركة فأن المقطع سيتم وزنه على مفتعلن أي أننا سنقوم بوزن الحروف الستة الأولى ، وفي هذا البرنامج هناك تعريفات لتحولات الايقاع في الانشاد مثل (أل) التي تصبح لاماً في الانشاد والقراءة , وكيفية وزن مفردات مثل (استغفر و استجاب) التي تصبح (س) ساكنة في الانشاد، مع ملاحظة أن اكتشاف التفعيلة الأولى في السطر الشعري سيكون دليلاً لبقية

المقاطع فيه حتماً ، ولمّا كانت التفعيلات قد اجتمعت على النحو الآتي (مســتفعلن، مفاعلن، مفتعلن) فإن البحر هو الرجز، بعد أن يقوم المرســل بتعليم المتلقين على التفعيلة الأساسية لهذا البحر(مســتفعلن) وانحرافاتها المحتملة في (مفاعلن ومفتعلن)، وفي هذا الإجراء انتقلنا من الخاص الى العام، أما بشــأن القافية فيمكن معرفة وزنها مما تبقى من حروف الســطر الشــعري وعلى أســاس القواعد نفســها التي تعمل في تفعيلات تلك السطور وعلى النحو الآتي:

عيناك غابتا نخيل ساعة السحر

(عيناك غا) مستفعلن (بتا نخي) مفاعلن (لن ساعةال) مستفعلن (سحرْ) مفا

وهنا اصبحت القافية سحر نصف تفعيلة مفا، وهي قافية مسموح بها في بحر الرجز. وهذا الدرس الايقاعــي لا يعتمد التعقيدات التي يقوم بهــا الدرس التقليدي في التنويه علــى انحرافات القافية وتســميتها بمصطلحات في غاية الاختصاص ، بل يكتفي بالعام وصولا الى الخاص ، وهنا نحقق فكرة الاستلال في نظرية فردريك هربرت في تعليم الشعر من خلال استعمال الخاص باتجاه العام وبالعكس .

بعــد هذه المعلومات يطلب مــن المتعلمين تصور الفضاءات التي تتحــرك في عوالمها القصيدة وتصوّر الغابة والعيون والنهر المفترضة فيها لكي نقوم بعرض كل فرضية من قبل الطلاب، إن هذه الفرضيات تساعدنا على معرفة اســتيعاب الطلبة ومستوى تصوراتهم وطريقة التعبير عنها وتشــجيعهم على الابتكار، ثم نحاول الاجابة عن السؤال الآتي : لماذا لم يقل الشاعر رمشاك مثلا وقال عيناك، لماذا لم يقل حدقتاك وقال عيناك لماذا لم يقل جفناك ، ونسأل هل المطلوب في تشبيه العينين بالغابة سوادهما أم أسرارهما ونترك المجال للمتلقين للإجابة عن هذه الاسئلة،

إن دراسة التصورات المقترحة للقصيدة من قبل الطلاب وعرضها في برنامج البور بوينت تعزز الاستجابة الجمالية من قبلهم تساعد على تعزيز الثروة اللغوية والبحث عن مفردات جديدة للتعبير عن العلاقات في الصور المعروضة وهي في الوقت نفسه تزيد من الوعي الجمالي لديهم.

كما ســتقوم الصور المقترحة من قبلهم بالإسهام في ترسيخ فكرة القصيدة ومفرداتها في ذاكرتهم لأنها ستتحول في الذهن من المفردة المجردة الى الصورة المجسمة.

أمّا اللغة ، فالقصيدة لا تعتمد الرمز بشــكل مطلق ولكن يمكن تحميلها في درس لاحق بالرموز التي يتم اقتراحها من خلال التفاعل بين المعلمين والمتعلمين ، ولكي نشرع في هذه القضية نؤكد

أن صور القصيدة كانت تنتمي باستمرار الى بيئة الشاعر والفضاءات التي عاش فيها ، ولكن هذا لم يمنع عدداً من النقاد والدارسين من تحميل هذه القصيدة رمزية خاصة ، الاّ أن تلك الحمولات تبقـــى في أطار اتجاهات القراءة ، والذي يهمنا في إطار التعليم والتعلم لهذه القصيدة مثلاً العلاقة بين العلامة والعبارة والحقول الدلالية التي اشـــتغلت فيها ، ولتحليل هذه القضية لا بد من الاشارة الـــى أنه معظم النظريات والاتجاهات النقدية والفكرية لم تطرح كيفية التلقي وآلياته باســـتثناء ما طرحه الفيلســـوف الألماني هوسرل من وجهة النظر الفلسفية ووجد أن اللغة في عملية الاستقبال تنطوي على شـــبكة معقدة من الحوافز والاستجابات والأفكار والمعاني وصولا الى القصد ، وإذا ما حاولنا اختبار قدرة المتعلمين على استيعاب هذا النص ، فإننا نطالبهم بتصوير عناصر القصيدة ومساقطها وحركتها وزوايا النظر الى صورها وبالتالي ايضاح القصد من خلال برامج الحاسوب الشـــخصي وإرسالها الى الحاسوب الرئيس للمحاضر، ويعد هذا الاختبار كشفا لطريقة تفكير كل متلق، وفي هذا الاختبار نحاول الاجابة عن الســـؤال الآتي: ما الذي لم يقله الشـــاعر وكان يمكن قوله ، وهذه القضية ننطلق بها من الحقول الدلالية في مفردات القصيدة ونسأل لماذا اختار الشاعر عيناك وهناك رمشـــاك وحدقتاك و جفناك ، ولماذا غابتا نخيل، وهناك غابتا ليمون وبستان نخيل وحدائق فاكهة .....الخ ، وهل كان موفقاً في اختياراته ولماذا ، وتطرح هذه الاســـئلة في اطار الدرس التفاعلي بين المعلمين والمتعلمين ، وهو نوع من الاستقصاء الذي يحفز ذهن المتلقي على استدعاء مزيد من المفردات ومحاولة معرفة ظروف الشاعر . كما لابد من التنبيه على أهمية أن يقوم المتعلمون بكتابة آرائهم بشكل تحريري (الورقة والقلم) لتشجيعهم على ممارسة الكتابة التي لها صلة كبيرة بالخط العربي، ولكي لا يكون التنضيد الألكتروني هو السبيل الوحيد في كتاباتهم .

الخلاصة

1. إن الحقــول الدلالية المقترحة وطريقة تفعيلها في ذهنية المتعلمين تمثل خلاصة عملنا في هذا الدرس التطبيقي لأنها تعمل على ما يأتي :
2. تعزيز الدرس التفاعلي بين المعلمين والمتعلمين.
3. اثراء الدرس بمفردات جديدة لم تذكرها القصيدة وبالتالي تشــجع المتعلمين على التصورات الجديدة والابتكار.
4. تشــجع قابلية الاستقصاء من خلال البحث في ظروف الشــاعر المختلفة النفسية الاجتماعية الثقافية والفكرية وغيرها.
5. توضح بشــكل عملي علاقة الخاص بالعام في الشعر واللغة ، وبالتالي تصبح فكرة الاستدلال واضحة وقابلة للتطبيق في دراسة نصوص أخرى.
6. تمنهج تفكير المتعلمين في قراءة النصوص وتحليلها وتعزز من استقبال الشعر الجمالي
7. تعمل على استثمار التقنيات الحديثة في تحليل النصوص الابداعية.
8. تدفع باتجاه العمق في دراســة النصوص الابداعية من خلال الرغبة بمعرفة مزيد من اسرار الايقاع واللغة ..

الحواشي

1. ينظر ابراهيم العبيدي وجمال حسن – استراتيجيات حديثة في التدريس –عالم الكتب – اربد – ط1- 2006 – ص69
2. أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ – البيان والتبيين – ج1 –تح عبد السلام محمد هارون –دار الجيل – بيروت- 1995 ص156
3. نفسه – ص145
4. عبد الرحمن بن خلدون - المقدمة – ج1- دار الكتاب اللبناني –بيروت - 1961- ص1074
5. ابن منظور – لسان العرب المحيط - ج3- دار الجليل – بيروت- 1988 - مادة شعر
6. أبي سعيد عبد الملك بن قريب الأصمعي –الأصمعيات-تح محمد شاكر وعبد السلام هارون – دار المعارف – القاهرة -1964- ص79
7. ابو بكر محمد بن الطيب الباقلاني – اعجاز القرآن – تح احمد صقر – دار المعارف مصر -1964-ص41
8. عبد الله الطيب المجذوب – المرشد الى فهم أشعار العرب وصناعتها –ج1- مطبعة المعرفة – الكويت- 1986-ص76
9. خليل الموسى – جماليات الشعرية – اتحاد الكتاب العرب – دمشق – 2008-ص43
10. عبدالحمن بن خلدون – مصدر سابق – 1047
11. روبرت هولب – نظرية التلقي – تر عز الدين اسماعيل – المنتدى الثقافي – جدة -1994- ص231
12. آمال صادق -علم النفس التربوي – المكتبة الانكلو المصرية –ط3–القاهرة – 1984- ص337
13. ابن منظور – مصدر سابق – مادة بعل
14. عبد المجيد نشواتي – علم النفس التربوي – مؤسسة الرسالة –ط3 –بيروت -1987 – ص150
15. ابراهيم بسيوني – المنهج وعناصره – دار المعارف القاهرة -1991- ص135
16. لطفي محمد فطيم وأبو العزايم عبد المنعم – نظريات التعليم المعاصرة – مكتبة النهضة المصرية – القاهرة -1988-ص198
17. دنيس تشالد – علم النفس والعلم – تر عبد المجيد محمد – مؤسسة الاهرام – القاهرة – 1983 –ص145

تعليم الاستماع لغير الناطقين بالعربية: الأهداف – الصعوبات – الاستراتيجيات

د. هاني إسماعيل محمد

أستاذ اللغة العربية المساعد

كلية العلوم الإسلامية جامعة غيرسون التركية

أهمية الاستماع وأهداف تعليمه:

إن تباينت نظريات اكتساب اللغة في تفسير كيفية اكتسابها فإنها مجمعة على أنه لا يمكن اكتسابها بدون حاسة السمع « وهذا هو السبب في أن الطفل الذي يولد وهو مصاب بالصمم يصبح بعد ذلك أبكم لا يتكلم في مستقبل حياته »[158]، ولا يستطيع أن يتعلم أي لغة أبدا «فحاسة السمع هي التي تجعل الإنسان قادرًا على تعلم اللغة»[159]، وقد أشار القرآن الكريم إلى هذه الحقيقة في قوله تعالى: (وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ) [النحل: 78].

ويبدأ السمع وظيفته عند الإنسان في مرحلة مبكرة، فبعض الدراسات تشير إلى أن حاسة السمع تبدأ وظيفتها قبل الولادة، إذ « يبدأ الجنين بسماع الأصوات وهو في رحم أمه وفي الشهر الخامس من حياته الجنينية»[160]، وباستطاعة الجنين في بطنه أمه أن يتعرف إلى أصوات الوالدين والإخوة، ويحتفظ في ذاكرته ببعض الكلمات التي اعتاد على سماعها، « وفي إحدى التجارب تبيّن أن الأب الذي يقول للجنين بعض الكلمات إذا رددها له بعد الولادة فإنها تؤدي إلى حالة من الهدوء إذا كان المولود مضطربا أو باكيا »[161].

تؤكد هذه التجربة مدى العلاقة الوطيدة بين السمع واكتساب اللغة، كما تشير في ذات الوقت إلى أن عملية اكتساب اللغة تبدأ من قبل الولادة، مما يلفت الانتباه إلى أولوية السماع في اكتساب اللغة وتنميتها، فإن اكتساب باقي المهارات اللغوية متوقف عليه، ولا يقتصر نشاط السماع على المراحل الأولى من حياة الإنسان، بل يظل ممتدا معه على مدى عمره، فقد ذكرت كارين فايتن Carine Feyten نتائج إحدى الدراسات التي أكدت أن الاستماع مركز علمية التعلم، « وأن أكثر من 45% من الوقت الذي نقضيه في التواصل يكون للاستماع، بينما المحادثة 30% والقراءة 16% والكتابة 9% »[162]، وتتفق هذه النسب بشكل ملحوظ مع ما ذكره رشدي طعيمة، حيث أشار إلى أن كثيرًا من الأبحاث أثبتت « أن الإنسان العادي يستغرق في الاستماع ثلاثة أمثال ما يستغرقه في القراءة، كما وجد أن الفرد الذي يستغرق 70% من ساعات يقظته في نشاط لفظي، يتوزع عنده هذا النشاط بالنسب المئوية التالية: 11% من النشاط لفظي كتابة، و15%

(158) مايكل هاينز: القوى العقلية الحواس الخمسة، ترجمة عبد الرحمن الطيب، الأهلية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 2009، ص317

(159) جمال محمد الخطيب ومنى صبحي الحديدي: المدخل إلى التربية الخاصة، دار الفكر، عمان – الأردن، الطبعة الأولى، 2009، ص130

(160)عبد الله بن عبد الرحمن الخطيب: السمع في القرآن دراسة موضوعية، مقال بالمجلة العالمية لبحوث القرآن، مج2، ع2، سنة 2012، ص14

(161) مريم سليم: علم نفس النمو، دار النهضة العربية، بيروت – لبنان، الطبعة الأولى، 2002، ص112

(162) (Feyten, Carine M.: The Power of Listening Ability: An Overlooked Dimension in Language Acquisition, The Modern Language Journal, Vol. 75, No. 2, (1991) P 174

قراءة، و32% حديثا، و42 استماعا »[163].

نستنتج من هذه النسب الإحصائية أن عملية اكتساب اللغة تعتمد في الأساس على مهارتي الاستماع والمحادثة، « فالتواصل من خلال اللغة يحدث من خلال نشاطين رئيسين هما: الكلام والاستماع »[164] وهو ما يتسق مع طبيعة اللغة ذاتها، « فاللغة ظاهرة شفاهية »[165] لا كتابية، والحاجة التواصلية للغة تتطلب من المتعلم أن يتقن مهارتي الاستماع والمحادثة أكثر من إتقانه لمهارتي القراءة والكتابة، وتشير بعض الدراسات إلى أن « فهم المسموع يعد أهم المهارات اللغوية الأربعة، والمتعلمون الذين يمكنهم التعرض للعديد من مدخلات الاستماع الأصيلة – لو كانت مفهومة – فإنه سيؤدي إلى تحسين مجالات لغوية أخرى، كالنطق، والمحادثة، حتى القراءة والكتابة »[166]، فالقدرة على الكلام تتوقف على القدرة على الاستماع والفهم، كما أن القدرة على القراءة والكتابة تتوقف على الاستماع والكلام، « وبالتالي يمكن ترتيب فنون اللغة حسب نموها ووجودها الزمني، كالتالي: الاستماع، فالكلام، فالقراءة، فالكتابة »[167].

بالإضافة إلى أن الاستماع يسهم بشكل بارز في تعزيز الثقة[168]، وتعزيز الثقة لدى متعلمي اللغة أولوية يجب العمل على تحقيقها، فإن عجز المتعلم عن فهم اللغة العربية في سياقها الحياتي يُولد لديه حالة من اليأس وفقدان الثقة في الذات، مما يؤدي إلى فقدان الرغبة وانعدام الحافز في تعلمها، أو على أقل تقدير ضعفهما، فالمتعلم للغة العربية – وأي لغة – الذي يفقد قدرته على فهم ما يقال له وما يقال من حوله يصاب بنوع من التوتر والإحباط[169]، ولن يتحقق الشعور بالثقة إلا إذا كان للمتعلم القدرة على فهم المتحدث باللغة الأم في المواقف الحياتية غير التعليمية، وهذه القدرة على الفهم هي الهدف الرئيسي من تعليم الاستماع، كما يقرر الناقة[170]. وهي مضمون عملية الاستماع، ففي معجم لونجمان Longman لتدريس اللغة وعلم اللغة التطبيقي جاء تعريف فهم

(163)رشدي أحمد طعيمة: المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، معهد اللغة العربية جامعة أم القرى، سلسلة دراسات في تعليم العربية، ع18، ص416

(164) والتر أونج: الشفاهية والكتابية، ترجمة حسن البنا عز الدين، عالم المعرفة الكويت، ع 182، فبراير1994، ص43

(165) جمعة سيد يوسف: سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، عالم المعرفة الكويتية، ع145، يناير 1990، ص24

(166). Shameem Ahmad Banani: The Need of Listening Comprehension in the Teacher, (2012) مجلة كلية التربية الأساسية، ع74، ص57.

(167) علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف – القاهرة، 1991، ص73

(168) Look: Renukadevi, D. The Role of Listening in Language Acquisition; the Challenges & Strategies in Teaching Listening, International Journal of Education and Information Studies. Vol. 4, No.1, (2014) P 59

(169) محمود كامل الناقة: تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه، مداخله، طرق تدريسه، معهد اللغة العربية جامعة أم القرى، سلسلة دراسات في تعليم العربية، ع9، 1985، ص121

(170) المرجع السابق: ص122

المســموع بأنه « عملية فهم الكلام في اللغة الأولى أو الثانية »[171]، وقد فصل الناقة[172] أهداف تعليم الاستماع إلى خمسة عشر هدفا تعليميا، يُمكن إجمالها فيما يلى:

التعــرف إلى أصوات اللغة العربية وحركاتها، وتمييز ما بينها من اختلافات ذات دلالة. فاختلاف الأصــوات يؤدي في كثير من الأحيان إلى اختلاف المعنى، فمثلا كلمة (الحرم) إذا نطق الطالب الحاء هاءً أصبحت (الهرم).

سماع الكلمات وفهم العبارات من خلال سياق المحادثة العادية، فغالبا ما يجد الطالب صعوبة في متابعة الحديث الذي يستمع إليه بالسرعة الطبيعية، « فقد أثبتت الدراسات أن المتحدث العادي أو المتوسط السرعة ينطق حوالي 125 كلمة في الدقيقة »[173].

إدراك تنغيم الجملة وإيقاع الحوار، والاســتجابة لنوع الانفعال الذي يســود المحادثة، ومن نافلة القول الإشــارة إلى أن طريقة الأداء تؤدي إلى اختلاف المعنى، « كما نرى في جملة الاستفهام: «محمد موجود؟» بنغمة صاعدة، وجملة الإخبار: «محمد موجود» بنغمة هابطة »[174] فعادة ما يضيف التنغيم للكلمات دلالة إضافية، أكثر مما تدل عليه في الجملة، فالسخرية والدهشة والتعجب والاســتنكار وغير ذلك من تعابير غير لفظية تســتنبط من نبرة الصوت وتنغيم الجملة، وطريقة الأداء[175].

وأرى أن كل هدف من هذه الأهداف الثلاثة يناســب مســتوى من مســتويات تعلم اللغة العربية، فالتعرف إلى الأصوات وتمييز الحركات يناســب المســتوى المبتدئ، بينما سماع الكلمات وفهم العبارات من خلال ســياق المحادثة العادية يناسب المســتوى المتوسط، في حين أن إدراك تنغيم الجملة وإيقاع الحوار والاستجابة لنوع الانفعال السائد يلائم المستوى المتقدم.

صعوبات تعليم الاستماع:

عــرَّف معجــم لونجمان لتدريس اللغة وعلم اللغة التطبيقي الاســتماع بأنــه « عملية فهم الكلام في اللغة الأولى أو الثانية »[176] وهو التعريف الذي كان شــائعا في الخمســينيات، وكان يقصر

(171) Richards, Jack C. & Schmidt, Richard: Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics, (3rd Ed.). New York: Longman, 2002, P 313

(172) انظر: محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص124

(173) علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، ص93

(174)سهل ليلى: التنغيم وأثره في اختلاف المعنى ودلالة السياق، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، ع 7 جوان 2010، جامعة محمد خيضر، الجزائر، ص263

(175) Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics: P 238

176) (Ibid: P 313. وانظر أيضا: رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع: تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة، ط أولى، 1420 – 2000، ص79

الاســتماع على الفهم والاســتيعاب فقط، وهو بهذا يخلط بين الاســتماع باعتباره مهارة تعليمية وبين الســماع المعتاد الذي يمارسه كل إنسان في حياته اليومية، وقد أبدت فايتن تحفظها على هذا التعريف إذ اعتبرت: « الاســتماع أكثر من ســماع عادي، أو إدراك لمثيرات سمعية، وهو أكثر من مجرد فهم، كما كان يُعرَف في الخمســينيات »[177]، ويرى دون بروان Don Brown أن المقصود بالاســتماع هو الإنصات[178]، كما أن ويدوســون H. G. Widdowson يميز بين السماع والاستماع، فيجعل السماع مجرد استقبال الفرد لرموز صوتية ومن ثم التعرف إلى دلالات الكلمات والجمل وطريقة تركيبها، في حين أن الاســتماع يكــون أكثر تعقيدا وتكون وظيفته هي التعرف على الوظائف المختلفة التي تؤديها الكلمات والجمل[179].

وبالنظر إلى هذه الآراء يمكن القول بأن هناك ثلاثة مستويات متدرجة لعملية تلقي المادة المسموعة، هي: السماع، والاستماع، والإنصات، التي يمكن تعريفها على النحو التالي:

الســماع: هو عملية فســيولوجية لا إرادية، ليس للإنســان دخل فيها، وتتوقف على مدى سلامة عضو الأذن، وتنحصر وظيفتها في الاســتقبال فقط، إذ يتلقى السامع الأصوات دون قصد، أو من غير إرادة فهم وتحليل، مثل سماع الأغاني أو الموسيقا وحتى الضوضاء أثناء العمل أو الانشغال بأمر ما، ولهذا عرفه طعيمة بأنه: « مجرد استقبال ذبذبات صوتية من مصدر معين دون إعارتها انتباهًا مقصودًا »[180].

الاســتماع: وهو على خلاف الســماع عملية إنســانية مقصودة بغرض الاستيعاب والفهم، وتتجاوز فيه الأذن وظيفة الاســتقبال إلى التحليل والاســتيعاب « حيث تستقبل فيها الأذن بعض حالات التواصل المقصودة، وتحلل فيها الأصوات، وتشتق معانيها من خلال الموقف الذي يجري فيه الحديث، وسياق الحديث نفسه، والخبرات والمعارف السابقة للفرد، ثم تكون أبنية المعرفة في الذهن من خلال الاســتماع المعتمد على الإنصات وعدم التشتت، والتركيز على المسموع»[181]، مثل الاستماع إلى نشــرة الأخبار أو برنامج مفضل، وعليه يمكن تعريف الاستماع بأنه: « تعمد تلقي أي مادة صوتية بقصد فهمها، والتمكن من تحليلها واســتيعابها، واكتساب القدرة على نقدها،

(177) Feyten, Carine M.: The Power of Listening Ability, P 174

(178) رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع: تدريس العربية في التعليم العام – نظريات وتجارب. ص 79

(179)انظر: رشدي أحمد طعيمة. المهارات اللغوية مستوياتها. تدريسها. صعوباتها. دار الفكر العربي. القاهرة. طبعة أولى. 1425/2000. ص 184

(180) رشدي أحمد طعيمة: المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. ص418

(181) رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع: تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب. ص 80

وإبداء الرأي فيها إذا طُلب من المستمع ذلك »[182].

الإنصـــات: ثمة فـــارق بينهما، الإنصات أعلـــى درجة من الاســـتماع وإن كان كلاهما مقصودا فالإنصات هو « تركيز الانتباه على ما يســـمعه الإنســـان من أجل هـــدف محدد أو غرض يريد تحقيقـــه »[183]، ومن ثم فإن الفرق بين الاســـتماع والإنصات فرق فـــي الدرجة وليس في طبيعة الأداء.

وتجدر الإشارة إلى أسبقية علمائنا اللغويين القدامى في التفريق بين عمليتي السماع والاستماع، فقد ذكر أبو هلال العسكري أن الفرق بين السماع والاستماع ينحصر في الفهم فقال ما نصه: « الفرق بين الســـماع والاستماع، أن الاستماع هو استفادة المسموع بالإصغاء إليه ليفهم »[184]، كما أشار علماؤنا أيضا إلى أن الإنصات أعلى درجة من الاستماع فذكروا أن الإنصات ما هو إلا الاستماع مقترنا بالســـكوت، وهو ما يتجلى في قوله تعالى (وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْـــتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ) [الأعراف: 204] وقد جاء في تفسير هذه الآية الكريمة أن الإنصات هو الاستماع مع ترك الكلام[185]، كما جاء في المعاجم اللغوية أن الإنصات هو الاستماع والسكوت للحديث[186].

يتضح من الفروق بين المســـتويات الثلاثة أن الســـماع أمر فطري لا يتعلمه الإنسان، بل يكتسبه تلقائيا إذا كانت حاسة السمع لديه سليمة، بينما مهارتا الاستماع والإنصات تحتاجان من المتعلم أن يتدرب عليهما، « فالمهارة المطلوبة للتعلم هي الاســـتماع؛ لأنها عملية تسمح بالانتباه إلى المتكم، وســـؤاله ومناقشـــته فيما يقول، والحكم عليه واتخاذ قرار بشأنه »[187]، وبناء عليه يجب أن تقوم العملية التعليمية بتوجيه استماع المتعلمين داخل الفصل؛ « بحيث يكون استماعهم مختارًا وهادفا ودقيقا وناقدا وخلاقا »[188] ولا يكون اســـتماعا عشوائيا، وهو ما يتطلب التخطيط الجيد لاختيار المادة المســـموعة التي تتناســـب طرديا مع مســـتوى المتعلم، والأهداف التعليمية، فمن الأخطاء الشـــائعة الخلط بين السماع الذي هو عادة فطرية وبين الاستماع الذي هو مهارة لغوية تحتاج إلى صقل وتدريب.

(182)فاضل فتحي محمد والي: تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية – طرقه، أساليبه، قضاياه، دار الأندلس الخضراء، جدة – السعودية، 1998، ص 143

(183) رشدي أحمد طعيمة: المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص419

(184) أبو هلال العسكري: الفروق اللغوية، تحقيق محمد إبراهيم سليم، دار العلم والثقافة، القاهرة، ص 89

(185) محمد الطاهر بن عاشور: تفسير التحرير والتنوير، الدار التونسية، 1994، 9/ 239

(186) محمد مرتضى الحسيني الزبيدي: تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق مصطفى حجازي، وزارة الإرشاد والأنباء، الكويت، 1969، مادة (ن ص ت) 5/122

(187) علي أحمد مدكور: فنون تدريس اللغة العربية، دار الشواف، 1991، ص 76

(188) رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع: تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، ص 80

وتناسب صعوبة المادة المسموعة مع مستوى المتعلم أولى الصعوبات التي تواجه تعليم الاستماع في العملية التعليمية، فإن من شروط اكتساب اللغة عن طريق الاستماع أن يفهم المتعلم المادة التي يستمع إليها، على أن تحتوي في ذات الوقت على قدر قليل من الصعوبة مما يمثل له تحديا وإضافة في آن، مع الوضع في الاعتبار ألا تفوق مستواه أو قدرته على الفهم والاستيعاب فتصيبه بالإحباط واليـــأس، وقد عبر دوجلاس براون Douglas Brown على هذه الصعوبة بمعادلة على النحو التالي[189]: نسبة الصعوبة = (أ+1) وليس (أ+2) أو (أ+0)

حيث (أ) يمثل مســـتوى المتعلم و (1) يمثل نســـبة الصعوبة التي تزيد على مستواه الفعلي، وهي نســـبة قليلة، بحيث يســـتطيع المتعلم أن يفهم معظم المادة المسموعة، أما (2) فهي نسبة الصعوبة التي تفوق قدرة المتعلم وتمثل له عائقا على الفهم والاســـتيعاب، في حين (0) هي انعدام نســـبة الصعوبة أو ندرتها بحيث لا تتطلب أي مجهود يذكر للمتعلم.

أضـــف إلى ذلك أن عملية الاســـتماع مقترنـــة بعدة عوامل أخرى، ولا تقتصـــر على ذاتها، وقد أشـــارت كثير من الدراســـات[190] إلى أن عملية الاســـتماع عملية معقدة تتطلب تداخل العديد من المهارات المختلفة، فعلى ســـبيل المثال على المســـتمع أن يكون قادرًا على التمييز بين الأصوات وملمّا بالمفردات والدلالة والتراكيب فضلا عن المحتوى للمادة المســـموعة في وقت استقباله لها، هـــذا من حيث اللغة أما من حيث الأداء فلا بد أن يكون لديه معرفة بطريقة الأداء اللغوي من نبر وتنغيم وإلا فقد الرســـالة المستقبلة، مما يمثل عامل ضغط على المستمع وخاصة إذا كانت المادة المسموعة تزامنية لا يمكن استرجاعها، أو إعادتها، « والسبب الأساسي لذلك هو أن العلاقة بين الصوت والمعنى ليست علاقة مباشرة، بل تخضع لقواعد اللغة، وقواعد اللغة من التعقيد بحيث لا تجعل من استخلاص المعنى من الصوت أمرا سهلا »[191].

ومـــما يزيد في الصعوبة اختلاف الأداء الصوتي للحـــروف والكلمات والجمل باختلاف مواقعها فـــي الجملة، فمثلا الياء في كلمة (في) تحذف عندما يأتـــي بعدها (ال) التعريفية، نحو قولنا: (في الجمعة) حيـــث تنطق هكذا (فِلْجُمعة) بينما تدغم لام (ال) التعريفية في الحرف التالي لها إذا كان

(189)انظر: دوجلاس بروان، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت – لبنان، 1994، ص232

(190) انظر: نايف خرما: أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، عالم المعرفة، الكويت، ع (9) سبتمبر 1987، ص 69

Zerin Alam & Begum Shahnaz Sinha: Developing Listening Skills for Tertiary Level Learners, The Dhaka University Journal of Linguistics, Vol. 2 No.3 February, 2009, P 22

Larry Vandergrift: Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies, ELT Journal Vol 53/3 July, 1999, P 168

(191) نايف خرما: أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، ص 70

حرفا من الحروف الشمسية مثل قولنا (في السبت) حيث تنطق هكذا (فِسَّبت)، مما يسبب لبسًا للمستمع وخاصة المتعلم المبتدئ، فهو بالرغم من معرفته التامة بمفردتي (في) و (السبت) لكنه لا يستطيع أن يدرك معناهما، وهو ما يفسر صعوبة الاستماع دون القراءة، ففي القراءة يدرك المتعلم الفرق بين الكلمتين من خلال رسمهما المنفصل، بينما في السماع يسمعهما ككلمة واحدة.

بل إن طريقة أداء الجملة يغير المعنى، ولو كانت ألفاظ الجملة واحدة « كما نرى في جملة الاستفهام: «محمد موجود؟» بنغمة صاعدة، وجملة الإخبار: «محمد موجود» بنغمة هابطة »[192] فعادة ما يضيف التنغيم للكلمات دلالة إضافية، أكثر مما تدل عليه في الجملة[193] ، فالسخرية والدهشة والتعجب والاستنكار وغير ذلك من تعابير غير لفظية تستنبط من نبرة الصوت وتنغيم الجملة، وطريقة الأداء.

لهذا يوصي الناقة بأن يكون من أول واجبات المعلم في عملية بناء القدرة على الاستماع للغة العربية عند المتعلم أن يعلمه استقبال الأصوات، والتمييز بينها، ويرى « أن أهم الخطوات الأساسية في تعلم لغة أجنبية هو ألفة النظام الصوتي لها، أي الوصول إلى درجة من الدقة والقدرة على التفريق والتمييز بين الأصوات والملامح الصوتية ومنحنيات التنغيم، والنبر في اللغة الجديدة، ذلك أن هذا التمييز سيفيد في تمييز المعنى والفهم في المراحل المتقدمة »[194].

وتمثل السرعة العادية للمتحدث عائقا رئيسيا لدي متعلمي العربية « فقد أثبتت الدراسات أن المتحدث العادي أو المتوسط السرعة ينطق حوالي 125 كلمة في الدقيقة »[195] وهو ما يحتاج إلى مجهود ذهني وكفاءة لغوية عالية لاستيعاب محتوى الرسالة المسموعة، حتى لأبناء اللغة الأم، فمعظم الناس يستوعب 30% فقط مما يسمع، في حين يتذكر 25% مما يصل إلى أذنيه[196].

ولا يمكن إغفال موقف المتعلم من عملية الاستماع، الذي ما يكون غالبا بمثابة عائق من العوائق التي تضاف إلى صعوبات تعليم الاستماع، وقد أشار إلى ذلك رينوكاديفي Renukadevi في سرده للأسباب الرئيسية التي تجعل المتعلم يشعر بصعوبة الاستماع، وذكر لذلك عدة صور، أهمها[197]:

(192) التنغيم وأثره في اختلاف المعنى ودلالة السياق: سهل ليلى. ص263
(193) Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics: P 238
(194) محمود كامل الناقة: تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. ص127
(195) علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية. ص93
(196) انظر المرجع السابق: ص 74
(197) المرجع السابق. ص125-124

1. قلة بذل المجهود لفهم الكلمات أثناء الاســتماع، وشــعور المتعلمين بأنهم عاجزون عن نقل مهاراتهم من اللغة الأم إلى الهدف بسهولة.
2. فشل أو تكاسل المتعلمين في إثراء مفرداتهم وبناء حصيلة لغوية مما ينعكس سلبا على عملية الاستماع.
3. ضعف قدرة المتعلم على التحمل والتركيز للمادة المســموعة، خاصة إذا استمرت لمدة طويلة نسبي على خلاف المهارات الأخرى (القراءة والمحادثة والكتابة).
4. اللهو بالوسيط الناقل للمادة المسموعة أو الانشغال بالأدوات المجهزة لعملية الاستماع والبيئة المحيطة.

هــذه أهم الصعوبات التي تواجه عملية الاســتماع، بالطبع هناك صعوبــات أخرى، متعلقة بقوة الصوت ووضوحه، والضوضاء، وســرعة الكلام، ولكنها صعوبات يســهل التغلب عليها وحلها بســهولة، لذا يمكن حصر الصعوبات في النقاط الثلاث الآتية، وهي: ملاءمة المادة المسموعة مع مستوى الطالب، وطبيعة اللغة نفسها، وموقف الطالب أثناء تلقي المادة المسموعة.

استراتيجيات تعليم الاستماع:

تســتند الفلســفة التربوية للعملية التعليمية المعاصرة على أن المتعلم هو محــور عمليتي التعليم والتعلم، لذلك تميل الاتجاهات الحديثة إلى تنوع الاستراتيجيات للتوافق مع الظروف والإمكانيات المتاحة، ولتلبي احتياجات المتعلمين وميولهم، وكذلك لتتلاءم مع الفروق الفردية واختلاف قدراتهم ومهاراتهــم، مع الأخذ في عين الاعتبار خبرات المتعلميــن وأعمارهم، « ولقد أصبح المعلمون والباحثون على إدراك قوي – بعد ازدياد معرفتنا عن اكتســاب اللغة الثانية في السبعينيات – أنه لا توجد طريقة تعليم وحيدة تؤدي إلى يوتوبيا مطلقة من النجاح في تعليم اللغة الثانية »[198].

الاســتراتيجية في الأصل كلمة مشتقة من الكلمة اليونانية Strategus التي تعني قيادة الجيش، وهي مركبة من مقطعين stratos وتعني الجيش و agoوتعني (يقود) قد عرفها معجم وبســتر Webster فــي طبعة 1886 بعلم قيادة التحركات العســكرية الكبــرى[199]، لذا ارتبط مفهوم الاستراتيجية بالمجال العســكري دون غيره لزمن غير قصير، وانحصرت دلالتها في المهارات التي يمارســها كبار القادة العســكريين، بيد أنه في العصر الحديث انتشــر اســتخدام مصطلح

(198) أسس تعلم اللغة وتعليمها: ص 120

(199) Webmaster's Complete Dictionary of English Language: George Bell & Sons, London, 1886, P1305

الاســـتراتيجية في كل المجالات تقريبا، ولم يعد محصورا في المجال العســـكري فقط، مما جعلها تكتســـب مفهوما عاما لا خاصا، فجاء تعريفها في قاموس وبســـتر طبعة 1963 بأنها: (1) خطة (أو طريقـــة) دقيقة. (2) فن أدوات (أو تطبيقات) الخطـــط[200]، وفي مجال التربية والتعليم جاء تعريف الاســـتراتيجية بأنها: « الإجراءات المســـتخدمة في التعلم والتفكير ونحو ذلك التي تخدم طريقة الوصول للهدف »[201]، ويعرف جابر عبد الحميد استراتيجيات التعلم « بالأنماط السلوكية وعمليـــات التفكير التي يســـتخدمها التلاميذ وتؤثر فيما يتم تعلمه بما فـــي ذلك الذاكرة والعمليات الميتامعرفية»[202]. وفي مجال اكتساب اللغة تعرفها ربيكا أكسفورد بأنها: « أداءات خاصة يقوم بها المتعلم ليجعل عملية التعلم أسهل وأسرع وأكثر إمتاعا وأكثر ذاتية التوجه، وأكثر فعالية وأكثر قابليـــة على أن تطبق في المواقف الجديدة »[203] أمـــا في معجم لونجمان Longman لتدريس اللغة وعلم اللغة التطبيقي فيعرف اســـتراتيجيات التعلم في تعلم اللغة الثانية: « بالسلوك المقصود أو المحتمل أن يكون مقصودا لتنفيذ هدف التعلم »[204].

ومن الملاحظ من التعريفات الســـابقة أن مفهوم الاستراتيجية يدور في فلك الإجراءات والأدوات التي يستخدمها المتعلم سواء خطط لها المعلم أم المتعلم، وسواء صدرت عن المتعلم بوعي أو دون وعي لإنجاز الهدف المطلوب، كما نلاحظ أن المتعلم هو المحور الرئيسي في استراتيجيات التعلم والتدريس على حد سواء، وأصبح دور المعلم ميسرا أكثر منه ملقنا.

وقبل سرد أهم استراتيجيات تعليم مهارة الاستماع واكتسابها، ينبغي تأكيد بعض الأمور:

أولا: أن عرض اســـتراتيجيات الاستماع لا يعني بالضرورة التقليل من أهمية باقي استراتيجيات المهـــارات اللغوية الأخرى، فاللغة كائن متكامل الأعضاء لا يمكن الاســـتغناء عن أي عضو من أعضائه وإلا أصبح معاقا.

ثانيا: أن الاستراتيجيات المعروضة هي على سبيل المثال وليس الحصر، فمن سمات استراتيجيات التعلـــم المرونة « فلا يمكن دائما التنبؤ بأنماطها أو تتابعاتها، وهي فردية تماما فكل متعلم يختار ويدمج الاستراتيجيات بالطريقة التي يريدها »[205].

(200) Webmaster's Seventh New Collegiate Dictionary: G. C. Merriam company, Massachusetts, 1963, P 867

(201) Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics: P 515

(202) جابر عبد الحميد جابر: استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 1، 1999، ص307

(203) ربيكا أكسفورد: استراتيجيات تعلم اللغة، ص 21

(204) Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics: P 301

(205) ربيكا أكسفورد: استراتيجيات تعلم اللغة، ص43.

ثالثا: سيتم التركيز على الاستراتيجيات المباشرة دون غير المباشرة؛ وذلك للعلاقة اللصيقة لهذه الاستراتيجيات في تعلم اللغة، مع لفت النظر إلى أن هذا لا يعني إغفال الاستراتيجيات غير المباشرة في تعليم الاستماع، فقد يمكن الإفادة – مثلا – في تعليم الاستماع من استراتيجية تأجيل التكلم والتركيز على الاستماع وهي إحدى استراتيجيات تركيز عملية التعلم المنبثقة من الاستراتيجيات فوق المعرفية، وهي « تعني اختيار المتعلم من البداية أن يرجئ إنتاج الحديث (التكلم) باللغة الأجنبية سواء جزئيا أو كليةً حتى يتم تنمية مهارات الفهم الاستماعي Listening Comprehension بصورة كافية »[206] وهذه الاستراتيجية مفيدة جدا في تعليم الاستماع واكتساب مهارته، كما تسهم في تنمية قدرة المتعلم على اكتسابه للغة بشكل عام، فالاستماع يعد بمثابة المفتاح في تعليم اللغات[207] ، وهو أيضا أبو الملكات اللسانية كما ذكر ابن خلدون في مقدمته[208] فمن كان عليه قادرا فعلى غيره من ملكات أقدر.

أولا: استراتيجيات التذكر:

1- استراتيجية التوافق الصوتي: وأقصد بهذه الاستراتيجية تذكر الكلمات وربطها سمعيا حسب التوافق الصوتي للكلمات، وتضم تحتها استراتيجيات فرعية عديدة منها:

- التطابق بين كلمتين معنى ولفظا مثل كلمات: كتاب وقلم وسفرة، لمتعلمي العربية من الأتراك؛ حيث إن هذه الكلمات لها نفس المعنى واللفظ في اللغة التركية kıtap, kalem, sufra.
- التطابق لفظا دون معنى مثل كلمة (يرمي) حيث تتشابه لفظا دون المعنى مع كلمة (yermi) التركية التي تعني عشرين، وحتى يؤدي الربط السمعي دوره الفعال ينبغي أن يكون هناك قرينة – ولو خيالية – بين اللفظين، فيتخيل المتعلم التركي مثلا أن هناك رجلا يرمي ورقة نقود من فئة العشرين ليرة، هذه الصورة الخيالية تساعده في استدعاء المعنى عندما يريد تذكره. ولا يشترط أن يكون التشابه اللفظي دون المعنى بين اللغة الأم واللغة الهدف، إذ يمكن أن يوظف المتعلم معرفته باللغات الأخرى كأن يربط المتعلم التركي بين الفعل (كان) وموافقه لفظا الفعل (can) في اللغة الإنجليزية.
- توظيف إيقاع اللغة العربية من جناس وسجع، فيجمع بعض الكلمات المتناغمة صوتيا مثل: صغير وكبير وكثير، ومثل حفظ الحروف والكلمات من خلال الأناشيد وما فيها من نغم موسيقي، كالنشيد المعروف: ألف أرنب يجري يلعب يأكل جزرًا كي لا يتعب.

(206) المرجع السابق، ص119

(207) Larry Vandergrift: Facilitating second language comprehension: P 168

(208) عبد الرحمن محمد بن خلدون: المقدمة، تحقيق عبد الله محمد الدرويش، الناشر المحقق، ط 1، 2004، ص2/368

2- **استراتيجية المراجعة البنائية:** تعمل هذه الاستراتيجية على تثبيت المعلومة من خلال مراجعتها بشـــكل منتظم من أجل تذكرها، وهي تتشابه مع استراتيجية التكرار – إحدى الاستراتيجيات المعرفيـــة – بيـــد أن التكرار يكون للحفظ، والمراجعة تكـــون لتثبيت الحفظ، ولا بد أن تكون المراجعة على فترات متقاربة في البداية ثم تتباعد فيما بعد.

ثانيا: الاستراتيجيات المعرفية

1- **اســـتراتيجية التكرار:** تستخدم هذه الاســـتراتيجية من خلال تكرار الاستماع للمادة المسموعة لأكثر من مرة، ســـواء للحفظ أو المراجعة البنائية، ويمكن الإفـــادة من مواد الإعلام الجديد، مثل: اليوتيوب وغيرها، التي تتســـم بعدم التزامن، بمعنى أنه لا يشـــترط أن يتزامن البث مع الاستقبال، بحيث يستطيع المتعلم أن يستمع أو يشاهد المادة المسموعة في الوقت الذي يناسبه ويحدده هو.

2- **التدريب الرســـمي للنظام الصوتي والكتابي:** هو ممارســـة الأصوات (مثل النطق، والتنغيم، والتجويد) بطرق عديدة إلا إنها لم تصل إلى درجة الممارســـة الطبيعية، ويمكن توظيف هذه الاســـتراتيجية في تعليم الاستماع من خلال تســـجيل المتعلم الكلمات والمفردات بصوته على حاسوبه أو هاتفه الذكي، والاستماع لها ثانية.

3- **اســـتراتيجية الممارســـة الطبيعة:** وهي ممارســـة اللغة الجديدة في مواقف طبيعية وواقعية، وتوظف في تعليم الاســـتماع من خلال الاســـتماع إلى محاضرة أو خطبة أو درس أو برنامج إذاعي أو تلفزيوني، أو المشـــاركة في حوارات حية مع الناطق بالعربية، ويمكن الاستفادة من مواقع الانترنت وبرامج التواصل والاتصال عبر الانترنت، مثل: برنامج سكايب skype .

4- **اســـتراتيجية المعرفة الخاطفة للفكرة:** تكون باستخدام النظرة الخاطفة لفهم الفكرة العامة من المادة المســـموعة دون الاهتمام بالتفاصيل والجزئيات، وهي تســـاعد على الفهم الســـريع لما يستمع إليه المتعلم وإدراك معناه العام.

5- **استراتيجية تدوين الملاحظات:** تقوم على تدوين بعض النقاط التي يرى المتعلم أنها مهمة مما استمع له، سواء أكان التدوين بشكل تقليدي أم بشكل خرائط ذهنية أم بأي شكل يفضله المتعلم.

ثالثا: الاستراتيجيات التعويضية:

اســـتراتيجية التخمين الذكي: تستند هذه الاستراتيجية إلى الإفادة من تلميحات لغوية أو غير لغوية لاســـتنباط المعنى، وتتيح هذه الاستراتيجية فهما أكبر كمًّا من المعلومات دون الاستعانة بالقاموس

أو المعرفة التامة بالمفردات والتراكيب، وتنقسم هذه الاستراتيجية إلى استراتيجيتين فرعيتين هما:

اســـتراتيجية تلميحات لغوية: وهي عبارة عن البحث عن تلميحات ذات أساس لغوي لاستخدامها في تخمين معنى ما يســـمعه المتعلم، فمثلا الطالب التركي عندما يســـمع كلمة (أثواب) فهو يخمن أن معناها بالتركية ملابس لأن لفظها مشـــابه للفظ التركي Esvap وتعنى ثوبا، فالكلمة مفرد في التركية بينما هي جمع في العربية، ومن حســـن توفيق الله أن كثيرا من الألفاظ العربية دخلت إلى لغات شعوب العالم خاصة الإسلامية منها.

اســـتراتيجية تلميحات أخرى: تقوم في الأساس على البحث عن تلميحات غير لغوية واستخدامها من أجل تخمين معنى ما يسمعه، وتستمد هذه الاستراتيجية من مصادر عديدة سواء السياق أو لغة الجسد أو الموقف نفسه، فنحن غالبا ما نشاهد أفلاما أجنبية غير مترجمة، ونستطيع إدراك المعنى العام، وكثيرا من التفاصيل؛ بســـبب القرائن العديدة من تصوير وموسيقا وغير ذلك، وتكون هذه الاستراتيجية مفيدة في سماع الأفلام الناطقة بالعربية.

النتائج والتوصيات

تبين من خلال الدراسة أهمية الاستماع في تعلم اللغة العربية، فهو المصدر الأول والرئيسي لتعلم اللغة، بل هو قلب عملية تعلم اللغة[209] والاهتمام به يؤدي حتما إلى إتقانها، في حين إهماله يؤدي إلى العجز الجزئي أو الكلي في تعلم اللغة، فالاستماع عنصر حاسم في التواصل الإنساني[210]، وإلا فكيف لمتعلم العربية أن ينطق الحروف من مخارجها الصحيحة إن لم يستمع لها؟ وكيف به أن يفهم الدلالة اللغوية للتنغيم إذا لم يستمع لحوارات أصلية؟

كما تؤكد الدراسة أن عملية الاستماع عملية إيجابية تتطلب نشاطا عقليا وتخطيطا تربويا، وليس كما يظن بعض المتعلمين أنها عملية سلبية أو عفوية، « فقد أثبتت الدراسات أن الاستماع فن ذو مهارات كثيرة، وأنه عملية معقدة تحتاج إلى تدريب وعناية »[211] لذا يوصي الباحث بالتخطيط التربوي لتعليم الاستماع، حيث يتم اختيار المواد الصوتية التي تتناسب مع مستوى المتعلمين والتي تحقق الأهداف التعليمية المنشودة.

وعلى المعلم أن يرشد طلابه إلى الاستراتيجيات التي تتناسب مع مستواهم، وتحفزهم على الاستمتاع بدروس الاستماع فضلا عن الارتقاء بمستواهم اللغوي، والمعلم الماهر يستطيع أن يوظف جميع فروع اللغة في تنمية مهارة الاستماع، ولا يتقيد بالساعات المخصصة لها دون غيرها، « فينبغي التدريب عليه في كل فرصة ممكنة من حصص اللغة العربية »[212]، ففي درس القراءة مثلا يقرأ عليهم نصا، أو يحكي لهم قصة وفي درس الكتابة يملي عليهم نصا وهكذا في باقي فروع اللغة.

وفي الختام فإن تعليم مهارة الاستماع في اللغة العربية ما زالت في حاجة إلى مزيد من الدراسات النظرية والتطبيقية، فهي لم تحظ بالقدر الكافي من الدراسة مقارنة بباقي المهارات، لذا يوصي الباحث بمزيد من الدراسة والبحث في هذا الحقل.

(209) Tomoko Kurita: Issues in Second Language Listening Comprehension and the Pedagogical Implications, Accents Asia, 5 (1), 2012, P30

(210) James Watson and Anne Hill: dictionary of media and Communication Studies, 8th Edition, Bloomsbury Academic, 2012, P 168

(211) علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية. ص71

(212) عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية. دار المعارف. ط14. ص72

المـــراجع

أولا: المراجع العربية

1. أبو هلال العســكري: الفروق اللغوية، تحقيق محمد إبراهيم سليم، دار العلم والثقافة، القاهرة، د.ت
2. التدريس طرائق واستراتيجيات: جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، بيروت، ط 1، 2011.
3. جابر عبد الحميد جابر: اســتراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط أولى، 1999.
4. جمــال محمد الخطيب ومنى صبحي الحديدي: المدخل إلى التربية الخاصة، دار الفكر، عمان – الأردن، ط الأولى، 2009.
5. جمعة ســيد يوسف: سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، عالم المعرفة الكويتية، ع145، يناير 1990.
6. دوجلاس بروان: أســس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت – لبنان، 1994.
7. رشــدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع: تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة، ط أولى، 1420 – 2000.
8. رشدي أحمد طعيمة: المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، معهد اللغة العربية جامعة أم القرى، سلسلة دراسات في تعليم العربية، ع18.
9. رشــدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط أولى، 1425 – 2000.
10. ســهل ليلــى: التنغيم وأثره في اختلاف المعنى ودلالة الســياق، مجلة كليــة الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، ع 7 جوان 2010، جامعة محمد خيضر، الجزائر.
11. عبد الرحمن محمد بن خلدون: المقدمة، تحقيق عبد الله محمد الدرويش، الناشــر المحقق، ط أولى، 2004
12. عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، ط14، د. ت
13. عبد الله بن عبد الرحمن الخطيب: السمع في القرآن دراسة موضوعية، مقال بالمجلة العالمية لبحوث القرآن، مج2، ع2، سنة 2012.

14. علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف – القاهرة، 1991
15. فاضـــل فتحي محمد والي: تدريـــس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية – طرقه، أســـاليبه، قضاياه، دار الأندلس الخضراء، جدة – السعودية، 1998.
16. كوثر حســـين كوجك: اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريـــس، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الثانية، 2001.
17. مايـــكل هاينز: القوى العقلية الحواس الخمســـة، ترجمة عبد الرحمن الطيب، الأهلية للنشـــر والتوزيع، ط أولى، 2009.
18. محمد الطاهر بن عاشور: تفسير التحرير والتنوير، الدار التونسية، 1994.
19. محمد مرتضى الحســـيني الزبيدي: تـــاج العروس من جواهر القامـــوس، تحقيق مصطفى حجازي، وزارة الإرشاد والأنباء، الكويت، 1969.
20. محمود كامل الناقة: تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه، مداخله، طرق تدريسه، معهد اللغة العربية جامعة أم القرى، سلسلة دراسات في تعليم العربية، ع9، 1985.
21. مريم سليم: علم نفس النمو، دار النهضة العربية، بيروت – لبنان، الطبعة الأولى، 2002.
22. نايـــف خرما: أضواء على الدراســـات اللغوية المعاصرة، عالم المعرفـــة، الكويت، ع (9) سبتمبر 1987.
23. والتر أونج: الشـــفاهية والكتابية، ترجمة حسن البنا عز الدين، سلسلة عالم المعرفة الكويتية، ع 182، فبراير 1994.

ثانيا: المراجع الأجنبية

1. Feyten, Carine M.: The Power of Listening Ability: An Overlooked Dimension in Language Acquisition, The Modern Language Journal, Vol. 75, No. 2, 1991, PP 173-180
2. James Watson and Anne Hill: dictionary of media and Communication Studies, 8th Edition, Bloomsbury Academic, 2012.
3. Larry Vandergrift: Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies, ELT Journal Vol 53/3 July, 1999, PP 168-176
4. Renukadevi, D. The Role of Listening in Language Acquisition; the Challenges & Strategies in Teaching Listening, International Journal of Education and Information Studies. Vol. 4, No.1, 2014, PP 159-163
5. Richards, Jack C. & Schmidt, Richard: Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics, (3rd Ed.). New York: Longman, 2002.
6. Shameem Ahmad Banani: The Need of Listening Comprehension in the Teacher, 2012 ، 74ع مجلة كلية التربية الأساسية،
7. Tomoko Kurita: Issues in Second Language Listening Comprehension and the Pedagogical Implications, Accents Asia, 5 (1), 2012, PP 30-44
8. Webmaster's Complete Dictionary of English Language: George Bell & Sons, London, 1886.
9. Webmaster's Seventh New Collegiate Dictionary: G. C. Merriam company, Massachusetts, 1963.
10. Zerin Alam & Begum Shahnaz Sinha: Developing Listening Skills for Tertiary Level Learners, The Dhaka University Journal of Linguistics, Vol. 2 No.3 February, 2009, PP 19-52

تعليم القاعدة النورانية بالتقنية الحديثة ودوره في تعليم اللغة العربية

إعداد

أ.د. سالم بن غرم الله بن محمد الزهراني

أستاذ القراءات بجامعة أم القرى - مكة المكرمة

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والســـلام على خاتم النبيين وإمام المرسلين، وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد :

فإن اللغة العربية لغة القرآن، كما قال تعالى: ((وَإِنَّهُ لَتَنْزِيلُ رَبِّ العالمين * نزل به الروح الأمين * علي قلبك لتكون من المنذرين * بلسان عربي مبين *)) [الشعراء: 192 - 195] .

وقد ظلت اللغة العربية قروناً طويلة يتلقاها أبناؤها ويتقنونها جيلاً بعد جيل، حتى طغت اللهجات العامّيّة على ألســـنة أبنـــاء اللغة العربية؛ وزاحمتها اللغات الأخـــرى، فبدأ الضعف يدب في أهل العربية، ويصعب عليهم ضبطها وإتقانها، ولذلك كان لا بد من تبســـيط مبادئها وتقريبها للمتعلمين والدارسين لها.

ولا ريب في أهمية تعليم الطفل في سن مبكرة، لكونه صافي القريحة، يتأثر بما يسبق إلى سمعه وفهمه وعقله وقلبه، وتعليم الصغر أشـــد رســـوخاً وهو أصل لما بعده، لأن السابق الأول للقلوب كالأساس للملكات، وعلى حسب الأساس وأساليبه يكون حال ما ينبني عليه[213] .

ولا يخفى أن حفظ القرآن الكريم وتلاوته من أعظم ما يعين على تعلّم اللغة العربية واكتســـاب ملكاتها اللســـانية، وتنمية مهاراتها، فالارتباط بينهما وثيق، ولذلك أثر عن الســـلف حرصهم على البدء بتعليم أبنائهم القرآن الكريم وحفظه[214] .

وتعليم الطفل وتنمية ملكاته إلى أن تتأصل فيه يتم عن طريق التلقين اللغوي وتكرار الاستعمال، فالملكات اللغوية تصير طبعاً عند الطفل، والطبع ينمو بالتكرار، ومما يفيد في ذلك كثيراً استخدام وسائل الإيضاح الحسية، ومن ذلك الوسائل الحديثة .

ومما لا شك فيه أن تطوير التعليم واستخدام وسائل التقنية الحديثة مطلب متحتم في هذا العصر، فـــلا ينبغي أن يكون ثَـمَّ انفصال وانفصام عـــن مضامين التعليم الأصيلة، بل الواجب البناء عليها وتطويرها وتقريبها للمتعلمين .

ومما يدخل في ذلك تعليم أوّليات اللغة العربية، في هذا الزمن الذي غابت فيه الفصاحة، وتراجع فيه النطق الســـليم، وأصبـــح من الضروري إيجاد برامج لتعليم قواعـــد النطق باللغة العربية لغة القرآن، للصغار والكبار على حد سواء .

(213) ينظر مقدمة ابن خلدون 2/353 .

(214)ينظر المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر 1/84 والإكسير في قواعد التفسير 56 وحسن التوسل إلى صناعة الترسل 72 وجوهر الكنز 30 وصبح الأعشى 1/189 .

ولذلك عمل بعض العلماء على إيصال هذا الفن بطرائق متعددة، وكان من أشـــهر وأنفع وسائل تعليـــم اللغة العربية للمبتدئين ما يُعرف بـ(القاعدة النورانية) التي ألفها الشـــيخ نور محمد حقَّاني رحمـــه الله، وتعتمد التعليم بتدرجٍ علمي، وتعليمٍ صوتي، مع ضرب الأمثلة من القرآن، وقد لقيت قبولاً عظيماً، وانتشـــاراً واســـعاً، فهي نافعة جداً لتعليم المبتدئين كيفية تلاوة القرآن الكريم، وذلك بتعليمهـــم أصغر لبنة يتألف منها القرآن الكريم وهي الحرف، ســـواء كان ســـاكناً أو متحركاً، ثم تُعلِّمُه تركيـــب الحروف بحالاتها المختلفة، وبتدرج منطقي يحوي معظم الصور التي تتألف منها الكلمات العربية .

ولـــذا رغبـــت أن أتناول هذه القاعدة في هذا البحث، للتعريف بهـــا، وبيان أثرها في تعليم اللغة العربية، ودور وسائل التقنية الحديثة في تعليمها .

خطة البحث:

سيتكون البحث وفق الخطة الآتية :

المقدمة : وتشتمل على أهمية الموضوع وخطة البحث ومنهجي فيه .

المبحث الأول : تعريف بالقاعدة النورانية ومؤلفها .

المبحث الثاني : أهمية القاعدة النورانية في تعليم اللغة العربية .

المبحث الثالث : استعمال وسائل التقنية الحديثة في تعليم القاعدة النورانية .

الخاتمة : وتحوي أهم نتائج والتوصيات .

فهرس المصادر والمراجع .

منهج البحث:

سلكت في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي، وطبيعة البحث تتناول جانبين رئيسين هما :

الجانـــب الأول : النظري، وهو المتعلق بالتعريف بالقاعدة النورانية ومؤلفها، وبيان أهميتها في تعليم اللغة العربية .

والجانـــب الثاني : التقني، وهو المتعلق بوســـائل التقنية الحديثة والبرامج المســـتعملة في تعليم القاعدة النورانية .

ولذلك فإن مادة البحث في الجانب الأول تتألف من وصف واســـتقراء شخصي بالدرجة الأولى،

إضافة إلى الإفادة من ما دون في بعض المصادر القليلة، وذلك نظراً لتأخر الكتاب ومؤلفه، وندرة من كتب عنه .

وأمـــا في الجانب الثاني فلكون البحث متعلقاً بوســـائل التقنية الحديثة فإن ذلك يقتضي توصيف الوسائل والبرامج التقنية المستعملة في تعليم القاعدة النورانية، مع عرض نماذج إلكترونية تطبيقية لها، وأسأل الله تعالى التوفيق والسداد .

المبحث الأول : تعريف بالقاعدة النورانية ومؤلفها :

القاعدة النورانية : هي مادة علمية يتعلم الدَّارس من خلالها تهجئة الحروف بمخارجها الصحيحة مع الحركة المشكولة فيها .

منهجها :

تبدأ القاعدة النورانية بحروف الهجاء المفردة، ثم حروف الهجاء المركبة، ثم الحروف المقطعة، ويلي ذلك أحوال الحروف مع الحركات، وهي : الفتح، والكسر، والضم، ثم الحروف المنونة مع الحـــركات الثلاث أيضاً، ثم تدريبات على الحركات والتنوين، ثم الألف والواو والياء الملحقة، ثم حروف المـــد واللين، وحرفا اللين، ثم تدريبات تلى التنوين وأحـــرف المد الثلاثة وحرفي اللين، ثم الســـكون، ثم تدريبات على السكون، ثم الشدة مع الحركات الثلاث الفتحة، والكسرة، والضمة، ثم تدريبات على الشـــدة، ثم تدريبات على الشدة والسكون، ثم تدريبات على الشدتين في كلمة، ثم تدريبات على الشدة والسكون مع المد، تدريبات عامة[215] .

مؤلفها[216] :

هو فضيلة الشيخ نور محمد حقاني .

مولده :

ولـــد عام 1272هـ الموافق 1856م فـــي مدينة لدهيانة (إحدى مدن ولاية بنجاب التابعة للهند)

(215)والفرق بين (القاعدة النورانية) و(القاعدة البغدادية) أن القاعدة النورانية تمثل التجويد العملي للقرآن الكريم لاحتوائها على أغلب أحكام التجويد، بخلاف القاعدة البغدادية، وأن كلمات القاعدة النورانية كلها من القرآن الكريم، بخلاف القاعدة البغدادية، بل بعض كلماتها ليست من اللغة العربية أصلاً، وأن دروس القاعدة النورانية موزعة بطريقة علمية متدرجة متسلسلة تسلسلاً منطقياً، وهو ما ليس في القاعدة البغدادية .

(216)من ترجم له حفيدته فاطمة بنت أحمد حسن بن نور محمد حقاني في مقال لها بعنوان : (التعريف بمؤلف القاعدة النورانية الشيخ نور محمد حقاني (في موقع (مركز الفرقان لتعليم القرآن الكريم) على شبكة الإنترنت (http://fg2020.com/ar/nouraniya_about_01.html) وفي موقع (معهد دار الهجرة للقراءات وعلوم القرآن الكريم) على شبكة الإنترنت، وسبطه المهندس محمد فاروق الراعي في موقع مدرسة النور لتعليم وتحفيظ القرآن الكريم بالمشعلية (http://annoor-quran.blogspot.com/2013/03/1.html) .

وهـــي المدينة التي خرج منها عدد من الجهابذة والعباقرة في العلوم الدينية والمجاهدين الكبار في كفاح تحرير الهند من الاستعمار البريطاني .

نشأته وجهوده العلمية :

بعد أن حصل على التعليم الابتدائي في المدينة نفســها؛ أكمل دراسته الشرعية بالمدارس الدينية المعروفــة في كل من دلهي وكانبور ولكناؤ، وتخصص الشــيخ فــي الحديث وعلومه على يدي المحدث الكبير الشيخ أحمد علي السهانبوري .

وقد نذر الشيخ نفسه منذ أن أكمل تعليمه لنشر العلم وتعليم القرآن الكريم، فأصدر جريدة سماها « نور على نور» وأنشأ مطبعة سماها «مطبعة حقانية» وقام بتطوير مدرسة البنات التي أنشأها والده الشيخ حافظ علي محمد وسماها «مدرسة حقانية» وطورها من جميع النواحي بتحديث منهج التعليم، وأنشــأ قســماً لتحفيظ القرآن الكريم فيها، كما أبدع في ترتيب منهج خاص حديث للتعليم لمدرسته بحيث جعلها تضاهي مدارس التنصير المسيحية في البلاد، ونالت مدرسته إعجاباً كبيراً من أبرز رجال التعليم والتربية في عصره، وأجمعوا على أنه أعطى المجتمع الإسلامي في الهند مدرسة مثالية في البلاد، وتم بعد ذلك فتح فروع عدة لها، وجرى تغيير اسم المدرسة الرئيسة إلى مدرسة « أم المدارس» .

مؤلفاته :

عُرِفَ للشيخ نور محمد حقاني ثلاثة مؤلفات جمع فيها منهجه التعليمي، وهي :

القاعدة النورانية .

القاعدة النورانية مع طريقة التعليم .

كتاب منظوم عن الصلاة والعقيدة والتوحيد والإيمان .

ويُعَدُّ كتابه (القاعدة النورانية) أشــهر كتبه فقد رفعه إلى كبار رجال التعليم والتربية حيث سبق قرناً من الزمان في التطبيق العملي للمنهج التعليمي الحديث .

وفاته :

توفي الشيخ رحمه الله عام 1343هـ الموافق 1925م، وبعد وفاته أسندت أعمال المدرسة إلى ابنه الأصغر أحمد حسن بن نور محمد حقاني رحمه الله، وقد نقلت المدرسة إثر انفصال باكستان عن الهند إلى مدينة فيصل أباد بباكستان وهي موجودة إلى الآن ويديرها أحفاده[217].

المبحث الثاني : أهمية القاعدة النورانية في تعليم اللغة العربية :

تظهر أهمية دراسة القاعدة النورانية في كونها تيسِّر للمبتدئ في التعلم معرفة حروف اللغة العربية وأحوالها وكيفية نطقها في مختلف حالاتها، وتقوم بتحسين وتعديل مخارج الحروف، وإعطاء كل حرف حقَّه ومستحقَّه من الصفات والأحكام وإتمام الحركات وضبط أزمنة الحروف، حيث تشتمل على معظم أحكام التجويد الأساسية التي لا غنى عنها، بطريقة سهلة ميسرة .

وتؤسّس لدى المتعلم مهارة القراءة بقواعد ثابتة يتمكن بها من قراءة كل ما يقع بين يديه دون أي صعوبة أو عناء، ومن ثم تتكون لديه ثروة لغوية متميزة .

ويمكن تدريس القاعدة النورانية لجميع الأعمار، إذ يفيد منها الأطفال في أول تعليمهم، وكذلك من يتعلم اللغة العربية من غير أهلها، وكذلك من يتعلم تجويد القرآن الكريم في أي عمر كان .

ومن أبرز إيجابيات القاعدة النورانية وأثرها على لغة الطفل ما يأتي :

- تعويده على النطق السليم لمخارج الحروف .
- تدريبه على التهجئة الصحيحة للكلمة .
- تدريبه على تحليل حروف الكلمة وتركيبها بشكل تراكمي متسلسل .
- إتقان المهارات الأساسية لتعلم اللغة العربية (وهي : السَّماع، والنطق، والقراءة، والكتابة) عَمَليِّاً بجهد أقل وفي وقت أسرع .

(217)وقد اعتنى سبط المؤلف المهندس محمد فاروق الراعي بتحقيق القاعدة النورانية وتطوير طريقة تعليمها ونشرها في العالم العربي، وأقام عدة دورات في طريقة تعليمها، كان أولاها في الإمارات العربية المتحدة في مدرسة البحث العلمي بدبي عام1419هـ. وكانت النتيجة باهرة ورائعة، إذ أحدثت نقلة نوعية في قراءة الأبناء والبنات، وحببتْ إليهم القراءة، وبعد نجاح هذه التجربة نقلها إلى مدينة جدة، وبدأ بتطبيقها بمركز الفرقان لتعليم القرآن بجدة الذي يديره، وبدأ بالأطفال الذين لم يدخلوا المدرسة بعدُ أي الذين تتراوح أعمارهم بين 5-4 سنوات، وكانت النتيجة أيضاً باهرة؛ فقد أتقن غالبيتهم دروسَ القاعدة النورانية، فشجعه ذلك أكثر، فجمع مدراء وملاك المدارس الخاصة وعرض عليهم نماذج من أولئك الأطفال الذين لم يدخلوا بعدُ المدرسة، وكيف أصبحوا يقرؤون بطلاقة حروف وكلمات القاعدة النورانية، فما كان من أولئك المسؤولين إلا أن أقرّوا تدريسها كمنهج أساسي في الصفوف المبكرة، لتأسيس الأطفال، ثم عمل بعد ذلك على تقديم الكثير من الدورات في تدريس القاعدة النورانية في عدد من دول العالم . ينظر الحوار الصحفي مع المهندس محمد فاروق الراعي، في موقع (مركز الفرقان لتعليم القرآن الكريم) على شبكة الإنترنت : (http://fg2020.com/ar/nouraniya_about_07.html)

- تحبيب القراءة لدى الطفل، وتنمية القدرة لديه على القراءة المسترسلة .
- تمكينه من قراءة القرآن الكريم قراءة سليمة .
- مساعدته على إتقان مهارة الإملاء .
- تنمية الوعي والفهم والعقل لدى الطفل .

ومن خلال استقصاء آراء المراكز التي تطبق حلقات القاعدة النورانية على طلاب التمهيدي اتضح أن 20% منهم قادرون على تجاوز برنامج القاعدة لقدرتهم على القراءة الصحيحة بإتقان، بينما 80% منهم بحاجة إلى دراسة القاعدة النورانية، لذا يعد تدريس القاعدة النورانية من أهم مراحل التهيئة لطلاب المرحلة التمهيدية[218] .

وفوائد تدريس القاعدة النورانية ليست مقصورة على الأطفال، بل تفيد حتى الكبار، ومن فوائد تدريسها لهم :

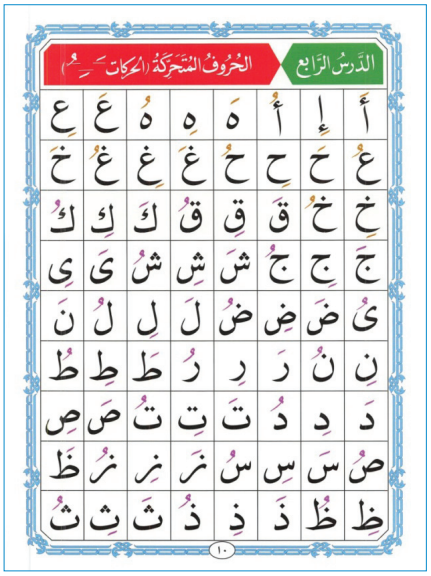
- تعليم مهارة النطق الصحيح الفصيح والقراءة الصحيحة للحروف وكلمات وجمل اللغة العربية للناطقين بالعربية وبغيرها والأميين .
- تقويم اللسان وإحداث نقلة نوعية في القراءة لدى الكبار .
- تسهّل على الكبار تعلم تجويد القرآن الكريم عملياً بالتلقي، دون الحاجة للانشغال بدراسة أحكام التجويد النظرية .

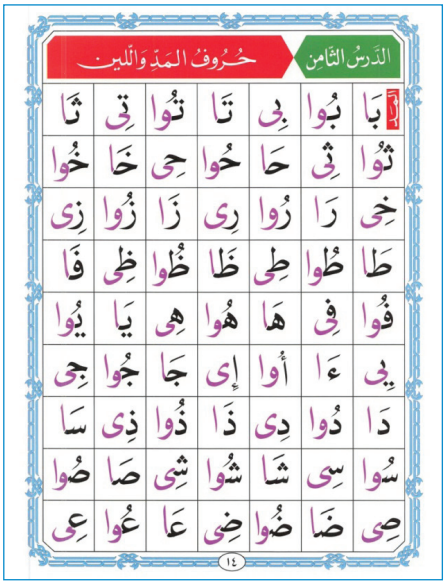
وإن التجربة العملية لتثبت أن مثل هذا النوع من الكتب، وهذه الطريقة المتّبعة في التعليم والتهجّي تُليِّن اللسان بالنطق، وتعلِّم معرفة الحركات والضبط، وتعرِّف بالترابط بين الحروف، وتكون ثمرتُها نطقاً صحيحاً فصيحاً، وقدرة متميزة على القراءة عامة وقراءة القرآن خاصة، وقد ظهرت هذه النتائج في الأعاجم غير الناطقين بالعربية، وكذلك في الصغار منذ نعومة أظفارهم، وعند بدء قدرتهم على النطق[219].

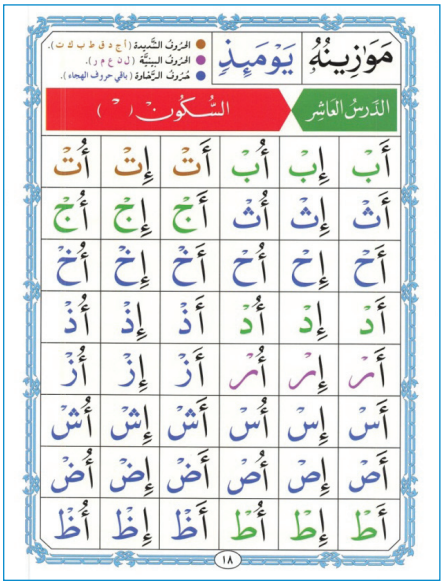
(218)وقد أحدث تعليم القاعدة النورانية نقلة نوعية لدى الأطفال. فالطفل الذي عمره خمس سنوات وبدأ بتعلمها يستطيع أن يقرأ أيَّ نص عربيٍّ مشكول. وبعادل في مستواه الطالب المتقدم في دراسته إلى الصف الثالث الابتدائي . ينظر مقال بعنوان (القاعدة النورانية نقلة نوعيةً في تعليم صغار السن) في جريدة الرياض. العدد (14330) الثلاثاء 6 رمضان 1428هـ - 18 سبتمبر 2007م. على شبكة الإنترنت (http://www.alriyadh.com/280430) .

(219) ينظر مقدمة تقريظ الشيخ الدكتور على بادحدح لتحقيق القاعدة النورانية ص34 .

وهذه بعض النماذج لصفحاتٍ من القاعدة النورانية - قبل الانتقال إلى النماذج التقنية - التي تبين دورها في تيسير تعلم اللغة العربية:







المبحث الثالث : استعمال وسائل التقنية الحديثة في تعليم القاعدة النورانية :

أسهمت التقنية الحديثة في خدمة التعليم عموماً، ومن ذلك تعليم القاعدة النورانية، حيث يستخدم في تعليم القاعدة النورانية وسائل تعليمية تقنية متعددة، منها :

1- قرص مدمج (cd) صوتي فقط يسخدم في السيارة مثلاً .

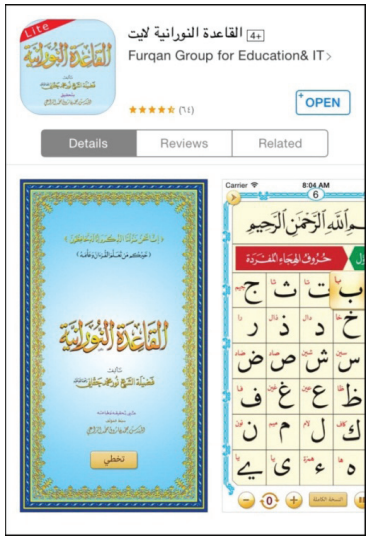
2- قرص مدمج (cd) بالصوت والصورة، يسخدم في الحاسب الآلي، وهو تعليمي ترفيهي، يفيد في تعليم الأطفال في سن الأربع سنوات تقريباً، ويمتاز بما يأتي :

- إمكانية الوصول إلى أي درس أو كلمة أو حرف بيسر وسهولة .
- إمكانية سماع أي حرف أو أي كلمة بالهجاء، أو بدون هجاء باستخدام الفأرة .
- إمكانية تحديد الدرس اليومي وتلقينه للأطفال بعدد المرات المرغوب تكراره وترديده فيها .
- إمكانية سماع القراءة بدون بدون فواصل زمنية، أو بوجود فواصل زمنية (وهي قراءة المعلِّم) .
- إمكانية التنقل بين الصفحات حسب رغبة المستخدم .

3- جهاز يُعلِّم عن طريق القلم القارئ، ويمتاز بعدد من المزايا العلمية والفنية، من أهمها :

- إمكانية تسجيل أي صفحة من الكتاب بصوت القارئ، وبالتالي مقارنته مع صوت المعلم.
- إمكانية سماع القراءة بالهجاء، والقراءة بدون هجاء في القاعدة النورانية .
- إمكانية سماع القراءة بدون بدون فواصل زمنية، أو بوجود فواصل زمنية (وهي قراءة المعلِّم) .

4- يمكــن تعلم القاعدة النورانية عن طريق الإنترنــت إما في صفحات مصورة، أو عن طريق الصــوت والصورة، ويمكن تحميل القاعدة النورانية كتطبيق من برنامج (App store) كما يظهر في الصفحة الآتية :



(وســيتم عرض بعض النمــاذج التطبيقيــة الإلكترونية بعد تحميلها في الحاسب المعدّ للعرض في المؤتمر)

الخـــاتمة

الحمد الله الذي بنعمته تتم الصالحات

وبعد،،،

ففـــي ختام هذا البحث الذي اســـتعرضنا فيه القاعدة النورانيـــة، ودورها في تعليم اللغة العربية، والوسائل التقنية والبرامج المستعملة في تعليمها، تتجلى لنا النتائج الآتية :

1- أهمية تعليم الطفل في ســـن مبكرة، إذ تكون نفسه نقية، ويكون التعليم في الصغر أشد رسوخاً وأصلاً لما بعده .

2- الارتبـــاط بين حفظ القـــرآن الكريم وتلاوته وتعلم اللغة العربيـــة وثيق، وهو أكبر معين على اكتساب ملكاتها اللسانية، وتنمية مهاراتها .

3- وجوب العناية بمضامين التعليم الأصيلة، والبناء عليها وتطويرها وتقريبها للمتعلمين .

4- أهميـــة البدء بالقاعدة النورانية في تعليم اللغـــة العربية، لما لها من أثر في إتقان الطفل لهجاء الكلمات بحركاتها المتعددة في أحوالها المختلفة .

5- لم تكن الحاجة قائمة لمثل هذه القاعدة حتى دبّ اللحن إلى اللســـان العربي فقامت الحاجة إلى تدريسها للأطفال وغيرهم لتسهيل النطق العربي الفصيح .

6- أهمية استخدام وســـائل الإيضاح الحسية والإفادة من وســـائل التقنية الحديثة في تعليم الطفل وتنمية ملكاته، وفي تدريس القاعدة النورانية، لما تحويه من تقريب وتيســـير لمادتها بوســـائل تعليمية متعددة .

وبناءً على ما ذكر فإني أوصي باعتماد البدء بتدريس الأطفال القاعدة النورانية في أول مراحل تعلميهم سواء في المدارس الرسمية، أو في الكتاتيب القرآنية .

والحمد لله أولاً وآخراً، وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم .

فهرس المصادر والمراجع

1. الإكســير في قواعد التفسير : لنجم الدين الطوفي، تحقيق : عبد القادر حسين، مكتبة الآداب - القاهرة .
2. جوهر الكنز : لنجم الدين ابن الأثير، تحقيق : محمد زغلول ســلام، طبعة منشــأة المعارف - الاسكندرية .
3. حسن التوسل إلى صناعة الترسل : لشهاب الدين الحلبي، تحقيق : أكرم عثمان يوسف، طبعة دار الرشيد للنشر- بغداد .
4. الحــوار الصحفي مع المهندس محمد فاروق الراعي، في موقع (مركز الفرقان لتعليم القرآن الكريم) على شــبكة الإنترنت (http://fg2020.com/ar/nouraniya_about_07.html) .
5. سلسلة دروس القاعدة النورانية : للمهندس محمد فاروق الراعي، في موقع مدرسة النور لتعليم وتحفيظ القرآن بالمشعلية على شــبكة الإنترنت (http://annoor-quran.blogspot.com).
6. صبح الأعشــى في صناعة الإنشاء : لأبي العباس القلقشــندي، طبعة الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1405هـ .
7. القاعدة النورانية : للشــيخ نور محمد حقاني، تحقيق : المهندس محمد فاروق الراعي، طبعة شركة المدينة المنورة للطباعة والنشر، جدة، الطبعة الأولى، 1419ه .
8. المثل الســائر : لضياء الدين ابــن الأثير، تحقيق : أحمد الحوفي وبــدوي طبانة، طبعة دار الرفاعي- الرياض، الطبعة الثانية، 1403هـ .
9. مقــال بعنوان (التعريف بمؤلف القاعدة النورانية الشــيخ نور محمد حقاني) لحفيدة الشــيخ : فاطمة بنت أحمد حســن بن نور محمد حقاني، في موقع (مركز الفرقان لتعليم القرآن الكريم) على شــبكة الإنترنت (http://fg2020.com/ar/nouraniya_about_01.html) وفي موقع (معهد دار الهجرة للقراءات وعلوم القرآن الكريم) على شبكة الإنترنت :
10. http://www.dar-alhejrah.com/t6219-topic
11. مقال بعنــوان (القاعدة النورانية نقلة نوعية في تعليم صغار الســن) جريدة الرياض، العدد (14330) الثلاثاء 6رمضان 1428هـ - 18سبتمبر 2007م، رابطه على شبكة الإنترنت :
12. http://www.alriyadh.com/280430
13. مقدمة ابن خلدون : لعبد الرحمن بن محمد بن خلدون، تحقيق : عبد الله محمد الدرويش، طبعة دار البلخي، ومكتبة الهداية، دمشق، الطبعة الأولى، 1425ه- 2004م .

تعليم اللغة العربية في الجامعات والمدارس الهندية

دراسة تحليلية ونقدية

د- صهيب عالم[220]*

220 *أستاذ مساعد ضيف، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة دلهي، دلهي، الهند110025-... أستاذ مساعد ضيف في مركز دراسة الأديان والحضارات، الجامعة الملية الإسلامية، نيودلهي، الهند – 110025، البريد الالكتروني: suhaibalam@gmail.com ، الجوال 00919811159071

اللغة العربية ليســت من اللغات الأجنبية عندنا وإنها مدروســة ومتعلمة ومستخدمة في هذه البلاد على المستوى الثقاي منذ القرون في هذه البلاد الغابرة التليدة. تدل عليها الآثار التاريخية والكتاتيب العربية والجامعات العربية الأهلية منها والرســمية الحكومية التي لا تعد ولا تحصى في ســائر أرجاء البلاد. حيث يتعلمها المسلمون لفهم القرأن الكريم وسنة رسوله عليه الصلاة والتسليم. ولا يســمحون أطفالهم ببداية دراســتهم الابتدائية ما لم يتمكنوا في تلاوة القرآن الكريم وحفظ السور والأدعية الماثورة باللغة العربية مع معرفتهم بمادئه الشــرعية والأحكام الإسلامية. إنهم يتعلمون أيضا للحصول على المنافع والفرص الوظيفية وتحسين العلاقات التجارية مع الأقطار العربية.

اللغــة العربية في الهند لها تاريخ قديم يرجع إلى ما قبل الإســلام، وجــاءت لغة الضاد إلى هذه الأراضي مع قدوم التجار العرب وانتشــرت مع انتشار الإســلام في أرجائها... وبفضل القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، لقيت هذه اللغة إقبالاً هائلا في هذه البلاد. عهد تعليم اللغة العربية في الهند قديــم جداً. ويتم تدريــس اللغة العربية وآدابها في 25 جامعــة من الجامعات الحكومية والخاصــة وفي مئات من الكليات الحكومية والخاصة في جميع أنحاء الهند. وتحتل جامعات مثل الجامعة الملية الإســلامية، جامعة علي كره الإســلامية، جامعة هندو ببنارس، الجامعة العثمانية بحيدر آباد، جامعة دلهي، جامعة بركة الله وجامعة مدراس مكانة الصدارة في تعليم اللغة العربية فــي الهند وتعد من المراكز الموثوق بها وأكثرها نشــاطا في تدريســها. تقدم الجامعات الهندية درجات مختلفة في اللغة العربية كدرجات الليســانس والماجســتير والماجستير ما قبل الدكتوراه والدكتوراه ومحاضرات مســائية لبعض الوقت وتحديداً شهادات ودبلومات ودبلومات متقدمة في اللغة العربية والترجمة..وتقدم جامعة إندرا غاندي المفتوحة دورات في تعليم اللغة العربية... وتعد نيوكوليج واحدة من أعرق كليات جامعة مدراس والتي تقدم دراســات في اللغة العربية لدارســي الماجســتير.... كما تقوم وزارة الدفاع الهندية بتعليم اللغة العربية في مدرســتها الخاصة باللغات الأجنبية... وتجذب هذه المدرسة الكثير من غير المسلمين أيضاً.

كمــا تدرس اللغــة العربية في المدارس الدينية مع العلوم الإســلامية والعلــوم المتعلقة بها حتى الشهادات الثانوية العليا مثل الجامعة النظامية في حيدرآباد إحدى اقدم وأعرق الجامعات الإسلامية في الهند التي تأسست قبل 134 عاماً في ولاية حيدرآباد..ودار العلوم ديوبند التي أسست وهدفت إلــى تدريس العلوم الدينية وتركز جــل اهتمامها على تدريس مواد دينيــة وبصفة خاصة علوم الحديث... ولكنها تدرس الشعر الجاهلي والخطب الجاهلية والنثر العباسي والشعراء الكلاسيكيين مثــل المتنبي وأبي نواس لكي تســاعد في فهم الحديث النبوي وعلومــه... كما هناك دار العلوم نــدوة العلماء تركز جهودها على تعليم اللغة العربية في الهند بصفة خاصة ومدرســة الإصلاح

الواقعة بسراي مير، أعظم كراه تركز اهتمامها بتعليم التفسير وعلومه والجامعة السلفية والجامعة الأشـــرفية وغيرها كثيرة من المدارس. وهناك أكثر من مليون طالب يدرســـون اللغة العربية في المدارس الدينية الأهلية والمدارس الحكومية والكليات الحكومية والجامعات الأهلية والمركزية...

مناهج رئيسية أربعة في الهند

المنهـــج التقليدي المعروف بالدرس النظامي الذي وضعه الشـــيخ نظام الدين الســـهالوي اللكنوي (1161هـ/1747م) وهو متبع ورائج في المدارس الإســـلامية العربية ودور علومها وفي مقدمتها دار العلوم بديوبند ومدرسة سهارنفور والمدرسة العالية النظامية في لكنو ويستهدف تمكين الدارس من فهم الكتاب والسنة واصول الدين الإسلامي الحنيف من أجل الدعوة إلى الله فيما بين الناس.

المنهج الوســـيط الذي اعدتها دار العلوم لندوة العلماء بلكنو وهو مكون من العلوم الدينية والعلوم العصرية مع الاهتمام باللغتين العربية والإنجليزية والتمرن عليهما ورائج بين كثير من الجامعات الإسلامية الاهلية منها مدرســـة الإصلاح سراي مير وجامعة الفلاح أعظم كره، الجامعة السلفية بنارس وجامعة دار الســـلام عمرآباد ودار العلوم الإسلامية، حيدرآباد ونحوها كثير، بهدف إعداد الدعاة المخلصين لدين الله والكتاب والمؤلفين والأدباء وعلماء الدين الراسخين في العلم.

المنهج العصري المتبع في الجامعات العصرية الحكومية وعلى راسها جامعة علي كره الإسلامية والجامعة الملية الإســـلامية، نيودلهـــي، والجامعة العثمانية، حيدرآبـــاد وجامعة كيرالا، وجامعة كاليكوت في كيرالا ونحوها. وهو عبارة عن المقررات الدراسية العربية العصرية ذات الاهتمام بقدر كاف من التدريبات اللغوية الحديثة والتمرن على الترجمة من العربية إلى الإنجليزية وبالعكس ويهدف إلى إعداد المستفيدين من المكتبات العصرية من أجل الحصول على الوظائف والمكانات الاجتماعية اللائقة.

مناهج قصيرة المدى بالفصول المســـائية في عديد من الجامعات العصرية وفي المعاهد الخاصة بهـــدف تمكين المتعلمين الكبار من المحادثة العربية الوظيفية ومن الترجمة العربية الإنجليزية في اقصر وقت ممكن.

نشأة الجامعات في الهند:

يبدأ تاريخ إنشاء الجامعات في الهند منذ يناير عام 1857م في كل من كولكاتا ومومباي ومدراس علـــى طراز جامعة لندن وتـــم التحاقها بلندن. فكانـــت هذه الجامعات الثـــلاث الهندية تهتم بعقد

الامتحانات وإعطاء الشـــهادات والقيام بالأمور المتعلقة بها[221]. وقد توقف عمل إنشاء الجامعات لمدة حوالي 25 عاما فيما أقيمت أي جامعة حتى عام 1882. ثم أنشـــئت جامعة بنجاب في عام 1882 كجامعة رابعة في ولاية بنجاب ثم أنشـــئت الجامعة الخامســـة بمدينـــة إله آباد في ولاية أترابراديش. وقد لعبت كل هذه الجامعات الخمســـة دورها القيادي في تنمية التعليم وتوســـيعه في الهند. وقد شـــهدت الهند في بداية القرن العشـــرين عدداً من المـــدارس والكليات والجامعات في مختلف أنحاء البلاد. فأخذ الطلاب يتدفقون إلى الجامعات وازداد عددهم فاتخذت الحكومة الهندية قراراً في عام 1913م حول سياسة التعليم ونشره في جميع أنحاء الهند وإنشاء جامعة على الأقل في كل ولاية. ثم أنشئت جامعة في دلهي عام 1922م وفي ناكبور عام 1923م وأندهرا في عام 1926م آكرا عام 1927م وجامعة أنا ملائي في شدام برام عام 1929م ثم توقف العمل لخمس ســـنوات ثم أنشـــئت جامعة اتكال في عام 1943م وجامعة راج بوتانا في عام 1947م وجامعن ساغر في عام 1947م وجامعة غواهاتي في عام 1947م وجامعة بونا وجامعة روركي وجامعة كشمير في عام 1948م وجامعة بارودا في عام 1949م[222].

تاريخ تدريس اللغة العربية في الجامعات الهندية

جامعة كولكاتا

أســـست جامعة كولكاتا في عـــام 1857م واهتمت في البداية بعقد الامتحانـــات وإعداد المناهج الدراســـية وإعطاء الشـــهادات كما اهتمت بدارسة اللغة العربية والمداد الأخرى على وجه بسيط. ولكـــن في الحقيقة لم تبدأ الدراســـة في هـــذه الجامعة إلا منذ عـــام 1916م. وبدا الامتحان على مســـتوى الماجستير في اللغة العربية والفارسية والأردية في عام 1933م. والآن هناك قسم اللغة العربية التابع لهذه الجامعة باسم قسم اللغتين العربية والفارسية. تدرس اللغة العربية على مستوى الماجستير والدكتوراه.

كلية مولانا آزاد

كلية مولانا آزاد تابعة لجامعة كولكاتا. أنشـــئت هذه الكلية في عام 1936م وكانت تدعى ســـابقاً «بالكلية الإسلامية» ثم سميت بكلية كولكاتا المركزية بعد تقسيم الهند ولما توفي مولانا أبو الكلام في 22 فبراير عام 1958م ســـميت الكلية بـ كلية آزاد. وتهتـــم هذه الكلية بتدريس اللغة العربية على مستوى بكالوريوس منذ إنشـــائها. المنهج الدراسي: يدرس في البكالوريوس الشعر بما فيه

221. Report of the University Education Commission, December 1948, Volume 1, Ministry of Education, Govt of India, 1962, P-17-18

222. المرجع السابق ص. 28-24

حســـان بن ثابت والحماسة والمتنبي وشوقي بك والقواعد والبلاغة الابتدائية والعروض الابتدائي والنثر بما فيه مدارك التنزيل والصحيح وفتوح والثقافة الهندية وترجمة تاريخ الأدب العربي منذ البداية إلى العصر العباسي.

كما يدرس في بكالوريوس الآداب (اختصاص) الشـــعر في العصر الجاهلي والعصر الإســـلامي بما فيها المعلقات الســـبع وحســـان بن ثابت وديوان الحماســـة والمتنبي وأبو العلا المعري والنثر في العصر الإســـلامي والعصور الوسطى بما فيها مدارك التنزيل والمنتخبات من سيرة بن هشام والمنتخبات من مقدمة بن خلدون. كما يدرس القواعد والبلاغة والعروض وفقه اللغة. كما يدرس شعراً من منتخبات ديوان ابن الفارض وحافظ إبراهيم وجميل صدقي الزهاوي والنثر الحديث؟

البكالوريوس

في هذه الجامعة نوعان من البكالوريوس وهما بكالوريوس (عام) وبكالوريوس (اختصاص).

بكالوريوس (عام) يحتوي على ثلاثة أوراق وهي: الشعر والنثر والترجمة.

يدرس في الورقة الأولى أشعار حسان بن ثابت والمتنبي وشوقي بك وقصائد منتخبة من الحماسة . فيها أيضاً يدرس البلاغة الابتدائية والعروض الابتدائي.

الورقة الثانية تشـــتمل على بعض النصوص من مدارك التنزيل والصحيح وفتوح. والورقة الثالثة منقســـمة إلى الترجمة من الإنجليزية إلى العربية وبالعكس وإلى تاريخ الأدب العربي منذ البداية إلى العصر العباسي.

وأمـــا في بكالوريوس الآداب (اختصاص) ثمانية أوراق. والورقة الأولى يشـــتمل على الشـــعر في العصر الجاهلي والعصر العباســـي وفيها يدرس أيضا المعلقات الســـبع وأشـــعار حسان بن ثابت والمتنبي وأبو العلاء المعري وبعض القصائد من ديوان الحماســـة. والورقة الثانية تشتمل على النثر في العصر الإســـلامي والعصور الوسطى. ويدرس فيها مدار التنزيل والمنتخبات من ســـيرة بن هشـــام والمنتخبات من مقدمة بن خلدون. والورقة الثالثة تحتوي على تاريخ الأدب من البدايـــة إلى عام 1952م. والورقة الرابعة تشـــتمل على القواعد والبلاغة والعروض وفقه اللغة. والورقة الخامســـة أيضاً تشتمل على الشعر في العصور الوسطى والعصر الحديث ويدرس فيها بعـــض المنتخبات من ديوان ابن الفارض وقصائد حافـــظ إبراهيم وجميل صدقي الزهاوي. وأما الورقة السادسة يشتمل على النثر الحديث ويدرس بعض الدروس مثل «العقاب» و»نهضة اللغة العربية» و»ماذا تعلم الغرب منا». وكما يدرس فيها أيضاً بعض القصص مثل «جزاء الإحسان»

و»مرتا البانية» و»قميص الصوف» و»حنان الأب». والورقة السـابعة فيها تاريخ الإسلام في البلاد العربية والشـام وإيـران والأندلس ومصر إلى الملك فاروق. والورقـة الثامنة فيها يكتب الطالـب مقالة حول موضوع أدبي أو تاريخ وكما يـدرس فيها أيضاً الترجمة من الإنجليزية إلى العربية وبالعكس.

الماجستير:

في الماجسـتير ثمانية أوراق. الورقة الأولى يحتوي على تاريخ الإسلام في البلاد العربية وإيران والبلـدان المجاورة للبحر المتوسـط إلى عام 1258م. وفي الورقـة الثانية يدرس تاريخ الأدب العربـي إلى عام 1952 وفي الورقـة الثالثة يدرس الفيلولوجيـا والقواعد والبلاغة والعروض والترجمة. والورقة الرابعة فيها يدرس الأدب العربي الحديث وهي موزعة إلى النثر والشعر. في النثر يدرس على هامش السيرة للدكتور طه حسين والشعراء الثلاثة لحسان السندوبي. وفي الشعر يدرس «مناجاة الأهرام» لشـوقي و»أبو الهول» لشـوقي و»الرقة والحرية» لشـوقي. والشيخ الحداد و»فتاة الجبل الأسود» لمطران و»الأمتان المتصفحتان» والأم مدرسة وذات الخال لحافظ. وفي الورقة الخامسة يدرس فيها الشعر في العصر الجاهلي . والورقة السادسة فيها يدرس الشعر والنثر الإسلامي. الورقة السابعة تحتوي على «نقد الشعر». والورقة الثامنة تحتوي على دراسة عصر خاص في التاريخ الإسلامي تقرره هيئة التدريس كل سنة.

جامعة مومباي

أسسـت جامعة مومباي في عام 1857م وأنشـيء قسـم اللغة العربية فيها عام 1993 وبدأت الدراسـة على مستوى شـهادة Proficiency والدبلوم والدبلوم المتقدم في اللغة العربية. ثم بدأ تعليم مرحلة الماجستير

كلية إسماعيل وكلية مهاراشترا الحكومية وكلية برهاني

يدرس اللغة العربية على مستوى بكالورويوس الآداب في الكيات المذكورة أعلاها.

بكالوريوس

فيه تسعة أوراق يدرسها خلال ثلاث سنوات. الورقة الأولى يحتوي على اللغة والأدب. يدرس فيها النثر القديم والحديث والشعر القديم والحديث وفهم المتن وإنتاج المتن والقواعد الوظيفية والإنشاء. فـي النثر يدرس بعض الأبواب المنتخبة من نفحة الأدب للأسـتاذ وحيد الزمان الكيرانوي. وفي

الشـــعر يدرس بعض القصائد من ديوان ابي العتاهية مثل «قال أبو العتاهية في الحكم والأمثال» وقال يوبخ الخاطيء وينذره» و»قال يذم الحرص على الدنيا ويصف هجمة الموت». في الورقة الثانية يدرس النثر العربي والقواعد والتاريخ الأدبي. في النثر القديم فيه بعض ســـور من القرآن الكريم وترجمة الفقرات النثرية الغيـــر منصوصة والقواعد المقررة من كتاب نموذجي والتاريخ الأدبي : نشأة النثر العربي وتطوره إلى نهاية العصر الأموي. وفي الورقة الثالثة يدرس الشعر من القديم إلى العصر الأموي والقواعد والتاريخ الأدبي فيه دراســـة موجزة لحياة ومساهمات شعراء المعلقات السبع وحسان بن ثابت والخنساء والفرزدق وجرير والأخطل.

في الورقة الرابعة: الشعر العربي من بداية العصر العباسي ويدرس فيها بعض القصائد من بشار بن برد وأبو العتاهية وأبو تمام وابن الرومي والبحتري والمتنبي وابي نواس ولزوميات المعري وكما يدرس فيها العروض. الورقة الخامسة فيها النثر العربي من بداية العصر العباسي. ويدرس فيها أخوان الصفا لابن المقفع وصف الزاهد لابن السماك وبين قاض وقور وذباب جسور للجاحظ والقميـــص الأحمر لابن عبد ربه وكيف كان معاوية يقضي يومه للمســـعودي وأشـــعب والبخيل لأبي الفرج الأصبهاني ورســـالة عتاب لأبي بكر الخوارزمي وفي ســـبيل السعادة واليقين للإمام الغزالي. في الورقة السادسة يدرس التاريخ الأدبي منذ بداية العصر العباسي إلى 1256م. وفي الورقة الســـابعة يدرس فيها بعض القصائد من الشـــعر العربي الحديث مثل سجين لمحمود سامي البارودي و»يخاطب فؤاده لإســـماعيل وقدوم الشتاء لعباس محمود العقاد والرواية الغربية لابي القاســـم الشابي والصوفي المهذب ليوسف بشـــير التيجاني وأيضاً يدرس فيها قصائد أحمد شوقي ومحمد مهدي الجواهري وحافظ إبراهيم ومعروف الرصافي وخليل مطران وجبران خليل جبران وإيليا أبو ماضي وعمر أبو ريشـــة. في الورقة الثامنة يحتوي على النثر العربي الحديث. ويدرس فيهـــا «جيلنا وجيلكم لأحمد أمين والأرملة وابنها لجبران خليل جبران ويوم في نيويورك لمحمود تيمور وكنز مصر في القلب لتوفيق الحكيم وثورة 1919 لمحمد حســـين هيكل ومن القاهرة إلى مالطة إلى باريس لعباس محمود العقاد وفرعونيون وعرب لأحمد حسن الزيات وغرفة الأحزان لمصطفى لطفي المنفلوطي وأبوبطة لميخائيل نعيمة. الورقة التاسعة: تاريخ الأدب العربي الحديث من 1798م وبعد..

الماجستير

يشتمل الماجســـتير على 8 أوراق. الورقة الأولى وهي النثر. يدرس فيها النثر الكلاسيكي والنثر الحديث. وفي النثر الكلاســـيكي يدرس ذكر وزارة يحيى والقضاء القدر والحكاية السادســـة من

حكايات السـندباد البحري وخلافة هارون الرشـيد وسـية جعفر بن يحيى البرمكي. وفي النثر الحديث يدرس البعوض والإنسان والغني والفقير والدفين الصغير وحكاية صديق.

الورقة الثانية يشتمل على الشعر الكلاسيكي والحديث. في الكلاسيكي يدرس الملعقات السبع وفي الشـعر الحديث يدرس بعض القصائد من ديوان خليل مطران. والورقة الثالثة يحتوي على النثر. يدرس فيه سـورة النسـاء من القرآن الكريم وحياتي لأحمد أميـن. والورقة الرابعة يحتوي على الشـعر الكلاسيكي والحديث ويدرس فيها قافية الميم من ديوان المتنبي وبعض القصائد من حافظ إبراهيم. الورقة الخامسة يحتوي على تاريخ الأدب العربي. الورقة السادسة يحتوي الأدب العربي الحديث والنقد. والورقة السـابعة يحتوي على النثر والشـعر. في النثر يدرس الزمن المقتول في دير العاقول (مسـرحية) لعادل كاظم وفي الشعر يدرس الجزء الأول من الشوقيات لأحمد شوقي بك. وفي الورقة الثامنة، يدرس مساهمة المؤلفين الهنود في الأدب العربي.

جامعة مدراس

أسست جامعة مدراس في عام 1857م لكن قسم اللغة العربية افتتح باسم قسم الدراسات الإسلامية عام 1927م وبدأ فيه تدريس اللغة العربية عام 1937. وبدأ تدريس اللغة العربية على مسـتوى الماجستير عام 1945م. كما بدأ تدريس اللغة العربية على مستوى الشهادة الابتدائية عام 1971 وعلى مسـتوى الدبلوم عام 1972 وعلى مسـتوى الدرجة ما قبل الدكتوراه عام 1981م وعلى مستوى الدكتوراه عام 1990م.

كلية الجديدة بمدينة تشناي

أسسـت الكلية الجديدة من قبل اتحاد المسلمين التعليمي لجنوب الهند عام 1951م بمدينة تشناي. وتم التحاقها بجامعة مدراس نفس السنة. وافتتح القسم العربي فيها عام 1965م وبدأ تدريس اللغة العربية على مسـتوى الماجستير في نفس السـنة وعلى مستوى البكالوريوس عام 1982 وعلى مستوى الدرجة ما قبل الدكتوراه عام 1996م.

البكالوريوس:

يدرس في البكالوريوس ثمانية أورق. الورقة الأولى يحتوي على النحو والصرف والورقة الثانية تحتوي على كتابة المقالات في اللغة العربية والورقة الثالثة على بعض سـور من القرآن الكريم ومنتخبـات الأحاديث النبوية من بلوغ المرام لابن حجر العسـقلاني والورقة الرابعة على النثر والشـعر الحديث والورقة الخامسة على التاريخ السياسي والأدبي في العصور الأموية والعباسية

والورقة السادسة على النثر والشعر الكلاسيكي. يدرس في النثر باب الأسد والثور من كلية ودمنه لأبن المقفع وفي الشعر قصيدة بردة. والورقة السابعة على القواعد وكتابة الرسائل والورقة الثامنة على النثر الحديث والمسرحية. يدرس في النثر النظرات وفي المسرحية النائبة المحترمة لتوفيق الحكيم.

الماجستير:

يـــدرس في الماجســـتير 10 أوراق. تحتوي الورقة الأولى على بعض ســـور من القرآن الكريم والمنتخبات من الأحاديث النبوية والورقة الثانية على النثر الكلاســـيكي والحديث والورقة الثالثة على القواعد والورقة الرابعة على تاريخ الشـــرق الأوســـط من العصور الوســـطى إلى العصر الحديث. في الورقة الخامسة يجب على الطالب أن يكتب مقالة في اللغة العربية. والورقة السادسة يحتوي على الشـــعر الكلاســـيكي والحديث يدرس فيها معلقة امرئ القيس وزهير بن ابي سلمى وبعض القصائد من الشـــوقيات. والورقة السابعة على السيرة والمسرحية ويدرس فيها الأيام لطه حسين ومســـرحية توفيق الحكيم «بين يوم وليلة» و»أريد أن أقتل». الورقة الثامنة على القواعد والبلاغة والورقة التاسعة على تاريخ الأدب العربي الحديث من بداية القرن العشرين حتى اليوم. والورقة العاشرة على كتابة مقالات باللغة العربية والترجمة.

الماجستير ما قبل الدكتوراه

في هذه الجامعة، يمتد الماجستير ما قبل الدكتوراه إلى مدة سنة. وفيه ثلاث أوراق. الورقة الأولى تحتوي علـــى طرق التحقيق والورقـــة الثانية على الأدب العربي الكلاســـيكي أو الأدب العربي الحديث والورقة الثالثة على الطرق التطبيقية المتعلقة بموضوع البحث. وفي نهاية الســـنة، يجب على الطالب كتابة بحث علمي حول اللغة العربية والأدب العربي.

جامعة إله آباد

أسســـت جامعة إله آباد في عام 1887م وبدأ تدريس اللغة العربية على مستوى البكالوريوس منذ تأسيســـها على يد الأستاذ منشـــيء ذكاء الله. وكانت الجامعة في ذلك الوقت تقوم بالإشراف على الامتحانات وبتنظيم الأمور المتعلقة بها فحسب حتى عام 1914م ثم أعيد تنظيم أقسامها وتنسيق نظامها في عام 1922م. فســـمي القسم العربي بقســـم اللغتين العربية والفارسية وقد بدأ تدريس اللغة العربية على مستوى الماجستير قبل عام 1920م عندما كان الأستاذ زبيد أحمد رئيساً للقسم العربي. والآن تدرس اللغة العربية على مستوى بكالوريوس والماجستير والدكتوراه.

البكالوريوس:

فيه 7 أوراق.

يدرس في الورقة الأولى من السنة الأولى النثر ويحتوي على بعض سور القرآن الكريم وبعض المنتخبات من النثر الكلاسيكي منه من أنباء الغيب وثعبان مبين وهرقل وأبوسفيان وغلام عابد وجارية سوداء وتقديم الدين على الدنيا وأم جعفر وفضل الصدقة وثلاث حاجات. وفي الورقة الثانية الشعر الكلاسيكي وفيه قصيدة حسابن ثابت وأبو العتاهية وأحمد شوقي وعبد الرحمن البدوي وديوان الحماسة. ويدرس في الورقة الثالثة في السنة الثانية النثر . ويدرس فيها سورة محمد وسورة الفتح والمقامة القريضية والمقامة الإذانية وذمة الملك من كليلة ودمنة وشهادة الشجرة من كلية ودمنة والكوخ والقصر للمنفلوطي والصحيح لمسلم بن الحجاج القشيري وخطبة حجة الوداع وخطبة طارق قبل فتح الأندلس. وفي الورقة الرابعة يدرس الشعر. يدرس فيه معلقة عمرو بن كلثوم وقصيدة جرير يمدح فيها هشام بن عبدالملك والهمزة النبوية لأحمد شوقي وإلى الأستاذ الإمام الشيخ محمد عبده لحافظ إبراهيم والتربية والأمهات لمعروف الرصافي وفيض الرحمة لعمر ابي ريشة ويقظة العرب لخليل مطران وعاشقة القمر لمحمود أبي الوفاء والحياة والحب لإيليا أبي ماضي والنهر المنجمد لميخائيل نعيمة.

وفي الورقة الخامسة (النثر) يدرس فيها سورة المنافقين والفردوس الإسلامي في قارة آسيا للأستاذ علي الطنطاوي ومرتا البانية لجبران خليل جبران وربي لمن خلقت هذا النعيم؟ لمحمد تيمور وثقل الغني لطه حسين والأيام لطه حسين وحياتي لأحمد أمين وحكاية صديق لجبران خليل جبران وفي مدينة الأموات لجبران خليل جبران. وفي الورقة السادسة (الشعر) يدرس قصيدة بانت سعاد وقصيدة المتنبي يمدح أبا علي هارون بن عبد العزيز الأرواجي ورثاء والدة سيف الدولة وأيا صوفيا لأحمد شوقي بك وحضن الأم لرشيد سليم الخوري وقالوا نحب العرب لمحبوب الخوري الشرتوني ورسول الله لإلياس فرحات وإيقاظ الرقود لمعروف الرصافي وعبد البرية لرشيد الخوري وعلى بساط الريح لفوزي المعلوف. في الورقة السابعة يدرس التاريخ الأدبي والثقافي للعرب إلى العصر الأموي.

الماجستير

فيه 8 أوراق. يدرس في الورقة الأولى الأدب العربي الكلاسيكي. وفيه النثر والشعر. وفي النثر الكلاسيكي يدرس كيف هاجر النبي صلى الله عليه وسلم لأم المؤمنين عائشة وابتلاء كعب بن مالك لكعب بن مالك والظلم مؤذن بخراب العمران لابن خلدون ووصف الزاهد لابن سماك

وبعض سـور من القرآن الكريم. في الشعر الكلاسيكي يدرس بعض القصائد من ديوان الحماسة والمعلقات. وفي الورقة الثانية وهي للأدب الحديث. ويدرس فيها أيضاً النثر والشـعر. في النثر يدرس الأيام لطه حسـين وفي الشـعر يدرس «الحديقة» لشكر الله الجر وشلال تيجوكا لشكر الله الجر وخصلة الشـعر لإلياس فرحات وربيع الحر لأحمد ذكي أبو شـادي وفقير لمسعود سماحة والمواكب لخليل جبران والغاية المفقودة لإيليا أبوماضي ورباعيات لنسيب عريضة.

في الورقة الثالثة: التاريخ الأدبي من العصر ما قبل الإسلام إلى العصر الحديث والورقة الرابعة تحتوي على الترجمة والبلاغة والقواعد. والورقة الخامسـة تحتوي على الأدب العربي الحديث. فيها النثر والشـعر. ويدرس فيها النظرات والسـلطان الحائر لتوفيق الحكيم. وفي الشعر يدرس بعض القصائد لأحمد شـوقي وحافظ إبراهيم وخليل مطران ورشـيد سليم الخوري ورشيد أيوب وخليل جبران وإلياس فرحات. والورقة السادسـة تحتوي على الأدب الكلاسـيكي. ويدرس فيها النثر والشـعر. في النثر يدرس المقامات للحريري والمحاسـن والأضداد من البداية إلى محاسن العفو وضده وفي الشعر يدرس قصائد النابغة وحسان بن ثابت والمتنبي. في الورقة السابعة وهي تتعلق بدراسة خاصة حول شخصيات أدبية عربية. وفي الورقة الثامنة أيضاً تتعلق بدراسة خاصة للتاريخ العربي وفي الورقة التاسعة يدرس القصة القصيرة والمقالات.

جامعة بنارس الهندوسية

أسسـت جامعة بنارس الهندوسية في عام 1916م وافتتح فيها قسم اللغة العربية نفس السنة باسم قسـم اللغات العربية والفارسـية والأردية وبدأ تدريس اللغة العربية على مسـتوى بكالوريوس والماجسـتير. بعد ذلك استقل قسم اللغة العربية سـمي بـ قسم اللغة العربية وآدابها. والآن تدرس اللغة العربية على مستوى البكالوريوس والماجستير والشهادة والدبلوم والدكتوراه

البكالوريوس:

فيـه نوعان . والأول البكالوريوس (اختصاص) وهو يحتوي على 10 أوراق. في الورقة الأولى تدرس القصة القصيرة والرواية. وفي الورقة الثانية يدرس الشعر الخلقي والاجتماعي. فيه قصائد ابـي العتاهية ومعروف الرصافي البغدادي وابي تمام وخليل مطران. وفي الورقة الثالثة القرآن الكريم والحديث النبوي. وفي الورقة الرابعة الشعر. يدرس فيه بعض القصائد من الحماسة ومعلقة عمرو بن كلثوم. وفي الورقة الخامسة القواعد والترجمة. والسادسة يدرس النثر الكلاسيكي. وفي الورقة السـابعة السـيرة والتاريخ. فيه أبو العلاء المعري من وفيات الأعيان لابن خلكان ورحلة ابن بطوطة والفخري لابن الطقطقـي. في الورقة الثامنة ، يدرس فيها القصيدة والمرثية. يدرس

فيه قصائد المتنبي ورثاء المتنبي والخنســاء. والورقة التاســعة، يدرس فيها النثر العربي الحديث من مختارات المنفلوطي وجبران خليل جبران والمويلحي. في الورقة العاشر يدرس تاريخ الأدب العربي الموجز من عصر ما قبل الإسلام إلى العصر العباسي.

البكالوريوس العام

يحتــوي على أربعــة أوراق. الورقة الأولى تتعلق بالنثر والقواعد. يدرس فيها بعض ســور من القرآن الكريم والمختارات من مختلف الكتب العربية مثل كتاب النوادر ونفحة اليمن. وفي القواعد يدرس القواعد الأساســية الهامة. في الورقة الثانية، يدرس الشــعر والترجمة. يدرس فيها بعض القصائد لأحمد البرعي وحســان بن ثابت وأبي العتاهية والرصافي. والورقة الثالثة يحتوي على النثــر والقواعد. ويــدرس فيها النصوص من روض الرياحين لليافعــي والقضاء القدر من كليلة ودمنة ونصوص من مجاني الأدب وبعض القواعد المتقدمة. وفي الورقة الرابعة يدرس الشــعر والترجمة. يدرس فيها قصائد الخنساء والفرزدق وغيرهما.

الماجستير

يحتــوي على ثمانيــة أوراق. الورقة الأولــى يتعلق بالنثر الحديث ويــدرس فيها النصوص من النظرات للمنفلوطي وجبران خليل جبران والأيام لطه حســين وحياتي لأحمد أمين. الورقة الثانية يحتوي على الشعر الحديث ويدرس فيها بعض القصائد لـ معروف الرصافي وأحمد شوقي وعبد الرحمن البدوي وعبد الرحمن الصدقي وخليل مطران وحافظ إبراهيم وعبد المحســن الكاظمي. والورقة الثالثة يحتوي على التفســير . والورقة الرابعة علــى التاريخ الأدبي من العصر ما قبل الإســلام إلى العصر العباسي. والورقة الخامسة يحتوي على النثر الكلاسيكي ويدرس فيه خطبة الأشباح من نهج البلاغة والمقامة الأولى للحريري والمقامة القريضية لبديع الزمان و»في الأمور السلطانية والسياسية الملكية إلى حقوق الملك للفخري وابن الطقطقي ومقدمة ابن خلدون. والورقة السادسة الشعر الكلاسيكي , يدرس فيها معلقة أمرئ القيس وقصيدة حسابن ثابت وقصيدة المتنبي والنابغة وديوان الحماســة لابي تمام. والورقة السابعة يحتوي على دراسة خاصة وفيها التاريخ الإسلامي إلى الخلفاء الأربعة أو التاريخ العربي والجغرافيا (المتعلقة بالهند) أو فيلولوجيا اللغات السامية. والورقة الثامنة يتعلق بكتابة المقالة البحثية المتعلقة بالتاريخ الأدبي العربي.

جامعة بتانا

أسســت جامعة بتانا في عام 1917م وافتتح القســم العربي فيهها عام 1952م وبدأ تدريس اللغة العربية على مستوى الماجستير على يد H.M. Triple.

البكالوريوس

في البكالوريوس ثمانية أوراق. الورقة الأولى تحتوي على الشـــعر. ويدرس في الشـــعر قصيدة البردة للبوصيري وقصائد حســـان بن ثابت والخنساء والأخطل والفرزدق وجرير وأبي العتاهية والمتنبي وأحمد شـــوقي وخليل مطران وعبد الرحمن البدوي. والورقة الثانية تحتوي على النثر. ويدرس في النثر بعض الســـور من القرآن الكريم وبعض النصوص المختارة من الكتب العربية المختلفة مثل «إســـلام أبي ذر» من الجامع الصحيـــح للبخاري وتقديم الدين على الدنيا من كتاب النوادر للقليوبي و»شـــاب بنـــاء» من روض الرياحين لليافعي و»عاقبة الحســـد من نفحة اليمن والقضـــاء القدر من كليلة ودمنة لابن المقفـــع وأبو العلاء المعري من وفيات الأعيان لابن خلكان وخطبة أبي بكر من مجاني الأدب والكوخ والقصر من النظرات للمنفلوطي والأيام لطه حســـين وطفلان من دمعة وابتســـامة لجبران خليل جبران. والورقة الثالثة تحتوي على القوعد والخلاصة وكتبة الفقرات والرســـائل. والورقة الرابعة تســـمى بـ «الشـــعر الإضافي». ويدرس فيه ديوان الحماســـة وقصائد البارودي وشوقي وحافظ إبراهيم وخليل مطران وعبدالرحمن صدقي وعباس محمود عقاد وإبراهيم عبد القادر المازني وخير الدين الزركلي وقصيدة بانت سعاد ومعلقة امرئ القيس. والورقة الخامســـة تسمى بـ النثر الإضافي. ويدرس فيه بعض الدروس المختارة من بثينة وجميل ورنات المثالث والمثاني لأنطون اليســـوعي وكتاب زبيدة إلى المامون من مجاني الأدب والدفين الصغير والبعوض والإنســـان والشـــعرة البيضاء من النظرات للمنفلوطي والأيام 2 طه حســـين وحياتي لأحمد أحمين والمجرم ومنتيان والحيوان الأبكم من دمعة وابتسامة لجبران خليل جبران. كنت شـــيخا في شـــبابي لعباس محمود العقاد وفي القطار لمحمد تيمور والمقامة الأولى والثانية لبديع الزمان الهمداني. والورقة السادســـة تحتوي على التاريخ الإســـلامي من البداية إلى نهايـــة العصر الأموي والبلاغة. والورقة الســـابعة على التاريخ الأدبي مـــن البداية إلى العصر الأموي والعروض. والورقة الثامنة تسمى بـ المقالة والترجمة.

الماجستير

في الماجستير ثمانية أوراق. والورقة الأولى تحتوي على «الشعر الكلاسيكي» ويدرس فيه ديوان الحماســـة لأبي تمام والمعلقات الســـبع ولامية العجم للطغرائي. والورقة الثانية تحتوي على النثر الكلاســـيكي. ويدرس في الأدب الصغير لابن المقفع والمقدمة وخمس مقامات للحريري. والورقة الثالثة تحتـــوي على البلاغة والعروض والقواعد. والورقة الرابعـــة على التاريخ الأدبي للعرب والتاريخ الإسلامي حتى العصر العباسي. والورقة الخامسة تحتوي على الشعر الحديث. ويدرس

فيه بعض قصائد حافظ إبرايهم وعلي محمود طه. والورقة السادســة على النثر الحديث. ويدرس فيه حديث عيســى بن هشام لمحمد المويلحي وبعض النصوص من النظرات للمنفلوطي. والورقة الســابعة على التاريخ. وفي الورقة الثامنة، يجب على الطالب أن يكتب مقالة حول اللغة العربية وأدبها باللغة العربية.

الجامعة العثمانية

أسست الجامعة العثمانية على أحدث طراز بمعونة أمير ولاية حيدرآباد عام 1918م وافتتح قسم اللغة العربية فيها في نفس الســنة وبدأ تدريس اللغة العربية على مستوى بكالوريوس والماجستير والدرجة ما قبل الدكتوراه والدكتوره والدبلوم.

توجد هيئة الدراسات بالقسم العربي ويبلغ عدد اعضائها إلى 12 منهم رئيس الهيئة ورئيس القسم وخبيران من خارج الجامعة. وأما تدريس العربية على مستوى البكالوريوس

يدرس اللغة العربية على مســتوى بكالوريوس في كلية النساء وكلية الأميرة شاهاكار وكلية نظام وكلية ساروجني نايبدو وكلية الشرقية التابعة لأنجمن خدام المسلمين وفي كلية حسيني علم وكلية انديرا بريا درشني في حيدرآباد.

البكالوريوس:

في البكالوريوس 10 أوراق موزعة في ثلاث سنوات. الورقة الأولى تحتوي على النثر. ويدرس فيه القراءة الراشــدة الجزء الثاني للسيد ابي الحسن علي الندوي وبعض النصوص من مختارات زيدان بدران. الورقة الثانية على الشعر. ويدرس فيه معلقة عمرو بن كلثوم وديوان أبي العتاهية. الورقــة الثالثة تحتوي على النثر الحديث. ويدرس فيهــا بعض النصوص المختارة من النظرات والعبرات لمصطفى لطفي المنفلوطي والورقة الرابعة على الشعر والبلاغة والعروض. والورقة الخامســة على التفسير لبعض سور القرآن الكريم والورقة السادسة على الحديث النبوي ويدرس فيه كتاب الآداب وكتاب التفســير من الصحيح المســلم.والورقة السابعة يدرس فيها الفقه والعقائد والورقة الثامنة يدرس في التاريخ الإســلامي والورقة التاسعة يدرس فيها تاريخ الفكر الإسلامية والورقة العاشرة يدرس فيها القواعد والترجمة وكتابة المقالة.

الماجستير:

في الماجســتير 8 أوراق. الورقة الأولى تحتوي على التفسير والحديث والسيرة. والورقة الثانية تحتوي على الشــعر الكلاســيكي يدرس فيه معلقة امرؤ القيس وزهير بن أبي ســلمى والقصيدة الهمزية لحســان بن ثابت الأنصاري والقصيدة الميمية للفرزدق والقصيدة الدالية والميمية للمتنبي والقصيدة اللامية والرائية لأبي العلاء المعري وبعض القصائد من ديوان الخماسة. والورقة الثالثة تحتوي على النثر الكلاســيكي وتاريخ الأدب الكلاســيكي. ويدرس فيهــا خطبة حجة الوداع إلى خطبة البتراء من البيان والتبيين للجاحظ وبابان من البداية من الكامل للمبرد والقريضية والإذاذية والبلخيــة من مقامات البديع وفي جزء تاريخ الأدب الكلاســيكي يدرس العصر الأموي والعصر العباســي والعصر الأندلســي. والورقة الرابعة تحتوي على القواعد والترجمة والمقالة. والورقة الخامسة تحتوي على النثر والشعر الحديث وفي هذه الورقة يدرس بعض الأبواب من كتاب أحمد أمين والمنفلوطي وبعض المسرحيات لتوفيق الحكيم وفي الشعر يدرس بعض قصائد أحمد شوقي وحافظ إبراهيم وخليل مطران. والورقة السادســة تحتوي على البلاغة والعروض والنقد الأدبي. والورقة السابعة تحتوي على تاريخ الأدب العربي الحديث والثقافة العربية والورقة الثامنة تحتوي على دارسة شخصية طه حسين وحافظ إبراهيم والأدب العربي الهندي.

الماجستير ما قبل الدكتوراه

فيــه ورقتان إضافة إلى كتابة بحث علمي. والورقة الأولــى تحتوي على طرق التحقيق والورقة الثانية على الدراســة العامة المتعلقة بموضوع البحث المختــار من قبل الباحث أو الطالب. وفي نهاية السنة، يجب على الطالب أن يكتب بحثا علميا.

جامعة علي كراه الإسلامية

أسس الســير سيد أحمد خان كلية باسم الكلية الاينجلو اورينتل الإسلامية في عام 1857م بمدينة علي كراه في ولاية أترابراديش لتعليم أبناء المســلمين على أحدث الخطط. وأصبحت هذه الكلية جامعة في عام 1920م واشتهرت باسم «جامعة علي كراه الغسلامية» وافتتح قسم اللغة العربية فيها نفس الســنة. وبدأت الدراسات العربية على أيدي الأســاتذة المستشرقين ثم قام بعدهم الشيخ عبــد العزيز الميمني بتدريس اللغــة العربية والآداب العربية قبل اســتقلال الهند. والآن تدرس اللغة العربية على مســتوى بكالوريوس والماجستير والدرجة ما قبل الدكتوراه ودرجة الدكتوراه والشهادة والدبلوم .

البكالوريوس:

فيه 8 أوراق. الورقة الأولى تحتوي على النثر والشـــعر في العصور الوسطى والعصر الحديث. ويدرس فيه النصوص المختارة من نخبة الأدب المطبوعة من جامعة عليكره الإسلامية ومختارات من أدب العرب لأبي الحسن علي الندوي المطبوعة من لكناؤ.والورقة الثانية تحتوي على القواعد والإنشاء. والورقة الثالثة تحتوي على اللغة العربية المتقدمة (النثر والشعر) ويدرس فيها الدروس المختارة من نخبة الأدب. والورقة الرابعة تحتوي على القواعد والإنشاء والورقة الخامسة تحتوي علـــى تاريخ الأدب العربي من العصر الجاهلي إلى العصر الإســـلامي والورقة السادســـة على القواعد والترجمة. والورقة الســـابعة على النثر العربي الكلاسيكي ويدرس فيها الدروس المختارة من نخبة الأدب والورقة الثامنة تحتوي على النثر العربي الحديث ويدرس فيها الدروس المنتخبة من نخبة الأدب ومختارات من أدب العرب.

الماجستير

فيه 9 أوراق. 5 أوراق في السنة الأولى و4 أوراق في السنة النهائية. وفي الورقة الأولى يدرس تاريـــخ الأدب العربي من العصر الجاهلي إلى العصر الحديث. وفي الورقة الثانية يدرس البلاغة والعروض والقواعد المتقدمة. وفي الورقة الثالثة يدرس النثر في العصور الوســـطى المختار من مختارات من أدب العرب لأبي الحسن علي الندوي. وفي الورقة الرابعة تحتوي على الشعر في العصر ما قبل الإســـلام والشعر في العصر الإســـلامي المبكر والعصر الأموي والشعر العربي في الأندلس وشـــمال إفريقيا. يدرس فيه بعض القصائد المختارة من (المنتخب من شعر العرب) المطبوع من قسم اللغة العربية وآدابها. والورقة الخامسة تحتوي على مهارة الترجمة. والترجمة المبنيـــة على الفقرات الغير منصوصة من الصحف والمجلات العربية والإنجليزية الحديثة. وفي الورقة السادسة، يجب على الطالب كتابة المقالة باللغة العربية. والورقة السابعة تحتوي على النقد الأدبي. والورقة الثامنة تحتوي على الشعر في العصر العباسي والحديث. والورقة التاسعة هي دراسة خاصة للكاتب الجاحظ أو الشاعر المتنبي أو الأدب العربي الهندي والشاعر جرير والكاتب عباس محمود العقاد.

الجامعة الملية الإسلامية

أنشئت الجامعة الملية الإسلامية في 29 أكتوبر عام 1920م بمدينة علي كره في ولاية أوترابراديش على يد شيخ الهند محمود حسن الديوبندي الذي كان مديراً لدار العلوم بديوبند آنذاك وكان السبب الرئيسي لتأسيســـها هو إعطاء صبغة قومية عملية لمشاعر الشعب الهندي عن تحرير التعليم من

أيدي الاســتعمار الانجليز ومن مؤسســيها الأوائل مولانا محمد علي جوهر والحكيم أجمل خان والمهاتما غاندي ومولانا أبوالكلام آزاد والدكتور مختار أحمد الأنصاري والدكتور ذاكر حســين. وبعد خمس سنوات انتقلت الجامعة الملية الإسلامية إلى دلهي عام 1925 عندما كان الحكيم أجمل خان يشــغل منصب رئيس الجامعة وقد أخذت الجامعة تخدم المواطنين منذ تلك اللحظة وتقدمت تقدمــاً بارزاً حتى منحتها الحكومة الهندية بدرجة شــبه الجامعة تحت مشــروع المجلس الأعلى لإدارة الجامعات UGC في 19 يونيو 1962م وفي 26 ديســمبر عام 1988 أعلنت الحكومة الهندية بأن الجامعة الملية الإسلامية جامعة مركزية.

بــدأ تدريس اللغــة العربية في الجامعة الملية الإســلامية من أول اليوم والذين قاموا بتدريســها هم الأســاتذة والشيوخ محمد أســلم الجيراجبوري ومحمد يوسف السورتي وعبد الحي الفاروقي. وقد أســس القسم العربي في الجامعة ســنة 1972م وأخذت اللغة الفارسية والدراسات الإسلامية تدرس تحت إشــراف القســم العربي ثم أسس قســم كبير يضم ثلاثة أقسام باســم قسم الدراسات الإسلامية والعربية والإيرانية عام 1976م. وبدأ تدريس اللغة العربية على مستوى البكالوريوس ثم اســتقل القسم العربي بنفسه عام 1988م والآن تدرس اللغة العربية على مستوى البكالوريوس والماجستير والدكتوراه والشهادة الابتدائية والدبلوم والدبلوم المتقدم.

البكالوريوس:

فيه ثمانية أوراق بالإضافة إلى اختبار شــفهي. والورقــة الأولى تحتوي على القواعد والترجمة. والورقة الثانية أيضاً تحتوي على القواعد والترجمة. والورقة الثالثة على النثر والشــعر ويدرس في النثر بعض الأبواب المختارة من مختارات أدب العرب لأبي الحسن علي الندوي وفي الشعر بعض القصائد المختارة من مجموعة من النظم والنثر لمحمد شريف سليم. الورقة الرابعة تحتوي على المقالة والترجمة والورقة الخامســة تحتــوي على تاريخ الأدب العربي من العصر الجاهلي إلى العصر الحديث.والورقة السادســة على النثر العربــي الحديث. ويدرس فيه بعض القصص والمسرحيات مثل أمام عرض الموت لجبران خليل جبران والعقاب للمنفلوطي والسلطان الحاشر لتوفيق الحكيم وســلوى في مهب الريح لمحمود تيمور وحادثة لنجيب محفوظ. والورقة الســابعة على الشــعر العربي المعاصر والحديث ويدرس فيها بعــض القصائد المنتخبة من مختارات من الشعر العربي الحديث لمصطفى بدوي. والورقة الثامنة تحتوي على البلاغة.

الماجستير

فيه ثمانية أوراق.تحتوي الورقة الأولى على النثر العربي (من العصر الجاهلي إلى بداية العصر الحديث بما فيه الأندلس وإفريقيا الشـمالية). ويدرس فيه بعض النصوص المنتخبة من مختارات من أدب العرب الجزء الأول والثاني لأبي الحسـن علي الندوي والمنتخب من أدب العرب (ج2) لطه حسين وزملائه. والورقة الثانية تحتوي على الشعر العربي من العصر الجاهلي إلى العصر العباسـي بما فيها الأندلس وإفريقيا الشـمالية. ويدرس فيها المعلقات السـبع وبعض القصائد من المنتخـب من أدب العرب (الجزء الثاني) لطه حسـين وزملائه. والورقـة الثالثة تحتوي على الترجمة والمقالة.والورقة الرابعة على علم اللغة والبلاغة والعروض. والورقة الخامسة على النثر العربي في العصر الحديث. ويدرس فيها النصوص من كتب الشـيخ إبراهيم اليازجي ومصطفى كمال والشـيخ حمزة فتح الله وحفني بك ناصف ومصطفى لطفي المنفلوطي وسـعد باشا زغلول ومحمد بك المويلحي والشـيخ محمد عبده وقاسـم بك أمين وجرجي بك زيدان. الورقة السادسة تحتوي على الشـعر العربي الحديث. ويدرس فيها قصائد محمود سـامي البارودي وإسـماعيل صبـري وعباس محمود العقاد وعبد القادر المازني وإبراهيـم ناجي وإيليا أبو ماضي وميخائيل نعيمة وخليل مطران وعبد الرحمن شـكر وعلي محمود طه وبدر شـاكر السياب وعبد الوهاب البياتي وأحمد عبد المعطي الحجازي وأبو القاسـم الشـابي ومعـروف الرصافي وجميل صدقي الزهاوي وأحمد شـوقي. والورقة السـابعة على الترجمة وكتابة المقالة. والورقة الثامنة تحتوي على مبادئ النقد الأدبي.

جامعة لكناؤ

أسست جامعة لكناؤ عام 1920م بمدينة لكناؤ وافتتح القسم العربي فيها عام 1921م وبدأ تدريس اللغة العربية منذ ذلك الوقت. والآن تدرس اللغة العربية على مسـتوى بكالوريوس والماجسـتير والدكتوراه وشهادة المهارة والدبلوم.

البكالوريوس

فيه 7 أوراق. واثنتان في السـنة الأولى واثنتان في السـنة الثانية وثلاث أوراق في السنة الثالثة. الورقـة الأولى تحتوي على النثر والشـعر. ويدرس النصوص المنتخبـة من منثورات من أدب العرب لمحمد رابع الندوي، مكتبة دار العلوم ندوة العلماء لكناؤ ويدرس في الشعر قصائد منتخبة من منثـورات أدب العرب لمحمد رابع الندوي. والورقة الثانيـة تحتوي على الترجمة من اللغة الأردية / الإنجليزية إلى اللغة العربية وعكسها والقواعد.

الورقة الثالثة تحتوي أيضاً على النثر والشـــعر. ويدرس فيها الدروس المنتخبة من مختارات من أدب العرب الجزء الأول لابي الحســـن علي الندوي وفي الشعر يدرس بعض القصائد من ديوان الحماســـة لأبي تمام. والورقة الرابعة تحتوي على تاريخ الأدب العربي موجزاً والورقة الخامسة على النثر في العصور الوسطى والعصر الحديث ويدرس فيها بعض الدروس المنتخبة من نخبة الأدب المطبوعة من جامعة علي كراه الإســـلامية. والورقة السادســـة يدرس فيها الشـــعر القديم والحديث. في الشعر القديم يدرس معلقة عمرو بن كلثوم وقصائد الخنساء وحسان بن ثابت وقيس بن الحطيم والصلتان والســـموأل بن عاديا وفي الشعر الحديث يدرس الهمزة النبوية والغزال من الشـــوقيات واللغة العربية والشـــعر من ديوان حافظ إبراهيم وفي الوحـــدة لعبد الرحمن الصدقي والحرية في سياســـة المســـتعمرين من ديوان الرصافي البغدادي والسكران لعباس محمود العقاد وفي رثاء نفســـي إبراهيم عبد القادر المازني ويـــا رفيقي لإيليا أبو ماضي ورقاد القلم لإلياس أبو شبكة وأغنية ريفية لعلي محمود طه. والورقة السابعة تحتوي على القواعد والإنشاء والترجمة.

الماجستير

فيه 10 أوراق واختبار شـــفهي. في الســـنة الأولى تدرس 5 أوراق وفي الســـنة الثانية 5 أوراق بالإضافة إلى اختبار شفهي.

يحتـــوي الورقة الأولى علـــى النثر. في النثر يدرس بعض الـــدروس المختارة من مختارات من أدب العرب الجزء الثاني لأبي الحســـن علي الندوي. ويدرس فيها أيضاً بعض النصوص من عبد الرحمن ابن الجـــوزي والجاحظ وابو الفرج الأصبهاني وابن العميـــد والصاحب بن عباد وبديع الزمان الهمداني وأبو القاســـم الحريري والقاضي فاضل وابن جبير الأندلسي وابن القيم ومحمود بن محمد الجونفوري والســـيد مصطفى صادق الرافعي والأستاذ محمد كرد علي والدكتور أحمد أميـــن وعباس محمود العقاد. والورقة الثانية على الشـــعر. ويدرس فيها بعض القصائد لأبي تمام وأبي فراس الهمداني والبحتري والمتنبي وأبي العلاء المعري. والورقة الثالثة على تاريخ الأدب العربـــي. والورقة الرابعـــة تحتوي على التاريخ الثقافي للعرب مـــن العصر الجاهلي إلى عصر الأندلس. والورقة الخامسة تحتوي على الأدب العربي الهندي. ويدرس فيها حجة الله البالغة للشاه ولي الله الدهلوي وروائع إقبال لأبي الحسن علي الندوي وديوان غلام علي آزاد البلغرامي وديوان حميد الدين الفراهي. والورقة السادسة يدرس فيها النثر. الدروس المختارة من كتاب ابن عبد ربه ومقدمة ابن خلدون والبيان والتبيين للجاحظ والكامل للمبرد. الورقة الســـابعة على الشعر. يدرس فيها معلقات امرؤ القيس وطرفة بن العبد وزهير بن أبي سلمى ولبيد بن ربيعة وكما يدرس بعض

القصائد مـــن النابغة الذبياني. والورقة الثامنة تحتوي على البلاغة. الورقة التاســـعة على تاريخ الأدب الحديث والورقة العاشـــرة فيها كتابة مقالـــة باللغة العربية أو بحث علمي في اللغة العربية حول موضوع أدبي.

جامعة دلهي

أسســـت جامعة دلهي عام 1922م وأقيم فيها قســـم اللغة العربية نفس السنة. ولكن تدريس اللغة العربية لم يبدأ إلا من عام 1958م. وذلك على مســـتوى البكالوريوس والماجستير. والآن تدرس اللغة العربية على مستوى الماجستير والدرجة ما قبل الدكتوراه والدكتوراه بالإضافة إلى الشهادة الابتدائية والدبلوم والدبلوم المتقدم.

البكالوريوس

فيه ثمانية أوراق. الورقة الأولى تحتوي على النثر العربي الحديث. ويدرس فيها القراءة الواضحة الجزء الثالث لوحيد الزمان الكيرانوي وبعض الدروس من نخبة الأدب المطبوع من جامعة علي كراه الإسلامية. والورقة الثانية تحتوي على القواعد والترجمة. والورقة الثالثة على الشعر العربي الحديث. ويدرس بعض القصائد من المنتخب من أدب العرب لأحمد الاســـكندري وغيره. الورقة الرابعة تحتوي على القواعد والترجمة. والورقة الخامســـة على النثر العربي الكلاسيكي. ويدرس بعض الدروس من كتاب مختارات من أدب العرب الجزء الأول لأبي الحسن علي الندوي والورقة السادســـة تحتوي على الشـــعر العربي الكلاســـيكي ويدرس فيها بعض القصائد من مجموعة من النظم والنثر لمحمد شـــريف ســـليم. والورقة السابعة على تاريخ الأدب العربي من العصر ما قبل الإسلامي إلى العصر الحديث. والورقة الثامنة تحتوي على الإنشاء والامتحان الشفهي.

الماجستير

فـــي ثمانية أوراق. الورقة الأولـــى تحتوي على النثر العربي الحديث. ويـــدرس فيها الأيام لطه حســـين وبابين (الغربلة ومحور الأدب) من الغربال لميخائيل نعيمة وعن بعض الأدباء مثل عبد القادر المازني وســـلامة موسى، محمود كامل، وأحمد أمين وجبران خليل جبران ومحمود تيمور وتوفيق الحكيم ومحمد حسين هيكل وعباس محمود العقاد وأحمد حسن الزيات ومصطفى صادق الرافعي وسهير القلماوي وأمين الريحاني ومحمد كرد علي ومصطفى لطفي المنفلوطي. والورقة الثانية تحتوي على الشعر العربي الحديث. ويدرس فيها بعض القصائد المنتخبة من قبل قسم اللغة العربيـــة بجامعة دلهي. والورقة الثالثة على تاريخ الأدب العربي من العصر الجاهلي إلى العصر

الحديث. والورقة الرابعة تحتوي على القواعد المتقدمة والبلاغة والترجمة. والورقة الخامسة على النثر الكلاسـيكي ويدرس فيها بعض الدروس من مختارات من أدب العرب ومقامات الحريري. والورقة السادسـة تحتوي على الشعر العربي الكلاسيكي ويدرس فيها معلقة امرؤ القيس وقصائد أعشـى قيس وكعب بن زهر وحسـان بن ثابت والحطيئة والأخطل وجميل بن معمر وعمر بن أبي ربيعة وبشـار بن برد وأبو نواس وأبـو العتاهية وأبو تمام وابن الرومي والبحتري والمتنبي وأبو فراس وأبو العلاء المعري. الورقة السابعة هي الورقة الاختيارية. يجب على الطالب دراسة إحدى الموضوعات التالية: الحضارة العربية أو تاريخ الإسلام وجغرافية العرب أو النقد الأدبي أو المسرحية أو الرواية. الورقة الثامنة تحتوي على كتابة المقالة والبيانات الصحفية باللغة العربية.

الماجستير ما قبل الدكتوراه

إن هذا المنهج المسـمى بـ الماجسـتير ما قبل الدكتوراه باللغة العربية معروف ويوجد في ثمانية الجامعات فقط.

وفيه خمسـة أوراق. الورقة الأولى تشـتمل على طرق التحقيق. والورقة الثانية على دراسة أحد الفروع التالية للأدب العربي: النثر العربي، الشـعر العربي، الحديث، التفسـير، الفقه، التاريخ، الجغرافية، الحضارة، الفيلولوجيا، علم البلاغة، مقامات، النقد الأدبي، المسرحية، الرواية والقصة القصيـرة. الورقة الثالثة تحتوي على دراسـة تفصيلية لاتجاه أدبي خـاص أو حركة خاصة أو كاتب أو شاعر خاص أو دراسة تأثير الأدب العربي في إحدى اللغتين التالية: (1) اللغة الفارسية (2) اللغة الأردية. والورقة الرابعة على الحلقات الدراسـية (مثل الندوات، المؤتمرات) والورقة الخامسة على كتابة بحث علمي أو تحقيق مخطوطة عربية نادرة وافقت عليه اللجنة البحثية للقسم.

جامعة ناكبور

أسسـت جامعة ناكبور عام 1923م وكانت الدراسات العربية والفارسية والإسلامية تجري على مرحلة بكالوريوس في كلية موريس قبل إنشـائها التي كانت قد أسست عام 1885م وافتتح القسم العربي والفارسي في هذه الكلية نفس السنة.

والآن تدرس اللغة العربية على مسـتوى بكالوريوس والماجسـتير والدكتوراه والدبلوم الابتدائي والدبلوم المتقدم.

الماجستير

في الماجســتير ثمانية أوراق. تحتوي الورقة الأولى على النثر الكلاســيكي. ويدرس فيها كتاب الفخــري لابن الطقطقــي و5 مقامات من الأول لبديع الزمان و5 مقامــات من الأول للحريري. والورقة الثانية على الشعر الكلاسيكي. تدرس في الشعر الكلاسيكي معلقات امرئ القيس وزهير وعمرو بن كلثوم وقصائد من ديوان الحماســة وخمس قصائد من ديوان المتنبي. والورقة الثالثة علــى تاريــخ الأدب العربي حتى 1258م. والورقــة الرابعة على القواعــد والبلاغة. والورقة الخامســة على النثر الحديث. ويدرس فيها مســرح المجتمع لتوفيق الحكيم ومجدولين لمصطفى لطفي المنفلوطي. والورقة السادسة على الشعر الحديث. ويدرس فيها بعض القصائد من الشوقيات وديوان خليل مطران. والورقة الســابعة على القــرآن والحديث والفقه والورقة الرابعة هي كتابة مقالة باللغة العربية حول موضوع أدبي حول اللغة العربية والأدب العربي والحضارة العربية.

جامعة كيرالا

أسست الجامعة بمدينة تريفندرام عام 1937م وسميت بجامعة كيرالا عام 1955م. وافتتح القسم العربي فيها عام 1942م وبدأ تدريس اللغة العربية منذ تأسيســها. ولم يبدأ تدريس اللغة العربية على مســتوى البكالوريوس إلا في عام 1966م على مستوى الماجستير في عام 1969م وعلى مستوى درجة الدكتوراه في عام 1989م.

البكالوريوس

فيــه 9 أوراق. الورقــة الأولى هي اللغة الانجليزية. والورقة الثانيــة تحتوي على القرآن الكريم والحديث النبوي والقواعد. الورقة الثالثة على النثر والشعر. وفي النثر، يدرس الدروس المختارة من المنتخبات لغضنفر علي. وفي الشــعر يدرس بعض القصائــد المختارة من مجموعة النظم. الورقة الثالثة تحتوي على تاريخ الأدب العربي من العصر الجاهلي إلى العصر الأموي والترجمة. والورقة الرابعة على النثر الكلاســيكي. ويدرس فيها بعض ســور من القرآن الكريم والأحاديث النبوية والفقه. والورقة الخامسة يحتوي على الشعر. يدرس فيها بعض القصائد المختارة من نخبة الأدب المطبوع من جامعة علي كراه والورقة السادسة هي تاريخ الإسلام والثقافة العربية. الورقة الســابعة تحتوي على القواعد والبلاغة والعروض. الورقة الثامنــة على النثر الحديث. ويدرس بعض الدروس المختارة من مختارات من أدب العرب لأبي الحسن علي الندوي والورقة التاسعة تحتوي على القصة العربية ويدرس فيها بعض الأبواب من كلية ودمنة وألف ليلة وليلة.

الماجستير

في الماجســتير 10 أوراق. الورقة الأولى هي النثر الكلاســيكي. ويدرس فيها بعض السور من القــرآن الكريم والحديث النبوي ومقامتين من مقامات الحريــري وباب أدب العلم من أدب الدنيا والدين لأبي الحســن الماوردي ومقدمة ابن خلدون. والورقة الثانية تحتوي على الشعر الحديث. يدرس فيها بعض القصائد من ديوان حافظ إبراهيم وأحمد شوقي وغيرهما. تحتوي الورقة الثالثة على القواعد والبلاغة والعروض. والورقة الرابعة على التاريخ الإســلامي والثقافة. ويدرس فيها تاريخ العصر الجاهلي إلى العصر العباسي. والورقة الخامسة تحتوي على النثر الحديث ويدرس فيها بعض الأبواب من دمعة وابتسامة لجبران خليل جبران ومن بعيد لطه حسين والقاهرة الجديدة لنجيــب محفوظ والنظرات للمنفلوطي وبنك القلق لتوفيق الحكيم. وتحتوي الورقة السادســة على الشــعر الكلاســيكي. يدرس فيها معلقات امرؤ القيس وطرفة وعمرو بن كلثوم والقصيدة اللامية للمتنبي والقصيدة البائية لفرزدق وقصائد من ديوان الخنســاء. والورقة السابعة تحتوي على النقد الأدبي. والورقة الثامنة على تاريخ الأدب العربي وفي الورقة التاســعة يجب على الطالب كتابة بحث علمي والورقة العاشرة هي الاختباري الشفهي.

جامعة غواهاتي

أسســت جامعة غواهاتي عام 1947م وأسس فيها القسم العربي عام 1969م وبدأ تدريس اللغة العربية على مستوى الماجستير والدكتوراه ولا تزال تدرس على نفس المستوى حتى الآن.

البكالوريوس

فيه 9 أوراق. تحتوي الورقة الأولى على الشعر. ويدرس فيها بعض القصائد المختارة من ديوان الحماســة وديوان المتنبي وأحمد شــوقي وحافظ إبراهيم ومعروف الرصافي. وفي الورقة الثانية تحتــوي على النثر. ويدرس فيها بعض الســور من القرآن الكريم والمقامــة القريضية والمقامة الإذاذية لبديع الزمان الهمداني وذمة الملك وشــهادة الشجرة من كليلة ودمنة والفردوس الإسلامي في قارة آسيا للأستاذ علي الطنطاوي. والورقة الثالثة على تاريخ اللغة والأدب العربي من العصر الجاهلي إلى ســقوط الدولة العباســية. والورقة الرابعة تحتوي على النثــر الحديث ويدرس فيها مرتا البانية لجبران خليل جبران وربي لمن خلقت هذا النعيم لمحمد تيمور والشــيخ قفه لابراهيم عبدالقادر المازني وثقل الغني لطه حســين والكوخ والقصر للمنفلوطي. والورقة الخامســة على القواعد والبلاغة وترجمة الفقرات البسيطة الغير منصوصة. الورقة السادسة تحتوي على الشعر الكلاسيكي ويدرس فيها معلقة عمرو بن كلثوم وقصيدة بانت سعاد لكعب بن زهير وقصائد حسان

بن ثابت. والورقة السابعة على النثر الكلاسيكي ويدرس فيه مدارك التنزيل والجامع الصحيح للمسلم وسـيرة ابن هشـام وخطبة محمد صلى الله عليه وسلم في حجة الوداع وخطبة طارق بن زياد قبل فتح الأندلس. الورقة الثامنة تحتوي على التاريخ السياسي للإسلام إلى سقوط بغداد والتاريخ الأدبي الحديث.في الورقة التاسعة هي الشعر الحديث ويدرس فيها إيقاظ الرقود لمعروف الرصافي وفيض الرحمة لعمر بن ابي ريشة ويقظة العرب لخليل مطران وخالد بن الوليد وأم اليتيم.

الماجستير:

فيه ثمانية أوراق.

الورقة الأولى هي الشعر الكلاسيكي ويدرس فيها معلقتي امرئ القيس وزهير بن أبي سلمى وباب الأدب من ديوان الحماسـة ولامية العرب للشنفري. والورقة الثانية تحتوي على الشعر الإسلامي ويدرس فيها قافية الهمزة وقافية الباء والقصائد الأخرى للمتنبي وقصائد الخنسـاء ولامية العجم للطغرائي. والورقة الثالثة على النثـر. يدرس فيها 3 مقامات للحريري والمقدمة والفصل الأول لكتاب الفخري وباب البيان للجاحظ. والورقة الرابعة تحتوي على تاريخ الإسلام في البلاد العربية وإيران والبلدان المجاورة للبحر الأبيض المتوسـط. والورقة الخامسة على النقد والورقة السادسة على النثر والشـعر الحديـث ويدرس في النثر تراجم مصرية وغربيـة : كليوبترا وعلى هامش السيرة لطه حسـين والعبرات للمنفلوطي والعصفورة لمحمود تيمور. في الشعر ، يدرس قصائد شوقي وحافظ إبراهيم ومعروف الرصافي. في الورقة السابعة يدرس القواعد والبلاغة والعروض والترجمة والمقالة. في الورقة الثامنة يدرس تاريخ اللغات السامية وتاريخ الأدب العربي.

جامعة اللغة الإنكليزية واللغات الأجنبية

أسست هذه الجامعة كمعهد مركزي للغة الإنكليزية تحت رعاية المجلس البريطاني عام 1958م. ثم أعيد تنظيم اقسـامه وتنسـيق نظامه عام 1972م تحت رعاية وزارة التعليم فسـمي بالمعهد المركزي للغة الإنجليزية واللغات الأجنبية.

أنشـيء القسم العربي في هذا المعهد عام 1978م وبدأ تدريس اللغة العربية على مستوى شهادة المهـارة والدبلوم بعد البكالوريوس في تعليم اللغة العربيـة الحديثة. وبالإضافة إلى ذلك تدريس اللغة العربية الآن على مستوى الماجستير والماجستير بالبعد والدرجة ما قبل الدكتوراه والدكتوراه والدبلوم والدبلوم المتقدم في اللغة العربية الحديثة.

الماجستير

فيه 11 ورقة. الورقة الأولى تحتوي على استعمال اللغة كتابة وتحدثاً والإنشاء والأسلوب الوظيفي. والورقة الثانية تحتوي على القواعد والورقة الثالثة على الأدب الكلاسيكي (النثر والشعر في العصر الجاهلي والعصر الإسلامي). ويدرس فيها معلقات امرئ القيس وزهير بن ابي سلمى وقصائد كعب بن زهير والنابغة الذبياني وحسان بن ثابت وعمر بن أبي ربيعة والفرزدق وجرير والأخطل وفي النثر يدرس بعض السور من القرآن الكريم وجوامع الكلم وأبو بكر: شقاوة الملوك وعمر: خطبة عمر في الحكم وعلي : الإخوان الذاهبون من المختارات لأبي الحسن علي الندوي وخطبة زياد بن أبيه وخطبة طارق بن زياد وخطبة الحجاج بن يوسف الثقفي وعبد الحميد الكاتب. في الورقة الرابعة يدرس علم اللغة وعلم الأصوات ومخارج الحروف والفنولوجيا. الورقة الخامسة تحتوي أيضاً على القواعد والورقة السادسة على الأدب في العصر العباسي والأندلسي. ويدرس في الشعر قصائد بشار بن برد وأبو نواس والمتنبي وأبو تمام والبحتري والمعري وابن هانيء وابن زيدون وابن المعتز. وفي النثر يدرس بخيل حكيم للجاحظ وإخوان الصفا لابن المقفع وعتاب وتأنيب للقاضي فاضل وكتاب ينوب عن كتائب لابن العميد ونهج البلغة لشريف الرضي وكتيف تتفاضل الكلمات بعضها على بعض لعبد القادر الجرجاني والمقامة المضيرية لبديع الزمان الهمداني وآراء في التعليم لابن الخلدون. الورقة السابعة تحتوي على البلاغة والعروض والنقد. الورقة الثامنة تحتوي على تاريخ الأدب الكلاسيكي من العصر الجاهلي إلى العصر الأندلسي والورقة التاسعة تحتوي على الترجمة والعاشرة على الأدب العربي الحديث ويدرس فيها قصائد البارودي وشوقي وخليل مطران والجواهري والعقاد وأحمد زكي أبو شادي وإيليا أبو ماضي وأبو ريشة وإلياس ابو شبكة وجورج صيدح ونازك الملائكة وصلاح عبد الصبور وكمال نشأت، وفي النثر يدرس الشاعر للمنفلوطي ويصف نهج البلاغة لمحمد عبده وألف ليلة وليلة لأحمد حسن الزيات وأدب الجاحظ لمحمد كرد علي والجمال والشعر والفنون لعباس محمود العقاد والأدب الإنشائي والأدب الوصفي لطه حسين وأيتها الويح لجبران خليل جبران وعبودية الحب لمصطفى صادق الرافعي والقصر والمعمل لميخائيل نعيمة وعند قدمي أبي الهول الفن والأدب لمي زيادة والأعمال بين اللزوم والحوية لتوفيق الحكيم. والورقة الحادية عشرة تحتوي على تاريخ الأدب العربي الحديث والورقة الثانية عشر تحتوي على طرق تدريس اللغة العربية.

الماجستير ما قبل الدكتوراه:

له أربع أوراق. الورقة الأولى وهي إجبارية تحتوي على استخدام اللغة أي اللغة العربية المنطوقة والفهم عن طريق السماع وفهم النصوص المنتخبة عن طريق القراءة وتقنيات التعبير المكتوب والأخطاء الشائعة في المفردات والجمل المنتخبة. والورقة الثانية على قواعد اللغة العربية والاستعمالات والورقة الثالثة على طرق تدريس اللغة العربية والورقة الرابعة على الأدب والأساليب الأدبية والورقة الخامسة على تركيب اللغة العربية مثل علم اللغة والبلاغة والنحو وغيرها والورقة السادسة على الأدب المهجري والورقة السابعة على تاريخ الأدب العربي والورقة الثامنة على طرق التحقيق. وفي نهاية الماجستير ما قبل الدكتوراه يجب على الباحث أو الطالب أن يقدم بحثا علمياً حول موضوع معين باللغة العربية والأدب العربي.

جامعة كاليكوت

أسست جامعة كاليكوت عام 1968م وأقيم فيها القسم العربي في عام 1974م وبدأ تدريس اللغة العربية على مستوى الماجستير. والآن تدرس على مستوى الماجستير والدرجة ما قبل الدكتوراه والدكتوراه.

الماجستير

فيه 10 أوراق. الورقة الأولى هي النثر الكلاسيكي. يدرس فيها سورة البقرة من القرآن الكريم والحديث النبوي ونهج البلاغة وكتاب الزهد إلى نساك بصرة وزهادهم للجاحظ. الورقة الثانية تحتوي على الشعر العربي الحديث ويدرس فيه قصائد أحمد شوقي ومعروف الرصافي والمازني وأبي شادي وابراهيم ناجي وعمر أبي ريشة وإيليا أبي ماضي ومطران وحافظ إبراهيم. والورقة الثالثة تحتوي على القواعد والبلاغة والعروض. ويدرس في الورقة الرابعة التاريخ الإسلامي والثقافية. في الورقة الخامسة هي النثر العربي الحديث ويدرس فيها الأيام لطه حسين وأهل الكهف لتوفيق الحكيم وخان الخليلي لنجيب محفوظ وحياتي لأحمد أمين. والورقة السادسة هي الشعر الكلاسيكي ويدرس فيها معلقة امرئ القيس وزهير بن ابي سلمى ولبيد بن أبي ربيعة وقصائد ديوان المتنبي وابي نواس وأبي العلاء المعري ومن ديوان الحماسة لابي تمام. الورقة السابعة هي النقد الأدبي. والورقة الثامنة تحتوي على تاريخ الأدب العربي وعلم اللغة. والورقة التاسعة فيها كتابة مقالة أو بحث علمي. والورقة العاشرة هي الترجمة الصحافية.

الماجستير ما قبل الدكتوراه

لـــه ثلاثة أوراق. الورقـــة الأولى تحتوي على طرق التحقيق والورقـــة الثانية على تطور الأدب في العصر الحديث والورقة الثالثة على دراســـة الدروس المنتخبة من مختارات من أدب العرب ومختارات من الشعر العربي الحديث لمحمد مصطفى البدوي، وفي نهاية السنة الثانية، يجب على الطالب كتابة بحث علمي متعلق باللغة العربية والأدب العربي.

جامعة جواهر لال نهرو

أسست جامعة جواهر لال نهرو في عام 14 نوفمبر عام 1969م وهي تشتمل على عدة مدارس (كليات) ومنها مدرســـة اللغات التي تشـــتمل على عدة مراكز. ومنها مركز الدراســـات العربية والإفريقية الذي أسس عام 1972م. وبدأ تعليم اللغة العربية على مستوى بكالوريوس والماجستير وشـــهادة المهارة والدبلوم. والآن تدرس اللغة العربية على مســـتوى البكالوريوس والماجســـتير والدرجة ما قبل الدكتوراه والدكتوراه.

الماجستير

فيـــه 15 ورقة. الورقة الأولى هي تاريخ موجز للغة العربية والأدب العربي. والورقة الثانية هي القواعد العربية والورقة الثالثة النثر العربي الكلاســـيكي والرابعة هي الشـــعر العربي الكلاسيكي والخامســـة الترجمة الفورية من العربية إلى الإنجليزية وبالعكس والورقة السادسة النثر الحديث والورقـــة الثامنة هي المعانـــي والبيان والنقد الأدبي والورقة التاســـعة الترجمة النظرية والعملية والورقة العاشـــرة هي الإنشـــاء وكتابة المقالة والورقة الحادية عشـــرة النثر الحديث إلى العصر المعاصر والورقة الثانية عشرة هي المصطلحات والترجمة المتخصصة والورقة الثالثة عشر هي الترجمة الفورية الورقة الرابعة عشرة هي العرب: ماضيهم وحاضرهم والورقة الخامسة عشرة هي مظاهر حضارة العالم العربي.

الماجستير ما قبل الدكتوراه

فيه أربعة أوراق بالإضافة إلى كتابة بحث علمي. والورقة الأولى تسمى بـ طرق التحقيق والورقة الثانية تحتوي على الدراســـات العربية في الهند الورقة الثالثة على الأدب العربي الحديث: نظرة عامة في القرن الواحد والعشـــرين والورقة الرابعة على النقد الأدبي في اللغة العربية. وفي السنة الثانية النهائية يجب على الطالب أن يكتب بحثاً علمياً.

جامعة بركة الله

أسست هذه الجامعة باسم جامعة بوفال عام 1970م. وافتتح فيها قسم اللغة العربية عام 1977م. وبدأ تدريس اللغة العربية على مستوى الماجستير والدكتوراه.

الماجستير

فيــه 8 أوراق. الورقة الأولى تحتوي على النثر ويــدرس فيها بعض الدروس من مختارات من أدب العرب لأبي الحســن علي الندوي والورقة الثانية تحتوي على الشــعر. ويدرس فيها بعض القصائد المختارة من ديوان المتنبي وديوان الحماســة والشــوقيات. والورقة الثالثة هي الترجمة مــن العربية إلى الإنكليزية وبالعكس. والورقة الرابعة هي البلاغة والإنشــاء والقواعد. والورقة الخامســة هي تاريخ الأدب العربي من العصر الجاهلي إلى العصر الحديث والورقة السادسة هي النثر الكلاسيكي والحديث والورقة السابعة هي الشعر والنقد والورقة الثامنة هي كتابة مقالة حول بحث علمي باللغة العربية.

وهناك جامعات أخرى حديثة النشــأة وهي جامعة مولانا أبو الكلام آزاد الأردية الوطنية وجامعة بابا شــاه غلام بادشاه والجامعة العالية وجامعة إندراغاندي الوطنية المفتوحة والجامعة الإسلامية للعلوم التكنولوجيا وجامعة كشــمير وجامعة الخواجه معين الدين تشــتي للغات الأردية والعربية والفارسية وجامعة ماغاد وجامعة مظهر الحق للغتين العربية والفارسية وجامعة رانتشي وجامعة غوربانغا وجامعة ويشــوا بارتي. في هذه الجامعات تدرس اللغة العربية في مراحل البكالوريوس والماجســتير والماجستير ما قبل الدكتوراه والدكتوراه والدبلوم الابتدائي والدبلوم المتقدم والدبلوم الحديث.

الاستنتاجات

إن المناهج الدراســية لجامعة كولكاتا على مستوى بكالوريوس والماجستير منهجٍ غير متوازن حيــث أنها تركز على تدريس الأدب النثري والشــعري ولا نجد اهتمامــا ملحوظاً بتدريس اللغة والقواعد والترجمة وهذا لا يتوافق مع طبيعة الطالب المبتدئ.

منهج جامعة مدراس الدراسي من المناهج المختصرة جداً إذ أنه لا يشمل كثير من النقاط اللغوية والأدبية. وإنه لا يشــمل شــيئاً من الترجمة والبلاغة وعلم العروض وتتغلب عليه الصبغة الدينية والصبغة التاريخية. ومنهج جامعة الله آباد الدراسي ناقص من حيث الاهتمام بالترجمة والقواعد. ولا يوجد ورقة مســتقلة بذاتهــا على القواعد والترجمة المهنية. في جامعة بنارس الهندوســية،

المنهج الدراســي ليس متزناً ولا كاملا. لأنه لا يشــتمل على الشعر والنثر بشكل متساو بل يركز على الشعر فهو يشتمل على أربع أوراق حول الشعر باختلاف أنواعه. وهو أيضاً ناقص من حيث الاهتمــام بالترجمة والقواعد. وكما المنهج الدراســي لجامعة بتنا ناقص ولا يهتم بتعليم الترجمة والإنشــاء والقواعد. وبعد قراءة المنهج الدراسي يبدو أن هذا المنهج قد أعد للدراسات الإسلامية ليس للدراسات العربية.

وأما في الجامعة العثمانية، المنهج الدراســي غيــر متوازن وناقص فهو يركز على بعض المواد ولا يركز على البعض. وهو خال تماما من دراســة تاريخ الأدب العربي ورغم ذلك يحتوي على التاريخ الإسلامي وعلى تاريخ الفكر الإسلامي. منهج جامعة لكناؤ منهج غير متوازن لانه يركز على النثر والشعر العربي تركيزاً. ولا يهتم بالقواعد والإنشاء وغيرهما.

منهج جامعة بومباي الدراســي للبكالوريوس والماجستير الذي يبدو في أول النظر إليه أنه منهج مناســب ومتوازن. فهو يشــمل كافة نواحي اللغــة والأدب العربي تقريباً. هناك النثر والشــعر الكلاسيكي والحديث وهناك تاريخ الأدب والنقد والعروض والبلاغة على نحو متساو.

منهج جامعة علي كراه الإســلامية الدراسي منهج شامل وممتاز ومتزن إلى حد كبير فهو يشتمل على المنتخبات الرائعة من النثر والشعر المأخوذة من كافة العصور الأدبية للغة العربية وقد ركز على دراسة تاريخ الأدب العربي كما اهتم بالقواعد الأساسية والمتقدمة والترجمة والإنشاء. ومنهج الجامعة الملية الإســلامية الدراسي منهج متوازن ومناسب. وقد أخذ حوائج الطلاب المادية بعين الاعتبار. فإنه يركز على تعليم الترجمة والقواعد بالإضافة إلى الممارســة والتمرين. وقد اشتمل المنهج على النثر القديم والحديث بما فيها القصة والمســرحية وعلى الشــعر الجاهلي والإسلامي والأموي والعباسي والشعر الحديث. واهتم بتدريس تاريخ الأدب العربي بصفة خاصة. وأما منهج جامعــة دلهي منهج جيد فيما يتعلق بالتركيز على اللغة والتكلــم بها والترجمة وإذ أنه يؤكد على القواعد والترجمة.

اقتراحات:

من المعروف أن اللغة العربية لغة عريقة وحية وراقية يتم استعمالها في كافة الندوات والمؤتمرات الدوليــة الهامــة تقريبا ومن المعلوم كذلك أنها لهــا صلة وثيقة وعريقة بالهنــد وبتراثها الثقافي والتاريخي بالإضافة إلى كونها لغة الدين للمســلمين وثقافتهم الإسلامية. وقد أصبحت الآن وسيلة كبيرة لجلب العملة الأجنبية المحتاج إليها اشد الاحتياج للهند. وهي رابطة قوية وحيدة بينها وبين البلدان العربية وبالتالي وجبــت العناية الفائقة والاهتمام البالغ بهذه اللغة الهامة وتعليمها وتعلمها

في جامعات الهند ومعاهدها والاســتمرار في دعم النشاطات الهادفة إلى تطويرها وترويجها في شرق البلاد وغربه وفي جنوبه وشماله. وربما كان العامل هو العامل عندما عين المجلس الأعلى لإدارة الجامعات لجنة خاصة تحت رئاســة الدكتور إم. زد. صديقي أســتاذ اللغة العربية الأسبق في جامعة كولكاتا في شــهر مايو 1964م لاســتعراض حال اللغة العربية والفارســية ومستوى التدريس والبحث فيهما في الجامعات الهندية وأمرها بان تقترح الطرق والســبل والوسائل لتجديد وتحسين المنهاج الدراسية للغتين العربية والفارسية. بعد الدراسة الدقيقة، أوصت اللجنة بالاهتمام البالغ بدراسة اللغتين العربية والفارسية وتطويرها في المراكز التي توجد فيها الطلب والأوضاع المناســبة واقترحت أنه يجب أن تشجع دراســة اللغتين العربية والفارسية على الخطوط العلمية الحديثة.

نلاحظ أن الطلاب الحاصلين على درجة البكالوريوس والماجســتير وحتى على درجة الدكتوراه فــي بعض الاحيان لا يقــدرون على فهم اللغة العربية البســيطة ولا على التحدث بها فضلا عن أن يكونوا متضلعين وماهرين فيها. وهناك أســباب وعوامل عديدة يمكن نســبها إلى هذه المشكلة كقلة الكتب والمواد التدريســية المناسبة وقلة الموارد المالية والأدوات التدريسية المساعدة وعدم وجود المختبرات اللغوية وطرق التدريس العتيقة ولكن الســبب الرئيس لها هو المناهج الدراسية الناقصة الغير المتوازنة بالإضافة إلى عدم وجود الكفاءة المطلوبة لدى عدد ملحوظ من أســاتذة اللغة العربية.

لم يبذل اصحاب اللغة العربية جهودهم المستطاعة من أجل إعداد وتطوير مناهج دراسية مناسبة ومتوافقة مع الظروف والأوضاع للطلاب الهنود لكافة المراحل. والمناهج الدراســية للغة العربية المتبعة فــي الجامعات الهندية قد اصبحت قديمة وتحتاج إجــراء الإصلاحات والتعديلات عليها بصفة شاملة.

إن الأدب العربي الكلاسيكي له نصيب كبير في المناهج الدراسية لمعظم الجامعات التي ايضا تهتم وخاصة جامعات الهند الجنوبية اهتماما زايد بتدريس التفسير والحديث والسيرة والفقه والمواضيع أمثال التاريخ الإسلامي والعربي والثقافة العربية والإسلامية وبالتالي لم ينل الأدب الحديث نصيبه الضروري في هذه المناهج.

قد طبع ولا يزال يطبع معظم الكتب العربية القديمة منها والحديثة في البلدان الناطقة بالعربية فهي طبعا بعيدة المنال للأســاتذة والطلاب الهنــود ولا تزال صعوبة في الحصول عليها وكذلك الحال فــي الجرائد والمجلات الادبية فنبقى نحن الهنود غيــر مطلعين على التطورات الجديدة في اللغة

العربية والأدب العربي إلى حد بعيد فقد أحدث عدم توفر الكتب المدرسية المناسبة مشكلة كبيرة لدارسي اللغة العربية ومدرسيها في الجامعات الهندية ويعوق تطور اللغة العربية في الهند على الوجه المطلوب وبالنتيجة اضطرت هيئات الدراسات في الجامعات إلى إدخال الكتب الغير مناسبة في المناهج الدراسية مراراً وتكراً.

السبب الرئيس للضعف وعدم الكفاءة في اللغة العربية هو اللامبالاة بتدريسها بواسطتها فهي تدرس إما بواسطة اللغة الاردية أو الإنجليزية في كافة أنحاء الهند وبالنتيجة كثير من الطلاب الحاملين درجة الماجستير في اللغة العربية لا يقدرون على كتابة رسالة فيها.

تَعْلِيمُ النَّحْوِ الْعَرَبِيِّ بِاسْتِخْدَامِ اسْتِرَاتِيجِيَّةِ دَوْرَةِ التَّعَلُّمِ

إعـداد

د. فكري عبد المنعم النجار

جامعة الشارقة، كلية الآداب، قسم اللغة العربية

fekryffzmmh@yahoo.com

تمهـيد

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والســلام على أشــرف الخلق وسيد المرسلين، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد، فإن هذه الدراسة ترغب في توجيه نظر المهتمين بتدريس اللغة العربيــة عمومًا، والنحو العربيّ خصوصًا، إلى نموذج جديد من نماذج التدريس يهدف إلى اتخاذ الطالب محورًا في العملية التعليمية، ومساعدته في فهم التراكيب النحوية وتحليلها وتطبيقها، ومن ثَمَّ تتكون لديه عادات لغوية صحيحة تمكنه من جعل اللغة العربية مَلَكة على لسانه، وهذا النموذج هو استخدام (دورة التعلم) في التدريس، وهو نموذج يستند إلى نظرية تربوية معروفة في المجال التربــوي، هي (النظرية البنائية). وتعتبر هذه الدراســة كذلك اســتجابة موضوعية لما ينادي به المهتمون بالمجال التربوي في الوقت الحاضر من ضرورة إعادة النظر في المقررات الدراسية، وإعادة تقييمها وبنائها وتقديمها بطرائق تدريسية جديدة تؤكد على التفاعل بين المعلم والمتعلم في العملية التعليمية، سواء كان ذلك في اكتساب المهارات، أو تحصيل المادة العلمية.

مقــدمة

أهمية النحو العربي في المنظومة اللغوية

اللغـــة العربية منظومة واحدة متماســـكة، ولا تتنازعها فروعها(علومهـــا) إلا في مقام التعليم والتدريـــس. فالأصوات، والمعاجم، والصرف، والنحو، والبلاغة، والدلالة، وغيرها، تنصهر في بوتقة واحدة، مكونة ســـبيكة اللغة العربية الفصحى. وليس من شـــك فـــي تفاعل هذه الفروع مع مهارات: القراءة، والكتابة، والاســـتماع، والتحدث، من أجل إنتاج هذه السبيكة اللغوية التي تزدان بغلاف المعنى، وهو الأساس والمبتغى الذي تسعى إليه الدراسات اللغوية كافة.

أضف إلى ذلك أن كل فرع أو علم من هذه العلوم له نظامه الداخلي الخاص الذي يســـهم بقدر مـــا في إمداد هذا العلم بما تحتاجه تلك المنظومة اللغويـــة من ثوابت ومتغيرات في البنية العميقة أو البنية الســـطحية لإنتاج الدلالة وخدمة المعنى. فمن المعروف «أن كل دراســـة لغوية -لا في الفصحى فقط بل في كل لغات العالم- لا بد أن يكون موضوعها الأول والأخير هو المعنى، وكيفية ارتباطه بأشـــكال التعبير المختلفة، فالارتباط بين الشـــكل والوظيفة هو اللغة، وهو العُرف، وهو صلة المبنى بالمعنى. وهذا النوع من النظر إلى المشكلة يمتد من الأصوات إلى الصرف إلى النحو إلى المعجم إلى الدلالة»[223].

وإذا نظرنا إلى النظام النحوي للغة العربية وجدناه يتكون من:

- طائفة من المعاني النحوية العامة، كالخبر والإنشاء والإثبات والنفي وغيرها.
- ومن معاني الأبواب المفردة كالفاعلية والمفعولية والحالية وغيرها.
- ومن مجموعة العلاقات التي تربط بين المعاني الخاصة، كعلاقة الإسناد والتبعية وغيرهما.
- ومما يقدمه علما الصرف والصوتيات لعلـــم النحو من قرائن صوتية أو صرفية كالحركات والحروف ومباني التصريف وغيرها.
- ومن القيم الخلافية أو المقابلات بين الخبر والإنشاء أو بين المتعدي واللازم، وغير ذلك[224].

وبناءً على ما تقدم نجد أن النحو هو واسطة العقد في منظومة اللغة العربية، أو هو الخيط المتين الذي يعمل على تشابك العلوم اللغوية في عقد فريد يعز نظيره في سائر اللغات. ولذلك وجدنا متون القواعد، وكتب النحو القديمة لا تفصل إلا بصعوبة بين النحو والصرف مثلا، وأن كتب التفســـير

223 - اللغة العربية معناها ومبناها. د. تمام حسان. عالم الكتب. القاهرة. ط/3. 1418هـ/1998م. ص: 9.
224 - انظر: السابق: ص: 37-36. وكذلك ص: 178.

القرآني أو الشـــروح الشعرية تمزج في تناولها الثري الرائع بين علوم اللغة المختلفة، ولكن يبقى النحو هو الأساس في هذا التناول؛ فهو أعز ضوابط لغتنا، وتصبح مهمته كاشفة «لعبقرية النظام اللغوي في النص، وقدرته على التعبير الدقيق من خلال وسائل التماسك النصي لفظًا ومعنى، تلك الوســـائل التي تساعد النص على تلاحم أجزائه وترابطها؛ ليعطي معناه للمتلقي كما أراده المبدع أو المتكلم»[225].

والناظر لحال النحو العربي، وخاصة في عصرنا الحديث، يجده قد ركز -تعليميًّا- على دراسة بنـــاء الجملة، وما يتطلبه من تقســـيم للكلام، وبيان علامات كل قســـم، والمعرب والمبني وغير ذلـــك. أو هو باختصار محصلة العلاقـــات الأفقية بين الكلمات التي تأخذ مواقع مختلفة في الجملة العربية، وتؤدَّى وظائف نحوية دلالية من خلال هذه المواقع. وأن هذه الوظائف تســـتمد من نظام بنـــاء الجملة، وما يطرأ عليها من تقديم وتأخير وحذف وزيادة، وغير ذلك من عوارض التركيب أو عناصر التحويل المختلفة.

«وليست غاية النحو هي معرفة الصواب والخطأ في ضبط أواخر الكلم فحسب،...، [أو] تمييز صحيح الكلام من فاســـده»[226] ولكن يبقى للنحو العربي -أولا وأخيرًا- وجه أنصع وهدف أســـمى من كونه وســـيلة لمعرفة الصواب والخطأ أو غير ذلك، هذا الوجه وذلك الهدف يتمثلان في كونه إبداعًا، ينشـــغل به الأدباء والشـــعراء، كما كان وجهًا من وجوه الإعجاز القرآني، وفصاحة النبي محمد -صلى الله عليه وســـلم- في هديه وأحاديثه الشـــريفة. وبذلك يضفي النحو على النصوص حيوية وبهجة، وينبه على مقاصد الكلام كما يشـــير إلى ذلك الشـــاطبيّ (ت 790هـ) في معرض حديثه عن سيبويه إذ يقول: إن «سِيبَوَيْهِ وَإِنْ تَكَلَّمَ فِي النَّحْوِ، فَقَدْ نَبَّهَ فِي كَلامِهِ عَلَى مَقَاصِدِ الْعَرَبِ، وَأَنْحَـــاءِ تَصَرُّفَاتِهَا فِي أَلْفَاظِهَا وَمَعَانِيهَا، وَلَمْ يَقْتَصِرْ فِيهِ عَلَـــى بَيَانِ أَنَّ الْفَاعِلَ مَرْفُوعٌ وَالْمَفْعُولَ مَنْصُوبٌ وَنَحْوِ ذَلِكَ، بَلْ هُوَ يُبَيِّنُ فِي كُلِّ بَابٍ مَا يَلِيقُ بِهِ، حَتَّى إِنَّهُ احْتَوَى عَلَى عِلْمِ الْمَعَانِي وَالْبَيَانِ وَوُجُوهِ تَصَرُّفَاتِ الأَلْفَاظِ وَالْمَعَانِي»[227].

225- نحو النص: اتجاه جديد في الدرس النحوي، د. أحمد عفيفي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2001م، ص: 9.
226- النحو والدلالة، د. محمد حماسة عبد اللطيف، دار الشروق، القاهرة، ط/1، 1420هـ/2000م، ص: 25.
227 -الموافقات، للشاطبي (إبراهيم بن موسى بن محمد اللخمي الغرناطي الشهير بالشاطبي ت 790هـ)، تحقيق أبي عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، نشر دار ابن عفان، ط/ 1، 1417هـ/ 1997م، ج 5، ص: 54.

المبحث الأول

تعليم النحو العربي بين محاولات تيسيره وطرائق تدريسه

وفيه مطلبان:

المطلب الأول: محاولات تيسير النحو العربي على الناشئة في العصر الحديث:

يثار في الأوساط النحوية جدل طويل حول ما سمِّي بـ (قضية تيسير النحو العربي)، وقد كُتِبَتْ مؤلفات وأُلْقِيَتْ محاضرات، وعُقِدَتْ ندوات لبحث هذه القضية التي أضَرَّت بالنحو أكثر مما نفعت، وكان من مظاهر هذا الضرر أنها لفتت الأذهان إلى شيء صعب اسمه (النحو)، وتكرار كلمة (الصعوبة) أشعرَ الدارسين نفسيًّا بأن هناك شيئًا صعبًا. ثم إن محاولات تيسير النحو التي أفرزها ادِّعاء الصعوبة أضرت بالعقلية العربية أكثر مما نفعت، وأضعفت همة الدارسين في مطالعة التراث النحويّ، والاكتفاء بالكتب الميسرة بحجة أنها تحوي القواعد الضرورية العملية للطلاب والدارسين.

إن تعليم النحو العربي يحتاج في المقام الأول إلى معلمين مدربين متمرسين علميًّا وتربويًّا، يعرفون الطريق الصحيح إلى عقول طلاب العربية، بحيث يستطيعون التأقلم مع كل بيئة تدريسية، أو التنبؤ بالمشكلات، ويقدمون لها الطريقة المناسبة في التعليم بدلا من السير على طريقة واحدة يرسمها الكتاب المقرر، أو كتاب المعلم المصاحب له، أو موجه المنطقة التعليمية، أو رئيس القسم العلمي، أو غير ذلك. فالمعلم الخبير الماهر هو الذي يدرك الفروق الفردية بين طلابه، ويبتكر الطريقة المناسبة لكل مجموعة طلابية، أو لكل طالب إن سمحت له البيئة التعليمية بذلك. وعليه أن يكثر من التدريبات والتمرينات بأنماطها التربوية المختلفة، وألا يهملَ التقويم المستمر الذي يبصره بمشكلات العملية التعليمية التي يمارسها، وحينئذٍ يمكن له تعليم النحو العربي من كتاب ميسَّر حديث أو من كتاب تراثيّ قديم.

وحتى لا يُظْلَم المعلم في هذه القضية أقول: إن تعليم النحو العربي يحتاج – أيضًا – إلى كتاب حسن التأليف، يقدم المادة العلمية تقديمًا منظمًا يراعي الأسس العلمية والتربوية والفكرية والثقافية والطباعية في تصميمه وإخراجه. وهذه الإشارة إن فقدناها في بعض الكتب التراثية فلا ينبغي أن نلوم علماءنا القدامى، فهُم – جزاهم الله خيرًا – قدموا بإخلاص أحسن ما أُتيح لهم في زمانهم، وإنما نسعى لإعادة النظر والتنسيق والترتيب لهذه الكتب لتعم الفائدة منها.

وبالعودة إلى إلقاء الضوء على بعض التجارب أو المحاولات الحديثة لتيسير النحو[228] أقول: إنها بدأت بشـــعور رفاعة الطهطاوي (1801-1873م) -وهو أبو الفكر المصري الحديث- بمشكلة صعوبة النحـــو فألَّف (التحفة المكتبية في تقريب اللغة العربية) مســـتضيئًا فيه بمتن الآجرومية، واقتصر فيه على أبواب النحو الأساســـية. وتأتي بعـــد ذلك محاولات حفني ناصف الذي ألَّف مع رفاقه كتاب (قواعد اللغة العربية) لتلاميذ المدارس الثانوية، وانبرى للمهمة نفســـها: علي الجارم ومصطفى أمين اللذَانِ أخضعا النحو للأساليب التربوية الحديثة في كتابـهما (النحو الواضح).

وفي يناير 1937م نشر إبراهيم مصطفى كتابه (إحياء النحو) متأثراً فيه بثورة ابن مضاء على نظريـــة العامل في النحو والدعوة إلى إلغائها؛ لأنهـــا تضيع معاني الكلام ودلالاته، وألغى الفتحة من علامات الإعراب، مبقياً على الضمة التي هي علم الإســـناد، والكسرة التي هي علم الإضافة. ورغـــم تأثر الكثيرين بهذه الدعوة إلا إنها «في أغلب الأمر لا تضيف تيســـيرات إلى النحو، إنما تضيف تعليلات وافتراضات جديدة «[229].

وفي ســـنة 1938م تألفت لجنة في وزارة المعارف المصرية لتبســـيط قواعد النحو والصرف والبلاغة للناشئة، وكان من مقترحات اللجنة:

1. في باب الإعراب: وجوب الاســـتغناء عن الإعراب التقديري والإعراب المحلي، والاستغناء عن ألقاب الإعراب والاكتفاء بألقاب البناء.
2. اختصار أبواب النحو إلى ثلاثة، هي: باب الإســـناد، ويشمل: المبتدأ، والفاعل، ونائبه، واسم كان، واسم إن. وباب الإضافة. وباب التكملة، ويشمل المنصوبات....
3. إلغاء متعلق المجرورات والظروف.
4. إلغاء الضمير المستتر جوازًا.
5. إفراد الأساليب بباب جديد في النحو.

وفي ســـنة 1945م عقد مؤتمر مجمع اللغة العربية في القاهرة لدراســـة قرارات لجنة وزارة المعارف التي عُقدت سنة 1938م، وأصدر المجمع قرارات منها:

1. الإبقاء على التقسيم القديم للكلمة إلى اسم وفعل وحرف.

228 -انظر: تيسير النحو التعليمي قديماً وحديثاً، د.شوقي ضيف، دار المعارف، مصر، ط2، (د.ت)، ص:26 وما بعدها. والعربية الفصحى الحديثة، تأليف ستتكيفتش، ترجمة د. محمد حسن عبد العزيز، 1985م، ص:181 وما بعدها. وتعليم النحو العربي، د. علي أبو المكارم، مؤسسة المختار للنشر، القاهرة، ط1، 1428هـ2007-م، ص:53، وما بعدها.

229- تيسير النحو التعليمي قديماً وحديثاً، د. شوقي ضيف، سابق: ص31.

2. اتفــاق المجمع مع لجنة وزارة المعارف على وجوب الاســتغناء عــن الإعرابين التقديري والمحلي، وقد اســتبقى المجمع على لفظ المحل، فـ (مَنْ) في: (جاء مَنْ ســافر) هي اســم موصول مبني مسند إليه محله الرفع...

3. اتفاق المجمع مع لجنة الوزارة على إلغاء ما يسمى بالعلامات الأصلية في الإعراب والعلامات الفرعية....إلخ[230].

وتتابعت بعد ذلك مؤتمرات تيسير النحو، منها: مؤتمر مفتشي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية سنة 1957م، وركز هذا المؤتمر على (المعنى) باعتباره أساس تدريس النحو.

وأُقيمت في كلية دار العلوم بجامعة القاهرة سنة 1961م حلقةٌ لدراسة تيسير النحو. وعقد اتحاد المجامع العربية ندوة بالجزائر سنة 1976م لتيسير تعليم اللغة العربية. وجاء بعد ذلك مشروع د. شوقي ضيف لتيسير النحو على الناشئة، وقدمه إلى مؤتمر مجمع اللغة بالقاهرة في دورته الثالثة والأربعين عام 1977م، واعتمد على عدة أسس، منها:

1. إعادة تنســيق أبــواب النحو، مع حذف بعــض الأبواب الخاصة بـــ (كان) وأخواتها، وكاد وأخواتها، وما، ولا، ولات...

2. إلغاء الإعراب التقديري والمحلي.

3. ألا تعرَب كلمة ما دام إعرابـها لا يفيد شيئاً في صحة نطقها.

4. وضع ضوابط دقيقة لبعض أبواب النحو، كـ: باب المفعول المطلق، والمفعول معه، والحال...

ووافــق المجمــع على بعض القرارات ورفض بعضها. ولم يكتفِ د. شــوقي ضيف بذلك، بل أصدر بعد عامين من المؤتمر السابق كتاب (تجديد النحو) ضمنه تجربته الطويلة في تيسير النحو.

ولا ننســى في حديثنا عن تيســير النحو في العصر الحديث تلك المحاولات التي قام بها الشيخ محمد عرفه في (النحو والنحاة بين الأزهر والجامعة)، ود. عبد الرحمن أيوب في كتابه (دراسات نقديــة في النحو العربي)، ود. مهدي المخزومي في كتابه (فــي النحو العربي نقد وتوجيه)، وأ. عبد الحميد حســن في كتابه (القواعد النحوية مادتها وطريقتها)، والشــيخ عبد المتعال الصعيدي في كتابه (النحو الجديد)، ود. محمد كامل حســن في كتابه (النحو المعقول) وكتابه (اللغة العربية المعاصرة).

230- انظر: السابق: ص40 وما بعدها.

إن هذا الوصف التاريخي الموجز لتجارب أو محاولات تيسير النحو العربي في العصر الحديث يجعلنا نشعر بالاطمئنان إلى وجود مخلصين في أمتنا يحرصون على استمرار رقيّ لغتنا وضرورة استعمالها في الحياة. وهذا الاطمئنان ينبغي أن يكون مشوبًا بالحذر والنقد البنَّاء لكل محاولة تُسْتَجَدُّ، وينبغي أن يدفعنا أيضًا إلى مزيد من بذل الجهود لتيسير لغتنا على الناشئة بكل وسيلة ممكنة، لا أن يدفع بنا إلى الخلود والراحة والكسل، وترديد: ليس في الإمكان أبدع مما كان.

والمطلب الآخر: طرائق تدريس النحو العربي التقليدية: عرض سريع وتقييم موجز

يدرك العاملون في الميدان التربوي والتعليمي أن التعليم مهنة صعبة، ومهمة شاقة، وأن التعلُّم حمل ثقيل، وتعلّم اللغة -وبخاصة النحو- ربما يكون أصعب وأثقل من تعلّم المواد الدراسية الأخرى؛ ذلك أن اللغة هي وسيلة التعليم والتعلّم لتلك المواد الأخرى، وأننا حتى الآن لم نتوصل إلى رسم خطط ومنهجيات واضحة في مجال تعليم اللغة العربية وتعلُّمها، وإن وُجِدَت بعض الخطط أو الطرائق التربوية اللازمة لتعليم اللغة العربية، فهي لا تزال موضع بحث وجدل، وأخذ وردّ في الأوساط التربوية واللغوية، وما ذاك إلا لسيطرة الجانب المعياري على تعليم النحو العربي منذ نشأته حتى الآن. ويبدو أن تلك المعيارية كان مبعثها الخلافات بين المدارس النحوية في البصرة والكوفة وبغداد والشام ومصر والأندلس. وقد أدت هذه الخلافات إلى «استخدام المعايير المنطقية في الحكم بصحة التراكيب والأشكال النحوية أو فسادها»[231]. بل إن معظم نحاة هذه المدارس قد أضفوا قدسية على هذه المعايير أو القوانين، واعتبروها الأساس المهم للحكم بصحة التراكيب النحوية أو عدم صحتها. وقد كانوا يؤيدون هذه القوانين بنصوص لغوية مرتبطة بمعايير معينة أيضًا، فكان بعضهم يقيس على القليل، ولو كان شاهدًا واحدًا، أو شاذًّا، وكان الآخرون لا يقتنعون إلا بالكثير من الشواهد والنصوص المؤيدة للمعيار، أو القانون، حتى عُرِف النحو العربي بأنه: نحو القاعدة، بل غلب على النحو اسم: القواعد، أو قواعد العربية، وهذه تسمية غير دقيقة، مع الاحتفاظ بالأهمية الكبرى للنحو في منظومة اللغة العربية كما أشرت آنفًا؛ لأن «النحو -وإن شارك غيره من علوم اللغة في دراسة العربية- فإنه ليس العلم الذي يضم قوانينها كافة، بل هو أحد العلوم التي تعرض بالتحليل والتقنين لها. إن قواعد النحو ليست بهذا الاعتبار قواعد اللغة كلها، ولا تعني معرفة هذه القواعد استيعاب قواعد اللغة بأسرها»[232].

231- في الفكر اللغوي، د. محمد فتيح، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 1، 1989 م، ص 11.

232- تعليم النحو العربي:عرض وتحليل، د. علي أبو المكارم، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط/ 1، 1428هـ/ 2007م، ص: 14.

وسأعرض الآن لبعض طرائق تدريس النحو العربي التقليدية[233]، ومنها:

1 - الطريقة القياسية / الاستنتاجية:

وفيها يبدأ المعلم بالقاعدة (الكل/ الفكرة العامة)، ثم يبرهن عليها بالأمثلة (الجزء/ الأفكار الجزئية)، ولذلك تسمى هذه الطريقة أحيانا طريقة القاعدة. ومعنى هذا أن الذهن ينتقل فيها من الكل إلي الجزء، وتأتي فكرة القياس في هذه الطريقة من فهم الطلبة للقاعدة ووضوحها في أذهانهم، ومن ثم يقيس المعلم أو التلاميذ الأمثلة الجديدة الغامضة على الأمثلة الأخرى الواضحة، وتطبيق القاعدة عليها.

ولنجاح هذه الطريقة ينبغي أن تصاغ القاعدة بدقة، ووضوح من المعلم أو الكتاب، ويمكن للمعلم أن يقدم لطلبته حقائق جديدة، أو أن يشرح لهم حقائق سابقة. وتمتاز هذه الطريقة بسرعة تقديم المعلومات للطلبة بطريقة مباشرة ومنضبطة، مهما كان عددهم. ولكن يعيبها أنها تعود التلاميذ على الحفظ والمحاكاة، دون النقد أو الابتكار أو التجديد، ويكون فيها الطالب سلبيًّا مستسلمًا للقاعدة الكلية، وأنها تبدأ من الصعب وتنتهي بالسهل؛ ولذلك فهي غير مرغوبة في ميدان التدريس والتعليم بعد أن ثبت علميًّا أنها لا تسهم في تكوين السلوك اللغوي السليم لدى الطلبة.

وفي نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين ارتفعت الأصوات المنادية بالعدول عن هذه الطريقة بعد تأثر أصحاب هذه الأصوات بالطريقة التربوية للمربي وعالم النفس الألماني «يوحنا فردريك هربارت» التي تتمثل في التمهيد، والعرض، والاستنتاج، والقاعدة، والتطبيق، وأطلق عليها الطريقة الاستقرائية.

2 - الطريقة الاستقرائية / الاستنباطية:

وهي أفضل من الطريقة القياسية لتدريس النحو وتعليمه، وتتلاءم مع أكثر موضوعاته. وتنسب إلى عالم النفس الألماني «هربارت»، وانتشرت في أوربا في أواسط القرن التاسع عشر الميلادي وما بعده. وهي تعنى بفكرة (تداعي المعاني)، إذ يُسْتفاد فيها من المعلومات الماضية، وضمها إلى المعلومات الجديدة لتكوِّن كتلة علمية موحَّدة.

---

233 -انظر: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، أ. عبد العليم إبراهيم، دار المعارف، مصر، ط/ 14، 1991م، ص219 وما بعدها. الموجه العملي لمدرس اللغة العربية، د. عابد توفيق الهاشمي، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط/ 6، 1418هـ/1997م، ص213 وما بعدها. وطرق تدريس اللغة العربية، د. جودت الركابي، دار الفكر، دمشق، سورية، ط/ 13، 1435هـ/2014م، ص 134 وما بعدها. واللغة: تدريسًا واكتسابًا، د. محمود أحمد السيد، نشر دار الفيصل الثقافية، الرياض، السعودية، ط/ 1، 1409هـ/1988م، ص: 223 وما بعدها. وطرائق التدريس العامة: معالجة تطبيقية معاصرة، للدكتور عادل أبو العز سلامة وآخرين، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط/ 1، 2009م، ص:144 وما بعدها، ص:322-318.

وتقوم هذه الطريقة على البَدْء بالأمثلة، ثم شرحها ومناقشتها، ثم استنباط القاعدة منها. وعليها بنى «هاربرت» خطواته الخمس المشـــهورة التي تحقق الإدراك الكلي، أو الفكرة الشاملة للموضوع، وهذه الخطوات ما زال معلمون كثيرون يعتمدون عليها في التدريس إلى اليوم، وهي:

- المقدمة أو التمهيد: وفيها يتحدد الغرض الخاص من الدرس، وتحليل معلومات الطلبة القديمة التي لها صلة بالدرس الجديد. ويفضل ألا تزيد النسبة الزمنية للمقدمة عن خمس دقائق.
- عرض الأمثلة، ومناقشتها مع الطلبة. ويفضل الابتعاد عن الحالات الشاذة أو المعقدة في بداية الأمر، مع الاستخدام الأمثل للسبورة؛ فهي خير وسيلة إيضاح.
- الربـــط، أو الموازنـــة، أو التداعي، أو المقارنـــة، وفي ذلك يتناول المعلـــم والطلبة الصفات المشـــتركة والمختلفة بين الجمـــل، والموازنة بين نوع الكلمة وعلاقتهـــا ووظيفتها وموقعها بالنسبة لغيرها، وعلامة إعرابها.
- التعميم، ويكون ذلك باســـتنتاج القاعـــدة، وصياغة الحكم من خلال المناقشـــة والموازنة في الخطوة السابقة، ويشترك فيها المعلم والطلبة، وتكتب على السبورة بلغة سهلة موجزة.

التطبيق، واختبار صحة القاعدة، والتثبت من ســـلامتها. ويفضـــل أن يكون ذلك بصور امتحانية متعددة تشجعنا على الإفادة من الدرس في مجالات متعددة. وينبغي ألا ينسى المعلم تحديد الواجب المنزلي والأنشطة اللاصفية.

ومن ميزات هذه الطريقة أنها تجعل الطلبة إيجابيين لا سلبيين إلى حد ما، إلا أن لها عيوبًا، منها: البطء في إيصال المعلومات؛ وأن المعلم هو الذي يقود الدرس، ويوازن ويقارن، ويتولى صياغة الاستنتاج. وأنها تركز على العقل دون الاهتمام بالجوانب الأخرى.

3 - الطريقة الإلقائية / طريقة المحاضرة:

وتعتمـــد هذه الطريقة التقليدية على حديث الأســـتاذ إلى الطلبة، وهي من أقدم طرائق التدريس وأكثرها شـــيوعًا، وتقوم على نظرية تربوية مؤداهـــا أن عقل الطالب صفحة بيضاء تنقش عليها المعلومـــات من خلال الإلقاء الجيد. ومن ميزاتها أنها تصلح في التعليم العالي والجامعي مع كثرة الأعداد، وزيادة وعي الطلبة، ونمو قدراتهم الذهنية والعقلية، واستطاعتهم استيعاب المادة العلمية الغزيرة التي يلقيها الأســـتاذ على الطلبة، وقدرتهم على تســـجيل الملحوظات والمعلومات بسرعة أثناء حديث الأســـتاذ. ويكون للطلبة القدرة على مراجعة المكتبات للاطلاع على المراجع والكتب التي تتعلق بموضوع المحاضرة، والأستاذ الذكي هو الذي يفتح المجال للدرس الجديد، أو يشرحه

شـــرحًا مختصرًا، ثم يوجه طلبته لجمع معلومات أكثر حـــول الموضوع، وأظن أن هذه الطريقة تصلح مع طلبة الدراســـات العليا أكثر من غيرهم. ومـــن ميزاتها كذلك أنها تنفع في حال إرهاق الطلبة بعد قيامهم بعمل مجهد كالرياضة البدنية وغيرها. وتسمح طريقتها السريعة الاقتصادية في تلخيص المقرر وتركيزه وبلورته للطلبة في نهاية العام أو الفصل الدراسي.

ومن عيوبها أنها تقتصر في معظم الأحيان على حديث الأســـتاذ وعطائه وإلقائه دون إســـهام الطلبـــة فـــي المحاضرة بالحوار أو التعليـــق أو إبداء الرأي. وتركيز هـــذه الطريقة على الجانب المعرفـــي يجعلها ضعيفـــة الجدوى في تعليم الطلاب المهارات وحل المشـــكلات. ولا تصلح مع الطلبة المراهقين الذين لا يســـتطيعون أن يستمروا في تركيز انتباههم لمدة طويلة. وكذلك فهي لا تأخـــذ بيد الطالب الضعيف والارتقاء به، ولا تراعي الفـــروق الفردية بين الطلبة. ولمعالجة هذه العيوب ينبغي أن يكلف الطلبة بواجب منزلي في الموضوع المشروح، واستعمال وسائل الاتصال التعليمية التعلمية المساعدة، كالصور والعروض التقديمية وغيرها، وكذلك إجراء بعض الأنشطة التي ينفذها الطلبة أثناء المحاضرة.

4 - طريقة الحوار / المناقشة:

وهي تقوم في جوهرها على المناقشـــة واســـتثمار خبرات الطلبة لتوجيه نشاطهم نحو تحقيق هـــدف معين. وعلى المعلم أن يعد الأســـئلة إعدادًا جيدًا يراعي في الأمثلة الوضوح والتسلســـل والترتيـــب وعدالة توزيعها على الطلبة. وتعتبر هذه الطريقة تعديلا لطريقة الإلقاء أو المحاضرة؛ ولذلك فهي تنقل الطالب من الدور الســـلبي المتمثل في تلقي المعلومات إلى الدور الإيجابي الذي يســـهم فيه الطالب مع المعلم في التفكير وإبداء الـــرأي وتطبيق المفاهيم التي تعلموها في مواقف جديدة.

ومن عيوب هذه الطريقة الحوارية أنها تستغرق وقتًا طويلا، وتؤدي إلى الاستطراد والخروج عن الموضـــوع، وعدم قدرة بعض المعلمين على تنفيذها، وتكثـــر فيها الإجابات الجماعية، ومقاطعة الحديث.

5 - الطريقة التكاملية / المعدَّلة:

وقد نشـــأت هذه الطريقة متأثرة في أسســـها بنظرية الجشـــتالت في علم النفس، من حيث إن الأمـــور الكلية تدرك قبل الأجزاء، وأن تعليم المهـــارات اللغوية في النحو والإملاء وغيرهما يتم في ثنايا القراءة والنصوص الأدبية. وهذه الطريقة تســـمى أيضًا طريقة الأســـاليب المتصلة، أو

الطريقة الاقتضائية، وهي طريقة تجمع بين مزايا الطرق السابقة، وتبدأ بعرض نص لغوي أدبيٍّ متكامل، يحمل في طياته توجيها، ويشترط فيه أن يكون جذابًا، وأن يشتمل على العناصر أو الوظائف النحوية التي يريد المعلم معالجتها، وفي هذه الطريقة يُعَالَج النص كما تعالج موضوعات القراءة، إذ يقرأ الطلبة النص قراءة صامتة، ثم يناقشهم المعلم فيه سريعًا، ويوضح لهم الكلمات الصعبة، ثم تأتي مرحلة القراءة الجهرية، ثم يركز المعلم على الجانب النحوي من خلال الأمثلة حسب الطريقة الاستقرائية بواسطة الحوار، فاستنتاج القاعدة التي يكتبها المعلم على السبورة بأسلوب واضح.

ولا شك أن هذه الطريقة تسهم في تكوين الملكة اللسانية لدى التلاميذ عن طريق المران والدربة والتكرار؛ لأن المعلم والطلبة يترددون على النص أكثر من مرة، فتمزج القواعد بالتراكيب والتعبيرات الأدبية الصحيحة، ويؤدي ذلك إلي رسوخ اللغة وأساليبها في أذهان الطلبة رسوخا مقرونا بخصائصها الإعرابية.

وتصلح هذه الطريقة لمراجعة الدروس النحوية السابقة بطريقة ممتعة، وتناسب معظم المراحل الدراسية، وتكون اكثر جدوى في المرحلة الجامعية.

المبحث الثاني

استخدام استراتيجية (دورة التعلم) في تعليم النحو العربي

كان لظهور استراتيجية (دورة التعلم) أو نموذج التعلم البنائي في مجال تدريس العلوم الطبيعية (كالكيمياء، والفيزياء، والأحياء) صدًى كبيرٌ، وظهرت دراسات كثيرة تتعلق بها، وأشارت هذه الدراسات إلى أن لها تطبيقاتٍ واسعةً في المُستوياتِ التعليميةِ والأنظمةِ المختلفةِ. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسات أن التدريس الذي يعتمد على (دورة التعلم) يركز على المفاهيم والمعارف، ويمتد إلى تحصيل المهارات؛ أي إنَّ نتيجته تظهر في النواحي العملية، والمهارية، والتطبيقية، بناءً على المدخلات النظرية والمفاهيم الصحيحة. وقد رأيتُ أن هذه الاستراتيجية مناسبة لتطبيقها في مجال الدراسات اللغوية، وخاصة النحو العربي الذي يتطلب إلمامًا أو تذكيرًا بالخبرات السابقة؛ ليتسنى للمتعلم الإحاطة الكافية بالموضوع الجديد، والذي سيكون خبرة سابقة لموضوع لاحق، وهكذا يكون التعلُّمُ دورةً مستمرة تتجدد من خلالها مفاهيم النحو العربي، وتستقر في ذهن المتعلم من خلال التطبيق والتكرار، فتتكون لديه الملكة اللغوية الصحيحة. وهذه المَلَكة -كما يقرر ابن خلدون ت 808هـ-: «صفة راسخة تحصل عند استعمال ذلك الفعل وتكرّره مرّة بعد أخرى حتّى ترسخ صورته. وعلى نسبة الأصل تكون الملكة. ونقل المعاينة أوعب وأتمّ من نقل

الخبر والعلم»[234]. وكأني بابــن خلدون يفضل (المعاينة)؛ أي: الخبرة، على (نقل الخبر والعلم)؛ أي: إلقاء المحاضرة التقليدية. بل إن هذه الإســتراتيجية تعالج قصور الطرائق التي تحدثتُ عنها آنفًــا. وجدير بالذكر أن طريقة (دورة التعلُّم) هي طريقة حديثة من طرائق التدريس، وهي إحدى التطبيقات التربوية المهمة لنظرية التعلم المعرفية لـ «جان بياجيه» (1896 - 1980م)، وتسمى أيضًا نظرية الارتقاء المعرفي (الإبســتمولوجي) التي تهتم بنمو المعرفة لدى الفرد. وقد صيغت صورتها الأولى في عقد الســتينيات على يد كل من: كاربلــس (Karplus)، وآتكن (Atkin)، وتتمحور هذه النظرية في فكرة واحدة، هي أنّ المعرفة تُبْنَى في عقل المتعلّم بواسطة المتعلّم ذاته، ويكون الطالب المتعلم نشــطًا وإيجابيًّا، ويصبح كالنبات الذي يصنع غذاءه بنفسه، أما المعلم فهو مدرب وقائد لعمليات التعلم.

وهذه الاستراتيجية تتكون من ثلاث مراحل متكاملة فيما بينها؛ إذ يؤدي كل منها وظيفة معينة تمهد للمرحلة التي تتبعها، وهذه المراحل هي: مرحلة استكشاف المفهوم، ومرحلة تقديم المفهوم، ومرحلة تطبيق المفهوم[235]. ففي مرحلة الاستكشــاف يزود المعلــم الطلبة بمعلومات أو خبرات ســابقة ترتبط بالمحتوى التعليمي للدرس الجديد المراد تعلمه. ويستخدم المعلم العصف الذهني[236] لمســاعدة الطلبة على التعرف على ما عرفوه من خبرة سابقة، وهذا يعتبر من أهم أهداف التربية الحديثــة التي تعتبر الخبرة أســاس التعلم. وبعد هذه المرحلة يقدم المعلــم للطلبة المفاهيم الجديدة المراد تعلمها، ويوضحها لهم بالشــكل المناسب، مع تشجيع الطلبة على إجراء مناقشات يتبادلون فيها الأفكار، ويربطون بين هذه المفاهيم الجديدة والخبرة الســابقة ذات الصلة، ويساعدهم المعلم في تحديد المصطلحات العلمية. وتأتي بعد ذلك مرحلة التطبيق فينغمس الطلبة في أنشطة إضافية يطبقون خلالها معارفهم الجديدة في مواقف حياتية أخرى.

وقــد طُوِّرَت من ثلاث مراحل إلــى أربع مراحل، بزيادة مرحلة التقويم بعد مرحلة التطبيق. ثم عُدِّلت إلى خمس مراحل, وهي: التهيئة (جذب الاهتمام)، والاستكشــاف، والتفســير(توضيح المفهوم وتعريف المصطلحات باســتخدام الخبرات الســابقة للطلبة)، والتوسع (اكتشاف تطبيقات جديدة للمفهوم)، والتقويم. ثم أخذت دورة التعلم المعدلة شكلها النهائي بسبع مراحل، هي: الإثارة

234- مقدمة ابن خلدون، تحقيق خليل شحادة، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط/ 2، 1408 هـ - 1988 م، ج1: ص501، وص: 765.

235 -انظر: طرائق التدريس العامة، مرجع سابق، ص: 277. وانظر كذلك مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، مج 11، ع 1، ص: 171 وما بعدها. وانظر: http://www.slideshare.net. و: www.bytocom.com. و: http://qahtan.ucoz.com تاريخ التصفح: 5/11/2015م.

236 -العصف الذهني أسلوب للتدريس يقوم على إعداد الوحدات الدراسية عن طريق تقسيمها إلى مشكلات قصيرة تتحدى تفكير الطلبة، وتتطلب الوصول غلى أفكار متعددة خلال فترة وجيزة، ويشارك فيها أكبر عدد من طلبة الصف، مع إعطاء فرصة لكل طالب للتعبير عن رأيه والمشاركة مع أفكار الآخرين. انظر: طرائق التدريس العامة، مرجع سابق، ص: 264.

(تحفيز الطلاب وإثارة فضولهم)، والاستكشاف (إرضاء الفضول وحب الاستطلاع لدى الطلاب)، والتفسير(شـــرح المفهوم المراد تعلمه من قبل الطلبة وتوضيحه)، والتوســـيع (اكتشاف تطبيقات جديدة للمفهوم من قبل الطلبة)، والتمديد (تمديد المفهوم إلى موضوعات جديدة في مواد دراســـية أخـــرى من قبـــل الطلبة)، والتبادل(ينشـــر الطالب حصيلة جهوده, ونتائج بحوثه بشـــكل منفرد أو بشـــكل جماعي)، والاختبار (تقييم الطلبة للمفاهيـــم والمهارات). ولكني أفضل -رغم التطوير والتعديل- الاســـتراتيجية التي تحوي الثلاث المراحل؛ لبساطة تطبيقها في تدريس النحو العربي؛ ولأن هذه المراحل تحوي عند التطبيق معظم المراحل التي أضيفت في التعديل والتطوير.

تطبيق الاستراتيجية على درس من دروس النحو:

**** موضوع الدرس: الحال.** ** الصف الثاني عشر (مثلا)

بعد انتهاء هذا الدرس ينبغي أن يكون الطالب قادرًا على أن :

1- يذكر تعريف الحال.

2- يعرب الحال إعرابًا صحيحًا.

3 - يعدد بعض أنواع الحال.

4- يميز الحال، وخبر كان، والنعت، والتمييز.

5 - يكتب نصًّا من إنشائه يحوي جملة الحال.

ومراحل سير الدرس تكون كما يأتي:

أولا - مرحلة الاستكشـــاف: يفضل أن يســـتخدم المعلم العصف الذهني لاستكشـــاف المنصوبات السابقة في الأسماء، وعلامات النصب، وهي خبرات سابقة تتعلق بالدرس الجديد (درس الحال). ويتوصلـــون إلى كتابة قائمتين على الســـبورة، إحداهما: أمثلة للأســـماء المنصوبة، كالمفعولات الخمســـة، واســـم إنَّ، وخبر كان، والنعت مثلا والتمييز في حالتَـــي نصبهما. والأخرى لعلامات النصب الأصلية والفرعية.

ثانيًـــا - مرحلة تقديم المفهـــوم: وفيها يقدم المعلم للطلبة ما يأتي (مع المناقشـــة والحوار وتبادل الآراء، مع التركيز على الجانب الدلالي؛ لأن دراسة القواعد ليست غاية في ذاتها):

- مفهوم الحال:(التعريف أو الحد): ....

- توضيــح المفهوم:(بكتابة الأمثلة التي تبين أنواع الحال المقررة، وتكون على هيئة أســئلة بـ "كيف"، ويجيب عنها الطلبة، ويفضل أن تشــمل النواحي الأخلاقية، والقيم النبيلة. ويمكن للمعلم اختيار نص أدبي ، أو نصوص أدبية، ثم يوجه أسئلة للطلبة فيه، تكون إجاباتها أمثلة صالحة للدرس[237]): ....
- ربــط المفهــوم الجديد بالخبرة الســابقة: كالتفريق بين الحال والنعت فــي مثل: جاء الرجلُ مســرورًا، وجاء رجلٌ مسرورٌ. ومناقشة الطلبة في إعراب كلمة (مسرورًا مثلا) في مثل: كان الناجح مسرورًا، وجاء الناجح مسرورًا.
- تحديد مصطلحات المفهوم: كالحال، وصاحب الحال، والمفرد (في هذا الباب وباب العدد مثلا، والفرق بينهما)، والجملة، وشبه الجملة، والرابط، والحال الجامدة والمشتقة، والحال النكرة والمعرفة، وتعدد الحال، ....إلخ. وينبغي القصد في استخدام المصطلحات، والاقتصار فيها على القدر الضروري المفيد لتوضيح الدرس.

ثالثًــا ـ مرحلة التطبيق: وهي الثمرة العملية لــدرس النحو، وفي هذه المرحلة ينغمس الطلبة في أنشــطة إضافية يكتســبون منها المهارات اللغوية، ويطبقون خلالها معارفهم الجديدة في مواقف حياتية أخرى، منها:

- كتابة فقرة أو مقالة إنشــائية مســتعملين فيها الحال في جملهــم وتراكيبهم، وأرى أن يكون موضوع الفقرة أو المقالة الإنشــائية من اختيار الطلبة أنفســهم. ولتفعيل دور التحفيز يمكن اختيار أفضل المقالات، ونشــرها في صحيفة أو مجلة، مع تنويع هذا التحفيز بين مجموع الطلبة، وعلى المعلم أن يساعد الضعيف، ويأخذ بيده.... . [هنا يكتسب الطلبة مهارة الكتابة]
- إلقاء خطبة، أو نشــرة إذاعية، أو إنشاد قصيدة شعرية تحوي كلٌّ منها (الحال) في تراكيبها. [هنا يكتسب الطالب مهارة القراءة ومهارة التحدث، ويكتسب الآخرون مهارة الاستماع]
- إعراب الحال بعد اســتخراج أنواعه من بعض سور القرآن الكريم أوآياته، أو بعض دواوين الشعر، أو النصوص الأدبية المقررة، أو دروس القراءة المقررة، أو غير ذلك.
- التفريق بين الحال، واسم إنَّ، وخبر كان، والنعت مثلا والتمييز في حالتَي نصبهما.
- يمكن للمعلم (توســيع) الحال و(تمديده) وربطه بعلوم أخرى كالتشــبيه البليغ في البلاغة في مثل: ترنم المغني بلبلا، وبدت الفتاة قمرًا.

237- انظر مثلا: الموجه الفني، مرجع سابق، ص: 223، وما بعدها.

تحقيق مبادئ التدريس في إطار استراتيجية (دورة التعلم):

يحتـــاج التدريس -باعتباره فنًّا وعِلْمًا- من المعلم إلى ضرورة إتقان اســـتخدام الاســـتراتيجية المناســـبة للموقف التعليمي؛ لأن «أهم ما يشـــغل الطالب هو فهم موضوعات المادة الدراســـية، وأن يتمكن من حل المشـــاكل والتطبيقات العلمية»[238]؛ ولأن هذا الإتقان يســـهم في نجاح العملية التعليمية، وتحقيق مبادئ التدريس، والتي منها:

- ربط خبرات الطالب الجديدة بخبراته السابقة؛ لأن التعلم عملية متواصلة مستمرة، وقد تكون في معظم الأحيان تراكمية، فما يدرسه الطالب من النحو في المرحلة الثانوية مثلا ينبغي أن يرتبط بما درسه من النحو في المرحلتين: الابتدائية والإعدادية.
- وضوح الهدف من العملية التعليمية، وهذا يتحقق -من وجهة نظري- من وضوح الاســـتراتيجية أو الطريقة أو الطرائق المختارة للتدريس، والمناســـبة للدرس المقدَّم للطالب. وهذا يجعل المعلم مجتهدًا في تخطيط درسه تخطيطًا علميًّا ملائمًا، وهذا يعتبر من أهم مسؤوليات المعلم وواجباته تجاه درسه وطلابه.
- استثمار الأنشطة اللغوية في استثارة حواس الطالب وقدراته العلمية، وزيادة فاعلية التعلم لديه؛ لتتكون لديه المهارات اللازمة التي تســـاعده على النجاح فـــي المواقف العملية في الحياة؛ ذلك أن الأدبيـــات التربوية تؤكد على أن «التعليم ليس مجرد نقل للمعرفة، بل هو عملية تعنى بنمو الطالب عقليًّا ومهاريًّا ووجدانيًّا»[239].
- تشخيص صعوبات التعلم لدى الطلبة، والعمل على حلها، وملاحظة الفروق الفردية بينهم؛ حتى يستفيد الطالب مما يقدم إليه من دروس ومعلومات.

238- طرائق التدريس العامة. مرجع سابق. ص: 49.
239 - طرائق التدريس العامة. مرجع سابق. ص: 141.

الخـــاتمة

لقد جسّـــم هذا البحث – على صغره – الملامح العامة لموضوعه، وهو: (تَعْلِيمُ النَّحْوِ الْعَرَبِيِّ بِاسْتِخْدَامِ اسْتِرَاتِيجِيَّةِ دَوْرَةِ التَّعَلُّمِ)، وحاصل ما أفضى بنا إليه هذا البحث عدة ملاحظات أو نتائج، منها:

1 - اللغة العربية بفروعها المختلفة منظومة واحدة متماسكة، وأن النحو العربي هو واسطة العقد في هذه المنظومة.

2 – ليست غاية النحو العربي هي معرفة الصواب والخطأ في ضبط أواخر الكلم فحسب، وإنما هو إبداع ينشغل به الأدباء والشعراء، كما كان وجهًا من وجوه الإعجاز القرآني، وفصاحة النبي محمد -صلى الله عليه وسلم-، وينبغي أن يراعى ذلك في تدريسه وتعليمه.

3 – إن تعليم النحو العربي يحتاج إلى معلمين مدربين متمرسين علميًّا وتربويًّا، يعرفون الطريق الصحيح إلى عقول طلاب العربية. كما يحتاج إلى كتاب حســن التأليف، يقدم المادة العلمية تقديمًا منظمًا يراعي الأسس العلمية والتربوية والفكرية والثقافية والطباعية في تصميمه.

4 – طرائــق تدريس النحو العربي كثيرة ومتنوعــة، ولكل منها ميزات وعيوب، ويمكن للمعلم الجمع بين أكثر من طريقة، أو اختيار طريقة معينة حســب طبيعة الدرس، والأهداف المنشــودة، وعدد الطلبة، والزمن المتاح، وغير ذلك.

5 – (دورة التعلم) طريقة تدريس تركز على المفاهيم والمعارف، وتمتد إلى تحصيل المهارات؛ وتظهر نتيجتها في النواحي العملية، والمهارية، والتطبيقية، بناءً على المدخلات النظرية والمفاهيم الصحيحــة، وتنجح في ربط الخبرات القديمة بالخبــرات الجديدة للطالب، مما يجعل التعلم عملية مستمرة، ومتكررة.

6 – أهم مراحل (دورة التعلم) هي: مرحلة استكشــاف المفهوم، ومرحلة تقديم المفهوم، ومرحلة تطبيق المفهوم.

7 – من الممكن أن تسهم (دورة التعلم) في تكوين الملكة اللغوية للطالب عن طريق انغماسه في أنشــطة لغوية إضافية يكتسب منها المهارات اللغوية، ويطبق خلالها معارفه الجديدة في المواقف الحياتية المختلفة.

والباحث شاكر مَن يطلعه على عيب أو ينبهه لإصلاح، فما يزال الإنسان بحاجة إلى من ينبهه ويصلح عمله. والله المســتعان، ومنه الأجر والمثوبة. والله أســأل أن يجعلني أبدا مفيدًا مستفيدًا، ويرزقني الإخلاص والسداد في القول والعمل، وآخر دعواي أن الحمد لله رب العالمين.

الإمارات العربية المتحدة، الشارقة، في الأربعاء:19 من ربيع الأول 1437هـ

الموافق: 30 من ديسمبر2015م.

د. فكري النجارfekryffzmmh@yahoo.com

التقنيات الحديثة واثرها في اكساب وتنمية المهارات اللغـوية

أ.م. د. بان حميد الراوي

جامعة بغداد - كلية التربية للبنات

تتبوأ اللغة العربية مكانة عالية بين اللغات العالمية ، وهي لغة القرآن الكريم والسنة الشريفة، تجمع أبناء الأمة العربية في وعاء لغوي واحد قادر على اســتيعاب العلوم والفنون والآداب كافة، ومن هنا صار لابد من الأهتمام بها لاســيما وانها اليوم تشهد تحديات عربية وعالمية في العصر الحالــي مــن خصومها؛ مما يدعونا إلى العمــل على إعادة حيويتها بأســلوب جذاب عن طريق تعليمها، وخلق ذائقة فنية لدى المتعلمين للأقبال عليها؛ ومن هنا سعى التربويون إلى ايجاد طرائق ووسائل تعليمية لجذب أهتمام الطلبة ،وتنمية مهاراتهم اللغوية.

وتعد التقنيات الحديثة ممثلة بالحاسوب، والانترنت وغيرهما من أهم تلك الوسائل التي يمكن أعتمادها في العملية التعليمية ؛ويهدف بحثنا إلى بيان التعليم الالكتروني ، ومزايا التعليم بالتقنيات الحديثة ،فضلا عن بيان امكانية تعليم اللغة عن طريق التقنيات.

والســؤال الذي يطرح نفســه هنا، هل يمكننا توظيف التقنيات الحديثة في تعليم اللغة العربية؟ وما اثر التقنيات في اكساب وتنمية المهارات اللغوية؟ وسنحاول الأجابة عن هذه الاسئلة معتمدين على المنهج الاستقرائي الوصفي وعبر المباحث الآتية:

المبحث الاول: مفهوم التعليم الالكتروني

المبحث الثاني: مزايا التعليم بالتقنيات الحديثة

المبحث الثالث: التقنيات المستخدمة في تعليم اللغة العربية

المبحث الرابع: واقعية ومعوقات تعليم اللغة العربية بالتقنيات الحديثة.

الخاتمة: وفيها عرض لأهم النتائج المستخلصة من الدراسة.

المبحث الاول : مفهوم التعليم الالكتروني

شـــهد أواخر القرن العشرين نهضة شملت مجالات مختلفة،ومن ضمنها تعليم اللغات وتعلمها وأولوها اهتماماًعظيماً،وقد كان ظهور اصطلاح التعليم الالكتروني في منتصف التسعينيات وفي خضم التحول من العصر الصناعي إلى ما يسمى بعصر المعلومات، وذلك نتيجة الانتشار الواسع لتقنيات المعلومات والاتصالات التي مكنت الجامعات والمؤسسات التعليمية والتدريبية من إطلاق برامجها عبر الإنترنيت،وقـــد تناول الكثير من المهتمين مفهوم التعليم الإلكترونى ومنهم الدكتور محمـــد عطيه خميس الذي عرفه «بأنه علم نظرى تطبيقى ونظام تكنولوجي تعليمي كامل وعملية مقصـــودة ومحكومة تقوم على أســـاس فكرى وفلسفى ونظريات تربويـــة جديدة يمر فيها المتعلم بخبرات مخططة ومدروسة من خلال تفاعله مع مصادر تعلم إلكترونية متعددة ومتنوعة بطريقة نظامية ومتتابعة وفق إجراءات وأحداث تعليمية منظمة فى بيئات تعلم إلكترونية مرنة قائمة على الكومبيوتر والشبكات تدعم عمليات التعلم وتسهل حدوثه فى اى وقت ومكان» [240].

ويذهـــب د. احمد ســـالم للقول فيه « إنه منظومة تعليمية لتقديـــم البرامج التعليمية والتدريبية للمتعلمين فى أى وقت وأى مكان بإستخدام تقنيات المعلومات والإتصالات التفاعلية مثل الإنترنت الإذاعـــة القنوات المحلية أو الفضائية التلفاز الأقراص الممغنطة التلفون البريد الإلكتروني أجهزة الحاسوب المؤتمرات عن بعد لتوفير بيئة تعليمية تعلمية تفاعلية متعددة المصادر بطريقة متزامنة دون الإلتزام بمكان محدد إعتماداً على التعلم الذاتى والتفاعل بين المتعلم والمعلم»[241].

ويـــرى الدكتور بدرالخان» أنه طريقة إبداعية لتقديم بيئـــة تفاعلية متمركزة حول المتعلمين ومصممـــة مسبقـــاً بشكل جيد وميسرة لأى فـــرد وفى أى مكان وأى وقت بإســـتعمال خصائص ومصـــادر الإنترنت والتقنيات الرقمية بالتطابق مع مبادئ التصميم التعليمي المناســـبة لبيئةالتعلم المفتوحة والمرنة والموزعة»[242].

على حين يرى بعضهم انه» عملية التعلم أو تلقي المعلومة العلمية عن طريق استخدام تقنيات الوسائط المتعددة بمعزل عن ظـــرفي الزمان والمكان، حيث يتم التواصل بين الدارسين والأساتذة عبر وسائل عديدة قد تكون الإنترنت، الإكسترانت أو التلفاز التفاعلي. وتتم عملية التعليم وفق المكان والزمان والكمية والنوعية التي يختارها المتعلم، وذلك وفق معايير دولية تتضمن استيعاب الدارس للمناهج والبرامج التي يتحصل عليها. وتقع مسؤوليـــة التعلم بصفة أساسية على عاتق

240- منتوجات تكنولوجيا التعليم . محمد عطية خميس،دار الكلمة . القاهرة .2003م،ص10.

241- تكنولوجيا التعليم والتعليم الالكتروني . أحمد سالم. مكتبة الرشد . الرياض . ط1 .2004م. ص289.

242- استراتيجيات التعليم الالكتروني .بدر الخان،ترجمة علي بن شرف الموسوي وآخرون .شعاع للنشر والعلوم،سوريا. 2005 م. ص 18 .

المتعلم ذاته»[243]. أو «هو تقديم البرامج التدريبية والتعليمية عبر وسائط الكترونية متنوعة تشمل الأقراص وشبكة الإنترنت بأسلوب متزامن أو غير متزامن وباعتماد مبدأ التعلم الذاتي» [244].

والملاحظ أن غالبية التعريفات ترى أن التعليم الإلكتروني يكون فقط خارج قاعة الدراسة أى لا يلتزم فيه بمكان محدد ويجب أن يلغى حدود المكان كما يلغى حدود الزمان ،بينما يرى الدكتور عبد الله الموسى « أن مفهوم التعليم الإلكتروني يشمل أيضا إستخدام التقنية داخل قاعة الدراسة» [245] ، وهو ما أشـــار إليه الدكتور احمد ســـالم أيضاً إذ ذكر أن التعليم الإلكتروني ليس هو التعليم عن بعد فليس كل تعليم إلكتروني لابد أن يتم عن بعد فقد يكون كذلك ويمكن أن يتم داخل الفصل الدراسى وبوجود المعلم[246].

عليه يمكن أن يصنف التعليم الالكتروني على صنفين:

أ. تعليـــم إلكترونى متزامن إذ يتم تبادل الدروس والموضوعات والأبحاث والنقاشـــات بين المعلم والمتعلمين فى الوقت نفسه وبشكل مباشـــر من خلال برامـــج المحادثة والفصول الإفتراضية. ومن إيجابياته حصول المتعلم على تغذية راجعة فورية والتواصل مباشرة مع المعلم لإستيضاح أي معلومة ،أما معوقاته فهي حاجته لأجهزة حديثة وشـــبكة إتصالات جيدة إذ يعد أكثر أنواع التعليم الإلكتروني تطوراً وتعقيداً.

ب. تعليم إلكتروني غير متزامـــن ولا يشترط أن يكون التواصل بين المعلم والمتعلم والمنهج في وقت واحد فيختار الطالب الوقت المناســـب لظروفـــه ويتم الحصول على المعرفة والتواصل بين الطالب والمعلم من خلال البريد الإلكترونى والمنتديات ومواقع الإنترنت وأشرطة الفيديو والأقراص الممغنطة.ومـــن إيجابياته أن المتعلم يتعلم حسب الوقت المناســـب ووفقاً لقدراته ويتمكـــن من إعادة الدروس والوصول إليها على مـــدار اليوم، اماعيوبه فلايمكن الطالب من الحصول على تغذية راجعة فورية ولا يمكنه من إستيضاح فكرة أو معلومة بشكل مباشر من معلميه ويحتاج لطلاب يتصفون بالدافعية الجيدة للتعلم والإلتزام[247].

243 -التعليم الالكتروني والتعليم التقليدي دراسة تحليلية مقارنة . د.فياض عبد الله علي وآخرون . مجلة كلية العلوم الجامعة . العدد التاسع عشر. 2009. ص4 .

244- المصدر السابق. ص5 .

245- استخدام الحاسب الآلي في التعليم . عبد الله بن عبد العزيز الموسى.الرياض .ط1 . 1429ه. ص17.

246- تكنولوجيا التعليم والتعليم الالكتروني .ص 290.

247 -ينظر: تكنولوجيا التعليم والتعليم الالكتروني .ص291. التعليم الالكتروني محدداته ومبرراته ووسائله . رمزي بن أحمد عبد الحي . دار الوفاء . الاسكندرية . 2005م . إستخدام الحاسب الآلى فى التعليم. فاعلية نظام التعليم الالكتروني في جامعة المدينة العالمية (بحث في النت). سوسن عوض محمد كرار. كلية التربية- جامعة المدينة العالمية .2011م.ص 12-11 .

ولقد مر التعليم الإلكتروني مر بمراحل متعددة يمكن اجمالها بالآتي [248]:

- عصـــر المدرس أو المدارس التقليدية قبل»1983م» إذ كان التعليم تقليداً قبل إنتشار أجهزة الحاسوب بالرغم من وجودها لدي البعض.
- ما بين"1993-1984" ظهور الوســـائط المتعددة إذ تميزت هذه المرحلة بإستخدام الويندوز (1،3) والأقراص الممغنطة كأدوات رئيسية لتطوير التعليم.
- "2000-1993" ظهور الإنترنت والبريد الإلكترونى وبعض البرامج الإلكترونية الإنسيابية والأفلام التعليمية مما طور من بيئة الوسائط المتعددة.
- الفتـــرة من "2001" وما بعدها ظهور الجيل الثانـــي للشبكة العنكبوتية للمعلومات إذ أصبح تصميم المواقع على الشبكة أكثر تقدماً وزادت سرعة تبادل المعلومات بشكل كبير.

ولعل من أهم الاغراض التي دعت لظهور هذا النوع من التعلم هو إتاحة الفرصة لأكبر عدد من فئات المجتمع للحصول على التعليم والتدريب ، وتقليل تكلفة التعليم ، كمـــا إن توفير التعليم إلكترونيا لا يحتاج إلى ميزانيات ضخمة لإنشاء مباني أو تخصيص مبالغ لإدارتها وصيانتها. فضـــلا عـــن أن التطـــور التقني والمنافسة الشديدة بين مقدمي البرامج الدراسية والتدريبية جعلا هـــذه البرامج في متناول شرائح كبيرة من المجتمع الأمر الذي أدى بدوره إلى انتشار التعليم الإلكتروني»[249]؛ سريعا في مؤسسات التعليم العالي في كافة أنحاء العالم [250].

المبحث الثاني: مزايا التعليم بالتقنيات الحديثة

أدت عمليات تطوير أجهزة الكمبيوتر إلى ظهور أجيال حديثة من الأجهزة والبرامج، وتؤكد الأدبيات التربوية على أنه أصبحت هناك ضرورة إلى أن يتحول التعليم من مجرد الحفظ والتلقين إلى نوع مغاير تماما، وهو التعليم الذي يشارك المتعلم من خلاله في عملية التعليم والتعلم، ويصبح طرفا أساســـيا فيها. وفي هذا المجال تعمل التكنولوجيا الحديثة فيه على ترسيخ الخبرات الأساسية وتدعيمها في المتعلم، كخبرة إتقان مهارات القراءة والكتابة، ومهارات التعبير المبني على التفكير

248 -تكنولوجيا التعليم والتعليم الالكتروني ،ص 291 . التعليم الإلكتروني والبرامج الحوسبة. د.محسن طاهر مسلم،جامعة القادسية . 2014. ص4.

249- التعليم الالكتروني والتعليم التقليدي دراسة تحليلية مقارنة . ص5 .

250 -أخذ التعليم الالكتروني بالانتشارومع أنه ينمو بصورة متسارعة. إلا أن كثيرا من أعضاء الهيئة التدريسية في التعليم العالي يعيرون اهتماما قليلا لهذا النوع من التعلّم وخاصة أعضاء الهيئة التدريسية من رتبة أستاذ بسبب قلقهم على وضعهم المهني. وتوقع زيادة العبء التدريسي وعدم حصولهم على حوافز مادية لقاء تطبيق هذا النوع من التعلّم .
ينظر: تحديات التعلّم الإلكتروني التي تواجه أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية الخاصة. خالد يوسف القضاة و بسام مقابلة. ص5 .

السليم، ومهارة حسن اختيار اللفظ والعبارة، والقدرة على الاستماع للآخرين، وتقويم ما يقولونه، واتخاذ القرارات السليمة، ولعل من اهم مزايا التعليم بالتقنيات الحديثة هو:

1. زيادة إمكانية الاتصال بين الطلبة فيما بينهم، وبين الطلبة والمدرسة، وذلك من خلال سهولة الاتصال ما بين هــذه الأطــراف في عدة اتجاهات مثل مجالس النقاش، والبريد الالكتروني،وغرف الحوار. ويرى الباحثون أن هــذه الأشياء تزيد وتحفز الطلاب على المشاركة والتفاعل مع المواضيع المطروحة ،والمساهمة في عرض وتبادل وجهات النظر المختلفة للطلاب، مما يساعد في تكوين أساس متين عند المتعلم وتتكون عنده معرفة وآراء قوية وسديدة[251].

2. الإحساس بالمساواة، إذ إن أدوات الاتصال تتيح لكل طالب فرصة الإدلاء برأيه في أي وقت ومن دون حرج، خلافاً لقاعات الدرس التقليدية التي تحرمه من هذه الميزة، إما لسبب سوء تنظيم المقاعد، أو ضعف صوت الطالب نفسه، أو الخجل، أو غيرها من الأسباب، وهــذا النوع من التعليم يتيح الفرصة الكاملة للطالب لأنه بإمكانه إرسال رأيه وصوته عــن طريق أدوات الاتصال المتاحة من بريد إلكتروني ومجالس النقاش وغرف الحوار. عليــه فان هذه الميزة تكون أكثر فائدة لدى الطلاب الذين يشعرون بالخوف والقلق لأن هــذا الأسلوب في التعليم يجعلالطلاب يتمتعون بجرأة أكبر في التعبير عن أفكارهم والبحث عن الحقائق أكثر مما لو كانوا في قاعات الدرس التقليدية[252].

3. الوصول إلــى المعلم في أسرع وقت وذلك خارج أوقات العمل الرسمية ، لان المتعلم أصبح بمقدوره أن يرسل استفساراته للمعلم عبــر البريد الإلكتروني، وهذه الميزة مفيدة وملاءمة للمعلم أكثر بدلاً من أن يظــل مقيدا على مكتبه.وتكون أكثر فائدة للذين تتعارض ساعات عملهم مع الجدول الزمني للمعلم، أو عند وجود استفسار في أي وقت لا يحتمل التأجيل[253].

4. توافر المناهج طوال اليوم وفي كل أيام الأسبوع وهذه الميزة مفيدة للأشخاص الذين يرغبون التعلم في وقت معين، وكذلك للذين يتحملون أعباء ومسؤوليات شخصية؛إذ تتيح للجميع

251 -ينظر: التعليم الالكتروني والتعليم التقليدي دراسة تحليلية مقارنة . ص7 .التعليم الالكتروني وسيلة فاعلة لتجويد التعليم العالي(بحث منشور في النت) .احمد محمود عبد اللطيف. جامعة بابل. ص6.

252 -ينظر: التعليم الالكتروني والتعليم التقليدي دراسة تحليلية مقارنة . ص7 . التعليم الالكتروني وسيلة فاعلة لتجويد التعليم العالي.ص6.التعليم الالكتروني بالجزائر دراسة حالة لمشاريع الجزائر الالكترونية . د. خالدة هناء سيدهم .المجلة الدولية لاتصالات الجمعية العربية للحاسبات . عدد خاص عن تقنيات المعلومات والاتصلات في التعليم والتدريب . فبراير 2014 .ص 82.

253 -ينظر: التعليم الالكتروني والتعليم التقليدي دراسة تحليلية مقارنة . ص8 .تجربة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بمركز التعليم المكثف للغات(بحث منشور في التت) . نسيمة سعيدي . جامعة تلمسان . ص6.

التعلم في الزمن الذي يناسبهم[254].

الاستمرارية في الوصول إلى المناهج، وجعل الطالب في حالة استقرار ذلك لأن بإمكانه الحصول على المعلومات التي يريدها في الوقت الذي يناسبه، فلا يرتبط بأوقات فتح وإغلاق المكتبة، مما يؤدي إلى راحة الطالب وعدم إصابته بالضجر[255].

تقليل حجم العمل في المدرسة، فـــالتعليم الالكتروني وفر أدوات تقوم بتحليل الدرجات والنتائج والاختبارات وكذلك وضع إحصائيات لها[256].

ومن المميزات الأخرى للتعليـــم الإلكتروني هو تحصيل الطالب ، فمن المعروف أن الاختبارات هـــي الجزء الذي يكرهه الطالب في الدراســـة ، فالعديد من الطلبـــة يصيبهم الخوف والتوتر من الاختبـــارات ، بـــل إن الأمر ليصل بالبعض إلى درجة الخوف المرضـــي من الإمتحانات.ويأتي التعليـــم الإلكتروني ليغيـــر كل هذا، فالإختبار في المنزل ســـيزيل بالتأكيد قـــدرا لا بأس به من الرهبـــة ويساعد الطالب على التركيز والإجابة بثقة أكبر، ومن ناحية أخرى فإن التوتر لا يصيب الطالب جراء إنتظاره لنتيجة الإختبار فالإختبارات الإلكترونية تقدم النتيجة فورا بعد الإنتهاء من الإختبار[257].

المبحث الثالث: التقنيات المستخدمة في تعليم اللغة العربية

اللغة العربية ليست مجرد وســـيلة تعبير وتفاهم فحسب، بل هي لغة مقدســـة، اختارها الله سبحانه وتعالـــى لتكون لغة القرآن الكريم، فأصبح تعلمهـــا بالنسبة للمسلم فرضا، وتعليمها عملا وعبادة، وقربى إلى الله بخدمة كتابه العزيز.

وفضلاً عن هذه المكانة المقدسة التي تحظى بها لغتنا العربية، فهي كغيرها من اللغات، أداة تلقي المعرفـــة، وأداة التفكير، كما أنها تمثل ذاكـــرة الأمة، ومستودع تراثها وقيمها وهي أداة التواصل بين الماضي والحاضر.

إن إتقـــان اللغة العربية اســـتماعاً وتحدثاً وقراءةً وكتابةً ضروري مـــن أجل التعلم وتحقيق التقدم الحضـــاري، والإبداع الفكري، والتماســـك الثقافـــي للأمة العربية ، وهذا مـــا أكده حكيم الصين

254 -ينظر: التعليم الالكتروني بالجزائر دراسة حالة لمشاريع الجزائر الالكترونية . ص82؛ الوسائل التعليمية في تدريس اللغة العربية(بحث منشور في النت) . عبد الخالق بن حنش الدرمحي. www.khayma.com.

255 -ينظر: التعليم الالكتروني والتعليم التقليدي دراسة تحليلية مقارنة . ص8 . التعليم الالكتروني بالجزائر دراسة حالة لمشاريع الجزائر الالكترونية.ص82

256- ينظر: المصدر السابق . ص8.

257 -ينظر: التعليم الالكتروني بالجزائر دراسة حالة لمشاريع الجزائر الالكترونية .ص 82. التعليم الالكتروني والتعليم التقليدي دراسة تحليلية مقارنة . ص8 .

كونفوشيوس، عندما استشاره الإمبراطور حول السبيل الأقوم إلى إصلاح الإمبراطورية فقال له: «ابدأ باللغة».

وعلى الرغم من هذه المكانة المرموقة والمقدسة التي تحظى بها اللغة العربية إلا أنها تعاني من مشكلات دفعت بالبعض إلى أن يتجنى عليها ويتهمها بالقصور عن استيعاب مصطلحات العصر وعلومه، بل ويتمادى آخرون في المجاهرة باستبدال حروفها بالحروف اللاتينية والاستغناء عنها كليةً وتبني لغة أخرى مكانها، وتناسوا أن اللغة العربية كانت لغة الحضارة والعلم لمدة تزيد على ألف عام، وهي من أطول اللغات الحية عمراً، ومن أوسعها انتشاراً ، وأنها ستظل محافظة على بقائها وامتدادها في الاستعمال كما يتنبأ بذلك علماء اللغة[258].

ولم يعد اعتماد العملية التعليمية على الوسائل مظهراً من مظاهر الترف،بل أصبح ضرورة من الضرورات،وجزءاً لا يتجزأ منها. وقد تزايدت أهميتها في الوقت الراهن إذ أصبحت البيئة المحيطة بالمدرسة تشكل تحدياً لها ؛ لما تزخر به هذه البيئة من وسائل اتصال متنوعة تتسم بالجذب والإثارة، وحتى لا تفقد المدرسة دورها في التعليم والتربية كان لا بدّ لها من تحديث أنشطتها التعليمية والتربوية، وفي مقدمة ذلك الوسائل التعليمية .

ويمكن تلخيص الدور الذي تقوم به الوسائل في تحسين عمليتي التعليم والتعلم بما يأتي[259]:

1. استثارة اهتمام الطالب وتشويقه إلى الدرس ، وجعله أكثر استعداداً للتعلم،في سرور ونشاط.
2. إثراء التعليم عن طريق ما تضيفه من أبعاد جديدة إلى الموقف التعليمي ومن ثم تتوسع خبرات الطالب.
3. تكفل الوسائل التعليمية باشراك حواس الطالب اجمع في عملية التعلم؛ مما يترتب على ذلك بقاء أثر التعلم لأطول مدة ممكنة .
4. تساعد الطالب على تكوين مفاهيم سليمة عن الأشياء.
5. تضمن - إلى حدٍ كبير- مشاركة الطالب بفاعلية في عملية التعلم .
6. تنمي لدى الطالب القدرة على التأمل ودقة الملاحظة، وحب الاستطلاع.
7. تساعد المعلم على تحقيق أهداف الدرس بأسرع وقت , وأقل جهد.
8. تعد ضرورة ملحة يلجأ إليها المعلم لإيصال أو تقريب المعلومات إلى أذهان الطلاب .

258- ينظر: العلاقة بين الإدارة المدرسية والمعلم والطالب والبيت ومجالس الآباء وأهميتها في تعليم اللغة العربية وتعلمها في المرحلة الأساسية للصفوف الأربعة الأولى . خالد مصطفى الشيخ . ص858 .

259 -ينظر:الوسائل التعليمية في تدريس اللغة العربية(بحث منشور في النت) عبد الخالق بن حنش الدرمحي. ينظر: www. . khayma.com.

9. تساعد المعلم على تقديم مادته بأسلوب جذاب لا يخلو من الإثارة والمتعة .

10. التغيير في طرائق و أساليب عرض الدروس ، والابتعاد عن الرتابة والجمود الممل.

ولعل من اهم الوسائل التعليمية التقنية الحديثة التي يمكن استخدامها في تعليم اللغة العربية هي :

أولا: السبــورة الذكية أو الإلكترونية التي يمكن الكتابــة عليها بشكل الكتروني كما يمكن التفاعل معها وإظهار تطبيقات حاســوبية عليها والتعامل مع التطبيقات باللمــس باليد أو القلم أو بأدوات التأشير المختلفة. وقد عرفت في الوسط العربي والعالمي بمسميات متعددة هي [260]:

1- السبورة الذكية Smart Board .

2- السبورة البيضاء التفاعلية Interactive whiteboard .

3 - السبورة الرقمية Digital Board .

4- السبورة الالكترونية (e-board Electronic Board) ..

وهي ســبورة بيضاء نشيطة مع شاشــة باللمس؛ يقوم المعلم بلمسها ليتحكم في جميع تطبيقات الحاســوب, كالربط مع صفحة إنترنت, كما يمكنه تدوين الملاحظات, ورسم الأشكال, وتوضيح الأفكار وإظهار المعلومات المفتاحية بوســاطة الأحبــار الإلكترونية إلى جانب الحفظ والطباعة. وتسمح السبورة الذكية بتخزين ما يتم كتابته عليها للرجوع إليها فيما بعد وفي أي وقت أراد [261]، وتعد السبورة الذكية من افضل أســاليب العرض، إذ باستخدامها تستطيع أن تكتب وتحفظ وترسل بالبريد الإلكتروني وتطبع كل ما تم شــرحه على السبــورة ، ولا يتوقف الأمر عند ذلك الحد بل يمكن تصفح الإنترنت أيضاً. كل ذلك بدون استعمال لوحة المفاتيح أو الفارة فقط، وباستخدام القلم الإلكتروني الخاص بالسبورة[262].وللسبورة الذكية مميزات متعددة هي[263]:

1- درجة وضوح عالية جداً وســرعة الاستجابة وسهولة التوصيل بالكمبيوتر عن طريق وصلة USB السريعة.

2- سهولة تركيبها وتشغيلها ولا تحتاج إلى مصدر تغذية خارجي .

3- سطحها مغطى بالبوليستر ومجهز لاستخدامه كسبورة لجهاز العرض (Data projector).

4- تسهــل عملية التحضير للمعلــم أو المحاضر ولا حاجة للمستمع تسجيل ملاحظاته إذ يتم حفظ

260- ينظر: المصدر السابق: الثقافة المرجعية الوسائل والتقنيات الحديثة في التعليم ـ نشرة ثقافية. على الموقع www.manhal.net

261- ينظر:الوسائل التعليمية في تدريس اللغة العربية(بحث منشور في النت) . www.khayma.com .

262- ينظر: المصدر السابق.

263- ينظر: المصدر السابق.

وطباعة جميع ما على السبورة مما يساعد على التركيز.

5- مرونة الاستعمال وتوفير الجهد وسهولة العودة للنقاط السابقة وبدون تعب عند الحفظ [264]

ثانيا: الأجهزة الصوتية مثل المسجلات، التي تسجل قراءات الطلاب النموذجية والتي يتوافر فيها سلامة النطق ،ووضوح الصوت، وسلامة الأداء اللغوي وتمثيل المعاني ، وتعرض هذه القراءات على مسامع الطلاب للاستفادة منها عن طريق المحاكاة والتقليد،ويمكن الاستفادة منها في مسابقات الإلقاء والتعبير للنصوص الشعرية والنثرية[265] .

ثالثا: القرص CD وهو الوسيلة الاخرى المستخدمة في المدرسة الإلكترونية في مجال التعليم والتعلم ، إذ يجهز عليها المناهج الدراسية ويتم تحميلها على أجهزة الطلاب والرجوع إليها وقت الحاجة .

رابعا: الكتاب الإلكتروني هو اختصار مئات و آلاف الأوراق التي تظهر بشكل الكتاب التقليدي في قرص مدمج CD الذي تتخطى سعته ثلاثين مجلداً تحمل أكثر من 264 مليون كلمة ، 350 ألف صفحة .

ويمتاز الكتاب الإلكتروني بتوفير الحيز أو المكان بحيث لن يكون هناك حاجة لتخصيص مكان للمكتبة ويمكن الاستعاضة عنها بعلبة صغيرة تحتوي على الأقراص توضع على المكتب .كما يمتاز بسهولة البحث عن الكلمة والموضوع وسهولة التصفح، ويمكن الوصول إليه عن طريق شبكة الإنترنت التي تتوافر في أجهزة الحاسب المدرسية، ويمكن إضافة صور واضحة نقية وكذلك إدخال تعديلات وخلفيات ونغمات صوتية[266] .

خامسا: الشبكة الداخلية وهي إحدى الوسائل التعليمية الإلكترونية تستخدم في المدرسة ، إذ يتم ربط جميع أجهزة الحاسب في المدرسة ببعضها البعض ، ويمكن للمعلم إرسال المادة الدراسية إلى أجهزة الطلاب باستخدام برنامج خاص Net support يتحكم المعلم بوساطة جهازه بأجهزة الطلاب، كأن يضع نشاطاً تعليمياً أو واجباً منزلياً ، ويطلب من الطلاب تنفيذه وإرساله إلى جهاز المعلم[267].فضلا عن ذلك يمكن الاعتماد على الشبكة الداخلية في[268]

264- ينظر: العلاقة بين الإدارة المدرسية والمعلم والطالب والبيت ومجالس الآباء، ص858 .

265- ينظر: الوسائل التعليمية في تدريس اللغة العربية (بحث منشور في النت) . www.khayma.com .

266- ينظر: التعليم الالكتروني . د.مي حمدي حامد.(بحث منشور في النت) . ص13-14.ينظر: htt://salih8988.blogspot.com

267- ينظر: العلاقة بين الإدارة المدرسية والمعلم والطالب والبيت ومجالس الآباء، ص882.

268- ينظر: التعليم الالكتروني، ص13-14.

- الطباعة إذ يتم ربط أكثر من مستخدم على الطابعة نفسها.
- توزيع خدمة الإنترنت على المستخدمين والتحكم بها عن طريق مركز الشبكة
- مركزية البرامج الإدارية : مثل برامج الشؤون الإدارية
- الوصول إلى المصادر مثل:
- البرامج الضرورية كبرامج الحماية من الفيروسات وبرامج الكتابة والطباعة .
- المناهج التعليمية .
- الملفات (الخطط الأسبوعية – جداول الاختبارات – الغياب .....).
- الأقراص المدمجة لبعض الدروس التي يعدها المعلم .
- النظام الداخلي Intranet لتعاميم – أخبار المدارس – الإعلانات – المكتبة الإلكترونية.

سادسا: شبكة الإنترنت وهي وسيلة تعليمية جيدة إذا ما أحسن استخدامها وتوجيهها؛ لدعم عملية التعليم والتعلم وبخاصة تعليم اللغة العربية، إذ يستطيع التلميذ تحسين مهارتي القراءة والكتابة وبما يتناسب ومستوى التلميذ العمري والعقلي [269].

إن استخدام الإنترنت في تقديم المقررات التعليمية يتطلب أكثر من مجرد إعداد محتوى جيد، بل يتعدى ذلك إلى إيجاد بيئة تعلم كاملة، تمتاز بتوافر ثلاثة عناصر رئيسة [270]، هي:

- المحتوى، ويشمل: المعلومات بمختلف صورها، والتدريبات، والاختبارات.
- نظـــام التقديم، ويشمـــل: تنظيم واجهة التفاعل، وأدوات الإنترنـــت المستخدمة داخل النظام، كالبريد الإلكتروني، وبرامج الحوار.
- البنية المعلوماتية الأساسية، وتشمل: أجهزة الكمبيوتر، ونظم الشبكات، ونظم التشغيل، ونظام التوصيل بشبكة الإنترنت.

واذا ما نظرنا لمتعلم اللغة العربية على وفق هذه الوسائل التعليمية العلمية نجد ان الطالب يكون أكثـــر مهارة واتقان للغة العربية من الطالب الذي يتلقى المعلومات اللغوية بالطريقة التقليدية دون اللجوء الى التقنيات لاســـيما مختبرات الصوت وما تقدمه من معلومات تعين على معرفة مخارج الحروف وحسن لفظها وسلامة نطقها كما تساعده من طريق التكرار من رفع مستواه العلمي.

269- ينظر: العلاقة بين الإدارة المدرسية والمعلم والطالب والبيت ومجالس الآباء،ص882.

270 -ينظر: المصدر السابق . ص882. والمدخل التقني في تعليم اللغة العربية مفهومه وأسسه ومطالبه وتطبيقاته. د. مرضي بن غرم الله حسن الزهراني. ص 31

المبحث الرابع : واقعية ومعوقات تعليم اللغة العربية بالتقنيات الحديثة

مـــا أحوجنا اليوم لوضع خطة لتطويـــر تعليم اللغة العربية وتحديثها، تطويراً يبدأ من الصف ومن الدارس ومن المعلم، ويكون أساس هذا التطوير استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فـــي تعليم اللغة العربية لمواجهة التحديات التي تعاني منها لغتنا العربية ولعل من اولها ا ([6] (271) افتقار اللغة العربية إلى المختبرات اللغوية والأشرطة المسجلة والمصورة واللوحات التوضيحية الملونة والحاســـوب ومواقع الإنترنت المتميزة، فما زالـــت موضوعات النحو والصرف والشعر والتعبير والقراءة تُدرس بصورها القديمة، ولابد من جديد يعيننا على تطوير تعليم لغتنا العربية.

كما ان التهميش المتعمد وغير المتعمد للغة العربية، بالبُعد عن اســـتخدامها كلغة بحث وعمل وتواصل على مختلف الأصعدة، وعدم الاهتمام باستخداماتها ومجافاتها لصعوبتها[272]،فضلا عن الصعوبات الفنية والتقنية اللغوية التي يواجهها المعلمون والدارســـون عند التعامل مع تكنولوجيا الاتصال والمعلومات ، وعدم الاهتمام الكافي بتطويعها لصالح اللغة العربية[273]؛ تجعلنا نقف امام أهم المعوقات لاستخدام الوسائل التقنية في تدريس اللغة العربية نذكر منها[274] :

- عدم توافرها في كلّ مراكز المدارس ولا سيما مدارس الريف
- الجهل باستخدامها من قبل المعلمين
- عدم التدريب على استخدام التقنيات في تدريس اللغة العربية .
- النقص في إعداد المعلم التربوي .
- عدم وجود الأجهزة المناسبة كالمخابر اللغوية
- عدم السماح للمعلم باستخدامها من أجل الأعطال
- تعوّد المعلمين على الطريقة التقليدية
- عدم تعاون إدارة المدارس
- عدم توافر التمويل

271- ينظر: التعليم الالكتروني . ص14-13.

272- ينظر: اللغة والنحو بين القديم والحديث،عباس حسن، دار المعارف، القاهرة، 1971م، ص 71,

273- ينظر: التعليم الالكتروني . د.مي حمدي حمد ص14-13

274 -ينظر: اللغة العربية واقعا وتطويرا،د. عائشة عهد حوري ،جامعة حلب-سوريه،(بحث منشور على النت) ص24-20،ينظر .www cil-a.org/userfiles//. وينظر: واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس للتكنولوجيا الحديثة في تدريس مقرر مهارات اللغة العربية ومعوقات استخدامها بكليات العلوم التطبيقية بسلطنة عمان، هند بنت عبد الله بن السيد الهاشمية،(بحث منشور في النت)،ص 19-14،ينظر: https://www.researchgate.net/.

- قلة الوسائل وعدم توافرها
- عدم تجهيز البناء المدرسي بالإمكانات المتوافرة.
- ضيق الوقت.
- كثافة الصفوف.
- عدم تخصيص تقني فني لإصلاح استخدام الأجهزة في المدارس
- عدم اهتمام بعض المعلمين باللغة العربية بسبب علمي
- حاجة المعلمين القدامى إلى دورات في استخدام الوسائل التقنية.

يتضح مما سبق حاجة أعضاء هيأة التدريس إلى دورات تدريبية في مجال التكنولوجيا الحديثة، مع الاهتمام بالصيانة المستمرة للمواد والاجهزة، وربط القاعات الدراســية بشبكة الانترنت ، مع توفير الدعم المادي من اجل مواكبة التقدم العلمي المعرفي.

الخـــاتمة

يجمع العلماء والباحثون على أن وظيفة اللغة الأساســية هي التعبير أي التواصل، بمعنى إنها وسيلة لتبادل الأفكار ونقل الأخبار ،ونظراً لتعقد الحياة الحديثة وكثرة وسائل الاتصال التكنولوجية وتنوعهــا، أصبــح الإنسان في أمس الحاجة إلــى امتلاك مهارات التواصــل اللغوي ، والإكثار مــن التدريب عليها. لاســيما ان التقنيات التعليمية الحديثة قد بدأت فــي الظهور وبشكل متطور وســريع،وان التقدم العلمي والتكنولوجي يفرض نفسه على كافة ميادين الحياة ومنها التعليم الذي هو اســاس التقدم ، لذا يجب مواكبة هذا التقدم ؛ ونحن فــي مجتمعاتنا العربية بحاجة إلى تغيير، وتطوير، وتجديد ما يرتبط بقضايا التعليم لاسيما تعليم اللغة العربية، لذلك لابد من تأسيس قنوات اتصال عبر الإنترنت موجّهة للشباب، على وفق ســيكولوجيتهم، والعمل بسرعة نحو اســتثمار طاقاتهم وإمكاناتهم، وتوسيع دورهم في صناعة المستقبل

وعلى الرغم من أنه ليس كله تعلم ذاتي إلا أنه يعتمد عليه بشكل كبير، والتعلم الذاتي يعده علماء النفس والتربية من أفضل أساليب التعلم و من أهم العوامل التي تساعد الطالب على تكوين قواعد علمية راســخة وثبــات المعلومات لديه لمدة طويلة من عمره وذلك لأنــه يمّكن المتعلم من إتقان المهارات الأساسية اللازمة لمواصلة تعليم نفسه بنفسه .

وممــا لا شــك فيه أن للتعليــم الالكتروني ميزات وايجابيات كثيرة ،ان لــه الدور الكبير في تنمية ذكاء الطالب المنطقي والقدرة على التحصيل الدراســي وفهم المعلومات، فبرامج الحاسوب المتنوعة مثل الأفلام العلمية ومواد الصوتية والمرئية) تساعد الطالب بشكل أو بآخر على استيعاب المعلومــة ،وتتنوع البرامج لتقــدم المعلومة بطرائق متعددة ..فان لــم يستوعبها الطالب بطريقة مــا فانه يستوعبها بالأخرى عن طريق اســتغلال المؤثرات الصوتيــة والمرئية والحسية لتثبيت المعلومة عند الطالب ، وأيضا تقديم أمثلة متنوعة وأساليب شرح مبتكرة، بينما قد لا يستطيع كل المعلمين فعل هذا .كما أن لهذه البرامج ميزة تكرار المعلومة بعدد من المرات لا حصر لها بينما يمل المعلم، فلا ننس أن التلقين أسلوب سيء في حال استخدم وحده دون شرح وفهم ، لكن الحفظ وطريقة التلقين طريقة مهمة وأساســية في بعض المــواد ومع بعض الأنواع من المعلومات مثل القرآن والشعر وغيرهما.

واخيرا وعلى الرغم من كل ذلك فإن التعليم الالكترونى في مدارســنا وجامعاتنا وفى حقول التعليــم بصفة عامه يحتاج الى مدة انتقالية تكون بمثابة تدريب جيد يتم فيها التخلص من الطرائق التقليدية المتبعة وايجاد طرائق اكثر ســهولة وأدق للاشــراف والتقويم التربوى تقم على اســس

الكترونية وضرورة اعتماد وســائل وتقنيات التعليــم الالكتروني المتعددة لمواكبة التقدم المعرفي ،والتدريــب على ادراة المدرســة الكترونيا ولا بديل عن التعليم المدمج الــذي يجمع بين التعليم التقليدى والتعليم الالكترونى تمهيدا الى تطبيق شــامل للتعليــم لالكترونى كما أنه يستوجب على الباحثين توجيه ابحاثهم الى هذا النوع من التعليم لكي يتم تطبيقة على اســس علمية وعلى تصميم علمى يعمل على نجاحه.

المصـــادر

1. استخدام الحاسب الآلي في التعليم ، عبد الله بن عبد العزيز الموسى،الرياض ،ط1 ، 1429ه.
2. استراتيجيات التعليم الالكتروني ،بدر الخان،ترجمة علي بن شرف الموسوي وآخرون ،شعاع للنشر والعلوم،سوريا، 2005 م.
3. تجربـــة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بمركـــز التعليم المكثف للغات(بحث منشور في التت)، نسيمة سعيدي ، جامعة تلمسان.ينظر: www.atida.org .
4. تحديات التعلّم الإلكتروني التي تواجه أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية الخاصة، خالد يوسف القضاة و بسام مقابلة، مجلة المنارة ، المجلد التاسع عشر، العدد الثالث، 2013م.
5. التعليم الالكتروني، د.مي حمدي حامد،(بحث منشور في النت) ينظر: htt:// salih8988.blogspot.com
6. التعليم الالكتروني بالجزائر دراسة حالة لمشاريع الجزائر الالكترونية ، د. خالدة هناء سيدهم ،المجلـــة الدولية لاتصالات الجمعية العربية للحاســـبات ، عدد خاص عن تقنيات المعلومات والاتصلات في التعليم والتدريب ، فبراير 2014 .
7. التعليم الالكتروني محدداته ومبرراته ووســـائله ، رمـــزي بن أحمد عبد الحي ، دار الوفاء ، الاسكندرية ، 2005م.
8. التعليم الإلكتروني والبرامج الحوسبة، د.محسن طاهر مسلم،جامعة القادسية ، 2014.
9. التعليم الالكتروني والتعليم التقليدي دراسة تحليلية مقارنة ، د.فياض عبد الله علي وآخرون ، مجلة كلية العلوم الجامعة ، العدد التاسع عشر، 2009.
10. التعليم الالكتروني وسيلة فاعلة لتجويد التعليم العالي(بحث منشور في النت) ،احمد محمود عبد اللطيف، جامعة بابل. ينظر: iq.edu.uobabylon.www
11. تكنولوجيا التعليم والتعليم الالكتروني ،د. أحمد سالم، مكتبة الرشد ، الرياض ، ط1 ،2004م.
21. الثقافة المرجعية الوسائل والتقنيات الحديثة في التعليم ـ نشرة ثقافية،(الكاتب مجهول) على الموقع net.manhal.www.
13. العلاقة بين الإدارة المدرسية والمعلم والطالب والبيت ومجالس الآباء، وأهميتها في تعليم اللغة العربية وتعلمها،في المرحلة الأساســـية للصفوف الأربعة الأولى ، خالد مصطفى الشيخ،كلية المجتمع العربي، 2010م، (بحث منشور في النت)، ينظر: www.majma.org.jo

14. اللغة العربية واقعا وتطويرا، د. عائشة عهد حوري ،جامعة حلب-سوريه،(بحث منشور على النت) ،ينظر //www.cil-a.org/userfiles.
15. اللغة والنحو بين القديم والحديث،عباس حسن، دار المعارف، القاهرة، 1971م.
16. فاعلية نظام التعليم الالكتروني في جامعة المدينة العالمية (بحث منشور في النت)، سوسن عوض محمد كرار، كلية التربية- جامعة المدينة العالمية ،2011م.ينظر: http://efiles.mediu.edu.
17. المدخل التقني في تعليم اللغة العربية مفهومه وأسسه ومطالبه وتطبيقاته، د. مرضي بن غرم الله حسن الزهراني ،ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العالمي الأول للغة العربية وآدابها: إسهامات اللغة والأدب في البناء الحضاري للأمة الإسلامية المنعقد في رحاب الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا 28-30/ نوفمبر 2007م.
18. منتوجات تكنولوجيا التعليم ، محمد عطية خميس، دار الكلمة ، القاهرة ،2003م.
19. واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس للتكنولوجيا الحديثة في تدريس مقرر مهارات اللغة العربية ومعوقات استخدامها بكليات العلوم التطبيقية بسلطنة عمان، هند بنت عبد الله بن السيد الهاشمية،(بحث منشور في النت)،ص 14-19. ينظر: https://:www.research-gate.net/.
20. الوسائل التعليمية في تدريس اللغة العربية(بحث منشور في النت) عبد الخالق بن حنش الدرمحي، ينظر: ، www.khayma.com.

الخطاب الشفاهي وأثره في تعلم اللغة واستيعابها

دراسة في مناهج تعليم اللغة العربية

الدكتور محمد جاسم جبارة

جامعة الموصل/ كلية التربية/ قسم اللغة العربية (العراق)

المقــدمة

ربما يغفل بعض الدارسين للغة العربية عن البحث في الخصائص النوعية لها قبل أن يبدأ بتعلُّمها أو تعليمها، لذلك رأينا أن نقف في بحثنا هنا عند أهم المسائل التي نشأت في رحابها اللغة العربية النقية الخالية من الأخطاء والمعبرة عن الروح القومي والحضاري للعرب وهي مسألة المشافهة. إذ إننا نقرأ في تراثنا العربي أن طرائق تعلم اللغة كانت تتم عبر آليات المشافهة ســواء بالرحيل إلى البادية لاستماع اللغة من أفواه البدو، أم بحفظ الأشعار والأقوال الفصيحة ذات اللغة العالية من أجل اكتساب ملكة التعبير بكامل خصائصها المعنوية والنحوية والصرفية. ويبدو أن مسألة الثقافة الشفوية واجهت العديد من الانتقادات والاستخفاف بقيمتها الحضارية واتهام المجتمعات الشفاهية بالتخلف والبداوة أو بالبربرية؛ وســنعيد هنا تقييم الثقافة الشفاهية من وجهة نظر مغايرة لإظهار مزاياها المهمة في تعليم اللغة، وفي الحفاظ على تماسك المجتمع.

وقد أدّت النظرة السلبية للمشافهة إلى اســتغناء الجهاز التعليمي عندنا عن أهم آلية في تعليم اللغة العربية ســواء للناطقين بها أم للناطقين بغيرها، وهي (المشافهة)، مما أدى إلى ندرة الدراســات الصوتية وافتقارها إلى المختبرات والأجهزة الحديثة وعدم اســتعمالها في تدريس اللغة العربية، والاكتفاء بمناهج الصرف التقليدية، التي أثقلت على المتعلم حفظ الأبواب الصرفية والصيغ دون مقــدرة على تطويرها أو الانتفاع منها. لذا رأينا ضرورة إعــادة اعتبار المشافهة في تعليم اللغة العربية واستيعاب معانيها، لأنها تمثل الروح الحضاري للثقافة العربية، ثم العقيدة الإسلامية التي عزَّزت الدور الشفاهي في ترتيل القرآن واستماع آياته ونقله بالحفظ والمشافهة، فضلاً عن كتابته بإملاء يتناسب مع القراءات القرآنية مما لا نجد له نظيراً في اللغات الأخرى.

وعلى الرغم من أننا اليوم نتعلم في المدارس القراءة والكتابة، إلا أن اللغة تبقى مَلَكَة شفوية تُكتسَب عن طريــق الصوت وليس الكتابة أو القراءة، وهذا ما عرفه القدماء بشكل واضح، إذ كان التعلم عن طريق المشافهة والحفظ، ســواء في الحياة اليومية العادية أم في المحاضرات التي كانت تقوم علــى الارتجال والمشافهة. وقد وجدنا عدداً من الدراســات المعاصرة التي تهتم بهذا الجانب من التعلم والثقافة وعلاقتها بتطوير الملكات الفردية والاجتماعية وتأســيس قيم شفاهية لا تقل أهميتها عن قيم المجتمعات الكتابية إن لم تكن تتفوق عليها بحسب طبيعة المجتمع وثقافته واحتياجاته. لذلك اخترنا موضوع البحث في (الخطاب الشفاهي وأثره في تعلم اللغة واســتيعابها)، لأننا رأينا أهمية هذا الجانب في تعلم اللغات، فضلاً عن جوانبه الأدبية المتعددة التي تبين التاريخ الحقيقي للشعوب، إلى جانب ما وجدناه من حضور الثقافة الشفاهية في عالمنا المعاصر مع اختلاف وسائل الاتصال

الشفاهي، فبينما كانت عن طريق اللغة الدارجة في المجتمع والعلاقات الاجتماعية والفنون الشعبية، أصبحت الآن عن طريق التلفون والتلفاز والإعلان التجاري والأخبار والإشاعات، وغيرها. وكل ذلك يؤثر تأثيراً واضحاً في صياغة الثقافة الاجتماعية سلباً أو إيجاباً.

وإلـــى جانب ذلك فإن موضوع الثقافة الشفاهية يفسر لنـــا العديد من المسائل الثقافية والاجتماعية التي شغلت مباحث (النقد الثقافي) الذي يُعنى بأدب الطبقات الشعبية وثقافة المهمشين، لأن الثقافة الشفاهية ما زالت تشكل خطاباً تداولياً قائماً في هذه المجتمعات والفئات. لذلك سنقف عند عدد من المحاور التي تُعنَى بدراســـة الأصول التاريخية للثقافة الشفوية، ثم الوسائل الحديثة لها، ثم الآثار القِيَمية لهذه الثقافة في بناء المجتمع، فضلاً عن علاقة العامية بالفصحى من خلال أطروحات علم اللغة التطبيقي.

ونشيـــر إلى أننا ننتهج مناهج النقد الحديث في تحرير الموضوع واســـتنباط نتائجه، فسوف تدور محـــاور البحث بين المسائل الاجتماعية في بناء الخطاب الثقافـــي، مثل علاقة المشافهة بالتراث وبالآداب الشعبية وبوسائل الاتصال المعاصرة، ثم دراسة الخطاب الشفاهي في اللغة الدارجة مثل أدب المجامـــلات والأمثال والحكايات الشعبية وغيرها؛ والمسائل الإجرائية، مثل علاقة المشافهة بالاســـتعارة والمجاز، ثم علاقتها بنقل الرســـالة بين المرسِل والمرسَـــل إليه عن طريق استخدام الجمـــل الحاملة للمعاني ســـلفاً وليس اللفظ المفرد وبيان دلالة ذلك، وكذلك دراســـة آليات تكوين المعنى، ثم دراسة الروابط البنائية للغة الشفاهية.

فضلاً عن ذلك ســـنتطرق إلى تأثيـــر الخطاب الشفوي في الجانب العقائـــدي، إذ إننا نجد القرآن الكريم يجعل ســـماع القرآن وتلاوته جزءاً لا يتجزأ من باقي العبادات، ولهذا الجانب أهمية كبيرة فـــي تعزيز الدلالات النفسية والروحية بين الإنسان والعقيـــدة. وربما تخصصت بعض المؤلفات في تدريس لغة القرآن الكريم لغير الناطقين بالعربية، فأخذت مثل هذه الدراســـات منحىً عقائدياً بوصفه حافزاً قوياً لتعلُّم العربية.

وقـــد لاحظنا تبنّي عدد من الكتّاب العرب آراء الغربيين في نظرتهم السلبية تجاه الثقافة الشفاهية، واســـتنكارهم على العرب هذه الثقافة، فتعاملوا بانبهار أمام الحضارات العالمية المكتوبة وعجزوا عـــن تبرير الحضارة العربية الشفاهية، وربمـــا أصبحت هذه الثقافة ضرباً من الإعجاز مع النبي محمد (r)، في تبليغه لرســـالة القرآن الكريم عـــن طريق المشافهة، وتأكيد القرآن على أمية النبي محمـــد (r) في عدم معرفته للقراءة والكتابـــة. بل إن القرآن الكريم نفسه يدعو لثقافة المشافهة في دعوتـــه لحفظ القرآن وقراءته بصـــوت مسموع من أجل تبليغ البشر وإســـماعهم القرآن الكريم،

فجاءت الدعوة إلى السمع مقابل رفض الكفار الاســتماع للقرآن الكريم، قال تعالى: ((وَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا لَا تَسْمَعُوا لِهَذَا الْقُرْآنِ وَالْغَوْا فِيهِ لَعَلَّكُمْ تَغْلِبُونَ))[275]

إلى جانب ذلك سنتناول بعض الجوانب الاجتماعية والنفسية في التواصل الشفاهي الذي يحدد نوع العلاقات الاجتماعية وطبيعتها.

من المعلــوم أن أول مَنْ وضع مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها هم المستشرقون، لذلك اطلعنــا على مجموعة من المؤلفات الغربية في تعليم اللغــة وهي مؤلفات ذات احتراف عال في طرائق تدريس اللغة للناطقين بغيرها، وقد فَتَحت أمامنا عدة مجالات وتصورات في طريقة تقديم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إذ لا بد من التركيز على إعطاء فهم حضاري للغة وليس الاكتفاء بترجمــة العبارات إلى اللغة الأجنبية أو الوقوف عند توضيح ما يجب أن يقال عند كل مناســبة، مثل عبارات المجاملة أو السؤال عن العنوان أو استئجار غرفة في فندق أو غيرها من المناسبات الاجتماعية البسيطة. إن اللغة العربية ذات موروث حاضر في الحياة المعاصرة، ولا يمكن التخلي عنــه عند محاولة تيسير اللغة العربية للناطقين بغيرها، إنما يأتي التيسير من خلال اتباع المناهج الأكثر نفعاً والأقرب إلى الحياة العربية، لأننا في تعليمنا للغة لا نتعلم مفردات بل جُمَلاً وعبارات وأشعاراً وأدباً رفيع المستوى.

هكذا ستكون المشافهة قيمة تعليمية تدور حول مجموعة من المحاور الإجرائية التي نرى فاعليتها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. ولولا ضيق المكان لقدمنا العديد من القضايا المهمة حول هذا الموضوع الذي أصبح من القضايا الضرورية لإعادة تأسيس نهضة عربية جديدة. ونسأل الله أن يهدينا إلى خدمة لغة القرآن الكريم، وأن يثبّتنا على الصدق في النيّة والعمل.

أولاً: الشفاهية والكتابية بين البربرية والتحضّر:

يعد موضوع الشفاهية والكتابية محوراً من محاور الدراسات الاجتماعية والأنثروبولوجيا اللسانية، فقــد تركّزت الدراســات حول الشفاهية فــي المجتمعات البدائية لأنها تعني عــدم معرفة القراءة والكتابــة أو الأمية، بمفهومها العام الشائع، وأمــا الكتابية فهي معرفة القراءة والكتابة. وقد أدرك القدمــاء أهميــة الكتابة في توثيق تاريخهم ومعلوماتهم وحفظها مــن النسيان، فقد قال العرب في أمثالهم (الفكرة صيد والكتابة قيد) على الرغم من أن المجتمع العربي يوصف بأنه مجتمع ذو ثقافة شفاهية منذ العصر الجاهلي وحتى العصر العباسي، إلا أنه أدرك قيمة الكتابة في تثبيت المعرفة. وهنــاك مثَل لاتيني بهذا المعنى أيضاً - على أن المجتمــع الغربي يفتخر في كونه مجتمعاً كتابياً

(275) فصلت. آية (26).

منذ عصوره الأولى - «مفاده أن المكتوب وحده هو الذي يبقى، أما الكلمات فإنها تتبخر وتتلاشى (verba Volant, scripta manent)، وتأتي اللسانيات الحديثة لتذهب في الاتجاه نفسه، كما يـــدل على ذلك النص الآتي: "كانت كل علامـــة صوتية منطوقة، حتى ظهور الفونوغراف[276(*)]، إمـــا أن تُدرك في حينهـــا أو تضيع إلى الأبد. أما العلامة المكتوبـــة فإنها عكس ذلك تبقى ما بقي السنـــد الذي يحملها، أكان حجراً، أم رِقًّا، أم ورقاً، وأيضاً الآثار التي يخلّفها الإزميل أو الخنجر، أو الريشـــة محفورة على ذلك السند»[277]. فالكتابة تضمن لمن يعرفها المحافظة على المعلومات بقـــدر مدة بقاء الوعاء الحـــاوي لرموزها كألواح الطين أو البردي أو العظام وجلود الحيوانات أو الأقراص الليزرية وغيرها. ولو أردنا أن نقارن بين معرفة الكتابة بين الشعوب الشرقية والشعوب الغربية فعلينا أن نشير إلى أول الشعوب معرفة بالكتابة والرموز الكتابية في الكتابة المسمارية في حضارة وادي الرافدين القديمة أو حضارة وادي النيل، وهنا سنجد أن الطين السومري في جنوب العراق لم يصمد طويلاً أمام الزمن في المحافظة على ما حملته ألواح الطين، كما صمدت أحجار الحضارة الآشورية في شمال العراق أو حضارة وادي النيل في المحافظة على رموزها الكتابية؛ غيـــر أن هذه القضية ليست ما نبحث عنه بـــل إننا نريد أن نبين القيمة المعرفية للكتابة والمشافهة من أجل تحقيق غايات البحث، وســـنأتي لاحقاً على الحديث عن القيم الشفاهية من خلال دراســـة الأدب والفنون.

لقد رافق الثقافة الشفاهية جهلُ المجتمع بالقراءة والكتابة التي تعني الاستقرار الحضاري والمدنية والتاريخ المكتوب والوراثة الثقافية مما جعل المجتمعات الشفاهية تعني التخلف والبربرية والأمية، ويبدو أن الدارســـين رأوا أن الكلام يمثل بداية معرفة الإنســـان وفطريته، وبالتالي فالكتابة تعني التطـــور والتحضّـــر والمدنية، فكان من الطبيعـــي أن تبدو المجتمعات الشفاهيـــة أكثر بدائية من المجتمعـــات الكتابية[278]، وهذه جميعاً افتراضات تقوم على ثنائيات ضدية بين السلب والإيجاب، وقـــد وضع بعض الدارســـين في تحليلهم لأنمـــاط الكتابة والكلام، مثل وليـــام أونج وجاك دريدا بعـــض الصيغ الفلسفية في تحديد القيم بين الكتابة والكلام، مثل: الكلام/ الكتابة، الشفهية/ التدوين، البدائي/ المثقف، العقلي/ اللاعقلي، إذ كان نصيب الثقافة الشفاهية الجانب السلبي في مقابل الجانب الإيجابي للمجتمع الكتابي، فقد أنتجت الكتابة صوراً جديدة من الحياة الاجتماعية والثقافية[279].

276(*) الفونوغراف (phonograph)، أو (الحاكي)، مصطلح لاتيني يتكون من كلمتين (فونو بمعنى صوت) و(كراف بمعنى كتابة)، وهو أقدم جهاز لتسجيل الأصوات واستعادتها عن طريق تسجيلها على الأسطوانة.

(277) التقاليد الشفهية "ذاكرة وثقافة" لويس جان – كالفي، ترجمة: رشيد برهون، مراجعة: د. فريد زاهي، هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث (كلمة) – الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2012: 127 – 128.

(278) ينظر: مفاتيح اصطلاحية جديدة، معجم مصطلحات الثقافة والمجتمع، طوني بينيت – لورانس غروسبيرغ – ميغان موريس، ترجمة: سعيد الغانمي، مركز دراسات الوحدة العربية، المنظمة العربية للترجمة – بيروت، ط1، 2010: مادة (الكتابة) ص 552.

(279) ينظر: المصدر نفسه: مادة (الكتابة: 552 – 553).

ولو راجعنا علاقة اللغة باستعمال الإنسان البدائي سنجد أن الإنسان البدائي يؤسس لغته على نظام التقاليـــد الشفاهية وهذه التقاليد تختزل مجموعة مـــن المعاني في عبارات مكررة، أي أن الإنسان البدائي يعتمد على بناء الاستعارة في تحصيل معاني كثيرة بجمل ثابتة. لذلك انتبه بعض الفلاسفة والمفكريـــن إلـــى الخاصية الشعرية للإنســـان البدائي «في كونه ليس جاهـــلاً ولا بربرياً بل هو شاعري أصلاً وفطرةً في اســـتجاباته للعالم»[280]، كما قرنوا الشاعر الحديث بالبدائي في تعامله مـــع الطبيعة وكأنه يراها لأول مرة؛ وقد ذهب الناقد الألماني (هردر) إلى الاعتقاد بأن «للإنسان لغـــة منذ أن كـــان حيواناً»، ويعني أن الإنســـان مثله مثل الحيوان يتفاهم مـــع الكائنات الأخرى التي من نوعـــه بالأصوات التي ينتجها ويسمعها. وأصل اللغـــة يوجد حيث ينفصل الإنسان عن الحيوان أي في غياب غرائز الإنسان وفي وضعية النقص الناشـــئة عنه وفي ضرورة تعويضها بفضل «خصوصيته» أي بفضل الفكر والمعرفة»[281]. فاللغة ترتبط بالحاجة إلى الفكر الذي هو تعويض عن نقصان الغرائز عند الإنسان، ورأى أن البدائي يفكر في شكل رموز، وأن بداية اللغة كانت مرتبطة بالاســـتعارة فاللغة هي قاموس الروح، وقد تعاونت رموزها واستعاراتها على خلق الأساطير والملاحم العجيبة، والشاعر الحديث يشبه الإنسان البدائي في كونه لا يقدم المعنى مجرداً أو يحاكي الطبيعة بل هو يخلق كما كان البدائي يخلق قصصه الخيالية وأساطيره[282]. فعن طريق الاســـتعارة والمجاز يختزل البدائي عناصر الطبيعة، إذ يشترك العالم الخارجي مع العالم الداخلي لـــه، فتعبيره يتوازى بيـــن الداخل والخارج والمادي والمعنوي، وهذا مـــا يقلل احتياجاته اللفظية ويـــؤدي إلى اكتفائه بمجموعة من الأنظمة اللغوية التقليدية الشفاهية التي يستعملها في مناســـبات متشابهـــة. فتكرار الحياة اليومية وقلة الأفعال التي يؤديها الإنسان تؤدي إلى قلة التراكيب اللغوية التـــي يستعملها؛ وربما ســـنجد مثل هذه التكرارات في لغة الأطفـــال التي تتجه نحو طلب الطعام واللعب، ولغة المسنّين في طلب حاجات معينة تتكرر يومياً وبأوقات محددة.

ولم يكن هردر وحده الذي قارب بين لغة الإنسان ولغة الحيوان بل تبعه في ذلك (جون لاينز) الذي قدّم تفسيراً دلالياً على تشابه لغة الحيوان مع لغة الإنسان، معتمداً في تأسيس رؤيته على النظرية السياقيـــة لفيرث والاســـتجابة الشرطية لبافلوف، ويطلق عليهـــا (السلوكية في علم الدلالة: be-haviourism in semantics)، فيـــرى أن هناك تفوهات اجتماعية مُعَدَّة أصلاً مثل (how do you do?)، بمعنـــى أن الناطقين باللغة يتعلمونهـــا بوصفها كلاً لا يتجزّأ فلا يحتاجون إلى

(280) البنيوية وعلم الإشارة، ترنس هوكز، ترجمة: مجيد الماشطة، مراجعة: د. ناصر حلاوي، دار الشؤون الثقافية – بغداد، ط1، 1986: 9.

(281)علم الإناسة، التاريخ والثقافة والفلسفة، كريستوف فولف، نقل البروفيسور: أبو يعرب المرزوقي، الدار المتوسطية للنشر (كلمة)– أبو ظبي، ط1، 2009 : 321.

(282) ينظر: الصورة في الشعر العربي حتى آخر القرن الثاني الهجري، دراسة في أصولها وتطورها، د. علي البطل، دار الأندلس - بيروت، ط1، 1980: 24.

بنـــاء قالب جديد في كل مناســبة مماثلة وهو مـــا يسميه فيرث: (الأحـــداث المتكررة المهمة في الحياة الاجتماعية)، ومثل هذه التفوهات تقترب من الاســتجابات الشرطية (conditioned re-sponses) في وصفها السلوكي. وهنا يظهر التقارب في استعمال اللغة مع الكثير من الحيوانات التي يكون نظام التفاهم بينها من تفوّهات مُعدّة ســلفاً وتُستَعمل في مواقف محددة ومتكررة[283]. ويبدو أن هذه المفاهيم تنبثق من الرؤية البنيوية للغة التي تهتم بالبحث عن نماذج تأسـيسية محددة لكـــل مجموعة اجتماعية أو ثقافية أو عقائديـــة، إذ تحتفظ كل مجموعة بعدد من النماذج المعروفة لديهـــا دلالياً من أجل المحافظة على بنائها العلائقي ســـواء كان أيديولوجيـــاً أو عقائدياً، فلا يقع التناقض بين التفوّهات والسلوك.

من هنا سنجد علم الدلالة الاجتماعي يهتم بما تنتجه اللغة، فلا يبحث في الصيغ عن المعلومات، بل عن النشاط الاجتماعي المنفَّذ بصورة واقعية، لأن اللغة كما يقول بالمر: "لا تعكس حقيقة الحياة، بل تعكس اهتمامات الأفراد الذين يتكلمونها"[284]، وأظن أن ما يعنيه بحقيقة الحياة هي المدلولات الخارجية التي تشير إليها الدوال على أســـاس اعتباطي. وســـنواجه مواقف كثيرة متوافقة مع علم الدلالة ودراســـة الأنظمة الاجتماعية خاصة مع علمـــاء الأنثروبولوجيا وعلم الدلالة الاجتماعي؛ فقـــد وقف عالم الدلالة الأنثروبولوجي (مالينوفسكي) على مجموعة من الأنشطة الاجتماعية التي تبين طبيعة استخدام اللغة، مثل ربطه بين لغة الطفل ولغة الإنسان البدائي، إلى جانب تأكيده على أن اللغة هي أسلوب عمل وليست توثيق فكر، لذلك تنبّه إلى الجوانب الاجتماعية في اللغة خاصة العبـــارات العامة مثـــل السؤال عن الطقس وغيرها التي أطلق عليهـــا لغة المجاملات (phatic communion)، إذ إن الكلمات لا تنقل معنى بل وظيفة اجتماعية محضة[285]. وبالتأكيد ليست اللغة كلها تُطلق في المناسبات، ولكن النسبة الكبيرة منها هي كذلك، وستزداد النسب إذا ما أخذنا بنظر الاعتبار أنواع الخطابات وارتباطاتها المهنية والحِرَفية مع كل مجموعة (تنظيمية) تستعمل نفس المصطلحات والعبارات المختصة بمهنة محددة، فضلاً عن الطبقة الاجتماعية والبيئة.

وإذا أردنا تقييم الثقافة الشفاهية من الناحية الاجتماعية والثقافية والتعليمية كذلك ســـنرى أن هناك العديد من الممارســـات التي يمارســـها المجتمع الكتابي هي في حقيقتها أنظمة شفاهية، فالطفل لا يتعلـــم الكتابة والقراءة إلا بعد أن يتقن الكلام (الشفاهي) بصورة صحيحة تماماً، بل إن العديد من العبارات التي ننطقها في المناســـبات الخاصـــة والعامة هي عبارة عن تعابير مكررة نتعلمها عن طريـــق المشافهة، وبالتأكيد لا يخلو المجتمع الكتابي من مثل هذه التعابير والجمل التي نطلقها في

(283) ينظر: علم الدلالة، جون لاينز، ترجمة: مجيد عبد الحليم الماشطة وآخرين، مطبعة جامعة البصرة – العراق، 1980: 31 – 32.
(284) علم الدلالة، إطار جديد، ف. ر. بالمر، ترجمة: د. صبري إبراهيم السيد، دار المعرفة الجامعية – الإسكندرية، 1992: 42.
(285) ينظر: (المصدر نفسه): 75.

مناســبات مختلفة. وقد رأى (والتر أونج) أن العصــر (الإلكتروني) الحاضر ما هو «إلا عصر «شفاهية ثانوية»؛ شفاهية التليفون والإذاعة والتلفاز، وهي شفاهية تعتمد في وجودها على الكتابة والطباعة»[286]. وهذا يدل على أن الثقافة الشفاهية لا ترتبط باستعمال أدواة الكتابة، بل هي ثقافة متوارثة تمثل المرجعية الثقافية للمجتمع.

إلى جانب هذا كله لم يكن الأدب إلا نظاماً من أنظمة الثقافة الشفاهية، إذ إن لغة الأدب هي كذلك لغــة قائمة على مجموعة من التعبيــرات المجرَّبة في موضوعات نفسية وعاطفية متشابهة، لذلك رأى جان جاك روسو، عند تفريقه بين الكلام والإشارة، أن لغة العواطف والمشاعر هي أوثق ما تكــون في اللغة الشفاهية، وذلك بحسب ما ذهب إليه في بحثه عن علاقة اللغة بالمشاعر وفطرية التعامــل مع الألفاظ بوصفها تمثل الدهشة الأولــى لمشاعر الإنسان[287]. فضلاً عن ذلك نرى أن لغة الشعراء ما تزال لم تُعَقْلِنها الكتابة، إذ يبقى الشاعر في حنين دائم إلى تمثّل الخطاب الشفاهي والحضــور بجسده أمام جمهور المستمعين. ويبدو أن تكرار العبارات الشعرية والأدبية هي نابعة كذلك من تكرار المواقف العاطفية، إذ إن التجربة العاطفية للبشر تبقى محدودة بأحداث وتصرفات تتكرر دائماً، فالخبرة العاطفية للإنسان لا تتيح له أكثر من مجموعة مضبوطة من المواقف وذلك لكي يستطيع أن يتحكم بها ويعيش داخلها وهو قادر على معرفة نهاياتها وحدودها.

ولــو راجعنا الآداب القديمة ســواء عند المجتمعات الكتابية أو الشفاهية ســنجدها تنتسب، بجميع أجناســها، وبكل قوة إلى الأدب الشفاهي، فالملاحم القديمة والشعر الغنائي، وحتى المسرحي كلها تقوم على أنظمة شــفوية في صياغتها وأدائها. غير أن أغلب الدارسين كانوا وما زالوا يركزون على الأدب الشعبي بوصفه أدباً شــفاهياً مثل الحكاية الشعبية والسيرة الشعبية، إلى جانب الأمثال والحكم والأقوال المأثورة التــي يتناقلها الأجيال جيلاً بعد جيل. وربما لو راجعنا النصوص التي وصلتنا من الحضارات القديمة مثل الملاحم وسواها من الآداب القديمة التي نُقلت إلينا عن طريق رموز الكتابة ســنجدها نصوصاً تتأســس في نظامها البنيوي والقيمي على أســاس المشافهة ولا تنتمي إلى الآداب الكتابيــة[288]، فهي نصوص لا تنتسب إلى قائل محدد، بل تمثل الروح القومي للمجتمعــات القديمة، كما أنها تعبّر عن أجيال متعــددة ولا تعبر عن مرحلة تاريخية قصيرة، بل

(286)الشفاهية والكتابية، والتر ج. أونج، ترجمة: د. حسن البنا عز الدين، مراجعة: د. محمد عصفور، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب – الكويت، ط1، 1994: 39.

(287)ينظر: محاولة في أصل اللغات، جان جاك روسو، تعريب: محمد محجوب، تقديم: د. عبد السلام المسدي، دار الشؤون الثقافية العامة – بغداد، الدار التونسية للنشر (مشروع النشر المشترك)، (د. ت): 30.

(288)ينظر: النظم الشفوي في الشعر الجاهلي، جيمز مونرو، ترجمة: د. فضل بن عمار العماري، دار الأصالة للثقافة والنشر والإعلام - الرياض، ط1، 1987: 26 - 27. وينظر كذلك: مسائل الشعرية في النقد العربي، دراسة في نقد النقد، د. محمد جاسم جبارة، مركز دراسات الوحدة العربية – بيروت، ط1، 2013: 68 – 69.

ربما سنجد العديد من الخصائص الفنية للآداب القديمة ما زالت متوارثة حتى يومنا هذا. ولا نريد أن نسترسل في الحديث عن علاقة الشفاهية بالأدب لأننا تناولنا هذا الموضوع في مكان آخر بالتفصيل[289]، إلا أننا نريد أن نؤكد على أن الشفاهية لا علاقة لها بالبربرية أو التحضّر، بل إن النظام الشفوي والكتابي كليهما تعبير عن نظام اجتماعي تواصلي لكلٍّ منهما خصائصه المختلفة، وكما قال تودوروف: "لا يمكن لأي فرد، ولا لأي شعب بالطبع، أن يكون "متحضَّرا" بشكل كامل إذا اعتمدنا هذا المعنى للكلمة؛ يمكنه فقط أن يكونه جزئياً؛ والشيء نفسه ينطبق على "البربري". إن الحضارة هي أفق لا يمكن الاقتراب منه، والبربرية قاع نسعى للابتعاد عنه. ولا يتطابق أي واحد من هذين المفهومين مع أشخاص محددين. فالأعمال والمواقف هي التي تكون بربرية أو متحضرة، وليس الأفراد أو الشعوب"[290].

إن المجتمعات الشفاهية تحافظ على فطرية التعامل مع الطبيعة، ويبقى (الواقع) ممارسة حية مع عناصره الطبيعية، وهذا يعني أن استجابة الإنسان الشفاهي تبقى ممارسة ذاتية داخل النظام الاجتماعي، هذا النظام الذي سيكون صياغة قابلة للتحديث مع ما تُبْقيه الذاكرة من مفاهيم وعقائد وتصورات، فعلى الرغم من "أن الكتابة كانت وسيلة مهمة لإنتاج الثقافة، لكنها تتميز بأنها ليست وسيلة إنسانية أو فطرية، كما هو الحال مثلاً في استخدام اللغة أو الغناء أو الرقص"[291]. فالشفاهية لا تعني فقط عدم معرفة القراءة والكتابة، بل هي نموذج للممارسة الاجتماعية سواء كان المجتمع قادراً على القراءة والكتابة أم كان أمِّيا، فمفهوم الأمية نفسه بحاجة إلى تحديد جديد بعد أن اختبرنا حياتنا في النظام التعليمي والتربوي والمنهجي الذي يعمل على صناعة الإنسان وتهذيبه.

وإلى جانب احتفاظ المجتمعات الشفاهية بفطريتها مع الطبيعة، هي أيضاً مجتمعات متعلقة بالماضي لأنها بحاجة ماسة إلى الاعتماد على تجارب معروفة لديها مسبقاً. ولو ربطنا كلامنا هذا مع اللغة التي يؤسسها المتكلم الشفاهي نجدها تتأسس على استعارات متكررة وتشبيهات مُعدَّة سلفاً قائمة في ذاكرة المتلقي والمتكلم على حدٍّ سواء، فهناك روابط من الصيغ التقليدية للتراكيب اللغوية الاستعارية منها والمجازية والتشبيهات، هي التي تتكفّل بإقامة اتصال واضح وسليم بين المتكلم والمتلقي. وهذا يعني محافظة المجتمع الشفاهي على توازنه بين اللغة المنطوقة أو الخطاب المنفَّذ من اللغة على الواقع، والعلاقات الاجتماعية القائمة من أعراف وتقاليد وصور مشتركة تتكفَّل بالمحافظة على الذاكرة الجماعية، وبالتالي المحافظة على القيم المعنوية للغة، أي القيم الدلالية التي تشير إليها الألفاظ والتراكيب.

(289) ينظر: مسائل الشعرية في النقد العربي. دراسة في نقد النقد: 68 وما بعدها.

(290) الخوف من البرابرة. ما وراء صدام الحضارات. تزفيتان تودوروف. ترجمة: جان ماجد جبور. هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث (كلمة) – الإمارت العربية المتحدة. ط1. 2009: 28.

(291) مفاتيح اصطلاحية جديدة: مادة (الكتابة) ص 553.

وجميع ما ذكرناه ســـابقاً يعني أننا ننفذ العديد من أفعالنا اللغوية بوصفها أفعالاً لا إرادية لا نتدخل نحـــن بتجهيزها وإعدادها، بل نتلقاها من الفطـــرة (المشتركة) أو من المكتسبات الاجتماعية التي تشكل القوالب الصيغية في ممارسة الواقع. وما نعنيه بالفطرة هو أن لكل مجموعة حية صوتاً لا تستطيع أن تغيّره في استعمالها للغاتها، ولكل صوت وظيفة وقدرة على تحقيق مجموعة من الأبنية والأعراف اللغوية والدلالية تختص به دون غيره.

ثانياً: فهم النص واستيعاب المعنى:

إن الخطوة الأولى لفهم النص تبدأ من ســـماعه، فالسماع له أهمية كبيرة في تحديد الانطباع الأول للمتلقـــي. ويختلف التلقي عن طريـــق السماع منه عن طريق القـــراءة، لأن السماع يقدم المعنى الفـــوري للنص، أما القراءة فهي تخضع لتأويل القارئ. وقد أشـــرنا إلى تأكيد القرآن الكريم على أهمية السمع في التعامل مع النص مما يشير إلى الوظيفة الداخلية للسمع التي لا تقف عند وصول الأصوات إلى الأذن، بل قيام السمع بفك رموز الأصوات وتحليلها، وقد اكتشف (هردر) «أهمية السمع بالنسبة إلى نمو اللغة. فلو لم يكن الإنسان قادراً على ســـماع ثغاء الشاة لما كان بوســـعه أن ينمّي العمليات الباطنية التي تنتج اللغة. فالآخر يَنْفُذ إلى باطننا بتوسط الإدراك السمعي من خلال الأذن. والسمع يجعل إدراك الآخر وإدراك الذات ممكنين ومن ثم كان الطابع الحواري للغة»[292]. وقد عرف المفكرون والفلاسفة وعلماء الجمال قيمة حاسة السمع وفَضْلَها على باقي الحواس إلى جانب حاسة البصر اللتين ورد تفضيلهما في القرآن الكريم بوصفهما الحاستين اللتين توصلان إلى معرفة الدين الحق والإيمان الصادق؛ فهما حاســـتا (المعنى). فمن ذلك ما ذكره (جورج سانتيانا) بقوله: "إنه على الرغم من أن حواس اللمس والذوق والشمّ قابلة بغير شك للتطور الفسيح، إلا أنها لا تخدم الأغراض العقلية لدى الإنسان بمثل ما تفعل حاستا البصر والسمع"[293]. فعلى الرغم من أن جميع الحواس تشارك في أداء المعنى بين المرسِل والمرسَل إليه إلا أن اللغة أو (الصوت) يُعد الوسيلة المثلى للاتصال، إذ إن الفكر نفسه يرتبط بالصوت على نحو خاص[294].

وقد ألحّ علماء اللغة والأنثروبولوجيا في دراســـة الثقافة الشفاهية عند المجتمعات البدائية، لما لها مـــن أهمية في فهم طبيعة العلاقات الاجتماعية التي تكوّن ثقافة المجتمع وتقاليده. ولم ينتبهوا إلى أهمية الشفاهية في الأدب، إلا بعد دراســـة (ميلمان باري) و(ألبرت لورد) للإلياذة والأوديسة، ثم متابعة (جيمز مونرو) لهما في دراســـته للشعر العربي الجاهلي؛ فقد درســـوا الخصائص النوعية

(292) علم الإناسة، التاريخ والثقافة والفلسفة: 322.

(293) الإحساس بالجمال، تخطيط لنظرية في علم الجمال، جورج سانتيانا، ترجمة: د. محمد مصطفى بدوي، مراجعة وتصدير: د. زكي نجيب محمود، مكتبة الأنجلو المصرية – القاهرة، (د.ت): 90.

(294) ينظر: الشفاهية والكتابية: 43.

للشعر الشفاهي واختلاف الشاعر الشفاهي عن الكتابي، فضلاً عن التراكيب والصيغ واستعمال الاستعارات والمجازات وقابلية التذكر وغيرها من المسائل التي أعادت الأهمية لمتابعة دراسة الثقافة الشفاهية بوصفها ثقافة ذات خصوصية متميزة.

وكل ذلك سيتركز على دراسة المعنى، إذ يبدو أن القضية التي شغلت علم اللغة الحديث منذ دي سوسير هي قضية المعنى واستيعاب النص وارتباط المتكلم بالمتلقي، ومسؤولية التواصل بينهما، لذلك كان سوسير «هو الذي لفت الانتباه إلى أولية الكلام الشفاهي، الذي يرفد كل اتصال لفظي، كما لفت الانتباه إلى الميل الدائم حتى بين الدارسين، إلى التفكير في الكتابة بوصفها الشكل الأساس للغة. لاحظ سوسير أن للكتابة «فوائد، وعيوباً وأخطاراً» متزامنة جميعاً ... ولكنه مع ذلك كان ينظر إلى الكتابة باعتبارها نوعاً من مكمِّلات الكلام الشفاهي، وليس باعتبارها أداة تحويل للتعبير اللفظي»[295]. وقد مهّد دي سوسير لدراسة علاقة الصوت بالمعنى من خلال دراسته لاعتباطية العلاقة بين الدال والمدلول أو الصوت بالمعنى، فجاء (بنفينست) الذي تأثر به (جاكوبسون) فيما بعد، ليؤكدا معاً على علاقة الصوت بالمعنى، يقول بنفينيست: إن «أحد مكونات العلامة هي الصورة الصوتية ويشكل الدال، أما المكون الآخر فهو المفهوم ويشكل المدلول. إن العلاقة بين الدال والمدلول ليست اعتباطية بل هي عكس ذلك علاقة ضرورية. فالمفهوم (المدلول) ((ثور))، مماثل في وعيي بالضرورة للمجموع الصوتي (دال) ((ثو/ر)). وكيف يكون الأمر على خلاف ذلك؟ فكلاهما نُقِشا في ذهني، وكلٌّ منهما يَستحضر الآخر في كل الظروف. ثمة بينهما اتحاد وثيق إلى درجة أن مفهوم ((ثور)) هو بمثابة روح الصورة الصوتية ((ثو/ر)) إن الذهن لا يحتوي على أشكال خاوية، أي لا يحتوي على مفاهيم غير مسماة... إن الذهن لا يتقبَّل من الأشكال إلا ذلك الشكل الذي يكون حاملاً لتمثل يمكنه التعرف عليه، وإلا رفضه بوصفه مجهولاً وغريباً. فالدال والمدلول، التمثل الذهني والصورة الصوتية، هنا في الواقع وجهان لأمر واحد ويتشكلان معاً كالمحتوِي والمحتوَى. إن وحدة الجوهر هذه للدال والمدلول هي التي تضمن الوحدة البنيوية للعلامة اللسانية»[296]. فبنفينست كان ينظر إلى العلامة أو الدال بوصفه صوتاً له معنى، ومعناه محدد من السياقات الاجتماعية والنفسية التي مرّ بها الدال خلال تاريخ استعماله، لذلك أصبح حضوره بوصفه صوتاً يعني حضور معناه ودلالته على التوازي. وهو ما ذهب إليه جاكوبسون في تحديده لوظائف اللغة بحسب تمثيلها لمرجعياتها المنتجة لها.

(295) المصدر نفسه: 41.

(296) اللغة. إعداد وترجمة: محمد سبيلا وعبد السلام بنعبد العالي. دار توبقال للنشر – الدار البيضاء. ط4. 2005: 46 – 47. نقلاً عن (مسائل في الألسنية العامة. الطبعة الفرنسية. كاليمار: 51 – 52).

وكــل ذلك يبين أهمية التواصل الصوتي (الشفاهي) ودور الثقافة الشفاهية في تحديد معنى الألفاظ والتراكيــب، ولا نريد هنــا أن نواصل الحديث عن مميزات الشفاهيــة أو أهميتها بوصفها ثقافة مجتمعية راســخة ومستقرة عند أغلب الشعوب البدائيــة والمتحضرة على السواء، غير أننا نريد الوقــوف على أهمية الخطاب الشفاهي في تلقي اللغة واســتيعاب معناها، وهو الأمر الذي يشغل متعلمي اللغة ودارسيها معاً.

لقد وقف العلماء القدماء والمحدثون على مشكلة امتلاك اللغة وتوصيلها إلى السامع، فابن خلدون يفصّــل القول في تفسير الملكة اللغوية وكيفية تكوينها عند الإنسان فرأى «أن اللغات كلها ملكات شــبيهة بالصناعة، إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني، وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها. وليس ذلك بالنظر إلى المفردات، وإنما هو بالنظر إلى التراكيب. فإذا حصلت الملكــة التامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة ومراعاة التأليف الذي يطبــق الكلام على مقتضى الحال، بلغ المتكلم حينئــذٍ الغاية من إفادة مقصوده إلى السامع»[297]. وبعد ذلك يشرح طريقــة حصول هذه الملكات الصناعية فيقول: "والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال، لأن الفعل يقع أولاً وتعود منه للذات صفة، ثم يتكرر فيكون حالاً. ومعنى الحال أنه صفة غير راســخة. ثم يزيد التكرار، فيكون ملكة، أي صفة راســخة. فالمتكلم من العرب حين كانت ملكــة اللغة العربية موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله وأســاليبهم في مخاطباتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم كما يسمع الصبي اســتعمال المفردات فــي معانيها فيلقّنها أولاً. ثم يسمع التراكيب بعدها، فيلقّنها كذلك. ثم لا يزال ســماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم، واســتعماله يتكرر، إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راســخة، ويكون كأحدهــم"[298]. فالطريق إلى تعلم اللغة حتــى تصبح ملكة يبــدأ بتعلم الألفاظ المفردة ثم التراكيب، معززاً هــذا التعلم بالتكرار ومخالطة المتعلمين ليأخذ منهم أساليبهم[299]، وكأنما يشير ابن خلدون إلى مراحل التعلم عند الطفل ويجعلها علــى البالغين أيضاً. ولكن هل الألفاظ التي ذكرها هــي ألفاظ مفردة ؟، بالتأكيد هي ليست ألفاظاً مفردة، وإنما هي ألفاظ داخل سياقِ موقف محدد، والتكرار الذي يعنيه هو تكرار اللفظ مع الموقف المماثل في كل مرة حتى يصبح اللفظ والموقف كالاســتجابة الشرطية يحضران معاً في كل مرة. وأمــا الملكة الصناعية، فيبدو أن ابن خلدون كان يفسّر ظاهرة الفصحى عند العرب، إذ وجد أهل

(297) المقدمة، عبد الرحمن ابن خلدون، حققها: عبد السلام الشدادي، الطبعة الخاصة بخمسة مجلدات، خزانة ابن خلدون بيت الفنون والعلوم والآداب – الدار البيضاء، ط1، 2005: ج 3/ ص 250.

(298) المصدر نفسه: ج 3/ ص 250.

(299) ينظر حول رأي ابن خلدون في تعلم اللغة: إسهامات ابن خلدون وآراؤه النظرية في تعليمية اللغة، د. مسعودة خلاف شكور، مجلة (الأكاديمية للدراسات الإجتماعية والإنسانية)، جامعة حسيبة بن بو علي بالشلف – الجزائر، العدد (10)، السداسي الثاني، قسم الآداب والفلسفة، 2013: الصفحات 19 – 25.

البادية يمتلكون قدرة كبيرة في اســتعمال اللغة العربية والمحافظة على نظامها النحوي والدلالي دون معرفتهم للقراءة والكتابة، ثم وجد الموالي وأهل المدن يحتاجون إلى تعلّم ومثابرة في ســبيل تحصيل اللغة العربية، ثم نظر إلى حرص العرب على إرســال أولادهم للبادية ليتعلموا الفصحى مــن شــفاه البدو، لذلك وازن بين تعلــم اللغة عند الصغار مع تعلمها عنــد البالغين، غير أن هذه الموازنــة لا تصحّ إلا بحدود ضيقة، وذلك لأن مشكــلات التعلم عند الأطفال تختلف عن الكبار، فالأطفال يواجهون صعوبات في نطق الحروف، ولا يدركون معاني المفردات ولا ســياقاتها التي تُستعمــل فيها، فتقع الأخطاء عندهم في وجهين: الأول: النطق، والثاني: أخطاء المعاني. وهم إلى جانب هذا يتعلمون اللغة بموازنة الصوت مع المعنى، يقول (كالفي): "لا شكّ أن كل أطفال العالم تعلموا من أمهاتهم عموماً أناشــيد ومحفوظات وحكايــات تشكل جميعها التراث الثقافي المشترك بيــن أفراد مجموعتهم اللغوية، ليتابعوا بعد ذلك تعلــم الأمثال والعبارات المسكوكة..إلخ. وبعض هذه الأشــكال تتميز بثباتها على صيغة نهائية وانتقالها دون تغيير بين الأجيال، كما حال الأشكال المغنّــاة حيث تفرض العلاقة بيــن النغمة والمقطع نوعاً من الثبــات"[300]. ففي عملية تعلم اللغة الشفوية ســنقوم بعملية مشاركة في الألفاظ (العبارات والجمل) بمعانيها المصاحبة لها ومقتضيات أحوالهــا مما يعزز الجانب الاجتماعي والنفسي لدى الطفل في انتمائه إلى مجموعته الاجتماعية. فهــو يتعلم من أقرانه أكثر مما يتعلم من الكبار، لذلك نسمع مــن الأطفال ما يُطلِق عليه (كالفي) لعبــة (العاميات المسنَّنَة) التي تتم عن طريق تغيير رتبة مقاطع الكلمة، وهذه العاميات تنتشر في المجتمعات الشفاهية[301]. وربما نعرف جميعاً بعض هذه المفردات مثل: (تاتا، كوكو، تيتي، بابا، ماما...إلخ) وهي ألفاظ ذات مقطع متكرر وتعني أشــياء محددة ربما تختلف من بيئة إلى أخرى، وهــي ألفاظ لا وجود لها في المعاجم. فالتكرار يبدأ من تكرار المقطع الصوتي لينتهي إلى تكرار العبارات والصيغ.

أما البالغون، ونقصد بهم الذين يتعلمون لغة ثانية بجوار معرفتهم للغة الأم، فإنهم يواجهون مشاكل مختلفة في التعلم تتركز في حفظ الألفاظ ومعانيها وترجمة مقابلاتها في اللغة الأم، وكأنهم يقومون باســتبدال المعلومات وتصحيحها أو إضافة مادة جديدة عليها. فالمتعلمون البالغون يمتلكون ثقافة ومرجعيــات لغوية ونحوية مستقرة، ومــن الصعب أن نقوم بخلخلة النظام النحوي القائم في ذهن المتعلم واســتبداله بنظام آخــر، كصيغة المذكر والمؤنث أو المعرفة والنكــرة والمفرد والجمع، وعبارات الاحترام من الصيغ العامة.. وهكذا.

(300) التقاليد الشفهية "ذاكرة وثقافة": 41.
(301) ينظر: المصدر نفسه: 18 – 19.

وعلى هذا الأســـاس نعلم أن احتياجات المتعلمين تختلف من فئة إلى أخرى، وكذلك مستوى الفهم والاستيعاب يختلف بين المتعلمين، لذلك نحتاج إلى الشفاهية لتعزيز الثقة ولتنشيط الذاكرة، كما أننا نحتاج إلى الكتابة لتثبيت القواعد والأنظمة اللغوية، "فالبنيات الشفاهية تحقق غالباً ما هو عملي... أمـــا البنيات الكتابية فأكثر اهتماماً بالتركيب (تنظيم الخطاب نفسه)،...، فالخطاب المكتوب يطور قواعـــد نحوية أكثـــر دقة وثباتاً من الخطاب الشفاهي؛ ذلك لأن الخطـــاب المكتوب يعتمد في نقل المعنى على البنية اللغوية، لأنه يفتقر إلى السياقات الوجودية الكاملة العادية، التي تحيط بالخطاب الشفاهي، وتساعد على تحديد المعنى فيه، مستقلة، في ذلك، إلى حد ما، عن القواعد النحوية"[302]. وربما نرى استثناءً في الضبط النحوي العربي، ففي المرحلة الشفاهية العربية الممتدة من الجاهلية حتى العصر العباســـي كان النظام النحوي منضبطاً شـــفاهياً، وعندما تحولت الثقافة العربية إلى الكتابـــة بات من الصعب جداً على المتعلمين إتقان النحو في التعبير الشفاهي المرتجل، فكثر لحن الإعـــراب ولحن المعاني. وقد تختلف الأمور في اللغـــات الأخرى بسبب اختلاف الثقافة وطبيعة المجتمع وموروثه.

وهكذا ســـنجد أن تعلُّم اللغة يحتاج إلى توفير جميع عناصر الاســـتيعاب والحفظ من أجل تحقيق التواصل الأفضل والأقرب إلى التربية الاجتماعية التي تحسّن من التفاعل بين الأفراد والمجتمعات.

أما عن عملية الاســـتيعاب فيقول (جاك ديشين): "لم يعد من الممكن النظر إلى عملية اســـتيعاب النصوص كمجرّد إسقاط ذهني للبنى اللغوية. كل القوالب النظرية الحديثة تقريباً تعرّف الاستيعاب على أنه ســـيرورة معقدة لمعالجة المعلومات الواردة في النص. الأمر ليس إذاً كناية عن سيرورة لفـــكّ مدلول الأحرف، أو الكلمات أو الأصوات، بل هو نشاط ذهني متعدد الأبعاد يسعى إلى بناء تصور دلالي لما يُقال أو يدوَّن"[303]. ومعنى هذا أن عملية الاستيعاب تقوم على التفاعل بين النص والمتلقي، وهو بحاجة إلى تثبيت المعلومات الواردة في النص من أجل استيعابه. وقد ذكرنا سابقاً أن المتلقي الشفاهي يسعى إلى إرجاع النص إلى مدلوله الاجتماعي من أجل اســـتيعابه، أما الطفل فهو يُرجع النص إلى الواقع الخارجي لأن هناك فرقاً بين الوظيفة اللغوية عند الطفل عن وظيفتها عنـــد الكبار. ولذلك يحتاج البالغ إلى إعادة تنظيم المعلومات مع مخزون الذاكرة من أجل تحديثها أو تغييرهـــا، فهو في تفاعل مع أفراد المجتمع وذاكرتـــه، وهو يتواصل مع مخزونه الجمعي، إذ يكون دور المرسِـــل تنشيط المعلومات القائمة في ذهن المتلقي. أما الطفل فهو يتفاعل مع عناصر الطبيعـــة والحياة الاجتماعية القائمة على الاحتياجات الماديـــة والعاطفية، فاللغة عند الطفل تمثل

(302) الشفاهية والكتابية: 81.

(303) استيعاب النصوص وتأليفها. أندريه – جاك ديشين. ترجمة: هيثم لمع. المؤسسة الجامعية للدراسات – بيروت. ط1. 1991: 11.

مرجعــاً عاطفيــاً وبيولوجياً على السواء. وقد فسّر ديشين جانباً من هــذه العلاقة بتعريفه لمفهوم الاستدلال الذي يعرِّفه على أنه: "ســيرورة إدراكية تستعمل المعلومات الموجودة بحوزة القارئ بغية إغناء المعلومات الموجودة في النص أو إكمالها أو تحويلها بحيث يصبح فهمها وحفظها أكثر ســهولة. ويبلغ الاســتدلال أهميته خاصة من أجل اكتشاف وحلّ الخلط أو عدم الترابط المنطقي أو الالتبــاس"[304]. ومن هذا المنطلق نستطيع أن نبنــي معلومات جديدة من أجل أن نضع عليها تعزيزات مستمرة في ســبيل تطوير متعلم اللغة حتى يكون هناك ترابط بين المعلومات الموجودة والمعلومات الجديدة.

إن النظرة الواقعية على حقيقة استعمال اللغة تؤكد على أن التواصل بين الناس لا يتم عن طريق الألفاظ فقط، بــل هناك رموز إضافية تمثل أحياناً نسبة كبيرة من خطاب التواصل، لذلك يتوجب مراعاة الربط بين حركات الجسد ومصاحباتها اللغوية، أو الحركات الإيمائية المكتفية بأداء المعنى دون الألفاظ؛ فضلاً عن ذلك يتوجب الربط بين الرؤية البصرية واستيعاب النص اللغوي، إذ تعمل الصورة على تثبيت الذاكرة وتطويرها، وكل هذا عرفه القدماء والمحدثون. إلا أننا قد لا نجده في كتبنا العربية، خاصة المناهج التي تُعنى بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وســنتطرّق لعرض مجموعة من المؤلفات المختصة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ونقارنها مع بعض المؤلفات الأجنبية، لنرى مدى تحقيق المؤلفات العربية لآليات التعليم ومناهجه.

ثالثاً: قراءة في عدد من مناهج المؤلفين:

لقــد تابع عدد من المعاصرين محاولات القدماء في تيسير النحــو، إلا أن هذا التيسير كان أغلبه مخصصــاً للطلبة الناطقين بالعربية، أما مناهج التعليم لغيــر العرب فقد ابتدأها المستشرقون كما ذكرنا ســابقاً، وقد وجدنا محاولة رائدة للشيخ (أحمد فــارس الشدياق) الذي وضع كتاباً في تعليم اللغــة العربية للناطقين بغيرها باللغــة الإنكليزية بعنوان: (a practical grammar of the Arabic language with interlineal reading lessons, dialogues and vocabulary)، حرص فيه على التيسير بشــرح أصوات الحروف العربية معتمداً على الحروف اللاتينيــة في توضيح الأصوات، وقد أدرك أهمية اللهجــات العربية المستعملة في مصر والشام لذلك شــرح بعض الأصوات التي تنطق مختلفة عن نطقها الفصيح. ثم يتدرج في شرح الحركات ومسائل النحو المختلفة من تعريف وتنكير وأســماء وصفات وأعــداد، وغيرها. ثم ينهي الكتاب بنصوص من الأخبار العربية والحكايات ويقوم بترجمتها ســطراً سطراً. ويعد الشدياق رائداً في هــذا المجال ولا يمكن إغفال جهــوده الطيبة في تعليم العربية للناطقين بغيرها. وتتضح في منهج

(304) المصدر نفسه: 55.

تأليفه خبرته الواسعة في احتياجات المتعلمين الأجانب، فضلاً عن حرصه على تصدير الثقافة العربية والإسلامية، وإعطاء صورة متميزة عن الحضارة العربية، والشخصية الشرقية، من خلال النصوص المختارة، والجمل المصنوعة في الكتاب. غير أنه لم يعتمد على تقسيم مستويات التعليم والتدرج بالمعلومات، بل إنه وازى بين تيسير النحو واحتياجات المتعلمين، فجاء شرحه مبسطاً باللغة الإنكليزية، إذ يكتب اللفظ باللغة العربية ثم يكتبه بالحروف اللاتينية، مثل: (تكسَّرَ: takassara، تعلَّمَ: ta'allama، تخوَّفَ: takhawwafa)[305]. ويبدو أن أغلب المناهج العربية في تعليم اللغات للناطقين بغيرها تعتمد على استبدال النطق الشفوي بكتابة النطق بلغة المتعلِّم. ويعود سبب ذلك إلى عدم وجود ترميز صوتي للحروف والمقاطع العربية، أي أصوات العربية، إلى جانب عدم اعتماد الترميز الصوتي في تعليم اللغات عموماً، مما يجعلنا بأمس الحاجة إلى نشر التعليم الشفاهي في اكتساب اللغات. ومن الملاحظ في مناهج الغربيين أننا لا نجد مثل هذه الكتابة الصوتية في تعليمهم، بل يعتمدون على الصور المرافقة للجمل، حيث تقوم بمقام الاستبدال الشفاهي لأنها تمثل الحضور المتخيل لسياق الموقف.

ومن مخاطر استخدام الحرف اللاتيني في كتابة أصوات العربية، الشعور بعجز الحرف العربي عن أداء الصوت وصعوبته، وقصوره عن التواصل مع لغة العلم والتقنية المعاصرة وانكفائه على المناهج التقليدية، فربما سيحدث بعد ذلك استبدال الحرف العربي بالحرف اللاتيني وتغيير الإملاء العربي كما حصل في اللغة التركية في محاولتها للتتريك في جميع جوانب الحياة الثقافية والتاريخية لتركيا، فبعد استبدال الحروف اللاتينية بالعربية أخذت الألفاظ بالتغيير نحو الألفاظ الغربية وإهمال المفردات العربية الدارجة في اللغة التركية. ومثل هذا يحصل اليوم مع اللغة الكردية في العراق، وربما مع اللغة الأمازيغية في المغرب العربي الذي يحاول وضع حروف التيفناغ من أجل ترميز اللغة الأمازيغية؛ إذ أصبحت المسألة مرتبطة بتحديد الهوية القومية أكثر منها حاجة ثقافية اجتماعية.

هكذا نرى أن إعادة النظر في مناهج تعليم اللغة العربية أصبح حاجة ضرورية من أجل المحافظة على اللغة العربية بوصفها لغةً ذات نمط رفيع من الترميز والقدرة على استيعاب الأصوات وتحويلها، فضلاً عن عطائها اللغوي والصرفي والنحوي الذي استطاع أن يستوعب لغة القرآن الكريم بقراءاته المتعددة ومعانيه السامية، وتراكيبه المعجزة، متفقاً مع أنواع مختلفة من الأصوات وتنغيمها. وقد كان عمل الشدياق متميزاً في منهجه الواضح والمبسط والمستوفي لمستويات متعددة

(305) ينظر: a practical grammar of the Arabic language with interlineal reading lessons, dialogues and vocabulary, by; FARIS ASH-SHIDYAQ, four edition, BERNARD QUARITCH – LONDON, 1891, P: (44).

مــن اللغة ابتداءً من المستوى الصوتي ثم الصرفي والنحــوي وأخيراً النص، إلا أننا لا نجد لهذا العمل تطويراً في الدراســات اللاحقة له المتخصصة في تعليــم العربية، بل إنها جاءت دونه في الترتيب والمنهج.

إن العديد من الدارسين أدركوا صعوبة نطق الأصوات العربية على غير العرب لذلك حاولوا أن يضعــوا لها ترميزاً صوتياً، يقول (فيشــر) إن «الصعوبة الأولى التي تواجه الأوربي الذي يتعلم اللغــة العربية تكمن في أصواتها وفي عملية نطق الحــروف الغريبة عنه تماماً، فضلاً عن عدم التفريق فــي اللفظ بين حروف الإطباق (التفخيم): الصاد والضاد والطاء والظاء، ونظائرها غير المفخمــة: السين والدال والتاء والزاي، وكذلك فــي طريقة نطق الحروف الحلقية غير الموجودة فــي لغته كالعيــن والحاء وغيرها»[306]. وهــذا يعني أننا لا نستطيــع أن نصف الأصوات عن طريــق كتابتها، بل نحن بحاجــة إلى توفير السماع الصحيح للمتعلم لكــي يستطيع أن يفرّق بين (ســفر/ صفر)، و(تبع/ طبع) إلى غير ذلك مما أشــار إليه فيشر، إلى جانب الصعوبات الصرفية والمعجمية.

وأود أن أؤكد مرة أخرى على قلة الجدوى من استعمال البدائل الصوتية اللاتينية التي يعتمد عليها أغلب المؤلفين العــرب والمسلمين. إلى جانب ذلك نجد أن مناهج التعليم تعتمد على الترجمة من الإنكليزيــة إلى العربية أو العكس، مما يجعل عملية التعلم عملية تقتصر على نقل العبارة من لغة إلى أخرى. وحقيقة ما نراه هو أن تعليم اللغة يتطلب فهماً في عملية تأويل النصوص واســتيعابها لا بترجمــة جملة مقابل جملة أخرى. فالعبارة يجــب أن تشير إلى واقع وليس إلى عبارة أخرى، فينتقــل ذهن المتلقي من جملة أجنبية إلــى عربية ثم يستعيد الجملة العربية إلى الأجنبية ليترجمها إلــى واقعه هو الذي يفهمــه. فهناك عدة عمليات تعوق التعليم وتشغلــه بالترجمة وهي تضاعف على المتعلم الجمل والكلمات بدلاً من أن تقتصر على لغة واحدة. وهذا بالفعل ما نجده في مناهج تعليم اللغات الأجنبية الإنكليزية والفرنسية التي يؤلفها الأجانب، وعلى عكسه نرى المؤلفات التي تعلّــم اللغة الأجنبية للعرب تقتصر على العبارات والألفاظ المترجمة مع كتابة الأصوات الأجنبية بحروف عربية.

إن عمليــة تعلــم اللغة ليست عملية ســهلة، ولا يمكن أن تتأســس على نمط معيــاري من اللغة المصنوعة، فنحن لا نعيش حياةً معيارية نمطية إلا في بعض المناســبات القليلة التي أشــرنا إليها سابقاً، والتي هي تعبير عن الجانب الفطري البدائي في كلّ علاقة اجتماعية نمطية، وهذا الجانب

(306)رأي المستشرق الألماني فولف ديتريش فيشر في تطور أساليب الكتابة العربية ومسائل لغوية شتى. في حوار مع د. ظافر يوسف. مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق. المجلد (77) الجزء (3): 500.

الفطــري لا نحتاجه غالباً في معايشتنا للمجتمع الجديد الذي نتعلم لغته، لذلك تظهر أهمية الجانب الشفوي المباشــر الذي ينقل اللغة مع حضور سياقات استعمالاتها ودلالاتها معها. وقد أكّد بعض الدارسين من خلال دراستهم الميدانية لأخطاء متعلمي اللغة العربية على ما أشرنا إليه سابقاً على المستوى الصوتي والدلالي، إذ أحصى الأســتاذ (محمد منصف القماطي) منسق شعبة تعليم اللغة العربية للأجانب في جامعة الفاتح مجمل الأخطاء التي وقع فيها الطلبة الأجانب بعد تدريسهم على منهج معلوم ومحدد بالمفردات والساعات الدراسية، فوقف على مجموعة من العقبات التي تواجه الطلبة الأجانب وهي:

1. العقبات الصوتية.
2. العقبات اللهجية.
3. عقبات الترجمة.
4. عقبات القياس الخاطئ.

ثم اقتــرحَ مجموعة من الحلول كان أغلبها يتركز على القضايا الصوتية[307]، مما يشير إلى أهمية ما ذهبنا إليه في عرضنا لمناهج بعض المؤلفين في اســتعمال الحروف اللاتينية للأصوات العربية، ثم ترجمة الألفاظ المفردة والجمل إلى اللغة العربية أو العكس.

إلى جانب ذلك وبناءً على ما تقدم فإن هناك العديد من الأمور التي لا بد من اســتيفائها قبل البدء بعمليــة التعليم، إذ إن العمليــة التعليمية هي عملية توافقية تشترك بها جهات متعددة، وقد أحصينا عدداً من القضايا المهمة في عملية التعلم، فقد أكّد بعض الدارسين على أهمية النظر إلى اختلاف جنسيات المتعلمين وأعمارهم ومدة تعلمهم في تطوير ملكة استيعاب اللغة لديهم وسهولة أو صعوبة تعلمها شفوياً وكتابياً، إذ يختلف المستوى الصوتي والمعجمي والبنيوي باختلاف المتعلمين، لذلك يتوجب وضع برامج ومحتويات وظيفية تتماشى مع الخصائص البارزة لأصناف المتعلمين وإلغاء البرامج الشاملة والمحتويات اللسانية العامة الصالحة في كل زمان ومكان. وربما سيقع كل ذلك على المدرس الذي يقدم اللغة لغير الناطقين بها، ومستوى إعداده لهذه المهمة[308].

(307)ينظر: بعض الأخطاء اللغوية لدى متعلمي العربية الأجانب (دراسة تحليلية)، محمد منصف عبد الله القماطي، من كتاب: تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، قضايا وتجارب، مجموعة باحثين، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – تونس، 1992: 33 – 38.

(308)التكوين التربوي لأساتذة العربية لغير الناطقين بها، د. رضا السويسي، من كتاب: تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، قضايا وتجارب (مصدر سابق): 9 – 10.

لقد أشـــرنا ســـابقاً إلى أهمية الصورة بوصفها إحدى وســـائل التعليم المهمة في اللغة، فهي تقوم مقام الموقـــف الشفهي كما ذكرنا، وثقافة الصورة هي إحدى الثقافـــات المركزية في المجتمعات الشفاهية، وهذا ما أكده (كالفي) في دراســـته للتقاليد الشفاهية، فرأى أن الأشكال التصويرية كانت تستخدم أحياناً لنقل رسائل أكثر تعقيداً من وظيفتها التي وضعت لها كرسوم تزيينية على الخزف والحليّ والنسيج وغيرها(309). ولو حاولنا دراسة الصورة في مؤلفات تعليم اللغة للناطقين بغيرها ســـتتجلى لنا بوضوح هذه الأهمية التي تجعل للكلمات (الدوال) معانيَ (مدلولات) حقيقية مباشرة تُحيل إلى الواقع وتساعد على استيعاب الرسالة التربوية والتعليمية للجمل والألفاظ المكتوبة. وقد قمنـــا بمقارنة بين منهج تعليم اللغـــة الفرنسية ومنهج تعليم اللغة العربية واخترنا بعض الصفحات مـــن اثنين من المؤلفات، الأول في تعليـــم اللغة العربية لغير الناطقين بها متخصص في تعليم لغة القرآن الكريم، وقد لاحظنا ندرة اســـتعمال الصور فيه وســـوء توظيفها، فضلاً عن عدم جماليتها وعدم استخدام التصوير الملون، إلى جانب أن الصور مرسومة برسم رديء، وتتكرر في الصفحة الواحدة، أو تأتي لتركّب عليها الأســـئلة، دون أن يكون لهـــا جدوى في تعزيز المعنى أو الإيحاء بـــه، كما أنها ليست ذات فائدة دون وجود المعلم ليقرأ الكلمات ويرددها أمام الطلاب، وهي كذلك لا تُظهر القيم الحضارية للعالم العربي والإسلامي، ولا تعبّر عن الحياة العربية المعاصرة(310):

أما الكتاب الثاني فهو في تعليم اللغة الفرنسية للأجانب(311)، ونلاحظ فيه تنوع الخطوط والمواقف والصور، مع اشـــتراكها بوحدة موضوعية تدور حول موضوع الدرس، فضلاً عن مزج الرسوم مع الصور الفوتوغرافية، فالصفحة فيها مجموعة من الأهداف والمعلومات التي تعين المتعلم على إدراك موضوع الدرس ثم التعرف على الحياة الأوربية والفرنسية بشكل خاص فضلاً عن إعطاء فكرة إيجابية عن فرنسا. إلى جانب تنوع الخط في الصفحة بين الخط اليدوي والخط الطباعي، مع تنوع الموضوعات في الصفحة من خـــلال العبارات المكتوبة على الإعلانات والعناوين الواردة في الصور.

ويتخلل صفحات الكتاب اســـتغلال أمثل للصفحة فهي تحتـــوي على موضوعات نحوية وصوتية وحـــوار ووصف، وكتابة رقم الصفحة بجانب الترقيم، مع وضوح الأهداف في منهج الكتاب ففيه تعريف بأهم الأماكن في فرنسا من جامعات وفنادق ومطاعم وأسواق عامة وشوارع ومقاهي على الأرصفة، كل ذلك يأتي مرافقاً للمواد اللغوية.

(309) ينظر: التقاليد الشفهية: 89.

(310) ينظر: العربية لغة القرآن (سلسلة متخصصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى)، المستوى الأساسي، محمد صبري الصقلي وآخرون، دار الشروق – القاهرة، بيروت، ط1، 1998: 45 – 46.

(311) Campus 1, méthode de français, Jacky Girardet, Jacques pécheur, CLE international: 33.

ولا نريد أن نستمر بالمقارنة لأننا سنرى الكثير من القصور عندنا في خدمة لغتنا العربية التي لولا قوتها ورفعتها وحفظ القرآن الكريم لها لما استطعنا نحن بجهودنا المتواضعة أن نبلغ بها ما بلغت هي بخصائصها وجمالها من آفاق رحبة بين لغات العالم. فإلى جانب قلة الإمكانيات المتاحة للأساتذة في الجامعات العربية في تطوير آليات تعليم اللغة العربية، هناك مساهمة قوية جداً من المؤسسات الحكومية وغير الحكومية في دعم اللغات الأجنبية في العالم العربي دون اللغة العربية، فغالباً ما يُشترط في التقديم على الوظائف العامة معرفة المتقدم بلغة أجنبية، ولا يشترط إتقانه للغة العربية وكأن معرفة التكلّم بالعربية يكفي لشغل الوظيفة لأن الموظف لن يحتاج إلى عبارات عربية صحيحة نحوياً ودلالياً، بل عليه أن يفهم ويتواصل فقط دون الاهتمام بجمال العبارة أو تنسيقها؛ وهذا مما يؤسف له حينما نقرأ عن تراثنا العربي كيف كان الخلفاء والأمراء والقادة يتخذون أمناءهم وكتّابهم من أفصح العلماء وأتقنهم لعلوم الكتابة والإنشاء، إلى جانب حسن الخط الذي اختص به الحرف العربي بجمالية متميزة جداً.

وعند متابعتنا لعدد من مواقع تعليم اللغة العربية على الإنترنت وجدنا قصوراً ظاهراً في المشاركات العربية، إذ تَبنَّى هذه الدروس مسلمون من غير العرب، أو من غير المسلمين، فقد انتشرت اللغة العربية في الدول الأوربية وأمريكا بسبب إقبال الطلبة على تعلمها لعدة أسباب استحدثتها الأحداث منذ تسعينيات القرن الماضي وحتى الآن، منها للاطلاع على ثقافة الشرق الأوسط أو الإسلام أو العمل، لذلك صار من الضروري أن تساهم الدول العربية في تعزيز هذه الدوافع عند الأجانب بتحسين صورة الثقافة العربية وتوفير العمل للمتكلمين باللغة العربية من الأجانب، وتعزيز التواصل بين العرب والغرب بوسائل الاتصال الاجتماعي التي ترتكز أغلبها على الخطاب الشفاهي.

أخيراً أقول إننا بحاجة إلى إعادة النظر بالمناهج والأهداف التي من أجلها نتعلم العربية وندرِّسها، ثم علينا أن نعزز دراساتنا ومناهجنا بالعلوم الاجتماعية والنفسية والسياسية كذلك من أجل توفير أفضل السبل لنشر العربية بوصفها لغة الثقافة والمعاصرة والتواصل الإنساني الأجمل لما تحتويه من تراث أدبي ما زال حاضراً وفاعلاً في بناء الشخصية العربية والإسلامية على حدٍ سواء.

الخاتمة والنتائج

إن التعلّـم الشفاهي يوفّر لنا مكاسـب متعـددة من السهل توظيفها في مجـال تعليم اللغة العربية للناطقيـن بغيرها، لأن المشكلة الأسـاس في تعلّم أيـة لغة هي القدرة علـى المحادثة والحوار والاسـتعمال الصحيـح لها والتعايش مع أهلها وتداولها في بيئتهـا الواقعية. ومن هنا تأتي القيمة الإنسانيـة للتواصل الشفاهي بين المجتمعات، فضلاً عن تعزيزه النفسي لمتلقي اللغة. وربما علينا أن نضع أمامنـا القيم الأخلاقية لكل تواصل اجتماعي، فليس الغاية هي التواصل وإنما الغاية في القيـم الإنسانية والأخلاقية التي ينقلها هذا التواصل، هل هو في تبـادل المنافع واحترام الثقافات والتواصل معها وتقبلها ومشاركتها؟، أم إنه لإظهار الاختلافات والتعالي والتسلط.

لقـد وضعنا أمامنا مستوى الطلاب العرب في أقسام اللغة العربية بوصفهم نماذج غير قادرة على حل مشكلة حركات الإعراب واسـتيعاب النصوص الأدبية الرفيعة، فإذا كان هذا هو حال العربي الناطق باللغة العربية فكيف سـيكون التعامل مع غير العربي!. وقد اعتمدنا من خلال تدريسنا في الجامعات العراقية والعربية على متابعة الطلبة أثناء قراءة النصوص وحفظها واستماعها من أجل الوصول إلى الطريقة المثلى في اسـتيعاب اللغة، فوجدنا أن تأثير المحاضرة الشفوية أعلى بكثير من تأثير المحاضرة المكتوبة من عدة جوانب، منها قوة التركيز والحفظ والتواصل مع المحاضر ثـم طول مدة بقـاء المعلومات في ذهن الطالب لسنوات طويلة، إلـى جانب ذلك تطوير القدرات الذاتية للطالب في استنباط المعاني المجازية للنصوص، وقلة الأخطاء النحوية واللغوية عند تحدثه بالفصحى بمرور الوقت.

إن الثقافة الكتابية تؤسـس حواراً مع الذات وهي مرحلـة مهمة في بناء الحضارة والمدنية، غير أن الشفاهية تبقى ذات قيمة إنسانية عليا تسمو بالإنسان وتجعله يتعامل مع المخيلة في بناء الواقع الأفضـل، فهي تتوازى مـع القيم التربوية في بناء الشخصية الاجتماعيـة التي تتطلّع إلى الآخر بوصفه عامـلاً مشتركاً وخطاباً مكملاً لخطـاب الذات. لذلك نحن بحاجة كبيرة إلى اسـترجاع الماضي الشفاهي بقيمته وليس بمضمونه أو شكله السطحي، وتقديم التراث على أنه تواصل قِيَمِي في التربية الاجتماعية.

وبنـاءً على ما قدّمناه مـن أهمية الشفاهية في ترابط الحياة الاجتماعية، ولأهميتها في دراسـات الأنثروبولوجيين وعلماء الاجتماع نقترح أن نؤسـس منهجـاً في تعليم اللغة العربية للناطقين بها والناطقيـن بغيرها يقوم علـى الفهم المعمّق لاحتياجات المتعلمين من خلال توظيف الدراسـات الأنثروبولوجية لفهم الجوانب الاجتماعية والنفسية في تعليم اللغات وطريقة دراسـتها وفهم اللغة المستعملة من غيرها.

ولا بد من وضع آليات منهجية تتناسب مع ثقافة المجتمعات الكتابية التي نقدم لهم اللغة العربية وفقاً للمنهج الشفاهي، ونورد هنا عدداً من هذه الآليات مع المقترحات التي نراها تخدم تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وهي:

تحتاج اللغة العربية إلى وضع رموز صوتية لها، والابتعاد عن استعمال الحروف اللاتينية في توضيح الأصوات العربية للأجانب. ومن الممكن أن نستعين برموز الخط القرآني والخط العروضي في تحقيق ذلك. إلى جانب إصدار تسجيلات صوتية مع المؤلفات.

تخصيص برامج إعلانية يومية على القنوات العربية المركزية في أكثر الأوقات مشاهدة، تقدَّم فيها معنى كلمة أو تطور دلالي أو خصوصية استعمال بطريقة مبسطة ومثيرة للانتباه على أن لا تستغرق أكثر من دقيقة أو دقيقتين.

نحتاج إلى تحديد الدوافع وتحفيز الأجانب على تعلم اللغة العربية، وعدم الوقوف عند الجانب العقائدي الذي قد يجعل غير المسلم ينظر إلى اللغة العربية بوصفها لغة عقائدية كالعبرية مثلاً، أو بعض اللغات العقائدية الضيقة.

إن منهج تعليم اللغة يعتمد على الصور المرافقة للكلام، وغالباً ما تأخذ الصورة مساحة على الصفحة أكبر بكثير من مساحة الكلمات، وهذا من أجل تنشيط الذاكرة، فالصورة قابلة لاسترجاع الذاكرة بشكل أسهل من الكلمات التي تبدو متشابهة. فالكلمات تأتي من أجل تحريك الصورة في الذهن، مما يؤدي إلى تثبيت الجزأين معاً الصورة والكلمات. وقد بيّن بعض الدارسين أهمية الصورة في ثقافة المجتمعات الشفاهية المتمثلة بالرسم على الخزف والسجاد وغيرها، ويبدو أن الصورة هي البديل عن الموقف الشفاهي لأنها استحضار عن طريق التخييل. فمن الضروري استعمال الصورة في تعليم اللغة.

ومن الأمور المهمة أيضاً في تحرير المؤلفات هو التركيز على عرض الخط العربي بزخارفه ورسوماته التي لا نجد لها مثيلاً في خطوط اللغات الأخرى، وهذا الجانب مهم جداً لارتباطه بالثقافة الشفاهية كما ذكرنا سابقاً حول انتشار ثقافة الصورة في المجتمعات الشفاهية، وهو يبين خصوصية الجماليات الشرقية، مع تعزيز صورة الحرف وصوته في ذهن المتعلم.

كذلك لابد أن يتضمن المنهج رؤية واقعية تتجه نحو توظيف الحياة اليومية في تحرير مواد التعليم، فضلاً عن التركيز على إظهار جوانب متنوعة من الحياة العربية بجميع أقطار الوطن العربي من فلكلور وتراث وعمران، مع ذكر العادات والتقاليد في المناسبات الاجتماعية وطريقة التصرف في كل مناسبة.

إلى جانب ذلك لا بد من الاســتعانة باللهجات العربية التي تسمى (خطأً) بالعاميات العربية، لأنها تمتلك الكثير من الخصائص النحوية والصرفية والدلالية للفصحى. وفيها يشعر المتعلم أنه يعيش حياة واقعية مع اللغة التي يتعلمها ولا يقف بين نمطين من الكلام وكأنه أمام لغة مزدوجة.

اللغة العربية تحتاج إلى معاجم تختص بالمتعلمين الأجانب، لا تقف عند إعطاء معاني الألفاظ بل كذلك تعطي معاني المصاحبات اللغوية، مع استخدام المجاز في منهج التأليف لأنه يختزل الكثير من المعاني بعبارات قليلــة، ومن فوائد المجاز أنه يطور عند المتعلم ملكة تركيب الجمل وتنويع المعاني.

فضلاً عن ذلك يتوجب عدم التعامل مع غير الناطقين بالعربية معاملة الطلبة العرب في المدارس الابتدائيــة، لأن مناهج الأطفــال تختلف في أهدافها التربوية عن مناهــج تعليم الكبار، لاختلاف مستوى التلقي والقدرة على الفهم والحفظ.

أخيــراً أقول إن كل الذي ذكرنــاه هو محاولة لفهم المجتمع الذي نعيــش فيه، ونحاول أن نطور خصائصه اللغوية بالكشف عن القيم النوعية للغة ومستخدميها، ولو أعدنا النظر إلى لغتنا العربية فسنجــد الكثير من الفــرص لتطوير تعليم اللغة العربية ســواء للعربي الذي فقــد الملكة اللغوية الفصحــى، أو لغير العربي الذي يحاول أن يتعلم اللغة العربية. وقد اطلعنا على عدد من الدروس التي استخدمت بعض الجوانب الشفاهية في تعليم اللغة العربية على شبكة الإنترنت، لكنها بحاجة إلى الكثير من التطوير والمنهجية والدعم، خاصة البرامج العربية.

وأسأل الله أن يهدينا إلى صدق الحديث وأن يجعل عملنا ذخراً لنا في الآخرة.

قائمة المصادر والمراجع

1. القرآن الكريم.
2. الإحساس بالجمال، تخطيط لنظرية في علم الجمال، جورج سانتيانا، ترجمة: د. محمد مصطفى بدوي، مراجعة وتصدير: د. زكي نجيب محمود، مكتبة الأنجلو المصرية – القاهرة، (د.ت).
3. استيعاب النصوص وتأليفها، أندريه – جاك ديشين، ترجمة: هيثم لمع، المؤسسة الجامعية للدراسات – بيروت، ط1 ،1991.
4. البنيوية وعلم الإشارة، ترنس هوكز، ترجمة: مجيد الماشطة، مراجعة: د. ناصر حلاوي، دار الشؤون الثقافية – بغداد، ط1، 1986.
5. تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، قضايا وتجارب، مجموعة باحثين، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – تونس، 1992.
6. التقاليد الشفهية "ذاكرة وثقافة" لويس جان – كالفي، ترجمة: رشيد برهون، مراجعة: د. فريد زاهي، هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث (كلمة) – الإمارت العربية المتحدة، ط1، 2012.
7. الخوف من البرابرة، ما وراء صدام الحضارات، تزفيتان تودوروف، ترجمة: جان ماجد جبور، هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث (كلمة) – الإمارت العربية المتحدة، ط1، 2009.
8. الشفاهية والكتابية، والتر ج. أونج، ترجمة: د. حسن البنا عز الدين، مراجعة: د. محمد عصفور، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب – الكويت، ط1، 1994.
9. الصورة في الشعر العربي حتى آخر القرن الثاني الهجري، دراسة في أصولها وتطورها، د. علي البطل، دار الأندلس - بيروت، ط1، 1980.
10. العربية لغة القرآن (سلسلة متخصصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى)، المستوى الأساسي، محمد صبري الصقلي وآخرون، دار الشروق – القاهرة، بيروت، ط1، 1998.
11. علم الإناسة، التاريخ والثقافة والفلسفة، كريستوف فولف، نقل البروفيسور: أبو يعرب المرزوقي، الدار المتوسطية للنشر (كلمة)– أبو ظبي، ط1، 2009.
12. علم الدلالة، إطار جديد، ف. ر. بالمر، ترجمة: د. صبري إبراهيم السيد، دار المعرفة الجامعية – الإسكندرية، 1992.
13. علم الدلالة، جون لاينز، ترجمة: مجيد عبد الحليم الماشطة وآخرين، مطبعة جامعة البصرة – العراق، 1980.
14. اللغة، إعداد وترجمة: محمد سبيلا وعبد السلام بنعبد العالي، دار توبقال للنشر – الدار البيضاء، ط4، 2005.

15. محاولة في أصل اللغات، جان جاك روســو، تعريب: محمد محجوب، تقديم: د. عبد السلام المسدي، دار الشؤون الثقافية العامة – بغداد، الدار التونسية للنشر (مشروع النشر المشترك)، (د. ت).
16. مسائل الشعرية في النقد العربي، دراسة في نقد النقد، د. محمد جاسم جبارة، مركز دراسات الوحدة العربية – بيروت، ط1، 2013.
17. مفاتيــح اصطلاحية جديــدة، معجم مصطلحات الثقافة والمجتمــع، طوني بينيت – لورانس غروســبيرغ – ميغان موريس، ترجمة: ســعيد الغانمي، مركز دراســات الوحدة العربية، المنظمة العربية للترجمة – بيروت، ط1، 2010.
18. المقدمــة، عبد الرحمن ابن خلــدون، حققها: عبد السلام الشــدادي، الطبعة الخاصة بخمسة مجلدات، خزانة ابن خلدون بيت الفنون والعلوم والآداب – الدار البيضاء، ط1، 2005.
19. النظم الشفوي فــي الشعر الجاهلي، جيمز مونرو، ترجمة: د. فضل بن عمار العماري، دار الأصالة للثقافة والنشر والإعلام - الرياض، ط1، 1987.

المصادر الأجنبية:

1. a practical grammar of the Arabic language with interlineal reading lessons, dialogues and vocabulary, by; FARIS ASH-SHIDYAQ, four edition, BERNARD QUARITCH – LONDON, 1891.
2. Campus 1, méthode de français, Jacky Girardet, Jacques pécheur, CLE international.

الدوريات:

1. رأي المستشرق الألماني فولف ديتريش فيشر في تطور أساليب الكتابة العربية ومسائل لغوية شــتى، في حوار مع د. ظافر يوسف، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، المجلد (77) الجزء (3).
2. إســهامات ابن خلــدون وآراؤه النظرية في تعليمية اللغة، د. مسعودة خلاف شــكور، مجلة (الأكاديمية للدراسات الإجتماعية والإنسانية)، جامعة حسيبة بن بو علي بالشلف – الجزائر، العدد (10)، السداسي الثاني، قسم الآداب والفلسفة، 2013.

دراسة فاعلية استخدام الوسائل الالكترونية الحديثة في تدريس مادة اللغة العربية (دراسة مقارنة)

د. بلسم قبيس سعيد

كلية المجتمع – جامعة الشارقة

تهتــم الدراســة المقدمة بالتطرق الى فاعلية اســتخدام الوســائل الالكترونيــة الحديثة في تدريس مادة اللغة العربية واهميتها بالنسبة للمدرس والطالب وذلك من خلال البحث عن إيجابيات وســلبيات استخدام هذه الوسائل على المعلم والطالب، كما تهتم الدراسة بمقارنة استخدام الوسائل الالكترونية الحديثة في تدريس مادة اللغة العربية مع الوســائل التقليدية التي لازالت تستخدم في تدريس اللغة العربية

ومن خلال نتائج الدراســة التي تم التوصل اليها من خلال دراســة خصائص الوســائل الالكترونية الحديثة ومقارنتها بالوسائل التقليدية ومن خلال استبيان مقدم للطلبة والمدرسين تبين ان للوســائل الالكترونيــة الحديثة تاثير كبير على تسهيل تدريس اللغــة العربية من قبل المدرس وتسهيل تعلم اللغة العربية من قبل الطالب ، وبذلك نقترح ضرورة اتباع أساليب تدريسية الكترونية حديثة تعتمد على التفاعل وتتخذ من الإلكترونيات منصة لها، من أجل تشجيع الطلاب على التفاعل مع اللغة العربية وجعلها اللغة الأم في التعامل فيما بينهم، وترسيخ قواعدها في أذهانهم ووجدانهم.

مقدمة:

تعتبر اللغة أداة للتفكير والتحليل المنطقي فهي ليست مجرد ألفاظ تقال أو تقرأ أو تُسمع، وإنما هي جوهر التفكير لأن التفكير عملية ذهنية لا يمكن أن تتم بدون اســتخدام الألفاظ الدالة على المعاني (الجمال، 2004). واللغة وسيلة لاستيعاب فكر الأمة وثقافتها وحضارتها وهي وسيلة اتصال بين الشعــوب فهي كلام مصطلح عليه بين كل قوم فلا يستطيع المرء أن يستخدمها إلا إذا فهم معانيها ودلالاتها وبالتالي عليه دراســة مفردات اللغة الصوتية والكتابية ومعانيها، حتى يستطيع التعبير عما يدور في خلده.

واللغات عربية كانت أم أجنبية هي أســاس التحصيل المعرفي لمختلف العلوم، وإتقان الطلبة لها يساعدهم في تحصيل المعارف الأخرى. ويعتبر تعلّمها من الموضوعات التي تحتاج إلى الوسائل التعليمية، فالمتعلم بحاجة إلى ربط صور الكلمات المكتوبة بمعانيها وبلفظها الصحيح لكي يستطيع اســتيعاب ما يقرأ أو يسمع بسرعة ودقة، ويستطيع أن يعبر فيهــا عن أفكاره لفظاً وكتابة تعبيراً صحيحاً. وتبقى الكلمات أو الرموز اللفظية عبارة عن مجردات يتوقف وضوح معناها للفرد على مدى ما توفر لديه من خبرات حسية تتصل بهذه الكلمات أو الرموز. (الجرايدة، 2003) (شتات، 2010)

ولا يخفــى على أحد ان الشكاوى المتكررة من المعلمين في المدارس العربية من ظاهرة الضعف اللغــوي بعامة ومن تدنــي مستوى الطلبة في قواعد اللغة العربيــة بخاصة، وقد تعالت صيحات

المعلميــن والطلبة وأولياء الأمور من هذا الضعــف الظاهر، فمنهم من وضع اللوم في ذلك على المعلم، والمنهج المدرســي، وطرق التدريس المستخدمة في تناول موضوعات القواعد، والنتيجة أن الطلبــة يحملون هذا الضعف من صف لآخر، ثم تنعكس نتائجه على أدائهم في مهارات اللغة الأخرى (عمار, 2000).

وفي ضوء هذا الواقع فقد أصبح لزاماً على المختصين والقائمين على مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها البحث عن وسائل جديدة في تدريس قواعد اللغة العربية للتقليل من حدة هذا الضعف. لا شــك أن الوسائل التعليمية على تعددها وتنوعها تفيد في أساليب تدريس المواد الدراسية المختلفة، ومنها اللغة العربية. حيث تساعد الوســائل التعليميــة المعلمين من توفير الوقت والجهد، كما أنها قد تزيد من دافعية الطلبة نحو التعلم. كما ان الوســائل التعليمية توفر عناصر الصوت والصورة واللون، وهي أمور أساسية في عملية التعلم.

شــهدت السنوات الاخيرة تطورات ســريعة في جميــع مجالات الحياة، بسبــب التطور العلمي والتكنولوجي الناتج عن مدنية الإنسان، والتي دفعته إلى الاكتشاف والابتكار للوســائل المختلفة، والتــي ترفــع من مستوى حياته وثقافتــه. فمنذ أن خُلق الإنسان وهو يحــاول أن يتعلم من البيئة المحيطة به، ويسعى إلى إنتاج الوســائل التي تساعده في معالجة المشكلات التي تواجهه، وإيجاد الحلول المناســبة لها، ولقد تعددت هذه الوســائل نتيجة لتعدد مجالات اســتخدامها. ونظراً لنمو الحقائــق العلمية والمعارف بشكل عام ازدادت أهمية الوســائل التعليمية بشكل كبير، مما يفرض على المؤســسات التعليمية الأخذ باستخدام الوســائل الالكترونية الحديثة لتحقيق أهدافها (بدوي، 2003) (النيادي،2009).

كما ان اعتماد العملية التعليمية على الوسائل لم يعد مظهراً من مظاهر الترف، بل أصبح ضرورة مــن الضرورات، وجزءاً لا يتجزأ منها، وقد تزايدت أهميتها في الوقت الراهن إذ أصبحت البيئة المحيطة بالمدرســة تشكل تحدياً لهــا؛ لما تزخر به هذه البيئة من وســائل اتصال متنوعة تتسم بالجــذب والإثارة، وحتى لا تفقد المدرســة دورها في التعليم والتربيــة كان لا بدّ لها من تحديث أنشطتها التعليمية والتربوية، وفي مقدمة ذلك الوسائل التعليمية (سلامة ،1998)

ويمكن تعريف الوسائل التعليمية بأنها أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم، وهي بمعناها الشامل تعني جميع الطرق والأدوات والأجهزة والتنظيمات المستخدمة في نظام تعليمي بغرض تحقيق أهداف تعليمية محددة. (سلامة ،1998)

والوســائل التعليمية هي جزء من المنهج الدراسي واســتخدامها في مجال التعليم ومختلف المواد الدراســية ضرورة قائمة في توصيــل المادة إلى أذهان التلاميذ، وفــي معالجة الفروق الفردية، وزيادة المقاعد الدراســية وادخال الخبرات التعليمية بالصف الدراسي، ديبرا وهوارد (Debo-rah& Howard , 194) (لال، 2016).

أن الوسائل التعليمية إذا أحسن المدرس استخدامها وتحديد الهدف منها وتوضيحه في ذهن الطالب سوف تؤدي إلى زيادة مشاركة التلميذ الإيجابية في اكتساب الخبرة وتنمية قدرته على التأمل ودقة الملاحظة وأتباع التفكير العلمي للوصول إلى حل المشكلات. ويؤدي هذا الأســلوب إلى تحسين نوعية التعليم ورفع مستوى الأداء عند التلميذ. ومن أمثلة ذلك إشــراك التلميذ في تحديد الأســئلة والمشكلات التي يسعى إلى حلها واختيار الوســائل المناسبة لذلك مثل عرض الأفلام ومشاهدتها بغية الوصول إلى الإجابة عن هذه الأسئلة. وكذلك استخدام عرض الشرائح وغيرها. وما أكثر ما يقتصر استخدام المدرس لهذه الوسائل على التوضيح والشرح فقط. مع أن الأفضل أن يقوم التلميذ باستخدامها تحت أشراف المدرس للوصول إلى حل بعض المشكلات التي يثيرها. فيكون له بذلك دور إيجابي في الحصول على المعرفة واكتساب الخبرة " (سلامة ،1998) (معروف 1985)

الهدف من الدراسة:

فــي ظل التطورات السريعــة لتكنولوجيا المعلومات وما أحدثته التقنيــات الرقمية العصرية من متغيــرات جذرية على مختلف المستويات في مجال التعليــم العصري، ومع تغيير مسار العملية التعليميــة في دولة الإمارات العربية المتحدة من التعليم التقليدي إلى التعليم الذكي بتوفير امكانات تعليميــة عصرية رفيعــة المستوى للنهوض بجيل المستقبل في المجاليــن العلمي والتقني تطرح تساؤلات عديدة عن أهمية اســتخدام الوســائل الالكترونية الحديثة في تدريس مادة اللغة العربية وعلى هذا الاساس جاءت فكرة الدراسة التي تهدف إلى إيضاح مدى فاعلية استخدام تلك الوسائل في تدريس اللغة العربية. كما تهدف إلى تسليط الضوء على صعوبات توظيف هذه الوســائل في مدارس امــارة الشارقة – الامارات العربية المتحدة، وقد تم الحصول على المعلومات من خلال دراسات وبحوث متعددة بالإضافة الى استبيان موزع على بعض مدرسي مادة اللغة العربية عدد (20) معلما وعدد من الطلاب الذين يدرســون مادة اللغة العربية عدد (30 طالب وطالبة) ومن خلال الدراسة تم التوصل الى ما يلي:

1. ازدياد وعي المعلمين بأهمية استخدام الوسائل التعليمية بشكل مستمر وفي المقابل كانت نتائج بعض الاستبيانات الخاصة بواقع استخدام وسائل التكنلوجيا الحديثة بالمدارس غير مريحة إذ

ان اغلب مدرسي مادة اللغة العربية لازالوا يستخدمون الوسائل التعليمية التقليدية.

2. عدم توفر الدورات التدريبية للمعلمين التي تدربهم بكيفية استخدام الوسائل التعليمية الالكترونية في خدمة التعليم في تدريس مادة اللغة العربية ولقد ذكرت هذه الصعوبة خصيصا باعتبارها أكبر صعوبة تواجــه المعلمين لأن عدم توفر الدورات التدريبية تنبني عليها كل الصعوبات التي ظهرت من خلال الدراسة فهي المنبع الأساسي للصعوبات إذا لم يتم مواجهتها فتستمر الصعوبات بالظهور من خلالها.
3. ازدياد وعي الطلاب بمعنى الوســائل التعليمية الالكترونية الحديثة والاســتجابة الكبيرة من الطلاب بضرورة تدريس مادة اللغة العربية بواسطة الوسائل التعليمية الالكترونية الحديثة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراســة في مواكبة التغيرات والتطــورات الناجمة عن الانفجار المعرفي والتقني، وذلك لما لطرق التدريس وخاصة الوسائل التعليمية الالكترونية من دور كبير في صقل شــخصية المتعلم وتكامله، والقــدرة على التغلب على صعوبات التعليميــة المختلفة. كما جاءت هذه الدراســة متمشية مع التوجهات الحديثة لأمارة الشارقة متمثلة بمبادرة صاحب السمو الشيخ الدكتور ســلطان بن محمد القاســمي عضو المجلس الأعلى حاكم الشارقة بأطلاق الهوية الجديدة لمبادرة تعلم اللغة العربية في مدارس الشارقة تحت مسمى «لغتي».

والتي تعتمد على دعم تعليم اللغة العربية بوســائل ذكية لطلبة إمارة الشارقة وقد تم إطلاقها خلال عــام 2013 والهادفة إلى تعزيــز اللغة العربية والتعلم بها من خلال أحدث الوســائل والبرامج العصرية وتهيئة البيئة المدرسية الملائمة للإبداع باللغة العربية.

كما تهــدف الهوية الجديدة « لغتي « إلى تشجيع القراءة والكتابة بالوســائل الإلكترونية الحديثة إضافة إلى تعزيز دور اللغة العربية التي تمثل الركيزة الأساسية للنظام التعليمي في دولة الإمارات وتعتبر أحــد المحددات الحيوية للهوية الوطنية وهي الوعاء الحضاري الذي تستمد منه ســمات الشخصية المواطنة التي يستند إليها في بناء الأوطان وتطورها.

نتائج البحث:

من خلال الدراســة تبين ان للوســيلة التعليمية الالكترونية الحديثة اهمية كبيرة في تدريس مساق اللغة العربية وذلك من خلال مقارنتها بالوسائل القديمة ولوحظ بان الطالب يستطيع فهم المعلومة من خلال استخدام الوســائل الالكترونية كالحاسوب والايباد وعرض افلام عن موضوع الدرس

وعرض شـــرائح البوربوينت اكثر من الوســـائل التقليدية كالسبورة والكتاب المدرسي والصور الورقية ، كما لوحظ من خلال الدراسة ان اغلب المعلمين لازالو يستخدمون الوسائل التقليدية ولا يستخدمون الوســـائل الالكترونية الحديثة في تدريس مادة اللغة العربية وهذا يتعارض مع مايريده الطالـــب ومع التطور الكبير في الوســـائل التعليمية الالكترونية ، كمـــا لوحظ ان هناك عدد كبير من المدرسين يجهلون اســـتخدام عدد من الوسائل التعليمية الالكترونية كالسبورة الذكية وعرض الشرائح .

لذلك يجب تفعيل استخدام الوسائل الالكترونية الحديثة في تدريس مساق اللغة العربية حيث ويمكن تلخيص الدور الذي تقوم به الوســـائل الالكترونيـــة الحديثة في تحسين عمليتي تعليم اللغة العربية بما يلي:

1. استثارة اهتمام الطالب وتشويقه إلى درس اللغة العربية، وجعله أكثر استعداداً للتعلم، كما أنها تجلب له السرور، وتجدد فيه النشاط.
2. إثراء التعليم من خلال ما تضيفه من أبعاد جديدة إلى الموقف التعليمي وبالتالي تتوسع خبرات الطالب.
3. تكفل الوسائل التعليمية الالكترونية اشتراك جميع حواس الطالب في عملية التعلم. مما يترتب على ذلك بقاء أثر التعلم لأطول فترة ممكنة.
4. تساعد الطالب على تكوين مفاهيم سليمة عن الأشياء.
5. تضمن مشاركة الطالب بفاعلية في عملية التعلم.
6. تنمي لدى الطالب القدرة على التأمل ودقة الملاحظة، وحب الاستطلاع.
7. تساعد المعلم على تحقيق أهداف الدرس بأسرع وقت، وأقل جهد.
8. الوسائل التعليمية الالكترونية ضرورة ملحة يلجأ إليها المعلم عندما لا تكفي الوسائل التعليمية التقليدية في إيصال أو تقريب المعلومات إلى أذهان الطلاب.
9. تساعد المعلم على تقديم مادته بأسلوب جذاب لا يخلو من الإثارة والمتعة.
10. التغيير في طرق وأساليب عرض الدروس، والابتعاد عن الرتابة والجمود الممل.
11. تساعد الطالب على الوصل الى المعلومة بنفسه

المناقشة :

لوحظ من خلال النتائج التي تم التوصل اليها انها تتفق مع الدراسات قد تمت حول نفس الموضوع حيث توصلت أيضا» الى ضرورة اســتخدام التقنيات الحديثة في تدريس المواد ومنها مادة اللغة العربية ومن هذه الدراسات الدراسة التي قامت بها (ابو رزق، 2012) والتي درست من خلالها أثر استخدام تكنولوجيا السبورة التفاعلية في إكساب الطلبة المعلمين مهارة التخطيط لتدريس مادة اللغــة العربية واتجاهاتهم نحوها كأداة تعليمية وقد توصلت الدراســة أن لدى الطلبة ميول كبيرة نحو استخدام السبورة التفاعلية ، مع وجود عدد من المشاكل في عملية استخدامه ، وكذلك ينطبق مع الدراســة التي قامت بها (شــتات ، 2010) حول تعليم اللغة العربية بوســاطة الحاسوب في الصفوف الأربعة الأولى: الواقع والمأمول والي توصلت الى أهمية استخدام الحاسوب في تدريس مادة اللغة العربية .

كذلك الدراســة الذي قام بهــا (الزهراني، 2007) والذي دعا القائمين علــى تعليم اللغة العربية وتعلمها في العالم العربي والإسلامي اللحاق بركب التقدم والتطور في ميدان تعلم اللغات وتعليمها واســتخدام التقنيات الحديثة في عملية التعليم والتعلــم، وتنطبق مع ما جاء به (العربي، 1981) والذي أوصى الى اهمية توظيف معطيات التقنية في تعليمها وتعلمها.

كذلك الدراســة التي قام بها (لال، 2016) حول الكشف عن أثر اســتخدام الوسائل التعليمية في تحسن الأداء الأكاديمي والاتجاهات نحو التقنيات التعليمية لدى طلاب التربية العملية وأشــار فيه الى أهمية استخدام التقنيات التعليمية في عملية التعلم.

وهــذا يتفق مع نتائج بعض البحوث مثل دراســة (Mecknes, 2002) ودراســة (Bock-man, 2003)(والتي تشير إلى أن اســتخدام الوسيلة في حد ذاته يعد عاملاً هاماً للوصول إلى نتائج جيدة في الأداء التدريبي للطلاب , وايضاً مثل دراســة (Quinn , 1994) الذي أشارت إلى ضرورة اســتخدام الوســائل التعليمية في العملية التعليمية , وتوفير الدورات التدريبية لإنتاج استخدام الوسائل التعليمية .

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة فإن فأننا نوصي بما يلي:

1. ضرورة استفادة مدرسي اللغة العربية من تكنولوجيا المعلومات وتوظيفها في العملية التعليمية وفي تدريس ماد اللغة العربية، وخاصة ما يتعلق بالبرمجيات التعليمية.
2. زيادة الدورات التدريبية لمدرسي اللغة العربية تتعلق بكيفية استخدام الوسائل الالكترونية الحديثة في عملية تدريس مادة اللغة العربية.
3. أن تحرص المنطقة التعليمية على توفير الوسائل التعليمية الالكترونية الحديثة التي تخص مادة اللغة العربية في مدارس الدولة.
4. تحفيز وتشجيع معلمي اللغة العربية على استخدام الوسائل التقنية الحديثة في عملية تدريس مادة اللغة العربية.

المصـــادر

1. أبو رزق ، ابتهال محمود (2012): أثر اســتخدام تكنولوجيــا السبورة التفاعلية في إكساب الطلبــة المعلمين مهارة التخطيط لتدريس مادة اللغة العربية واتجاهاتهم نحوها كأداة تعليمية، المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة.
2. الجمال، بسمة خليل سليم (2004): أثر استخدام استراتيجية التدريس الخصوصي المنفذة من خلال الحاسوب في تقديم دروس علاجية لموضوعات صرفية في تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي، وفي اتجاهاتهم نحو الحاسوب، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا- جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
3. الجرايــدة، نبيلة عبد الرحمن (2003): أثر التدريس بمساعدة الحاســوب في تحصيل طلبة الصــف الأول الثانوي في قواعد اللغة العربية، رســالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم-جامعة آل البيت.
4. العربي ، صلاح عبــد الحميد (1981) : تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق ، لبنان ، مكتبة لبنان
5. النيادي، شــافع (2009): أثر برمجية تعليمية في تحصيل طلاب الصف الرابع الأساسي في قواعد اللغة العربية
6. الزهراني، مرضي بن غرم الله حسن (2007): إسهامات اللغة والأدب في البناء الحضاري للأمة الإسلامية -ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العالمي الأول للغة العربية وآدابها .
7. بدوي، رمضان مسعد. (2003): استراتيجيات في تعليم وتقويم تعلم الرياضيات.عمان – دار الفكر.
8. سلامة، عبد الحافظ (8199) : مدخل إلى تكنولوجيا التعليم - در الفكر للنشر والتوزيع.
9. شــتات، خالدة عبد الرحمن (2010): تعليم اللغة العربية بوســاطة الحاسوب في الصفوف الأربعة الأولى: الواقع والمأمول
10. عمار، ســالم. (2000): نحو رؤية جديدة لتدريس النحو العربي على المستوى الجامعي في ضوء النظريات الحديثة في اللغة العربية وعلم النفس-مجلة التربية-قطر.
11. معروف، نايف محمود (1985): خصائص العربية وطرائق تدريسها - بيروت دار النفائس
12. لال، زكريا يحيي (2016): أثر اســتخدام الوســائل التعليمية فــي تحسن الأداء الأكاديمي والاتجاهات نحو التقنيات التعليمية لدى طلاب التربية العملية بكلية التربية – جامعة أم القرى

13. Bockman, Mary (2003) Challange for communication Technology communication Research 31, 251-276
14. Debroah, L, and Howard, J (1994) Teacher and Technologist Beliefs About Educational Technology .Educational Technology Research & Development , 42(4) ,73-85
15. Mecknes, Jhon .(2002) Some exploration in initial interaction and beyond : Toward a developmental theorgy of interpersonal , communications , Human communication Resarch, 1, 90-105
16. Quinn, J. (1994) Connecting Education and Practice in an Instractional Design Graduate Program, Educational Technology Research & Development, 42(3) 71-82

" الدلالة النحوية في المناهج التعليمية "

أ.عائشة محمد عبدالله الحمادي

المقــدمة

الحمد لله رب العالمين ،والصلاة والسلام على أشــرف الأنبياء والمرســلين نبينا محمد –صلى الله عليه وسلم-.أما بعد ...

تنطلق الدرسات اللغوية الحديثة الباحثة عن الدلالة في أي نص ابداعي من ركيزة أساسية مفادها أن اللغــة في جوهرها نظام من الرموز،ونظام من الإشــارات تعبر عن الأفكار والمشاعر،فهي ظاهرة اجتماعية غايتها توصيل المعنى؛وعليه اللغة العربية هي وسيلة للتعبير عن هذه الحاجات والآراء ضمــن السياقــات اللغوية ويعتبر السياق النحوي جزء من هذا البناء الكلي في الرســالة اللغويــة ،ولقد كان عبد القاهر الجرجاني أكثر تعمقا في فهــم النّحو وربطه بالدلالة والبلاغة في نظرية النظم،فقال:" توخي معاني النحو في معاني الكلم".وعليه فإن الدعوة لتفعيل الجانب الدلالي في الدرس النحوي ســيساهم في تقريب هذه المفاهيم النحوية عند المتعلمين وترسيخها؛ولذا علينا العنايــة بموضوع تطوير طرق تدريس النحو وتبني الاتجاهات الحديثة في تدريس العربية عامة والنحو خاصة ،من خلال تحويل النحو المعياري إلى النحو الدلالي وبيان الأثر المعنوي للتراكيب النحوية في النصوص الأدبية عامة والنثرية خاصة مما ســيضفي عليها ســمة الحيوية والواقعية وسينقل بالمتعلمين من حفظ القواعد المجردة إلى فهم المعاني المتحققة.

وبناء على ماتقدم ،فإن المدار الرئيسي لهذه الورقة البحثية يكمن في البحث عن الحلول العملية للمسائــل التالية في مجال تدريس النحو وطــرق التقويم وقياس المخرجات لدى المتعلمين، والتي قد سبق طرحها من قبل الباحثين والدارسين وهي:لماذا نعلم النحو ؟ وكيف نجعل تعلم هذه المادة إجرائيــا وذا دلالة ؟ وما هو المضمون الذي ينبغي أن تشتمــل عليه مقررات النحو ؟ وكيف يتم قياس وتقويم المخرجات التعليمية.

تمهـيد:

العلاقة بين الدلالة والنحو

علـم الدلالـة (Semantics)هوعلـم الرمـوز اللغويـة وغيـر اللغوية؛باعتبارها أدوات اتصال،والموضـوع الأساسـي لهذا العلم هو:المعنى.ويعد علم اللغة أحـد فروعه. ولا أحد ينكر قيمـة المعنـى بالنسبة للغة حتى قال بعضهم "إنه بدون المعنى لايمكـن أن تكون هناك لغة"(312) ويلعب المعنى دوراً كبيراً في كل مستويات التحليل اللغوي وتطبيقاته الكثيرة؛فعلم الدَّلالة هو العلم المختصّ بدراسـة معاني الألفاظ والعبارات والتَّراكيب اللُّغويَّة في سـياقاتها المختلفة،ومن أنواع الدلالة:

1- الدلالة الصوتية.

2- الدلالة الصرفية.

3- الدلالة النحوية.

4- الدلالة المعجمية.

ولايمكن الفصل بين علم الدلالة وغيره من فروع اللغة كالنحو والصرف واللغة والمعاجم،والذي يهمنـا هنا في هذا البحث (الدلالة النحوية)والعلاقة الوثيقة بين الدلالة والنحو،فالدلالة النحوية هي عبارة عن الوظيفة التركيبية للكلمات في الجمل،والتأثير بين الوظيفة والتركيب متبادل فيما بينهما فأي تغيير في تركيب الجملة هو تغيير في وظيفتها النحوية.وبالرغم من أن علم الدلالة من العلوم الحديثة إلا أن علماء اللغة قديما فطنوا لأهمية المعنى والمقاصد في اللغة عامة ونصوص القرآن والسنة خاصة فوضعوا علم النحو.

المبحث 1:

لماذا وضع علم النحو ؟

أولـى علماء اللغة القدامى اهتمامهـم بعلم النحو(Grammaire)حتى توصّلوا إلى الوظائف النحويّة والدلاليّة للكلمات؛واستطاعوا وضع قواعده وفق المواضعات اللغوية الخاصة بكلام العرب الفصيح؛لتعليـم المسليمن الجدد من غير الناطقين بها(اللغة العربية)لغة القرآن؛مما يساعدهم على اكتساب الملكة اللغوية المطلوبة في غياب البيئة العفوية؛وبذلك أصبح الدرس النحوي أول الحلول

(312) عمر،د.أحمد مختار،علم الدلالة،ط7(2009م،عالم الكتب،القاهرة،مصر) ص 5.

العلمية المفيدة في عهد الخلفاء الراشـــدين.ونتيجة لتطور الحركـــة العلمية والثقافية والاقتصادية في الحضارة الإســـلامية، نشطت حركات التأليـــف والتصنيف في مجالات عدة وتطورت العلوم وتوســـعت علوم العربية بفروع وفنون كعلم العروض والبيان والبلاغة والكتابة وقواعد الرســـم والخط والإملاء؛قال ابن قيّم الجوزيّة :» وإنّما يعرف فضل القرآن مَنْ عرف كلام العرب ،فعرف علـــم اللغة،وعلم العربية،وعلم البيان،ونظر في أشـــعار العرب وخطبهـــا ومقاولاتها في مواطن افتخارها،ورســـائلها»[313].وعليه فإن اكتساب الملكة اللغوية يتطلب منا معرفة بالنحو أساساً فهو عامل مساعد للتمكن من الفصاحة أولاً إلى جانب عوامل أخرى كتعلم قواعد الكتابة والاملاء وعلم البيـــان والبلاغة وغيرها للوصول إلى درجة البلاغة الأدبية المطلوبة،وقد أشـــار ابن خلدون في مقدِّمته إلى أهميّة النحو فقال:»الذي به نتبيِّن أصول المقاصد بالدلالة فيعرف الفاعل من المفعول والمبتـــدأ من الخبر ولـــولاه لجهل أصل الإفادة[314].وهذا هو المتوخى فـــي علم النّحو، فلا يمكن الوصـــول إلى معاني الألفاظ ودلالتها عبر السياقات المختلفة إلاّ عن طريق إدراك العلاقات التي تربط بينها، وهذا هو موضوع النّحو وقواعده.

ويعتبر النحو مقياســـا أساســـيا للتفريق بين المعاني المتداخلة في مختلف التراكيب اللغوية،وهو العلم الذي يحدد العلاقات بين الكلمات في التراكيب اللغوية، ويبيّن وظائفها الدلالية،فجاءت قواعد الإعراب؛لتبيـــان هذه المعاني النّحوية ودلالتها.وأكّد الجرجاني على ذلك فقال:» أن الألفاظ مغلقة على معانيها حتى يكون الإعراب هو الذي يفتحها، وإن الأغراض كامنة فيها[315] وهو يقوم بدور أساسي في تحديد الوظائف النحويّة للكلمات من خلال الحركات التي تفرِّق بين الكلمة والأخرى. فالحركـــات الإعرابيّة التي تظهر على أواخر الكلمات هي التي تدلُّ على المعنى المقصود وتفرِّق بيـــن الكلمات برفـــع هذه ونصب تلك ومن هنا يتضح لنا أهمية تحليـــل الظواهر التركيبية لتحديد وظائفهـــا النحوية من خلال الحركات الاعرابية.قال الزجاجي:»فإن قال قائل : فما الفائدة في تعلّم النّحو ؟ وأكثر الناس يتكلمون على سجيّتهم بغير إعراب، ولا معرفة منهم به، فيفهمون ويفهمون غيرهم مثل ذلك ؟

فالجواب في ذلك أن يقال له :الفائدة فيه الوصول إلى التكلم بكلام العرب على الحقيقة صوابا غير مبـــدّل ولا مغيَّر؛وتقويم كتاب الله عزّ وجلّ الذي هو أصل الدين والدنيا والمعتمد ،ومعرفة أخبار النبـــي -صلى الله عليه وســـلم- وإقامة معانيها على الحقيقة ؛لأنـــه لا تفهم معانيها على صحة إلاّ

(313) ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد الدمشقي الحنبلي.الفوائد المشوق إلى علوم القرآن وعلم البيان.(1982م،دار الكتب العلمية،بيروت)ص7

(314) ابن خلدون،عبدالرحمن بن محمد، تحقيق علي عبدالواحد وافي،مقدمة ابن خلدون.(2006م،مكتبة الاسرة،القاهرة) ص132.

(315) الجرجاني،عبدالقاهر بن عبدالرحمن بن محمد.تحقيق ياسين الأيوبي،دلائل الإعجاز.(2002م،المكتبة العصرية،بيروت) ص12.

بتوفيتها حقّها من الإعراب.»(316).وهنا يكمن فائدة الإعراب فهي التي تمد العربية بروح وقوة وحيويّة،وبذلك صار في اللغة العربيّة الإعراب الوظيفي أو النحو الدلالي .

المبحث2 :

كيف نجعل تعلم مادة النحو إجرائيا وذا دلالة ؟

وضع علم النحو لمساعدة الناس على معرفة الطريق إلى كلام العرب الفصيح ،والفصاحة أعم من البلاغة.لإن الكلام يكون بليغاً باعتبار أن معناه بلغ في صوغ تركيبه إلى حد له توفية بتمام المراد.أمـــا الكلام الفصيح فهو باعتبار بيان مفرداتـــه وحسنها وعذوبتها في السمع. ولذا فإن علم النحو صناعة تعين على اكتساب الملكة اللغوية ويجب علينا مراعاة اكتساب الملكة المزدوجة التي تخص من جهة السلامة النحوية ومن جهة أخرى توظيف معاني النحو في الخطاب والتواصل.

ولجعل مادة النّحو إجرائيا وذا دلالة ينبغي منا تدريب المتعلمين على الممارســـة اللغوية من خلال التحكم بالصياغه اللفظية والدلالية معا في اللغة، ومن الأخطاء الشائعة في مناهجنا التعليمية التركيز على شـــرح القاعدة النحوية وإهمال توضيح الأثر المعنوي للتركيب النحوي؛مما أعطى طابـــع الجمود لمادة النحو؛ورجع بها إلى ســـمة المعيارية المجـــردة المنفصلة عن أرض الواقع والحياة،فكان لابد من إعادة النظر في مادة النحو والتركيز على الجانب(النحو الدلالي)ولن يتحقق ذلـــك إلا عن طريق تفعيل الجانب الدلالي في دورس النحـــو واعتمادها ناتجاً من نواتج التعلم و إدراجها ضمن تدريبات(التذوق)البلاغية بعنوان(فائدة نحوية) تهدف إلى: الارتقاء بذائقة المتعلمين من خلال نقد النصوص الأدبية وباســـتعمال أداة النحو كمقياس لرصده الظواهر التركيبية وبيان وظائفها النحوية فيها.ولابد من دمج النحو وقواعده ضمن أسئلة الفهم والاستيعاب واللغة والمعاني والبلاغة فالدلالة النحوية لا تتضح إلا من خلال هذه المستويات اللغوية .

المبحث3:

ما هو المضمون الذي ينبغي أن تشتمل عليه مقررات النحو ؟

مادة النحو(من حيث أنه علم)لايمكننا إلغائه أوتغييره فهو حجر الأســـاس لتشكيل العلوم اللغوية الأخرى وبالعكس تماما أي مجهود ســـيبذل لجعله أكثر سهولة مما هو عليه سوف يقود لا محالة، كما يقول هيلمسلاف Hjelsmslev، إلى تحريف القواعد والقوانين وهتك للمبادئ العلمية السليمة (317).ومن يريـــد أن يعلمه أو يتعلمه فعليه أن ينظر فيه كما هو.ويتكيف مع خصوصياته.وهنا

---

(316) الزجاجي،إبراهيم بن محمد بن السري.تحقيق إبراهيم الايباري.إعراب القرآن.ط5 (2006م.دار الكتاب المصري.القاهرة .مصر)ص 76.

(317) صاري.د.محمد صاري.محاولات تيسير تعليم النحو قديما وحديثا دراسة تقويمية في ضوء علم تدريس اللغات.رسالة دكتوراه مخطوطة.(2003 م.جامعة عنابة .الجزائر)ص 5.

يأتي دور مؤسساتنا التعليمية عامة والمعلمين خاصة في اتباع الاتجاهات الحديثة في تدريس العربية وتفعيل منظومة التعلم الذكي باستخدام التقنيات الحديثة والألعاب التعليمية المشوقة؛ومن أهم المضامين التي ينبغي أن تشتمل عليها مقررات النحو؛والمدار الرئيسي الذي ينبغي أن يتأسس عليه تدريس مادة النحو هو فكرة التمرس اللغوي، والتي تساعد على خلق المهارات اللغوية وإحكامها.

وعلى هذا فالتركيز على التمرينات اللغوية بصفة عامة، والتمرين النحوي على الخصوص، تقنية تربوية ضرورية جدا لتحقيق فكرة الممارسة اللغوية،ولا تستغني عنها أي طريقة أو منهاج تعليمي مهما كانت توجهاته اللسانية والمنهجية.ومن أفضل الحلول المبتكرة لتقديم هذه الممارسة هو تصميمها ضمن قوالب مشوقة كالألعاب التعليمية الحركية والتقنية عبر أجهزة الايباد والحاسوب باستخدام البرامج المتطورة بحيث يحوي الروح التنافسية بين المتعلمين لحصد أكبر عدد من النقاط. بالإضافة لإعداد ملف خاص بالتدريبات الكتابية المكثفة والمرفقة بالخرائط الذهنية والرسومات التوضيحية لأهم القواعد النحوية على غرار مادة الرياضيات تماماً.وكما نلحظ عند(تحليل واقع المحتوى النحوي)في مناهجنا التعليمية كثافة من حيث الموضوعات،وغزارة في المفاهيم والمصطلحات النحوية، وغموض أحياناً في لغة التعريفات والتي قد تبدو ألغازا ورموزا لا يتسع عقل المتعلمين لفهمها وإدراك معانيها الدسمة.ولذا اقترح رفد الكتب المدرسية بمختلف مراحلها التعليمية بالخرائط الذهنية التي توضح القواعد والعلامات الإعرابية كالمرفوعات والمنصوبات والمجرورات وغيرها من الأساسيات النحوية لتسهيل على الطلبة من استخدامها والرجوع إليها وقت ما شاء، فالفهم أعمق أثراً من الحفظ .ويأتي دور المعلمين هنا في إرشاد المتعلمين إلى طريقة استخدام هذه الخرائط وقراءتها ؛لتكون أكثر نفعا من الاعتماد على ذاكرته وإلزامه بحفظها،كما إن تكرار الرجوع لهذه الخرائط واستعمالها وبخاصة عند انجاز التكليفات يضمن لنا اكتساب المتعلمين وإتقانهم للمهارات المطلوبة وبكل سهولة وييسر.ومن الضروري أيضاً ربط دروس النحو بالمعاجم وتحديداً(لسان العرب لابن منظور) لقد ركز ابن منظور كثيرا على الوظيفة النّحوية للكلمة التي هو بصدد دراستها،ولذلك جاء معجمه حافلا بشتى المسائل النّحوية،وتعتبر المعجمات العربية زاد الباحث في اللّغة والأدب والاجتماع وعلم النفس وفلسفة اللّغة،وهي في ثروتها اللغوية التي تمدّنا بطاقات هائلة من الألفاظ، تساعدنا على التعبير عن أرقى المعاني الحضارية الحديثة في أساليب متنوعة، فهي وعاء فكري ومخزون لغوي تعتمد عليها الدراسات اللغوية الحديثة.فالنّحو في حقيقته هو توضيح للوظائف الدلالية التي تؤديها الكلمات في

التركيب اللغوي بالاعتماد على العلاقات التي تربط بعضها ببعض[318]، كما يمكننا اســتثمار هذه المعاجم في تحديد المصطلحات النحوية، والإفادة منها في فهم وتيسير قضايا النحو العربي، وفهم مضامينه وجعلها في متناول المتعلم وفق خصائص ومميزات اللغة العربية.

المبحث 4:

كيف يتم قياس وتقويم المخرجات التعليمية ؟

اللغة العربية كغيرها من اللغات والصناعات التي يمكن اكتسابها بعد التعلم والدربة والحفظ والممارسة؛ لتصبح مَلَكَةُ مكتسبة عند المتعلمين أي: لتصبح صفةٌ راسخةٌ في نفسه،أوعقله فيستعد لها ويتعامل معها بكل حذقٍ ومهارة. ومادة النحو من أهم العلوم العربية الأساســية المساعدة على تعلــم الفصحى ومــن أكثر الأفكار الخاطئة انتشاراً هو تحميل علــم النحو دائماً مسؤولية إكساب المتعلمين هذه الملكة؛ومن الظلم كذلك اتهام مادة النحو وقواعدالإعراب بأنها سبب الضعف اللغوي عند المتعلمين،فمن خلال خبرتي البسيطة في وزارة التربية والتعليم لاحظت بأن هناك عدة أسباب للضعــف اللغوي من أهمها عدم امتلاك المتعلمين لمخزون فكري ومعرفي من المفردات اللغوية والتراكيــب الفصيحــة وذلك بسبب عزوف الأجيال عن القــراءة والمطالعة مما أدى إلى ضعف الناتــج الكتابي عندهم ،وهنا نحتاج لإعــادة النظر في أدوات قياس وتقويــم مخرجاتنا التعليمية والارتقاء بالمتعلمين ليصبحوا المتذوقين والناقدين بأدوات النحو ونظرياته من خلال التحليل الفني للنصوص الأدبية والنثرية خاصة عن طريق :

1. القراءة الواعيــة المتأنية: يدرك فيها القارئ العلاقات النحوية مع بيان الجوانب الدلالية فيها. (أسئلة الفهم والاستيعاب ، ومعاني المفردات والمعجم).
2. الكشــف عن جوانب القوة والضعف في التراكيب اللغوي وإصدار الحكم عليه في مجــــال لغة النص،ومفرداته،وأسلوبه،وصورة الفنية.(تدريبات التذوق).
3. بيــان وظيفة هذا النص اللغوي ومقامه:من خلال تحليل الكلام إلى عناصره ووحداته المكونة له، للكشف عما بينهما من علاقات داخلية؛ لكي نصل إلى المعنى الذي يتصل أيضا بمستويات التحليــل المختلفة: الصوتية والفونولوجية والمورفولوجيــة والنحوي وتحديدا بيان:العلاقات التركيبية بين الوحدات النحوية.

(318) مراد .وليد محمد.نظرية النظم وقيمتها العلمية في الدرسات اللغوية عند عبدالقاهر الجرجاني.(1983 م.دار الفكر.دمشق)ص.66

4. التقليل من أســئلة الاعراب، والتركيز على أســئلة المناقشة وقياس الفهم؟ كوصف المقصود مــن النص ومالدليل على ذلك من خلال التركيــب النحوي ؟ أو بين الوظيفة النحوية في هذا التركيب ؟ أو وضح العلاقة بين الوحدات النحوية؟

5. إعــداد تقرير عن قضية نحوية تناولها ابــن منظور في معجم لسان العرب حول مصطلحات النحو أو بعض المفاهيم .كنشاط للمادة لطلبة المرحلة الثانوية.

الخـــاتمة

أن النظريـــة النحوية إبداعية.ُوالتصوُّر الحضاري للغة لا يتم إلا من خلال رؤيتها في الحركة الإبداعية،وفـــي ظِلِّ هـــذه العلاقة بين النحو والإبداع، نستطيع دفع عجلـــة الحركة الابداعية عند المتعلمين من خلال التركيز على الجوانب الدلالية وتوظيفها،ونستطيع في نهاية هذا الورقة البحثية أن نلخص أهم الأفكار في هذه النقاط :

1. للنَّحو قيمة كبيرة في تحليل النصوص الأدبية.
2. يتبيَّن أهميَّـــة تعلم النحو من جهةٍ أنه يصون لسانَ المتكلِّم من الخطأ، ومن جهة أخرى يُعينه على الإبداع في كتاباته (الملكة المزدوجة).
3. كما يساعد النحو على فهم ما تشتمل عليه النُّصوص الأدبية الفصيحة - وعلى رأســـها القرآنُ الكريم - من لطائفَ ودقائق لغوية.
4. تكثيـــف التمرينات المتنوعة التي تساعد على خلق المهارات اللغوية وإحكامها.وحبذا تصميم هذه التدريبات على طريقة الألعاب التعليمية وبطريقة تنافسية.
5. رفد الكتب بالملخصات والخرائط الذهنية على شـــكل رســـوم بيانيـــة بسيطة يشار فيها إلى العلاقـــات والعمليات بالرموز والجداول وتستثمر فيها الألـــوان وبطريقة جذابة.(من خلال الاستعانة بمتن الآجرومية).
6. تعديـــل أدوات القياس والتقويم المخرجات التعليميـــة من قياس مدى تمكن الطالب من قواعد الإعراب إلى بيان المعاني النحوية وشرح وظائفها الدلالية.وتكليفه بإعداد تقرير بسيط حول موضوع يختاره من معجم لسان العرب.
7. ربـــط النظام النَّحْويِّ بالنصوص الأدبيـــة كالشِّعر والنثر وربط النحو مع الصَّرْفِ مع الدَّلالة مع الإيقاع.

قائمة المصادر والمراجع

1. ابن خلدون،عبدالرحمن بن محمد،تحقيق علـــي عبدالواحد وافي،مقدمة ابن خلدون.(القاهرة: مصر،مكتبة الاسرة،2006م).
2. ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن ســـعد الدمشقي الحنبلي،الفوائد المشوق إلى علوم القرآن وعلم البيان.(بيروت: لبنان،دار الكتب العلمية،1982م).
3. الجرجاني،عبدالقاهـــر بن عبدالرحمن بـــن محمد،تحقيق ياســـين الأيوبي،دلائل الإعجاز.(بيروت:لبنان،المكتبة العصرية، 2002م).
4. د. محمـــد صاري،محـــاولات تيسير تعليم النحو قديما وحديثا دراســـة تقويمية في ضوء علم تدريس اللغات.(رسالة دكتوراه مخطوطة، نوقشت بجامعة عنابة، الجزائر،2003م).
5. د.أحمد مختارعمر،علم الدلالة،ط7.(القاهرة:مصر،عالم الكتب،1430هـ-2009م).
6. د.ســـعد علـــي زاير و د.ســـماء تركـــي داخل،اتجاهات حديثة فـــي تدريس اللغـــة العربية. ط1(عمان:الأردن،الدار المنهجية للنشر،2015).
7. د.علي أبو المكارم،النحو التعليمي في خمسة قرون: بحوث لغوية وأدبية.(مكة المكرمة:المملكة العربية السعودية ،جامعة أم القرى، 1984).
8. د.محمد محمد يونـــس علي،مقدمة في علمي الدلالة والتخاطب.ط1(بيروت:لبنان،دار الكتاب الجديد المتحدة- 2004م).
9. الزجاجي،إبراهيم بن محمد بن السري،تحقيق إبراهيم الايباري،إعراب القرآن.ط5 (القاهرة : مصر،دار الكتاب المصري،2006م).
10. وليد محمد مراد،نظرية النظم وقيمتها العلمية في الدرسات اللغوية عند عبدالقاهر الجرجاني. (دمشق: سورية،م،دار الفكر،1983م).

دور المعلم في تنمية مهارة التعبير في مادة اللغة العربية

آلاء الطـــائي

تعــد التنشئة الاجتماعية بحد ذاتها عملية تعلم لانها تتضمــن تغييرا أو تعديلا في السلوك نتيجة التعرض لخبرات وممارسات معينة ، فمؤسسات التنشئة الاجتماعية المختلفة تستخدم خلال عملية التنشئة الاجتماعية بعض الأساليب والوسائل المعروفة في تحقيق التعلم سواء أكان ذلك بقصد أو بــدون قصد والتطبيع الاجتماعي في رأي نظرية التعلم هو ذلك الجانب المحدود من التعلم الذي يعنى بالسلوك الاجتماعي عند الانســان أو يمكن أن ننظر الى التطبيع الاجتماعي باعتباره تعلما يسهم في تنمية قدرة ومهارة الفرد في القيام بأدوار اجتماعية معينة .

وتــرى النظرية ان التطور الاجتماعي يحدث عنــد الاطفال بالطريقة نفسها التي يحدث فيها تعلم المهمــات الاخــرى وذلك من خلال مشاهدة افعــال الاخرين وتقليدهم ولاشــك ان مبادى التعلم العامة مثل التعزيز والعقاب والاظفاء والتعميم والتميز كلها تؤدي دورا رئيسيا في عملية التنشئة الاجتماعية .(1)

ومن هذا المنطلق جاءت أهمية دور المعلم في المؤسسة التعليمية كونه غاية ووسيلة في الوقت ذاته فهو غاية عندما يصبح قدوة يحتذي بها الطالب ويقلدها ويحاول ان يصل الى كمال قدراتها،ووسيلة كونه ينقل رموز وعناصر ثقافته عبر التنشئة الاجتماعية لطلبته ليكتسبوا المعرفة العلمية فيصلوا الى غاية اكبر تتمثل في فاعلية ادوارهم المجتمعية المستقبلية .

و يشيــر البنائيون المعرفيون الى إن أفضل طريقة للتأكّد من أن المعلومات المكتسبة تعزّز التعلّم ذا المعنى والتعلّم الدقيق للمفاهيم هي من خلال طرح المعلم أسئلة عدة والتأمل في أثناء التحضير لوحدة ما مثل:

1- ما هي الأفكار والتعميمات والمبادئ المهمة التي أريد أن يكتسبها تلامذتي في نهاية الوحدة؟

2- كيف يبدو هذا العنوان للمتعلّمين؟ كيف سينظرون إليه أو يدركونه؟

3- مــا هي أفضل الطرائق لعرض أو تقديم هــذه الأفكار لهم، كي يتسنى لهم ربطها بما يعرفون ومن ثم ليتحدّوا مدى ملاءمتها للمعلومات المكتسبة الراسخة؟

إن طرح مثل هذه الأســئلة ســيدفع المعلّم ولا شــك إلى البحث عن الإجابات المحتملة، ما يسهّل له عملية اختيار المفاهيم المناســبة والملائمة لمستــوى المتعلِّمين الفكري والنفسي، كما يسمح له باختيار أفضل الطرائق والتقنيات التي تخدم هذه الأفكار والمحاور.(2)

وهــذا يوضح مدى فاعلية الدور الذي يؤديه المعلم ضمن عملية التنشئة الاجتماعية ،اذ يمثل ركنا اساسيا تستند اليه هذه العملية في نجاحها أو فشلها .

ومـــن أهم ما يمكن ان يؤديه المعلم هو خلق بيئة تربوية تعليمية مليئة بالرموز التعبيرية ينمي من خلالهـــا الطالب رصيده اللغوي بطريقة علمية ووفق منهج علمي متطور يواكب تغييرات العصر الحديث ، ويبدأ أصحاب نظرية التفاعل الرمزي الاجتماعية دراســـتهم للنظام التعليمي من الفصل الدراســـي (مكانَ حدوثِ الفعلِ الاجتماعي). (3) فالعلاقةُ في الفصل الدراسي والطالب والمعلم، هي علاقةحاســـمة؛ لأنه يمكن التفاوض حول الحقيقة داخل الصف، إذ يُدرك الطلبة حقيقة كونهم ماهريـــن أو أغبيـــاء أو كسالى. وفي ضوء تقييم معلمهم لهم بأســـتخدامه الرموز اللغوية المعبرة فيتفاعلون معه بحسب فاعلية دوره التعليمي، حيث يحققون في النهاية نجاحاً أو فشلاً تعليمياً.

لذلـــك نستطيع ان نعتبر فاعلية المعلم في تحفيز الطالب علـــى التعبير من أهم الادوار واخطرها في المؤســـسة التعليمة لا ســـيما اذا ماعرفنا التعبير على انه: مايملكه الفرد من قدرة على التحدث أو الكتابة عن أحاســـيسه وأفكاره ومشاعره في وضوح وتسلسل . ويعده علماء اللغة القالب الذي يصب فيه الإنسان أفكاره بلغة سليمة ، وتصوير جميل ، وهو الغاية من تعليم اللغة ، ففروع اللغة كلها وسائل للتعبير الصحيح بنوعيه الشفهي والتحريري . ومن أجل خلق القدرة على التعبير لابد من ممارســـة القراءة والكتابة بأستمرار وعدم الاعتماد على أستخدام النسخ واللصق ، كي يتمكن الطالب من التعبير الصحيح في الاداء .

أهمية التعبير:

التعبير بنوعية الشفهي والتحريـــري يعد ضرورة للفرد والمجتمع ، والإنسان لا يستغني عنه في مراحل حياته المختلفة، كما أن التعبير غاية وبقية فروع اللغة وســـيلة ، فجميع فروع اللغة تصب فـــي التعبير ؛ فمن خلال التعبير نستطيع أن نحكـــم على الشخص في جوانب مختلفة ، ولهذا فأن التعبير يعطينا صورة صادقة عن شخصية الإنسان الذي يكتب أو يتحدث ونلاحظ أن جميع فروع اللغة تخدم فرعاً واحداً وهو التعبير ويستمد التعبير أهميته من جوانب أهمها:

أ - أنه أهم الغايات المنشودة من دراسة اللغات ، لأنه أحد جانبي عملية التفاهم، فهو يغطي جانبين من فنـــون اللغة هما الحديث والكتابـــة ، ويعتمد امتلاك زمامهما على فني اللغة الاســـتماع والقراءة .

ب - أنه وســـيلة لاتصال الفرد بغيـــره وأداة لتقوية الروابط الفكريـــة والاجتماعية بين الأفراد.

ج- أن للعجـــز عن التعبير أثـــر كبير في إخفاق الطلبة، وفقد الثقـــة بالنفس ، وتأخر نموهم الاجتماعـــي والفكري . كما ان عـــدم الدقة في التعبير يترتب عليـــه فوات الفرص وضياع الفائدة .

د - أن التعبير عماد الشخص في تحقيق ذاتيته وشخصيته وتفاعله مع غيره ، فالكلمة المعبرة عماد الرواد والقادة ولو لم يملكوها ما سلكوا الطريق إلى العقول والقلوب

هـ – أ ن التعبير الجيد من أسس التفوق الدراسي في المجال اللغوي وفي غيره . فإذا تفوق الطالب في تعبيره تفوق في دراسته اللغوية وفي حياته الدراسية ، بل تفوق فيما بعدها من الحياة العملية وعليه يعد التعبير من دلائل ثقافة الطالب وقدرته على ترجمة أفكاره بعبارة سليمة بليغة ، وفهــو يعد من أهم ما يجب أن يهتم به معلم اللغة . وغرض التعبير يتمثل في تعويد الطالب على حسن التفكير ، وجودته . (4)

أهداف تعليم التعبير:

1-التعبير عن الافكار والحاجات والمشاعر بدقة وفي عبارات مترابطة .

2- استخدام الحصيلة اللغوية استخداما سليمافي التعبير السفوي والكتابي .

3- اكساب الطلبة مهارة ترتيب الافكار وتسلسلها المنطقي .

4- مساعدة الطلبة على مواجهة المواقف الحياتية المختلفة.

لذلك وجب على المعلم ان يركز في طريقة تدريسه على عدد من النقاط لعل من أهمها:

أ - ينبغــي أن يركز على المعنى لا على اللفظ ، أي أن يهتم المعلم بالأفكار . ورغم أهمية اللفظ إلا أنه خادم للفكرة معبر عنها.

ب - ينبغي أن يتم تعليــم التعبير في مواقف طبيعية مثل المواقف التي يستعمل فيها الطالب اللغة في حياته.

ج - تخصيص حصص معينه للتدريب على مختلف ألوان النشاط اللغوي .

د - استغلال المواقف العرضية الغير مقصودة في تدريب الطلبة على ممارسة التعبير وتوجيههم للتعبير عن أنفسهم أولاً . وإمدادهم بالخبرات اللازمة التي تساعدهم على ذلك.

هـ - تزويد الطلبة بحساسية المواقف المختلفة مثل كتابة رسالة ، أو مذكرة أو حكاية.

و - يجب على المعلم أن يهتم بتعبيره حين يكتب أو يتكلم فهو نموذج للتعبير الواضح البسيط .

ي - ينبغــي وضع معايير ومستويات أمام الطلبة في الغايات المطلوب وصولهم إليهم أو وصول إنتاجهم إلى حد معين.

م - توظيف فروع اللغة في تعليم التعبير ، والعمل على إزالة الخوف والتردد في نفوس الطلبة.

ن - الوقوف على الأخطاء الشائعة في التعبير الكتابي أو الشفهي حسب ترتيب الأخطاء وأهميتها.

ك - تذليل كل العقبات التي تقلل من رغبة الطالب في الكلام أو الكتابة.

ل - ينبغي على المعلم أن يعطي الطلبة الحرية في تعبيرهم حتى يعبروا عن أنفسهم لا عما يريده المعلم.(5)

- أهداف التعبير في المرحلة الابتدائية

يهدف تعليم التعبير إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تقويـــة لغة الطالب وتنميتهـــا وتمكينه من التعبير السليم عن خواطر نفسه وحاجاتها شـــفهياً وكتابياً .
- تنمية التفكير وتنشيطه وتنظيمه والعمل على تغذية خيال الطالب بعناصر النمو والابتكار.
- تنمية شخصيةاالطالب وتفتحها للعيش في المجتمع بفعالية ويسر.

والواضـــح من هذه الاهـــداف ان التعبير الكتابي يسهم في بناء وصقل شـــخصية الفرد من خلال مايكتسبـــه في بيئتـــه التعليمية من تعليم ممنهج ينمي ذاته ويعبر عن دواخلها . ليسهم بطريقة غير مباشره في دمجه مع مجتمعه الاكبر وادائه لدور اجتماعي ايجابي ينم عن ثقته بذاته وقدرته على حل مشكلاته الاجتماعية والنفسية ،لانه ببساطة قادرعلى التعبير بما يجول في خاطره من افكاره قد تصل الى درجة الابداع والابتكار . ومن هذا المنطلق جاء اســـهاب الباحثة وتركيزها على كل مايخص تعليم التعبير في هذه المرحلة المبكرة والمهمة من حياة الفرد.

- تعليم التعبير في المرحلة الابتدائية

يمكن تقسيم هذه المرحلة الدراسية إلى حلقات ثلاث هي :

الحلقة الأولى (وتشمل الصف الأول والثاني)

الحلقة الثانية (وتشمل الصف الثالث والرابع)

الحلقة الثالثة (وتشمل الصف الخامس والسادس)

- الحلقة الأولى

يســـود التعبير الشفهي في هذه الحلقة ، وذلك لعدم قـــدرة الطلبة على التعبير الكتابي ، ويمكن أن يكون التعبير الشفهي على الصورة التالية:

1) موضوعات التعبير الشفهي الحر:

أ - حديث الطلبة بمحض حريتهم واختيارهم عن شئ يدركونه بحواسهم في المنزل أو المدرسة أو الشارع

ب - الأخبـــار التي يلقيها الطلبة في الفصل مثل حادثـــة أوحكاية ..... ويكون الحديث على هيئة خبر يلقيه الطالب على زملائه ، وتعقبه مناقشات يشترك فيها الجميع ، أو محادثة في صورة أسئلة يوجهها الأطفال والمعلم إلى صاحب الخبر ليجيب عنها.

ج - وقد يشترك المعلم أحيانا بإلقاء خبر على طلبته ، ينتزعه مما يرضي حاجات الطفولة وميولها.

2) موضوعات التعبير الشفهي المقيد:

أ - التعبيـــر عن القصـــص بعد إلقائها عليهم ،وذلك بإعادة الطلبة ســـردها أو بإجابتهم عن بعض الأســـئلة التي توجه إليهم ، أو تمثيلهم لقصة إن كانت صالحة للتمثيل ، أو تكميل النقص فيها إذا كانت قد ألقيت عليهم ناقصة.

ب - التعبير عن الصور : وذلك بأن يعرض المعلم على الطلبة مجموعة من الصور المناسبة لهم، أو يرشدهم إلى مواضعها في الكتب ويطالبهم بالتحدث عنها.

ج - خلق بعض المواقف التي تثير السؤال أو التعجب أو الإجابة على ســـؤال حجرة الصف أو خارجه مع الحرص على توجيههم التوجيه السليم.

د - كيفية التعامل باســـتخدام الألفاظ المهذبة المناســـبة للمواقف منها ، من فضلك - إذا سمحت - أتأذن لي؟

- الحلقة الثانية

يـــدرب الطلبة في هذه الحلقة علـــى التعبيرين : الشفهي والكتابي ، أما التعبير الشفهي فيسير على نمـــط الحلقـــة الأولى ، من حيث اختيـــار الموضوعات وألوان التعبير ، ولكن بصورة أوســـع ، وأسلوب أرقى ، وذلك لاتساع أفق التلميذ ونمو أفكاره وتقدم ملاحظته وزيادة محصوله اللغوي.

- الحلقة الثالثة

يدرب فيها الطلبة على التعبير الكتابي أكثر من الشفهي ويراعي فيها المعلم في تصحيحه لكراس الطالب أمور عدة لعل من أهمها:

أ - إشراك الطالب في تصحيح خطأه بقدر الإمكان.

ب - الاهتمام بالفكرة قبل اللغة.

ج - إصلاح الأخطاء في الكتابة والعبارات والأفكار.

د – يسجل الأخطاء العامة في دفتر خاص ويرشد إلى تصويبها.

هـ - يكلف المعلم الطلبة بكتابة تصويب الخطأ مرتين أو ثلاثا , ويفضل أن يشجع المتفوق بنشر موضوعه في صحيفة الفصل أوالمدرسة أو بإذاعته في الإذاعة المدرسية لتحفيز بقية الطلبة.

ويرصد المختصون اللغويون تقييم مهارة الكتابة من خلال دور المعلم في تصحيحه للتعبير الكتابي في هذه المرحلة اذ انه يعتمد على تقييم مهارة الكتابة لدى الطالب من جانب ، وتنميتها بشكل يتلائم مع متطلبات المراحل االتالية في دراسته من جانب آخر. وعليه فأن الدور الفاعل للمعلم يتركز في :

- تمكين الطالب من التعرف على نماذج سهلة وواضحة من الكتابة العربية ممثلة في خطي الرقعة والنسخ.
- تقديم المناسب من علامات الترقيم وتدريب الطلاب على استخدامها في مواضعها الصحيحة ورسمها بطريقة صحيحة .
- يعمل المنهج على حل مشكلات الكتابة التي تواجه الطلاب خاصة تلك الناتجة عن عدم التمييز السمعي في الاصوات مثل (س ، ز) (ض ، د) وغيرها .او المتشابهة في الرسم مثل(ح،خ ،ج،ع،غ)
- وغيرها .
- المفترض ان يشتمل المقرر الدراسي المقدم للطالب تدريس التشديد كونه ظاهرة صوتية مؤثرة في الشكل المطلوب مع(ال) الشمسية .
- عتبار التدريب الكتابي تدريبا على التعلم الذاتي والتعليم المستمر .

- العناية بتعليم الطالب التفريق بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة .
- تعليـــم علامات الترقيم لدورها في توضيـــح المعنى عند تعلم الكتابة ،كما هو الشأن عند تعلم القراءة .
- تعلم اســـس الخط العربي بعـــرض كتابات ونماذج تعينهم على تحسيـــن خطهم في المراحل الاساســـية من تعليمهم ، خاصة ان الخط سيلازمهم عند التعبيرعن انفسهم وظيفيا أو ابداعيا . مع مراعاة السرعة والدقة والجمال فيما تخط ايديهم.(6)

وهذا ما اكد عليه علماء النفس التربويون عندما اكدوا على أهمية المعرفة المكتسبة كبنى معرفية أو للوصـــول إلى تعلّم ذي معنى. وأوضحوا أن الأفـــراد يتعلَّمون عندما يحوِّلون المادة الجديدة و يعيـــدون بناءهـــا أو تكييفها ضمن اطار بنيوي خاص بهم.وينطبق ذلـــك على أهمية تعليم التعبير الكتابي.(7)

بعـــد هـــذه التصحيحات الكتابية ينتقل المعلم بدوره هذا الى اداء دور اخر يكون مكملا لما بدأه مع طلبته من السلسة المنتظمة للتنمية والتطوير التعبيري من خلال التعبير الموجه الذي يأخذ اشكالا عدة منها:

1- كتابة حوار يقدم المعلم للطالب بعض مفرداته .

2- كتابة موضوعات يستعان فيها بالاسئلة .

3- تمرينات التلخيص لنصوص سبقت قراءتها .

4- تقليد نماذج لرسائل شخصية ورسمية وبطاقات دعوة .....الخ.

معوقات تنمية مهارة التعبير في المرحلة الابتدائية :

أ - نجد أن كثيرا من المعلمين يتركون الطلبة يكتبون في المنزل ، وهذا خطأ لأنه يعتمد على غيره عند كتابة التعبير غالباً ، والصواب كتابة التعبير في الصف.

ب - اختيار المعلمين لموضوعات غير حيوية مكررة وبالتي لا يستفيد الطالب منها بالقدر الكافي . فمثلاً ـ اكتب عن موضوع الحج ونحن نقول ممكن أن نتناول هذا الموضوع بطريقة أخرى غير المعتادة حيث نعرض فلماً عن الحج وعند الإنتهاء منه يكتب الطلاب عما شاهدوه .

ج - وضع حصص التعبير في آخر اليوم الدراسي ، وهذا يؤثر على أداء الطلبة ويقلل من رغبتهم في الاهتمام بحصة التعبير لقلة الاهتمام بها من جانب المدرسة والمعلم نفسه .

د - إن المعلميــن لا يعرفون طلابهم بمكونات الموضوع في التعبيــر الكتابي ، وكيف يكتبون ، وكيف ينظمون أفكارهم .

هـ - عدم ربط فروع اللغة العربية والاستفادة منها في درس التعبير.

و- عدم استغلال حصص التعبير للتدريب على مجالات التعبير المختلفة ، مثل الرسائل والبرقيات وملء الاستمارات .

ي - إتباع طرق غير سليمة عند تصحيح كراسات الطلبة ، وبالتالي يؤدي إلى عدم تصحيح الطلبة لأخطائهم في الموضوعات القادمة.

م - إن الطلبــة لا تتاح لهم فرصــة اختيار الموضوعات التي يميلون إليهــا وإنما يركزون على موضوع واحد.

ن - لا تستغــل حصة التعبير الكتابي للتدريب على مهارات التعبير الكتابي ، وهي كثيرة وتتصل بالمهارات الخاصة ببناء الموضوع ، والمهارات الخاصة بكتابة الموضوع ، مثل علامات الترقيم، وأدوات الربط من حروف عطف وحروف جر ، كيفية تنظيم الأفكار وترتيبها ، ومهارات متصلة بالنواحي التركيبية والنحوية مثل : خلو الموضوع من الأخطاء النحوية

ك - إسناد تدريس مادة التعبير إلى معلم غير متخصص ، بحجة زيادة نصاب المعلمين . (8)

- تعليــم التعبير في المرحلة الثانويــة : اصبحت النظرية البنائية في التعلم مرتبطة بتيار تربوي رائد أعاد المتعلمين إلى واجهة العملية التعليمية/التعلمية. ويهدف هذا التيار إلى إقالة الممارســة التربوية التقليدية بحيث تصبح الدروس مخطَّطة ومتدرِّجة لتشجيع الطلبة على اســتخدام خبراتهم بغية تحقيق فهم بنائي ناشط من خلال جعل ما يتعلمونه ذات معنى بالنسبة إليهم. وقد توصل التيار البنائــي في التربية إلى تحقيق إصلاحات عديدة فــي المناهج التربوية وفي تعليم القراءة والكتابة والدراسات الاجتماعية والعلوم. وســنتعرض للبنائية هنا كنتيجة لأبحاث علماء النفس المعرفيين باعتبارها تحــرِّك المتعلمين في المجالات الآتية: في الأعمال والإجــراءات المساعدة على بناء ارتباطــات داخلية، في مجال تنظيم المعلومات في الذاكرة النشطة، لتصبح مفهومة وذات معنى، وفي مساهمتها في بنــاء ارتباطات بين المعلومات الجديدة والأخرى المكتسبة. والبنائية، من هذا المنظور، هي تطبيق مبادئ التعلّم في الصف والتي اســتخرجت من النماذج المعرفية (cogni-tive models) التــي تؤمِّن للمتعلّمين فرصة بناء طرائق وأســاليب خاصة بهم للحصول على المعرفة.(9)

وعليه يوجه الطالب بعد اجتيازه المرحلة الابتدائية بكتابة التعبير الحر الذي يعتمد على الذات في كتابـــة موضوع يقترح عليه ،لا يتجاوز الفقرتين أو الثلاث فقرات ، مع الاســـف تجربة كثير من المعلميـــن تدل على ان هذا المطلب لا يحققه عدد كبير من الطلبة .اذ يخفق الطالب أما في طريقة ربط الجمل ،أو توسعة الفكرة وتنظيم عرض الموضوع .

والحل يكمن في :

ان يستعين المعلم بنماذج لكل هذه الاخطاء ويحللها في الصف من خلال بعض النصوص القصيرة ويجري عليها التدريبات المناسبة مع طلبته .

لكن المشكلة الاكثر تعقيدا تكمن فـــي اعتقادعلماء الاجتماع المعرفيين بأن نظرة المتعلِّمين للتعلُّم على أنه مجرد نشاط وليس غاية، تدفعهم ، إلى أن يكونوا سلبيين خلال الدرس. وتوضيحًا، فإنهم ينتظرون بفارغ الصبر الورقة المطبوعة أو المختبر أو الفرض أو الامتحان. فكيف يستطيع المعلّم أن يحوّل النظـــرة إلى الهدف وليس إلى النشاط؟ وهنا يشير المعرفيون إلى أهمية دور المعلِّم في أثناء الدرس إذ ينبغي عليه أن يباشـــر في شرح المفاهيم الأولية والتعميمات، والأفكار المتضمنة في المحتوى الدراسي من دون التركيز على الحقائق المجزّأة أو المعلومات المتباعدة . (10)

ولنستعرض بعض هذه الطرائق:

إن المناهج والكتب المدرســـية تخلو نسبيًّا من المحاور والأفكـــار العامة والمبادئ، وتركّز على مجموعات من الحقائق أو الأنشطة. وكتب التاريخ أصدق دليل على ذلك، فيتعلّم الطلاب الحروب وأســـبابها وتواريخها وأماكنها ويملأون الخرائط المتصلة بها. أما النظرية البنائية في التعليم عن الحـــروب فإنها تشدد على انخـــراط المتعلِّم في قضايا تدور حول النزاعات الإنسانية، وأســـبابها ونتائجهـــا. أما الحروب فإنها تقدم كمجموعة من الأحداث تساعد المتعلّم على بناء مفهوم أوســـع حول التاريخ. وعندها يأتي دور المعلّم في تنظيم التعلّم حول أفكار عامة ومبادئ وتعميمات .(11)

ويعتمد معلموا اللغة العربية في هذا الصددعلى تطوير الفكرة الاساســـية بأضافة جمل التوســـعة ،فغالبا مايبدأ المعلم بطرح فقرة تبدأ بجملة تحتوي على فكرة أساســـية تلحق بها أنواع من الجمل ذات وظائف تفسيرية أو تعليمية أو شـــواهد لتأييد الفكرة ، وعلينا أن نعطي الطلاب في المرحلة الثانوية فكرة عن طريقة تطوير الجملة الاساســـية بأضافة الجمل اللاحقة ، وقد وضع المختصون في مجال تعليم اللغة العربية والتعبير الكتابي بعض الامثلة تصلح للصفوف المتوســـطة والمتقدمة ويمكن الانشاء على غيرها بحسب مستوى الدارســـين وطبيعة الموضوع الذي هم بصدده .وهي

على النحو الاتي :

- تطوير الفكرة الاساسية بأضافة جمل تفسيرية .
- تطوير الفكرة بأضافة الشواهد من القرآن الكريم وحديث رسـول الله صلى الله عليه وسـلم ،والامثال والقصص.
- ربط الفقرات بالاشارة الى ما ورد بالفقرة السابقة
- الربط بالتمثيل لما ورد في الفقرة السابقة
- الربط بتفصيل ما سبق ذكره داخل الفقرة
- الربط بالاعداد الترتيبية (12)

وتسعى المؤسـسة التعليمية الحديثة الى ايجاد اسـاليب متطورة لتقويم العمليـة التعليمية برمتها وجعلها ذات مفهوم شـامل لجميع عناصر هذه العملية من طالب الى مدرس ومنهج وبيئة تربوية تتضمن اسـاليب التدريس والادارة واسـاليب التقويم نفسها بحيث يصبح التعليم أمرا حيويا ودالا على الكفاءة العلمية والعملية في ذلك المجتمع.

ومن اجل تحقيق هذه الاهداف لابد ان يعتمد المعلم على أختيار اداة حديثة في تقويم اسلوب التعبير لدى طلبته تواكب حداثة المناهج والاسـاليب التربوية في المؤسسة التعليمية ، وعليه يمكن تقسيم أساليب تقويم التعبير الى قسمين :

1- التقويم الشامل: ويعتمد على النظر في نماذج حقيقية من كتابات الطلبة ، للخروج بأنطباع عام عـن مقدرة الطلبة الكتابية ن وفي هذا النوع من التقويم يصحح المعلم الورقة نفسها ، فأذا أختلف المعلمان في التقويم قام الثالث بتقويم الورقة .

وينظر المعلم في هذا النوع من التقويم الى العمل نظرة كلية بوصفه عملا كاملا لا مجموعة أجزاء وتفاصيل . وهذا الاسلوب الشامل يمكن العلم من تقويم اوراق كثيرة بسرعة لانه يستخدم المعيار ذاته في جميع أوراق الطلبة .

2- التقويم التحليلي: هنا يركز المقوم على التفاصيل والعناصر ،ويقترح نقاطا لكل عنصر ويقوم المعلم بتصحيح كل ما تحويه الورقة ويضع النقاط ،وعندما يراجع الطالب ورقته وعليها الدرجات يدرك نقاط الضعف في كتابته .

والفرق بين التقويم الشامل والتحليلي أن الاول يمكن استعماله لتقويم معظم ألوان الكتابة ، والثاني يستخدم لتقويم ألوان معينة من الكتابة ،كما ان النوعين من التقويم يمكن أستعمالهما في تقويم عمل كتابي واحد . (13)

أما ما يمكن ان يعتمده المعلم بدقة في تقويم التعبير الكتابي فيشمل الجوانب الاتية :

المحتوى ،التنظيم ،الالفاظ ، وبنية الجمل . وعلى المعلم أن يقوم عمل كل طالب وأن يطرح على نفسه سـلسلة من الاسـئلة ويجد اجابات لها من خلال أعمال طلبته وفيما يلي بعض النماذج لهذه الاسئلة:

1- تقويم المحتوى :

- هل عرض الطالب موضوعا ونماه ؟
- هل ضمن الطالب موضوعه معلومات ؟
- هل برزت شخصية الطالب ؟
- هل جذب الدارس بأسلوبه القارئ ؟

2- تقويم التنظيم :

في هذا القسم يحدد المعلم الطريقة التي ينظم بها الطالب المعلومات

- هل وضع لاطالب عنوانا للقصة ؟
- هل كتب الطالب مقدمة واضحة ؟
- هل عرض الطالب المعلومات في تسلسل ملائم ؟
- هل عرض الطالب معلومات ملائمة للموضوع ؟

3- تقويم استعمال الالفاظ :

على المعلم ان يلاحظ كيف يستخدم الطالب الالفاظ واي نوع يستخدم فيطرح على نفسه الاسـئلة الاتية:

- هل يستخدم الطالب ألفاظا محددة ؟
- هل يستخدم الطالب جملا معقدة ؟

- هل ابتكر الطالب كلمات جديدة ؟
- هل يستخدم الطالب كلمات وصفية محددة ؟

4- تقويم بنية الجملة :

يوجه المعلم اسئلة تركز على أنواع الجمل وتنوعها والتراكيب والترقيم :

- هل يستخدم الطالب جملا بسيطة ؟
- هل يستخدم الطالب جملا مكررة ؟
- هل يرتب الكلمات ترتيبا صحيحا في كل الجمل ؟
- هل يستخدم علامات الترقيم ؟

ويرى المختصون في مجال تطوير المناهج التربوية وخاصة منهج اللغة العربية ان المعلم اذا ادى هذا الدور بالدقة والفاعلية المطلوبة فسوف تتحسن نسبة مهارة الطلبة في مادة التعبير الكتابي(14)

- توجيهات علمية وأجتماعية للمعلم لتقويم التعبير الكتابي:

1- يجب ان يشمل التقويم جميع مراحل الكتابة وخطواتها وليس لناتج النهائي وحده .

2- التركيز فيالتقويم على مهارات الكتابة التي تعلمها الطالب وتدرب عليها .

3- ليـــس الهدف من التقويم وضع العلامات فقط ، وانما مساعدة الطال بعلى معرفة الاســـاليب الكتابية الصحيحة .

4- يجب تدريب الطالب على تقويم عمله لانه يحتاج الى هذه المهارة في مراحل حياته المختلفة وهو يمارس فن الاستماع والحديث والكتابة .

5- تنمية قدرة الطالب على على التقويم عبر مدة زمنية طويلة من التدريب والممارسة المستمرة.

6- تشجيع الطالب على ما كتبه من خلال العبارات المحفزة للنجاح والثقة بالنفس .

7- يجب ان يكون تقويم مايكتبه الطالب مستمر طوال العام الدراسي .

- تعليم التعبير في المرحلة الجامعية:

تعتمد هذه المرحلة بحسب رأي اصحاب المدرسة البنائية في التعليم على دور المعلم في خلق مايسمى بأسلوب تحدي صحة المعلومات الأولية المكتسبة وملاءمتها للمتعلّمين من خلال طرح السؤال الاتي على نفسه :

- ما هي أفضل الأساليب لتفرض على طلابك إجراء مقارنة بين ما يعرفونه وما يتعلّمونه؟

في الإجابة عن هذا السؤال يشير البنائيون إلى دَوْر المعلّمين في تخطيط دروسهم لخلق نزاع أفهومي (conceptual).

فإذا قدّمت مثلاً درسًا في العلوم ممهدًا بما يأتي: إن الكائنات الصغيرة (germs) تدخل أجسامنا لتعيش فيها بهدوء وتأكل وتنمو... في حين ينظر الطلاب إلى هذه الكائنات على أنها تهدّد الجسم وتؤذيه أكثر من كونها مجرد أجسام تسعى إلى السلام في هذه البيئة الجديدة. فالنزاع الأفهومي يظهر عندما لا تنتج معتقداتنا المكتسبة أو طرائق تفسيرنا للأشياء النتائج التي نتوقعها. ويمكن أن يطبق هذا النزاع في الدراسات الاجتماعية عندما يتحدّى المعلّمون المعلومات المكتسبة حول حوادث معينة، وفي اللغة العربية عندما يطلبون إلى المتعلّمين التنبؤ حول ما يمكن أن يحصل عند قراءة قصة أو نص معين ، وفي العلوم كذلك عندما يطلب إليهم ان يحزروا أو يتوقعوا ماذا سيحدث عندما نمزج مواد كيميائية مع بعضها. يشير المعرفيون، والبنائيون، إلى أن أفضل سبيل لخلق هذا التحدي هو في تصميم دروس يمكنها أن تخلق نزاعًا أفهوميًّا، ويعتقدون بأن المتعلّمين يميلون عندئذ إلى حل هذا النزاع ببناء معانٍ جديدة لأنفسهم ثم استعادة ما تعلّموه لتطبيقه في مضامين جديدة .(15)

ومع كل هذه المثالية في التعليم من خلال فاعلية المعلم مع الطلبة والمنهج والبيئة الدراسية الاننا نلاحظ وجود عوامل كثيرة تتسبب في اخفاق الطلبة الجامعيين في التعبير والكتابة وحصيلة المعلومات المكتسبة قد تكون من أهمها :

- عدم القراءة والمطالعة والاعتماد فقط على قراءة المادة الامتحانية،فضلاعن الزخم الطلابي في قاعات الدراسة مما يؤدي الى تشتت الطالب وقلة انتباهه مما يؤثر على انخفاض مهاراته التعبيرية والكتابية .
- تساهل بعض الاساتذة في الاخطاء وفي أعطاء الدرجات مما يخلق عند الطالب نوع من التقاعس وضمان النجاح مما يؤدي الى التجهيل اللغوي للمجتمع الجامعي خاصة والمجتمع الكبير عامة.(16)
- تغيير الواقع الاجتماعي نحو الانسان العولمي مما أدى الى التشتت الاجتماعي والثقافي خاصة اللغوي .

المصـــادر

1- العتوم، عدنان ،علم النفس الاجتماعي، ط1، مكتبة الجامعة، الشارقة، 2009،ص76-75.

2- كلفـــن ، روبرت وريتشارد روس ، مدخل الى علم النفس الاجتماعي ،ترجمة ياســـمين حداد وموفق الحمداني ، دار وائل للنشر ،عمان،2002،ص36-34.

3- عرفة ، صلاح الدين ، تعليم وتعلم المهارات مهارات التدريس في عصر المعلومات ،ط1،دار المناهج ، القاهرة 2005،ص80-74.

4- الهاشـــمي ، عبد الرحمن ، التعبيـــر وفلسفته ، واقعه ، تدريســـه ، ط1، دار المناهج، عمان ،2005، ص22-20.

5- حسيـــن، مختار الطاهر ،تعليم التعبير الكتابي مرشـــد المعلم، ط1،مكتبـــة العبيكان،الرياض ،2006،ص15-14.

6- عطية ،محسن علي ،تدريس اللغة العربية ،ط1،دار المناهج للنشر ،عمان ،2007،ص82-78.

7- البهـــي ، فؤاد وســـعد عبدالرحمن ، علـــم النفس الاجتماعـــي: رؤية معاصـــرة، دار الفكر العربي،القاهرة 2004 ،ص60-57.

8- زمزم ، ندى اســـماعيل ،تحليـــل الاخطاء اللغوية الكتابية في التعبيـــر الحر لدى مركز تعليم العربية لغير الناطقين بها ، معهد تعليم اللغات ،جامعة دمشق ن 2007،ص14-12 .

9 - السيد،عبـــد الرحمـــن محمد ، علم النفـــس الاجتماعي المعاصر، إيتـــراك للنشر والتوزيع ، القاهرة، 2004، ص25-20 .

10- عودة، محمود ،اسس علم الاجتماع،جامعة عين شمس ، القاهرة، 2015،ص37-34.

11- كريـــب، إيان،النظرية الاجتماعية من بارســـونز إلى هابرماس، ترجمة محمد حسين غلوم، عالم المعرفة، الكويت ،1999،ص85-80 .

12- الدليمـــي ، كامـــل محمد نجـــم ، تدريس قواعـــد اللغـــة العربيـــة ،ط1،دار المناهج للنشر والتوزيع،عمان، 2004، ص59 .

13- شحاتة، حسن ، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ،الدار المصرية ،القاهرة 1996، ص15-11.

14- العبيدي ،رشـــيد عبد الرحمن ، العربية والبحث اللغوي المعاصر ،مطبعة المجمع العلمي ، بغداد،2004،ص27-25.

15- دورناتـــي ، السنـــدرو، الانثروبولوجيا الالسنية ،ترجمة فرانك درويـــش ،المنظمة العربية للترجمة ،بيروت،2013 ، 12-10 .

16- الربيعـــي ،حسين كريم ماجد ، أخطـــاء الطالب الجامعي اللغوية فـــي الاملاء والمعلومات والتعبيـــر ،المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية ، دبـــي ، الامارات العربية المتحدة ، مطابع مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية ، 2015،ص324-325.

سِيميائيَّةُ الترقيمِ وأثرُها في تعليمِ الإعرابِ وأساليبِ العربيةِ للناطقينَ بغيرِها

الباحث/ د. علي نجار محمد حسن

قسم اللغة العربية - كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة جازان - السعودية

مقــدّمة

يُعَدُّ الإعرابُ وفهمُ معاني الكلام الثمرةَ المرجوة من علم النحو وقواعده.

والعامل في الحقل اللغوي يجد الإعراب وفهمَ المعاني وتحديدَ نوعية الأسلوب ـ يشكلان صعوبة أمام كثير من أبناء العربية فضلا عن الناطقين بغيرها .

وهذا البحث يحاول الإســهام بوضع آلية جديدة لتعليم الإعراب والأســاليب؛ وذلك من خلال الاســتفادة من سيميائية الترقيم كعتبة من عتبات النص؛ بحيث إنه بمجرد أن يرى الطالب العلامةَ الترقيميةَ يستنبط مباشــرة الموقع الإعرابيّ، وكذلك ماهيةَ الأسلوب ومَيْزَه من غيره؛ فالسيميائية هنا معناها لغوي؛ أي العلامة التي يعرف به الشيء.

وعلامــات الترقيــم تُعَدُّ مهارةً مهمةً ومهمَلةً في آنٍ؛ فكثير من الإخصائيين اللغويين لا يهتمون بتفعيلهــا في الدرس اللغوي والتنبيه على قيمتها في الكــلام المكتوب وإبراز المعاني، فضلا عن ســيميائيتها في معرفة بعض المواقع الإعرابية والأساليب؛ لذا إذا كان من الواجب على واضعي المناهج للناطقين بغير العربية ــ مراعاةُ ثقافاتهم الخاصة، والمفرداتِ اللغويةِ التي يدرسونها من صوت وكلمة، ومفردة نحوية بسيطة ومركبة، ثم أسلوب ودلالة ــ فإنه يحسن بل يجب عليهم أن يراعوا في مخططاتهم اللغوية علاماتِ الترقيم وأهميتَها لمن يتعلمون العربيةَ لغةً ثانية.

ووسَمْتُه بـ:»سِيميائيَّةُ الترقيمِ وأثرُها في تعليمِ الإعرابِ وأساليبِ العربيةِ للناطقينَ بغيرِها»

ومنهجــه تحليلــي قائم على الوصف والتطبيق، وخطته بعد المقدمــة مبحثان، وخاتمة بها أهم النتائــج والتوصيات؛ يتحدث المبحث الأول عن علامات الترقيــم والعلاقةِ السيميائيةِ بينها وبين الإعراب والأســاليب العربية؛ ففيه ذكر العلامات الدالة على الإعراب والأساليب، وقد مثلت لها مع الشرح، وثانيهما يمثل الجانب التطبيقي على طلاب المستوى الثالث من غير الناطقين بالعربية في قسم اللغة العربية بكلية الآداب في جامعة جازان بالمملكة العربية السعودية ـ وإظهار الفروق الدالــة قبل مراعاة علامات الترقيم وبعدها؛ خاصة أن مما يدرســه هؤلاء الطلاب مقررَ(القواعد النحوية).

وعلى الله قَصْدُ السبيل!

المبحث الأول - علامات الترقيم والعلاقة السيميائية بينها وبين الإعراب والأساليب

مدخل:

يتكلـــم الإنسان؛ فتعرب نبرات صوتـــه ونغماته عن تعبيراته وانفعالاته وخبره وإنشائه، ثم إذا «أراد أن تنقل أناملـه بالقلم ذلك التعبير من الذهن؛ لتسجله في أســطر أو صفحات ــ ضاعت في هذه النقلـــة عناصر التنغيم مع التحسس الحركي أيضا؛ فصار النص أبكم، يؤدي أشـــكالا خطية تقدم المعلومات مفرغة من البيئة الانفعالية والمضامين الصوتية الموجِّهة بضروب النبر ومقاطع الوقفات»[319].

ويصبـــح النص حينئذ في حاجة إلى» صوًى وأعلام تتخلل تضاعيفه؛ لتعويض ما فاته وغاب فيـــه من الشِّحنـــات الإيقاعية؛ أي في حاجة إلى رموز كتابية، لهـــا مفاهيم واضحة معيَّنة، تتخلل النص وتسدد بنيانه الدلالي، وتملأ ما تحصَّل من ثغراتِ فراغِ التنغيم والإيقاع»[320].

ومـــا يقوم بهذا الدور المهم في النصـــوص المكتوبة - هو علامات الترقيم؛ فهي» من عناصر التعبير الكتابيّ الواضح والسليم، وهي عبارة عن علامات [رموز] اصطلاحية توضع بين أجزاء الكـــلام وفي آخره؛ لتُكسب الكتابة دقةً ونظاما وجمالا وحركة؛ إذ تفيد ما يفيده الصوت المنطوق، أو تنوب عنه، وتبين للقارئ مغزى المقروء وهدفه وأســلوبه، كما تساعد القارئ على استخلاص المعنى الصحيح، وترشده إلى تغيير نبرات صوته عند القراءة بما يناسب المعنى المراد، كما أنها تعطي الجمل حقها من الوقف الكليِّ والجزئي، فضلا عن هذا فإنها توضح موقع المقروء ومكانته مـــن حيث الاقتباس، أو الاعتراض، أو الحـــذف ... إلخ؛ وهذا كله ييسر على القارئ عملية الفهم في أثناء القراءة»[321].

ومـــن خلال هذا البحث الذي بيـــن أيدينا نستطيع أن نضيف إلى الحد السابق لعلامات الترقيم قولنا: وعن طريقها يستطيع القارئ معرفة بعض الأوجه الإعرابية فضلا عن ماهية الأســـلوب. وهذا ما ندرســـه في هـــذا المبحث، وقد ركُّزت الحديـــث فيه على العلامات البـــارزة من ناحية السيميائية الإعرابية ثم الأسلوبية - حسبما رأيت - وذلك على النحو الآتي:

---

(319) علامات الترقيم في اللغة العربية: تأليف: الدكتور/ فخر الدين قباوة ــ دار الملتقى ــ حلب ــ الطبعة الأولى 2007 م: ص15 .

(320) المرجع السابق نفسه.

(321) فنون الكتابة ومهارات التحرير العربي: تأليف: الدكتور/ كمال زعفر علي ـــ مكتبة المتنبي ــ الدمام ــ الطبعة الأولى 1432 هـــ/2011 م: ص77 .

العلامة الأولى - الشرطتان(- -) [322]:

وتقعان في وسط الكلام، و» يحصر بهما الجملة الاعتراضية فقط»[323] سواء أكانت تفيد الدعاء أم التفسير أم الاحتراس أو غير ذلك؛ فهما تحصران العبارات التي ليست من الأركان الأساسية في الكلام.

وبتعليم هذه العلامة وقاعدتها للطالب الذي يتعلم العربية لغة ثانية؛ يكتسبُ عدة مهارات نحوية في وقت واحد؛ إذ إنه سيتعرف على:

أولا - الأركان الأساسية للجملة العربية التي تتمثل في الفعل وفاعله أو الفعل ونائب الفاعل مكوِّنينِ صورةً بسيطةً للجملة الفعلية، والمبتدإ والخبر مكونين صورةً بسيطة للجملة الاسمية. والجملَ البسيطة هي ما يجب التركيز عليه في تعليم غير الناطقين بالعربية، مع مراعاة اختلاف نظام الجملة بين اللغة العربية وبعض لغات غير الناطقين بها.

ثانيًا - الجملة التي تقع بين الشرطتين جملة اعتراضية؛ أي أنها ليست من الأركان الأساسية في الكلام - غالبا - فإذا حذفت بقي معنى الكلام بلا تغيير.

ثالثًا هذه الجملة الاعتراضية ليس لها محلٌّ من الإعراب دائما.

ومثال ذلك: محمدٌ - بارك الله فيه - مؤدَّبٌ.

فجملة(بارك الله فيه) اعترضت بين المبتدإ (محمد) وخبره (مؤدب)؛ فهي لا محل لها من الإعراب، وإذا حُذِفَتْ من الكلام بقيت الجملة تامة المعنى؛ فنقول: محمدٌ مؤَدَّب.

ومن الصور الدائمة التي تأتي فيها الجملة الاعتراضية وقوعها بين فعل القول وما في معناه والمقول، خاصة إذا نقلنا نصًّا قرآنيًّا أو حديثا نبويًّا؛ فنقول مثلًا:

قال الله - تعالى - - عز وجل - - جلّ وعلا -: ((وَاللَّهُ يَرْزُقُ مَنْ يَشَاءُ بِغَيْرِ حِسَابٍ))[324].

قال ابن عباس - رضي الله عنه -: قال رسول الله - صلى الله عليه وسلم -: «لا ضَرر ولا ضِرار»[325].

(322) بعض اللغويين يستبدل بالشرطتين القوسين ( ): ينظر: التدريبات اللغوية والقواعد النحوية: تأليف: الدكتور/ أحمد مختار عمر وآخرينَ - مطبوعات جامعة الكويت - الطبعة الثانية 1420 هـ/ 1999م: ص33.
والباحث يؤثر استخدام الشرطتين على القوسين: إذ إن هناك أقواسا أخرى تستخدَم في علامات الترقيم: فحتى لا يحدث لبسٌ.

(323) علامات الترقيم في اللغة العربية: ص57 .

(324) سورة البقرة: من الآية 212 .

(325) الحديث في مسند الإمام أحمد بتحقيق شعيب الأرناؤوط ـــ مؤسسة الرسالة ـــ الطبعة الأولى 1421 ه/2001 م: حديث رقم 2865. وفي غيره من كتب السنة.

فالجمل (- تعالى - عز وجل - جل وعلا - رضي الله عنه - صلى الله عليه وسلم -) اعتراضية لا محل لها من الإعراب.

وهــذه العلامة لهــا دور مهم جدًّا في الإعراب والمعنى ــ أحيانا ــ فإذا جاء في أثناء نصٍّ من النصوص - مثلا - قولنا: ولكن القاضيَ قال: أخي لا يسرق؛ فهذه الجملة لها هيئتان في الكتابة:

الأولى - ولكن القاضي قال: أخي لا يسرق.

الثانية - ولكن القاضي - قال أخي -: لا يسرق.

فاتضــح من خلال الشرطتين أن القائل في الجملة الأولى هو القاضي، والذي نُفِيَت عنه السرقة هــو أخي، وأما القائل في الجملة الثانية فهو أخي، والذي نُفيت عنه السرقة هو القاضي؛ والفضل في ذلك يرجع إلى الشرطتين اللتين حصرتا الجملة المعترضة.

وقد ساعدت علامة ترقيمية أخرى على هذا الفهم وهي علامة النقطتين(:).

العلامة الثانية - النقطتان (:) وتسمى علامة التوضيح أو الحكاية[326]**:**

ومن المواضع البارزة التي تأتي فيها هذه العلامة، ولها علاقة مباشرة بالإعراب ــ وقوعها بعد القول ومشتقاته وما في معناه؛ مثل:(قال، أخبر، رَوَى، سألَ، أجابَ، حَكَى، ...)[327] .

والسيميائيــة الإعرابية مع هذه العلامة تتمثل في أن الواقع بعدها من مقول وما في معناه يُعْرَبُ في محلِّ نصبٍ مفعولا به، أو مقولًا للقول إذا كان قبلها قول صريح.

وذلك مثل: قال الأستاذ: «مَنْ أتقنَ النحوَ فهِمَ العربيةَ، ومن فهم العربية عَقَلَ القرآن».

فالجملــة الواقعــة بعد النقطتين في محل نصــبِ مقول القول؛ وبذلك يتعلــم الطالب غيرُ الناطق بالعربية مفردة إعرابية جديدة؛ وهي أن هناك جملا لها محل من الإعراب؛ ومن هذه الجمل الجملة الواقعة مفعولا به أو مقولا للقول، وهذا المقول دائما يأتي بعد علامة الترقيم النقطتين (:).

ويلاحظ أن هذه العلامة مرتبطة - غالبا - بعلامة أخرى؛ ألا وهي علامة التنصيص (" ") التي يوضع بينها الكلام المنقول بنصه حرفيًّا، سواء أطالت عبارته أم قصرت.

ولعلامة النقطتين أثر بارز في فهم بعض معاني الجمل، وقد أشــرت إلى شــيء من ذلك في العلامة السابقة - الشرطتين - وهنا مقام التوضيح؛ فلنتأمل هاتين الجملتين:

(326) التدريبات اللغوية والقواعد النحوية: ص31 .

(327) التدريبات اللغوية والقواعد النحوية: ص 31 .

- قالتْ حسناءُ: ما ألجأكَ (كِ) إلى هذا؟!

- قالتْ: حسناءُ، ما ألجأكِ إلى هذا؟!

فيلاحظ في الجملة الأولى أن القائل هو (حسناء) والسؤال يصح أن يكون لمذكر أو مؤنث، وأما الجملة الثانية فالقائل أنثى مضمرة، و(حسناءُ) منادى لحرف نداء محذوف، والسؤال لا يكون إلا للمؤنثة المخاطبة فقط، وهي (حسناء).

ويلاحظ في الجملة الثانية أن هناك علامةَ ترقيم أخرى ساعدت على إبراز المعنى، ألا وهي الفصلة (،) التي من مواضعها وقوعها بعد المنادى.

وإذا وضعنا بعد(حسناء) في الجملة الثانية علامة الاستفهام(؟) مع علامة التعجب(!) وكتبت الجملة بهذه الهيئة: قالتْ: حسناءُ؟! ما ألجأكِ إلى هذا؟! فيكون استفهاما تعجبيًّا، ولنتخيل مع الطالب هنا هيئةَ المتحدثة في حالة النداء وحالة الاستفهام التعجبي، كما أن إعراب (حسناء) يختلف؛ فتكون مبتدأ لخبر محذوف، والتقدير - مثلا -: حسناءُ تفعلُ هذا؟! أو تكون خبرا لمبتدإٍ محذوفٍ تقديره: أنتِ حسناءُ؟!

العلامة الثالثة - الشرطة (-) وتسمى ـ أيضا ـ علامة الاعتراض أو الوصلة[328]:

وأبرز مواضع هذه العلامة في السيميائية الإعرابية وربط المعنى - وضْعُها بين ركني الكلام - على اختلافهما - إذا طال الركن الأول فيهما؛ فنجدها بين المبتدإ والخبر إذا طال المبتدأ بحيث يفضي إلى الإبهام ، أو بين خبر (إنّ) واسمها إذا طال اسمها ، أو بين خبر (كان) أو (كاد) إذا طال اسمهما، أو بين المفعول الثاني والأول لظن إذا طال الأول، أو بين جواب الشرط والشرط إذا طال الشرط.

وسيميائية الإعراب تتمثل هنا في أن الطالب غيرَ الناطق بالعربية إذا قرأ بداية الجملة ـــ فعليةً كانت أو اسميةً ـــ فإن طال الركن الأول من الجملة فإنه قد يخطئ ويظن أن أية كلمة بعد ذلك هي الركنِ الثاني، فتأتي الشرطة منقذةً له من هذا الخطإ، وتقول له: انتبه؛ إن الركن الثاني للجملة هو الذي أَسْبِقُه مباشرة في هذه الحالة، وهنا يفهم الطالب الإعراب والمعنى معًا؛ إذ تكتمل الصورة في ذهنه.

(328) علامات الترقيم: تأليف: أحمد زكي باشا ـــ مكتبة موقع الدكتور/عبد الوارث الحداد (www.el-hadad.net)؛ ص 17 .

ولنتأمل هذه الأمثلة:

نقول - مثلا -: الأســتاذ الذي كان معنا في القاعة أمس، وشــرح لنا علاماتِ الترقيم وأثرَها في الإعراب والمعنى والأسلوب - مات.

فـــ (الأســتاذ) هو ركن الجملة الأول، وهو مبتدأ، وقد طال الكلام بعده، ولكن ليس هناك عناءٌ في الحصول على خبره؛ فهو جملة (مات) التي سبقتها الشرطة.

ونستخرج مكمِّلَ الجملة بالطريقة نفسها إذا قدَّمنا عليها فعلا ناسخا أو حرفا.

وهذه العلامة تغنينا عن الاســتطراد والتكرار فــي الكلام - إذا لم يكن له غرض بلاغي - وقد نص البلاغيون على أن» من أقســام الإطناب التكرار لطول الفصل؛ وذلك مثل: (المكسَبُ الذي يكلفني اصطناعَ النفاق، أو المَلَقِ، أو المداهنة، أو اغتنام ضعف الرفاق واحتياجاتهم، أو يزين لي اغتيابهم، وإطلاق الإشــاعات السيئة حولهم، المكســب الذي يكلفني هذا المسلك أرفضه.) فقد بدأ [الكاتــب كلامه] بكلمة(المكسب) وهي مبتدأ، وحين أراد ذكر الخبر؛ وهو جملة (أرفضه) لا حظ أن بيــن المبتدإ والخبر فاصلا من الكــلام طويلا؛ فكرر المبتدأ؛ إذ قال: المكسب الذي يكلفني هذا المسلك أرفضه. وكان يمكن أيضا تكرار المبتدإ بالإشــارة إليه؛ كأن يقول: هذا المكسبُ أرفضه. وانتفاعــا بعلامة الترقيم (-) في هذا المقام، كــان يمكن وضع هذه الشرطة قبل الخبر، بدلا من تكرار المبتدإ؛ بذكره أو الإشارة إليه؛ فتفيد هذه الشرطة أن ما بعدها إنما هو مكمل للمعنى»[329].

ومن أبرز الجمل التي تحتاج إلى هذه العلامة - جملة الشرط والجواب؛ مثل:

إنْ حفِظْتَ ربَّك، وبرَرْتَ أهلَك، وأخَذْتَ بالأسباب - قُدِّرَ لك نجاح في جميع الأزمان.

فجواب الشرط هو الفعل (قُدِّرَ) الذي سبقته الشرطة.

العلامة الرابعة ــ الفصلة أو الشولة[330] أو الفاصلة (،):

هذه العلامة لها نصيب من السيميائية الإعرابية، ويتضح ذلك من مواضعها في الكلام؛ وذلك الآتي[331].

(329) الإملاء والترقيم في الكتابة العربية: تأليف: عبد العليم إبراهيم ـــ مكتبة غريب ـــ القاهرة ـــ الطبعة الأولى 1395 ه/1975م: ص 102.

(330) الشولة: مَا ترفع الْعَقْرَب من ذنبها. والفصلة: وَهِي عَلامَة من عَلَامَات الترقيم ترسم هَكَذَا (،) تُوضَع بَين الْكَلِمَات والجمل المتعاطفة أَو بَين أَنْوَاع الشَّيْء وأقسامه (محدثة). ينظر: المعجم الوسيط: مجمع اللغة العربية بالقاهرة .

(331) مرادي هنا المواضع التي تظهر فيها السيميائية الإعرابية. وأما عن مواضع الفصلة في الكلام عموما: فتنظر في: الكتابة العربية (مهاراتها وفنونها): تأليف: الدكتور/ محمد رجب النجار وآخرين ـــ الناشر: مكتبة دار العروبة للنشر والتوزيع ـــ الكويت ـــ الطبعة الأولى 1422 هـ/2001م: ص 159. وغيره من المراجع.

أولا - تأتي الفصلة بعد المنادى؛ مثل: يا أستاذي، لك كلُّ احترامٍ وتقدير.

وحــرف النداء هنا لا يجعل للفصلة فضلا كبيرا فــي معرفة المنادى، ولكن يظهر دور الفصلة الكبيرُ إذا حذفنا حرف النداء؛ فقلنا - مثلا -: جاري محمدٌ له كلُّ احترام وتقدير.

فهذه الجملة إذا كتبت بالهيئة السابقة من دون الفصلة فإن (جاري) تكون مبتدأ،

ويكــون (محمد) بدلا منه؛ والمعنى أنني أخبر مخاطَبا آخــر في الجملة بأن (جاري محمد له كلّ تقدير واحترام).

وأمــا إذا كتبت الجملة بالفصلــة؛ فستكون على هذه الهيئة: جاري، محمدٌ له كلُّ احترام وتقدير. وعليــه فيكون (جاري) منادى لحرف نداء محذوف، و(محمد) مبتدأ، والجملة بعده خبر، والمعنى أنني أخاطب جاري، وأبين له أن (محمد) العلم المعهود بيننا له كلّ احترام وتقدير.

ثانيا ــ بين المعطوف والمعطوف عليه؛ مثل: الكلمة اسمٌ، وفعلٌ، وحرفٌ.

ودور الفصلــة الإعرابــي بالنسبة للطالب الوافد على العربية ـــ يتمثل في زيادة تحديد موضع المعطوف والمعطوف عليه؛ فضلا عن حرف العطف.

العلامة الخامسة ــ الفصلة المنقوطة(؛):

مــن أبرز مواضع هــذه العلامة أنها تأتي بين جملتين إحداهما ســبب في الأخرى؛ مثل: تفوَّقَ التلميذُ؛ فنال الجائزة.

والسيميائية هنا بالنسبة لغير الناطق بالعربية تتمثل في أن الجملة التي تقع بعد الفصلة المنقوطة تبدأ غالبا بالكلمات المشعرة بالسبب والعلة؛ نحو:(لأنَّ، لذا، لذلك، لأجل، من ثم، حيث إنَّ، فـــ، ...) وهنــا يتعرف على هذه المفردات النحوية من العلــة والسبب، ولو من باب طرق الذهن في مراحل التعليم الأولى حتى يشتدَّ عوده، ويتعمق في الأعاريب المتنوعة.

وأيضا لهذه العلامة سيميائية بارزة في جانب المعنى؛ فلو أن كاتبا كتب «ساءت حالُ الأسرة بعد موت عائلها، لأنه لم يدَّخِرْ لها شيئا [بوضع فصلة بين الجملتين وليس فصلة منقوطة] فهم القارئ أن كــل جملة إنما هي جزء من التعبير عن معنى معين، وخفيت عليه العلاقة الحقيقية بين هاتين الجملتين، وهي أن الجملة الثانية سبب للجملة الأولى، وفي هذا الموضع تستخدم الفصلة المنقوطة لا الفصلة، ووضع الفصلة المنقوطة يضع القارئَ على هذه العلاقة الحقيقية حين يقرأ»[332].

(332) الإملاء والترقيم في الكتابة العربية: ص 96.

العلامة السادسة - علامة الاستفهام(؟):

وهذه العلامة سيميائيتها في اسمها؛ فهي تقع في نهاية الجملة الاستفهامية، سواء أكان الاستفهام بالحرف أم بالاسم، مذكورا أم محذوفا؛ مثل:

هل ذهبتَ إلى الكلية؟ متى السفرُ؟ عاد أبوك من سفره؟

العلامة السابعة - علامة التعجب أو التأثر أو الانفعال(!)[333]**:**

وتوضع هذه العلامة في نهاية كل جملة تدل على ما يُحدث الانفعال والتأثر في النفس؛ مثل: ما أعظمَ كلمةَ الحقِّ في موضعها!

العلامة الثامنة - النقطة (.):

هذه العلامة توضع - على وجه الإجمال - في ختام الكلام الذي يتم به المعنى؛ مثل: العلمُ نورٌ.

وهذه العلامات الثلاث الأخيرة (؟) (!) (.) يستطيع الطالب غيرُ الناطق بالعربية الاستفادة من سيميائيتها في تحديد الأسلوب، وكذلك الإعراب والمعنى؛ وذلك على النحو الآتي:

من المعلوم في اللغة العربية أن» كل جملة تؤدي معنى من المعاني لا تعدو أن تكون واحدة من اثنتين؛ لأنها إن تضمنت أمرا له واقع يطابقه أو لا يطابقه فهي الجملة الخبرية، وإن تضمنت أمرا لا واقع له يطابقه أو يخالفه فهي الجملة الإنشائية»[334]؛ فالأسلوب إما خبري وإما إنشائي، وفي تعليمنا العربيةَ لأبناء اللغات الأخرى ـــ نختصر لهم ذلك في قولنا: الجملة التي تنتهي بنقطة(.) خبرية، والتي

تنتهي بعلامة الاستفهام(؟) أو التأثر(!) إنشائية، وندمج تحت الإنشائية كل الأساليب التأثرية والانفعالية من تعجبٍ، واستغاثة، وتأسُّف، ومدح، ودعاء، وتذمر، وإنذار، وقسَمٍ، ونداء ... إلخ.

وقد أخذ الدكتور/ فخر الدين قباوة على أحمد زكي باشا وَضْعَه هذه العلامة بعد النداء والقسم، وسماه إقحاما[335]؛ والباحث يراها مناسبة لكل أسلوب تأثري وانفعالي وتعجبي، والنداء والقسم فيهما انفعال نلاحظه في حواراتنا، ثم إن تمييز الأسلوب الخبري بالنقطة، والإنشائي بعلامة الاستفهام أو التعجب ـــ يوفر على الطالب الوافد على اللغة العربية كَدَّ الذهن والوقوفَ كثيرا للتعرف على ماهية الأسلوب؛ ومن ذلك:

(333) علامات الترقيم: ص18. والتدريبات اللغوية: ص32. والكتابة العربية : ص 166.
(334) مفتاح البلاغة: تأليف: الدكتور/ محمد محمد خليفة ـــ طبعة قطاع المعاهد الأزهرية 1428ه/2007م: ص 5.
(335) يراجع: علامات الترقيم في اللغة العربية: ص53 .

- الأديانُ السماويةُ كلُّها أصلُها واحدٌ - يذاكرُ الطالبُ دروسَه بعناية. - السماءُ صافيةٌ.

فهذه الجمل أسلوبها خبري، ويستطيع الطالب غير الناطق بالعربية التعرف على ماهيتها بمجرد أن يرى النقطة في نهايتها.

وكذلك الأمر بالنسبة للأسلوب الإنشائي؛ فمتى انتهت الجملة بعلامة التأثر أو الاستفهام؛ فهي إنشائية؛ ومن أمثلة ذلك ما يأتي:

ـــ أجمِلْ بطبيعةِ الجبال! ـــ سبحانَ الله! ـــ أهلا وسهلا ومرحبا بك!

ـــ يا لَلعلماءِ لِلفتوى! ـــ أسفي على الأخلاق! ـــ طَفَحَ الكيلُ!

ـــ نِعْمَ الصديقُ صديقي! ـــ ويلٌ للمطففين! ـــ والله لَأَصِلَنَّ رحمي!

ـــ يا طالبَ العلمِ، لا تَلْهُ! ـــ نجح الكسولُ! ـــ رَبِّ وفِّقْني، وسدِّدْ خطاي!

ـــ أَأَنتم أشدُّ خلقًا أم السماءُ»؟ استقِمْ! ـــ الأستاذُ شرحَ المحاضرة!

وتبرز سيميائية هذه العلامات الثلاث من ناحية الإعراب والمعنى في نحو المثال الآتي:
ما أحسن علي

فهذا المثال بهيئته المكتوب عليها يُعَدُّ صيغةً عامة غير واضحة الإعراب والمعنى، ويمثل إبهاما وغموضا كبيرين للطالب غير الناطق للعربية بل لغيره أيضا، ولكننا إذا وضعنا علامةً من العلامات الثلاث السابقة ــ بان الإعراب، واتضح المعنى؛ وذلك الآتي:

نكتبها: ما أحسن علي.

وعليه فإن الأسلوب خبري سيميائيةً؛ لوجود النقطة في نهاية الجملة، والمعنى هو النفي؛ ومن ثَـمَّ فإن (ما) حرفُ نفيٍ لا محلَّ من الإعراب، و(أحسن) فعل ماضٍ مبني على الفتح الظاهر، و(علي) فاعل مرفوع، وعلامة رفعه الضمة الظاهرة؛ فتكون الصورة النهائية لكتابة هذا الأسلوب وأمثاله: ما أحسنَ عليٌّ.

ونكتبها: ما أحسن عليا!

فبمجرد رؤية علامة التأثر في نهاية الجملة يعرف الطالب أن الأسلوب إنشائي، غرضه أو معناه التعجب؛ وهنا يكون إعراب جديد؛ فـ (ما) اسم تعجبٍ مبني على السكون في محل رفعٍ مبتدأ، و(أحسنَ) فعل ماضٍ مبني على الفتح الظاهر، وفاعله ضمير مستتر يعود على (ما)، و(عليًّا)

مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة، والجملة الفعلية في محل رفع خبر (ما).

والصورة النهائية لكتابة الجملة هي: ما أحسنَ عليًّا!

ونكتبها: ما أحسن علي؟

فالأسلوب إنشائي ــ لا ريبَ ــ لوجود علامة الاستفهام في نهايته؛ والمعنى هو الاستعلام والاستفسار، وهنا إعراب جديد أيضا؛ فـ (ما) اسم استفهام مبني على السكون في محل رفعٍ مبتدأ، و(أحسن) خبر مرفوع، وعلامة رفعه الضمة الظاهرة، و(علي) مضاف إليه مجرورٍ، وعلامة جره الكسرة الظاهرة.

والصورة النهائية لكتابة الجملة هي: ما أحسنُ عليٍّ؟

هذا ما بدا لي في سيميائية علامات الترقيم وأثرها في تعليم الإعراب وأساليب العربية للناطقين بغيرها؛ وذلك من الناحية التقعيدية والتمثيل، وأما من ناحية التطبيق العملي؛ فهذا ما يبينه المبحث الثاني.

المبحث الثاني ــ التطبيق على طلاب المستوى الثالث من الناطقين بغير العربية بجامعة جازان

في هذا المبحث أرصد نتائج الورشة العملية التي أقمتُها مع الطلاب المذكورين، وقد كان عددهم ثلاثةً وعشرين، واستغرقت الورشة أربع ساعات في لقاءين.

وقد بدأت بسؤال الطلاب عن مدى معرفتهم بعلامات الترقيم؛ فكانت إجابة الجميع بذكر بعض العلامات؛ مثل: الفصلة، والنقطة، وعلامة الاستفهام، ...

ثم عرضت عليهم كتابةً حديثا للنبي ــ صلى الله عليه وسلم ــ وكتبته من دون علامات الترقيم، وسألتهم عن إعراب ما ورد فيه من جمل، ثم كتبته مرة أخرى بعلامات الترقيم بعد شرح سيميائيتها في الإعراب والمعنى؛ وكان ذلك الآتي:

قال رسولُ الله صلى اللهُ عليه وسلم سبابُ المسلمِ فسوق وقتالُه كفرٌ[336] (هكذا بلا علامات ترقيمية).

ثم بالعلامات بعد شرحها: قال رسولُ الله ــ صلى اللهُ عليه وسلم ــ:»سبابُ المسلمِ فسوق، وقتالُه كفرٌ».

(336) متفق عليه: صحيح البخاري(حديث رقم 48، 6044، 7076)، وصحيح مسلم(حديث رقم 28، 116).

السؤال	النتيجة قبل العلامات	النسبة	النتيجة بعد العلامات	النسبة
ما الموقع الإعرابي لجملة (صلى الله ُعليه وسلم) والنص (سبابُ المسلمِ فسوق ...)	أجاب عن الجملة الأولى طالب واحد، وكذلك عن موقع النص، والبقية لم يعرفوا جوابا.	4.35% تقريبا	جميع الطلاب عرفوا أن الجملة الأولى اعتراضية لا محل لها من الإعراب، والنص كله في محل نصب مقول القول.	100%

ثم كتبت لهم نصا آخر؛ هو: عَنْ أَبِي أُمَامَةَ ــ رضي الله عنه ــ قَالَ: قَالَ رَسُــولُ اللهِ ــ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ ــ: « يُطْبَعُ الْمُؤْمِنُ عَلَى الْخِلَالِ كُلِّهَا إِلَّا الْخِيَانَةَ وَالْكَذِبَ «[337].

فاســتطاع الطلاب بنسبة 100% معرفة المواقع الإعرابية للجمــل عن طريق علامات الترقيم المكتوبة في النص.

ثم عرضت عليهم نحو قولنا: ما أحسن عمر (هكذا)، وســألتهم عن الأســلوب في هذه الجملة من حيث الخبرية والإنشائية قبل العلامات وبعدها؛ فكانت النتيجة الآتية:

قبل العلامات	عدد الطلاب	النسبة	بعد العلامات	عدد الطلاب	النسبة
- استفهام	1	4.35%	جميــع الطلاب عرفــوا نوع الأسلوب خبرا وإنشاءً، وكذلك نوع الإنشاء	23	100%
- تعجب	1	4.35%			
- نفي	1	4.35%			
- خبرية	2	8.70%			
- تحتمل	1	4.35%			

ثم كلفتهم بنص طويل نسبيًّا ، كي يضعوا فيه علامات الترقيم في مواضعها المناسبة؛ فجاءت النتيجة بنسبة 100%، والنص هو:» وقعت سفُّانة بنتُ حاتمٍ الطائي فيما سَبَاهُ المسلمون من ذراريّ طيء؛ فقالت للنبي ــ صلى الله عليه وســلم ــ: " يا محمدً، هَلَكَ الوالد، وغاب الرافد فإن رأيتَ أن تُخَلِّيَ عني، ولا تُشْمِتْ بي أحياء العرب؛ فإن أبي كان سيد قومه؛ يَفُكُّ العاني، ويقتل الجاني، ويحفظ الجار، ويحمــي الذمار، ويُفَرِّجُ عن المكروب، ويُطعِم الطعــام، ويُفْشِي السلام، ويَحْمِل الكَلَّ، ويُعين على نوائب الدهر، وما أتاه أحد في حاجة فرده خائبا؛ أنا بنتُ حاتمٍ الطائيّ "[338].

(337) مسند الإمام أحمد بن حنبل(حديث رقم 22170) .
(338) شعب الإيمان. للبيهقي. الطبعة الأولى 1423 هـ/ 2003م. 6/241.

ومما لاحظته أن الطلاب تحولوا بعد الشرح والبيان والتطبيق إلى مفكرين ومقارنين في جانب علامات الترقيم، بعد أن كانوا في البداية لا يعرفون إلا أسماء بعضها؛ فقد سألوا: هل هناك علاقة بين علامات الترقيم وعلامات الوقف في القرآن الكريم؟

فبينت لهم هذه العلاقة الوثيقة؛ فعلامات الوقف في القرآن الكريم هي علامات الترقيم ولكن مع اختلاف الشكل والأسماء، وطبقت لهم على قوله - تعالى -:((وَمَا يَعْلَمُ تَأْوِيْلَهُ إِلَّا اللهُ والرَّاسِخونَ في العِلْمِ يَقُولُونَ آمَنَّا بِهِ))[339].

فبعض المصاحف تضع على اسم الجلالة في الآية علامة الوقف اللازم(مـ)، وهي تساوي النقطة في الترقيم؛ وعليه فإن إعراب اسم الجلالة فاعلٌ، والواو بعده استئنافية، و(الراسخون) مبتدأ، وخبره جملة (يقولون).

وبعض المصاحف تضع على اسم الجلالة علامة الوقف(قلي)، ومعناها أنه يجوز الوقف والوصل، والوقف أولى، وهي تساوي الفصلة من علامات الترقيم؛ وعليه فإن اسم الجلالة فاعل، والواو بعده عاطفة، و(الراسخون) معطوف على اسم الجلالة، وجملة(يقولون) في محلٍّ نصبٍ حالًا.

وفي أثناء ذلك شرحت لهم الفرق في المعنى بين الوقفين؛ فعلى اعتبار النقطة بعد اسم الجلالة ـــ يفهم أن تأويل القرآن خاص به ـــ عز وجل ـــ لا يشاركه في غيره، والراسخون من العلماء يؤمنون بذلك ويسلمون له.

وأما على اعتبار الفصلة فإن المعنى هو أن (الراسخون في العلم) يفهمون تأويل الكتاب بما أفاض الله عليهم من فتح وفهم وعلم، وحالتهم مع ذلك الإيمان والخضوع والاستسلام.

(339) سورة آل عمران: من الآية 7.

الخاتمة ـ أسأل الله حسنها ـ

الحمد لله، بنعمته تتم الصالحات، وألفية من الصلوات والتسليمات على نبينا محمد ـــ صلى الله عليه وسلم ـــ ... فقد وصل البحث إلى آخره، وهذه نتائجه وتوصياته:

أولا ـــ النتائج:

1. علامات الترقيم عامل سيميائي مهم جدا ـــ ولكنه مهمل - في التعرف على الإعراب والمعنى والأساليب؛ للطلاب غير الناطقين بالعربية، بل لغيرهم أيضا.
2. يجب على مخططي المناهج لهذه الفئة من الطلاب أن يراعوا هذه العلامات في مخططاتهم، كما يجب على الإخصائيين ألا يهملوا دورها، وأن ينبهوا الطلاب له.
3. يحســن أن يضاف إلى الحــد الذي وضعه العلماء لعلامات الترقيم ـــــ قولنا: وعن طريقها يستطيع القارئ معرفة بعض أوجه الإعراب، فضلا عن ماهية الأسلوب.
4. يمكن اختزال الأســلوب الخبري للطــلاب غير الناطقين بالعربية في أنــه ما ينتهي بنقطة، والإنشائي ما ينتهي بعلامة الاستفهام أو التأثر.
5. علامات الوقف في القرآن الكريم هي علامات الترقيم مع اختلاف الهيئات والأسماء.

ثانيا ـــ التوصيات:

1. يوصي الباحث بعمل شــراكة علمية بين الإخصائيين في اللغة والإخصائيين في الحاســب الآلــي؛ لوضع برنامج آلي يربط بين علامات الترقيم وفهم الإعراب والأســلوب؛ للناطقين بغير العربية ولأبناء العربية أيضا.
2. عدم قبول مناقشة البحوث والرسائل العلمية إلا بعد تدقيقها لغويًّا وترقيميًّا.
3. تكليــف إخصائي في اللغــة العربية متقنٍ لها ولعلامات ترقيمها ـــــ بمراجعة المكاتبات في الدوائر الحكومية، ومن الممكن أن يكون ذلك تدريبا عمليًّا للطلاب المتميزين من أقسام اللغة العربية في الجامعات العربية؛ بتكليف من كلياتهم.

والله وليُّ التوفيق!

ثَبَتُ المصادرِ والمراجع

1. القرآن الكريم.
2. الإمــلاء والترقيم في الكتابة العربية؛ تأليف: عبد العليم إبراهيم ـــ مكتبة غريب ـــ القاهرة ـــ الطبعة الأولى 1395 ه/1975م.
3. التدريبات اللغوية والقواعد النحوية؛ تأليف: الدكتور/ أحمد مختار عمر وآخرينَ ـــ مطبوعات جامعة الكويت ـــ الطبعة الثانية 1420 هـ/ 1999م.
4. شــعب الإيمان؛ للبيهقي، حققه الدكتور/ عبد العلي عبد الحميد حامد ـــ مكتبة الرشــد للنشر والتوزيع ـــ الرياض ـ الطبعة الأولى 1423هـ/2003م.
5. صحيح البخاري؛ حققه/ محمد زهير بن ناصر الناصر ـ دار طوق النجاة ـ الطبعة الأولى 1422هـ.
6. صحيح مسلم؛ حققه/ محمد فؤاد عبد الباقي ـ دار إحياء التراث العربي – بيروت.
7. علامات الترقيم؛ تأليف: أحمد زكي باشا ـ مكتبة موقع الدكتور/عبد الوارث الحداد .www el-hadad.net)).
8. علامــات الترقيم في اللغة العربية؛ تأليف: الدكتور/ فخر الدين قباوة ـ دار الملتقى ـ حلب ـ الطبعة الأولى 2007 م.
9. فنون الكتابة ومهارات التحرير العربي؛ تأليف: الدكتور/ كمال زعفر علي ـ مكتبة المتنبي ـ الدمام ـ الطبعة الأولى 1432 هـ/2011 م.
10. الكتابة العربيــة (مهاراتها وفنونها)؛ تأليف: الدكتور/ محمــد رجب النجار وآخرينِ ـــ مكتبة دار العروبة للنشر والتوزيع ـــ الكويت ـــ الطبعة الأولى 1422 هـ/2001م.
11. مسند الإمام أحمد بن حنبل(حديث رقم 22170) حققه: شــعيب الأرناؤوط ـــ مؤســسة الرسالة ـ الطبعة الأولى 1421ه/2001م.
12. المعجم الوسيط؛ مجمع اللغة العربية بالقاهرة.
13. مفتاح البلاغــة؛ تأليف: الدكتور/ محمد محمد خليفة ـــ طبعــة قطاع المعاهد الأزهرية 1428ه/2007م.

صعوبات تعلم الأصوات العربية لدى الدارسين بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من وجهة نظر الدارسين دراسة وصفية

إعـداد

ماجد سالم السناني

مقــدمة

الحمد الله رب العالمين والصلاة والسلام على خاتم النبيين وعلى أله وصحابته ..

وبـــعـد ..

اللغة العربية لغة شــرفها الله بالقرآن الكريم وأكد على حفظها بقوله تعالى (إِنّا نَحْنُ نَزّلْنَا الذِّكْــرَ وَإِنّا لَهُ لَحَافِظُونَ)[340] فهي مع كونها تواجه الكثير من التحديات إلا أنها تبقى صامدة على مرّ الزمــن وتعاقب السنون، محفوظة ما حفظ القرآن ومقروءة ما قرئت آياته, ومدونة ما طبعت مصاحفه, ومسموعة ما تليت على الناس سوره.

ومنذ نزول الوحي وإلى يومنا هذا ما تزال الجهود تبذل في نشر هذه اللغة وهي تزداد بحاجة الناس ودخولهم في دين الله أفواجا، يوما بعد يوم, وقد تغذى هذا الازدياد من كونها اللغة المقدسة التي تخدم كتاب الله وســنة نبيه محمد صلى الله عليه وســلم في كل زمان ومكان, وقراءة القرآن لا تتــم إلا بهــا كما أنها اللغة التي تؤدى بها الصلاة التي يجب أن يؤديها المسلم خمس مرات في اليوم والليلة .

ولما كثر عدد الذين يتوقون إلى تعلمها وامتلاك مهاراتها، فقد أنشأت الدول الإســلامية وبخاصة العربيــة منها ، معاهــد لتعليم اللغة العربية، قامت بناءً على منهجية وأســس خاصة مستمدة من التجارب العالمية في تدريس اللغات الأولى والثانية وكان من ضمن هذه المعاهد معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإســلامية بالمدينة المنورة الذي تولى على عاتقه تعليم أبناء المسلميــن ممن يرجون العلم النافع والبضاعة التي لا تبور، غايتهم معرفة تلاوة وحفظ كتاب الله ومعرفة أحكامه والاهتداء بالسنة النبوية الغراء.

ولما كانت مهارة الاستماع ومهارة الفهم تقوم على تعرف وتمييز وتمثل الأصوات داخل التراكيب المختلفــة ابتداء بالكلمة ثــم بالجملة وانتهاءً بالنص، ولما كانت مهــارة القراءة تقوم على تعرف الأصوات الملائمة لرســم الحروف وتعرف علاقاتها بعضها بالبعض الأخر ومن ثم تمثل معانيها وإدراك مغزاها ولمّا كانت مهارة الكتابة هي تحقيق العلاقة بين الصوت المسموع ورسمه الكتابي إن كان مفرداً أو مركباً.

كــان لزاماً علــى القائمين على أمر تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها اتباع أفضل وأســهل الطرق لتعليمها, وهو الأمر الذي يستدعي البحث والتنقيب عن أفضل الطرائق وأنجع الوســائل

340. الحجر, آية (9) .

للوصول لغايات وحاجات متعلميها لاكتساب كفاياتها وامتلاك مهاراتها. ولما كانت الكفاية اللغوية مــن الكفايات الواجب اكتسابهــا بدءاً ، حيث تمثل المعبر لاكتساب المهــارات الأخرى ـ الكفاية الثقافيــة والكفايــة الاجتماعية والكفاية الاتصالية ـ كان لابد لعمليــة التعليم أن تقوم على المكون اللغوي الذي أساسه وقاعدته تعليم الأصوات العربية.

ولما تمثل عملية تعليم الأصوات العربية تواجه ببعض الصعوبات التي يتعلق بعضها بطبيعة اللغة نفسها ويتعلــق البعض الأخر بطبيعة لغة المتعلم أو بالعملية التعليمية ومفرداتها ، كان على هذه الدراســة التصدي لمشكلة وصف وبيان الصعوبات التي تقابــل متعلمي اللغة العربية من طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية.

فعنــد تعليم أي لغة ســواء كانت العربية أو غيرها تكــون أول اهتماماتنا بالمستوى الصوتي حيــث أن المتعلم عند نطقه لهذه الأصوات نطقا صحيحا فإنه يجتاز المرحلة الأولى في تعلم اللغة ويكون مؤهلا بعدها لاكتساب مهاراتها الأربع: الفهم والتحدث والقراءة والكتابة ، بما يحقق غايته من اكتساب الكفايــات اللغوية والثقافية والاتصالية، لذلك جاء اهتمام هذه الدراســة بهذا الجانب المتعلق بتعرف صعوبات تعلم الأصوات العربية لغير الناطقين بها . وستنهض الدراسة ببحث هذا الموضوع بتقسيم البحث إلى خمسة فصول ، تشمل أساسيات البحث والإطار النظري وإجراءات البحث وتحليل النتائج وتقديم التوصيات والمقترحات.

مشكلة البحث :

تتخلــل عملية تعرف وتعلم أصوات اللغة العربية للدارســين في معهد تعليــم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإســلامية بالمدينة المنورة صعوبات ومشكلات كثيرة يمكن إرجاعها إلى :

1- تفرد اللغة العربية بجملة من الأصوات عن غيرها من لغات الدارسين كصوت الضاد.

2- طبيعة مخارج بعض الأصوات كصوت القاف .

3- التداخــل بين أصوات لغات متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإســلامية بالمدينة المنورة مع أصوات اللغة العربية .

وعليــه فإن هذا البحث في ســبيل التعــرف على صعوبات تعلم أصوات اللغــة العربية لمتعلمي اللغة العربية من طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإســلامية بالمدينة المنورة، وفي ســبيل تعرف الوســائل والإجراءات المناســبة لتجاوز هذه الصعوبات، سيتصدى الباحث لوصف الأصوات العربية من حيث :

1- تفرد اللغة العربية بها .

2- صعوبة وسهولة مخارجها .

3- التداخل بيــن أصوات اللغة العربية وأصوات لغات متعلمي اللغــة العربية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة .

أسئلة البحث :

وسيعمل هذا البحث للإجابة عن السؤال الرئيس التالي :

ما الصعوبات الصوتيــة التي تقابل متعلمي اللغة العربية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟

والذي تتفرع عنه الأسئلة التالية:

1- ما الصعوبات المتعلقة بطبيعة أصوات اللغة العربية من حيث المخرج ؟

2- ما الصعوبات المتعلقة بطبيعة أصوات اللغة العربية من حيث تشابه الصفات ؟

3- ما الصعوبات المتعلقة بطبيعة أصوات اللغة العربية من حيث الحركات ؟

4- ما الصعوبات الناشئة عن التداخل بين أصوات لغات متعلمي اللغة العربية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة وأصوات اللغة العربية؟

5- مــا مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول الصعوبات الصوتية التي تقابل الدارســين بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة على اختلاف لغاتهم ؟

أهداف البحث :

يهدف هذا البحث إلى:

1- تعــرف الصعوبات الصوتية التي تقابل متعلمي اللغــة العربية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

2- تقديـــم وصف لطبيعة الصعوبات الصوتية التـــي تقابل متعلمي اللغة العربية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإســـلامية بالمدينـــة المنورة بما يفيد في تصميم المحتوى اللغوي وبناءه.

أهمية البحث : تكمن أهمية هذا البحث في كونه:

1- يساعـــد القائميـــن على أمر تعليم اللغـــة العربية بمعهد تعليم اللغة العربيـــة لغير الناطقين في الجامعة الإسلامية على تعرف صعوبات تعلم أصوات اللغة العربية بالمعهد.

2- يساعد متعلمي اللغة العربية على تبنى اســـتراتيجيات وأســـاليب مناســـبة لتجاوز الصعوبات الصوتيـــة لـــدى متعلمي اللغة العربية بمعهـــد تعليم اللغة العربية لغير الناطقيـــن بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

3- يخـــدم مجالات البحـــث العلمي المختصة بتعليـــم اللغة العربية لغيـــر الناطقين بها في مجال صعوبات تعلم اللغة العربية.

أداة البحث :

ســـيستخدم الباحث الاســـتبانة المغلقة - للوصل للنتائج و الإجابة عن أسئلة البحث –وذلك لكونها الأداة المناســـبة لجمع المعلومات في مثل هذه البحوث. كما أنه ســـيستخدم أية أداة أخرى مناسبة للوصول إلى النتائج إذا استدعت إجراءات البحث ذلك .

حدود البحث :

الحـــدود الموضوعيـــة : وصف وتحليل صعوبات تعلم أصوات اللغـــة العربية لدى متعلمي اللغة العربية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة .

الحدود الزمنية : العام 1434 هـ.

الحـــدود المكانية : معهد تعليم اللغـــة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإســـلامية بالمدينة المنورة.

عينة البحث :

عينة مختـــارة (196) من طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغـــة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة .

مصطلحات البحث :

صعوبات التعلم:

لغــة : الصعب :نقيض الذلول, وامرأة صعبة ونســاء صعبات بالتسكين لأنه صفه, والمصعب : الفحل, وبه ســمي الرجل مصعبا, وصعب الأمر صعوبة : صار صعبا, وأصعبت الأمر: وجدته صعبــا ,وأصعبت الجمل فهو مصعب, إذا تركته فلــم تركبه ولم يمسسه حبل حتى صار صعبا . واستصعب عليه الأمر: أي صعب [341].

اصطلاحا: صعوبات التعلم هي كل ما يعوق التلميذ عن تذكر الحقائق

والمفاهيم والتقييمات ، المتضمنة في الكتاب المدروس ، وتطبيقها تطبيقاً صحيحاً [342].

تعريف آخر : يمكن تحديد مفهوم صعوبات التعلم في ضوء منحنى صعوبات التعلم الأكاديمية، علي أنها اضطراب يظهر في صورة واضحة في اســتخدام قدرات الاســتماع والانتباه والكلام والقراءة والكتابة ، وهذا الاضطراب ناتج عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي[343].

وهناك نوع آخر من الصعوبات لا يتمثل بالبحث وهي صعوبات التعلم الناجمة عن مشكلات تتعلق بالإعاقة ويعرفها كل من مصطفى وســعيد على النحو التالي: مفهوم صعوبات التعلم علي أنه مفهوم يستخدم لوصف مجموعة من التلاميذ الذين يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراســي عــن مستوى التحصيل المتوقع لديهم وعن معدل تحصيــل أقرانهم، وهذه المجموعة من التلاميذ يتميــزون بذكاء متوســط أو فوق المتوســط، إلا أن لديهم صعوبة في بعــض العمليات المتصلة بالتعليم[344].

إجرائيــاً : هي الأســباب اللغوية التي تكمن وراء قصور الطالب فــي تعلم أصوات اللغة العربية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

الأصوات :

لغة : صوْت (ج) أصوات ما ينشأ عن دقائق الأشياء فينتقل في الهواء إلى الأذن[345] .

341. تاج اللغة وصحاح العربية, إسماعيل الجوهري, ص181 .
342. تشخيص الصعوبات التي تواجه تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في تعلم الدراسات الاجتماعية, أحمد السيد شعبان, ص109
343. صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة, فيصل الزراد, ص172 .
344. تشخيص صعوبات تعلم النحو لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي, مصطفي رجب. سعيد لافي, ص126 .
345. المنار, جوزيف الياس, ص465 .

اصطلاحا : القيام بجهود عضلية كثيرة تنتقل هذه (الأصوات) في الهواء إلى أذن السامع أو آذان السامعيــن وتتلقاها طبلة أذن السامع ويقــوم السامع بجهود عقلية ونفسية لفهم معاني هذه الكلمات ومن الممكن لو أتيح للسامع أن يتكلم [346].

تعريف آخر: إنه الأثر السمعي الناتج عن الذبذبة المستمرة والمطردة لجسم من الأجسام[347].

إجرائياً: القيام بجهود عضلية كثيرة لكي تنتقل هذه (الأصوات) في الهواء إلى أذن السامع أو آذان السامعيــن وتتلقاها طبلة أذن السامع ويقــوم السامع بجهود عقلية ونفسية لفهم معاني هذه الكلمات ومن الممكن لو أتيح للسامع أن يتكلم .

صعوبات تعلم الأصوات العربية

تعلــم اللغات الأجنبية وتعليمها ليس بالأمــر اليسير، كما يعتقد البعض وإنما يكتنفه عدد غير قليل من العقوبات والصعوبات. وصعوبات تعلم اللغة العربية وتعليمها لغير الناطقين بها متداخلة، يصعب فصل بعضها عن بعض، فكل صعوبة يمكن أن تصنف في أكثر من مجموعة واحدة من هذه الصعوبات. ولكننا سوف نقتصر على الصعوبات الصوتية فقط .

الصعوبات الصوتية :

«جهــاز النطق لدى الإنسان قــادر – في الأصل – على إنتاج أي صوت إنساني، مهما كان مخرجــه أو صفته. فأي إنسان يتربى أثناء طفولته في بيئة معينة ســوف يتعلم لغتها، ولن يواجه صعوبــات تذكر في نطق أصواتها، مهما بلغت من الصعوبة، ســواء أكانت هذا اللغة لغة أم, أم كانت لغة ثانية، بشرط أن يسمع اللغتين ويستخدمهما بشكل وظيفي في حياته اليومية الطبيعية في مرحلة الطفولة. غير أن متعلم اللغة الثانية من الكبار غالبا ما يجد صعوبة في نطق أصوات معينة فــي اللغة الهدف، وغالبا ما تكون هذه الأصــوات غير موجودة في لغته الأم، وقد تكون موجودة فيهــا لكنها تنطق نطقا مختلفا عما هو في اللغة الهــدف. نتيجة لذلك ينطق المتعلم هذه الأصوات نطقا يشابه نطق الأصوات القريبة منها في لغته الأم « .

أصوات اللغة العربية تمتاز بتوزعها في أوسع مدرج صوتي عرفته اللغات, حيث تتوزع في مخارجها وتتدرج ما بين الشفتين من جهة وأقصى الحلق من جهة. بالإضافة إلى وجود الأصوات التــي مخرجها الأنف. وهذا التوزع فــي المخارج منح اللغة العربية كثــرة الأصوات ، وتنوع مخرجها وتعدد صفاتها ، ومن ثم انفرادها بأصوات لا توجد في كثير من اللغات.

346. علم اللغة مقدمة للقارئ العربي, محمود السعران, ص85 .
347. في علم اللغة والأصوات, سليمان أحمد سليمان, ص101.

وقــد ذكرنا أن هذه الأصوات تشمل مجموعة الأصوات الحلقية، وهي: الهمزة والهاء والعين والحــاء والغين والخاء، وقد يلحق بها صــوت القاف، ومجموعة الأصوات المطبقة، وهي : الصــاد, والضاد, والطاء, والظاء, فهذي الأصوات لا توجد في كثير من لغات العالم في صورة أصــوات مستقلة، ذات رموز صوتيــة معينة، كما هي في العربية، وإن وجدت فلا ترد في جميع المواقــع التوزيعية الموجودة في اللغة الأم للمتعلــم، ومن هنا يواجه معظم متعلمي اللغة العربية صعوبة في نطق هذه الأصوات الصامتة التي تتميز بها العربية، وتزداد هذه الصعوبة إذا كانت هذه الأصوات غير موجودة في اللغة الأم للمتعلم أو تقع في اللغة العربية مواقع توزيعية لم يألفها المتعلم في لغته الأم «[348].

يقــول ابن قتيبة « ألفــاظ العرب مبنية على ثمانية وعشرين حرفــا, وهي أقصى طوق اللسان, وألفاظ جميع الأمم قاصرة على ثمانية وعشرين. ولست واجدا في شيء من كلامهم حرفا ليس في حروفنا إلا معدولا عن مخرجه, مثل الحرف متوسط مخرجي القاف والكاف, والحرف المتوسط مخرجي الفاء والباء «[349].

أمــا الأصوات الصامتة فنوعان : الحركــات القصيرة، وهي: الفتحة والضمة والكسرة وهذه الأصوات ليست صعبة لذاتها لدى الكثير من المتعلمين، وإنما هي صعبة في ســياقاتها المكتوبة، لكونهــا لا تظهر في الكتابــة العربية في معظم الكتابات المعاصــرة. والحركات الطويلة، هي: الألــف, والواو, والياء, في مثل: مطار وعلوم و ربيع على التوالي, وكذلك الشدة في مثل : هذَب ، وغالبا ما يجد المتعلمون صعوبات في نطق هذه الأصوات. بيد أن هذه الصعوبات تتفاوت من متعلم إلى آخر، تبعا لعدد من العوامل اللغوية والشخصية والتعليمة .

« يــرى اللغويــون التطبيقيون المؤيدون لنتائج التحليل التقابلي، أن وقوع المتعلم الأجنبي في الأخطــاء يعود إلى اختلاف أنظمة لغته الأم عن أنظمة اللغة الهدف، إذ يميل إلى نقل أنظمه لغته الأم وتطبيقهــا على أنظمة اللغة الهــدف، فيحدث لديه ما يعرف بتدخل أنظمة لغته الأم وعاداتها في أنظمة اللغة الهدف .

إن أخطــاء متعلمي اللغة العربية في أصوات تتفاوت تبعا للغاتهم الأصلية . فإذا كان الصوت العربــي له مــا يماثله أو يشابهه في لغة المتعلم الأم مخرجاً وصفــة وتوزيعاً ، تقل صعوبته فلن يواجــه صعوبة كبيرة في نطقه. ولا تكاد تجــد صوتاً من أصوات العربية إلا يشكل صعوبة لدى فئة أو عدد من المتعلمين قل أو كثر فالثاء والجيم والراء والسين والشين واللام تعد أصواتا سهلة

348. أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى, عبد العزيز العصيلي, ص -193 194 .
349. تأويل مشكل القرآن, عبد الله بن مسلم بن قتيبة, ص 14 .

لــدى عامة المتعلمين لكونها أصواتــاً غير حلقية وغير مطبقة بيد إنها تشكل صعوبة لدى فئة من المتعلمين فكلمة كثير تتحول إلى (كتير) أو (كسير), وكلمة عثمان تتحول إلى (أصمان), وكلمة دجاج تتحول إلى (دزاز), وكلمة مدرس تتحول إلى (مدلس), وكلمة أشــهر تتحول إلى (أسهر), وقد يتحول كرسي إلى (كرشي) وهكذا .

وهناك أخطاء صوتية لا تتعلق بنظام اللغة الأم للدارس كالأخطاء الفردية والأخطاء العارضة أو زلات اللسان, والأخطاء التي يكون سببها أسلوب المعلم أو طريقة التدريس أو بيئة التعلم كنطق الضاد ظاءً والثاء سيناً والقاف غيناً ونحو ذلك .

إن تشابــه الأخطــاء الصوتية التي يقع فيها المتعلمون الناطقون بلغة أو لغات معينه يدل على وجــود علاقة ما بين طبيعة النظام الصوتي في لغة المتعلم الأم والنظام الصوتي في اللغة الهدف لكــن هذه العلاقة لا تعني بالضرورة أن يكون السبب هو نقــل أنظمة اللغة الأم إلى اللغة الهدف مباشرة كما يصور ذلك اللغويون التطبيقيون، المؤيدون لمبدأ التحليل التقابلي، المبني على المفاهيم السلوكيــة البنيوية. إن ذلك يعني أن المتعلم قد تعود فــي أثناء الكلام بلغته الأم على أنماط معينة ومحددة من تحريك اللسان والشفتين وغيرها من أعضاء النطق، وشب على ذلك, فإذا بدأ تعلم لغة جديــدة تختلف أنظمتها الصوتية عن أنظمة لغته الأم, وجد صعوبة في التغيير من عاداته النطقية التي شب عليها في لغته الأم, فهو في هذه الحالة كمن تعود على نمط معين في المشي أو السباحة أو قيــادة السيارة أو لعب الكرة بحيث يصعب عليــه تغيير مشيته, أو طريقته في السباحة, أو في قيادة السيارة, أو لعب الكرة, وتزداد هذه الصعوبة إذا تقدمت به السن لطول الفترة التي أمضاها في استعمال الأنماط النطقية في لغته الأم بالإضافة إلى ذلك فإن كثيراً من الصعوبات التي يواجهها متعلمــو اللغة العربية الناطقون بلغات أخرى, ليست مقصورة على نوعية من المتعلمين الناطقين بلغة أو لغات محدده وإنما هي صعوبات عامة يقع فيها معظم المتعلمين بصرف النظر عن لغاتهم الام"[350] .

ويذكر أحمد عارف الصعوبات الصوتية على الشكل التالي[351] :

1- صعوبة نطق بعض الأصوات الحلقية وهي :

- العين (ع) في مثل (نعبد)
- الحاء (ح) في مثل (الحمد)

350. أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى, عبد العزيز العصيلي, ص -195 199

351. تطوير تعليم اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية الواقع والمستقبل, أحمد عارف حجازي, ص187 – 188 .

2- صعوبة نطق بعض الأصوات الطبقية وهي :

- الخاء (خ) في مثل (أخوة)
- الغين (غ) في مثل (غاب)

3- صعوبة نطق الصوت اللهوي القاف (ق) في مثل (قلب)

4- صعوبة نطق الأصوات الأسنانية التالية :

- الذال (ذ) في مثل (الذئب)
- الثاء (ث) في مثل (يثبت)
- الظاء (ظ) في مثل (ظل)

5- صعوبة التفريق بين الأصوات المرققة ونظيراتها المفخمة وهي

- التاء والطاء (ت- ط) في مثل : (تاب, طاب)
- الدال والضاد (د- ض) في مثل : (دنى, ضنى)
- السين والصاد (س- ص) في مثل : (سد, صد)

6- صعوبة التفريق بين الأصوات المتقاربة في المخرج والمتشابهة في الصفات وذلك في أصوات :

- القاف والكاف (ق- ك) في مثل : (قال, كال).
- العين والهمزة (ع- ء) في مثل : (يعمر, يأمر)

ملخص نتائج الدراسة الميدانية:

توصلت الدراسة الميدانية إلى عدد من النتائج ، أهمها :

1. إن أفراد عينة الدراسة يتحدثون بـ (33) لغة مختلفة، وأن أكبر نسبة من أفراد عينة الدراسة لغتهم الأم هي الإنجليزية والفرنسية، إذ تبلغ نسبتهم (9.1%) و (7.9%) على التوالي .
2. إن أفـراد عينة الدراسـة ينتمون إلى أربع قـارات مختلفة، وأن أكبر نسبـة من أفراد عينة الدراسة ينتمون إلى قارة آسيا بنسبة (47.6%)، يليهم طلاب قارة أفريقيا بنسبة (32.9%)، يليهـم طلاب قارة أوروبا بنسبة (16.5%)، ثـم يأتي أخيراً طلاب قارة أمريكا بنسبة بلغت (3.0%) .
3. إن أفراد عينة الدراسـة ينحدرون من (50) جنسية مختلفـة، وأن أكبر نسبة من أفراد عينة الدراسـة ينحدرون من الجنسية الصينية و الإندونيسية، إذ بلغت نسبتهم (7.9%) (6.7%) على التوالي .
4. إن أكبـر نسبة من أفراد عينة الدراسـة تعلمـوا اللغة العربية منذ سـنتين، إذ بلغت نسبتهم (57.3%)، يليهم الذين تعلموا اللغة منذ أكثر من سـنتين بنسبة (33.5%)، ثم يأتي أخيراً الذين تعلموا اللغة العربية منذ سنة بنسبة (9.2%)
5. إن جميع أفراد عينة الدراسة لا يعانون من مشكلة عضوية في جهاز النطق .
6. إن الصعوبـات الصوتية التي تقابل متعلمـي اللغة العربية بمعهد تعليـم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسـلامية بالمدينة المنورة كانـت قليلة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة .
7. إن أكثـر الصعوبات الصوتية التي تقابل متعلمي اللغة العربية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسـلامية بالمدينة المنورة هي الصعوبات المتعلقة بطبيعة أصوات اللغـة العربية من حيث تشابه الصفات، الصعوبات المتعلقة بطبيعة أصوات اللغة العربية من حيث الحركات، تليها الصعوبات المتعلقة بطبيعة أصوات اللغة العربية من حيث المخرج .
8. إن الصعوبات المتعلقة بطبيعة أصوات اللغة العربية من حيث المخرج كانت كبيرة في صوت الضاد (ض) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة .
9. إن الصعوبـات المتعلقة بطبيعة أصوات اللغة العربية من حيث المخرج كانت متوسـط في صوت الظاء (ظ)، والطاء (ط)، والصاد (ص) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة .

10. إن أقل الصعوبات المتعلقة بطبيعة أصوات اللغة العربية من حيث المخرج تتمثل في صوت النون (ن) .

11. إن المتوسط الحسابي العام للصعوبات المتعلقة بطبيعة أصوات اللغة العربية من حيث تشابه الصفات كان بدرجة قليلة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة .

12. إن الصعوبات المتعلقة بطبيعة أصوات اللغة العربية من حيث تشابه الصفات كانت متوسطة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بالتمييز بين الأصوات (د، ض) مثل: (درب – ضرب)، والتمييز بين الأصوات (ح ، ه) مثل: (حرم – هرم) .

13. إن المتوسط الحسابي العام للصعوبات المتعلقة بطبيعة أصوات اللغة العربية من حيث الحركات كان بدرجة قليلة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة .

14. إن الصعوبات المتعلقة بطبيعة أصوات اللغة العربية من حيث الحركات كانت بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بالتمييز بين حركات الإعراب، و التمييز بين الحركات في البُنى الصرفية (جُنة- جَنة – جِنة) .

15. إن المتوسط الحسابي العام لوجود أصوات لغات الطلاب في اللغة العربية كان بدرجة كبيرة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة .

16. إن أفراد عينة الدراسة يرون أن هناك صعوبات ناشئة عن التداخل بين أصوات لغات متعلمي اللغة العربية وأصوات اللغة العربية بدرجة قليلة .

17. إن أكثر الصعوبات الناشئة عن التداخل بين أصوات لغات متعلمي اللغة العربية وأصوات اللغة العربية تتمثل في الحروف التالية :القاف (ق) ، والغين (غ)، والهمزة (ء), والحاء (ح)، والخاء (خ)، والعين (ع)، والطاء (ط)، والذال (ذ)، والثاء (ث)، والصاد (ص) .

18. إن أقل الصعوبات الناشئة عن التداخل بين أصوات لغات متعلمي اللغة العربية وأصوات اللغة العربية تتمثل في صوت الظاء (ظ)، والضاد (ض) .

19. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول الصعوبات المتعلقة بطبيعة أصوات اللغة العربية من حيث المخرج باختلاف لغاتهم .وهذه الفروق لصالح الطلاب الذين لغاتهم الألبانية والفولانية والمالديفية والإيغورية والقرغيزية والبرتغالية والفرنسية والإيرانوية .

20. توجـــد فروق ذات دلالة إحصائيـــة بين وجهات نظر أفراد عينة الدراســـة حول الصعوبات المتعلقـــة بطبيعة أصوات اللغة العربيـــة من حيث تشابه الصفات على اختلاف لغاتهم . وهذه الفروق لصالح الطلاب الذين لغاتهم هي الألبانية والمالديفية والفرنسية والروسية والقرغيزية والأزبكية والبوسنية والألمانية والفولانية والسانقورية ولغة اليوربا .

21. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول الصعوبات المتعلقة بطبيعة أصوات اللغة العربية من حيث الحركات على اختلاف لغاتهم . وهذه الفروق لصالح الطلاب الذين لغاتهم هـــي الألبانية والبرتغالية والقمرية والفرنسيـــة والقرغيزية والمالديفية والإيرانوية والملاغيشية .

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد عينة الدراســـة حول الصعوبات المتعلقة بتداخـــل أصوات اللغة العربيـــة مع أصوات لغة الطالب باختلاف لغاتهـــم. وهذه الفروق لصالح الطلاب الذين لغاتهم هي الصينية والبنغالية والألبانية والفرنسية والألمانية والروسية والسواحيلية.

التوصيات

من خلال النتائج التي أسفر عنها هذا البحث, يوصي الباحث بما يلي:

1- توفير معامل اللغة الحديثة في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها .

2- نطـــق المعلم للأصوات نطقا صحيحا أمام الطلاب مع توضيح مخارج كل صوت باســـتخدام النماذج والرسومات.

3- تقسيم الطلاب على الفصول يكون على أساس تشابه الطلاب في لغاتهم الأم.

4- استخدام الوسائل التعليمية في تعليم الأصوات, وكثرة التدريبات على الثنائيات الصغرى.مثل: (د.ض) و (ح.هـ).

5- التركيز والاهتمام بالأصوات التي تمثل صعوبة عند أكثر اللغات. مثل: (ط.ظ.ض.ق.ع.ح.خ.ذ.ث)

6- الإكثار من تدريب الطلاب على الحركات الطويلة والقصيرة.

7- تقديـــم الأصوات يكون على مبدأ التدرج من المعلـــوم إلى المجهول, ومن البسيط إلى المعقد, ومن السهل إلى الصعب .

المـــراجع

1- القرآن الكريم .

2- أساســيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى, عبد العزيز العصيلي, جامعة أم القرى (مكة المكرمة), 1 / 1422هـ .

3- تأويــل مشكل القرآن, عبدالله بن مسلم بــن قتيبة, تحقيق السيد أحمد صقــر, المكتبة العلمية (بيروت), 1401هـ .

4- تاج اللغة وصحاح العربية ,إسماعيل الجوهري, دار العلم (بيروت), 4/1990م.

5- تشخيــص الصعوبات التي تواجه تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساســي في تعلم الدراسات الاجتماعية ، أحمد السيد شعبان, مجلة كلية التربية العدد ٢١, ج1, جامعة الزقازيق, ١٩٩٤م.

6- تشخيص صعوبات تعلم النحو لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ، مصطفي رجب ، ســعيد لافي، دراسات في المناهج وطرق التدريس العدد(٥٠)، يوليو ١٩٩٨ م.

7- تطوير تعليم اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية الواقع والمستقبل, أحمد عارف حجازي, جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (الرياض), 1416هـ .

8- صعوبــات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلــة الابتدائية في دولة الإمارات العربي المتحدة، فيصل الزراد) رســالة الخليج العربي العدد(٣٨) السنــة (11) مكتب التربية العربي لدول الخليج (الرياض)،1991 م.

9- علم اللغة, محمود السعران, دار النهضة العربية (بيروت) .

10- في علم اللغة والأصوات, سليمان أحمد سليمان, مكتبة المتنبي (الدمام) ,1 / 1426 هـ.

11- المنار, جوزيف الياس, دار الرمال (لبنان), 2005م.

الصور التلفزيونية المتحركة

ودورها في تمكين القدرات اللغوية لدى تلاميذ المدارس الابتدائية

د.حسين تروش

كلـية الآداب واللغات

جامعة محمد لمين دبّاغين سطيف2 الجزائر

مقــدمة

الصـــورة التلفزيونيـــة نموذج غير لساني، وعملية تلقي هذا النموذج تعدّ أكثر تعقيدا من عملية تلقي النموذج اللساني الخطابي المباشـــر، لأن الصورة تمتلك طرقا خاصة بها في إنتاج المعنى، وفـــي إيصال الدلالات إلى المتلقي تُشرك فيها مختلـــف الحواس البشرية، وتعمل على التأثير فيه نفسيا وعاطفيا، واقعيا وخياليا، ثقافيا ومعرفيا .

ولعـــل أكثر فئات المجتمع تأثّرا بالصورة التلفزيونية هم الأطفال بسبب الحجم الساعي الكبير الـــذي يقضونه أمام شاشـــات التلفزيون، ولسهولة تأثر هذه الفئة بما تشاهد ســـواء على المستوى العاطفي أو المعرفي

وإذا كانـــت الصـــورة هي أحد أهم وســـائل نقل المعرفة في العصر الحديـــث ، فإن الصورة التلفزيونية هي بالنسبة للأطفال وسيلة تسلية قبل كل شيء لذلك وجب الاستفادة من هذه الخاصية في تحويل الصورة التلفزيونية إلى وســـيلة لنقل المعرفة من خلال تحويل الأشكال الصورية إلى دلالات ذات معنى.

وانطلاقـــا مـــن هذه الرؤية يمكن اعتبار الصورة التلفزيونيـــة البديلَ المعاصر للكتاب وللكلمة المقـــروءة، والبديل الجديد لطرائق تعليم اللغة العربية السليمـــة في المدارس الابتدائية من خلال تحويل النصوص الجميلة إلى صور مرئية ، واستغلال الشخوص الشهيرة في تقويم ألسنة التلاميذ.

والمفيد في هذه الوسيلة أنّها يمكن أن تكون صفيّة لكسر رتابة الطريقة الإلقائية ولإزالة مختلف مظاهـــر الملـــل والرتابة التي تنتج عن العلاقة الخطيّة (معلّـــم – متعلّم)، كما يمكن أن تكون لا صفيّة من خلال الحواســـيب المحمولة واللوحية لاستغلال أوقات فراغ التلاميذ في تعلّم نصوص مختارة بعنايـــة يشارك في إعدادها خيرة كتّاب العالم العربي وقد قسمت البحث إلى عدّة عناصر أساسية هي:

1. مفهوم الصورة التلفزيونية، خصائصها وجمالياتها.
2. القيمة التعليمية للصورة التلفزيونية .
3. الصور التلفزيونية المتحركة ودورها في الإدراك الذاتي والمعرفي للغة لدى تلاميذ المدارس الابتدائية.
4. الصـــور التلفزيونيـــة المتحركة ودورها فـــي تمكين القدرات اللغوية لـــدى تلاميذ المدارس الابتدائية.
5. شروط نجاح الصور التلفزيونية في تعليم اللغة للتلاميذ.

1) مفهوم الصورة التلفزيونية ، خصائصها وجمالياتها:

نقصد في هذه الدراســة الإشارة إلى الصور التلفزيونية المتحركة على وجه الخصوص، لأن الصــورة الثابتة كانت لها مكانتها في حقول التعليميــة منذ القدم، ومردّ ذلك أنّ التلفزيون هو من الوســائل التي أنتجهــا التطور التكنولوجي الحديث ، وفرق ما بيــن الحركة والثبات هو فرق ما بيــن التلقي السلبي والتلقي الإيجابي، ذلك أنّ « الصورة الحيّة تعطي إحساســا بالألفة وتزيد من المشاركة التي ينتجها التلفزيون لمشاهديه «[352]، وتلك المشاركة هي التي أهّلتها لأن تكون وسيلة تعليمية ذات قيمة يمكن الإفادة منها في تعليم اللغة العربية للتلاميذ.

أ- مفهوم الصورة التلفزيونية:

الصورة لغة جمعها صور، ومعناها الشكل، وهي كل ما يصوّر، ويقال صوّرت شــيء: أي صنعته أما اصطلاحا: فالصورة: (image) كلمة لاتينية مشتقة من (imago) أي تمثيل مصوّر، تكون ثنائية الأبعاد كالرسم والتصوير، أو ثلاثية الأبعاد مثل: النقوشات البارزة والتماثيل، أمّا في أصولها الإغريقية واللاتينية فترادف كلمة "أيقون" أي المشابهة والمماثلة[353].

أمّا التعريف الاصطلاحي في المعاجم المتخصصة فيشير إلى أنّها رسالة متكونة من علامات أيقونية تطوّرت بتطوّر الإعلام والتكنولوجيا الرقمية، وهي صنفان: يمثّل الأول الصور المتحركة، أما الثاني فيمثل الصور الثابتة[354]، والذي يهمنا منها في هذه الدراسة هو النوع الأول.

أما التلفزيون فيمثل وســيلة اتصال جماهيرية قوية نظرا لارتفاع عدد الجماهير التي تشاهد برامجه. كما تتجلى قوة هذه الآلة أيضا في غنى ســننها التواصلية، فهي وســيلة اتصال تركيبية تمزج بين العناصر البصرية والصوتية واللونية والحركة في رسالة واحدة.

وهو – بلا شك - أداة تستميل المستهلكين والأطفال منهم خاصة وتبعث فيهم الإحساس بالتماهي مــع كل ما يظهر على الشاشــة من صور حيّة ومتحركة لأنها البديــل المنطقي لصور الواقع، و لعل أهم ما يقدمه التلفزيون هو إظهاره للحياة النموذجية ، كما يوضح ذلك جون بودريار:» نحن نحاول أن نخلق تطابقا بين حياة بيوتنا وصياغة الأســر السعيدة التي يقدمها لنا التلفزيون؛ والحال أن هذه الأسر ليست إلا مختصرا لكل أسرنا»[355].

352- محمد معوّض : فنون العمل التلفزيوني . دار الفكر العربي . القاهرة . (د ت) . 9

353- René La Borderie ,les images dans la société ; Ed. Casterman, paris1972. p.13-14

354 - Werner Burzlaff ,la lettre et l image ,les relations iconiques chez peirce ,in signe/texte/image,ed. césura Lyon,1990,p.127

355- J.Baudrillard , La Société de Consommation ,Denoél ,Paris,1970.p.314

واللغة التي تستعين بها شخوص تلك الحياة التلفزيونية يمكن اعتبارها لغة راقية لأنها تساهم في خلــق صفة النموذجية التي يسعى التلفزيون إلى تحقيقها، لذلك يمكن أن نستفيد منها في نقل اللغة السليمة إلى المشاهدين، أو الاستعانة بها كوسيلة تعليمية ناجحة.

ب- خصائص الصور التلفزيونية :

انطلاقا من هذه القيمة العامة للصور التلفزيونية المتحركة والمتمثّلة في إيصال شــكل الحياة النموذجي إلى المشاهد، فقد حاول الدارسون تحديد أهم خصائصها المميّزة التي تساعد على تحقيق هذه الغاية وعلى تعليم اللغة السليمة ، ومنها:

1. الصور التلفزيونيــة وعنصر التشويق: حب الطفل للبرامج التــي تعرض على التلفزيون» بمــا تحويه من عناصر التشويق والإثارة تساعد الطفل على إنماء مهارته اللغوية، وبالتالي إمكانيــة تعليم أطفالنا اللغة العربية بواســطة التلفزيــون «[356] بتحويلها من مادة جامدة في الطرائق الإلقائية إلى عنصر تشويق يجذب أذهان التلاميذ .
2. الصــورة التلفزيونية والترفيــه: المعروف أنّ الهدف الأول للصــورة التلفزيونية ولمختلف وســائل الاتصال هو الترفيه، ذلك أنّ « نسبة كبيرة من وســائل الإعلام تهدف إلى تسلية الناس وإيناســهم «[357] والتسلية هي عنصر تعليمي حديــث يسهّل عملية نقل المعارف إلى الأطفال ومنها اللغة.
3. الصورة التلفزيونية والحرك :تتميز الصورة التعليمية بحاجتها إلى الحركة والديناميكية وهو الأمــر الذي ينقص مناهجنا التعليمية، خاصة عند تدريس اللغة العربية ونشاطاتها المتعددة، والشائــع أنّ معلمي العربية هم الأقــل حيوية ونشاطا ، والصور التلفزيونية يمكن أن تكسر هذا النمط.
4. الصــورة التلفزيونية والصوت : أهم ما يميز الصــورة التلفزيونية هو الصوت فـ» الصور التلفزيونيــة لا تقــدّم إلى الطفل صامتة، بل هي معجونة بالأصوات اللغوية والموســيقية ، تتداخــل معها وتكيّف معناهــا وتطبع رؤيتنا لها «[358]، والعربيــة بالنسبة لتلاميذ الابتدائي هي أصوات قبل كلّ شــيء، لذلك يمكن أن تفيدهم هذه الخاصية في التعرّف على المخارج والمقاطع ، وتكشف لهم صفات الأصوات وظيفيا.

356 - عبد الحافظ سلامة : الوسائل التعليمية والمنهج . دار الفكر للطباعة والنشر والاشهار . عمان – الأردن . ط1 . 2000 . ص 362
357 - محمد فهمي : الصوت والصورة . مكتبة النهضة المصرية . القاهرة . (دت) . ص 105
358 - صلاح فضل :قراءة الصورة وصورة القراءة . دار الشروق . مصر . ط 1 . 1997 . ص 7

5. الصورة والتأثير الفوري: وهي خاصية تتميز بها الصورة التلفزيونية فهي تشعر المشاهد أنه يمر بالخبرة نفسها التي تعرض أمامه، من خلال تأثّره بما يقدّم له مباشـــرة، وهذا ما يساعد على تثبيت الصيغ اللغوية الجديدة التي يتعرّف عليها التلميذ من خلال ما يشاهده.

6. الصـــورة وتطوير الحواس : المعروف أنّ أهم اختراعات الإنسان ســـاهمت بشكل كبير في تطوير حواســـه، فقد اختـــرع المناظير لتطوير الرؤية، والردارات لتطوير حاســـة السمع، والتلفزيون اســـتغلال لكل تلك الحواس لتطوير سرعة الاستيعاب لدي التلاميذ، خاصة وأنّ تعليم اللغة يفتقر في مناهجنا لهذا الدمج بين الحواس .

7. الصـــورة وتغيير السلوك : التلفزيون يؤثر على ســـلوك الأطفال من مختلف النواحي « وقد أجمع علماء النفس على أنّ التعليم يعتبر تغييرا في السلوك للمتعلّم نتيجة تعرّضه لمجموعة من المثيرات، وإنّ وسائل الإعلام وأبرزها التلفزيون يغيّر السلوك أيضا «[359] ، والسلوكات اللغوية التي يفيدها التلميذ من الشخوص التلفزيونية كثيرة ، وهي أكثر تنوعا من السلوكات التي يبديها المعلّم .

وهـــذه الخصائص تساهـــم مجتمعة في تأكيد التفاعل بين الصـــور التلفزيونية المتحركة وبين المشاهد ، لذلك يمكن اســـتغلالها كوســـيلة تعليمية لنقل المعارف إلى النشء من خلال تحوير تلك الخصائص بما يتناســـب وسن التلميذ من جهة ، وبما يتناسب والمادة العلمية المراد نقلها إليه من جهة أخرى .

ج- جمالية الصورة التلفزيونية :

تكمن جمالية الصورة التلفزيونية في أنها تُظهر الأشـــياء كما نحب أن نراها وليس كما هي فـــي الواقع بالضرورة ، لذلك اعتبرت البديل الجميل لصور القبح الواقعية وكأنها نوع من التأمل الذي تخرج فيه الذات من محيطها المعهود إلى محيط خاص تتغير فيه دلالات الأشياء ويتوحد فيه المشاهد مع الصور الجديدة التي تعرض أمامه ، لذلك يرى بيار ســـورلان أن « المتعة الجمالية تتأســـس من خلال التأمل الجمالي الذي يتم خلاله التعليق أو الإيقاف المؤقت بين المشاهد والعمل الفني الموجه له؛ فالمشاهد والعمل الجمالي يكونان شـــيئا واحدا؛ دون أي شـــعور بالانفصال بين الذات والموضوع «[360] . والإحساس بجمال الصورة الذي يطغى على فكر المتلقي/ المتفرّج ناتج عن مجموعة من العوامل التي ساهمت في خلق هذا الجمال منها:

359- أحمد بودربالة : أهمية استخدام تكنولوجيا الإعلام في العملية التعليمية . مجلة منتدى الأستاذ. المدرسة العليا للأساتذة. قسنطينة . الجزائر. ع 2 . 2006 . ص 45

360 Pierre Sorlin. op. cit.P.156.

1- جمالية الأشياء والأشكال

تظهر جمالية الأشـــياء في ترتيبها في حيز الشاشة وخلق الإحساس بثلاثية البعد وهذه الأشياء يحركها عقل المتلقي وإدراكه وإحساســـه؛ فيضيف لهذه الأمكنة معنـــى وتعبيرا جميلا ، فيرتبط البعد الجمالي للأشـــياء بالأشـــكال من خطوط مستقيمة ودوائر ومسطحات، فالجمال في الأشياء المحسوسة المنظورة يوجد حيث يوجد التناسب بين الأجزاء فلا يوجد جمال في الشيء البسيط بل في المركب ذو التناســـب والمقياس[361] والصورة التلفزيونية تُظهر الأشياء بأبعادها الطبيعية التي يمكن مشاهدتها ، وبأبعاد أخرى لا يستطيعها الإنسان كالمنظور العلوي أو السفلي ، كما أنّها تجمع بين المنظورات المتعددة في المشاهد المتوالية وهو ما لا يستطيعه الإنسان في الواقع دفعة واحدة .

2- جمالية الشخصيات:

ترتبط جمالية الشخصيات ارتباطا وثيقا بكل ما يمد بصلة إليها، فجمالية الشخصيات تنبع من طريقة استعمال اللغة، وطريقة استخدام الوجه والملامح وطريقة الجلوس وجمالية اللباس خاصة اللباس ذو الأبعاد الثقافية فهي الصور التي ترغمنا على تذكر ماضينا الأكثر بعدا وكلما كانت أكثر بساطة كلما جذبت المشاهد[362].

3- جمالية المكان والزمان:

تختصـــر قيمة الزمان والمكـــان في الصور التلفزيونية، وتختزل السعـــة والامتداد فيهما إلى ومضات ســـريعة ينتقل من خلالها المشاهد عبر الأزمنة في لحظات وعبر الأمكنة في خطوات، ويعتبر الزمن التلفزيوني من أكثر الأزمنة تعقيدا على مستوى نظرية الفن؛ لأنه يحتوي على عدة مستويات وطبقات[363] تمكّن المشاهد من العودة إليها والشعور بنمط الحياة فيها .

4- جمالية الألوان:

للألوان أهمية بالغة في تشكيل الصورة حيث تساهم بشكل فعّال في إبلاغ الرســـالة من خلال جـــذب انتباه المشاهد وخلق جو وجداني وانفعالي، وتكمن جمالية الألوان في حسن اســـتخدامها؛ فيمكن خلق الجمالية عن طريق تباين الألوان أو التضاد، وخلقها عن طريق التوافق بين الألوان، وهـــو عبارة عن اتحاد موفق للألـــوان ينشأ عن طريق خاصية المصاهرة والتقارب الموجود بين الألوان واتحاداتها البصرية[364].

361- M .joly : introduction a l'analyse de l'image , éd université nathan , 1993 , p 112

362- عبد العالي بوطيب : آليات الخطاب الإشهاري ، مجلة علامات ، ج 49 ، مج 13 ، 2003 ، ص 320

363 - François Jost. Introduction à l'analyse de la télévision. Ellipses édition marketing. Paris. 1999. P.35

364 - عبد العالي بوطيب : آليات الخطاب الإشهاري ، مجلة علامات ، ص 320

5- جمالية اللغة :

تُختار اللغة التلفزيونية بعناية لتتضافر مع الصورة ، لذلك يتوقّع المشاهد أن يسمع لغة جميلة تنتج أسلوبا راقيا ، والصور المتحركة الموجّهة للأطفال هي من أكثر النتاجات اهتماما بالاختيار الأسلوبي للغة لما لها من تأثير على ألسنتهم ومخزونهم اللغوي .

2) القيمة التعليمية للصور التلفزيونية :

يرى كثير من علماء التربية أنّ « التعليم في البيت سيحل في المستقبل محل التعليم في المدرسة، وأنّ عملية تكوين العقول وإعدادها لمواجهة الحياة ستعود مرّة أخرى ، ولكن على مستوى أرفع بكثير إلى المنزل، بحيث يمكن الاستغناء عن التعليم الرسمي الذي تقدّمه المدارس»[365] ، والصورة التلفزيونية المتحركة هي البديل المستقبلي للتعليم، أو على الأقل هي وسيلة مساعدة في الجمع بين التعليم الصفّي والتعليم اللاصفي .

والصور التلفزيونية تساعد على مواجهة « نقص المدارس الكافية لاستيعاب الأعداد المتزايدة للتلاميذ ، وكذلك عدم تجهيز هذه المدارس بالوسائل التعليمية الأساسية ، وعدم وجود العدد الكافي من المدرسين المختصين «[366] ،

وإضافة إلى هذه الفوائد العامة فإننا يجب أن نعي أنّ» الصورة التي يقدّمها المعلّم كوسيلة تعليمية هي تمثيل جزئي للواقع وليست الواقع ذاته « [367] ، لذلك يجب أن يفهم التلميذ أنّها وسيلة تعليمية مثلها مثل بقية الوسائل التي يستعين بها لفهم مضامين المواد العلمية وليست مقصودة لذاتها، بمعنى أنّ ما يقدّم من مشاهد يهدف بشكل خاص إلى تحقيق هدف تربوي محدّد .

لذلك يجب أن تُنْتَج تلك الصور المتحركة الموجهة للتعليم وفق المناهج التربوية التي تهدف إلى تحقيق مؤشرات كفاية عامة وخاصة يحقّقها التلميذ، وتخرج عن إطار التقليد إلى الفهم والتحليل، ففيما يخصّ التأثّر باللغة التلفزيونية مثلا نلاحظ أنّ الطفل « يسعى إلى تقليد المقولات والجمل والكلمات الفصيحة ، فيكتسب أداء لغويا من الضبط الإعرابي تقليدا لا فهما «[368]، لكنّ الصور التعليمية يجب أن تسعى إلى تحقيق التأثّر المؤيد بالفهم لا التقليد فقط.

365 - عبد العزيز شرف : المدخل إلى وسائل الاعلام والاتصال، دار الكتب المصري ، القاهرة ، ط 2 ، 1989 ، ص 76

366 - سمير محمد حسين : الإعلام والاتصال بالجماهير والرأي العام ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط3 ، 1993 ، ص 226

367 - عبد العظيم الفرجاني : التربية التكنولوجية وتكنولوجيا التربية ، دار غريب للطباعة والنشر ، القاهرة ، (د. ت) ، 1997 ، ص 89

368 - عبد اللطيف حنّي : دور الاستماع في تنمية الأداء اللغوي لدى تلاميذ الأقسام التحضيرية ، مجلة مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر ، جامعة تيزي وزو ، 2010 ، ص 315

وقد شـــهد العالم تجاربا ناجحة في مجال اســـتخدام الصور التلفزيونية في التعليم ، فقد استعانت إيطاليـــا بها ضمن التجربة المعروفة بالتيليسيكولا، وهي مدرســـة التلفزيـــون التي تقدم البرامج التعليمية في موضوعات للأطفال غير القادرين على الذهاب إلى المدرسة «[369]

وهـــذه الفكـــرة ليست غريبة عن المجتمعات العربية ، فقـــد زرعت بذرتها الأولى عام 1975 ضمـــن (المؤتمر العربي للإذاعات التعليمية) الذي نظّم بالكويت تحت إشـــراف اتحاد الإذاعات العربية ، ووصل إلى أهمية استخدام وسائل الاتصال الجماهيرية في التربية [370]

ولهذه الوسيلة الهامة فوائد تعليمية كثيرة منها :

1. تحقيق اقتصادية التعليم : لأن الصور التلفزيونية يمكن أن تكون بديلا عن الكتاب المدرســـي وعن وســـائل الكتابة والتلقين الأخـــرى ، حيث تتحول النصوص إلـــى مشاهد مرئية تعود بالتلميـــذ إلى زمن القص لغةً وديكورا ، ويمكن أن يحملها التلاميذ معهم خارج الصفّ عبر حواسيبهم الشخصية .
2. اســـتثارة اهتمام التلميذ : يمكن للصور التلفزيونية المتحركة أن تثير اهتمام التلاميذ أكثر من الوســـائل الأخرى ، نظرا لما تحمله من عناصر التشويـــق المختلفة ، مما يسهّل عملية نقل المعرفة إليه .
3. تطوير خبرات التلميذ: باســـتخدام الصور التعليمية المتنوعة يكتسب التلميذ خبرات مباشـــرة ترسخ في ذهنه دون الحاجة إلى تكرارها .
4. اشـــتراك جميع حواس المتعلم في العملية التعلّمية : يحتاج المتعلّم إلى جميع حواســـه لتلقي الصور التلفزيونية المتحركة ، بل وأكثر من ذلك فهي تثير الجوانب النفسية والعاطفية التي يعجز المعلم في كثير من الأحيان عن إثارتها .

3) الصور التلفزيونية ودورها في الإدراك الذاتي والمعرفي للّغة لدى تلاميذ المدارس الابتدائية:

قبل الحديث عن دور الصور التلفزيونية التربوي لابد من الإشـــارة إلى أنّ لهذه الوســـيلة دورا عامـــا لا تقل أهميته عن دورها التربوي ، حيـــث أنّ التلفزيون « يشبع في النشء حب المغامرة والتحـــرر من القيود والاتصال بعالم الكبار، كما يشبع حاجتهم بأن يصبح لهم كيان « [371] ، وهذه الفوائد تساهم دون شـــك في صياغة المستـــوى النفسي السليم لذى التلاميـــذ ، ولكنّ الحاجة إلى

369 - سمير محمد حسين : الإعلام والاتصال بالجماهير والرأي العام . ص . 229

370 - ينظر : المرجع نفسه . الصفحة 227

371 - مراد زعيمي : مؤسسات التنشئة الاجتماعية . منشورات جامعة باجي مختار . عنابة – الجزائر . (د.ت). ص 170

هذه الوســيلة تعليمية أكثر منها نفسية لذلك ركّز الباحثون على ربطها بالجانب الإدراكي الواعي للتلاميذ .

والجانــب الإدراكي في الصور التلفزيونيــة المتحركة هو « الذي يشكل المعرفة الأولية التي تساعد الذات المدركة على فك رموز مجمل الصور البصرية وربطها بالتجربة الواقعية التي تشير إليها «[372] ، لذلك استعان به الدارسون لتعليم اللغة العربية الفصيحة لتلاميذ المرحلة الابتدائية .

وتجدر الإشارة إلى أنّ التلاميذ في هذه المرحلة « تغلب عليهم صفة الحسيّة في الإدراك، لذلك فإنّ مناهج الدراســة في هذه الفترة إن لم تقدّم إليه في صور حسيّة فإنّ الأمر ســيختلط عليه «[373] ، والصور التلفزيونية هي صور حسيّة في المقام الأوّل ، تساهم بشكل مباشــر في إدراك التلاميذ للغة عبر مستويين متتابعين أولهما الذاتي وثانيهما المعرفي .

أ- التلميذ وتلقي اللّغة في الصور التلفزيونية :

يتلقــى التلاميــذ في المرحلة الابتدائية اللغةَ في الصور التلفزيونية المتحركة بأشــكال مختلفة تبعا لمستوياتهم العقلية ولمعارفهم القبلية، فيتفاعلون معها تقليدا ومحاكاة، أو فهما وتحليلا، وكلّما اختلفت أشكال التفاعل اختلف نوع التلميذ المشاهد:

1. التلميذ / المشاهد الفعلي : وهو التلميذ الذي « يستقبل صورا ذهنية بعينها أثناء عملية القراءة؛ ولكــن هذه الصور لابد أن تتلون بلون مخزون التجربة الموجودة عند القارئ»[374] ، أي أنّ التلميذ يتعــرّف على للغة في الصور التلفزيونية لأنها قريبة من لغته التي يتواصل بها مما يحافظ على المسافة بينه وبين التلفزيون.
2. التلميــذ / المشاهد الضمني : يرتبط هــذا النوع من التلاميذ بمضاميــن الصور التلفزيونية ويتفاعــل مع اللغة الواردة فيها لأنها جديدة عليه ، لذلك نجــده يبذل الجهد من أجل تعلّمها وفهمها، مما يُحدث تفاعلا بينه وبين تلك الصور .
3. التلميذ / المشاهد المشخّص : وهو التلميذ الذي يتفاعل مع الشخوص التلفزيونية ويتقمصها مع وعيه بانفصالها عنه ، لذلك فهو يتعلّم منها اللغة سواء كانت قريبة من معجمه أم جديدة عليه.

372- C. Metz :au-delà de l'analyse de l'image , in communication N°15 1970 , p 06

373 - حسين سليمان قورة : الأصول التربوية . دار المعارف . القاهرة . ط6 . 1979 . ص 149

374 روبرت ألان. التلفزيون والنقد المبني على القارئ. ترجمة حياة جاسم محمد. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. 1991. ص24.

ب- الصورة التلفزيونية ودورها في الإدراك الذاتي للغة :

يعرف أندريه لالاند (LALANDE) الإدراك في معجمه الفلسفي بأنه " الفعل الذي ينظم به الفرد إحساساته الحاضرة مباشرة ويفسرها ويكمّلها بصور وذكريات ، مبعدا عنها بقدر الإمكان طابعها الانفعالي أو الحركي ، مقابلا نفسه بشيء يحكم عليه تلقائيا بأنه متميز عنه و واقعي ومعروف لديه " [375]

وعملية إدراك اللغة عملية معقدة تبدأ منذ الطفولة المبكرة وتتطور مع نمو الإنسان و" التلفزيون يحوّل اللغة إلى صور حيّة قابلة للفهم والإدراك"[376]، وهذه العملية تمر بمراحل ثلاث هي :

1- مرحلة اللاتمايز بين اللغة المحكية واللغة المدرسية :

وهي المرحلة الأولى من الحياة المدرسية، ويكون إدراك التلميذ للغة في هذه المرحلة محصورا بين اللغة المحكية التي تعلّمها داخل الأسرة واللغة المدرسية الجديدة، ويسمي بياجيه (Piaget) هذه المرحلة بـ"مرحلة عدم التمييز المطلق بين الأسرة والمدرسة"[377]، والصور التلفزيونية في هذه المرحلة تساعد على الفصل بين المرحلتين، وهي تعتمد على السماع أكثر من الحواس الأخرى، وفيها يتعرّف التلميذ على شكل جديد من اللغة مختلف عن لغته اليومية.

2- مرحلة اللغة / الأداة :

وهي التي تلي مرحلة التمييز بين اللغة المحكية واللغة الفصيحة ، يدرك من خلالها التلميذ أنّ اللغة هي أداة منفصلة عنه لها كيانها الخاص ، ويتعرّف فيها على جزئيات اللغة من حروف وكلمات وجمل ، كما يتعرّف على وظيفتها الأساسية وهي تحقيق التواصل، ومن المشاهد التي تساعد على ذلك تلك التي تعلّم كتابة الحروف وكيفية بناء الكلمات وأنواعها من اسم وفعل وحرف ودور الحركات الإعرابية وغيرها .

3- مرحلة اللغة / الذات :

وهي مرحلة متطورة من الوعي والإدراك بوجود اللغة ، حيث يدرك التلميذ أنه يمتلك لغته الخاصة التي يتصرّف فيها كما يشاء ، وبحسب ما تمليه مواقف التواصل المختلفة ، وفي هذه

375- أندريه لالاند : موسوعة لالاند الفلسفية ، تعريب : خليل أحمد خليل ، منشورات عويدات ، بيروت –باريس ط2 ، 2001 ، ص213

376 - محمد معوّض : فنون العمل التلفزيوني ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، (د ت) ، ص 9

377- PAUL FRAISE et JEAN PIAGET : traite de psychologie expérimentale VI la réception , PUF , 5 , 2e ed 1967 P 133

المرحلة يعي التلميذ دور الخيال واللغة الاستعارية في التعبير، وللصور التلفزيونية دور مهم في تحقيق هذا الوعي لأنها تجسّد اللغة الخيالية في شكل صور مرئية .

ج- الصورة التلفزيونية وتطوّر النمو المعرفي للغة:

بعــد أن يدرك التلميذ أنّ اللغــة هي جزء من ذاته ينتقل من مرحلة الإدراك الذاتي إلى مرحلة النمــو المعرفــي، الذي تتحوّل فيه اللغة مــن مجرّد أداة تواصل إلــى أداة معرفية مهمة، والنمو المعرفــي عنــد التلميذ يمر بعدة مراحل، تساهم كلّ واحدة منها فــي نمو جانب مهم من الجوانب المعرفيــة للغة، حتى يصــل التلميذ في النهاية إلى تكوين معرفة أساســية تكون قاعدة للتحصيل العلمي في المراحل اللاحقة من حياته التلعليمية. وقد توصل برونر إلى إيجاد عدة مراحل متسلسلة للعمليات العقلية التي يستعين بها التلميذ لتطوير نسق معرفي في التعامل مع اللغة [378] ، نختصرها في مرحلتين اثنتين :

1- مرحلة اللغة الأيقونية :

يميّــز بياجيه فــي بحثه في الصورة بين نوعين منها: صــور منتجة (Images produc-trices) وصــور توقّعيــة (Images anticipatrices)، فالصور المنتجة هي الصور التي يستحضر العضو بوساطتها أشياء وأحداث معروفة سالفا وسبق له أن أدركها، أما الصور التوقعية فهي تلك الصور التي لا تستند إلى ما سبق، بل إلى الخيال عن طريق توقع أحداث ووقائع لم يسبق للفرد رؤيتها وإدراكها من قبل[379].

وبالانتقــال من الصور المنتجة إلى الصور التوقّعية ينتقل التلميذ من اللغة المعهودة المعروفة إلــى لغة جديدة تستعين بالكلمــات نفسها، ولكنّها تحمّلها دلالات جديــدة غير دلالاتها الأصلية ، لتتحوّل إلى وحدات أيقونية تسمح للتلميذ بالتعبير عن معانيه بشكل أفضل .

وبتعرّفــه علــى هذه الخاصية الجديدة فــي اللغة، يصل التلميذ إلــى إدراك مستوى رابع من مستويات اللغة -بعد اللغة المدرسية واللغة الأداة واللغة الذات- تتحوّل فيه من التعبير العادي إلى التعبير المجــازي الذي يصل إلى ذهن التلاميذ من خلال القصص التلفزيونية التي تقدّم له بشكل أفضل من التلقين المباشر.

378- ينظر : عماد الزغلول : نظريات التعلّم . دار الشروق . عمان – الأردن . 2003 . 122

379- المرجع نفسه . الصفحة 134

2- مرحلة اللغة الإبداعية:

جاء عن الفيلسوف مارتن هايدجر « أن التفكير مستحيل من دون صور، فالصورة كانت دائماً عنصراً تحريضياً في البحث عن ماهية الأشـــياء[380] وهي حقيقة مهمة أكّدها التطور التكنولوجي، فالصور التلفزيونية هي من الوســـائل التحريضية الجديـــدة التي تثير المشاهدين عموما والتلاميذ على وجه الخصوص للتعبير عن معانيهم بشكل جديد.

والفرق بين لغة القصص المقروءة في الكتب المدرســـية ولغة القصص المشاهدة في الصور التلفزيونيـــة كبير، ففي الأولى يجد التلميذ صعوبة في الكشف عن أســـاليب التعبير عن المواقف الإنسانيـــة المختلفة، أما في الثانية فيسمعها مـــن الممثلين ويلاحظها على ملامحهم وعلى طرائق نطقهم للجمل والتراكيب.

وهنـــا تفتح الصور التلفزيونيـــة المتحركة أمام المتعلمين نوافذ لشكل آخر من التعبير باللغة هو التعبيـــر الإبداعي الذي تُحمّـــل فيه اللغة بالدلالات الرمزية نطقا وتركيبـــا والمستمدة من الألفاظ الأيقونية التي رأيناها في العنصر السابق، مع مزج تلك الألفاظ وتلك الدلالات بالخيال الذي يضفي على الأشياء صفات جديدة قد تختلف عن صفاتها الأصلية.

4- الصـــور التلفزيونية المتحركة ودورهـــا في تمكين القدرات اللغوية لـــدى تلاميذ المدارس الابتدائية:

يرى بودريار أن « التلفزيون وسيلة ما فوق واقعية، أي أنها واقعية أكثر من الواقع ، أو بعبارة أخرى نحن نستمد وعينا بالواقع من التلفزيون، فأي شيء لا يذاع في التلفزيون هو أقل واقعية »[381]، وهـــذه الفكرة تنطبق أكثر على الأطفال، لذلك نعتقد أنهم يرون أنّ اللغة التلفزيونية أرقى من اللغة الواقعية لأن "التلفزيون يملك من الوســـائل التي تمكنه من اختراق وعي المشاهد من احتفاء بالصور وإحلال الإشباع العاطفي محل العقل، والولع بالانطباع بدل الإقناع "[382]

والأســـباب التي تدعو التلاميذ إلى مشاهدة التلفاز هي أنه وســـيلة من وسائل التسلية والترويح التـــي لا تحتاج إلى بذل أي مجهود بدني وحتى ذهني فـــي بعض الأحيان، وفي الوقت نفسه فهو متعة من السهل الحصول عليها ويمكن إيجادها في أي وقت.

380 - مارتن هايدجر : الفلسفة في مواجهة العلم و التقنية ، تر: فاطمة الجيوش ، دمشق ، 1998 ، ص 34 .
381 - محمد حسام الدين إسماعيل : الصورة و الجسد ، ص 82 .
382 - المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

غير أنّنا يجب ألاّ نغفل حقيقة أن التلميذ وسط هذه التسلية يحاول فهم الصور التلفزيونية لأنه « في الصـــورة التلفزيونية تشترك الصورة والصوت والنغم والحركة في توصيل المعلومات، ويشترك السمع والمشاهدة في التقاط هذه المعلومات، وعن طريق المشاهدة قد يتضاعف اكتساب المعارف واكتساب اللغة»[383] ، ولتمكين القدرات اللغوية عند التلاميذ لابد أن تتفاعل في أذهانهم جميع تلك العناصر المستمدة من الصور التلفزيونية والتي نجملها في عنصرين اثنين هما :

أ- المستوى التقني ودوره في تمكين اللغة من خلال الصور التلفزيونية:

نقصـــد بالمستوى التقني للغة ذلـــك الجانب الذي يرتبط بالسنن والنواميس الثابتة التي يصطلح عليهـــا علماء اللغة بالنظام ، وهي قسمان ، نظـــام نحوي ونظام دلالي ، أما الأول فيدل على تلك القواعد النمطية الثابتة التي يبني عليها التلميذ كلامه وفق ترتيبات خاصة يُعطى فيها لكل عنصر مـــن عناصـــر الكلام رتبة محددة لا تتغيّر إلاّ وفق ما يسمح به ذلك النظام ، وأما الثاني فيدل على المعاني الأولى للكلمات والتي حصلت باتفاق الجماعة اللغوية الواحدة .

وفي المرحلة الابتدائية تهدف المناهج التربوية إلى إيصال هذين النظامين إلى المتعلمين، غير أنّ طرائـــق تدريـــس النحو كثيرا ما تجعل منه مادة جافة ينفـــر التلاميذ منها، لذلك يمكن للصور التلفزيونية أن تكون بديلا عن هذه الطرق المملة ، وأن تختزل هذه المحاور في مشاهد مدروســـة ومختارة بعناية لكي تحقق للمتعلمين فهم جوانب تقنية كثيرة للغة دون اللجوء إلى التلقين المباشر، ومن هذه الجوانب :

1- تصحيح الأخطاء اللغوية :

يشكل التلميذ نشاطا أساســـيا لتكوين المعنى نتيجة لاســـتقبال الصور التلفزيونية المختلفة، ويلعب الانتباه دورا هاما في هذه المرحلة، حيث يقوم باختيار وإقصاء العناصر اللغوية وذلك من خـــلال تصحيح الأخطاء، لأن النصوص ليست دائمـــا كاملة وإنمّا المتلقي هو الذي يملأ الفجوات التّـــي تحملهـــا [384]، فما يمكن أن يقع فيه التلاميذ من أخطاء نحويـــة يمكن أن يُصحح في أذهانهم وبشكل نهائي حينما يتلقونه من شـــخوص تلفزيونية يحبونها ، أو من موضوعات الخطابات التي تدور ضمنها حواراتهم .

383- أحمد المعتوق : الحصيلة اللغوية . الكويت . سلسلة عالم المعرفة . رقم 212 . 1696 . ص 92

384 - ينظر : حنان شعبان : تطور دراسات جهود وسائل الإعلام من دراسات التأثير إلى دراسة التلقي : http://forum.biskra7.com/b128/t758

2- التعبير اللغوي السليم :

مـــع تصحيح الأخطاء اللغوية يستفيد التلاميذ من الصـــور التلفزيونية في تصحيح تعبيراتهم لتأتي شـــبيهة بتعبيرات الشخوص الكرتونية أو الممثلين السليمة التي تتضافر فيها اللغة المختارة مـــع السياقات المحيطة بعملية التواصل وبذلك « يؤدي التلفزيون إلى نمو ثروتهم اللغوية ويحثّهم على الجرأة والطلاقة في الكلام « [385]

3- تنمية المحصول اللغوي:

لا شـــك أنّ الموضوعات المتعددة التي تتناولها البرامج التلفزيونية المختلفة والمتعلقة بالحقول المتعددة للمعرفة ســـتغني المعجم اللغوي للتلميذ « فالتلفزيون يساعد في تطوير النطق واكتساب الطفـــل المزيد مـــن المفردات اللغوية ، وبالتالي فإنّ برامجه المتعـــددة تساهم في تنمية محصوله اللغوي من مفردات ومترادفات وتراكيب وغيرها «[386]

4- اكتساب مهارات لغوية جديدة:

المهارة في مصطلحات التربية والتعليم هي الكفاية التي يمكن ملاحظتها وقياسها ، والمهارات اللغوية التي يستفيدها التلميذ من الصور التلفزيونية المتحركة تعطيه شجاعة أكبر في التعبير عن مكنوناته فـ»للتلفزيون قدرة كبيرة على اكتساب الأطفال مهارات لغوية جديدة مكتسبة من الصيغ التلفزيونية «[387]، وتتمثل عادة في شـــكل صيغ لغوية جاهـــزة يقول أو يكتب التلميذ على منوالها مستحضرا السياقات الشبيهة بسياقات الشخوص التلفزيونية .

ب- المستوى الفنّي ودوره في تمكين اللغة من خلال الصور التلفزيونية :

بعد أن يعي التلميذ الجوانب التقنية المتعلقة باللغة كنظام من العلاقات التي تربط بينها صلات نحويـــة ودلاليـــة ثابتة، يعي في المرحلـــة التالية إمكانية التصرّف في هـــذه الأنظمة، ولكن ليس بغرض التعبير العادي الذي يهدف إلى التواصل، وإنما بغرض التعبير الفني المتميّز الذي يهدف إلـــى التأثير، والذي يمكنه من ذلك هي اللغة الإبداعية التي تنزاح عادة عن تلك الأنظمة الخاصة بغرض اشتثارة الخيال وإنتاج الصور الإبداعية الجميلة.

385 - سعيد على محمد بهادر : البرامج التلفزيونية والأطفال بين النظرية والتطبيق . مجلة ثقافة الطفل . المركز العربي لثقافة الطفل . عدد 3 . 1986 . ص 110

386 - السعيد دراجي : التلفزيون والأطفال . مجلة التواصل في العلوم الاجتماعية والانسانية . جامعة باجي مختار عنابة . الجزائر . عدد 36 . 2013 . ص 8

387 - السعيد دراجي : التلفزيون والأطفال . ص 10

وهو أمر لا يمكن للتلميذ في المرحلة الابتدائية أن يعيه بوســاطة التلقين المباشــر من قبل المعلم ، ولا حتى أن يفهمه من قراءة النصوص الأدبية فحسب ، بل يمكن أن يفهمه أكثر إذا ســمعه من شخوصه التلفزيونية المحببة ، ويستمتع بجمالياته من خلال موضوعات قصصه المفضلة .

فالتأثير الذي تحدثه تلك القصص وشخوصها عليه يمكن أن يحقق الأهداف التربوية من تعليم اللغة العربية السليمة أكثر مما تستطيعه المناهج التربوية وطرائقها ، وتظهر بوادر هذا التأثر في محاولاتــه إنتاج لغته الإبداعية الخاصة ، والتــي تكشف عن مستوى جديد من العلاقة مع اللغة ، وهو المستوى الفني الذي سيمكّن اللغة من نفسه ، ويمكن ملاحظة هذا التمكّن من خلال محطتين اثنتين:

1- الجمال والخيال :

تعــدّ المعرفة الجمالية أســمى المعارف البشرية من حيــث أنّ الإنسان يخرج من خلالها من المعرفة/الحاجة إلى المعرفة/ المتعة، إذ تضفي الذات على ما أدركته من الأشــياء ســمة جمالية، تحرّرهــا من طابعها الحسّي الجاف، لتنقلها إلى عالم آخر أكثر حيوية هو عالم النشوة والانبهار. ومن ثّم يمكن القول أنّ «كلّ تواصل جمالي، هو ضرب من المعرفة والفهم، هو إصغاء وسماع، هو اســتيعاب، هو اتّساع، هو حلول، هو توحّد في الهوية مــع المستوعب. إنّه الجمال المعرفة، المعرفة المندمجة والمشاركة لا المتفرّجة. إنّها المعرفة الحركة.»[388]

ويشير فيلهم فورنجر (w.worrinqer) أنّ الخبرة الجمالية هي نوع من الاستمتاع الجمالي يحدث بين الذات والموضوع الحسّي، "وهذا الاستمتاع الجمالي يعني أنّني استمتع بنفسي موجودا فــي، أو من خلال موضوع حسّــي، يختلف عن ذاتي، من أجل أن أتجسّد أنا فيه أو أتقمّصه. وما أتقمّصــه أو أتوحّد معه هو، بشكل عام، تلك الحياة الموجودة في هذا الموضوع الجمالي، والحياة هي الطاقة أو النشاط الداخلي، وهي السعي والإنجاز والنشاط الخاص بالإدارة والصورة المكتملة لها، على نحو خاص"[389]

والصورة التلفزيونية المتحركة تحمل من الأشياء ما يمكن الطفل من التمييز بين الجميل وغير الجميــل خاصة في اللغة ، فهو يتعلّم أنّ اللغة العربيــة الفصحى تمثّل مستوى جميلا يختلف عن المستوى العادي الذي يستعين به في حياته اليومية ، كما يتعلّم من خلال الموضوعات الراقية التي تقــدّم له والأجناس الأدبية المتعددة التي يختــار المتكلمون التواصل بها أنّ هذه اللغة فنيّة تأثيرية

388 - حليم جرداق: هل الجمال في الطبيعة أم في الفنّ، مجلّة مواقف، ع24/25، سنة1972/1973، ص158

389 - شاكر عبد الحميد: التفضيل الجمالي-دراسة في سيكولوجية التذوّق الفنّي، سلسلة عالم المعرفة، العدد267، مارس 2001، ذو الحجة 1421، مطابع الوطن – الكويت، ص49.

أكثر منها تواصلية ، ووصوله إلى إدراك هذه الفكرة يفتح أمامه مصاريع المستويات الجمالية في اللغة .

والجمـــال لا يمكـــن أن يصل إلى التلميذ دون إثارة خياله ، والتخيل « هو في جوهره عبارة عن عملية إعادة تركيب الخبرات السابقة في أنماط جديدة من التصورات أو الصور الذهنية التي لدينـــا عن الموضوعات والأحداث « [390]، ويتم ذلك وفق عمليات متعددة تتعلق بإصدار عواطف مختلفـــة اتجاه ما يشاهدونه ، كالفرح، الحـــزن، الحماس، التعاطف، وهذه العملية (تشكيل صور) تتداخـــل فيهـــا تجربة وخبرة الطفل السابقة. ولفهم كل ما يتلقاه لا بـــدّ عليه من بذل مجهود يتعلق بإدراكه لمختلف الأحداث التي يشاهدها من خلال تحويل التعابير اللغوية إلى صور متخيلة ، مما يساعده على إدراك مستوى أعمق من مستويات اللغة ، وهو المستوى الخيالي .

2- الإبداع والابتكار:

يـــرى عبـــد الحليم محمود السيـــد أنّ جوهر الإبداع يتمثل في « نشـــاط الإنسان الذي يتصف بالابتكـــار والتجديد « [391]، بمعنـــى أن عملية الإبداع هي عملية خلاّقة مرتبطة بخلق الجديد . أما الإبداع في اللغة فهو « إحداث شيء جديد على غير مثال سابق « [392]، وهذا هو الهدف الأسمى من المعرفة و التعلم إنها القدرة على الابتكار. والتلميذ في علاقته بالصور الإيجابية يتعلم أمورا ثلاثة: تحديد الموضوع، ثم اختيار اللغة فالتعبير الفني[393] ، وهذه المستويات الثلاثة تمزج في ذهنه بالخيال الذي يبحث عن الجمال في اللغة ، لكي يحقق الابتكار الذي يميّزه عبر تلك اللغة الخاصة التـــي ترتبط بفكره وعواطفه وتفاعلـــه مع محيطه الخاص والعام ، لتصبح تلك اللغة الجديدة على بساطتها الفنية عالما خاصا للطفل يشعر فيه بذلك التفرّد الذي تهبع إيّاه لغته الإبداعية .

5- شروط نجاح الصور التلفزيونية في تعليم اللغة العربية:

لكي تتحوّل الصور التلفزيونية المتحركة إلى وســـيلة تعليمية ناجعة في تدريس اللغة العربية السليمـــة لتلاميذ المرحلة الابتدائية لابد أن تتوفّر علـــى مجموعة من الخصائص الضمنية ، وأن تخضع لمجموعة من الشروط الخاصة حتى تستطيع أن تحقق رابطا جديدا بين المتعلّم والعربية، ومن هذه الشروط:

390 - عبد الحليم مسعود السيد : الإبداع . دار المعارف (د . ت) . ص 12
391 عبد الحليم مسعود السيد : الإبداع . ص 07
392 - المرجع نفسه . الصفحة نفسها .
393 - ينظر : أحمد عكاشة : آفاق في الإبداع الفني . دار الشروق . ط 1 . 2001 . ص 43

1- نوعية البرامج :

يتوقــف تأثير التلفزيون على جوانب التحصيل اللغوي عند الطفل على « نوعية البرامج التي يشاهدها ، والتي ينبغي أن تقدّم له بلغة فصيحة وأســاليب لغوية مشوّقة ، مما يساعد على التقليد اللغوي الفعّال»[394]

ومن الضروري أن يراعي المسؤولون عن أقسام برامج الأطفال تقديم أفلام هادفة واستغلال "ولع الأطفال بالصور المتحركة التي تأتي على شكل قصص أو حكايات على ألسنة الحيوانات ، ممثلة في صور كرتونية مدروســة بدقة ، والمحبذ لديه هي الأفلام التي تكون مشبّعة بالحركة ، وتقدم بلغة عربية فصيحة تعمل على ترسيخ كثير من الممارسات اللغوية السليمة "[395]

2- اختيار النصوص :

ليست ســاحة الأدب العربي عاقرا عن إنجاب مختلف أنواع النصوص الأدبية، ســليمة اللغة والأسلوب، التي تصلح أن تتحول إلى صور تلفزيونية حيّة ومتحركة ، تنقل للتلاميذ في مراحلهم الأولى اللغة العرية في أبهى صورها وأصفى دلالاتها و» ينبغي اســتغلال الغريزة النغمية لتنمية اللغــة عند الأطفال ، حيث يصاغ لهم الشعر الخفيف المحبب المنغّم الذي يسهل حفظه ، ومن هنا تنمو القدرة اللغوية لديهم «[396]

3- اختيار الشخوص:

التلفزيون عامل مهم يحيل « الطفل ليتعلّم من هذه الوسيلة، ويتعلّق الأمر بمدى قدرة الشخصيات المفضّلة على استهواء المشاهد، فإن رأى شخصية قصصية لا تعجبه يدعها تتعلّق بذاكرته « [397]

4- الجمع بين المشاهدة والقراءة والكتابة:

لأن فعــل المشاهدة هو من الأفعال الكسولة التــي لا يبذل فيها الطفل جهدا ، وجب المزاوجة بينهــا وبين فعلي القراءة والكتابة حتى يتمكن التلميذ من تلقي اللغة مسموعة ومقروءة ومكتوبة ، لأن « الانشغــال عن تحريك جهاز النطق والحوار الكلامي أثناء المشاهدة التلفزيونية يؤدي إلى ضعف مركز اســتقبال الكلام ، وهذا يؤدي إلى اضطراب في عملية النطق ويمكن أن تتأخر عن

394 - السعيد دراجي : التلفزيون والأطفال . مجلة التواصل في العلوم الاجتماعية والانسانية . ص 8

395 - رشيد حليم : دور التلفزيون التعليمي في تمكين الممارسة اللغوية السليمة . مجلة مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر. جامعة تيزي وزو . 2010 . ص 525

396 - صليحة خلوفي : برامج الأطفال التلفزيونية المدبلجة ودورها في تعليم العربية الفصحى –أغاني الرسوم المتحركة أنموذجا- مجلة مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر . جامعة تيزي وزو . 2010 . ص 517

397 – ولبور شرام : التلفزيون وأثره في حياة أطفالنا. تر: زكريا سيد حسن. الدار المصرية للتأليف والترجمة . 1965. 126

الحد الطبيعي «[398] ، لذلك يحسن الاستعانة في الصور التلفزيونية المتحركة بالكتابة « ولا يشترط هنـــا أن نكتب كل أحداث القصة ، بل نكتفي –بحسب الفئـــة المستهدفة – بكتابة بعض المفردات المفصليـــة الرئيسية الجديدة التي نريد أن نثبت صورتها الكتابية في ذهن الطفل ، مكمّلين ســـائر أحداث القصة بالرواية الشفهية «[399]

4- مراعاة المناهج التربوية :

تعتمـــد الأمم فـــي صياغتها لمناهجها التربويـــة على مرتكزاتها الدينيـــة والتاريخية والثقافية والاجتماعيـــة ، دون أن تنســـى المرتكزات اللغوية، لأن هذه العناصر هي المحددات الأساســـية للشخصية الوطنية، والاستعانة بالصور التلفزيونية في تعليم اللغة العربية السليمة لا بد أن يراعي تلك القيم جميعا ، لتكون أسس بناء الأفلام والرسوم المتحركة والحصص العلمية والثقافية.

398 -عبد الفتّاح أبو معال: أثر وسائل الإعلام على الطفل، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان– الأردن، 1990، ص62

399 - يحي عبد الرؤوف عثمان : دور التلفزيون في التربية والتعليم، مجلة الإذاعات العربية، تونس، عدد 24،1991 ص3

الخـــاتمة

الصورة التلفزيونية ســـلاح ذو حدين، حد ســـلبي يمكن أفاض الدارسون النفسانيون واللغويون والمهتمـــون بالتعليـــم والتعلّم في الحديث عنه ودراســـته وإظهار الأخطـــار الناجمة عن الصور التلفزيونيـــة على المشاهد عامة وعلى الطفل بشكل خاص ، وهـــذا النوع من الصور التلفزيونية يمكن أن نصطلح عليه بـ (الصور السلبية) وحدّ إيجابي لم ينل حظه من الدراســـة ، خاصة إذا علمنـــا أن العلاقة بين الطفل والتلفزيون كبيـــرة، وأن معظم الأطفال ، إن لم نقل كلهم ، يعتبرون التلفزيون صديقهم المقرب .

والمقصـــود بالصور التلفزيونية الإيجابية هي تلك الصـــور التي تحمل قيما ثقافية واجتماعية ودينية مقبولة، وتخضع لمراقبة واختيـــار الوالدين وهذا الجانب الإيجابي للتلفزيون يمكن الإفادة منه في إظهار الجوانب الخفية لدي الطفل، ســـواء على مستوى الذات أو على مستوى التحصيل المعرفي .

والســـؤال الذي حاولت هـــذه المداخلة الإجابة عنه هو هل يمكن الإفادة من الصور التلفزيونية الإيجابيـــة في تمكين القـــدرات اللغوية لدى تلاميذ الابتدائي، وفي نقـــل المعارف إليهم من خلال اختراقها لإدراكهم الذاتي والمعرفي.

وفـــي إطار اجتياح الصورة وهيمنتها على كل المجالات، فقد احتلت جزءاً أساســـياً في مجال التربيـــة والتعليم ، فقد اصبحـــت ذات فائدة كبيرة في عمليات تنشيط الانتبـــاه والإدراك والتذكر والتخيل والإبداع ، إذا ما قدمت بالطريقة المناسبة .

فالصورة تجعل التلميذ أكثر اســـتعدادا لتقبل اللغة العربية الفصيحة عبر مستويات بنائية كثيرة ينتقل فيها من مرحلة التمييز بين لغة الأســـرة واللغة المدرسية الجديدة، إلى إدراك استقلالية هذه اللغـــة وامتلاكها لعناصر تميّزها ، ووصولا إلى اكتشاف التلميذ لقدرته على امتلاك لغته الخاصة التي يتصرّف فيها بحسب السياقات المحيطة به .

ولتمكين اللغة العربية من نفسه يتعلّم التلميذ من الصور التلفزيونية جانبين هامين أولهما التقني الذي يرتبط باللغة كنظام ، فيصحح أخطاءه ويوسّـــع معجمـــه ويطوّر تعابيره، ليمتلك في النهاية مهارات لغوية كثيرة تفتح أمامه آفاق التعبير الواسعة ، والتعبير الفنّي والأدبي هو أهمها، لأنه في هذا المستوى يكتشف أنّ للّغة قدرة غير محدودة على التعبير عن مكنوناته من خلال اللغة الأيقونية التي تتحوّل إلى لغة إبداعية غنيّة بالخيال والجمال.

طرائق تعلم اللغة العربية وتعليمها دراسة ميدانية

د. خطاب أحمد خطاب

قسم اللغة العربية وآدابها - كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية - جامعة الشارقة،

البريد الإلكتروني: kkhattab@sharjah.ac.ae

طرائق تعلم اللغة العربية وتعليمها دراسة ميدانية

طرائق التدريس هي مجموعة مبادئ وأساليب تستخدم في عملية التعليم ، واختيار طريقة التدريس أو أساليب لاستخدامها يعتمد إلى حد كبير على المعلومات أو المهارات التي يتم تدريسها، ومدى فهـــم الملقي يؤثر ســـلبا أو إيجابا في فهم المتلقي، ويمكن أيضـــا أن تتأثر بكفاءة وحماس الطلاب أنفسهم، وبلا إطناب سيبدأ الباحث بالآتي:

دراسة ميدانية لمعرفة الواقع:

من خلال استبانة قام بها الباحث بين طلاب جامعة الشارقة، تم تشخيص الداء تشخيصا دقيقا لافتا للانتباه؛ إذ إن نتيجة الاســـتبانة أثبتت أن نسبة 85 % من دارســـي اللغة العربية لا يرغبون في دراستها، ولولا فرضيتها كمتطلب إجباري ما درسوها.

ونسبة 10 % من دارســـي اللغة العربية يرغبون دراســـتها ولكن لا يفهمون قواعد اللغة بصورة تجعلها ممتعة.

ونسبة 4 % من دارســـي اللغة العربية يرغبون دراستها ويفهمون القليل من القواعد مع اتهامها بالصعوبة.

ونسبة 1% من دارسيها يرغبونها مستسهلين لها ومستمتعين بدراستها.

أما الطلاب الذين ينتسبون إلى قسم اللغة العربية في الجامعة فلم تتعد نسبتهم 0.2 % من إجمالي طلاب الجامعة، وجميعهم من الطالبات؛ إذ عزف جميع الطلاب الذكور عن دراســـتها لأســـباب متعددة.

إضافة إلى أن جميع دارسيها لا يستطيعون توظيفها تحدثا بصورة صحيحة لغويا.

أمـــا بالنسبة لـــوزارة التربية والتعليم فكانت النتيجة قريبة من ذلك بناء على ســـؤال معلمي اللغة العربية في مدرسة الرزاي وهي مدرسة حكومية، ومدرسة أكسفورد بدبي وهي مدرسة خاصة.

ومعظـــم الطلاب لديهم ضعف موروث من المراحل السابقة للجامعة؛ لذا اهتم الباحث بالمعلم قبل المتعلم؛ إذ إن طرائق تدريس اللغة العربية باتت غريبة بين دارسي اللغة العربية في بيئة سريعة التغيير كالبيئة التي نحيا فيها.

وعلى الرغم من نداء مؤســـسات المعرفة والتنمية في الدول العربية بتحسين طرائق التدريس؛ إلا أن جميع الطرائق التي توصلوا إليها لم تستطع خدمة اللغة العربية، أو تحسين العلاقة بين الطالب

وبين اللغة ولو بنسبة ضئيلة!

فطرائق تدريس اللغة العربية لم تتغير تغيرا ملحوظا في الآونة الأخيرة إلا من خلال التعلم الذاتي، والنظر إلى نواتج التعلم أثناء الشرح وتحديد الأهداف، ولكن كل ذلك من خلال التلقين الذي أردنا الفرار منه.

ومن خلال ما سبق يتبين لنا أمران:

أولا/ توصيف الواقع:

نبدأ توصيف الواقع بسؤال مهم: ما المتوقع من طالب عربي يدرس اللغة العربية؟

يُفترض أن الطالب العربي يستسهل مادة اللغة العربية لأنها لغته، ويشتاق إلى درسها لأنها أقرب إليه من غيرها من المواد، ... إلخ.

ولكن الأمر يختلف مع طلابنا اليوم.

نظرة سريعة إلى درس اللغة العربية في المؤسسات التعليمية المختلفة اليوم:

صـــارت حصة اللغـــة العربية عبئا على الطالب العربي؛ يفر منهـــا إن أمكن، ولا نجد مثل ذلك مـــع المواد الأخرى؛ فكان لزاما على متخصصي اللغة ومعلميها البحث عن الأســـباب الحقيقية، وتشخيص الداء لإيجاد الدواء المناسب.

ثانيا/ تشخيص الداء:

الداء يتمثل في أمور من أهمها:

- تهوين اللغة العربية في نفس متعلميها.
- تهوين اللغة العربية في البيئة التي يحيا فيها الطالب (الأسرة – المجتمع).
- لا علاقة لها بمستقبله العلمي أو العملي.
- طرائق تدريس اللغة لا تتماشى مع طلاب العلم اليوم.

أربعة أمور باختصار شـــديد، ثلاثة منها تسبب فيها الجميـــع، وينبغي للجميع المشاركة في إيجاد الدواء لها.

أمـــا الأمر الرابع فكان السبب فيه معلم اللغة العربية فـــي وزارة التربية والتعليم، ووزارة التعليم العالي، ويشترك مع المعلم واضعو المناهج الدراسية.

الثلاثة الأُول تُعالَج بتثقيف الطالب وتوعيته تجاه لغته، ولن أســـتطرد فيها كثيرا، ولكن ســـأعرج على ومضات تساعد في علاجها علاجا ناجعا.

التهوين الذي أُخذ بناصيتنا إليه، ســـواء كان الآخذ سياسيا أو بيئيا، يُعالج بوضع الأمر في نصابه مرة أخرى بتعظيم اللغة العربية وتقديسها.

لـــذا يقترح البحث أن يبـــدأ الجميع بتوعية عامة في البيت والمدرســـة والشارع والجامعة، وهذه التوعيـــة تنبعث من منطلق عقـــدي أو وطني أو الاثنين معا، ومساعدة وســـائل الإعلام المختلفة بأوامر عليا لجميـــع النوافذ الإعلامية المرئية والمسموعة، المحمودة أو المذمومة، الهادفة وحتى التالفـــة، فيجب عليها أن تقتطع أوقاتا بمنزلة الإعلانات بين الفقرات للتوعية بتقديس اللغة العربية من المنطلق العقدي أو الوطني أو كليهما معا.

أمثلة للتوعية:

ســـيعرض الباحث نماذج للتوعية عن طريق معرفة قدر اللغة العربية، والتي يمكن اســـتخدامها لتوعية الجمهور عامة وطلاب العلم خاصة:

- الإمام الثعالبي النيسابوري (فقه اللغة وسر العربية) : «أما بعد حمد الله على آلائه، والصلاة والسلام على محمد وآله، فإن من أحب الله أحب رســـوله المصطفى صلى الله عليه وســـلم، ومـــن أحب النبي العربي أحـــب العرب، ومن أحب العرب أحب اللغة العربية التي نزل بها أفضل الكتب على أفضل العجم والعرب، ومن أحب العربية عُنِي بها وثابر عليها وصرف همته إليها. ومن هداه الله للإســـلام وشـــرح صدره للإيمان وآتاه حسن ســـريرة فيه، اعتقد أن محمداً خير الرســـل، والإســـلام خير الملل، والعرب خير الأمم، والعربية خير اللغات والألسنة.(400)
- د. حسين نصار: «إن أكبر تحدٍ واجهته العربية كان عندما أخرجها الإسلام من جاهلية غنية كـــل الغنـــى في الإبداع الأدبي فقيرة كل الفقر إلى حد الإملاق فـــي الإنتاج العلمي، ثم ألقى بهـــا في القرنين الثاني والثالث الهجريين في بحر زاخر من الحضارات والعلوم والفلسفات والفنـــون وكل صنوف المعرفة التـــي ابتكرتها الأمم الأخرى كالفـــرس والروم والسريان

(400)فقه اللغة للثعالبي (ص: 18)

والمصريين، والهنود والصينيين والأتراك والبربر وشـــعوب إســـبانية. ولكن العربية ثبتت لهذا التحدي ولم يمض إلا وقت غير طويل حتى نقلت العربية كل ما وجدت عند هذه الأمم إليها، فاستطاع أبناؤها بعدُ أن يتمثلوها فهماً، ولم يمض كبير وقت حتى شاركوا في الإنتاج والابتكار. فصار ما كتبه هؤلاء المفكرون والعلماء منذ القرن الثالث نبراسًـــا استضاءت به شـــعوبُ العالم القديم. لا يستطيع أن ينكر ذلك إلا منكر لعقله، منكر لشمس النهار الصحو، منكر لتاريخ الإنسان وتطوره الحضاري.[401]

وليس يصح في الأذهان شيء إذا احتاج النهار إلى دليل

- « المستشـــرق الفرنسي رينان (1823-1892) نظـــر إلى ماضي اللغة العربية وحاضرها فقـــال: من أغـــرب المدهشات أن تنبت تلـــك اللغة القوية وتصل إلى درجة الكمال وســـط الصحـــارى عند أمة من الرحّل تلك اللغة التي فاقـــت أخواتها بكثرة مفرداتها ودقة معانيها وحسن نظام مبانيها ولم يعرف لها في كل أطوار حياتها لا طفولة ولا شـــيخوخة .. لا نكاد نعلم من شـــأنها إلا فتوحاتها وانتصاراتها التي لا تبارى ... ولا نعلم شـــبيهاً لهذه اللغة التي ظهرت للباحثين كاملة من غير تدرج وبقيت حافظة لكيانها من كل شائبة ".[402]
- المستشرق الألماني فريتاج: اللغة العربية أغنى لغات العالم.
- مـــا كتبه امرؤ القيـــس، والنابغة، وعنترة في أقدم عصورها، حاضـــر ماثل اليومَ يتغنى به الشعراءُ والكتاب، بل يتعلمُه التلامذة والطلاب، ويسير في الناس مسير الأمثال.على حين لا يفهم الإنجليزي اليوم ما كتبه شكسبير وأمثاله قبل بضع مئات من السنين! [403]
- العربيـــة حملت لواء العلم زهاء عشرة قرون بعد أن جبيت إليها ثمار العلوم والفنون من كل لغـــات الدنيا في حركة للترجمة والتعريب لم يعرف لها التاريخ مثيلاً، حتى لقد بلغت مكافأة ترجمـــة الكتاب وزنه ذهبـــاً، ووزن الكتاب ما هو آنذاك! ثـــم ماذا؟! لقد وعت العربية تلك العلوم، وتمثلـــت تلك الفنون، وقدمت للبشرية جمعاء خير حضـــارة أخرجت للناس بلسان عربي مبين.
- آدم أبـــو البشـــر والعربية أم اللغات، ذهب بعـــض الباحثين إلى أن العربيـــة أم اللغات كلها (السومرية-الآكديـــة، والآرامية -السريانيـــة، والفينيقية، والعبريـــة ، واللغات الأوروبية) فالعربية ظلت لغة التداول العالمي لنظام العالم القديم ولأكثر من 8 قرون (700-1500م)

(401) من كلمته التي ألقاها بمناسبة حصوله على جائزة الملك فيصل العالمية. مجلة تراثيات. العدد الخامس ذو الحجة -1425 يناير 2005.
(402) الجندي. أنور. اللغة العربية بين حماتها وخصومها. ص 25. ومجلة اللسان العربي (24/85)
(403) الجندي. أنور. الفصحى لغة القرآن. ص 301.

واستهدف اللغة الإنجليزية في كتاب من جزأين « معجم الفردوس» مبينا الكلمات الإنكليزية ذات الأصول العربية بعد ضبطها بالتشابه الصوتي، ودراسة معانيها، وشكل حروفها، واستعمالها النحوي. في المعجمُ أكثر من 3000 جذر كلمة إنجليزية والتي تشكل قرابة 25,000 كلمة من أصل عربي» معجم الفردوس.

الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها (ص: 19)

ومن الخصائص العجيبة للغتنا ما سماه الخليل بن أحمد الفراهيدي بالتقليبات الصوتية للكلمة، وكان هو شيخ هذه المدرسة، وتلك الخصيصة لا توجد واضحة في لغة سوى العربية، فعلى سبيل المثال: مادة (ضرب) لا تفسد مهما قلبت حروفها:

ضرب – ضبر (وثب الفرس بعد جمع قوائمه)-

رضب (الامتصاص) – ربض كالبروك للإبل، ومنها مرابض الإبل، ورجل رابض مريض.

بضر (بطلان الشيء)- برض (أول ما يظهر من نبات الأرض)

ومن خلال النماذج السابقة وغيرها وتكرارها على مسامع الطلاب، ستعود اللغة العربية إلى نصابها في نفوسهم، ومن ثَمّ نبدأ المرحلة التالية:

أما المستقبل العلمي أو العملي، فعلاجه سيبدأ من علاج التهوين السابق، ويقْوى العلاج بمساندة رسمية من الحكومات العربية بالآتي:

فرض اللغة العربية لغة رسمية للشارع العربي وجميع المؤسسات الخدمية التي يغشاها الناس ليل نهار، ومعاقبة من يتعدى على اللغة العربية بالتحدث بغيرها حين التأكد من قدرته على التحدث بها.

ملحوظة: يُفرض على المؤسسات الخدمية في الدول العربية أن تقيم دورات تعليمية لتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها مستعينة بوزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي، ومكافأة العاملين الذين سيتقنون اللغة العربية تحدثا وكتابة، ووضعهم في وظيفة أفضل أو منحهم علاوة لغة.

المحاولة الجادة في تعريب المواد العلمية ودراستها باللغة العربية، ولا أدري لماذا يستهجن معظم الناس هذا الاقتراح، على الرغم من أن جميع الأبحاث أثبتت أن الذي يدرس ويتعلم ويعلم هذه المواد العلمية بلغته الأم يدخل حلبة المنافسة العالمية فيها وفيما يتعلق بها.

الألمان يدرسون الطب والصيدلة والهندسة و... بالألمانية.

الفرنسيون يدرسونها بالفرنسية، والإسبان بالإسبانية، والإيطاليون بالإيطالية...، والصينيون

بالصينيـــة، ... أما العرب فبالإنجليزية! ودائما نسمع أن فلانا العربي يعالج في ألمانيا أو بريطانيا أو الصين، أو ... .، ونادرا ما نسمع أن فلانا غير العربي يعالج في بلاد العرب.

نحن ندرســـها بغير لغتنا، على الرغم من أن لغتنا أوفـــى اللغات وأكثرُها مفردات وأدقُها تعبيرا، وليست عاجزة.

وأدرك أننا لسنا عاجزين عن فعل ذلك، بل إن دولة متطورة ومتقدمة كدولة الإمارات أولى الدول بقيادة العرب في هذا الأمر.

إضافة إلى ضرب الأمثلة لغير اللغويين البارعين في اللغة والأدب والشعر من الحكام، والأطباء والمهندســـين؛ إذ لم يمنعهم عدم تخصصهم في اللغة العربية من الانتماء إلى لغتهم، والتفوق فيها وخدمتها.

أمثال: أميـــر المؤمنين عمر بن الخطاب، وأمير المؤمنين علي بن أبي طالب، والخليفة المأمون، والملك العضدي فَنَّاخُسرو، .... والشيخ سلطان بن محمد القاسمي، والشيخ محمد بن راشد...

الأمر الرابع المتعلق بمجال البحث هو: أن طرائق تدريس اللغة لا تتماشى مع طلاب العلم اليوم.

وهذا هو الأهم لمعلمي اللغة العربية ومتعلميها.

إذ يرى الباحث أن هيئة المعرفة والتنمية البشرية ومؤســـسات الجودة والاعتماد بدأت من وســـط الطريق ولم تبدأ من أوله والدليل على ذلك أن الأمر يزداد سوءا.

إذا ضيَّعتَ أولَ كل أمرٍ ... أبتْ أعجازهُ إلاّ التواءَ

إضافة إلى الدوران في حلقة مفرغة؛ إذ الفرار من التلقين بالاســـتنباط والاستنتاج ولكن في دائرة التلقين دون الخروج منها، وما أشبه ذلك بقول الشاعر:

كأننا والماء من حولنا قوم جلوس حولهم ماء.

طرائق تدريس اللغة العربية لم تتغير تغيرا ملحوظا في الآونة الأخيرة إلا من خلال التعلم الذاتي، والنظر إلى نواتج التعلم أثناء الشرح وتحديد الأهداف، ولكن كل ذلك من خلال التلقين الذي أردنا الفرار منه.

فكان لزاما على معلمي اللغة العربية البحث عن طرائق أدق في إطار الطرائق السابق ذكرها.

وهذا هو مشروع الباحث قرابة عام ســـابق؛ وقد طبق الباحث تلك الطرائق التي ابتكرها في تعلم

اللغة العربية على شـــعبتين من أصل خمس شـــعب، كل شـــعبة تجاوز عدد طلابها ستين طالبا، وكانـــت النتائج أن قرابة أربعيـــن في المئة من الطلاب حصلوا على تقدير ممتاز في اختبار اللغة العربيـــة، علمـــا بأن الطلاب الممتحَنين ليسوا طلاب الطـــب أو الصيدلة، بل معظمهم من طلاب الأقسام النظرية.

الدرجة	النقاط	الحروف	عدد الطلبة	النسبة المئوية
90-100	4	أ	35	47%
85-89	3.5	ب+	20	27%
80-84	3	ب	11	15%
75-79	2.5	ج+	4	5%
70-74	2	ج	2	3%
65-69	1.5	د+	0	0%
60-64	1	د	0	0%
أقل من 60	0	هـ	2	3%
المجموع			74	100%

الدرجة	النقاط	الحروف	عدد الطلبة	النسبة المئوية
90-100	4	أ	22	32%
85-89	3.5	ب+	14	21%
80-84	3	ب	16	24%
75-79	2.5	ج+	6	9%
70-74	2	ج	2	3%
65-69	1.5	د+	1	1%
60-64	1	د	1	1%
أقل من 60	0	هـ	6	9%
المجموع			68	100%

أمـــا الشُعب الأخرى فقد كانت طريقة الشرح بالطرق التقليدية مع التزامها بطرائق التعلم الذاتي، وعرضها على نفس الاختبار.

الدرجة	النقاط	الحروف	عدد الطلبة	النسبة المئوية
90-100	4	أ	2	2
85-89	3.5	ب+	10	13%
80-84	3	ب	30	40%
75-79	2.5	ج+	21	28%
70-74	2	ج	7	9%
65-69	1.5	د+	1	1%
60-64	1	د	2	3%
أقل من 60	0	هـ	2	2%
		المجموع	75	100%

تهدف الطرائق الجديدة إلى الاعتماد على (علة العلة) كما أسماها شيخ الأصوليين العلامة ابن جني رحمه الله في خصائصه،[404] مما يؤدي إلى الإقناع الموصل إلى الإمتاع أثناء دراسة اللغة، فكيف لمعلم لا يفهم علة القاعدة أن يوصل طلابه إلى فهم القاعدة.

أقوى وسيلة لتعليم اللغة العربية هي معرفة علة العلة:

التعليل من الوسائل الرئيسة المعتمد عليها في التأليف الناجح، ووضع القواعد؛ فإذا كانت العلة سطحية فهي تحتاج إلى تعليل، وهو ما يُسمى بعلة العلة.

مثال توضيحي:

الاسم يقع مبتدأً وفاعلا ومفعولا، ولذا هو في الحالتين الأولى والثانية يكون مرفوعا، وفي الثالثة يكون منصوبا. نحن الآن ذكرنا العلة السطحة، ولم نذكر شيئا عن العلة الحقيقية التي من خلالها نستطيع غرس قاعدة في نفس الطالب يقيس عليها باقي الكلام العربي.

والدليل على ذلك أن الطالب ما زال يتساءل، لماذا لم يكن الفاعل أو المبتدأ منصوبا والمفعول مرفوعا، والإجابة عنده مجهولة، فهو مضطر إلى الحفظ لا محالة، فإذا سُئل عن المبتدأ سيقول مرفوعا، وإذا سألناه لِم؟ سيخيم الصمت عليه، وتعلو الدهشة وجهه.

فإذا ذكرنا علة رفعه فقد ذكرنا علة العلة، وفهم الطالب أصل القاعدة، ومن ثم يستطيع تطبيقها على جميع ما يسمع من خلال فهمه.

(404)الخصائص لابن جني (1/ 173)

وهــذ ما نادى بها الأصوليون من علماء الأصوات كالعلامـــة ابن جني، وابن فارس وغيرهما؛ إذ كيــف لمعلم لا يعرف تلك العلل أن يقنع الطالب بقاعدة نحوية، فالمعلم لا محالة واقع في تلقين الطالــب لا إفهامه وإقناعــه، والمعلومة غير المفهومة لا تُوظــف، ومصيرها النسيان، وهذا هو واقعنا.(405)

العـلاج:

تجديد أســاليب تدريس اللغة عن طريق وضع قوانين عامة، قائمة على العلة النحوية أو الصرفية أو الصوتية قبل صياغة القاعدة ومحاولة حمل الطالب على صوغ القاعدة من خلال فهمه للعلة.

مثال:

المرحلة الأولى:

الاســم: معنىً ثابت لاشتماله على الأزمنة الثلاثة، فقولك: اســمي زيد، يعني في الزمن الماضي والحاضر والمستقبل.

الفعل: معنىً متغير لتخصيصه بزمن واحد إما أن يكون ماضيا أو مضارعا أو مستقبلا.

الحرف: رابط لا معنى له، ولا زمن لما لا معنى له.

من خلال التقسيم السابق نسأل الطلاب: ما أقوى الأقسام الثلاثة بناء على ما اقتنع به؟

ستأتي إجابته: الاسم.

ثم نبدأ في المرحلة التالية:

الحركات ثلاث: الضمة والكسرة والفتحة

الضمــة: تخرج باســتدارة الشفتين (العليا والسفلى) فعند إخراجهــا يتحرك عضوان من أعضاء الجهاز النطقي (الشفتان).

الكسرة: تخرج بكسر الشفة السفلى فقط، فيتحرك عضو واحد من أعضاء الجهاز النطقي.

الفتحــة: تخرج ولا تكاد الشفتان تتحركان حركة طفيفــة، أي لا يبذل الجهاز النطقي مجهودا في إخراجها.

(405) الخصائص لابن جني (1/ 173)، الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها (ص: 52)، (133)

والسؤال الآن: ما أثقل الحركات من خلال فهمك لما سبق؟، ستأتي الإجابة: الضمة.

وما أخف الحركات؟ ستأتي الإجابة: الفتحة.

نربط بين المرحلتين لمعرفة علة العلة:

الاســـم أقوى الكلام، والضمة أثقل الحركات، فناســـب الاســـمَ الضمُّ، وهذا هو الأصل في جميع الأســـماء، إلا إذا أثر في الاسم مؤثر، وبعد ذلك يدرس المؤثرات اللفظية والمعنوية، اللفظية نحو الفعل والحروف الناسخة والأفعال الناسخة، وما أشبهه، والمعنوية نحو الحالية والوصفية والتوكيد والبدلية، ووقوعه تمييزا.

فإذا نظرنا إلى قولنا: زيد نشيط.

الجملة بلا مؤثرات، فهي مرفوعة على الأصل.

ويتغير الرفع إذا أدخلنا مؤثرات على الجملة السابقة.

القاعدة المستنبطة الآن في ذهن الطالب:

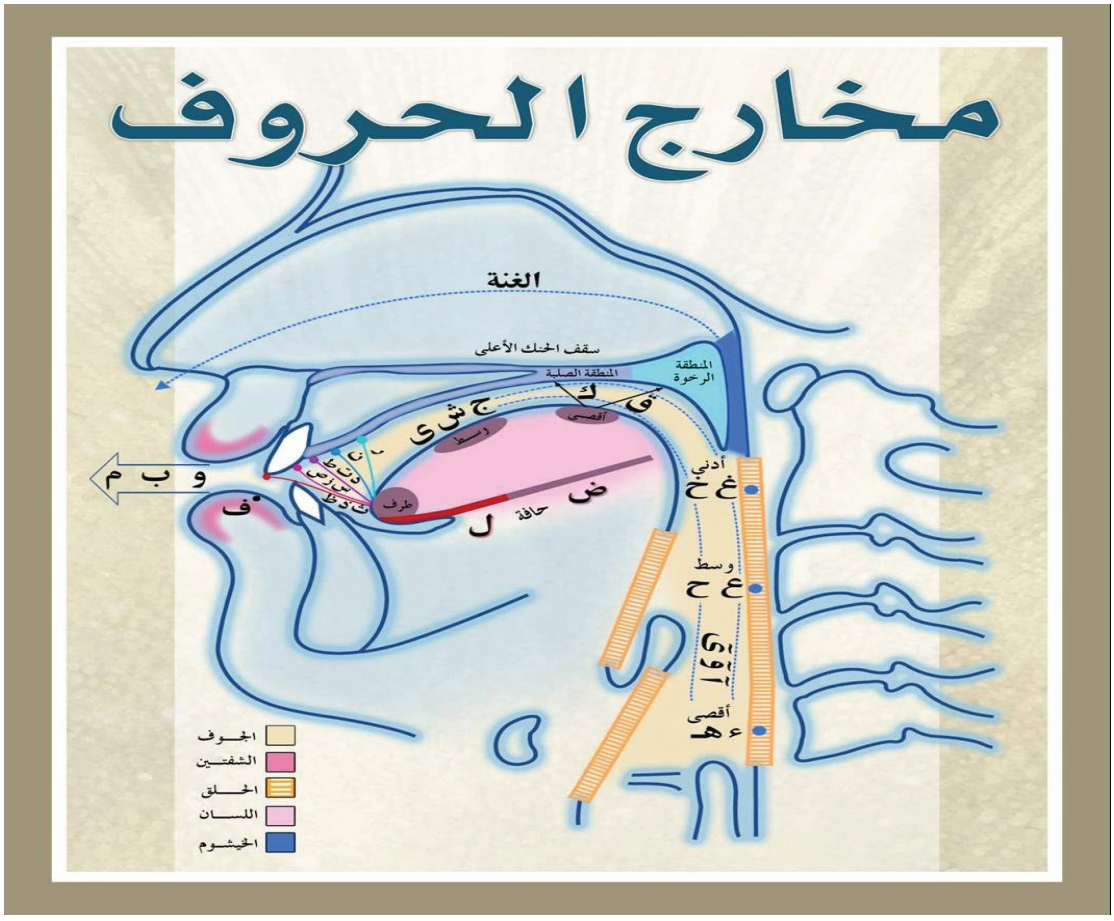
الأصل في الأسماء الرفع، إلا إذا تأثر الاسم بمؤثر لفظي أو معنوي.

ولن ينسى الطالب تلك القاعدة لأنه فهم علتها وعلة علتها.

بداية منهج اللغة العربية:

ما زالت المناهج تبدأ بداية لا تُقدّر عقل الطالب ولا بيئتَه التي يحيا فيها، ولا تعالج مشاكله اللغوية التي يعاني منها.

فيجب أولا أن تبدأ جميع المراحل التعليمية بتقديس اللغة العربية ووضعها في نصابها الذي يليق بها، وإشـــعار الطالب بالمسؤولية تجاه لغته ودراستها وفهمها وأن ذلك واجب ديني أو وطني أو كليهمـــا معا، ثم نصف االجهاز النطقي للإنسان لبيان آلية إخراج الحرف وأهم صفاته؛ إذ إن لها دورا فـــي تقريب معنى الكلمة من الذهـــن؛ ليستشعر نعمة الله عليه، ويعرف أي الأحرف يحتاج إلى مجهود أكبر في إخراجه، وأن معرفة ذلك ستفيده غالبا في التعرف على المعنى العام للكلمة.



بعد ذلك يتعرف الطالب على الحركات (الضمة والكسرة والفتحة) وآلية إخراجها، وأي الحركات تحتاج إلى جهد في إخراجها، وضرورتها في الكلام العربي.(406)

ثم التعــرف على أقسام الكلام وتحديد أقوى الكلام انطلاقا من قاعــدة الثابت والمتغير، والمعنى وعدمه.

وتعليل التسمية للاسم والفعل والحرف بهذه المسميات، حتى يفهم الطالب المعنى المراد من الكلمة فيفكر فيها قبل الحكم عليها.

أما قاعدة المعنى وعدمه فهي تفرق بين الحرف وغيره؛ إذ إن الحرف لا معنى له مستفاد في ذاته من غير تركيب في الجملة.

(406) الخصائص لابن جني (1/ 35)

أما ما له معنى فهو الاسم أو الفعل. فتأتي قاعدة الثابت والمتغير لتفرق بينهما؛ إذ إن معنى الاسم ثابت، ومعنى الفعل متغير.

ثم تحدد الكلمة القوية باعتبار اشتمالها على الزمن

فالكلمة المشتملة على الأزمنة الثلاثة أقوى الكلام العربي.

والكلمة المشتملة على زمنين تأتي في المرحلة الثانية.

ثم تأتي الكلمة المشتملة على زمن واحد في المرحلة الثالثة.

والكلمة القوية أو الشبيهة بالقوية تحمل أثقل الحركات وهي الضمة، مع بيان سبب ثقل الضمة.

أما الكلمة المشتملة على زمن واحد فهي ضعيفة فلا تحمل الضمة أبدا.

فيستنبط الطالب:

أن الاسم مضموم دائما؛ لأن الأصل فيه الضم بسبب قوته التي أهلته لحمل علامة الرفع، إلا إذا تأثر بمؤثر عامل قبله، وكذلك المضارع لشبه بينه وبين الاسم من ناحية القوة المشتركة بينهما، ولهذا السبب سماه النحويون مضارعا، أي: مضارعا للاسم.

وأن الأفعال الماضية لا تحمل على آخرها الضمة أبدا إلا لمناسبة ما يتصل بآخرها، وكذلك الأمر.

فنستنبط القانون الآتي:

محل الضمة لثقلها: الاسم والفعل المضارع فقط.

محل الفتحة لخفتها: تدخل على الزمن المنتهي وهو الماضي.

محل الكسرة: الاسم فقط، لثقلها ولتمييز الاسم عن غيره.

محل السكون: الفعل فقط، لخفة السكون ولتمييز الفعل عن غيره.

وبعد إقناع الطالب بما سبق ومعرفة أن الأصل في الاسم والفعل المضارع الضم، يبدأ الطالب في دراسة المؤثرات أو العوامل التي تغير الضم إلى فتح أو كسر.

وما سبق سماه ابن جني علة العلة.[407]

ويعتمد المنهج في ترتيبه على الأكثر استعمالا وهو الاسم المجرور؛ إذ إن معظم الأسماء في الكلام العربي يأتي مكسورا.

(407) الخصائص لابن جني (1/ 173)

ثم عوامل نصب الاسم نحو: إن وكان وظن وأخواتها إلخ.

وبعــد ذلك التعرف على المبني والمعرب وعلة التسمية، ثم الوقوف من خلال الفهم على الكلمات المبنية في باب الاسم، ولقوة الاسم كان الأصل فيه الإعراب إذ إن الإعراب تغيير الآخر لإظهار المعنى ولا يتحمل التغيير إلا القوي، والاسم محل التغيير لتغير موقعه من المبتدأ إلى الفاعل إلى المفعول، ولو لزم آخره حركة واحدة لانبهم المراد منه.

ثم ننتقل إلى الفعل ونبدأ بالماضي لأنه الأصل؛ إذ أوجد الله الإنسان على الأرض وكان له ماض بدليل إخراجه من ظهر أبيه آدم وإشهاده على نفسه شهادة توحيد الربوبية.

والماضي في الأفعال كالماضي في حياة الإنسان لا يتغير؛ فكان مبنيا، وكذلك الأمر مبني لأنه في المستقبل، والمستقبل لا يتغير؛ فكان الأمر مبنيا.

ثم المضارع وبيان علة تسميته بالمضارع وسبب بدايته بحروف (أنيت).[408]

ومثــل ذلك بيان متعلقات الفعل الستة (الفاعل والمفاعيل الخمسة)؛ إذ إن الفعل لابد من فاعل له، ومكان فُعِل فيه، وزمان فُعِل فيه، وسبب حث عليه ففُعِل من أجله، ومصدرا أُطلق منه، ومجاورا لحدوثــه، فالأول فاعل الفعل وهو عمدة الكلام، والبقية فضلة وهي: المفعول به الفعل، والمفعول فيه الفعل، والمفعول لأجله الفعل، والمفعول المطلق منه الفعل، والمفعول معه الفعل.

وهكذا يكون الأمر في شرح بقية دروس اللغة العربية.

والغرض مما ســبق عدم تلقين الطالب المعلومه بل إقناعه بها ببيان علة العلة، لأننا على الرغم من تجديد طرائق التدريس فهي مازالت في اللغة العربية منحصرة في التلقين.

فمن خلال العلل ودراســتها وفهمها للمعلم والمتعلم، ســتكون اللغة العربية ممتعة في دراســتها، وسيعرف جميع دارسيها أنها لغة تناغم معها الكون وكأنها له وهو لها.

اللغة العربية الفصيحة:

أما التحدث باللغة العربيــة الفصيحة فيعتمد بصورة كبيرة على السماع؛ لذا يقترح الباحث قراءة فقرة من سبعة أسطر أو أقل، وتكرارها على مدار سبعة أيام أو أقل مع المتعلم، والمراد من ذلك أن تألف الأذن تلك العبارات المركبة تركيبا صحيحا، مع محاولة حفظها كما ســمُعت، وتكرارها بصورة صحيحة لغويا.

ويدل على صحة ما ذهب إليه الباحث:

(408) أسرار العربية (ص: 44)

- أن العرب في عصر الاحتجاج لم يكونوا على دراية بالقاعدة التي دونت في كتب النحو فيما بعد، ولكنهم كانوا يتحدثون بلغة فصيحة بناء على السماع.
- أن معلـــم اللغة العربية يُلـــم بقواعد اللغة، ويستطيع إعراب ما يقرأه من كلام، ولكنه في ذات الوقـــت يجد صعوبة في التحدث باللغـــة العربية الفصيحة إن لم يتـــدرب على ذلك مرارا، والمعضلـــة في ذلك أن اللسان يردد ما يسمع بسهولة، وذلكم المعلم لم يسمع لغة فصيحة في بيته أو شارعه أو جامعته أو مدرسته أو وسائل الإعلام!
- أن الأطفال في بيوتنا يرددون جملا كاملة دون خطأ نحوي أو معرفة بالقاعدة؛ نتيجة لسماع تلك الجمل في بعض أفلام الكارتون التي تلتزم العربية الفصيحة.
- وأوضح الأدلة الآتي:
- نجاح طرائق تدريس اللغة الإنجليزية نجاحا لافتا للانتباه، مما يضع القائمين على مناهج اللغة العربية ومعلميها في حرج شديد.

اللغـــة الإنجليزيـــة لغة جديدة على الطالـــب، وفي مدة زمنية وجيزة يحبهـــا الطالب ويتغنى بها، ويحاول جاهدا إقحامها في شئونه الخاصة وحياته العامة.

لا شـــك أن كل جديد في حياتنا ينصب عليه اهتمامنا، ولكن طريقة عرض اللغة الإنجليزية على الطالب كانت وما زالت هي السبب الرئيس في التفاف الطلاب حولها.

طرائق تدريس اللغة اللغة الإنجليزية:

الاهتمام بالسماع، فقرة قصيرة يسمعها الطالب مرارا وتكرارا بصورة سليمة لغويا، أو أنشودة أو قصـــة، ثم تُوظف المادة المسموعة في حياته اليومية. ويتكرر هذا الأمر مع الطالب حتى تجتمع لديه مجموعة من التراكيب والعبارات التي ألفتها أذنه سماعا، ونَطق بها لسانه تقليدا.

ثم تأتي المرحلة الثانية وهي مرحلة التحدث والتدريب عليه.

ثم المرحلة الثالثة وهي مرحلة الكتابة.

ثـــم المرحلة الرابعة التي تضع إطارا جميلا لمـــا تعلمه الطالب، وهي مرحلة القاعدة، ويستسهلها الطالب لأنه يتكلم بها قبل أن يعرفها.

والمتأمل للمراحل السابقة يجد أن العربي قديما لم يجِد عنها قدر أنملة، دون مؤســـسات تربوية أو لجان اعتماد للجودة؛ لأنها الفطرة التي أُجبرنا الآن على تغييرها.

توصيات البحث:

- دورة تأهيلية في فضل اللغة العربية وعظم شأنها وأهم خصائصها. المستهدفون: معلمو اللغة العربية، والجمهور.
- أن تبـــدأ جميع كتب اللغة العربية في جميع المراحل التعليمية ببيان فضل اللغة العربية وأهم خصائصها، كمتطلب يُختبر فيه الطالب.
- إبراز دور الإعلام المرئي والمسموع لجميع القنوات باختلاف توجهاتها، في بيان فضل اللغة العربية وأهم خصائصها.
- إعادة النظر مرة أخرى في مناهج اللغة العربية، والاهتمام بأمرين
- أولهما/ تقديس اللغة العربية في نفوس أهلها بإلحاح.
- ثانيهمـــا/ التعليل النحـــوي والصوتي للقاعدة أو ما يُسمى بعلة العلة؛ حتى يقتنع بها الدارس، إضافـــة إلى الجانب الوظيفي بصـــورة أكبر من الحالية، كالرســـائل الديوانية والاجتماعية وكتابة المقالة، والمقصود بذلك الاهتمام بالجانب التطبيقي.
- مراجعة طرائق تدريس اللغة العربية؛ لأن النتيجة الحاصلة ما زالت ضعيفة جدا.
- الاهتمام بالمعلم أمر في غاية الأهمية، ويتمثل هذا الاهتمام في:

- فَهْم المعلم لقضية العلل النحوية سيجعله ناجحا في إيصال المعلومة.

- تحسين دخل المعلم يؤدي إلى اهتمامه بمادته العلمية داخل المؤسسة التعليمية، وربط أجر المعلم بمعدل ربح المؤسسة الخاصة التي يعمل بها، يجعله أكثر حرصا على نمو وتطور المؤسسة.

- اختبـــار شـــعور المعلم بالمسؤولية تجاه لغته من الأهمية بمكـــان؛ إذ إن الكثير من معلمي اللغة العربية أو غيرهم يعتبرها وظيفة فقط، وهؤلاء يستفيدون ولا يفيدون، ويأخذون ولا يعطون.

- القرار الرســـمي أو الحكومي بتعريب الشارع العربي تعريبا حقيقيا كما بيَّن البحث، وتوعية الجمهور بالوسائل المتعددة بفضل اللغة العربية وبيان أهميتها.

المراجع والمصادر

1. الفراهيـــدي، الخليل بن أحمد الفراهيدي، ســـنة الوفاة 175هـ، معجـــم العين، تحقيق د مهدي المخزومي / د إبراهيم السامرائي، الناشر دار ومكتبة الهلال.
2. ابـــن جني، أبو الفتـــح عثمان ت 392، الخصائص، الهيئة المصريـــة العامة للكتاب، الطبعة: الرابعة.
3. ابـــن فارس، أحمد بن فـــارس بن زكرياء القزويني الرازي، أبـــو الحسين (المتوفى: 395هـ) الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وســـنن العرب في كلامها، الطبعة الأولى 1418هـ-1997م.
4. السيوطي، عبد الرحمن بـــن أبي بكر، جلال الدين السيوطي (المتوفى: 911هـ)، الاقتراح في أصول النحو وجدله، تحقيق: د. محمود فجال، وسمى شرحه (الإصباح في شرح الاقتراح)، دار القلم، دمشق، الطبعة: الأولى، 1409 - 1989 م
5. المرادي، أبو محمد بدر الدين حسن بن قاســـم بـــن عبد الله بن عليّ المرادي المصري المالكي (المتوفى: 749هـ)، الجنى الداني في حروف المعاني، تحقيق: د فخر الدين قباوة -الأستاذ محمد نديم فاضل، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، الطبعة الأولى، 1413 هـ - 1992 م
6. العسكري، أبو هلال الحسن بن عبد الله بن ســـهل بن ســـعيد بن يحيـــى بن مهران العسكري (المتوفى : نحو 395هـــ)، كتاب الصناعتين : الكتابة و الشعر، المحقق: علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، الناشر: المكتبة العنصرية – بيروت، عام النشر: 1419 هـ.
7. الأنباري، عبد الرحمن بن أبي الوفاء محمد بن عبيدالله بن أبي سعيد ت : 577، أسرار العربية، تحقيق: د.فخر صالح قدارة، دار النشر: دار الجيل، بيروت، الطبعة الأولى، : 1995.
8. ولفنسون، أبو ذؤيب إسرائل، تاريخ اللغات السامية، مطبعة الاعتماد – مصر، 1929.
9. الجندي، أنور، اللغة العربية بين حماتها وخصومها، ص 25، ومجلة اللسان العربي (24/85).
10. الجندي، أنور، الفصحى لغة القرآن، الموسوعة الإسلامية العربية (10)، دار الكتاب اللبناني.
11. مجلة تراثيات، العدد الخامس ذو الحجة 1425- يناير 2005.
12. موقـــع جمعية الترجمة العربية وحوار الثقافات، بتاريخ: 3/2/2009م. اللغة العربية ولسان الحال من علماء الغرب،

الفعاليّة اللّغويّة في تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، تجربة جامعة يلدرم بايزيد بأنقرة (تركيا) أنموذجًا - توصيف وتقويم

الأستاذ الدّكتور لعبيدي بوعبدالله

جامعة يلدرم بايزيد، أنقرة

كلّيّة العلوم الإسلاميّة

قسم اللّغة العربيّة وبلاغتها

لا شــكّ أنّ اللّغة في بعدهــا البنيويّ (Structural): نظام صوتيّ وإفــراديّ ونحويّ وصرفيّ وخطّيّ (Graphic)، وفي بعدها التّداوليّ (Pragmatic): اســتعمال علاميّ يهدف إلى تحقيق وظائفها السّوســيولسانيّة التي حدّدها ياكوبسون، وتناولتها المــدارس اللّسانيّة بمختلف توجّهاتها المنهجيّة وخلفيّاتها العلميّة، ومن أبرز تلك الوظائف الوظيفة التّواصليّة.

وإذا كــان تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها يرتكز على أســس مستمدّة من النّظريّات اللّسانيّة والتّفكير المعرفيّ الحصيف فذلك لغايــة جوهريّة تتمثّل في الوصول إلى الفاعليّة اللّغويّة (Lin-guistic effectivness) التي تتنزّل ضمن نسق منهجيّ يعتمد وســائل واســتراتيجيّات تعليم اللّغات، ويراعي تنوّع المواضعات العرفيّة للّغة.

أوّلا - اللّغة والفاعليّة اللّغويّة:

إنّ المقصــود بالفاعليّــة اللّغويّة هي امتلاك المتكلّــم قدرات وملكات يخوض بهــا غمار أفعال كلاميّــة ومجالات خطابيّة متنوّعة بغرض تحقيق الأهــداف اللّسانيّة والسّيكولوجيّة والاجتماعيّة والبراغماتيّة.

على أنّ المتكلّم يحتاج أثناء عمليّة التّخاطب إلى أصناف من الآليّات التّخاطبيّة، التي يحقّق بها تلك الأهــداف؛ ليس أقلّها تمثّل الوضعيّة التّخاطبيّة متبــوع بإنجازات كلاميّة من مثل: التّحيّة وردّها، الإخبار، السّؤال، الجواب، التّعجّب، الإقناع، الحوار، التّأثير، الحِجاج.

بالإضافــة إلى إخضاع تلك الآليّات إلى متغيّرات لها بالغ الأثر في حصول الفائدة المرجوّة، ومن جملتهــا: مراعاة السّياق، والمقام والحال. دون أن ننسى متغيّر مقصديّة الخطاب ومعرفة الحقول الدّلاليّة وانزياح معاني المفردات والجمل أثناء الاستعمال _في ملمح تداوليّ_.

على أنّ هذه المسائل وإن كانت الدّراسات اللّسانيّة والابستيمولوجيّة الحديثة قد أفردت لها دراسات معمّقة، فإنّنــا نجدها ماثلة في مؤلّفات اللّغويّين العرب، الذين أعتبرهم روّادا بالنّظر إلى ما كانوا يمتلكونه من زخم معرفيّ يتّسم بالأصالة المطلقة (وأقصد بالأصيل هنا ما ليس نسخة لغيره؛ نظرًا لطبيعــة الحركيّة العلميّة إذا ما قورنت بحركيّة التّفكيــر البشريّ هذا من جهة، ومن جهة أخرى نظرًا لما كانوا يمتلكونه من وســائل قد نعتبرها منعدمة إذا قارناها مع وســائل العلم الحديث التي يمتلكها علماء الغرب خصوصًا.

لذلك نعتبر أنّ ما توصّل إليه اللّغويّون العرب في مجال المعرفة اللّغويّة ســابق لأوانه، حتّى ولو تنكّر الغربيّون للاغتراف منه أو الاعتراف به.

إنّ ما لاحظته بالاحتكام إلى تلك المعايير المعرفيّة على المتعلّمين النّاطقين بغير اللّغة العربيّة في قسم اللّغة العربيّة وبلاغتها بكلّيّة العلوم الإسلاميّة، جامعة يلدرم بايزيد بأنقرة (تركيا) ما يلي:

- تمثّل الوضعيّة التّخاطبيّة بجميع أشكالها.
- وجود صعوبات في البناء التّركيبيّ للجمل.
- وجود صعوبات في استعمال اتّجاهات الضّمائر، وأزمنة الأفعال.
- وجــود صعوبات في بعض الاســتعمالات النّحويّة كالتّذكير والتّأنيــث، والتّعريف والتّنكير والتّثنية والجموع.

وإن مــردّ ذلــك برأيي إلى مواكبة الأنمــاط اللّغويّة التّركيّة[409] من جهــة، ومن جهة أخرى قلّة الاســتعمال الذي يعدّ شــرطًا أساسًــا في تعلّم أيّ لغة، حتّى لا تكون حاله _كما شبّهه الجرجانيّ (ت471هـ)- بحال«من يرمي الحصى ويعدّ الجَوْز[410]».

ولعــلّ لهذه القضيّة تداعيات مرتبطة بمشكلات تواجه تعليم اللّغــة العربيّة لغير النّاطقين بها في تركيا سنعالجها في العنصر الثّالث.

ثانيًا - استراتيجيّات تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها:

لا شكّ أنّ الدّراسات الحديثة قد قطعت أشواطًا لافتة للانتباه في وضع استراتيجيّات - مهما تعدّدت وتنوّعت- أكثر نجاعةً وفاعليّة؛ لتحقيق الأهداف المرجوّة من العمليّة التّعليميّة؛ وذلك لاستثمارها مفاهيم اللّسانيّات العامّة والتّطبيقيّــة، وبما بلغته التّعليميّات (Didactics) في هذا المجال. دون أن نغفل الحقول العلميّة الأخرى؛ كعلم الاجتماع اللّغويّ (socio-linguistics) وعلوم التّربية وعلم النّفس المعرفيّ (Cognitive Psychology).

وإنّ المتعقّب لتلك الجهود العلميّة ليلحظ في نظرة بانوراميّة و/ أو كرونولوجيّة الكثير من التوافق في وضع معالم استراتيجيّة هادفة، رغم وجود الفروق الفرديّة بين المتعلّمين؛ ومتغيّرات يصعب ضبطها بدقّة متناهية.

علــى أنّ علم النّفــس المعرفيّ قد أمدّ تلك العلــوم _والتّعليميّات_ بكمّ هائل مــن الرّؤى العلميّة والتّصوّرات الاســتشرافيّة بعمل الذّهن البشريّ، والطّاقات التي يمكن أن نسخّرها للتّعامل معه.

409 - ينظر: محمّد هنكيرمن: قواعد اللّغة التّركيّة لغير النّاطقين بها، ترجمة وتعريب: محمّد حقّي صوتشين، دار أنكين للنّشر، أنقرة، تركيا، ط1، 2003: 317 وما بعدها، ومنير قوشجوزادة: أساسيّات اللّغة التّركيّة للدّارسين العرب، كانتاش، استانبول، 2013: 24، 86، 104، وغيرها.

410 - ينظر: دلائل الإعجاز: عبد القاهر الجرجانيّ (471-400هـ)، سلسلة الأنيس، طبعة لافوميك، الجزائر، 1994: 28.

بالإضافة إلى علم التّقانة الذي تستمدّ منه جميع المجالات _بله تعليم اللّغات_ الوسائل اللّوجيستيكيّة، لإنجاح العمليّة التّعليميّة. ولا شكّ أنّ جميع تلك الجهود وتلك المجالات المعرفيّة الحيويّة تتنزّل في سياق ابستيمولوجيّ يهدف إلى تحقيق غاية أساسيّة، وهي جعل المتعلِّم يمتلك _بفاعليّة ملحوظة_ ناصية اللّغة باكتسابه المهارات الأربعة (فهم المسموع، القراءة، المحادثة، الكتابة).

1- واقع تعليم اللّغة العربيّة في تركيا:

يقتضـــي هذا العنصر منّا في البداية حديثًا عن دوافع تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها بتركيا، وعرض إحصاءات تتعلّق بتواجد أقسام اللّغة العربيّة، وأخرى تتعلّق بالتّأطير وبالمتّعلمين:

دوافع تعليم اللّغة العربيّة في تركيا: يمكن إيجازها في ما يلي:

أ- دوافـــع دينيّة: نظرًا لمـــا تمثّله اللّغة العربيّة للأتراك؛ بوصفها رافدًا أساسًـــا للحضارة والثّقافة الإسلاميّتين.

ب - دوافع تاريخيّة: ارتباط اللّغة العربيّة بحقبة تاريخيّة طويلة من تاريخ تركيا.

ج - دوافع سياسيّة: تتمثّل في القرارات السّياسيّة المتّخذة في شأن تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة.

د - دوافع اقتصاديّة: تعد اللّغة العربيّة وسيلة لتحقيق أهداف اقتصاديّة وتجاريّة ومهنيّة.

هـ - دوافع علميّة: تعلّم اللّغة العربيّة يزيد من الزّخم المعرفيّ لحركيّة البحث في الشّؤون العربيّة.

و - دوافـــع تربويّـــة: تنويع مهارات المتعلّميـــن والرّفع من رصيدهم اللّغـــوي إلى جانب اللّغات الأجنبيّة الأخرى.

ز - دوافع ثقافيّة: تسهم في الرجوع إلى الكمّ الهائل من المصادر في الشّريعة والتّاريخ الإسلاميّ والفنون الإســـلاميّة، مع العلم أنّ هناك مخطوطات عثمانيّة (بالحرف العربيّ) ما زالت غفلاً في حاجة إلى التّحقيق.

ح - دوافع حضاريّة: حيث إنّ الانفتاح على اللّغة العربيّة هو ضرب من الانفتاح على الآخر.

ط - دوافع اجتماعيّة: توافد جاليات عربيّة عديدة إلى تركيا لأغراض تجاريّة أو سياسيّة أو إنسانيّة.

2- أقسام اللّغة العربيّة في الجامعات التّركيّة:

مـــن خلال الجـــدول المأخوذ من أحـــدث الإحصائيّات التـــي أصدرها المجلس الأعلـــى للتّعليم العالـــي(Yüksek Öğretim Kurulu) (YÜK) حســـب السّنة الجامعيّة: 2015/ 2016

يظهــر أنّ تدريس اللّغة العربيّة قد اكتســح أغلب الجامعات التّركيّة (حوالي 90 جامعة). وتنقسم أقسام اللّغة العربيّة - بحسب انتمائها - إلى أربعة أقسام بما مجموعه 96 قسمًا، كما يلي:

أ - أقسام اللّغة العربيّة في كلّيّات الإلهيّات: وعددها: 68.

ب - أقسام اللّغة العربيّة افي كلّيّات العلوم الإسلاميّة، وعددها: 18.

ج - أقسام اللّغة العربيّة في كلّيّات الآداب، وعددها: 07.

د - أقسام اللّغة العربيّة في كلّيّات التّربية، وعددها: 03.

3 - واقع تعليم اللّغة العربيّة في كلّيّة العلوم الإسلاميّة بجامعة يلدرم بايزيد، بأنقرة:

لقــد أنشئت جامعة يلدرم بايزيد عــام 2010، ورغم ذلك فقد برزت جهودهــا في إنشاء كلِّيَّة تخصِّص جزءًا من حجم التّكوين السّاعي لاكتساب مهارات تعليم اللّغة العربيّة، ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:

- التأطيــر: يشرف على تأطيــر طلاب الكلّيّة ما مجموعه 49 أســتاذًا، من مختلف الدّرجات العلميّة والرّتب.
- عدد الطّلاب: يبلغ مجموع الطّلاب في المرحلة التّمهيديّة واللّيسانس والماجستير والدّكتوراه: 293.
- الموادّ التّعليميّة:

أ - في السّنة التّمهيديّة: النّحو، الكتابة، المحادثة، القراءة، القرآن الكريم، فهم المسموع.

ب - السّنة الأولى (ليسانس): قراءة القرآن والتّجويد، مبادئ العبادة الإسلاميّة، العقيدة الإسلاميّة، السّيرة النّبويّة، التّاريخ الإســلاميّ، تاريــخ التّفسير وأصوله، تاريخ الحديث وأصوله، اللّغة العربيّة، مبادئ الأخلاق والفلسفة الإسلاميّة.

ج - السّنة الثّانية (ليسانس): قراءة القرآن والتّجويد، التّفسير، الحديث، المنطق، علم النّفس الدّينيّ، مدخل إلى القانون الإسلاميّ، أصول القانون الإسلاميّ، اللّغة العربيّة، تاريخ الفلسفة، التّاريخ الإسلاميّ، تاريخ علم الكلام، تاريخ المذاهب الإسلاميّة، الموسيقى الدّينيّة التّركيّة.

د - مرحلة الماجستير: الشّعر العربيّ القديم، النّثر العربيّ القديم، النّحو العربيّ، البلاغة العربيّة.

هـ - مرحلة الدّكتوراه: الشّعر العربــيّ الحديث، النّثر العربيّ الحديث، المعجميّة العربيّة، الشّعر القديم.

دور سلسلة اللّسان في تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها:

قبل الحديث عن ذلك يجب الإشارة إلى أنّ هناك كتبًا تعليميّة عديدة يرجع إليها المعلّمون والمتعلّمون على السّواء اعتمادًا أو استئناسًا، ونظرًا لأهمّيّتها، نوردها ولو إيجازًا _مرتّبة ألفبائيًّا_:

أ - أهلاً وسهلاً:

سلسلة من خمسة كتب، وكلّ كتاب يحتوي 12 درسًا، ويتضمّن قاموسًا عربيّ/تركيّ في نهاية كلّ درس، مع تدريبات بسيطة. بالإضافة إلى وجود قرصين مع كلّ كتاب، بحيث يحتوي كلّ قرص على ستّة دروس. وبخصوص طبيعة مضمونه فقد أشار معدو السّلسلة إلى أنّه قد «جرى إعداد هذه الدّروس من الحياة الواقعيّة[411]». وتعتمد السّلسة على الحوار، بما يلائم المتعلّم غير النّاطق باللّغة العربيّة، بل إنّها «موجّهة بشكل أساسيّ للطّالب التّركيّ[412]».

ب - سلسلة تعليم اللّغة العربيّة: إنّ هذه السّلسلة تتّسم بالتّكامل والشّموليّة فعلاً؛ مثلما ورد في مقدّمة السّلسلة: «وقد عانت الجامعة في عدم وجود منهج شامل متكامل لتعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها[413]».

ج - العربيّة للحياة: وهو كتاب تمّ تجريبه في معهد اللّغة العربيّة بجامعة الملك سعود «ثلاث سنوات متتالية، بقسميه الصّباحيّ والمسائيّ العامّ[414]».

د - العربيّة للنّاشئين: يتكوّن من ستّة كتب وتسجيلات صوتيّة[415]. وهو «يدرّب على النّحو وظيفيًّا ولا يلجأ إلى التّحليل والمصطلحات النّحويّة، ويعالج المهارات اللّغويّة الأساسيّة الأربع في توازن[416]».

هـ - العربيّة بين يديك: وهو كأغلب الكتب الأخرى يتميّز بالشّمول والتّكامل[417].

و - القراءة الميسّرة: وهي سلسلة في القراءة العربيّة موجّهة لغير النّاطقين بها[418].

411- محمود سليمان: أهلاً وسهلاً (منهج متكامل لتعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها)، مكتبة الشّروق الدّوليّة، مصر، ط1، 2012: 6.

412- المرجع نفسه: 6.

413- معهد تعليم اللّغة العربيّة، جامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلاميّة: سلسلة تعليم اللّغة العربيّة، ط1، 1994: 5.

414- محمود إسماعيل صيني ومحيي الدّين أحمد صالح، إشراف: مصطفى عبد العزيز: العربيّة للحياة، معهد اللّغة العربيّة، جامعة الملك سعود، دت: و.

415- محمود إسماعيل صيني وناصف مصطفى عبد العزيز ومختار الطّاهر حسين: العربيّة للنّاشئين (منهج متكامل لغير النّاطقين بالعربيّة كتاب التّلميذ)، استانبول، دت: و.

416- المرجع نفسه: و.

417- ينظر: عبد الرّحمن بن إبراهيم الفوزان، ومختار الطّاهر حسين، ومحمّد الخالق محمّد فضل: العربيّة بين يديك (سلسلة في تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها)، ط1، تركيا، 2011م: ب.

418- محمّد عادل شعبان، ومحمّد الفاتح فضل الله: القراءة الميسّرة (سلسلة في القراءة العربيّة لغير النّاطقين بها)، إشراف: محمود إسماعيل صيني، معهد اللّغة العربيّة، جامعة الملك سعود، دت.

ز - القواعــد العربيّة الميسّرة: كتاب قام على «دراســة للنّظريّات المختلفة في تعليم اللّغات ومن تجــارب معهــد اللّغة العربيّة في تعليم اللّغــة العربيّة لغير النّاطقين بهــا[419]». وإنّ أهمّ ما يميّــزه «التّدريب على الأنماط النّحويّة دون اللّجوء إلــى الكثير من المصطلحات والشّروح النّظريّة[420]».

سلسلة اللّسان: توصيف وتقويم

هي عبارة عن مجموعة من الكتب الأساســيّة المعتمدة في الكلّيّة، وهي سلسلة صادرة عن مركز اللّسان الأمّ، وتخصّ مستويات متنوّعة (كتاب المبتدئ، الكتاب التّمهيديّ) [421]، وفي كلٍّ جزءان. ولا أحــد ينكر الجهد الجبَّار الذي بذلتــه هيئة إعداد السّلسلة، من انتهــاج منهج يتّسم بالوضوح والشّموليّة والتّكامل، ويحتكم للضّوابط العلميّة الصّارمة ويراعي مقتضيات العصر.

ومع ذلك فنظرة فاحصة تجعلنا نتوقّف عند محطّات معرفيّة هامّة، يمكن اعتبارها وجهات نظر، تفتح باب المساءلة العلميّة المشروعة للمقرّرات التّعليميّة والمناهج التّربويّة، ومن جملتها ما يلي:

1 - توظيف الألفاظ الحضاريّة:

إنّ المتأمّــل في هذه السّلسلة يلحظ مسايرتها لجملة من المفاهيم الطّارئة (اختراعات، مصطلحات علميّة، ألفاظ حضاريّة...إلخ)، غير أنّ واضعي تلك الكتب لم يراعوا في نظري استعمال الألفاظ الأكثر شيوعًا وانتشارًا في الوطن العربيّ - مع ما تتخبّط فيه العربيّة من مشكلات في المصطلحيّة- فضلاً عن كونها ذات أصول عربيّة عريقة (مولّدة أو دخيلة)، على اعتبار أنّ المعرّب قديمًا أفضل مــن المعرّب حديثًا وكذا الدّخيــل وهلّم جرًّا. والعمدة في هذا ما تقرّره مجامع اللّغة العربيّة. ومن جملة تلك الألفاظ الحضاريّة على سبيل التّمثيل:

- البنطــال[422]: الــذي يدلّ على ما يدلّ عليه لفظ السّروال - الــذي ذكرته المعجمات والمصادر العربيّة-، ومستعمل في أغلب الأقطار العربيّة؛ ففي لسان العرب: «والسّراويل : فارســيّ معرّب

419- محمود إسماعيل صيني وإبراهيم يوسف السّيّد ومحمّد الرّفاعي: القواعد العربيّة الميسّرة (سلسلة في تعليم النّحو العربيّ لغير العرب)، دت: و.

420- المرجع نفسه: و.

421- ينظر: محمّد صبحي عبس، وعامر وليد السّباعي، ومحمّد سعيد الأبرش، ومؤمن توفيق العنان: الكتاب التّمهيديّ في تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، (سلسلة اللّسان)، مراجعة: بكري شيخ أمين، وعليّ حمد الله، وفخر الدّين قباوة، ومازن المبارك، ومحمود المصريّ، ومحمود وفا بي، مركز اللّسان الأمّ، الإمارات العربيّة المتّحدة، أبو ظبي، دت. وينظر: محمّد صبحي عبس، وعامر وليد السّباعي، ومحمّد سعيد الأبرش، ومؤمن توفيق العنان: الكتاب المبتدئ في تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، (سلسلة اللّسان)، مراجعة: بكري شيخ أمين، وعليّ حمد الله، وفخر الدّين قباوة، ومازن المبارك، ومحمود المصريّ، ومحمود وفا بي، مركز اللّسان الأمّ، الإمارات العربيّة المتّحدة، أبو ظبي، دت.

422 - ينظر: الكتاب المبتدئ (سلسلة اللّسان): 1/ 36، 129.

يذكَّر ويؤنَّث، ولم يعرف الأصمعيّ فيها إلاّ التّأنيث[423]».

2 - غموض في دلالات بعض المفردات: لعدم مراعاة الفرق بينها، مثل: (الفُطُور والفَطُور)[424]، (البنت والابنة[425]). (الكيلو)- دون تحديده بالغرام أو اللّتر أو المتر-[426].

- البحـــرة[427]: وهي تطلق في اللّغـــة على معانٍ كثيرة، فهي _البحرة-: من الأرض الواســـعة. والبحـــرة: المنخفضة، والبحرة: مستنقع المـــاء. والبحرة: القرية على نهـــر، والبحرة: الرّوضة المتّسعة. مع وجود لفظ «النّافورة» الأكثر انتشارًا والدّالّ على معانٍ محصورة؛ ففي معجم اللغة العربيـــة المعاصرة: النّافورة: صنبور ونحوه؛ يكون في الـــدُّور أو في السّاحات أو في الحدائق، يندفع منه الماء بالضّغط إلى أعلَى؛ تبريدًا للمكان أو تجميلاً له. والجمع: «نوافير» [428].

3- استعمال الأخطاء الشّائعة: مثل: «أَقْضِي وقتًا» بدل: «أُقَضِّي وقتًا»[429].

4- توظيـــف قليل الاســـتعمال: كتذكير «السّوق»[430]، وتأنيثها أشـــيع؛ بدليـــل أنّها تصغّر على «ســـويقة». وضـــمّ النّون في «تُونُس»، والصّواب أنّها تُفتـــح أو تُكسر، كما أورد ذلك محمَّد بن يوســـف أطفيّش (قطب الأئمَّة) (ت1914م) في «كتاب الرّســـم في تعليم الخط»، حيث إنّ سبب تسميتها هو جواب لمن ســـأل عن حال البلد، فردّ: إنّها تؤنِـــس أو تؤنَس (لها النّفوس)، ثمّ خُفّفت الهمزة[431].

بالإضافـــة إلـــى بعض الهفوات في وضع علامـــات الوقف والتّرقيم، مثل الاســـتفهام في عبارة: «اعطني جواز السّفر لو سمحت؟»[432] وترك الشّدّة في أغلب الكلمات، ووضع الحركات أحيانًا دونها، كما في: «بعضُ الناسِ يُحِبون السَفَر»[433].

423- ينظر: ابن منظور، محمّد بن مكرم بن علّي أبو الفضل جمال الدّين (630-711هـ): لسان العرب، دار صادر، بيروت، دت: (سرل).
424- ينظر: الكتاب المبتدئ (سلسلة اللّسان): 1/ 7، 93، 118.
425- ينظر: الكتاب المبتدئ (سلسلة اللّسان): 1/ 40.
426- ينظر: الكتاب التّمهيديّ (سلسسة اللّسان): 2/ 6، 28.
427- ينظر: الكتاب المبتدئ (سلسلة اللّسان): 1/8.
428- ينظر: الكتاب التّمهيديّ (سلسسة اللّسان): 2/ 6، 28.
429- ينظر: الكتاب التّمهيديّ (سلسسة اللّسان): 1/ 91.
430- ينظر: الكتاب التّمهيديّ (سلسسة اللّسان): 1/39، 2/ 78.
431- ينظر: محمّد بن يوسف أطفّيش (قطب الأئمَّة) (1820-1914م): كتاب الرّسم في تعليم الخطّ: المؤسّسة الوطنيّة للكتاب، الرّغاية، الجزائر، دت، 40.
432- ينظر: الكتاب التّمهيديّ (سلسسة اللّسان): 1/ 33.
433- ينظر: الكتاب المبتدئ (سلسلة اللّسان): 2/ 62.

ثالثًا - من مشكلات تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها في تركيا:

1- الأحكام المسبقة تجاه اللّغة العربيّة:

وهي الإيحـــاءات السّلبيّة بأنّ تعلّم اللّغة العربيّة صعب للغايـــة، ولا يمكن اكتسابها بأيّ وجه من الأوجه.

والتّساؤلات الجديرة بالطّرح هنا هـــي: هل اللّغة العربيّة بخصائصها المختلفة صعبة التّعلّم حقًّا؟ وبعبارة أخرى هل هناك لغات سهلة ولغات صعبة؟ ثمّ هل هناك مسوّغات موضوعيّة تسمح لأيٍّ كان أن يصف لغة ما بالسّهولة أو الصّعوبة أو بالغموض أو التّعقيد؟

في الواقع إذا احتكمنا إلى المقولات اللّسانيّة الحصيفة، فإنّها تقضي بأنّ جميع اللّغات ذات خصائص صوتيّة ومعجميّـــة ونحويّة ودلاليّة وأنّ جميعها يشترك في تحقيـــق الوظائف اللّغويّة والتّواصل والتّبليغ.

ومن هنا لا يصحّ عندهـــم التّمييز بين اللّغات واللّهجات والأداءات الكلاميّة أو التّفاضل بينها. بل هذا الرّأي هو نفسه الذي رآه ابن حزم (ت456هـ) في قوله: «وقد توهَّم قوم في لغتهم أنَّها أفضل اللُّغـــات، وهذا لا معنًى له؛ لأنَّ أوجه الفضل معروفـــة، وإنَّما هي بعملٍ أو اختصاص، ولا عمل للُّغة، ولا جاء نصٌّ في تفضيل لغةٍ على لغةٍ؛ وقد قال اللَّه تعالى: (وَمَآ أَرْسَلْنَا مِن رَّسُولٍ إِلاَّ بِلِسَانِ قَوْمِهِ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ)[434]، وقال تعالى: (فَإِنَّمَا يَسَّرْنَاهُ بِلِسَانِكَ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ)[435]، فأخبر تعالى أنَّه لم ينزل القرآن بلغة العرب إلاَّ ليُفهم ذلك قومه _عليه السَّلام_ لا لغير ذلك...[436]».

فـــإذا كان ذلـــك كذلك، كيف يتمّ تغيير هـــذه النّظرة أو الانطباع وإكساب الطّـــلاّب دافعيّة أقوى، وتحفيزهم على تعلّم اللّغة العربيّة؟[437].

وقبل البحث عن ذلك ينبغي أن نتساءل عن الأسباب التي أدّت إلى ظهور هذه النّزعة لدى الطّلاّب.

يمكن أن يرجع سبب ذلك في رأيي إلى جملة من العوامل، يمكن إيجازها فيما يلي:

434- سورة إبراهيم. من الآية: 4.

435- سورة الدُّخان. الآية: 58.

436- أبو محمَّد عليّ بن أحمد بن سعيد بن حزم الظَّاهريّ (456-384هـ): الإحكام في أصول الأحكام. مطبعة الإمام بمصر. دت: 1/32.

437- Candemir Doğan, "Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretiminde Öğrenim-Öğretim Konusu Ve Aracı Dil Orijinli Sorunlar Ve Çözüm Yolları", EKEV Akademi Dergisi, c. 2, sy. 3, s. 154

أ ـ طبيعة مناهج تعليم اللّغة العربيّة:

إن مناهــج تعليم اللّغــة العربيّة التي طُبِّقت إلى وقتٍ قريب؛ جعلت الطّالب التّركيّ لا يعتبرها لغةً أجنبيّة؛ لطبيعة التّاريخ الطّويل المشترك بين الأتراك والعرب، ووحدة الدّين والتّقارب الحضاريّ والثّقافــيّ والأنتروبولوجــيّ. لذا أظنّ أنّهم لم يروا فرقًا بين تعلّم اللّغــة العربيّة إلى جانب العلوم الإسلاميّة الأخرى، فقد اعتبروها من العلوم الدّينيّة؛ لذا لم يروا داعيًا إلى تعليمها بوساطة تطبيق المناهج الحديثة لتعليم اللّغات.

ب ـ النّظرة المعياريّة:

لقد نتج عن ســلوك المنهج التّقليديّ في اكتساب اللّغة العربيّة اقتصار طبيعة التّعليم _غالبًا_ على تعلّم قواعد النّحو والصّرف دون العناية باكتساب المهارات الأربع المشار إليها.

ويمكننا القول بأنّ اســتخدام التّعليم المعياريّ (التّقعيديّ) المهتمّ بالقواعد والضّوابط الدّقيقة _دون اللّجوء إلى معرفة كيفيّات الاستعمال في الوضعيّات الخطابيّة المختلفة_ ولّد عند أغلبهم فكرة أنّ اللّغة العربيّة صعبة جدًّا[438]. ويمكن هنا أن نستشهد بكتاب النّحو الوجيز في قواعد اللّغة العربيّة تدريجيًّا لأيتاش أيدين[439].

ورغــم ذلك فإنّنا نطرح هنا تساؤلاً هامًّا هــو: هل يمكن تعليم اللّغة العربيَة بدون القواعد النّحويّة والصّرفيّة؟

لقد أثبتت الدّراســات اللّسانيّة الحديثة في موضوع الاكتساب اللّغويّ أنّ الأطفال يتعلّمون القواعد بشكل تلقائيّ، ولا أدلّ على ذلك من فهمهم للكلمة من المشترك اللّفظيّ واستخدامهم لها في سياقها المناسب. ومراعاة القواعد التركيبية. وقدرتهم على توليد الجمل[440].

وبعد هذا يمكننا أن نتساءل: كيف انعكست هذه في تعليم اللّغة العربيّة كلغة أجنبيّة؟

إنّ الكتب التّعليميّة التي ألّفت لتعليم اللّغة الأجنبيّة تتناول أساسًا المهارات الأربع، حيث قّللوا فيها القواعــد أو حذفوها تمامًا وتركوا المجال للطّالب ليستخرج القواعد بنفسه عبر الجمل والتّراكيب المتنوّعة.

438- Doğan, age makale, s. 155.

439- Aytaç Aydın: TEDRİCİ Arapça Dilbilgisi, Nahiv-1, Konya, Turkiye, 2014.

440- ينظر: Edward Finegan, Language its Structure And Use, Harcourt Brace college publishers, 1994, Florida, p. 445-446.

ومــن جانب آخر فإنّه من المعروف أنّ للنّحو والصّرف مكانة بالغة في تعلّم العلوم الإســلاميّة، بحيث يظهر ذلك في كثير من كتب التّفاســير وشروح الأحاديث بحيث تستخدم مصطلحات علمي النّحو والصّرف[441]. لذلك يجب على الطّالب في كلّيّة العلوم الإسلاميّة أن يتعلّم مصطلحات علمي النّحو والصّرف لفهم النّصوص بشكل صحيح مع إتقان اللّغة العربيّة.

محدوديّة فترة التّعلّم:

تفضّل العديد من كلّيّات العلوم الإسلاميّة بالجامعات التّركية كتاب «العربيّة بين يديّك» أو «سلسلة اللّســان» حيث تأتي القواعد في هذين الكتابين بشكل يسير في الأجزاء الأولى[442] وحينما ينتهي العام الدّراســيّ تبدأ القواعد بشكــل تفصيليّ فلا يدرس الطّالب هــذه الموضوعات, وخاصّة أنّ دروس اللّغــة العربيّة تتوقّف بنهاية الصّــفّ التّحضيريّ, وتقل في السّنوات الأخرى؛ وهنا تكمن المشكلــة. حيث ينسى الطّلاب ما أخذوه فــي الصّفّ التّحضيريّ ويتركون متابعته, فضلاً عن أنّ الطّلاّب يعلمون أنّ تعلّم العربيّة محصور في الصّفّ التّحضيريّ.

عدم التّناسق بين المقرّرات وطبيعة التّكوين:

إن الكتب المعتمدة مجرّدة من مصطلحات العلوم الإســلاميّة, أو ما يوطِّئ لدراســتها. ويمكن أن نتساءل هنا: ألا يمكن أن يكون هناك كتاب فيه وحدات متعلّقة بالحياة وبالعلوم الإسلاميّة بنصوص ميّسرة؟ بحيث إنّ الطّالب يتعلّم اللّغة العربيّة ومع ذلك يتعلّم بعض مصطلحات العلوم الإسلاميّة.

مع العلم أنّ الكثير من الطّلاّب يعرف اللّغة العربيّة _ في المستوى الإبتدائيّ على الأقلّ_ يعرفون الحروف الهجائيّة وباستطاعتهم قراءة القرآن قراءة سليمة.

ومن ناحية أخرى فقد نشرت المؤسّــسة المهتمّة بتعليم اللّغة العربيّة في تركيا باسطانبول تقريرًا لتحديد المشكلات في تعليم اللّغة العربيّة في تركيا.

حيث ورد في هذا التّقرير أنّه يجب أن يكون تعليم اللّغة الأجنبيّة الأساسيّة على الأقلّ 720 ساعة، ويمكننا بعد هذا تعليم اللّغة الأجنبيّة المهنيّة[443].

فإذا نحن نظرنا إلى ســاعات تعليم اللّغة العربيّة في الصّفّ التّحضيريّ في كلّيّة العلوم الإسلاميّة

441- ينظر على سبيل التّمثيل: أبو حيّان الأندلسيّ، محمّد بن يوسف بن عليّ بن يوسف بن عليّ بن يوسف بن حيّان (745-654هـ): تفسير البحر المحيط, تح: عادل أحمد, عليّ معوض, ط1, دار الكتب العلميّة, بيروت, 1413هـ, 1993م.

442- ينظر: محمّد صبحي عبس وآخرون: الكتاب التّمهيديّ في تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها, (سلسلة اللّسان), مراجعة: نخبة من كبار الأساتذة والمختصّين, مركز اللّسان الأمّ, أبو ظبي, الإمارات العربيّة المتّحدة, دت: ج1, ج2.

443- http://www.akdemistanbul.com.tr/uploads/default/reports/3ad86abb63dad39f674162671df9bae9.pdf. 05/01/2016.

فإنّنا نجدها 784 ساعة في الفصلين، بحيث لا يزيد على الرّقم المذكور في التّقرير إلاّ بقليل.

إذن ليس بوسعنا تعليم اللّغة العربيّة بهذه بالموضوعات التي فيها من المصطلحات العلوم الإسلاميّة، إذ نحتاج إلى عام دراســيّ آخر. لأنّ المجلس الأعلى للتّعليم العالي (YÜK) قرر تحديد التّوقيت الزّمنيّ بسنة واحدة. إلاّ أنّ لنا قراءة لهذا القرار من جانبين:

الجانب الأوّل: إنّ ما قرّره المجلس يناسب الذين يتعلّمون اللّغة العربيّة لأغراض مهنيّة أو ذاتيّة ما.

أمّا الجانب الثّاني: فإنّ القرار لا يتناســب مع وضع المنهج التّعليميّ في كلّيّة العلوم الإســلاميّة, ونحن نرى أنّ دراســة اللّغة العربيّة في الصّفّ التّحضيريّ ضروريّة لكنّها تحتاج إلى الاستمرار في تعلّمها وتعليمها خلال السّنوات الدّراسيّة للكلّيّة لأسباب كثيرة منها:

1 - كثرة المناهج التّعليميّة في العلوم الإسلاميّة.

2 - جميع المناهج تحتاج إلى اللّغة العربيّة لفهم مصادرها, وخاصّة القرآن الكريم والحديث النّبويّ الشّريف.

3 - ومن جهة أخرى فإنّ أغلب الطّلاب لم يصلوا إلى المستوى المطلوب في فهم النّصّ الشّرعيّ واســتيعاب دلالاته, وكلّ هــذا حتّى يصل الطّالب في نهاية الدّراســة إلى القدرة على قراءة النّصــوص الشّرعيّة وفهمهــا؛ وحتّى يتمكّن في المستقبل من أن يقــوم بدوره المطلوب في الإرشاد والوعظ الدّينيّ.

وفي التّقرير نفسه يرد أنّه يجب أن لا ننسب إلى اللّغة العربيّة قداســة؛ لأنّه يسبّب في اســتشعار الطّالب بأنها صعبة الاكتساب. ويجب أن نعتبرها مثل اللّغات الأجنبيّة الأخرى، لها ما لها وعليها ما عليها.

والظّاهــر أنّ الطّلاب الذين يفضّلون الانتساب إلى كلّيّة العلوم الإســلاميّة يفضّلونها لتعلّم العلوم الإسلاميّة؛ لأنّهم سوف يتعلّمون معاني الآيات القرآنيّة والأحاديث النّبويّة، ويستفيدون من المصادر الإسلاميّة الأصليّة. وتتكوّن بشكل تلقائيّ في ضمائرهم فكرة أنّ اللّغة العربيّة لها قداسة خاصّة.

وهنا نطرح التّسائل حول مشروعّية نسبة القداسة تجاه اللّغة العربيّة.

إنّ مــن الانصــاف أن نقرّ بأنّ دراســة اللّغة العربيّة عند أغلب الطّلاب في تركيا -مثلما أســلفنا الذّكر- تحمل في بعض جوانبها القداسة؛ كونها لغة القرآن الكريم والحديث النّبويّ الشّريف, ومن الإنصاف أيضًا أن نقرّ بأنّ لهذه القداســة دورًا فعّالا وأساســيًّا في تحفيز الطّلاب على تعلّم اللّغة

العربيّة وخاصّة طلاّب كلّيّات العلوم الإسلاميّة والإلهيّات.

والقــرار يشير صراحة إلى اعتبار اللّغة العربيّة مثل أيّ لغة من اللّغات الأجنبيّة, ويمكن التّعليق عليه بأمرين:

- الأوّل: ربّمــا كان هذا التّوجه صحيحًا عندما يكون تعليم اللّغــة العربيّة خارج الكلّيّات المهتمّة بتعليمها؛ أي ضمن دورات تعليميّة لمستويات معّينة, وهذا كسائر اللّغات الأخرى.

- الثّاني: إنّ التّوجّه يشوبه بعض النّقص كونه حكمًا مطلقًا لا يستند إلى اســتقصاء كامل إلى كلّ الميادين التّعليميّة, أي: أنّنا لا يمكن أن نحدّد لها فترة زمنيّة لتعلّمها، بل يجب أن تستمرّ في مواكبة الموادّ الدّراســيّة في كلّيّة العلوم الإسلاميّة, ومن جهة أخرى فإنّه أمر شبه طبيعيّ أن تحمل اللّغة العربيّة قدسيتها في نفوس طلاّب كلّيّة العلوم الإسلاميّة كونها لغة القرآن الكريم.

الازدواجيّة اللّغويّة (DIGLOSSIA) في البلدان العربيّة:

لا أحد ينكر أنّ اســتعمال اللّغة العربيّة لها رواج كبير في السّنوات الأخيرة في المجتمع التّركيّ. وقد سبق الإشارة إلى ذلك عند الحديث عن الدّوافع الاجتماعيّة خاصّة.

وكمــا هو معروف فإنّ للمحادثة علاقة قويّة بتجارب أخــرى للطّالب في القراءة والفهم والتّعبير ومهارات أخرى متعلّقة في تعليم اللّغة الأجنبيّة، ومن خلالها تتجسد الفاعليّة اللّغويّة بجلاء.

وتعنــي المحادثة قدرة الطّالب على التعبير عــن أفكاره ومشاعره بشكل طبيعيّ، وأن يتمكّن من الإجابة عن الأســئلة وأن يكوِّن الأســئلة بسهولة[444]. وإنّ هذه المرحلة منالها صعب جدًّا, لكنّها تحتاج إلى تهيئة بيئة لغويّة مناســبة, وهذه لا تقتصر على دروس المحادثة بل يجب أن تتعدّاها إلى خارج الدّرس في الحياة الاعتياديّة.

ولو ســلّمنا بأنّ كلّ طالب اســتفاد من دروس المحادثة بشكل جيّد وبدأ يتكلّــم اللّغة العربيّة, فقد تعترضــه مشكلة أخرى وهي تعدّد اللّهجات؛ لأنّ الطّالب قد تعوّد الحديث بالفصحى، ولكن حينما يسمع عربيًّا ما يتكلّم بالعامّيّة, فإنّه سيصدم (لسانيًّا) لا محالة؛ لأنّه رغم جهده في التّعلّم واكتسابه كــلّ المهــارات اللّغويّة فإنّه لا يستطيع أن يفهم المخاطب؛ ولا أن يفهــم البرامج التّلفزيونيّة غير نشرات الأخبار وبعض البرامج التي تعتمد الحوار بالفصحى. وربّما سيصدم المستمع _العربيّ_ إذا تكلّم بالفصحى، وربّما يكون عرضة للتّهكّم والسّخريّة والاستغراب!

444- Candemir Doğan, Arapça Öğrenim ve Öğretim Kılavuzu, Ensar Yayınları, 2011, İstanbul, s. 156 -157. _

إنّنـــا لا ندعو إلى إحلال العامّيّات مكان الفصحى؛ لأنّ ذلك انتقاص من قيمة اللّغة العربيّة، ولكن يجـــب أن لا ننكر العامّيّة كظاهـــرة لغويّة متأصّلة. إذن فما هو الحل الواقعيّ الإجرائيّ البعيد عن التّنظير والتّقعيد؟

ولنأخذ فكرة عن التّجارب الأجنبيّة من خلال دراسة علميّة؛ حيث إنّ تعليم اللّغة العربيّة في جامعة شيكاغو في أمريكا؛ انطلقوا فيها من فكرة وجوب تعليم الفصحى والعامّيّة معًا.

بحيـــث تبدأ المحادثة من الوحدات الأولى مع القراءة والكتابـــة، والعامّيّة تكون أوّلا، ثمّ تزيد في الكتاب الثّاني والثّالث(445).

يجب على المعنيّين أن تكون لهم الجرأة لقبول هذه المسألة كظاهرة أوّلا؛ ثمّ مناقشتها والحسم فيها علميًّا وتربويًّا، وجعل مصلحة اللّغة العربيّة فوق أيّ اعتبار.

ومـــن جهة أخرى فإذا ما أراد المتعلّم البحث عن كتب لتعلّم العاميّة فإنّه يجد أن الكثير منها كتبت على يد أجانب، وأكثرهم لا علاقة لهم بالإسلام.

طبيعة النّظام الطّباعيّ:

وهذا ينطبق على أغلب الكتب التّعليميّة، حيث إنّه ومن المعلوم أن كتب تعليم اللّغة العربيّة تستخدم حروفًا يصعب على الطّالب كتابتها بشكلها المطلوب_بله قراءتها_؛ مثل حرف الحاء في أشـــكاله المختلفـــة (, حـ , حـ , ح)، لذا نجـــد الطّالب يكتب حرف (حـ) في أوّل الكلمة بشكل يشبه بداية حـــرف الباء (بـ) , أو يكتب الحـــاء (ح) في نهاية الكلمة تشبه حرف العين (ع) في نهاية الكلمة. وتارة أخرى لا يطمس حرف الغين الواقع في وســـط الكلمة (غـ) فيظهر كأنّه الفاء (فـ), وكذلك الأمـــر في حرف الميم في نهاية الكلمة (م) يكتبه مشابهًا لحرف الحاء في نهاية الكلمة (ح) إلى غير ذلك.

ولعلّ منشأ هذا المشكل ناتج عـــن طبيعة الحروف الطّباعيّة المستعملة التي تسمّى تجاوزًا نسخًا. وهذا ينطبق على غيرها من المقرّرات التّعليميّة المدرسيّة في البلاد العربيّة.

والحـــلّ في نظرنا هو كتابة هذه المقرّرات بخطّ النّســـخ الواضح (بقواعده الصّحيحة) الخالي من كلّ تركيب أو تحوير.

445- M. Vecih Uzunoğlu, "Chicago Üniversitesinde Arapça öğretimi", NÜSHA, sy. 37, 2103, s. 14-17.

خـــاتمـة

يمكننا أن نخلص في الأخير إلى ما يلي:

1 - إنّ الفاعليّـــة اللّغويّة هي أهمّ عنصر في العمليّة التّعليميّة، فهي أســـاس ما به تتحقّق رغبات المتعلّـــم اللّغويّة، حتّى لتكاد تكون مع اللّغة كالوجهين للعملة الواحدة. أو تكاد تكون هي اللّغة ذاتها، فتصبح وظيفة اللّغة والهدف من تعلّمها سيين. كما أنّه من المفارقة النّظر إلى تعلّم اللّغة -كدارسين أو ممارسين- بعين معياريّة ضيّقة.

2 - إنّ اللّغـــة العربيّة تحظى في تركيا حاليًا بمكانة متميّزة، والتي تظهر جليًّا من خلال الاهتمام البالـــغ في تدريسها في الجامعات التّركيّة، وخاصّة فـــي جامعة يلدرم بايزيد بأنقرة، وهو ما سيكون له أثر على عدّة أصعدة.

3 - لا شـــكّ أنّ اللّغة العربيّة -كلغة أجنبيّة عن المجتمع التّركيّ- تحتاج إلى وســـائل دعم لإنجاح عمليّة تعليمها، وتذليل الصّعوبات التي تواجه معلّميها ومتعلّميها.

4 - كمـــا يجدر التّأكيد على أنّنا عايّنا مشكلات وعقبات تقف في طريق تعليم اللّغة العربيّة، وهي تحتـــاج إلى حلولٍ بتظافر جهود المختصّين من جهة وأصحاب القرار من جهة أخرى، ومن جملة ما يجب أخذه بعين الاعتبار:

أ - التّنسيق بين مختلف المؤسّـــسات الجامعيّة والمعاهد المختصّـــة والإدارات الوصيّة من جهة والمختصّين في مجال علم اللّغة والتّعليمية وعلماء التّربية واللّغة العربيّة.

ب - ضرورة توظيف المفاهيم اللّسانيّة ونتائج الدّراســـات التي توصّل إليها المختصّون في مجال التّعليميّات والتّوصيات التـــي خلصت إليها المؤتمرات والملتقيات والنّدوات الخاصّة بمجال تعليم اللّغـــة العربيّة للنّاطقين بغيرها في ما يخصّ تعليم اللّغـــة العربيّة لمختلف المستويات (التّحضيريّة والتّمهيديّة والمستويات العليا المتعدّدة).

ج - الاعتماد على الوســـائل التكنولوجيّة الحديثـــة المعتمدة في حقول التّعليـــم والتّربية والبحث العلميّ، خاصّة المجال السّمعيّ البصريّ، فمن شأنه أن يحقّق للطّالب «الحمّام اللّغويّ» الذي يعتبر شرطًا في إحداث الفاعليّة اللّغويّة.

د - إســـهام المختصّين في علم النّفس اللّغويّ وعلم الاجتمـــاع اللّغويّ والتّرجمة والأنتروبولوجيا وفلسفـــة اللّغـــة وغيرها من المجالات الحيويّـــة ذات الصّلة بمجال تعليم اللّغـــة العربيّة لغير النّاطقين بها، قصد دراسة جميع العناصر التي تسهم في إنجاح العمليّة.

هـ - عــدم الاكتفاء بالجانب التّنظيريّ للعمليّــة التّعليميّة، بل يجب الإفادة من تجارب البلدان غير النّاطقــة بالعربيّة، وكذا الجامعــات والمعاهد العربيّة التي قطعت أشــواطًا معتبرة في هذا المجال.

و - ضرورة الاهتمام بمضمون المقرّرات والمناهج والكتب التّعليميّة، وتكييفها مع واقع المجتمع التّركــيّ، من جهة ومن جهة أخــرى لتساير الجهاز الاصطلاحيّ للموادّ التي تدرس في كلّيّة العلوم الإسلاميّة؛ لأنّ تلك المصطلحات تشكّل جزءًا أساسًا ورافدا معرفيًّا (كفاءة قاعديّة) في تكوين الطّلاب.

ز - إلى جانب تكييف مضمون المقرّرات والمناهج والكتب التّعليميّة، يجب مراعاة الجانب الشّكليّ والطّباعيّ لتلك المقرّرات التي لا شكّ أنّها _باعتبارها خطابًا بصريًّا_ ذات أهمّيّة في توصيل المواد التّعليميّة للطّلاب؛ بحيث يراعى فيها أشكال الحروف بطريقة تمييزيّة، حتّى نزيل كلّ غموض أوالتباس.

ح - وأخيــرًا يجب إيجاد حلّ لمشكلة الازدواجيّة اللّغويّــة (Diglossia) وحتّى الثّنائيّة اللّغويّة (Bilingualism) فــي بعض الأحيان التي هي واقع معيش في كلّ الدّول العربيّة لا يمكن أن ننكره.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.

أ - باللّغة العربيّة:

1. ابن منظور، محمّد بن مكرم بن عليّ أبو الفضل جمال الدِّين (630-711هـ): لسان العرب، دار صادر، بيروت، دت.
2. أبو حيّان الأندلسيّ، محمّد بن يوسف بن عليّ بن يوسف بن عليّ بن يوسف بن حيّان (654-745هـ): تفسير البحر المحيط، تـح: عادل أحمد، عليّ معوض، ط1، دار الكتب العلميّة، بيروت، 1413هـ، 1993م.
3. أبو محمَّد عليّ بن أحمد بن سعيد بن حزم الظَّاهريّ (384-456هـ): الإحكام في أصول الأحكام، مطبعة الإمام بمصر، دت.
4. دلائل الإعجاز: عبد القاهر الجرجانيّ (400-471هـ)، سلسلة الأنيس، طبعة لافوميك، الجزائر، 1994.
5. عبد الرّحمن بن إبراهيم الفوزان، ومختار الطّاهر حسين، ومحمّد الخالق محمّد فضل: العربيّة بين يديك (سلسلة في تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها)، ط1، تركيا، 2011م.
6. محمّد بن يوسف أطفيّش (قطب الأئمَّة) (1820-1914م): كتاب الرّسم في تعليم الخطّ، المؤسّسة الوطنيّة للكتاب، الرّغاية، الجزائر، دت.
7. محمّد صبحي عبس، عامر وليد السّباعي، محمد سعيد الأبرش، مؤمن توفيق العنان: الكتاب التّمهيديّ في تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، (سلسلة اللّسان)، مراجعة: مراجعة: بكري شيخ أمين، وعليّ حمد الله، وفخر الدّين قباوة، ومازن المبارك، ومحمود المصريّ، ومحمود وفا بي، مركز اللّسان الأمّ، أبو ظبي، الإمارات العربيّة المتّحدة، دت.
8. محمّد صبحي عبس، وعامر وليد السّباعي، ومحمّد سعيد الأبرش، ومؤمن توفيق العنان: الكتاب المبتدئ في تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، (سلسلة اللّسان)، مراجعة: بكري شيخ أمين، وعليّ حمد الله، وفخر الدّين قباوة، ومازن المبارك، ومحمود المصريّ، ومحمود وفا بي، مركز اللّسان الأمّ، الإمارات العربيّة المتّحدة، أبو ظبي، دت.
9. محمّد عادل شعبان ومحمّد الفاتح فضل الله: القراءة الميسّرة (سلسلة في القراءة العربيّة لغير النّاطقين بها)، إشراف: محمود إسماعيل صيني، معهد اللّغة العربيّة، جامعة الملك سعود، دت.

10. محمّـــد هنكيرمن: قواعد اللّغة التّركيّة لغير النّاطقين بهـــا، ترجمة وتعريب: محمّد حقي صوتشين، دار أنكين للنّشر ، أنقرة، تركيا، ط1، 2003.
11. منير قوشجوزادة: أساســيّات اللّغة التّركيّة للدّارسين العرب، كانتاش، استانبول، تركيا، 2013.
12. محمود إسماعيل صيني وإبراهيم يوسف السّيّد ومحمّد الرّفاعي: القواعد العربيّة الميسّرة (سلسلة في تعليم النّحو العربيّ لغير العرب)، دت.
13. محمود إسماعيل صيني ومحيي الدّين أحمد صالح، إشراف: مصطفى عبد العزيز: العربيّة للحياة، معهد اللّغة العربيّة، جامعة الملك سعود، دت.
14. محمود إســماعيل صيني وناصف مصطفى عبد العزيز ومختار الطّاهر حسين: العربيّة للنّاشئين (منهج متكامل لغير النّاطقين بالعربيّة كتاب التّلميذ)، استانبول، دت.
15. محمود ســليمان: أهلاً وســهلاً (منهج متكامل لتعليم العربيّة للنّاطقيــن بغيرها)، مكتبة الشّروق الدّوليّة، مصر، ط1، 2012.
16. معهد تعليم اللّغة العربيّة، جامعة الإمام محمّد بن ســعود الإســلاميّة: ســلسلة تعليم اللّغة العربيّة، ط1، 1994.

ب باللّغات الأجنبيّة:

1. Aytaç Aydın: TEDRİCİ Arapça Dilbilgisi, Nahiv-1, Konya, Turkiye, 2014.
2. Candemir Doğan, “Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretiminde Öğrenim-Öğretim Konusu Ve Aracı Dil Orijinli Sorunlar Ve Çözüm Yolları”, EKEV Akademi Dergisi, c. 2, sy. 3.
3. Candemir Doğan, Arapça Öğrenim ve Öğretim Kılavuzu, Ensar Yayınları, 2011, İstanbul.
4. Edward Finegan, Language its Structure And Use, Harcourt Brace college publishers, 1994, Florida.
5. M. Vecih Uzunoğlu, “Chicago Üniversitesinde Arapça öğretimi”, NÜSHA, sy. 37, 2103.

ج - المواقع الإلكترونيّة:

http//:www.akdemistanbul.com.tr/uploads/default/reports3/ad86abb63dad39f674162671df9bae9.pdf. 05/01/2016.

كفاءات المعلم الذاتية اللازمة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

د. بشرى احمد العكايشي

الاستاذ المشارك في قسم التربية، كلية الاداب والعلوم الانسانية والاجتماعية

جامعة الشارقة

مقــدمة

إيمانــاً بمركزيـــة التأثير الذي يحدثه المعلـــم المؤهل علي نوعية التعلم ومحتـــواه على اعتبار أن المعلم أهم مدخلات المنظومة التدريسية ، لاســـيما في ضـــوء التغيرات الحضارية والعلمية والاجتماعية التى يشهدها العالم، وانطلاقاً من الدور المحورى الذى يضطلع به المعلم ، فأن دور معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها قد ازداد أهميه ، باعتباره ناقلاً لتراث أمه عريقة ترتبط لغتها بأعـــز ما لديها وبأغلي ما عندها ، ذلك لأنها لغة القـــرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، وبها يُحفظ التراث العربي عبر العصور والأجيال.

مشكلة الدراســـة : ان المتبع لواقع عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، يدرك بأنها عملية معقـــدة كغيرها من عمليات تعليم اللغات الأجنبية و لها مـــن الصعوبات والمعوقات التي تكتنف ســـيرها لذا هي تستدعي تضافـــر جهود الباحثين والمختصين بهذا المجـــال، وبما ان المعلم هو الركيزة الاساسية التي يجب أن يبني عليها تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، لذا يجب التفكير بجدية في تأهيل وأعداد المعلم تأهيلاً

تخصصياً ومهنياً وثقافياً فى المهارات والكفايات والمعايير التي تلبي الاحتياجات المهنية للمعلم.

وتتحدد مشكلة الدراسة فى التساؤل: ما الكفاءات الذاتية اللازمة لمعلم اللغة العربية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ؟ و هذا التساؤل بدوره ينشق الى ثلاثة اسئلة هي:

أ. ماهـــي الخصائص النفسية والاجتماعية التي يجـــب أن يتميز بها معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

ب. ماهي الخصائص الاكاديمية التي يجب أن يتميز بها معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

ت. ما هي الخصائص العامة لمهنة التدريس والتي يجب على معلم اللغة العربية الالتزام بها؟

أهمية الدراسة:

يحتل المعلم مركزًا رئيسيًا في أي نظام تعليمي، بوصفه أحد العناصر الفاعلة والمؤثرة في تحقيق الأهداف، ولكنها تبقى محدودة التأثير إذا لم يوجد المعلم الكفء الذي أعد إعدادًا تربويًا وتخصُصيًا جيـــدًا ، بالإضافة إلى تمتعـــه بقدرات تمكنه من التكيف مع المستحدثـــات التربوية ، وتنمية ذاته وتحديث معلوماته باســـتمرار.(شـــريف 2002ص490)، ومعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها أحـــوج ما يكون أكثر من غيره من المعلمين إلي مواكبـــة كل ما هو جديد في مجال تعليم اللغات

الأجنبية والتسلح بالكفايـــات والمهارات اللازمه والضرورية والتي تؤهله للقيام بدوره المحورى والحســـاس علـــى أكمل وجه لمواكبة المستجـــدات وتذليل العقبات. ، بغيه تطويـــر عملية التعليم للوصول الى اعلى مردود تعلمي ممكن ، فتحقيق الأهداف التعليمية المحددة يعتمد بالدرجة الأولى على نوع ومستوى وقدرات وكفايـــات المعلم في الرقي بمستوى التلاميذ اللغوي وتأتي متغيرات القناعة بالكفاءة الذاتية للمعلم في مقدمة المتغيرات التي تحدد مستوى هذا الدور.

ويضيـــف (Hall 4،2000) و (ching she 2000) ان قناعـــات المعلم بمقدرته على القيام بمهامه التدريسية تلعب دورا مهما في اختياره لطرائق التدريس كما أنها تؤثر تأثير مباشـــرا في قراراته، وفي طرق تدريسه وفي كيفية تعامله مع المناهج المدرسي كما انها تشكل طريقة تفاعله مع تلاميذه بل وطبيعة علاقته معهم .

وتوصـــل (Baccus، 2004)إلى نتيجة مهمة مفادها أن قناعات المعلم الايجابيه واتجاهاته نحو تنميه تلاميذه لغويا لها أبلغ الاثر في تقوية دافعية الطلاب من خلال ممارسات التربويه داخل الصـــف الدراســـي(مناع، 2009 ص 231). وكشفت البحـــوث التربوية بشكل خاص والأدب التربوي بما تحتويه من نظريات ذات علاقة بمهارة المعلم الجيد وصفاته بشكل عام من متغيرات كثيرة تؤثر في أدائه المهني ودافعيته نحو المهنة , ومن ضمن تللك المتغيرات متغير الكفاء الذاتية للمعلم أو ما يعرف (Teachers self efficacy) ،وهو الذي يمكن ترجمته بقناعة المعلم في مدى امتلاكـــه الكفاءة التي تؤهله ليكون معلما قادرا على تنميه طلابه لغويا من جميع الاتجاهات ســـواء مهارية أو نفسيـــة ،اذ أن المعلمين ذوي الاتجاهات الايجابيه مـــن المؤمل ان يدفعهم هذا الاتجاه الايجابي إلى نقل هذه المشاعر إلى تلاميذهم من خلال ممارســـتهم وبالتالي يصبحون هم أيضا ايجابيين وفي الجهة المقابلة فإن المعلمين ذوي الاتجاهات السلبية لن نتوقع منهم ممارسات ايجابيـــه مـــع طلابهم تؤدي إلى حب القراءة وتقديرها كقيمة حياتيـــة مهمة ويصبح اتجاه المعلم إمـــا حافزا لتلاميذه لحب القراءة او أن يكون عائقا لهم وبناءا علي ذلك فقد أصبح تحديد الكفاءات اللازمة لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها ضرورة ملحة، لاسيما الكفاءات الذاتية، ونظراً لأن المعلم يمثل الركيزة الأساســـية للعملية التعليمية فقد ازدادت الحاجة إلى البحث عن صيغة جديدة لإعداده لمواجهه تحديات القرن الحادي والعشرين. (الخطيب، 2008: ص 13) ولهذا فإن نقطة الانطـــلاق في عملية التجديد في مجال إعداد المعلمين تكمن في تشجيع المعلم علي المشاركة في إبداع ممارسات جديدة ومبتكرة بدلاًمن تطويعه للممارسات التقليدية، فالتطورات الحالية فرضت علي المعلم أدواراً جديدة لابد من أن يتكيف معها . (شوقي وسعيد ،2001: ص22) ، ومن خلال ماتقدم فان اهمية هذه الدراسة تكمن في انها :

- تلقي الضوء على مجموعة من الخصائص النفسية والاجتماعية والاكاديمية اللازمة التي يجب أن يتميز بها معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها
- تحديد النمط المهني في كيفية تعامل معلم اللغة العربية مع المناهج المدرسي و طريقة تفاعله مع تلاميذه، و توصيل هذه اللغة إلى المتعلمين بأسـلوب عملي من خلال امتلاك معلم اللغة العربية للخصائص العامة لمهنة التدريس
- تمثل إضافة ومساهمـة متواضعة تُضاف إلى الجهود التربوية التي تُبذل في ميدان تعليم اللغة العربية وسبل النهوض بأساليب تعليمها وعودة اللغة العربية إلى سابق قوتها ومجدها

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تعرف:

أ.الكفايات النفسية والاجتماعية اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

ب. الخصائص الاكاديمية التي يجب أن يتميز بها لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

ت. الخصائص العامة لمهنة التدريس التي يتميز بها معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بالأدبيات والدراسات التي تناولت كفاءات المعلم الذاتية.

تحديد المصطلحات : عرفت الكفاءات الذاتية بانها:

- مجمل سـلوك المعلم الذي يتضمن المعارف والمهارات والاتجاهـات بعد المرور في برنامج محـدد ينعكس اثره علـى أدائه ويظهر ذلك من خلال أدوات قيـاس خاصة تعد لهذا الغرض((Schwarzer,2005, p:14
- المعارف والمهارات المهنية التي يجب أن يملكها المعلم ويستطيع ممارسـتها من أجل أن يؤدي واجباتـه التعليميةأو هي مايلزم ان يعرف المعلم اداءً متقناً ليـؤدي واجباته التعليمية بكفاءة» (خطابية ،2002 ص137) .
- جميـع الخبرات والمعارف والمهارات التي تنعكس على سـلوك المعلم المتدرب ، وتظهر في انماط مهنية خلال الدور الذي يمارسـه المعلم عنـد تفاعلة مع جميع عناصر الموقف التعليمي .(بن محمد ،2000ص52)

وتعرفــه الباحثة : قدرة المعلم على القيام بعمله بمهارة وســرعة واتقان من خلال توفير المناخ النفسي والاجتماعي والمادي الذي يشجع الطالب على التعلم.

طريقة الدراسة:

تم اســتخدام المنهج الوصفي في رصد أساليب تعليم اللغة العربية الواردة في مناهج اللغة العربية وكتبها وأدلتها القائمة على اقتصاد المعرفة، والإفادة من بعض الدراسات التي قامت بمتابعة التنفيذ الفعلي لمنهاج العربية وأساليب تعليمها

الاطار النظري :

تتنافس النظريات النفسية اللغوية في تفسير الكيفية التي تكتسب بها اللغة في طرح وجهات نظر متباينة في تعلم اللغة وفق أبعاد رئيسية منها بعد (طبيعة أم تطبع)،يتمثل إلى أي حد يتم تعلم اللغة بتأثير التفاعل مع البيئة ، وبعد اللغة (استمرارية أم مرحلية) يتمثل في هل ان اللغة تتطور على نحــو مستمــر من دون انتقالات تدرك ، و بعداً اخر هو هل اللغة (كفاية عالمية أم فروق فردية)؟ أي هــل تتباين الكفاية اللغوية بين الأفراد ، وهل بعــد(البنية أم والوظيفة) ؟ أي هل ينبغي لفت الأنتبــاه إلى معرفة طبيعة المواقف التعليمية والأجتماعية التي يتعلم فيها الفرد ؟ وهل اللغة قدرة منفصلة عن العقل حسب بعد(أســتقلالية أم أتكالية) ام أن أكتساب اللغة يخضع لقوانين عقلية ، أم أنهــا قائمة على مجموعة أقترانات للخبرة السابقة ؟ من خلال بعد (القوانين أم التداعيات)، وهذه تعد خلاصة لتساؤلات أثارت الجدل المحتدم بين ابرز التوجهات النظرية في تعلم اللغة في ميدان علم نفس اللغة التطوري (عبد الخالق، 1991 :119)

وفيما يلي طرح لبعض وجهات النظر النفسية اللغوية:

النظرية السلوكية: سيطرت المداخل السلوكية على الحقل النفسي اللغوي وتركت بصماتها الأساسية فيــه، فهم يقصرون تفسيراتهــم للسلوك اللفظي على الظاهر منه فقــط ، كونه يخضع للملاحظة والقياس ، ويرفضون إسنادهِ للحالات الذهنية الداخلية عند مناقشتهم للسلوك اللفظي على الرغم من عدم إنكارهم لها ، . وترى ان تعلم اللغة يكون في سياق الأشتراط ، وفي ضوء تكوين العادات، إذ يمثل التعلم اللفظي لديه عادة متعلمة مثلها مثل العادات الأخرى وتثبت هذه العادات اللفظية في السلوك بفعل التعزيزات المختلفة التي تتلقاها أستجابات الطفل لمنبهات خارجية، يؤكد سكنر على السلوك الإجرائي للطفل في بيئتهِ ، لاســيما السلوك اللفظي الناتج عن أستجابات معززة بمثيرات يمكن تحديدها وملاحظتها بوضح ،وبهذا الصدد يضفي ســكنر دوراً بارزاً للتعزيز أو التدعيم إذ

يعدهُ شــرطاً أساساً لثبات الاســتجابات اللفظية ، من خلال ملاحظاته لاستجابات الاخرين بالتقبل والابتسامة. (إبراهيم ، 2005 :54)، في حين وجهة النظر البراكماتية (النظام النفعي) والتي تعني توظيف اللغة لغرض التفاهم والتواصل مع الآخرين.وتبين الإســهامات الاجتماعية المبكرة لدى الأطفال إلى أن الاستعمال الاجتماعي اللغوي(البراكماتي)يؤدي دوراً في أكتساب اللغة إلى جانب التراكيــب النحوية والدلالية ، إذ يرافق تطور الطفل معرفيا ولغويا تطورا انفعاليا واجتماعيا،التي تؤدي دورا مهماً في تطور اللغة ، فما أن يكتسب الطفل المباديء الأولى للغته، حتى يتوجه بكلامه نحــو إدامة الصلة الاجتماعية مـع مـن يعتني بـه والآخرين الذيـن يتفاعل معهـم ليتطبع اجتماعيا، وقــد وصف الباحثـون أمثال هالدي (Halidy,1975) وبيتس(Bates,1976)الذين درســوا الجوانــب البراكماتية للغة ، هــذه الطبيعة الاجتماعية بأنها تتضمن جذب الانتباه للذات لاســيما عندما يبادر بتحية الآخرين ، إذ اتفقوا بأن هناك فروقاً فردية بين الافراد في أساليبهم الاجتماعية التواصلية في اســتعمالهـم اللغـة ، وقـد صنفهم نيلسون (Nelson,1973) إلـى أشاريين (ref-erential) وتعبيرييـــن (expressive). وقـد وجـد أن التعبيريين أكثـر اجتماعية من أقرانهم الاشــاريين(العزاوي ، 2004، ص24). وتأســيساً على ما تقدم فأن تمثل الطلبة القواعد الثقافية الاجتماعية الخالية من الخروقات الكلامية في مشاركتهم الفعالة في المحادثة على وفق ما يتطلبه ســياق الموضوع في أثناء تفاعلهم الأجتماعي، يعد دليلاً واضحاً على أكتسابهم النظام البراكماتي في اللغة إلى جانب اكتسابهم الأنظمة اللغوية الأخرى .

اما النظريات المعرفية يبــرزون دور التفاعل مابين العوامل التربوية والخصائص الاجتماعية والثقافية مع الخصائص البايلوجية للفرد لتسهل تطور اكتساب اللغة ، فضلاً عن إن أكتساب اللغة يعد من وجهة نظرهم ، مؤشــراً على أن الفرد أخذ يتبوأ مكانة في مجتمعه ، ودليلاً على أن بنيته المعرفية أخذت تتطور من التمركز نحو الذات إلى الموضوعية وأهتم بياجية بطرح مفهوم الكفاية اللغويــة (Language Competence) ، الذي يؤمن بأنها بنى معرفية ضمنية لم تستقر بعد فــي ذخيرة الطفل اللغوية ، وقبــل ان تظهر بشكل كلام ، بمعنى آخر تعد الكفاية تنظيمات داخلية مكتسبــة وراثياً يعاد تنظيمها بناءً على حيوية الطفل ونشاطه التفاعلي مع المحيطين به، وقد ميز بياجيــة بين الكفاية اللغوية والأداء اللغــوي (Language Performance) الذي يظهر في صورة كلام ويتطور عن طريق تفاعل الخبرات السابقة للفرد مع بيئتهِ ،ويرى أن تغيرات واضحة في لغة الفرد تظهر موازية للمراحــل الأربعة التي حددها للتطور المعرفي ،ويصبح بفعل التقدم الذي وصل اليه في مستوى التطور العقلي قادراً على أســتعمال الرموز، بصيغة كلمات لمفاهيم رمزية ، ويصف التطور اللغوي بانه اســتعداد معرفي يكتمل تطوره في نهاية المرحلة المعرفية

المجردة (العــزاوي ، 2004، ص30-29).. ويعتقد جومسكي بوجــود آليـات (ميكانزمات) فطـريـــة وراء اكتساب اللغـة ، ويقترح وجود خصائص لغوية عامـة مشتركة بيـن البشر تحتمها الطبيعـة البايولوجيـة اللغويـة ،تسمى بالقواعد الكلية كونها لا تخص لغة بحد ذاتها من دون أخرى ،وتضم الصيغ النحوية والعلاقات النحوية التي تحكمها الأنظمة اللغوية جميعها، فالأســتراتيجية البديلـــة التي يهتم اللغويون بها هـي دراســـة اللغات الإنسانية كافـــة بقصد التوصل الى القواعد العالميـــة أو العالميـــات اللغوية أي المباديء الرئيسة التي تجمع هــذه اللغات التي تمثل التجهيز الفطري للقواعد الذهنيـة والأنظمـة اللغويـة (إبراهيم ، 2005 :59) .

وترى الباحثة أنه من خلال الدراســة لنظريات أكتساب اللغــة ، أن أكتساب اللغة يتيح لمتحدثها أســتعمال قواعدهــا لتكوين جمل متباينه لا يعكس نظرة ســلوكية أو أرتباطيـــة ، انما هو أقرب لنظرية جومسكي التي تؤكد الجانب الذاتي الأبداعي للغة ، وهو أقرب أيضاً إلى النظرة المعرفية والتفاعلية التي تؤيد نظرية تحليل المعلومات أكثر مما تؤيد النظرية الشرطية .

الدراسات السابقة:

اجريت بعض الدراسات والأبحاث العلمية التي اهتمت بتطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء التحديـــات المعاصرة واقتراح الكفايات التعليمية اللازمة لهم ومناقشة أهم التحديات والقضايا في هذا المجال ، ومنها:

1- دراسة (دحمان ،2015) :جاءت عن التعليم الابداعي للغة العربية لغير الناطقين بها والتي هدفت التعرف على المزايا الرغوب قيها في شــخصية المعلم وعن مواصفات البيئة اللغوية الملائمة ومعايير اختيار طريقة التعلم وكفاءات المعلم واســتراتيجيته وتوصلت الدراسة الى جملـــة اقتراحات في انتقاء معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعليمها تمثلت بعض منها في اجادة اللغة العربية الفصحى الشفويه والكتابة وانتقائها على اساس الخبرة وانشاء هيئة رقابية لمراقبة جودة تعليم العربية ىلغير الناطقين بها .(دحمان 2015،ص596)

2 - دراســة (الناقة ،2013): هدفت الدراسة الى تصميم برنامج عن الإعداد التربوي لمعلمي العربية للناطقين بلغات أخرى، توصلت الدراسة إلى (85)كفاية موزعة علي ستة مجالات رئيسية وهــى (الجوانب النفسية والاجتماعيـــة، والمناهج والمــواد التعليمية، والتدريس، وتكنولوجيا التعليم، وأصول التربية، والبحث التربوي،(الناقة ،2013، ص14)

3- دراسة (جبر، والعبيدى،2010): كانت عن «تحديد الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمى اللغة العربية لغة أجنبية» وهدفت هذه الدراسة إلى تحديد الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي العربية لغة اجنبية،وتوصلت إلى (131) كفاية تعليمية تضمنت ستة مجالات وهي: (الكفاية اللغوية، والشخصيـــة والعلاقات الإنسانية، والأعداد والتخطيـــط ، وتنفيذ الدرس، والمهارات اللغوية، والتقويم. (جبر ،والعبيدى،2010، ص155)

4- دراســـة (حوالـــة ،2010): تناولت « جودة الخدمـــات التعليمية في برنامـــج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها بمعهد الدراســـات التربوية – دراسة تقويمية»،حيث هدفت هذه الدراسة إلى وصف وتحليل واقع جودة الخدمات التعليمية المقدمة للدراسين فى برنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، واقترحت الدراســـة آليات لرفع مستوي الخدمات المقدمة للدراسين وتطوير الإعداد التربوى.(حوالة ،2010، ص208)

5- دراســـة (مناع ،2009):جاءت عن «تطوير برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكليات التربية في ضوء التحديات المعاصرة»، وهدفت هذه الدراســـة إلي تصور مقترح لتطوير الإعداد في ضـــوء التحديات المعاصرة التي يجب تضمينها لبرامـــج إعداد معلم اللغة العربية، ومعرفة مدي مواكبة البرامج الحالية للاتجاهات الحديثة.وتوصلت الدراسة بنتائجها إلى تصور مقترح لتطوير برنامج الإعداد في ضوء التحديات المعاصرة. (مناع ،2009، ص230)

6- دراسة (طعيمة،1986): تناولت» الكفايات التربوية اللازمة لمعلم العربية كلغة ثانية- دراسة ميدانية»،

وقد هدفت هذة الدراســـة إلي تحديد أهم الكفايات التربوية الخاصة اللازمة لمعلمى العربية كلغة ثانية، وتوصلت الدراســـة إلى قائمة من الكفايات بلغ عددها الكلي(380)كفاية موزعة علي تسع مجموعـــات تشتمل كـــل مجموعة علي عدد من الكفايات المناســـبة وهي(التمكن اللغوى، التمكن المهنـــي والثقافي، وفي الجوانب النفسيـــة والاجتماعية، والاتجاهات والقيـــم، والمناهج والمواد التعليمية، وتدريـــس المهارات اللغويـــة، والتدريبات والواجبات المنزليـــة، وتكنولوجيا التعليم، والتقويم والقياس. (طعيمة،1986، ص123)

7- اما دراســـة (مدكور،2000): كانت عـــن « تقويم برامج إعداد معلمـــي اللغة العربية لغير الناطقين بها»،

حيث هدفت هذه الدراســـة إلي الوقوف على نقاط القوة والضعف فـــي برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها وتوصلت الدراسة إلي وجود خلل واضح في برامج الإعداد أثر سلباً علي

كفايـــات المعلم ، فالبرامج تعانى من تفاوت حاد فـــي المحتوي التعليمي ونوعيات المقبولين ومدة الدراسة. (مدكور،2000 ص553،)

محاور الدراسة :

تؤثر توقعات الكفاءة الذاتية على ثلاثة مستويات من السلوك ، هي:

أولاً :اختيار الموقف

ثانيا :الجهد الذي يبذله الفرد

ثالثا المثابرة في السعي للتغلب على الموقف(Schwarzer, 1994:105)

المحور الاول// الكفاءات النفسية والاجتماعية اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها

ان المواءمة بين متطلبـــات مهنة التدريس ومؤهلات المعلميـــن وخصائصهم النفسية والمعرفية والاجتماعية ، بالإضافة إلى الكشف عن جوانب القوة والضعف في أداء المعلم ، يُمَكن المؤسسة التعليمية من اتخاذ الإجراءات التي تكفل تطوير مستوى أدائه وتعزيزه .

فقـــد جـــاءت المنطلقات والرؤى معاصرة لاجـــل تطوير الكفايات اللازمة لمعلـــم اللغة العربية للناطقين بغيرها وفق احتياجات المهنية لمعلم الحادي والعشرين، بمجموعة من الخصائص التي يجـــب أن يتميز بهـــا معلم المستقبل ، تمثلت في إتقان مهارات التواصـــل والتعلم الذاتي وامتلاك القدرة علي الابتكار والتفكير الناقد والاستفادة من العلوم والتقنيات الحديثة وعرض المادة العلمية بشكـــل مميز ومبـــدع والإدارة الصفية الفاعلة ، وتهيئة بيئة جيدة، والقدرة علي اســـتخدام التقويم المستمر وأساليب التعزيز.

كما يجب أن تتغير أدوار المعلم، وفق الرؤية المستقبلية، من ملقن إلى مرسل ومن ملقن إلى مدرب مبدع يخطط جيداً لاســـتخدام التقنيات الحديثة ومن ملقن الى متخذ قرار ومن اهم الكفايات النفسية والاجتماعية:

أ. التمســـك بميثـــاق آداب المهنة في ســـلوكه وممارســـته وتوفير امكانـــات للترقي والتخصص والاستقلالية.

ب. أن يحدد الحاجات النفسية والاجتماعية للدارسين

ت. يستخدم بفاعلية أساليب التعزيز المعنوي واللفظي

ث. أن يراعي الفروق الفردية للدارسين وينوع من الأساليب والأنشطة لتتناسب مع هذه الفروق

ج. أن يتعرف على خصائص واتجاهات الدارسين ويدرك أهمية أغراضهم من تعلم اللغة العربية.

ح. يحرص على أن يكون قدوة حسنة ونموذجاً يحتذي به الدارسون .

خ. يحرص على أن يكون واعظاً ومرشداً لطلبته بأفعاله قبل أقواله.

د. يحرص على إشاعة الاحترام المتبادل بين الدارسين .

ذ. يشركُ الدارسين في اتخاذ بعض القرارات التي تخصهم ويشجعهم على استعمال اللغة العربية في حديثهم ويعزز أدائهم مساعداً إياهم على تنمية الثقة بأنفسهم .

ر. أن يمتلك مهارات الملاحظةويواجه التحديات والمشكلات النفسية للدارسين ويعمل على حلها.

ز. يجيد إدارة الصف وتنظيمه ويسيطر على نفسه في المواقف المحرجة داخل حجرة الصف.

س. أن يكون قادراً على تهيئة الفرص الإيجابية للتعلم ويحرص على توفير مناخ اجتماعي نفسي مثالي داخل حجرة الدرس .

ش. أن يمتلك القدرة على إثارة دافعية الدارسين لتعلم مهارات اللغة العربية ويشجع الدارسين على اقتراح الحلول المناسبة لمشكلاتهم

ص. أن يكون قادراً على فهم كيفية حدوث التعليم لدى الدارسين ويعمل على تهيئة المناخ الفيزيقي المناسب لسير العملية التعليمية داخل الصف .

وعليــه فلا يمكن للمعلم أن يكون منعزلا عن تطورات والاتجاهات الحديثة في ميدان اللغات الأجنبية، ولا يمكنه أن يكون بعيداً عن التيارات الفكرية والتكنولوجية. (الهرمة ، 2013:ص66)

المحور الثاني : الخصائص الاكاديمية ال التي يجب أن يتميز بها لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها

هنــاك خصائص اكاديمية يجب ان يتميــز بها معلم اللغة العربية بشكل عام ، ومعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها بشكل خاص، تتمثل بالاتي :

1. ينوع من طرائق وأســاليب التدريس ويشرك الدارســين في الحوارات والمناقشات ولأنشطة المختلفة ويشجعهم على طرح الأسئلة وإبداء الرأي
2. أن يكون قادراً على اكتشاف وتتبع المحددات ذات المغزى لسلوك الدارسين

3. يبدي اعتزازاً كبيراً باللغة العربية والثقافة الإســلامية مع حرصه الكبير على احترام وتقدير لغات الدارسين وثقافتهم .

4. أن يميز بين الطرق التقليدية والحديثة في تعليم اللغات الأجنبية.

5. أن يفرق بين عملية اكتساب اللغة وعملية تعلم اللغة.

6. أن يعي تماماً بأن عملية اكتساب اللغة هي عملية اعتباطية غير منظمة أو مخطط لها وغالباً ما ترتبط باللغة الأم قبل دخول المدرسة ،وقد ترتبط باللغة الثانية في حال أن تكون غير منظمة.

7. أن يعــي تماماً بأن عملية اكتساب اللغة هي عمليــة منظمة ومخطط لها وتتعلق باللغة الأم أو اللغة الثانية أو الأجنبية.

8. أن يدرك الفرق بين تعلم اللغة الأولى وتعلم اللغة الأجنبية .

9. أن يــدرك بأن تعليم اللغــة العربية لأغراض خاصة هو من المداخــل الحديثة لتعليم العربية للأجانب .

10. يتيــح للدارس الفرصة لابتكار وبناء جمل جديدة فلا يفرض عليه حفظ وتكرار أنماط لغوية محددة في حديثه وتعبيراته.

11. أن يحرص على استخدام الأسلوب الاندماجي في تدريس لتخفيف محورية الدارسين وتبادل الآراء معهم وتشجيعهم على المبادرة والحوار والمنافسة .

12. أن يُفعّل العمليات العقلية ذات الصلة بتعلم اللغات الأجنبية كالتذكر والانتباه والإدراك والفهم والذكــاء والإبداع والابتكار والربط والاســتنتاج والمحاكاة. (وزارة التربية ، 2003، ص 17-23)

المحور الثالث الخصائص العامة لمهنة التدريس والتي يجب على معلم اللغة العربية الالتزام بها

انطلاقــاً من الرغبة القوية والإرادة الصلبة لــدي المعنيين والمختصين وذوى الشأن فى التوصل لاستراتيجية تربوية حديثة لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء الأصالة والمعاصرة وبمــا يتوافق مع الأدوار والمسؤليات الجديدة لمعلــم المستقبل ، عُقدت العديد من المؤتمرات في الدول العربية والأجنبية مثل:

1- المؤتمر الدولي الثالث للغة العربية « الاستثمار في اللغة العربية ومستقبلها الوطني والعربي والدولــي «والــذى نظمه المجلس الدولي للغة العربية ، المنعقــد في دبي في الفترة من 1-7 مايو 2014 .

2- مؤتمر «أبوظبى الدولى الأول لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها « تجارب وطموحات ، المنعقد في الفترة من 19-18 ديسمبر 2013

3- المؤتمـــر الدولي الثانى للغه العربية « اللغة العربية في خطر الجميع شـــركاء في حمايتها» والذى نظمه المجلس الدولي للغة العربية، المنعقد في دبي في الفترة من 10-7 مايو 2013

4- الملتقي العلمي الأول لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها» تجارب ورؤي مستقبلية» المنعقد بجامعة الازهر بالقاهرة في الفترة من 16-14يناير 2013

5- المؤتمـــر الدولي الثاني حول» تعليم العربية للناطقين بغيرها»، المنعقد في مقر البيت العربي بمدريد- اسبانيا فى الفترة من 29-17 سبتمبر 2012

6- المؤتمـــر الدولي الأول» لتعليـــم العربية للناطقين بغيرها «المنعقـــد بمركز اللغات بالجامعة االاردنية في الفترة من 8-6 ايار 2008

7- المؤتمـــر الدولي الاول» لتعليم العربية لغير الناطقين به»ا، المنعقد بمركز تعليم اللغة العربية بدمشق في الفترة من 29-27 مايو2004 .

ومـــن اهم ما اجمعت عليه هـــذه المؤتمرات هي إعادة النظر في إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرهـــا تخصيصياً ومهنياً ومراجعة برامج الاعـــداد والتقريب بينها بحيث تعمل علي تزويده بالمداخل الجديدة ،وتبصيره بفنيات التدريس الحديثة والاهتمام بإجراء الدراسات والبحوث اللغوية والتربوية التى تهدف تطوير مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها تتناسب ومختلف الدوافع والثقافات، وبضـــوء مستجدات العصر والمتغيرات الجديدة ، فرضـــت على المعلم دوراً جديداً ومهارات وكفايات جديدة تتناسب و طبيعة هذه المستجدات، فقد أورد (روبرت ريتشي،1982،) بعض الخصائص العامة لمهنة التدريس والتي يجب علي معلم المستقبل الالتزام بها:

أولاً: فيما يتعلق بأساليب تعليم اللغة العربية(استراتيجيات التدريس):

1- اســـتراتيجية التدريس: خطة تصـــف الإجراءات التي يقوم بها المعلّـــم، والمتعلّم بغية تحقيق نتاجات التعلّم المرجوّة. تستند اســـتراتيجيات التدريس في أساسها إلى نماذج ونظريّات تسمّى نظريّات التعلّم، وهذه تصنّف إلى ثلاث مدارس رئيسة هي: السلوكيّة، والمعرفيّة، والاجتماعيّة ومن أبرز استراتيجيات التدريس المعتمدة في مناهج اللغة العربية القائمة على اقتصاد المعرفة وتتمثل بالاتي:

أ – استراتيجية التدريس المباشر: يقصد بالتدريس المباشر: ذلك النوع من التدريس الذي يعتمد على دور المعلّم بشكل أساسي في تقديم المعرفة بجميع أشكالها جاهزة لطلابه، فالبعض يصفه بالتدريس التقليدي، لأنّه أكثر أنماط الطرائق التدريسية شيوعاً بين المعلمين، ويصف البعض تعلم الطلبة وفق هذا الأسلوب بأنه تعلم استقبالي، حيث يكون المتعلم مستقبلاً ،ومن أمثلتها: (المحاضرة - عرض توضيحي)، (أسئلة وأجوبة- العمل في الكتاب المدرسي)، (كراس العمل ، أوراق العمل- التدريبات والتمارين).

ب- استراتيجية التدريب على الاستقصاء والتدريب على التساؤل:يقصد بالاستقصاء البحث عن المعرفة والمعلومات والحقائق، من خلال طرح الأسئلة، وتهدف هذه الاستراتيجية إلى تدريب المتعلّم على التساؤل، وطرح الأسئلة العلمية، كما يفعل العالم، فهذه الاستراتيجية تتعامل مع المتعلم كباحث صغير، وهو يفترض ميل الإنسان إلى البحث والاستقصاء، ومن أمثلتها(البحث العلمي، دراسة الحالة).

ج – استراتيجية التعلم التعاونيّ:وهي استراتيجية يعمل الطلبة بوساطتها بشكل مجموعات مختلفة،تتكوَّن كل مجموعة من أربعة إلى ستة طلاب ومن مختلف المستويات، يقومون بالعمل معاً ويتعلمون من بعضهم البعض لتحقيق الهدف التعليميّ المشترك الذي رسمه المعلم، بحيث يتم التنافس بين المجموعات، والتعاون بين أفراد المجموعة الواحدة، ويقتصر دور المعلم في هذه الطريقة على التوجيه، والتنظيم، وإعطاء التغذية الراجعة عند الحاجة، وتقديم التعزيز بشكل جماعيّ، ومن أمثلتها: (المناقشة- تدريب الزميل) (الشبكة-التعلم الجماعي التعاوني).

د- استراتيجية التعلّم من خلال النشاطات: هو التعلّم الذي يقوم من خلال تنفيذ الطالب لنشاط مقصود، وهادف، ومخطط له، مثل: الزيارات الميدانية، والتعلّم من خلال المشروعات، والألعاب، وغيرها من النشاطات التربويّة المختلفة، ويتميز التعلم بهذه الاستراتيجية بتوفير الفرص الحياتيّة الحقيقيّة للطلبة للتعلم الذاتيّ، بالإضافة إلى تعزيز الاستقلالية، والتعلم التعاونيّ. ويمكن لهذا النمط من التعليم أن يشجّع الطلبة على تحمل مسؤوليّة تعلّمهم، ومن أمثلتها(المناقشة ضمن فريق- التدريب) (الرواية - التعلم من خلال المشاريع).

هـ- استراتيجية التفكير الناقد: يُعرَّف بأنه التفكير الصحيح حول المعرفة الصحيحة والمناسبة عن العالم الذي نعيش فيه. ويمكن ه بأنه تفكير مبرر، ومسؤول، ومهاري يركز على اتخاذ قرار حول ما نقوم به.

ومـــن أمثلتها،(مهارات ما وراء المعرفة: حيث يراجع الطلبـــة طرق تفكيرهم ويراقبون تعلمهم ويراجعون أنفسهم)، (منظِّمات بصرية: حيث يبتكر الطلبة صوراً لتفكيرهم، كالخرائط المفاهيمية والشبكات والرســـوم البيانيـــة والخرائط والجداول البيانيـــة والمنظمات البصريـــة)، (التَّحليل: يحلل الطلبة وســـائل الإعلام والإحصائيـــات وأموراً أخرى مثل التحيـــز والنمطية). (روبرت ريتشي،1982، ص189 -192)

ثانياً : فيما يتعلق بالمعرفة الكافية بمادته وطرق تدريسها وأنشطتها وأساليب تقويمها

أ- التخطيط الدقيق والهادف لكل عمل يقوم به داخل أو خارج الفصل.

ب- التعاطف مع الدارسين بشكل ودي.

جـ ـ لموضوعية وعدم التحيز في معاملة الدارسين.

د- أن يكون لديه اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس.

هـ - يشارك باستمرار في الأنشطة المختلفة للمجتمع المحلي.

و- أن يلتزم بقوانين مهنة التعليم ومتطلباتها.

ثالثاً: أن يكرس نفسه لخدمة البشرية بدلا من تحقيق مصالح ذاتية.

رابعاً : أن يقضي فترات طويلـــة نسبياً في الإعداد المهنى لتعليم المناهج والمباديء المتخصصة والتي اكسبت المهنة مكانه مرموقة.

خامساً: أن يكون لديه مؤهلات معينه قبل الالتحاق بالمهنه وأن يكون علي علم بأحدث التطورات في تخصصه وذلك عن طريق اشتراكه في برامج التدريب أثناء الخدمة.

سادساً: أن تكون لديه قدرى فكرية فائقة.

سابعاً : أن يشكل مع زملائه منظمات تتولي مهمة تحسين المستوي والخدمات المهنية فضلاً عن ضبط النفس ورفع المستوي الاقتصادي للأعضاء.

ثامناً : النظر إلي المهنة علي أنها مستقبل المرء الوظيفي باعتبار أن عضويتها دائمة.

3-2)).:pp.2013,okey.j. &J. Broun

المقترحــات

1- وضع أستراتيجية تربوية حديثة لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها فى ضوء الأصالة والمعاصرة.

2- تبنـــى التصورات العلمية الجديدة لتطوير برامج الإعداد والاســتفادة من الطاقات العلمية،من خبراء وباحثين في تقويم وتطوير برامج الإعداد.

3- مناقشـــة التحديـــات والتجارب المعاصـــرة وإعادة النظـــر في برامج الإعـــداد في الجوانب الثلاثة(التخصصي التربوى،و الاكاديمي والثقافى والمهني).

التوصيــات

1- بضـــرورة العمل على تطوير الكفايات المهنيـــة المختلفة لمعلم اللغـــة العربية للناطقين وفقا للتطورات العلمية والتربوية والتكنولوجية الحديثة.

2- تطوير برامج إعداد المعلمين بحيث تبني علي أســـاس الكفايات وتستند علي نتائج الدراســـات العلمية والميدانية التى تحدد ما يلزم المعلم اكتسابه من كفايات ومهارات.

3- إجراء دراســـة علمية لاســـتطلاع آراء الخبراء والمختصين حول مدي توافق الكفايات التي توصلت اليها هذه الدراســـة مع الأدوار والمسؤليات الجديـــدة والمستقبلية لمعلم اللغة العربية للاجانب.

المصـــادر

1. ابراهيم ،مصطفى وآخرون ، 2005 ، المعجم الوسيط ، دار الدعوة ، ط4.
2. بن محمد ، الشيخـــي ،2000 ،الكفايات التربوية والتخصصية اللازمة للمشرفين التربويين على تعليم اللغة العربية ،رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية- جامعة أم القرى.
3. التربية والتعليم، بمملكة البحرين ،ديسمبر2003م، مجلة التربية البحرينية العدد/10.
4. جبر ســـعد، والعبيدى علي ، 2010، تحديد الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية لغة اجنبية ، مجلة كلية التربية الاساسية الجامعة المستنصريةعدد/66.
5. حوالة، ســـهير محمـــد، 2010، جـــودة الخدمات التعليمية فـــي برنامج إعـــداد معلم اللغة العربيةللناطقين بغيرها بمعهد الدراســـات التربوية- دراســـة تقويمية ، مجلة العلوم التربويه عدد1/ ج/ 2 .
6. -الخطيب ،أحمد ،2008 ،إعداد المعلم العربي ، نماذج واستراتيجيات ،الاردن ،عالم الكتاب الحديث .
7. خطابية ، ماجد ،2002،التربية العملية الأســـس النظريـــة وتطبيقاتها ،دار الشروق،عمان، الأردن، ط1.
8. شـــريف، عابدين،2002 ،البعد المستقبلي لبرامج إعداد المعلم في الندوة التربوية اللاولى " تجارب ودول مجلس التعاون في إعداد المعلم/ قطر .
9. الشيخـــي ، ابراهيم بن محمـــد ،2000، الكفايات التربويـــة والتخصصية اللازمة للمشرفين التربويين على تعليم اللغة العربية ،رســـالة ماجستير غير منشـــورة ،كلية التربية- جامعة أم القرى.
10. شوقي ،محمود و سعيد ، محمد، 2001، معلم القرن الحادي والعشرين، القاهرة ، دار الفكر
11. ريتشي ،روبرت ،1982، التخطيط لتدريس دار ماكجور هيل للنشر – ترجمة محمد المفتي وزينت النجار، القاهرة ، المكتبة الاكاديمية.
12. صحـــرة ، دحمان، 2015، بحث منشور في المؤتمـــر الدولي للغة العربية دبي ، الامارات الجزء/ 4.

13.طعيمة، رشدى، 1986، المعلم ، كفاياته إعداده ، تدريبه، القاهرة ، دار الفكر العربي.

14.عبد الخالق، أحمد محمد 1991 أسس علم النفس. الإسكندرية، دار المعرفة الجامع.

15.العــزاوي ،رنا زهير فاضــل،2004، تداعي الكلمات وأكتساب القواعــد النحوية في اللغة العربية لدى أطفال العراق، اطروحة دكتوراه غير منشوره.

16. مدكور، علي احمد ،2000، تدريس فنون اللغة العربية ، القاهرة ، دار الفكر العربي.

17.منــاع، محمد ، 2009، تطوير برنامج إعداد معلم اللغــة العربية بكليات التربية في ضوء التحديات المعاصرة (تصور مقترح) مجلة القراءة والمعرفة – مصر.

18. - الناقــة ،محمود ،2013، برنامج الاعداد التربوي لمعلمــي اللغة العربية للناطقين بلغات اخــرى فــي الملتقى العلمي الدولي لتعليــم اللغة العربية للناطقين بغيرهــا ، تجارب ورؤى مستقبلية ، مركز الشيخ زايد الدولي لتعليم العربية لغير الناطقين بها جا معة الازهر.

19. الهرمة ، محمد ســالم، 2013، برنامج مقترح لتنمية بعض الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بالجماهيرية الليبية – رسالة دكتوراة غير منشورة – جامعة الفاتح – طرابلس.

20. اللحام، يحي نايف 2015 ، بحث منشور في المؤتمر الدولي للغة العربية دبي ، الامارات

21. الجزء/4.

22. Schwarzer, R Stress, 2005, Angst und Handlungsregulation. Stuttgart Kohlhammer.

23. okey.j. &J. Broun,2013”Acquiring Teaching Competenciec Report and ostudies “Bloomington . Nation.center for the Develobment of Traning materials in Teacher Education Indiana university .n. d.

معيار الإبداع اللغوي في تعليم العربية

ا.م.د.احلام احمد جمعة

كلية الآداب - جامعة بغداد - العراق

المقــدمة

تعد اللغة من ارقى وسائل التعبير لدى الانسان والأساس لوجود التواصل في هذه الحياة بالإضافة الى انها وســيلته في تنمية افكاره وتجاربه وتهيئته للعطاء والإبــداع والمشاركة في تحقيق حياة متحضرة. لذا فإنها اهم ادوات الفرد المفكر المبدع القادر على التكيف مع معطيات العصر الحديث الــذي يتسم بالتغيــرات السريعة والتطورات المتلاحقة والتقدم العلمــي والتكنولوجي في مختلف مجالات الحياة.

والإبداع ظاهرة راقية للنشاط الإنساني، تنعكس اثارها على صاحبها وعلى المحيطين حوله نتاجاُ جديداً وأصيــلاً وذا قيمة، وهو يشير الى الجدة والأصالة. وان مصدر الابداع في اللغة انما يرتد الــى طبيعة اللغة التي ابدعها المولى عز وجل ، فاللغة الانسانية ابداعية بطبيعتها لأنها مجموعة لا متناهيــة من المفردات والجمل والتراكيب اللغوية التي تختلف من مستعمل الى آخر وتتعرض للإضافة والحذف وهذا يعني ان الابداع سمة اساسية من سمات اللغة. (عبدالوهاب،2002)

وان الممارســات التدريسية الابداعية في اللغة العربية تأتي على وفق الظروف والامكانات التي تحيــط بالعملية التعليمية والتربوية هذا فضلاً على القدرات الخاصة بالتدريسي الذي يقوم بمعاينة الوضع الآني والمستقبلي للمتعلمين وذلك من خلال معرفة الامكانات الفردية الذاتية والاســتعداد لتلقي المعلومة والقاعدة التي ينطلق منها فهم المتعلمين واستيعابهم. وهذه تستلزم أفكاراً ومعالجات قادرة على تطوير العملية التربوية وانتاج أفكار جديدة لدى المتعلمين وصولاً الى عملية الابداع. (مدكور،2000)

مشكلة البحث:

ان الواقــع الحالي يؤكد ان الاهتمام في تدريس اللغة العربيــة موجه بالدرجة الاولى نحو الحفظ والتلقين من دون الاهتمام بتنمية القدرات الابداعية لدى الطلاب. لذا اصبح من الضروري ان يقوم مدرسو اللغة العربية بتنمية الابداع والابتكار لها وتجاوز الاطر القديمة المعتمدة على التلقين وهذه العملية تستلزم اتباع اســاليب واســتراتيجيات وبرامج متنوعة مبتكرة في الموضوعات لإطلاق طاقــات الابداع والابتكار لدى المتعلمين، وقد لاحظت الباحثــة ان معظم الطلاب لا يميلون الى تعلم الابداع في اللغة العربية بسبب انشغالهم بوســائل الاتصــال الحديثة والتقنيات التي غالباً ما تستخدم مصطلحــات تشوه فصاحة اللغة. ومن خلال هذه الملاحظة يرى البحث ضرورة اعتماد اللغة العربية الفصحى في وســائل الاتصال المملوكة من الشركات والمؤســسات الخاصة مقابل

ذلك تشجيع المتعلمين على تلقي الابداع في اللغة (الشعر والنثر) بوسائل مبسطة وسهلة، وهذا ما سنركز عليه في بحثنا هذا ، مع محاولة إقتراح مجموعة من الوسائل والأساليب التي تسهم بتنمية مهارات الابداع اللغوي لدى المتعلمين.

هدف البحث واهميته

يهــدف البحث الى إثبات فرضية مفادها: ان مقدرة المرسِــل (التدريسي) على ايصال الرســالة الصحيحــة والدقيقة الى المتعلمين تقوم على مجموعة من العناصــر يقع الإبداع اللغوي (الشعر والنثر) في مقدمتها وذلك من خلال ما يأتي:

1– معرفة المرسِل (التدريسي) للتقنيات الخاصة باللغة العربية في:

أ. القرآن الكريم بوصفه كلاماً معجزاً.

ب. الشعر العربي.

ت. النثر العربي

ث. الحكايات والامثال العربية.

2 – مقدرة المرسِــل (التدريسي) على استثمار هذه التقنيات الخاصة في ايصال اللغة وجمالياتها الى المتعلمين بأيسر صورة.

3 – مقدرة المرسِــل (التدريسي) على ايقاظ التلقي عند المرســل اليهــم المتعلمين والتفاعل مع المعلومات التي تم توصيلها بما يتناسب مع ترسيخ الفهم.

4 – اختبار النتائج التي تتعلق بمجمل عملية التعليم والتعلم من خلال:

أ. استعادة محتوى الرسالة الموصلة.

ب. التوســع في المفردات التي استعملت في الرسالة من حيث جذورها، تصريفها، استعمالها في السياق.

j. مقدرة المرسِل (التدريسي) على استعمال وسائل الايضاح والتقنيات الحديثة في ارسال الرسالة.

ومن خلال هذه الآليات ســيتم إثبات ان المعاييــر والقيم التي يتم في ضوئها اختيار التدريسي في اللغــة العربيــة لابد ان يستند الى معرفة بالموروث العربي لكــي يستطيع التصرفِ في اللغة في عمليــة التوصيل ومعرفةً بتقنيات الشعر العربي بوصفه ممثلاً لأرقى حالات اســتخدام اللغة عند

العــرب والامثال والحكايات بوصفهما الأثر المنقول عن التــراث العربي، وفي هذين المُنجزين يمكن ان نحلل الاســباب التي جعلت هذيــن الأثرين لهما القابلية على الاســتمرار والحياة رغم متغيــرات الزمن، كما ان اختبار ومعرفة الاســباب التي جعلت من هذيــن الآثرين الخالدين في حالة اســتمرارية دائمة لابد ان تكون متعلقة بالتقنيات الخاصة بالشعر والامثال والحكايات ومنها الايقــاع، السجع، الترادف، التضاد وفنون البلاغة الإخــرى. وهذه التقنيات هي التي تجعل اللغة اكثر جماليةً وأرسخ في الفهم كما انها تساعد على تذكُّر المفردات في السياق شبيهةً بتذكُّر المتلقين للغناء من حيث البساطة والرسوخ . ولكي يكون المرسِل قادراً على حيازة كل المعايير الممكنة في تعليم اللغة العربية للناطقين وغير الناطقين بها ، لابد من معرفة قدرته على استعمال تلك التقنيات الخاصة بالابداع العربي في مجال اللغة.

ان هذه الوسائل يتم اختبارها عن طريق استمارة بيانات خاصة توضح إفادة المتلقين من استعمال المفردة من ســياق الجملة الاعتيادية وفي ســياق آخر وهو استعماله في صيغةٍ إبداعية في الآيات الكريمة في القرآن الكريم وفي الشعر والامثال، كما تتضمن الاســتمارة سؤالاً عن الاسباب التي تجعل النص القرآني أيسَر في الفهم والتلقي. وخلاصة هذه الاســتمارة هو معرفة أفضلية استخدام المرســلين مفردات اللغة العربية وجعلها أكثر رســوخاً في ذاكرة المتعلميــن وهو ما يمثل أهم المعايير في اختيار تدريسي اللغة العربية.

تحديد مصطلحات البحث:

الابداع اللغوي Linguistic Creativity

هــو قدرة الطالب على الانتــاج اللغوي من مفــردات وجمل وتراكيب لغويــة تعبر عن افكاره ومعــان جديدة تنشيء علاقــات بينها تتسم بأكبر قدر من الطلاقــة والمرونة والاصالة والاثراء بالتفاصيل كمقومات اساسية لهذا الانتاج استجابة لموقف لغوي او مثير لغوي. (ابراهيم،1998) و(درويش،1983)

معايير جذب المتلقي:

نظــراً لما تتمتع به اللغة من اهمية خاصة لطلاب الجامعــة وأثرها في تنمية قدراتهم في الابداع اللغوي (الشعر والنثر)، ينبغي ذلك ان تتوفر مجموعة من المعايير والتي على اساسها يقع الابداع اللغوي منها:

1. العنــوان: على ان يكون عنواناً مشوقاً، جذاباً، واضحــاً، مفهوماً ودقيقاً ومعبراً عن محتوى الموضوع.
2. الشكل: ان تكون الحروف واضحة وكبيرة ومفهومة ومكتوبة بألوان متسقة جذابة وجميلة.
3. المفردة: ان تكون المفردة واضحة، جميلة، مفهومة وبسيطة.
4. اللغة: ان تكون اللفظة والتركيب اللغوي متناسباً مع امكانات ومستوى المتعلمين ، وان تكون الكلمــات والجمل تمتلك تعبيــراً دقيقاً وواضحاً، كذلك تستخدم الكلمــات التي تثير المعاني والصور الحسية، والابتعاد عن اســتخدام الالفاظ والمصطلحــات الغامضة، بالاضافة الى التنوع في استخدام الاساليب الخبرية والانشائية. (خليفة،2000) و (مسعود،1991)

تدريس العربية والإبداع اللغوي

يعــد اداء التدريســي اداة لتحقيق الاهداف التربوية وينطوي علــى دور مهم في تنشئة جيل قادر على السلوك الابداعي من خلال اعداده اعداداً علمياً وفكرياً مع تنشئة دوافعه واهتماماته بما يفيد المجتمــع لبنــاء مستقبل أفضل وكل ذلك لايتم إلاّ من خلال الابداع في تدريس اللغة العربية لأنه يمكــن ان يكون اداة فاعلة في ابداع المتعلمين للغة العربية ، فحرص مدرس اللغة العربية على القيام بممارســات تدريسية ابداعية يؤدي الى تكوين المتعلم المبدع لغوياً. لذا فان التدريسي قادر على تنمية الابداع لدى الطلبة عن طريق خلق بيئة تربوية تنمي افكاره وتزيد استطلاعاته وتحترم اراءه الفكرية. ولتنمية الابداع على التدريسي اتباع مايأتي:

- تشجيع الطلاب على القيام بممارسة الانشطة الابداعية في كتابة الشعر والنثر .
- تنمية قدرات الطلاب على الملاحظة الدقيقة للظواهر ذات الصلة.
- القيام بتدريب الطلاب على التفكير الناقد.
- الاسهام في حل مشكلات الطلاب.
- الاهتمام بالفروق الفردية بين الطلاب.

ولان التدريسي يتمتع بخبرة عالية وممارســات تربوية راسخة فهو يستطيع تنمية الابداع اللغوي لدى الطلاب من خلال:

- تشجيعهم على ايجاد عدد من المترادفات والمضادات للمفردة اللغوية.

- الاهتمام بوضع اقتراحات او وضع تساؤلات من قِبل الطلبة.
- ان يضع الطالب المفردات في اكبر عدد من الجمل المفيدة.
- قيام الطلاب بتأليف اكبر عدد من المواضيع ذات العلاقة باستخدامه المفردات والجمل.
- تدريب الطلاب على التعبير عن ارائهم بالكتابة.
- حـــث الطلاب على المناقشات التي تحدث اثناء المحاضرة والتي تساعد الطالب على التحفيز العقلي وطرح الابداع. (جروان،1999) و (محمد،1991)

اجراءات البحث

1 – مجتمع البحث: يتكـــون مجتمع البحث من طلبة جامعة بغداد للدراســـات الاولية والذي بلغ عددهم 85000 طالب وطالبة والجدول التالي يبين ذلك:

جـــدول (1)

توزيع طلبة جامعة بغداد للعام الدراسي 2015 – 2016

نوع التخصص	ذكر	انثى	المجموع
الكليات الانسانية	25933	26527	52460
الكليات العلمية	15268	17272	32540
المجموع	41201	43799	85000

2 – عينة البحث: اختارت الباحثة عينة من طلاب جامعة بغداد بفرعيها (الانساني والعلمي) حيث بلغت 250 طالبا وطالبة والجدول التالي يوضح ذلك.

جـــدول (2)

اعداد افراد العينة موزعين حسب التخصص والجنس والمرحلة الدراسية

الفرع	الجنس		المجموع
	ذكر	انثى	
الانساني	57	68	125
العلمي	61	64	125
المجموع	118	132	250

3- وصف اداة البحث : قامت الباحثة بإعداد استمارة بشأن استقبال لفظ المفردة كمعنى واستقبال اللفــظ في السياق من حيث جماليتها، حيث قامت باختيــار مجموعة من المفردات التي تمثل صيغ جمالية في اللغة العربية واخرى وجد فيها النقاد انها من المفردات الوحشية الوعرة. وقد تم الاعتماد على الشروط الذي وضعها الجاحظ وبعده ابن سنان وابو هلال العسكري في كتاب الصناعتين التي تشير الى الفصاحة والجمال في اللغة، اذ وجد الجاحظ (انه لا ينبغي ان يكون اللفظ عامياً وساقطاً سوقياً وكذلك ان لا يكون غريباً وحشياً إلاّ ان يكون المتكلم بدوياً اعرابياً فان الوحشي من الكلام يفهمه الوحشي من الناس كما يفهم السوقي رطانه السوقي وكلام الناس في طبقات كما ان الناس انفسهم في طبقات). (الجاحظ،1961)

اما ابو هلال العسكري فقد ميّز بين جيد الكلام ورديئه ومحموده من مذمومه من جهته أجمل ابن ســنان هذه الجهود بتعريفه الفصاحة في الكلمة المفردة مبتدئاً بقوله ان عناصر الفصاحة هي ان تؤلــف الكلمة من حــروف متباعدة المخارج حتى لا تُثقل اللسان وان تُحسن في السمع وان تكون غيــر متوعرة وحشية وان تكون غير ســاقطة عامية وجارية علــى العرف العربي الصحيح في التصريف والاستعمال وان لا يكون معناها اللغوي القديم قد هُجِر واصبحت تدل على شيء كريه وان لا تكون كثيرة الحروف مثل مغناطيسهُن بقول أبي نصر بن نباتة:

فإياكم أن تكشفوا عن رؤوسكم ألا إن مغناطيسهن الذوائب

وان لا تُصغــر تصغير تعظيم. في ضوء هذه الشروط اختــارت الباحثة مجموعة من المفردات تضمنتها الاســتمارة وهذه المفردات متضمنة فــي ابيات من الشعر وفي آيات من القرآن الكريم، وكــان السؤال عن الجمالية التي تعكسها المفردة وهي مجردة من السياق وكذلك في داخل السياق النثري للقرآن الكريم او داخل السياق الشعري في ابيات القصيدة. ومن هذه المفردات:

سبيل ... كما في الآية الكريمة: (سورة الاعراف،آية 146)

((وَإِنْ يَرَوْا سَبِيلَ الرُّشْدِ لَا يَتَّخِذُوهُ سَبِيلًا وَإِنْ يَرَوْا سَبِيلَ الْغَيِّ يَتَّخِذُوهُ سَبِيلًا))

ووردت هذه المفردة في قول الراعي النُميري:

على أكوارهن بنو سبيل قليل نومهم إلا غرارا

دجى... كما في:

((قَالُوا يَا وَيْلَنَا مَنْ بَعَثَنَا مِنْ مَرْقَدِنَا)) (سورة يس،آية 52)

((وَتَحْسَبُهُمْ أَيْقَاظاً وَهُمْ رُقُودٌ)) (سورة الكهف، آية 18)

وفي قول الأجدع الهمداني:

إذا الليل أدجى واستقلت نجومه وصاح من الإفراط هام حوائم

وفي الحديث الشريف:

عــن طلحة بن زيد، عن أبي عبد الله عليه السلام قال: إن هــذا القرآن فيه منار الهدى ومصابيح الدجــى، فليجــل جال بصره ، ويفتح للضياء نظــره، فإن التفكر حياة قلــب البصير، كما يمشي المستنير في الظلمات بالنور.

رقَدَ... في قول ذو الرمة:

يرقد في ظل عراصٍ ويتبعه حفيفَ ناضجة عَثنونُها حَصِبُ

كمــا اعتمدنا التكرار في المفردة لبعض ابيــات الشعر لتأكيد جمالية الصيغ البلاغية التي طرحها ابن سنان في السياق اللغوي كقول ابي العتاهية:

دعاني إلى سعادا دواعي هوى سعادا

وقول الشاعر ابن عبد ربه:

أطلاب ذحلي ليس بي غير شادن بعينية سحر فاطلبوا عنده ذحلي

واعتمدنا ايضاً على التوازي في اللفظة كقول الفرزدق:

تبكي المراغة بالرغام على ابنها والناهقات يهجن بالإعوال

كما اعتمدنا مفردات طويلة في اللغة كقول بعض الشعراء:

ولا زوردية تزهو بزرقتها بين الرياض على حمر اليواقيت

وكلمات تمثل القُبح في المعنى مثل: تَفَهَ، تافهٌ كقول ابن بري:

لا تنجز الوعد إن وعدت وإن أعطيت أعطيت تافها نكدا

وابيات اخرى تدل على مفردات وحشية متوعرة كقول الهُذَلي:

يمشي بيننا حانوت خمر من الخُرصِ الصراصرة القطاطِ

وابيات اخرى لا مجال لذكرها تضمنتها الاستمارة المقدمة الى الطلبة.

وقــد تم قياس صــدق الاداة بعرض الاداة علــى مجموعة من المحكميــن وعددهم 9 في مجال التخصص والأخذ برأيهم لتكون الاداة في صورتها النهائية. ولقياس ثبات المقياس فقد تم احتساب الفــا كرومباخ والمساوي الى 0.87 والــذي يشير الى الثبات العالي فــي المقياس وبذلك يمكن الاعتماد عليه وتطبيقه.

عرض النتائج ومناقشتها:

بعد تطبيق الاستمارة وتحليلها بينت النتائج ما يأتي:

ظهرت ان نسبة الذين أشــروا على جمالية المفردة المجردة 12%، وان نسبة الذين أشــروا على جمالية المفردة في ســياق القــرآن الكريم 54%، بينما أظهرت أن 34% أشــروا على جمالية المفردة في سياق الشعر العربي. والجدول يوضح ذلك.

جــدول (3)

يوضح النسب المئوية الخاصة بجمالية المفردة

جمالية المفردة المجردة	جمالية المفردة في سياق القرأن الكريم	جمالية المفردة في سياق الشعر العربي
12%	54%	34%

تشير هذه النتائج الى ان اســتعداد المتعلمين لاســتيعاب الدرس القرآني ولغة القرآن هو أعلى من الشعر والمفردات المجردة ، اي ان تدريس اللغة لا يتم على اســاس المعنى المباشر له ، بل على اســاس السياق الذي توضع فيه المفردة هذا فضلاً علــى ان المفردة وحدها لا تعكس الجمالية إلاّ بالقدر الذي حدده ابن ســنان في شــروط الفصاحة التي ذكرناها سابقاً. وان المتعلمين ينأون عن الكلمــات الوحشية المتوعــرة وخاصة تلك التي تقترب فيها مخــارج الحروف مثل الصراصرة والطويلــة مثل اللازوردية ولا يــرون في الكلمات التي تشير الى قُبح في السلوك او المعنى إلاّ قبيحاً في الاستقبال حتى وان كان سياقها جميل مثلاً كلمة تافه التي وضعت في سياق شعري وهو منحى سلوكي حسن لدى طلبتنا.

ان الشــروط العربية الاصيلة التي وضعها إبن ســنان للسياق والمفردة ما تزال فاعلةً حتى يومنا هذا في اســتقبال اللغة العربية في الابداع والنثر. وبذلك فان التدريسي مطالبٌ بإيصال المفردات التي تشجع الطلبة على التفاعل مع اللغة العربية والإبداع العربي التي تجعلهم يقبلون على الدرس

ولا ينفرون منه وهذه القضية في مقدمة الأســس التي وضعتها الدراســات الحديثة للتعلم ، وفي هذا الصدد لا نجد افضل من السياق القرآني لاســتخراج المفردة والتعريف بدلالتها ووظيفتها في النص وتوضيــح جمالياتها لذلك نرى أنه من الضروري زيادة الآيــات القرآنية في تعليم الطلبة للدرس العربي وتعليمهم المفردات ودلالاتها والسياق الأجمل لها . إذ دّل الاســتقبال المتميز من قبــل الطلاب لآيات القرآن الكريم بشكل عملي ، انه يمثل الصيغة المثلى لطريقة اداء المفردة في دلالتها في السياق.

ولتبسيط اجراءات تعليم القرآن الكريم نقترح ما يأتي:

1 – وضع لون خاص بالمفردة التي يراد دلالتها الى المتعلمين ضمن الآية الكريمة .

2 – في حالة تكرار المفردة في آية اخرى نعلمها بنفس العلامة (لون خاص) ونقارن بين وظيفتها ودلالتهــا في الآيتين ليتسنى للمتعلمين معرفة اداء هذه المفردة في كلا السياقيين والفرق بين كل دلالة لهذه المفردة .

3 – نحاول استخراج المفردة ذاتها في صيغ شعرية او بيت شعري لنتعرف على احتمالات الدلالة ومتغيراتها في السياق الابداعي اللغوي العربي.

4 – محاولة جعل المتعلمين يستخدمون المفردة في سياق نثري مما يحفظون او يؤلفون في تأكيد تعرفهم على دلالة المفردة وإذا كان بالإمكان في سياق شعري .

5 – تأشــير المفردات القريبة بدلالتها للمفردة المدروسة ، ووضع حقول دلالية للمفردات القريبة الدلالــة وتشجيع المتعلمين على تذّكر الآيات او الابيات التي تدل على المفردة أو المفردات التي تنتمي الى الحقول الدلالية القريبة.

دراسة الفروقات في استقبال اللفظة تبعاً لكل من نوع الدراسة والجنس:

تم تحليل الاجابات والنتائج كمايأتي:

- للتعرف على استقبال اللفظة المجردة من حيث جماليتها تبعاً لنوع الدراسة:

لمعرفــة معنوية اســتقبال اللفظة المجردة من حيث جماليتها تبعاً لنوع الدراســة (انساني-علمي) تــم احتســاب اختبار التائي t لعينتيــن مستقلتين والمساوي الى 1.169 وهــذا يعني عدم وجود فروق معنوية بيــن التخصص الانساني والتخصص العلمي عند مستوى دلالة 0.05 وهذا يشير الى عدم المعنوية في اســتقبال اللفظة المجردة، على الرغم من ان متوســط التخصص الانساني

23.1 وبانحراف معياري 4.3 وهو اعلى من متوسط التخصص العلمي والمساوي الى 22.5 وبانحراف معياري 3.8

بمعنى ان التخصص الدراسي للطلبة لم يكن عاملاً مهماً في استقبال اللفظة المجردة من حيث الجمالية.

- للتعرف على استقبال اللفظة في سياق القرآن الكريم من حيث جماليتها تبعاً لنوع الدراسة:

لدراسة معنوية الاختلافات في استقبال اللفظة في السياق من حيث جماليتها لنوع الدراسة (الانساني–العلمي) تم احتساب اختبار التائي t والمساوي الى 9.623 عند مستوى دلالة 0.05 وهذا يشير الى وجود اختلافات في استقبال اللفظة في السياق ولصالح التخصص الانساني حيث ان متوسط الكليات الانسانية يساوي 28.1 وبانحراف معياري 4.6 اما المتوسط في الكليات العلمية فانه يساوي 25.3 وبانحراف معياري 3.9 ، وهذا يوضح بان الاختلاف في استقبال اللفظة في سياق القرآن الكريم من حيث جماليتها هي لصالح طلاب التخصص الانساني.

بمعنى ان طلاب الدراسات الانسانية لهم اهتمام اكثر باستقبال اللفظة في السياق من حيث الجمالية.

- للتعرف على استقبال اللفظة في سياق الشعر العربي من حيث جماليتها تبعاً لنوع الدراسة:

تم احتساب اختبار t لمعرفة معنوية الاختلافات في استقبال اللفظة في سياق الشعر العربي من حيث جماليتها لنوع الدراسة (الانساني–العلمي) والمساوية الى 9.611 عند مستوى دلالة 0.05 وهذا يشير الى وجود فروق في استقبال اللفظة في سياق الشعر العربي ولصالح التخصص الانساني حيث ان متوسط الكليات الانسانية يساوي 24.9 وبانحراف معياري 3.8 اما المتوسط في الكليات العلمية فانه يساوي 20.7 وبانحراف معياري 3.1 ، وهذا يوضح بان الاختلاف في استقبال اللفظة في السياق من حيث جماليتها هي لصالح طلاب التخصص الانساني.

بمعنى ان طلاب الدراسات الانسانية لهم اهتمام اكثر باستقبال اللفظة في سياق الشعر العربي من حيث الجمالية. والجدول الاتي يوضح نتائج التحليل:

جـــدول (4)

نتائج اختبار t لاستقبال اللفظة تبعاً لنوع الدراسة (انساني-علمي)

النتائج جمالية اللفظة		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار t	قيمة P
اللفظة المجردة	انساني	23.1	4.3	1.169	0.000
	علمي	22.5	3.8		
سياق القرآن الكريم	انساني	28.1	4.6	9.623	0.000
	علمي	25.3	3.9		
سياق الشعر العربي	انساني	24.9	3.8	9.611	0.000
	علمي	20.7	3.1		

- لمعرفة معنوية استقبال اللفظة المجردة من حيث جماليتها وفقاً للجنس:

تم اســـتخدام اختبار التائي t لفحص الفروق بين متوسطات استجابات الطلاب تبعاً للجنس (ذكر-انثـــى) والمساوي الى 1.036 وهي غير دالة احصائياً عنـــد مستوى دلالة 0.05 مما يدل على عدم وجود فروق معنوية بين الذكور والاناث في استقبال اللفظة المجردة من حيث جماليتها علماً ان المتوســـط الحسابي لطلاب الذكور 22.6 وبانحراف معياري 3.2 ، بينما المتوسط الحسابي للطالبات الاناث يساوي 22.2 وبانحراف معياري 2.9

- لمعرفة معنوية استقبال اللفظة في سياق القرآن الكريم من حيث جماليتها وفقاً للجنس:

تـــم احتساب اختبار التائي للفرق بين متوســـطات اســـتجابات الطلاب تبعـــاً للجنس (ذكر-انثى) والمســـاوي الى 6.135 وهي دالـــة احصائياً عند مستوى دلالة 0.05 وهذا يوضح مدى معنوية الفروق بين الذكور والاناث في اســـتقبال اللفظة في سياق القرآن الكريم من حيث جماليتها وذلك لصالح الاناث حيث ان متوســـطه الحسابي يساوي 26.6 وبانحراف معياري 4.2 بينما المتوسط الحســـابـــي للطلاب الذكور يســـاوي 23.6 وبانحراف معياري 3.5 ، وهـــذا يوضح بان الاناث يتقدمن على الذكور في الشعور والاحساس لحظة استقبال اللفظة في سياق القرآن الكريم من حيث جماليتها.

- لمعرفة معنوية استقبال اللفظة في سياق الشعر العربي من حيث جماليتها وفقاً للجنس:

لمعرفة معنوية الفروق بين متوسطات استجابات الطلاب تبعاً للجنس (ذكر-انثى) تم احتساب اختبار t والمساوي الى 9.722 وهي دالة احصائياً عند مستوى دلالة 0.05 وهذا يوضح مدى معنوية الفروق بين الذكور والاناث في استقبال اللفظة في سياق الشعر العربي من حيث جماليتها وذلك لصالح الاناث حيث ان متوسطه الحسابي يساوي 23.9 وبانحراف معياري 3.7 بينما المتوسط الحسابي للطلاب الذكور يساوي 19.7 وبانحراف معياري 3.1 ، وهذا يوضح بان الاناث اكثر شعوراً في استقبال اللفظة في سياق االسعر العربي من حيث الجمالية.

والجدول (5) يوضح تلك النتائج:

جـدول (5)

نتائج اختبار t لاستقبال اللفظة تبعاً للجنس (ذكر- انثى)

النتائج جمالية اللفظة		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار t	قيمة P
اللفظة المجردة	ذكر	22.6	3.2	1.036	0.000
	انثى	22.2	2.9		
سياق القرآن الكريم	ذكر	23.6	4.2	6.135	0.000
	انثى	26.6	3.5		
سياق الشعر العربي	ذكر	19.7	3.1	9.722	0.000
	انثى	23.9	3.7		

توصيات ومقترحات

وفي ضوء النتائج التي توصلنا اليها نوصي بما يأتي :

1 - الاهتمام بتدريس الإبداع اللغوي في آيات القرآن والشعر لترصين ملكة اللغة العربية وتعزيز قدراتها في مواجهة تحديات المستقبل من تدفق غير مسبوق في أسماء المخترعات والمكتشفات التي تعتمد لغة غير لغة العرب في العصر الحديث.

2 - بناء تعليم اللغة العربية ومقرراتها في ضوء طبيعة الابداع اللغوي التاريخي وتنمية المهارات اللغوية الابداعية المعاصرة والحديثة لدى الطلاب.

3 - توفير الحوافز والجوائز للأعمال المتميزة لدى الطلاب وتشجيعهم على الكتابة الابداعية.

4 - تشجيع الطلاب على القراءة في المجالات الادبية واللغوية والعلمية.

5 - اســـتخدام هيئة التدريس في الجامعة الاســـاليب الابداعية في تدريس اللغة العربية واستخدام الحاسوب والبرامج لتحقيق ذلك .

6 - يمكن اقتراح عدد من الدراسات ذات العلاقة بموضوع البحث ومنها:

- اعداد برنامج خاص بتنمية مهارات الكتابة الابداعية لدى طلاب الجامعة.
- اعـــداد برنامج خاص بتنمية مهـــارات الابداع اللغوي في الخطابـــة والارتجال لدى طلاب الجامعة.
- إقامة مسابقات في حفظ القرآن الكريم وحوافز كبيرة للمشاركين والفائزين.

المصادر

1 - ابراهيم، عبدالستار- الابداع قضايـــاه ... وتطبيقاته-كتاب التأصيل-القاهرة-جماعة التأصيل الادبي والتقدي- 1998.

2 – البدري، ابو الدهب – أثر استخدام برنامج في الانشطة اللغوية على تنمية الابداع والتحصيل فـــي اللغة العربية لدى طلاب الصف الاول الثانوي –رســـالة ماجستير-كلية التربية-جامعة المينا- 1998.

3 – الجاحـــظ، ابو عثمـــان عمرو بن بحر – البيـــان والتبين – جـــزء اول-دار الجيل-بيروت-1961،ص174.

4 - القرآن الكريم – آيات من القران الكريم

5 - المفتـــي، محمد امين- خبرات ابداعيـــة في تدريب الرياضيات-ندوة الابداع في المدرســـة-القاهرة-معهد جوته- 1993.

6 - الناصر، حسن جعفر – الاطر النظرية لتفعيل تعلم اللغة العربية-المؤتمر العلمي الثاني عشر حول مناهج التعليم وتنمية التفكير-القاهرة- 2000.

7 - جروان، فتحي عبدالرحمن- الموهبة والتفوق والابداع-العين-دار الكتاب الجامعي- 1999.

8 - خليفة، عبداللطيف محمد- الحدس والابداع –القاهرة-دار غريب- 2000.

9 - درويش، زين العابدين- تنمية الابداع منهج تطبيقه –القاهرة-دار المعارف- 1983.

10- عبدالوهاب، سمير-بحوث ودراســـات في اللغة العربية قضايا معاصرة في المناهج وطرق التدريس لمرحلة الاعدادية-المكتبة العصرية- 2002.

11- مسعـــود، عبدالوهاب- اللغة والابداع –ندوة الابداع والتعليـــم العام-القاهرة-المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية- 1991.

12- محمـــد، احمد محمد – الابـــداع وتعليم نصوص اللغة العربية-نـــدوة الابداع والتعليم العام-القاهرة-المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية- 1991.

13- مدكور، علي احمد- تدريس فنون اللغة العربية –القاهرة-دار الفكر العربي- 2000.

مقترح لتطوير منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها للمرحلة الإعداديّة

بحث مقدّم إلى مؤتمر الشارقة الدولي الثاني «اتجاهات حديثة في تعلّم اللغة العربيّة وتعليمها»

أ.د.عزالدين محمدأمين سليمان

جامعة صلاح الدين – أربيل – العراق

كلية اللغات – قسم اللغة العربيّة

المقــدمة

الحمد لله ربّ العالمين، والصلاة والسلام على أشرف خلقه محمدٍ خاتم الأنبياء والمرسلين، وعلى من تبعه بإحسان إلى يوم الدين.

أمّــا بعد: فتعدّ قضية المنهج من أبرز ما يواجه تعليم اللغــة العربيّة للناطقين بغيرها، لعدم توافر مناهــج متكاملة الأبعاد والمحاور يمكــن اعتمادها في تحقيق متطلبات تعليــم اللغة العربيّة لدى الناطقين بغيرها بصورة أفضل، ومن أهمّ ما تفتقرُ إليه مناهج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها أنهــا لم تتألّف مــن المقررات الشاملة وطرائق التدريس الحديثة، إلــى جانب قلة توافر المعلمين المؤهلين معرفيًّا ومهنيًّا، وهذهِ المشكلة المنهجيّة هي التي حفّزتنا على القيام بكتابة موضوعٍ رأينا تسميته بـ(مقترح لتطوير منهج اللغة العربيّة للناطقين بغيرها للمرحلة الإعداديّة)، مساهمةً منّا في حــلّ جانبٍ من المشكلات التي تواجه هــذا المنحى، فالمجتمعات في هذا العصر في تنامٍ مستمر، وتنعكسُ هــذهِ السمةُ بالضرورة على التربية، ومن ثَمَّ على المنهج الذي يجب أن يتَّسم هو الآخر بالتطوّر، ليُواكبَ ما يطرأ على المجتمع من تغيّرات، ولذا يمثّل هدف هذا البحث إلقاء الضوء على الأسس العلميّة لتصميم منهج تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها للمرحلة المذكورة. وبعد إجالة الفكــر في هذا الموضــوع، والتنقير في المصادر وجدنا أن البحث قد أخذ مسيره على هذا النحو: التمهيد، ما يحتاجه التلميذ من الكفايات، وهي: (الكفاية اللغويّة، الكفاية الاتصاليّة، الكفاية الثقافيّة)، والمهارات اللغويّة التي ينبغي تنميتها للتلميذ، وتنظيم المحتوى للنموذج المقترح، الذي ينقسمُ إلى: (المحتــوى اللغوي، المحتوى الثقافي،محتوى المضمون التربــوي)، وطريقة التدريس المقترحة لهذا النموذج، والوســائل التعليميّة، والتقويم. وتوصّل البحثُ إلى نتائجَ ثبتناها في موضعها، وهي خلاصــةُ ما توصّل إليها البحث، ثمّ قائمة بالمصــادر والمراجع المعتمدة في البحث، آملاً من الله تعالى أنني ســاهمتُ ولو بجزءٍ يسير في تطوير جانبٍ من مناهج اللغة العربيّة للناطقين بغيرها. ومن الله التوفيق.

تمهـيد

تعدّ اللغةُ ظاهرةً إنسانيّة اخترعها الإنسانُ للتعبير عن مشاعره وحاجاته التي لا يمكن الاســتغناء عنها، وهي وســيلته التي يتصلُ بها مع الآخريــن، ويستعملها لأداء وظائف مختلفة (أحمد: 73)[446]، لا تستقيمُ حياته خاليةً منها.

واللغــةُ متغيّرة ومتجدّدة دائماً على وفقٍ من ضوابط معيّنة تنطبعُ بها تعبيراتُ كلّ قوم بلغتهم عن أغراضهــم (ابن جني: 1/ 34)[447]، ولا بُدّ أن يغطى كلّ حدث بدالّ لغويّ مفرداً كان أم مركّبا. ووظيفة اللغة تتخطّى حدود أغراض الناس، وتصريف شــؤونهم إلى الهدف الجوهريّ الذي عن طريقــه يتمّ رقي المجتمع وبناء الحضارات، وهو التواصُــل الفكريّ (علي: 64)[448]، أي قدرة الإنسان على نقل أفكاره إلى الآخرين عن طريق اللغة (أحمد: 20)[449]، فلولا اللغة لما اســتطاع البشر الحفاظ على الحضارة والثقافة والتراث الممتد عبر أغوار التاريخ (الحمداني:16)[450].

واللغــةُ تحقّق ناطقيّة الإنســان بشقيها الفكريّ والعمليّ، ومن ثَمَّ تجعلــه لأن يكون خليفة الله في الأرض، تماماً كما عبّر عن ذلك قوله تعالى: [وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الأَرْضِ خَلِيفَةً][451]. ولحكمة أودع الله جماليّة اللغة وروعتها وبيانها في القرآن الكريم، كما أشار إليه قوله تعالى: [وَإِنَّهُ لَتَنْزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ * نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الأَمِينُ * عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنْ الْمُنذِرِينَ * بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ][452]، وإن نشرَ اللغة العربيّة بين الشعوب الإســلاميّة في مقدمة الوسائل الفعّالة التي تساعدُ علــى إيجادِ التقارُب الفكريّ بيــن هذه الشعوب، لأنها تحملُ في طياتها القيم الروحيّة التي يمنحها الإســلامُ لكلّ مسلم، كما تكمُن فيها روح الألفة والمودّة والأخــوة التي تربطُ بين قلوب المسلمين برباــط وثيق، ومن هنا يمكن القول: «إن اللغة العربيّــة تربطُ بين المسلمين في مشارق الأرض ومغاربها برباطٍ فكريّ ولفظيّ، لأن القرآن ليس مجرّد مبادئ وتعاليم منعزلة من الظاهر اللفظيّ، وأن إعجاز القرآن منوط باللغة العربيّة، واللغةُ العربيّة بطاقتها وثرائها لجديرةٌ بأن تكون وســيلةً للتفاهُم بين الشعوب المسلمة في كلّ مكان، وعوناً على المحافظة على الوحدة الفكريّة والمظهريّة بيــن أفرادها وجماعاتهــا، وأن الوحدة الفكريّة بين المسلمين تلعــبُ دوراً مهمًّا في هذهِ المرحلة

446- يحيى أحمد: الاتجاه الوظيفي ودوره في تحليل اللغة: 73.
447- ابن جني: الخصائص: 1/ 34.
448- محمد محمد يونس علي: المعنى وظلال المعنى (أنظمة الدلالة في العربيّة): 64.
449- نوزاد حسن أحمد: المنهج الوصفي في كتاب سيبويه: 20.
450- موفق الحمداني: اللغة وعلم النفس (دراسة للجوانب النفسية للغة): 16.
451- سورة البقرة، الآية: 30.
452- سورة الشعراء، الآيات: -192 195.

الحرجة التي يمرّ بها العالم العربيّ والإسلاميّ»(الإلوائي:5)[453].

وعندما نتعرّض لمناهج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها لا بُدّ أن نأخذ بعين الأهميّة الهدف من ذلك، وهو تحقيق أغراض مهمّة، منها: فهم كتاب الله، وسـنّة رسوله، وفهم كلام العرب من شعرٍ ونثـر، وقصص، وخُطَب، وغير ذلك، وتنمية القـدرة على التعامُل اليوميّ بين العرب وغيرهم، وفتـح قنـوات التواصُل الثقافيّ والعلميّ بيـن الطرفين، مما يعمّق من ترابُـط الشعوب المسلمة وتواصُلها (الحاج عبدالله: 44)[454].

ويعتري تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها نقص واضح في توافر كتب دراسيّة وبحوث متخصّصة تغني هذا الجانب الحيويّ، وما تزالُ التجارب في هذا السبيل متواصلة، ولكنّها لم تُرضِ الطموح، وإننا بحاجةٍ إلى مزيدٍ من الجهود والدراسات الجزئيّة المتيسّرة لنجد الوسائل التي تساعدُ متعلّمي العربيّة من الناطقين بغيرها باسـتثمار المعطيات اللسانيّة والوسائل التقنية المتطوّرة (زاده: 44)[455]، ومن هنا جاء هـذا البحثُ المتواضع ليُسهمَ في تطوير منهج اللغة العربيّة للناطقين بغيرها للمرحلة الإعداديّة (الصفوف: 10، 11، 12).

ما يحتاجه التلميذ من الكفايات:

يسعى المنهج المقترح إلى تمكين الطالب في المرحلة الإعداديّة من الكفايات الثلاث الآتية (الفوزان وآخرون: 3)[456]:

أ- الكفايـة اللغوية: وهي تعني مدى قدرة المتعلّم على إتقـانِ النظام الصوتيّ للغة العربيّة، ذلك أن الكلامَ «عبارةٌ عن سـلسلةٍ متصلة من الأصوات»(السعران: 104)[457]، وهو «ذلك النشاط الفـرديّ الذي يقومُ به المتكلّـم عندما يُخرج اللغة من حيّز الوجود بالقوّة إلى حيّز الوجود بالفعل، بإحداثـه أصواتاً مسموعة مفيدة معنى»(علـي: 70)[458]، ومعرفته بقدر كافٍ من مفردات اللغة فهماً واستعمالاً، وكذلك معرفته بتراكيب اللغة العربية وقواعدها الاساسية نظرياً وتطبيقياً. والكفايةُ اللغويُّة تضمُّ:

1- المهارات اللغويّة الأربع: الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة.

2- العناصر اللغويّة الثلاثة: الأصوات، المفردات، التراكيب.

453- محيي الدين الإلوائي: الطريقة المثلى لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: 5.
454- محمد بخير الحاج عبدالله: إشكالات نظريّة وتطبيقيّة في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها: 44.
455- عيسى متقي زاده: الحاجات اللغويّة العمليّة لمتعلمي العربيّة من الناطقين بغيرها: 44.
456- عبدالرحمن إبراهيم الفوزان وآخرون: العربية بين يديك (كتاب التلميذ): 3.
457- محمود السعران: علم اللغة: 104.
458- محمد محمد يونس علي: المعنى وظلال المعنى (أنظمة الدلالة في العربيّة): 70.

ب- الكفايــة الاتصاليّة: وهي ترمي إلى تمكّــن الطالب من الاتصال بأهل اللغة من خلال السياق الاجتماعــيّ، بحيث يمكنه التفاعل مع أصحاب اللغــة مشافهةً وكتابةً، والتعبير عن نفسه بصورةٍ مقبولة في المواقف الاجتماعيّة المختلفة.

جــ- الكفايــة الثقافيّة: ينبغي أن يزوّد المتعلّم بجوانب متنوّعة مــن الثقافة اللغويّة، ومنها الثقافة العربيّة الإســلاميّة، إلى جانب قَدْرٍ من الثقافة العالميّة العامّــة، والثقافة الإقليميّة والمحليّة، التي تتناسبُ والذوق الرفيع، ولا تخالفُ القيم الاجتماعيّة.

المهارات اللغويّة التي ينبغي تنميتها للتلميذ:

لقــد أولى الباحثون في مجال تعليم اللغــة العربيّة للناطقين بغيرها عنايةً كبيرة بالمهارات اللغويّة الأربــع، التي هي: الاســتماع، والكلام، والقراءة، والكتابة، وهــذهِ المهارات ليست منفصلة عن بعضهــا، وإنما هنــاك عَلاقةٌ وطيدةٌ تربطها علــى نحوٍ متكامِل، فالصوتُ يجمــعُ بين مهارتَي: الاســتماع والكلام، بينما يجمعُ الرمز الكتابيّ «الحروف» بين مهارتَي: القراءة والكتابة، والكلام والكتابة تعدّان مهارتَي الإنتاج، والقراءة والاســتماع مهارَتي: استقبال واستيعاب، ويعني ذلك أن المهاراتِ اللغويَّة كلها تتداخلُ وتتكاملُ بعضها مع بعض في استخدام اللغةِ استخداماً وظيفيًّا، ومن ثَــمَّ ينبغي أن تنطــوي كلّ مهمّة من مهمّات اللغة في برنامج تعليم اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها علــى مهاراتِ اللغة وعناصرها بصورةٍ متوازنــة ومتفاعلة، كما ينبغي أن تنطوي كلّ مهمةٍ من مهمّــات اللغة في قاعة الدرس على أكثر من مهارةٍ لغويّة واحدة، فهذهِ المهارات لا بُدَّ أن تتداخلَ وتتكاملَ قَدْر الإمكان (عبدالله: 223)[459]، لأنها أســاسٌ تنطلقُ بموجبه عمليّة تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها (طعيمة: 115)[460]. وإن تعليمَ اللغة العربيّة بالطرق الحديثة ذو عطاء أدرّ، لأنها تنطلقُ على أساس الدراســات الواقعيّة، والتجارب العلميّة، وتهتمّ بالمهارات اللغويّة التي تضمنُ مقدرة الدارســين على التفاعُل مع اللغة العربيّة وممارســتها. فتعلّم اللغة ممارســة واستعمال، واتصال بين الطالــب والمعلّم، وبين الطالب وزميله، ومجتمعــه (عبدالعزيز وصالح:1)[461]، ولذلك من الضروريّ وضع منهج مبنيّ على أســسٍ علميّة تربويّة، يتماشى مع تلك النظرةِ الحديثة في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها للمرحلة الإعداديّة وتعلّمها.

459- عمر الصديق عبدالله: العربيّة للناطقين بغيرها (تعليم مهارة الاستماع لغير الناطقين بالعربيّة): 223.
460- رشدي أحمد طعيمة: تعليم العربيّة لغير الناطقين بها (مناهجه وأساليبه): 115.
461- ناصف مصطفى عبدالعزيز ومحيي الدين صالح: العربيّة للحياة: 1.

تنظيم المحتوى:

يُقصد بمحتوى المنهج مجموع الخبرات التربويّة من الحقائق العلميّة والمعلومات والميول والاتجاهات والقيم والمهارات، التي يُخَطّط لها في ضوء أهداف المنهج لتحقيق النمو الشامل للطلبة، وهذا يقتضي أن تكون الخبرات التي يشملها المحتوى هادفة، يخطّط لها على وفق أسسٍ ومعاييرَ معيّنة (العزاوي: 137)[462].

ويقسم الخبراء والمختصون في مجال تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها المحتوى إلى:

أولاً: المحتوى اللغويّ.

ثانياً: المحتوى الثقافيّ.

ثالثاً: محتوى المضمون التربويّ.

أولاً: المحتوى اللغويّ: إن اختيارَ المادّة اللغويّة في تعليم اللغة للناطقين بغيرها مهم للغاية (زاده: 48)[463]، واللغةُ نظامٌ متكامل، لا يمكن الفصلُ بين جوانبه، إلاّ أن هناك أسباباً تعليميَّة تجعلُ معدّي مناهج اللغة يقسّمونها إلى عناصرَ ثلاثة:

1- الأصوات: إن الإجادة في نطقِ أصواتِ اللغة هي المدخلُ الصحيح، والطريقُ الأمثل لتعليم اللغةِ الأجنبيّة وتعلّمها، وإن كثيراً من الطرق القديمة في تعليم اللغة لم تستطع أن تخرّج متحدثين باللغة، لأنها تركّز على مهارَتي: القراءة والكتابة (الفوزان وآخرون: 13)[464]. ومن هنا ينبغي معرفة أصوات العربيّة وحروفها ومفرداتها معرفة بصريّة وصوتيّة وإدراكيّة، فهي أهمّ خطوة لتعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، والمشتغلون بتعليم اللغات يميلون إلى البدء بالمرحلة الصوتيّة، التي يُقصد بها تلك المدّة التي يقضيها متعلّم اللغة مستمعاً وناطقاً لها، ويقتصرُ الأمرُ في دروس المرحلة الصوتيّة على عرضِ مجموعةٍ من الصور والرسوم التي تساعدُ على تنمية مهاراتٍ معيّنة (جامعة إفريقيا العالميّة:9)[465]، فالغرضُ الأساسُ لتعليم اللغات هو تمكينُ الدارس من الاتصال بالآخرين، وثمة مصطلحات أساسيّة في تدريب المرحلة الصوتيّة (طعيمة: 459)[466]، وهي:

462- رحيم كرو العزاوي: المناهج وطرائق التدريس: 137.
463- عيسى متقي زاده: الحاجات اللغويّة العمليّة لمتعلّمي العربيّة من الناطقين بغيرها: 48.
464- عبدالرحمن إبراهيم الفوزان وآخرون: العربيّة بين يديك: 13.
465- جامعة إفريقيا العالميّة: وثيقة تطوير مناهج معهد اللغة العربيّة لجامعة إفريقيا العالميّة: 9.
466- رشدي أحمد طعيمة: تعليم العربيّة لغير الناطقين بها (مناهجه وأساليبه): 459.

أ- التعرّف الصوتيّ: وهو إدراك الصوت وتمييزه عند سماعه منفصلاً أو متصلاً، وفيه يتمّ عرضُ مجموعةٍ من الصور التي يرد في أسمائها الصوت المطلوب التدريب عليه، ويقومُ المعلّم بنطق أسماء هذهِ الصور مع التركيز على الصوت المطلوب، ويكرّر الطالب أداء هذهِ العمليّة، ثم يكلّف المعلّم الطالبَ بالنظر إلى صورةٍ أخرى، ونطق أسمائها، وإبراز الصوت الذي حدّده المعلّم له، وهكذا.

ب- التمييز الصوتيّ: وهو إدراك الفرق بين صوتين وتمييز كلّ منهما من الآخر عند سماعه أو نطقه، ويُعرض فيه صور لأشياء تشتملُ أسماؤها على أصوات يطلب التمييز بينها، ويقومُ المعلّم بنطق أسماء هذه الأشياء مع التركيز على الصوتين المتقابلين اللذين يريدُ تدريب التلاميذ على التمييز بينهما.

جـ- التجريد الصوتي: وهو استخلاص صفات الأصوات، وإبرازها في مواضع مختلفة من الكلمة، لتمييزها عن غيرها من الأصوات المقاربة لها في اللغة، والهدف من ذلك هو تدريبُ الطالب على التعميم، وتعرّف الصوت المعيّن. ويُعرض في تدريبات التجريد الصوتيّ الصوتُ المقصود في حالاتٍ ثلاث: مفتوحاً، ومكسوراً، ومضموماً، من خلال صور تشتملُ أسماؤها على هذا الصوت منطوقاً في أول الكلمة في ضوء المعنى المعجميّ.

2- المفردات: المفردات عنصرٌ أساس من عناصِر اللغة، لذا فإن تعليمَ المفرداتِ مطلبٌ من مطالب تعلّم اللغة العربيّة، وفي القراءة يكون الاعتمادُ على قدرة القارئ على فهم المفردات التي يتكوّن منها النصّ المقروء، وإدراك العَلاقة بينها من خلال وجودها في سياق الجملة. ومفردات اللغة متباينة ومختلفة من حيث الأنواع، ومن حيث المعنى، ومن حيث المجرّد والمحسوس، ومن حيث الشهرة والوضوح، والغموض في المعنى، وتحوي اللغةُ العربيّة كلماتٍ تتضمّن كلّ منها أكثر من معنى، وهذا ما يُسمّى بالمشترك اللفظيّ (ابن فارس: 269)[467]، إضافةً إلى أن اللغةَ العربيّة غنيّة بالمترادفات (عبدالله والغالي: 78)[468]، ويعني الترادف في اللغة: أن يدلَّ لفظانِ أو أكثر على معنى واحد (السيوطي: 1/ 405)[469]، وعلى هذا الأساس ينبغي استخدام عمليّة ضبط المفردات في مناهج تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، لتمكينهم على بناء ثروةٍ من الكلمات، وإن الحرصَ على ضبطِ عددِ المفردات المقدّمة، وضبط مدى حسّيتها وتجريدها، وتكرار هذه المفردات يؤدّي إلى تثبيتها، وسهولة استخدامها، لذا فثمّة مجموعة من المعايير التي ينبغي أن

467- ابن فارس: الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها: 269.
468- عبدالحميد عبدالله وناصر عبدالله الغالي: أسس إعداد الكتب التعليميّة لغير الناطقين بالعربيّة: 78.
469- جلال الدين السيوطي: المزهر في علوم اللغة وأنواعها: 1/ 405.

تراعى في اختيار مفردات المحتوى اللغويّ (مدكور وهريدي: 105- 106)[470]، وهي:

أ- التواتر/ Frequency: بمعنى تفضيل الكلمات الأكثر شيوعاً على غيرها.

ب- التوزّع، أو المدى/ Range: ويُقصد به تفضيل الكلمة التي تستخدم في أكثر من بلدٍ عربيّ على تلك التي توجدُ في بلدٍ واحد.

جـ- الإتاحة/ Availability: أي تفضيل الكلمة التي تكون في متناول المتعلّم والتي تؤدّي معنى محدداً.

د- الألفة/ Familiarity: أي تفضيل الكلمة التي تكون مألوفةً عند الأفراد على الكلمة المهجورة النادرة الاستخدام.

هـ- الشـمول/ Coverage: وهو تفضيل الكلمة التي تغطّي مجالاتٍ عدّة في وقتٍ واحد على تلك التي لا تخدمُ إلا مجالات محدودة، فعلى سـبيل المثال: كلمة (بيت) أفضل من كلمة (منزل)، فيمكن القول: بيت = منزل، بيت الله = الكعبة...إلخ.

و- الأهميّة: هو تفضيل الكلمة التي تُشبع حاجةً معيّنة عند الدارسين، وتحقق رغباتهم.

ز- الفصاحة: هي تفضيل الكلمة العربيّة الفصيحة على غيرها (طعيمة: 195)[471].

وينبغي أن تُستقصى مفردات المحتوى من المصادر الآتية:

أ- القرآن الكريم.

ب- قوائم الشيوع لمفردات اللغة العربية.

جـ- مفردات الثقافة الإسلاميّة.

د- المفردات المستخدمة في كتب تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها.

3- التراكيب اللغوية:

بنـاءً علـى أن اللغةَ تركيب، وليست كلماتٍ مفردةً منعزلة، أصبـح للتركيب اللغويّ أثرٌ مهم فـي بناءِ المادّة التعليميّة، وأهم ما يجب مراعاته في محتوى التراكيب اللغويّة لمنهج اللغة العربيّة للناطقين بغيرها يتمثّل في (مدكور وهريدي: 107)[472]:

470- علي أحمد مدكور وإيمان أحمد هريدي: تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها (النظرية والتطبيق): 105- 106.
471- رشدي أحمد طعيمة: تعليم العربيّة لغير الناطقين بها (مناهجه وأساليبه): 195.
472- علي أحمد مدكور وإيمان أحمد هريدي: تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها (النظرية والتطبيق): 107.

أ- التدرّج في تقديم التراكيب من السهل إلى الصعب.

ب- التدرّج في تقديم التراكيب من البسيط إلى المركّب.

جـ- توزيـــع التراكيب والقواعد على الدروس المقدّمة في المحتوى، بحيث لا يستخدم التركيب إلا بعد التأكّد من استيعاب السابق.

د- الإكثار من التدريبات باستخدام التراكيب اللغويّة.

هـ- توزيـــع التراكيب اللغويّة علـــى دروس الكتاب المقرّر، بحيث لا يقدّم تركيب جديد إلا بعد أن يستوعب الطالب التراكيب السابقة (يونس والشيخ: 352)[473].

و- التركيز على الجانب الوظيفيّ في تقديم القواعد النحويّة والصرفيّة.

ز- تعويـــد الطالب على تشكيل تراكيبَ تمثّل عدولاً عمّا هو مرســـومٌ في قواعد النحويين، مثل: التحويل (التقديم والتأخير، والحذف، والزيادة)، والاستبدال.

حـ- أن تشمـــلَ تراكيبُ القواعد النحويّة الوظيفيّة والنظريّـــة، حيث تكون القواعد النظريّة (النحو والصرف) مـــن الموضوعات المختارة اختياراً خاصًّا، وتتفق مـــع حاجات الطلبة الأجانب فـــي المرحلة الإعداديّة، ومن هنا ينبغي أن تضـــمّ التراكيب المقدّمة في هذه المرحلة الأنماط الأساســـيّة التي لا يستغني عنها الطالـــب الناطق بغير العربيّة في الممارســـة الطبيعيّة للغة العربيّة في هذا المستوى من:

- الجمل الإخباريّة (الاسميّة والفعليّة).

- أسلوب الاستفهام البسيط: نعم، أو: لا.

- الأزمنة اللغويّة الأساسيّة: الماضي، الحاضر، المستقبل.

- أساليب النفي البسيط: لا، ما، ليس.

- مجموعـــات الكلمات الوظيفيّة الشائعة والسهلة، مثل: الضمائر، أســـماء الإشـــارة، الأســـماء الموصولة، الظروف، أدوات النهي، حروف الجر، حروف العطف...

- بعض الأساليب الأخرى الشائعة، مثل: النداء، التعجّب، الشرط (في أبسط صورها).

473- فتحي علي يونس ومحمد عبدالرؤوف الشيخ: المرجع في تعليم اللغة العربيّة للأجانب من النظرية إلى التطبيق: 352.

ثانياً: المحتوى الثقافي:

لمصطلــح الثقافة تعريفات كثيرة ومتعدّدة، لكن المقصود به في ميدان تعليم اللغات الأجنبية ليس المعنــى المعجميّ الذي يشيرُ غالبــاً إلى قضايا الفكر والتعليــم والأدب (ابن منظور: 2/ 111-112)[474]، بــل المقصود منه المعنى الانثروبولوجي، وهو: أســلوب حياة مجتمع ما، وما يؤثر في ذلك الأســلوب (حسيــن: 125)[475]. والثقافة تحتلُّ مكانةً مهمّة في تعليــم اللّغات الأجنبية، وتعدّ مكوِّنا أساســاً ومهمًّا لمحتوى المواد التعليميّــة، فينبغي أن يأخذ التعلّم الثقافي مكانه بوصفه جــزءاً مكملاً لتعلّم اللغة، والعكس صحيح، أي أن اللغة جزءٌ مكمل لتعلّم الثقافة (Byron and Morgan and Colleagues: 4-5)[476]، فاللغةُ والثقافةُ وجهانِ لعملةٍ واحدة. وفيما يخصّ الثقافة الإســلاميّة فإن تأثيرها في نفوس الأجيال مرهون بحسن تعلّم العربيّة من خلالها، وللمعلّم أثــرٌ كبير في ذلك، لأن فهمَه للثقافة الإســلاميّة يُعينه على مناقشة المحتوى الثقافيّ مع المتعلمين وحســن تفسيره لهم (الريح: 98)[477]. وبالرغم من أن نجــاحَ عمليّة التدريس يتوقّف على كثير مــن العوامل، فإن المختصين يذهبون إلى أن المعلّم هو المفتاح الرئيس في العمليّة التعليميّة كلّها، فالمعلّــم الجيّد يمكنُ أن يعــوّض أيّ نقصٍ أو تقصيرٍ محتمل في البرامــج والنشاطات والمناهج المدرسيّة والإمكانات الماديّة الأخرى (الطّيطي: 183)[478].

ويُقصد بالثقافة الإسلاميّة: مجموع المعتقدات والمفاهيم والمبادئ والقيم الإسلاميّة، وأنماط السلوك التي يقرّها الدينُ الإســلاميّ متمثّلا في القرآن الكريم والسنّة النبويّة (طعيمة: 119)[479]. وبذلك فإن الثقافة الإســلاميّة تتناولُ حياةَ الإنسان إلى ما بعد موته، وهي تتناولُ المجتمعَ ما شاء الله لهذا الكون أن يبقى، وتشملُ العَلاقة بين الإنسان ونفسه، وبينه وبين المجتمع، وبينه وبين الكون، وبينه وبين الخالق، وتستلهم هذا النمط كلّه روحُ الإســلام في صورةٍ من صُور العَلاقة، وكلّ شكل من أشكال التطوّر، ويستمدّ هذا النمط خصائصه من مصدرٍ إلهيّ أنعمَ الله به على الإنسان، ومنحه إيُّاه دستوراً وعقيدة (طعيمة: 317)[480].

474- أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور: لسان العرب: 2/ -111 112.
475- عبدالله أبو بكر حسين: منهج مقترح لتعليم العربيّة في معاهد تعليم العربيّة الأهلية بمدينة مقديشو: 125.
476- Michal Byron and Carol Morgan and Colleagues: Teaching and Culture, P.P 4-5.
477- تاج السر حمزة الريح: إعداد معلّم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها في أمريكا (نموذج مقترح): 98.
478- محمد محمد الطيطي: تنمية قدرات التفكير الإبداعي: 183.
479- رشدي أحمد طعيمة: الثقافة العربيّة الإسلاميّة بين التأليف والتدريس: 119.
480- رشدي أحمد طعيمة: المرجع في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى: 317.

ثالثاً: محتوى المضمون التربويّ:

يمكن تناول المضمون التربويّ لمحتوى المنهج المقترح بالعنوانات الآتية:

أ- النظرة التربويّة لمحتوى البرنامج.

ب- التدريبات.

جـ- المصاحبات، أو المعينات.

أ- النظـرة التربويّة لمحتوى البرنامج: يُقصد بالمضمون، أو التناول التربويّ مضمونُ الدروس، وأسـلوب معالجتها من حيث تنسيقُ مادّة المحتوى وتنظيمها من مفردات المنهج وتجميعها لتحديد ما يجب تقديمه في كلّ مرحلةٍ من نصوص أساسـيّة ونوعيتهـا (الناقة وطعيمة: 58)[481]. وفي ضـوء هذا فإن تبسيط محتوى مواد المنهج المقترح لتعليم اللغـة العربيّة للناطقين بغيرها يحتاجُ إلى عملٍ مُضـنٍ ودقيق وفعّال، لطبيعة اختيار النصوص والتراكيـب التي تنمّي روح التعاون، والتسامح، واحترام الآخرين، في البيئة الأسريّة، والمجتمع، وبيئة المدرسة من المعلّمين والطلبة.

ب- التدريبات: التدريبُ أسـلوبٌ وطريقةٌ لتغيير سـلوك التلميذ في التعلّم، حيث إن المعلّم يوجّه المتعلّم، والمتعلّم يقومُ بالأعمـال المطلوبة. والتدريباتُ تسهمُ في تحسين عمليّة التعلّم وتجويدها، وإذا ما عُولجت التدريباتُ بشكلٍ تربويّ صحيح وفنيّ حُلّت مشكلات المتعلمين، وأدّت إلى جودة المحتـوى، وتقدير موقف الطالب، وتعزيز ما تعلّمه وتثبيته، ولذلك فإن التدريباتِ من أهمّ الأمور في عمليّة التدريس، لأنها تمثّل الجانبَ العمليّ والتطبيقيّ في تعلّم اللغة العربيّة، وتثبيت المهارات المقصودة. وذكر الخبراء في مجال تعليم اللغة أن التدريباتِ تسهمُ إسـهاماً كبيراً في برامج تعليم اللغات الأجنبية، وهي توضّح الأمور الآتية (الناقة وطعيمة: 298)[482]:

1- أهداف المنهج.

2- إثارة دوافع المتعلّم للتعلّم والتقدّم.

3- تقويم التحصيل الدراسيّ في الفصل.

جـ- مصاحبات المادّة التعليميّة (المعينات):

ينبغي أن يُصاحب المادّة التعليميّة ما يأتي (عبدالله والغالي: 13)[483]:

481- محمود كامل الناقة ورشدي أحمد طعيمة: الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى: 58.
482- المرجع نفسه: 298.
483- عبدالحميد عبدالله وناصر عبدالله الغالي: أسس إعداد الكتب التعليميّة لغير الناطقين بالعربيّة: 13.

1- دليل المعلّم.

2- كرّاسات التدريبات أو التطبيقات.

3- كتاب المطالعة الإضافيّ.

4- الوسائل السمعيّة البصريّة.

امّا محتوى الوحدات الدراسية في السنوات الثلاث فتشمل المواد الآتية:

1- فهم المسموع

2- المحادثة

3- القراءة

4- الكتابة

5- التراكيب

6- التعبير المقيّد

طريقة التدريس المقترحة:

أشـــارت التجارب الناجحة في تعليم اللغات الأجنبية إلى عدم تبنّي طريقة دون غيرها في التعلّم، بل ينبغي اســـتخدام الطرائق المختلفة والمعروفة بناءً على حاجات الواقع التعليميّ، فليس من بين تلك الطرائق طريقة مُثلى تلائمُ كلّ الطلاب والطالبات، والبيئات، والأهداف، لأن لكلّ طريقة من طرائق تعليم اللغات مزايا ومحاســـن، وأوجه قصور، وعلى المعلّم أن يقومَ بدراسة تلك الطرائق، واختيار ما يناســـبُ الموقف التعليميّ الذي يجدُ نفسه فيه (الفـــوزان وآخرون: 49)[484]، فيُترك الفرصةُ له لكي يبتكرَ ويُبدعَ الطريقةَ الملائمة لظروف طلابه. والمعلّم الرشيد هو الذي تتوافر فيه الكفاية اللغويّة والثقافيّة والمهنيّة، ويستطيع أن يخطّط للبرنامج وللموقف التعليميّ تخطيطاً سليماً، ويعدّ المادّة التعليميّة المناســـبة، ويختار الطريقة الجيّدة والمناســـبة للظـــروف البشريّة والمكانيّة والزمانيّـــة التي يعيشها هو وطلابه (مدكـــور وهريدي: 288)[485]، وعليه أن يقومَ بربط دروس العربيّة بالأحداث الإسلاميّة قديماً وحديثاً، لأن اللغةَ العربيّة سجلٌ دقيق لتلك الأحداث، إلى جانب عوامل التأثر والتأثير المتبادلة بين الطرفين (الحاج عبدالله: 73)[486].

484- عبدالرحمن إبراهيم الفوزان وآخرون: العربية بين يديك: 49.

485- علي أحمد مدكور وإيمان أحمد هريدي: تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها (النظرية والتطبيق): 288.

486- محمد بخير الحاج عبدالله: إشكالات نظرية وتطبيقية في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها: 73.

الوسائل التعليميّة:

للوســـائل التعليميّة أهميّة كبيرة في تعليم اللغات، فهي جزءٌ لا يتجزّأ من عمليّة التعليم، فمن شأنها – إضافـــةً إلى المساهمة في توضيح المفاهيم، وتشخيـــص الحقائق – «أن تضيفَ إلى محتويات المواد الدراســـيّة حيويّة، وتجعلها ذات قيمة عمليّة، وأكثر فعاليّة، وأقرب إلى التطبيق»(الدريج: 172)[487]، لذا يجب أن تزوّد المادّة التعليميّة أو المنهج بالوســـائل التعليميّة المتنوّعة، التي تثري المادّة، وتدفعُ المتعلّمين إلى الفهم والاســـتيعاب التام لها، وتساعدهم على ترســـيخ المعلومات في ذاكرتهم، وربطها في مخيلتهم بأشكال وألوان وأصوات، وغيرها، فتبقى عالقةً بالذهن، سهلة عند محاولة اســـترجاعها (الدريج: 172)[488]. وتشملُ الوسائل التعليميّة: الكتاب المدرسيّ، السبورة، الأقلام، الحاســـوب، الأفلام التعليميّة، التسجيلات الصوتيّة، جهاز العرض الأماميّ، وغيرها من الوسائل التعليميّة الحديثة.

التقـــويم:

يُقصد بالتقويم: البحث عن مدى تحقيق الأهداف التعليميّة المرسومة وكشفها، أي المطلوب تحقيقها، وهـــو بمثابة التشخيص عن الخلل في العمليـــة التعليميّة وعلاجه (العزاوي: 148)[489]. فالتربيةُ لـــم تعد مجرّد تحصيـــل العلم، ونقل التراث الثقافيّ البشريّ من جيلٍ إلى جيلٍ آخر فحسب، بل إن النمو في نظر الفلسفة التربويّة يتحقّق من مجموع الخبرات والمهارات والقدرات والقيم والمفاهيم الصحيحة التي يكتسبها المتعلّم من خلال نشاطٍ يقومُ به، ولذلك أصبح العلمُ وســـيلةً وليسَ هدفاً أو غاية، لقد حان الوقتُ لأن نعطيَ التقويمَ ما يستحقّه من اهتمام ورعاية، لأنّنا في ضوئه نستطيعُ أن نقوّم العملية التعليميّة التقويميّة ككل، والتقويمُ لا يقتصرُ علىً قياسٍ وتقديرٍ وتحصيلٍ للمعلومات، واكتســـاب المعارف فحسب، بل يجب أن يشملَ جميع جوانب الشخصيّة (إبراهيم والكلزة: 121)[490]، مثل: التقييم، والتشخيص، بمعنى تحديـــد نقاط القوّة ومواطن الضعف، وتقويم الاعوجاج، والمتابعة، والتغذية الراجعـــة، التي تتمّ من خلال إخراج المخرجات إلى المدخلات لتدخل النظام من جديد مرَّة أخرى (العزاوي: 149)[491].

487- محمد الدريج: مدخل إلى علم التدريس (تحليل العملية التعليميّة): 172.
488- المرجع نفسه: 172.
489- رحيم كرو العزاوي: المناهج وطرائق التدريس: 148.
490- فوزي طه إبراهيم ورجب أحمد الكلزة: المناهج المعاصرة: 121.
491- رحيم كرو العزاوي: المناهج وطرائق التدريس: 149.

نتائج البحث

إن تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها في المرحلة الإعداديّة يجب أن يتجلّى في مراعاة جوانب لغويّة وأخرى ثقافيّة وتربويّة، ويُمكن إجمال ذلك على هذا النحو:

1- إيلاء الجانب السمعيّ والبصريّ والشفويّ (النطقيّ) الاهتمام الكافي، ذلك أن هذه الأحاسيس تشكّل منحىً مهمًّا من مناحي التعليم لغير الناطقين باللغة العربيّة.

2- بما أن اللغة تتألّف من مستويات متعدّدة، صوتيّة، وبنيويّة، وتركيبيّة، ودلاليّة، فإن التركيز على هذه المناحي هو من أبرز ما تهدفُ إليه العملية التعليميّة.

3- أمّا الجانبُ الصوتيُّ فعلى المنهج أن يؤكّد صورة الصوت، وطبيعة التمايُز بين صوتٍ وآخر بتوظيف ألوان متميّزة على شكل بطاقات توضعُ على السبورة، وتعويد الطالب على رسم تلك الأصوات ونطقها نطقاً صحيحاً يتواءَم وموضع الصوت وسمته.

4- تتآلف الأصواتُ لتشكيل أبنية ذوات معانٍ معجميّة، ومن هنا فإن توجيه الطالب إلى المعجم أمرٌ ذو بالٍ لإغناء ذهنه بمفرداتٍ عربيّة مألوفة غير وحشيّة.

5- تستوي الألفاظ فيما بينها، وتنضوي تحت إطارٍ منطقيّ يُعرف بالتركيب، وتتباينُ التراكيبُ من حيث التأليف متدرجاً من تركيبٍ بسيط إلى آخر، وينبغي التركيزُ على الروابط بين الجمل، وعدم الاقتصار على التراكيب التي تتماشى والقواعد النحويّة الصارمة، ذلك أن العدولَ عن التركيب إعطاؤه فضاءات دلاليّة أوسع.

6- ربط اللغة بالواقع والبيئة التي يعيشها الطالب غير الناطق بالعربيّة، لتكون اللغةُ أقربَ إلى المحسوس.

7- أهداف مناهج تعليم اللغة العربيّة في المستوى الإعداديّ للناطقين بغيرها لا تشتملُ بشكلٍ عام على جميع المهارات اللغويّة الأربع: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة، فيجب إيلاء الاهتمام بهذه المهارات التي لا يمكن الفصلُ بينها.

مصادر البحث ومراجعه

أولاً: المصادر والمراجع العربيّة:

1- ابــن جني (ت 392هـ): الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت، ط2، د.ت.

2- ابن منظور (ت711هـ): لسان العرب، دار إحياء التراث العربيّ، ومؤســسة التاريخ العربيّ، بيروت، ط3، د.ت.

3- أحمــد ابن فارس (ت 395هـ): الصاحبي في فقه اللغة وســنن العــرب في كلامها، تحقيق: مصطفى الشويمي، مؤسسة بدران، بيروت، 1963م.

4- جامعة إفريقيــا العالميّة: وثيقة تطوير مناهــج معهد اللغة العربيّة لجامعــة إفريقيا العالميّة، الخرطوم، 1998م.

5- رحيم يونس كرو العزاوي: المناهج وطرائق التدريس، دار دجلة، عمّان، ط1، 2009م.

6- رشــدي أحمد طعيمة: تعليم العربيّة لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلاميّة للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، الرباط، 1989م.

7- رشــدي أحمد طعيمة: الثقافة العربيّة الإســلاميّة بين التأليف والتدريــس، دار الفكر العربيّ، القاهرة، 1998م.

8- رشدي أحمد طعيمة: المرجع في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، مكّة المكرمة، معهد اللغة العربيّة، سلسلة دراسات في تعليم العربيّة (18).

9- السيوطــي (ت911هــ): المزهر في علوم اللغة وأنواعها، تحقيــق: محمد أحمد جاد المولى ورفيقيه، مطبعة البابي الحلبي، القاهرة، د.ت.

10- عبدالحميد عبدالله وناصر عبدالله الغالي: أسس إعداد الكتب التعليميّة لغير الناطقين بالعربيّة، دار الغالي، الرياض، 1991م.

11- عبدالرحمــن إبراهيم الفوزان وآخرون: العربية بين يديك (كتاب التلميذ)، مؤســسة الوقف الإسلاميّ، الرياض، ط1، 2003م.

12- علـــي أحمد مدكور وإيمان أحمـــد هريدي: تعليم اللغة العربيّة لغيـــر الناطقين بها (النظرية والتطبيق)، دار الفكر العربيّ، القاهرة، ط1، 2006م.

13- فتحي علي يونس ومحمد عبدالـــرؤوف الشيخ: المرجع في تعليم اللغة العربيّة للأجانب من النظرية إلى التطبيق، مكتبة وهبة، القاهرة، ط1، 2003م.

14- فـــوزي طه إبراهيم ورجب أحمد الكلزة: المناهـــج المعاصرة، مكتبة الطالب الجامعيّ، مكّة المكرمة، ط2، 1986م.

15- محمد الدريج: مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليميّة، دار الكتاب الجامعيّ، العين (الإمارات العربيّة المتحدة)، ط1، 2003م.

16- محمـــد محمد الطيطي: تنمية قدرات التفكير الإبداعي، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمّان، ط2، 2004م.

17- محمد محمـــد يونس علي: المعنى وظلال المعنى (أنظمة الدلالة فـــي العربيّة)، دار المدار الإسلاميّ، بيروت، ط2، 2007م.

18- محمود السعران: علم اللغة، دار المعارف، القاهرة، 1962م.

19- محمود كامل الناقة ورشـــدي أحمد طعيمة: الكتاب الأساســـي لتعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى (تحليله وتقويمه)، جامعة أم القرى، مكّة المكرمة، 1983م.

20- موفـــق الحمداني: اللغة وعلم النفس، دراســـة للجوانب النفسية للغـــة، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد، 1982م.

21- ناصـــف مصطفى عبدالعزيز ومحيي الدين صالـــح: العربيّة للحياة – الكتاب الأول، جامعة الملك سعود، الرياض، ط3، 1994م.

22- نوزاد حسن أحمد: المنهج الوصفي في كتاب سيبويه، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي، ط1، 1996م.

ثانياً: المجلات العلميّة والدوريات:

1- تـــاج السر حمزة الريح: إعداد معلّم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها في أمريكا، نموذج مقترح، المجلة العربيّة للدراسات اللغويّة، الخرطوم، العدد 19، 2009م.

2- رشـــدي أحمد طعيمة: تعليم العربيّة لغير الناطقين بها في إفريقيا، المجلة العربيّة للدراســـات اللغويّة، الخرطوم، العدد 19، 2002م.

3- عمر الصديق عبدالله: العربيّة للناطقين بغيرها، تعليم مهارة الاستماع لغير الناطقين بالعربيّة، مجلـــة علميّة متخصّصة في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، العدد 2، السنة الثانية، معهد اللغة العربيّة، جامعة إفريقيا العالميّة، الخرطوم.

4- يحيى أحمـــد: الاتجاه الوظيفي ودوره في تحليل اللغة، مجلة عالـــم الفكر، الكويت، العدد 3، 1989.

ثالثاً: الرسائل الجامعيّة غير المنشورة:

- عبـــدالله أبو بكـــر حسين: منهج مقترح لتعليـــم العربيّة في معاهد تعليم العربيّـــة الأهلية بمدينة مقديشو، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الخرطوم الدوليّ، الخرطوم، 2000م.

رابعاً: المراجع الأجنبيّة:

- Michal Byron and Carol Morgan and Colleagues: Teaching and Culture, printed in Great Britain by WBC Ltd Bridgent, 1994.

خامساً: المواقع الإلكترونيّة:

1- عيسى متقـــي زاده: الحاجات اللغويّـــة العمليّة لمتعلّمي العربيّة مـــن الناطقين بغيرها، مجلة الجمعيّة العلميّة الإيرانيّة للغة العربيّة وآدابها، العدد 17، 2011م.

www.sid.ir/fa/VEWSSID

2- محمد بخير الحاج عبدالله: إشـــكالات نظرية وتطبيقية في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، مجلة الإسلام في آسيا، المجلد 6، العدد 1، 2009م.

Journals.iium.edu.my/jiasia

3- محيي الدين الإلوائي: الطريقة المثلى لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

https://uqu.edu.sa/maszahrani/ar/25115

مَناهِجُ تَدْريسِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ

في الجامِعاتِ العِراقِيَّةِ -الإشكاليات والمعالجات-

إعــداد

م.م علي حمد عبدالعزيز الحياني

كلية الإمام الأعظم الجامعة، العراق، بغداد

009647706003133

Saydali700@yahoo.com

Alihayani67@gmail.com

المقــدمة

الحمد لله رب العالمين، وأصلي وأســلم على سيد المرسلين، محمد المعلم الأمين، وعلى آله وأصحابه وأتباعه إلى يوم الدين.

وبعــد: فإنَّ التعليم ومناهجه مقصدٌ غالٍ لجماهير المثقفين والأكاديميين، وهو محط أنظار العلمــاء والمفكرين؛ إذ هو مستودع المعــارف التي تتشربها الأجيال فــي مختلف المجتمعات، وكلما كان أكثر نضجٍ كان المرجو منه أنفع وأنجع، لذا فهو بحاجة ماســة على الدوام إلى التجديد والتطوير والعناية، تَبَعًا لتقدم معطيات المنهج التعليمي العلمي، وتطور آلياته وسائله.

إنَّ القصــور فــي تكامل المنهــج التعليمي ومقرراتــه المعتدة في مختلف المؤســسات التعليميــة له آثار ســلبية على الجيــل والمجتمع، أبرزها ضعفُ المُكنــة العلمية في التخصص، ومــن ثم المحدودية في العطاء التعليمي والتربوي، وكــذا محدودية في الإنتاج الفاعل، ومن هنا فــإنَّ الاقتصار على جزئيات التخصص –أعني تحديدًا تخصــص اللغة العربية-، وإغفال بعض ضروریاتــه، والانشغال ببعض مفرداته على حساب البعض يُعدُ نقصًا مضرًا، وعقبة في طريق الاكتفاء العلمي التخصصي، كما أنَّ الإكثار من ربط التخصص بمعارف أخرى، سيكون في نفس الحال له أثر سلبي على الكفاءة في التخصص الدقيق.

فما يقتضيه التخصص الأكاديمي جملةً من المفردات، ومنظومةً متكاملة من المعلومات، وقــدرًا لابد منه مــن المباحث والمقررات، ينتج من خلالها نجاحٌ معرفــي، وتَمَّكُن عالي الجودة من التخصص المقصود، خصوصًا عندما يكون ذلك النهج والتخصص هو «الدراســات اللغوية العربية»، فهي واسعة الآفاق، متعددة المداخل، وما تبتني عليه شهادة «البكلوريوس» من مفردات ومقــررات ومباحث، يُعدُ الرصيــد الأهم لدى قاصد التخصص، وهو المُعَــوَّل عليه في الإنتاج المستقبلي، سواءً في التدريس أو في أيِّ المواقع المُنتفِعة من هذا التخصص.

وهنا قد عني البحث بدراســة وصفية تحليلية، للمقررات الدراسية التخصصية في أقسام اللغة العربية، التابعة لكليات التربية على وجه التحديد في الجامعات العراقية، وذلك باختيار نماذج متعــددة من كليات التربية في جامعات عراقيــة مختلفة، وبيان الواقع التعليمي والمنهجي في هذه الأقسام، من حيث مدى صلاحية مقرراتها الدراســية وكفايتها، ثم تحديد ورصد المشاكل وأوجه القصور فــي تلك المقررات التعليمية، ومن ثم حاولتُ في البحث وضع التعديلات المقترحة لتلك المقــررات والمناهج -إضافة أو حذفًا-؛ رغبة مني فــي التطوير والنهوض بالمستوى العلمي في

تلك المؤسسات التعليمية أولًا، ثم المشاركة ببحثي في «المؤتمر الدولي الثاني: اتجاهات حديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها» الذي يقيمه قسم اللغة العربية وآدابها بكلية الآداب / جامعة الشارقة، تحت رعاية صاحب السمو الشيخ الدكتور سلطان بن محمد القاسمي، والبحث يندرج تحت المحور الأول للمؤتمر: تطوير مناهج اللغة العربيّة في ضوء المقاربات الحديثة واحتياجات المتعلّمين.

ولمَّا كان البحث مسلطًا على دراسة مناهج ومقررات «أقسام اللغة العربية» في «كليات التربية»، كان الأمر أكثر وضوحًا من حيث المآلات المتوقعة لتلك الأجيال المتعلمة والمتخرجة، فهم في هذه الكليات غالبًا في طور التأهيل العلمي التربوي المحض، بمعنى أنهم سيشغلون المواقع التدريسيـــة والتعليمة في المدارس العراقية، وهذا بالتأكيد يتطلب العناية الكاملة بمقدار المقررات العلميـــة، التـــي يتعرف عليها الطالـــب الجامعي في تخصصه، وإلا ســـيعود أي نقص في مقدار المعلومات المطلوبة في تخصص «اللغة العربية» بالخلل والاضطراب على مستوى الإبداع في التدريس المدرسي قابل الأيام.

أمـــا المناهج والمقررات التي خضعت للدراســـة في هذا البحث فهـــي المناهج المعتمدة في الأقسام والكليات التالية:

1. المقررات المنهجية في قسم اللغة العربية / كلية التربية ابن رشد/ جامعة بغداد.
2. المقررات المنهجية في قسم اللغة العربية / كلية التربية للعلوم الإنسانية / الجامعة العراقية.
3. المقررات المنهجية في قسم اللغة العربية / كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة ديالى.
4. المقررات المنهجية في قسم اللغة العربية / كلية التربية للبنات / جامعة الكوفة.

وقد بُني البحث الموســـوم «مناهج تدريس اللغة العربية في الجامعات العراقية -الإشكاليات والمعالجات-» على مقدمة وخاتمة بينهما مبحثان:

المبحث الأول: وصف المقررات التخصصية وتحديد المشكلات.

المبحث الثاني: الحلول والمقترحات لتطوير المقررات الدراسية.

أخيـــرًا أشـــير إلى أنَّ المقصود بالمناهـــج المثبتة في عنوان البحث هـــي المقررات والمواد الدراســـية التي تُعتمد في المناهج التعليمية، ولا نعني بذلك الأســـاليب والطرق والوســـائل التي تستخدم للتدريس في تلك الجامعات. والله أسأل التوفيق والسداد في هذا البحث.

المبحث الأول

وصف المقررات التخصصية وتحديد المشكلات

يشتمل المنهج التعليمي الجامعي العام بالضرورة على نوعين من المقررات، الأولى: هي المقررات التخصصية. والثانية: هي المقررات المساعدة أو الثانوية[492]، وأعني بالمنهج هنا هو جميع الخبرات العلمية والمعرفية والتربوية التي تقدمها الجامعة إلى طلابها، أما مصطلح المقررات الدراسية التخصصية، فأعني بها مجموعة المواد الدراسية التي تُمثل تخصص اللغة العربية بدقة ـلغوية أو أدبيةـ، وينبغي أن لا تقل نسبتها عن 65% من مجموع المقررات لكل مرحلة، وهي الأجدر بالعناية والتطوير والمتابعة، والأصل في هذه المناهج والمقررات التعليمية أن تراعي مسألتين:

الأولى: أن تُراعي حالة التكامل المعرفي في المادة والتخصص المعين.

الثانية: أن تتلاءم مع المستوى العلمي والمعرفي للمتلقين لها.

وفي هذا المبحث سأقف واصفًا ومحللًا لتلك المقررات التخصصية المعتمدة في أقسام اللغة العربية وذلك في مطلبين:

المطلب الأول: المقررات التخصصية لأقسام اللغة العربية. وفيه أحاول تحديد مقررات المنهج التخصصية، بذكر أسمائها، وبيان النسبة المئوية للمقررات التخصصية جملةً مقارنة بالمقررات الثانوية.

المطلب الثاني: تحديد مشكلات المناهج. وفيه أُبين أهم المشكلات التي تعاني منها هذه المقررات والمناهج، من عوز وقصور، أو تعقيد وعدم ملاءمة، مُرجئًا طرح الحلول والمعالجات إلى المبحث الثاني من هذا البحث بإذن الله.

المطلب الأول

المقررات التخصصية لأقسام اللغة العربية

فيما يلي وصف لمقررات أربعة أقسام من جامعات عراقية مختلفة، وهي التي حددتها في مقدمة البحث وجعلتها تحت الدراسة، مبينًا أسماء تلك المقررات والنسبة المئوية التي تشغلها تلك المقررات بالنسبة للمنهج العام المعتمد في الأقسام:

(492) المقررات الثانوية أو المساعدة تشمل المقررات التربوية والعامة.

أولًا: جامعة بغداد/كلية التربية للعلوم الإنسانية/ابن رشد/ مفردات قسم اللغة العربية[493]:

ثانيًا: الجامعة العراقية / كلية التربية للعلوم الإنسانية / قسم اللغة العربية[494]:

ثالثًا: جامعة ديالى / كلية التربية للعلوم الإنسانية / قسم اللغة العربية[495]:

رابعًا: جامعة الكوفة / كلية التربية للبنات / قسم اللغة العربية[496]:

وتتفق هذه الأقسام في قضية اشتمال مقرراتها الدراسية على المفردات التالية: (النحو، الصرف، البلاغة، أدب ما قبل الإسلام والإسلامي والعباسي، العروض، النقد القديم والحديث، فقه اللغة، الكتاب القديم، مناهج البحث العلمي، مشروع البحث) هذه هي مجموع المواد التخصصية المعتمدة في المناهج، وهي موزعة على المراحل الجامعية الأربع.

المطلب الثاني

تحديد مشكلات المناهج

لأقسام اللغة العربية ومناهجها في كليات التربية التابعة لمختلف الجامعات العراقية مقصدان أو هدفان هما الأهم والأبرز يُرجى تحقيقهما:

الأول: تقويم لسان الطالب وتعزيز الملكة اللغوية لديه عن طريق إلمامه بقواعد العربية نحواً وصرفاً وبلاغةً وغيرها مما يتعلق بتخصص اللغة.

الثاني: اكتساب الطالب القدرة على تعليم اللغة العربية، باتباع الأساليب التربوية في تعليم اللغة، ومتابعة ما يستجد من المعارف ذات العلاقة بطرائق التدريس العامة والخاصة.

وما سبق ذكره من مواد دراسية في المطلب الأول هي مجموع المقررات الدراسية التخصصية المعتمدة في الكليات المذكورة، والملاحظ على تلك المقررات في جميع الأقسام سابقة الذكر اشتراكها في مشكلات محددة، وبواقعها المشار إليه أرى أنها تعجز في كثير من الأحيان عن تحقيق تلك المقاصد والأهداف الراقية، التي تسعى الأقسام وراء تحقيقها، ويمكن حصر هذه

(493) تشغل المواد التخصصية 52% من مجموع المقررات الدراسية للمرحلة الأولى و50% في المرحلة الثانية و45.83% في المرحلة الثالثة و68.18% في المرحلة الرابعة.

(494) تشغل المواد التخصصية 54% من مجموع المقررات الدراسية للمرحلة الأولى و56.52% في المرحلة الثانية و73.91% في المرحلة الثالثة و80.95% في المرحلة الرابعة.

(495) تشغل المواد التخصصية 65% من مجموع المقررات الدراسية للمرحلة الأولى و64% في المرحلة الثانية و65% في المرحلة الثالثة و64% في المرحلة الرابعة.

(496) تشغل المواد التخصصية 75% من مجموع المقررات الدراسية للمرحلة الأولى و83.33% في المرحلة الثانية و80.95% في المرحلة الثالثة و77.77% في المرحلة الرابعة.

المشكلات في أربع محاور:

المحور الأول: خلو المقررات في مجمل الدراســة الجامعية -أي: في السنوات الأربع- من مواد تخصصية غاية في الأهمية، وذلك يُعد خللًا حادًا في مناهج هذه الأقسام، ثمَّ إنَّ تبعات ذلك النقص والخلل تظهر بوضــوح في كفاءة خريجي هذه الأقسام، ولعل أهم تلك المواد التي تخلو منها هذه المقررات ما يأتي:

1. أصول النحو.
2. المدارس النحوية.
3. علم الأصوات.
4. المعجم العربي.
5. علم اللغة - لسانيات - هذه المادة تخلو منها مقررات قسم اللغة العربية/جامعة بغداد فقط.
6. علم الدلالة. هذه المادة موجودة ضمن مقررات قسم اللغة العربية / جامعة الكوفة فقط.
7. حفظ القرآن وقواعد التلاوة. وهو وإن لم يكن في صلب التخصص لكن لا بد منه.

ومن الصعب جدًّا تصور متخصص في الدراسات اللغوية العربية، وهو لا يملك أي معلومة -من خلال مقرراته الدراسية- تخص نشأة النحو العربي، أو مدارسه ومذاهبه النحوية، أو الأصول التي ابتنت عليها تلك القواعد –نحوية وصرفيــة-، وكذلك ما يخص المعاجم العربية والدلالة، إضافة إلى علم الأصوات.

وعندما نؤكد على خلو المقررات الدراسية من ست مواد تخصصية دقيقة أو سبع مواد، فهذا يعني أننا نعاني من شــبه عُزلة عن التخصص، فدراسة مواد النحو والصرف والبلاغة وبعض المواد الأدبية، لا يعنـــي امتلاك أصول التخصص الدقيق، فإنَّ أكثر هــذه المواد خصوصا اللغوية هي موجــودة في أكثر التخصصات الشرعية، كقسم علوم القرآن والفقه وأصول الدين وغيرها، ومع ذلك فإنها لا تمنح خريجها صفة التخصص في اللغة العربية.

المحور الثاني: مشكلات تخص الكتب المعتمدة لبعض المواد في هذه المناهج كما في:

1. مادة النحو: كتاب «شرح ابن عقيل».
2. مادة الصرف: كتاب "المهذب في علم التصرف" لمجموعة من المؤلفين.

3. مادة علم اللغة: كتاب "مباحث في علم اللغة واللسانيات" للدكتور رشيد العبيدي.

المحور الثالث: كثرة المواد غير التخصصية –الثانوية- في المنهج التعليمي عمومًا:

ولنذكـــر مثالًا واحدًا لتلك المقررات غير التخصصية –الثانوية-؛ لنبين فيه مقدار النسبة التي تشغلها تلك المقـــررات، ما يجعلها مشكلة وعبئً على المقـــررات التخصصية، ولعل المقررات الدراسية الثانوية المعتمدة في جامعة بغداد هي المثال الكافي لتأكيد ذلك، كونها هي الجامعة الأكثر اعتمادًا في البلد، مع أنَّ معاناة مناهجها والخلل فيها أكبر، وهي كالتالي:

(علوم القرآن، الحاســبات، علم النفس العام، أسس التربية، حقوق الانسان، النظم الاسلامية، التفسيـــر، علم النفـــس النمو، التعليم الثانـــوي، الحديث ومصطلحه، الارشـــاد والصحة النفسية، المناهج وطرائـــق التدريس، اللغة الانكليزية، تحليل النص القرآنـــي، القياس والتقويم، المشاهدة والتطبيق[497].

المحور الرابع: مشكلات إدارية في المسار بعد الدراسة الجامعية الأولية:

مـــن المشكلات أيضًا التي يواجههـــا خريج كليات التربية / قسم اللغة العربية في العراق هي قضية معادلة الشهادة لدى كليات أخرى، وذلك في حال التقديم للدراسات العليا، فإنَّ خريجي اللغة العربية / كلية التربية، يحق لهم التقديم للدراســـات العليا في كليات الآداب في الجامعات العراقية، لكن يتطلب منهم اجتياز مجموعة من المواد الاســـتدراكية، إضافة إلى المواد المعتمدة في مسار الماجستير، ويلزم الطالب تجاوزها والنجاح في هذه المواد الاستدراكية.

وهذه المواد الاســـتدراكية هي من مقررات مرحلة البكلوريوس، وســـبب تحملهم تبعات هذه العقبات هو عدم توافق المناهج الدراســـية المعتمدة في كليـــات التربية مع مناهج كليات الآداب، لافتقار الأولى عددا من المواد التخصصية التي لا بد للطالب من دراستها.

المبحث الثاني

الحلول والمقترحات لتطوير المقررات الدراسية

لقـــد تقرر فـــي المبحث السالف، أنه ثَمَّـــةَ قصور واضح في المقررات والمناهج الدراســـية المعتمـــدة لدى أقسام اللغة العربية في كليات التربيـــة، وهذا القصور يكاد يكون مطردًا في أغلب وجوهه، في مختلف تلك المؤسسات التعليمية الهامة.

(497) تشغل المواد الثانوية 47.82% من مجموع المقررات الدراسية للمرحلة الأولى و50% في المرحلة الثانية و45.16% في المرحلة الثالثة و31.81% في المرحلة الرابعة.

إنَّ هذه المشكلات أو أوجه القصور التي رصدها البحث تم حصرها في أربع محاور أساسية كما سبق تحديدها، وسأذكرها هنا؛ محاولًا طرح الحلول والمعالجات لها:

المشكلة الأولى: نقص في المواد العلمية التخصصية المقررة:

بينــتُ أنَّ أهم المواد التخصصية التي تخلو منها مقــررات أقسام اللغة العربية، وليس هناك مندوحة للاســتغناء عنها، هي ســبع مواد، وهنا سأقف على أهميتها واقتراح مقرر لها، وهي كما يلي: **أولًا: مادة أصول النحو:**

إذا عرفنــا أنَّ أصول النحو: هو علم يُبحث فيه عن أدلة النحو الإجمالية من حيث هي أدلته، وكيفية الاستدلال بها، وحال المستدلّ بها[498]. فإننا سنعلم أهمية هذا العلم للمتخصص، فهذه المادة تمثل الأصول والقواعد الأولى والمنهجية المتبعة في تقرير القواعد النحوية والصرفية، فإذا كانت بهذا الحال، فكيف يتخرج الطالب وهو على جهل تام بمادة أصول النحو؟!

لذا أقتــرح أن تُدرج هذه المادة في مقررات المرحلة الأولى، أو الثانية، وتكون بديلًا لبعض المفردات غير التخصصية، أو بديلا لمادة «الكتاب القديم» مثلًا الموجودة في المنهج، ويُقرَّر لهذه المادة كتاب ميسر في أصــول النحو، أو كتاب «الاقتراح في أصول النحو» للسيوطي؛ لتعريف الطالب بقضية الاســتدلال النحوي، ومصادره الأصلية، إضافــة إلى قضايا مهمة نحو: السماع، والقياس، والاستصحاب، والإجماع. وبعض التفصيلات المتعلقة بها.

ثانيًا: مادة المدارس النحوية:

لقــد كان للمدارس النحويــة أهمية بالغة في إثراء النحو العربي، قديمًــا، لِما في الانتماءات المدرســية من تعدد المصــادر واختلاف التوجهات، وتنوع الموارد، فــآل ذلك إلى تعدد الوجوه الإعرابية، وتعدد المصطلحات للمفهوم الواحد. ومن المهم جدا معرفة الطالب بـ:

أهم المدارس النحوية وبداية نشأتها. 2. رموز كل مدرسة مع موجز لتراجمهم. 3. بعض مظاهر الخلاف بين المدرستين (البصرة ـ الكوفة).

وأقتــرح اعتماد كتاب «المدارس النحوية» للدكتور شــوقي ضيــف، أو كتاب «المدارس النحوية» للدكتور إبراهيم عبود السامرائي، والأخير هو كتاب ميسر وجامع لما يتعلق بموضوعات المدارس النحوية ونشأتها وما يتصل بها، بعيد عن الإسهاب والاستطراد، مناسب لتلك المرحلة.

(498) الاقتراح في أصول النحو. السيوطي: 25.

ثالثًا: مادة علم الأصوات:

إنَّ الإحجـــام عن مثل هــذا العلم وإخراجه من المناهج الدراســية بدعوى صعوبته أو طول مباحثه أو عدم جدواه أو غياب وسائله دعاوى يطرحها البعض، وهي وهمٌ فاسد، فلهذا العلم أهمية بالغة للمتخصص ودارس اللغة، وتكمن أهمية إضافة هذه المادة إلى مفردات المناهج التعليمية فيما يأتي:

1. لهــذا العلم أهمية كبيرة في تعلم اللغة وإتقانها، فدراســة أية لغة لن تكون جِدّية إلا إذا فُهمت أصواتها.
2. تطور علم الصوتيات ووســائله التجريبية ومخابــره، يجعلنا أما حاجة ملحة، للتعرف على معطيات الدرس الصوتي الحديث.
3. معلــوم أن خريجي كليات التربية، هم كوادر تدريسية تحت الإعداد، فعلم الصوتيات يمنحه قوةً في الأداء اللغوي وسلامة نطق الحروف، والوعي التام بكيفية إنتاجها.

بعد هذا فإني أقترح إضافــة المادة إلى المنهج الجامعي، وأن يكون الكتاب المقرر هو كتاب «المدخــل إلى علم أصوات العربية» للدكتور غانم قدوري الحمد؛ فالكتاب غني بالمادة الصوتية، وجامــع لأكثر أبوابها، إضافة إلى أنــه خالٍ من التعقيد الذي يشوب كثيــرًا من كتب الصوتيات الحديثة، ويجمع بين الدرس الصوتي القديم والدرس الصوتي الحديث، وهذا من الأهمية بمكان.

رابعًا: مادة المعجم العربي:

لمعرفة المعجم والخبرة في التعامل معه أهمية بالغة للمتخصص ففائدته تتلخص في:

- أنه يوضّح طريقة اللفظ والهجاء لكلّ من المفردات الواردة فيه.
- يحدّد النوع الصرفي للكلمة سواء أكانت اسم، أم فعل، أم حرف، والمذكر والمؤنث منها.
- وكذلك يعمل على توضيح معنى الكلمة والإشارة إلى مجال استخدامها.

وقد تنوعت مناهج المعاجم في إيراد وجمع المواد اللغوية، فتكونت مدارس ومذاهب معجمية مختلفة، أهمها خمس مدارس معروفة، لذلك من المهم جدا التعرف على منهجية المعاجم ومدارسها، وأنواعها، وطريقة التعامل معها، مع الاطــلاع على بعض المعاجم كشواهد توضيحية، ومعرفة مؤلفيها وطريقة ترتيبها. وعدم دراسة الطالب لهذه المادة يعني أنه يتخرج دون أدنى معرفة بقيمة المعجم اللغوي، ولا أنواعه، ولا كيفية التعامل معه.

ولهــذا فإني أقترح أن يكون المقرر لهذه المادة كتاب "المعاجم اللغوية العربية" للدكتور أحمد محمــد المعتوق، فإنه خال مــن التطويل وكثرة البسط، إضافة إلى أنه تنــاول أهم المباحث التي يحتاجها دارس مادة المعجم، ابتداءً بمفهوم المعجم وأهميته وأنواعه، ثم عرج إلى تفصيل للمعاجم اللغويــة القديمة العامة، ثم الحديثة، ثــم معاجم الطلاب، ثم وضح أخيرا الصفات العامة المقترحة للمعجم الجديد.

خامسًا: مادة علم اللغة - لسانيات -:

تبيــن مما مرَّ في صفحات البحث أنَّ هذه المادة تخلو منها مقررات قسم اللغة العربية / كلية التربية / جامعة بغداد، مع ما لهذا العلم من أهمية للمتخصص، خصوصًا وأنه علم يمكن تصنيفه بأنه حديث نسبيًا في عالمنا العربي، فهو العلم الذي يكشف عن القوانين التي تخضع لها اللغات في جميــع نواحيها، والتي تسير عليها في مختلف مظاهرها، إضافة إلى ذلك فإنه يقف على العلاقات التــي تربطها بما عداها من الظواهــر، كالظواهر الاجتماعية والنفسيــة والتاريخية والجغرافية والطبيعيــة، ولذلك كلــه مجموعة من المناهج والنظريات التــي لا يمكن لصاحب التخصص أن يستغني عنها أو على الأقل عن بعضها.

ولأجل أهمية هذه المادة أقترح إدراجها ضمن مقررات المنهج واعتماد كتاب «المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي» للدكتور رمضان عبدالتواب، فإنه متميز من وجوه:

1. سهولة العرض وسهولة اللغة المستعملة في الكتاب ومرونتها.
2. اشتماله على مجموعة المباحث الهامة في هذه المادة.
3. لم يقتصر على الدرس الحديث بل حاول ربطه بالدرس العربي القديم.

سادسًا: مادة علم الدلالة:

المقصود بعلم الدلالة: هو العلم الذي يختص بجانب المعنى، فاللغة تتشكل من لفظ ومعنى، وإذا كان اللفظ قد نال اهتمام الدراســات اللغوية على مر العصــور والأجيال؛ فنشأ له: النحو أو الــ»Syntax"، والصرف أو الـ"Morphology"، والصوتيــات أو الـ"Phonetics"، فإن المعنى -الذي هو نصف اللغة- قد اهتم به العلماء أيضًا، وقد نشأ حوله علم واحد هو علم الدلالة.

ويعرَّف هذا العلم حديثًا بتعاريف كثيرة منها: أنه علم المعنى، أو علم دراسة المعنى، أو علم معانــي الألفاظ، أو ذلك الفرع من علم اللغة الــذي يتناول نظرية المعنى[499]. ولهذا العلم مباحث

(499) ينظر: علم الدلالة. أحمد مختار عمر: 11.

حديثة متعددة ومتنوعة، وذات أهمية كبيرة.

ولأهميـــة العلم وفائدته للمتخصصين أقترح إضافة هـــذه المادة إلى جملة المواد التخصصية المعتمدة فـــي مناهج أقسام اللغة العربية في مرحلة البكلوريـــوس، واعتماد كتاب «علم الدلالة» لأحمـــد مختار عمر، فهو كتاب وافٍ، وليس صعب التنـــاول إلا في بعض مباحثه، ومن الممكن تجاوز هذه المباحث المعقدة في الكتاب، التي لا تتناسب مع مستوى المرحلة.

سابعًا: مادة حفظ القرآن وقواعد التلاوة:

وجد القرآن عناية هائلة في تاريخ الأمة قديمًا وحديثًا، وقامت جملة من العلوم لخدمته وتقررت القواعـــد الكثيرة لفهمه والتعرف على جميل لغته ودقيق نظمه، والنحو من جملة العلوم التي نشأت لرعاية لغة القرآن، لما دبَّ اللحن إلى ألسنة المتكلمين من أبناء العربية، ووصل ذلك اللحن إلى نطق نصوص القرآن، فهرع العلماء لتقرير القواعد وتثبيتها، حماية لذلك النطق وحفظًا له.

إذا كـــان هذا هو الواقع –وهو كذلك- فكيف لطالب اللغة العربية أن يتخرج من الجامعة ولم يُمنـــح وقتًا مقررا من منهجه لحفظ بعـــض أجزاء هذا الكتاب الكريم، الذي به حياة الأمة بمختلف توجهاتها، وهو محل اســـتدلال النحاة واللغويين عموما؛ احتفاءً بلغته المتفردة في الإبداع وروعة البيان.

لـــذا فإنّي أقترح إدراج حفظ القرآن ضمن مقـــررات المنهج، وأقترح أن يكون المقرر حفظ جزءٍ واحدٍ في كل عام، ومن الممكن أن يكون ذلك المقرر مضافًا إلى مقررات أخرى معه، قريبة منـــه، كعلوم القرآن والحفظ، أو التفسير والحفظ، أو الحديـــث والحفظ، وهكذا. أما قواعد التلاوة فيمكن استقلالها في مادة منفردة، ضمن المقررات المنهجية للمرحلة الأولى.

ومـــا ســـبق ذكره من مواد ومقررات –أو أغلبها- لا تكاد تخلـــو منه أقسام اللغة العربية في مختلـــف الجامعات العربية الرصينة، ككلية التربية للبنات / جامعـــة أم القرى[500] وكلية الآداب / الجامعـــة الأردنية[501] وكلية الآداب / جامعـــة الشارقة[502] وكلية الآداب / جامعة القاهرة[503]، وغيرها من الجامعات العربية.

(500) ينظر: موقع الكلية على الشبكة https://uqu.edu.sa/harizq/ar/131289.

(501) ينظر: موقع الكلية على الشبكة http://arts.ju.edu.jo/ar/arabic/Departments/DeptStudyPlans.aspx?DeptName=

(502) ينظر: موقع الكلية على الشبكة http://www.sharjah.ac.ae/ar/academics/Colleges/ahss/dept/ad/Pages/default.aspx

(503) ينظر: موقع الكلية على الشبكة http://arts.cu.edu.eg/index.aspx?id=214

المشكلة الثانية: عدم ملاءة الكتاب المنهجي المعتمد للمفردة الدراسة:

لقد نبهت في المبحث السالف أنَّ بعض الكتب والمؤلفات المعتمدة والمقررة لبعض المفردات، لا يُعـد منهجـا متكاملًا، ولم يعد صالحًا لتحقيق النتائج المرجوة مـن اعتماده، كون المقرر غير متكامل المباحث في مفردة ما، أو يعجز عن التعريف بالعلم المراد تعلمه في بعض الأحيان، ومن تلك المواد المندرجة تحت هذه المشكلة ما يأتي:

أولًا: مادة النحو:

المقـرر لهذه المادة منذ بداية التعليم في العراق تقريبًا، وإلـى اليوم في أقسام اللغة العربية، هو كتاب « شـرح ابن عقيل» لألفية ابن مالك، ومع ما يمتلكـه هذه الكتاب من معلومات كثيرة ومتميزة، إلا أنه لم يعد صالحًا لاعتماده في التدريس الجامعي المعاصر لجملة أسباب:

1. يقوم الكتاب على منظومة شـعرية لتقرير القواعد النحوية، يمكن وصفها بالمعقدة، فالطالب الجامعي وإن كان في قسم اللغة العربية فإنه يعجز حتى عن قراءة المنظومة قراءة سـليمة، فضلًا عن فهمها.
2. تناثر المعلومات في شرح الباب الواحد، وكثرة التفريق بين المتشابهات في الكتاب.
3. كثرة الشواهد الغريبة وما تسمى بالشاذة والنادرة في كل الأبواب.
4. الاستطرادات الجانبية في مختلف الموضوعات، والاعتراضات وذكر الخلافات الفردية، لا يكاد يخلو منها باب من أبواب هذا الكتاب.

بعـد ذكر هذه الإشـكاليات التي يعاني منها المقرر، فإني أقترح حـذف هذا الكتاب واعتماد كتاب «نحو اللغة العربية» للدكتور محمد أسـعد النادري، فإن الكتاب مشتمل على جميع الأبواب النحويـة، ويحوي عددا مميزا من الأمثلـة والشواهد الصناعية اليسيـرة والمستعملة في الحياة اليومية، التي تنفع في تقرير القواعد النحوية وفهمها.

ثانيًا: مادة الصرف:

تعتمـد أكثر أقسام اللغة العربية في العراق كتاب «المهذب في علم التصريف» للمؤلفين: د. هاشـم طه شلاش، ود. صلاح الفرطوسـي، ود. عبدالجليل عبيد، ومع ما لهذا المؤلف من فوائد، وما فيه من معلومات جليلة إلا أنه يعاني من مجموعة مشاكل أهمها:

1. التطويل والإسهاب في كثير من مباحثه.

2. إثقاله بكثرة التمرينات ضاعف حجمه.

3. أهمل بعض المباحث المهمة، كأبواب المجرد من الأسماء -الثلاثي والرباعي والخماسي-، ومبحث أدلة معرفة حروف الزيادة وأغراض الزيادة المعنوية واللفظية.

4. كثرة إيراد الاستثناءات للقواعد وتفريعها.

5. سوء الطباعة للكتاب.

بعد هذا فإني أقترح أن تكون مادة علم الصرف على قسمين، وتُوزَّع على مرحلتين –الأولى والثانية-، فيكون القسم الأول للمرحلة الأولى خاصًّا بتصريف الأفعال وما يتعلق بها، ويُعتمد كتاب «المغني في تصريف الأفعال» للدكتور محمد عبد الخالق عضيمة، فهو غني بالشواهد القرآنية والتطبيقات، أو يمكن اعتماد كتاب «دروس التصريف» للشيخ محيي الدين عبد الحميد في هذا الباب، والأول أنسب للمادة.

والقسم الثاني: هو في تصريف الأسماء وما يتعلق بها، ويدرج ضمن مقررات المرحلة الثانية، ويعتمد له كتاب "إتحاف الطَرف في علم الصرف" للدكتور ياسين الحافظ، الجزء المخصص من الكتاب لتصريف الأسماء.

ثالثًا: مادة علم اللغة:

ذكرتُ سلفًا أنَّ الكتاب المعتمد لهذه المادة هو كتاب «مباحث في علم اللغة واللسانيات» للدكتور رشيد العبيدي، وذلك في كثير من كليات التربية التابعة للجامعات العراقية، بمعنى أنَّ الطالب عندما يتسلم المقررات والكتب من شعبة المجانية في الجامعة، يتسلم هذا الكتاب في المادة المذكورة، وهذا الكتاب يعاني من جملة مشاكل أهمها:

1. في الكتاب نوع من الشتات وعدم الموضوعية؛ إذ هو عبارة عن مجموعة محاضرات متفرقة ألقيت في معاهد وجامعات مختلفة لطلبة الدراسات العليا.

2. أطال البحث في المقدمات التاريخية وفي المباحث الصوتية.

3. خلا الكتاب في أغلبه من التطبيقات، خصوصا فيما يتعلق بالمناهج اللغوية المعروفة.

4. جمع في الكتاب بعض مباحث علم الدلالة، وختم الكتاب بمباحث في اللسانيات تكلم فيه عن سوسير وجومسكي والتناقضات بينهما. لذلك لا تتضح موضوعية للكتاب.

ولذلك أقترح اعتماد كتاب «المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي» للدكتور رمضان عبدالتواب، فإنه مناسب للمراحل الجامعية كما سبق تقرير ذلك في حلول المشكلة السابقة.

المشكلة الثالثة: كثرة المواد غير التخصصية في المنهج التعليمي:

في تقديري أن من أهم أسباب التخلي عن مثل المفردات التخصصية ذات الأهمية في الدرس اللغوي والتي سبق تحديدها، هو الانشغال بمفردات ومواد ومقررات ثانوية، وهذه وإن كانت نافعة لكنها تكون أحيانًا ضارة؛ وذلك عندما تكون على حساب مواد التخصص الأصلية.

ويكمـــن الحل لهذه المشكلة في تقليص دور هذه المساحة التي تشغلها تلك المقررات الثانوية، وذلك التقليص ينبغي أن يكون مدروسًـــا لا عشوائيًّـــا، بمعنى أن تُراعى الأهمية التي تمتلكها كل مادة ثانوية ضمن هذه المناهج، والأقل أهمية هو الذي يمكن الاستغناء عنه.

المشكلة الرابعة: مشكلات إدارية في المسار بعد الدراسة الجامعية الأولية:

لقد ســـبق التعريـــف بهذه المشكلة، وهذا ليـــس وراءه إلا افتقار المناهـــج لبعض المقررات التخصصية، وإنَّ فك أزمة المشكلات السابقة هو السبيل الوحيد للتخلص من قضية عدم المناظرة بين الكليات في الجامعات العراقية.

ختامًا أقول: إنَّ حلَّ المشكلات الأربع التي تعاني منها المناهج يتلخص في التالي:

أولًا: إضافة مجموعة المواد التخصصية المُغيبة في المناهج، إلى مقررات المنهج.

ثانيًا: استبدال الكتب المناسبة للمادة بالكتب التي تعاني من قصور أو تعقيد.

ثالثًـــا: تقليص دور المقررات المساعـــدة أو الثانوية في المنهج؛ للتمكـــن من إضافة المواد التخصصية المقترحة. ولعلي أقترح حذف المواد التالية:

1. مادة حقوق الإنسان: وتعويض محلها بالمدارس النحوية أو المعجم العربي.
2. مادة الحاسبات: والتعويض عنها بمادة علم اللغة الحديث.
3. مادة الكتاب القديم: يمكن الاستغناء عنها، وتعويض محلها بأصول النحو.
4. مادة النظم الإسلامية: أقترح حذفها وتعويض محلها بمادة الصوتيات.
5. مادة الارشاد والصحة النفسية: أقترح حذفها والتعويض عنها، بمادة علم الدلالة.
6. إضافة مادة «حفظ القرآن» إلى جانب مادة قريبة منها في كل مرحلة دراســـية من المراحل الجامعيـــة الأربع، وتقرير جزءٍ للحفظ في كل مرحلة، ابتداءً من الجزء الأول من ســـورة البقرة. واستقلال مادة «قواعد التلاوة» بمقرر.

الخـــاتمة

بعد حمـــد الله تعالى والصلاة على نبيـــه الكريم، وبعد هذه الرحلة مـــع توصيف المقررات والمناهج الدراســـية في أقسام اللغة العربية التابعة لكليات التربية في الجامعات العراقية، أودُّ أن ألخص أبرز نتائج البحث، وهي كالتالي:

عرض البحث مجموع المواد التخصصية المقررة في أقسام اللغة العربية، مبينًا أسماءها والنسب المئوية التي تشغلها تلك المقررات بالنسبة لمجموع المقررات الدراسية.

حـــدد البحـــث أبرز المشكلات التي تحـــول دون الوصول إلى حد التكامـــل المرجو في المناهج الدراسية المعتمدة في تلك الأقسام، وتحددت تلك المشاكل في أربع قضايا:

الأولى: نقص في المفردات التخصصية.

الثانية: عدم ملاءمة الكتاب المنهجي المعتمد للمفردة.

الثالثة: كثرة المواد غير التخصصية في المنهج. الرابعة: مشكلات إدارية مستقبلية في المسار.

عـــرض البحث مجموعة من الحلول والمقترحات لتطوير تلك المناهج، والارتقاء بها، وذلك من خلال النظر في ثلاثة أمور:

أولًا: إضافة مجموعة المواد التخصصية المغيبة في المناهج.

ثانيًا: استبدال الكتب المناسبة للمادة المعينة بالكتب التي تعاني من قصور أو تعقيد.

ثالثًا: تقليص دور المقررات الثانوية؛ للتمكن من إضافة المواد التخصصية المقترحة.

التوصـيات

1. عقــد مؤتمرٍ محليّ أو دوليّ يُعنى بقضية المناهج المعتمدة في أقسام اللغة العربية، لتوصيفها وبيان الخللً وتحديده ثم تطوير المناهج وإعادة هيكلة بعضها.
2. تشكيل لجان علميــة للنظر في المناهج العلمية التخصصية والمساعدة في هذه الأقسام، على أن تكــون تلك اللجان من جامعات مختلفة وذات تخصص أو صلة بتخصص اللغة العربية، وتكــون اللجان برعاية وزارة التعليم العالي، لإمكانية فرض وتطبيق مقرراتها ومقترحاتها، وتأمين تكاليف تلك اللجان.
3. فسح المجال للتدريسيين والباحثيــن لتقديم الأبحاث والمشورات لتلك اللجان، وتسهيل عملية التواصل بين التدريسيين وأعضاء اللجان، لإثراء الأفكار وتنوعها.
4. التعــاون مع جامعات عالمية رصينــة، والاطلاع على مناهجهم المعتمدة، والاســتفادة من خبراتهم ونتاج جهودهم في تطوير المناهج وصياغتها.
5. العمل الجاد لتوحيد مناهج أقسام اللغة العربية في مختلف الجامعات العراقية، بعد إعادة النظر فيها، ومعالجة الخلل، حرصًا على التكامل العلمي والانسجام المعرفي بين الخريجين.

المصادر والمراجع

1. الاقتراح في أصول النحو، جلال الدين السيوطي، دار القلم، دمشق، الطبعة: الأولى، 1409هـ - 1989م، تحقيق: د. محمود فجال.
2. علم الدلالة، أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة السابعة 2009م.
3. المواقع الألكترونية:
4. موقع كلية التربية / جامعة بغداد:
5. http://www.uobaghdad.edu.iq/PageViewer.aspx?id=106
6. موقع كلية التربية جامعة ديالى:
7. http://coehuman.uodiyala.edu.iq/PageViewer.aspx?id=28
8. موقع كلية التربية / جامعة الكوفة:
9. http://edu-women.uokufa.edu.iq/index.php/2012-06-08-14-43-02/2012-06-08-14-43-51/50-2012-09-19-07-48-39/174-2012-10-01-06-05-01
10. موقع كلية التربية / الجامعة العراقية: http://aliraqia.edu.iq/education
11. موقع كلية التربية / جامعة أم القرى: https://uqu.edu.sa/harizq/ar/131289
12. موقع كلية الآداب / الجامعة الأردنية :
13. http://arts.ju.edu.jo/ar/arabic/Departments/DeptStudyPlans.aspx?DeptName=
14. موقع كلية الآداب / جامعة الشارقة:
15. http://www.sharjah.ac.ae/ar/academics/Colleges/ahss/dept/ad/Pages/default.aspx
16. موقع كلية الآداب / جامعة القاهرة:
17. http://arts.cu.edu.eg/index.aspx?id=214

" مهارة التعليم ومعلم اللغة العربية بين الماضي والحاضر "

أ.د/ عبد الرزاق حسين

أستاذ الأدب العربي بجامعة الملك فهد للبترول والمعادن

مقــدمة

إذا صلــح اللســان صلح الحال ، كما قال ابن حزم . وصلاح اللسان يحتاج إلى إعداد جاد، وهمم عالية، وإخلاص تام ، ووزع بالسلطان. قممٌ كثيرة عُقِدَتْ لتجسير الهوة بين الدول العربية، القناعة موجودة، والآليات متوفرة ، ولكن دون جدوى ، لفتور الهمم ، وعدم خلوص النوايا .

واللغة العربية لسان القرآن ، وترجمان الإســلام ، وصوت الأمة ، احتفى بها الدارســون ، وأقامت الجامعات ومراكز البحث العلمي عشرات المؤتمرات للبحث في أسباب ضعفنا في اللغة، وطرائــق علاج هذا الضعف ، ولكــنَّ مخرجات ونتائج كل هذه اللقــاءات تبقى محدودة الأثر ، وقاصرة عن الوصول إلى الأهداف التي تسمو إليها ، كونها تبقى حبيسة الصفحات .

طريــق اللغة واضح لا لبس فيه ، فإذا أردنــا حقًّا أنْ نحقِّق ما نصبو إليه من : رفعة هذه اللغة ، وضمان قدرتنا على تملكها ، فالقرار الصائب يكمن في :

1. منع التدريس بغير اللغة العربية في كل مراحل التعليم ، وفي كلِّ المناهج المقررة .
2. فرض اللغة العربية على وســائل الإعلام ، وعدم التعامل مع وســائل الإعلام التي تستخدم عاميات اللهجات .
3. رفع قيمة معلم اللغة العربية المادية والمعنوية .
4. جعل شرط إجادة اللغة العربية من شروط تولي الوظائف .

وإذا كــان مثلث التعليم يظهر لنا بأضلاعه الثلاثــة : (المعلم والمتعلم والكتاب) ولا يصلح التعليم إلا باكتمالها ، وجودتها ، وتوافقها ، وتناسبها ، فإنَّ الضلع الذي يمثله المعلم يبقى هو الضلع الأطول والأهم ، بل هو الأســاس المتين الذي تقوم عليه خيمة التعليم ، فهو قطب رحى الدائرة ، ومركز جذبها ، ومحور دورانها ، وأساس نجاحها ، ولذلك يظل الإصلاح التعليمي مرتبطًا أوثق الارتبــاط بإصلاح المعلم ، ونجاح العملية التعليمية يحتاج إلــى المعلم الكفء علميًا ، وتربويًا ، وثقافيًا ، لأنَّه مرســل الرسالة ، والقيِّم عليها ، وهو قناتها ، وبذلك فهو يمثل ثلاثة أرباع عناصر الاتصال .

وفــي هذا البحث الذي عنونته بـ : (مهارة التعليــم ومعلم اللغة العربية بين الماضي والحاضر) سأسير ضمن محاور ثلاثة ، هي :

المحور الأول : مهارة تعليم اللغة العربية أهميتها ، وضوابطها ، ومحفزاتها .

المحور الثاني: معايير إعداد معلم اللغة العربية في تراثنا العربي .

المحور الثالث: معايير إعداد معلم اللغة العربية في واقعنا الحاضر.

ثم الخاتمة والتوصيات ، ومراجع البحث ومصادره.

المحور الأول:

مهارة تعليم اللغة العربية أهميتها ، وضوابطها ، وأشكالها .

مهنة التعليم رسالة سامية ارتبطت بالأنبياء عليهم السلام، تعلَّموا عن الله عز وجلَّ، فآدم عليه السلام عُلِّمَ الأسماءَ كلَّها، وإبراهيم ابْتُلِيَ بكلماتٍ فأتمَّها، وداود وسليمان أعطيا العلم والحكمة، وكذلك يوسف وموسى عليهم أفضل الصلاة والسلام، ونبيُّنا صلى الله عليه وسلم جاء بأمر ربه برسالته التعليمية، قال تعالى: ((لَقَدْ مَنَّ اللَّهُ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولًا مِنْ أَنْفُسِهِمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ)) [آل عمران: 164]

وقد أثبت الرسول صلى الله عليه وسلم لنفسه هذه المهنة الشريفة ، فقال عليه الصلاة والسلام : إِنَّ اللهَ لَمْ يَبْعَثْنِي مُعَنِّتًا، وَلَا مُتَعَنِّتًا، وَلَكِنْ بَعَثَنِي مُعَلِّمًا مُيَسِّرًا(504)

فالتعليم هو الأساس الذي تبني عليه الأمم معمارها العلمي ، وبنيانها الحضاري ، وتقدمها مرتبط في الأساس بنجاح عملية التعليم .

ومهارة التعليم لا تتأتى لأيِّ فرد ، بل هي إلى جانبها العلمي ، تحتاج إلى ذكاء وفطنة ودراسة وخبرة ، وقدرة على التعامل .

فالتمكن من اللغة في استظهار قواعدها وضوابطها فقط لا يوفِّر لمن حفظها مهارة تعليمية تمكنُّه من النجاح في أدائه.

والمهارة كما جاء في لسان العرب : (الحذق في الشيء ، والماهر الحاذق بكل عمل(505)) وورد لفظ الماهر في حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم « الماهر في قراءة القرآن مع الكرام السفرة (506) «فالمهارة هي: (الأداءُ المتقن الذي يقدِّم العمل في صورة تامة، لا يعتريه نقص في الشكل أو المضمون، والإتقان في الوقت باستغلاله واختزاله ، حيث تؤدَّى المهارة في وقتها المحدد ، دون استرخاء وإطالة، والإتقان في الجهد الذي يُبذَلُ من خلال الأداء والوقت ، بحيث يكون دقيقًا ومحدَّدًا ، ومُقتصدًا فيه(507))

(504) صحيح مسلم باب أن تخيير المرأة لا يكون طلاقًا لها 2/1104

(505) مسند الإمام أحمد رقم 24678

(506) مادة " مهر "

(507) مهارات الاتصال اللغوي ص22

ضوابط مهارة تعليم العربية:

ومهـــارة تعليـــم العربيـــة تتم من خـــلال ضوابـــط إذا أُحْسِـــنَ اســـتخدامها وتفعيلهـــا ، نصل إلـــى مـــا ننشده مـــن تمكين أطفالنـــا من هـــذه المهـــارة ، وهذه الضوابـــط تعتمد علـــى أربع قـــدرات ، إذا اســـتطعنا توصيلهـــا وتركيزهـــا عنـــد أطفالنـــا ، أيقنـــا بنجاحنـــا ، وهـــي :

ـ القـــدرة على الاســـتماع الجيد ، وكمـــا قال الله تبـــارك وتعالـــى: « والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شـــيئا وجعل لكم السمع والأبصار والأفئـــدة لعلكم تشكرون» [النحل: 78] فجعـــل الله عز وجل السمع أول طرق العلـــم وأدواته التي عن طريقها يتم ، ولذلك قال ابن قتيبة: (كـــل علم محتاج إلى السماع[508]) ولا يكفي الاســـتماع الجيد ، بـــل يحتاج السامع إلى مسموع صحيح وســـليم ودقيق ، فالاســـتماع المشوب بخلطات العامية والدخيل يؤدي إلى علم مشوَّش .

ـ **القدرة على القراءة** ، وهذه لا تتأتى إلا بالتعليم والتدريب المستمر ، وضعف أطفالنا في القراءة ناتج عن أنَّ نسبة القراءة باللغة العربية لديهم ضئيلة ، فالممارسة القرائية هي التي تطلق اللسان، والمستعرض لنسب القراءة في عالمنا العربي يصاب بالذهول من أنَّ أمة اقرأ قلَّما تقرأ . فحسب الإحصائيـــات الحديثة لليونسكو أنَّ معدل القراءة في العالم العربي ســـت دقائق ، بينما تصل في الغرب إلى 36 ساعة .

وانشغال مناهجنا باللغات الأجنبية ، والتركيز على العلوم يؤدي بالتالي إلى قلة عدد مرات وأزمان القراءة .

ـ **القدرة على الكتابة :** اللغة العربية من أوســـط اللغات حروفًا ، وأدقها أصواتًا ورســـومًا ، فكل حرف في العربية له صوت في السمع وصورة في الرسم خاصة به تميزه من غيره من الحروف، وهذا يمهد لسهولة الكتابـــة ، والذي يقارن المهارات الإملائية بين اللغة العربية والإنجليزية مثلا يجد أنَّ اللغة العربية أقل صعوبة ، وأماكن الصعوبة الإملائية محدودة يستطيع الطالب تعلمها في فترة وجيزة .

ـ **القدرة على التحدث الصحيح والسليم** ، وشعورنا بعدم تمكن طلابنا من هذه القدرة هو أنَّ معظم مـــا يجري من حديث هو باللهجات العامية ، كما أنَّ إتاحة الفرصة لهم ليتحدثوا من خلال دروس القراءة ، والنصـــوص ، والتعبير ، والنشاط تكاد تكون محدودة ، لضيق الوقت الذي يكتظ بمواد عديدة ، ومناهج طويلة ، يكلف المعلم بتغطيتها.

(508) الشعر والشعراء 1/6

محفزات التعزيز الإيجابي لمهارة التعليم :

هنـــاك محفزات لاكتساب المهارة اللغوية فـــي جوانبها المختلفة ، نستطيع من خلالها تكريس هذه المهارة ، وجعلها أولية في أهدافنا وأهداف طلابنا ، ومن هذه المحفزات:

ـ إعلاء شأن اللغة : شعور المتعلم بأهمية العلم الذي يتلقاه يحفزه على الاهتمام والمشاركة، وبذل الجهـــد للوصول للغاية التي يسعى إليها ، وفـــي مناقشاتي مع طلابي الجامعيين حول أهمية اللغة العربية أجد أنَّ النسبة الغالبة لا ترى كبير أهمية في إجادة هذه اللغة.

ـ محفـــز الحاجة : الحاجة كما يقولون أم الاختـــراع ، وعدم الإحساس بالحاجة إلى الشيء يؤدي إلى إهماله ، وكون اللغة الأجنبية هي التي يحتاجها الطالب في دراسته وعمله ، يجعله يضع اللغة العربية في آخر اهتماماته .

ـ بث الثقة في نفوس المتعلمين:

إنَّ المحفِّـــزَ المثيـــر لإقبال المتعلم على التعليم يكمن في بث الثقة فـــي نفسه من خلال الثناء عليه إذا أجـــاد، وتهوين الأمر إذا فشل ، والأخذ بيده دون تأنيـــب وتوبيخ ، بل مساندة وتشجيع ، وفي تعليم الرســـول صلى الله عليه وسلم الطفل ابن محذورة الأذان لون من تعزيز هذه القيمة التعليمية الإيجابية .

ـ تحويـــل المتعلـــم إلى معلم : كما قيل إذا أردت أن تتعلَّم شـــيئًا فعلِّمه ، وقلَّما نوجه صغارنا لأن يعلمـــوا بعضهم بعضًا ، على الرغم من أنَّ هذه الطريقة التعليمية وُجِدت في تراثنا ، بل نحن كنا نقوم بها قديمًا في مدارسنا .

كمـــا أنَّ توجيه الطلاب إلى اســـتنباط المعلومة ، والتفكير للوصول إليهـــا ، من الطرائق المثبتة للمعلومات ، من خلال طرح سؤال ، أو عرض مشكلة ، وهذا في نظريات التعلُّم ما يُعرف بالتعلم الاســـتنباطي والاســـتكشافي ، كالسؤال الذي طرحه النبي صلى الله عليه وسلم عن الشجرة التي تشبه المؤمن .

ولا زلنـــا على الرغم من التقـــدم التقني نعتمد في التعليم على نسبة عاليـــة من التلقين ، فالطالب يتلقـــى المعلومة من المعلم كمدخـــل ، ونختبره في إعادتها كمخـــرج ، إنَّ تكريس المعلومة وإن كان يحتـــاج للتلقين إلا إنَّ حصـــول المتعلم على المعلومة من خلال بحثه واســـتقصائه ، وربط هـــذه المعلومـــة بالحياة ، هو الذي يجب الاعتماد عليه ،فلا يكفـــي أن أقول للطالب : إذا وضعت البـــذور فـــي بيئة صالحة تنمو ، ولكن لـــو طلبت من الطالب إحضار البـــذور وزرعها في تربة

صالحـــة ونمت أمـــام عينيه ، فإنَّ هذه المعلومة تتأكَّد ، وتترسَّـــخ . ولغتنا تكاد تكون تلقينية أكثر منهـــا لغـــة حياة ، تقول الدكتورة عائشة عبدالرحمن إنَّ :(أبناءَنـــا لا يتعلمون العربية لسان أمة، ولغـــة حياة ، وإنَّمـــا يتعلمونها بمعزل عن ســـليقتهم اللغوية ، قواعد صنعـــة ، وقوالب صماء، تجهـــد المعلم تلقينًـــا ، والتلميذ حفظًـــا ، دون أن تكسبـــه ذوقَ العربيةِ ومنطقَهـــا وبيانَها[509])

إنَّ ربط اللغة بالحياة يعطيها حياة ، وقوة ، وحضورًا ، ويكسبها نقاءً ومضاءً وحيوية .

وَأُتمِّمُ بهذه الرسالة الجليلة التي تبين عن أهمية ومكانة التعليم والمعلم التي لا يستغني عنها أحد، و(أحسن وأجمع ما سمعت في مدح التعليم قول أبي زيد البلخي في رسالة كتبها إلى من عيرّه بأنه معلـــم[510]): « ليس يستغني عن التعلم والتعليم أحد لأن الخاصة والعامة تضطر إليهما في جميع الديانات ، والصناعات ، والآداب ، والأنساب ، والمكاســـب ، والمذاهب، فما يستغني كاتب ، ولا حاســـب ، ولا صانع ، ولا بائع ، ولا أحد في كل مذهب ومكسب أن يتعلم صناعة ممن هو أعلم منه ، ويعلّم من هو أجهل منه ، وقوام الخلق بالتعلم والتعليم. فالمعلم أفضل من المتعلم لأن صفة المعلم دالة على التمام والإفادة، وصفة المتعلم دالة على النقصان والاســـتفادة، وحسبك جهلا من رجل يذم ما وصف به الخالق نفسه ثم رســـول الله صلى الله عليه وســـلم، أليس قد قال الله تعالى: {وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْـــماءَ كُلَّها } وقال: { وَعَلَّمْناهُ مِنْ لَدُنَّا عِلْماً } وقال:{ الرَّحْمنُ عَلَّمَ الْقُرْآنَ } . وقال في وصف رسول الله صلى الله عليه وسلم:{وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتابَ وَالْحِكْمَةَ }.

المحور الثاني : معايير إعداد معلم اللغة العربية في تراثنا العربي .

قد يُظَنُّ أَنَّ الاهتمام بالمعلم هو نتيجة التَّقدم العلمي والتطور الحضاري ، ولكنَّ الباحث في تراثنا العربـــي يجد ذلك حاضرًا بقوة واهتمام ، فالتأليف ووضع المناهج ، وطرائق التدريس ، والعناية بالوصول للمعلم والطالب إلى درجة عالية في الإرسال والاستقبال كانت كلها محط عناية العلماء، فوجدنا من التأليف في هذا الميدان ما لا يتسع مجال القول لعرضه في هذا البحث الموجز ، ولذلك ســـأقتصر على لمامةٍ من الآداب والطرائق ، وكيفية الحصول على مهارة التعليم والتعلم من قبل كثير من علماء السلف .

كثير من الدارســـين المتعجلين ، أو المبهورين بالحضارة الغربية ، يرون أنَّ المصنِّفين والمؤلفين في الحضارة العربية الإســـلامية لم يصل إليهم طرف من هذه الدراســـات ،كون مجال الاتصال كـــان بدائيًّا فـــي العصور السابقة ، ولم يصل إلى ما وصل إليه فـــي عصرنا الحاضر ، فهو علم

(509) لغتنا والحياة ص 187

(510) اللطائف والظرائف باب مدح التعليم ص 289

وأسلوبٌ مرتبطٌ بالعصر الذي أنتجه . وقليلٌ ما هم أولئك الذين يرون أنَّ قدماء المؤلفين في تراثنا العلمي والحضاري قد قدَّموا نُتفًا ممّا يدخل في هذه الدراسات في بعض مؤلفاتهم ، لكنَّهم لم يؤلِّفوا مصنّفات برأســها ، أو رسائل مختصة بها ، فهي آراء محدودة ، ومداخلات متفرِّقة ، ومعلومات مشتتة لا يجمعها باب ، ولا يحيط بها كتاب .

فما حقيقة هذا الأمر؟ وهل هناك إجابة شافية وافية ترد على هذه التساؤلات ؟ أم أنَّ الأمر قد حُسم، وإجابته لا تحتاج لفضل بيان؟ .

النظرة الفاحصة المتأنِّية للمكتبة العربية في مصنّفاتها وأدبياتها تصلنا بحقيقتين :

الأولى : إنَّ بعض المصنَّفات الأدبية قد تضمَّنت في ثناياها معلومات وأســاليب ، وطرائق ترشد إلى مهارات التواصل البشري في مختلف زواياها ، فالجاحظ في كتبه ورســائله ، وابن قتيبة في مؤلفاتــه ، والمبرد في كاملــه ، وابن المقفع في كتاباته ، وكتب مثــل العقد الفريد لابن عبد ربه الأندلســي ، وزهــر الآداب للحصري ، والمستطرف للإبشيهــي ، ونهاية الأرب ، وغيرها يرد في أبوابها وفصولها توجيهات وإرشــادات ونصوص تبين عن بعض الأهداف والوســائل لنجاح عمليات الاتصال والتواصل .

الثانية : وجود مصنَّفات قائمة برأســها وُضعت خصيصًا لموضوع التواصل ، وإنْ لم تضع في عناوينها العنوان المباشــر (مهارات الاتصال والتواصل) ومن هذه المؤلفات نذكر على ســبيل المثال لا الحصر :

1 ـ الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع تصنيف الحافظ أبي بكر أحمد بن علي بن ثابت الخطيب البغــدادي المتوفى فــي منتصف القرن الخامس الهجري .(دراســة وتحقيق د. محمد رأفت سعيد، مكتبة الفلاح ، ط1 1401ه/1981م .

2 ـ كتــاب الفقيه والمتفقه للحافظ المؤرخ أبي بكر أحمد بن علي بن ثابت الخطيب البغدادي ، قام بتصحيحه الشيخ إسماعيل الأنصاري ، دار الكتب العلمية ، بيروت لبنان ط2 1400ه/1980م.

3 ـ آداب العلماء والمتعلمين تصنيف الحسين بن المنصور بالله القاســم بن محمد بن علي اليمني (المتوفى: 1050هـ)

ـ تذكــرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم للإمــام القاضي بدر الدين محمد بن إبراهيم بن ســعدالله بن جماعة الكناني الشافعي (639 ـ 733 ه) اعتنى به محمد بن مهدي العجمي ، دار البشائر الإسلامية ـ بيروت ـ لبنان . الطبعة الثالثة 1433ه ـ 2012م .

وســأوجز الحديــث فــي ما وضعــه العلمــاء مــن ضوابــط لإتقــان المهــارة التعليمية عند المعلــم مــن خلال كتاب " تذكــرة السامع والمتكلم فــي آداب العالم والمتعلم لابــن جماعة « . والمطلــع على هــذا الكتاب يجد تفصيلًا وتبيينًا لأدب طلب العلــم ، ومهارات الطالب والمعلم ، ويهمنــا في هــذا البحث ما عرض له من ضوابط مهارة المعلــم ، والشروط التي يتم من خلالها جودة المدخل التعليمي من خلال معايير لو التزم بها المعلم لآتت العملية التعليمة أُكُلها ، ومن هذه المعايير :

ـ **معاييــر قلبيــة** ، بأن يكون المعلم على تقوى ودين ، وخشيــة من الله عز وجل ، وإخلاص في العمل وحسن النية ، والصدق.

ـ **معاييــر جســدية** ، مثل : طهارة البدن ، وتعهد الهيئة ، واســتعمال الطيــب ، والراحة كالنوم الكافــي ، يقــول ابن جماعة : (إذا عــزم على مجلس التدريس ، تطهَّــر .. وتنظَّفَ ، وتطيَّبَ)

ـ **معاييــر صوتيــة** ، مثل : مراعاة الصوت في طبقاته وأدائه ، بحث يراعي تنغيمات الأداء ، فما يحتاج إلى نغمة صاعدة أو هابطة أو مستوية على حسب الحال والموقف والعبارة .

ـ **معاييــر تربوية** ، مثل : إكرام المتعلميــن ، والتلطف في معاملتهم ، وتوقيرهم ، وعدم إهانتهم، وإنصافهم في البحث والخطاب ، والسماع لهم .

ـ **معايير إدارية** ، مثل : إدارة الدرس إدارة حكيمة ، وصونه عن الضجيج واللغط .

ـ **معاييــر تعليميــة** ، مثل : الظهور والوضوح للمتلقين بحيث يكون مجلس المعلم ، ومكان وقوفه ظاهرًا لجميع الطلاب ، والتبرك بالبدء في التدريس بقراءة شيء من كتاب الله ، وتقديم الأهم على المهم ، والتدرج في التعليم ، وإتقان المدخلات كي نتلقى جودة المخرجات .

ويعقد ابن جماعة الفصل الثالث بعنوان : (في أدب العالم مع طلبته مطلقًا وفي حلقته) ويضع لنا أربعة عشر ضابطًا يضبط هذه العلاقة ، وهي :

1 ـ أن يقصد بتعليمهم وتهذيبهم وجه الله تعالى، ونشر العلم ، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (إِنَّ الله وملائكتــه ، وأهــل السماوات والأرض حتى النملة فــي جحرها يُصلُّون على معلم الناس الخير) .

2 ـ إخلاص النية .

3 ـ أنْ يُرَغِّبَ طلابه في العلم .

4ـ أن يحب لطالبه ما يحب لنفسه .

5 ـ التلطُّــف في التَّعليم . وهــذا الأمر الشرعي الخلقي التربوي ، كنا نفتقده في السابق ، فما كان كثيــر مــن المعلمين يلتزمون بهذا الضابــط ، بل إنَّ الأهل كانوا يــرون الشدة والغلظة هي الطريق لتعليم أبنائهم ، لدرجة أنَّ عبارة شُهرت في كثير من بلادنا العربية ، عندما يقول ولي الأمر للمعلم: « لكَ اللحم ولنا العظم « .

6 ـ الحــرص على التعليم والتفهيم ، وهذه مــن أخطر قضايا التعليم ، وبخاصة إذا كانت بضاعة المعلــم من العلم مزجاة ، وكما نعلــم ففاقد الشيء لا يعطيه ، كذلك عدم وجود الإخلاص في التعليم والتفهيــم ، كما هو حاصل في وقتنا الحاضر عند بعض المعلمين ، فالفهم والتحصيل يكون في الدروس الخصوصية .

7 ـ التدريب على مسائل تتعلَّق بالدرس .

8 ـ مراجعة ما سبق لتأكيده وتثبيته .

9 ـ عــدم تحميل الطالب فــوق طاقته ، وهذا الضابط كثيرًا ما كُنَّا نفتقده ، فالإجازة التي يجب أن تكون متنفسًا للطالب كانت عبئًا ثقيلا عليه ، حيث يُحمَّل من الواجبات المدرســية ما لا يتسع له وقت الإجازة.

10 ـ ذكر القواعد المهمة .

11 ـ عدم تفضيل بعض الطلبة على بعض ، وهذا خلاف تقدير المجدِّ المجتهدِ .

12 ـ مراقبة أحوال الطلبة وأخلاقهم ، وذكر طرائق تأديبهم .

13 ـ السعي في مصالح الطلبة .

14 ـ التواضع لطلبة العلم .

أهمية ومكانة المعلم في تراثنا العربي :

يرى علماء السلف أنَّ المعلم هو قطب رحى التعليم ، ونجاح التعليم مرتبط به ارتباطاً تامًّا ، بدونه أو بضعفه تختل عملية التعليم .

فالجاحــظ يــرى فضائل المعلم ،ويشرع بتبيانهــا، فيقول : (إنَّ المعلم قيــم على الكتاب مشتغل بتدريسه للناشئة. والكتاب يحمل أخبار الماضين ، وبه يدرك الملك مصالح رعيته ، ويقوم سكان

مملكته. وهو مستودع الحقيقة ، وحافظة العلم. ولا ينبغي أن يقوم التعليم على التلقين والحفظ ، بل يجب أن ينمي القدرة على الاستنباط والتفكير لدى الناشئة، لأنَّ مستعمل الحفظ لا يكون الا مقلدا، أمَّا الاستنباط فيؤدي بصاحبه إلى الخلق والابداع ، ويوصله إلى الحقيقة.

إن طبيعة الحفظ تختلف عن طبيعة الاستنباط وان كان الموضوع واحدا.

وكلاهما يعتمدان فراغ القلب والشهوة الى المعرفة ، ويختص الحفظ بشيئين هما الموضع والوقت. فالمكان الهادىء الخالي أفضل من المكان المكتظ والصاخب ، ووقت الأسحار أفضل من سائر أوقات النهار والليل[511]). ويؤكد على أنَّ هذه المهنة الشريفة هي مقدمة لوظائف أرقى وأعلى إذ (إنَّ أكثر العظماء والنوابغ كانوا معلمين، وهذا ما نتحققه اذا استعرضنا أسماء النحويين ، .... والولاة ،والقادة ، والرؤساء ، والكتاب ، والشعراء ، والوزراء ، والأدباء.

ويخص بالذكر عبد الله بن المقفع الذي كان من المعلمين والبلغاء المتأدبين والمترجمين، (والمعلم يقوم بعملين هما التأديب والتعليم ومن هنا دعي أيضا بالمؤدب لأن الأدب يعني الخلق ويعني رواية العلم. ولكن العلم هو الأهم لأنه الأصل[512]) ولم يكتف الجاحظ بإيضاح فضل المعلم وأهميته ، وإنَّما قدم مقترحات تربوية هامة لم يفطن لها سوى علماء التربية المحدثين. منها ضرورة مراعاة المعلم مستوى الصبي العقلي ، والنزول الى مستواه ليتمكن من إفهامه مادة التعليم.

ومنها وجوب الاقتصار في تدريس مادة النحو على القدر الذي يفضي به الى السلامة من فاحش اللحن، ويمكنه من القراءة الصحيحة والإنشاد المستقيم.

ومنها مراعاة الطبيعة والفصاحة في الكتابة ، والاختصار واستكراه العبارة المعقدة والألفاظ الوحشية الغريبة. والاهتمام بالمعاني أكثر من الالفاظ.

وقال الجاحظ : (وأمّا النّحو فلا تشغل قلبه منه إلّا بقدر ما يؤدّيه إلى السلامة من فاحش اللّحن، [513]) .

ولأهمية المعلم في نجاح وتقدم العملية التعليمية (يربط الجاحظ تعلم اللغة بالمعرفة، ويذهب إلى أن الإنسان يعرف الأمور طباعا بواسطة ما منحه الله من ذكاء، ولا يحول دونه والمعرفة سوى موانع كالأخلاط الأربعة ، وسوء العادة ، والشواغل العارضة ، وخرق المعلم ، وإذا أزال الله تلك

(511) الرسائل الأدبية المقدمة ص 1/27
(512) مقدمة الرسائل1/27
(513)الرسائل الأدبية 1 /204

الموانع وصفَّى ذهن الإنسان وقعت المعرفة[514]) فالمعلم الأخرق عند الجاحظ يحول دون نجاح التعليم ، بل يكون سدًّا ، ومانعًا في سبيل تحصيله .

ويرى ابن المقفع أنَّ المعلم السيء يضر بالعلم والمتعلم يقول : (فلنعلم أن الدنيا كلها بلاءٌ وعذابٌ.

أوليس الإنسان إنما يتقلب في عذاب الدنيا من حين يكون جنيناً إلى أن يستوفي أيام حياته؟ فإذا كان طفلاً ذاق من العذاب ألواناً[515]) ومن ألوان هذا العذاب يرى ابن المقفع (عنف المعلم، وضجر الدرس، وسآمة الكتابة) والمعلم عند ابن المقفع (ولا المعلم للخير بأسعد من متعلمه منه[516]).

ويرى الجاحظ أفضلية المعلم على المتعلم (والمفهم لك والمتفهم عنك شريكان في الفضل، إلا أن المفهم أفضل من المتفهم وكذلك المعلم والمتعلم[517]) وأورد الجاحظ أنَّ معرفة اللغة ضرورة في الفهم (وقد روى أصحابنا أن رجلا من البلديين قال لأعرابي: «كيف أَهْلِك» قالها بكسر اللام. قال الأعرابي:

صلبا. لأنه أجابه على فهمه، ولم يعلم أنه أراد المسألة عن أهله وعياله[518]) ومما ورد في النوادر من اللحن ما يؤكد على الاهتمام الكبير بإصلاح اللسان (قال بعضهم: ارتفع إلى زياد رجل وأخوه في ميراث، فقال: إن أبونا مات، وإن أخينا وثب على مال أبانا فأكله. فأما زياد فقال: الذي أضعت من لسانك أضرّ عليك مما أضعت من مالك [519]) .

المعلم بين المدح والقدح :

لم يركز التراث على وضع الضوابط والطرائق ، والتكييف المنهجي لمهارات التعليم والتعلُّم ، بل نجده يتوجه إلى الثناء على المجيدين من المعلمين ، وذم وهجاء الضعفاء منهم ، وكأنَّ هذه السخرية من بعض ضعفة المعلمين كان أسلوبًا تحفيزيًّا . كما أنهم في ذمهم جمعوا كثيرًا من الطرائف والنوادر عن هؤلاء المعلمين ، فالجاحظ يضع كتابًا في نوادر المعلمين ، ونثر الدر يضع الفصل العشرين لنوادرهم، وكتاب محاضرات الأدباء ومحاورات البلغاء يضع فصلا لنوادر المعلمين ، وفي المستطرف ورد الفصل الخامس في نوادر المعلمين . وأورد الجاحظ بابًا في كتاب البيان والتبيين « في ذكر المعلمين « وورد أنَّ له كتابًا في المعلمين ، وهذا يبين عن القيمة التي يمثلها المعلم في تراثنا الأدبي .

(514)مقدمة البيان واالتبيين 1/19
(515)كليلة ودمنة ص 86
(516) المصدر نفسه ص 221
(517) البيان والتبيين 1/34
(518) المصدر نفسه/149
(519)المصدر نفسه 2/152

ويقسم الجاحظ المعلمين إلى قسمين ، فيقول [520]: (والمعلمون عندي على ضربين: منهم رجال ارتفعوا عن تعليم أولاد العامة إلى تعليم أولاد الخاصة، ومنهم رجال ارتفعوا عن تعليم أولاد الخاصة إلى تعليم أولاد الملوك أنفسهم المرشحين للخلافة. فكيف تستطيع أن تزعم أن مثل علي بن حمزة الكسائي، ومحمد بن المستنير الذي يقال له قطرب ، وأشباه هؤلاء يقال لهم حمقى ؟ ولا يجوز هذا القول على هؤلاء ، ولا على الطبقة التي دونهم. فإن ذهبوا إلى معلمي كتاتيب القرى فإن لكل قوم حاشية وسفلة). والضرب الثاني من المعلمين ، وهي فئة لا شك موجودة ، يقف تراثنا الأدبي ليشهِّر بهم ، ويسخر منهم ، وهذا التشهير وتلك السخرية هي لونٌ من ألوان العلاج لهذه الحالة المزرية ، ولذلك شاع من أمثال العامة: «أحمق من معلم كتّاب» .

وقد وقفوا يبيِّنون وينقدون ضعف بعض المدرسين ، وكأنَّ مهنة التدريس أصبحت مهنة من لا مهنة له ،كما قال أحمد بن علي بن الحسين المؤدب [521] :

تصدَّرَ للتَّدريسِ كُلُّ مُهوَّسٍ = بليدٍ تسَمَّى بالفقيهِ المدرِّسِ

المحور الثالث: معايير إعداد معلم اللغة العربية في واقعنا الحاضر:

ضعف خطط إعداد معلم العربية:

إنَّ إعداد المعلم الماهر بالعربية وطرائق تدريسها هو الأساس المتين الذي ينشأ عليه البناء اللغوي . والمعلم هو الربان الذي يقود سفينة التعليم ، وهو قطب الرحى في إنشاء الأجيال ، فإذا ما استطعنا إعداد معلمين مُتقنين ، فإنَّ ضمان الوصول إلى جودة المخرجات سيصل إلى نسبة مطمئنة ، والمعلم كما وصفه الغزالي [522] « كالشَّمْسِ تُضئ لغيرِها ، وهي مُضيئةٌ بِنَفْسِها ، وكالمِسْكِ الذي يُطيِّبُ غَيْرَهُ وهو طيِّب ، ومن اشْتَغَلَ بالتَّعليم فليحفَظْ آدابَهُ وَوَظائِفَهُ) وفَهْمُ القدماء لوظيفة المعلم ودرجة إتقانه تبين عن أنهم أدركوا أهمية إعداد المعلم ، فابن فارس يرى أنَّ اللغة [523] « تُؤْخَذُ سَماعًا مِنَ الرُّواةِ الثِّقاتِ ذَوي الصِّدْقِ والأَمانَةِ ، ويُتَّقى المَظْنونُ) فالراوي الثقة هو المعلم المؤسَّس على قواعد علمية متينة ، ويقصد بعبارة « يُتَّقى المظنون « أي أنَّ المشتبه في ضعفه العلمي لا يتصدَّر للتعليم ، فالمتصدِّر للتعليم يحتاج إلى أهلية تؤهله لذلك ، فابن فارس نفسه عندما مرَّ على ابن جني وقد تصدَّر للتدريس مبكرًا ، امتحنه ببعض الأسئلة ، ثمَّ قال عبارته

(520) المصدر نفسه 1/210
(521) الكشكول2/234
(522) إحياء علوم الدين 1/52
(523) الصاحبي في فقه اللغة 1/34

المشهورة [524] : « زَبَبْتَ قَبْلَ أَنْ تُحَصْرِمَ) فتبعه أعوامًا حتى تخرج ذلك الأستاذ الفذ ابن جني .

وأنـــا أقول : إنَّ المعلم الذي لا يؤسَّـــسُ على قواعدَ ثابتـــةٍ ، ولا يفهم خطر وأهمية هذه الوظيفة ، وينشغل عنها بغيرها يكون كالظلام الدامس ، يُظلم على غيره وهو مظلم .

يقول يوســـف الخليفة[525] : « إنَّ اللغـــةَ العربيةَ تَحتاجُ إلى مُعَلِّمٍ من طـــرازٍ خاصٍّ ، ليسَ متقنًا لمهارَتِها وقواعدِها فقط ، بل يكونُ موهوبًا «

وأضيف إلى ذلك أن يكون على دين وخلق ، وأن يحيط بالجوانب التربوية والإنسانية ، والأسس النفسية للطفل ، ومهارات الاتصال ، وشمولية الثقافة .

والشكـــوى من ضعف إعداد معلمي اللغة العربية ، ومعلمـــي المواد الأخرى الذين في الغالب ما يعلمون موادهم باللهجات الدارجة شـــكوى صارخة ، تعترف بهـــا وزارات التعليم ، والمعلمون أنفسهم ، وأولياء الطلاب ، والطلاب ، وما نسب التدني العلمي إلا دليل على هذا الإعداد الضعيف.

كما وقد أبان الدكتور حسن شحاتة عن أسباب هذا الضعف ، حيث الأسلوب التقليدي في إعداد معلم اللُّغة العربية ويرى بأنَّ (اللُّغة العربية الأكاديمية هي السِّمة الأساسية الغالبة على البرنامج التخصصي الذي يقدَّم لإعداد هذا المعلم، على حين أن اللُّغةَ العربية المدرسية شيءٌ لا تعرفه تلك البرامج. وأن هناك علومًا لُغَوية لا يدرسها الطالب المعلم في أثناء إعداده، لكنه يدرِّسها لطلابه بعد تخرُّجه، من أهمها: التعبير، والقراءة، والإملاء، والخط العربي، والنحو المدرسي، وقرارات مجمع اللُّغة العربية» [526]).
ونحن نرى أنَّ الخلل لا يرتبط بسبب واحد ، فهناك أسباب عديدة ، والفتوق كثيرة ، ونحن بحاجة إلى رتق هذه الفتوق ، وإن اتسع الفتق على الراتق.

- ويتبع ذلك تدريب معلمي غير العربية تدريبًا جيدًا لتقديم موادهم بلغة سليمة ، وذلك يكرِّس ويرسخ لغة السماع عند الأطفال ، ولا يحدث لديهم تلك الفجوة الكبيرة بين لغة السماع ولغة القراءة والكتابة .
وإذا كان المدخل الأهم ، والباب الواسع هو المعلم لكلِّ مخرجات التعليم ، فإنَّ علينا رفع هذا الباب ، وتشييده، وتوسيعه ،كي يستطيع بسهولة استيعاب المدخلات والمخرجات، ولم أجد خلافًا عند المسؤولين التعليميين والتربويين في الحاجة الماسة إلى ما ينبغي أن يكون عليه المعلم بشكل عام ، ومعلم العربية بشكل خاص من إعداد : علميٍّ ، وتربويٍّ ، وأدائيٍّ ، كي يكون مؤهَّلا للنجاح في أداء مهمته ورسالته .
ولذلك حرصت وزارات التربية والتعليم في بلادنا العربية على عمل برامج لتطوير كفاءات معلم العربيـــة ، بما يضمن نجاح الطالب في إتقان لغته ، ولكنَّ هذا الحرص الذي يظهر من خلال تلك

(524) الشعور بالعور 1/163
(525) ندوة تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (إيسسكو 2000م) ص4
(526) تعليم اللُّغة العربية بين النظرية والتطبيق ص430

البرامـــج المعدة لتطوير أداء المعلم ظلَّت قاصرة عن أداء ما وُجِدَتْ لأجله ، لأســباب وظروف عديدة ، أذكر منها :

1 ـ ضعــف مكانة اللغـــة العربية في نفوس أهلها ، كونها لم تعُد لغـــة التعليم العالي ، وإذا كانت الحاجة أم الاختراع ، فإنَّ عدم الحاجة يؤدّي إلى الإهمال وعدم الاكتراث .

2 ـ ضعف مكانة معلم العربية ، لدرجة أنَّ شخصيتَهُ أصبحت مثارًا للتنذُّر على أسلوبه الكلامي، وشخصه الضعيف ، وشكله المبتذل ، ممَّا أدَّى إلى النفورِ من هذه المهنة الشريفة .

3 ـ اشـــتراط معرفـــة اللغات الأجنبية في الوظائف المرموقة ، وهـــذا أيضًا أدَّى إلى التهوين من معرفة اللغة العربية ، والحرص على إتقانها .

والأسباب عديدة ، ولكنّي وكي لا أطيل ، أدخل في موضوع المعايير ، والمعيار:

هو ميزان يوضع لوزن التحصيل والأداء ، نسعى من خلاله لنتبيَّنَ الفروقات بين المطلوب والموجود ، للوصول إلى الدرجة التي نرتضيها ، فالاقتراب من الأوزان المطلوبة يحقق ما نريد، فهو مقياس لسبر القدرات بين المطلوب والواقع .

ومعايير إعداد معلم العربية تمر عبْرَ مجالات عدة ، أهمها :

1 ـ السياسة اللغوية المعتمدة في بلادنا العربية، وهي سياسة هشة ، تضعف من القدرة على اللغة أكثر مما تمكِّن لها . ولذلك نحن بحاجة إلى سياســـة لغوية واضحة وصارمة ، من خلال إصدار قرارات حاسمة بجعل اللغة العربية لغةَ التعليم ، والتوظيف ، والتخاطب .

2 ـ أهداف إعداد معلم العربية ، فالأهداف هلامية وضحلة ، كونها لا تؤســـس لمخرجات تعليمية مستقبلية ، إذ تبقى هذه الأهداف ضمن دائرة عاطفية شكلية عن مكانة اللغة وأهميتها . وإذا عزمنا علـــى تحقيق الأهـــداف المرجوة ، فيجب دعم هذه الأهداف معنويًّـــا وماديًّا ، فالواقع الذي نعيشه ونرتضيه يقف عدوًّا لهذه الأهداف ، وحجر عثرة في سبيل تحقيقها .

3 ـ الإعداد العلمي ، والمهني ، والثقافي : هذه الثلاثية هي الأساس الذي يُبنى عليه صرح المعلم والتعليم ، فالمعلم المجيد علميًّا ، ومهنيًّا، وثقافيًّا ، يستطيع أن يصل بطلابه إلى النجاح المنشود .

4 ـ المناهج التدريســـية المناسبة للعُمْرِ، والعصر ، والتخصص ، وطرائق التدريس ، والموافقة كذلك، فكثرة المناهج التي تثقل كاهل الطالب تجعله في حيرة إلى أين يوجه اهتمامه وتركيزه ،.

5 ـ التجهيـــزات المكانية والمادية ، وهذه لهـــا دورها في إنجاح العملية التعليمية ، فبمقدار تهيئة

المكان ـ المدرســة ـ وجعله بيئة مناســبة يكون النجاح ، ولقد رأيت مدارس في بنايات تكاد تنهار على رؤوس التلاميذ ، لا تكاد تجد فيها الأدوات والمنافع التي يلجأ لها الطالب عدا عن المعلم .

6 ـ الأنشــطة المصاحبة ، ولو اســتغلت هذه الأنشطة كمنابر للغة العربية لأفادت الكثير ، ولكن للأسف نجدها في غالبيتها شكلية ، فقط من أجل ملء التقارير .

7 ـ الإشــراف والتقويم : وهذا الأمر بدل أن يكون معينًا ، ومصحِّحا للأخطاء ، وآخذًا بيد المعلم للنهوض بمستواه ومستوى طلابه ، غدا سيفًا مُسلطًا على أعناق المعلمين ، فالمفتش ، أو الموجِّه بلفظٍ ألطف ، والمدرس الأول هم في غالب الأحيان يحصون السقطات من أجل رفع التقارير .

8 ـ القيمــة المادية والمعنوية لمعلم العربية ، أمَّا المادية فهي تكاد تكون في الحضيض في كثير مــن الدول العربيــة ، ولقد وجدت كثيرًا من معلمي العربية بالذات ، يعملون في وظائف أخرى كي يكسبوا لقمة عيشهم ، وإذا سألتهم ، أو اعترضت عليهم ، يقولون : التعليم لا يُطعم خُبْزًا .

أما القيمة المعنوية فحدِّث ولا حرج ، وهناك من الطرائف الواقعية حول هذه القيمة عند المجتمع بعامة ، تقلِّل من مكانة المعلم ، وبخاصة معلم العربية ، فمعلم الرياضيات ، أو الفيزياء ، أو حتى اللغة الإنجليزية قيمته المعنوية أفضل ، من حيث أنه يستطيع توفير دخل أعلى من العمل الخاص .

9 ـ تهيئة المعلم وتدريبه على استخدام وسائل التواصل الحديثة :

إذا كان المعلم بسعة علمه ، وجودة أســاليبه ، وَجِدَّةِ طرائقِه ، وقدرته الفائقة على التوصيل هو مركز العملية التعليمية ، فإنَّ مهمة المعلم الحديث تحتاج إلى مسايرة التطور التقني ، فالتعليم المعتمــد على التلقين ـ على أهميته ـ يحتاج إلى تثبيت المعلومة وترســيخها في الذهن من خلال مشاركة ســمعية وبصريــة ، وتجريبية ، وهذا لا يتم من خلال الطــرق التقليدية السابقة ، وإنَّما يحتاج معها إلى الوســائل الحديثة في التعليم ، وإذا كان المدخل التعليمي يعتمد في الأســاس على المعلــم والمعلومة ، فإنَّ الطريقة التي يتم بها توصيــل المعلومة يقع عليها عبء فهم وثبات هذه المعلومــة ، فمخرجاتهــا تُبنى على مدخلاتهــا ، إنْ فهمًا ففهم ، وإنْ ســوءَ فهم فسوء ، ونقول : إنَّ ضرورة تعلُّم وفهم معلِّم العربية لاســتخدام شــبكات الاتصال ، وتوظيفها التَّوظيف الأمثل في تقديم المعلومة ، أصبح في هذا الزمن من الأدوات الناجعة بل واللازمة لنجاحه في مهمته،

وفي ميدان اللغة العربية نستطيع اســتخدام هذه الوســائل ، بطريقة ناجحــة وفعّالة ، فمهارات الاتصــال كالتحدُّث ، والحــوار، والإلقاءِ ، والخطابــة تقوم في كثير مــن أركانها وعناصرها علــى المشاهــدة والتقليد ، من خلال عرض نمــاذج متميزة منها ، كمــا نستطيع من خلال هذه الأدوات والوســائل أن نبيــن عــن كثير من الأخطاء التــي تُرتَكب لتجاوزهــا ، أمَّا في دروس

النحـــو والبلاغـــة، فبالإمكان عمل برامـــج تعليمية تحقق أهداف هاتيـــن المادتين ومخرجاتهما ، والمعلم في هذا الإطار يدير العملية التعليمية من خلال قدرته على اســـتخدام شـــبكات الاتصال . أخيرًا أقول : التعليم رسالة تجمع تحت خيمتها عدة وظائف ، فالمعلم هو الأب الحاني ، والمرشد الأمين ، والموجه الناصح ، والمربي الفاضل ، ومن خلال هذه الوظائف ينجح في إرشاد طلابه ، وتوجيههم التوجيه الصحيح ، وينمي معارفهم ، ومداركهم ، ويُشعِلُ طموحاتهم وآمالهم ، ويسعى إلى تجويد مداركهم ، وتصحيح أخطائهم ، ويعلمهم أهمية الاستفادة من أوقاتهم .

وننهـــي بالقول : إنَّ السفينة بلا ربّان تضل طريقها ، ومهما اجتهدنا في وضع الضوابط والخطط فـــإذا لم نحسن اختيار المعلم الجيـــد ، ونؤهله التأهيل المتميز ، ونقدره التقدير الذي يستحقه ، فإنَّ عملنا سيذهب أدراج الرياح .

مصادر البحث ومراجعه

1. إحياء علوم الدين أبو حامد محمد بن محمد الغزالي الطوســي، دار المعرفة - بيروت الطبعة: الأولى، 1408 هـ - 1988 م
2. البيان والتبيين عمرو بن بحر الجاحظ ،دار ومكتبة الهلال، بيروت ، 1423 هـ
3. تعليم اللُّغة العربية بين النظرية والتطبيق : د. حسن شحاتة
4. الرســائل الأدبية : عمرو بــن بحر الجاحظ ، دار ومكتبة الهلال، بيــروت ،الطبعة: الثانية، 1423هـ.
5. الشعر والشعراء : ابن قتيبة الدينوري ،دار الحديث، القاهرة 1423 هـ
6. الشعور بالعور : صلاح الدين خليل بن أيبك بن عبد الله الصفدي تحقيق: الدكتور عبد الرزاق حسين ، دار عمار - عمان – الأردن ،الطبعة: الأولى، 1409هـ - 1988هـ
7. الصاحبــي في فقه اللغة العربية ومسائلها وســنن العرب في كلامهــا ، لأحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي، الناشر: محمد علي بيضون ،لطبعة الأولى 1418هـ-1997م
8. صحيــح مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابــوري ، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي الناشر: دار إحياء التراث العربي - بيروت
9. الكشكــول : محمد بــن حسين العاملــي الهمذاني، بهاء الديــن تحقيق: محمــد عبد الكريم النمري الناشــر: دار الكتب العلمية، بيروت – لبنــان ،الطبعة: الأولى، 1418هـ -1998م كليلة ودمنة : عبد الله بن المقفع ، الناشر: المطبعة الأميرية ببولاق - القاهرة، 1937الطبعة: السابعة عشرة 1355 هـ - 1936 م .
10. لســان العرب لابن منظور : محمد بن مكرم جمال الديــن ابن منظور الأنصاري الرويفعى الإفريقى ، دار صادر – بيروت ،الطبعة: الثالثة - 1414 هـ .
11. لغتنا والحياة : د. عائشة عبد الرحمن (بنت الشاطئ) دار المعارف بمصر .
12. مسنــد الإمام أحمد بن حنبل : تحقيق أحمد محمد شــاكر ،دار الحديــث – القاهرة . الطبعة: الأولى، 1416 هـ - 1995 م .
13. مهارات الاتصال اللغوي : تأليف الدكتور عبد الرزاق حسين ، نشر جامعة الملك فهد للبترول والمعادن الظهران ، ومكتبة العبيكان الرياض الطبعة الأولى 1431ه / 2010م .
14. ندوة تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (إيسسكو 2000م)

مهارة معلم اللغة العربية في حل المشكلات ومعايير اختياره

أ.د عبدالرزاق عبدالرحمن السعدي

الملخـص

الدرس العربيَّ يعني تعلُّمَهُ وتعلِيمَهُ، وبذلك يكونُ عَمَلِيَّةَ تفاعلٍ بين المعلِّم والمتلقي في ظل وجود مادةٍ علميةٍ ومنهج دراســيّ وكتابٍ منهجيّ، وعلى هذا فإن عناصر الدرس العربي الفاعلة خمسةٌ هي:

1- المعَلِّمُ 2- المتَعَلِّمُ 3- المادةُ العلمية 4- المنهجُ الدراسيُّ 5- الكتابُ المنْهجِيُّ.

و كلَّ واحدٍ من هذه العناصر يُعدُّ وســيلةً من وســائل إتقان الدرس العربي، وكلما قويت هذه العناصر كان الدرس العربي قوياً ذا فائدة عظيمة، ونتائج ســليمة. وكلما ضَعُفَتْ ضَعُفَ الدرس العربي على تفاوت في نسبة القوة والضَّعفِ مما ينعكس سلباً أو إيجاباً على مسيرة الحركة العلمية والتربوية، والإبداع في اللغة العربية وآدابها كتابة وقراءة ونطقاً.

إنّ هذا البحث يُعنى بالحديث عن معلم اللغة العربية، ومدى قدرته على استخدام الوسائل والتقنيات الحديثــة التي تجعل منه عنصرا هاما في تطوير الــدرس العربي وحل مشكلاته ، تاركا الحديث عن العناصر الأخرى إلى مناسبات قادمة،ويتكون هذا البحث من النقاط الرئيسة الآتية: مكانة معلم اللغــة العربية ومواصفاته والقدرة العلميــة التي تؤهله لإيصال اللغة إلى المتلقي وحل مشكلاتها، ومدى معرفة معلم اللغة العربية بالوسائل والتقنيات الحديثة التي تساهم في تطوير تدريس العربية.

معلم اللغة العربية:

«المعلِّم» - بكسر اللام المشددة - اســم فاعل مشتق من التعليــم، وفعله عَلَّمَ - مشدد اللام -، وهــي صيغة تساق للدلالة على التكثير إما في الفعل مثل: طــوَّف الحاجُ الكعبةَ، وإما في الفاعلِ مثــل: مَوَّتَ الإبلُ، وإما في المفعول مثل: غَلَّقَ الحَارسُ الأبوابَ، فالمعلّم هو الذي يقع منه التعليم بكثرة، فهو تكثير في الفعل.

مكانة معلِّم اللغة العربية:

للمعلم دورٌ كبيرٌ وجهد عظيم يقدمه المعلّم للأجيال، وهو المسؤول عن تنفيذ السياسة التعليمية التي يضعهــا ذوو الخبرة من العلماء لتحقيق أهداف تنموية عظيمــة، وآمالٍ جسام في تكوين الأجيال المثقفة القادرة على مواجهة التحديات وحماية الضروريات والنهوض بالأمة.[527]

ومعلم العربية يكتسب شرفاً عظيماً؛ لأنه ينشط في خدمة أشرف اللغات؛ لأنها لغةُ القرآن المجيد،

527. محمد عبد القادر أحمد. طرق تعليم اللغة العربية. الطبعة السادسة. مكتبة النهضة المصرية. القاهرة. ص 5.

قــال الله تعالى: (إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآناً عَرَبِيًّا لَعَلَّكُم تَعْقِلُونَ) (يوســف: 2)، وقد وردت نصوص كثيرة تشيد بمكانة المعلّم عامة، ومعلّم اللغة العربية خاصة، وتبين فضلَهُ وحقوقَهُ.

مواصفات معلّم اللغة العربية:

حتــى يكون معلّم اللغة العربية ناجحاً في تعليمه، نافعاً في علمه، مؤثراً في تلاميذه، ناشــراً مفاهيم اللغة العربية في مجتمعه، فلابدّ من توفر صفات كثيرة فيه تؤهله لهذه المهمة النبيلة نذكر بعضاً منها فيما يأتي:

1- حب اللغة العربية وعمق العقيدة بها:

إنّ حــبَّ اللغة العربيــة أمر مطلوب من كل عربي ومسلم، وعاملٌ هــام في تعلُّمها، وصفة ضرورية في معلِّمها، فقد جاء في حديث رواه ابن عباس عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال: «أَحِبُّوا العَرَبَ لِثَلاثٍ: لأني عربيٌّ، والقرآنُ عربيٌّ، وكلامُ أهلِ الجنّة عَرَبيٌّ».[528]

و حبَ المعلِّم هذه اللغةَ يدعوه إلى الاجتهاد فيها والتفاني في خدمتها تعلُّماً وتعليماً، والمثابرة على ابتكار الوســائل التي من شــأنها أن تُسهــلَ الطريق أمام الآخرين للوصــول إليها وإتقانها والتحــدث بها، وتشويق الناس بها، وبثِّ روح التنافس فــي تعلمها، والنطق بها؛ لأنها لغة كتابٍ تكفلَّ الله تعالى بحفظه، قال سبحانه: (إنّا نحنُ نزلنا الذكر وإنّا له لحافظون) (الحجر: 9).

أما إذا فقد المعلّم حبَّ هذه اللغة، فإنَّ نَشَاطَهُ فيها سيكونُ جسداً من دون روح، وعملاً عقيماً من دون هدف، ويفتقد التأثير والتطوير في الدرس العربي، بل ربما انصرف عنه دون مبالاة به، وان اســتمرَّ فيه فهو استمرار يهدف إلى التكسب، وحندئذٍ يفقد الدرسُ العربيُّ خصوصيته ويصلُ إلى درجةٍ من الوهن والضعف.

2- إتقان اللغة العربية وتوقد الذهن والذكاء:

إنّ الدرس العربي كالتخصصــات الأخرى من العلوم، والصنائع، والحِرَف، فكلما كان المعلّم أو الصنائع متقناً كان أقدرَ على العطاء وجودة الإنتاج وحسن الإبداع، وأنجح في أداء رسالته وأنفع لأمته.

528. ضعَّف بعض نقاد الحديثِ هذا الحديث، وقد ذكره السيوطي عن ابن عباس للعقيلي في الضعفاء، وللطبراني في الكبير، وللحاكم في مستدركه، وللبيهقي في شعب الإيمان. السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن السيوطي (ت 911هـ)، الجامع الصغير في أحاديث البشير النذير، الطبعة الرابعة، مطبعة مصطفى البابي الحلبي، القاهرة، ج 1، ص 11. العزيزي، علي بن أحمد بن محمد الشافعي العزيزي، السراج المنير، ج 1، ص 56-55. النبهاني، الشيخ يوسف النبهاني، الفتح الكبير في ضم الزيادة إلى الجامع الصغير، مطبعة دار الكتب العربية الكبرى بمصر، ج 1، ص 48.

وحسبُ معلّم اللغة العربية أن يتقن مادته العلمية، ويتمكن منها، ويمتلك كامل العدّة لتعليمها قراءة وكتابـــة ونطقاً.[529] وتحقيق ذلك يستدعي من المعلّم أن يواصـــل المسيرة مجتهداً في معرفة اللغة العربية من خلال دراسته الخاصة أودراسته الأكاديمية، أومراجعة مصادر اللغة العربية المتنوعة ليكون حجة في لغة العرب، ونجماً لامعاً في لغة القرآن الكريم.

أمـــا المعلّم الذي يتصدى للدرس العربي وهو قليـــل العلم به وفارغ الذهن منه، لا يعرف إلاّ النـــزر اليسير منه، فإنه لا يكـــون أهلاً لتحمل هذه المسؤلية؛ لأنَّ فاقد الشـــيء لا يُعطيهِ، بل إنه سيكون سبباً في إضعاف الدرس العربي أمام تلاميذه بما يقدمه إليهم من معلومات خاطئة ومفاهيم غير صحيحة وذلك يشكل كارثة في الدرس العربي.[530]

3- التمرس على طرق تدريس اللغة العربية:

إن مـــن علامات المعلّم الناجح أن يوصل الـــدرسَ العربيَّ إلى التلاميذ بأيسر السبل وأوضح الأســـاليب، فمهما كان المعلُّم غزير المادةِ ولا يمتلك الطريقة الجيدة النافعة التي يوصل بها المادة إلـــى طلابه فإنه غير ناجـــح، ولن يكون الفوزُ حليفَه في عمله؛ لأن غـــزارةَ المادة تُصبح عديمة الجـــدوى، ولأن معيارَ مهنة التدريـــس تدخل تحت عنوان: «ماذا تستطيـــع أن تفعل؟» لا تحت عنوان: «ماذا تعرف؟».[531]

ولكي يصلَ المعلُّم إلى درجة عالية في تدريس اللغة العربية فلابدّ له من إتقان طرق تدريسها، ومعرفة مسالك بيانها، وهي طرق متعددة يمكن أن نجملها فيما يأتي:[532]

أ- الطريقة الإلقائية التي يُسمعُ فيها صوتُ المعلّم في التعليم أكثر من صوت تلاميذه.

ب- الطريقة القياسية التي تبدأ بذكر القاعدة ثم بذكرالأمثلة لتوضيح القاعدة.

ج- الطريقة الاســـتقرائية وتسمى أيضاً - الاســـتنتاجية - التي يتم فيها بســـط الشواهد والأمثلة ثم استنباط القواعد منها.

د- الطريقة الجمعية التي يتم تجمع بين الطريقتين: «الاستقرائية والقياسية».

هـ- الطريقة الحوارية التي يُتَوَصَّل فيها إلى الحقائق من خلال الحوار.

---

529. محمد عبد القادر أحمد، طرق تعليم اللغة العربية، ص 6.
530. الهاشمي، عابد توفيق، الموجه العملي لمدرسي اللغة العربية، الطبعة الرابعة، 1408هـ/ 1987م، مؤسسة الرسالة، ص 13-9.
531. محمد عبد القادر أحمد، طرق تعليم اللغة العربية، ص 6.
532. المصدر السابق، ص 7.

و- الطريقة التنقيبية التي تعرف فيها الأشـياء عن طريـق التنقيب والتتبع، ومن الخطأ بمكان أن يتعصب المعلّم لطريقة معينة أو يتحيز إلى إسـلوب محدد، بل يأخذ منها ما يراه مناسـباً لنفع الطـلاب في فهم الدرس العربـي، ويختار الطريقة التي تلائم المتعلميـن وتعالج الفرع الذي يدرسه من فروع العربية .

4- الرغبة الذاتية في الصبر على الدرس العربي:[533]

إن اللغة العربية بحر لاساحل له، وعلومها واسعة تتنوع بتنوع قواعدها وكثرة مصادرها وغزارة مفرداتها، وإنّ تعلّمها وتعليمها ليس بالأمر الهيّن، بل هو شأن عظيم يحتاج إلى رغبة تنبعث من ذات المعلّـم وإلى عُلوّ هِمّة وصبر على المكارهِ وعوادي الظروف الصعبة، لينال بذلك ثواب الصابرين وجزاء المخلصين وكريم العيش في الدارين ويكتشف عظمة هذه اللغة وجمالَها.

وكلما تحلّى مُعلِّمُ اللغةِ العربيّة بدرجة عالية من الصبر كانَ عطاؤه أوفر ونفعه أشمل، وآثاره أوضح مما يزيد الدرس العربي قوةً ومتانة، وبعكسه فإن المعلّم الجَزِعَ من هذه اللغة المتقاعسَ عن أداءِ الواجب تجاهها فإنه يهوي بالدرس العربي إلى قعر الضعف والوهن، مما يحدّ من انتشار اللغة ويقلل من عدد الناطقين بها، ويؤدي إلى جهل في كتاب الله تعالى وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم.

5- الإخلاص في تعليم اللغة العربية:

إذا اقتنـع المعلُّم بأنَّ تدريـسَ اللغة العربية مُهمةً عِباديَّةً قبل أن تكـون مهمة أكاديمية، فإنّه سيكون مخلصاً في ذلك لأنه يؤدي عبادة تجمع بين إرضاء الخالق وتنوير المخلوق وخدمة كتاب الله المجيـد.، قال تعالى: (وما أمروا إلاّ ليعبـدوا الله مخلصين له الدين حنفاء) (البينة: 5). ويعلم أيضاً أنه إذا فاتَهُ شيء من الامتياز الدنيويّ ومن الفوائد المالية والعوائد الاقتصادية فإنه بإخلاصه سـيواصل المسيرة في الدرس العربي من دون انقطاع؛ لأن ما عند الله خير وأبقى، وبذلك يمنح الدرسَ العربي صموداً أمام كل التحديات.

6- صفات في شخصية المعلّم:

هناك صفات في شخص المعلم حري بأن يتصف بها ليكون على درجة تلامس الكمال، ومنها على سـبيل المثال لا الحصر: حُسن الخلق، وإشراقة الوجه، ومرونة التعامل، وفصاحة التعبير، وجـرس الصوت، وجمال المظهر، ومـا إلى ذلك من الصفات التي تقرّب منه ولا تبعّد، وترغب فيه ولا تنفر.[534]

533. الهاشمي، عابد توفيق، الموجه العملي لمدرس اللغة العربية، ص 12.
534. الهاشمي، عابد توفيق، الموجه العملي لمدرس اللغة العربية، ص 13.

7 – قدرة المعلم على حل مشكلات اللغة العربية:

قد يواجه معلم اللغة العربية بعضَ صعوبات في إيصال القواعد العربية إلى المتعلم، وذلك لأسباب عديـــدة، من بينها – وربما يكون من أهمها– ما يصادفه من مشكـــلات في قواعد اللغة العربية، والمشكـــلات في أي علم كثيرة تعترض المعلم فـــي تعليمه، وحسبنا هنا أن نخصص الحديث عن مشكـــلات قواعد اللغة العربية التي ينبغـــي أن يتغلب عليها معلم العربية باســـتخدام طريقة حلّ المشكلات في تعليمه، حتى يوصل المعلومة العربية إلى المتلقي بيسر ووضوح.

وطريقة حـــلّ المشكلات مقرر جديد ثبت في كثير من الجامعات، وهي مادة مستخدمة يدرســـها الطلاب في مجـــال تخصصهم لتتاح لهم فرصة تطبيقها على ما يتعلمونه من علوم، وللمعلم دور مهـــم في حلّ تلك المشكلات؛ لأنـــه يشكل عنصراً هاماً في حلّ المشكلات بالإضافة إلى العناصر الأخرى.

ولا يخفى أن طرق التدريس متنوعة، ومن حق المعلّم أن يختار طريقة التدريس المناسبة لتلاميذه في إيصال المعلومات بسهولة ويسرٍ، ويجعل عملية التعليم فعالة ومؤثرة، فالبيئة التعليمية التقليدية ينحصرفيهـــا المعلمون بطريقة المحاضرات في تعليمهم، أي: إلقاء الدرس بغير مناقشة التلاميذ، ومـــن ثم أصبح المعلم المصدرَ الرئيس في عمليـــة التعليم، والمسؤول عن إعطاء كل المعلومات للتلاميـــذ، ومن هنا نجد أنَّ المحاضرات المجردة تهملُ شـــخصية التلاميـــذ وإمكاناتهم وقدراتهم واهتماماتهـــم في مجال التعليم، لذا انتقلت التربية مـــن اتجاهها التقليدي إلى الإتجاه الحديث الذي يركز على جانبي المعلم والتلاميذ في العملية التعليمية.

وبالنظر إلى الاهتمام الكبيـــر بجانب التلاميذ فقد ظهر عددٌ كبيرٌ من طرق التدريس الحديثة التي من شـــأنها أن تساعد المعلم والتلاميذ على إيجاد التعليم الفعَّال، ومنها طريقة حلّ المشكلات التي تحمل معها إيجابيات كثيرةً في مجال التعليم،وبخاصة إذا كانت العربية لغةً ثانيةً لمتعليميها،وتكمن المشكلة في مهارة مدرس اللغة العربية في حل مشكلات قواعد العربية في الأسئلة الآتية:

- ما المقصود بطريقة حلّ المشكلات؟
- متى نشأت طريقة حلّ المشكلات؟
- ما أهداف طريقة حلّ المشكلات في تعليم اللغة العربية؟ وما أهميتها؟
- كيف يكون معلم العربية ماهراً في تنفذ طريقة حلّ المشكلات في تعليم اللغة العربية؟
- ما الخطوات التي يجب على المعلّم والطلبة متابعتها؟

- أيُّ مستوى دراسي يكون مناسباً لاستخدام طريقة حلّ المشكلات؟
- ما مميزات طريقة حلّ المشكلات؟ وما الانتقادات التي توجه إليها؟

وسنعرج على جناح السرعة على إجابات مختصرة لتلك الأسئلة؟

مفهوم طريقة التدريس وأنواعها:

في اللغة: «الطريقة» تعني الأسلوب والمسلك[535]، و «التدريس» مصدر فعله «درّس، يدرّس، تدريساً» بمعنى «علّم، يعلّم، تعليماً»[536]، أما «طرق التدريس» فتعني الوسائل التربوية الواجب اتباعها في التدريس.

وفي الاصطلاح التربوي عرّف علماء التربية طريقة التدريس: بأنها الخطة التي يتبعها المدرسون مع تلاميذهم للوصول إلى الغاية المقصودة من تربيتهم وتعليمهم[537]، من خلال مجموعة من الأساليب التي بواسطتها يكون تنظيم المجال الخارجي للمتعلم من أجل تحقيق أهداف تربوية معينة[538].

أسس اختيار طرق التدريس:

وفي اختيار طرق التدريس المناسبة ينبغي على المعلم أن يضع اهتمامه في مجموعة من العوامل التي من شأنها أن تحقق الهدف،وقد لخّص ذلك الدكتور رشدي أحمد طعمية، في كتابه «تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها».

منها أن ينظر المعلّم إلى المجتمع الذي تدرس فيه العربية لغةً ثانيةً وأهداف تدريسها، وينظر أيضاً إلى مستوى الدارسين وخصائصهم، هل هم من المبتدئين أم المتوسطين؟ وكذلك يفضل للمعلّم أن ينظر إلى

لغتهم القومية وإمكاناتهم في تعلم اللغة العربية[539]،وقد ذكر الدكتور محمد علي الخولي في كتابه «أساليب تدريس اللغة العربية» بعض العوامل المؤثرة في أساليب تدريس اللغة الأجنبية، منها[540]:

دوافع المعلّم في التدريس: فهل يشعر المعلّم بالحماسة لعمله أم لا؟ لتكون الإجابة عن هذا السؤال

535. المعجم العربي الأساسي، ص 792.
536. المعجم العربي الأساسي، ص 446.
537. محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية، مكتبة الإنجلو المصرية، القاهرة، مصر، 1979م، ص 899.
538. رشدي أحمد طعمية، تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية، 1989م، ص 69.
539. المرجع السابق، ص 70.
540. محمد علي الخولي، أساليب تدريس اللغة العربية، د. ناشر، 1986م، ص 29-27.

ذات أثر بالغ تكشف عن مدى رغبة المعلّم في اختيار أســاليب التدريس. فإذا كان المعلّم لا يحب عمله لسبب ما فإن رغبته في اســتخدام أية طريقة جديدة ســتكون عديمة الفائدة؛ لأنه فاقد الرغبة في عمله.

تدريب المعلّم: من الواجب أن ينال المعلمُ تدريبا محكما يمتلك به التأهيلات الثلاثة وهي: التأهيل اللغوي، والتأهيل المعرفي، والتأهيل المهني، أما إذا كان المعلم غير متدرب مهنياً للعملية التعليمية فإنه سيواجه صعوبات في استخدام الأساليب الجديدة ويبقى في تعليمه غير متطور.

مســتوى ذكاء الطلبة وأعمارهم: فعلى المعلّم أن ينظر إلى مستوى أعمار الطلبة ويقدم الطريقة المناسبة لمستوى المبتدئين والمتوسطين والمتقدمين من الطلبة.

التســهيلات الايضاحية: مثل الأشــرطة، والفيديو، والأفلام، والمختبرات، واللوحات، واستخدام الحاســوب وما إلى ذلك من التسهيلات التي من شــأنها أن تساعد على تذليل مشاكل فهم قواعد العربية.

أنواع طرق التدريس:

قسّم علماء التربية طرق التدريــس إلى طرق قديمة، وطرق حديثة، ومن مظاهر الطرق القديمة طريقــة المحاضــرة أو الطريقة الإلقائية، أو الطريقة الاســتقرائية، أو طريقة عرض القواعد أو الترجمة.

وأما الطرق الحديثة فتتمثل بالطريقة المباشــرة، والطريقة السمعية والشفوية، وطريقة المشروع، وطريقة حلّ المشكلات، وما إلى ذلك من طرق التدريس التنوعة، وحسبنا هنا أن نذكر طريقة حلّ المشكلات، وهي الطريقة التي يتم تنفيذها باســتخدام المشكلات منطلقاً لإكساب المعرفة الجديدة، وفيما يأتي بيانٌ موجز عن هذه الطريقة:

نشأة طريقة حلّ المشكلات:

يعود استخدام طريقة حلّ المشكلات في التعليم إلى منتصف الستينات من القرن العشرين الميلادي للخبيــر جون ديوي (John Dewey)، وكان تطبيق هــذه الطريقة بحلّ المشكلات على طلبة الكليــات والمعاهــد التي تدرس الطب. وفي ذاك الوقت قام المعلمــون بنقد طريقة تدريس العلوم والطب الذي مازال الاعتماد فيه على طريقة الحفظ، كما جاء هؤلاء المعلمون بدعوى أنها طريقة تقليدية فاشــلة في إعداد مهارات حلّ المشكلات (Problem - Solving Skills) التي يحتاج إليها الطلبة، ومنها القدرة على اكتساب المعلومات الأساســية، وصياغة الفروض وتقويمها حتى يصل الشخص إلى الحلّ المناسب.

ومن هذا المنطلــق أنشأ المعلمون والمربّون في جامعة مك ماســتر (McMaster Univer-sity) المقرر الدراســي الجديد الذي يستخدم طريقة حلّ المشكلات لطلبة كلية الطب في تعليمهم، واشتملت هذه الطريقة على المشكلة الواقعية، وتمثل تلك المشكلة أمراً مثيراً في عملية التعليم، فقد قام الطلبة بحلّ تلك المشكلات حلاً مناســباً. وبعد ثلاثين عاماً طبقت هذه الطريقة بشكل واسع في الجامعات والمعاهد والمدارس بما يناسب مختلف المجالات الدراسية والتعليمية[541].

تعريف طريقة حلّ المشكلات:

تفتح طريقة حلّ المشكلات فصلاً جديداً في مجال التعليم وخاصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرهــا، وتهتم طريقة حلّ المشكلات اهتماماً كبيراً باحتياجــات الطلبة في التعلم، وتتيح فرصة ذهبية له لتطبيق

كلّ المعلومات التي سبق لهم تعلمها، ولا يعتمد الطلبة على شرح المعلّم اعتماداً كليًّا، فلا ينتظرون منه الرأي في كلّ موقف كما حدث في التعليم التقليدي.

فطريقة حلّ المشكلات كما عرّفها كثيرٌ من العلماء والخبراء في مجال التعليم[542] هي الطريقة التي تنفذ باســتخدام المشكلة الواقعية منطلقاً في اكتســاب المعرفة الجديدة، والتي تتطلب جهود الطلبة للبحث عن حــلّ لتلك المشكلات المطروحة في مجموعتهم الصغيــرة عن طريق مصادر التعلم المختلفة لتنمي لديهم مهارة التفكير الإبداعي والمهارات اللغوية الأربعة.

مكونات طريقة حلّ المشكلات:

يشيــر التعريــف السابق لطريقة حلّ المشكلات إلى أن هذه الطريقــة تختلف عن طرق التدريس الأخــرى لأنها تستخدم المشكلة الحقيقيــة في التعلم، وتعده الدافع القوي فــي إثارة رغبة الطلبة لاكتساب المعرفة الجديدة، ومن أهم المبادئ التي تحتوي عليها طريقة حلّ المشكلات هي المشكلة نفسها، والطلبة، والمجموعة الصغيرة، والمعلّم، والمعرفة الجديدة، والمهارات المتنوعة[543]. وفيما يأتي شكلٌ مصورٌ لتقريب طريقة حل المشكلات إلى الذهن:

541. LuAnn Wilkerson, Wim H. Gijselaers, Bringing Problem Learning to Higher Education: theory and Practice, Jossey – Bass Publisher, Number 68, Winter, 1996, p. 1.
542. www.brg8.com, Barbara J, Dusan, Susan E. Groh, Deborah E. Allen, The Power of Problem - Based Learning, Stylus Publishing LLC, Sterling, Virginia, 2001, p. 6.
543. Wee Keng Neo, Kek Yih Chyn, 17 ص .المرجع السابق.

1- المشكلة:

إن المشكلة منطلق أســـاس في استخدام طريقة حلّ المشكلات، وهي الحالة التي يشعر فيها الطلبة بأنهم أمام موقف تعليمي مشكل يحتاجون فيه إلى الإجابة عنه، فيجتهد هؤلاء الطلبة في البحث عن المعلومات، ويجدون الحلول المناســبة للمشكلة المطروحة، فيشعرون بالإرتياح والقناعة فيتحقق الإندفاع القوي لديهم للتعلم والاستيعاب[544]، وثمة شروط لاختيار المشكلة في العملية التعليمية[545]:

أولاً: أن تكون المشكلة متعلقة بواقع الحياة المرتبطة ببيئة الطلبة، لأجل إثارة انتباههم، وتصحيح مفاهيمهــم للموضوع المدروس، وفــي تعليم اللغة العربية يجب علـــى المعلّم أن يطرح المشكلة المرتبطـــة بهذه اللغة مثل مشكلـــة الأخطاء اللغوية الشائعة لدى الطلبة في كتابتهم ولا يأتي المعلّم بمشكلة ليس لها علاقة وثيقة باللغة العربية.

ثانيـــاً: أن تكون المشكلة غير محددة بحدود وتكون قابلة للتعديـــل، ومن المهم أن تكون المشكلة شيئاً تطبيقياً للخبرات السابقة التي تعلَّمها الطلبةُ، فإن ذلك يُمكِّن الطلبة من الحصول على صورة واضحة على المشكلة المطروحة حتى تيسر لهم طريق الفهم والمناقشة.

544 LuAnn Wilkerson, Wim H. Gijselaers, المرجع السابق، ص 5.
545 Barbara J, Dusan, Susan E. Groh, Deborah E. Allen, المرجع السابق، ص 49-48.

ثالثاً: أن تبدو المشكلة معقدة حتى يشترك كل أعضاء المجموعة في مناقشتها والبحث عن حلها، ويــوزع الطلبة القضايا التعليميــة بينهم للبحث عن المعلومات، ليجمعونهــا ويحللونها ويوجدوا الحلول المناسبة.

رابعــاً: أن تنمــي المشكلة عدداً من المهارات لدى الطلبة، وتزرع فيهــم القدرة على التعامل مع المشاكل الأخــرى التي تعرض لهم مستقبلاً، فكلما قام الطلبة بحلّ المشكلة كلما ازدادت مهارات التفكيــر الإبداعي لديهــم، وتحسين المهارات اللغوية الأربعة من خــلال المناقشة في المجموعة الواحدة وتقديم الإجابة الصحيحة.

2- دور المعلّم مع الطلبة:

إن دور المعلّم في أســلوب حــلّ المشكلات يمثل دور المشرف على الطلبــة في تيسير أمورهم ورعايتهم، لكن عليه أن يترك مسؤوليةً على الطلبة في البحث عن المعلومات بأنفسهم، وليقتصر دور المعلّم على إرشــاد الطلبة في عملهم الجماعي، وقد اثبتت الدراســة في مدرسة طب هرفاد (Harvard Medical School) منفعــة السلوك التعليمي الذي يجب على المعلّم أن يمتلكها، مثل الأمور الآتية[546]:

أ. الموازنة في إرشاد الطلبة أثناء حصة حلّ المشكلات ،أن فلا يعطي المعلّم كلّ المعلومات للطلبة ولا يراقبهــم في كل أوقات المناقشة، وإنما يمنحهــم الحرية في توجيه مجموعتهم وبحثهم عن المعلومــات بأنفسهم، ويبقى دور المعلم مهماً في طرح الأســئلة التي تساعد الطلبة في التفكير الإبداعي الدقيق.

ب- مساهمة المعرفة والتجربة السابقة، بتشجيع المعلّم الطلبة على الإكثار من القراءة، وتزويدهم بالمعلومات الإضافية من خبراته السابقة، واتباع القضايا التعليمية الجديدة.

جـ- خلق البيئة التعليمية اللطيفة، بالتركيز التساوي لكل أفراد الطلبة لأن ذلك سيخلق جواً تعليمياً صالحاً يُشْعِرُ الطلبةَ بالعدالة والقناعة العلمية، ويزيلُ التوتر من نفوسهم.

د- تحفيز الأفكار التي من شأنها أن تنمي الجانب الإبداعي لدى الطلبة، بتشجيع المعلّم الطلبة على التفكير الدقيق، باستفساره عما يدرسونه ويقرؤونه من الكتب ويستمعون إليه من المحاضرات.

546. LuAnn Wilkerson, Wim H. Gijselaers, المرجع السابق، ص 27.

3- التعليم التعاوني:

يعــد العمل الجماعي أمراً مهماً،؛ لأنه يشكل زاويــةً من زوايا طريقة حلّ المشكلات؛ ، فإن ميل الطلبــة إلــى القضايا التعليمية المختلفة عبر مجموعتهم ســيكون له أثرُ فعّــال، فإن لكلّ فردٍ في المجموعة دوراً خاصاً

يقوم به في اكتشاف تلك القضايا التعليمية والبحث عن المعلومات المتعلقة بها، وبعد ذلك يقوم كل أفراد المجموعة بمناقشة دراستهم لتلك القضايا التعليمية، وتقديم تقرير عن ذلك.

4- نشاط الطلبة:

تختلــف طريقة حلّ المشكلات عن الطرق الأخرى وذلــك بالتركيز على نشاط الطلبة في التعلم والاهتمــام بشخصياتهم واحتياجاتهم في الدراســة، وقدراتهم العقلية، وإمكاناتهم في مجال التعلم، وبالإضافــة إلى ذلك فإن الطلبة يجتهدون بأنفسهم في البحث عن المعلومات والبيانات عن طريق مصــادر التعلم المتوفرة من الكتب والمقالات العلمية وشــبكة المعلومــات (الإنترنت)، ثم تحديد الأفكار الرئيسة، وصياغة الحلول المناســبة للمشكلات التي طرحها أمامهم المعلم، ومن ثم تؤدي هــذه الطريقة إلى التعلم في معناه الحقيقي فيستطيعون التركيز على العلم والمعرفة بمجهود كبير من أنفسهم ويسعون إلى التخصصات المرغوبة. (Bringing Problem - Based Learn-ing to Higher Education P.5).

أهداف طريقة حلّ المشكلات:

تهدف طريقة حلّ المشكلات إلى تحقيق الأمور الآتية[547]:

أ. تنمية عدد مــن المهارات التفكيرية أو الأدائية، من خلال عملية حلّ المشكلات التي ســيمتلك الطلبة منها قدرة عقلية عالية على إيجاد حلّ للمشكلات المطروحة.

ب- تدريب الطلبــة على فهم المشكلات والاعتماد على النفس فــي حلّها بالبحث عن المعلومات واستخدام مصادر التعلم المختلفة، دون أن يعتمدوا على المعلّم مصدراً رئيساً في التعلّم.

جـ- تحقيق الإندفاع الكبير لدى الطلبة نحو العملية التعليمية بدراسة المشكلة وحلّها بما يحقق نجاحاً لدى الطلبة واستمراراً في مواصلة الدروس.

547. Dorothy H.Evensen, Cindy E. Hmelo, Problem – Based Learning – A Research Perspective On Learning Interactions, Lawrence Erlbaum, Mahwah, 2000, P. 1-2.

د- تنميـــة الروح الجماعية بين أعضاء المجموعة، حين تقوم طريقة حلّ المشكلات على جهودهم الذاتية الجماعية، مع قيام كل فرد من أفراد المجموعة بدورٍ خاصٍ في البحث عن المعلومات.

هـــ- تطوير مسلك التعلم الذاتـــي بين الطلبة، من خلال عملية جمـــع المعلومات وصياغة حلول المشكلات، وفي هذه الحالة لابد من أن يهتم المعلم اهتماماً كبيراً بنشاط الطلبة في عملية تعلمهم.

تنفيذ طريقة حلّ المشكلات:

يكون تنفيذ طريقة حلّ المشكلات باتباع خطوات مراحل عديدة منها ما يأتي:

أ- الشعور بالمشكلة: وهي أولى الخطوات، بأن يعي الفرد أن ثمة مشكلة، وحينئذ ينظر الطلبة إلى النـــص المعين الذي يقدمه المعلّم إليهـــم ليدركوا وجود مشكلات فيه، ويدفعهم هذا الإدراك إلى البحث عن حلّ المشكلة الكامنة فيه.

ب- تعييـــن المشكلة بوضوح: وذلك بعد أن يحس الطلبـــة بوجود المشكلة المطلوب حلّها يقومون بتحديد نوعية المشكلة الموجودة، حتى يتمكنوا من تصنيفها في مجموعتها الخاصة بها.

جـ- معلومات عن المشكلة: تأتي هذه الخطـــوة بعد أن يحدد الطلبة المشكلة ويصنفوها، فيأخذون بجمـــع المعلومات الكافيـــة عن تلك المشكلة مستخدمين مصادر التعلـــم المختلفة مثل: الكتب المنهجية، والبحوث العلمية، وغيرها من المصادر التعليمية.، ومن الأفضل أن يصمم الطلبة جدولاً خاصاً يوضحون فيه تفاصيل المعلومات عن المشكلة من خلال الرســـوم البيانية حتى تكون المناقشة واضحة.

د- سبر الفروض المناسبة: وذلك باســـتعراض الفروض المناسبة التي تفسر المشكلة وتؤدي إلى حلها، وقد يرى الطلبة من خلال هذا التقييم اســـتبدال أسئلة أخرى بهذه الفروض بأسئلةٍ أخرى يقـــوم المعلّم مع الطلبة بالإجابة عليها توصلاً إلى حلّ المشكلة[548]، وهناك خصائص للفروض الصحيحة، منها أن تصاغ الفرضية

صياغة لغوية واضحة يسهل فهمها، وأن تكون ذات علاقة مباشـــرة بعناصر المشكلة، شـــريطة أن لا تتعـــارض مع الحقائق العلميـــة المعروفة، وتكون قابلة للاختبار ســـواء أكان بالتجريب أم بالملاحظة، وتكون قليلة العدد حتى لا يحدث تشتت في الأفكار يؤدي إلى عدم التركيز.

هـ- تصحيح الفروض: فـــي هذه المرحلة يقوم الطلبة بتقييم صحـــة الفروض المتعددة من خلال تطبيقها على الواقع للتغلب على حقيقة المشكلة، ســـواء أكانت المحاولة عن طريق الملاحظة

548. محمد زياد حمدان. التدريس المعاصر تطوراته وأصوله وعناصره وطرقه. دار التربية الحديثة. عمان. الأردن. 1408هـ/ 1988م. ص 198.

المباشـــرة أم عن طريق التجربة الميدانية، وينبغي أن تكـــون الملاحظة مقيدة بقيود: منها أن تكـــون الملاحظة دقيقة تحت مختلف الظروف، ليستبعـــد الطلبة الفرض غير الصحيح وغير المناســـب، وأن يكون ذلك بإشراف المعلّم الذي يساعد الطلبة على اختيار الفرضية الصحيحة وعلى توفير الأدوات والأجهزة اللازمة للقيام بالتجارب.

و- النتائـــج: وهي آخـــر المراحل التي يقف عندها الطلبة، بعدالتأكد مـــن تطبيق المراحل السابقة تطبيقاً سليماً يوصل الطلبة إلى هذه النتائج في وضع الحلول المناسبة للقضاء على المشكلة

مميزات طريقة حلّ المشكلات:

طريقـــة حلّ المشكلات تحما مميزات تجعلها طريقة فعّالة في العملية التعليمية، لكونها تركز على الاهتمام بنشاط الطلبة اهتماماً كبيراً وهي طريقةٌ صالحةٌ للاستخدام في مجال تعليم اللغة العربية، ومن مميزاتها ما يأتي[549]:

أ- التركيز على إدراك المفاهيم واســـتيعاب معانيها بدلاً من حفظها، وذلك بحمل الطلبة على فهم القضايا التعليمية متعددة الجوانب، بدلاً من حفظهم المعلومات حفظاً تقليدياً من دون فهمٍ، ويمكن أن يجتمع الحفظ مع الفهم لينال الطالب أفضل مسالك التعليم.

ب- تطوير المهارة الاتصالية والمهارات الشخصية لدى الطلبة، لأن طريقة حلّ المشكلات تنشيء مهـــارات متنوعة مثل: مهارة التفكير الإبداعي، والمهارات اللغوية الأربعة: من الاســـتماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة، وتنمية مهارة التعلم الذاتي لدى الطلبة.

جـ- تطوير مبدأ مساهمة الآخرين في التعلم والبحث عن الأساليب النافعة من خلال زرع الثقة بين أفراد المجموعة للوصول إلى طريقة حلّ المشكلات باحترام آراء الأخرين.

د- القدرة على التعامل مع المشكلات المستقبلية، والتغلب على المشكلات المستقبلية بتزويد الطلبة بالمهارات الخاصة.

هـ- تشجيع الطلبة على التعلم، من خلال شـــعورهم بالســـرور حينما يستطيعون التوصل إلى حلّ المشكلات الماثلة أماهم، وبذلك تدفعهم هذه الطريقة إلى بذل الجهود في التعلم.

و- بنـــاء عقلية علمية ســـليمة قادرة على حلّ مشكلات الحيـــاة، لأن طريقة حلّ المشكلات تجعل الفرد مفكراً علمياً وتحقق فيه روح البحث الدقيق الموسع عن المعلومات، وتجريب الفرضيات المتعددة.

549. Ann Lambros ,, المرجع السابق، ص 7-6.

انتقادات توجه إلى طريقة حلّ المشكلات:

علـــى الرغم من مميزات هذه الطريقة التي مرت بنا في هــذا البحث فإنها لم تسلم من الانتقادات الموجهة إليها التي من شأنها أن تضع المعوقات أمام المعلّم والطلبة وتحول دون تنفيذها وتطبيقها في العملية التعليمية، ومن تلك الانتقادات ما يأتي[550]:

أ - إن طريقـــة حلّ المشكلات تحتاج إلى المعلّم المؤهل والمدرب ذي الكفاءة العالية، ومن الجدير بالذكر أنه قلّ أن يوجد المعلّم ذي الكفاءة العالية في إرشاد الطلبة إلى عملية حلّ المشكلات.

ب- الطلبـــة غير ملمين بطريقـــة حلّ المشكلات، لأن المعلّم لا يلتزم باســـتخدام هذه الطريقة في تعليمه، مما يجعل الطلبة غير متحمسين لهذه الطريقة.

جـ- إن طريقة حلّ المشكلات تحتاج إلى قدرات عقلية عالية لدى الطلبة، ومن المعلوم أن قدرات الطلبـــة تختلف من طالبٍ إلـــى آخر، فهناك بعض الطلبة يحتاجون إلى مزيد من الوقت لأجل التعلّم عبر هذه الطريقة.

أنموذج لتدريس القواعد النحوية باستخدام طريقة حلّ المشكلات :

نتنـــاول هنا الجانب التطبيقي لطريقة حلّ المشكلات، فقد تم تطبيق هذه الطريقة في تعليم القواعد العربيـــة على الطـــلاب، وتدريسهم القواعد من خلال تحليل الأخطـــاء اللغوية، وذلك على النحو الآتي:

المـــــادة : قواعد النحو العربي.

موضوع الدرس : تحليل الأخطاء النحوية.

الـــــزمن : ثلاثون دقيقة.

550. Wee Keng Neo, Kek Yih Chyn. المرجع السابق، ص 20.

أهداف الدرس	1- تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة عند قيامهم بحل المشكلات. 2- تنمية الروح الجماعية بين الطلبة. 3- إتاحة الفرصة للطلبة في تطبيقهم للخبرات السابقة لديهم. 4- مقدرة الطلبة في التعرف على الأخطاء اللغوية النحوية والقدرة على تصحيحها. 5- تحسين مهارة الكتابة لديهم حتى يستطيع الطلبة إتقان التعبير الصحيح. 6- منح الطلبة معارف جديدة.
بنود المراجعة	مراجعة دروس الأسبوع الأول باختصار.
خطوات الدرس	الخطوة الأولى: تمهيدٌ للدرس (خمس دقائق). الخطوة الثانية: إرشاد الطلبة إلى القواعد (ست دقائق). الخطوة الثالثة: قيام الطلبة بالمناقشة (خمس عشرة دقيقة) كما يأتي: أ- قراءة النص (الإحساس بالمشكلة). ب- تعيين الأخطاء اللغوية الشائعة في النص (تحديد المشكلة). جـ- تصنيف الأخطاء ضمن نوعها (تصنيف المشكلة وجمع المعلومات حولها). د- تصحيح الأخطاء اللغوية (صياغة الحلول). هـ- تقديم الإجابة الصحيحة (اختيار الحل المناسب). الخطوة الرابعة: تعليق المعلّم (أربع دقائق).
الوسائل التعليمية	الأجهزة الصوتية، والكومبيوتر، والسبورة، والورقة الإمتحانية.
النشاط المصاحب	تنظيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة تتكون كل مجموعة من ثلاثة إلى أربعة أفراد.
تدريبات اختيارية	لا يوجد.
أنشطة إضافية	اشتراك كل الطلبة ضمن المجموعة الواحدة بالمناقشة.
تكليف بأنشطة إضافية	يقوم كل فردٍ بتقديم نصٍ يتبع فيه الخطوات المذكورة آنفاً.
الواجب المنزلي	إعادة كتابة الإجابة الصحيحة مرة أخرى، وتسليمها في الدرس القادم.

نتائج وتوصيات

إن هذا الدرس يقدم إلى الطلبة فائدةً كبيرةً، لأنهم في نهاية الفصل ستكون لهم قدرات ومعارف جديدة؛ لذلك كانت النتائج الآتية:

أ. قوة التفكير الدقيق لدى الطلبة، لأنهم استخدموا القدرات العقلية العالية في عملية تصحيح الأخطاء لأجل حلّ المشكلة بعد حصر الأخطاء اللغوية.

ب. تحسين مهارة الطلبة كتابةً وقراءةً لأنهم تعلموا من أخطائهم ما يحملهم على عدم تكرار الأخطاء نفسها مستقبلاً.

ج. إحياء الخبرات السابقة لدى الطلبة واكتسابهم معرفةً جديدةً.

د. تقوية أواصر العلاقة بين أفراد المجموعة الواحدة من جانب والمجموعات الأخرى من جانب آخر.

1. إن مهارة حلّ مشكلات قواعد اللغة العربية تؤدي إلى نتائج فاعلة في تعليم اللغة العربية وتدعو إلى استمرار تعليم الطلبة، وتحقق نتائج مفيدة منها ما يأتي:
2. إن طريقة حلّ المشكلات تقدم اهتماماً كبيراً بالطلبة وأنشطتهم.
3. تحقيق مسؤولية الطلبة عن تعلمهم دون أن يكون المعلم المصدر الأساس في عملية تعليميهم.
4. إن هذه الطريقة تدعو إلى بذل جهدٍ كبيرٍ من المعلم والطلبة لأجل إنجازها وتحقيق آثارها.
5. إن هذه الطريقة تبعث في الطلبة روح الاستمرار في التعلم دون انقطاع.
6. ومن نتائجها أنها تكسب الطلبة مهاراتٍ عاليةٍ ومتنوعةٍ.

خلاصة القول في طريقة حلّ المشكلات أنها طريقة حديثة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقد حققت نجاحاً في بلاد الغرب إذ استخدموها في المقرر الدراسي، لذا فإن الباحث يوصي علماء التربية والتعليم بجعل هذه الطريقة واحدةً من طرق تدريس المقررات الدراسية، بالإضافة إلى الطرق الأخرى التي أقرها علماء العربية، لتتكامل مهارات تعليم اللغة العربية من دون الإقتصار على طريقةٍ واحدةٍ فقط وليس ذلك بمستحيل.

الهندسة المنهجية لبرنامج اللغة العربية
(رؤية استشرافية)

سوسن رجب

يتوقف تطور وازدهار أي مجتمع على مدى فاعلية نظامه التعليمي مع متطلبات العصر بمستجداته الاقتصادية والفكرية والاجتماعية، ومن المؤسف حقا أننا نعاني محنة واقعية لا نستطيع إنكارها ؛وهي ظاهرة الضعف الملحوظ ـ علمياً ووظيفياً ـ بين أوساط الطلاب والطالبات في علوم اللغة العربية، حتى أصبح الضعف واللحن أحد ظواهر التردي الثقافي والعلمي الذي يغلف أمتنا العربية من المحيط إلى الخليج في مدارس التعليم العام، وفي الجامعات.

وقليلة هي البرامج في مناهجنا التي تبهر المتطلع الجاد والمربي صاحب الأفق الواسع، والفضاء التربوي الخلاق، في عصر لابد أن تتواءم مع إيقاعه السريع أدوات ووسائل وطرائق وخطط واستراتيجيات من أجل أن نجعل المنهج المدرسي منسجما مع روح العصر، مواكبا للتطور العلمي والحضاري الحديث لبناء مجتمع وطني متماسك، تكون من أهم أسسه، ربط المهارة بالمعلومة بين أوساط الطلاب وتحويلها إلى مواقف تربوية، وفتح آفاق واسعة من الرعاية والتبني للمواهب الطلابية، وتعهد الإبداع ورعاية الموهبة المتعددة، وتعزيز القدرات والتركيز على البرنامج الميدانية الطلابية لتحقيق تجانس أكبر وترابط أمتن بين مختلف التخصصات ، وتعزيز تحكم الطالب في التقنية الحديثة التي تساعده على الانخراط في سوق العمل، ومتطلبات السوق وحاجات التنمية ما يتيح فرصة المقاربة بين التكوين النظري والعمل التطبيقي وسط مظاهر الإرباك الذي يتعرض لها الشباب والطلاب في هذا العصر، خاصة من يعيش في معمعة التقدم التقني الهائل الذي أظهر الكثير من المتغيرات الكبيرة في أنماط الحياة خلال فترات قصيرة، ومن هنا تظهر أهمية هذا البحث حيث يلقي الضوء على مناهج اللغة العربية في مدارسنا كنقطة انطلاق لتقديم رؤية استشرافية حول هندسته ، لمواجهة التحديات المعاصرة، ومواكبة المستجدات التربوية. بالذات في زمن نقف فيه على مفترق طرق، فإما نسارع في تبني سبل التطوير اللازمة، وإما أن نرضى بما نحن فيه جمود ، في الوقت الذي يقفز فيه الآخرون للأمام.

لذا أصبحت الآن الضرورة ملحة لمراجعة مناهجنا التعليمية بصفة عامة ومناهج اللغة العربية بصفة خاصة، من واقع التعليم ، وتبني استراتيجية لتطويرها تطويرا يتناغم مع متطلبات المرحلة والتطورات الاقتصادية والاجتماعية والعلمية والإعلامية والمتغيرات العالمية والمحلية، عن طريق إعادة هندستها وصناعتها وتطويرها بما يواكب النقلة العصرية .

وتعد المناهج الدراسية المدخل المناسب والموضوعي لتحقيق هذه المعادلة الصعبة، من خلال التطور والتعديل لتكون أداة طيعة في تعديل سلوك الطالب العربي وهندسته نحو الأفضل لمواجهة التطور الهائل في جميع جوانب الحياة، على أن يكون ذلك كله في إطار من الحفاظ على

الهوية الثقافية من ناحية ، وكيفية التعامل مع الآخر من ناحية ثانية، وهندسة المنهج هي عملية وضع المواصفات التخطيطية والتفيذية والتقويمية التي تحدد الصيغة الشكلية للمنهج وتضمن تحقيق أهدافه، ومن ثم استمراره في مواكبة المستجدات التربوية

فكيف يتم إذن هندسة منهج وفق معطيات الحياة ومتغيراتها، لكي يتواءم ويتلاءم مع روح العصر؟ كيف يفضي هذا المنهج إلى نشوء أنماط وأشكال وعلاقات جديدة وفكر جديد يسهم في تحقيق الأهداف المنشودة بما يتيح فرصة المقاربة بين التكوين النظري والعمل التطبيقي وسط مظاهر الإرباك الذي يتعرض لها الشباب والطلاب في هذا العصر؟ كيف يتم تخطيط وتنفيذ منهج متطور يواجه التحديات المعاصرة، ويواكب المستجدات التربوية للوصول إلى المخرج المنقذ من واقع الأزمة إلى أفق استشراف المستقبل؟

وتناقش الورقة ثلاث نقاط رئيسة على النحو الآتي :

1- أزمة المنهج ، وفيها نلخص أزمة مناهجنا بصفة عامة ومناهج اللغة العربية بصفة خاصة

2- المثلث التعليمي، بأضلاعه، والذي هو كالجسد الواحد فإذا ما أصاب أحد أضلاعه عطب ، تداعي له الضلعان الآخران.

3- تطوير منهج اللغة العربية ، وآليات تنفيذه ، وفيها نناقش أسباب الضعف والتردي، ثم نقدم مقترحات ورؤى علاجية في محاولة للخروج من الأزمة

1- أزمة المنهج

يقول ليوناردو دافنشي:»إن من يعتمد سلطة الآخرين يجهد لا فكره، بل ذاكرته»، في هذه المقولة تتلخص أزمة مناهجنا بصفة عامة ومناهج اللغة العربية بصفة خاصة، فهي أولا: مناهج ذاكرة لا مناهج عقل، ثانيا :لا تزال رهينة سلطة الآخر حيث لا تستطيع الفكاك من أسرها، فهي لا تعكس الواقع العربي الراهن، لأنها ليست محلية ولا تعبر عنه، بل هي مستعارة في الغالب الأعم، وبالتالي لا يجب أن نتوقع تطابقها المطلق في مكاننا وزماننا ، ومن هنا يبدأ الخلل ومن ثم الفشل.

إن اعتماد سلطة الآخر جاءت بمثابة محاولة من أجل التغيير إلى واقع مأمول، ولكنه واقع مستنسخ،فأصبحنا كمن يتمسك بخيوط العنكبوت ، والتي لا يُجني من ورائها إلا الضعف والوهن.

فكيف السبيل للفكاك من سلطة الآخر؟!.

لاسبيل للفكاك من هذه السلطة إلا بالهندسة المنهجية التي تشكل الدرع الواقي الذي يواجه المتعلم، «فمن ينظر من الخارج عبر نافذة مفتوحة لايرى أبدا من الأشياء قدر ما يراه من ينظر إلى نافذة موصـــدة»، لذا يجب تكييف البرامج التعليمية الدولية بشكل يمكن تطبيقه بما يتوافق مع متطلبات وخصوصيات المجتمع.

وتعد المناهج الدراســية المدخل المناســب والموضوعي لتحقيق هذه المعادلة الصعبة، من خلال التطــور والتعديل لتكون أداة طيعة في تعديل ســلوك الطالب العربي وهندســته نحو الأفضل لمواجهة التطور الهائل في جميع جوانب الحياة، على أن يكون ذلك كله في إطار من الحفاظ على الهوية الثقافية من ناحية ، وكيفية التعامل مع الآخر من ناحية ثانية.

وهندســة المنهج هي عملية وضع المواصفات التخطيطية والتنفيذية والتقويمية التي تحدد الصيغة الشكلية للمنهج وتضمن تحقيق أهدافه، ومن ثم استمراره في مواكبة المستجدات التربوية ، في حين أن صناعة المناهج هي عملية هادفة يتم فيها تصميم المنهج، وإنتاجه ، واختبار صلاحيته المبدئية للتطبيق، ثم تنقيحه وإخراجه في الصورة النهائية على شــكل وثيقة رســمية للتعليم والتعلم(1)، وعليه فإن هندسة المنهج خطوة أساسية يجب أن تسبق صناعته

ويعرف « بوشــامب» (Beauchamp) مصطلح هندســة المنهج بأنه "العمليات الضرورية لجعل نظام المنهج قابلا للتنفيذ في المدارس، وتقوم هذه العملية على ثلاث خطوات فرعية، هي:أ ـ تخطيــط المنهج وإنتاجــه ، ب ـ تنفيذ المنهج ، ج ـ تقويم المنهج وتطويره.، ولقد جاء مصطلح" هندســة المنهج"، بمثابة ثورة على الجمــود في صناعة المناهج الدراســية ، واتهامهما من قبل المنظريــن والخبراء في التحول إلى الوقوع في أســر القوالب الجاهــزة المنقطعة عن التغيرات والقومية والعالمية الحادثة (2)

إن المؤســسة التعليميــة لاتعمل بمعزل عن المجتمع، بل إن المدرســة الحديثة في مفهوم المنهج التعليمي والمعاصر يجب أن تكون مؤســسة ثقافية وتربوية واجتماعية، إلى جانب كونها مؤسسة تعليميــة لتعمل جنبا إلى جنب مع مؤســسات التنشئة الاجتماعيــة ؛ لأن التربية تشتق مادتها من المجتمع وإليه،وهي ليست عملية مغلقة قائمة بذاتها، بل هي في جوهرها عملية ثقافية تشتق مادتها وتنسج أهدافها من واقع الحياة في المجتمع وثقافته، وهي في حراك دائم مع مؤســسات المجتمع الأخرى ذات العلاقة؛ هكذا يجب أن تكون ليكون الطلاب على تواصل مع ما يدور في مجتمعهم مــن فعاليات، حتى نغــرس فيهم التفاعل مع المجتمع ما يفضي فــي النهاية إلى الولاء والانتماء لمجتمعهم والمحافظة على مكتسبات هذا المجتمع.

فالمنهـــج هو كل الممارســـات الطلابية من بداية الطابور الصباحي، وحتـــى آخر دقيقة في اليوم الدراسي، ويشتمل على البرامج الميدانية للأنشطة الطلابية،وكل ما يدور في المدرسة من برامج إلى جانب المقرر الدراســـي(3) ، ويعد المعلم هو المحور الرئيـــس للعملية التعليمية والتربوية؛ فهو الذي يترجم المنهج الدراســـي بمفهومه الشامل علـــى هذه الأرضية التي تحوي الجميع وهي المدرسة.

« و اللغـــة العربية تبـــدو اليوم من أكثر اللغـــات حيرة بين الولاء لماضيهـــا وماضي أصحابها الثقافي من جهة، وبين الالتزام بمتطلبات الحضارة الحديثة من جهة أخرى، ... «(4) ، وشكوى التربويـــن والمثقفين من مناهج اللغة العربية قديمة وليســـت حديثة فتدني مستوى الأداء اللغوي لدى بعض المتحدثين باللغة العربية ،دليل على ضعف مناهجها، حتى أصبح الضعف واللحن أحد ظواهر التردي الثقافي والعلمي الذي يغلف أمتنا العربية من المحيط إلى الخليج في مدارس التعليم العـــام، وفي الجامعات، ضعفاً علمياً ووظيفياً في القراءة والكتابة والتعبير والإلقاء والاســـتيعاب والتواصل، وفي تحصيل علوم اللغة العربية، وفي الإقبال عليها(5).

ويرجع البعض ضعف الطالب في اللغة العربية إلى ســـوء تصميم المناهج المدرســـية،وافتقادها لعنصـــر التشويق، والارتباط بواقع الطالب وحياته ومتطلباته ، وتأخر أســـاليب التقويم ، وهناك من يرجعها إلى المعلم وتأهيله وطريقة تدريسه، ومنهم من يرجعها إلى الطالب نفسه وعدم جديته ورغبته في إدراك المهارات الأساســـية للغة العربية، وهناك من يحمل الإعلام ووسائله المختلفة مسؤولية هذه الظاهرة الخطيرة. كما أن من بين الباحثين من يرجع الضعف في اللغة إلى المشهد الثقافي العربي حيث التردي الثقافي العام، وعدم وجود ارتباط وثيق بمصادر التثقيف الرئيسة أو الغنية وخاصة المواد المقروءة، إضافة إلى أســـباب أخرى مختلفة المحاور تتعلق بالحياة المادية القائمة، وبالصراع الفكري والهبوط الثقافي ،والاذدواجية والتذبذب الذي يعيشه المجتمع العربي، فضلا عن الخواء الروحي ، والنقلات والتغيرات الحضارية التي يشهدها(6)، ويرى الآخرون أن المشكلة الحقيقية هي أن» اللّغة العربية غير مخدومة تربويا وطرائق تعليمها متخلفة وهي في هذا المجال من أتعس لغات العالم وأقلها حظا. وإن الإنسان لا يحتاج إلى كبير عناء ليستنتج أن سوية اللغة العربية في انحدار مستمر" (7)

وأيـــا كانت الأســـباب فالمطلوب هو السعي إلى إيجاد توازن منهجي خـــلاق يجمع ما بين الولاء للماضي العريق، والالتزام بالحاضر المبشر .

لذلك أصبحت الآن الضرورة ملحة لمراجعة مناهجنا التعليمية بصفة عامة ومناهج اللغة العربية بصفة خاصة، من واقع التعليم ، وتبني إستراتيجية لتطويرها تطويرا يتناغم مع متطلبات المرحلة والتطورات الاقتصاديـــة والاجتماعية والعلمية والإعلامية والمتغيـــرات العالمية والمحلية، عن طريق إعادة هندستها وصناعتها وتطويرها بما يواكب النقلة العصرية .

2- المثلث التعليمي

يقوم المثلث التعليمي على أضلاع ثلاثة، الأبنية التعليمية ، المنهج ، المعلم، ولا نستطيع أن نفصل أحدهم عن الآخر،فمتى ما أصاب أحد الأضلاع خلل ما توقفت العملية التعليمية والتربوية، لأنهم بمثابة الجسد الواحد.

إن المؤســـسة التعليمية تقوم بعملية استثمار للأجيال؛ ولابد لهذا الاستثمار أن تتوافر فيه الشروط المناســـبة للنجاح من بيئة صالحة ومنهج متكامل، ثم مبرمج لهـــذه المفردات، وهو المعلم، الذي يجب وأن يتم تأهيله وتدريبه المستمر ليواكب تطلعات النقلة العلمية والحضارية ، ويطور أدواته المعرفية والتقنية.

إن إعـــداد المعلـــم إعدادا جيدا، والعمل علـــى رفع مستوى تنمية مهـــارات التفكير لديه،وتطوير أدواتـــه ليس بالأمر الهين، فهو يحتاج إلى جهود مضنية مستمـــرة ومتواصلة ، وفق مستجدات المرحلة،ولكنها جهود ضرورية لمحاكاة عقل طالب النقلة العلمية والإعلامية، فلن يتحقق النجاح لأي منهـــج تعليمي أيا كان تطوره دون تفعيل قدرة المعلم علـــى كيفية التعامل معه وكيفية تنفيذة بالصورة المأمولة.

يقول ابن ماجه { ليس كل أحد يصلح للتعليم إنما يصلح له من تأهل تأهيلاً جيداً ،وأُعد إعدادا طيباً حيث من الخطأ أن يتصدر إنسان للتدريس قبل أن تكتمل أهليته للتعليم} ، فالمعلم إذن هو ســـيد الموقف التعليمي لذلك وجب إعداده ليكون فنانا في توصيل معلوماتـه بأحدث الوســـائل ، وأقرب الطرائق التدريسية لميل وعقل الدارس ، وكذلك تأهيله ليكون عالماً على الأقل في تخصصه(8) .

أما عن المنهج، فلابد من هندســـته عن طريق أدوات علمية مقننة يمكن بواســـطتها التعرف على الاســـتشارات واســـتطلاع الآراء والمشكلات والاتجاهات والميول التي يبنى عليها، ثم يتم تنفيذه لمعرفـــة مدى فاعليته وصلاحيته للتطبيق والتنفيذ،حيث لا يمكن نجاح المنهج إلا بتبني مبدأ النَظْم الذي يقوم على أساس أن أي خلل في أي جزء من أجزاء النظام سيؤدي إلى فشل النظام ككل، ثم يتم تقويمه داخل النظام التعليمي، وتقديم تغذيه راجعه لمخططيه(9)

إن هــذا المثلث التعليمــي لن تتحقق أهدافــه إذا كانت البيئة غير صالحــة للغرس.فإذا كنا ننشد نجاح برامجنا التربوية التي يحتويها المنهج الشامل فلابد أن نجعل المدرســة مهيأة لاحتواء كل متطلبات هذه البرامج من صالات نشاط وملاعب وغرف مهيأة ومسرح وفصول دراسية صحية وفناء، وهذه هي رسالة المدرسة الحديثة التي تكسب الطالب الخبرة والتجربة والمهارة بعيدا عن الأســلوب التقليدي النمطي الذي يحصر دور المدرسة بالتلقين وحشو المعلومات فقط، بعيدا عن البرامــج الميدانية التي تلبي رغبات واحتياجات الطالب وقدراته واســتعداداته في جو من العمل الإبداعي داخل بيئة الإبداع التي تتطلبها المرحلة القادمة.

لذا تعد المدرســة قاعدة المثلث التي يستقيــم عليها الضلعان الآخران، فهي المرتكز الرئيس الذي يشكــل المناخ والبيئــة والجو العام لكل من المنهج والمعلم والطالــب، وبصلاحه تصلح العملية التعليمية والتربوية ، وعدم جاهزيته تجعل مخرجات التعليم قاصرة عن مواكبة النظرة التطويرية التي يأملها الجميع من مدارسنا.

ولتوطين هذه النظرة التطويرية يجب علي كل المؤسسات التعليمية تبني رؤية إستراتيجيته متكاملة تضمن الأداء التعليمي والبحثي والخدمي الجيد، وتضعه في إطار يضمن اســتمراريته في ضوء الخصوصيات الوطنية والمقاييس الدولية.

فلو اســتطعنا تطوير هذين المحورين(المعلم والمبنى)كمرحلة أولى استطعنا أن نقضي على عدم فاعلية المنهج ، واســتطاع الطالب أن يخرج للمجتمع وقد غرست فيه المدرسة المهارة والتجربة والخبرة.

«إن الإبحار في «المثلث التعليمي» مغامرة مليئة بالتشويق والتحدي، فإن لم يدرك المرء طبيعتها ويتهيأ لها بامتلاك أدوات إدارتها ستكون أشبه بالإبحار في مثلث برمودا الغامض مفعمة بالمخاطر، وعُرضةً لفقدان المركب والربان»(10) .

3- تطوير منهج اللغة العربية ، وآليات تنفيذه

إن اللغــة العربيــة هي هوية الأمة ومصدر عزتها وكرامتها ، لغــة أكرمها الله تعالى، فأنزل بها القــرآن، وحفظها بحفظه فــي كتابه العظيم ،وخلدها بخلود القران الكريــم، وضمن لها الانتشار بانتشار الإسلام وعالميته.

وقــد كثرت الشكوى في كثير من البلدان العربية ـ إن لــم تكن كلها ـ من الضعف العام في لغتنا الجميلة ، وأضحى هذا الضعف يهدد اللغة العربية بالتحجيم والانقراض، فتنادت الصحف،وأقيمت

المؤتمرات وعُقدت الندوات وقُدمت الدراسات والبحوث، مطالبة بسرعة تقديم حلول لهذه الأزمة الخطيـــرة التي تتوعد أمتنا العربية بالانهيار ، وضياع الأصالة والتراث والجذور العربية، وفوق ذلك كله ضعفاً في ارتباطهم بدينهم الإسلامي وتراثهم العربي، لذا نادى المعنيون بتكثيف الجهود وتنسيقهـــا من أجل تطوير تعليـــم اللغة العربية وتعلمها، وأن يترجموا هـــذه الجهود إلى قرارات عاجلة تثمـــر نتائجها عن برامج وأنشطة وخطط علمية وتربوية محكمة ومدروســـة في تخطيط وتطوير مناهجها، والارتقاء بأســـاليب تعليمهـــا لأبنائنا في المدارس والجامعات، على نحو يحفظ لهـــا أصالتها ونقاءها، وييسر – في الوقت نفسه- فهمها وتذوقها واســـتعمالها بما يحقق مهارات اتصال وتواصل عالية.

إن ضعف الأداء والأخطاء اللغوية التي يرتكبها طلاب المدارس والجامعات في مختلف نشاطاتهم اليومية، ويقع فيها خريجو الجامعات في المؤســـسات الحكوميـــة والأهلية، وفي الميدان التعليمي بمختلف مستوياته وفي الإعلام بوسائله المتعددة، أورثت لغة ضعيفة باهتة على ألسنة أبنائها ، كما أورثـــت المتحدثين بها جملة من الأخطاء النحوية واللغوية والإملائية، ورداءة في الخط والكتابة، وركاكة وضعفا في الصيغ والروابط الأسلوبية، ومشكلات في القراءة الجهرية، وقصور في الفهم والاســـتيعاب، وهو ما شـــكل نذير خطر ، وجعل الحاجة ماسة الآن -وأكثر من أي وقت مضى- فـــي التصدي بحزم لوضع حد لهذا الضعف،الذي ســـتكون عواقبه وخيمة على المشهدين الثقافي والعلمي(11)

لقد أصبحت الآن الحاجة ماسة إلى معالجة أوجه القصور في مناهج اللغة العربية ، أصبحت الآن الحاجة ماســـة في وضع منهج يمكن الطالب من اســـتخدام اللغة العربية بشكل فعال، يساعده في إصلاح لغته قراءة ،وكتابة، ومحادثة، وفهماً ، ويهتم بسلامتها داخل المدرسة وخارجها ، فلغتنا العربيـــة تمتلك من المقومات والأصالة ما يجعلها قادرة على مقاومة المشكلات التي تواجهها، إذا ما تضافرت الجهود.

لقـــد اتجه الكثير من خبراء المناهـــج والباحثين في طرق تعليم العربيـــة وتعلمها إلى تناول هذه الظاهرة بالبحث والتحليل، حيـــث تتابعت أصوات التربويين والمعنيين مطالبين بعمليات إصلاح وتطوير لمناهج اللغة العربية ،عارضين لأسباب المشكلة ، ومقترحين حلولا لتلافي سلبياتها.

فأشـــار الدكتور « طعيمة « إلى أن تعليم اللغة العربية يشكوا من «أزمة جادة في محتوى المادة التعليمية، وفي مناهج التدريس على حد سواء ، ولعل من أبرز أعراض هذه الأزمة إهمال الجانب الوظيفي في استخدام اللغة ، وعدم تنمية المهارة اللغوية..، «إن شكوانا من ضعف أبنائنا في اللغة

بشكل عام، ومن عدم قدرتهم على التعبير بشكل خاص أمر لا يحتاج إلى دليل» (12)، وأوضح الدكتور « النصار « إلى أن ظاهرة ضعف الطالب في اللغة العربية ترجع إلى أسباب متعددة ، فهناك من يرى أنها نتيجة انتشار العامية في الوطن العربي ، وهناك من يرجعها إلى ثنائية اللغة بين المدرسة والبيت والشارع ، وهناك من يقول : إنها تعود إلى المعلم وتأهيله وطريقة تدريسه ، ومن الباحثين من يرى أن ضعف الطالب في اللغة العربية إنما هو بسبب تصميم المناهج الدراسية (13)، وأكد الدكتور عبد الله الشبل على أن هناك ظاهرة غير طبيعية في لغة بعض الطلبة تمثلت في ضعف الأداء لديهم وصعوبة تطبيق بعض القواعد والأخطاء، وقد اقترحت الجامعات عقد ندوات لدراسة هذه الظاهرة، ومحاولة إيجاد الحلول لها، يشارك فيها علماء اللغة والمختصون في فروعها وأساتذة الجامعات والمعنيون في المؤسسات التعليمية والتربوية في داخل هذه البلاد»(14).

ومساحة هذه الورقة البحثية تضيق عن سرد نتائج الدراسات والمؤتمرات والندوات حول هذا الموضوع ، و المتعلقة بكل فن من فنون اللغة العربية كالإملاء والنحو والبلاغة والأدب والقراءة فهي كثيرة ويصعب حصرها في هذا المجال.

وإجمالا، إن أسباب ضعف الطلبة في اللغة العربية متداخلة، ومتباينة من بلد لآخر، تبعاً للاتجاه الثقافي ونسبة الوعي الفكري والقومي ،وتبعاً للظروف الاجتماعية والاقتصادية والتغيرات الحضارية التي تخضع لها البلاد أو يتفاعل معها المجتمع.

و المتأمل في هذه المشكلة ، بأسبابها المتعددة، سيجد أن اللوم الأكبر لأسباب الضعف العام في مستوى الطالب في اللغة العربية يقع على المناهج الدراسية ،ذلك لغياب هندسة جامعة تربط الشكل بالمضمون؛ من محتوى وطرق وأساليب ووسائل تعليمية ، وأنشطة تعليمية فضلا عن طرق التقويم المتبعة.

فكيف يتم إذن هندسة منهج وفق معطيات الحياة ومتغيراتها، منهج يتواءم ويتلاءم مع روح العصر؟ كيفي يفضي هذا المنهج إلى نشوء أنماط وأشكال وعلاقات جديدة وفكر جديد يسهم في تحقيق الأهداف المنشودة بما يتيح فرصة المقاربة بين التكوين النظري والعمل التطبيقي وسط مظاهر الإرباك الذي يتعرض لها الشباب والطلاب في هذا العصر؟ كيف يتم تخطيط وتنفيذ منهج متطور يواجه التحديات المعاصرة، ويواكب المستجدات التربوية نصل من خلاله إلى المخرج المنقذ من واقع الأزمة إلى أفق استشراف المستقبل ؟!.

يرى « الدبيان « أن تعليم اللغة العربية يجب أن ينطلق من «وظيفة اللغة الأساسية وهي الاتصال الذي يكون بين طرفين «مرسل ومستقبل «ومعنى ذلك أن عملية الاتصال تستوجب إتقان مهارات الاســتماع والقراءة والكلام والكتابة ، وتعليم اللغة العربيــة بهذا المفهوم لا يمكن أن يثمر ما لم يتجه المنهج إلى تحقيق هذه الغايات الأربع ؛ فالمنهج الدراسي بناء كلي مركب من مجموعة من العناصر ، وهذه العناصر هي مكونات المنهج التي تنحصر في: الأهداف – المحتوى – التدريس – الأنشطة – التقويم(15) «.

ويؤكــد " الناقة " على أن تعلم اللغة العربية في المدرســة يفتقد الطرق الحديثة الفاعلة والفنيات والإجراءات التي تجعل من حصص اللغة العربية حصة اســتمتاع باللغة استماعا وحديثا وقراءة وكتابة وإبداعا وتذوقا فإذا حرم الطالب من الاستمتاع بدرس اللغة العربية ..فإن ذلك يؤكد حاجة الأدب إلى طرق تدريس تجعل التلميذ يستمتع بالنص الأدبي ويتذوقه ، ففي مواجهة سيطرة طرق التدريــس التقليدية القائمة علــى التلقين ، وتوجيه الفكر نحو إجابة محددة تبرز أهمية اســتخدام استراتيجية جديدة لتنمية مهارات التذوق الأدبي «.(16)

وينادي «حسن شــحاتة» إلى ضرورة تفعيل النظــرة التكاملية في تعليم اللغة العربية والتوقف عن النظر إليها باعتبارها فروعاً منفصلة لكل فرع غايته، ففي ضوء نتائج البحوث التربوية، يتم تعليــم اللغة العربية من خلال النص الأدبي الميســر الذي تتداخل فيه المهارات اللغوية وتتكامل، ومن خلاله يتم تعليم مهارات القراءة والكتابة والتحدث والاستماع.إضافة إلى التأكيد على الناحية الوظيفية التي تساعد في ســد مطالب المتعلم اللغوية في حياتــه اليومية، ومعالجة الضعف الذي يكمن وراءه. (17)

إن المحــاولات العلاجية التي تصدى لها معظم المختصين محاولات نظرية ، منها ما هو واقعي ومنها ما هو بعيد عن الواقع، وتأســيسا على ذلك يجب الاهتمام بجواهر الأمور لا مظاهرها عن طريــق تحديد أولوياتها ، مع أهمية إعطاء اللغة وعلومهــا الوقت الكافي لإتقانها اتقانًا مُرضيًّا، وتوفير الوسائل المعينة على التعلم.

إن تطوير المناهج عمليّة شــاملة تتناول المنهج عموماً , بدءاً من فلسفته وأهدافه , وانتهاء بعمليّة تقويمه فـ «المنهج الحديث يتشكّل من جملة من المكوّنات والأســس المتكاملة المتفاعلة فيما بينها , وأيّ تغييــر أو تطوير ينال أحدها , لابدّ أن يطــال العناصر الأخرى , فتطوير المنهج الحديث لا يمكن أنّ يتّصف بالجزئيّة أو الاصطفائيّة , بل يمتدّ إلى أســس المنهج ومكوّناته وبيئته البشريّة والمادّيّة , دون أيّ اســتثناء ,.. إن مفهوم تطوير المنهــج Development يعني إعادة النظر

في المنهج القائم بكل مكوّناته وأســسه ومجالاته , وبشكل يتناسب ونتائج التقويم ؛ بهدف الارتقاء بجدارتــه العلميّة Merit , وجدواه العمليّة Worth ؛ لتحقيق النمو الشامل والمتكامل للمتعلّمين , بما ينسجم وأهداف التنمية الشاملة للمجتمع (18) .

« وعليه فإنّ خطّة التطوير الشامل للمنهج يجب أن تبدأ بتطوير الأهداف ؛ تحديداً وصياغة وتنويعــاً , وفي ضوء ذلك يعاد النظر في اختيار المحتوى , وأســاليب تنظيمه , بناء على أحدث مــا وصــل إليه مجال المادّة , وأســاليب التربية , ونظريّات علم النفس , ثــمّ يتمّ اختيار طرائق التدريس وأساليب التعلّم التي قد تتغيّر بعض الشيء عن الأساليب القديمة ؛ نظراً لحداثة المحتوى والخبرات التعليميّة , فقد يتمّ على سبيل المثال التركيز على الطريقة الكلّيّة في تدريس القراءة بدلاً من الطريقة الجزئيّة التي كانت سائدة في المنهج السابق , أو تستخدم أساليب التدريس الجمعيّ بدلاً من الفرديّ ؛ نظراً لزيادة أعداد التلاميذ في المدارس , وقد يتمّ إدخال تقنيّات حديثة ؛ لزيادة قدرة المعلّم على ضبط الفروق الفرديّة بين المتعلّمين , وينتج عن ذلك كلّه تطوير في أســاليب القياس والتقويم والامتحانات , بحيث تصبح قادرة على تقويم مقدار النموّ الذي حقّقه كلّ تلميذ في مختلف المجالات العقليّة والمهاريّة والوجدانيّة»(19) .

إن تسليط الأضواء على نواحي القصور التي تعانيها مناهج اللغة العربية القائمة , وما ترتب على هذا القصور من نتائج ســلبيّة تدعو إلى ضرورة عاجلة وملحة للتطوير ، بالذات في زمن نقف فيه على مفترق طرق، فإما أن نسارع في تبني سبل التطوير اللازمة ونبدأ في تنفيذها ، وإما أن نرضــى بما نحن فيه من حبو في الوقت الذي يقفز فيه الآخرون جريا للأمام بخطوات واثقة، فمن أين يبدأ التطوير في منهج اللغة العربية ؟!.

وقبل الحديث عن بداية التطوير ، لابد من الإشارة إلى نقطة مهمة ، وهي:

يجب أولا أن تُطرح قضية تطوير المناهج على دائرة النقاش الواســع، بمعنى أن تتحول معها القضية إلى فكر تنموي ينطلق من الارتكاز على فلسفة تربوية تتسم بالاستقلالية والوضوح، تبــدأ من النظر لحاجات الأمة و من الواقع اللغوي للمتعلمين، ومن خلال ذلك ســتتضح الرؤية والآليــة المطلوبة لإحداث التطوير فيتم بداية تحديد المهارات التــي تلزم الطالب في كل مرحلة تعليميــة ، ومن خلالها ننطلق لتحقيق الأهداف المأمولــة، فمشكلتنا الحقيقية أننا نفتقر إلى فلسفة إستراتيجية واضحة المعالم، توزع الأدوار وفق القدرات والملكات، وتمنح الفرص بشكل متكافئ تحــدد حاجات المتعلمين وتجعل من ذلك محوراً للتدريب تتخذه نقطة انطلاق نحو تحديد أهداف تعليــم اللغة في كل مرحلــة تعليمية ، فإذا ما أدركنا طبيعة الإشــكال وقسنا مدى عمقه وتوغله؛

ســنسعى لتطوير الأهداف العامة والأهداف الخاصة ، وتستطيع أن نحدد مقرر المادة ومحتواها المناســب، وطرق التدريس، والمواد التعليمية المصاحبــة والأنشطة المختلفة، وطرق القياس والتقويم لقياس هذه الأهداف وهو ما ســيسفر في النهاية عن إيجاد جيل قادر على التعليم ومواكبة تطورات العصر، وليس جيلاً ينتظر التعليم والتلقين كما هو حاصل الآن.

وتأسيسا على ما سبق نرى أن المحصلة في رؤيتنا الاستشرافية لتطوير مناهج اللغة العربية يجب أن تبدأ من توظيف علمي منهجي مبني على دراســات ، ينظر إلى مادة اللغة العربية باعتبارها وحــدة متكاملة الاتجاهــات والمهارات، فتنمية أي مهارة فيها يعنــي تنمية المهارات الأخرى ، حتــى يصبح تعلم اللغة تعلما وظيفيا مهاريــا تكامليا، وهو ما يؤدي إلى فهم المقروء والمكتوب والمسموع ، وحتى نصل إلى ذلك كله ، ينبغي أن نوجه

أنظارنا إلى التطوير وفق معطيات الحياة ، ومتغيراتها .

ومن الرؤى الاستشرافية التي ينبغي أن تراعى في تطوير مناهج اللغة العربية في مدارس التعليم العام ، نسردها في الآتي:

ـ أهمية الأخذ بفكرة المدخل التكاملي في الترابط بين فروع اللغة العربية جميعها وفقا لطبيعتها المتكاملــة في المنهج المطور ، بمعنى أن تتكامــل فروعها في وحدة واحدة ، تكون العلاقة بينهم علاقة تأثر وتأثير، يتعلم فيها الطالب القواعد من خلال القراءة ،وكذا النصوص والأدب، نوع من القراءة , واعتبار القراءة تالية لذلك مع ارتباطها بالإملاء، ومن خلال الأدب والنصوص ، تستمد البلاغة ،ومن خلال الأدب والنصوص والقراءة والبلاغة ،يكتسب الطالب ثروة لفظية واســتقامة لغوية وجماليات أســلوبية يتم من خلالها اســتيحاء موضوعات للتعبير يوجه الطالب معها على توظيف ما اكتسبه من أفكار وأســاليب في الكتابة التعبيرية يتم صياغتها بطريقة إبداعية يُراعى فيها جمال الأســلوب وبلاغته، مع الحرص على جودة الخــط وقواعد الإملاء ، كل هذا في ظل وجود أنشطة تنمي الفهم وتساعد في ترســيخ أهداف المنهج، مع الأخذ في الاعتبار أهمية إعطاء الطالب تدريبات كافية لهذه الممارســات الكتابية من توليد أفكار وتحرير وتنقيح وتلخيص ونقد.. الــخ)، فإذا اتجه التخطيط نحو الأخــذ بالاتجاه التكاملي في تعليم اللغة العربية ، والنظر إلى اللغة علــى أنها مهارات أكثر منها محتوى،ســتتواجد مستويات عالية من النضوج الفكري والإبداعي بين أوساط الطلاب والطالبات قادرة على إدارة ذاتها.

ـ تثبيــت وترســيخ الهوية اللغوية عبر منهج مخطط ضمــن معايير تعكس فكر الأمة العربية ، تهــدف هذه المعايير إلى دعم الثقة باللغــة العربية وقدرتها على التعبير والتطور بما يتلاءم مع

التطور الذي تعيشه الدولة، وتعميق الولاء للغة العربية بحيث ترتبط بكيان الطالب وهويته العربية ليكون انعكاســا لواقع عربي حقيقــي ولابد أن توكل هذه العملية إلى لجــان تربوية يتم اختيار أفرادها بدقة وعناية تتوافر فيهم القدرة والموهبة ويتميزوا بالفكر الإبداعي ، فضلا عن مواكبتهم للمستجــدات التعليمة في الدول العربية والغربية، يمثلــون القاعدة للقيام بعمليات التخطيط الفعال وصناعــة القرار بما يمكنهم من الخروج بصيغة تخطيطية حديثة تتوافق مع الأســاليب التربوية والتعليميــة الحديثــة ، وتحقق الأهداف المأمولة، تخطيطا وتنفيــذا وتقويما ، مع أهمية الأخذ في الاعتبار المتغيرات الثقافية ، والحضارية ، وما يتطلّع إليه المجتمع من مشاركة أبنائه – حاضراً ومستقبلاً – في حل مشكلاته ، والارتقاء به إلى مصاف المجتمعات المتقدّمة .

ـ اتخاذ النص القرآني والحديث النبوي محوراً رئيساً في تعليم اللغة ؛ لأثره في زيادة الثروة اللغوية لدى الطالب، و الاستفادة من تراث العرب قديمه وحديثه ، منظومه ومنثوره ، مع التركيز على موروثات من القصص الشّعبية في مرحلة التعليم الأساســي ، لما تحمله هذه الموروثات من معطيات تأســيسية نستطيع من خلالها إنماء الهويّة الثقافية للطالب العربي ، ويتم تدريب الطالب مــن خلالها على مهارات لغويــة متكاملة ، تشمل الجوانب المعجميــة ، والنحوية ، والبلاغية ، والنقديــة ، والتعبيرية ، علاوة على المهارات القرائية ، ومهارات الكتابة ، ومهارات الاســتماع والتحدّث ، ويكون الحفظ للنصوص المختارة وســيلة لما بعده ،وليس غاية في ذاته، فعن طريق التطبيق الجيد لاســتراتيجيات الحفظ ســننتج مخزونا لغويا منمقا بتفاعيل وموسيقى راتبة، ينتج أســاليب لغوية إبداعية يستقيم معها اللسان ونقضي من خلالها على الركاكة الأســلوبية والضعف اللغوي ، لقد أثمر منهج الحفظ الذي صار عليه علماؤنا الأوائل ثمارا يافعة لأنهم أحسنوا تطبيقه، فلماذا لا نسير على النهج الذي صاروا هم عليه ، لتبقى علوم حضارتنا العربية شامخةً وضاءة تمد طلابنا بالقوة وتحصنهم من هجمات العداء على لغتهم , ويكونوا غير قابلين للذوبان والانصهار

ـ أهمية تفعيل الجانب المهاري في منهج اللغة العربية ،(الاستماع ، الكلام ، القراءة، الكتابة) وأن تخصص ساعات بالجدول المدرسي لتفعيل هذه المهارات ؛ من أجل التحفيز على تعلّم اللغة وتنميتها فكرياً ووجدانيا ومهاريا ، وذلك اســتجابة طبيعيــة لطبيعة العصر الذي نعيشه ، عصر التفجّــر المعرفي والانتشار الثقافي ، ومــا يقتضيانه من ضرورة ملاحقتهما ومواكبتهما، لضمان معالجة النصــوص معالجة متكاملة ، مع أهمية التركيز على مهارة الاســتماع أولا وما تتطلبها مــن إنصات ، لما لها من نتائج إيجابيــة في القدرة على التلقي الجيد والنطق الصحيح والتحصيل المعرفــي، فضلا عن تنميتها للاتجاهات السلوكية السليمة ، كالاســتماع للآخر وفهمه واحترامه والتفاعــل معه، ومن ثَــم محاورته، ثم مهارة (الكلام) ثانيا، والتي تعد الآن مهمة رئيسية يسعى

أي برنامـــج معاصر إلى تحقيقها، لأن اللغة العربية لغة اتصال ، وتظهر أهمية مهارة الكلام من خـــلال إكسابها للطالب الثروة اللغوية، التي تجعله يتحدث حديثا مترابطا مما ينبئ عن ثقة بالنفس وقـــدرة على مواجهة الآخرين عن طريـــق اختياره الصحيح للكلمة ، فضلا عن أهميتها في تعلم القواعد النحوية والصرفية فالأداء اللغوي الجيّد يتم تعلمه إرســـالاً واستقبالاً ، ممارسة وتطبيقاً ، لذا لابد من وضع استيراتيجية لتحفيز الطالب وإدخاله معترك العمل التعليمي ليعبر عن أفكاره (شـــفاهية) ، كأن يناقش مثلا موضوعات قرائية ، أويحلل نصوصاً أدبية تحمل ثقافة وفكر الأمة ، أو يلخّص كتاباً قرأه، أو يكتب تقريراً عن عمل قام به ، أو يعرض خبرة اكتسبها من النص ، أو يعيد صياغة مقال أدبي ، أو يقرأ الشعر بطريقة منغمة ..إلخ، وكل ذلك من شأنه أن يرقى بالأداء اللغوي لديه ، ويفعّل دور اللغة في حياته ويحقق الطلاقة اللغوية ، و يعزز الثقة بالنفس .

إن دعم الجانب المهاري ، وتوجيه فعاليات التعليم نحوه، سيقود إلى مخرجات تعليمية قادرة على توظيف مهارات اللغة بشكل صحيح ، وهو ما يحقق وظائفها في المجتمع.

- تنشيـــط الجانـــب الوجداني فـــي تعليم اللغة العربيـــة ، لما له من تأثيـــر قوي على مدى تحصيل الطالب، فضلا عن الاهتمام بتنمية مشاعره وتطويرها وتنمية قيمه، ومعتقداته، وميوله، واتجاهاته، واهتماماته، وأساليبه وسلوكه، والجانب الوجداني لا يشغل إلا حيزا ضيقا في المناهج التربويـــة الموجودة في اللغة العربية، حيث يعتقد بعض المعلمين بعدم جدواه، فيمهلونه ؛ وهو ما يؤكد القصور في طرائق تدريس الأدب في مناهجنا، وغياب اســـتراتيجيات التدريس التي تنمي الإبـــداع والإحساس بالجمال والتذوق لدى الطالب ، في ظـــل المناهج التقليدية الحالية التي تعتمد على التلقين ، وهو ما أدى إلى ظاهرة التفريط التحصيلي ، وضعف دافع التعلم لدى الطالب، فقد كشـــف العلم الحديث عن الدور الكبير الذي تلعبه العواطـــف والانفعالات في حياة الفرد ، بصفة عامة ، والمتعلم بصفة خاصة ،وبناء على ذلك يرى التربويون أنه لابد من التركيز على الجانب الوجدانـــي تخطيطا وتنفيذا وتقويما في بناء شـــخصية المتعلم ، لـــذا ينبغي توجيه أنظار مطوري المناهج إلى ضرورة إلى إبراز الوجدانيات والاســـتعانة بها فـــي عمليات تخطيط وبناء وتطوير المناهج.

- إن مناهج اللغة العربية تشكو ضعفا من الاهتمام بعنصري التشويق وإعمال الفكر وقلَّما نجد أيضا اهتماما من واضعي المناهج بالجانب النفس حركي ، فيجب الاهتمام والحث بضرورة تفعيل هذه العناصر داخل مناهجنا ، ذلك لأثرها الإيجابي في اكتساب مهارات الملاحظة ، التقليد، التجريب ،الممارسة ،الإتقان الإبداع ، مع الاهتمام أيضا بالمستويات العليا من الجانب المعرفي،، والتي تمد الطالب بقدرات و عمليات عقلية من فهم واستيعاب وتذكر وتطبيق وتحليل وتركيب وتقييم.

ـ أهمية تفعيل جميع أوجه النشاط ، بداخل الفصول الدراسية من التعلم المباشر والتعليم الذاتي و التعلّم التعاوني ، والتعلّم البنائي ، والتعلّم النشط ، وتعليم التفكير، والعصف الذهني، والتعلم التنافسي ..، بداخل الفصول الدراسية وفق قوانين مقننة ومحددة مسبقا لقياس أداء الطالب وإكساب المتعلمين مهاراته ، وجعل الطالب هو محور بناء المنهج ،على أن يتم وضع المهارات النوعية ، لكل مهارة لغوية من مهاراتها الأربع الرئيسة ، في مسلسلات هرمية متدرّجة ؛ بل وفي كل صف دراسي ، وتضمينها المحتوى التعليمي اللغوي المقدّم للطالب ، وتصميم التدريبات والمناشط اللغوية في ضوئها ؛ لأن تحديد المهارات اللغوية النوعية يساعد على وضوح الرؤية .

وبعد،،،

ـ إن بداية التطوير تبدأ من تحديد الأهداف وآلية تنفيذها ، فعن طريق تحديد أهداف اللغة العربية بدقة وواقعية، نكون بذلك رسمنا خطة واضحة المعالم لتطوير منهجها ، ثم يبدأ اختيار مفردات المنهج وتنظيم محتواه في ضوء الأهداف السابقة ، مع الأخذ في الاعتبار أهمية تماسك المادة وترابطها وتكاملها ومرونتها، ثم اختيار طريقة التدريس وانسجامها مع الأهداف واستراتيجيها المناسبة لكل موضوع من مواضيع المحتوى وينبغي أن تتسم بالمرونة , بحيث يمكن تطويرها أو تعديلها , بحسب ظروف البيئة التعليميّة ، ثم اختيار الأنشطة التعليمية الصفّيّة وغير الصفّيّة التي تشبع الحاجات , وتنمّي الميول والهوايات المفيدة، وتحديد الوسائل والتقنيات التعليمية التي تساعد كلاً من المعلّمين و المتعلّمين على تحقيق أهداف المنهج، ثم أهمية اختيار أساليب التقويم على أن تتوافر في تلك الأساليب المواصفات العلميّة من مثل الارتباط بالأهداف , والاستمرار , والوضوح , والصدق , والثبات، والموضوعيّة ، والشمول ، والاقتصاد في الوقت والتكلفة والجهد , وغير ذلك من مواصفات ، مع ضرورة التنوع فيها ، ثم تبدأ بعد ذلك تباعا – تجريب المنهج المطوّر للتأكّد من توافر الشروط والمعايير المحدّدة لكلّ من المحتوى والخبرات والطرائق والوسائل والكتب والموادّ التعليميّة، واتّساقها مع الأهداف المحدّدة للمنهج . – ثم الاستعداد لتعميم المنهج المطوّر ، ثم تقويم المنهج المطوّر حيث يعدّ منهجاً قائماً يحتاج إلى كشف ثغراته وأوجه قصوره، استعداداً لعمليّة تطوير جديدة , فعمليّة تطوير المنهج عملية مستمرة ومتواصلة.

ـ أهمية ربط المهارة بالمعلومة وتحويلها إلى مواقف تربوية، وفتح آفاق واسعة من الرعاية والتبني للمواهب الطلابية، وتعهد الإبداع ، وتعزيز القدرات والتركيز على البرنامج الميدانية الطلابية لتحقيق تجانس أكبر وترابط أمتن بين مختلف التخصصات ، وتعزيز تحكم الطالب في التقنية الحديثة التي تساعده على الانخراط في سوق العمل، ومتطلبات السوق وحاجات التنمية ما يتيح فرصة المقاربة بين التكوين النظري والعملي.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين ، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين ، سيدنا محمد وعلى آله وصحابته أجمعين .

الهـوامش

1- انظر: حسام مازن،هندسة مناهجنا التعليمية في إطار الهوية القافية العربية والتحديات العصرية، المؤتمر العلمي العشرون للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مناهج التعليم والهوية،ج1، دار الضيافة،2008م، ص 8.

2- المرجع السابق ، ص 5.

3- انظر: إبراهيم عيساوي مهنى وآخرون، المنهج الشامل رؤي اســتراتيجية ، دار الهدى للنشر والتوزيع، اللاذقية،ص267.

4- وفاء صميدة الحاج ،مشكلات النحو العربي في المرحلة الثانوية ،مجلة الدراســات العربية، جامعة ابن سينا للتكنولوجيا، العدد (15) 2013م، ص 164.

5- انظر: تمام حسان، اللغة العربية ، مبناها ومعناها، دار المعارف، القاهرة، 1971، ص 18.

6- أنظر:

- حسن شحاتة ، المناهج الدراســية بين النظرية والتطبيق، ط1، مكتبة الدار العربية للكتاب ،1998 ص 18-17.
- حســن جعفر الخليفة، فصول في تدريس اللغة العربي ، ط4 ، مكتبة الرشــد . 1414هـ، ص 132
- فاطمة الزوازرة، ضعف مناهج اللغة العربية الأســباب والعــلاج، مكتبة دار الغد، الدار البيضاء، 1996م،ص 106.

7- حســام الخطيب، ملامــح في الأدب والثقافة واللغة ، مطبعــة وزارة الثقافة منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي ، دمشق 1977م ،ص 377.

8- محمــد جميل خياط ، الإعــداد الروحي والخلقي للمعلم ط1، مطابــع الصفا ،مكة المكرمة ، 1994م ، ص 52

9- انظــر :حسام مازن،هندســة مناهجنا التعليمية في إطــار الهوية القافيــة العربية والتحديات العصرية، ص 9

10- http://www.libya-al-mostakbal.org/news/clicked/55003

11- صالــح بن عبد العزيز النصار ، الضعف فــي اللغة العربية والمزيد من صيحات التحذير ، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 1416هـ ، ص 346

12- رشــدي طعيمة ، مناهج تدريس اللغــة العربية بالتعليم الأساســي، ط1، مج 1، دار الفكر العربي، 2001، ص 99.

13- صالــح بن عبد العزيز النصار ، الضعف في اللغــة العربية والمزيد من صيحات التحذير، مجلة «جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 1416هـ ، ص 54

14- عبد الله الشبل جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في العام 1416هـ،(ص11).

15- إبراهيــم الدبيان وآخران، تطوير مناهج اللغة العربية للصفوف الأولية في ضوء المستويات المعياريــة للغة العربية والاتجاهات الحديثة لتعليمها ، مجلــة الثقافة والتنمية ، العدد 34 ، سبتمبر2011م

16- محمود الناقة وآخران، تطوير المناهج الدراســية بين الأصالة والمعاصرة ، مج2، الجمعة المصرية للمناهج وطرق التدريس ، 2003م.

17- حسن سيد شــحاتة, تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط6، القاهرة، الدر المصرية اللبنانية، 2005م.

18- غازي مفلح ، تطوير المنهج، جامعة أم القرى، القنفذة، ص 4،5

19 - حسن جعفر الخليفة ، المنهج المدرسيّ المعاصر، مكتبة الرشد، (2005), ص 298 .

وسائل التقنية الحديثة في تدريس اللغة العربية

آمنة مصبح علي القايدي

مقــدمة

تصطــف اللغة العربية بين لغات العالم لغة تعترضها الكثير من التحديات؛ لصعوبة نطق بعض حروفهــا ووجود العديد من القواعد والتراكيب التي تمنحها خاصية مميزة، ومن هذا المنطلق فإن تدريس اللغة العربية يجب أن يمثل تحديا لأمتنا العربية تتحدى به ســائر اللغات لتحقق الانتشار والممارسة اللغوية الصحيحة؛ ويكون هذا الانتشار ورقة رابحة تساعد في تسهيل تعلمها وتداولها بين مختلف الأمم والشعوب.

إن اللغة العربية لغة القرآن الكريم ولغة أهل الجنة؛ لذا فهي اللغة الأجدر بالتعليم والتعلم، وهذا الموضوع ذو أهمية بالغة واســتنباط وسائله وطرقه بحاجة إلى التطوير والتحسين المستمر، ومن هنــا تنبع أهمية هذه الورقــة البحثية؛ حيث أن الكشف عن آليات وطرائق تقنية تسهل عملية تعليم وتعلم اللغة العربية عامل مهم لتسهيل تلقيها وتعلمها لدى المتعلمين، وتطبيقها كممارسة صحيحة في مجتمعاتنا المدرسية والجامعية؛ لتعود اللغة حية نابضة باستعمال لغوي صحيح وكتابة معبرة حافلة بالمعاني؛ وليتحقق لها الانتشار المرجو بين لغات العالم.

إن التقنيات الحديثة على اختلافها أصبحت اليوم مهيمنة على اهتمامات الإنسان، وحركته، وممارســاته؛ فبها التواصل، والتجــارة، وتلقي الأخبار، ومهمات لم نتخيل يوما أننا ســننجزها بضغطة زر، أو لمسة شاشة؛ فهنا كتاب يُقرأ، وهنا قصة تُسمع، وهنا برنامج تعليمي يُعرض.

يبدو من واقعنا أن التقنية اليوم هي العنصر الأكثر جاذبية للمتعلمين، والأكثر إثارة لدافعيتهم للتلقــي؛ فلم يعد المعلم المحاضر يحظى باهتمام، أو يثير متعة لدى الطالب، بل أصبحت الوســائل والتقنيات التي يوظفها هي عنصر الجذب الأول في الحصة الدرسية، أو المحاضرة الجامعية، وكذا الأمر في تعليم اللغة العربية؛ حيث تحظى التقنية بأهمية كبيرة؛ لذا آثرت البحث في هذا الموضوع؛ لأتمكــن من تقصي أحدث التقنيات في تدريس اللغــة العربية؛ مما يعزز قدرة الطالب على التلقي، ويزيد الدافعية عامة لدى المتعلمين، سواء كانوا ناطقين باللغة أم من غير الناطقين بها.

وســنركز في هذا البحث على جوانب ثلاثة في محاولة للوصول إلــى أهم التقنيات المعينة على تحسين تعليم وتعلم اللغة العربية:

1. نظرة على التقنيات الحديثة في التعليم، أنواعها، وفوائدها.
2. تكامل عناصر العملية التعليمية وأدوارها في تسخير التقنيات أثناء التعلم.
3. ممارسات وتطبيقات تقنية في تعليم اللغة العربية.

تـوطئة

تواجـــه اللغة العربية في ظل الانفتاح الثقافـــي الهائل والتقدم التقني المتسارع تحديات كثيرة تؤثر ســـلبا في انتشارها واستخدامها كلغة حية، وفي مطلعها ضعف الأداء اللغوي لدى المتعلمين الذي ينذر بحدوث خلل كبير في تعليم اللغة العربية وتعلمها، ووجود العديد من اللغات المستخدمة خلال الشبكة العنكبوتية ووسائل الاتصال المختلفة، ومحاولات تهميش اللغة وتغريبها.

إن هذا الانفتاح الثقافي الواســـع لأســـاليب التقانة جعل المتعلمين في حالة من عدم الاهتمام باللغة وتلقيها؛ لذا وجب العناية بطرائق نشر اللغة وتقانة تعلمها وتعليمها؛ لتقوى شوكتها وتعود إشراقتها.

المحور الأول: نظرة على التقنية الحديثة وأنواعها وفوائدها:

أ. تعريف التقنية ودورها في تعليم اللغة العربية.

ب. أنواع التقنيات وفوائدها.

ت. معايير اختيار التقنية وتقييمها.

تعد التقنيات الحديثة في التعليم مرتكزا أساســـيا لإدارة الحصة الدرسية، وسيرها بشكل ممتع ومفيد للطلاب؛ نظرا لتغير اهتمامات الطلبة وكثرة اســـتخدام التقنية في إطار اليوم العادي، ولما كان ذلك وجب استعمال التقنية الحديثة لإيصال المعلومة للطالب والاستحواذ على انتباهه.

إن مؤسسات التعليم بدءا من المرحلة التأسيسية وانتهاء بالتعليم الجامعي تسعى لإعداد أفراد نافعين لأنفســـهـــم ومجتمعهم، قادرين على مواجهة تحديات العصر وتغيره المستمر؛ فتعمل على إكسابهم العديـــد من المهارات والخبرات التي تؤهلهم لمواكبة هذه التغيرات والإفادة منها، وتطويرها فيما يخدم أهدافهم وطموحاتهم ويتوافق مع تخصصاتهم المختلفة.

ومنظومة التعليـــم تقوم على ثلاثة محاور تتفاعل معا لتحقيق التنوير العلمي التقني وهي: المعلم، والمتعلـــم، والمنهج، ويذهب المتخصصون في المناهج إلى ضرورة وجود أدوات وتقنيات تساعد المعلم والمتعلم لتحقيق التعلم وجودته، فما هي التقنية وما دورها؟

1.أ. تعريف التقنية ودورها في تعليم اللغة العربية:

1.أ.1. تعريف التقنية:

التقنيـــة « هي كلمة إنجليزية تعرف بـ «Technology" وهي مشتقة من techno وlogia ، حيث تعني:

Techno الفن والحرفة.

Logia الدراسة والعلم"[551].

هناك العديد من التعريفات التي عنيت بإيضاح معنى التقنية التربوية بشكل خاص؛ ليتسنى للعاملين في الحقل التربوي الإفادة منها واستغلالها الاستغلال الأفضل؛ والتي ركزت على جانب آخر هو تحسين فاعلية عملية التعلم.

ومن أشمل هذه التعريفات ما يلي:" تقنيات التربية هي طريقة منظمة لتصميم وتنفيذ وتقويم عملية التعلم والتدريس، كلها في ضوء أهداف محددة قائمة على البحوث في التعلم الإنساني والاتصال، مستخدمة موارد بشرية وغير بشرية، للحصول على تعليم أكثر تأثيرا"[552]؛ إذاً هي عملية متكاملة بين عناصر العملية التعليمية، يدخل من ضمنها الوسائل والآلات الداعمة لعملية التعلم مع عناصر أخرى من تخطيط وعرض، ومشاركة متعلمين، وتحقيق أهداف، وقياس لأثر التعلم.

إذاً يمكننا القول أن وســـائل التقنية تضم جميع الطرق والأجهزة، والعمليات المنظمة لعملية التعلم من تحديد للأهداف، وتحديد الاستراتيجية المناسبة، ومراعاة للمستوى المعرفي للمتلقي ومحاولة الارتقـــاء به، للوصول إلى الهدف بتكاتف كل هذه العناصـــر التي تلتحم معا لتشكل موقفا صفيا ناجحا.

كمـــا نلاحظ أن المعرفـــة وتلقيها لم تعد قاصرةً على النظام المدرســـي أو الجامعي؛ بل أصبحت وسائل التقنية الحديثة رافدا لكثير من المعلومات وبحرا من الخبرات والممارسات التي جعلت من مستخدم التقنية ذا علم ودراية بالكثير الكثير.

من هنا أصبح حريا بنا أن نفتح الباب لممارســـة التقنية وتطبيقها في تعليم اللغة العربية، والسعي لنشرها من خـــلال برمجيات وتطبيقات جاذبة ممتعة تزيد من إقبال الجميع على ممارســـة اللغة واستخدامها على نطاق واسع، تعود به لغتنا إلى حيز الممارسة والتطبيق.

551. http://shebaka.blogspot.ae

552. المرجع السابق. ص 11.

لا يمكننا القول أننا متأخرون كثيرا عن الركب في التقنيات الخاصة بتعلم اللغة العربية؛ ولكن نقول أنه مازال أمامنا الكثير لنصل باللغة إلى المركز الذي تستحقه من الصدارة بين اللغات .

1.أ.2. دور التقنية في تعليم اللغة العربية.

بعــد إلقاء الضوء على معنى التقنيــة؛ يبدو أنها تحوي عناصر عديدة لا تقتصر على اســتخدام الأجهزة والآلات؛ فهي اختيار لطريقة التطبيق من خلال الاستراتيجيات التدريسية والمواءمة بين الهدف و الاســتراتيجية والوســيلة المستخدمة الخادمة لهما؛ بل أكثر من ذلك فهي تفاعل وتداخل بين عناصر العملية التعليمية، واندماج يثمر تحقيق الهدف واكتساب المعرفة أو المهارة بأســلوب ممتع، وبطريقة جاذبة و تقانة تكسب التعليم مزيدا من الفاعلية.

لقد انتشر الاســتخدام العامي للتقنية في كافــة المجالات والتخصصات؛ مما أثمر تطورا وتحولا سريعا ومستمرا لكل العلوم، وتأتي اللغة العربية بين تلك العلوم لتأخذ نصيبها في الإفادة من تلك التقنيات في تطوير استخدام اللغة ونشرها على نطاق عالمي واسع.

غيــر أن التحديات الكثيرة التي تواجه اللغة العربية مــن محاولة لتهميش اللغة مما تنبه له بعض حكام الدول العربية؛ وحاولوا معالجته والسعي لتجاوزه، بل لنشر اللغة وتدعيم القراءة والكتابة من مبادرات وعقد مؤتمرات، وتوفير فرص التدريب للمعلمين لمواكبة التطور والإفادة منه في تعليم اللغــة العربية،وتعد دولة الإمارات أنموذجا مشرفا في السعــي لتحقيق ذلك من خلال المبادرات المتتالية في هذا المجال، يمكننا أن نذكر مبادرات الشيخ سلطان القاسمي- حفظه الله ورعاه- لخدمة اللغــة العربية بمبادرات كثيرة بإنشاء المكتبات العامة، وتقديم مكتبة مجانية ليقرأ أصحاب البيوت وأبناؤهــم بوجود نواة للقراءة في كل منزل، كما أطلق ســموه مبادرة» لغتي» في دعوة لتطوير تعلم اللغة العربية ليتحول إلى تعليم بالوسائل الذكية، وغير ذلك من الاهتمامات بلغتنا العربية.

لقد اهتم صاحب السمو محمد بن راشــد حاكم دبي باللغة العربية أيضا اهتماما بارزاً في السنوات الأخيرة، نبدأ بــ» ميثاق اللغة العربية الذي شــمل مبــادرات عدة، منها الدعوة إلى رعاية الطلبة المبدعين في اللغة العربية، وإطلاق كلية للترجمة، وإنشاء معهد لتعليم العربية لغير الناطقين بها، بالإضافة إلى إطلاق حملات إلكترونية لتمكين المحتوى العربي على الشبكة العنكبوتية[553].

وكذلــك «جائزة صاحب السمو الشيخ محمد بن راشــد للغة العربيــة تضمنت 10 فئات، جاءت جميعها تحاكي مسيرة اللغة العربية في مسارات شــتى اســتهدفت البرامج التلفزيونية والتشجيع على ثقافة القــراءة، وفتحت باب المنافسة لأفضل مشروع تعريبــي وأفضل مبادرة وبرنامج أو

553. http://www.albayan.ae/across-the-uae/news-and-reports/2014-05-11-1.2120016

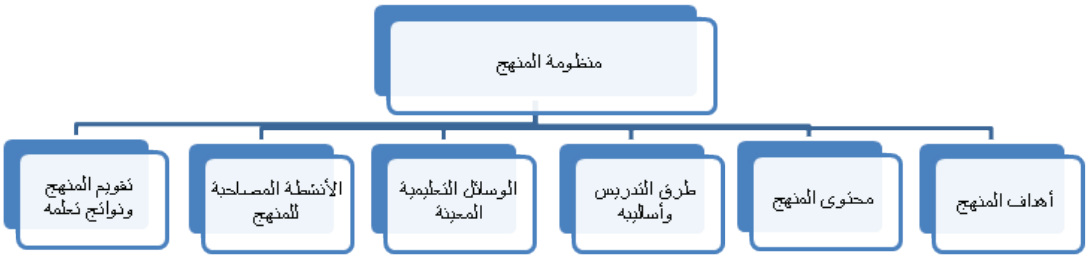
مشـــروع لتعليم اللغة العربية في مؤســـسات التعليم العالي، وأخرى ركـــزت على أفضل مبادرة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وأفضل مبادرة على صفحات التواصل الاجتماعي من أجل نشـــر اللغة العربية، وأفضل تطبيق ذكي لتعليم لغة الضاد، وكذلك أفضل موقع إلكتروني وأفضل مبادرة للحفاظ على التراث العربي اللغوي»[554]، وهذا يدل على رعاية القيادات في دولة الإمارات واهتمامها بتنمية وتطوير اللغة العربية والارتقاء بها.

علينـــا إذا أن نقول أن دور التقنية في تعليم اللغة العربية أضحى كممارســـة لتعليم اللغة وتعلمها، بالإفادة من البرمجيات التعليمية، والمقررات الإلكترونية وأحدث الوسائل التقنية من أجل إكساب المتعلميـــن مهارات اللغة ومعارفها، ليتحقق التواصل اللغـــوي السليم، وإكساب المتعلمين أدوات تعين على التعامل مع العصر وتطوره السريع.

لذا فالحاجة لإحداث تغير جذري في تدريس اللغة العربية حاجة ملحة؛ وبالتحديد طرائق تدريسها المرتكزة علـــى التقنية المحفزة للتعليم، وبناء المهارات المعينة علـــى جودة تعليم اللغة،وإكساب المتعلم القدرة على التعامل مع المعلومات، واستقصاء مصادرها وطريقة تنظيمها وإعادة صياغتها حاجة ملحة.

وبالربـــط بين المعلومات، والقدرة على اســـتنباط معلومات جديدة منها مستعينا بوســـائل التقنية الحديثة التي يجيد استخدامها بمهارة، ويعمل على تطويرها وتحسين أدائها بما يخدم اللغة.

يعـــرض الشكل التالي منظومـــة مقترحة للتنوير العلمـــي التقني المرتبط بمناهـــج التعليم والتي استنبطناها من كتاب ماهر إسماعيل يوسف بعنوان التنوير العلمي التقني مدخل للتربية في القرن الجديد[555]، ورسمناها بشكل مخطط يعرض عناصرها ويوضح ماهيتها.



554. المرجع السابق نفسه.

555. يوسف. ماهر. التنوير العلمي التقني (مدخل للتربية في القرن الجديد). مكتب التربية العربي لدول الخليج. الرياض.2005.ص107

كــل هذه العناصر تتفاعل فيما بينها؛ فيؤثر كل منها في الآخــر ويتأثر به، بما يسعى إلى تحقيق أهداف المنهج في صورة نواتج تعلم مرغوبة تظهر في سلوك المتعلم»[556].

فتعليم اللغة العربية يحتاج إلى تحقيق التطوير في هذه العناصر الستة ليكون التطوير ناجعا وفاعلاً ومطورا لمهارات وقدرات المتعلمين؛ ومحفزاً لهم ليس على الاســتخدام الصحيح للغة وحسب؛ بل القدرة على الإبداع والتطوير في اللغة، سواء كان الإبداع بإنتاج أدبي أو إنتاج معرفي مرتبط باللغة، أو بتطوير تطبيقات وبرمجيات تنقل اللغة إلى الممارسة والعالمية.

يظهر لنا الارتباط بين تعلم اللغة العربية وضرورة مواكبة التطور التقني استخداما وتطبيقا ليتحقق للغة العربية العديد من الأهداف التي يسعى علماؤنا والمهتمون بها إلى تحقيقها ، ليعود الاستخدام الكبير للغة وممارسة أساليبها وإتقان قواعدها، وسيتطرق القسم الثالث من هذه الورقة البحثية إلى مقترحات لتطوير اللغة والارتقاء بها باســتخدام الوســائل التقنية المتسارعة التطور، كما لا نغفل كــم نحن بحاجة إلى مبرمجين عرب على درايــة تامة باللغة العربية يصممون برامجها التعليمية ويبتكــرون أفكارا تدعم تعليمها، ونــرى أن يوجد في الجامعات العربية تخصص يجمع بين اللغة والبرمجة؛ ليحقــق ذلك ثورة في تطوير العربية وازدهارها، وغير ذلك من الأفكار والمقترحات التي سنعرض لها لاحقا.

1.ب. أنواع التقنيات فوائدها ومميزاتها:

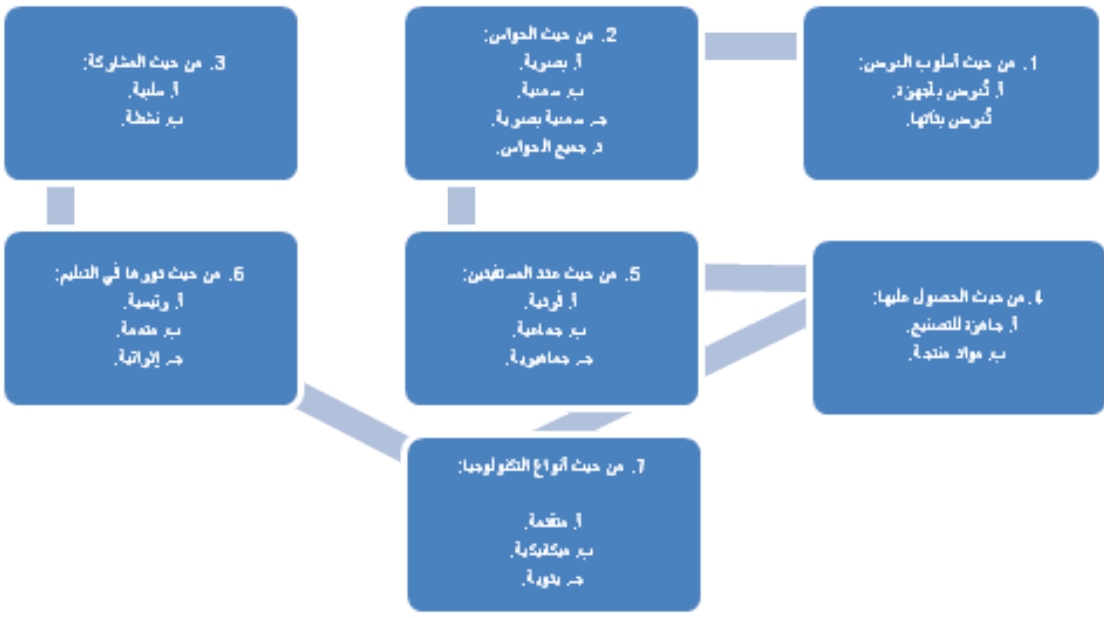
1.ب.1. أنواع التقنيات:

يتسارع التطور التقني في عصرنا تسارعا يتطلب الإســراع للحاق بركب التقنية المختلفة، وإتقان اســتخدامها والتفاعل معها، وتأتي التقنيات التربوية ضمــن هذا التسارع؛ لذا هبَّ التربويون إلى توظيف الوسائل والتقنيات بشكل عام؛ للإفادة من تأثيرها على المنظومة التعليمية.

إن لهذه التقنيات أنواعاً مختلفة، وتصنيفات يقوم كل منها على أساس للتصنيف، فمنهم من يصنفها « على أســاس الحواس التي تخاطبها إلــى البصرية والسمعية، والسمعيــة البصرية، وبعضهم يصنفها على أساس طريقة الحصول عليها إلى مواد جاهزة ومواد مصنعة محليا، أو على أساس عــدد المستفيدين منها إلى التقنيــات الفردية والجماعية والجماهيريــة»[557]، غير أنها في النهاية تقنيــات تربوية هادفة إلى إثراء الموقف الصفــي وتحقيق التعلم لدى المتعلمين، وبالنظر إلى تلك التصنيفات يمكننا أن نذكر بعض تلك التصنيفات من خلال عرض خريطة لها.

556. المرجع السابق نفسه

557. الكريطي، رياض، التقنيات التربوية رؤية منهجية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2014م، ط.1، ص 59.



تصنيف وسائل تكنولوجيا التعليم[558].

عند الرجوع للمراجع الخاصة بالوسائل التعليمية نجدها تُفَصِّلُ كما يتضح لنا أنواعها وتشرح كل نوع بتفصيل كاف، ومحور عنايتنا هو الاســتخدام الأمثل لهذه التقنيات على أنواعها، وتسخيرها لخدمة الموقف الصفي فلا فائدة من ســبورة ذكية في مخزن مغلق لا تُفَعَلُ ولا تُستخدم في إثراء الحصص الدرسية، نعرض هنا لبعض التقنيات التربوية المعروفة والعديدة، ونكتفي بذكرها نظرا لكثرة تداولها واستخدامها، وتعرض الورقة البحثية لبعض منها بالتفصيل نظرا للحاجة إلى ذلك:

1. « الأفلام المتحركة»، «أفــلام الثابتة»، وظهرت حديثا أفلام ذات الأبعاد الثلاثية التي تنقل المشاهد إلى تجربة واقعية.
2. « الشرائح التعليمية.
3. الشفافيات.
4. أشرطة التسجيل الصوتية والمرئية.
5. برامج الكمبيوتر»[559].

558. زاهر، الغريب، وبهبهاني، إقبال، تكنولوجيا التعليم(نظرة مستقبلية)،دار الكتب الحديثة، 1999م ، ص 65.
559. الكلوب، بشير، التكنولوجيا في عملية التعلم والتعليم، دار الشروق، 1993، ط.2، 176

6. « السبورة الطباشيرية، اللوحات البيضاء، اللوحات الوبرية، اللوحات المغناطيسية، اللوحات الحائطية، النماذج والنشرات».[560]

7. «اللوحـــات القلابة: تعد من أحسن الطرق المستخدمة لتقديـــم المعلومات البصرية المدعمة للشروح اللفظية، ويمكن اســـتخدامها كأساس مرتجل لتدوين النقاط الأساسية أو لكتابة ردود الطلاب على الأسئلة التي توجه إليهم»[561].

8. « الألعاب التربوية، والشرح العملي، والعينات والنماذج والتليفزيون التعليمي،مسرح العرائس، الخرائط، العروض العملية مثل مشاهدة آلية عمل آلة معينة، الرحلات الميدانية»[562].

9. السبورة الذكية أو التفاعلية:» السبورة الذكية عبارة عن سبورة موصله بالحاسب الآلي، ويتم التحكم فيها من خلال الحاســـب الآلي ـ عبارة عن سطح مكتب للحاسب ـ .. وهي تغني عن أجهزة العرض التقليدية، ويتم استخدامها لعرض ما على شاشة الحاسب الآلي من تطبيقات متنوعة، وتستخدم في الصف الدراســـي، وفي الاجتماعات والمؤتمرات والندوات وورش العمـل وفي التواصل من خلال الانترنت».

برنامـــج السبـــورة التفاعلية يوفر وظائف أخرى لم تكن ســـهلة الإدارة عند اســـتخدامها في العروض الكبيرة على الصف, مثل :

السحـــب والإســـقاط Drag-and-drop: حيث أن العناصر في السبـــورة التفاعلية يمكن تحريكها من مكان لآخر .

الإخفاء والكشفHide-and-reveal: لتغطية الصفحة كاملة أو لتغطية العناصر بعناصر أخرى ،ويتم إزالتها للكشف عن الصفحة أو العناصر السفلية في الوقت المناسب من الدرس .

تسليـــط الضوءHighlighting:وهو وضع الألوان الواضحـــة أو الشفافة على نصوص أو عناصر محددة لتركيز الانتباه عليها .

الرسوم المتحركةAnimation: وهو إمكانية تحريك العناصر وتكبيرها وتهيئة الحركة لها في مسار محدد"[563].

560 بيرسفال، فرد، و إلنجتون، هنري، ترز العقيلي، عبد العزيز، المرشد في التقنيات التربوية، النشر العلمي والمطابع جامعة الملك سعود، 1997، ص 83-79.

561. المرجع السابق ص 82

562. عبد السميع، مصطفى وآخرون، الاتصال والوسائل التعليمية قراءات أساسية للطالب المعلم، مركز الكتاب للنشر ، 2001م، ص 64-57.

563. https://ar.wikibooks.org/wiki

وســواء كان المحور علميــاً أو ثقافياً أو لغوياً؛ فإن التقنيات علــى اختلافها متعددة الأبعاد، ومتعددة المهام ويمكن نشرها بشكل واسع إذا استغلت بشكل مناسب.

1.ب.2 فوائد التقنيات:

تلعــب التقنية دورا مهما في إحداث التغيير والتطوير في الحقل التربوي، فتعزز وتطور وتجذب المتعلميــن، فالتقنية اليوم هي رئة تضخ التطور وتسهم في دعم القدرات، وإنشاء التحديات لجميع أطراف العملية التعليمية؛ يمكننا تعليل هذه الأهمية للتقنية التربوية للأسباب التالية:

1. «زيادة نوعية التعلم أو درجة الإتقان.
2. اختصار الزمن لبلوغ الأهداف المرجوة.
3. زيادة إمكانية وكفاءة المدرسين، رغم زيادة عدد المتعلمين.
4. خفض التكاليف دون التأثير على نوعية التعلم»[564].

ولنا أن نضيف عليها جوانب أخرى توضح لنا أسباب هذه الخطوة في مجال التعليم؛ فهي:

1. « تساعد على تعزيز العلاقات الإيجابية بين المدرس والطالب.
2. تعزز من دور المدرس وتفعله.
3. تؤدي دورا كبيرا في عملية النشاط العقلي لدى الطلبة.
4. تساعد على الانتباه وتزيد من خبرات الطلبة.
5. تساعد على الإدراك الحسي.
6. تعمــل على زيادة دافعية الطلاب بموضوع الدرس وإشــباع حاجة التعلم(To motivate the learner).
7. تساعد على التذكر والتقليل من النسيان.
8. تعمل على تنويع أساليب التعليم لمواجهة الفروق الفردية بين الطلبة"[565].
9. « زيادة أشكال تقديم المعلومات المختلفة.

564. بيرسفال، فرد، و إلنجتون، هنري، تر: العقيلي، عبد العزيز، المرشد في التقنيات التربوية، ص 4.(بتصرف).
565. الكريطي، رياض، التقنيات التربوية رؤية منهجية، ص 47-44 (بعضها حرفي وبعضها بتصرف).

10. تكوين اتجاهات سلوكية جديدة لدى الطلبة تتفق مع قيم المجتمع»[566].

هذه بعض الفوائد العامة لاستخدام وسائل التقنية الحديثة في التعليم، ويمكننا أن نستنبط بعض الفوائد الخاصة بتعليم اللغة العربية، نبدأ بعرض رأي (Joseph c.Mukalel)-ثم نعرض لبعض أفكارنا المستنبطة حول هذه النقطة- حيث يرى أنها:

أولاً: " تتيح لمعلم اللغة العربية استخدام هذه التقنيات من أجل تدريس المواد اللغوية.

ثانياً: جعل تعليم اللغة ملموسا وسهل المنال"[567]؛ حيث يستخدم أساليب متنوعة تساعد في تدريس تلك الفروع اللغوية، فهي تسهل تقديم المادة اللغوية الجامدة وتحويلها إلى مادة مرئية، أو مسموعة تدعم التعلم(مثل تحويل الدروس النحوية إلى قصص مرئية مسموعة تحدد القاعدة وتوصلها إلى ذهن المتلقي بطريقة سلسة واضحة، وتبقى في الذهن طويلاً.

ويمكننا إضافة هذه الأفكار أيضا:

ثالثاً: استقراء واستنباط الأفكار المتعلقة بالنص الأدبي المعروض؛ نتيجة لاستقراء الصور والأشكال المصاحبة أثناء عرض النص.

رابعاً: التعلم العميق: عمق المعلومات ووضوحها نظراً لاستخدام العديد من الوسائل التي تتجه جميعا لتحقيق التعلم.

خامساً: الإبداع والابتكار: حيث تولد التقنيات بعرضها للصور والمشاهد المرئية أو للمواد المسموعة أفكاراً، وتثير خيالاً، وقد تعزز إذا استغلت بشكل صحيح الإنتاج الأدبي العربي.

سادساً: زيادة الثروة اللغوية للطلاب، حيث يساهم التطبيق بالاستماع للنصوص أو بالقراءة الجهرية ذلك، ويكسب الطلاب كلمات جديدة تضاف إلى قاموسهم.

سابعاً: تحسين الأداء اللغوي ؛ من حيث نطق الحروف نطقا سليما، وضبط الكلمات بالشكل بدقة؛ من خلال محاكاة النماذج المسموعة وممارستها.

ثامناً: فتح آفاق أوسع لتعلم اللغة وإتقانها وممارستها بكافة فنونها وفروعها.

كم هي كثيرة تلك الفوائد التي تسري في شريان التربية فتطور التعليم وترقى به من خلال الوسائل المختلفة وتطورها المتسارع.

566. زاهر، الغريب، وبهبهاني، إقبال، تكنولوجيا التعليم(نظرة مستقبلية)، ص 61-57.

567. ميوكاليل، جوزيف، تر: شواهين، خير سليمان، توجهات إبداعية في التعليم الصفي، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2011م، ص 130و137.

المحور الثاني: تكامل عناصر العملية التعليمية وأدوارها في تسخير التقنيات أثناء التعلم:

2.أ. معايير اختيار التقنية.

2.ب. تكامل عناصر العملية التعليمية من خلال أدوارها.

2.جـ. تقييم اختيار التقنية.

من الواضح أن التقنية حلقة في سلسلة التعلم التي تحوي حلقات أخرى تتصل مع بعضها بهدف إنجاح العملية التعليمية، والتقنية المختارة يجب أن تخضع لمعايير عديدة لتحظى بالفاعلية والإفادة بتلاحمها مع العناصر الأخرى؛ لذا سنتطرق أولاً لمعايير اختيار التقنية؛ لنتعرف على شروطها وندرس طرائق تفعيلها مع غيرها من العناصر.

2. أ. معايير اختيار التقنية:

تقوم التقنيات الحديثة بدور الاتساق المعرفي في حياة الفرد المعرفية، حيث تعينه على ربط الحقائق العلمية ببعضها، وتضيف لمعارفه السابقة خبرات جديدة؛ لذا « فهناك متطلبات عديدة ترتبط باحتيار الوسائل أو الأساليب التعليمية الجديدة»[568]، بعضها مرتبط بالمعلم، وبعضها بالطالب، وبعضها مرتبط بالمادة التعليمية،

ولا يمكننا أن نغفل أيضا أن هناك متطلبات ترتبط بالوسيلة ذاتها وبطبيعتها.

يمكن القول إن كيفية اختيار التقنية التربوية يرجع إلى عوامل كثيرة ترتبط بالعناصر التي ذكرناها آنفا، وسنورد فيما يلي بعض المعايير المرتبطة بها وسنقسمها حسب ارتباطها بالعناصر السابقة.

أولا: معايير مرتبطة بالمنهج ومنها:

1. توافقها مع أهداف الموضوع المراد تدريسه»؛ أي إكساب الطالب بعض المهارات أو تقديم المعلومات، فيتخير المعلم التقنية المناسبة لتحقيق هدفه.
2. مناسبتها للمحتوى وتعبيرها عن الرسالة المراد نقلها.

ثانياً: معايير مرتبطة بالمعلم، ومنها:

1. « مهارة المدرس التكنلوجية».
2. القدرة على اتخاذ القرار المناسب لاختيار التقنية المناسبة للأهداف.

568. فلاتة، مصطفى، المدخل إلى التقنيات الحديثة في الاتصال والتعليم، عمادة شؤون المكتبات- جامعة الملك سعود1998-م، ط.1، ص 63.

ثالثاً: معايير مرتبطة بالطالب، ومنها:

1. « ملاءمتها لخصائص الطلبة».
2. مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.
3. مراعاة خبراتهم السابقة.

رابعاً: معايير مرتبطة بالتقنية:

1. « صدق المعلومات التي تقدمها».
2. تتميز بتعدد الاستعمال وسهولة التعديل والتغيير».
3. أن تكون مناسبة فنيا»، من حيث اللون والوضوح والحجم والخطوط وغيرها.
4. تتسم بفنياتها وجمالها»[569]، توفر عنصر التشويق لتؤثر في نفوس الطلبة.

بذلــك نصل إلى ضرورة التقيد بمعايير تعين على تحقيــق التوافق بين عناصر العملية التعليمية، وتُعنى بتحقيق الأهداف بطريقة شائقة وجاذبة للمتلقي.

2.ب. تكامل عناصر العملية التعليمية من خلال أدوارها:

العملية التعليمية عملية تحتــاج إلى كثير من التخطيط والتنظيم، والإدارة الفاعلة لجميع جوانبها؛ لدرجة تطويــع المناهج وتعديلها لتناســب المتلقي تثيره وتكسبه الخبــرات المطلوبة، بمكوناتها وعناصرهــا المختلفــة؛ « إن العوامل المكونة عادة لنظم التدريس خمســة هي: المعلم والتلاميذ والمنهج والبيئة المدرســية ثم الأهداف التربوية التي تتفاعل مع العناصر الخمسة السابقة الذِكر، وتدعم عملية التعلم، كما تحفز المتعلم لاكتساب المعرفة بتشويقها وجذبها لانتباهه.

لقد ظهــرت العديد من الاتجاهات في الدول الأجنبية التي دعت إلى المنهج التكاملي بين عناصر العملية التعليمية[570]، ومنها ما دعا إلى تكامل برامج تدريب المعلمين وهو منهج»svatopluk"؛ الذي يُعنى" بتكامل جوانب برامج تربية المعلم ومجالاته، بمعنى تكامل الإعداد الثقافي والتخصصي والمهنــي تحت مظلة المتطلبات المهنيــة لتربية المعلم"[571] ؛ إذاً علــى المعلم أن يُلِم بخصائص المتعلميــن، وكيفية خلق بيئة فيزيقية جاذبة ومريحة للمتعلمين، ومعرفة قدرات ومهارات الطلاب

569. الكريطي، رياض، التقنيات التربوية رؤية منهجية،ص57-55

570. للمزيد من التفاصيل عد إلى كتاب شوق،محمود،و محمود، محمد، معلم القرن الحادي والعشرين-اختياره-إعداده-تنميته- في ضوء التوجيهات الإسلامية، دار الفكر العربي، القاهرة، (2001م)، ط.1.

571. المرجع السابق، ص114.

وخلفياتهم الثقافية، ويكون على دراية كافية بالمنهج وكيفية التعامل معه وتطويعه لقدرات الطلاب والأهداف المرجوة، كما يعمل على تطوير مهاراته في استخدام وتفعيل التقنيات التربوية، وآليات اختيارهـــا ليتسنى له خلق جو من التكامـــل بين كل هذه العناصر، بعد أن حقق التكامل في أجزاء كونه معلما ناجحاً ساعياً لتعلم وتطوير مستمر له ولطلابه؛ فيتوقع من المعلم الكثير، ومن ذلك:

1. « القدرة على فتح خبرات عقلية بـأسلوب مبدع.
2. الانفتاح على الأساليب الجديدة وتقبلها.
3. العناية بالتفاعل داخل حجرة الدراسة.
4. تنميـــة قدرات التلاميذ على التنـــاول الذكي للمعلومات المتعددة، وعلـــى التطبيقات المحلية للمعرفة التي يتعلمونها، وتنمية شخصية المتعلم وتطوير قدراته على حل المشكلات.
5. التركيز على فهم عملية التعلم وتنظيم مصادرها، وتقويمها وتشخيص ضعفها وعلاجه»[572].

وهذا التكامل فـــي معايير جودة أداء المعلم ينسحب على بقية عناصر العملية التعليمية الستة التـــي تحتاج إلى جودة أداء في معاييرها الخاصـــة؛ لتحقق الجودة وبالتالي يتحقق التكامل في كل عناصر العملية التعليمية داخلياً أولا ثم خارجيا فيما بينها.

يمكننا أن نذكر سريعا بعض معايير المتعلم على سبيل الذكر لا التفصيل، ومنها:

أ. الانتباه. ب. الإدراك. جـ. التفكير. د. التعلم»[573].

أمـــا معايير اختيار التقنية التربوية فذكرت ســـابقا في معايير اختيـــار التقنية،بالنسبة للمنهج فهـــو محكوم بوثائق المناهج ومعاييرها التـــي تختلف من دولة إلى أخرى، ومن مادة إلى أخرى، وحبذا لو توضع وثيقة موحدة لمناهج اللغة العربية في دول العالم العربي؛ لتتوحد الرؤية وتتشابه الأهداف التربوية؛ بالتالي ســـوف تتركز الجهود العربية في إنتاج مناهج تخدم اللغة العربية، كما تعمل على تطوير وسائل داعمة لها ولتعلمها أيضا.

أمـــا بالنسبة للبيئة الفيزيقية للفصل الدراســـي؛ فعناصرها تتجلى فـــي راحة المتعلم، ووجود الضـــوء الكافي، الأمان، الدفء، وضوح التقنية التربوية، وكل ما يتعلق بالطالب من راحة نفسية و ملاءمة كافة الظروف المحيطة به، بما لا يشتت انتباهه وتركيزه.

572. المرجع السابق، ص 115-117

573. الغريب، زاهر، تكنولوجيا التعليم، ص18-20.

إن التعليم ما هو إلا عملية تفاعل بين المعلم والمتعلم باستخدام الوسائل وتوافر البيئة، ووجود منهج مناسب، عندما تتكامل هذه العناصر ويقوم كل منها بالدور المناط به يتحقق التعلم الفاعل والمؤثر؛ الذي ينشيء جيلا متعلما ومنتجا للعلم على المدى البعيد، يحمل نظرة واضحة عن غاياته وأهدافه وطرائق تنفيذها.

2.جـ. تقييم اختيار التقنية:

تحدثنـــا عن طرق اختيار التقنية وفوائدها، ويظهر لنا أهمية الاســـتخدام الصحيح والفاعل للتقنية أثناء عملية التعلم، ولا يكتفى فقط بمعايير الاختيار؛ بل علينا بعد الانتهاء من الحصة الدرسية أو المحاضرة الجامعية أن نقيم ونقيس مدى الإفادة من التقنية، وهل كانت مناسبة أم لا؟

إن «الهدف العام من استخدام الوسيلة هو أن نحسن من كفاية التعلم والتعليم، أي أن نُعَلِّم في وقت أقل، مع بذل مجهود أقل»[574].

يمكننا إضافة هذه الاســـتبانة (التي أسماها المؤلف بطاقة سلامة لتقويم استعمال التقنية التربوية) لتطـــرح علينا مجموعة من العناصـــر التي تقيم مدى ملاءمة التقنيـــة المختارة لأهداف الدرس، واختصارها للوقت والجهد، ومدى مساعدتها على تحقيق التعلم الفعلي.

574. لطفي، محمد. الاتصال والوسائل التعليمية. ص93.

بطاقة سلامة لتقويم استعمال التقنية التربوية

استمارة تقويم .....

اسم المقوم: .....

المؤهل العلمي: .....

التخصص: .....

عنوان المادة:.....

عنوان الدرس:.....

الصف: .....

الموضوع	1	2	3	4	5
1. تحقيق الأهداف العامة للدرس.					
2. ارتباط التقنية بموضوع الدرس.					
3. مناسبة التقنية لمستوى الطلبة وأعمارهم.					
4. صحة مستوى التقنية علميا.					
5. وضوح التقنية من حيث التصميم.					
6. مطابقة التقنية للمعلومات المقدمة أثناء الدرس.					
7. استعمال التقنية في الوقت المناسب لها.					
8. تنوع استعمال التقنية وملاءمتها للفروق الفردية.					
9. تقديرك لما حققته التقنية من أهداف عامة وسلوكية للموقف التعليمي الذي استعملت من أجله.					
10. الإثارة والتشويق.					
11. إثارة الدافعية للتعلم.					
12. الخبرات التعليمية.					
13. اختصار الوقت.					
14. تقليل الجهد.					
15. تحسين الأسلوب.					
16. مواصفات التقنية من حيث:					
اللون					
الشكل					
الحجم والمساحة					
الجاذبية					
القيمة التعليمية					
القيمة المادية.					

إن مثل هذه الاستبانات[575] تُظهر للمعلم مواطن الخلل في اختيار التقنية، وتعينه على تجنب الوقوع فيها في المرات المقبلة، كما تجعله يضع معايير اختيار التقنية نصب عينيه عند التخطيط للحصة الدرسية ليتجنب الإخفاق في اختيار التقنيات التربوية،»وليست عملية التقويم مرحلة منفصلةً عن مراحل إعداد الوسيلة واستخدامها ،...،ويمكن أن يحتفظ المعلم بدفتر ملاحظات يسجل عليه أفضل طريقة لاستخدام الوسيلة أو المشكلات التي يعانيها المعلم،...، والحلول المقترحة لمواجهة تلك المشكلات»[576]، وكل ذلك لتتحقق الإفادة الفعلية من استخدام التقنية التعليمية.

المحور الثالث: ممارسات وتطبيقات في تعليم اللغة العربية.

1. تكنولوجيا المعلومات والاتصال مفهومها ودروها في تعليم اللغة العربية.
2. تطبيقات الحاسوب والإنترنت مفهومها ودروها في تعليم اللغة العربية.
3. أفكار وممارسات مقترحة لتطوير تعليم اللغة العربية.

3.أ.تكنولوجيا المعلومات والاتصال مفهومها ودروها في تعليم اللغة العربية.

بالرغم من قصور استخدام اللغة العربية كلغة حية للتواصل بين الأفراد في حياتهم العامة؛ إلا أنها متوافرة في بعض المدارس والجامعات بجهود ومبادرات من المؤسسات أو الأفراد من المحبين لهذه اللغة، فمادة العلوم والرياضيات وغيرها من التخصصات تدرس إما باللغة الإنجليزية أو بلغة المحاضر العامية؛ مما جعل اللغة تتراجع في استخدامها مما يهدد هذه اللغة الأصيلة، كما تحتاج اللغة العربية بفروعها إلى تطوير في طرق تدريسها؛ لتنتهي بقايا الصورة القديمة لتدريس التعبير والقراءة، ومعالجة النصوص الأدبية، والنحو والصرف والتحدث وغير ذلك.

تعرض الورقة البحثية هنا دور تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تطوير استعمال وممارسة اللغة العربية؛ نبدأ بعرض معنى تكنولوجيا المعلومات والاتصال، إن تكنولوجيا المعلومات تهتم بـ» كيفية توظيف الحواسيب الإلكترونية، وبرمجيات الحاسوب لتحويل وتخزين وحماية ومعالجة المعلومات، واستخدام الحاسوب في الاتصال والشبكات»[577]؛ إنها تُعنى بجهاز الحاسوب نفسه ومكوناته، وطرائق تثبيت البرامج المختلفة، وتهتم بشبكات الاتصالات السلكية واللاسلكية.

---

575. الاستبانة السابقة من كتاب الكريطي، رياض، التقنيات التربوية(رؤية منهجية معاصرة)، دار صفاء للنشر، عمان، ط. 1، 1435 هـ 2014م، ص 59-58

576 .لطفي، جاد، و عبدالمنعم ،صابر، الاتصال والوسائل التعليمية قراءات أساسية للطالب المعلم، مركز الكتاب الإلكتروني، 2001م،ص99-93.

577. www.startimes.com

أمـــا مصطلح الاتصال فهـــو» أكثر تحديداً لأنه يشدد علـــى دور الاتصالات الموحدة وتكامل الاتصالات،...، أجهزة الكمبيوتر وكذلك المشاريع والبرامج اللازمة،...، والتخزين والأنظمة السمعيـــة البصرية، التي تمكن المستخدمين من الوصول إليها، وتخزين ونقل ومعالجة المعلومات»[578].

وكلاهما عنصر مهم ومؤثر في عملية التعليم والتعلم فهما يعملان على تحقيق عدد كبير من الفوائد وهي:

1. التجديد والابتكار.
2. جمع المعلومات وتخزينها ثم استعادتها وتصنيفها.
3. التدريب والتعليم متاح للجميع.
4. القواميس الإلكترونية.
5. تحقيق الأهداف التعليمية بوقت أقل»[579].
6. التعليم المبرمج: يقوم على التعلم الذاتي بمساعدة كتيب.
7. حل المشكلات.
8. القدرة على تطوير المناهج والكتب وأساليب التعلم.
9. توفير التعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد.
10. المختبرات اللغوية وتفعيلها[580].

بالنظر لما ســـبق يمكننا القـــول أن تكنولوجيا المعلومات والاتصال تخـــدم عملية التعلم كما أسهمت في إحداث طفرة علمية وتعليمية أتاحت التعلم للجميع.

لقد أفادت تكنولوجيا المعلومات كثيراً في عمليات الحفظ وتخزين المعلومات ثم اســـتعادتها، وتصنيفها والإفادة منهـــا وإعادة إنتاجها في مختلف التخصصات العلمية الدقيقة، وفَعَّلَت مشاركة الطلاب وعززت قدراتهم على التعلم الذاتي، والمناقشة والاطلاع، وخدمت التخصصات العلمية وطورتها بطريقة مذهلة؛ وعلينا نحن المهتمون بتطوير اللغة العربية أن نشجع استخدام تكنولوجيا المعلومـــات والاتصـــال في مختلف ميادين تعليم اللغة العربية بدءاً من مرحلة ما قبل المدرســـة،

578. http://ar.wikipedia.org
579. المرجع السابق نفسه.
580. http:// alyaseer.net

وانتهـــاءً بالمرحلة الجامعية، إذ أن هناك قصوراً واضحاً في اســـتخدامها على مستوى تعليم اللغة العربية.

يمكننا هنا أن نعرض لبعض الأفكار والمقترحات التي تزيد من استخدامها في تعليم لغتنا العربية، وتثريها وتجعلها لغةً تفاعلية، تستخدم للتواصل في مجال التعليم وغيره أيضا، وهي:

1- الدعوة لإنشاء وحدة» علم اللغة الحاسوبي – Computational linguistics – التي تُعنى بكل ما يتعلق باللغة، وتعمل على تصميم البرامج وقواعد البيانات مثل:

أ. الصراف الآلي الذي يقوم على تحليل الكلمة إلى عناصرها الاشتقاقية والصرفية.

ب. الإعراب الآلي والتحليل الدلالي الآلي الذي يستخلص معاني الكلمات من ســياقها، ويحدد مدى ارتباط وتناسق الجمل مع بعضها بعضاً.

ت. قواعد البيانات من المعاجم والقواميس الإلكترونية .

ث. مُعالجة اللغة كالتدقيق الإملائي والنحوي"[581].

2- التلفـــاز التربوي، والاســـتماع إلى البرامج المتحدثة باللغة العربيـــة الفصيحة المضبوطة أداءً وتشكيلاً للكلمات؛ مما يكسب المتلقي لغةً سليمة؛ وخاصة برامج الأطفال (الرسوم المتحركة) المترجمـــة أو العربية الفكرة والتنفيذ – وإن كانت قليلة جدا- مما يعبر عن اللغة ويعزز الهوية والانتماء للوطن الكبير.

3- إنشـــاء المختبـــرات اللغوية وتفعيلها من خـــلال المواد السمعية والبصريـــة التي تدعم النطق والاستخدام الأمثل للغة.

4- تبنـــي ودعم البرامج المنفذة لخدمة تعليم وتعلم اللغة العربية والبحث في مواضيعها، وتوســـيع نطـــاق إنتاجها والإفادة منه لأقصى درجة (مثل البرامـــج التي حولت المعاجم الورقية وكتب اللغة الضخمة إلى كتب إلكترونية سهلت البحث في مختلف المواضيع بضغطة زر).

5- إعداد وثيقة موحدة لأهداف تدريس اللغة العربية بين الدول العربية(سبق ذكره)، والعمل على تحقيقها من خلال تكنولوجيا المعلومات بوضع خطة عمل زمنية ومقننة.

6- تصميـــم برامـــج محادثة بين الطالب والحاســـب الآلي بلغة عربية فصيحـــة وترديد للكلمات والعبارات، أو تسجيلها فيصححها الحاســـوب ويدققها لغويا ويقدم نماذج لغوية صوتية سليمة لمحاكاتها.

581. http://www.academia.edu

7- إنشاء منصة للتعليم الإلكتروني تختص باللغة العربية؛ تعتمد على تدريبات ومستويات تنقل المتلقي للحصول على معلومات، وللتواصل مع الآخرين باللغة العربية.

8- الإفادة من الانتشار الواسع لقنوات التواصل الاجتماعي في نشر معلومات، وفوائد لغوية، وعبارات تعزز استخدام اللغة مما يرفع قدر اللغة ومكانتها.

9- تشجيع الطلاب على الكتابة والتواصل مع الآخرين عبر قنوات التواصل الاجتماعي المختلفة بلغة عربية فصيحة.

10- « التركيز على أهمية مصادر التعلم الرقمية»[582]، ونشر ثقافة استعمالها بين الطلاب من خلال المهام والتكليفات التي تعتمد على استخدامها.

إن التعمق في هذا البحث يزيدنا إبحاراً في بحار تكنولوجيا المعلومات والاتصال التي كلما حاولنا الإلمام بها وجدناها في ازدياد؛ لذا فإن الإحاطة بكل أطرافها وعناصرها أمر يحتاج إلى المزيد من البحث والتدقيق.

3.ب.تطبيقات الحاسوب والإنترنت مفهومها ودروها في تعليم اللغة العربية:

نتطرق الآن إلى تطبيقات الحاسوب والإنترنت التي يجب أن نهتم بها ونركز عليها؛ لتساعدنا في إحداث نقلة نوعية وحقيقية في تعلم وتعليم اللغة العربية؛ ذلك أنها تفتح الآفاق على كمٍ هائلٍ من المعلومات والطرائق التي لو استغلت بشكلٍ صحيح ستنقل اللغة إلى واقعٍ جديد.

إن تطبيقات الحاسب الآلي والإنترنت « هي عبارة عن مجموعة من البرامج التعليمية أو المساعدة على عمليات التعليم(الوورد، الإكسل، البوربوينت، وغيرها)»[583]، حيث تقدم الكثير للعملية التعليمية، وتدعم المهارات وتعززها.

في البدء سنعمد إلى الفصل بين هذه التطبيقات وتقسيمها إلى فرعيين رئيسين هما: [584][585]

582. المرجع السابق نفسه.
583. www.startimes.com
584. http://www.youtube.com حسن العبدلي.
585. https://ar.wikipedia.org/wiki

تطبيقات الحاسب الآلي:

نبـــدأ بالحديث بشيء من التفصيل عن تطبيقات الحاســـب في التعليم، والتي تكلمت أغلب المواقع عنها بشيء من الغموض والصعوبة؛ إلا أن الأســـتاذ حســـن العبدلي من خلال الفيديو الذي قدمه عـــرض لشرحٍ وافٍ يمنح المشاهد المعلومـــة المرجوة؛ حيث فَصَّل تطبيقاته ووضحها، ومن أهم تلك التطبيقات كما ذكر:

1. « التطبيقات الإدارية: التي تُعنى بأنظمة البيانات والحصر والأعمال الإدارية.
2. تطبيقات تخطيط المناهج:عن طريق إنتاج المواد التعليمية.
3. تطبيقات البحث التربوي: تساعد في إجراء العمليات الإحصائية والحسابية، وجمع المعلومات وتصنيفها.
4. تطبيقات المكتبة: تساعد على التصنيف والأرشفة وسهولة الرجوع إليها.
5. تطبيقات الخدمات الخاصة: مثل الإرشـــاد المهني و تشخيص ومعالجة المشاكل سواء كانت إدارية أو تعليمية تتعلق بالطالب أو المعلم.
6. تطبيق تطوير المهنة: يقدم برامج ودورات للجانب المهاري للإداريين والمعلمين.
7. تطبيقات الاختبارات، وتشمل:

- بناء الاختبار. - تصحيح الاختبار. - تقييم وتحليل الاختبار.

8. تطبيقات المعينات التعليمية، وتشمل: الرســوم والنماذج، والفيديو، وبرامج المحاكاة لعرض تجارب حقيقية في مجال العلوم خاصة.

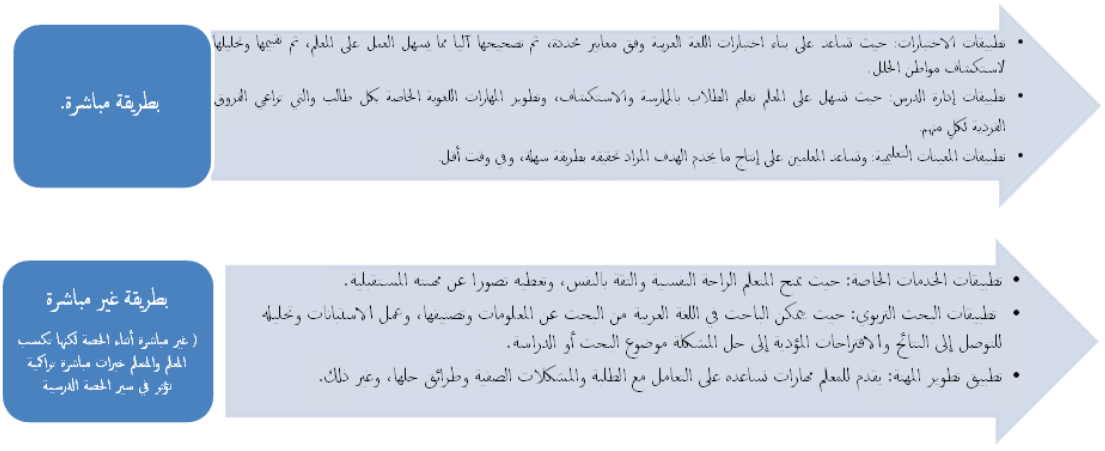
9. تطبيقــات إدارة الدرس: تساعد في وجود مجموعة من الحاســبات الآلية والتي توضع فيها فقرات الدرس بشكلٍ متساوٍ، ويقوم الطلاب بحل الأنشطة المتعلقة بالدرس كل حسب قدراته، ثم التوصل للحل الصحيح.

10. تطبيقات التعلم بمساعدة الحاســب: برامج التدرب على المهارات؛ حيث تساعد المستخدم على إتقان المهارات المتعلقة بالحاسب.

11. تطبيقات ثقافة الحاسب: كيفية التعامل مع الحاسوب بمهارة عالية.

12. تطبيقات علم الحاســب: وهي خاصة بالمتخصصين في الحاســوب أ بمن يتعاملون معه دائماً، تركز على التعمق في دراسته من حيث الصناعة والعمل والبرامج المختلفة»[586].

غالبية هذه التطبيقات تستخدم في الحقل التربوي؛ وتغني الميدان بما يسهل العمل، ويحقق أهداف العملية التعليمية، من الواضح أن التطبيقات الإدارية تسهل جمع المعلومات، وحصر أعداد الطلبة؛ فتنظــم العمل في المجتمع المدرســي؛ أما بقية التطبيقات فتستخدم فــي تطوير العمل في المناهج الدراســية إما بطريقة مباشرة أو بطريقة غير مباشــرة؛ لننظر معا إلى كيفية الإفادة من بعضها كأمثلة في تعليم اللغة العربية خاصةً من خلال الشكل التالي:



586. http://www.youtube.com حسن العبدلي.

وهــذه التطبيقات بما تقدمه من آليات لإعــداد عروض الشرائح، والقصص المصورة، وعروض الفيديو المصممة من قبل المعلم أو الطالب تمنح عميلة التعليم المتعة والإفادة، وتفتح آفاق المعرفة والاســتكشاف، وهناك الكثير من البرامج التي بإمكاننا الإفادة منهــا لتطوير اللغة، مثل البرامج التــي تشجع على‌ى القراءة ومنها: « تطبيق الحبر الإلكتروني الذي يمكنك من قراءة الكتب على الأجهزة المحمولة وكأنها ورقية ويتميز بقلة استخدامه للطاقة، وبرنامج (donors choose)؛ حيث يتمكن الطلاب من إنشاء مشروعاتهم وإحضارها إلى الفصل، وقريب منه برنامج(Glog-ster EDU) ؛ حيث يسمح للطــلاب بجمع المعلومات والنصوص والفيديوهات لإنشاء عرض تقديمي لمشروعاتهم"[587]، كما تتوفر برامــج تساعد المعلم مثل(Lesson cast)، حيث يتمكن المعلم من عرض خطة الدرس أو فكرته، أو مواد عرض لمدة دقيقتين، وتبادلها مع الآخرين؛كما يمكنــه بيع الخطة على معلمين آخرين، ويمكنه برنامج(Flipped classroom) من إرســال محاضــرة جاهزة عن طريق الفيديو يتابعها الطلاب في المنــزل، ثم تتم مناقشتها داخل الفصل، ويعد برنامــج(The quintessential teacher helper) خير معين للمعلم حيث يساعده على تصميم ألعاب واختبارات تخدم الدرس"[588] ، والعديد من التطبيقات التي لو اســتغلت بشكل صحيح في تعليم اللغة العربية؛ ووجد التأهيل الكافي للمعلين لممارستها لأصبح التغيير في تدريس العربية تلقائيا وسهل المنال.

تطبيقات الإنترنت أو الويب :

أما تطبيقــات الإنترنت فبمميزاتها وقدرتها على توفير الخدمة فــي أي مكان و تسهيل الوصول للمعلومات والعمل عليها، مما جعلها تحدث طفرة تكنولوجية؛ أسهمت وستسهم كلما زاد انتشارها فــي توفير الوقت بشكل أكبر، وإتاحة المجال «لحفــظ المعلومات، والقدرة على نشر المعلومات أيضا بشكل واسع، من الأمثلة الشهيرة لتطبيقات الويب: بريد الويب، الويكي، المدونات، منتديات الإنترنت»[589].

وتمتــاز هــذه التطبيقات أنهــا «تطبيقات آمنة وفعالة علــى الإنترنت تسهم فــي تخفيض الكلفة المخصصة للـ IT في مؤســستك وفي زيادة فعالية وإنتاجيــة الموظفين، تطبيقات مثل Gmail، Google Calendar، Google Docs...."[590]ونعــرج أيضــا على ميزات أخرى ومنها: «ضمان فعالية الخدمة حتى 99.9% – تضمن لك Google أن التطبيقات ســتكون قيد العمل

587. www.teach thought.com بتصرف
588. www.educationalworld.com(بتصرف)
589. https://ar.wikipedia.org/wiki.
590. https://ar.wikipedia.org/wiki

بنسبة 99.9% على الأقل،كما يوجد دعم فني 24/7 ، دعم فني على البريد الإلكتروني والهاتف فـــي أي وقت خلال كامل أيام الأســبوع" فكل البرامج والتطبيقات التـــي تحتاجها متوافرة على الإنترنت وسهلة الاســتخدام، وتحفظ آليا في مساحة خاصة مخصصة لك، كما يمكنك التحكم في خصوصيـــة ملفاتك بالنشر أو عدمه، وهذه التطبيقات يحتاجهـــا معلم اللغة العربية لإنتاج وإعداد المواد المرئية والمسموعة لتحضير الحصة الدرســـية، وتساعده في إنجاز كافة الأعمال المتعلقة بالطلبة والحصص الدرســـية في أي مكان وبسهولة كبيرة، وتمكنه من مشاركة وتبادل المعلومات مع زملائه، والتواصل مع طلابه أيضا والعديد من المهام التي سهلت الأمور كثيرا.

من أبرز تطبيقات جوجل ما سنعرضه في الجدول التالي:

اسم التطبيق	وصف التطبيق	طرق تفعيله في التعليم (تعليم اللغة العربية)
البريد الإلكتروني لقطاع الأعمال	مساحة تخزين 25GB, تصفية فعالة للرسائل الغير مرغوب بها, ضمان عمل الخدمة بنسبة 99.9%, مزايا متقدمة لضمان أمن البريد الالكتروني	سهولة التواصل مع الآخرين مع تفعيل استخدام اللغة العربية بلغة سليمة بين المتراسلين.
تقويم Google	تنظيم الأجندة والجدولة ومشاركة التقاويم عبر الإنترنت مع إمكانية المزامنة مع تقويم الجوال.	تنظيم العمل وجدولة الأعمال مما يحقق الإنجاز.
مستندات Google	المستندات وجداول البيانات والعروض التقديمية، تعمل على الانترنت دون الحاجة لوجود المرفقات .	تسهيل الوصول للعروض التقديمية على الإنترنت وضمان وجودها وحفظها، وكذلك جداول البيانات.
مجموعات Google	توفر مجموعات للمستخدمين القوائم البريدية وسهولة تبادل المحتوى والبحث في الأرشيف.	تبادل المعلومات والاستفادة منها في تفعيل الدرس.
مواقع Google	صفحات ويب آمنة سهلة الإعداد والاستخدام تستخدم لإدارة فرق العمل والعديد من الأغراض الأخرى.	ضمان حماية الحاسب الشخصي من المواقع غير الآمنة والبحث فيها بكل أريحية عن الموضوعات ذات الصلة بالدرس أو الموضوع.
حماية البريد الإلكتروني	أمن عالي المستوى لضمان سرية الرسائل الواردة والصادرة باستخدام عدة مستويات حماية لمنع الرسائل الغير مرغوب بها وتهديدات الفيروسات والاختراقات[1].	ضمان سرية الرسائل الخاصة وحفظ المعلومات، وحماية البريد من خطر الفيروسات غيرها مما يحافظ على المعلومات الموجودة في الرسائل البريدية.

كمـــا توجد تطبيقات في الإنترنت خاصة بالتعليم (The Google Apps for Education)، حيث تمكن كل أفراد المجتمع من التواصل، ويمكن للجميع أيضا اســـتخدامها معا دون أي مشاكل أو صعوبات؛ وهذا مما يدعم العمل والإنجاز في المجتمع المدرسي، وهذه التطبيقات هي:

1. « تطبيق الفصل الدراســـي: إنشاء حصة درســـية، مع سهولة تقييم الواجبات. وقد تم تصميم الفصول الدراســـية لتساعدك على توفير الوقت والحفاظ على الفصل منظما، ويعمل الجميع معـــا بشكل منظم مع متابعة المعلم من خلال عمل الجميع على مهمة معينة يستطيع الجميع النقاش حولها.

2. تطبيـــق البريد الإلكتروني(Gmail): يعمل Gmail على منع البريد المزعج، ويساعد على البحـــث القوي والسريع، ويقدم تقويما للأيام يساعدك على إنجاز المزيد للتعليم ، ولا توجد أي إعلانات على الإطلاق.

3. تطبيق(Drive): حفـــظ ملفات العمل في محرك الأقراص الخاص بجوجل، والوصول إليها من أي جهاز ومشاركتها على الفور، لا مزيد من إرسال مرفقات أو دمج إصدارات مختلفة .

4. تطبيـــق التقويم(calendar): تحتاج وقتاً أقل للتخطيـــط، وتستطيع مشاركتها مع الآخرين بسهولة، التي تتكامل بسلاســـة مع البريد الإلكتروني، محركات البحث ، وأقراص التخزين (Drive)، ومختلف المواقع.

5. تطبيق(Vault): تطبيق مجاني لمستخدمـــي (GAFE): ينظم ويحتفظ بالبريد الإلكتروني، ويبحث عن البريد الإلكتروني الخاص بالمؤســـسة وتسجيل الأحاديث . تصدير ملفات إلى Google Drive و يحافظ على البيانات الخاصة بالمستخدم.

6. تطبيـــق المستندات(Docs): الاتصال في أي وقت عن طريق الفيديو، والصوت، أو النص. اســـتخدام الدردشة للإجابة عن الأســـئلة السريعة و المقابلات المرئية عبر مكالمات الفيديو الجماعية ، تنظيم ساعات العمل الافتراضية، و الرحلات الميدانية .

7. تطبيق(sheets): يمكن المستخدم من إنشاء أو حذف أو تقديم ورقة في أي مكان.

8. تطبيق الشرائح(Slides): يمكن المستخدم من إنشاء أو حذف أو تقديم الشرائح في أي مكان.

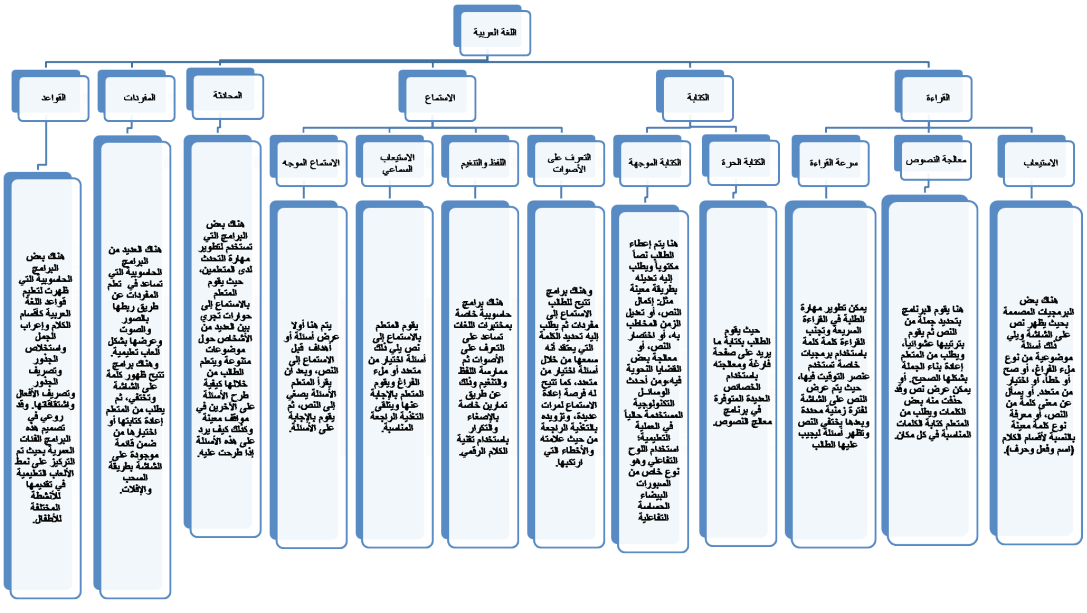
9. تطبيق المواقع (Sites): إطلاق موقع على شبكة الانترنت للصف، للفريق، أو مشروع على الموقع بكل سهولة، دون كتابة سطر واحد من التعليمات البرمجية.

10. تطبيق (Hanguots): التواصل مع الآخرين عن طريق النص أو الصوت أو مكالمات الفيديو[591].

إن كـــل هذه التطبيقات موجودة كبرامج في الحاســـب الآلي إلا أنها هنا تتميز بوجودها على الإنترنـــت ؛ مما يسهل الوصـــول إليها في أي وقت، والتعديل عليهـــا، أو إنشاء مواد جديدة عن طريقها، بما يمنح المعلم قدرة أكبر على الإنجاز، واستغلالاً أمثل للوقت، وتقليلا للجهد.

3.جـ. ممارسات وأفكار مقترحة لتطوير تعليم اللغة العربية:

نحتـــاج لنحقق نقلة نوعية فـــي تطوير ميدان تعليم اللغة العربية إلى تغيير وتعديل وإضافة العديد من الممارســـات والأفكار لتتحول إلى آليات عمـــل مستمرة، تحث التطوير وتدعمه؛ كما لا يجب أن يُكتفى بذلك بل علينا غـــرس أهمية التطوير المستمر للمهارات والتعرف على أحدث التقنيات عند المعلمين والطلبة لنتمكن من تحقيق الجودة والاستمرارية في التطوير، كما يتحقق لنا التغيير المرجو في تعليم اللغة العربية ومهاراتها، وتضع الورقة البحثية تصورا للتطوير وَفْقَ فروع اللغة ومهاراتها؛ مما يوضح الفكرة ويسهل التنفيذ[592]:



591. https://www.google.com/edu/products/productivity-tools/

592. www.majma.org.jo خالدة عبد الرحمن شتات.

تلك برامج مخصصة لكل فرع من فروع اللغة لتطورها وتحسن أداء المتعلمين فيها، وسنعرض ختاما لبعض التجارب والأفكار العامة لتطوير اللغة العربية :

1. تعلم مختلف مهارات اللغة عن طريق الألعاب التعليمية، والألعاب اللغوية، مثل برنامج لمسة ، برنامج اقدر،برنامج قصص الأطفال،
2. إنشاء مبعوث إلكتروني (The electronic emissary)خاص لخدمة المهتمين والدارسين للغة العربية؛ هو عبارة عن دليل بأسماء الموجهين والخبراء اللغويين من الروضة وحتى الثاني عشر وحتى المرحلة الجامعية[593]، وطرائق التواصل معهم، مما يوفر مرجعا للاستشارة والاستفسارات العلمية اللغوية، ويمكننا إضافة متخصصين في التقنيات التعليمية لتوجيه وتدريب المحتاجين في الميدان التربوي.
3. صناعة أفلام وبرامج تعليمية جاذبة وهادفة بلغة عربية فصيحة تجذب المتلقي، وتجعله يندمج مع اللغة ويتدرج في ممارسة اللغة بعد سماعها بشكل يومي من خلال أجهزة التلفاز.
4. تصميم برامج كتابة في الهواتف النقالة تستخدم اللغة العربية الفصيحة وحسب والتعاقد مع بعض الشركات المصنعة للهواتف لاعتمادها، بحيث لا تكتب أي كلمة عامية بل تحث المستخدم على الكتابة بلغة سليمة وفق القواعد اللغوية الإملائية والنحوية، كما تدقق تلك الكتابة وتصححها؛ وبذا سيصبح التواصل عبر قنوات التواصل الاجتماعي المختلفة تحديا للمستخدم ليتمكن من إيصال المعلومة للمستقبل؛ مما سيحقق نقلة نوعية في الكتابة والقراءة لدى كل عربي يريد التواصل مع الآخرين.
5. تصميم مدونات من وزارات التعليم لمختلف المواد الدراسية، ومختلف التخصصات الجامعية يدور النقاش حول الموضوعات المختلفة فيها بلغة عربية فصيحة (وضع برنامج كتابة خاص باللغة العربية بقواعدها)، مما سيؤثر أيضا في تعلم اللغة العربية وممارستها؛ إذ أن ممارسة الشيء تكسب المرء القدرة على إتقانه والتمكن فيه، وهذا ما نسعى إليه جاهدين.
6. تصميم برامج للترجمة من قبل متخصصين عرب في البرمجة ومتخصصي اللغة العربية؛ بحيث تتوحد جهودهم لبناء برامج تترجم اللغة الإنجليزية خاصة إلى لغة عربية سليمة لا تحيج المستخدم لإعادة صياغة الترجمة بعد برامج الترجمة الحالية.
7. إنشاء موقع أو مدونة تعليمية تكون ميدانا للنقاش والحوار لطرح أفكار لمواضع التعبير الإبداعي، تقدم مواضيع غريبة ومثيرة للتفكير والخيال، وقد تطرح مشكلات وتطلب حلولا لها بلغة سليمة ومعبرة.

593. http://www.theguardian.com

8. الإفادة مــن تجربة الدكتور عبدالله الدنــان[594]؛ الذي نفذ فكرة تعليــم ومحادثة الطفل باللغة العربية الفصيحة طوال اليوم الدراســي؛ ليكسب الطفل في سنواته الأولى اللغة بالفطرة كما أســماها؛محافظًا على الحركات الإعرابية من رفع ونصــب وجر بالفطرة، دون أي خطأ، وهي تجربة يجب أن توضع نصب الأعين وتحاط بالتطبيق والتنفيذ لما لها من أثر في بناء اللغة وتكوينها السليم لدى الطفل الذي ينشأ على اللغة السليمة واســتخدامها الآلي في عقله؛ فيستمر طوال حياته ممارسا للغة العربية السليمة.
9. الإفادة من تجربة (Sugata Mitra)[595] في التعلم الذاتي المُوجَّه التي لو طبقت على نطاق واســع في التعليم عامة وتعليم اللغة العربية فإنها ســتحدث ثورة جديدة في التعليم بتحويلها التعلم إلى ممارســة ذاتية من قبل المتعلم تحتاج بعــض التوجيه الذي من الممكن أن يكون كتيبا أو شــخصا نتواصل معه عن طريق الحاســوب وقنوات التواصل الاجتماعي؛ مما قد يؤدي إلى الاســتغناء عن المدارس والبدء بنظام التعلم الموجه، وهو رجل هندي يعمل في كتابة برامج الحواسيب، جرب وضع جهاز حاسوب لأطفال لا يعرفون كيفية استخدامه ولا ماهيته وتركهم يستكشفون معــا، يبحثون، ثم بدأ يوجههم وتوصل من خلال إعادة التجربة في مناطق مختلفة في الهند، أنه يمكننا بالتأكيد التعلم ذاتيا عن طريق البحث والاســتكشاف في الحاســوب، لكنه اقترح وجود توجيــه محدود لهذا التعلم ليقوده إلــى الهدف المرجو، وصمم مدرســة للتعليم وفق هذا النظام، من خلال جعل الموجهين لهم هن جدات إنجليزيات تطوعن- بعد أن طرح الفكرة على الشبكة فتطوعت الكثير من الجدات لممارسة هذه المهمة- لتوجيههم من خلال شــبكات التواصل والاســتماع لطريقة نطقهــم الصحيحة، وتشجيعهم المستمــر ثم التشجيع ثم التشجيع لمنحهم الثقة والتحدي للتعلم؛ وهي فكرة تقوم على أن كل المعلومات موجودة ويمكننا الحصول عليها من خلال الأجهزة الحديثة والآلات التي تمنحننا كل المعلومات التي نحتاجها.

وهكــذا فإن موضوع التقنيــات الحديثة في تعليم اللغة العربية وتطويــره يحتاج إلى إيجاد قاعدة بيانات ومركز متخصص لجمع كل الأفكار والمقترحات من قبل المختصين ونقلها إلى حيز التنفيذ والتطبيق، وتدريب العاملين في الميدان من معلمين ومحاضرين جامعيين وطلاب على استخدامها وتفعيلهــا؛ لننقل التطوير من مرحلة الأفكار إلى مرحلة الأفعــال ، وتحويل اللغة إلى لغة تفاعل وتواصل حقيقي؛ إلى لغة تنتعش وترقى باستخدام صحيح واهتمام حقيقي.

تم بحمد الله وتوفيقه

594. http://www.alukah.net/culture/0/21559/#ixzz3yVm04U49
595. https://www.youtube.com/watch?v=3EbHWkF5PE4

المـــراجع

1. بيرســـفال، فرد، و إلنجتون، هنري، تر: العقيلي، عبد العزيز، المرشد في التقنيات التربوية، النشر العلمي والمطابع جامعة الملك سعود، 1997.
2. زاهر، الغريب، وبهبهانـــي، إقبال، تكنولوجيا التعليم(نظرة مستقبليـــة)،دار الكتب الحديثة، 1999م.
3. الكريطـــي، رياض، التقنيات التربويـــة رؤية منهجية، دار صفاء للنشـــر والتوزيع، عمان، 2014م، ط.1.
4. الكلوب، بشير، التكنولوجيا في عملية التعلم والتعليم، دار الشروق، 1993، ط.2.
5. شـــوق،محمود،و محمود، محمد، معلم القرن الحادي والعشرين-اختياره-إعداده-تنميته- في ضوء التوجيهات الإسلامية، دار الفكر العربي، القاهرة، (2001م)، ط.1.
6. عبد السميع، مصطفى وآخرون، الاتصال والوسائل التعليمية قراءات أساسية للطالب المعلم، مركز الكتاب للنشر ، 2001م.
7. فلاتة، مصطفى، المدخل إلى التقنيات الحديثة في الاتصال والتعليم،عمادة شـــؤون المكتبات- جامعة الملك سعود-1998م، ط.1.
8. لطفي، جاد، و عبدالمنعم ،صابر، الاتصال والوسائل التعليمية قراءات أساسية للطالب المعلم، مركز الكتاب الإلكتروني، 2001م.
9. ميوكاليل، جوزيف، تر: شـــواهين، خير ســـليمان، توجهات إبداعية في التعليم الصفي، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2011م.
10. يوســـف، ماهر، التنوير العلمي التقني (مدخـــل للتربية في القرن الجديد)، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض،2005.

مواقع الإنترنت:

1. www.startimes.com
2. https://ar.wikibooks.org/wiki
3. http://www.albayan.ae/across-the-uae/news-and-reports/2014-05-11-1.2120016
4. http://shebaka.blogspot.ae
5. http://ar.wikipedia.org
6. http:// alyaseer.net
7. http://www.academia.edu
8. http://www.youtube.com حسن العبدلي.
9. https://ar.wikipedia.org/wiki
10. www.teach thought.com
11. ww.educationalworld.com
12. https://www.google.com/edu/products/productivity-tools
13. www.majma.org.jo خالدة عبد الرحمن شتات،
14. http://www.theguardian.com

تم الكتاب بحمد الله