الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

المسار: دراسات لغوية

المقياس: تعليمية اللغة العربية

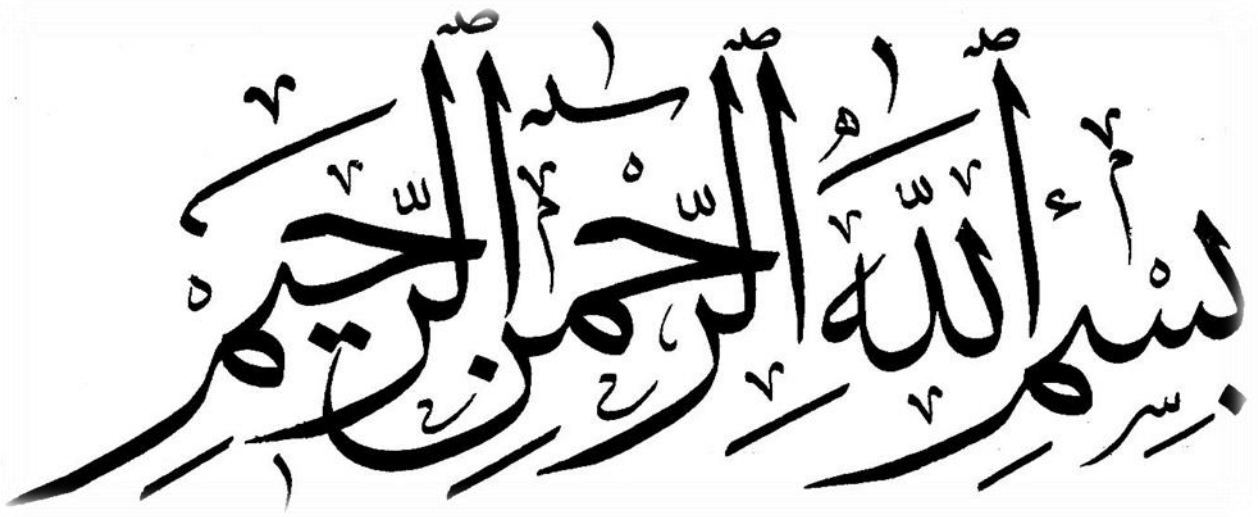
سند بيداغوجي مكمل لملف التأهيل الجامعي بعنوان:

محاضرات في تعليمية اللغة العربية

موجه إلى طلبة سنة: الثالثة ل.م.د : السداسي الخامس

إعداد الأستاذ(ة): ونيسة بوختالة

السنة الجامعية: 2021/2020


بسم الله الرحمن الرحيم

مفردات المقياس:

السداسي الخامس الشعبة اللغوية تخصص اللسانيات التطبيقية

السداسي: الخامس

عنوان الليسانس: لسانيات تطبيقية

الأستاذ المسؤول عن الوحدة التعليمية الأساسية:

الأستاذ المسؤول على المادة:

المادة: تعليمية اللغة العربية

أهداف التعليم:

المعارف المسبقة المطلوبة:

محتوى المادة:

السداسي الخامس وحدة التعليم اساسية	المادة :تعليمية اللغة العربية	المعامل:03	الرصيد:05
محاضرات		تطبيقات	
1	مستويات اللغة العربية وخصائص المنطوق والمكتوب	/اللّغة بين المشافهة والتـــحرير، عبدالرحمن حاج صالح	
2	تعليم اللغة العربية في الطرائق التعليمية: تحليل ونقد	نص من كتاب تعليمية اللّغة العربية بين النّظرية والتّطبيق لحسن شحاتة	
3	تعليم اللغة العربية في الطرائق الحديثة: تحليل ونقد	نص من كتاب تدريس فنون اللّغة العربية ، علي أحمد مدكور.	
4	تعليم العناصر والمهارات اللغوية: الأصوات	تكليف الطلبة بتقديم دروس تطبيقية في الموضوعات المسجلة في المحاضرات	
5	تعليم العناصر والمهارات اللغوية: النحو	تكليف الطلبة بتقديم دروس تطبيقية في الموضوعات المسجلة في المحاضرات	
6	تعليم العناصر والمهارات اللغوية: المفردات	تكليف الطلبة بتقديم دروس تطبيقية في الموضوعات المسجلة في المحاضرات	
7	تعليم مهارة الاستماع	تكليف الطلبة بتقديم دروس تطبيقية في الموضوعات المسجلة في المحاضرات	
8	تعليم مهارة التعبير الشفويّ	تكليف الطلبة بتقديم دروس تطبيقية في الموضوعات المسجلة في المحاضرات	
9	تعليم مهارة القراءة	تكليف الطلبة بتقديم دروس تطبيقية في الموضوعات المسجلة في المحاضرات	
10	تعليم مهارة الكتابة	تكليف الطلبة بتقديم دروس تطبيقية في الموضوعات المسجلة في المحاضرات	
11	تعلمية النص:الأدبي، العلميّ	تكليف الطلبة بتقديم دروس تطبيقية في الموضوعات المسجلة في المحاضرات	
12	الاختبارات اللغوية	تدريبات	
13	تقويم المناهج المدرسية	تحليل كتب مدرسية	
14	تعليم العربية للناطقين بغيرها	نص من كتاب علم اللّغة التّطبيقي ، الرّاجحي.	

طريقة التقييم: متواصل وامتحان

يجري تقييم المحاضرات عن طريق امتحان في نهاية السداسي، بينما يكون تقييم الأعمال الموجهة متواصلا طوال السداسي

المراجع: (*كتب،ومطبوعات ، مواقع انترنت*

1. أسس تعلم اللغة وتعليمها دوقلاس بروان
2. تدريس فنون اللغة العربية، علي أحمد مدكور.
3. النحو التعليمي في التراث، إبراهيم عبادة 4مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ميشال زكريا

مقدمـــة

الحمد لله الذي علّم بالقلم، وأنزل القرآن الكريم بلسان عربي مبين.

شرف الله جل وعلا العربية بنزول القرآن الكريم، وحفظها بهذا الكتاب المبين، فكان ولا يزال سر بقائها قوية، بخلاف غيرها من اللغات التي آل بعضها إلى الزوال، وسار بعضها الآخر نحو التغيير. وعلى هذا ظل الواجب ينادي بدراستها، وبفهم قواعدها، حتى يتسنى لنا فهم كتاب الله عزوجل فهما صحيحا، ويتعالى شأنها فيزداد تألقها، ويتيسر الاحتفاء بها ويعم استعمالها في المجالس والمؤتمرات وجميع الملتقيات.

وعليه؛ فإن دراسة اللغة العربية ضرورة ملحّة لكل متعلم مهما كان تخصصه، ليكون على دراية بأهم قواعدها وأساليبها، فاللغة لها شأن كبير في تقويم اللسان، وتزويد متعلميها بالثروة اللغوية، وإكسابهم القدرة على التعبير وتربية أذواقهم الأدبية.

ومما لا شك فيه أن القدرة اللغوية هي مفتاح التعلم، واللبنة الأساس في بناء الحضارات والتواصل مع الغير، ومعرفة الثقافة والأصل والهوية والتفوق في شتى مجالات الحياة، ولكن ما الذي يضبط عملية تعلم اللغة؟ وكيف يتم تنسيق تعليم اللغة وتعلمها؟ وماهي الأولويات في ذلك؟

إن دراسة تعليمية اللغة العربية تمكن الطالب من فهم العلوم المختلفة على تنوع مقاصدها. كما تساعده على فهم طبيعة اللغة العربية بمختلف مهاراتها وطرائق تدريس تلك المهارات، والتعرف على مختلف الأهداف والكفايات المستهدفة من تعليمها وتعلمها، لذلك تم إعداد هذه المحاضرات المعنونة بـ: **محاضرات في تعليمية اللغة العربية** موجهة طلبة السنة الثالثة (شعبة الدراسات اللغوية)، ومتضمنة جملة من المفردات التي تغذي فكرهم في مثل هذه المرحلة، لاسيما وأنهم مقبلون على التخرج؛ مما يتيح لهم فرصة الاطلاع على أهم المبادئ الأساسية المساعدة على خوض تجربة التدريس في مختلف مراحل التعليم.

وتتمثل جملة تلك المفردات في:

1- **مستويات اللغة العربية وخصائص المنطوق والمكتوب:** نتطرق من خلالها إلى تحديد طبيعة اللغة ومقوماتها ومستوياتها، وخصائصها منطوقة ومكتوبة.

2- **تعليمية اللغة العربية في الطرائق التعليمية (تحليل ونقد):** نتحدث فيها عن أهم الطرائق البيداغوجية التي سبق وأن عرضت لكيفية تعليم اللغة وتعلمها، وذكر أراء فيها.

3- **تعليمية اللغة العربية في الطرائق التعليمية (تحليل ونقد):** تعرض من خلالها المقاربة الجديدة وما حوته من طرائق وأساليب في التدريس.

4- **تعليمية العناصر اللغوية(1)؛ تعليم الأصوات العربية:** نتطرق من خلالها إلى أهمية تعليم النظام الصوتي العربي وطرائق تنظيم المادة الصوتية.

5- تعليمية العناصر اللغوية(2)؛ تعليم المفردات: تتضمن هذه المحاضرات سبل تعليم المفردات وأهميتها في تعلم العربية.

6- **تعليمية العناصر اللغوية(3)؛ تعليم مهارة النحو:** يتم الحديث فيها عن أهمية النحو وطرائق تعليمه وأهم الصعوبات التي يمكن أن يواجهها كل من المعلم والمتعلم.

7- **تعليم مهارة الاستماع:** تحوي هذه المحاضرة جملة من المفاهيم المتعلقة بمصطلح استماع وأنواع الاستماع وأهمية هذه المهارة ومنهج تعليمها وتعلمها.

8- **تعليم مهارة التعبير الشفوي:** تسعى هذه المحاضرة إلى التفصيل في مهارة التعبير بصفة عامة وأنواع التعبير، ثم تفرد لموضوع التعبير الشفوي جملة من المباحث الخاصة كأهميته وأهداف تدريسه، وأهم الطرائق التي تيسر تدريسه.

9- تعليم مهارة القراءة: تتنوع مباحث هذه المهارة بين تعريف لها ولأنواعها ومختلف الطرائق التي يتم من خلالها تدريسها، وأهميتها وأهداف تدريسها.

10- **تعليم مهارة الكتابة:** تعرفنا هذه المحاضرة بمهارة الكتابة من حيث مفهومها وأدواتها وأشكالها المختلفة وطرائق تدريس كل شكل.

11- تعلمية النص الأدبي، النص العلمي...: ترد فيها هذه المحاضرة جملة من المفاهيم المتعلقة بمجموع المصطلحات المفاتيح التي تفك مغاليق تعليم النص بأنواعه المختلفة.

12- الاختبارات اللغوية: تحمل الحاضرة في طياتها جملة من المباحث المتعلقة بمفهوم الاختبار اللغوي أشكاله وأهميته في تعلم اللغة وتعليمها.

13- **تقويم المناهج المدرسية:** تركز هذه المحاضرة على مفهوم المنهج وأهميته وأساليب تقويمه وأهداف التقويم.

14- **تعليم العربية للناطقين بغيرها:** نتعرف من خلالها عن أهمية تعليم العربية للناطقين بغيرها، وأهم المهارات التي تدرس مع شرح كيفية تدريس كل مهارة

أي؛ إن هذه المحاضرات تهدف إلى تنمية مختلف مهارات اللغة العربية، وتأخذ بأيدي الطلبة إلى اتباع مناهج سليمة في تعليمها وتعلمها، كما تمكنهم من فهم طبيعة هذه اللغة، وتدريسها خالية من الأخطاء.

وقد حاولت الالتزام بأهم الإجراءات التي يمليها المنهج الوصفي بغية إثراء المحاضرات، وصبغها بصبغة تناسب وصف حقيقة تعلم هذه اللغة وتعليمها، ومعاينة واقعها في ميدان التعليم.

كما بذلت قصارى جهدي في التقيد بما ورد من مفردات، مستندة في جمع مادتها واختيار عناصر كل مفردة وتصنيفها إلى مجموعة من المصادر والمراجع التي تخدم طبعة المحاضرات، لا سيما مراجع تعليمية اللغة العربية، من قبيل كتب رشدي أحمد طعيمة وعلي أحمد مدكور ومحسن علي عطية وطه حسين الدليمي وإبراهيم عبد العليم، وعبد الرحمن التومي وغيرهم.

وأرجو أخيرا أن أكون قد وفقت في جمع مواد هذه المحاضرات وترتيبها؛ لتحقق مبتغى الطلبة، ويجدوا ضالتهم فيها، ولا يفوتني في هذا المقام أن أتقدم بخالص شكري وتقديري إلى كل من يسر لنا طباعة هذه المحاضرات، وإلى طلبتي الأعزاء. والله أسأل السداد والتوفيق.

مدخل

1. تحديد المقابلات المصطلحيّة:*

1.1.تعليميّة اللّغات:

مصطلح (تعليميّة) هو مَصوغٌ في التركيب الإضافي (تعليميّة اللّغات) وضِع استجابةً لما فسحته اللّغة العربيّة في عصرنا الحالي من استخدامٍ للمصدر الصناعيّ بزيادة ياء النسبة المشدّدة على المصدر العادي مع إردافها بتاء للدلالة على الصفة يدلّ عليها هذا اللّفظ، كلّ ذلك تعبيرًا عن التحوّلات بما اقتضتها تطوّرات الحياة الإنسانيّة على الأصعدة العلميّة والمعرفيّة والتقنية بوجوهها المتنوّعة على غرار المثالية والواقعيّة والعلمانيّة والمنهجيّة وغيرها. وسواء حلّلنا مصطلح (تعليميّة) في التركيب الإضافي (تعليميّة اللّغات) من قبيل إضافة الوصف إلى المنعوت أم باعتباره تركيبًا نعتيًّا (اللّسانيات التعليميّة) كما سنرى أسفله .

2.1. اللّسانيات التعليميّة:

اللسانيات التعليميّة مصطلح وُضِع في اللّغة العربيّة ليقابَل به المصطلح الغربي المشهور بالتركيب الآتيLa didactique des langues"، لهذا نجد بعضهم يعمد إلى ترجمة العبارة الفرنسيّة ترجمة حرفيّة فيستعمل معها مصطلح (تعليميّة اللّغات) ، ونُلفي آخرين يستعملون المركَّب الثلاثيّ (علم تعليم اللّغات)، وهناك مَن يكتفي بتسمية (تعليم اللّغة) ، وثمّة من يُفرد مستعملاً (تعليميات) أو (تعليمية) بكلِّ اختصار حتّى حين يتعلّق الأمر باللّغات؛ وهناك من يلجأ مرّة أخرى إلى التركيب الثلاثي (علم تعليم العربية) بتخصيص اللّغة.

ولمّا كانت اللّسانيات هي المجال الأهمّ الذي يتناول موضوع اللّغة والأدنى إلى المجال المعني بتعليمها وبنظريات هذا الأخير ومناهجه وفنياته وطرائقه أضحى من المناسب جدًّا أن تقرضه اللّسانيات حتّى التسمية. فنحصل بذلك على مصطلحٍ مُركّب تركيبًا نعتيًّا إذ قُيِّد بِنعت "تعليميّة".

كما مال بعضُهم الآخر إلى إحياء القاعدة القياسيّة بتفضيلهم تسميّة (التعليميات)، وهو مصطلحٌ مَبنيٌّ قيّاسًا على اللّسانيّات والريّاضيّات والصّوتيّات. هذا وفق القاعِدة القيّاسيّة الّتي شدّ ما ألحّ عليها عبد

* تم اختيار هذه المصطلحات بالاعتماد والتصرف من خلال العودة إلى سند تكوين أساتذة السنة الثالثة متوسط (الإرسال الأول)، بعنوان: مدخل إلى اللّسانيات التّعليميّة / المفاهيم وقضايا التّعريف والتّصنيف والمصطلح، مقال منشور في منتديات المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة،2008/2007، على الرابط: ens-mustafa.mam9/com

الرّحمان الحاج صالح. تدلّ هذه التسمية على علمٍ أو تخصّص أو مجال (إشارة إلى لسانيات) ينشد وضع في متناول المعلِّم جملة من المبادئ التي تكون اللّسانيات النظريّة (العامة) قد وفّرتها وخلُصت إليها بعد بحثٍ طويل، فهي تستوحي من الأخيرة أفكارًا وقوانين تراها تخدم عمليّة تعليم اللّغة وتحسِّن اكتسابها، سيما إذا علمنا ـ أنّ ما ييسِّر تعليم أيّ لغة هو التيقّن من أنّها نظام، لكن هذا لا يكفي إذ قد نجد مستوى من مستوياتها يشذّ عن هذه القاعدة، لذا فالقياس والسماع .

2. **تصنيف تعليميّة اللغات:**

تنتمي تعليمية اللغات إلى اللّسانيات التطبيقيّة باعتبار هذه الأخيرة حقلاً تنتهي إليه كلّ الاختصاصات التي تستمدّ من اللّسانيات العامّة أسسها النظريّة، إلى جانب كلٍّ من اللّسانيات النفسيّة واللّسانيات الاجتماعيّة التخطيط اللّساني أو ما يدعى التهيئة اللّغويّة أو الأمن اللغوي، تحليل الخطاب، الترجمة...

3. موضوع تعليميّة اللغات:

تشتغِل تعليميّة اللغات على موضوعٍ معيّن، لكنّه موضوعٌ ممتدّ الأطراف وحافلٌ، ليس مِن السّهل رسم حدوده مهما بانت ملامِحُ الدائرة المعالَجة أعلاه، لا سيّما إذا علمنا أنّه موضوعٌ مشترَك تنافسه فيه عدّةُ فروعٍ معرفيّة.

5. دائرة اختصاص تعليمية اللغة:

تلتفت تعليمية اللغات إلى الدّراسات التّطبيقيّة التي تتناول اللّغة بالبحث؛ فمجالها واسِعٌ جدًّا، إذ تستفيد مثلاً من الدّراسات التي تُنجَز حول أخطاء المتعلِّمين وممّا يراعى في وضع البرامج التّعليميّة، كما تستمدّ مادّتها من الدراسات النّظريّة التي هي بدورها خلاصة التنقيب في طبيعة اللّغة وكيفيّة عملها، وهكذا تتّسع دائرة تعليمية اللغات وتتعمّق عبر جذورٍ تاريخيّة ونظرية لتضمّ أفكارًا من تحليل النظم التي لا يتسنّى لأحدٍ أن ينكر انتسابها السلاليّ إلى البنيويّة ، ومن النظريّات السلوكيّة، ومن البحوث التي أجريت على فاعليّة المعلِّم، ومن الناحية التاريخيّة يلاحظ أنّ بعض جوانب تّعليميّة اللغة مشتقّة من اللّسانيات النفسيّة، ومن التربية بل ومن اللّسانيات الاجتماعيّة. فتعليمية اللغات تستمّد أفكارها ومعطياتها ونظرياتها من كلّ ما يساعد على فهم التدريس وما يجري في الأقسام المدرسيّة التي تحتضن تدريس اللّغات؛ كما تجد ضالّتها في كلّ مجالٍ يضطلع باللّغة موضوعًا.

كما تنظر في الوسائل والأهداف والإجراءات اللاّزمة والمحدِّدة لكيفيّة تعلّم اللّغة وتعليمها، وكذلك تُعنى بمستوى تعلم / تعليم اللّغات الذي يتمتّع به المتعلِّمون بينما يخضعون لبرامج تعليمية، وتُحلّل هذه الأخيرة وتُدلي بدلوها حول عواقب الاستمرار في تطبيقها وتُفكِّر في البدائل إذا اقتضى الأمرُ ذلك.

المحاضرة رقم:01

مستويات اللغة العربية وخصائص المنطوق والمكتوب

الكفاءة المستهدفة: القدرة على التحكم في مستويات اللغة العربية والتعرف على أهم خصائصها العامة والخاصة.

توطئة:

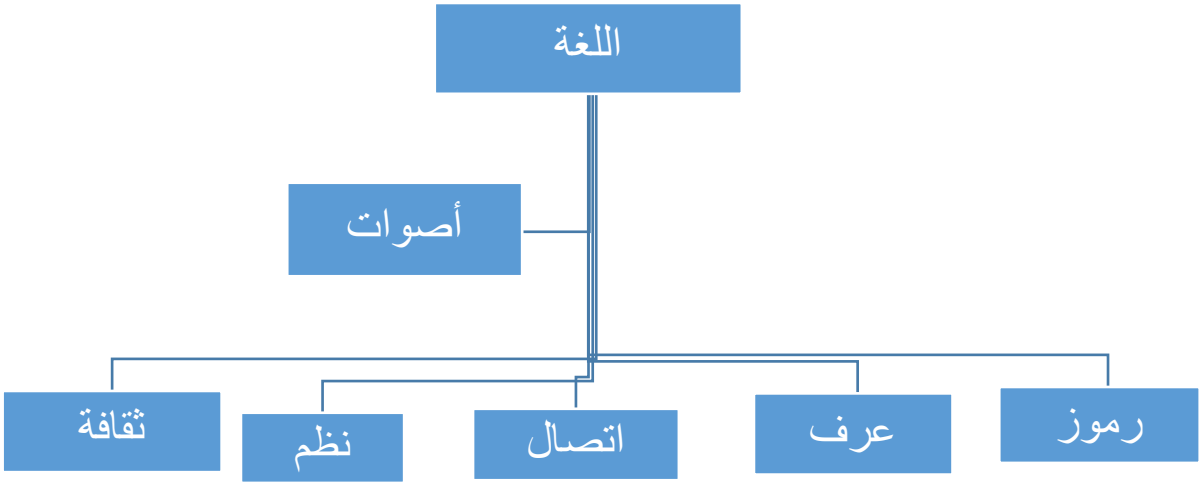
تعد تعليمية اللغات فرعا من فروع اللسانيات التعليمية، حيث تهتم بالبحث عن الأسباب ومختلف العوامل التي تؤثر في تعليم اللغات للناشئة والكبار، كما تبحث في أهم الحلول والطرائق الناجمة عن تلك العوامل، وبما أن اللغة العربية واحدة من بين أهم اللغات في العالم؛ سنحاول فيما سيأتي تعداد أهم ما يميزها عن غيرها من اللغات.

أولا: مفهوم اللغة

تمثل اللغة مجموعة من الرموز الصوتية التي يحكمها نظام معين، ويتعارف أفراد ذوو ثقافة معينة على دلالاتها من أجل التواصل؛ أي أن حدها على حد قول ابن جني: «أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم»[1]. فابن جني يؤكد على الطبيعة الصوتية للغة، ويذكر وظيفتها الأساس في التعبير ونقل الأفكار، مؤكدا على طبيعتها الاجتماعية. ومما لا شك فيه أن هذا التعريف الدقيق قد يغنينا عن كثير من التعريفات.

ويمكن فهم طبيعة اللغة من خلال رسم المخطط الآتي:

[1] ابن جني أبو الفتح عثمان، الخصائص، تح: علي النجار، دار الكتاب العربي المصري، ج1، ص1056.



ثانيا: مقومات اللغة

تنضوي كل لغة على مجموعة من المقومات نذكر منها ما يأتي:

1. **اللُّغة نِظام:** وهذا يعني أن اللُّغة تقوم على قواعد وأسس موضُوعة، وأن التراكيب اللُّغويَّة قواعد وأنظمة خاصّة تم التواضع عليها، وأن النظام اللُّغوي يتكون من عناصِر كالأصوَات والحُروف، والمفردات، ونظام النَحو، ونظام الصَرف وغيرهم.
2. **اللُّغة صوتيَّة:** اللُّغة ذات طبيعَة صوتيَّة وأن الأصوات فيها هي الأصل ولكل رَمز صوتي وظّيفتهُ في الكلمَة، ولكل كلمة وظّيفتها في الجملة أو عبارة، والالتزام بالنسَّق الصوتي المتعارف عليه واجب في البنيّة اللُّغويَّة الواحدة والخروج عنه يفقد الرمز قدرته على قل والإيّحاد.
3. **اللَّغة عرفيَّة:** اللُّغة قواعد متعارف عليها، والعرف هو الذي يَحكمها لا المنطق وعندما يجتمع العرف والمنطق يؤخذ بالعَرف ويترك المنطق.
4. **اللُّغة إنسانيَّة:** خصّ بها الإنسان دون الحيوانات فصارت لازمة من لوازمه، وأصبح قادرا على وضع أفكاره في ألفاظ وعبارات مفهومة.
5. **اللُّغة اجتماعية:** اللُّغة لا يتم اكتسابها خارج الإطار الاجتماعي، فلا يمكن للإنسان أن يتكلم دون أن يعيش مع الآخرين أو يستمع إليهم، فيكتسب اللّغة منهم بالممارسة.
6. **اللّغة سُلوك مكتَسب:** اللّغة لا تورث إنما تُكتَسب، فالإنسان منذ ولادته يستمع لما حوله من أصوات، ثم يحاكيها تدريجيًا تبعاً لنضج أعضاء النّطق وقُدراته العقليَّة.

7. **اللّغة متطوّرة:** اللّغة تنمو وتتطوّر وتزداد مفرداتها ويمكن أن تندثر منها مفردات، فهي متطوّرة على مستوى الفرد والأمّة.[1]

نستَنتِج أن معرفة خصائص اللّغة أمر يساعد على التعبيّر السليم، ويدرب على استماع الصَحيح والأداء اللّغوي الجيّد، كما يشجع على صياغة الأفكار بألفاظ محدودة وتركيب هذه الألفاظ لتكون ذات معنى.

والمتأمل في دائرة التواصل البشري يلاحظ أن عملية التواصل اللغوي تتم بطريقتين: شفوية وكتابية، وهذه الأخيرة لا تقل أهمية عن الأولى، بل أصبحت اللغة المكتوبة تؤدي معظم مهام الحياة اليومية إن لم نقل كلها، فمختلف الجرائد والمجلات والكتب على أنواعها، والرسائل الشخصية والإدارية، واتصالات الأنترنيت وما إليها من أمثلة أخرى دليل كاف على ما نقصده، ومن هنا ينطلق الاهتمام بالخط وإجادة التعبير به وتأدية الغرض من خلاله.

ثالثا: وظّائف اللّغة:

يحتاج الفرد إلى استعمال اللّغة في مواقف كثيرة، يحددها **هاليدي** Halliday من خلال سبع وظائف أساسيَّة هي:

أ) الوظّيفة النفعيّة: يقصد بها استخدام اللُّغة للحصول على الأشياء المادية مثل الطعام والشراب.

ب) الوظّيفة التنظيميّة: ويقصد بها استخدام اللّغة من أجل إصدار أوامر الآخرين، وتوجيه سلوكهم.

ت) الوظيفة التفاعلية: ويقصد بها استخدام اللغة من أجل تبادل المشاعر، والأفكار بين الفرد والآخرين.

ث) الوظِّيفة الشخصيَّة: ويقصد بها استخدام اللُّغة من أجل أن يُعبر الفرد عن مشاعره، وأفكاره.

ج) الوظّيفة الاستكشافيَّة: ويقصد بها استخدام اللُّغة من أجل الاستفسار عن الظواهر والرغبة في التعلم منها.

ح) الوظّيفة التخيليّة: ويقصد بها استخدام اللُّغة من أجل التعبير عن تخيلات، وتصورات من إبداع الفرد، وإن لم تتطابق مع الواقع.

خ) الوظّيفة البيانيَّة: ويقصد بها استخدام اللُّغة من أجل تمثل الأفكار والمعلومات وتوصيلها للآخرين.

د) وظّيفة التلاعب باللُّغة: ويقصد بها اللعب باللّغة، وبناء كلمات منها حتى ولو كانت بلا معنى ومحاولة استغلال كل إمكانات النظام اللغوي.

[1] ينظر: ظريفة قريسي، اللغة العربية وآدابها (تكوين المعلمين)، إشراف: عبد الرحمان عزوق، منشورات وزارة التربية الوطنية/ مديرية التكوين، بن عكنون، 2005، الإرسال الأول، المستوى: س1، ص (76،77).

ذ) الوظّيفة الشاعرة: ويقصد بها استخدام اللّغة لتحديد شخصية الجماعة، والتعبير عن سلوكيات فيها[1].

رابعا: خصائص اللغة العربية ومستوياتها:

اللغة العربية لغة سامية، وهي إحدى أكثر اللغات انتشارا في العالم، وتتميز بمجموعة من الخصائص أهمها[2]:

1- لغة غنية بأصواتها: يقول الأديب العقاد: «ليست الأبجدية العربية أوفر عددا من الأبجديات في اللغات الهندية الجرمانية أو اللغات الطورانية أو اللغات السامية، فإنّ اللغة الروسية-مثلا-يبلغ عدد حروفها خمسة وثلاثين حرفا، وقد تزيد ببعض الحروف المستعارة من الأعلام الأجنبية عنها. ولكنها على هذه الزيادة في حروفها لا تبلغ مبلغ العربية في الوفاء بالمخارج الصوتية على تقسيماتها الموسيقية، لأن كثيرا من هذه الحروف الزائدة إنما هو حركات مختلفة لحرف واحد، أو هو حرف واحد من مخرج صوتي واحد تتغير قوة الضغط عليه، كما تتغير قوة الضغط في الآلات»[3].

أي أن اللغة العربية تملك أوسع مدرج صوتي عرفته اللغات، حيث تتوزع مخارج الحروف بين الشفتين إلى أقصى الحلق، وعلى الرغم من تقلباتها الصرفية تبقى هذه المخارج محافظة على صفاتها المحسنة، مثل: الهمس ولجهر، والشدة والرخاوة واللين، والاستعلاء والاستفال، والتفخيم والترقيق، والقلقلة والغنة، والإطباق والانفتاح، والاستطالة والتفشي، وغيرها.

وتظل اللغة العربية كما يردف العقاد: «أوفر عددا في أصوات المخارج التي لا تلتبس، ولا تتكرر بمجرد الضغط عليها، فليس هناك مخرج صوتي واحد ناقص في الحروف العربية، وإنما تعتمد هذه اللغة على تقسيم الحروف على حسب موقعها من أجهزة النطق»[4]

2- لغة اشتقاق: لا يخفى على أي باحث في اللغة العربية أنها لغة غنية بأسر المفردات، حيث إن كل أسرة تنطلق مما يعرف بالأصل أو الجذر، وبإمكان كل جذر أن تتولد منه عشرات الجذوع (تقسيم الجذور إلى

[1] رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغوية "مستوياتها تدريسها صعوباتها"، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، 1425هـ/2004م، ص104.

[2] ينظر: رشدي أحمد طعيمة، محمود كامل الناقة، طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)،2003، ص(41،42).

[3] عباس محمود العقاد، اللغة الشاعرة، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، مصر، 2012، ص12.

[4] المرجع نفسه ، ص 13.

جذوع هي فكرة الباحث المعجمي التونسي إبراهيم بن مراد)، وبذلك تكون اللغة العربية من أغنى اللغات من حيث عدد ألفاظها أو مخزونها اللغوي.

3- لغة صيغ: نقصد بذلك أن الاشتقاق مصدر مهم من مصادر توليد الصيغ في اللغة العربية وإثرائها، ذلك أن كل جذر أو أصل – كما ذكرنا-يمكننا من بناء مجموعة من الصيغ؛ يتحكم في قالبها ووضع سننها ما يعرف في اللغة العربية بالميزان الصرفي.

4- لغة تصريف: نقصد بالتصريف إخضاع الكلمات العربية إلى أنواع شتى من التغيرات التي تحدث بفعل الزيادة أو الحذف أو القلب أو الإعلال أو غير ذلك.

5- لغة تركيب: تتنوع مفردات اللغة العربية من حيث حضورها أو شكلها بين ثلاثة أنواع هي: المفرد البسيط ،و المركب ، والمعقد ، حيث يمثل المفرد أكثر أصناف مفردات اللغة العربية حضورا في مقابل المركب والمعقد، وإذا شئنا التعريف بالمركب نقول: «إنه تلك الوحدة اللغوية المركبة من كلمتين للدلالة على معنى واحد»[1]، وأمثلته في اللغة العربية كثيرة منها: المركب الوصفي، المركب المزجي، المركب الإضافي، والمركب العددي، أما المعقد (النوع الثالث من الوحدات اللغوية) فنقصد به:« الجمع بين أكثر من كلمتين للدلالة على معنى واحد »[2]، ومن أمثلته في اللغة العربية: أسماء الأعلام والعبارات التحليلية والعبارات الاصطلاحية والأمثال وغيرها.

6- لغة متنوعة الأساليب: تتميز اللغة العربية بوجود أنماط مختلفة من الجمل، سواء من الناحية التركيبية أم من الناحية البلاغية، حيث يمكن تقسيمها إلى جمل اسمية وأخرى فعلية، أو إلى جمل خبرية وأخرى إنشائية، ويبدو أن ذلك سبب اشتهار العربية بسعتها وكثرة أدواتها التي تميز أنواع الجمل من حيث بلاغتها، وهو سر من أسرار جمال أساليبها وبلاغة عباراتها وجزالة ألفاظها.

7- لغة تعبير عن المقاصد: هو أمر يجعلنا نتحدث عن قضية حرية الرتبة، لأنها الأساس في غنى العربية بالتعابير المختلفة والمتنوعة، فالتقديم والتأخير في الجملتين الاسمية والفعلية يزيد من قيمة اللفظ وقوة معناه.

[1] إبراهيم بن مراد، من المعجم إلى القاموس، دار الغرب الإسلامي، ط1، تونس، 2010، ص52.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

8- لغة تتميز بظاهرة النقل: أي إنها لغة ترجمة؛ تقبل أن ينقل منها أو إليها طواعية، ويكون ذلك من خلال عملية الترجمة إما بالمعنى، وإما بالنقل الحرفي (الدخيل) أو بالنقل بواسطة إخضاع المنقول إليها من خلال إخضاعه لقواعدها (المعرّب).

9- لغة غنية بوسائل التعبير عن الأزمنة النحوية: إن اللغة العربية لا تكتفي بإضافة حروف أو حذف أخرى من الأفعال للدلالة على الأحداث في أزمنتها المختلفة، بل إنها توظف جملة من الأدوات التي تخول لها ذلك، نذكر منها: النواسخ التي تحرك الأحداث نحو أزمنتها المقصودة.

10- اللغة العربية المشكولة نظام لغوي شفاف في كتابته، أي؛ إن العلاقة بين شكل الكلمة المكتوبة وصوتها علاقة ثابتة (إلا في حالات قليلة)، الشيء الذي يجعل قراءتها وإملاءها سهلين نسبيا.

تعليم اللغة العربية وتعلمها:

يعيش المجتمع العربي وسط تعدد لغوي، يجعل لغة التخاطب اليومي متفاوتة عن لغة الكتابة أو اللغة الرسمية، وإذا كانت العربية الفصيحة هي الممثل الشرعي للغة الصحف والتقارير والخطابات والملتقيات، فإنها كذلك في ميدان التعليم، وهي لغة القراءة والكتابة التي تمكن المتعلم من اكتساب المعارف والإلمام بتراث امته الثقافي والفكري، والارتباط بعالمه المعاصر.

أهداف تعليم اللغة وتعلمها

يسعى متعلم اللغة العربية إلى تحقيق ثلاثة أهداف، هي[1]:

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

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

[1] ينظر: عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان وزملاؤه، دروس الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها (الجانب النظري)، إعداد موقع روح الإسلام، 1428هـ، ص(48،49).

ثالثاً: الكفاية الثقافية: ويقصد بها فهم ما تحمله اللغة العربية من ثقافة، تعبّر عن أفكار أصحابها وتجاربهم وقيمهم وعاداتهم وآدابهم وفنونهم. وعلى مدرس اللغة العربية تنمية هذه الكفايات الثلاث، لدى طلابه من بداية برنامج تعليم اللغة العربية إلى نهايته، وفي جميع المراحل والمستويات.

وبناء على ذلك يمكن القول: إنّ تعليم العربية يهدف بشكل عام إلى:

- دعم الكفاية اللغوية الفطرية وتعديلها، ذلك أن الطفل العربي يولد وهو مزود بكفاية لغوية فطرية، ثم تصقلها البيئة وتنميها اللغة الأم المكتسبة في محيطه.
- تنمية البعد الثقافي والوجداني، وتوسيع المعارف، مما يلبي الحاجيات اليومية.
- تحقيق وظيفة التواصل بنوعيه: الشفوي والكتابي.
- ترقية استعمال اللغة العربية في كل المجالات الإنسانية منها والعلمية، سواء عربيا أم عالميا.
- التحكم في جميع مستويات اللغة العربية ومهاراتها، وضبط قواعد الحديث بها والتحكم في أشكالها الكتابية.

خاتمة:

إن جملة الخصائص المذكورة ضمن هذه المحاضرة لا تنحصر في هذه العناصر فحسب، بل إن عالمية اللغة العربية وعدم اندثارها قد يوسع من دائرة هذه الخصائص، ويجعلها حاملة لخصائص اللسان البشري التي سبق ذكرها من قبل، إذ إن تلك الخصائص لا تميز لغة عن أخرى ولا تخص مستوى لسانيا من مستويات لغة ما دون المستويات الأخرى.

وبناء على هذا يمكن عد اللغة العربية من أكثر لغات العالم تنوعا وثراء وتعبيرا وقدرة على إنتاج عدد لامتناه من التراكيب المبدعة والأساليب الخلابة ذات النسج الرفيع.

المحاضرة رقم:02

تعليمية اللغة العربية في الطرائق التعليمية (تحليل ونقد)

الكفاءة المستهدفة: التعرف على أهم المقاربات التعليمية والطرائق التي وظفت تبعا لتعاقبها، والقدرة على التمييز بين خصائص كل مقاربة ونقدها.

توطئة:

التعليمية كما أشرنا سابقا علم يعنى بتحديد طريقة ملائمة ومناسبة للإقناع أو لإيصال المعرفة فهي تسعى إلى إحداث تحسينات عدة على مكونات المنظومة التربوية، سواء أتعلق الأمر بمركبات النظام التعليمي(الهياكل)أم بالمناهج التربوية، ومشمولاتها أم بالوسائل والوسائط التعليمية والتكنولوجية الحديثة فالنظم التربوية الحديثة منها " النظام التربوي في الجزائر" تسعى إلى إيجاد التوازن الموضوعي والمنهجي لعناصر المنظومة التعليمية بدءا بالغايات وانتهاء بالتقويم.

وإدراكا منهم لأهمية التربية في بناء الإنسان وتحقيق أهدافه وآماله، يجتهد خبراء التربية والباحثون في جميع بلدان العالم سعيا إلى تيسير أسباب الاستيعاب لدى المتعلمين، وبالتالي تبليغ المادة المعرفية عن طريق أساليب هادفة، مجدية، وتبعا لذلك، اتخذت التربية أشكالا مختلفة، وعبرت عن نفسها بطرق متباينة ولكنها كانت دائما تصب في مجرى خدمة المتعلم.

ولما كانت الأشياء تعرف بالرجوع إلى أصولها، جدير بنا إلقاء الضوء على أشكال البيداغوجيات التي عرفتها بلدان العالم في المجال التربوي، وذلك تعميقا لفهم المقاربة بالكفاءات من حيث هي مقاربة بيداغوجية حديثة. ومن أشكال هذه البيداغوجيات.

أولا: بيداغوجيا المحتويات

ينصب الاهتمام فيها على حجم المعرفة المبلغة. فهي التعليم المحض الذي يتجلى في جهود المدرس في الإلقاء والتلقين، بينما يقف المتعلم موقفا سلبيا يقتصر في الغالب على التلقي دون كبير اهتمام بالفهم والاستيعاب، ويتم التركيز على الذاكرة قبل الذكاء.

1- من خصائص بيداغوجيا المحتويات:

- المعلم مالك المعرفة ينظمها ويقدمها للتلاميذ
- التلميذ يكتسب المعرفة ويستهلك المقررات.

- يرتبط المحتوى بكنوز المعرفة المخزونة في الكتب والمراجع والوثائق.
- عقل التلميذ مستودع فارغ ينبغي ملؤه بكنوز المعرفة.
- وسيلة التعليم تكاد تقتصر على الكتاب المدرسي.
- التركيز على منطق التعليم.
- التقييم يكاد ينحصر في امتحانات مبنية على قياس الحجم المعرفي المخزون في ذاكرة المتعلم بالنسبة إلى كل نشاط على حدة[1].

هذه السّياسة لم تكن حديثة عهدها آنذاك فأصولها متجذّرة في التّاريخ، وقد تحدّث ابن خلدون عن ملامحها في مقدّمته المشهورة، فقال: «علم أنّ تلقين العلوم للمتعلّمين إنّما يكون مفيدا إذا كان على التّدريج شيئا فشيئا وقليلا قليلا- يُلْقَى عليه أوّلا مسائل من كلّ باب من الفنّ هيّ أصول ذلك الباب- ويقرّب له في شرحها على سبيل الإجمال- ، ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه، حتّى ينتهي إلى آخر الفنّ، وعند ذلك يحصل له ملكة في العلم»[2]، غير أنّه أعاب على هذه الطّريقة أنّ الملكة فيها تكون ضعيفة فالغاية منها تهيئة المتعلّم لتحصيل وفهم العلوم، فيكون على المتعلّم لزاماً أن يرجع إلى هاته العلوم بشيء من التّفصيل في أبوابها ومسائلها و التّعمّق فيها.

2- طرائق التدريس في ضوء بيداغوجيا تبليغ المحتويات:

2-1.مفهوم طريقة التدريس بين القدماء والمحدثين في مجال التدريس:

الطريقة هي الوسيلة التواصلية والتبليغية في العملية التعليمية، لذلك فهي الإجراء العملي الذي يساعد على تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التّعلم ولذلك يجب أن تكون الطرائق التعليمية قابلة في ذاتها للتطور والارتقاء[3]، أما التدريس فهو «كل نشاط يقوم به المعلم والمتعلم لتوفير بيئة نموذجية لمساعدة المتعلمين على تحقيق أهداف تعليمية محددة».[4]

[1] للاستزادة ينظر: خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف لمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر، 2004، ص(119،120).

[2] ابن خلدون؛ وليّ الدّين عبد الرّحمن بن محمد: المقدّمة، تح: عبد الله محمد الدرويش، دار يعرب، ط1، دمشق، ج2، ص 347.

[3] ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، بن عكنون، الجزائر، 2009م، ص142.

[4] عفاف عثمان مصطفى، استراتيجيات التدريس الفعال، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر الإسكندرية، ط1، 2014م، ص(25-29).

أما طريقة التدريس فهي: «الأداة أو الوسيلة الناقلة للعلم والمعرفة والمهارة، وهي كلّما كانت ملائمة للموقف التعليمي ومنسجمة مع عمر المتعلم وذكائه وقابليته وميوله، كانت الأهداف التعليمية المتحققة عبرها أوسع عمقا وأكثر فائدة»[1].

كما تعرف كذلك بأنها: «مجموعة من الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المعلم، والتي تظهر آثارها على نتاج التعليم الذي يحققه المتعلمون»[2].

أي أنّ طريقة التدريس هي الأسلوب الذي يتبعه المعلّم من أجل تحقيق الأهداف المرجو تحقيقها في الموقف التعليمي، وتعد العنصر الأساس المكون للعملية التعليمية، كما يجب أن يضمن استخدامها فرصا يمارس فيها المتعلم أدوارا معيّنة تجعله إيجابيا نشيطا خلال عملية سير الدرس، ولا يمكن القول أن هناك طريقة مناسبة وطريقة غير مناسبة، لأن الطريقة النّاجعة هي التي تقوم على معرفة الطّالب من حيث طبيعته ودوافعه وحاجاته وخبراته.

2-2. تصنيف طرائق التدريس ضمن التدريس بالمحتويات:

انتهجت هذه المنظومة التربوية عدة طرائق لإيصال المحتوى إلى التلاميذ، نذكر منها:

2-2-1.الطريقة الإلقائية:

طريقة الإلقاء هي: «طريقة تقليدية في الواقع، وفيها يلقي المعلم إلقاء يعتمد فيه على نفسه دون اهتمام بالطالب، بمعنى أن النّشاط فيها قاصر على المعلّم وحده، وما على المتعلم إلا الإنصات الكامل والالتزام بما يقال له»[3]. ومن أمثلة هذه الممارسات ما يأتي:

-يتحدث المحاضر بينما يصغي الدارسون في خضوع.

-يختار المدرس ما يريد، ويطبق رغباته، وعلى الدارسين أن يرضخوا لتلك الرغبات.

- يختار المدرس محتوى البرنامج الدراسي دون استشارة الدارسين، وعليهم أن يتكيفوا مع هذا المحتوى.

-المدرس هو موضوع العملية التعليمية، في حين أنّ الدارسين ليسوا إلاّ مجرد أشياء[4].

- خطوات طريقة الإلقاء: لهذه الطريقة خمس خطوات نلّخصها فيما يأتي:

---

[1] طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللّغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2005م، ص88.

[2] محمد عزت عبد الموجود وآخرون، أساسيات المنهج وتنظيماته، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1981م، ص122.

[3] طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللّغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص91.

[4] صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقية، دار هومة للنشر والتوزيع، ط8، الجزائر، 2016م -2017، ص58.

أ-المقدّمة: تعد المقدّمة مدخل إلى المادة التي يروم المدّرس طرحها على التلاميذ، زيادة على أنها سبيل المدرس لتهيئة أذهان التلاميذ لتلقي المعلومات من خلال ما توفره من إثارة وتحفيز، الأمر الذي يتوقف على مقداره نجاح المحاضرة في تحقيق أهدافها، لذا فعلى المدّرس أن يولي المقدمة أهمية كبيرة، وأن يخطط لها بشكل يمكنه من تحقيق رغبة التلاميذ وتشويقهم لتلقي المحاضرة[1].

ب-العرض: يتضمن تغطية المعلّم جوانب الموضوع وتنظيم المعلومات، وممارسة استراتيجيات تساعد على التعلّم، وعليه في هذه الخطوة أن:

-أن يقوم بتجزئة المحاضرة وأن يصاحب شرحا لكل جزء، بعدها يقوم بأسئلة تقويمية ليتأكد من مدى استيعاب التلاميذ.

-أن تكون اللّغة التي تعرض بها المادة العلمية فصيحة، سهلة وواضحة، وأن يعرف المدرس متى يرفع صوته ومتى يخفضه، وأين يوجه السّؤال، وأن يسّخر كل حركاته للتعبير عما يريد وإحداث وجلب انتباه المتلقي.

-إضافة أن يضمِّن المدرس في محاضراته جو الفكاهة حتى لا يملّ المتعلّم[2].

ج-الرّبط: وتسمى هذه الخطوة الموازنة، والغرض منها البحث عن الصّلة بين الجزئيات والموازنة بينها، كما يربط فيها حقائق الدّرس الجديد بالحقائق السّابقة التي درسها التلاميذ.

د-الاستنباط: وتعدّ من أهم مراحل هذه الطريقة يمكن الوصول إليها بسهولة إذا سار المعلّم في الخطوات السّابقة بشكل طبيعي، إذ بعد أن يفهم التلاميذ الجزئيات يمكنهم من استنباط التعاريف، والقواعد والقوانين والتعميمات.

هـ-التطبيق: وفيها يستخدم المعلم ما وصل إليه في الخطوة السّابقة من تعميمات وقوانين ويطبقها في جزئيات جديدة

حتى يتأكد من ثبوتها في أذهان التلاميذ كما يقف على مدى فهم التلاميذ للدرس، ويكون هذا التطبيق في صورة أسئلة أو إعطاء تمارين للحل تتضمن موضوع الدرس[3].

[1] ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان، ط1، 2006م، ص104.

[2] ينظر: المرجع نفسه ، ص105.

[3] المرجع نفسه، ص106.

3 مزايا وسلبيات طريقة الإلقاء:

أ-المزايا: لطريقة الإلقاء مزايا متعددة نذكر منها:

-توفير الجهد والوقت.

-تناسب بعض المواد الدراسية كالأدب والتاريخ.

-مناسبة في المواقف التي يكثر فيها عدد المتعلمين.

-مناسبة للمناهج الطويلة.

-تنمي في المتعلمين حب الاستماع وحب القراءة[1].

- المادة العلمية يتم تقديمها بأسلوب منطقي مباشر.

-قد تكون مشجعة لبعض الطّلاب ومحبطة للآخرين[2].

ب-السّلبيات: وفي مقابل المزايا نجد العديد من العيوب أبرزها:

-مملة للمتعلمين.

-الطلبة لا يكادون يسهمون بشيء إلا التلقي، وكثيرا ما يتركون المدرس في واد ويسرحون في واد آخر.

-كذلك أنّ التّلقي نفسه لا يجعل المادة عميقة في نفوس الطّلبة، لأن دورهم فيها سالب[3].

-لا تراعى بها الفروق الفردية بين المتعلمين.

-تعد طريقة مجهدة للمعلم[4].

وما نقوله عن هذه الطريقة أنها لا تصلح للتدريس في المراحل الأولى (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، لكنها قد تصلح للتعليم في الجامعة، لأن الطّالب مهيأ لذلك؛ أي لديه فكرة مقبولة عن القواعد النحوية أو بمعنى آخر إنها مرت عليه من قبل، مما يجعله يتجاوب مع هذه الطريقة.

وهناك من يربط هذه الطريقة بالتلقين، مع أن التلقين يقصد به ذلك التعليم التلقيني الذي يقع فيه الاعتماد الكلي على المعلم، بينما يبقى التلميذ سلبيا، لأن المعلم يعرف كل شيء، وهو يحفظ ويستذكر فقط[5].

---

[1] مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس طرائق واستراتيجيات، جمعية المعارف الإسلامية للثقافة، 2011م، ص74.

[2] صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان، ط2، 2006م، ص42.

[3] ينظر علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللّغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1984م، ص58.

[4] محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربية، ص107.

[5] ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص61.

ب-طريقة التسميع: (الحفظ والاستظهار):

وهي إحدى الطّرائق القديمة التي ينصبّ الاهتمام فيها على إتقان حفظ المتعلّم لموضوع محدد، من قبيل حفظ السور القرآنية أو بعض القصائد الشّعرية، أو بعض القوانين والقواعد المتعلقة بالعلوم واللغات. وكان المعلم يلجأ إلى أسلوب الحفظ، لأنه في نظره طريقة من طرائق تحصيل دراسة المواد، ولأنه يعوّد المتعلم على مواجهة الآخرين ويستثمر ما تعلم في مثل هذه المواقف[1].

3- مزايا التدريس بالمحتوى:

يتّسم التّدريس في ضوء هذه البيداغوجيا بـ:

- السّرعة في بناء المفاهيم في الذّهن بشكل آلي.
- القدرة على استرجاع المعارف واستظهارها أمام الناس في المواقف التي تستدعي ذلك.
- الشعور بالأريحية عند استعراض المكتسبات السابقة عن ظهر قلب.
- تميز المتعلم بالذكاء والقدرة الخارقة على الحفظ[2].

مآخذ على التدريس بالمحتوى:

هناك مآخذ كثيرة على هذه الطريقة، نذكر منها:

_ لا توجد أهداف واضحو تقوم عليها استراتيجية التعليم فيها.

_ عد المتعلم صفحة بيضاء.

_ الاعتماد على البرامج الدراسية المنفصلة ذات المادة الواحدة من غير النظر في العلاقات التكاملية بين المواد المدرّسة.

_ تمركز النظام التربوي على المعلم دون إحداث مقاربة بين مكونات العملية التعليمية.

_ ارتباط التعلم بتنمية الملكات العقلية والمعارف النظرية الصرف، وإهمال الجانب الوجداني والمهاري.

_ عدم الاعتماد على الوسائل والسندات التربوية للجهل بالكفايات وبقيمها التربوية[3].

[1] ينظر: وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة/ تخطيطها وتطبيقاتها العامة، تق: سعيد محمد السعيد، أبو السعود محمد أحمد، دار الفكر-ناشرون وموزعون، ط2، 2005، ص183.

[2] خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة ع/ بن، الجزائر، 2005، ص23.

[3] المرجع نفسه ، ص22.

ثانيا: بيداغوجيا الأهداف.

1- لمحة عن بيداغوجيا الأهداف:

أفضى التطور الذي عرفته حركة الأهداف التربوية إلى ظهور نموذج المقاربة بواسطة الأهداف، ينطلق هذا النموذج من مجموعة من الافتراضات منها:

أن التلاميذ يتعلمون بصورة أفضل إذا ما اطلعوا على الأهداف المرجو تحقيقها، مما يساعدهم على توجيه جهودهم وتركيز انتباههم ومعرفة مستوى الأداء الذي ينبغي أن يصلوا إليه.

- أن استخدام المعلمين للأهداف يمكنهم من تحديد النشاطات اللازمة لتحقيق تلك الأهداف وتوجيه جهودهم واختيار

2- تعريف الهدف:

الهدف لغة: هو القصد والغرض [1]

أما اصطلاحا فهو «ما ينبغي أن يعرفه التلميذ أو يكون قادرا على فعله أو تفضيله أو اعتقاده عند نهاية تعليم معين، إنه يتعلق بتغيير يريد المدرس إحداثه لدى التلميذ، والذي سيوصف بصيغة سلوك مقاس» [2].

أو هو ما يدل على نتيجة؛ أي على عمل طبيعي على مستوى الوعي، أو بعبارة أخرى يعني تدبر العواقب من حيث نتائجها المحتملة والمترتبة عن تصرف ما، في موقف معين، بطرائق مختلفة، والإفادة مما هو متوقع لتوجيه الملاحظة والتجربة[3].

أي أن الهدف التربوي يمثل بوصلة الفعل التعليمي، وهو البداية والنهاية لمساره، كما أنه صياغات منطقية تعبر عن تغيير متوقع في الحصيلة السلوكية للمتعلم، في شكل معارف ومواقف يمكن ملاحظتها وقياسها.

[1] ينظر: إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، دار إحياء التراث العربي، ط2، بيروت، لبنان، ج2، ص77.

[2] سالم مهدي محمود، الأهداف السلوكية، مكتبة العبيكان، ط1، الرياض، 1988، ص 14.

[3] ينظر: محمد شارف سرير ونور الدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، مطبعة الأمير، معسكر، الجزائر، 1995، ص63.

3-المرجعية المعرفية لبيداغوجيا الأهداف:

يجمع علماء التربية والتعليم وحتى اللسانيون على أن بيداغوجيا الأهداف ترتبط أبستمولوجيا بالنظريات السلوكية التي ترى أن معظم سلوكات الإنسان متعلمة، وهي في الأساس استجابات لمجموعة من المثيرات التي تحددها البيئة، ومن خلال علاقته بالبيئة يتعلم أنماط الاستجابات المختلفة.

أي أن هذه البيداغوجيا قد نشأت في الإطار المعرفي الأنجلوسكسوني عموما والأمريكي بوجه خاص، والذي تأسس وفق مبادئ الفلسفة التجريبية والفكر البراغماتي بالأخص[1].

4-طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء بيداغوجيا الأهداف

إن صعوبة تدريس اللغة سواء في الفهم والتطبيق، أو في طريقة إيصالها من المعلم إلى المتعلم جعلها فرعا من فروع اللغة العربية الذي نال اهتمام المتخصصين بأصول التدريس وطرائقه، ولا شك أن لطرائق التدريس علاقة مباشرة بمدى حب التلميذ لقواعد اللغة أو نفوره منها، ويتبع بعض المدرسين الطرائق التقليدية التي تتفرع إلى قياسية واستقرائية وطريقة أو أسلوب النص وذلك لما تحققه لهم من نجاح في تقديم دروس القواعد.

1-2.<u>التدريس بالطريقة الاستقرائية</u>:

تستند الطريقة الاستقرائية إلى أساس فلسفي مفاده أن الاستقراء والأسلوب الذي يملكه العقل في تتبع مسار المعرفة ليصل به إلى المعرفة في صورتها الكلية بعد تتبع أجزائها، وعليه فهدف الطريقة هو الكشف عن القواعد والحقائق واستخدام الاستقصاء في تتبعها والوصول إليها.[2]

- خطوات الطريقة الاستقرائية:

لهذه الطريقة خمس خطوات، هي كآلاتي:

* التمهيد: بحيث يهيئ المعلم تلاميذه للدرس عن طريق بسط الفكرة أو إلقاء أسئلة ليثير فيهم الذكريات المشتركة التي تشدهم للتعلق بالدرس، ويكون ذهنهم قد استعاد بعض ما يعرفون من معلومات سابقة،

[1] ينظر: رمزية غريب، التعلم، مكتبة الأنجلوسكسونية، ط5، مصر، 1975، ص126.

[2] ينظر: طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع عمان الأردن، ط1، 2009م، ص53.

كأن يذكرهم بدرس الفاعل عن طريق ماهية الجملة الفعلية وأركانها، أو درس الحال عن طريق التذكير بالمنصوبات.

* العرض: هو لب الدرس، إذ يعرض فيه المعلم الحقائق الجزئية أو المقدمات في شكل جمل أو أمثلة نحوية كانت أم صرفية، وتستقرأ الأمثلة عادة من طرف التلاميذ أنفسهم بمساعدة المعلم.

* الربط والموازنة: بحيث تربط الأمثلة ببعضها، وتعني أيضا الربط بين ما تعلمه التلميذ اليوم وبين ما تعلمه بالأمس، فالهدف منها هو أن تتداعى المعلومات وتتسلسل في ذهن المتعلم ليصبح مهيئا لاستنتاج القاعدة.

*التعميم (استنتاج القاعدة): وهنا يستنتج التلميذ القاعدة بمساعدة المعلم وهي ليست ملقنة لهم تلقينا، فالقاعدة هي خلاصة ما توصل إليه المتعلمون.

*التطبيق: ويعد خطوة مهمة لأن دراسة القواعد لا تؤدي ثمارها إلا بالتطبيق عليها، إذ تمثل التطبيقات الجانب العملي لمعرفة مدى استيعاب التلاميذ للدرس[1].

لكن رغم ذلك لا تخلو هذه الطريقة من النقائص كالاعتماد على الحفظ المسبق ودعم التقليد دون الابتكار.

2-2. الطّريقة القياسية:

تعد الطّريقة القياسية من أقدم الطّرق، حيث إنها لعبت دورا كبيرا في التعليم قديما، «والأساس الذي تقوم عليه هذه الطريقة هو القياس، حيث ينتقل الفكر فيها من الحقيقة العامة إلى الحقائق الجزئية، ومن المبادئ إلى النتائج، ومن المعلوم إلى المجهول.»[2]، وهي طريقة «تقوم على حفظ القاعدة منذ البداية ثم الإتيان بشواهد، وأمثلة تثبتها، وهذا يعني أنها تقوم على الحفظ فالطالب ملزم بحفظ القواعد أولا ثم تعرض عليه الأمثلة التي توضح هذه القاعدة أي أن الذهن يبدأ من الكل إلى الجزء»[3].

وما يمكن استنتاجه من هذين التعريفين أن الطريقة القياسية هي الانتقال من العام إلى الخاص ومن الكل إلى الجزء؛ أي إن هذه الصورة ترتكز على أساس شرح القاعدة ثم إثباتها بأمثلة وشواهد.

---

[1] ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص (197،198).

[2] عبد الرحمان كامل عبد الرحمان محمود، طرق تدريس اللّغة العربية، مكتبة لسان العرب، ط1، 2005، ص329.

[3] بلخير شنين، طرق تدريس القواعد النحوية وعلاقتها بفكر ابن خلدون، مجلة الأثر، ع:13، مارس2012م، ص117.

- خطوات الطريقة القياسية:

تتبع الطريقة القياسية الخطوات الآتية:[1]

أ-التمهيد: وهي الخطوة التي يتهيأ فيها التلاميذ للدرس الجديد، وذلك بالتطرق إلى الدرس السّابق، وبهذا يتكون لدى الطّلبة خلال هذه الخطوة الدافع للدرس الجديد والانتباه إليه.

ب-عرض القاعدة: تكتب القاعدة كاملة محددة وبخط واضح ويوجه انتباه الطلبة نحوها، بحيث يشعر الطالب أن هناك مشكلة تتحدى تفكيره، وأنه يجب أن يبحث عن الحل، ويؤدي المعلّم هنا دورا بارزا ومهما في التوصل إلى الحل مع طلبته.

ج-تفصيل القاعدة: بعد أن يشعر الطلبة بالمشكلة يطلب المعلم من طلبته الإتيان بأمثلة تنطبق عليها القاعدة انطباقا تاما، فإذا عجز الطلبة عن إعطاء أمثلة فعلى المعلم أن يساعدهم على ذلك، بأن يعطي الجملة الأولى ليقدم الطلبة أمثلة أخرى قياسا على مثال أو أمثلة المعلم، وهكذا يعمل هذا التفصيل على تثبيت القاعدة ورسوخها في ذهن الطالب وعقله.

د-التطبيق: بعد شعور الطالب بصحة القاعدة وجدواها نتيجة للأمثلة التفصيلية الكثيرة حولها، فإن الطّالب يمكن أن يطبق على هذه القاعدة، ويكون ذلك بإثارة المعلّم للأسئلة التي لها علاقة بفحص القاعدة، واكتشاف نضجها في أذهان الطلبة.

- مزايا الطريقة القياسية وسلبياتها:

أ-المزايا: تتمتع هذه الطريقة بمزايا عديدة أهمها:

-توفر الوقت مما يسمح بإعطاء المزيد من أساسيات العلم، كما تساعد المعلّم على أن ينتهي من المقرر في الوقت المحدد.

-تدرب المتعلمين على تفسير المواقف الجزئية من خلال الموقف العام، أو تصنيف الحقائق الفرعية طبقا للقانون العام.

-تدرب المتعلمين على تحليل الموقف الكلي إلى مكوناته الأصلية، وهذا يساعد المتعلم في تحليل الأمور الحياتية التي يواجهها يوميا[2].

-تصلح للمحاضرات.

-تشرك التلميذ في تنفيذ المنهج.

-تساعد هذه الطريقة كذلك على تدريب الطلاب مهارة الإصغاء والإنصات.

---

[1] طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص(220،221).

[2] علم الدين عبد الرحمان الخطيب، أساسيات طرق التدريس، الجامعة المفتوحة، ط2، 1997م، ص(94،95).

-سهولة إعدادها وتطبيقها.

ب-السّلبيات: رغم أن هذه الطريقة تنطوي على إيجابيات عدة، إلا أنها لا تخلو من سلبيات والتي منها ما يلي:

-وقوف المتعلم موقفا سلبيا منها، فكل همّه الحفظ والمحاكاة العمياء.

-منافاتها لمبدأ التدرج فهي تقدم الصّعب في تقديم القاعدة والتدريب على السّهل من الأمثلة والتّطبيقات[1].

-غير مناسبة في المراحل الأولى من التعليم.

-نسيان التلاميذ للقاعدة لأنهم لم يبذلوا جهدا في استنتاجها.

-تبعد المتعلمين عن اكتشاف القواعد العامة بأنفسهم، لأنهم سيأخذونها مباشرة من المعلم ويحفظونها.[2]

ومن خلال ما سبق نصل إلى أنّ الطريقة القياسية إحدى طرائق التفكير التي ينتهجها العقل، في سبيل الوصول من المجهول إلى المعلوم، وهذه الطريقة تتطلب عمليات معقدة، وذلك لأنها تبدأ بالمجرد أي بذكر القاعدة كاملة ثم الانتقال بعد ذلك إلى القضايا الجزئية.

2-3. طريقة الحوار: (السّقراطية)

أ- مفهومها:

تنسب هذه الطريقة إلى الفيلسوف الشّهير سقراط، لأنّه أوّل من استعمل الحوار على مرحلتين: مرحلة التهكّم، التي تمكّنه من زعزعة ما في نفس صاحبه من يقين يعتقده، ويواصل العمل على ذلك إلى أن يبين له موضع خطئه، ومن ثم يصل بصاحبه إلى مرحلة توكيد الأفكار، إذ بعد أن يبيّن لصاحبه مقدار عجزه عن كشف الحقيقة، يأخذ في إلقاء أسئلة أخرى تتكشّف من خلالها الحقيقة النّهائية؛ أي أنه كان يولد الأفكار بالمحاورة[3].

ب-مراحل الحوار:

أ-مرحلة اليقين الذي لا أساس له من الصحة؛ وهي مرحلة يراد بها إظهار جهل الخصم وغروره وادعائه العلم وقبوله لما يلقى عليه من غير احتكام إلى المنطق والذوق السليم.

ب-مرحلة الشك؛ وهي أن تتوالى الأسئلة والأجوبة بما لا يترك للمتكلم مجالا للثقة في حقيقة ما يعرفه، مما يوقعه في حيرة، ويفتح باب التناقض في عباراته، فيغضب، ثم تشتد رغبته في طلب الحقيقة والعلم.

---

[1] يوسف السيد الصفدي، اللّغة العربية ومشكلاتها التعليمية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية القاهرة، ط1، 1981م، ص77.

[2] فيصل عبود، مقرر طرائق تدريس الفلسفة وعلم الاجتماع، جامعة حماه، كلية التربية، د.ت ص21.

[3] ينظر: وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة/ تخطيطها وتطبيقاتها العامة، ص (179،180).

ج-مرحلة اليقين بعد الشك؛ هي المرحلة التي يتم فيها البحث من جديد في الموضوع، ومعرفة الأمثلة التي توضح الحقيقة وتميزها عن غيرها، وملاحظة ما بينها من أوجه التشابه والاختلاف، والتوصل إلى تعريف منطقي جامع لا سبيل إلى الشك فيه[1].

ج-محاسن طريقة الحوار:

تكمن أهمية طريقة الحوار في كونها مفيدة في جميع مراحل التعليم، حيث إنّ ما فيها من الحرية والتبسيط وعدم التكلف والسرور يجعلها مفيدة للمتعلمين، ومن أهم مميزات طريقة الحوار[2]:

- تعين المدرس على معرفة مقدار المعلومات والحقائق عند الطلاب.
- تساعد المدرس على اكتشاف ما في أذهان التلاميذ من تساؤلات أو أفكار.
- يتحقق بها المدرس من مدى فهم الطلاب للدروس السابقة.
- تعين المدرس على إعمال فكر الطلاب، وربطهم بالخبرات السابقة.
- تعين المدرس على إثارة مشاركة الطلاب، وإقناعهم بضرورة متابعة التعليم وتحصيل المعلومات.

د-عيوب طريقة الحوار:

من محاذير هذه الطريقة أنها تجعل المعلم مصدر المعرفة الوحيد، وأنها قد تكون سببا لنفور التلاميذ من الدرس والمدرس، ولا سيما إذا كانت الأسئلة تسبب لهم السخرية أو تكشف عجزهم، كما قد تكون سببا في ضياع الوقت لكثرة أسئلة الطلاب بقصد إشغال المعلم، وقد تكون أيضا سببا لانعدام الأهداف الخاصة للمعلم، إما لإطالة الإجابة عن الأسئلة أو الإجابة عن أسئلة بعيدة الموضوع المقرر[3].

ومحصّلة القول: إنّ بيداغوجيا الأهداف بالرّغم من أنّها لم تنل حظّها الوافر من التّطبيق، استنادا إلى تبعيّة المعلّمين قبل كلّ شيء إلى ما هو قديم، أي التّدريس بالمضامين، وقد يكون السّبب في ذلك بعض ترسّبات العقليّة العربيّة الّتي ترفض التّجديد، وتتشبّث بالماضي العريق الّذي يُنظَرُ إليه نظرة تمجيد وتعظيم، فعلى الرّغم من ذلك إلّا أنّها لاقت هي الأخرى نصيبها من النّقد، كما أّن تبنيها لمبادئ السّلوكية وإغراقها في إهمال العقل هو ضرب من المخاطرة العلميّة التّعليميّة، لذلك قامت مقاربة جديدة هي المعتمدة حالياً في ميدان التّعليم، هي المقاربة بالكفايات.

---

[1] ينظر: وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة/ تخطيطها وتطبيقاتها العامة، ص 180.

[2] ينظر: عبد اللطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، 2005، ص96.

[3] المرجع نفسه، ص97.

المحاضرة رقم:03

تعليمية اللغة العربية في الطرائق الحديثة (تحليل ونقد)

الكفاءة المستهدفة: التعرف على أهم متغيرات التعليم والتعلم في ضوء المقاربة الجديدة (المقاربة بالكفايات، وبسط سبل التفريق بين المقاربة الجديدة والمقاربات السابقة، وتحليل طرائق التعلم في ضوئها.

توطئة:

من المعروف في عرف التربية والتعليم أن المقاربة بالكفايات هي سياسة تربوية حلت محل المقاربتين السابقتين، ورد فعل على قصورهما، منتقلة بعملية التعليم من المفاهيم السلوكية إلى المفاهيم المعرفية، ومن التعليم إلى التعلم، حيث ركزت على نشاط المتعلم، ومشاركاته الفاعلة في إرساء نظام تعلمي جديد قائم على جهده المكمل لجهد المعلم.

أولا: مفهوم المقاربة بالكفايات:

1-المقاربة:

لغة: وردت في القاموس المحيط على أنّها من الفعل، « قَرُب منه، ككرم، وقَرِبَه، كسَمِعَ، قُرْباً وقُرباناً، وقِرباناً، أي دنا، فهو قريب »[1]، كما ورد في لسان العرب من: القُرْب، نقيض البعد، ...أي دنا [2].

اصطلاحا: «هيّ اقتراب المتعلّم من الحقيقة أثناء توظيف معارفه وحلّ المشكلات المختلفة، وليس الوصول المطلق إليها، أي تقريب المفاهيم إلى ذهنيّة المتعلّم قصد اكتسابها واستثمارها في وضعيّات مختلفة متنوّعة»[3]، فهي بناء تصوّرات حول وضعية مشكل تصادف المتعلّم، فيحاول حله بشكل يسمح بتشكيل ترسّبات علميّة ومعرفيّة تترسّب في ذهنه تسمى الأنماط، وفي وقت معيّن يستعين بها في وضعيّات أخرى حقيقيّة وواقعيّة، فالهدف من وراء المقاربة تعليمياً هو تهيئة المتعلّم لحّل مشكلات قريبة من الواقع.

2-بين الكفاءة والكفاية:

يوجد فرق واضح جلي بين مصطلحي الكفاءة و الكفاية، ويصعب التّمييز بينهما إذا اعتمدنا على بعض التّعريفات الرّائجة الّتي تؤدّي بعض الأحيان إلى اللبس، فالمقصود بالكفاية، أنّ التلميذ لديه ما يكفيه من قدرات ومهارات، أمّا الكفاءة فتهتمّ بالكمّ و النّوع - أي الجودة- وعليه فالكفاءة هيّ: «تجنيد المتعلّم

[1] الفيروز أبادي مجد الدّين محمّد بن يعقوب، القاموس المحيط، تح: محمد نعيم العرقسوسي، بيروت، لبنان، ط5، 2005، ص 123.

[2] ينظر: ابن منظور أبو الفضل جمال الدّين محمّد بن مكرم: لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، دط، دت، ج 1، ص 662.

[3] محمد صالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر، 2002، ص 20.

لقدراته المعرفيّة والفعليّة، وتوظيف فعّال لكلّ الموارد لإيجاد حلّ للمواقف التّعليميّة الّتي تعترضه في المدرسة والحياة اليومية»[1]، في حين تكون الكفاية «جملة قدرات تتيح للمتعلّم أن يؤدّي مهاما وأنشطة معيّنة وفي وضعيّات مختلفة »[2]، فهيّ تهتمّ بالكمّ وتراعي جودة التّحصيل.

فالكفاية يبنيها ويحقّقها المتعلّم بتوجيه من المعلّم، في حين الهدف يحقّقه المعلّم، وعليه يمكن الاطمئنان إلى القول بأنّ كلّ إنسان لديه جملة من الكفايات، فلا يشترط أن يكون الإنسان متعلّماً ليواكب العصر، ويعيش فيه بأمان، ومن هنا تحقّق الكفاية غرضها الحقيقيّ، ومن خلال وضع المتعلّم في وضعيّات مشكل يتمّ اكتشاف كفاياته وذلك من خلال تطوير قدراته ومهاراته العلميّة والمعرفيّة وحتّى المهنيّة وغيرها من القدرات الّتي يتمتّع بها الإنسان.

3-مفهوم المقاربة بالكفايات:

تعدّ المقاربة بالكفايات آخر ما تمخّض عن الإصلاحات التّربويّة في المدرسة الجزائريّة، ومع اكتمال بنود هذه الأخيرة في وجهها النّظريّ كان لابدّ على الجزائر أن تخرج بها إلى الميدان حتى لا تبقى مجرّد حبر على ورق، بل تتعدّى ذلك لتصبح هي السّيّاسة المقارباتيّة المعتمدة، وقد استندت على المبادئ النّظريّة السّلوكيّة والنّظريّة المعرفيّة البنائيّة، والواقع أنّها مجموعة من النّظريّات المعرفيّة التي من بينها النّظريّة البنائيّة "لجون بياجيه"، ومن هذا المنطلق فإنّ بيداغوجيا الكفايات لم تأت من باب دحض أفكار السّلوكيّين ومبادئهم، وإنّما جاءت مصحّحة لبعض الأخطاء الّتي وقعت فيها المقاربة السّالفة الذّكر، ولسدّ الثّغرات المرافقة لها، ويظهر تأثّرها من خلال المحافظة على الأساليب التّقويميّة القائمة على الأهداف والتّقدير الكمّي، إلا أنّ الجديد هو اقتفاؤها أثر الاتّجاه البنائيّ والمعرفيّ القائم على الانطلاق من التعلّم الذاتي والقدرات الفردية الخاصة التي تحثّ على الإدماج، والإنجاز، والتّوظيف، والممارسة النّاجحة، ومواجهة الوضعيّات من خلال إدراكها وفهمها[3].

حيث أصبح المتعلّم رائدا في بناء العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة من خلال إدماجه في عمليّة بناء التّعلّمات واستثمار قدراته العلميّة والمعرفيّة بما يحقّق توظيف مكتسباته ومعارفه، وذلك عبر وضعه في وضعيّات

[1] المرجع السابق، ص 21.

[2] لحسن مادي، المقاربة بالكفايات في مجال التّدريس، على الرابط الجريدة التّربوية الإلكترونية.http// jaridatarbawiya. Blogspot.com ،

[3] ينظر: مليكة جدي، المنظومة التّربوية في الجزائر، من المقاربة بالأهداف إلى الكفاءات الشّاملة، مجلّة آفاق للعلوم، ع 07، جامعة الجلفة، الجزائر، 2017، ص 124.

مستجدّة مأخوذة من واقعه الاجتماعيّ، سعيا منه إلى مواجهتها وحلّها فيكون قادرا على قيّادة العمليّة التّعليميّة، وتكون له الحظوة في بنائها.

والمقاربة بالكفايات في أساسها، «سياسة تربويّة ظهرت في الولايات المتّحدة الأمريكيّة سنة 1968 كردّ فعل على التّقنيات التّقليديّة الّتي كانت معتمدة، والّتي تقوم على تلقين المعارف النّظريّة و ترسيخها في ذهن المتعلّم في شكل قواعد تخزينيّة نمطيّة، فالمقاربة بالكفاءات منهج بيداغوجي يرمي إلى جعل المتعلّم قادرا على مجابهة مشاكل الحياة الاجتماعيّة، عن طريق تثمين المعارف المدرسيّة، و جعلها صالحة للاستعمال والممارسة في مختلف مواقف الحياة اليوميّة»[1]، و هيّ دعوة صريحة لدمج المتعلّم في عمليّة التّعليم وربط محيطه العلميّ و المعرفيّ - أي المدرسة - بواقعه المعاش، بتحويل المعرفة إلى سلوك يعيشه المتعلّم وحتّى تكون حيويّة يجب أن ترتبط بكلّ ميادين الحياة فلا تكون حبيسة الكتب المدرسيّة، وهو ما لا يتحقّق بعيدا عن الوضعيّات التّعليميّة الّتي نستدرجه إليها، «فما الفائدة من وجود تلميذ نظن أنّه يعرف القراءة و الكتابة لكنّه يبقى حائرا في قراءة لافتة بسيطة لاسم محلّ أو متجر أو مؤسّسة، ويعجز عن التّواصل حينما يختار في كتابة رسالة أو توجيه برقيّة أو ملء حوّالة بريديّة»[2]، وهيّ أمور يحتاجها كثيرا في واقعه التّواصليّ، فبدل حشو عقله بالمعارف والمعلومات المتراكمة و المجرّدة من أيّ ممارسة، ينبغي بناء جسر بين جملة التّعلّمات والواقع.

كما سعت الجزائر إلى تطبيق هذه المقاربة في الميدان التّعليميّ، حيث شُرع فيها ابتداء من شهر سبتمبر 2003، وهذه الانطلاقة بمثابة المشعل الّذي أعلن به تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائريّة في كلّ أطوارها، ولتحقيق ذلك بذلت كلّ مجهوداتها لتوفّر كافّة الإمكانيّات والوسائل البشريّة والمادّيّة حتّى تعمّم تطبيقاتها لتشمل جميع المؤسّسات التّربويّة في قطاع التّعليم وتمثّل استراتيجيّاتها تربويّا.

وقد عرّفت بأنّها: « طريقة في إعداد الدّروس والبرامج التّعليميّة، تنص على التّحليل الدقّيق للوضعيّات الّتي يتواجد فيها المتعلّمون أو الّتي سوف يتواجدون فيها، وتحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمُّل المسؤوليّات النّاتجة عنها وترجمتها إلى أهداف وأنشطة تعلميّة»[3].

وهو ما يسمح للمتعلّم بتمثّل استراتيجيّات التّعلّم وتطبيقاتها انطلاقا من مبدأ التّعلّم وليس التّعليم.

---

[1] شفيقة العلوي، المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا تعليم القواعد، مركز البحث العلمي والتّقني لترقيّة اللّغة العربيّة، أعمال الملتقى الوطني حول الكتاب المدرسي في المنظومة التّربويّة الجزائريّة، واقع وآفاق، الجزائر، 2007، ص (64- 74).

[2] عبد العزيز عميمر، مقاربة التّدريس بالكفاءات: ما هيّ؟ لماذا؟ كيف؟ تالة للنّشر، الأبيار، الجزائر، 2005، ص4.

[3] محمد صالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، 2002، ص11.

والمقاربة بالكفايات لم تأت محقّقة للقطيعة المعرفيّة والعلميّة كما يعتقد بعضهم، وإنّما جاءت مصحّحة لبعض الأخطاء وسدّ الفجوات والثّغرات، وتدارك النّقائص وتغطيّتها، وحتّى تحقّق ذلك يجب أن تتّسم بالمرونة والطواعيّة لتستجيب لمستجدّات العصر وتطوّراتها ولا تبقى رهينة الماضي ومطيّاته.

• بالنسبة للمضامين: تنطلق المقاربة من العناصر الآتية[1]:

• تجاوز التراكم الكمي باعتباره يعكس الحفظ والتبعية للملخصات ويهدم بناء استقلالية المتعلم.

• استحضار البعد المنهجي عند تقديم المعرفة ومعالجتها، بما يمكن المتعلم من الاكتشاف وبناء المعرفة انطلاقا من دعامات ووثائق، وعبر سيرورة التفكير ذات الصلة بنهج المواد ودورات تعلمها.

• اعتبار المضمون المعرفي وسيلة تسهم في تحقيق أهداف التعلم وبالتالي بناء القدرات والكفايات.

• اعتبار كتاب التلميذ مصدرا من مصادر المعرفة، التي يتوزع حضورها في صلب الدعامات والوثائق، وفي المصطلحات والمفاهيم.

• التحرر من الملخصات الجاهزة التي تتعارض مع مبدأ الاستقلالية والتعلم الذاتي وتعويضها بالإنجازات والاستنتاجات المتوصل إليها عبر العمليات الفكرية في ضوء الأسئلة المرافقة للدعامات والوثائق، مع الحرص على تدوين ذلك في دفاتر المتعلمين.

• بالنسبة للدعامات والوثائق: انتقاء الدعامات والوثائق لتكون في خدمة أهداف التعلم وذلك وفق ما تقتضيه الخصوصية المنهجية لكل مادة في استثمار الدعامات والوثائق التربوية في بناء أنشطة التعلم حسب ما هو مضمن في مرجعياتها التعليمية.

• وفي ضوء ذلك يبقى دور المعلم توجيهيا، يعتمد في ممارسته التعليمية اليومية على استثمار أساليب التنشيط التي تتلاءم والوضعيات التعلمية التي يقترحها.

• بالنسبة للتقويم: تستدعي طبيعة المقاربة المعتمدة، الاعتماد على التقويم التكويني باعتباره يعطي الأسبقية لوتيرة التعلم والإجراءات والمهام أكثر من النتائج.

[1] المرجع السابق، ص14.

4-دواعي اختيار المقاربة بالكفايات في بناء المناهج التعليمية:

ظهرت المقاربة بالكفايات كرد فعل على بيداغوجيا المحتويات المثقلة بمعارف غير ضرورية للحياة ولا تسمح لحاملها أن يتدبر أمره في الحياة العلمية وكذا لبيداغوجيا الأهداف التي تقدم المادة التعلمية مجزأة، مركزة في ذلك على فاعلية المحتويات. وناظرة في أمر:

- الانفجار المعرفي الذي يشهده العالم اليوم جعل خبراء التربية يفكرون في إعادة بناء المناهج التعليمية على مبادئ مبنية على ما هو أنفع وأفيد بالنسبة إلى المتعلم وأكثر اقتصادا لوقته.

- المناهج التعليمية السابقة مثقلة بمعارف غير ضرورية للحياة ولا تسمح لحاملها أن يتدبر أمره في الحياة العملية.

- النظر إلى الحياة من منظور عملي.

- التخفيف من محتويات المواد الدراسية.

- تفعيل المحتويات والمواد التعليمية في المدرسة وفي الحياة.

- التكوين المتمحور حول الكفاية طموح، لأنه يستدعي القدرة على استعمال المعارف المكتسبة بفاعلية، فمن وجهة نظر الجانب التعليمي يشكل اكتساب الكفايات تحديا أكبر من اكتساب المعارف[1].

وقد جاءت المقاربة بالكفايات لتقترح تعلما مدمجا غير مجزإ، يسهم في ترقية العملية التعلمية، حيث إنه يقوم على:

-إفساح المجال أمام طاقات المتعلم وقدراته، لتظهر وتنفتح وتعبر عن ذاتها.

- بلورة استعدادات المتعلم وتوجيهها نحو الاتجاهات التي تتناسب وما تيسره له الفطرة.

- تدريبه على كفايات التفكير المتشعب والربط بين المعارف في المجال الواحد، والاشتقاق من مختلف الحقول المعرفية الأخرى عند سعيه إلى حل مشكلة أو مناقشة قضية أو مواجهة وضعية.

- تجسيد الكفايات المتنوعة التي يكتسبها من تعلمه في سياقات واقعية.

- زيادة قدرة المتعلم على إدراك تكامل المعارف، والتبصر في التداخل والإدماج بين الحقول المعرفية.

- استخدام أدوات منهجية ومصادر تعلمية متعددة، مناسبة للمعرفة التي يتلقاها المتعلم.

- القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور والظواهر المختلفة التي تحيط به.

[1] ينظر: مختار مراح، كمال راس العين، مقاربة الكفاءات، د.ط، الجزائر، د.ت، ص(3،4).

- الاستبصار والوعي بدور المعلم في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة[1]

فمن سنة إلى أخرى، ومن طور تعلمي إلى آخر، يعاد استغلال المكتسبات المتراكمة تدريجيا وتوضع هذه المكتسبات في خدمة كفاءات أكثر تعقيدا.

5- **مزايا المقاربة بالكفايات**

تساعد المقاربة بالكفاءات على تحقيق الأغراض الآتية[2]:

أ-العمل على إقحام التلميذ في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه، منها على سبيل المثال "إنجاز المشاريع وحل المشكلات". ويتم ذلك إما بشكل فردي أو جماعي.

ب-تحفيز المتعلمين (المتكونين) على العمل: يترتب عن تبني الطرق البيداغوجية النشطة، تولد الدافع للعمل لدى المتعلم، فتخف أو تزول كثير من حالات عدم انضباط التلاميذ في القسم. ذلك لأن كل واحد منهم سوف يكلف بمهمة تناسب وتيرة عمله، وتتماشى وميوله واهتمامه.

ج-تنمية قدرات المتعلم العقلية (المعرفية)، العاطفية (الانفعالية) و"النفسية-الحركية"، وقد تتحقق منفردة أو متجمعة.

د-عدم إهمال المحتويات (المضامين): إن المقاربة بالكفايات لا تعني استبعاد المضامين، وإنما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاياته، كما هو الحال أثناء إنجاز المشروع مثلا.

هـ-اعتبارها معيارا للنجاح المدرسي: تعد المقاربة بالكفايات أحسن دليل على أن الجهود المبذولة من أجل التكوين تؤتي ثمارها، وذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الاعتبار. وبهذا المبدأ في التدريس تسهم بيداغوجيا الكفايات في تنمية فكر المتعلم ودفعه إلى الإبداع.

6- وضعية التقويم في ظل المقاربة بالكفايات:

عندما يتعلق الأمر بتقويم الكفايات فالاهتمام لا ينصب على صوغ أسئلة تتمحور حول المعارف، ولكن يجب أن ينصب الاهتمام على وضع المتعلمين في وضعية معقدة بحيث يدعو حلها إلى تسخير الموارد والمكتسبات التي يتوافر عليها هؤلاء المتعلمون. ووضعية التقويم – في ظل المقاربة بالكفاءات-تسمح

[1] ينظر: فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات –الأبعاد والمتطلبات-، دار الخلدونية، د.ط، الجزائر، 2005، ص22.

[2] ينظر: شريفة معدن وصبرينة حديدان، مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2010، ع:04، ص204.

بالوقوف على مكتسبات المتعلمين بدلالة الكفايات، حيث إن المتعلم يفعّل مجموعة معلومة من الموارد من أجل حل إشكالية مطروحة في سياق معلوم[1].

ثانيا: تدريس اللغة العربية في ضوء المقاربة بالكفايات.

تفرض المقاربة بالكفايات اللجوء إلى طرائق التدريس الفاعلة والنشطة التي تتبنى مبدأ المشاركة والعمل الجماعي وتؤكد على معالجة الإشكاليات وإيجاد الحلول المناسبة لها، هذا وترتكز الطرائق الحديثة على خبرة التلاميذ ومساهمتهم في دراسة الوضعيات وتجعل من المعلم والمتعلم شريكين في العملية التعلمية التعليمية.

ومن الطرائق البيداغوجية الفاعلة التي ينصح المعلم على اعتمادها أثناء التدريس وفق المقاربة الجديدة –الكفايات-ما يأتي:

أ-بيداغوجيا حل المشكلات: يعد أسلوب حل المشكلات من أساليب التدريس الفعالة في تنمية التفكير عند المتعلم ثم إن عملية حل المشكلات توفر الفرصة المناسبة لتحقيق الذات لدى التلميذ وتنمية قدراته العقلية، ويمكن تعريفها بأنها: «طريقة بيداغوجية تسمح للمتعلم بتوظيف معارفه وتجاربه وقدراته المكتسبة سابقا للتوصل إلى حل مرتقب، تتطلبه وضعية جديدة أو مألوفة، يشعر بميل حقيقي لبحثها وحلها حسب قدراته وبتوجيه من المدرس، وذلك اعتمادا على ممارسة أنشطة تعلم متعددة» [2]

ويعرفها آخرون بأنها من الطرائق التي تم التركيز عليها في التدريس بالكفايات وذلك لمساعدة التلاميذ على إيجاد حلول لمواقف المشكلة بأنفسهم، انطلاقا من هذه الطريقة التي تهدف إلى تشجيع التلاميذ على البحث والتنقيب والتساؤل والتجريب [3]

- خصائص طريقة حل المشكلات: وتتميز بمجموعة من الخصائص:

-- إثارة الدافعية للتعلم: فالمشكلة المطروحة تعد حافزا للبحث والتجريب، سواء بدافع التحدي أو بدافع حب الاستطلاع والاستكشاف.

-- تعلم المفاهيم: يتعرض المتعلم أثناء المعالجة والبحث عن الحل أو المشكلة للكثير من المفاهيم التي تمكنه من اكتساب المعرفة.

[1] للاستزادة ينظر: مختار مراح، كمال راس العين، مقاربة الكفاءات، ص 36.

[2] ينظر: العربي اسليماني، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية ، دار كوم، الجزائر، د.ت، ص63.

[3] للاستزادة ينظر: عبد اللطيف بن حسين بن فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، ص125

-- التعلم من خلال العمل: يعد المسعى ن خلال المعالجة العملية أساس اكتساب المعرفة، فالعمل وأجواء الفضول التي يعيشها المتعلم تمكنه من تحقيق نسبة عالية من المعارف.

-- الاستمتاع بالعمل: يتم الإقبال على المشكلة برغبة التعرف على الأشياء الجديدة وتعلم مهارات معينة ن بحيث يؤدي هذا إلى جو استمتاعي بالنسبة للمتعلمين.

- توظيف الخبرات السابقة: وذلك عن طريق الربط بين المعلومات السابقة مع اللاحقة، وجعلها ذات معنى ودلالة.

خطوات طريقة حل المشكلات: لإنجاح هذه الطريقة والاستفادة منها أكثر يجب اتباع الخطوات الآتية[1]:

- الشعور بالمشكلة: مثلا درس الجملة الواقعة مفعول به يمثل مشكلة بالنسبة للتلميذ إذ وجب عليه معرفة ماهية هذه الجملة وما شروطها.

- تحديد المشكلة وصياغتها في شكل إجرائي قابل للحل في صيغة سؤال: عندما تتضح المشكلة ويتكون في شكل سؤال سهل إيجاد الحل لها من خلال البحث أو توظيف خبرات سابقة، فمثلا هات من الأمثلة التالية الجمل الواقعة مفعول به: -قررت في نفسي ألا أظلم أحدا – أدركت أنك لا تتكاسل – علمت أن المحاضرة مفيدة....

- دراسة المشكلة واقتراح فرضيات لها.

- اختيار الفرضيات المناسبة.

- التأكد من صحة الفرضيات المقترحة.

- الوصول إلى حل المشكلة.

أسس ومبررات طريقة حل المشكلات:

تستند هذه الطريقة الحديثة إلى أسس ومبررات تربوية يمكن إدراجها كالآتي[2]:

- أن تتماشى مع طبيعة المتعلمين وتقتضي أن يوجد لدى التلميذ هدف أو غرض يسعى لتحقيقه، فمثلا صعوبة درس التمييز وهنا يكون للمتعلم هدف في أن يستوعب هذا الدرس ويفك مفاهيمه وقواعده وبذلك يكون قد حقق غايته العلمية.

[1] ينظر: محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع عمان الأردن، 2009م، ص(431_433).

[2] ينظر: ذوقان عبيدات سهيلة أبو السميد، استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، دار الفكر، ط1، 2007م، ص147.

- تنمي روح التقصي والبحث العلمي لدى التلاميذ مما يشوقهم ذلك إلى معرفة خبايا الدرس والبحث فيه مطولا.

- تتضمن اعتماد المتعلم على نشاطه الذاتي لتقديم حلول للمشكلات العلمية، فمثلا يطرح المعلم السؤال: ما هو الفاعل؟ وهنا يجد المتعلم نفسه أمام تحدي ومشكلة عليه أن يحلها فيبدأ بإعطاء الإجابات المختلفة وغربلتها ليحصل على الإجابة النموذجية ويكتشفها بنفسه لأنها الأقرب.

ب-بيداغوجيا المشروع:

تعد بيداغوجيا المشروع من أهم الطرق الحديثة في التدريس وتهدف إلى تكوين المتعلم وتعويده الاعتماد على النفس في علاج المشكلات ودراستها والتفكير في حلها.

وقد عُرِف التعلّم بالمشاريع أو التعلم القائم على المشاريع بأنه: «منهج ديناميكي للتدريس يكتشف فيه الطلاب المشاكل والتحديات الحقيقية في العالم المحيط بهم وفي نفس الوقت يكتسب الطّلاب المهارات عبر العمل في مجموعات تعاونية صغيرة »[1]؛ أي أنّ التعلم بالمشروع أساسه البحث والتحقيق فأي مشروع يكلف به الطلبة يرتكز على أسئلة أو مشكلة ما تقود الطلاب في النهاية للوصول إلى المفاهيم المتعلقة بالمادة التي يدرسونها.

3)-2 أنواع المشاريع: قسَّم كلباتريك المشاريع إلى أربعة أقسام هي على النحو الآتي:

أ-مشروعات بنائية (إنشائية): وهي ذات صلة علمية، تتجه فيها المشروعات نحو العمل والإنتاج أو صنع الأشياء (صناعة الصّابون، الجبن، تربية الدواجن، وإنشاء حديقة أو معرض...).

ب-مشروعات استمتاعية: مثل الرحلات التعليمية، والزيارات الميدانية التي تخدم مجال الدراسة ويكون التلميذ عضوا في تلك الرحلة أو الزيارة كما يعود عليه بالشعور بالاستمتاع ويدفعه ذلك إلى المشاركة الفعلية.

ج-المشروعات في صورة مشكلات: وتهدف لحل مشكلة فكرية معقدة، أو حل مشكلة من المشكلات التي يهتم بها التلاميذ أو محاولة الكشف عن أسبابها مثل مشروع لمحاربة الذباب والأمراض في المدرسة.

[1] منال عبد الله زاهد، استراتيجية التدريس بالمشروعات برنامج تنمية مهارات عضوات الهيئة التدريسية بكليات البنات في المملكة العربية السّعودية، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، السعوية، د.ت، ص4.

د-مشروعات كسب المهارات: والهدف منها اكتساب المهارات العلمية أو مهارات اجتماعية مثل: مشروع إسعاف المصابين[1].

3)-3 خطوات إنجاز المشاريع: يقوم المشروع على جملة من الخطوات المتسلسلة و هي كالآتي :

أ-اختيار المشروع: الخطوة الأولى التي تبدأ بها هذه الطريقة هي اختيار المشروع، وهي أهم مرحلة في مراحل المشروع، إذ يتوقف عليها مدى جدية المشروع ولذلك يجب على المدرس هنا أن يختار مشروعا يكون نابعا من حاجات الطلبة، فيه أهداف وظيفية وقيمة تربوية، وأن يؤدي إلى خبرة وفيرة متعددة الجوانب، وأن يكون مناسبا لمستوى التلاميذ، وأن تكون المشروعات المختارة متنوعة، وتراعي ظروف التلاميذ، كما يتم في هذه المرحلة تبصير الطلبة بفائدة كل مشروع ومستلزمات تنفيذه، وأن يشكل المشروع جزءا من المنهج التعليمي.

ب-التخطيط للمشروع: بعد اختيار المشروع يقوم التلاميذ تحت إشراف معلمهم بوضع خطة لتنفيذه، مدركين في ذلك أن نجاح المشروع متوقف على وضوح طريقة التنفيذ، وتتضمن الخطة تحديد الأهداف المرجوة، وتسجيل دور كل تلميذ في العمل على أن يقسم التلاميذ إلى مجموعات وتدون كل مجموعة عملها، أما دور المعلم هنا هو التصحيح والإرشاد وإكمال النقص فقط، كما يتم في هذه المرحلة تحديد الصّعوبات المحتملة وطرائق حلها.

ج-التنفيذ: هنا تنقل الخطة والمقترحات من عالم التفكير إلى حيّز الوجود، أي توضع الخطة موضع التطبيق وهذه المرحلة مرحلة النّشاط والحيوية، حيث يقوم كل طالب بأداء المهمات والأدوار المكلّف بها. أما دور المعلّم هو تهيئة الظروف الملائمة وتذليل الصّعوبات التي قد تواجه الطلبة، كما يقوم كذلك بعملية التوجيه والإرشاد للطلبة والإجابة عن الاستفسارات التي توجّه له، وتشجيعهم على العمل، ويجتمع بهم عند الحاجة لمناقشة الصّعوبات الطارئة فقط.

د-التقويم: حيث يتم هنا تقييم ما وصل إليه التلاميذ أثناء تنفيذهم للمشروع، وهو عملية مستمرة مع يسر المشروع منذ البداية، كما أنّها ترافق مراحله السّابقة كلّها، إذ في نهاية المشروع يستعرض كل تلميذ ما قام به من عمل وما حصّله من فوائد وجدوى.[2]

[1] مهند عامر، التعلم القائم على المشروع، جامعة صحار، 2014م-2015م، ص4-5-6.

[2] ينظر: محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص(419-421).

ج – طريقة المقاربة بالنصوص: الطريقة التكاملية، أو طريقة النصوص المتكاملة، كما هو موجود في بعض الكتب، هي طريقة حديثة في تعليم القواعد اللغوية نحوية كانت أم صرفية، وذلك من خلال النصوص الأدبية الشعرية والنثرية بوصفها وحدة محورية متكاملة البناء تدور حولها الأنشطة اللغوية.

والمقاربة النصية في منهاج اللغة العربية تعني اتخاذ النص محورا تدور حوله جميع فروع اللغة، فهو المنطلق في تدريسها والأساس في تحقيق الكفاءات، وهي مقاربة تعليمية تهتم ببنية النص ونظامه حيث تتوجه العناية إلى مستوى النص ككل وليس إلى دراسة الجملة، أي أنها تقوم على التماسك بين الجمل المكونة للنص ولسياق النص، إذ يعد البنية الكبرى التي تظهر فيه كل المستويات الصوتية والصرفية والتركيبية وكذا الدلالية، فهي طريقة تنطلق من النص وتعود لتنتهي إليه.

في ظل ثورة المعلومات والتفجر المعرفي السّريع الذي يتميز به عصرنا الحالي، أصبح لزاما مواكبة الصيحة التربوية التي تنادي بضرورة تركيز الاهتمام على نشاط المتعلم وفعاليته، من هنا ظهرت مجموعة من الطرائق تسمى أحيانا بطرق "الفاعلية" أو "النشاط"، ومن بين هذه الطرائق نذكر ما يلي:

د-طريقة النشاط:

هي «مجموعة العمليات المعتمدة على النشاط الذاتي والمشاركة الإيجابية للمتعلم والتي تستهدف تفعيل دوره في الموقف التعليمي التعلّمي، من أجل التوصل إلى المعلومات، واكتساب المهارات وتكوين الاتجاهات والقيم بنفسه، وتحت إشراف المعلم وتوجيهه»[1]، وتعتمد هذه الطريقة على نشاط المتعلمين وفاعليتهم، وسميت بهذا الاسم لأنها توجه كل عنايتها على نشاط المتعلم الذاتي وتلبية حاجاته وميوله الحقيقية.

هـ- طريقة العصف الذهني:

طريقة العصف الذهني أو كما يطلق عليها اسم الزوبعة الفكرية هي من أفضل الطرق الحديثة التي تشجع المتعلمين للمشاركة الفعالة في الدرس واستخلاص نتائجه، وتحقيق أهدافه، كما تعدّ هذه الطريقة من الطرق التي تشجع التفكير الإبداعي، وتطلق الطاقات والقدرات الكامنة عند المتدربين في جو يسوده الأمان والحرية، مما يسمح بظهور كل الآراء والأفكار المبدعة لديه، هذه الأخيرة التي تجعله قادرا على التصور والابتكار ومن هنا تتضح بدقة أهمية عملية العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي وحل المشكلات.

[1] محمد السّيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان، ط1، 2011م، ص71.

و- طريقة الوحدات:

تعرّف على أنّها :«تقسَّم المادة إلى وحدات ذات معنى قائم مع الاحتفاظ بانتمائها إلى المفردة الأساسية للوحدات الأخرى فيها من خلال عملية الربط ما بين الوحدات، وترى التربية الحديثة أن الوحدة تنظيم خاص في مادة الدراسة وطريقة في التدريس تضع التلاميذ في موقف تعليمي متكامل يثير اهتمامهم، ويتطلب منهم نشاطا متنوعا يؤدي إلى مرورهم في خبرات معينة»[1]، كما تعرّف كذلك: الوحدة هي نقطة الارتكاز التي تجمع حولها المعلومات و الأفكار المختلفة و قد تكون الوحدة مشكلة، أو خبرة، أو ظاهرة معينة، ويستند اختيار الوحدة إلى الكتاب المدرسي، والمادة الدراسية، مع مراعاة اهتمام الطلبة[2]، أي أن الوحدة هي عبارة عن مشروع يدور حول مفهوم أو مشكلة معينة.

ز- طريقة التعليم المبرمج:

هناك تعريفات عديدة للتعليم المبرمج ولكن جميعها تشق في هدف واحد، وسوف نذكر منها على سبيل المثال كما ورد عند عبد الرحمان كامل بأنه: «طريقة تحاول أن تمكن المتعلم من أن يعلم نفسه بنفسه بواسطة برنامج أعدّ بأسلوب خاص، فهو طريقة من طرائق التعليم الذاتي الفردي، يقوم فيها الخبراء بجهد كبير نسبيا في برمجة المادة الدراسية، ثم يقوم المتعلم بدراستها، ومعنى ذلك أن جهد المتعلم يكاد ينحصر في دراسة المادة وتعلمها، بينما توجد طرق أخرى يقوم فيها المتعلم بالبحث عن المادة وما تتضمّنه من معلومات ومفاهيم»[3].

وهناك طرائق حديثة كثيرة يمكن التفصيل فيها من خلال الحصص التطبيقية، ومن خلال الاطلاع على ما ورد في كتاب اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية لسعد علي زاير وسماء تركي داخل.

[1] عبد اللطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، ص136.

[2] محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرق التدريس، ص424.

[3] عبد الرحمان كامل، أساليب تدريس اللغة العربية لطلاب الدراسات العليا، د.ب، 2005م، ص(120،121).

خاتمة:

يبدو أن كل هذه القراءات لبيداغوجيا الكفايات ترمي إلى إبراز الأهمية التي تحظى بها هذه المقاربة، وتحملها عبء النهوض بمستوى التعليم والتعلم، وإذا أردنا أن نحلل أو نصف هذا الدور المنوط بها، فما علينا إلا أن نعقد المقارنة الموضحة في الجدول الآتي*:

التدريس بالمحتويات	التدريس بالأهداف	المقاربة بالكفايات
1-المعلم مالك المعرفة، ينظمها ويقدمها للتلميذ. 2-التلميذ يكتسب المعرفة ويستهلك المقررات. 3-يرتبط المحتوى بكنوز المعرفة المتوافرة في الكتب والمراجع. 4-عقل التلميذ مستودع فارغ ينبغي ملؤه بكنوز هذه المعرفة 5-في طريقة التدريس: • المعلم عارف والتلميذ جاهل. • المعلم متكلم والتلميذ سامع. • المعلم منتج والتلميذ مستهلك. 6-وسيلة التعليم تكاد تقتصر على الكتاب المدرسي. 7-التقييم يكاد ينحصر في امتحانات مبنية على قياس الحجم المعرفي المخزون في الذاكرة. 8-ترتكز على منطق التعليم. 9-التلميذ مستقبل للمعارف ومخزن لها. 10-البرنامج مبني على أساس المحتويات.	• يركز-خصوصاً-على المعارف. • مقاصد التعلم في غاية الوضوح. • التعلم مجزأ. • الأهداف غير مندمجة. • جد متأثر بالسيكولوجية السلوكية. • يعتمد في تطوره على التمارين النظرية. • يدرك بسهولة تحقيق النتائج. • يندفع إلى النشاط بحافز خارجي. • يرتكز على تعليمات واضحة تساعد على إنجاز الفعل. • تظهر أهمية التعليم التلقيني. • الميل إلى التحليل. • حجم التقييم أقل سعة. • عملية القياس موضوعية. • في بعض الأحيان يحدث شق بين التعلم والتقييم. • التقييم يحدث بصياغة أسئلة وأحيانا عن طريق مشروع. • التقييم معياري: المقارنة بين التلاميذ. • الميل إلى النوعية. • المحتوى (تغطية مجموع محتوى المادة) • يعرف بالنتائج بدلالة الأهداف.	1-المعلم منظم وموجه. 2-التلميذ مساهم فعال في بناء معارفه بمختلف أنواعها. 3-المحتويات تحددها الكفاءة التي يأمل المدرس تحقيقها. 4-التلميذ يعمد إلى البحث والاكتشاف. 5-في طريقة التدريس: التلميذ بصدد اكتساب قدرات ومهارات ومعارف فعلية وسلوكية بمساعدة المعلم. 6-تتعدد الوسائل والأدوات كما تتعدد معايير اختيارها وتوظيفها. 7-التقييم يتصف بالشمولية ولا ينحصر في المعارف وحدها بل يتعداها إلى المعارف الفعلية والسلوكية، بتوظيف قدرات المتعلم ومهاراته. 8-ترتكز على منطق التعلم. 9-التلميذ محور التعلم. 10-البرنامج مبني على أساس الكفاءات. • جد متأثر بالسيكولوجية المعرفية. • يعتمد في تطوره على الأنشطة التطبيقية. • يندفع إلى النشاط بحافز داخلي.

الجدول رقم 01 : يمثل الفرق بين بيداغوجيات التدريس

* تم انتقاء محتويات هذا الجدول من مراجع عديدة مع إجراء تعديلات وتصرف في المادة.

ومن خلال هذا الطرح كله نخلص إلى أن المقاربة بالكفايات ترتكز بالدرجة الأولى على أنشطة التعلم بحيث يتجلى دور المدرس في إرشاد المتعلمين وتوجيههم، وفي خلق مواقف بيداغوجية تظهر حب التطلع والميل إلى الإبداع والاكتشاف والتفكير. وي أن ما يميز هذه المقاربة هو:

- إعادتها الاعتبار لدور المتعلم بحيث يصبح محور العملية التعليمية التعلمية، يشارك في بناء التعلمات، يدمج المفاهيم والأدوات المعرفية.

- حسرها لدور المعلم بحيث يقتصر على تسهيل عملية التعلم، تحفيز المتعلم على بذل الجهد والابتكار، وإعداد الوضعيات التعلمية، ومتابعة مسيرة المتعلم وتقويم مجهوداته.

المحاضرة رقم:04

تعليمية العناصر اللغوية(1): تعليم الأصوات العربية

الكفاءة المستهدفة: أن يتعرف الطالب على النظام الصوتي العربي ومهارات الوعي الصوتي ودورها في تعلم العربية وتعليمها.

توطئة

علم الأصوات علم قديم، اهتم به العرب اهتماماً بالغاً في وقت مبكر؛ حيث يذكر أن الخليل بن أحمد قد فصل القول في أصوات اللغة العربية وبّين مخارجها وصفاتها، ثم جاء بعده تلميذه سيبويه وسلك المسلك نفسه، ثم أصبح الاهتمام بالأصوات ديدن كثير من اللغويين وعلماء التجويد في القديم والحديث.

تمتاز أصوات اللغة العربية بالثبات. وبما أن نقل الأصوات من جيل إلى جيل لا يتم عبر الوصف النظري لهذه الأصوات، بل بالتلقي مشافهة، فإن قرّاء القرآن الكريم هم الذين يعود إليهم الفضل الكبير في حفظ أصوات اللغة العربية وثباتها عبر القرون، وخير من يمثل النطق الصحيح لأصوات اللغة العربية هم القراء الذين جمعوا بين الدراية والرواية.

ولعل الهدف من تدريبات الأصوات هو أن يجيد الدارس، بقدر الإمكان، نطق الأصوات العربية، وأن يميز بينها عند سماعه لها، وليس الهدف وصفها وبيان مخارجها، ولذلك فإنه يستحسن ألا يشغل المدرس الدرس بالحديث النظري عن الأصوات، بل بمحاكاة النطق الصحيح والتدريب عليه.

أولا: الوعي الصوتي وأهميته في تعليم القراءة.

تعد إجادة نطق أصوات اللغة المدخل الصحيح، والطريق الأمثل لتعلم اللغة وإتقانها؛ فمهما كان لدى المتعلم من حصيلة من المفردات والقواعد والتراكيب ومعرفة السياقات اللغوية، يبقى قاصراً عن أداء اللغة ما لم يحسن نطق أصواتها.

وتؤكد الأبحاث التربوية والعلمية على أن النظام الصوتي هو الحجر الأساس في تعلم اللغة بصفة عامة والقراءة بوجه خاص، فالمتعلم القارئ بحاجة إلى تنمية وعيه بمختلف الصور الصوتية للوحدات اللغوية؛ أي كفية النطق بها وحفظ صورها السمعية في الذاكرة، كما يحتاج إلى استحضار السمات الصوتية للكلمات، حينما تمتزج أصواتها وتتناغم.

أي أن الوعي الصوتي أحد المتطلبات السابقة للنمو القرائي، ويمكن أن ينمى من خلال أنشطة تدرب المتعلم على التحليل والتركيب، حتى يتمكن من التمييز والإنتاج على المستوى الشفوي أولا، ثم التعامل مع الرموز المكتوبة ثانيا، وذلك من خلال ربطها بالوحدات الصوتية التي تمثلها[1].

ونظرا لأهمية مهارة الوعي الصوتي؛ يتعين أن تخصص لأنشطته حصص كافية ضمن نشاط القراءة في مراحله المختلفة، ويمكن أن تضم النظر في كيفية إنتاج الأصوات اللغوية وإدراك أوجه التشابه والاختلاف بينها، وتحليل الوحدات الصوتية التي تتكون منها الكلمة، أو تكوين كلمة من مجموع وحدات صوتية مختلفة أو متشابهة، أو إبدال صوت بصوت أو حذف صوت أو إضافة آخر، وغير ذلك.

1- أصوات اللغة العربية:

من المعروف في عرف علماء الأصوات أن الصوت اللغوي هو:«عملية حركية ثقوم بها الجهاز النطقي تصحبها آثار سمعية معينة تأتي من تحريك الهواء فيما بين مصدر إرسال الصوت، وهو الجهاز النطقي، ومصدر استقباله، وهو الأذن »[2]، أي أنها جملة من المنطوقات الصادرة عن الأعضاء المصوتة، التي تستقبلها الأذن لتفك شفراتها.

وينقسم مدرج الأصوات في العربية إلى:

1-1.الصوامت:

هي كل تلك المصوتات التي يصادف خروجها اعتراضا أو قفلا لمجرى الهواء في ممر الجهاز الصوتي، فأينما احتبس نتج صامت، والصوامت العربية هي: همزة القطع- ب –ت- ث- ج –ح – خ – د –ذ ر- ز – س- ش- ص – ض- ط –ظ ع- غ – ف –ق –ك –ل م –ن –هـ و- ي.

1-2. الصوائت: هي تلك الأصوات الطليقة التي تخرج دون أي اعتراض للهواء من قبل ممرات الجهاز النطقي، وهي في العربية نوعان:

- صوائت قصيرة: هي الفتحة والضمة والكسرة.
- صوائت طويلة: هي الألف والواو والياء (الحروف المدية).

[1] عبد الرحمن التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية (مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية)، مطبعة المعارف الجديدة، ط1، الرباط، 2015، ص122.

[2] تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، درا الثقافة، الدار البيضاء، المغرب ،1994، ص 77.

ونشير إلى أن الواو والياء قد تكونان من الأصوات الصائتة (على أنهما مديتان)، وقد تنتميان إلى زمرة الأصوات الصامتة (مثل: ولد ، يوم).

2. مخارج الأصوات الصامتة وصفاتها:

من المتعارف عليه أن الصوامت العربية تحمل صفات خاصة، وتتوزع على المخارج الآتية[1]:

- المخرج الشفوي: (ب: انفجاري مجهور - م: انفجاري مجهور أنفي - و: انزلاقي مجهور).
- المخرج الشفوي الأسناني: (ف: احتكاكي مهموس).
- المخرج بين الأسناني: (ث: احتكاكي مهموس - ظ: احتكاكي مجهور مطبق - ذ:احتكاكي مهموس) .
- المخرج الأسناني: (ت: انفجاري مهموس - د: انفجاري مجهور – ط: انفجاري مهموس مطبق – ض: انفجاري مجهور مطبق – ل: مستمر مجهور – ن: انفجاري مجهور أنفي- ج: احتكاكي مجهور- ر: مكرر مجهور- س: احتكاكي صفيري مهموس – ز: احتكاكي صفيري مجهور – ص: احتكاكي مطبق مهموس).
- المخرج الحنكي: (ش: احتكاكي متفش مهموس- ي: انزلاقي مجهور).
- المخرج الغشائي: (ظهر اللسان مع غشاء الحنك): (ك: انفجاري مهموس – خ: احتكاكي مهموس – غ: احتكاكي مجهور).
- المخرج اللهوي: (ق: انفجاري مهموس).
- المخرج الحلقي المضيق: (ح: احتكاكي مهموس).
- المخرج الحنجري: (هـ: احتكاكي مجهور – ء: انفجاري مهموس)

3. المقاطع الصوتية:

يعرف المقطع الصوتي بأنه كمية من الأصوات المفردة، تتألف من صوت صائت وصوت صامت أو أكثر، ويمكن الابتداء بها أو الوقوف عليها.[2]

3-1.أقسام المقاطع في العربية:

يمكن تصنيف المقاطع الصوتية من خلال معيارين:

أ- من حيث ما تنتهي به:

[1] للاستزادة ينظر: تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، دار الثقافة، الدار البيضاء، ص 80 وما بعدها.

[2] ينظر: رمضان عبد التواب، المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، مكتبة الخانجي، ط3، القاهرة، 1996، ص 101.

- المقطع المفتوح: يرمز له بـ: (ص م – ص م م)، وهو الذي ينتهي بحركة أو بصائت، مثل: نا، ذا (المقطع الحر).

- المقطع المغلق: يرمز له بـ: (ص م ص)، ينتهي بصامت: مثل: عن، من ، قف،(المقطع المقيد).

ب- من حيث الطول:

-المقطع الطويل: من نوع (ص م م) و (ص م ص)، و(ص م م ص) و (ص م ص ص).

- المقطع القصير: من نوع (ص م).

2-3. أهمية المقاطع الصوتية:

تفيد دراسة المقاطع الصوتية في تمييز الكلمات العربية من الأعجمية، فكلمة "سرناجا" مثلا تركيبها غير عربية، لأن تركيبها مكون من مقطع مركب (م ص م م ص ص). كما تفيد أيضا في التعرف على مواضع النبر على الكلمات، أضف إلى ذلك أن التعرف على نظام المقاطع مهم في اكتساب طريقة النطق الصحيحة لمن يتعلم العربية، فأفضل سبيل للتعود على النطق الصحيح للنغمات الصوتية والوقفات الموجودة في لغة ما هي نطق الكلمات أو مجموع الكلمات ببطء مقطعا مقطعا مع الوقفات الصحيحة بين كل مقطع وآخر، وبالممارسة والدربة يصير الأمر لدى الناطقين عاديا وطبيعيا.[1]

4- النبر:

النبر هو« الضغط على مقطع معين من الكلمة ليصبح أوضح في النطق من غيره لدى السامع»[2]

4-1. قواعد النبر في العربية:

- يقع النبر على المقطع الأخير في الكلمة أو الصيغة إذا كان هذا المقطع طويلا.
- يقع النبر على المقطع الذي قبل الأخير في الحالات الآتية:
  - إذا كان ما قبل الأخير متوسطا، والمقطع الأخير

    قصيرا: أخرجت، اشتاق.

    متوسطا: علّم، قاتل، معلّم.
  - إذا كان ما قبل الأخير قصيرا في إحدى الحالتين:

[1] ينظر: إبراهيم نجا، التجويد والأصوات، دار السعادة للنشر، لبنان، ص(30،31). وينظر: أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي عالم الكتب، القاهرة، 1997، ص239.

[2] عبد الغفار حامد هلال، أبنية العربية في ضوء علم التشكيل الصوتي، دار الطباعة المحمدية، مصر، 1979، ص157.

بدئت به الكلمة: كتب، حسب.

سبقه المقطع الأقصر ذو الحرف الوحيد الساكن: انحبس، انطلق.

- إذا كان ما قبل الأخير طويلا، جاز التقاء ساكنين فيه ضرورة، ولم يكن الأخير طويلا؛ أتحاجّوني.

- يقع النبر على المقطع الثالث من الأخير، إذا كان: قصيرا متلوا بقصيرين: علّمك، أو قصيرا متلوا بقصير ومتوسط: لم يصلْ، أو متوسطا متلوا بقصيرين: بيْتكَ، أو متلوا بقصير ومتوسط: مصطفى.
- يقع النبر على المقطع الرابع من الأخير إذا كان الأخير متوسطا، والرابع من الأخير قصيرا، وما بينهما قصيران: بقرة: كلمة[1].

ورغم كل هذه القواعد إلا أن بعض الباحثين المحدثين لا يجدونها دليلا كافيا على وجود النبر في العربية.

5- التنغيم:

يحمل الكلام الإنساني في طياته كثيرا من عناصر الانسجام والتناغم الصوتيين، فالمتكلم الواحد لا يسير على وتيرة واحدة في نطق مقاطع كلامه، فهناك ارتفاع وانخفاض في درجة النطق بالأصوات، وهناك قدر مشترك من العادات النطقية بين أفراد الجماعة اللغوية الواحدة في هذا المجال تكون فوق مستوى الخصائص الفردية. ويطلق على نظام توالي درجات الصوت مصطلح التنغيم[2].

5-1. أنواع النغمات:

- النغمة الصاعدة، تأتي في نهاية الكلام متبوعة بنغمة منخفضة أو عالية مثلها.
- النغمة الهابطة: هي ما نختم به الإخبارية عادة، والجملة الاستفهامية، التي لا نجيب عنها بنعم أو لا.
- النغمة المستوية: تعني وجود عدد من المقاطع تكون درجاتها متحدة، وهي التي نبدأ بها الكلام ونستمر بها من غير انفعال[3].

[1] ينظر: تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ص (172-174).

[2] ينظر: غانم قدوري الحمد، المدخل إلى علم أصوات العربية، دار عمان، ط1، الأردن، 2004، ص242.

[3] ينظر: تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، ص 175.

2-5. أهمية التنغيم في تعلم اللغة:

إن الوعي الصوتي لا يقتصر على الصور الصوتية للوحدات الصوتية فحسب، بل يتعداها إلى استحضار موسيقى اللغة على مستوى الكلمة والجملة، فقد أثبتت الدراسات أن النطق بالصوت لا يمكن فكه عن هذه الموسيقى، فالطفل لا يتعلم الأصوات فقط، بل يتعلم الإيقاع الذي يشعره بالاستفهام أو الإنكار أو التعجب أو الزجر أو الإنذار أو التفاؤل أو غير ذلك.

ثانيا: أنشطة الوعي الصوتي.

يقتضي اقتراح أنشطة للوعي الصوتي جملة من المبتدئ التي ينبغي مراعاتها[1]:

- النطق الصحيح بالصوت مفردا ومركبا، والانتباه إلى ما يطرأ عيه من سمات تمييزية وسط الكلمة.
- الحرص على عدم التوقف في وسط الكلمة.
- تفادي الإسراع في النطق لبيان الصوت بملامحه التمييزية كاملة.
- الحرص على وصل الكلمات.
- النطق بالمتوالية الصوتية مع احترام التنغيم وموسيقى اللغة.
- مطابقة النطق بالمتوالية الصوتية للحالات النفسية.

أما **الأنشطة المقترحة في تعليم الصوت وتعلمه**؛ فهي:

أ- أنشطة التعرف: (باعتماد الاستماع والنطق)

- النطق الصحيح بكلمات وجمل يرد فيها الصوت المعني.
- الإتيان بكلمات يرد فيها الصوت المقصود.
- اللعب بالأصوات أو الألعاب الصوتية.
- ترديد الكلمات المشتركة لفظيا: ضل/ظل، حضر/ حظر، الحض/ الحظ...

[1] ينظر: عبد الرحمن التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، ص 129.

ب- **أنشطة التقطيع**: تقطيع المتوالية الصوتية إلى مقاطع أو كلمات أو جمل تكونها:

- تقطيع مقطع إلى أصوات(صامت وصائت): نحو: مَ= م+ـَ
- تقطيع كلمة إلى مقاطع؛ مثل:(مَكْ/ تَ/ بٌ).

جـ- **أنشطة العزل**: عزل الصوت أو المقطع، أو الكلمة أو الجملة

- استخراج الكلمات التي تحوي الصوت المقصود.
- عزل الصوت المقصود والتعرف عليه من خلال أمثلة يكون فيها في بداية الكلمة أو وسطها أو نهايتها.

د- **أنشطة التمييز:** تمييز الصوت عن باقي الأصوات، لا سيما الأصوات المجانسة التي تتفق في المخرج وتختلف في بعض الصفات، أو المتقاربة في المخرج أو الصفة:

- رفع التباس الصوت عن باقي الأصوات التي تشابهه: س/ ص/ ز – د/ط/ت – خ/غ – ق/ك...
- استبدال صوت بآخر: مثال: إبدال الجيم في "أمواج" بلام لتصبح "أموال".
- حذف الصوت المقصود (كمال ـــــ مال).
- إضافة الصوت المقصود: ما ـــــ جمال).
- ملاحظة الفرق بين صوتين متشابهين (ذليل/ظليل).
- تغيير رتبة الصوت: كتب/ بكت/ تبك).
- وصل الصوت بأصوات أخرى لتشكيل مقاطع أو كلمات.
- تحديد مقطع قصير أو طويل.
- مقارنة مقطعين أو دمج مقاطع لتكوين كلمة. أو تحديد عدد المقاطع في الكلمة.
- تحديد مقطع بالنقر على الطاولة مع كل حركة[1].

[1] ينظر: المرجع السابق، ص (129-131).

وهناك **أنشطة مقترحة في موضوع تعليم النغمات الأساسية وتعلمها:**

- ترديد جمل منغمة بنغمة: الإثبات، الاستفهام، الأمر، التعجب، وغيرها.
- الضغط على جزء من الجملة وتنغيمه بما يناسب.
- وضع النغمة المناسبة للإثبات، النفي، الاستفهام، وغيرها.
- النطق بجملة ذات نغم مناسب للحالة النفسية[1].

خاتمة:

إنّ أهم أنواع تدريبات الأصوات ثلاثة:

-التعرف الصوتي ويقصد به إدراك الصوت وتمييزه عند سماعه منفصلاً أو متصلاً.

-التمييز الصوتي ويقصد به إدراك الفرق بين صوتين، وتمييز كل منهما عن الآخر عند سماعه أو نطقه.

-التجريد الصوتي ويقصد به استخلاص صفات الأصوات وإبرازها في مواضع مختلفة من الكلمة حتى يمكن تمييزها عن غيرها من الأصوات المقاربة لها في اللغة.

من أكثر الصعوبات الصوتية التي تواجه الدارس للغة العربية، التمييز بين الصوائت القصيرة والطويلة المد والتمييز بين أل الشمسية وال القمرية والتنوين، والتمييز بين الأصوات المتشابهة؛ كالتمييز بين السين والصاد وغير ذلك.

[1] ينظر: المرجع السابق ، ص131.

المحاضرة رقم:05

تعليمية العناصر اللغوية(2): المفردات

الكفاءة المستهدفة: أن يتعرف الطالب على أهمية تدريس المفردات وعلى أهم الاستراتيجيات التي تغني الرصيد المعجمي للمتعلم.

توطئة:

ليس الهدف من تعليم المفردات أن يتقن الطالب نطق أصواتها فحسب، أو فهم معناها مستقلة، أو معرفة طريقة الاشتقاق منها، أو مجرّد وصفها في تركيب لغوي صحيح، بل إنّ معيار الكفاءة في تعليم المفردات، هو أن يكون الطالب قادرا على هذا كلّه، بالإضافة إلى شيء آخر هو أن يكون قادرا على استخدام الكلمة المناسبة في السّياق المناسب.

أولا: أسس اختيار المفردات:

1 – الشيوع: تفضل الكلمة الواسعة الاستخدام على غيرها.

2 – التوزّع أو المدى: تفضل الكلمة المستعملة في كل البلاد العربية على الشائعة في بعضها.

3 – الألفة: تفضل الكلمة المألوفة على المهجورة.

4 – الشمول: تفضل الكلمة التي تغطي أكثر من مجال على المحصورة في مجال.

5 – الأهمية: تفضّل الكلمة التي يحتاج إليها الدارس أكثر على غيرها.

6 – العروبة: تفضل الكلمة العربية على غيرها (هاتف أحسن من تلفون)[1].

ثانيا: أساليب توضيح معنى المفردات:

1 – بيان ما تدلّ عليه الكلمة بإبراز عينها أو صورتها إن كانت محسوسة. (قلم)

2 – تمثيل المعنى (فتح الباب)

3 – تمثيل الدور (مريض يشكو من بطنه)

4 – ذكر المتضادات.

[1] محمد علي الخولي، أساليب تدريس اللغة العربية. دار الفلاح، ط1، عمان، الأردن، 2000، ص(67،68).

5 – ذكر المترادفات.

6 – تداعي المعاني (للعائلة تذكر الكلمات: زوج وزوجة وأولاد وأسرة)

7 – ذكر أصل الكلمة ومشتقاتها.

8 – شرح معنى الكلمة بالعربية.

9 – إعادة القراءة وتعدّدها يساعد على معرفة المعنى أكثر.

10 – البحث في المعجم[1].

تتميز اللغة العربية بظاهرة الاشتقاق:

المعلم الكفء يعمل على الاستفادة من هذه الظاهرة في بناء الحصيلة اللغوية لطلابه. ويساعد الاشتقاق في توضيح معاني الكلمات الجديدة؛ فعند ورود كلمة مكتوب مثلاً يستطيع المعلم بيان أصلها (كتب) وما يشتق من هذا الأصل من كلمات ذات صلة بالكلمة الجديدة (كاتب، كتاب، مكتبة...).

يزوّد المعلم الكفء طلابه ببعض الاستراتيجيات التي تعينهم على التعلم. ويمكنه تشجيعهم (فيما يخص المفردات) على إعداد قوائم بالكلمات الجديدة أولاً بأول. وهذه القوائم تساعد الطلاب كثيراً؛ فالتسجيل المنظم المكتوب لهذه الكلمات ييسر عليهم حفظها واستخدامها، ويساعدهم على مراجعة ما كتبوه في فترات متباينة. ومن الأفضل تشجيعهم على تسجيل الكلمة في سياق يوضح معناها. ولا تشجعهم على ترجمة معنى الكلمة (إلا في حالات خاصة) وعندما تكون الترجمة مطابقة للسياق الذي وردت فيه، والإطار الثقافي الذي تعبر عنه.

ثالثا: إغناء الرصيد اللغوي:

يعد تعليم المفردات من المكونات المهمة لدي متعلمي المدارس الابتدائية، ذلك أن التعرف على المفردات بتلقائية في النص، وفهم معانيها يسهم بشكل كبير في تنمية الحصيلة اللغوية، وتسريع وتيرة الفهم القرائي.

وتضم لائحة المفردات التي ينبغي إكسابها للمتعلم منذ المراحل الأولى، لتسهيل عملية التعرف التلقائي على الكلمات أثناء القراءة: أسماء الأشخاص وأيام الأسبوع، والكلمات المألوفة (الأدوات المدرسية وتجهيزات الحجرة الدراسية، ومرافق المدرسة، والمعجم المرتبط بالأسرة والبيت...)، والكلمات الوظيفية (

[1] المرجع السابق، ص82.

الأداتية)، كأدوات الربط وأسماء الإشارة والضمائر المنفصلة والأسماء لموصولة ...، وتتوسع هذه المفردات لتشمل مجالات مختلفة من محيط المتعلم المحلي والجهوي والوطني والدولي تدريجيا عبر السنوات الدراسية[1].

وبصفة عامة؛ يستخدم المتعلم **استراتيجيتين متكاملتين** للتعرف على المفردات:

1- الاستراتيجية المباشرة للتعرف على المفردات:

تشير هذه الاستراتيجية إلى استخدام المتعلم للخصائص الشكلية للكلمات المكتوبة التي تعلمها من قبل لقراءتها، فهي تقوم على التعرف التلقائي والمباشر على الكلمات المألوفة، مما يفرض إغناء الرصيد المعجمي للمتعلم بشكل تدريجي بداية من السنة الأولى، وعلى امتداد سنوات التعليم الابتدائي، وذلك عن طريق:

- تدريس المفردات الشائعة ومعانيها بشكل منتظم.
- جعل تدريس المفردات جزءا لا يتجزأ من التدريس اليومي للغة.
- تقديم فرص متنوعة لتوظيف المفردات المكتسبة.
- قراءة نصوص والاستماع إليها.
- تكرار استخدام المفردات المسموعة[2].

وينبغي على المعلم أن يذكر المتعلمين باستمرار بالكلمات التي سبق أن رأوها، وأن يتعرفوا إليها تلقائيا دون استعمال استراتيجية التهجي.

أمثلة لأنشطة تنمية استراتيجية القراءة الإجمالية للمفردات:

- **الأهداف التعليمية:**

- تثبيت صورة مجموعة من الكلمات في أذهان المتعلمين.
- التعرف التلقائي على الكلمات المألوفة والتلفظ بها.

[1] ينظر: عبد الرحمن التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، ص 133.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص136.

- **الأنشطة:**

- عرض الكلمات على المتعلمين للتعرف عليها معتمدين على صور.
- إظهار كلمة بسرعة ثم إخفاؤها، وطلب التعرف عليها من قبل المتعلمين.
- ربط الكلمات بالصور المناسبة لها، أو العكس.
- عرض جملة مقرونة بصورة توضحها ومطالبة المتعلمين بملاحظة الصورة وقراءة الجملة.
- عرض كلمات مألوفة (بمعزل عن الصور) ومطالبة المتعلمين بقراءتها قراءة إجمالية[1].

2- استراتيجية فك رموز الكلمات أو التهجئة:

ترتكز هذه الاستراتيجية غير المباشرة على المبدأ الأبجدي في نطق الكلمات، من خلال تحويل الحروف إلى ما يقابلها من أصوات، ثم تجميعها في مقاطع بحسب حركات الشكل المتصلة بها، أو بحسب ارتباطها بحركات المدّ، للتلفظ بالمفردة المقصودة، حتى لو كانت جديدة بالنسبة للمتعلمين[2].

خاتمة:

تجدر الإشارة إلى أن الهدف المنشود من إغناء الرصيد اللغوي ليس عدد المفردات الجديدة المكتسبة في كل مستوى دراسي، بل إثراء لغة المتعلم بالمعاني التي تحملها تلك المفردات حتى يساعده ذلك في التعلم بصفة عامة وفي الفهم القرائي بوجه خاص.

[1] المرجع السابق، ص137.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

المحاضرة رقم: 6

تعليمية العناصر اللغوية 3 (مهارة النحو)

الكفاءة المستهدفة: التعرف على مهارة النحو وأهداف تدريسها ومناقشة أهم الطرائق المستخدمة في تدريسها، والصعوبات التي يواجهها متعلم النحو العربي.

توطئة:

أولا: تعريف النحو:

عرفه العديد من العلماء القدماء والمحدّثين وعلى رأسهم ابن جني الذي يقول فيه: "هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه، من إعراب وغيره كالتشبيه والجمع، والتحقير والتكسير، والتركيب وغير ذلك ..."[1] وقد أكّد العديد من الباحثين أن تعريف ابن جني هو أفضل تعريف، إذ إنه جمع فيه بين النحو والصّرف معا، كما بيّن فيه كذلك أن هذا الأخير وسيلة وليس غاية، فتعريفه دقيق وشامل.

ثانيا: الفرق بين النّحو العلمي والنّحو التّعليمي:

فرّق تمّام حسّان بين النّحو التّعليمي والنّحو العلمي مبينا «أنّ الأوّل قياسي، والثّاني استقرائي، والأوّل معياري، والثّاني وصفي، والأوّل قاعدة تُراعى، والثاني بحث يسجّل اللّغة أثناء عملها في مرحلة من مراحل وجودها»[2]. وبتعبير آخر يُمكن التّمييز بين النّحو العلمي والنّحو التّعليمي فيما سيأتي:

1-النّحو العلمي: يقوم على نظرية لغوية تُنشد الدّقة في الوصف والتّحليل والتّفسير، وتتّخذ لتحقيق ذلك أدقّ المناهج، من أهدافه الاكتشاف المستمرّ والخلق والإبداع.

2-النّحو التّعليمي: يرتبط بالعملية التّعليمية؛ إذ يُمثّل المستوى الوظيفي لتقويم اللّسان، وسلامة الخطاب، وأداء الغرض، يرتكز على ما يحتاجه المتعلّم، يختار المادّة المناسبة من النّحو العلمي، مع تكييفها تكييفا محكما طبقا لأهداف التّعليم وظروف العملية التّعليمية. فالنّحو التّربوي يقوم على أسس لغوية ونفسية وتربوية وليس مجرّد تلخيص للنّحو العلمي. فعلى هذا المستوى ينبغي أن تنصبّ جهود التّيسير[3].

ونخلص إلى أنّ مصطلح النحو لم يكن متّسما بالثّبات، ففي البداية عند القدماء كان يطلق على التغيير الذي يطرأ على أواخر الكلمات من حيث الإعراب والبناء، ثم بعد ذلك أصبحت النظرة أوسع

[1] ابن جني، الخصائص، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت ،2001، ج1، ص88 .

[2] تمام حسان، منهج النحاة، حوليات دار العلوم، (1969-1970)، ص35.

[3] ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، النحو العلمي والنحو التعليمي وضرورة التمييز بينهما، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، ع:17، س9، الجزائر، 2013، ص10.

لتشمل مباحث النحو والصّرف معا، ذلك أنّ العرب منذ القديم عنوا باللّغة وحاولوا الحفاظ عليها عن طريق هذا الأخير.

ولا يمكن أن نتجاوز في هذا المقام مركبا اصطلاحيا يشيع استخدامه في مراحل التعليم المختلفة هو:

قواعد اللغة: يقصد بالقواعد اللغوية؛ النحو والصرف حيث يمثّلان القاعدة الأساسية في اللغة العربية، ويعرّفها أهل اللغة بأنّها: «قانون تأليف الكلام وبيان لما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة، والجملة مع الجملة حتى تتسق العبارة وتؤدي معناها». وتعرّف قواعد النحو والصرف على أنها: «قواعد يعرف بها أحوال أواخر الكلمات العربية التي فصلت بتركيب بعضها من بعض، من إعراب وبناء وما يتبعها مع مراعاة تلك الأحوال بحفظ اللسان عن الخطأ والنطق، ويعصم القلم من الزلل في الكتابة التحرير»[1]، وعليه فالقواعد اللغوية وسيلة من الوسائل التي تعين المتعلم على التحدث والكتابة بلغة صحيحة.

إنّ الهدف الأسمى الّذي من أجله وضعت هو معرفة أسرار التّركيب القرآني وفهم معناها فهما صحيحا، كما جاء في مناهج السنة الأولى ثانوي ، بمعنى أنها تدرس على أساس أنها وسيلة وليست غاية، ولذلك ينبغي أن لا ندرس منها إلا القدر الذي يعين على تحقيق هذا الغرض أي النظر إلى النشاط من منظور علمي تماشيا مع مبادئ المقاربة بالكفايات وأسسها ، لذا يجدر على مدرسيها العمل بكل الأنواع والطرق لتسهيل هذه القواعد مع التركيز على النماذج المتصلة بحياتهم وميولاتهم ، وعرض المادة النحوية والصرفية بصورة مبسطة لتسهل على المتعلمين و يحسن استيعابها.

ثالثا: أهمية تعليم النحو.

إن أهمية تدريس النحو تكمن في تكوين الملكة اللسانية الصحيحة لا لحفظ القواعد المجردة، فالعربي الأول الذي أخذت اللغة عنه لم يكن يدري ما الحال وما التمييز، ولم يعرف الفرق بين المبتدأ والفاعل، فكل هذه أسماء سمّاها مشايخ النحو عندما وضعوا قواعد اللغة لحفظها من اللحن. لهذا كان الغرض الذي وضعت هذه القواعد لأجله هو خدمة اللغة العربية في مستوياتها المختلفة[2].

أما أهمية تدريس نشاط القواعد بصفة عامة فتكمن في سلامة التعليم حديثا وكتابة، إلى جانب فهم الأفكار وإدراك المعاني بيسر، لهذا فهي تحتاج إلى «كثرة التدريب وملاحظة طرائق استعمال اللغة في

[1] ينظر: زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعارف الجامعية، الإسكندرية، 2005 ص201.

[2] ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي للطّبع والنّشر، القاهرة، مصر، د ط، 2006، ص (323،324).

نصوص ومواقف لغوية حية تمكّن المتعلمين من فهم القواعد واستخدامها استخداما سليما»[1]. أي أنّ معرفة القواعد اللغوية ودراستها ضرورة ملحة لكل متعلم وكاتب، فهي وسيلة لإتقان مهارات اللغة العربية وتقويم ألسنة الطلبة وتجنبهم الخطأ في الكلام والكتابة.

رابعا: أهداف تدريس النحو:

تختلف أهداف تدريس النحو باختلاف المرحلة التي يدرس فيها، لكن يمكن أن نذكر أهمها على الّنحو الآتي:

1-الأهداف العامة: تعد القواعد النحوية والصرفية وسيلة لضبط الكلام، كما تعد مؤشر علمي لتقويم الألسنة، وكتابة الخطابات بسبل سهلة ويسيرة، وفي هذا السياق قال ابن خلدون: «إنّ النحو من علوم الوسائل وليس من علوم المقاصد و الغايات» [2] .

وأهمية نشاط القواعد لا تخفى على أحد إذ تعد اللبنة الأساسية لبناء قوانين النطق والكتابة لأنهما المفتاحان اللذان يمكّنان الدارس من بقية النشاطات اللغوية الأخرى، ومن هنا تتسلل إلى أذهاننا فكرة أن الجاهل لقواعد اللغة لا يستطيع فهم الخطابات ومقتضياتها ولا يتمكن من الولوج إلى صميم الحياة العلمية خاصة إذا احتوى الخطاب أو الكلام على المجازات والإيحاءات وأساليب التقديم والتأخير التي لا يفهمها إلا من أبحر في هذا العلم.

3-الأهداف الخاصة: هي التي من أجلها يحضّر المعلم درسه لتقديمه للتلاميذ، وتختلف باختلاف الموضوع وطبيعة العرض والطريقة المعتمدة في ذلك، ويختلف الغرض من تدريس قواعد اللغة العربية في المرحلة الثانوية عن المراحل التعليمية الأخرى وذلك لاختلاف أعمار المتعلمين وقدراتهم، ومن بين أهم الأهداف التعليمية الخاصة ما يلي:

1-تعميق الدراسة اللغوية عن طريق إنماء الدرس النحوي للتلاميذ، إذ يحملهم ذلك على التفكير وإدراك الفروق الدقيقة بين الفقرات.

2-زيادة قدرة التلاميذ على تنظيم معلوماتهم مع تعويدهم على الدقة والملاحظة والموازنة، فدراسة النحو والصرف تقوم على تحليل الألفاظ والجمل وإدراك العلاقات بين المعاني والتراكيب[3].

وعليه يمكن القول بأن تحديد موضوعات النحو والصرف التي ينبغي أن نعلّمها للتلاميذ يجب أن تسبق بأبحاث علمية تستهدف معرفة الأساليب الكلامية والكتابية التي تشيع لدى المتعلمين، والصعوبات التي

[1] عائشة حوري، تحليل محتوى كتب القواعد النحوية في المراحل الدراسية في الجمهورية العربية السورية، مجلة جامعة دمشق، مج 26، 2010، ص 131.

[2] ابن خلدون، المقدمة، ج2، ص 731.

[3] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 336.

يجدونها في التعبير عن أفكارهم بجمل سليمة، فإذا عرفنا هذه الصعوبات أمكن لنا أن نتخير الموضوعات التي تساعدهم في إنتاج وتحليل أفكارهم حتى نصل إلى تحقيق الأهداف المنشودة سواء أكانت عامة أم خاصة.

خامسا: علاقة النحو بالمهارات اللغوية:

يرتبط النّحو ارتباطا وثيقا بالمهارات اللّغوية، فهو يقوم بتنمية قدرة الطلاب على فهم ما يسمعون فهما دقيقا وترسيخه في أذهانهم، كما أنه وسيلة لمساعدة الطلاب على صحة القراءة والكتابة أو بالأحرى إنّ النحو قد جاء ليضبط اللّغة من اللّحن سواء كان ذلك في شكلها المسموع أو المنطوق أو المكتوب.

سادسا: طرائق تدريس النحو

تقسم طرائق التدريس على أساس الدور الذي يقوم به كل من المعلم والمتعلم:

1-طرائق قائمة على جهد المعلم:

1-1. طريقة المحاضرة (الإلقاء): هي: «طريقة تقليدية في الواقع، وفيها يلقي المعلم إلقاء يعتمد فيه على نفسه دون اهتمام بالطالب، بمعنى أن النّشاط فيها قاصر على المعلّم وحده، وما على المتعلم إلا الإنصات الكامل والالتزام بما يقال له»[1]. ومن أمثلة هذه الممارسات ما يلي:

-يتحدث المحاضر بينما يصغي الدارسون في خضوع.

-يختار المدرس ما يريد، ويطبق رغباته، وعلى الدارسين أن يرضخوا لتلك الرغبات.

- يختار المدرس محتوى البرنامج الدراسي دون استشارة الدارسين، وعليهم أن يتكيفوا مع هذا المحتوى.

-المدرس هو موضوع العملية التعليمية، في حين أنّ الدارسين ليسوا إلاّ مجرد أشياء[2].

1-2. الطريقة القياسية: سبق التفصيل فيها، وهي طريقة عقلية لأنها إحدى طرائق التفكير التي ينتهجها العقل، في سبيل الوصول من المجهول إلى المعلوم، وهذه الطريقة تتطلب عمليات معقدة، لأنها تبدأ بالمجرد أي بذكر القاعدة كاملة ثم الانتقال بعد ذلك إلى القضايا الجزئية، وأنّ هذه الطريقة تصلح للتعليم الجامعي، لأن الطّالب في الجامعة يكون مهيأ وقد درس تلك القواعد النحوية في المراحل السّابقة مما يجعله يتجاوب مع هذه الطريقة بسهولة ويسر.

[1] طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللّغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص91.

[2] صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقية، ص58.

2-طرائق قائمة على جهد المعلم ونشاط المتعلم:

2-1. الطريقة الاستقرائية:

الطريقة الاستقرائية طريقة سبق التعريف بها، حيث إنها تقوم على الانتقال من الجزء إلى الكل، أي تنطلق من الأمثلة وشرحها أو تبسيطها، حيث يشارك المتعلم في مناقشة الأمثلة مع الأستاذ للتوصّل في الأخير إلى استنباط القاعدة وتدوينها، ومن ثم إنجاز التمارين.

2-2. الطريقة المعدّلة بالنصوص:

سميت هذه الطريقة بالمعدلة نتيجة لتعديل الطريقة الاستقرائية، حيث يتم فيها الاعتماد على نصوص اللّغة القصيرة، ويتوقف نجاحها على المعلّم، لأن إدارة درس القواعد بهذه الطريقة يتطلب وعيا خاصا منه، ومهارة يستند إليها في ربط القواعد باللّغة، بحيث لا ينسى المعلّم بعدين أساسين في حصة القواعد، وهما مرتبطان ببعضهما أشد الارتباط بعد القاعدة النحوية المستهدفة، وبعد القيم المحمّلة على الأمثلة، وبهذا تتكامل الناحية العلمية مع الناحية التربوية [1].

2-3.الطريقة الاستجوابية:

طريقة قديمة قِدَم التربية نفسها، ولا تزال هذه الطريقة شائعة حتى يومنا الحاضر، لأنها أداة لإنعاش ذاكرة المتعلمين ولجعلهم أكثر فهما بل ولتوصيلهم إلى مستويات عالية من التعليم[2].

وتعدّ طريقة الأسئلة مؤشرا من مؤشرات الكفاءة الجيّدة في التدريس، لذلك تطوير عمليات التدريس مرهون بتركيز الاهتمام على الاستجواب، كما أن الاستجواب الناجح لا يعني كثرة الأسئلة، وإنما مرتبط بنوعية الأسئلة، وطريقة صياغتها وإلقائها بشكل مشوق يجذب انتباه التلاميذ ويحرك تفكيرهم، فنجاح كل معلم في مهمته التعليمية يتوقف على إتقان فن الاستجواب لذلك قيل: "من لا يحسن الاستجواب لا يحسن التدريس".

2-4. طريقة الاكتشاف:

تغاير طريقة التعلم بالاكتشاف الطرق التقليدية في التدريس، فهي من أبرز الاتجاهات الحديثة في التدريس، يرجع الفضل في انتشارها إلى العالم برونر، الذي أن الاكتشاف يتكون عند مواجهة التلميذ للمشكلة أو الموقف المشكل فيبحث التلميذ عن طرق الحل أو إعادة الحل، مما يزيد قدراته على التفكير.[3]

[1] إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللّغة العربية، مركز الكتاب للنشر، ط1، القاهرة، 2005م، ص286.

[2] ينظر: ماجد أيوب القيسي، المناهج وطرائق التدريس، دار أمجد للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2018م، ص (114،115).

[3] ينظر: وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، ص212.

ويقصد باستراتيجية الاكتشاف: "عملية تفكير يعيد فيها المتعلم بناء المعلومات السابقة تمكنه من تكوين مفاهيم أو علاقات أو مبادئ جديدة، وأن يصل التلميذ إلى المعلومات بنفسه، معتمدا على جهوده وعمله وتفكيره ولذلك إنها من أهم الاستراتيجيات التي تنمي التفكير والاستقصاء"[1].

5-2. الطريقة الاقتضائية:

يرجع سبب تسميتها إلى: "أنّ القواعد النحوية تدرس وقت اقتضائها أي عرضها أثناء دروس القواعد أو النصوص أو الأدب تدريسا بخطوات عملية دون أن تخصِّص حصصا لذلك"[2]، وإنّ هذا التدريس يقتصر على مجال المراجعات النّحوية لموضوعات سبق وأن درسوها، وهذه الأخيرة متّبعة في الكليات والمعاهد أكثر من المدارس الثانوية والابتدائية، حيث يقوم المعلم هنا باختيار قطعة أدبية تحتوي على تطبيقات كثيرة على قواعد سبق دراستها، وقد تكون هذه القطعة شاملة لجملة من العناصر للموضوع الجديد.

خاتمة:

النحو عماد اللّغة العربية وذروة سنامها، ولا يمكن الاستغناء عنه، فهو السّبيل الأساسي في صيانتها من الفساد واللّحن، وهو الذي يعمل على المحافظة على وجودها ودوامها، وأما تعليمه فقد بات من الضروريات العملية، وتبسيط طرائق تدريسه وتيسيرها، كلّ هذا وذاك يسهم بشكل كبير في استيعاب دروسه والاستفادة منه في الممارسات اللّغوية.

[1] إيمان محمد سحتوت، زينب عباس جعفر، استراتيجيات التدريس الحديثة، مكتبة الرشد، ط1، الرياض، 2014م، ص198.

[2] ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو في ضوء الاتجاهات الحديثة، تق: حسن شحاتة، الدار المصرية اللّبنانية، ط1، 2002م، ص70.

المحاضرة رقم:07

تعليم مهارة الاستماع

الكفاءة المستهدفة: تحديد المصطلحات والتعرف على أهم مهارات الاستماع وأنواعه وطرائق تدريسه أهميته وأهدافه والمعيقات التي قف عائقا في طريق تنميته.

توطئة:

من المعروف أن تعليم اللغة عند الطفل مرتبط بنمو طاقاته السمعية وتطويرها لأنه بالعادة يعمد تقليد الأصوات التي يسمعها أو يحاكيها، لذا فإن تربية الأذن على السمع مدخل ضرري لولوج المتعلم إلى عوالم اللغة بمختلف فروعها، فالأذن ليست ممرا أجوف لعبور الأصوات، وإنما هي نافذة تنفذ منها أصوات الحروف وصورها، وهي أيضا نقطة البداية في عملية التعلم، والمنطلق السليم له، ونظرا لأهمية ملكة السمع نجد أن المولى -عز وجل- بجّلها على غيرها من الملكات الأخرى في أكثر من موضع في القرآن الكريم ، حيث يقول تعالى: **[واللهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لاَ تَعْلَمُونَ شَيْئا وَجَعَلَ لَكُم السَّمْعَ وَالأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُون]**(سورة النحل، الآية 78).

أولا: مفهوم مهارة الاستماع

بما أن الاستماع هو أول المهارات اللغوية التي نتطرق إليها، فالواجب أن نتعرف على مصطلح "مهارة" أوّلا، وما يرتبط به من مصطلحات في ضوء المقاربة بالكفايات، ثم نتعرف على مفهوم المهارة اللغوية، لنتطرق بعدها إلى مفهوم الاستماع.

1- مفهوم المهارة:

_ **لغة:** "الحذق في الشيء[1].

_ **واصطلاحا** يشير أحمد رشدي طعيمة في كتابه " المهارات اللغوية إلى تعريفات المهارة لدى عديد الباحثين، نذكر منهم "مان" الذي يرى أن المهارة: «تعني الكفاءة في أداء مهمة ما. ويميز بين نوعين من المهام

[1] ابن منظور، لسان العرب، مج14، ص142. مادة (م ه ر)

أحدهما حركي والثاني لغوي»[1]. وهي عند "جود Good" في قاموسه للتربية: «الشيء الذي يتعلمه الفرد ويقوم بأدائه بسهولة ودقة، سواء كان العمل جسميا أو عقليا »[2].

ومن هنا فإن المهارة في جوهرها أداء متقن أو فعل موجه ومحدد يعتمد على السهولة وتوفير الجهد والوقت.

2- <u>الفرق بين الملكة والمهارة والقدرة:</u>

غالبا ما يلتبس الأمر على الباحث في تحديد جوهر الفرو قات بين هاته المصطلحات، لذا فإنه يمكن رصد بعض منها فيما يأتي:

أ. الملكة: "صفة راسخة في الذهن"[3]، موجودة لدى خاصة الناس، تحدث عن طريق التكرار وهي أعلى درجة من المهارة، كما تترجم عن طريق الأداء.

ب . المهارة: هي الأداء في حد ذاته، "وهي أقل تحديدا من القدرة"[4].

ج . القدرة: "استعداد عام عند كل إنسان يدخل في كل مجالات اللغة ومنا شطا[5]. وتعدّ المهارة أحد أجزاء القدرة ومكوناتها.

وتتعدد المهارات بتعدد مجالاتها، ولعل أهمها؛ ما يخص الجانب اللغوي كالمهارة اللغوية.

3- مفهوم المهارة اللغوية: "هي أداء لغوي يتسم بالدقة والكفاءة فضلا عن السرعة والفهم"[6].

4- مصطلح الاستماع والتداخل المصطلحي (تحديد المفاهيم)

4-1.مفهوم الاستماع:

لغة: من الفعل سمع، يقول ابن منظور: «سمع، السمع حس الأذن " أو ألقى السمع وهو شهيد"، والسمع أيضا الأذن وجمعها أسماع، والسامعتان الأذنان من كل شيء سمع، والمسمع هو آلة السمع»[7].

السمع: هو حاسة من الحواس الخمس، يتم عن طريق الأذن التي تستشعر الصوت وتلتقطه، وينتهي بمركز السمع بالمخ.

والسماع: هو مجرد استقبال الأذن لذبذبات صوتية من مصدر معين دون إعارتها اهتماما مقصودا.

---

[1] رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص 29.

[2] المرجع السابق، ص 30.

[3] علي بن محمد الشريف الجرجاني، كتاب التعريفات، مكتبة لبنان، لبنان، 2000، ص 247.

[4] زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د.ط، 1429هـ/ 2001م، ص 15.

[5] المرجع نفسه، ص15.

[6] المرجع نفسه، ص 13.

[7] ابن منظور، لسان العرب، مج 14، ص256.مادة (س م ع).

والإصغاء: درجة من درجات الاستماع يعول عليه في التركيز على ما نسمع (الانتباه).[1]

أما **الإنصات** فنفسره من خلال الآية الكريمة: «**وَإِذَا قرِئَ القُرْآنُ فاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُون**» (سورة الأعراف، الآية 204). فهو -إذا-درجة من الاستماع تتطلب انتباها وتركيزا أكبر، ويتميز بالاستمرارية عكس الاستماع قد يتوقف للحظات.

أما **الاستماع**: فيكون منقطعا؛ كاستماع التلاميذ لشرح الدرس. ويعد الاستماع ركيزة أساسية في عملية التواصل بغض النظر عن كونه الحاسة الرئيسة التي تحدث وفق عملية ذهنية لدى الإنسان، فهو **اصطلاحا** «عملية عقلية مركبة متعددة الخطوات، بها يتم تحويل اللغة إلى معنى في دماغ الفرد وظيفيا، لذا فإنّ الاستماع يعني أكثر من السماع الذي قد يختلط به في استعمالات الكبار والصغار»[2].

والاستماع أيضا «هو الطريق الطبيعي للاستقبال الخارجي، لأن القراءة بالأذن أسبق من القراءة بالعين، فالوليد يسمع الأصوات ثم ينمو فيسمع الكلمات ويفهمها قبل أن يعرف القراءة بالعين، والبشرية بدأت بالأذن حين استخدمت ألفاظ اللغة وتراكيبها»[3]

2-أنواع الاستماع:

الاستماع فن لغوي يمكن أن يصنّف وفق مجموعة من المعايير، أهمها[4]:

2-1. **معيار الغرض**: يقسم الاستماع تبعا لأهدافه إلى:

أ- استماع وظيفي: هو نوع يمارسه الفرد في حياته من أجل قضاء حوائجه ومتطلباته (المحاضرات مثلا).

ب- استماع تحصيلي: هو كل استماع يجري بغرض تحصيل المعارف والمهارات، ويتطلب التشديد على المادة المسموعة(التركيز)، وتحليل أفكارها الجزئية، وتحديد معناها في ضوء السياق الذي وردت فيه، وغالبا ما يكون ذلك في الندوات والملتقيات وقاعات التدريس والمحاضرات.

ت- استماع استمتاعي: هو استماع للمتعة، يقبل الفرد عليه عن رغبة وميل، وقد يجمع بين نوعين أو أكثر إذا كان المسموع ضمن ملتقى أو محاضرة معينة، وقد يسمى أيضا بالاستماع التذوقين، لأن المستمع في وضع تذوق لما يسمعه.

---

[1] ينظر: عبد الرحمن التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، ص 100.

[2] راتب قاسم عاشور، محمد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2005، ص105.

[3] جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، ط 14، دمشق، 2018، ص90.

[4] ينظر: أحمد صومان أساليب تدريس اللغة العربية، دار نهوان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009، ص(147-231)، بتصرف. وينظر أيضا: محسن علي عطية مهارات الاتصال اللغوي وتعليمه، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2008، ص 230.

ث- استماع نقدي/ ناقد: استماع يعقبه تحليل لما تم الاستماع إليه والرد عليه ومناقشته ونقده من خلال إبداء الأثراء حوله. ويرتكز هذا النوع على الإصغاء والفهم الجيد لطبيعة الموضوع، كما يتطلب المقارنة

2-2. معيار المهارة:

أ- استماع استنتاجي: يتطلب هذا النوع عملية استنتاج الأفكار التي تضمنها المسموع.

ب- استماع نقدي: يقوم هذا النوع على الموازنة والنقد، ويعمل على اتخاذ القرار وحسم المواقف تجاه المسموع المقصود في موضوع معين، ويرتكز على المناقشة والتحليل والرد والنقد عن طريق الموازنة بين الأفكار الواردة فيه.

ج- الاستماع التذكّري: يعتمد هذا الاستماع على استرجاع ما تم الاستماع إليه وتذكر تتابع أحداثه واستعادة أجزاء معينة، وفي ذلك محاولة لتذكر مضمون المسموع ولو ملخصا.

د- الاستماع التوقّعي: ينصرف فيه ذهن السامع إلى توقع ما سيقوله المتحدث، وما يعرضه في الحديث.

2-3. معيار موقف المستمع:

أ- استماع دون حديث: يكون في بعض مواقف التحصيل، كما هو الشأن بالنسبة للمحاضرات التي تلقى على الطلبة وغيرهم.

ب-استماع وتكلم (استماع وتحدث): يكون المستمع هنا مطالبا بالمناقشة والاشتراك في الحديث والردّ على المسموع، مع الالتزام بآداب الاستماع.

وقد تكون هناك أنواع أخرى من الاستماع؛ كالاستماع العلاجي والاستماع الازدواجي (أي الاستماع إلى شخصين في آن واحد).

3- مكونات عملية الاستماع:

يتكون الاستماع من أربعة عناصر، لا ينفصل أحدها عن الآخر[1]:

أ/ فهم المعنى الإجمالي: يتم ذلك من خلال ما يسمى بالانتباه السمعي؛ أي التمييز الصحيح بين الرموز اللغوية واستخلاص الأفكار الأساسية والتفاعل مع تسلسلها وإدراك العلاقات القائمة بينها، للخروج بفكرة عامة تحمل دلالة في نفس المستمع، وكل ذلك يتطلب كفاءة استماعية تجمع بين الربط الذهني والسمعي للأفكار.

[1] ينظر: نبيل عبد الهادي وآخرون، مهارات في اللغة والتفكير، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان، الأردن، 2003، ص159.

ب/ تفسير الحديث والتفاعل معه: تخضع هذه العملية أو المهارة للخبرات الشخصية في المجال المعرفي ولعوامل مهارة الاستماع، التي تتوقف بدورها على الجانب اللغوي للمستمع، من حيث مدى إلمامه برصيد لغوي وظيفي يمكنه من استرجاع المكتسبات وتوظيفها في السياق الكلامي وتفسير الأفكار وتحليلها، وكل ذلك يتطلب عوامل عدة؛ منها: وضع الصوت والتنويع في نغمته حتى لا يمل المستمع، وبذلك تكون هذه الخطوة مرحلة مهمة في الاندماج في سياق الحديث والتذكر والفهم المتبادل بين الباث والمتلقي.

ج/ تقويم الحديث ونقده: وقد سبقت الإشارة إلى هذه المسألة من خلال أنواع الاستماع.

د/ تكامل خبرات كل من المتحدث والمستمع: نقصد بذلك أن يتمكن كل من المتحدث والمستمع من إتقان مهارات الاستماع كالفهم والانتباه والتمييز بين الأصوات وإدراك مختلف أغراض المتكلم ولمعاني والتقويم والتفسير وتحليل وجهات النظر وغيرها من المهارات.

ثانيا: منهج تعليم مهارة الاستماع:

الاستماع ليس له منهج قائم بذاته، بل نجده مبثوثا ضمن مهارات أخرى، ويمر تعليم الاستماع بالخطوات الآتية:

1-الإطار العام (الزمان – المكان): تحديد الدرس المقصود، عنونة الدرس.

2-الوسائل التعليمية: وسائل خاصة بعملية الاستماع وسائل الخبرة المباشرة تتمثل في شخصية المعلم، أما وسائل الخبرة غير المباشرة فمثل: الأشرطة سمعية والفيديوهات الصوتية والصورية).

3-المراحل الرئيسة لإنجاز الدرس: اقترح الباحث في مجال التربية "محمد رجب فضل الله " أن يدرس الاستماع وفق الطريقة الآتية:

3-1. خطوة التمهيد: يحاول المعلم من خلالها أن يشد أسماع المتعلمين، فيشوقهم لموضوع الحديث، ويلزمهم بالتأدب بآداب الاستماع؛ كاحترام الأراء وعدم المقاطعة أثناء الحديث، أو أثناء الإجابة، وعدم السخرية وغيرها.

3-2. خطوة العرض: يتم فيها عرض موضوع الحديث باستخدام أساليب تعليمية متنوعة؛ كالحوار مثلا أو المناقشة أو غيرهما إلى غاية بناء التعلّمات المقصودة.

3-3. خطوة التطبيق أو الاستثمار: تتمثل أساسا في استغلال أنواع الاستماع المذكورة سابقا من أجل إنجاز ما يمكن إنجازه من واجبات باستثمار موضوع الحديث، قصد تقويم معارفهم والتأكد من مدى

تحقق المهارات المطلوبة، أضف إلى ذلك تشجيع المتعلمين على ممارسة مهارة الاستماع خارج حجرة الدرس[1].

مؤشرات الكفاية الاستماعية: إن التطبيق السليم لمنهج تعليم الاستماع يؤدي إلى ظهور مجموعة من المؤشرات الدالة على اكتساب مهارات الاستماع، ويتعين على كل معلم أن ينمي مجموعة من القدرات الاستماعية؛ أهمها [2]:

مؤشرات كفاية الاستماع

التمييز السمعي - التصنيف - استخلاص الفكرة الرئيسة - مهارة التفكير الاستنتاجي - مهارة الحكم على صدق المحتوى - تقويم المحتوى

ثالثا: الأهداف العامة لمهارة الاستماع:

تنقسم هذه الأهداف إلى عامة وخاصة[3]:

1/ الأهداف العامة:

بما أن عملية الاستماع توصف بالتعقيد، لأن السامع يركز فيها انتباهه ليفك شفرات المسموع، فإن ذلك يدفع إلى:

- ✓ إدراك الرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التمييز السمعي والوضوح السمعي.
- ✓ فهم مدلول الرموز اللغوية.
- ✓ إدراك الوظيفة الاتصالية للرسالة المتضمنة في الرموز أو الكلام المنطوق (الاستنتاج والتصنيف)
- ✓ تفاعل الخبرات المحمولة في الرسالة مع خبرات المستمع وقيمه.
- ✓ نقد هذه الخبرات وتقويمها والحكم عليها في ضوء المعايير الموضوعية (التقويم والنقد).

2/ الأهداف الخاصة:

- ✓ تقدير المتعلم لفن الاستماع، والتخلص من عادات الاستماع السيء، والاعتناء به من أجل القدرة على الاحتفاظ بأكبر قدر من الحقائق والمفاهيم، وتذكر نظام الحداث وتسلسلها الصحيح.

[1] ينظر: عبد الرحمن التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، ص(104-106)

[2] ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص90، بتصرف.

[3] ينظر: المرجع السابق، ص(88-91).

- ✓ التمكن من التمييز بين أوجه الاختلاف والتشابه بين بداية الأصوات ووسطها ونهايتها.
- ✓ القدرة على إدراك الكلمات المسموعة والاستجابة لإيقاعها الصوتي وتوقع ما سيقوله المتكلم.

معوّقات عملية الاستماع:

تعترض عملية الاستماع مجموعة من المعيقات، منها ما يخص المتحدث ومنها ما يخص المستمع، بالإضافة إلى المعيقات المتعلقة بالرسالة في ذاتها، ومنها ما هو خاص ببيئة هذه الرسالة

أ: المعوّقات المتعلقة بالمعلم :

_ ضعف المعلم في التعرف على قدرات التلاميذ السمعية، والإلمام بالفروق الفردية، وقد يكون ذلك نتيجة لأسباب مختلفة كنقص الخبرة التعليمية.

_ اللامبالاة وعدم اهتمام المعلم بنشاط الاستماع وعدم استدراك أهميته لدى المتعلم من خلال توظيفه في الأنشطة اللغوية الأخرى.

_ عدم إجادة تدريس فن الاستماع، والتساهل في السيطرة على الدرس وقت الاستماع[1].

ب: المعوّقات المتعلقة بالمستمع:

_ الشرود الذهني أو السرحان: يحصل ذلك جراء التشتت الفكري وفقدان الانتباه لدى المستمع، وذلك نتيجة الانشغال أو تفكير بأمور لا تتعلق بالمادة المسموعة، لذلك كان من الضروري أن يتحلى المستمع بالصفاء الذهني، والبعد عن كل ما يشغل تفكيره، أو يضعف تركيزه.

_ الضجر والملل: قد يحدث هذا نتيجة لطريقة المتحدث في تقديم المادة المسموعة، أو أن موضوعها منافٍ لميول المستمع، أو تكون في فترة زمنية طويلة، أو غير ملائمة لنفسية السامع.

_ الميل للانتقاد: الذي يتمثل في تتبع المستمع لأخطاء المتحدث بكثرة وبدقة، وهذا ما يؤدي إلى التشتت الفكري للمرسل ومقاطعته، والمطلوب أن يكون السامع محاورا لا مهاجما ومستقبلا لا مخطّئا.

_ ضعف الطاقة السمعية وقلة التدريب على الاستماع[2].

[1] ينظر: محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمه، ص402. بتصرف.

[2] ينظر: أميرة عبد الرحمن الشنطي، أثر استخدام النشاط التمثيلي لتنمية بعض مهارات الاستماع في اللغة العربية لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة، جامعة الأزهر، غزة، 2010، ص31.

جـ المعوّقات المتعلقة بالمادة المسموعة وطريقة عرضها:

_ عدم ملاءمة محتوى المادة لمستوى المتلقي وسنّه.

_ عدم ووضوحها وتنافر أفكارها، وقلة أهميتها بالنسبة إلى المستمع، أو عدم حاجته إليها.

_ عدم احتواء الرسالة على عنصر التشويق والجذب، فكلما كان أسلوب تقديم الرسالة شيّقا زاد اهتمام المستمع بها، وزادت درجة انتباهه واستيعابه.

_قد لا تتطابق طريقة التدريس التي يستخدمها المعلم مع الدوافع إلى الفهم والاستماع.

_ قد تفتقر الطريقة إلى الوسائل التعليمية الناجحة والملائمة للمادة[1].

وعليه يجب على المعلم مراعاة ثقافة المتعلم وخبراته وذكائه، ليوازن بينها وبين خبراته هو، فيتمكن من تدريب المتعلم في يسر وسهولة.

خاتمة

إن الاستماع مهارة ضرورية تقوم عليها كل المهارات، ذلك أنها مستوحاة من طاقة عظيمة أودعها الله فينا، وأنّ اكتساب القدرات اللغوية وتنميتها يكمن في الاستماع، وذلك عن طريق ممارسته والتعود عليه، من أجل تطوير الفرد من الناحية اللغوية، ومن الناحية الذهنية، حيث يصبح قادرا على الفهم والانسجام والتفاعل والقدرة على التحليل والتفسير، وعلى ذلك ينبغي العناية بها وإيفاؤها حقها ومستحقها من التعليم والتعلم. وأن نمرن عضلات الأذن عليها ونهتم بكل المهارات الفرعية المنبثقة عنها

[1] ينظر: محمد صالح الشنطي، المهارات اللغوية/ مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها)، دار الأندلس للنشر والتوزيع، ط2، مصر، 2001، ص401. وينظر أيضا: محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمه، ص402. بتصرف.

المحاضرة رقم:08

تعليمية مهارة التعبير الشفوي

الكفاءة المستهدفة: أن يتعرف الطالب على التعبير وأنواعه ومجالاته، وأن يكون قادرا على التمييز بين التعبير الشفوي والتعبير الكتابي، ويتعرف أيضا علة أهمية التعبير الشفوي وطرائق تدريسه وأهدافه.

توطئة:

يعد التعبير الشفوي أهم أشكال الاتصال اللغوي عند الإنسان، فهو ملكة جبل عليها، ومارسها قبل أن يمارس ألوان النشاط اللغوي الأخرى، فنحن البشر نتكلم أكثر بكثير مما نقرأ ونكتب، ومعروف أن المنطوق أسبق ظهورا من المكتوب. لكن تعليم الكلام الذي يعبر عنه بمهارة التعبير الشفوي، يختلف بحسب طبيعة ما يعرف بالانغماس اللغوي، حيث إن الإنسان ابن بيئته كما يقال، لذا نجد أنّ تعلّمه لمهارة التعبير داخل لغته، يختلف تماما عن تعلمه لها في بيئة لغوية غير متجانسة مع بيئته، وعليه تكون تنمية قدرته على التعبير الشفوي غير محددة الأهداف.

أولا: مهارة التعبير الشفوي والتداخل المصطلحي:

لقد اخترنا فتح باب المصطلح للنظر في قضية تسمية المهارة المتعلقة بإنتاج اللغة مشافهة، حيث إن بعضهم يسميها كلاما وبعضهم الآخر يطلق عليها اسم الحديث أو التحدث، في حين يفضل بعضهم استخدام مصطلح المحادثة، أو التعبير الشفوي، وإذا جزمنا بأن ثمة ملكة تعرف بملكة إنشاء اللغة-تحتل المرتبة الثانية بين الملكات اللغوية الأربعة – فإن ذلك يجعلنا نتحدث عن تحول هذه الملكة إلى مهارة بفعل المران والدربة أو التعلم، ونفصل من خلال الاصطلاح في توضيح المفاهيم:

- الكلام: هو «فن نقل الاعتقادات والعواطف والاتجاهات والمعاني والأفكار والأحداث من المتحدث إلى الآخرين، وأنه مزيج من الأفكار الآتية: التفكير كعمليات عقلية، واللغة كصياغة للأفكار والمشاعر في كلمات، والصوت كعملية حمل للأفكار والكلمات عن طريق أصوات ملفوظة...»[1]
- التحدث: هو فن من الفنون اللغوية يتعلق بالمتحدث الواحد ويشترط طول الزمن، والاستقلال اللغوي المنطوق، وزيادة الوعي بالمعنى والمبنى معا[2].
- المحادثة: نوع من التعبير الشفوي، وثيق الصلة بالتحدث، لكنها رهن بطرف آخر مشارك فيها، وتدور حول معانٍ مشتركة متبادلة بين المتحدثين يراد فحصها وعرضها، وتبادلها، وتنميتها، واتخاذ المواقف

[1] ينظر: أحمد جمعة أحمد نايل، الضعف في اللغة، تشخيصه وعلاجه، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2006، ص 85.

[2] ينظر: حسني عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 2005، ص(487،488).

بشأنها، وإنها تحتاج إلى مهارة التنبؤ بأفكار الطرف المشارك المتحدث فيها، والتنبؤ بحججه وأساليبه في العرض والتنفيذ والمرونة في تناول الحجج والرد عليها، وإيضاح الغامض منها[1].

أما التعبير الشفوي فهو أداة من أدوات عرض الأفكار والأحاسيس والأغراض والحاجات، يؤدي إلى تعويد المتعلم على جودة الأداء اللفظي، عن طريق اختيار الألفاظ والأفكار الملائمة، وتسلسلها وترتيبها والربط بينها، والحديث عن هذه المهارة بعدها كفاية إنتاجية يتسع ليشمل نطق الأصوات واستعمال المفردات وبنيات الوظيفة التواصلية وتراكيبها ومتغيرات الحوار وتقنيات التعبير (اللفظية وغير اللفظية)[2]، لذا يتطلب التحكم في هذه الكفاية القدرة على نطق أصوات اللغة بصورة صحيحة.

ثانيا: أشكال التعبير

يمكن تقسيم التعبير وفق معياري الشكل والمضمون أو التأدية والغرض من الاستعمال ليكون التعبير من حيث الأداء شفويا أو كتابيا. ومن جهة الموضوع وظيفيا أو إبداعيا.

أ-من حيث الأداء(الشكل):

أ.1- التعبير الشفوي: إن التعبير الشفوي هو أداما يعبر به الفرد عن نفسه من مشاعر وأحاسيس مرتجلة دون كتابتها، ويهدف التعبير الشفوي إلى تنمية واكتساب المهارات الخاصة بالحديث والمناقشة البنّاءة، وهو وسيلة التواصل اللغوي الحاصل بين طرفي العملية التعليمية[3].

أ.2- التعبير الكتابي: هو وسيلة الاتصال بين الفرد وغيره، ممن تفصله عنه المسافات الزمانية والمكانية، وغرضه الكتابة في موضوعات مختلفة تحرر داخل حجرات الدرس أو خارجها، وصوره عديدة منها: كتابة الرسائل والمقالات والأخبار، وتلخيص القصص والموضوعات المقروءة أو المسموعة، وتأليف القصص ،وغير ذلك[4].

ب-من حيث الغرض:

ب.1-التعبير الوظيفي: هو ذلك النوع الذي يؤدي وظيفة للإنسان في مختلف مواقفه الحياتية، ويكون الغرض منه اتصال الناس بعضهم ببعض، لقضاء حاجاتهم، من أمثلته: المحادثة والمناقشة وحكاية القصص والأخبار، وإلقاء الخطب، وإعطاء التعليمات والإرشادات ونحو ذلك[5].

---

[1] ينظر: رشدي أحمد طعيمة. المهارات اللغوية، ص186.

[2] ينظر: حسني عبد الباري عصر. تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، ص(487،488).

[3] ينظر: طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص276.

[4] ينظر: جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، ص116.

[5] ينظر: المرجع السابق، ص115.

ب.2-التعبير الإبداعي: هو ذاك النوع من التعبير الذي يعبر عن إبداعات المتعلم فينقل أفكاره ومشاعره وأحاسيسه وخواطره بطريقة مشوقة مثيرة، ومن أمثلته: كتابة المذكرات الشخصية، تأليف القصص والتمثيليات، التراجم، نظم الشعر، وغيره [1].

ج-من حيث الأسلوب:

يقسمه خالد حسين أبو عمشة إلى[2]:

ج.1-التعبير العلمي:

هو التعبير الذي يهدف إلى سرد الحقائق والموضوعات والأفكار بحياد وتجرد، ويغلب أن يعتمد هذا النوع على الأرقام باعتبارها عاملاً حاسماً في إثبات الأفكار. ويتجنّب التعبير العلمي المبالغات والصور الشعرية والبيانية والأخيلة، كما يتجنب المترادفات والمفهومات غير المحددة، والعبارات العائمة، وتلك التي تتضمن أكثر من معنى.

ج.2-التعبير الأدبي:

يركّز هذا النّوع من التعبير على الأسلوب الذي تؤدّى فيه الفكرة، ولهذا فإنه يستعمل الصورة الشعرية والبيانية والأخيلة والمجازات بأنواعها، وقد يستعمل المترادفات والعبارات التي تحمل أكثر من دلالة واحدة.

ج.3-التعبير المتأدب:

يجمع هذا النوع من التعبير بين الفكرة والأسلوب، وعلى ذلك فهو يجمع بين خصائص الأسلوبين السابقين: العلمي والأدبي.

د-من حيث الإجراء:

د.1-التعبير الحواري: هو التعبير الذي يتضمن وجود طرفين كل واحد منهما مرسل ومستقبل، ويشمل: الحوار والمناقشة، والندوة، والمسرحية. وهذا النوع من أهم أنواع التعبير في تربية الملكة اللغوية لدى المتعلمين، وتنمية الطلاقة اللغوية عندهم، ولذلك يحسن أن يدرّب الطلبة عليه. وتنبع أهميته من أنه يستدعي أن يكون شفهياً في المقام الأول.

د.2-التعبير غير الحواري:

هو التعبير الذي لا يكون فيه حوار ولا مناقشة[3].

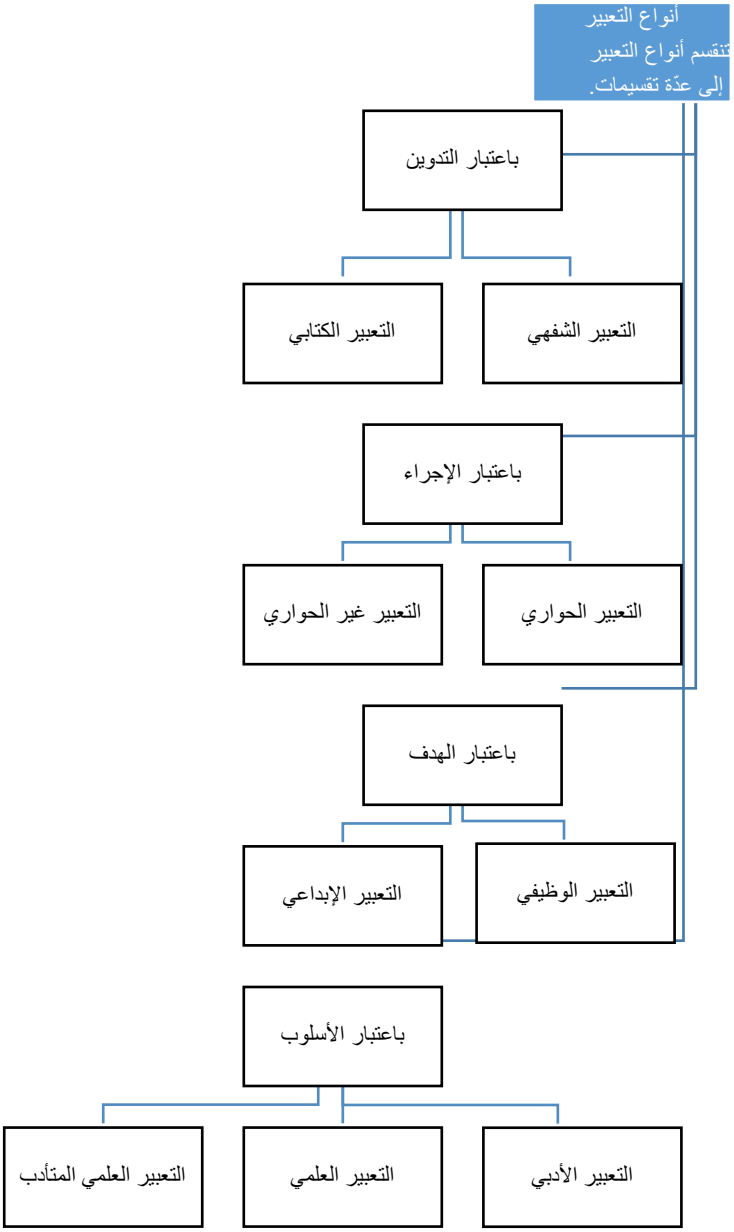
---

[1] ينظر: المرجع السابق، ص115.

[2] خالد حسين أبو عمشة، التعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي، دار الألوكة، د.ط، دب، 2017، ص15.

[3] المرجع نفسه ، ص15.

وقد لخص خالد حسين أبو عمشة أنواع التعبير من خلال المخطط الآتي[1]:



وكل نوع من تلك الأنواع السابقة يندرج ضمن عملية الإرسال؛ على اعتبار أن للإرسال مهارتين هما: الكلام والكتابة. مثلما أن للاستقبال مهارتين هما: الاستماع والقراءة.

[1] المرجع السابق، ص12.

ثالثا: أهمية التعبير الشفوي:

يقع التعبير الشفوي موقعا استراتيجيا بين المهارات اللغوية الأخرى، حيث يأتي في المرتبة الثانية بعد الاستماع، ومن خلاله يتمكن المتعلم من التعامل مع اللغة بإتقان كل لمهارات الأخرى بكفاية، حيث تكشف هذ المهارة مدى قدرة الإنسان على التحصيل اللغوي، وتظهر ممارسته بمهارة وبأسلوب شيق مدى تميّز كل إنسان عن غيره.

ويعد التعبير الشفوي وسيلة مهمة جدا؛ يحقق بها الإنسان ذاته، ويرضي نفسه في الاتصال شفويا بمن يحيطون به، ذلك أنه أداة تواصل لغوي تشغل حيزا كبيرا، وزمنا لا بأس به ضمن حيز النشاطات اللغوية، لذا يمكن القول: إنه الثمرة المرجوة من تعليم العربية وفنونها المختلفة، مما يؤدي إلى إنماء التلقائية، وتحقيق المطالب المنشودة[1].

رابعا: أهداف تدريس التعبير:

بما أن التعبير الشفوي مهارة تحتاج إلى تدريس (مدرس، برنامج تدريسي، مكان وزمن للتدريس)، فإن هذه المهارات تصبو إلى أهداف جمة، يمكن أن نقسمها إلى عامة وخاصة، فالعامة نحصّلها من النظر فيما تحققه إجمالا ضمن مستويات تحليل اللغة العربية (الصوت والصرف والنحو والتركيب والدلالة...)، والتواصل (الكفاية التواصلية). أما الهداف الخاصة فهي ما يتحقق لدى المتعلم من كفايات في كل مرحلة تعلمية بعينها.

أ_ الأهداف العامة:

يحقق التعبير الشفوي أهدافا كثيرة جدا بالنظر إليه كفن يرسخ المهارات اللغوية الأخرى، ويسعى إلى إنتاج لغة سليمة من حيث أداء أصواتها (سلامة المخارج والصفات)، وضبط نظامها الصرفي والنحوي، والتحكم في الوظائف النحوية واستعمال تراكيب لغوية سليمة وجمل أو عبارات يقبلها الذوق وتستسيغها الأذن. وأما على مستوى التواصل فإن التعبير الشفوي يسعى إلى إبراز قدرة المتعلم على قل رسالة أو توصيل معنى بالجمع بكفاءة بين معرفة القواعد اللغوية وبين القواعد الاجتماعية في عملية التفاعل بين

[1] ينظر: Uble Salim، استراتيجيات تحسين مهارة التحدث لغير الناطقين بالعربية، مجلة إلهيات İLAHİYAT FAKüLTESİ DERGISI، (1/2014)، ص32.

المتكلمين[1]. أي إنه يمكن من إنتاج خطاب يترجم مدى قدرة الفرد على استعمال اللغة في سياقات اجتماعية مختلفة.

ب -الأهداف الخاصة:

يعد هذا النوع من الأهداف بمثابة المهارات الفرعية التي تنمي قدرة المتعلمين على التحدث أو التعبير مشافهة، حيث يمكنه أن يتحقق من خلال يأتي[2]:

_ استخدام النظام الصحيح للغة العربية.

_ التدريب على السرعة في التفكير والقدرة على الارتجال في الحديث ومواجهة المواقف الكلامية الطارئة.

_ التغلب على الاضطرابات النطقية والنفسية.

_ تنمية الشعور بالحرية وإثبات الذات.

_ خلق جو خاص بين المعلم والمتعلم أساسه تبادل الحوار والمناقشة بعيدا عن الخوف والاضطراب.

_ المساعدة على اكتشاف مواهب المتعلمين.

وكل ذلك يؤدي أيضا إلى:

_ انتقاء الألفاظ والتراكيب اللغوية وحسن صوغ الجمل.

_ النطق الصحيح للكلمات والجمل دون تلعثم أو تكرار أو نسيان أو خجل.

_ القدرة على السرد بلغة سليمة مع مراعاة ترتيب الأفكار وتسلسلها المنطقي.

_ استعمال الحجج والبراهين عند التعبير عن رأي ما.

_ استخدام أنواع الكلمات المختلفة في مواضعها الصحيحة؛ كالضمائر وحروف العطف وحروف الجر وغيرها.

خامسا: طرائق تدريس التعبير الشفوي.

أ- طريقة القصة:

عرّفت القصة بأنها مجموعة من الأحداث، يرويها الكاتب، وهي تتناول حادثة واحدة، أو حوادث عدة، تتعلق بشخصيات إنسانية، تتباين أساليب عيشها، وتصرفها في الحياة، على غرار ما تتباين حياة الناس على وجه الأرض، ويكون نصيبها في القصة متفاوتاً من حيث التأثر والتأثير[3].

---

[1] ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية؛ مستوياتها، تدريسها صعوباتها، ص174.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] علي أحمد مدكور، طرائق تدريس اللغة العربيّة، دار المسيرة. ط1، الأردن،2007.

وتعدّ القصة من أقوى عوامل جذب الإنسان بطريقة طبيعية، وأكثرها شحذاً لانتباهه إلى حوادثها، ومعانيها، فتثير القصة بأفكارها وصراع الأشخاص فيها وتعقد أحداثها، وبتصويرها لعواطف وأحاسيس الناس وبيئتها الزمانية والمكانية وبلغتها وبطرائق تقديمها المختلفة، كثيراً من الانفعالات لدى القراء، وتجذبهم إليها، وتغريهم بمتابعتها والاهتمام بمصائر أبطالها.

وفي المدرسة يستطيع المعلمون أن يستفيدوا من ميل الأطفال إلى القصة وعلى وجه الخصوص في المراحل الأولى من التعليم، فيزودوا الأطفال عن طريقها المعلومات الأخلاقية والدينية والجغرافية والتاريخية وغيرها، فيهيئوا لهم المعرفة والمتعة في آن معاً.

ب-طريقة التعبير الحر:

إنّه حديث الطلبة بمحض حريتهم واختيارهم عن شيء يدركونه بحواسهم في المنزل أو المدرسة أو الشارع أو حديثهم عن الأخبار التي يلقيها الطلبة في الفصل كحادثة وحكاية وتعقبه مناقشات يشترك فيها الجميع، أو محادثة في صورة أسئلة يوجهها والأطفال والمعلم إلى صاحب الخبر ليجيب عنها وقد يشترك المعلم أحياناً بإلقاء خبر على تلاميذه، ينتزعه مما يرضي حاجات الطفولة وميولها. ويمكن أيضاً توظيف ما ألقى بظلاله علينا مجتمع المعرفة، حيث تعدد مجالات الاتصال اللغوي وقنواته عبر وسائل متعددة[1]، وقد لوحظ أن الطلبة يميلون لكل ذلك ويقبلون عليه، فهو يلائم الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة، ويسلك المعلم في درسه الخطوات الأتية[2]:

- ✓ التمهيد، بربط الموضوع بخبرات الطلبة مثلاً، أو أن يشرح المعلم المطلوب عمله في هذا الدرس.
- ✓ استثارة المعلم للتلاميذ بأسئلة مختلفة حول موضوع التعبير، فإن كان مجاله صورة ما، يطرح المعلم أسئلة مختلفة على جميع جزيئات الصورة، واستثارة خبرات الأطفال حولها، نظراً لأن كل طفل في إحدى جزيئاتها، صورة لخبرة أو تجربة مرّ بها أو عرفها.
- ✓ تمثيل الطلبة دور المعلم، بطرح الأسئلة على زملائهم أو طرحها على معلمهم.
- ✓ تدريب الطلبة على ترتيب حديثهم حول الموضوع الذي تحدثوا فيه، وذلك بإعادة بعضهم الحديث عن الموضوع بالتسلسل.

[1] رشدي أحمد طعيمة، مناهج اللغة العربية في مجتمع المعرفة. المجلة العربية للتربية، مج25، ع:01، 2005، ص13.

[2] خالد حسين أبو عمشة، التعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي، ص25.

ج-تدريس موضوعات محادثيّة مختلفة:

قد يأخذ تدريس موضوعات المحادثة في المستويات الأولية شكل أسئلة يطرحها المعلم بأشكال مختلفة حول الموضوع، ليجيب الطلبة عليها، ويتصرف في هذه الإجابة تصرفاً يدفع الطلبة إلى تنويع التعبير، وقد يكون موضوع التعبير وصفاً محدداً حول صورة، وقد يكون تدريباً على كتابة قصة أو أخبار ونشاطات قام بها التلميذ. وقد يمر التعبير في هذه الشؤون في المراحل الأكثر تقدماً بالخطوات الآتية:

1- التمهيد بما يثير دافعية الطلبة للموضوع.

2- إن لتشجيع المعلم دوراً هاماً في ضمان مشاركة جميع الطلبة في التعبير.

3- إن لباقة المعلم وحسن تصرفه، وبعده عن التثبيط من أهم العوامل التي تؤثر إيجابياً في تعبير الطلبة، وأن لالتزام المعلم بلغته الفصيحة، وعباراته الدقيقة الواضحة، أبعد الآثار في نفوس تلاميذه، وتأثرهم به تأثراً حسناً مدى الحياة.

4- إلقاء طائفة من الأسئلة على الطلبة تتناول أطراف الموضوع وتلقي الإجابة عنها، وتحدث الطلبة في الموضوع تلميذاً بعد آخر، يناقش المعلم الطلبة فيما تحدث فيه زميلهم، وقد يستحسن المعلم أن يستنبط من الطلبة بعض عناصر الموضوع ويسجلها على السبورة ثم يطلب إليهم أن يتناولوها بالحديث والشرح.

سادسا: ملامح تنمية مهارة التعبير الشفوي عبر مستويات التعلم المختلفة:

يتدرج متعلم العربية في تنمية مهارة التعبير الشفوي تبعا للإجراءات المنهجية المتبعة في تعليمها، حيث يتمكن في نهاية كل مستوى من استثمار جملة من الأنشطة المتضمنة في مهارة التعبير بالشكل الآتي[1]:

- يكتشف المعجم الوظيفي الجديد المرتبط بالمجال ويثبته (فرديا/ جماعيا)، فيسهل عليه فهمه في سياق الوضعية أولا ثم عزله واستثماره في وضعيات تواصلية مشابهة.

- يستحضر مقاطع الوضعية المتضمنة للبنيات اللغوية المستهدفة تبعا للوظيفة أو الهدف التواصلي المطلوب.

- يكتشف الأساليب والتراكيب المطلوبة(فرديا/جماعيا) من خلال الإجابة عن أسئلة مركزة.

- يكتشف القواعد الكامنة وراء البنيات الوظيفية، وتشمل الصيغة الشفوية أو المكتوبة، والعناصر التي تتكون منها، ووظيفة التراكيب النحوية ومعانيها.

[1] عبد الرحمن التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، ص(110،111).

- توظيف البنيات اللغوية المطلوبة في وضعيات تواصلية جديدة محفزة على التعبير؛ من مفردات مألوفة وعبارات أو حوارات صغيرة واضحة (عمل فردي أو جماعي مع استعمال الصور أو التمثيل).

هذا فيما يخص الاكتشاف والاستثمار، أما فيما يتعلق بالإنتاج الشفوي؛ فتبرز إلى الواجهة:

أ- أنشطة الإنتاج الموجه:

- التنويع في استخدام تقنيات التعبير المذكورة سابقا.
- المشاركة في حلقات التعارف؛ حي يقدم نفسه وأفراد عائلته.

ب- أنشطة الإنتاج الحر:

- توظيف المعجم والأساليب والتراكيب في وضعيات تواصلية من إنتاجهم، تكون مستمدة من واقع حياتهم اليومية.
- الوضوح وتلوين الصوت، ومراعاة ما تتطلّبه الوضعية من ألوان الأداء والتمثيل مع مصاحبة ذلك بالتعبيرات غير اللفظية.

أما بالنسبة إلى التقويم؛ فإن المتعلمين سيصلون إلى:

-مستوى الملاءمة: أي التعبير في سياق الوضعية وتوظيف المفردات والبنيات اللغوية المناسبة.

- مستوى النطق والنبر والتنغيم.

- مستوى تكوين الكلام المنسجم.

- مستوى السلامة النحوية، والطلاقة والوضوح.

يمكننا القول **ختاما** إن تنمية مهارة التعبير بأشكالها المختلفة تتطلب مدرسا واعيا، يستطيع أن يوظف أساليب متطورة وأفكارا جديدة، تكسر حاجز الحياء وتحطيم هاجس الخوف عند متعلم العربية والقضاء على مختلف العقبات التي تحد من ممارسة هذه المهارة خارج ديارها، وتسعى إلى تنمية المعجم الذهني للمتعلم وتنمي حصيلته على مستوى المنطوق، كما تهدف إلى تطوير طاقاته السمعية، وحثه على التدرج في استخدام اللغة الشفوية عن طريق جملة من المسارات التعلمية والتقنيات التعلمية؛ كالتعبير عن الصور والمشاهد الفيديوهات المثيرة والجذابة المحاكية للواقع أو المواقف اليومية، وتعزيز ذلك بمكافآت (زيارات ميدانية مباشرة)،أو ردود أفعال إيجابية، أضف إلى ذلك القدرة على مسرحة الوضعيات التعلمية عن طريق لعب الأدوار، وتجسيد الحركات. كل ذلك سيجعل الطلبة ينجذبون نحو اللغة العربية ويقبلون على تعلم التعبير الشفوي.

المحاضرة رقم:09

تعليم مهارة القراءة

الكفاءة المستهدفة: أن يتعرف الطالب على مهارة القراءة وأنواع القراءة وأهداف تدريسها وطرائق تعليمها ومراحلها، وأهم الصعوبات التي يمكنها اعتراض سبيل تعليمها وتعلمها.

توطئة:

تعد القراءة مهارة أساسية من مهارات تعلم اللغة العربية وتعليمها، حيث إنها أضحت نبعا خصبا لتعلم مختلف العناصر اللغوية والمهارات الرئيسة الأخرى في ضوء المقاربة بالكفايات، وفيما يأتي عرض لأهم ما يمكن أن يوضح المكانة التي تحظى بها.

أولا: مفهوم القراءة:

1- **لغة**: «تعني الجمع والضم. وقرأ: الشيء قرآنا، جمعه وضم بعضه إلى بعض، فالقرآن معناه الجمع، وقرأت القرآن لفظت به مجموعا، وكل شيء قرأته فقد جمعته، وتقرّأت بمعنى تفقّهت وتنسّكت أي أصبحت قارئا فقيها وناسكا، والقرء والقارئ الوقت، والقرء الاجتماع»[1].

ومادة قرأ في معجم مقاييس اللغة تعني أيضا: «الجمع والضم، بمعنى جمع الحروف والكلمات والجمل بعضها ببعض، فقرى أصل صحيح يدل على جمع واجتماع، ومن ذلك القرية؛ سميت قرية لاجتماع الناس فيها،...قالوا ومنه القرآن؛ كأنه سمي بذلك لجمعه ما فيه من الأحكام والقصص، وغير ذلك»[2].

2- **اصطلاحا:** «القراءة نشاطٌ إدراكيّ بصريّ وفِكريّ يُتيحُ فك ترميزِ معنى نصّ بوساطةِ إعادة بناءِ الخطاب الذي تمَّ ترميزُهُ في هيئةِ معلومات خطيَّة».[3] أي أن القراءة مهارة تعتمد على حاسة البصر، من أجل فك تشفيرها عن طريق تحويل الرموز المكتوبة إلى معان يدركها الدماغ ويحولها إلى أفكار.

[1] ابن منظور لسان العرب، مج 2، مادة (ق ر أ)، ص 60.

[2] ابن فارس (أبو الحسين أحمد)، معجم مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، ط1، بيروت، 1991، ج5، (مادة قرأ).

[3] بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، د.ط، الجزائر، 2010، ص 263.

والقراءة أيضا «عمليَّة ديناميكيَة تسود في المجتمعات تقتضي الصحَة النفسيّة والجسميّة للقيام بها؛ وأي إصابة للفرد على المستوى النفسيّ والبدنيّ يؤدي إلى خلّل فيها»[1]، أي أن ثمة عوامل عضوية وأخرى نفسية تستدعيها عملية القراءة، والواضح أن هذا التعريف نفسي.

وبيداغوجيا: هي نشاط لغوي ذهني يقوم به المتعلم من أجل الربط بين المكتوب والمنطوق، وهي فن أساسي من فنون اللغة، وركن مهم من أركان الاتصال اللغوي تساعد في تذوق معاني الجمال وصوره، ومهارة تحتاج إلى تدريبات خاصة ومتنوعة لتشكل المصدر الأساسي لتعلم اللغة العربية.

ثانيا: أنواع القراءة

يمكن تصنيفها وفق معايير مختلفة نذكر منها:

1. القراءة بحسب الأداء:

يمكننا أن نتعرف على نوعين من القراءة وفق هذا المعيار؛ هما:

أ. القراءة الجهرية:

تعرف على أنها: «القراءة التي ينطق القارئ من خلالها بالمفردات، والجمل المكتوبة. صحيحة في مخارجها، مضبوطة في حركاتها، مسموعة في أدائها، معبرة عن المعاني التي تضمنتها»[2]. أو هي العمليَّة التي يتم فيها ترجمَة الرمُوز الكتابيَّة بطريقَة فكريَة فيه الجُهد العقلي؛ أي تحويل هذه الرموز إلى ألفاظ منطُوقة وأصوات مسمُوعَة متبايّنَة الدَلالَة حسبَ ما تحمِله من معنَى، وهي تعتمد على ثلاث عناصر: الأول رؤية العَين للرَمز، والثاني نشَاط الذِهن في إدراك معنى الرَمز، والثالث التَلفظ بالصوت المعبِر عما يدُل عليه ذلك الرمز مع مراعاة الحركَات وعلامَات الترقِيم[3]. أو هي تلك القراءة «التي ينقل فيها القارئ المعاني والألفاظ إلى المستمع مستعينا بجهاز النطق»[4].

[1] فهيم مصطفى، الطفل ومشكلات القراءة، الدار المصرية اللبنانية، ط4، القاهرة، 2000، ص 34.

[2] محمد فؤاد لحوامدة: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، ط1، 1424هـ / 2003م، ص 65.

[3] - ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المهارات اللغوية بين التنظير والتطبيق، دار المنهجية للنشر والتوزيع، ط1، 2016/1437هـ، بغداد، ص150.

[4] عبد اللطيف بن حسين فرج: منهج المرحلة الابتدائية، دار الحامد، شنا بدران، ط1، 2008 م، ص 100.

واستنادا إلى ما سبق نجد بأن القراءة الجهرية في عمومها؛ تقوم على قراءة ما هو مكتوب بصوت عال باعتماد جهاز النطق. ويشير عماد بن فاروق وآخران في مقال لهم، إلى العناصر الرئيسة المعتمدة في القراءة الجهرية والتي يمكن تمثلها فيما يأتي[1]:

1. رؤية العين للمادة المكتوبة.
2. نطق المادة المكتوبة نطقا صحيحا.
3. إدراك المعنى وفهمه واستيعابه

ويعني ذلك أنه يشترك في جوهرها: الرموز، والعين، والذهن، إضافة إلى الصوت.

وتستخدم هذه القراءة في مجالات كثيرة؛ كقراءة الموضوعات، الأخبار، خاصة في الإذاعة والتلفاز والمحاضرات والملتقيات، كما تعتمد أيضا كآلية في تقديم بعض المواد الدراسية.

كما أنها تنفرد بمجموعة من المزايا والفوائد، منها: أنها أكثر وقعا في نفوس الأشخاص، القدرة على الارتجال في مختلف المواقف الكلامية، وتطوير قدراتهم في المناقشة، وكذا التخلص من عنصر الخجل.

ب . القراءة الصامتة:

هي عمليّة فك الرموز المكتوبة، وفهم مدلولاتها بطريقة فكريّة هادئة، وتتسّم بالسهولة ودقّة الملاحظة، ولا دخل للفظ فيها حيث توظف حاسة النظر توظيفاً مركزاً؛ أي يتعدى هذا النوع من القراءة النظر إلى هذه الرموز إذ تنتقل العين فوق الكلمات وتنتقل بدورها عبر أعصاب العين إلى العقل مباشرة، وتجري عملية تحليل هذه الرموز، ثم يأتي الرد سريعاً من العقل حاملاً مدلولات ماديّة ومعنويّة للكلمات المكتوبة سبق أن خزنها وبمرور النظر فوق الكلمات يتم تحليل المعاني وترتيبها في الوقت نفسه تؤدي المعنى الإجمالي للمقروء[2].

وهي أيضا «النظر إلى ما هو مكتوب للتعرف عليه وإدراك معناه، من خلال: تحديد الحروف بواسطة البصر، أو هي ترجمة الرموز المكتوبة إلى حروف ومنها إلى كلمات يفهمها القارئ دون أن يجهر بنطقها»[3]. إذ يكتفي فيها الفرد بالقراءة داخليا. وتكون أكثر شيء قلبية. ويشارك في هذه العملية العين والذهن لا غير.

---

[1] عماد بن فاروق وآخران: تطور مهارات القراءة في كتب لغتي لصفوف المرحلة الابتدائية الأولية في المملكة العربية السعودية دراسة وصفية تحليلية، المجلة التربوية، ع: 53، يوليو، 2018، ص 241.

[2] ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المهارات اللغوية بين التنظير والتطبيق، ص149.

[3] عبد المجيد عيساني: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة (اكتساب المهارات اللغوية الأساسية)، دار الكتاب الحديث، ط1، القاهرة، 2011، ص 125.

ويشيع استعمال هذا النوع داخل قاعات الدرس، كما يمكن تواجدها خارج أسوار المدرسة؛ كقراءة الجرائد والمجلات.

ومن فوائدها هي الأخرى: أنها تحقق تركيزا في المادة المقروءة، والتعمق فيها أكثر للوصول إلى الهدف المرجو منها.

2. القراءة بحسب الغرض:

انطلاقا من مستوى الغرض، يمكننا رصد جملة تصنيفات تجسدت في الآتي:

- **قراءة التعرف:** يعد هذا النوع من أرقى أنواع القراءة، لكثرة المواد التي يجب على المتعلم أن يقرأها في هذا العصر، ومن سماتها: التأني، والتريث، والفهم[1].
- **القراءة السريعة:** هي القراءة العاجلة التي يهدف القارئ من خلالها؛ استنباط أكبر عدد من المعلومات في وقت وجيز ويكون هذا النوع أكثر شيء في: قراءة الفهارس، أو قوائم أسماء التلاميذ داخل الصفوف مثلا، وغيرها.
- **القراءة الممتعة:** هي قراءة غير مقيدة بوقت معين، فقد تقرأ في أوقات الفراغ، أو في أوقات الانتظار مثلا. الهدف منها هو: المتعة والتسلية.
- **القراءة المعلوماتية:** وتكون بقراءة كتاب أو أكثر لجمع معلومات عن موضوع محدد أو معين، أو للإجابة عن أسئلة محددة، وتتم الاستعانة في هذا النوع من القراءات بكتب تكون بمثابة مصادر ومراجع[2].
- **القراءة التحليلية النقدية:** الغرض من هذه القراءة: «الاطلاع على إنتاج الآخرين العقلي لإجراء موازنة بينهما، وتحليل كل عمل ونقده»[3]. وبالتالي فإنها تتضمن إصدار حكم، ولا يقوم بأداء هاته القراءة إلا من أوتي اطلاعا واسعا، ورؤية نقدية ثاقبة.
- **القراءة التحصيلية:** هذه القراءة فيها شيء من التأني، إذ تستدعي الوقوف عند كل حيثية، وعند قراءة الحقائق. «ويستعملها المعلم والطالب في المدرسة، أو المعهد، أو الجامعة»[4].

---

[1] ينظر: عبد الفتاح حسن البجة: أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2001م، ص 82.

[2] ينظر: زين كامل الخويسكي: المهارات اللغوية، ص 116.

[3] عبد الفتاح حسن البجة: أساليب تدريس اللغة العربية وآدابها، ص 83.

[4] راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد لحوامدة: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، عمان، ط1، 2008م، ص 82.

- **القراءة الاجتماعية:** هي قراءة ترتبط أكثر شيء بأحداث المجتمع وأحواله. كالصحف، ودعوات الزفاف، والإعلانات الخاصة بالوفيات، وغيرها.
- **القراءة التصحيحية:** هي قراءة الغرض منها هو المراجعة من أجل تصحيح الأخطاء الإملائية والتركيبية، ومثال ذلك: قراءة المعلمين لأعمال المتعلمين، والأساتذة لمنجزات طلبتهم، والتي من أمثلتها: تصحيح العروض والبحوث العلمية.
- **قراءة التذوق:** «عبارة عن الاطلاع على كل ما يكتبه أديب بعمق، فيتفاعل مع إنتاجه لدرجة التأثر بشخصيته، ومشاركته في رأيه ومشاعره»[1]. كقراءة الروايات مثلا.

3 . القراءة بحسب التهيؤ الذهني للقارئ:

3-1. القراءة للدرس: «تتصل بالمهنة، والواجبات المدنية وما أشبه ذلك. وتهدف إلى تحصيل المعلومات وحفظها، ولذلك فهي تمتاز باليقظة والتأمل، والتفرغ والجهد»[2]. وهي تقتصر على ميادين معينة فقط، ويكون ميدان التعليم الأكثر بروزا فيها.

3-2. القراءة الاستماعية: يقصد بها العملية التي يستقبل فيها الإنسان المعاني والأفكار الكامنة وراء ما يسمعه من ألفاظ وعبارات ينطق بها القارئ أو المتحدث في موضوع معين، أي أنها قراءة بالأذن تصحبها عمليات عقلية، عناصرها: الانتباه والتركيز والمتابعة[3].

ويتميز هذا النوع من القراءة بالقدرة على تكوين المفاهيم، وفهم ما تشير إليه من معان مركبة، كما أنها مهمة للأطفال الأسوياء لتعليمهم القراءة والكتابة والحديث الصحيح، وعن طريقها يستطيعون فهم مدلولات العبارات المختلفة التي يسمعونها لأول مرة[4].

ثالثا: مهارات القراءة:

تتفرع عن مهارة القراءة جملة من المهارات، وهي مهارات يجب إكسابها للمتعلم بالضرورة. ويمكن تمثلها فيما يأتي:

1. السرعة القرائية: ويقصد بالسرعة القرائية؛ أنها الوقت الذي يستغرقه الطفل طبيعي النمو المدرب في إعادة بناء الكلمة في ذهنه. ثم الانتقال إلى الكلمة التي تليها دون أن يترك فترة زمنية بينهما.
2. القدرة على تنويع الصوت وتنغيمه.

---

[1] عبد الفتاح حسن البجة: أساليب تدريس اللغة العربية وآدابها، ص 83.

[2] المرجع نفسه، ص 84.

[3] ينظر: نايف سليمان، أساليب تعليم الأطفال القراءة والكتابة، دار الصفاء للنشر والتوزيع، ط1، 2001، عمان، ص86.

[4] ينظر: فهد خليل زايد، الأساليب العصرية في تعليم اللغة العربية، داريافا العلمية، ط1، عمان، الأردن، 2011، ص36.

3. القدرة على التمشي في القراءة مع علامات الترقيم.

4. ضبط الحركات الإعرابية.

5. ضبط الحركات داخل الكلمة (الجانب الصرفي ضبطا سليما).

6. القدرة على نطق الكلمة نطقا جيدا.

7. القدرة على التفريق بين الأصوات اللغوية المتشابهة.

8. إخراج الأصوات من مخارجها الصحيحة.

9. القدرة على نطق الصفات الصوتية لبعض الحروف[1].

10. تمثيل المعنى ومعايشته بالصوت والحركة[2].

رابعا: طرائق تدريس مهارة القراءة للمبتدئين:

يمكن أن نميز بين ثلاث طرائق تدريسية للقراءة، تتمثل في الطريقة الجزئية، الطريقة الكلية والطريقة التوليفية.

1-الطريقة الجزئية التركيبية:

وفيها يتم الانتقال من الجزء إلى الكل، أي البدء من الحرف وصولا إلى تكوين الكلمة فالجملة. يقول "سعيد عبد الله لافي" في هذا الصدد: «وتسمى الطريقة الجزئية؛ لأنها تبدأ بتعليم الأجزاء التي تتألف منها الكلمات»[3]. إذ؛ «يبدأ التلميذ بتعلم كل حرف على حدة والصوت الخاص به، بعد ذلك يجري ربط الحروف مع بعضها لتكوين مقاطع، وربط المقاطع لتكوين كلمات»[4]. وتنقسم هذه الطريقة بدورها إلى قسمين:

1-1. طريقة الحروف الهجائية:

يقول فهد خليل زايد في ذلك: «الطريقة التي يبدأ الطفل بها يتعلم الحروف الهجائية وأسمائها وأشكالها، وبالترتيب الذي هي عليه»[5]. كالترتيب الألف بائي مثلا: (أ، ب، ت) أي؛ بحسب الترتيب، ثم تنطق هاته الحروف متدرجة بدء من الفتح وصولا إلى السكون.

---

[1] عبد الفتاح حسن البجة: أساليب تدريس اللغة العربية وآدابها، ص(80،81).

[2] زين كامل الخويسكي: المهارات اللغوية. ص 109.

[3] سعيد عبد الله لافي: القراءة وتنمية التفكير، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1426هـ/ 2006م، ص 21.

[4] سعد علي زاير: سماء تركي، المهارات اللغوية بين التنظير والتطبيق، ص 153.

[5] فهد خليل زايد: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، ص 67.

2-1. الطريقة الصوتية:

«هي الطريقة التي تبدأ مع الطفل بأصوات الحروف مباشرة بدلا من أسمائها»[1]. ونذكر على سبيل المثال: تعليق المعلم حرفا على السبورة بواسطة بطاقة، يتبعها في ذلك صورة الاسم الذي يبدأ به الحرف مثلا: ب: بقرة؛ بذكر: الباء، والفتحة والنقطة، مع ترديد التلاميذ لما يقوله المعلم[2].

وما يمكننا ملاحظته حول هذه الطريقة هو: أنها سهلة من حيث التعلم، لأنها تبدأ بالحرف لتشكل الكلمة، وتساعد على التهجي، كما أنها تنطلق من السهل إلى الأقل سهولة، إلا أنها لا تتماشى مع حقائق علم النفس، التي ترى أن العقل البشري يستوعب الصورة كلية ثم يحللها إلى أجزاء، ثم إن عملية التجزئة تؤدي بالمتعلم إلى بطء الفهم.

2. الطريقة الكلية:

هي طريقة مستمدة من النظرية الجشطالتية، من منطلق أن الأشياء في هذا العالم تدرك بطريقة كاملة وكلية، ثم يبدأ العقل بتفكيكها إلى عدة أجزاء، وذاك هو شأن الكلمة؛ إذ تدرك عموما ثم يتم تفكيكها إلى حروف من قبل المتعلم. وتنقسم بدورها إلى شكلين:

2-1.طريقة الكلمة:

«تسمى الطريقة أيضا: بطريقة انظر وقل. حيث يبدأ الطالب بتعلم القراءة بالكلمة لا بالحرف، ولا بالصوت ولا بالمقطع»[3]. ويتم استعمال بطاقات في تعليمها. من خلال تعليقها على السبورة، إذ تكون متضمنة لعدة صور ثم تنزع الصور بالتدرج حتى يتم الوصول إلى الكلمة الهدف، ومنه إلى الحرف المراد تعليمه.

2-2. طريقة الجملة:

«تعد الجملة في هذه الطريقة الوحدة التي يتم بها تعليم القراءة»[4]. وهي الشكل الثاني في التعليم بالطريقة الكلية، إذ يتم فيها المقارنة بين جملتين واستخراج الكلمات المتضمنة للحروف المراد تدريسها ومن ثمة التوصل لتلك الحروف عن طريق التحليل.

---

[1] المرجع السابق، ص 71.

[2] ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، ص 74.

[4] المرجع نفسه، ص 76.

ولعل أهم مزايا هذه الطريقة هي: تعويد المتعلم دائما على محاولة الفهم والبحث عن معاني الكلمات والألفاظ، وتدريبه على التفكيك، والاستكشاف، والاستنتاج. مما ينمي قدراته العقلية. غير أنها لا تخلو من السلبيات مثل: «خلق صعوبة التهجي لدى المتعلم. باعتبار أنها تهتم بالمعنى، مما يؤدي بالمتعلم إلى إيجاد صعوبة لمواجهة الكلمات خاصة في السنوات الأولى من التعليم»[1].

3. الطريقة التوليفية التوفيقية:

حاولت هاته الطريقة المزج أو الربط بين الطريقتين السابق ذكرهما. وتمثلت مزاياها في أنها:

- تقدم للأطفال وحدات معنوية كاملة للقراءة، وهي الكلمات ذات المعنى. وبهذا ينتفع الأطفال بمزايا طريقة الكلمة.

- أنها تقدم جمل سهلة تشترك فيها بعض الكلمات. وبهذا ينتفعون بطريقة الجملة.

- أنها معنية بتحليل الكلمات تحليلا صوتيا، للتعرف إلى أصوات الحروف وربطها برموزها. وبهذا تستفيد من الطريقة الصوتية.

- أنها تعنى في إحدى مراحلها بمعرفة الحروف الهجائية رسما واسما. وبهذا تنتفع بمزايا الطريقة الأبجدية[2].

«وتعد الطريقة التوليفية هي الطريقة السائدة التي تأخذ بها البلاد العربية في تعليم القراءة؛ لأنها تجمع بين مزايا الطريقتين الكلية والجزئية»[3].

وتمر هذه الطريقة بالمراحل الآتية:

أ_ مرحلة التهيئة والإعداد: حيث يقوم المعلم بتدريب المتعلمين على محاكاة الأصوات، ثم يبدأ في نطق الحروف وأدائها، مع تقريب معناها إلى أذهانهم، ليقلدوه فيما بعد، ثم يعوّدهم فيما بعد على نطق الألفاظ وتكرارها.

ب_ مرحلة التعريف بالكلمات والجمل: يقوم المعلم فيها بعرض كلمات السهلة على المتعلمين وتحفيظهم لها، وتدريبهم على النطق بها، مع إضافة كلمة جديدة في كل مرة، لينمّي ثروتهم اللغوية، مستعينا على ذلك باستخدام البطاقات واللوحات وغيرها من الوسائل المعينة على تعليم القراءة.

[1] ينظر: سعيد عبد الله لافي: القراءة وتنمية التفكير، ص 27.

[2] فهد خليل زايد: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، ص 78/ 79.

[3] سعيد عبد الله لافي: القراءة وتنمية التفكير، ص 28.

جـ_ مرحلة التحليل والتجريد: يراد بالتحليل تجزئة الجملة إلى كلمات، والكلمة إلى أصوات الحروف، أما التجريد فيراد به اقتطاع صوت الحرف المكرر في عدة كلمات، والنطق به منفردا، حيث يثبت رسمه ورمزه الكتابي في أنظار المتعلمين وعقولهم.

دـ مرحلة التركيب وتكوين الكليات من الجزئيات: في هذه المرحلة يتم تدريب المتعلمين على استغلال مكتسباتهم السابقة لتركيب جمل من الكلمات المألوفة لديهم، وهي طبعا نابعة من جمل سابقة تم تفكيكها إلى كلمات[1].

وفي نظرنا: هي تمثل الطريقة المثلى في عملية التدريس لتحقيق الأهداف المرجوة. مع العلم أنّ طرائق تدريس القراءة لغير المبتدئين تختلف عن هذه الطرائق.

خامسا: أهداف تدريس مهارة القراءة

لكل أمر إذا ما تم هدف معين، ولتدريس مهارة القراءة أهداف وجب تحقيقها، منها:

- اكتساب القدرة على القراءة السليمة، مع صحة النطق، وفهم الفكرة العامة.

- اكتساب القدرة على الاستماع.

- إجادة فهم ما نقرأ، ما يؤدي بالذهن إلى القيام بعمليات عقلية لفهم المادة المقروءة على مستوى الذهن.

- تنمية الميل إلى القراءة، وتوسع الخبرات.

- توسيع مدارك التلميذ، وزيادة ثقافته العامة بالإضافة إلى زيادة الثروة اللغوية[2].

أما فيما يخص القراءة الصامتة؛ فإنها: «توفر جوا من الهدوء يساعد على استيعاب المعاني وترسيخها وسريتها»[3].

بالإضافة إلى جملة أهداف أخرى ورد ذكرها عند "حاتم البصيص"، على النحو الآتي:

- ينطق في القراءة الجهرية ليحقق حسن الأداء، ومراعاة الترقيم والسرعة الملائمة.

- يميز الرئيس والثانوي فيما يسمع ويقرأ.

---

[1] ينظر: المرجع السابق، ص29.

[2] عبد اللطيف بن حسين فرج: منهج المرحلة الابتدائية، ص 102.

[3] عبد المجيد عيساني: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة: اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، ص 125.

- يعرف آداب الحديث والحوار والمناظرة.

- يتذوق جمال الأسلوب فيما يقرأ من القرآن الكريم، والحديث، والشعر، والنثر الفني[1].

زيادة على ذلك:

- اكتساب القيم الفاضلة، وتعديل السلوكيات والاتجاهات السلبية.
- تنمية القدرة على التخيل والإبداع.
- إكساب المتعلم القدرة على نقد المادة المقروءة والحكم عليها.
- الاستفادة من المادة المقروءة في حل المشكلات.
- استغلال وقت الفراغ في القراءة المثمرة والاطلاع.
- الانتفاع بالمادة المقروءة في الحياة العملية، كقراءة الخطابات، والإعلانات وقوائم الأسعار، واللافتات والتعليمات[2].

ومما لا شك فيه أن المعلم الناجح هو الذي سيحقق ولو جزء يسيرا من هذه الأهداف، في درسه ولدى متعلميه.

البسيطة (مبتدأ أو خبر غالباً) ثم الجملة المركبة ثم قراءة الفقرة، ثم قراءة النصوص الطويلة.

وللقراءة مهارتان أساسيتان هما: التعرف، والفهم. والمهارات الأساسية للتعرف هي :[3]

1 – ربط المعنى المناسب بالرمز (الحرف) الكتابي.

2 – التعرف إلى أجزاء الكلمات من خلال القدرة على التحليل البصري.

3 – التمييز بين أسماء الحروف وأصواتها.

---

[1] حاتم حسين البصيص: تنمية مهارات القراءة والكتابة، الهيئة العامة السورية للكتاب، سوريا، 2001، ص(34،35).

[2] ينظر: سعيد عبد الله لافي: القراءة وتنمية التفكير، ص 14.

[3] ينظر: عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان وزملاؤه، دروس الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، د.ت ص63. بتصرف.

4 – ربط الصوت بالرمز المكتوب.

5 – التعرف إلى معاني الكلمات من خلال السياقات.

سابعا: الضعف القرائي

يعد الضعف القرائي ظاهرة متفشية في مدارسنا، فلا نكاد نجد قسما من الأقسام الدراسية في أي مرحلة من مراحل التعلم يخلو من عدد من المتعلمين ذوي الضعف القرائي.

وبذلك يمكن تعريف الضعف القرائي بالقصور في تحقيق أهداف القراءة من فهم للمقروء، وإدراك للمعاني والأفكار أو البطء في النطق أو ضبط الخطإ للألفاظ[1].

1- **أسباب الضعف القرائي:** يجمع المتخصصون في مجال التربية والتعليم على أن ثمة عوامل عدة تكمن خلف الضعف القرائي، ولا تتعلق بالمتعلم وحده، بل إن بعضها عائد إلى المعلم نفسه وإلى الكتب المدرسية ذاتها.

1-1. **أسباب تعود إلى المعلم:** يمكن أن نلخصها في:

- عدم اهتمام المعلم بتدريب المتعلمين على تجويد الحروف وتحليلها وتركيبها.
- تجاهل بعض الأساتذة تصويب الأخطاء القرائية وعدم رصدهم لها.
- القصور في الداء والاعتماد على أسلوب نمطي متكرر، وغياب الأنشطة العاملة في القراءة.
- عدم اهتمام المعلم بتشخيص العيوب القرائية وصعوباتها[2].

2-1. **أسباب تعود إلى المتعلم**: نذكر منها:

- ضعف الاستعداد العقلي لديه.
- ضعف الحصيلة اللغوية.

[1] ينظر: راتب قاسم عاشور/ محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2003، ص 79.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 80، بتصرف

- تأخر النضج أو ضعف البصر أو السمع لدى بعض المتعلمين[1].

وغالبا ما نجد أن الضعف القرائي عائد -عموما-إما إلى عوامل اجتماعية أو نفسية أو عضوية، مما قد يسبب عسرا قرائيا.

3-1. **أسباب تعود إلى الكتب المدرسية**: منها:

- بعض الكتب تقرر دون أن تجرب على عينات من المتعلمين، وقد يكون مؤلفوها بعيدين عن الاختصاص الدقيق، أو عن البيئة المدرسية.
- خلو بعضها من المواضيع التي تناسب سن المتعلمين أو قدراتهم أو بيئاتهم، أو ما يميلون إليه مما يثير فيهم الرغبة وحب القراءة[2].

2- علاج الضعف القرائي:

هناك جملة من الحلول المقترحة للقضاء على الضعف القرائي، نذكر منها[3]:

_ الاهتمام بتدريب المتعلمين على تجريد الحروف وتحليلها وتركيبها.

_ الوقوف على أخطاء المتعلمين وتصويبها من قبلهم هم أنفسهم، أو من قبل المعلم إذا لزم الأمر.

_ تنويع الأنشطة وتوظيف استراتيجيات تنمية المهارات القرائية.

_ الاعتماد على بعض الفحوصات التشخيصية للوقوف على أسباب عسر القراءة أو الضعف القرائي، قصد وضع خطط علاجية.

خاتمة:

مهارة القراءة من أهم المهارات المكتسبة، وهي مفتاح أبواب العلوم والمعارف المختلفة، وبناء على ذلك قسمها الباحثون أنواعا شتى، وصنفوها تصنيفات عدة ليسهم كل صنف في خدمة تلك العلوم، وتنمية حصيلة المتعلمين من الألفاظ والتراكيب وسلامة النطق وحسن الأداء.

[1] ينظر: سميح أبو مغلي، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار البداية، ط1، عمان، الأردن، 2010، ص53.

[2] ينظر: راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص81.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص(81،82)، وينظر: فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، ص 90.

المحاضرة رقم:10

تعليم مهارة الكتابة

الكفاءة المستهدفة: أن يكون الطالب قادرا على فهم طبيعة مهارة الكتابة وأشكالها وأن يتعرف على طرائق تدريس كل شكل وأهداف تدريسه.

توطئة:

تأتي مهارة الكتابة متأخرة بحسب ترتيبها بين بقية المهارات؛ فهي تأتي بعد مهارة القراءة، لأنها ترتبط بها. ومهارة الكتابة على ثلاثة أنواع هي: الرسم الهجائي أولا، والخط ثانيا، والتعبير الكتابي ثالثا. وهذه تمثل المستويات التعليمية بالتدرج.

ونشير هنا إلى أن الكتابة عملية ذات شقين؛ أحدهما آلي، والآخر عقلي. والشق الآلي يحتوي على المهارات الآلية (الحرّكية) الخاصة برسم حروف اللغة العربية، ومعرفة التهجئة، والترقيم في العربية، أي النواحي الشكلية الثابتة في لغة الكتابة؛ مثل رسم الحروف وأشكالها، والحروف التي يتصل بعضها ببعض، وتلك التي تتصل بحروف سابقة لها، ولا تتصل بحروف لاحقة. وعلامات الترقيم، ورسم الحركات فوق الحرف أو تحته، أو في نهايته، ورسم أو عدم رسم همزات القطع والوصل. وهذه العناصر وإن كان بعضها لا يمس جوهر اللغة كثيراً، إلا أنها مهمة في إخراج الشكل العام لما يكتب.

أولا: مفهوم الكتابة:

لغة: جاء في لسان العرب: «كتب الشيء يكتبه كتبا وكتابا وكتابة، الكتابة لمن تكون له صناعة، مثل الصناعة والخياطة»[1]. وأورد أحمد رضا في متنه قوله: «كتبه كتبا وكتابة وكتبة: خطّه، فهو كاتب، والاسم الكتابة، وكتّبه، الصبي: علّمه، وأكتبه قصيدة: أملاها عليه»[2]. أي أن الكتابة في اللغة صنعة يتم بواسطتها تعلم الخط.

اصطلاحا: يشير ماهر شعبان عبد الباري إلى مفهومها قائلا: «عملية معقدة، هي ذات كفاءة أو قدرة على تصور الأفكار وتصويرها في حروف وكلمات وتراكيب صحيحة وفي أساليب متنوعة المدى والعمق والطلاقة مع عرض تلك الأفكار في وضوح ومعالجتها في تدافع وتدفق ثم تنقيح الأفكار والتراكيب التي تعرضها بشكل

[1] ابن منظور، لسان العرب، مج1، ص 698.مادة (كتب).

[2] أحمد رضا، معجم متن اللغة، دار مكتبة الحياة، بيروت، 1960، مج05، ص17.

يدعوا إلى مزيد من الضبط والتفكير»[1]. أي أنها: «قدرة على تصور الأفكار، وعملية تصويرها في حروف وكلمات وجمل وفقرات صحيحة النحو، متنوعة الأسلوب، متناسقة الشكل، جميلة المظهر، تعرض فيها الأفكار في وضوح، وتعالج في تتبع وتدقيق، ثم تنقيح على نحو يؤدي إلى مزيد من الضبط والإحكام وتعميق التفكير»،[2] ويميز هذا التعريف بين مستويين للكتابة:

- «مستوى ظاهري يهتم بالخط والتهجي وتنظيم الجمل والفقرات والتهميش والترقيم. ومن ذلك: حمل التلميذ على اتباع القواعد والصفات الخاصة بكل حرف، من حيث حجمه، وكيفية اتصاله بغيره، وامتلاء الأجزاء أو رقتها، وميلها واستقامتها، وطولها وقصرها وغير ذلك من الأصول الفنية»[3]، أي تمكن المتعلم من الكتابة بسرعة معقولة في وقت معقول بخط واضح تسهل قراءته، وذلك بتمرين اليد والأعصاب الحركية فيها التي تمكنه من رسم الحرف رسما ييسر فهمه، وكتابة كلمات موافقة للقواعد الإملائية وتكوين العبارات والجمل والفقرات المعبرة

- ومستوى باطن يهتم بالمحتوى وبناء الأفكار، ومنه فهي قدرة ومهارات: عقلية وجسمية وحس حركية، ويختلف في أسبقية تعليم المستوى الأول أم الثاني أثناء تعليم الكتابة، وما هو مناسب أكثر لسن وقدرات الطفل[4].

ثانيا: أنواع الكتابة

تتميز مهارة الكتابة هي الأخرى بجملة من الأنواع، وذلك بحسب معايير: الغرض، الأسلوب، الأداء.

1- الكتابة من حيث الغرض:

يمكن تصنيفها وفقا لآراء المختصين كالآتي:

1-1.الكتابة التعبيرية:

«تدور حول مشاعر الكاتب وخبراته، وانطباعاته، فهي ترتبط بالتجارب والخبرات الذاتية للكاتب، والتي تكشف عن شخصيته ومشاعره، وتهدف إلى مساعدة القارئ على فهم شيء ما عن الكاتب، وعن أسلوب إدراكه للأشياء. وينحصر هدف الكاتب في التعبير عن نفسه، وما يدور بداخله للآخرين. ومن أمثلتها:

[1] ماهر شعبان عبد الباري: الكتابة الوظيفية والإبداعية (المجالات، المهارات، الأنشطة، والتقويم) ، دار المسيرة، ط1، عمان، 2010، ص152.

[2] حسني عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، ص 255

[3] رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب دار الفكر العربي للطباعة والنشر 2000، ص166.

[4] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

المجلات»[1]. أي أنها تشكل همزة وصل بين الكاتب وجمهور المتلقين، ورسالة الكاتب هنا غرضها تعبيري، وهدفها رواية تجاربه، والتعبير عن أحواله.

1-2.الكتابة الإقناعية:

«تهدف إلى إقناع القارئ بقبول وجهة نظر، أو رأي، أو فكرة معينة. وهنا تكون ردود فعل القراء؛ بمثابة عنصر أساسي يرتكز عليه الكاتب عند تأليفه أو كتابته للنص. ومن أمثلتها: الكتابات السياسية»[2] . بمعنى أن؛ أفكار الكاتب في هذا النوع تولد جدلا لدى المتلقين، لتكون ردودهم بمثابة آراء نقدية. ويبدو أن نجاح هذه الكتابة مرهون بكثرة توظيف الحجج والبراهين المقنعة من طرف الكاتب.

1-3. الكتابة الأدبية:

يسعى الكاتب من خلالها إلى جلب نظر القارئ وإمتاعه باستخدام التعبيرات الجميلة والصور الخيالية والأسلوب المعبر ومن أمثلتها: الروايات، القصائد، والمسرحيات[3]. وهذا النوع إنما يغلب عليه: الطابع الخيالي، والتعابير المجازية بكثرة.

1-4.الكتابة الأكاديمية:

يهدف الكاتب من خلالها إلى: مناقشة الحقائق والنظريات والأفكار ووصف العالم من حوله. ومن أمثلتها: المقالات، الموسوعات والأطروحات العلمية[4]. وهي محاولة لتفسير ظاهرة ما بشكل منهجي أكاديمي.

2-1. الكتابة من حيث الأسلوب:

أ . الكتابة الإبداعية:

نوع من الكتابة يثير قضية أو دعوى للإيضاح والتمييز، ويتم ذلك في إطار جمال المبنى والمعنى، علاوة على قدرته البالغة في التأثير الانفعالي على المتلقي[5]. وهنا نلمح مصطلح التأثير، فمتى أحدث الكاتب تأثيره في القارئ؛ يمكننا القول حينها: إنه أبدع. كما يرى ماهر شعبان أن: «الكاتب المبدع هو ذلك الشخص الذي لديه القدرة على إنتاج أفكار مستحدثة تتسم بالجرأة والشجاعة على إذاعة هاته الأفكار»[6]. وحسبه أن من سمات المبدعين؛ الاستعداد للمخاطر والبحث الدؤوب عن الإثارة.

---

[1] حسن شحاتة، مروان السمان: المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط1، 2012، ص 260.

[2] المرجع السابق، ص260.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص 261.

[4] ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5] ينظر: ماهر شعبان عبد الباري: الكتابة الوظيفية والإبداعية، ص 154.

[6] المرجع نفسه، ص 157.

ب . الكتابة الوظيفية:

«هي التي تتعلق بالمعاملات، والمتطلبات الإدارية، وإنجاز الأعمال بالشركات والدواوين الحكومية. وهي رسمية لها قواعد وقوالب لغوية»[1]. ومعنى ذلك؛ أنها: تتعلق أكثر شيء بالوظائف، ولها مجموعة من المجالات من بينها: ملء الاستمارات، إعداد الكلمات الافتتاحية والختامية، الطلبات الخطية وغيرها.

1-3.الكتابة من حيث الأداء:

أ . الكتابة الآلية:

يذكر عبد المجيد عيساني في كتابه: (نظريات التعلم وتطبيقاتها في اللغة) الكتابة الآلية، قائلا: «والشق الآلي يحتوي على المهارات الآلية الحركية الخاصة برسم حروف اللغة العربية، ومعرفة التهجئة والترقيم في العربية. أي؛ النواحي الشكلية في لغة الكتابة»[2]. أي أن الجانب الآلي يتوجه نحو الأمور الشكلية للكتابة؛ من ترقيم، وكيفية وضع الحركات وغيرها.

ب . الكتابة العقلية:

يصف عيد المجيد عيساني هذا النوع من الكتابة بقوله: «أما الجانب العقلي فيتطلب المعرفة الجيدة بالنحو، والمفردات، واستخدام اللغة»[3]. أي أنها كتابة متعلقة أكثر شيء بالتركيب داخل الجمل والنصوص.

وبصورة أخرى يمكن أن نفهم بأن الكتابة الآلية لا تتطلب تفكيرا لأنها شكلية بحتة، في حين أن الكتابة العقلية تستدعي نشاطا عقليا أثناء توظيف الكلمات، وتركيبها في نظام متكامل.

ثالثا: مهارات الكتابة:

إن عملية تعليم الكتابة تستهدف أول ما تستهدف، تكوين المهارات والقدرات الآتية[4]:

-المهارة في رسم الحروف رسما واضحا ودقيقا يجعلها سهلة القراءة ممكنة الفهم.

- المهارة في كتابة الكلمات بحسب القواعد الإملائية المعروفة.

- القدرة على تكوين العبارات والجمل والفقرات التي تؤدي المعاني والأفكار.

- القدرة على تنظيم الأفكار تنظيما تقتضيه طبيعة كل لون من ألوان الكتابة.

---

[1] حسن شحاتة، مروان السمان: المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، ص 262.

[2] عبد المجيد عيساني: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة: اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، ص 128.

[3] المرجع نفسه، ص 129.

[4] ينظر: طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 118.

- وضع الخطط التنسيقية للكتابة، بحيث تبرز معانيها بوضوح، وتبين تسلسل الأفكار خاصة من حيث الهوامش وكتابة الفقرات.

- استقامة مسار الكتابة[1].

إضافة إلى:

-القدرة على التكيف مع الوقت المحدد للتحرير.

- الالتزام بعدد الأسطر المحدد.

وعليه؛ فإنه إذا لامس أي معلم هاته القدرات لدى تلاميذه، سيمكّنه ذلك من الحكم على تمكنهم من مهارة الكتابة ومدى إتقانهم لها.

رابعا: أشكال الكتابة وخطوات تدريسها:

1-أشكال الكتابة:

تنقسم الكتابة إلى أشكال عدة، وتتلون بألوان مختلفة، سبق وأن تطرقنا إليها. وللكتابة أيضا أشكال يمكن ربطها بالجانب التدريسي للتلميذ داخل الصفوف التعليمية. نذكرها كالآتي:

- التعبير الكتابي، الإملاء، والخط.

1. 2.التعبير الكتابي:

1-2-1.مفهوم التعبير الكتابي: هو تحرير موضوع كتابي يخص موضوعا معينا. والتعبير الكتابي أنواع متعددة، إذ ينفرد كل نوع من هاته الأنواع بمفهوم خاص.

1-2-2.أنواع التعبير الكتابي:

أ . التعبير الكتابي الوظيفي:

يعرف التعبير الوظيفي على أنه: «التعبير الذي يؤدي غرضا وظيفيا تقتضيه حياة المتعلم داخل المدرسة وخارجها، مثل: كتابة الخطابات الرسمية، والتقارير، والبرقيات»[2].

ومعنى ذلك أن؛ التعبير الوظيفي بهذا المفهوم: هو ما أدى إلى قضاء حاجات المتعلم، وأعانه في حياته اليومية الدراسية منها والاجتماعية.

ب . التعبير الكتابي الإبداعي:

التعبير الإبداعي يخص مشاعر الأفراد وأفكارهم بالضرورة. لذا يمكن تعريفه على أنه: "التعبير الذي يعبر فيه الناثر أو الشاعر عن مشاعره وأفكاره، وذلك لكي تنتقل من ذهنه إلى ذهن الآخرين بتأثير قوي

[1] فهد خليل زايد: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، ص 76.

[2] ينظر: إبراهيم محمد عطا: المرجع في تدريس اللغة العربية، ص 218.

وفعال. ويشمل: نظم القصائد، وكتابة المقالات، والمذكرات الشخصية، والتراجم والسير، تأليف القصص والتمثيليات، وكتابة اليوميات"[1].

أي أن التعبير الإبداعي لدى المتعلم هو مقدرته على إخراج طاقاته الإبداعية كتابيا؛ خاصة فيما تعلق بالكتابات الأدبية كالقصص مثلا.

ج . التعبير الكتابي الابتكاري:

التعبير الابتكاري هو «الذي يتميز بالجدة في الفكرة، ويتطلب أفكارا جديدة غير معروفة، وأساليب غير مألوفة وذلك لحل المشكلات»[2].

1-2-3.أهمية التعبير الكتابي: للتعبير الكتابي أهمية قصوى في حياة المتعلم خاصة، ولدى الفرد على وجه العموم. ويمكن أن نلخص هذه الأهمية في كونه[3]:

- طريقة اتصال الفرد بغيره، وأداة فعالة لتقوية الروابط الاجتماعية والفكرية بين الأفراد والجماعات.
- أداة للتعلم والتعليم.
- وسيلة تساعد على حل المشكلات الفردية والاجتماعية عن طريق تبادل الآراء ومناقشتها.

2. الإملاء:

2-1. مفهومه:

الإملاء هو الشكل الثاني من أشكال الكتابة، ويقدمه "سعيد عبد الله لافي" في التعريف الموالي: «هو الالتزام بالقواعد الإملائية في رسم الكلمات رسما صحيحا خاليا من أخطاء الكتابة التي تعوق فهمها فهما صحيحا»[4]. لذا فإننا نستنتج من ذلك أن: الغاية القصوى من تدريسه هي ترسيخ القواعد الإملائية في أذهان المتعلمين لتجنب الأخطاء المتكررة.

2-2. أنواع الإملاء:

أ. الإملاء المنقول: «هو أن ينقل التلاميذ القطعة من الكتاب أو اللوح بعد قراءتها وفهمها وتهجي بعض كلماتها هجاء شفويا»[5]. وهو نقل حرفي خالص.

---

[1] ينظر: المرجع السابق، ص 220.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 221.

[3] سميح أبو مغلي: مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، ص 79.

[4] سعيد عبد الله لافي: تنمية مهارات اللغة العربية، ص 47.

[5] سميح أبو مغلي: مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، ص 59.

ب . **الإملاء المنظور:** «هو أن تعرض القطعة على التلاميذ لقراءتها وفهمها وهجاء بعض كلماتها، ثم تحجب عنهم وتملى عليهم بعد ذلك»[1]. وفي هذا النوع من الإملاء تبرز قدرات المتعلم في القدرة على التوظيف الصحيح للكلمات.

جـ . **الإملاء الاستماعي:** وفيه «يستمع التلاميذ إلى القطعة، وبعد مناقشتهم في معناها وهجاء كلمات مشابهة لما فيها من الكلمات الصعبة تملى عليهم»[2]. ويعد الاستماع الجيد من أكثر العوامل المؤدية إلى نجاح هذا النوع.

د . **إملاء الاختبار:** «هدفه اختبار التلاميذ لمعرفة مستواهم عن طريق إملاء القطعة عليهم دون مساعدتهم في الهجاء»[3].

ويعدّ الإملاء المنقول أكثر الأنواع تدريسا في المؤسسات التربوية التعليمية.

2-3.أهمية الإملاء:

للإملاء أهمية كبيرة، تتجلى في حياة الكاتب عموما ولدى المتعلم بوجه خاص، إذ أنه: «الأداة الرئيسة لنقل الفكرة من الكاتب إلى القارئ نقلا سليما إذا صاغها الكاتب صياغة لغوية، وراعى فيها جانب التركيب والأسلوب، ثم كتبها بالطريقة التي اتفق عليها أبناء هذه اللغة، وكان نقل الفكرة نقلا أمينا وشاملا»[4]. أي: إنه العقد الذي يربط المعلم والمتعلم في نقل الفكرة، وكذا التخلص من عديد الأخطاء الإملائية؛ خاصة الشائعة منها.

3. الخط:

1-3.مفهومه: «هو فن تحسين شكل الكتابة وتجويدها. لإضفاء الصفة الجمالية عليها، وهو وسيلة الاتصال الكتابية الأولى وإحدى وسائل تجويد التواصل بين الكاتب والقارئ. وبالخط يكون الانتقال من الصوت المسموع إلى الرمز المكتوب»[5]. أي أن الإملاء مجال تدريب يستطيع المتعلم من خلاله أن يحسن صور الحروف، ويجيد رسمها.

2-3. أنواع الخطوط: تتنوع الخطوط العربية وتتعدد أشكالها حيث يمكن لكل متعلم للعربية أن يختار ما شاء منها، فهناك مثلا: خط النسخ، خط الرقعة، الخط الكوفي، الخط العروضي، خط الثلث أو الفارسي أو غير ذلك.

---

[1] المرجع السابق، ص 59.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] ينظر: المرجع ا نفسه، ص 60.

[4] إبراهيم محمد عطا: المرجع في تدريس اللغة العربية، ص 231.

[5] ينظر: طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 119.

3-3. أهميته: للخط أهمية كبرى منذ القديم؛ فقد كان مرجع الكتاب والمؤلفين، ووسيلتهم في التعبير والإبداع. إذ أنه «يسهم في تنمية الفرد وتطوير جوانبه، مثل زيادة الانتباه، قوة الملاحظة. والخط الجيد يضمن لصاحبه جذب القراء. كما أنه محل اهتمام ودراسة في عملية التحليل النفسي، وهو من أساليب تفسير وتحليل الشخصية»[1].

وتبرز أهميته فيما يخص الجانب التعليمي للمتعلم من خلال القدرة على تحسين كتاباته نتيجة عمليات النسخ المتكررة لبعض القطع.

خامسا: خطوات تدريس الكتابة.

تتمثل أهم الخطوات الإجرائية الواجب اتباعها أثناء تدريس هاته الأشكال أو النشاطات فيما يأتي:

1-خطوات تدريس التعبير الكتابي:

أ. التمهيد: ويكون بإثارة نشاط التلاميذ بالتحدث عن الموضوع، ومن ثمة الكتابة فيه وتشويقهم إلى ذلك.

ب. كتابة عنوان الموضوع على السبورة من خلال شرح بعض المفردات الغامضة وإعطاء التلاميذ الفرصة للتفكير.

جـ. العرض: يعرض الموضوع بتقسيمه إلى نقاطه الأساسية، وطرح بعض الأسئلة على التلاميذ والإجابة عنها. وهنا تظهر المعالم الأساسية للتلاميذ.

د. الخاتمة: وهنا يطلب من التلاميذ الكتابة حول الموضوع، بعدما اتضحت عناصره[2].

2-خطوات تدريس الإملاء:

سنتطرق في هذا المقام إلى مجموع الخطوات المتبعة في تدريس أحد أنواع الإملاء، وهو الإملاء المنقول؛ وقد وقع اختيارنا على هذا النوع تحديدا؛ باعتباره الأكثر اعتمادا في التدريس داخل الصفوف التعليمية، في المراحل الابتدائية المتقدمة. والتي تتمحور في التالي:

- التمهيد: وذلك من خلال استخدام بعض الصور والأسئلة الممهدة للدرس.
- عرض القطعة: من خلال تدوينها باستخدام السبورة أو البطاقات. ويتجنب نقلها دون ضبط كلماتها.
- القراءة النموذجية للقطعة من طرف المعلم، ثم تليها في ذلك قراءات المتعلمين.
- مساءلة التلاميذ من خلال طرح أسئلة شفوية والإجابة عنها.
- الإشارة إلى الكلمات الصعبة من خلال كتابتها بألوان مغايرة وتهجيها من طرف التلاميذ.

-كتابة القطعة.

[1] إبراهيم محمد عطا: المرجع في تدريس اللغة العربية، بتصرف، ص 251.

[2] ينظر: طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 142.

- القراءة الثانية للقطعة من طرف المعلم، حتى يستدرك التلاميذ بعض الأخطاء التي وقعوا فيها.

- جمع الدفاتر.

- استغلال ما تبقى من الحصة في أعمال أخرى ذات الصلة بنشاط الإملاء. كتحسين الخط وغيرها[1].

3-خطوات تدريس الخط:

يسير نشاط الخط وفق جملة من الخطوات، يمكن إجمالها فيما يأتي:

- تمهيد: يمهد المعلم لتعليم الخط بتقسيم السبورة إلى قسمين: الأول للنموذج، والثاني للشرح والتوضيح.

-قراءة النموذج: يقرأ المعلم النموذج المكتوب قراءة جهرية وواضحة أمام التلاميذ. ثم يشرح المعنى شرحا ميسرا مع مناقشة التلاميذ بمعانيه.

-كتابة النموذج وشرحه، ولفت المعلم انتباه التلاميذ، ويطلب منهم ملاحظته في أثناء كتابة النموذج على السبورة.

-المحاكاة: يحاكي التلاميذ المعلم بكتابة النموذج في أوراق، أو كراسات أخرى غير كراسات النماذج، مع مراعاة التأني والدقة في هذه المحاكاة.

-يكلف المعلم في هذه الخطوة التلاميذ بكتابة النموذج في الكراسات المخصصة للخط، وتشجيعهم على التجويد والتحسين[2].

6-ومن هنا نجد أن هذه الخطوات متسلسلة، ولا يمكن فصلها عن بعضها البعض أو بتر جزء منها. إذ أنه من خلالها؛ يستطيع المعلم تحقيق الفائدة المرجوة من الخط.

سادسا: أهداف تدريس مهارة الكتابة

إن الغاية القصوى من اتباع مجموع الخطوات والأساليب في تدريس الكتابة هو تحقيق جملة من الأهداف، يمكن تمثلها فيما يأتي[3]:

-أن يكتب المتعلمون جمل الدرس كتابة سليمة بخط النسخ بإشراف المعلم.

- أن يكتبوا ما تعلموه كتابة يتوفر فيها الوضوح والجمال.

- أن يكتبوا علامات الترقيم الأساسية، كالنقطة والنقطتين والفاصلة وعلامة الاستفهام والتعجب.

- أن يكتبوا فقرات محددة من درس القراءة.

- أن يكتبوا ما يسألون عنه في المواد التعليمية المختلفة.

---

[1] ينظر: إبراهيم عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط 14، دت، ص 197/ 198.

[2] ينظر: طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 119 / 120.

[3] فهد خليل زايد: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، ص 101.

إضافة إلى جملة من الأهداف الأخرى التي يراد تحقيقها «كالجلسة المعتدلة، والوضع السليم للأدوات المستعملة، وكذا التنظيم الجيد للسطور، والمسك الصحيح للقلم. لأن؛ لعملية مسك القلم أثر كبير على خط الكتابة»[1]. وزيادة على ذلك يتمكن المتعلم من:

-كتابة الحروف منفردة إتقانا لها وحدها، قبل ربطها بغيرها لإعطاء كل حرف حقه.

- تمييز الحروف بعضها عن بعض، ورسمها رسما صحيحا.

- الكتابة على السطر واحترام أوضاع الحروف واتجاهاتها.

- الدقة في الميل والانحدار في الحرف[2].

- تكوين تآزر معقول بين اليد والعين.

- يعبر كتابيا عن نفسه في مجالات الحياة المختلفة. مراعيا: وضوح وترابط الجمل.

- يلخص ما يقرأه أو يسمعه بدقة.

- يعرف قواعد الكتابة والإملاء والترقيم[3].

خاتمة:

الكتابة مهارة إنتاجية، تتوزع على مهارات فرعية أخرى، وهي وسيلة مهمة من وسائل التواصل ونقل العلوم والثقافات المختلفة، والتعبير عن مختلف الحضارات وحفظ تراثها الفكري، وهي كذلك إحدى مؤشرات التطور العلمي والثقافي للأفراد، كما أنها مكون رئيس من مكونات الكفاية اللغوية.

[1] ينظر: عبد المجيد عيساني: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، ص 131.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 132.

[3] حاتم حسين البصيص: تنمية مهارات القراءة والكتابة، ص 35.

المحاضرة رقم:11

تعليمية النص: الأدبي، العلمي،...

الكفاءة المستهدفة: أن يتعرف الطالب على مفهوم النص وأنواعه وأنماطه وأسس اختياره وأهداف تدريسه في ضوء المقاربة النصية.

توطئة:

حمل نظام المقاربة بالكفايات في طياته أفكارا جديدة تحت اصطلاحات حديثة مستمدة من حقول معرفية متعددة، منها مصطلح المقاربة النصية، الذي يعنى بطرح كيفية معالجة النصوص في ضوء المنظومة التعليمية الحالية، حيث يستدعي الأمر النظر إلى النص كنسيج تطرّز خيوطه عن طريق مجموع الروافد (المهارات اللغوية الفنية والنقدية) التي تصب فيه.

اهتمّت الباحثون بدراسة النّصّ دراسة لسانيّة ، واختلف مستوى هذه الدّراسات باختلاف مستويات النّصّ، ممّا جعل النّصّ مضمارا خصبا قطع فيه اللّسانيّون شوطا كبيرا ،كونه اللّبنة الكبرى التي تحمل اللّغة في جميع مستوياتها، وبِعدِّه منهل الفكر والمعرفة والقالب الذي تنصهر في بوتقته اللّغة، وظهرت اللّسانيّات النّصّيّة لتتكفّل بدراسة النّصّ، ثم انتقل هذا النّوع من الدّراسات إلى المجال التّربويّ التّعليميّ ليُطبَّق ميدانيا فيما يسمّى بـ: " **المقاربة النّصّيّة** "، هذه المقاربة بمثابة الوجه التّطبيقيّ والتّعليميّ الّذي نتعرّف من خلاله على أبعاد النّصّ ومستوياته ومكوّناته، بغضّ النّظر عن طبيعته وأنماطه.

أولا: من لسانيّات الجملة إلى لسانيّات النّصّ.

إنّ تجاوز حدود الدّرس اللّغويّ القديم الّذي توقّف عند الجملة بعدّها أكبر وحدة دلاليّة دالّة على معنى وبوصفها القاعدة واللّبنة الأساسيّة الّتي يقوم عليها النّظام اللّغويّ، إلى النّصّ ليصبح هو الآخر أكبر وحدة دلاليّة ولكنّها تحمل أفكارا ومعارفا، إذ هو القالب الّذي تجتمع فيه مستويات اللّغة كافّة، هذا التّجاوز هو من سبيل المغامرة العلمية - إن صحّ التّعبير- في غيّاب التّحديد الدّقيق لمصطلحي الجملة والنّصّ، والأمر بينهما ليس سيّاناً، ولكنّه مع ذلك يظلّ أمرا حتميّا لا بدَّ منه، فقد تبيّن للمختصين أنّه ينبغي عليهم بل حان الوقت أن يتجاوزوا الجملة الّتي كان يعتقد جل اللّغويّين البنيويّين أنّها الوحدة القاعديّة للنّظام اللّغويّ، أن يتجاوزوا الجملة إذا وأن يعتبروا النّصّ هو الوحدة القاعديّة للخطاب اللّغويّ[1]، فبعد أن أحسّ اللّسانيّون بقصور الجملة وعجزها عن «الرّبط بين مختلف أبعاد الظّاهرة

[1] ينظر: خولة طالب الإبراهيمي: مبادئ في اللّسانيّات، دار القصبة، الجزائر، ط2، 2006، ص167.

اللّغويّة البنيويّ والدّلاليّ والتّداوليّ»[1] أصبح تجاوز فضاء الكلمة والجملة أمرا ملحًّا استدعته ضّرورة تحليل النّص من كافّة زواياه، وقد تجلّت مظاهر القصور في البعد البنيويّ والدّلاليّ في اتّخاذه «بنية الجملة المنجزة وحدة أساسيّة للتّحليل الدّلاليّ؛ مبعدة بذلك كلّا من القدرة الإنتاجيّة للّغة وسياق النّصّ وملابساته والظّواهر الكلاميّة ومقاماتها»[2]، فعزلت الجملة عن حيّزها اللّغويّ ودرست دراسة علميّة موضوعيّة بعيدا عن سياقاتها وظروف إنتاجها، كما أنّ هذه الدّراسات تفرّدت بالاهتمام بجانب معيّن من جوانب النّصّ دون أن تولي للنّصّ الأهمّيّة الكبرى، فأغفلت جوانب مهمّة فيه، وبالتّالي فإنّ قصور الدّراسات التّطبيقيّة وفشلها في احتوائها للنّصّ في مختلف جوانبه «كان كفيلا لتُنْقَلَ اللّسانيّات الحديثة من النّسق إلى السّيّاق، ومن البنية المنجزة إلى التّداول والاستعمال، ومن الجملة إلى النّصّ»[3]، فقصور القواعد النّحويّة الجمليّة في وصف بعض الظّواهر النّحويّة الّتي تتجاوز الجملة الواحدة كالإحالة، وتحويل الصّلة مردّه إلى: «أنّ الجملة ليست هيّ الجملة القاعديّة للتّبادلات الكلاميّة والخطابيّة بل النّصّ هو وحدة التّبليغ والتّبادل ويكتسب النّصّ انسجامه وحصانته من خلال هذا التّبادل والتّفاعل وينبغي أن نتجاوز إطار الجملة لنهتمّ بأنواع النّسيج النّصّيّ التي يُحدثها المتكلّمون أثناء ممارستهم الكلاميّة»[4]، ومن هذا المنطلق أصبحت المشكلات المتعلّقة بالنّصّ تُدرَس ضمن مجال واسع تعدّدت أجهزته المفهوميّة ومناهجه الموضوعيّة بحيث تحوَّل إلى علم قائم بذاته تتوسّل إليه كثير من العلوم والدّراسات.

ثانيا: مفهوم النص

النّصّ هو المرتكز الأساسيّ لهذه المقاربة، كونه محور بناء التّعلّمات وحقلا خصبا لها، ويمكن تحديد مفهوم النّصّ على مستويين:

أ-على المستوى اللّسانيّ:

إنّ الحديث عن مصطلح النّصّ بغية تعريفه تعريفا شاملا يقتضي التّوقّف عند مختلف المضامين والمفاهيم التي تؤطّر حدود هذا المصطلح، وهو ما يستلزم التّريّث في تحديده لما لقيه من خلط في المفاهيم الّتي تتقاطع حدودها مع بعضها بعضا.

ومن جملة التّعريفات التي أحاطت به ما يأتي:

- هو علامة كبرى تتكوّن من دالّ ومدلول ومرجع.

---

[1] المرجع السابق، ص167.

[2] بهية بلعربي: الانسجام النّصّيّ في التّعبير الكتابيّ: دراسة في اللّسانيّات النّصّيّة، دار التنوير، الجزائر، 2012، ص49.

[3] المرجع نفسه، ص49.

[4] خولة طالب الإبراهيمي: مبادئ في اللّسانيّات، ص168.

- هو سلسلة دالّة من العلامات اللّغويّة، تفيد في تحديد أنّ النّصّ تركيب لغويّ يتألّف من مجموعة من الوحدات والجمل تربط بينها روابط.
- وحدة طويلة متغيّره كخلاصة صفحة من مؤلّف ما، أو فصل أو كتاب أو رواية.
- هو سلسلة دالّة من العلامات اللِّسانيّة، توجد بين انقطاعات تواصليّة ظاهرة[1].

نستنبط من هذه التّعريفات جملة من الخصائص الّتي يجب توفّرها حتّى يكون النّصّ نصًّا هيّ:

- النّصّ وحدة دلاليّة كبرى، ويخرج من هذا التّعريف كلّ ما كان كلمة أو جملة.
- يعكس النّصّ جملة من الأفكار والمعلومات والمفاهيم المترابطة فيما بينها.
- يضمّ النّصّ مجموعة من الجمل والتّراكيب، ترتبط فيما بينها بمجموعة روابط تحقّق التّرابط النّصّي.
- النّصّ معنى أو عدّة معاني متراكمة تتسلسل بانتظام وفق منطق التّدرُّج بالأفكار.

ب-على المستوى البيداغوجيّ:

أما النص من وجهة نظر البيداغوجيا فيعد وحدة تعليمية تمثل محورا تلتقي فيه المعارف اللغوية المتعلقة بالنحو والصرف والبلاغة والعروض وعلوم أخرى كعلم النفس وعلم التاريخ وعلم الاجتماع ؛ أي يعدّ النّصّ في الحقل البيداغوجيّ محورا أساسيّا لبناء التّعلمّات ومنبعا رئيسا لها، حيث يستقي الدّرس التّعليمي روافده منه ويستند إليه في الوضعيّات المختلفة ويمثّل «أحد المرتكزات الأساسيّة الّتي تقوم عليها الحياة الاجتماعيّة، إذ لا يمكن تصوّر مجتمع منسجم ومتماسك دون نصوص تنظّم مختلف مؤسّساته وتضبط قوانين استغلالها، وتقنّن التّعامل بين أفرادها بما يضمن لها الثّبات والاستقرار»[2].

كما يعرَّف بأنه: نقطة انطلاق عدّة أنشطة في مواد مختلفة، تتّخذه محورا تدور حوله لتحقيق كفاءات أربع[3]:

1- الفهم. 2-الاستماع.

3- التّعبير الشّفويّ. 4-التّعبير الكتابيّ.

وبناء على ما سبق نقول: إنّ النّصّ مجموعة من التّراكيب الّتي تتحقّق فيما بينها خاصّيّة التّناسق والانسجام، ويحمل في ثناياه مجموعة من الأفكار والمعاني الّتي تعكس غرضا تبليغيّا، بغضّ النّظر عن

[1] ينظر: المقاربة النّصّيّة لنشاطات اللّغة العربيّة: مقال منشور على الرابط:.www.elbassair.com تاريخ الإضافة:07-07-2013.

[2] وزارة التّربيّة الوطنيّة: الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الثّانيّة من التّعليم الثّانوي (اللّغة العربيّة وآدابها)، جانفي 2006، ص 3.

[3] المقاربة النّصّيّة لنشاطات اللّغة العربيّة، مقال إلكتروني سابق.

طوله، فهو وحدة دلاليّة كبرى متكاملة المستويات شاملة لها ولجميع مكوّناتها، وهو القالب الّذي تتجلّى فيه اللّغة في جميع مستوياتها وخصائصها.

سابعا: أنواع النصوص.

يكاد يجزم كثير من الباحثين أنّ مسألة تصنيف النّصوص من أساسيات علم النّص، إلا أنها لم تنل ما تستحقّ من العناية، ويمكن القول أيضا إن ثمة صعوبات تحول دون تصنيف دقيق، وذلك راجع في المقام الأول إلى طبيعة النص ذاته، حيث يندر أن نجد نصا متجانسا، فالنص الواحد غالبا ما يشتمل على مقاطع متنوعة تتراوح بين السرد والوصف وغيرها، وكون النص حدثا كلاميا مكتوبا يؤدي وظائف متعددة، ظهرت علوم كثيرة اهتمت بدراسته من نواح عدة، وبذلك تنوعت النصوص بتنوع المعارف الإنسانية، وأصبح لكل معرفة نصوصها، وعليه فتعدد النصوص يأتي من طبيعتها ذاتها، ذلك أنه يتصل بحقول تعبيرية وأنماط تواصلية مختلفة[1].

وتجدر الإشارة إلى أن مناهج اللغة العربية في المؤسسات التعليمية قد اختارت نوعين من النصوص:

1-النص التواصلي (الوظيفي): هو النص التقني الذي تكون لغته لغة الصفر أي لغة عامة المجتمع وغرضه التواصل مع المجتمع

2-النص الإبداعي: هو النص الأدبي الراقي.

وقد اقترح بشير إبرير أن يتم تصنيف النصوص بالشكل الآتي:

1. نصوص أدبيّة:

يتميّز بلغتِه الخلاقة والمبْدعَة التي تهاجِر وتعبر وترحل بين الدَلالات المختلفة، ولذلك تتعدد قراءته وتتسع لوجوه التأويل كما يتميّز بطاقته المنفتحة على الوصف الذي يُتيح للقارئ المتعلم فرصة تصَوّر الأماكن وتمثيلها بعناصِرها المشكلة للنّص، ومن الأنواع الأدبيّة التي يشتمل عليها الشعرِ والقصة والسرد والوصف[2].

والنصوص الأدبية أيضا: «قطع تختار من التراث الأدبي، يتوافر عليها خط من الجمال الفني، تعرض على الطلاب فكرة متكاملة، أو عدة أفكار مترابطة، يمكن اتخاذها أساسا للتذوق الأدبي، كما يمكن اتخاذها

[1] ينظر: بشير إبرير، تعلمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، دط، إربد الأردن، 2007، ص 108.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 114.

مصدرا لبعض الأحكام الأدبية التي تدخل في بناء تاريخ الأدب، تقرأ للاستمتاع بجما أسلوبها، وروعة التعبير الأدبي فيها...»[1]

وعليه ندرك بأن هذا النوع من النصوص يمتاز بتوظيفه للغة المجازية، فيخرج القارئ المتعلم من دائرة الحقيقة إلى المجاز والعاطفة والخيال والإيحاء. والواضح أيضا أن النص الأدبي ينقسم كذلك إلى نص شعري يحتوي على قصائد منظمَة تحتوي على الخيال والعناصر الفنية وله أنواع عديدة حسب موضوع القصيدة والغرض منها، ونص نثري يفتقد إلى القافية يمتلأ بالعناصر الفنيّة والموضوعيّة وله أنواع وموضوعات عديدة.

2. نصوص علميّة:

يتميّز النَّص العلمي بكَونِه «يُقدم حقيقة لا يوجد فيها اختِلاف بين الناس، وإنما يستَعينُون في فَهمِها باختبار نتائجها اختباراً يخضَع لوسائل ماديّة محسُوسة ومعايير الحُكم على مثل هذه الحقائق لا يترك مجَالا للصفاتِ الفرديّة الخاصَة التي تختلف بين الأفراد وإنما تكتسِب معاييرهَا صفة علميَّة لما لها من واقعيَّة يُؤكِدها المنطِق وتُثبتها التجربَة العلميَّة»[2].

والجدير بالذكر أن النص العلمي يقدّم معلومات واضحة موضوعية قد تكون معلومات رقمية ورسومات بيانية وإحصائيات أو غيرها، قصد شرح ظاهرة وتفصيلها.

3.نصوص إعلامية:

يتمثل هذا النوع من النصوص في الصحافة والإشهار، ونحصل عليها من المكتبات والأكشاك والمراكز الثقافية وغيرها، وقد اقترح بشير إبرير أن يدرج هذا النص ضمن النصوص التعليمية ليشكل ألفة بينه وبين المتعلم، فيطلع من خلاله على مختلف ما ينشر من خلاله من أخبار ومعلومات وأحداث وطنية ودولية[3]، ويمكن أن يكون الغرض من عرضه عليه هو عقد مقارنة بينه وبين أنواع النصوص السابقة والتعرف على خصائص كل نص.

[1] عبد الرحمان السفاسفة، طرائق تدريس اللغة العربية، مركز يزيد للنشر، ط3، 2004، الكرك، ص163

[2] ينظر: محمد زكي العشماوي، قضايا النقد الأدبي بين القديم والحديث، دار النهضة العربية، دط، بيروت، لبنان، دت، ص(2،3).

[3] ينظر: بشير إبرير، إشكالية تصنيف النصوص، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2004، ع:05، ص (11،12).

4- نصوص حجاجية برهانية:

هي نصوص مهمة وصبت الدراسات بشأنها إلى نتائج جد متقدمة، ويبدو أن الهدف منها والبراهين المختلفة واضح، وهو الإقناع وحمل المخاطب على الاعتقاد بالرأي، والتأثير عليه بتقديم الأدلة[1].

5- نصوص وظيفية إدارية:

هي نصوص غرضها وظيفي؛ تتعلق بأداء الوظائف المختلفة، أو تنفيذ مهام إدارية أو تقارير أو تعليمات، ويبدو أن هذه النصوص أيضا تستحق أن تدخل في دائرة النصوص التعليمية، لأنها جزء من حياة المتعلمين الاجتماعية، وهي وسيلة نافعة في قضاء حاجاته اليومية[2]، وكثيرا ما يتعثر حتى المثقفون أمام هذا النوع من النصوص.

ثامنا: معايير النصوص:

حدد الباحث دي بوجراند جملة من المعايير التي يجب توفرها في النص حتى يحمل صفة النصية هي[3]:

أ-السبك cohésion : أو الربط النحوي.

ب-الحبك cohérence : أو التماسك الدلالي.

جـ-القصد intentionality : أي هدف النص.

د-القبول أو المقبولية acceptability : أي موقف المتلقي من قبول النص.

هـ-الإخبارية أو الإعلام informativity : أي توقع المعلومات الواردة فيه أو عدمه.

و-المقامية situationality: أي مناسبة النص للموقف.

س-التناص intertextuality: أي التداخل مع نصوص أخرى.

[1] ينظر: المرجع السابق، ص12.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص (12،13).

[3] ينظر: دي بوغراند. النص والخطاب والإجراء . تر: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998، ص 103.

تاسعا: أنماط النصوص ومؤشراتها:

1-تعريف النمط :

هو الطريقة التقنية المستخدمة في إعداد النص وإخراجه، بغية تحقيق غاية المرسل منه[1].ولكل فن أدبي نمط يتناسب مع موضوعه، ولكل نمط بنية تتلاءم مع الموضوع المطروح.

2- غاية النمط:

إن الأنماط تساعد على إيصال الفكرة عندما يحسن الكاتب توظيفها، ولا شك أنّ توظيف الأنماط وإتقان الربط بينها يتطلب مهارة في الصياغة الفنية وطرائق الكتابة[2].

3 تداخل الأنماط:

يستخدم المرسل عادة عدة أنواع من الأنماط، حيث يندر وجود نص أحادي النمط، أما إطلاق النمط على نص ما فيكون للنمط المهيمن أو الرئيس فيه، فالنمط السردي مثلا قد يتضمن النمط الوصفي أو الحواري أو كليهما، وهذان النمطان (الوصفي والحواري) يساعدان على إبراز القصة المبنية على النمط السردي. وكذلك النمط التفسيري يحتوي النمط الإبلاغي ويتخطاه، ويساعد على توضيح الأفكار وشرحها في النمط الذي يغلب عليه النمط البرهاني[3].

4-أهم الأنماط النصية:

نميز عموما الأنماط النصية الآتية :النمط الإخباري -النمط السردي-النمط الحواري -النمط الوصفي-النمط التفسيري-النمط البرهاني -النمط الإيعازي.

1.4_ النمط الإخباري النَص الإخبَاري صنف نصي يهدف بالدرجَة الأولى إلى تقديم المعلومَات والأخبَار، وتزويد المُلتقي بمعطيَات معرفيَة مرتبطة بحدَث أو مفهوم أو ظاهرَة أو طريقَة عمل شيء ما، كما أنه يرمي إلى إثرَاء أو تغييّر الحصيّلة المعرفيّة لشخص ما، بغرض مساعَدته على فهم موضُوع معيَّن[4].

---

[1] سليم. أنماط النصوص ومؤشراتها وفق المقاربة النصية، مقال إلكتروني منشور بتاريخ: بتاريخ 2011/2/23، على الساعة15:54: على الرابط: https://wadilarab.yoo7.com/t10993-topic

[2] ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] ينظر: المرجع السابق، مقال إلكتروني.

[4] ينظر: بوجمعة مرزوكي، ديداكتيك النص القرائي" إشكالية تصنيّف النصوص"، مركز التكوين مفتشية التعليم، دط، الرباط، 2013/2012، ص (29، 30).

من خصائصه: بروز النظرة الخطابية -كثرة أفعال الأمر -النهي – النداء - غلبة ضمير الغائب-الجمل خبرية مثبتة أو منفية أفعالها ماضية-حروف العطف الدالة على التعاقب والترتيب[1]...

2.4- **النمط السردي:** السرد هو نقل حدث واقعي أو خيالي، أو مجموعة من الأحداث في تتال خاص ومنظم، فهو عبارة عن حكي وقص، يعمد من خلاله السارد إلى تبيان كيفية تطور الحداث وسيرها، ويتم ترتيب الأحداث وتسلسلها عبر مراحل: البداية والعقدة والذروة والنهاية والحل[2] ، فهو يهدف إذا إلى حكي قصة، فينقل أحداثا تستدعي شخوصا بشرية، أو ذات سلوكات أو تصرفات بشرية

ومن خصائص هذا النمط:

- اشتماله على مؤشرات زمانية ومكانية.

- تدرج الأحداث وتحولها عبر مراحل ثلاث: أولية، طارئة، نهائية.

- استعمال الفعل الماضي لسرد حدث ماض، والمضارع الذي يضع القارئ في خضم الحدث.
- استعمال أفعال الحركة (ذهب ، رجع ، قام...)

- سيطرة الأسلوب الخبري إثباتا ونفيا[3].

3.4-**النمط الوصفي:**

النص الوصفي هو «وسيلة تتخذ من الأشخاص والأمكنة موضوعا لها، مهمتها تصوير مظهر هذه الموضوعات، ونقلها على ما هي عليه دون تغيير أو تزييف، فالوصف إذا هو محاولة لنقل الواقع بكل جزئياته وتفاصيله، وذلك بإيقاف تدفق الأحداث والتأمل في مظاهر الوصف من أجل بيان أدق تفصيلاته»[4].

من أهم خصائصه:

- استخدام الفعل الماضي والمضارع.
- حضور المؤشرات الدالة على الزمان والمكان(ظروف الزمان المكان).
- استخدام النعوت والأحوال والإضافات.

[1] ينظر: سليم. أنماط النصوص ومؤشراتها وفق المقاربة النصية، مرجع سابق.

[2] ينظر: محمد مكسي، ديداكتيك القراءة المنهجية، مقاربة وتقنيات، مكتبة دار الثقافة، ط1، الدار البيضاء، المغرب، ص80.

[3] سليم. أنماط النصوص ومؤشراتها وفق المقاربة النصية، مرجع سابق.

[4] محمد مكسي، ديداكتيك القراءة المنهجية، مقاربة وتقنيات، ص80.

- استخدام الصور البيانية(التشبيهات، الاستعارات، والكنايات...)، والمحسنات البديعية.

- استخدام الألوان.

-كثرة الجمل الاسمية وكثرة المشتقات: اسم الفاعل، اسم المفعول، الصفة المشبهة.

- ورود الأساليب الإنشائية (الاستفهام، التعجب، النهي، الأمر، الترجي ....)[1]

وإذا كانت وظيفة السرد تنمية الأحداث وتطويرها باتجاه العقدة والحل وتوفير عنصر الحركة والتشويق، فوظيفة الوصف تنمية وعي القارئ للخلفيات في الشخصيات وفي المكان.

4-4. النمط الحواري :الحوار هو الحديث الذي يجري بين شخصين أو أكثر، وهو أساسي في الفنون القصصية، خاصة المسرحيات. وهو نوعان: حوار داخلي، وحوار خارجي. والنمط الحواري يتوضح من خلال الحوار الذي تتقاسمه جملة تلك الشخصيات[2].

من خصائصه:

- غلبة الجمل الاسمية واعتماد الأساليب الانفصالية (الاستفهام، التعجب، الأمر، النهي).

- يكون سائدا في المسرحية، ويكون ثانويا في القصة.

-غلبة ضمير المتكلم.

- نسبة الحديث إلى قائله، وبدء الحديث بمطّة.

- العودة باستمرار إلى بداية السطر[3]...

4-5. النمط التفسيري: يهتم بتقديم معلومات غير معروفة لدى المتلقي فيقوم هذا النص بتحليل تلك الظاهرة وعرض أسبابها ونتائجها مع إعطاء أمثلة للتوضيح، ويستعمل هذا النمط في النصوص العلمية والاجتماعية والأدبية.[4]

من خصائصه:

- ذكر الحوادث ونتائجها والاستدلال بالأمثلة لفهم الخبر.

- غلبة ضميري الغائب والمتكلم اللذين يوحيان بالموضوعية والحيادية.

---

[1] ينظر: المرجع السابق، ص 81.

[2] سليم. أنماط النصوص ومؤشراتها وفق المقاربة النصية، مرجع سابق.

[3] ينظر: المرجع نفسه. مقال إلكتروني.

[4] ينظر: أنطوان صياح وآخرون، تعلمية اللغة العربية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ط2، بيروت، 2009، ص 96.

- غلبة الفعل المضارع الذي يقدم المعلومات، وكأنها حقائق عامة وشاملة لا تخضع لزمن محدد.

- أدوات الربط المنطقية المتصلة بالأسباب والنتائج والتعارض، وتفصيل الأفكار وتقصي جوانبها:(لأن، لذلك، لأسباب عديدة، بسببها، أولا، ثانيا...، ما...أما، أو...أم...إذا، بالنتيجة،

لكن، إلا أن، غير أن، في حين، من ناحية ومن ناحية أخرى...).

- غلبة الأسلوب الخبري نفيا وإثباتا، أو أسلوب الشرط،

-كثرة الجمل الاسمية وبروز الجمل الاعتراضية والتفسيرية.

- التسلسل المنطقي للمعلومات، بحيث لا يكون هناك تناقض علمي[1] .

4-6. النمط الإيعازي (الطلبي):

يهدف النمط الإيعازي إلي توجيه تعليمات إلى فئة من الناس.

من خصائصه :

- الميل إلى أسلوب الخطاب واستعمال فعلي الأمر والنهي
- استعمال الحجج وسيلة للتأثير وشفع الرأي بالحكمة
-استعمال أسلوب الشرط لتأكيد المعنى.

- غلبة الجمل الاسمية المختصرة المبتدئة بمصادر (احترام، الالتزام، الدعوة، الوعي،...)
- كثرة الأفعال العملية الدالة على حدث . التوجه بصيغة الغائب (الإنسان، المواطن، المرء).
- العنونة والترقيم والتبويب، وترتيب المعلومات وتنسيقها.[2]

4-7. النمط البرهاني "الحجاجي":"

الحجاج هو تدعيم الرأي بحجج لإقناع الغير، ويهدف هذا النمط إلى طرح فكرة، وتأييدها بالحجج والبراهين والأمثال والوقائع. والحجاج وسيلة من وسائل الإقناع والتعبير عن الرأي و(تفنيد) الرأي المخالف[3]، ولا يخلو نص أدبي من الحجاج حتى الشعر، كما يحضر الحجاج في أعمال أخرى: علمية إعلامية، نقدية، فكرية، فلسفية، قضائية، وغيرها، والتي تعتمد على مقابلة الرأي بالرأي ومقارعة الحجة

[1] ينظر: المرجع السابق، ص 96. وينظر: سليم. أنماط النصوص ومؤشراتها وفق المقاربة النصية، مرجع سابق.

[2] ينظر: المرجع نفسه ، مقال إلكتروني..

[3] ينظر: بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص116. وقد سبق التعريف به في ص 106 من هذه المحاضرات.

بالحجة.

من أهم خصائصه :

- الاستدلال المنطقي وذكر السبب ونتيجته.
- الاقتباس من القرآن والحديث والاستشهاد بأمثلة أو أحداث.
- توظيف أدوات الربط المنطقية المتصلة بالأسباب والهادفة إلى الإقناع (إذا، كي، لأن، بما أن ...، نظرا ...، إلا أن، غير أن، هكذا، كذلك، بل، إسوة، على غرار.).
- البناء الفكري القائم على عرض الفكرة، وحشد الحجج لتبيان صحتها، وسوق الأمثلة الواقعية، والانتقال إلى الطرح المعاكس وتفنيده بعد عرضه، ودحضه، مع استعمال المنطق. أو استعمال البينة الفكرية المعاكسة، التي تبدأ بالطرح الذي ننوي دحضه، فننقده وندحضه، وننتقل إلى طرحنا لإثباته.
- سيطرة الجمل الخبرية.
- التزام الموضوعية[1].

ثانيا: طرائق تدريس النصوص في ضوء المقاربة بالكفايات

لقد أصبح تدريس النص الأدبي في الجزائر مرتكزا على مبادئ التدريس بالكفايات، وبالتالي على استراتيجية التدريس بالمقاربة النصية، وفيما يأتي عرض لهذه الطريقة.

1-طريقة المقاربة النّصّيّة.

1-1. مفهومها: تُعرَّف المقاربة النّصّيّة على أنّها: "اختيّار بيداغوجيّ يقتضي الرّبط بين التّلقّي والإنتاج، ويجسّد النّظر إلى اللّغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شموليّة، حيث يُتَّخذ النّصّ محورا أساسيّا تدور حوله جميع فروع اللّغة، ويمثّل البنية الكبرى الّتي تظهر فيها كلّ المستويات اللّغويّة والصّوتيّة والدّلاليّة والنّحويّة والصّرفيّة والأسلوبيّة، وبهذا يصبح النّصّ (المنطوق والمكتوب) محور العمليّة التّعلّميّة"[2]؛ فهيّ إذا تعتمد النّصّ سندا لها وتنطلق منه لبناء محاور الدّرس، ولفهمه ينبغي استحضار الخلفيّات المعرفيّة والثّقافيّة للمتعلّمين بما يحقّق الرّبط بين المدخلات والمخرجات كون النّصّ لا يفسّر بعضه بعضا.

1-2. أهدافها:

من المسلّمات الأساسيّة الّتي ينبغي التّسليم لها أنّ الدّراسات النّصّيّة تستمدّ أهمّيّتها من النّصّ في حدّ ذاته ومن أهميّته في المجتمع خاصّة، فـ: "بالنّصوص تترابط النّشاطات الإنسانيّة، ويتم الإعداد لأبحاث كثيرة وتنفيذها، كما يمكن توجيه السّلوك الاجتماعيّ عند الآخرين إلى أهداف محدّدة، ويمكن أيضا أن

[1] ينظر: سليم. أنماط النصوص ومؤشراتها وفق المقاربة النصية، مقال إلكتروني سابق.

[2] المجموعة المتخصّصة للّغة العربيّة: الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة-مرحلة التّعليم المتوسّط، 2016، ص5.

نلهم أعضاء أيّ مجتمع اتّصاليّ تجارب ومواقف وقيما أخلاقيّة، بهذه الطّريقة يصبح تعميم مفهوم الواقع بمساعدة النّصوص ممكنا، وتصبح النّصوص أيضا أداة مهمّة لدى البشر لامتلاك الواقع والسّيطرة عليه، وهيّ بذلك تعدّ أساسا جوهريّا للتّطوّر والتّكامل البشريّ في كلّ مجتمع"[1] .

واستنادا إلى أنّ النّصّ هو الضّابط للعلاقات القائمة في المجتمع الواحد، ونظرا لأهمّيّته الّتي فرضتها مكانته بين الشّعوب، وبوصفه نقطة الاتّصال الّتي تربط القارئ بالواقع، استعانت المدرسة بمباحث الدّراسات اللّسانيّة النّصّيّة واستفادت منها في تحقيق الاتّصال بحكم أنّ اللّسانيّات النّصّيّة لا تدرس فقط أبنيّة اللّغة بوصفها نظاما، بل تدرس أيضا صفات التّوظيف الاتّصالي للنّصوص، فهي: «تستطيع أن تعطي القارئ إدراكا لصفات (لأنّ العمليّة الاتّصاليّة في المجتمع هيّ المحكّ) صيّغ التّنظيم في بعض أصناف النّصوص، وتوظيف نصوص معيّنة في السّيّاق الاجتماعيّ الملموس هذا يفضي بالقرّاء، دون شكّ، إلى درجة عليا من التّغلغل الواعي المستقل في كيان النّصّ»[2].

ولعلّ رغبة المدرسة الجزائريّة في تجسيد هذا النّوع من الاتّصال بين القارئ والنّصّ هو الّذي جعلها تتبنّى المقاربة النّصّيّة، من أجل تمكين المتعلّم من توظيف النّصّ وخاصّة إذا كان النّصّ مستمدّا من واقعه الاجتماعيّ، وانطلاقا من ذلك تتجلّى أهداف المقاربة النّصّيّة فيما يلي:

يعدّ النّصّ بمثابة الإطار العامّ الّذي تطرح فيه اللّسانيّات النّصّيّة نظريّاتها وفرضيّاتها ولذلك «تقوم المقاربة النّصّيّة على توظيف النّصّ بحيث يتمّ الانطلاق منه ثمّ العودة إليه في إطار مسعى تعليمي يتمثّل في تعليم التّلميذ كيف يتعلّم»[3]، وهو الهدف العامّ من وراء المقاربة النّصّيّة، كما تعمد إلى تفعيل نظريّات من خلال أجرأتها على أرض الواقع، فهي ليست «إجراءً قائما لوحده بل هيّ استراتيجيّة تقوم على مبدأ التّعلّم، تستهدف تنميّة الكفاءة محلّ التّنصيب بما يساعد على اكتساب المعرفة وتحقيق السّلوك السّويّ المنتظر»[4] .

[1] فولفجانج هاينه من وديتر فيهفجير: مدخل إلى علم اللّغة النّصّيّ، تر: فالح بن نسيب العجمي، الملك سعود للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية، دط، 1991، ص12.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] طيّب نايت سليمان: المقاربة بالكفاءات: الممارسة البيداغوجيّة أمثلة عمليّة في التّعليم الابتدائي والمتوسّط، ص127.

[4] المرجع نفسه، ص127.

3-1. مستويات المقاربة النصية:

تسعى المقاربة النصية إلى استغلال المقروء في تعلمات جديدة[1]، ولتمكين المتعلم من تحقيق هذه الكفاءة لابد أن تغطي مستويين مهمين هما [2]:

أ-المستوى الدلالي(الفكري): فمبدؤها الانطلاق من النص كمحور لكل التعلمات، وفيه تصب كل الروافد، من قراءة، تعبير، مطالعة، ظواهر لغوية، ومبادئ عروضية وبلاغية؛ وعليه فهي تسعى إلى جعل المتعلم يثري رصيده اللغوي بدلالات جديدة، وينمي رصيده الفكري من خلال اكتشاف معطيات النص ومناقشتها، مع تفحص تركيب فقراته ومدى اتساقها وانسجامها.

ب-المستوى البنائي: تقتضي المقاربة النصية التحكم في الإنتاج الشفوي والكتابي وفق منطق البناء لا التراكم -كما أشرنا سابقا-، وعليه ينبغي أن يكون المتعلم قادرا على نسج نص على منوال النص المدروس مع احترام خصائص نمطه ومميزاته.

والجدير بالذكر في هذا المقام هو أن تدريس روافد النص كلها متضمن في هذه المقاربة، وأن أهم ما ينبغي إلحاقه بتدريس النص هو البلاغة والنقد الأدبي والعروض وموسيقى الشعر.

ثالثا: أسس اختيار النصوص التعليمية:

تقاس كفاءة المناهج التعليمية بما تحققه من كفايات لغوية ومعارف، ولكي يتم تحقيق ذلك لابد من اختيار نصوص تعليمية مناسبة للمواقف التعليمية، ذلك أن النصوص وفق المقاربة النصية هي المنبع الرئيس الذي تصب فيه مختلف الأنشطة اللغوية، ومن الضروري أيضا ان يتم هذا الاختيار وفق أسس تربوية وعلمية دقيقة، أهمها:

-أن يكون النص مرتبطا بما يجري في المجتمع من أحداث مهمة.

- أن يكون بعيدا عن التعقيد في المعنى، والصعوبة في التركيب، والغرابة في اللفظ، بل يجب أن تراعى فيه قدرات المتعلمين وميولاتهم واهتماماتهم.

- أن يكون مناسبا لمرحلة نمو المتعلم وحاجاته فكرة وخيالا وأسلوبا، لينجذب إليه دون ملل.

[1] وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005، ص13.

[2] ينظر: المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

- أن يكون متنوعا يشمل أهم الأغراض والفنون، كما ينبغي أن يمس مختلف القضايا الاجتماعية والفكرية والأدبية والعلمية والاقتصادية، حتى يتم الإلمام بمختلف أنواع النصوص[1].

- أن يكون النص متنوع الصيغ والتعابير والأدوات، سواء على مستوى الألفاظ أم على مستوى التركيب أم من ناحية المعاني.

خاتمة:

النّص عبارة عن مَادة ثقافيّة إنسانيّة ومجال لتنميّة خبرات الفرد من جميع النواحي، فالنّص محور رئيس تدور في فلكه كل النشاطات اللّغويَة خدمة لملكَة التعبيّر، يتصف بالذَوق الأدبي الذي يُرغب التلميذ في الإقبال عن القراءة، و يجذبُ انتبَاهه ليُحفزه على التعلُم، كما تشتَغل النصُوص من أجل تمكيّن المتعلميّن من قراءة مسترسَلة ومعبّرة، وتكون القراءة وفق قواعد متتَبعة من أجل الإدراك والفهم، ومن أهم وظّائف النَص التأثير الفعَّال والكشف عن التفاعل بين القارئ والنص ، فالعمليّة التواصليّة تقتصر على فعاليَة القارئ والتحكم في النّص للوُصول إلى المغزى المطلُوب.

ومما لاشك فيه أن الإجراء النصي المعروف بـ(المقاربة النصية) له من الأهمية ما له، حيث يمكن أن يحافظ على ترابط الأنشطة وتفاعلها، الأمر الذي يكسب المتعلم جملة من المعارف والقدرات والخبرات الرامية إلى تنمية كفاءته في التواصل الشفوي والكتابي سواء داخل المدرسة أم خارجها؛ كما تكمن أهميته في جعل المتعلم قادرا على بناء معارفه بنفسه، عن طريق المشاركة والحوار أثناء إنجاز الدرس؛ كما يعمل على تدريب المتعلم على دراسة النص بشكل واف (معجمه، تراكيبه، دلالاته، تذوقه)،ويساعده أيضا على الانفتاح على مبادئ النقد، وإبداء الرأي، واستخدام العقل أثناء تقرير الأمور.

[1] ينظر: محمد إبراهيم الخطيب، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، الوراق للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2009، ص223.

المحاضرة رقم: 12

الاختبارات اللغوية

الكفاءة المستهدفة: تعريف الطالب بالاختبار اللغوي بألوانه المختلفة ومواصفاته وخطوات إعداده، وتنمية الوعي بأهميته في تحسين الكفايات اللغوية وتطويرها.

توطئة:

يعد الاختبار أحد أهم وسائل التقويم والقياس في عملية التعليم والتعلم بصفة عامة، وتعليم اللغة بوجه خاص، لأنه أداة للحكم على أداء المتعلم، ومدى تمكّنه من الكفاءات اللغوية المستهدفة، واتخاذ قرار بالنظر في مستواه التعلمي، وتشخيص أخطائه.

وللاختبارات أهداف متعددة، لذا علينا أن نتساءل عند وضع كل اختبار: هل الهدف من الاختبار الوقوف على الكم والكيف الذي درس من المقرر، والقدر الذي حصله الدارسون من هذا المقرر؟ أم هو اختبار يهدف إلى اختيار الأفضل الدارسين؛ لوكل إليهم عمل معين في ضوء كفايتهم اللغوية؟ أم هو اختبار قصد منه تصنيف الدارسين الجدد، ووضع كل واحد منهم حسب مستواه في المجموعة التي تناسبه؟

أولا: مفهوم الاختبار

1-لغة: اختبر الشيء: خبره، وخبره خبرا وخبرة ومخبرة: بلاه وامتحنه، و-: عرف خبره على حقيقته. فهو خابر[1]

2-اصطلاحا: الاختبار هو: «طريقة لقياس الأفراد ومعارفهم في مجال معين، وإجراء منظم لقياس عينة من سلوك الأفراد»[2]. أي أنه طريقة ووسيلة إجرائية تهدف إلى القياس.

ويعرف الاختبار أيضا بأنه «طريقة منظمة لقياس مستوى الأفراد في مجال معين، بالاعتماد على قواعد القياس من ثبات وصدق وموضوعية، مراعيا فيه الفروق الفردية بين الأفراد من أجل توجيههم وإرشادهم وحل مشكلاتهم»[3]

[1] ينظر: إبراهيم مدكور وآخرون، المعجم الوجيز، (مجمع اللغة العربية)، القاهرة، 1990، ص (183،184).

[2] دوغلاس براون، أسس تعليم اللغة وتعلمها، تر: عبده الراجحي وعلي شعبان، دار النهضة العربية، د.ط، بيروت، 1994، ص296.

[3] نادية مصطفى العساف، ختام محمد الوزان، أسس تصميم الاختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع:01 مركز اللغات، الجامعة الأردنية، عمان،2014، مج 41، ص175.

3-الفرق بين الاختبار والقياس والتقويم والتقييم:

إن وضع تعريفات للاختبار لا تعني أن مفهومه قد توضح، ذلك أن تلك التعريفات لا تصف الاختبار بمنأى عن مصطلحات: القياس والتقويم والتقييم، لذا آثرنا أن نحدد التّعالق الحاصل بين هذه المصطلحات[1]:

الاختبار	القياس	التقييم	التقويم
-مجموعة أسئلة شفوية أو تحريرية يطلب الإجابة عنها بهدف قياس مدى تمكنه من الكفايات اللغوية. - يحدد درجة القياس.	-وضع قيمة عددية على إجابات المتعلمين ومجموعها هو الدرجة النهائية المتحصل عليها.	-إعطاء حكم لفظي لأداء متعلم اللغة وفقا لدرجة القياس المتحصل عليها (جيد ،حسن، مقبول...). -يتضمن القياس والاختبار.	- إصدار حكم على أداء متعلم اللغة، من قبيل:(ناجح، راسب، مجتاز...). -يتضمن القياس والتقييم والاختبار بوصفه أحد الأدوات التي تمدّ المقوّم بالبيانات.

الجدول رقم 02 : العلاقة بين الاختبار والقياس والتقييم والتقويم

أي أن الاختبار عملية أولية تليها عملية القياس ثم يليها التقييم، في حين يتضمن التقويم كلا من القياس والتقييم والاختبار لأنه يشمل الحكم الكمي والكيفي معا.

ثانيا: مواصفات الاختبار الجيد:

من مواصفات الاختبار الجيد:

3- **الثبات:**

يقصد بالثبات عدم التذبذب في الاختبار إذا ما قصد به أن يكون بمثابة المقياس. فالمقياس المتري مثلاً يمكن أن تقيس به الطول والعرض لعدة أشياء، ويمكن بعد فترة أن تقيس الأشياء نفسها بالمقياس المتري نفسه وتحصل على النتائج نفسها دون تذبذب ما دام الطول والعرض كما هما لم يتغيرا. وعلى هذا فإن ثبات الاختبار يرتبط إلى حد كبير بثبات التقدير العام أو حتى الدرجات التي يحرزها الدارس نفسه، فإذا ما تذبذبت درجاته فإن هذا يعني أن المقياس أو الاختبار لا يتصف بالثبات. فمثلاً إذا قدمنا اختباراً معيناً لنخبة من الدارسين اليوم، وبعد تحصيل نوعي وكمي معلوم لدينا، ثم قدمنا هذا الاختبار نفسه للنخبة

[1] ينظر: أسامة زكي السيد علي، الاختبارات اللغوية/ مقاربة منهجية تطبيقية، دار وجوه للنشر والتوزيع، ط1، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز، السعودية، 2016، ص(24-26). بتصرف

نفسها تحت ظروف مطابقة أو مشابهة دون إضافة جديد ثم جاءت النتائج مختلفة اختلافاً بيناً، فيمكن القول في هذه الحال بأن هذا الاختبار يفتقر إلى الثبات وبالتالي فهو اختبار غير جيد[1].

4- **الصدق:**

إن صدق الاختبار يعني إلى أي مدى يقيس الاختبار الشيء الذي وضع من أجله. فإذا كان قد وضع لقياس حصيلة الدارس في المفردات، فهل يقوم بقياس هذا العنصر حقاً أم أنه يقيس عنصراً آخر كالتراكيب أو الأصوات؟ إن اختباراً صمم لقياس قدرة الدارس على الترجمة لا يعني إطلاقاً أنه يمكن أن يكون مقياساً تقاس به مقدرته على الكلام. وكذلك اختبار الإملاء لا يصلح أن يكون مقياساً يقاس به النطق السليم[2].

5- **سهولة التطبيق:**

قد يتمتع الاختبار بدرجتي ثبات وصدق عاليتين إلا أنه لا يمكن تطبيقه لسبب من الأسباب التي تتصل بـ:

– التصحيح.

– أو الإمكانات المادية.

– أو عدم توافر الظروف التي يتطلّبها إجراء الاختبار من حيث الوقت.

– أو عدم توافر أجهزة بعينها يستلزمها تطبيق الاختبار وتخرج عن إمكانات وقدرات الجهة المنفّذة له[3].

«وكل اختبار يخرج عن ذلك لا يكون علميا، كأن يكون باهظ التكاليف، أو يتطلب عشر ساعات للإجابة، أو مراقبا لكل طالب، أو وقتا طويلا لتصحيحه، أو يصعب تحديد الدرجات فيه إلا بالاستعانة بالحاسوب مثلا»[4].

أي أن القيمة الحقيقية للاختبار تكمن في قيمته التعليمية واستثماره في رفع قدرة المتعلمين على تلقي المعلومات، وعلى تحليل بياناته تحليلا صحيحا.

6- **التمييز:**

من صفات الاختبار الجيّد أن تكمن فيه القدرة على التّمييز بين مختلف الدارسين من حيث الأداء؛ ففي كلّ صف من الصفوف نجد تبايناً بين الدارسين، فهناك المتفوّق والضّعيف ومستويات بين هؤلاء وهؤلاء. ولكي يفرّق الاختبار بين هذه الفئات، فإنّ على واضعي الاختبارات أن يتوخّوا الدقة قدر الإمكان في

[1] ينظر: محمد عبد الخالق. اختبارات اللغة، جامعة الملك سعود، الرياض، 1495هـ، ص 39.

[2] ينظر: المرجع نفسه ،. ص48.

[3] ينظر: جامعة المدينة العالمية: طرق تدريس مواد اللغة العربية، (الرقم الدولي: EPED4013)، ماليزيا، 2011، ص391.

[4] دوغلاس براون، أسس تعليم اللغة وتعلمها، ص267.

مدى سهولة الأسئلة وصعوبتها بحيث لا تكون كلّها صعبة يبرز فيها المتفوّقون فقط، أو متوسّطة يجيب عنها المتفوقون والمتوسّطون دون الضعاف، أو سهلة كلها بحيث لا تفرّق بين الجميع[1].

7- **الموضوعية:**

من أهم صفات الاختبار الجيد أن يكون موضوعياً في قياسه النواحي التي أعد لقياسها. ويمكن أن تتحقق الموضوعية في الاختبار عن طريق فهم أهداف الاختبار والتعليمات والتوجيهات فهما واحداً كما يريدها واضع الاختبار، وأن يكون هناك تفسير واحد للأسئلة والإجابات المطلوبة منه، فلا تسمح صياغة السؤال بفهم معنى آخر غير المقصود به؛ لأن الاختلاف في فهم المضمون نتيجة وجود لبس أو غموض في التعبير يؤثر في صدق الاختبار، وبالتالي في ثبات نتائجه[2].

ثالثا: أنواع الاختبارات اللغوية:

يمكن تصنيف الاختبارات اللغوية بالشكل الآتي:

1- **بحسب المثير والاستجابة**: وهي نوعان[3]:

1-1.الاختبارات الإسقاطية: يكون المثير فيها غير محدد.

1-2.الاختبارات محددة البناء: يكون المثير فيها واضحا ومفتاح الإجابة محددا.

2- **بحسب طبيعة الأداء**: تسمى اختبارات الأداء، وتمثلها: الاختبارات التحريرية والاختبارات الشفوية[4].

3- **بحسب العدد:** وتضم[5]:

3-1.اختبارات فردية: تطبق على متعلم واحد في المرة الواحدة؛ مثل: الاختبارات الشفوية.

3-2. اختبارات جماعية: وهي الاختبارات المقالية أو الموضوعية التي تؤدى عادة باستخدام الأوراق والأقلام.

4- **بحسب جهة الإعداد**: تنقسم إلى:

4-1. اختبارات رسمية مقننة: يصممها مجموعة من الخبراء المتخصصين، وهي تلك الاختبارات التي تكون طريقة تطبيقها وموادها وتعليمات إجابتها وطريقة تصحيحها موحدة قدر الإمكان[6] .

---

[1] ينظر: جامعة المدينة العالمية: طرق تدريس مواد اللغة العربية، ص391.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص392.

[3] نادية مصطفى العساف، ختام محمد الوزان، أسس تصميم الاختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص175.

[4] أيمن حامد أحمد موسى وآخرون، القياس والتقييم في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، أبحاث المؤتمر السنوي العاشر بمعهد ابن سينا للعلوم الإنسانية بباريس 2016، منشورات مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، السعودية، 2017، ص22.

[5] ينظر: أسامة زكي السيد علي، الاختبارات اللغوية/ مقاربة منهجية تطبيقية، ص 48.

[6] صلاح الدين علام، الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، دار الفكر، ط1، الأردن، 2006، ص33.

2-4. اختبارات شخصية أو غير مقننة: هي اختبارات يصممها المعلم بنفسه، ولا تخضع لكل معايير الاختبار الناجح، ومثالها: الاختبارات الشهرية[1].

5- **بحسب طريقة التصحيح**[2]:

2-5. إنساني: يقوم المعلم بتصويبه بنفسه.

3-5. محوسب: يصحح آليا

4-5. إلكتروني: يصمم ويدار ويطبق عبر الإنترنت، ويصوب إلكترونيا فور إنهائه.

6- **بحسب خطوات/أوقات التنفيذ:**

1-6.اختبار السرعة واختبار التحصيل

2-6. اختبار تكويني واختبار نهائي.

3-6. اختبار قبلي واختبار بعدي.

4-6. اختبار معلن واختبار فجائي[3].

7- **بحسب أهدافها اللغوية:** تنقسم إلى

1-7.اختبار الاستعداد اللغوي:

هو عبارة عن مقياس يفترض أن يتنبأ، ويفرق بين أولئك المتعلمين الذين لديهم استعداد لتعلم اللغة الأجنبية، أو لتعلم اللغة القومية، وأولئك يقل لديهم هذا الإحساس أو ينعدم، فهو بذلك اختبار مصمم لقياس الأداء المحتمل لدارس اللغة حتى قبل أن يشرع في تعلمها.

2-7. اختبار التشخيص:

يتم إعداد هذا الاختبار بغية مساعدة كل من المعلم والمتعلم على معرفة نقاط الضعف والقوة لدى الدارس، ومدى تقدمه في تعلم عناصر بعينها في دورة اللغة، ويعقد هذا الاختبار عادة بعد نهاية كل وحدة في الكتاب المقرر، أو حتى بعد كل درس في الوحدة.

ومن هنا يتبين أن هذا النوع من الاختبارات يكتسي أهمية بالغة، ذلك أنه يعطي نتائج سريعة تشير إلى مواطن القوة والضعف لدى دارس اللغة، ولما كانت أهدافه قصيرة المدى، وجب على مدرس الصف أن يكون منتبها ومستغلا لنتائج متعلميه دائما، وأن يعتني ويأخذ بعين الاعتبار كل أوجه التحصيل التي يتوصل إليها عن طريق الاختبار التشخيصي.

[1] ينظر: أسامة زكي السيد علي، الاختبارات اللغوية/ مقاربة منهجية تطبيقية، ص 48.

[2] ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] أيمن حامد أحمد موسى وآخرون، القياس والتقييم في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، ص22.

7-3.اختبارات الكفاية اللغوية:

تسمى أحيانا اختبارات قياس القدرة اللغوية، غايتها معرفة مدى استطاعة المتعلم في ضوء خبراته السابقة والمتراكمة والقيام بأعمال يطلب منه أداؤها، وهي بهذا نقيض الاختبارات التحصيلية، إذ أنها تنظر للأمام؛ أي إلى كفاية الدارس في القيام بأعمال تطلب منه مستقبلا، في حين نجد أن الاختبارات التحصيلية تنظر إلى الخلف[1].

7-4.اختبار التصنيف:

يصمم هذا الاختبار بهدف توزيع الدارسين الجدد، كل حسب مستواه في مجموعة من المجموعات التي تناسبه، حتى يتسنى البدء في دورة اللغة، أو حتى لا يجلس في مجموعة أعلى من مستواه، فيضيع بينهم، أو مع مجموعة أدنى من مستواه فيفقد الدافعية والحماس، وهدا النوع من الاختبارات لا يعالج نقاطا تعليمية معينة، ولكنه اختبار عام يختبر ما عند الدارس وما حصله قبل أن يجلس إلى الاختبار[2]

7-5. اختبار التحصيل:

يصمم الاختبار التحصيلي لقياس ما يكون الدارس قد درسه من دروس أو وحدات، أو لقياس ما درسه في دورة دراسية بأكملها، ويقصد به اكتشاف المستوى الذي توصل إليه الدارس، مقارنة بزملائه الآخرين في المستوى نفسه[3].

8- **بحسب المهارات اللغوية:** يقسمها الباحثون إلى[4]:

8-1. اختبار مقالي إنشائي: (اختبارات مقالية ذات استجابة ممتدة، واختبارات مقالية ذات استجابة مقيدة).

8-2. اختبار موضوعي: وينقسم بدوره إلى:

أ- الإجابات المنتقاة: (أسئلة الاختيار من متعدد-أسئلة صواب/ خطأ-أسئلة المزاوجة).

ب- صيغ المفردات الموضوعية المنتجة من قبل المتعلمين: (أسئلة التتمة المنتظمة-أسئلة اختبار التكملة-أسئلة الترتيب).

8-3. اختبار تحديد المستوى واختبار الكفاءة اللغوية.

8-4. اختبار فهم المسموع.

---

[1] جامعة المدينة العالمية: طرق تدريس مواد اللغة العربية، ص389.

[2] المرجع نفسه، ص388.

[3] ينظر: أيمن حامد أحمد موسى وآخرون، القياس والتقييم في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، ص21.

[4] للاستزادة ينظر: أسامة زكي السيد علي، الاختبارات اللغوية/ مقاربة منهجية تطبيقية، ص (76-463).

8-5. اختبار الإنتاج الشفوي.

8-6. اختبار فهم المقروء.

8-7. اختبار الإنتاج الكتابي.

8-8. اختبار اللغة الإلكتروني واختبار اللغة المحوسب.

وليس هذا فحسب، بل إن الباحثين استطاعوا أن يخلقوا عدة معايير أخرى من أجل تصنيف الاختبارات اللغوية، لكننا لا نستطيع أن نفصل فيها كلها ضمن محاضرة واحدة.

رابعا: خطوات إعداد الاختبار اللغوي السليم.

يتطلب إعداد الاختبار قواعد منهجية ينبغي اتباعها، وفيما يأتي مشجر يختصر مجموع الخطوات المتبعة في إعداده[1]:

تحديد الغرض من الاختبار
تحليل المحتوى، صياغة الأهداف، إعداد جدول المواصفات
تصميم/ بناء فقرات الاختبار
إخراج الاختبار، ترتيب الفقرات، طباعة الاختبار، إعداد التعليمات، إرفاق ورقة الإجابة.
تجريب الاختبار تجريبا أوّليّا
تطبيق الاختبار، تنظيم الطلاب، توزيع الأوراق، المراقبة، جمع الأوراق.
تصحيح الاختبار(يدوي، مثقب، كمبيوتر).
تحليل النتائج وتفسيرها

الجدول رقم 03 : خطوات إعداد الاختبار

[1] نادية مصطفى العساف، ختام محمد الوزان، أسس تصميم الاختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص176.

خامسا: الأهداف التعليمية للاختبار

- تشخيص الصعوبات التي تواجه المتعلمين في دراسة موضوع معين.
- معرفة المهارات التي اكتسبها المتعلمون في موضوع معين، ليقوم المعلم بتحديد أهداف الموضوع المراد قياسه[1].

سادسا: أسس قياس مهارات اللغة الأربعة:

1- مهارة الاستماع: لا بد أن نراعي أثناء التدريب على هذه المهارة المدة اللازمة لتسميع النص، بحيث يتمن المتعلمون من استيعابه بأكمله، وأن يكون الصوت واضحا، والتسميع خاليا من الأخطاء.

2- مهارة التعبير الشفوي: تهدف اختبارات هذه المهارة إلى قياس قدرة المتعلمين على الإنتاج الشفوي بمستوياته المختلفة:(مستوى النطق-مستوى تكوين الجمل-مستوى الكلام المتصل)، ومن وسائل القياس الموظفة فيه القراءة الجهرية والمقابلة الحرة والتعبير الحر واختبار التنغيم واختبار النبر وغيرها.

3- مهارة القراءة: من الضروري أن تراعي هذه الاختبارات وضع أسئلة بمستويات لتقيس المهارات العقلية الدنيا والعليا لدى المتعلمين قصد التمييز بينهم. ويتم ذلك بوضع عدد من الأسئلة: الأولى حرفية تكون إجابتها متضمنة في النص، والثانية استنتاجية إجابتها غير مباشرة، وتتطلب التفكير، أما الثالثة فتختص بالتحليل الناقد، حيث تعود المتعلم عل التخيل والتفكير العميق.

4- مهارة الكتابة: هذا النوع من الاختبارات يكون مقاليا أو موضوعيا –كما ذكرنا سابقا-، وينبغي أن تقاس هذه المهارة وفقا لأشكالها المختلفة، ويكون ذلك على مستويات؛ تبدأ عند الخط مرورا بكتابة الحروف، وكتابة الكلمات والجمل والفقرات والمقالات وتنتهي عند كتابة بحث[2].

أي أن إعداد اختبارات اللغة ليس أمرا يسيرا، بل إن كل مهارة تتطلب إجراءات معينة ينبغي على المعلم أو الجهات الرسمية أن تأخذها بعين الاعتبار.

[1] ينظر: رافدة عمر الحريري، التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية، دار الفكر، ط1، الأردن، 2007، ص176.

[2] ينظر: نادية مصطفى العساف، ختام محمد الوزان، أسس تصميم الاختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص181. بتصرف

خاتمة:

لقد عرفنا من خلال ما سبق أن الاختبار اللغوي وسيلة رئيسة من وسائل تعليم اللغة، حيث إنه يمكننا من تحديد مستويات الكفايات اللغوية التي يمتلكها متعلمو اللغة أو مدى تمكنهم من المحتوى اللغوي المقدم إليهم، ولا بد لكل اختبار من شروط ومواصفات تحكم إعداده ليكون ناجحا ويحقق أهدافه تلك، حيث إن ذلك لا يتعلق بالاختبار في ذاته، بل يتعداه إلى تكوين المعلم وخبراته اللغوية والمعرفية وحتى النفسية، لأن قياسه ليس بالمسألة الهينة، لا سيما وان الموضوعية والصدق أهم مواصفات الاختبار الناجح.

المحاضرة رقم: 13

تقويم المناهج المدرسية

الكفاءة المستهدفة:

توطئة:

تكمن أهمية دراسة مادة المناهج في كونها تتناول أساسيات المنهج المدرسي وعلاقته بالعملية التربوية والتعليمية ودوره في تحقيق أهدافها، وذلك من خلال التعرف على الأسس التي يرتكز عليها، مكوناته، تنظيماته التقليدية منها والمستحدثة، وأخيرا من حيث بناؤه وتقويمه وتطويره.

أولا: مفهوم المنهج

1-المنهج لغة: هو الطريق البين الواضح، جاء في معجم لسان العرب في مادة نهج: «والمنهاج: الطريق الواضح. واستنهج الطريق: صار نهجا، وفي حديث العباس: لم يمت رسول الله -صلى الله عليه وسلم-حتى تركككم على طريق ناهجة؛ أي واضحة بينة. وفلان يستنهج سبيل فلان أي يسلك نهجه. والنهج الطريق المستقيم»[1].

أي أن المنهج هو الطريق الذي يسير عليه الإنسان ليصل إلى هدف محدد أو غاية معينة.

ويقابل المعنى السابق في اللغة الإنجليزية كلمة Curriculum، وهي مشتقة أصلا من الكلمة اللاتينية" Currere" التي تعني: ميدان السباق،

2-المنهج اصطلاحا يعرف المنهج بأنه: « مجموع الخبرات التربوية التي تهيؤها المدرسة للتلاميذ داخلها أو خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل؛ أي النمو في جميع الجوانب (العقلية، الثقافية، الدينية، الاجتماعية، الجسمية، النفسية، الفنية) نموا يؤدي إلى تعديل سلوكهم ويعمل على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة»[2].

ويعرف أيضا بأنه: «كل نشاط هادف تقدمه المدرسة وتنظمه وتشرف علية وتكون مسؤولة عنه»[3]

وهو أيضا :مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليمية وتدريس وتقويم مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية مرتبطة بالمتعلم ومجتمعة ومطبقة في مواقف

[1] ابن منظور، لسان العرب، ج14، ص300، مادة (نهج).

[2] حلمي أحمد الوكيل و محمد مفتي، أسس بناء المناهج وتنظيمها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط10، الأردن، 2017، ص19.

[3] إبراهيم محمد الشافعي وآخرون، المنهج المدرسي من منظور جديد، مكتبة العبيكان، ط1، السعودية، 1996، ص27.

تعليمية تعلمية داخل المدرسة وخارجها بإشراف منها يقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية والوجدانية والجسمية وتقويم مدى تحقق ذلك كله لدى المتعلم[1] .

وقد يعتقد بعض الطلبة بأن المنهج بعني الكتاب المدرسي، وهو اعتقاد خاطئ، فالمنهج أوسع من الكتاب. وهو أمر يجعلنا نميز بين المنهج بمفهومه التقليدي ومفهومه الحديث:

_ **المنهج التقليدي**: هو «المعرفة التي تقدمها المدرسة للتلاميذ وتتمثل في مجموعة من الحقائق والمعلومات والمفاهيم والأفكار التي يدرسها الطلبة في صورة مواد دراسية، اصطلح على تسميتها بالمقررات الدراسية»[2].

_ أما المنهج الحديث فيمكن أن نربط مفهومه بالتعريف الاصطلاحي السابق.

وقد يتجاوز الأمر مسألة تحديد المفهوم إلى تقضية أخرى تتعلق بضبط المصطلح ضبطا دقيقا، لذا سنحاول الوقوف عند:

3-مصطلحات تتداخل مع مصطلح "منهج"[3]:

1-منهاج: مصطلح مرادف لمصطلح "منهج" بمعناه الحديث.

2-منهجية: Méthodologie، قسم من أقسام المنطق تعتني بمناهج العلوم والطرائق التي ينبغي استخدامها لبلوغ المعرفة.

3-**برنامج:** هو مجموع مهيكل من الأغراض والأهداف الخاصة، والمحتويات المنظمة بطريقة مقطعية، والوسائل التعليمية ونشاطات التعليم والتعلم لبلوغ، وأساليب التقويم لقياس مدى بلوغ الأهداف المتوقعة لفترة زمنية محددة.

وبتلازم مصطلح منهج مع مصطلحات أخرى؛ يمكننا أن نفرق بين:

1-**المنهج العلمي**: يتمثل في الخطوات أو المراحل الإجرائية والمنطقية التي يتبعها الباحث في دراسته للظواهر والحالات متحريا الدقة والموضوعية من أجل الوصول إلى الحقائق والقوانين الخاصة به. وهو مجموع العمليات الذهنية التي تتبع تحليل الواقع وفهمه وتفسيره.

2-المنهج البيداغوجي: هو الاستعمال الحسن لمجموع الوسائل والأدوات التعليمية وأسلوب التعامل مع المتعلمين لبلوغ الأهداف التربوية المنشودة، وهذا النشاط يختلف باختلاف تلك الأهداف، كما يختلف باختلاف الفئة المستهدفة من المتعلمين، والنشاط المقدم.

[1] ينظر: جودت أحمد سعادة وآخرون، المنهج المدرسي المعاصر، ص64

[2] ماجد أيوب القيسي، المناهج وطرائق التدريس، ص 40.

[3] الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، المناهج التعليمية (الوحدة التكوينية الثالثة)، منشورات الديوان، الجزائر، د.ت، ص3.

3-المنهج/ المنهاج المدرسي: Le curriculum هو جملة من الأفعال التي نخطّطها لاستثارة التعليم، فهي تشمل أهداف التّعليم-التعلم ومحتوياته، وأساليب تقويم موادّه الدّراسية بما في ذلك الكتب المدرسية والوسائل التعليمية، كما يشمل بناء المنهاج بهذا المعنى مختلف الاستعدادت المتعلقة بالتّكوين الملائم للمدرّسين.

ثانيا: أسس بناء المناهج.

بما أن المناهج تهدف إلى إعداد الناشئة للحياة في زمن معين في مجتمع بعينه، له خصائصه ومؤثراته التي تؤثر في نشاط الإنسان؛ يفترض أن يعكس هذا المنهاج الحياة الاجتماعية والسياسية والنفسية والتطورات العلمية والمعرفية، ومنه فالمناهج في طبيعتها تبنى وفق الأسس الآتية:

- الأساس الثقافي والحضاري للمجتمع.
- الأساس الفلسفي العقائدي.
- الأساس العلمي المعرفي.
- الأساس النفسي[1].

ثالثا: مكونات المناهج المدرسية:

بما أنّ المنهاج المدرسي وثيقة تربوية رسمية يمسكها المعلم فمن اللازم أن يتكوّن من جملة منسجمة من الأعمال المخطط لها، ويجمع مختلف الباحثين على أن محتواه يضم[2]:

1-الأهداف: يتضمن المنهاج قائمة من الأهداف العامة والخاصة، وهي مجموعة من الكفايات والقدرات والمهارات التي يجب أن يكتسبها المتعلم ويترجمها في وضعيات دالة: مواقف ذهنية، أفعال سلوكية وحركية، وعند التفكير في رسم هذه الأهداف ينبغي مراعاة مجالات النمو الثلاثة للمتعلم: المجال المعرفي، المجال الوجداني، المجال الحسي الحركي، ويحاول المختصون في وضع أهداف المنهج الإجابة عن السؤال: ماذا نعلّم؟

2-أنشطة التعلم ومحتوياتها: هي أنشطة تترجم بواسطتها أهداف المنهاج إلى مهارات وقدرات، ويجب أن تعرض مضامين التعلم وفق شروط التدرج والاستمرارية والتكامل، وأن تناسب مستوى المتعلم، وتثير اهتمامه، وأن تجيب عن السؤال: ماذا نعلم؟

---

[1] ينظر: المرجع السابق، ص6.

[2] ينظر: أحمد الزبير (مفتش التربية والتعليم)، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات يتضمن دروسا نموذجية موجهة إلى أساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط (مادة اللغة العربية)، منشورات المعهد الوطني لتكوين المستخدمين وتحسين مستواهم (دائرة البرامج والدعائم التكوينية)، الحراش، الجزائر، د.ت، ص(3،4). وللاستزادة أكثر؛ ينظر: شوقي حساني محمود، تطوير المناهج/ رؤية معاصرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر، ط1، القاهرة، 2009، ص(32-49).

3-طرائق التدريس: يتضمن المنهاج مختلف الطرائق والأساليب الموجهة لنشاطات التعليم والتعلم المناسبة لكل مستوى تعليمي، وكل مادة، ولمستوى المتعلم المعرفي وسنه، وهي ليست جامدة؛ تقيد ابتكارات المعلم، بل هي مقترحات يسترشد بها ويستأنس إليها. وتكون طريقة التدريس فاعلة إذا دفعت المتعلمين إلى البحث والتفكير المستمر لبناء المعارف.

4-الوسائل البيداغوجية: يمكن حصر هذه الوسائل في:

_ الوثيقة المرافقة للمنهاج.

_ كتاب التلميذ.

أما الوسائل التعليمية التي يستعملها المعلم لتيسير عملية التعلم فهي كثيرة ومتنوعة ولا يمكن حصرها (وسائط تكنولوجية، صور، خرائط، ...). غير أن الواجب يحتم أن تنتقى بعناية، لنتمكن من الإجابة عن السؤال: بأي وسيلة نعلم؟

5-التقويم التربوي: يعد من أكثر التدابير التي تلازم الفعل التربوي من بدايته إلى نهايته، ويرتبط ارتباطا وثيقا بأداء المتعلمين، ويتيح للمعلم اكتشاف الاختلالات الناجمة عملية التعلم. وسنفصل في مسألة التقويم فيما سيأتي.

رابعا: تقويم المنهج وتطويره.

1- مفهوم التقويم :

عرفه الشافعي وزملاؤه في بأنه :

« العملية أو العمليات التي يقوم بها الأشخاص المعينون لمعرفة قيمة المنهج المدرسي ومدى تحقيقه لأهدافه التي رسمت له ، أو لمعرفة الفرق بين المنهج كما رسم وخطط له، وبين المنهج نفسه كما نفذ بالفعل وذلك للوصول إلى قرار بشأن ما ينبغي أن يتخذ حيال هذا المنهج» [1]

كما عرفه جودت سعادة وزملاؤه بأنه :عملية تشخيصية وعلاجية ووقائية يهتم بتحديد نواحي القوة ونقاط الضعف في الشيء أو الموضوع أو الشخص المقوم وذلك بالاستعانة بالأدوات والقياسات المتعددة التي تقدم لنا البيانات والأدلة الكافية عما نريد تقويمه ومن ثم علاجه[2].

2- **أهمية عملية التقويم:**

تتلخص في الآتي [3]:

[1] إبراهيم محمد الشافعي وآخرون، المنهج المدرسي من منظور جديد، ص363.

[2] ينظر: جودت أحمد سعادة وآخرون. المنهج المدرسي المعاصر، ص 351.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص352.

_ بالنسبة إلى المتعلمين:

•يزودهم بالتغذية الراجعة التي تفيدهم في توضيح مدى التقدم الذي أحرزوه، أو نقاط الضعف التي مازالوا يعانون منها.

• يوضح لهم الأهداف الخاصة، ويساعدهم على معرفة ما هو مهم كي يتعلموه. وما يمكن أن ينمي قدرتهم على التفكير الناقد، والقيام بالأعمال التي تفيدهم مستقبلا.

_ بالنسبة إلى المعلمين:

• تحديد الوضع الحالي للمتعلمين، وإعادة صياغة الخاصة.

• الحصول على معلومات دقيقة تتعلق بما حققه المتعلمون من نتائج.

• تحديد أنجع الطرائق التي تؤدي إلى إدخال التحسينات في مجال التعليم، وفي اختيار الوسائل الأكثر فاعلية في التعلم، وفي مقارنة نتائج المتعلمين في مدارسهم بنتائج متعلمين في أنحاء أخرى من الوطن.

_ بالنسبة إلى الأولياء:

• توضيح نقاط القوة والضعف عند أبنائهم.

• تزويدهم بمعلومات عن درجة التقدم التي أحرزها أبناؤهم، واكتشاف قدراتهم ومواهبهم، وتوضيح الأساليب التي يستطيعون عن طريقها مساعدتهم.

_ بالنسبة إلى المشرفين على المدارس:

• التعرف إلى مدى فاعلية البرامج المدرسية، والتحقق من جوانب القوة والضعف في المنهج المدرسي.

• توضيح النقاط الإيجابية والسلبية عند المعلمين، مما يساعد في معالجة نقائص طرائق التدريس لديهم وتحسينها.

• مقارنة نتائج عملية التدريس بين المدارس المختلفة في القطر الواحد.

• تحديد جوانب المنهج المدرسي التي تحتاج إلى إجراء بحوث أو دراسات علمية حولها.

3- أنواع التقويم:

ذكر جودت سعادة وزملاؤه في كتابهم أنواعا متعددة للتقويم التربوي منها الآتي[1]:

التقويم الرسمي :

يتم فيه التوصل إلى قرارات وأحكام محددة مبنية على أسس سليمة .

[1] للاستزادة ينظر: جودت أحمد سعادة وآخرون. المنهج المدرسي المعاصر، ص (358،359).

التقويم غير الرسمي :

يتم فيه التوصل إلى قرارات وأحكام واضحة دون تحديد القيم أو البيانات أو النواحي النظرية والمعرفية التي بنيت عليها .

التقويم التشكيلي أو البنائي أو التكويني :

مجموعة من البيانات والمعلومات تساعد في مراجعة البرامج التعليمية وتطويرها .

التقويم الإجمالي أو الختامي أو النهائي :

التقويم الذي يتم تصميمة لقياس النتائج التعليمية التي تتم خلال مادة دراسية كاملة .

التقويم التشخيصي :

يتم فيه تحديد الطلاب الذين يتأثر سلوكهم أو تعلمهم سلبا بعوامل خارجة عن برنامج التدريس .

4 - أسس تقويم المناهج: تصف تقويم المنهج بما يأتي[1]:

- التناسق مع الأهداف
- الشمول
- الاستمرارية
- التكامل
- التعاون.
- أن يكون التقويم اقتصاديا.
- أن يبنى التقويم على أساس علمي.

5-أساليب التقويم:

من أهم أساليب التقويم[2]:

-الملاحظة

-قوائم التدقيق أو المراجعة

-سجلات الحوادث القصصية

-المقابلات

-مقاييس التقدير

-المناقشة الجماعية

[1] ينظر: عاطف محمود، تقويم المناهج التعليمية، منشورات (Academia.educ)، سان فرانسيسكو، أمريكا، 2005، ص (7،6).

[2] للاستزادة؛ ينظر: جودت سعادة وآخرون، المنهج المدرسي المعاصر، ص(360-367). في هذه الصفحات تفصيل تام لهذه الأساليب.

-السجلات والمذكرات اليومية

-المؤتمرات أو اللقاءات الفردية أو الجماعية

-عينات العمل

-الرسم البياني للعلاقات الاجتماعية

- الاستبيانات أو الاستفتاءات

-لعب الدور

- الاختبارات بأنواعها .

6-عناصر تقويم المنهج:

حينما نفكر في تقويم المنهج، فينبغي أن تشمل عملية التقويم المنهج ذاته ونتاجه، ويمكن توضيح ذلك فيما يأتي [1]:

6 -1. تقويم المنهج ذاته: وهذا يعني أن تنصب عملية التقويم على جميع عناصر المنهج والعلاقات التي تربطها بعضها ببعض، والتناسق والتوافق بينها، وأن يتم تقويم كل عنصر من هذه العناصر أولاً بأول، ولا ننتظر حتى يتعرض الدارس لكل المنهج ويتفاعل معه، لأن هذا الانتظار يجعل الاستفادة من التقويم في تحسين المنهج عملية متأخرة ويشمل تقويم المنهج ذاته المجالات التالية:

-**تقويم أهداف المنهج** :من حيث واقعيتها، ومراعاتها لإمكانات البيئة، وارتباط الأهداف التدريسية بالمستويين التعليمي والتربوي، وشمولها المجالات وتدرجها في مستويات كل مجال، ومدى مناسبتها لقدرات الدارسين واستعداداتهم وإمكاناتهم، ومدى شمولها لجميع جوانب الخبرة، ومراعاتها لطبيعة عملية التعلم وشروطها.

-**تقويم محتوى المنهج** :من حيث صدقه ودلالته، والمعايير التي روعيت في اختياره، وأسلوب تنظيمه، ومدى ارتباطه بالأهداف، وترجمته لها ترجمة سليمة.

-**تقويم أنشطة المنهج** :من حيث فاعليتها في تحقيق أهداف المنهج، ومناسبتها لمستوى نضج الدارسين واستعداداتهم وقدراتهم واهتماماتهم وحاجاتهم ومدى تنوعها وأهميتها، وإمكانية تنفيذها في حدود الإمكانات المتاحة، وغير ذلك.

-**تقويم الأساليب والوسائل المقترحة لتقويم المنهج** :من حيث مدى تنوعها، وكفايتها وشمولها وملاءمتها للحكم على تحقيق الأهداف، وشمولها لتقويم جوانب المحتوى ونشاطات التعليم والتعلم والتربية.

[1] ينظر: مريم بنت أحمد الجاسر، تقويم المنهج، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، (1431/1430)، ص 2 ، بحث منشور على الرابط: alkhbra.com، تاريخ الزيارة: 2020/10/22، الساعة: 11:20.

-تقويم مدى التماسك والترابط والتوافق بين جميع عناصر المنهج :وتكاملها معاً في وحدة متماسكة متناغمة.

2-6.تقويم نتاج المنهج:

وهذا يعني تقويم أثر المنهج في كل من الدارس والبيئة والمجتمع، كما يلي:

-تقويم نمو الدارسين :وتظهر آثار هذا النمو في نواح متعددة ، مثل اكتساب المعلومات ، والمهارات ، وطرق التفكير ، والاتجاهات ، والميول ، والقيم المرغوب فيها ، والتكيف الشخصي والاجتماعي ، والنمو الجسمي السليم.

-تقويم أثر المنهج في البيئة والمجتمع :باعتبارهما المصب الذي تظهر فيه آثار المنهج المدرسي بصورة مباشرة وغير مباشرة، ويتضمن ذلك تقويم كفاءة الخريجين في عملهم، وقدراتهم على التكيف مع الحياة، والاستجابة لحاجات المجتمع ومتطلباته.

7-خطوات تقويم المنهج:

يعد التخطيط أمراً حيوياً ومهماً ليس فقط بالنسبة لعملية التقويم، وإنما لجميع العمليات التي يقوم بها الأفراد والجماعات في جميع مجالات الحياة، والتقويم المبني على أساس علمي لابد أن يمر بالخطوات الآتية[1]:

أ – تحديد الجوانب التي تنصب عليها عملية التقويم (يسترشد في ذلك بالأهداف).

ب-الاستعداد للتقويم، وذلك باختيار أنسب الأساليب والوسائل لتقويم كل جانب من هذه الجوانب، أو بناء وسائل التقويم إن لم تكن موجودة.

ج-التنسيق بين مجموعة الوسائل التي تستخدم لغرض واحد، فإذا كان الهدف من التقويم هو الكشف عن قدرة الدارس على التفكير العلمي السليم، فمن الممكن استخدام عدة وسائل، مثل: الاختبارات المخصصة لهذا الغرض، والملاحظة، والمقابلة الشخصية، وحيث إن كل وسيلة من هذه الوسائل يقوم بها أفراد معينون، فمن الضروري التنسيق بين مجموعة هذه الوسائل.

د – اختيار الأشخاص المدربين لاستخدام كل وسيلة، فإن لم تتوافر القوى البشرية، يجب اختيار من سيقومون بعملية التقويم، وتدريبهم.

هـ-وضع خطة زمنية يتحدد فيها استخدام كل وسيلة، ومرات الاستخدام إذا استخدمت أكثر من مرة.

[1] ينظر: مريم بنت أحمد الجاسر، تقويم المنهج، ص (4،3).

و – تحديد أدق الطرق وأنسبها لتسجيل نتائج كل وسيلة.

ز – القيان بعملية التقويم وفق الأهداف المحددة للتقويم، ورصد البيانات رصداً علمياً يساعد على تحليلها تحليلاً دقيقاً.

ح – استخلاص نتائج التقويم، وتحليلها، وتقديم تصور علاجي مقترح، يقوم على أساس دعم نقاط القوة في المنهج، وتلافي نواحي القصور، سعياً إلى تحقيق أهداف المنهج المنشودة على خير وجه ممكن.

خامسا: تطوير المنهج المدرسي

1- مفهوم تطوير المنهج:

يشير مفهوم تحسين المنهج إلى إدخال تعديلات معينة على بعض أجزاء المنهج دون تغيير المفاهيم الأساسية أو الهيكل العام له. أما مفهوم تطوير المنهج فيقصد به تصحيح أو إعادة تصميم المنهج بإدخال تجديدات ومستحدثات في مكوناته لتحسين العملية التعليمية وتحقيق أهدافها، ويعد هذا التطوير مهمة تنوط بها كليات التربية ومرتكز البحوث التربوية بإشراف رجال التربية والباحثين، ولكي تتحقق عملية التطوير لا بد أن تكون أهدافها واضحة، وأن تكون مسايرة جنبا إلى جنب لعملية تقويم المنهج، حيث يتم تحديد الأخطاء أو أوجه الضعف ونواحي القصور في المنهج، ثم تجرى الدراسات والتجارب لمحاولة القضاء على ذلك القصور[1].

2- **مبررات أو دواعي تطوير المنهج**: يرى جودت سعادة أن أهم المبررات التي يمكنها أن تكون سببا في تطوير المنهج هي[2]:

- عدم وجود فلسفة تربوية واضحة ومحددة للمنهج .
- الخلط الشائع في تحديد وصياغة أهداف المنهج .
- وجود أخطاء معينة في محتوى المقررات الدراسية .
- قصور في الوسائل التعليمية المستعان بها في المنهج .
- عدم كفاية الأنشطة التعليمية بالنسبة للمنهج .
- وجود قصور في برنامج التقويم .
- عدم كفاية أداء المعلم .
- وجود معوقات إدارية .
- تطوير الأسس التي يبنى عليها المنهج .

[1] ينظر: شوقي حساني محمود، تطوير المناهج/ رؤية معاصرة، ص57.

[2] للاستزادة؛ ينظر: جودت سعادة وآخرون، المنهج المدرسي المعاصر، ص (494-498).

- التوقعات المستقبلية .

3- **المهام الأساسية تطوير المنهج:**

ينطلق تطوير المنهج من مهام أساسية ثابتة، أهمها ما يأتي[1] :

- تحديد فلسفة التطوير .
- صياغة الأهداف وتطويرها .
- رسم خريطة للمنهج .
- تقدير أو تقييم الحاجات .

4- **أساليب تطوير المنهج** :

تطوير المنهج يعني الوصول بالمنهج إلى أفضل صورة، حيث يؤدي الغرض المطلوب منه بكفاءة واقتصاد في الجهد والوقت والتكاليف، وفيما يأتي إحصاء لأهم أساليب تطوير المنهج[2]:

_ التطوير بالحذف: أي حذف أجزاء من المواد الدراسية شكلت أو تشكل صعوبة، أو نقل جزء منها من مكان إلى آخر.

_ التطوير بالإضافة: هو إضافة موضوعات أو فقرات جديدة غير موجودة بالمنهج.

_ التطوير بالاستبدال: أي؛ استبدال معلومة بمعلومة أخرى أصح وأفضل منها قد تظهرها معطيات العلم.

_ الأخذ بالتجديدات التربوية: يقصد بذلك محاولة إقحام أو إحداث تجديدات تربوية حديثة أخذت بها بعض البلدان الأخرى في تجديداتها.

_ تطوير الكتب وطرائق التدريس والوسائل والأدوات.

_ تطوير تنظيمات المناهج.

_ تطوير الامتحانات.

[1] للاستزادة؛ ينظر: المرجع السابق، ص(499- 505).

[2] ينظر: شوقي حساني محمود حسن، تطوير المناهج/ رؤية معاصرة، ص (84-87).

خاتمة:

يعد موضوع المناهج الدراسية من أهم موضوعات التعليمية، بل هو لبّها ولبنتها الأساسية الذي ترتكز عليه، فالمنهج هو الركيزة التي تربط كلا من المعلم والمتعلم بمحيطهما، وهو السبيل إلى رفع شأن التعليم والوصول بالأمة إلى تحقيق غايات وأهداف سطرتها من خلال سياساتها التربوية، فمما لاشك فيه أن صلاح الأمة من صلاح مناهجها المدرسية، وفسادها من فساد تلك المناهج، لذا تبني كل أمة آمالا على عملية تقويم المناهج وتسعى جاهدة إلى تطويرها كلما دعت الضرورة، آخذة بعين الاعتبار جملة منا لتدابير التي تراعي شروط نجاح كل من عمليتي التقويم والتطوير

المحاضرة رقم: 14

تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

الكفاءة المستهدفة:

توطئة:

للغة العربية شأن عظيم ومكانه سامية بين لغات العالم لما تتميز به من خصائص تنفرد بها عن غيرها، وقد أضيفت اللغة العربية إلى اللغات الرسمية في الأمم المتحدة لتكون اللغة السادسة في الستينات من القرن الماضي، وذلك بعد أن ظهرت أهمية العرب وبرزت أهمية جعلهم مشاركين في الحوار العالمي، وما استدعاه ذلك من فتح أبواب العلاقات الدولية والتمثيل الدبلوماسي معها، ثم ما كان لاحقاً من الاعتداءات على كثير من البلدان الأجنبية، لا سيما اعتداءات الحادي عشر من أيلول. كل تلك العوامل أسهمت في الإقبال على تعلم اللغة العربية، وهو الأمر الذي أفرز بحوثًا ودراسات في أساليب تعليم العربية للناطقين بغيرها وطرائقها، وقد أولى الباحثون معلمي اللغة العربية في هذا المجال جُل اهتمامهم.

وتؤكد النظريات التربوية في علم اللغة التطبيقي ضرورة تعلم المهارات الأربعة للغة العربية أولا بصورة منفصلة وحسب أولوياتها، ثم يتم التركيز مع التنسيق والتكامل بينها حتى تحقق في النهاية وحدة اللغة العربية وتكاملها بالمستوى الذي يعد المتعلم لمواجهة الحياة الاجتماعية والثقافية التي تتطلب الاستخدام الوظيفي للغة بإتقان.

أولا: مستويات تعلم العربية للناطقين بغيرها

قسم المجلس الأمريكي "أكتفل" هذه المستويات وفق معايير، فكانت كالآتي[1]:

- **المبتدئ:** تكون المهارات في هذا المستوى محدودا، أي أنها يحقق أدنى حدود التواصل اللغوي (استخدام كلمات منفردة وعبارات تعرّض لها وحفظها أو تذكرها).

- **المتوسط:** من سماته؛ أن يركب المتعلم جملا لم يسمعها من قبل، يسأل ويجيب حول مواضيع يومية مألوفة، ويتعامل مع مواقف بسيطة مرتبطة بحياته، وحسب أكتفل، فإنه: يسأل أسئلة بسيطة ويتعامل مع موقف معيشي بسيط، وينتج لغة في مستوى الجملة.

[1] ينظر: خالد حسين أبو عمشة. تدريس مهارة المحادثة للناطقين بغير العربية عبر المستويات اللغوية -النظرية والتطبيق- (الدورة الدولية لتأهيل معلمي العربية للناطقين بغيرها ، ج1، (موقع: دليل العربية على اليوتيوب). على الرابط:/https :// daleel-ar.com/courses

- **المتقدم:** من سماته أن المتعلم يستطيع أن يسرد ويصف ويقارن في الأزمنة اللغوية الثلاثة، ويعطي معلومات أو تعليمات، كما يمكنه أن يتعامل مع موضوعات معقّدة.

- **المتميز:** في هذه المرحلة يمكن للمتعلم أن يؤيد الرأي، ويتعامل مع المواقف الافتراضية، كما يمكنه أن يحاجج وأن يتعامل مع المجردات والمحسوسات، أي أنه يكاد يتعامل مع مختلف الموضوعات اليومية والمجتمعية والعالمية بشكل عام. (شبه ناطق باللغة، يستطيع التفاعل معها وفهم بعض الإشارات التاريخية والمرجعيات الثقافية).

- **المتفوق:** هو المستوى الذي يبرز من خلاله ذاك المتعلم الذي يستخدم لغة بليغة راقية، تعكس ثقافته اللغوية وتعلماته، حيث يستطيع استخدام أساليب الإقناع ودحض الآراء وفق أداء جيد، وينتج خطابا مستفيضا راقيا، منظم الأفكار، وموجزا في الوقت نفسه.

ثانيا: دور المعلم في تعليم العربية للناطقين بغيرها: فئات معلمي اللغة العربية.

إن تعليم اللغات خصوصاً للناطقين بغيرها ليس مجرد اجتهادات يصلح معها منطق المحاولة والخطأ، وليس كما قيل في المثل القديم مهنة من لا مهنة له! إنه علم وفن. ويتضح منطق العلم فيه من الأخذ بالنظريات والتجارب والدراسات التي أجريت وتجري دومًا حول التعليم والتعلم، والطابع الشخصي الذي يتركه كل معلم في أدائه، والبصمة التي يخلفها في الدرس الذي يلقيه.

لذا، لا بد من أن تتوافر عند معلم العربية للناطقين بغيرها من الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم بشكل عام ونحو بعض طرائق التدريس بشكل خاص، وأن يحترم المتعلم كإنسان له حق التعلم، وعلى المعلم واجب تعليمه، وضرورة فهم المعلم للخلفيات الثقافية للمتعلمين في الصف الواحد، والمهم في ذلك كله أن يحرص المعلم على إشعار المتعلمين أنه في تعامله مع ثقافاتهم المحلية ينطلق من تقديره؛ فالمعلم كي ينجح في أداء دوره عليه أن يتقبل تكليف المتعلم بمسؤوليات اتخاذ القرار، يعبر عن التزامه بتحقيق الأهداف، ويساعد المتعلم على التخلص من الشعور بالنقص أو عدم القدرة على التعلم، فيتحمل أمامه المسؤولية وبالتالي يسهم في رفع مستوى دافعية المتعلم للتعلم.

ثالثا: إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بها:

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

1-الجانب الأكاديمي (اللغوي).

يقصد به الدراسات العلمية المتخصصة التي تقدم للدارس في علوم اللغة العربية وبصفة خاصة في مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها.

فمن المعروف أن الكفاءة اللغوية تمثل أحد المقومات الرئيسية في عملية الإعداد ومعلم اللغة العربية لا يستطيع أن يحقق مهمته إلا إذا كان ملمًا إلمامًا كافيًا بالمهارات الأساسية للغة العربية والتمكن من توظيفها لخدمة الغرض من تدريسها[1].

ويتضمن الجانب اللغوي الخبرات العلمية الآتية :

1-1. **الدراسات النظرية التي تتعلق بتعليم اللغة العربية:** يقصد بها الدراسات التي تساعد المعلم على التمكن من المهارات الأربعة، والإلمام بتراث اللغة الأدبي وعلومها فالإنسان في حياته يستخدم اللغة إما وسيلة للفهم فيستمع بها ويقرأ، وإما أن تكون وسيلة للإفهام فيتحدث بها أو يكتب، وبذلك تكون المهارات الأساسية للاتصال اللغوي هي: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة[2].

1-2. **الدراسات النظرية والتطبيقية التي تتعلق باللسانيات:**

يقصد بها الدراسات العلمية المتخصصة للسانيات والتي تدرس مختلف الظواهر اللغوية عند الإنسان، ويتفق اللغويون على تقسيم اللسانيات إلى قسمين رئيسين هما:

أ-**لسانيات نظرية:** تتضمن دراسة النظام الصوتي وبنية الكلمة وتصريفها، وتنظيم الجملة وتركيبها، وعلم الدلالة واللسانيات التاريخية...

ب-**اللسانيات التطبيقية:** تتضمن علم اللغة النفسي والاجتماعي والتحليل التقابلي وتحليل الأخطاء وأسس تعليم اللغات والمعاجم وتصميم الاختبارات...

[1] ينظر: عبد التواب عبد التواب، إعداد معلمي اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية، مقال ضمن ندوة تطوير تعليم اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية (الواقع والمستقبل)، معهد العلوم الإسلامية والعربية، إندونيسيا، 1996، ص (245-251).

[2] ينظر: حمزة الربح، تاج السر، إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في أمريكا، المجلة العربية للدراسات اللغوية، (2002)، ع: 19، ص(97،98).

2-الجانب المهني:

يقصد به الدراسات التربوية والنفسية التي تقدم للدراس، والتي تزوده بمعرفة دقيقة لطبيعة العملية التعليمية، وبخصائص المتعلم النفسية وقدراته واستعداداته وبطرائق التعلم المناسبة، والتي تهدف إلى تمكن المعلم من القيام بعملية التدريس على خير وجه، وجدير بالذكر أن المعرفة بالشيء لا تعني القدرة على نقلها للآخرين فقد يكون هناك عالم بارز في مجال ما ولكن لا يصلح لمهنة التعليم؛ لافتقاره إلى القدرة على نقل تلك المعارف إلى الدارسين، ومن ثم كانت أهمية الدراسات التربوية في تأهيل الدارسين للقيام بمهنة التدريس على خير وجه[1].

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

3-الجانب الثقافي:

يقصد به الدراسات الثقافية التي تقدم للدارس من معارف وقيم واتجاهات وأساليب التفكير وعناصر الثقافة الخاصة، والتي تهدف إلى مساعدة المعلم على أداء مهمته التربوية والثقافية والاجتماعية. وتؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة على أنه من أهم المبادئ الأساسية في تعليم اللغات الأجنبية أن يتم تعليمها في سياق يدرك الدارس له معنى، ويحس من خلاله أنه قد أشبع حاجة الاتصال اللغوي عنده، وقد بلغ من أهمية هذا المبدأ أن أضحى اسما لاتجاه حديث من اتجاهات تعليم اللغة الأجنبية وهو السياقية[2].

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

---

[1] ينظر: عبد التواب عبد التواب، إعداد معلمي اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية، مقال سابق، ص245. وينظر: فاطمة العمري، معلم العربية للناطقين بغيرها بين الاستعداد والإنجاز في ضوء علم اللغة الحديث، الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية، ط1، ج2، ص(669،670).

[2] ينظر: المرجع نفسه ، ص672.

وللوصول إلى النجاح في إكساب اللغة لغير الناطقين بالعربية لابد من أن يستوفي العمل التعليمي أركانه، وأن يراعي الجوانب النفسية والاجتماعية واللغوية المختلفة التي اهتم بها هؤلاء الدارسون.

ومما لا شك فيه أن أركان العمل التعليمي هي أقطاب ثلاثة: معلم، متعلم ومادة تعليمية، ولا سبيل إلى الاستغناء عنها. لذلك لابد من الوقوف على دور كل طرف في اكتمال نصاب عملية تعلم العربية .

رابعا: بعض مراكز تعليم العربية للناطقين بغيرها[1]:

معهد الضاد لتعليم العربية للناطقين بغيرها (جامعة نزوى-سلطنة عمان2014).

قسم الدراسات العربية بجامعة أستراليا الوطنية (أستراليا:2005).

معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود(السعودية:1975).

معهد كونتور الحديث بإندونيسيا

خامسا: طرائق تدريس مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها:

يمكن الإشارة بداية إلى تدريس هذا النوع من المهارات يتطلب النظر في الأهداف العامة المسطرة لعملية تعليم العربية، حيث إن الأمر يستدعي تقسيم تعلم هذه المهارات على مراحل، أو مستويات تعليمية (ثلاث مستويات) تتناسب طرديا مع قدرات المتعلم وخصائصه ولغته القومية ومصادر التعليم .

1- تدريس مهارة الاستماع:

تندرج هذه المهارة ضمن بقية المهارات ولا تستقل بنفسها، وعلى ذلك ينبغي على المعلم أن يختار حدثا شيقا مناسبا للمستوى اللغوي للدارسين ومثيرا لاهتماماتهم وميولاتهم ثم يقرأه أو يقصه عليهم وهم ينصتون إليه. وبعد أن ينهي يطلب منهم يطرح عليهم أسئلة تتناول العناصر الأساسية في الموقف والأفكار المهمة.

وتكون آلية الاستماع عند المبتدئين بالتدريب على النطق الصحيح للحروف، والتمييز بينها عند سماعها مع الكلمات المتماثلة، ويكون هذا في تدريبات نطق الأصوات العربية التي قد تمثل صعوبة على غير العرب، والتدريب على الكلمات الجديدة سماعا والتمييز بينها وبين غيرها سماعا ونطقا، والتدريب على التقاط الكلمات وتمييزها داخل جمل أو حوارات، وهذه الآلية لا تتربي في نفس الدارس من خلال التدريب على المهارات الأخرى فحسب بل يمكننا أن نربيها في درس خاص بها نسميه درس الاستماع، والهدف الأول منه

[1] للاستزادة ينظر: عبد الرحمن بن سعد الصرامي، تقييم مواقع اللغة العربية لغير الناطقين بها على الشبكة العالمية في ضوء المهارات اللغوية، معهد تعليم اللغة العربية، المملكة العربية السعودية، 1434، ص (98-108).

هو تدريب الأذن على الاستماع الصحيح مع فهم لما تسمعه، ويغلب أن يكون التدريب من خلال الصور في المستوى الأول دون اللجوء إلى الترجمة[1].

2- تعلم التواصل الشفوي

تبدأ كل وحدة بمدخل شفوي يمكن مده وإطالته بالاستفادة من باقي مهارات الوحدة، وكل مدخل من المداخل يتسلم ما تعلمه الطالب في الوحدة السابقة ويرتقي بالطالب ويصعد به في حوارات جديدة، وهكذا يتعلم الطالب جديدا في كل وحدة مع مراجعة لما سبق وتمهيد لما سيأتي، ومن جملة المداخل والوحدات تتربى في الطالب المهارات المطلوب تعلمها في المستوى. وتتنوع الحوارات في المداخل الشفوية بين الطلاب والطالبات مع الاستعانة بالصور، للتأكيد على الفرق بين ضمائر المؤنث والمذكر الواردة في الحوار، وكلما تعلم الطالب حوارا جديدا يجب أن يضاف الحوار القديم إليه، وعلى المعلم أن يدرك أن التكرار مهم جدا في تعليم اللغة للناطقين بغيرها غير أننا لابد أن ندفع الملل من التكرار بتنويع أساليب التدريس وطرقه كلما أمكن[2]، مع ملاحظة أننا كلما أطلنا الحوار مع طالب اكتسب ذلك الطالب الثقة في نفسه، وتمكنت آلية اللغة من قلبه وعقله، وباستخدام المفردات الوظيفية وتنويعها تتحقق آلية الحوار والمناقشة من الأيام الأولى ويتم التواصل بين المعلم طلابه، وكذلك بين الطلاب بعضهم بعضا.

3- تعليم النحو الوظيفي:

إن مصطلح النحو الوظيفي هو مجموعة القواعد التي تؤدي الوظيفة الأساسية للنحو، وهي ضبط الكلمات ونظام تأليف الجمل ليسلم اللسان من الخطأ في النطق، ويسلم القلم من الخطأ في الكتابة. فما يهم الطالب المبتدئ من النحو العربي هو دوره في استقامة اللغة، واستقامة اللسان وتجنيبه اللحن والخطأ، وصنع الآلية اللغوية التي نهتم بها اهتماما بالغا في هذا الكتاب. والطالب غير العربي المبتدئ يحتاج من النحو ما يُساعده على الانتقال بين الضمائر المذكرة والمؤنثة، وما يستدعي إضافة بعض ضمائر الملكية، وبالقدر الذي لا يشعره بالحاجة إلى معرفة مصطلحات نحوية، وبدون التوغل في شرح مستفيض، بل بطريقة آلية قد لا يحتاج الطالب خلالها إلى السؤال عن السبب، وخلق الآلية النحوية بالتعويد والتكرار، ومعظم التدريبات النحوية وظيفية تحتاج إلى الإجابة أولا وبعد أن يراجعها المعلم يجريها شفويا كما حدث في توظيف المفردات[3].

---

[1] مركز سبويه للغات ، تعليم مهارات اللغة العربية للمبتدئين من الناطقين بغيرها ،رابطة أساتذة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الرباط، المغرب، مجموعة على موقع فيسبوك، تاريخ الإضافة: 17فبراير 2013.

[2] المرجع نفسه على الموقع نفسه.

[3] المرجع نفسه على الموقع نفسه.

4- مهارة المحادثة:

إنّ استراتيجية التعلم من الأقران في مهارة المحادثة لا تقبلها ذهنية الطالب الأجنبي، وكذلك استراتيجية المجموعات، فوضع هذه الاستراتيجيات غير صحيّ؛ لأنها لا تضيف له شيئا، وهي مضيعة للوقت؛ إذ كيف له أن يحادث زميله الذي يعرفه بلغة غير لغته؟ ثم إن زميله – بنظره-عاجز عن تصحيحه إذا أخطأ، وهو عاجز أيضا عن الإتيان بالصحيح التام من اللغة [1].

ما الحل لهذه المشكلة إذن؟ لعل في طريقة الخرائط الذهنية في تدريس المحادثة نجد بُغيتنا، فهي تُعد أسهل طريقة لإدخال المعلومات إلى العقل وإخراجها منه، وهي إضافة إلى ذلك ترفع من كفاءة التعلم والاستيعاب، ومن ثم يتم تخزين المعلومات في الدماغ لأطول مدة ممكنة؛ لأنها تجمع بين الصور والكلمات، وتربط المعاني المختلفة بعضها بعض عن طريق الفروع المستخدمة في رسمها[2]. فمثلا إذا كان الحديث عن رحلة فالخطوة الأولى نرسم الخريطة الذهنية في القسم الأيمن من السبورة بهذا الشكل[3]:

5- مهارة القراءة

نلاحظ أن مهارات اللغة متداخلة فعندما نعلم الطالب النطق نعلمه القراءة أيضا وعندما نعلمه حوارا يسهل عليه قراءة هذا الحوار الذي حفظه قبل قراءته، والكلمة التي يرددها الطالب كثيرا يشعر بسهولة

---

[1] الرجع السابق، على الموقع نفسه.

[2] ينظر: حسان سيد يوسف، التدريب على مهارة المحادثة باللغة العربية للناطقين بغيرها، مقال منشور على الرابط: https://www.new-educ.com ، مدونة تعليم جديد، تاريخ الإضافة: 11/09/2018.

[3] المرجع نفسه، على الموقع نفسه.

قراءتها، وتأتي صعوبة قراءة كلمة ما من عدم التعود عليها، أو جهل معناها، والكتاب يعود الطالب من اليوم الأول على سماع قدر لا بأس به من الكلمات الجديدة، وهذا بدوره سيؤدي إلى سهولة القراءة والكتابة، لأن الطالب الذي تعود على سماع الكلمة ورؤيتها فيما سبق سيشعر بسهولة قراءتها ونزيد على ذلك تحليل الكلمة إلى أصولها، ثم نعلم الطالب حروف اللغة العربية وهذه الطريقة في تعلم القراءة تسمى الطريقة الكلية، وهي التي نعلم فيها الطالب الكلمات والجمل كاملة قبل تحليلها إلى أصولها[1].

وقد رأينا أن الطريقة الكلية هي الأنجح في تعليم اللغة العربية لغير العرب لأن الطالب لا يضيع وقته في تعلم حروف لا معنى لها بل يتعلم كلمات لها معنى، ثم بعد ذلك نخبره أن الكلمة تتكون في الأصل من حروف فيكون ذلك مفيدا بالنسبة إليه، ثم نتدرج بالطالب من قراءة كلمة مفردة يتعلم معناها من خلال قراءتها، إلى قراءة جمل مفيدة لنزيد من ثروته اللغوية، ومن خلال تدريبات التعرف على الكلمات وتمييزها تتكامل الكلمة بكل حروفها، وتدرك عين الطالب الفرق بين الحروف المختلفة، ويأتي التدريب الأخير في مهارة القراءة وهو نشيد هادف يحوي تلخيصا لما جاء في الوحدة المدروسة من أهداف وأفكار ليحفظه الطالب ويردده فيزيد من مهارته، ويشعره بجمال اللغة وضرورة تعلمها.

6- مهارة الكتابة

ما قلناه عن مهارة القراءة من تداخلها مع المهارات الأخرى يصدق على مهارة الكتابة، فآلية الكتابة يجب أن تربى في الطالب من أول يوم، فالطالب عندما يكتب كلمة تعلمها يشعر براحة نفسية، ويأمن على هذه الكلمة من الضياع فالكتابة تقييد للعلم، ويكون التدريب على الكتابة تدريجيا بدءا بمرحلة ما قبل الكتابة، ولكن من خلال نماذج موجودة ومفيدة تصنع الآلية وتوظفها فيما يفيد، وليس فقط بأمر الطالب برسم خطوط وانحناءات لا فائدة منها. وبعد أن تنمو مهارة رسم الكلمة سيشعر الطالب في تدريبات مهارة الكتابة أن آلية الكتابة تكون قد نضجت في الإجابة عن تدريبات الكتابة، وتكون التدريبات في البداية بالمرور على كلمات وجمل يراها الطالب ببنط خفيف، ويكون ما يكتبه الطالب مألوفا لديه، ولنعلم أن الطالب عندما يضغط على القلم ويكتب كلمة سيحفر القلم رسم الكلمة في ذهن الطالب، فلا تغادره، فالكتابة ترسخ المعلومة وتثبتها في الذهن[2].

7- (المفردات الوظيفية وتوظيفها شفويا)

إنّ الكلمات المصورة في المفردات الوظيفية يسهل على المعلم تعريف الطلاب عليها شفويا، وتعويدهم على سماعها في مواقف مختلفة وبآليات متغيرة بالسؤال الشفوي عنها بهذا وهذه وهل هذا؟ أو حسب

[1] مركز سبويه للغات ، تعليم مهارات اللغة العربية للمبتدئين من الناطقين بغيرها ،رابطة أساتذة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ،

[2] المرجع نفسه على الموقع نفسه.

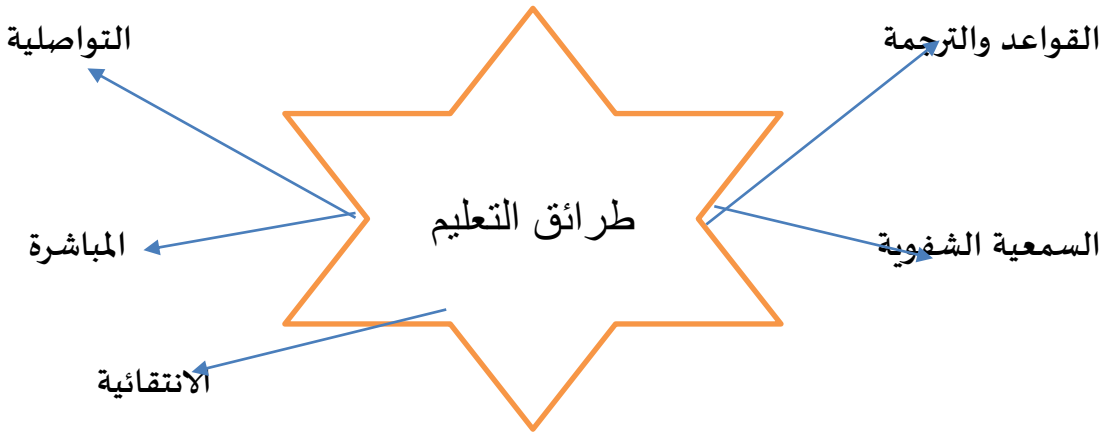
التعليمات المذكورة مع كل مجموعة من الكلمات، ولا يحتاج المعلم إلى الترجمة لأن الصورة تعبر عن المعنى المطلوب[1].

8- توظيف المفردات تحريريا

بعد تعلم أساسيات الكتابة العربية ننتقل إلى مرحلة توظيف ما تعلمه الطالب توظيفا مهاريا مع التركيز على مهارة الكتابة بدءا بأمر الطلاب بالإجابة عن الأسئلة المطلوبة، وبعد الإجابة يتدرب الطلاب على كل ما قيل تدريبا شفويا، فيقرأ المعلم السؤال ويأمر الطالب بالإجابة شفويا، مع ملاحظة تبديل الطلاب ثم يطلب من كل طالبين تمثيل الحوار فواحد يسأل والأخر يجيب قائلا: تبادل الحوار مع زميلك. وعندما يرى أن الطلاب قد أنهوا يمكن للمعلم أن يختار طالبا من بداية الفصل وطالبا من آخر الفصل ثم يطلب منهما تبادل السؤال والإجابة لكي يسمع باقي الطلاب جيدا، وهكذا إلى أن يتمكن الطالب من هضم المطلوب فيعبر عنه من خلال تحريره[2].

سادسا: المنهج المتبع في تعليم العربية للناطقين بغيرها

تقتضي المنهجية المخصصة لتعليم العربية للناطقين بغيرها جملة من التدابير البيداغوجية، يجب مراعاتها أثناء الاحتكاك المباشر للمعلم بالمتعلم، تقتضي منه ما يأتي[3]:



الشكل 1: طرائق التعليم

[1] المرجع السابق، على الموقع نفسه.

[2] المرجع نفسه على الموقع نفسه.

[3] للاستزادة ينظر: عبد العزيز إبراهيم العصيلي، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مطابع أضواء المنتدى، ط1، الرياض، 2002، ص (5-26)، وينظر: محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية فللناطقين بلغات أخرى/ أسسه-طرق تدريسه كاملة، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، ط1، مكة، 1985، ص(55-85).

1-طريقة القواعد والترجمة: تمتاز هذه الطريقة بما يأتي:

_ تهتم هذه الطريقة بمهارات القراءة والكتابة والترجمة، ولا تعطي الاهتمام اللازم لمهارة الكلام.

_ تستخدم هذه الطريقة اللغة الأم للمتعلم وسيلة رئيسة لتعليم اللغة المنشودة. وبعبارة أخرى تستخدم هذه الطريقة الترجمة كأسلوب رئيسي في التدريس.

_تهتم هذه الطريقة بالأحكام النحوية، أي التعميمات، وسيلة لتعليم اللغة الأجنبية وضبط صحتها.

_ كثيراً ما يلجأ المعلم الذي يستخدم هذه الطريقة إلى التحليل النحوي لجمل اللغة المنشودة ويطلب من طلابه القيام بهذا التحليل. واهتمامها بالتعليم عن اللغة المنشودة أكثر من اهتمامها بتعليم اللغة ذاتها.

2-الطريقة المباشرة: هذه الطريقة تمتاز بما يأتي:

_ تعطي الطريقة المباشرة الأولوية لمهارة الكلام بد لا من مهارة القراءة والكتابة والترجمة، على أساس أن اللغة هي الكلام بشكل أساس.

_ تتجنب هذه الطريقة استخدام الترجمة في تعليم اللغة الأجنبية وتعتبرها عديمة الجدوى، بل شديدة الضرر على تعليم اللغة المنشودة وتعلمها.

_ بموجب هذه الطريقة، فإن اللغة الأم لا مكان لها في تعليم اللغة الأجنبية.

_ تستخدم هذه الطريقة الاقتران المباشر بين الكلمة وما تدل عليه، كما تستخدم الاقتران المباشر بين الجملة والموقف الذي تستخدم فيه، ولهذا سميت الطريقة بالطريقة المباشرة.

_ لا تستخدم هذه الطريقة الأحكام النحوية، لأن مؤيدي هذه الطريقة يرون أن هذه الأحكام لا تفيد في إكساب المهارة اللغوية المطلوبة.

_ تستخدم هذه الطريقة أسلوب " التقليد والحفظ " حيث يستظهر الطلاب جملاً باللغة الأجنبية وأغاني ومحاورات تساعدهم على إتقان اللغة المنشودة.

3-الطريقة السمعية الشفوية: من أهم أسس هذه الطريقة:

- عرض اللغة الأجنبية على الطلاب مشافهة في البداية، أما القراءة والكتابة، فيقدمان في فترة لاحقة، ويعرضان من خلال مادة شفهية، دُرِّب الطالب عليها.

- استعمال الوسائل السمعية والبصرية بصورة مكثفة، واستخدام أساليب متنوعة لتعليم اللغة، مثل المحاكاة والترديد والاستظهار، والتركيز على أسلوب القياس، مع التقليل من الشرح، والتحليل النحوي.

- تدريب الطلاب تدريباً مركزاً على أنماط اللغة وتراكيبها النحوية.

4-الطريقة الانتقائية: والافتراضات الكامنة وراء هذه الطريقة بإيجاز هي:

_ كل طريقة في التدريس لها محاسنها ويمكن الاستفادة منها في تدريس اللغة الأجنبية.

_ لا توجد طريقة مثالية تماماً أو خاطئة تماماً ولكل طريقة مزايا وعيوب وحجج لها وحجج عليها.

_ من الممكن النظر إلى الطرق الثلاث السابقة على أساس أن بعضها يكمل البعض الآخر بدل من النظر إليها على أساس أنها متعارضة أو متناقضة. وبعبارة أخرى، من الممكن النظر إلى الطرق الثلاث على أنها متكاملة بدل من كونها متعارضة أو متنافسة أو متناقضة.

_ لا توجد طريقة تدريس واحدة تناسب جميع الأهداف وجميع الطلاب وجميع المعلمين وجميع أنواع برامج تدريس اللغات الأجنبية.

_ المهم في التدريس هو التركيز على المتعلم وحاجاته، وليس الولاء لطريقة تدريس معينة على حساب حاجات المتعلم.

_ على المعلم أن يشعر أنه حر في استخدام الأساليب التي تناسب طلابه بغض النظر عن انتماء الأساليب لطرق تدريس مختلفة. إذ من الممكن أن يختار المعلم من كل طريقة الأسلوب أو الأساليب التي تناسب حاجات طلابه وتناسب الموقف التعليمي الذي يجد المعلم نفسه فيه.

5-الطريقة التواصلية: تجعل هذه الطريقة هدفها النهائي اكتساب الدارس القدرة على استخدام اللغة الأجنبية وسيلة اتصال، لتحقيق أغراضه المختلفة. ولا تنظر هذه الطريقة إلى اللغة، بوصفها مجموعة من التراكيب والقوالب، مقصودة لذاتها، وإنما بوصفها وسيلة للتعبير عن الوظائف اللغوية المختلفة، كالطلب والترجي والأمر والنهي والوصف والتقرير ...إلخ. وتعرض المادة في هذه الطريقة، لا على أساس التدرج اللغوي، بل على أساس التدرج الوظيفي التواصلي.

خاتمة:

إنَّ الأهداف الرئيسة من تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ثلاثة، وهي:

أ. ممارسة الطالب اللغة العربية بالطريقة التي يمارسها بها أهلها، أو بصورة تقرب من ذلك. وفي ضوء المهارات اللغوية الأربع

ب. أن يعرف الطالب خصائص اللغة العربية وما يميزها عن غيرها من اللغات من حيث الأصوات، والمفردات، والتراكيب، والمفاهيم.

ت. أن يتعرف الطالب على الثقافة العربية وأن يلم بخصائص الإنسان العربي والبيئة التي يعيش فيها والمجتمع الذي يتعامل معه.

وهذا يعنى أن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يستهدف ما يلي:

-تنمية قدرة الطالب على فهم اللغة العربية عندما يستمع إليها.

-تنمية قدرة الطالب على النطق الصحيح للغة والتحدث مع الناطقين بالعربية حديثا معبرا في المعنى سليما في الأداء.

-تنمية قدرة الطالب على قراءة الكتابات العربية بدقة وفهم.

-تنمية قدرة الطالب على الكتابة باللغة العربية بدقة وطلاقة.

وعلى مدرس اللغة المبدع أن يختار ما هو أنسب له عند بسط المعارف، منتهجا أسلوب المزج بين الطرائق بشكل انتقائي، حيث يمكنه اختيار الطريقة المباشرة (تبدأ بتعليم المفردات الشائعة أولا، مع التمثيل من خلال الصور والرسوم، باللغة المتعلمة بعيدا عن اللغة الأم) عندما يريد خدمة الحوار الجيد، وتبادل الحديث بين المتعلمين بغرض تقليد الأصوات، كما يمكنه انتهاج طريقة القواعد والترجمة فيما لو أراد تزويد متعلميه بمفردات جديدة لإثراء رصيده اللغوي، كما يمكنه الارتكاز على الطريقة السمعية الشفوية التي تتشابه كثيرا مع الطريقة المباشرة لخدمة الجانب النحوي والصرفي، أين يركز على المنطوق وجودة التراكيب.

خاتمة عامة :

إن تعليم مهارات اللغة العربية ضرورة ملحة لكل عربي أو محب للعربية بوجه عام، وهو واجب على كل من أراد الالتحاق بمهنة التعليم، إذ أنّ قدرته على توصيل العلم والمعرفة في شتى المجالات إنما هو وقف على مدى تحكمه في مهارات هذه اللغة، فحيثما وظفها توظيفا سليما وأينما أتقن أداءها تيسر له التواصل مع متعلميه بشكل سلس وفي يسر وسهولة.

ومما لا شك فيه هو أن اللغة العربية لغة غنية بأصواتها ومشتقاتها وتراكيبها النحوية المبدعة من حيث الاتساق والانسجام، وأنها لغة عالمية تسير على نهج اللغات التي تتسم بخصائص اللسان البشري عامة، رغم تفردها بجملة من المقومات والسمات الخاصة، وهو ما يجعلها دائمة التطور والطواعية، ويسهل استخدامها استخداما طبيعيا.

إنها لغة تحمل في ذاتها جملة من المهارات المتكاملة التي تتداخل وتتشابك لتحقق أهداف تعلمها، حيث يتعين أن تنطوي عملية تعليمها على تضافر تلك المهارات داخل قاعات التدريس، فالمتعلم لهذه اللغة كثيرا ما بجد نفسه مستمعا ومتحدثا في الوقت نفسه، كما قد يقرأ ويكتب في الوقت نفسه، وقد تتبادل كل هذه المهارات الأدوار في درس واحد، أي أن مهارات الإنتاج ومهارات الاستقبال تسير وفق حلقة يجري دورانها بشكل مستمر.

ثم إنّ تعليم هذه المهارات يحتاج إلى تطوير وتقويم لبرامجها ومناهجها وطرائق عرضها، حتى يتسنى لكل معلم تحقيق الأهداف العامة والخاصة وتحديد الكفايات المستهدفة المرتبطة بحاجات التعلم.

والواضح أنّ التكامل في تعليم العناصر اللغوية: والأصوات والمفردات والنحو والمهارات اللغوية: الاستماع القراءة والتعبير والكتابة سواء للناطق بالعربية أم للناطق بغيرها سيجعل منها عملية دينامية حيوية تنمي المهارات الفرعية المنبثقة عنها، وتجعل منها فنونا يمارسها في حياته اليومية (فن الحوار، النقد، الإبداع، الشعور الواعي بقيم الجمال في اللغة، التفكير الإيجابي، ...).

وفي الأخير أسأل الله العلي القدير أن أكون قد وفقت في تمثل عناصر اللغة العربية ووفيتها حقها ومستحقها، رغم

أن هذه الصفيحات لا تكفي لذلك، مدركة بذلك أنّ طلابنا الأعزاء هم في مرحلة بحث وتقص عن كثير من الحقائق التي تغطيها عديد المصادر والمراجع التي ستوسع لا محالة مدركاتهم اللغوية، أو سيلتمسونها عن طريق التطبيق والممارسة الفعلية لعملية التعليم بعد التخرج.

_ القرآن الكريم: برواية حفص عن عاصم

ثبت المصادر والمراجع:

1- المصادر والمراجع :

1. إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، دار إحياء التراث العربي، ط2، بيروت، لبنان، ج2.
2. إبراهيم بن مراد، من المعجم إلى القاموس، دار الغرب الإسلامي، ط1، تونس، 2010 .
3. إبراهيم عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط 14، دت.
4. إبراهيم محمد الشافعي وآخرون، المنهج المدرسي من منظور جديد، مكتبة العبيكان، ط1، السعودية، 1996، ص27. ماجد أيوب القيسي، المناهج وطرائق التدريس، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2017.
5. إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللّغة العربية، مركز الكتاب للنشر، ط1، القاهرة، 2005م.
6. إبراهيم مدكور وآخرون، المعجم الوجيز، (مجمع اللغة العربية)، القاهرة، 1990.
7. إبراهيم نجا، التجويد والأصوات، دار السعادة للنشر، لبنان .
8. ابن جني أبو الفتح عثمان، الخصائص، تح: علي النجار، دار الكتاب العربي المصري، ج1.
9. ابن جني أبو الفتح عثمان، الخصائص، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت ،2001، ج1.
10. ابن خلدون؛ وليّ الدّين عبد الرّحمن بن محمد: المقدّمة، تح: عبد الله محمد الدرويش، دار يعرب، ط1، دمشق، ج2.
11. ابن فارس (أبو الحسين أحمد)، معجم مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، ط1، بيروت، 1991، ج5،
12. ابن منظور أبو الفضل جمال الدين بن مكرم، لسان العرب، دار صادر، ط3، بيروت،2004، مج14 .
13. أحمد جمعة أحمد نايل، الضعف في اللغة، تشخيصه وعلاجه، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2006.
14. أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، بن عكنون، الجزائر، 2009م.
15. أحمد رضا، معجم متن اللغة، دار مكتبة الحياة، بيروت، 1960، مج05.
16. أحمد صومان أساليب تدريس اللغة العربية، دار نهوان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009.
17. أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي عالم الكتب، القاهرة، 1997.

18. أسامة زكي السيد علي، الاختبارات اللغوية/ مقاربة منهجية تطبيقية، دار وجوه للنشر والتوزيع، ط1، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز، السعودية، 2016.

19. أنطوان صياح وآخرون، تعلمية اللغة العربية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ط2، بيروت، 2009.

20. إيمان محمد سحتوت، زينب عباس جعفر، استراتيجيات التدريس الحديثة، مكتبة الرشد، ط1، الرياض، 2014م.

21. أيمن حامد أحمد موسى وآخرون، القياس والتقييم في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، أبحاث المؤتمر السنوي العاشر بمعهد ابن سينا للعلوم الإنسانية بباريس 2016، منشورات مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، السعودية، 2017.

22. بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، د.ط، الجزائر، 2010.

23. بشير إبرير، تعلمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، دط، إربد الأردن، 2007.

24. بلخير شنين، طرق تدريس القواعد النحوية وعلاقتها بفكر ابن خلدون، مجلة الأثر، ع:13، مارس2012م.

25. بهية بلعربي: الانسجام النّصّيّ في التّعبير الكتابيّ: دراسة في اللّسانيّات النّصّيّة، دار التنوير، الجزائر، 2012.

26. تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، درا الثقافة، الدار البيضاء، المغرب ،1994.

27. مناهج البحث في اللغة، دار الثقافة، الدار البيضاء، ص 80 وما بعدها.

28. منهج النحاة، حوليات دار العلوم، (1969-1970).

29. جامعة المدينة العالمية: طرق تدريس مواد اللغة العربية، (الرقم الدولي: EPED4013)، ماليزيا، 2011.

30. جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، ط 14، دمشق، 2018.

31. حاتم حسين البصيص: تنمية مهارات القراءة والكتابة، الهيئة العامة السورية للكتاب، سوريا، 2001.

32. حسن شحاتة، مروان السمان: المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط1، 2012.

33. حسني عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 2005.

34. حلمي أحمد الوكيل و محمد مفتي، أسس بناء المناهج وتنظيمها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط10، الأردن، 2017.

35. خالد حسين أبو عمشة، التعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي، دار الألوكة، د.ط، دب، 2017،

36. خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف لمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر، 2004،

37. خولة طالب الإبراهيمي: مبادئ في اللّسانيّات، دار القصبة، الجزائر، ط2، 2006.

38. خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة ع/ بن، الجزائر، 2005.

39. دوغلاس براون، أسس تعليم اللغة وتعلمها، تر: عبده الراجحي وعلي شعبان، دار النهضة العربية، د.ط، بيروت، 1994.

40. دي بوغراند. النص والخطاب والإجراء .تر: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998.

41. ذوقان عبيدات سهيلة أبو السميد، استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، دار الفكر، ط1، 2007م.

42. راتب قاسم عاشور، محمد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2005.

43. راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد لحوامدة: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، عمان، ط1، 2008.

44. رافدة عمر الحريري، التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية، دار الفكر، ط1، الأردن، 2007.

45. رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب دار الفكر العربي للطباعة والنشر 2000.

46. رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغوية "مستوياتها تدريسها صعوباتها"، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، 1425ه/2004م.

47. رشدي أحمد طعيمة، محمود كامل الناقة، طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)،2003.

48. رمزية غريب، التعلم، مكتبة الأنجلوسكسونية، ط5، مصر، 1975.

49. رمضان عبد التواب، المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، مكتبة الخانجي، ط3، القاهرة، 1996 .

50. زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعارف الجامعية، الإسكندرية، 2005.

51. زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية د.ط، 1429ه/ 2001م.

52. سالم مهدي محمود، الأهداف السلوكية، مكتبة العبيكان، ط1، الرياض، 1988.

53. سعد علي زاير، سماء تركي داخل، المهارات اللغوية بين التنظير والتطبيق، دار المنهجية للنشر والتوزيع، ط1، 1437/2016ه، بغداد.

54. سعيد عبد الله لافي: القراءة وتنمية التفكير، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1426ه/ 2006م.

55. سعيد علي زاير: سماء تركي داخل، المهارات اللغوية بين التنظير والتطبيق، الدار المنهجية، عمان، دط، 1437ه/ 2016م.

56. سميح أبو مغلي، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار البداية، ط1، عمان، الأردن، 2010

57. شوقي حساني محمود، تطوير المناهج/ رؤية معاصرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر، ط1، القاهرة، 2009.

58. صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقية، دار هومة للنشر والتوزيع، ط8، الجزائر، 2016م - 2017.

59. صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان، ط2، 2006م.

60. صلاح الدين علام، الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، دار الفكر، ط1، الأردن، 2006.

61. طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع عمان الأردن، ط1، 2009م.

62. طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللّغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2005م.

63. طيّب نايت سليمان: المقاربة بالكفاءات: الممارسة البيداغوجيّة أمثلة عمليّة في التّعليم الابتدائي والمتوسّط.

64. ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو في ضوء الاتجاهات الحديثة، تق: حسن شحاتة، الدار المصرية اللّبنانية، ط1، 2002م.

65. عباس محمود العقاد، اللغة الشاعرة، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، مصر، 2012.

66. عبد الرحمان السفاسفة، طرائق تدريس اللغة العربية، مركز يزيد للنشر، ط3، 2004، الكرك، ص163

67. عبد الرحمان كامل عبد الرحمان محمود، طرق تدريس اللّغة العربية، مكتبة لسان العرب، ط1، 2005.

68. عبد الرحمان كامل، أساليب تدريس اللغة العربية لطلاب الدراسات العليا، 2005م.

69. عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان وزملاؤه، دروس الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها (الجانب النظري)، إعداد موقع روح الإسلام، 1428هـ

70. عبد الرحمن بن سعد الصرامي، تقييم مواقع اللغة العربية لغير الناطقين بها على الشبكة العالمية في ضوء المهارات اللغوية، معهد تعليم اللغة العربية، المملكة العربية السعودية، 1434.

71. عبد العزيز إبراهيم العصيلي، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مطابع أضواء المنتدى، ط1، الرياض، 2002.

72. عبد العزيز عميمر، مقاربة التّدريس بالكفاءات: ما هيّ؟ لماذا؟ كيف؟ تالة للنّشر، الأبيار، الجزائر،2005.

73. عبد الغفار حامد هلال، أبنية العربية في ضوء علم التشكيل الصوتي، دار الطباعة المحمدية، مصر، 1979.

74. عبد الفتاح حسن البجة: أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2001م.

75. عبد اللطيف بن حسين فرج: منهج المرحلة الابتدائية، دار الحامد، شنا بدران، ط1، 2008 م.

76. عبد اللطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، 2005،

77. عبد المجيد عيساني: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة (اكتساب المهارات اللغوية الأساسية)، دار الكتاب الحديث، ط1، القاهرة، 2011.

78. العربي اسليماني، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية ، دار كوم، الجزائر، د.ت.

79. عفاف عثمان مصطفى، استراتيجيات التدريس الفعال، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر الإسكندرية، ط1، 2014م.

80. علم الدين عبد الرحمان الخطيب، أساسيات طرق التدريس، الجامعة المفتوحة، ط2، 1997م.

81. علي أحمد مدكور، طرائق تدريس اللغة العربيّة، دار المسيرة. ط1، الأردن،2007.

82. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي للطّبع والنّشر، القاهرة، مصر، د ط، 2006،

83. علي بن محمد الشريف الجرجاني، كتاب التعريفات، مكتبة لبنان، لبنان، 2000.

84. علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللّغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1984م.

85. غانم قدوري الحمد، المدخل إلى علم أصوات العربية، دار عمان، ط1، الأردن، 2004.

86. فاطمة العمري، معلم العربية للناطقين بغيرها بين الاستعداد والإنجاز في ضوء علم اللغة الحديث، الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية، ط1، ج2.

87. فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات –الأبعاد والمتطلبات-، دار الخلدونية، د.ط، الجزائر، 2005.

88. فهد خليل زايد، الأساليب العصرية في تعليم اللغة العربية، دار يافا العلمية، ط1، عمان، الأردن، 2011 .

89. فهيم مصطفى، الطفل ومشكلات القراءة، الدار المصرية اللبنانية، ط4، القاهرة، 2000، ص 34.

90. فولفجانج هاينه من وديتر فيهفجير: مدخل إلى علم اللّغة النّصّيّ، تر: فالح بن نسيب العجمي، الملك سعود للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية، دط، 1991.

91. الفيروز أبادي مجد الدّين محمّد بن يعقوب، القاموس المحيط، تح: محمد نعيم العرقسوسي، بيروت، لبنان، ط5، 2005،

92. فيصل عبود، مقرر طرائق تدريس الفلسفة وعلم الاجتماع، جامعة حماه، كلية التربية.

93. ماجد أيوب القيسي، المناهج وطرائق التدريس، دار أمجد للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2018م.

94. ماهر شعبان عبد الباري: الكتابة الوظيفية والإبداعية (المجالات، المهارات، الأنشطة، والتقويم) ، دار المسيرة، ط1، عمان، 2010.

95. محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمه، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2008

96. الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان، ط1، 2006م .

97. المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع عمان الأردن، 2009م.

98. محمد إبراهيم الخطيب، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، الوراق للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2009.

99. محمد السّيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان، ط1، 2011م.

100. محمد زكي العشماوي، قضايا النقد الأدبي بين القديم والحديث، دار النهضة العربية، دط، بيروت، لبنان، دت.

101. محمد شارف سرير ونور الدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، مطبعة الأمير، معسكر، الجزائر، 1995 .

102. محمد صالح الشنطي، المهارات اللغوية/ مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها)، دار الأندلس للنشر والتوزيع، ط2، مصر، 2001.

103. محمد صالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر، 2002.

104. محمد عبد الخالق. اختبارات اللغة، جامعة الملك سعود، الرياض، 1495هـ

105. محمد عزت عبد الموجود وآخرون، أساسيات المنهج وتنظيماته، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1981م.

106. محمد علي الخولي، أساليب تدريس اللغة العربية. دار الفلاح، ط1، عمان، الأردن، 2000 .

107. محمد فؤاد لحوامدة: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، ط1، 1424ه / 2003م،

108. محمد مكسي، ديداكتيك القراءة المنهجية، مقاربة وتقنيات، مكتبة دار الثقافة، ط1، الدار البيضاء، المغرب.

109. محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية فللناطقين بلغات أخرى/ أسسه-طرق تدريسه كاملة، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، ط1، مكة، 1985.

110. مختار مراح، كمال راس العين، مقاربة الكفاءات، د.ط، الجزائر، د.ت.

111. مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس طرائق واستراتيجيات، جمعية المعارف الإسلامية للثقافة، 2011م.

112. مليكة جدي، المنظومة التّربوية في الجزائر، من المقاربة بالأهداف إلى الكفاءات إلى الكفاءات الشّاملة، مجلّة آفاق للعلوم، ع 07، جامعة الجلفة، الجزائر، 2017.

113. منال عبد الله زاهد، استراتيجية التدريس بالمشروعات برنامج تنمية مهارات عضوات الهيئة التدريسية بكليات البنات في المملكة العربية السّعودية، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.

114. مهند عامر، التعلم القائم على المشروع، جامعة صحار، 2014م-2015م.

115. نايف سليمان، أساليب تعليم الأطفال القراءة والكتابة، دار الصفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2001.

116. نبيل عبد الهادي وآخرون، مهارات في اللغة والتفكير، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان، الأردن، 2003

117. وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة/ تخطيطها وتطبيقاتها العامة، تق: سعيد محمد السعيد، أبو السعود محمد أحمد، دار الفكر-ناشرون وموزعون، ط2، 2005.

118. يوسف السيد الصفدي، اللّغة العربية ومشكلاتها التعليمية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية القاهرة، ط1، 1981م،

2- الوثائق والسندات التربوية :

119. أحمد الزبير (مفتش التربية والتعليم)، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات يتضمن دروسا نموذجية موجهة إلى أساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط (مادة اللغة العربية)، منشورات المعهد الوطني لتكوين المستخدمين وتحسين مستواهم (دائرة البرامج والدعائم التكوينية)، الحراش، الجزائر، د.ت.

120. الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، المناهج التعليمية (الوحدة التكوينية الثالثة)، منشورات الديوان، الجزائر، د.ت.

121. بوجمعة مرزوكي، ديداكتيك النص القرائي" إشكالية تصنيّف النصوص"، مركز التكوين مفتشية التعليم، دط، الرباط، 2013/2012.

122. سند تكوين أساتذة السنة الثالثة متوسط (الإرسال الأول)، بعنوان: مدخل إلى اللّسانيات التّعليميّة / المفاهيم وقضايا التّعريف والتّصنيف والمصطلح، مقال منشور في منتديات المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة،2008/2007، على الرابط: ens-mustafa.mam9/com

123. ظريفة قريسي، اللغة العربية وآدابها (تكوين المعلمين)، إشراف: عبد الرحمان عزوق، منشورات وزارة التربية الوطنية/ مديرية التكوين، بن عكنون، 2005، الإرسال الأول، المستوى: س1،

124. وزارة التّربيّة الوطنيّة: الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الثّانيّة من التّعليم الثّانوي (اللّغة العربيّة وآدابها)، جانفي 2006.

125. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005.

3. الرسائل الجامعية :

126. أميرة عبد الرحمن الشنطي، أثر استخدام النشاط التمثيلي لتنمية بعض مهارات الاستماع في اللغة العربية لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة، (رسالة ماجستير)، جامعة الأزهر، غزة، 2010.

4. المجلات العلمية وأعمال الملتقيات والندوات :

127. بشير إبرير، إشكالية تصنيف النصوص، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2004، ع:05.

128. حمزة الريح، تاج السر، إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في أمريكا، المجلة العربية للدراسات اللغوية، (2002)، ع: 19.

129. رابطة أساتذة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الرباط، المغرب، مجموعة على موقع فيسبوك، تاريخ الإضافة: 17فبراير 2013.

130. رشدي أحمد طعيمة، مناهج اللغة العربية في مجتمع المعرفة. المجلة العربية للتربية، مج25، ع:01، 2005،

131. شريفة معدن وصبرينة حديدان، مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2010، ع:04.

132. شفيقة العلوي، المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا تعليم القواعد، مركز البحث العلمي والتّقني لترقيّة اللّغة العربيّة، أعمال الملتقى الوطني حول الكتاب المدرسي في المنظومة التّربويّة الجزائريّة، واقع وآفاق، الجزائر، 2007.

133. عائشة حوري، تحليل محتوى كتب القواعد النحوية في المراحل الدراسية في الجمهورية العربية السورية، مجلة جامعة دمشق، مج 26، 2010.

134. عبد التواب عبد التواب، إعداد معلمي اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية، مقال ضمن ندوة تطوير تعليم اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية (الواقع والمستقبل)، معهد العلوم الإسلامية والعربية، إندونيسيا، 1996.

135. عبد الرحمن الحاج صالح، النحو العلمي والنحو التعليمي وضرورة التمييز بينهما، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، ع:17، س9، الجزائر، 2013.

136. عماد بن فاروق وآخران: تطور مهارات القراءة في كتب لغتي لصفوف المرحلة الابتدائية الأولية في المملكة العربية السعودية دراسة وصفية تحليلية، المجلة التربوية، ع: 53، يوليو، 2018.

137. نادية مصطفى العساف، ختام محمد الوزان، أسس تصميم الاختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع:01 مركز اللغات، الجامعة الأردنية، عمان،2014، مج 41.

138. Uble Salim، استراتيجيات تحسين مهارة التحدث لغير الناطقين بالعربية، مجلة إلهيات DERGISI ÍLAHÍYAT FAKüLTESÍ، 2014/1).

5. المواقع الإلكترونية :

139. حسان سيد يوسف، التدريب على مهارة المحادثة باللغة العربية للناطقين بغيرها، مقال منشور على الرابط: https://www.new-educ.com ، مدونة تعليم جديد، تاريخ الإضافة: 2018/09/11.

140. خالد حسين أبو عمشة. تدريس مهارة المحادثة للناطقين بغير العربية عبر المستويات اللغوية - النظرية والتطبيق- (الدورة الدولية لتأهيل معلمي العربية للناطقين بغيرها ، ج1، (موقع: دليل العربية على اليوتيوب). على الرابط:/https :// daleel-ar.com/courses

141. سليم. أنماط النصوص ومؤشراتها وفق المقاربة النصية، مقال إلكتروني منشور بتاريخ: بتاريخ 2011/2/23، على الساعة15:54: على الرابط:https://wadilarab.yoo7.com/t10993-topic

142. عاطف محمود، تقويم المناهج التعليمية، منشورات) Academia.educ(، سان فرانسيسكو، أمريكا، 2005.

143. لحسن مادي، المقاربة بالكفايات في مجال التّدريس، على الرابط الجريدة التّربوية الإلكترونية http// jaridatarbawiya. Blogspot.com.،

144. مريم بنت أحمد الجاسر، تقويم المنهج، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، (1431/1430)، ، بحث منشور على الرابط: alkhbra.com، تاريخ الزيارة: 2020/10/22، الساعة: 11:20.

145. المقاربة النّصّيّة لنشاطات اللّغة العربيّة: مقال منشور على الرابط:.www.elbassair.com تاريخ الإضافة:07-07-2013.

فهرس المحاضرات :

مقدمة .....أ

مدخل تحديد المقابلات المصطلحيّة:..... 4

المحاضرة رقم:01 مستويات اللغة العربية وخصائص المنطوق والمكتوب..... 7

المحاضرة رقم:02 تعليمية اللغة العربية في الطرائق التعليمية (تحليل ونقد).....14

المحاضرة رقم:03 تعليمية اللغة العربية في الطرائق الحديثة (تحليل ونقد).....26

المحاضرة رقم:04 تعليمية العناصر اللغوية(1)؛ تعليم الأصوات العربية.....40

المحاضرة رقم:05 تعليمية العناصر اللغوية(2)؛ المفردات.....48

المحاضرة رقم: 6 تعليمية العناصر اللغوية 3 (مهارة النحو).....52

المحاضرة رقم:07 تعليم مهارة الاستماع.....58

المحاضرة رقم:08 تعليمية مهارة التعبير الشفوي.....66

المحاضرة رقم:09 تعليم مهارة القراءة.....75

المحاضرة رقم:10 تعليم مهارة الكتابة.....87

المحاضرة رقم:11 تعليمية النص: الأدبي، العلمي،.....97

المحاضرة رقم: 12 الاختبارات اللغوية..... 111

المحاضرة رقم: 13 تقويم المناهج المدرسية..... 120

المحاضرة رقم: 14 تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها..... 131

خاتمة عامة : 143

ثبت المصادر والمراجع 144