



إضاءات

لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها

د. عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان

— ١٤٣١هـ —

مَكْتَبَةُ لِسَانِ الْعَرَبِ
www.lisanarb.com

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

مُقَدِّمَةٌ

إِنَّ الْحَمْدَ لِلَّهِ نَحْمَدُهُ ، وَنَسْتَعِينُهُ وَنَسْتَغْفِرُهُ ، وَنَعُوذُ بِاللَّهِ مِنْ شُرُورِ أَنْفُسِنَا ، وَمِنْ سَيِّئَاتِ أَعْمَالِنَا ، مَنْ يَهْدِهِ اللَّهُ فَلَا مُضِلَّ لَهُ ، وَمَنْ يَضِلَّ فَلَا هَادِيَ لَهُ ، وَنَشْهَدُ أَنْ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ وَحْدَهُ لَا شَرِيكَ لَهُ ، وَنَشْهَدُ أَنَّ مُحَمَّدًا عَبْدُهُ وَرَسُولُهُ .

﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ حَقَّ تُقَاتِهِ وَلَا تَمُوتُنَّ إِلَّا وَأَنْتُمْ مُسْلِمُونَ ﴾ ، ﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَاءً وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ بِهِ وَالْأَرْحَامَ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا ﴾ ، ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَقُولُوا قَوْلًا سَدِيدًا يُصْلِحْ لَكُمْ أَعْمَالَكُمْ وَيَغْفِرْ لَكُمْ ذُنُوبَكُمْ وَمَنْ يُطِيعِ اللَّهَ وَرَسُولَهُ فَقَدْ فَازَ فَوْزًا عَظِيمًا ﴾
أما بعد، فإنَّ أصدقَ الحديثِ كتابُ اللهِ، وأحسنَ الهدى هدىُّ محمدٍ، وشرُّ الأمورِ محدثاتها، وكلُّ محدثةٍ بدعة، وكلُّ بدعةٍ ضلالة، وكلُّ ضلالةٍ في النارِ.

هذه إضاءات نقدمها لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ لرفع كفاءتهم المهنية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقد توخيت فيها الاختصار والوضوح، لتكون مناسبة لكافة المعلمين ، ومناسبة لمستواهم وحاجاتهم الفعلية في هذا الميدان ؛ ولتكون مرجعا خفيفا بيد المعلم يستصعبه معه في مسيرته التعليمية.

وهذا العمل جهد مقل اعتمد معدّه فيه على الانتقاء في عملية الجمع والاختيار ممّا في الميدان، واستفاد- خصوصا- من كتاب المعلم في سلسلة " العربية بين

يديك " للمؤلفين : د. عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان ، ود. مختار الطاهر حسين ، ود. محمد عبد الخالق محمد فضل، ومن مذكرتي " إعداد مواد تعليم اللغة " و " التربية العملية " للمعدّ نفسه، و "تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة " للدكتور مختار الطاهر حسين، و " اختبارات اللغة " للدكتور محمد عبد الخالق محمد فضل، ومن مذكرتي " أساليب التدريس " و " الوسائل وتقنيات التعليم " للأستاذ عبد الله بن ظافر القحطاني ، وغيرها.

وإننا لنشكر إخواننا ممن استفدنا منهم في إعداد هذه المادة ؛ ممن شاركونا في دوراتنا التدريسية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها ومن غيرهم، كما نشكر الأستاذين محمد بن عبد العزيز آل تويم، وعوض بن علي الجمعة ، والدكتور عطا المنان عبد الله محمد؛ لما قاموا به من مراجعة لهذا الكتاب قبل صدوره.

كما نشكر الأستاذ عبد الله بن ظافر القحطاني على مراجعته للكتاب وتصميمه وإخراجه في صورته النهائية.

وقد يقع في هذا العمل من الخطأ ما يقع للعمل البشري؛ وإننا نشكر لكل من صوّب لنا خطأ، أو سدّ نقصاً، أو قدّم اقتراحاً.

وكتبه

د. عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان



الباب الأول

- إعداد المعلم، وتدريبه
- المعلم المتخصص ، والمعلم الناجح
- إدارة الصف

إعداد المعلم وتدريبه

إنّ العالم قد يكون بحرا في علمه، ولكنّه قد لا يكون معلّمًا بدرجة توازي ما لديه من علم، فنقل العلم إلى المتعلّم يحتاج إلى مهارة. فهل يستطيع العالم الذي لا يملك الأسلوب المناسب للتعليم تطوير نفسه في هذا المجال؟

إنّ المعلّم يتعلّم الكثير عن طريق الخبرة، ولكنّ ذلك قد لا يكون مفيدا؛ فقد يكرّر المعلّم سلوكا خاطئا، أو يهمل مسائل مهمّة، كما أنّ بعضهم قد يعتمد طريقة المحاولة والخطأ.

وهناك ثلاثة أنواع من أساليب الارتقاء بالمعلم، وهي:

١- التّأهيل:

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

٢- التّدريب:

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

٣- التطوير :

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

أهم مجالات إعداد معلمي اللغة وتدريبهم مهنيًا :

يحتل إعداد المعلم وتدريبه مكانة هامة وخاصة ، ولا سيما معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ لأنّ كثيرا منهم غير متخصصين بعلم اللغة التطبيقي، وغير مدرّبين في هذا الميدان. وتأتي مسألة إعداد المعلم وتدريبه من أهمية المعلم نفسه ودوره في العملية التعليمية؛ حيث تشير الدراسات التربوية إلى أنّ دور المعلم - بشكل عام - يمثل ٦٠% من التأثير في تكوين الطالب، بينما تشترك بقية العناصر الأخرى في العملية التربوية بـ ٤٠% من التأثير. وإن إعداد معلم اللغة لا بد أن يشتمل في حده الأدنى على عناصر أساسية :

١- الإعداد اللغوي :

أي إعداده في الجانب اللغوي في اللغة الهدف التي سيقوم بتعليمها، ويشتمل ذلك على الكفاية اللغوية المناسبة في المهارات المختلفة، إضافة إلى

المعلومات المناسبة عن اللغة وثقافتها وتاريخها، وبدون ذلك لن يكون معلماً ناجحاً؛ لأن فاقده الشيء لا يعطيه، كما يقول المثل العربي المعروف.

٢- الإعداد العلمي :

أي تزويد المتدرب بالمعارف اللسانية النظرية والتطبيقية العامة والخاصة باللغة الهدف. ويشمل ذلك: الدراسات الخاصة بأبنية اللغة النحوية والصرفية والصوتية، والدلالية وقضاياها البلاغية، وتحليل الخطاب، ونظريات اكتساب اللغة الأولى والثانية، وقضايا اللسانيات الاجتماعية.

٣- الإعداد التربوي :

ويشمل ذلك تزويد الدارس بما يحتاج إليه من معلومات تتعلق بطرق تعليم اللغة بوصفها لغة أجنبية، وأساليب تقويم أداء الدارسين، وتحليل أخطائهم، وتصويبها، وإعداد المعينات السمعية والبصرية المناسبة لتعليم اللغة، واستخدامها بطريقة فعالة. وكذلك إعداد المواد التعليمية، مثل تأليف الدروس والتدريبات المختلفة.

ونود أن نؤكد على أن يكون الإعداد في هذه المجالات بطريقة تُخدم معلم اللغة بصورة مباشرة؛ فقد أثبتت التجربة أن تدريس المتدرب مواد عامة، مثل طرق التدريس العامة أو أساليب التقويم التربوي أو الوسائل التعليمية، قد لا يفيد المتدرب كثيراً؛ لأن معظم المتدربين يتلقون هذه المعلومات بشكل نظري، ولا يحسنون الربط بينها وبين تعليم اللغة وتدريسها أثناء ممارستهم الفعلية للتدريس.

ونضيف هنا أيضاً ضرورة تعليم المتدرب أصول التربية وأساليب إدارة الصف _ خاصة _ مثل تنظيم جلوس الطلاب والأنشطة الزوجية والجماعية وغير ذلك.

٤ - التدريب الذاتي :

- ونقصد بذلك تدريب المعلم على أساليب التطوير الذاتي، مثل :
- أ - تعريفه بالمراجع والدوريات واللقاءات الدورية التي تعينه في تنمية خبراته ومعلوماته المهنية.
- ب - تدريبه على أساليب التأمل ونقد الذات وتحليل تجارب الآخرين وتقويمها؛ للاستفادة من حسناتها وتجنب مساوئها وعيوبها.
- ج - تدريب المعلم على إجراء التجارب الميدانية اليسيرة لتحسين مستوى أدائه ، وإيجاد الحلول المناسبة لما يواجهه من مشكلات عملية.^١

خطوات تدريب المعلم:

- تقسّم المادة والمحتوى إلى خطوات صغيرة؛ لتفادي الخلط.
- يعطى المتدرب الفرصة للمناقشة ، وللتطبيق في نهاية كل خطوة ؛ لئلا تختلط عليه الخطوات.
- يقسّم للمتدرب ما يمكن أن يكون صعباً ويعزّز ؛ ليسهل عليه.
- يعطى التطبيق قدراً يستحقّه ؛ ليستخدم المتدرب ما فهمه نظرياً.

(١) - د. محمود إسماعيل صالح، " الإعداد المهني لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى " ، ندوة تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ، (بتصرّف) الخرطوم، ص ١٤٠ - ١٤٧

المعلم المختصّ والمعلم الناجح

من هو المعلم المتخصص ؟

إن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يحتاج إلى معلّم متخصص ، فمن هو

المتخصص ؟

• هل هو من يعرف العربية فقط ؟ كلا.

• هل هو المتخصص باللغة العربية فقط ؟ كلا.

بل هو :

• المتخصص بعلم اللغة التطبيقي.

• المتخصص بتدريس العربية لغير الناطقين بها.

• الممارس لمهنة تدريس العربية لغير الناطقين بها.

• المتابع للتدريب على تدريس العربية لغير الناطقين بها.

والسؤال هو كيف يصل الشخص إلى هذا ؟

بالتخصص الدراسي في هذا الميدان من خلال الالتحاق ببرامج تهتم بذلك، وقد

يُحصل على درجة لا بأس بها من ذلك بالالتحاق ببعض الدورات المتخصصة التي تجمع

بين الجانبين النظري والعلمي، وفيها ورش عمل.

ما هي صفات المعلم الناجح ؟

- المعلم الناجح هو الذي يتميز بصفات شخصية ، وعلمية ومهارية ، ولكي يوصف المعلم بأنه معلّم ناجح، لا بد أن تتوافر فيه صفات عديدة، منها:
- أن يكون ذا شخصية قوية.
 - أن يتميز بالذكاء والموضوعية والعدل.
 - أن يتصف بالحيوية والتعاون.
 - أن يكون مسامحاً في غير ضعف، حازماً في غير عنف.
 - أن يكون مثقفاً، واسع الأفق، لديه اهتمام بالاطلاع على ما استجد في طرق التدريس، وفي مادته.
 - أن يكون أداؤه للعربية صحيحاً، خالياً من الأخطاء.
 - أن يكون محباً لعمله، متحمساً له.
 - أن يكون متمكناً من المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها، حسن العرض لها.
 - أن يكون على علاقة طيبة مع طلابه وزملائه ورؤسائه.

ولكي تكون معلماً ناجحاً فلا بد من أن تراعي ما يلي :

إن العمل المنظم إنتاجه أكثر، والعمل الدقيق احتمالات الخطأ فيه أقل. ومن الضروري على المعلم أن يقسم وقته بين مجالات نشاطه وعمله العلمي، وهو خلاف الوقت الذي يخصصه المعلم لبيته وأهله. والمعلم المنظم في عمله يمكنه أن يستفيد من وقته كله، وأن يعود نفسه على تنظيم وقته وأعماله، فلا يفكر في أكثر من شيء واحد في الوقت الواحد، ويخصص وقتاً للعمل؛ فإنه مفتاح النجاح، ووقتاً للاطلاع؛ فإنه مصدر الحكمة، ووقتاً للعبادة؛ فإنها ينبوع الطمأنينة.

وَمَا يَطْلُبُ مِنَ الْمَعْلَمِ الْحِكْمَةَ فِي إِدَارَةِ الصَّفِّ؛ وَهِيَ تَتَضَمَّنُ التَّفَاهِمَ وَالتَّعَاطُفَ مَعَ طُلَّابِهِ، وَتَوْجِيهِهِمْ وَإِرْشَادَهُمْ فَرْدِيًّا وَجَمَاعِيًّا، وَالاهْتِمَامَ بِالْقِيَمِ الرُّوحِيَّةِ وَالأَخْلَاقِيَّةِ لَهُمْ، وَمِرَاعَاةَ حَاجَاتِهِمِ الْعِلْمِيَّةِ وَالاجْتِمَاعِيَّةِ، وَالْقُدْرَةَ عَلَى الْمَحَافِظَةِ عَلَى النِّظَامِ فِي الصَّفِّ، وَمُوَاجَهَةَ الْمَوَاقِفِ الْمُعْقَدَةِ، وَتَنْمِيَةَ رُوحِ الانضِبَاطِ الذَّائِقِ لَدَى طُلَّابِهِ، وَاحْتِرَامَ أَنْظِمَةِ الْمَوْسَسَةِ التَّعْلِيمِيَّةِ مِنْ خِلَالِ الْاِقْتِدَاءِ بِمَعْلَمِهِمْ فِي حَسَنِ أَدَائِهِ لِرِسَالَتِهِ.

وَإِذَا قَدَّرَ الْمَعْلَمُ مَشَاعِرَ طُلَّابِهِ، وَاسْتَجَابَ لِمُنَاقَشَاتِهِمْ وَمَطَالِبِهِمْ، فَإِنَّهُمْ سَيَكُونُونَ آرَاءَ إِبْجَابِيَّةٍ نَحْوَهُ، وَيَتَمَثَّلُونَ سُلُوكَهُ أحيانًا. وَإِذَا أَعْلَنَ الْمَعْلَمُ سِيَاسَتَهُ وَعَرَفَ رَدُودَ فِعْلِ طُلَّابِهِ نَحْوَهَا، وَاسْتَجَابَ لِأَسْئَلَتِهِمْ وَتَعْلِيْقَاتِهِمْ دُونَ غَضَبٍ؛ فَإِنَّ ذَلِكَ يَجْعَلُ طُلَّابَهُ يَعْرِفُونَ مَا يَتَوَقَّعُهُ الْمَعْلَمُ مِنْهُمْ، وَيَشْعُرُونَ بِالمَسْئُولِيَّةِ تَحَاهُ مَا يَطْلُبُهُ مِنْهُمْ. وَإِذَا أَعْطَاهُمْ اِهْتِمَامًا كَافِيًّا، فَإِنَّهُمْ سَيَحْسُونَ بِأَنَّهُ مُتَجَاوِبٌ مَعَهُمْ، فَيَنْشِطُونَ لِعَمَلِ مَا يَطْلُبُهُ مِنْهُمْ.

وَالْمَعْلَمُ الْمَاهِرُ هُوَ الَّذِي يَعْمَلُ عَلَى جَذْبِ انْتِبَاهِ طُلَّابِهِ لِمَجْرِيَّاتِ دَرْسِهِ، فَيَسْتَعْمِدُ الْوَسَائِلَ الْمُعِينَةَ الَّتِي تَحْضُرُهُمْ عَلَى الْمَشَارَكَةِ فِي النِّشَاطِ الصِّفِيِّ: فَيَطْلُبُ مِنْ بَعْضِ الطُّلَّابِ الْقِيَامَ بِنِشَاطٍ، أَوْ الْإِجَابَةَ عَنْ سُؤَالٍ. وَعَلَى الْمَعْلَمِ إِقْيَاءَ السُّؤَالِ قَبْلَ تَحْدِيدِ الطَّالِبِ الَّذِي يَجِبُ، كَمَا عَلَيْهِ أَنْ يَغْيِرَ فِي أُسَالِيْبِ اسْتِخْدَامِهِ لِلْوَسَائِلِ، كَالطَّلْبِ مِنْ بَعْضِ الطُّلَّابِ الْقِيَامَ بِنِشَاطٍ شَفْوِيٍّ، وَآخَرِينَ بِنِشَاطٍ كِتَابِيٍّ عَلَى السُّبُورَةِ، وَآخَرِينَ بِنِشَاطٍ تَنَافُسِيٍّ، أَوْ تَعَاوُنِيٍّ ... إلخ.

وزّع أسئلتك وابتساماتك وكلماتك على الطلاب توزيعاً عادلاً ؛ لخلق نوع من الألفة والحيوية في الصف، ، وأبدِ احترامك لآرائهم، وكن متسامحاً. ومن المفيد أن يعطى الطلاب قدراً كبيراً من التواصل والمشاركة؛ إذ في ذلك تقوية للروابط الشخصية، تجعلهم يشعرون بقدر طيب من الحرية المنضبطة والتشجيع والتغذية الراجعة.

صفات المعلم المؤثر:

كل معلم له خصائص وصفات تميزه عن بقية المعلمين. إلا أن هناك قدراً من الخصائص والصفات المشتركة تجمع بين المعلمين المؤثرين، وتكون ذات أثر فيما يحمله طلابهم عنهم من تصورات وأفكار. ومن هذه الصفات: البشاشة والحيوية والحماسة والعدل والأمانة والفطنة والقدرة والكفاية في العمل والإنجاز. وهذا النوع من المعلمين يكون - عادة - متمكناً من مادته التي يدرسها، قادراً على مواجهة المواقف الطارئة واتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب، وعاملاً على تطوير أدائه باستمرار.

الواجبات المترتبة :

المعلم الجيد يولي الواجبات المترتبة العناية الخاصة بها، ويتوخى التوسط في أمرها؛ فلا يهملها ولا يغرقهم فيها. ويراعي ظروف كل طالب من الجوانب المعيشية والصحية والعقلية. كما يتأكد من أن الطالب قد قام بعمله بنفسه، ويقوم بتصحيح الواجبات أولاً بأول حتى لا يعود الطلاب للإهمال.

ما بال أقوام:

المعلم الناجح يلجأ _ في أغلب الأحيان_ إلى أسلوب التلميح، بدلاً عن التصريح، وهو إجراء فاعل يستخدمه المعلم؛ ليقطع الطريق على السلوك غير المرغوب فيه، باستخدام أسلوب التلميح دون اللجوء إلى استخدام التعبيرات اللفظية. فإذا علت الضجة مثلاً في الصف، يمكنه أن يوقفها بنظرة خاصة إلى الطلاب مصدر الضجة، يفهمون مغزاها ومعناها، دون أن يبوح بأي كلمة.

يقوم المعلم الناجح بأمور ثلاثة تساعد طلابه على تنظيم عملهم، واختيار الأسلوب الذي يحققون به أهدافهم. وهذه الأمور تتلخص فيما يلي:

- ١ - تقديم حوافز معنوية كالثناء لمن يحسن من الطلاب تعزيزاً لما يقوم به الطلاب.
 - ٢ - تقديم تغذية راجعة تربط بين ما سيقوم به الطالب، وبين ما سينجم عنه من نتائج.
 - ٣ - تقديم عدة خيارات يختارون منها ما يريدون.
- وبهذا الأسلوب يتحمل الطلاب مسؤولية إعداد الخطوات اللازمة لتنفيذها، وبالتالي يضعون التوقعات والحلول المحتملة لأي عمل يُعهد به إليهم مستقبلاً.

يراعي المعلم المتقن عند توجيه الأسئلة لطلابه مجموعة من الأسس، أهمها:

- ✓ أن يوجه السؤال لجميع الطلاب، ثم يختار من يجيب بعد فترة قصيرة، حتى يفكر الجميع في الإجابة.
- ✓ أن يخصص بعض الأسئلة السهلة للضعفاء من الطلاب.

- ✓ ألاّ يهمل من لا يرفع يده للإجابة، فقد يكون منصرفاً عن الدرس، أو يعرف الجواب، إلا أنه حجول... إلخ.
- ✓ ألاّ يقاطع الطالب أثناء الإجابة، وأن يعطيه الفرصة كاملة ليعبر عن نفسه، إلا إذا أسهب فيوقفه بأسلوب ودي.
- ✓ إذا أخطأ الطالب في الجواب، يعطي طالباً آخر فرصة الإجابة، وإذا لم يوفق يذكر المعلم الإجابة ويناقشها مع الطلاب؛ ليطمئن إلى أن الجميع قد أدركوا الصواب.

كيف تطرح أسئلتك ؟

عندما توجه أسئلة إلى طلابك، حاول أن تتوخى فيها الأمور التالية:

- ١ - أن يكون السؤال واضح الصياغة مناسباً لمستوى الطلاب.
- ٢ - لا يحتوي على معلومات جديدة على الطلاب.
- ٣ - أن يكون موجزاً وقصيراً.
- ٤ - أن يكون محددًا دقيقاً.
- ٥ - أن تعتمد الإجابة عنه على التفكير السليم لا على التخمين.

كيف تتعامل مع أخطاء طلابك ؟

لا ينبغي أن نتخذ الأخطاء التي يقع فيها الطلاب ذريعة لعقابهم بأي شكل من أشكال العقاب، خاصة حينما يتعلق الأمر بالدارسين الكبار؛ فالخطأ قد يكون وسيلة نكتشف بها قصورا في المادة التعليمية، أو في أسلوب التدريس، كما قد يكون عجزاً لدى الطالب. وعند تصحيح أخطاء الطالب، ينبغي أن يتم ذلك دون إحراجه أمام

زملائه، وينبغي ألا نصوب كل الأخطاء التي يقع فيها الطلاب، فليس من الضرورة أن نقف عند كل خطأ، إذا لم يكن الخطأ جوهرياً، وخاصة عند التدريب على المحادثة. وهناك أخطاء أخرى يشارك زملاؤه في تصويبها، وبعضها لا يصوبه إلا المعلم.

كيف تصحح الاختبارات ؟

عند تصحيحك للاختبارات، حاول مراعاة ما يلي:

- استخدم قلماً مغايراً لأقلام الطلاب.
- لا تنظر لاسم الطالب أثناء التصحيح؛ حتى لا تتأثر بفكرتك عنه داخل الصف، فيؤثر ذلك في الدرجة التي تعطيهها له سلبياً أو إيجابياً.
- صحح سؤالاً واحداً في جميع الأوراق؛ حتى تضع تقديرات عادلة على أساس شبه موحد، ثم انتقل لتصحيح السؤال التالي خاصة في الاختبارات ذاتية التصحيح.
- عالج النتائج إحصائياً للكشف عن نقاط الضعف والقوة في أداء طلابك، ثم أعد لطلابك أوراق الإجابة، وناقش معهم الإجابات للتأكد من أن الذي أخطأ قد أدرك الصواب.

كيف تستخدم الوسائل التعليمية؟

المعلم الناجح يستخدم الوسائل التعليمية، ويعلم أنها جزء مكمل للدرس، وليست بديلاً عنه؛ كما يدرك أنها ليست غاية، وإنما وسيلة يستعين بها لتحقيق أهداف الدرس. والمعلم الناجح يعرف: لماذا يستخدم الوسيلة التعليمية، وكيف يختارها، وأين موضعها من الدرس، وكيف يستعمل كل نوع من أنواع الوسائل.

كيف تستخدم السبورة ؟

- المعلم الناجح هو الذي يعرف شروط استخدام السبورة، التي تعد الوسيلة الرئيسية لشرح جميع المواد، ومن أهم هذه الشروط:
- ✓ نظافة السبورة.
 - ✓ تقسيمها إلى قسمين، أو أكثر.
 - ✓ اقتصار الملخص على أهم نقاط الدرس.
 - ✓ عدم شغل الأجزاء السفلى من السبورة بالرسم، أو الكتابة.
 - ✓ استخدام الطباشير الملون أحياناً؛ لزيادة الإيضاح.
 - ✓ يكون وجه المعلم دائماً متجهاً نحو الطلاب، ولا يتحدث إليهم أثناء الكتابة، إلا عند الضرورة.

كيف تقيس نجاح درسك ؟

- إن المعلم الجيد هو أفضل من يعرف ما إذا كان درسه -الذي انتهى منه للتو- ناجحاً أم لا. وأفضل ما يميز الطريق للمعلم الناجح في هذا الصدد ما نسميه الملاحظات العامة على الدرس الذي انتهى ، حيث يسأل المعلم نفسه الأسئلة التالية:
- ✓ هل حقق الدرس أهدافه؟
 - ✓ هل تجاوب الطلاب مع الدرس؟
 - ✓ هل تحتاج بعض الأجزاء إلى مراجعة؟
 - ✓ هل المادة مناسبة للتلاميذ؟
 - ✓ هل أنا راضٍ عن أدائي عموماً؟

لماذا يوصى بتحضير الدروس؟

المعلم الناجح يولي تحضير الدرس عناية خاصة، لأن ذلك يساعد على اكتساب ثقة طلابه واحترامهم له، ويمنح المعلم الثقة بنفسه، ويحميه من النسيان، ويجنبه التكرار. كما يقلل التحضير من مقدار المحاولة والخطأ في التعليم، ويحمّله على الارتباط بالمقرر، ويمكنه من نقده، ومعرفة ما فيه من عيوب.

كيف تستخدم لغة الجسد؟

يمكن للمعلم الناجح أن يتواصل مع طلابه بأكثر مما يقوله من كلمات، وذلك من خلال النغمة الصوتية، والتعبيرات التي تظهر على وجهه، والإشارات، فكلها تساعد على توصيل الهدف المنشود، وتحقيق المشاركة المطلوبة. كما أن التوجيهات المفصلة مع الابتسام واللفظ والهدوء يتقبلها الطلاب عندما يشعرون بالرضا والقبول. والطلاب في حاجة إلى محبة المعلمين لهم، وهذه المحبة تكون مصدراً للدافعية عندهم، ومصدراً للتفاعل والمشاركة والنقاش.^٢

من أهم ما يؤثر في دافعية الطلاب للتعلم، تجنب المعلم إثارة العواطف السلبية لديهم، وتنمية العواطف الموجبة؛ كالثقة في قدرتهم على الإنجاز، واحترامهم، وتقدير إجاباتهم وأعمالهم. كما أن ذلك يهيئ- في الوقت نفسه- المناخ التعليمي داخل الصف الدراسي.

(٢)- انظر : د. عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان ود. مختار الطاهر حسين ود. محمد عبد الخالق محمد فضل العربية بين يديك (كتاب المعلم (١)) .

ما الأهداف التي ينبغي تحقيقها عند تدريس اللغة ؟

ينبغي أن يحقق تدريس اللغة أربعة أهداف أساسية هي:

❖ فهم اللغة حين سماعها (فهم المسموع).

❖ فهمها حين قراءتها (فهم المقروء).

❖ إفهامها للآخرين بواسطة الكلام.

❖ إفهامها لهم بواسطة الكتابة.

ومن ثم ينبغي أن تضع المهارات الأربع (فهم المسموع، وفهم المقروء والتعبير

بشقيه؛ الشفوي والكتابي) نصب عينيك؛ لتحقيق تلك الأهداف.

المعلم ومحيطه

المعلم ومديره :

- احترام دون نفاق.
- طاعة في حدود التعليمات والمصلحة.
- تعاون في دائرة العمل.
- لا تكن عند مديرك جاسوسا على زملائك.
- لا تقبل الأوامر التي تسيء إلى الزملاء في غير مصلحة العمل.
- لا تعترض على مديرك في وجوه الآخرين.
- لا تستغل طبيته للسيطرة عليه.

المعلّم وزملاؤه :

- احترم شعور زميلك.
- احترم حقوقه.
- اعمل واترك الفرصة لغيرك كي يعمل.
- ساعد الزميل الجديد.

المعلّم وطلابه :

- بسّط العلم وقدمه للطلاب.
- قيّم الطلاب على أساس تحصيلهم العلمي.
- اكتشف المواهب وشجّعها.
- حلّ مشاكل الطلاب الخاصّة.^٣

شخصية المدرس

لا نبالغ إذا قلنا، إن شخصية مدرس اللغة العربية، هي المفتاح إلى التعلم. فلا يكفي أن يلم المدرس باللغة وعلومها، وأساليب تدريسها، إن لم يكن صاحب شخصية مرحة فكهة، تعلق وجهه دائماً ابتساماً مشرقة، وذا خطاب مهذب رقيق، يجعله يدخل إلى قلوب طلابه في يسر، فيحبونه ويحترمونه. وبهذه الطريقة يسهل عليه إدارة الصف، ومن ثم تحقيق أفضل النتائج. أما إذا اتصفت شخصية المدرس بالعبوس والتجهم والصرامة، فستكون النتائج سيئة ومخيبة للأمال.

(٣) - انظر : المدرّس الناجح، شخصيّته ومواقفه (بتصرّف) .

المقومات الشخصية للنجاح :

- المستوى العلمي.
- الثقافة العامة وسعة الاطلاع.
- الذكاء وسرعة البديهة.
- الأتزان النفسي والتسامح وعدم الانفعال.
- التفاؤل والحماس للعمل.
- قوّة الشخصية.
- العناية بالمظهر.
- الإيجابية وروح التعاون مع الآخرين.
- استشعاره لرسالته.
- العمل المنظم والكامل والدقيق.
- توصيل المعلومات لطلابه.
- حبّ النفع للآخرين.

اللقاء الأول ودوره في تصور الطلاب لمعلمهم :

لقاءك الأوّل بالطلاب له أهميّة قصوى في تشكيل مستقبل العلاقة بينك وبينهم. فكثيرا ما تؤثر نتيجة هذا اللقاء في نظرة الطلاب للمدرّس، بحيث يصبح من الصعب بعد ذلك تغيير هذه النظرة أو تصحيحها؛ لذا يجب عليك أن تكون حذرا ، وأن تخطّط بكلّ دقّة وعناية لهذا اللقاء.

المدرّس القدوة :

يرى الطالب في أستاذه المثل الأعلى، ويتمنى أن يكون نسخة منه، ويحتذي خطواته في خلقه، وعلمه، ونبله، وفضله، وفي جميع حركاته وسكناته، وإذا كانت هذه نظرة الطلاب إلى أساتذتهم فإنه من الواجب على هؤلاء أن يكونوا قدوة صالحة لأبنائهم الطلاب، ونماذج رفيعة لما يقررون من مبادئ وما يشرحون من قيم، وما يصوّرون من فضائل، وما يرسمون من مثاليات نابعة من مكارم الأخلاق، وأن يكونوا صوراً حيّة تعكس حقيقة السلوك الأمثل الذي ينادون به، ويهيئون بالطلاب على ضرورة التزامه كخطّ سير في الحياة، وشعار يرفعونه في سرهم وعلايتهم.

وإنّ المرء ليعذر الطلاب حين يرون الأستاذ الذي يدعوهم إلى التحليّ بفضيلة الصدق، وهو يكذب، وحين يرونه يمجّد الإخلاص، ويشيد بالأمانة، ومع ذلك يستهتر بواجبه فلا يحضّر الدروس ولا يتمّ الوقت المحدّد ويقضي الفترة التي يقضيها داخل الفصل فيما لا يجدي ولا يفيد. فما عسى أن يتوقّع من الطالب في هذه الحال؟ هل نتظر منه أن يقتدي بأستاذه وهو يراه يعبث بالفضيلة ويناقض فعله قوله؟ ذلك لأنّ الأستاذ المرابي يؤثّر في الطلاب بسلوكه أكثر من تأثيره بإرشاداته.

يقول الله تعالى: (يا أيها الذين آمنوا لم تقولون ما لا تفعلون، كبر مقتاً عند

الله أن تقولوا ما لا تفعلون) ويقول الشاعر :

لا تنه عن خلق وتأتي مثلهُ
عارٌ عليك إذا فعلت عظيمُ

الثقافة العامّة وسعة الاطلاع :

يعتقد بعض المدرسين أنّ مادّتهم العلميّة تكفي لجعلهم من المدرّسين الناجحين دون حاجة إلى قدر من الثقافة العامّة، ولكنّ هذا الاعتقاد خاطئ من أساسه، فالثقافة

العامة ضرورية للمعلم مهما كان تخصصه؛ وذلك أن الطلاب يفترضون دائماً في معلمهم أنه دائرة معارف كاملة، وعنده في كل وقت إجابة صحيحة لكل سؤال في أي موضوع.

وإذا أخفق المعلم في الإجابة عن أسئلة هؤلاء الطلاب زالت هيئته من قلوبهم، وشككوا في علمه عامة بما في ذلك في مجال تخصصه.

احرص على القراءة :

لكي يكسب المعلم احترام طلابه وزملائه، يجب أن ينمي باستمرار مستواه العلمي بالقراءة والاطلاع على كل ما يستجد في مجال تخصصه. فالمستوى العلمي الرفيع، هو السلاح الأول للمدرس الذي يريد أن يحقق النجاح في عمله، وتذكر دائماً أن قدرك بين طلابك يساير مستواك العلمي؛ فإذا ارتفع ارتفعت، وإذا انخفض انخفضت.

والطالب يفترض دائماً أن أستاذه ما هو إلا دائرة معارف، يجد لديه في كل وقت الإجابة الصحيحة لكل سؤال يطرحه. ومن هنا كان لزاماً على المعلم الناجح أن ينمي ثقافته العامة إلى جانب مستواه العلمي.

مظهر المدرس :

على المدرس أن يعتني بمظهره وهيئته. فالمظهر الحسن له أثر طيب في نفوس الطلاب، وعنصر من عناصر البيئة التعليمية الصحيحة. ومن ناحية أخرى يتأثر الطلاب بمدرسهم، فإذا اهتم بمظهره فعلوا ذلك، وإن أهمله، اتبعوه في ذلك.

ولا يعني الاهتمام بالمظهر، المبالغة في الزينة، وارتداء الثياب الغالية، وإنما المطلوب الاعتدال. ومن ناحية أخرى فإن النظافة في البدن والثوب، من الأمور التي ترتبط مباشرة بمظهر المدرس وهيئته.

ثقة المدرس بنفسه وقدراته:

لا يؤدي المدرس عمله أداء طيباً، إلا إذا كان واثقاً من نفسه، متمكناً من مادّته، عارفاً بطرق تدريسها، متمسكاً بالأخلاق الطيبة، والسلوك الحسن. أما إذا كان قليل الثقة في نفسه وقدراته ومهاراته، فإن ذلك ينعكس على عمله، وعلى علاقاته بطلابه، فإذا كان متردداً، متقلباً، لا يثبت على حال، شكّك الطلاب فيما يعرضه عليهم من مادة. ومن الصعب على مثل هذا المدرس، إدارة العملية التعليمية، إدارةً صحيحةً سليمةً.

إدارة الصف^٤

إن مهارة إدارة غرفة الفصل واحدة من أهم مهارات تنفيذ التدريس وبدون اكتساب هذه المهارة لا يكون التدريس ناجحاً في أغلب الأحيان ، وضبط الفصل مهارة تكتسب مع مضي الوقت.

وإدارة الصفّ تعني المحافظة على حد معقول من النظام دون إفراط أو تفريط، كما أنّها مظهر هام من مظاهر الإدارة الصفية وواجب أساسي للمعلم، وبدونه تسود الفوضى التي تمنع التعلم.

ضبط الصف :

تشمل عملية ضبط الصف عدة أمور، منها : المحافظة على النظام، ومتابعة حضور الطلاب وغياهم، ومراقبة سلوك الطلاب داخل الصف، وإرشادهم وتوجيههم، وإشاعة الأمن والهدوء بين الطلاب.

ومن الإجراءات التي تساعد على ضبط الصف، ما يلي : ألا يكون المدرّس ضعيفاً، عاجزاً، وأن يعالج حالات الفوضى والاضطراب أولاً بأول، وأن تقوم علاقته مع الطلاب على الاحترام والصدقة، وأن يعودهم تحمل مسؤولية إدارة الصف، وأن يخلق لديهم اتجاهات إيجابية نحو العمل داخل الصف. إن ضبط الصف، يؤدي إلى تعلم حقيقي وفعّال، أما إذا كان الأمر فوضى داخل الصف، فلن يتحقق شيء من ذلك.

(٤) - انظر : د. عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان ود. مختار الطاهر حسين ود. محمد عبد الخالق محمد فضل العربية

بين يديك (كتاب المعلم (١))

من وسائل ضبط الصف :

- لا تبدأ الدرس إلا بعد أن يسود النظام والهدوء الغرفة، حتى يتابع الطلاب المادة التي تعرضها بانتباه كامل. وعندما تحدث فوضى، لا تلجأ إلى العنف والعبارات الجارحة، بل وجه لمن يثير الفوضى نظرات حازمة، وكلمات حكيمة، تشجعه على الانضباط.
- وزع الأسئلة والأنشطة بعدالة بين الطلاب، ولا تقصر اهتمامك على الطلاب الذين يجلسون في المقدمة، أو في أحد الجوانب.
- لا تترك فجوات وفراغات أثناء الدرس. انظر إلى الطلاب باستمرار، ولا تعطهم ظهرك، ولا تكثر من التنقل داخل الصف، اجعل الطلاب مشغولين طوال الدرس.
- استخدم كثيراً من وسائل جذب انتباه الطلاب، وإثارة إقبالهم على الدرس.

الإدارة الصحيحة داخل الصف:

يسعى المدرس إلى خلق بيئة تساعد على التعلم. ومن الأساليب التي يتبعها المدرس ما يلي : إشراك الطلاب في المناقشة والحوار، وتبادل الرأي، ومنح الطلاب فرصاً متكافئة، واحترام الطلاب وآرائهم وثقافتهم، وخلق جو من الثقة بينه وبين طلابه، وإثارة دافعية الطلاب للتعلم، وإشاعة روح المرح في الصف، وعدم التعالي على الطلاب، وجعل الطلاب يعتمدون على أنفسهم.

إن هذا النوع من الأساليب يهيئ الجو المناسب للتعلم، ويجب الطلاب في تعلم اللغة العربية، مما يؤدي إلى تحسين أدائهم.

العوامل الحاسمة في ضبط الفصل

أولاً : المعلم :

الملحوظات والمشكلات التي قد تجعل المعلم سبباً لمشاغبة التلاميذ :

- ١- عدم إتقان المعلم لمادته : قد يكون السبب في المشكلات التي يواجهها مع فصله إذا اكتشف التلاميذ أن معلمهم لا يحضر جيداً أو لا يعرف مادته جيداً وهنا تبدأ مشكلات المعلم معهم لأنهم يفقدون الثقة فيه؛ ولهذا فإن المعلم الناجح يسد هذا الباب عن طريق التحضير الجيد للمادة التي يدرسها ذهنياً وكتائياً.
- ٢- عدم قدرة المعلم على إيصال المادة للتلاميذ بالطريقة المناسبة : فيتسرب الملل إلى التلاميذ بسبب عدم فهمهم الدرس وتبدأ المشكلات المتنوعة ولهذا الباب فإن على المعلم أن يُحضر بالإضافة إلى المادة طريقة تدريس المادة. فالأمران متلازمان : ماذا ندرس وكيف ندرس.
- ٣- صوت المعلم المنخفض أو غير الواضح : إذا لم يكن الصوت واضحاً فسيجد التلاميذ صعوبة في الإصغاء والفهم فيتسرب إليهم الملل أو النعاس أو حُب المشاغبة.
- ٤- سوء معاملة المعلم لتلاميذه : فإن المعلم الذي يتخذ موقفاً عدائياً أو تسلطياً من تلاميذه لا يجلب لنفسه سوى كراهيتهم وما يتبعها من مشكلات؛ ولهذا يتوجب على المعلم أن يكون ودوداً مع تلاميذه.
- ٥- عدم إشراك المعلم لتلاميذه في الدرس : إذا كان المعلم هو الذي يشرح ويسأل ويحجب فلا يترك لتلاميذه سوى النوم أو المشاغبة؛ ولهذا لا بد من

إشراك التلاميذ في الدرس إلى أقصى الحدود لأن هذا أفضل سبيل لتعليمهم ولضبطهم على حد سواء.

٦- قطع أنفاس التلاميذ أو شل حركتهم أو محاسبتهم على البسمة والهمسة واللفتة : إن ضبط الفصل لا يعني ذلك وإلا فإن مثل هذا الضبط يصبح وسواساً يؤرق المعلم في الليل والنهار. إن ضبط الفصل هو المحافظة على حد معقول من النظام في الفصل دون إفراط أو تفريط.

٧- اتباع أسلوب واحد في التدريس دون تغيير أو تجديد : هذا الوضع يدخل الملل إلى نفوس التلاميذ ونفس المعلم على حد سواء والملل هو أقصر السبل إلى المشاغبة.

٨- المعلم الذي يكلف التلاميذ أموراً فوق طاقتهم : يدفع التلاميذ إلى ردة فعل لا تسره.

٩- المعلم الذي لا يجب عمله : إن التلاميذ سرعان ما يكتشفون أن معلمهم لا يجب عمله ولا يجب مادته، وسرعان ما ينتقل هذا الموقف إلى التلاميذ أنفسهم فيكرهون المادة ثم معلمها وفي هذا الجو المقعم بالكراهية تترعرع المشاغبة.

١٠- المعلم عصبي المزاج يثور لأقل الأسباب : فإنه يصبح متعة يتسلى بها التلاميذ ليروا كيف يثور وكيف يهدأ وماذا يقول وكيف يتصرف.

ثانيا : التلاميذ :

بعض أنماط وظروف المشاغبين :

- ١- قد يكون التلميذ المشاغب فاشلاً في دروسه ، ويريد أن يعوض عن طريق جلب الانتباه إليه بوساطة المشاغبة.
- ٢- قد يكون التلميذ المشاغب يعاني من مشكلات أسرية، ويريد جلب انتباه المعلم ليستعير به عن اهتمام والده الذي أهمله مثلاً.
- ٣- قد يكون التلميذ المشاغب راغباً في أن يثبت لزملائه قدراته الخاصة ليبرهن لهم على أنه قائدهم بلا منازع.
- ٤- قد تكون المشاغبة ذات دافع مؤقت، يقصد به تلميذ ما أن يكشف ردة فعل معلمه الجديد. وهذه حالة يقع فيها المعلم تحت الفحص إذ يريد التلاميذ أن يعرفوا معلمهم الجديد : هل هو من النوع الهادئ أم من النوع عصبي المزاج ؟
- ٥- قد يكون سبب المشاغبة آنياً : أي قد يكون ناجماً عن خطأ مؤقت ارتكبه تلميذ ليس من عادته أن يشاغب، ومثل هذه المشاغبة لا تزيد عن كونها زلة في السلوك.

الأساليب العلاجية :

مهما كنت ومهما فعلت فقد تجد من يشاغب لأسبابه الخاصة به ودون أن يكون لك ذنب في سوء سلوكه. ولا توجد طريقة واحدة لمعالجة المشاغبين فكل حالة فريدة في نوعها ودوافعها ودرجتها.

وكل ما يمكن قوله هنا هو أن هناك أساليب عديدة للعلاج نذكر منها ما يلي :

- ١- ضاعف من إشراك التلميذ المشاغب في سير الدرس عن طريق الأسئلة مثلاً.
- ٢- كلف المشاغب أن يساعد - ولو شكلياً- في أمور ضبط الفصل.
- ٣- قد يفيد أن توجه إليه كلمة تنبيه أو لوم أو توبيخ، وهذه الأساليب تتدرج في الشدة كما ترى.
- ٤- قد يفيد أن تقابله على انفراد وتنصحه بتعديل سلوكه.
- ٥- قد يفيد أن تدرس حالته لتعرف ماذا وراء سوء سلوكه.
- ٦- قد يفيد أن تعطي المشاغب مهمات قيادية خارج الفصل أو داخله.
- ٧- قد يفيد أن تعامله بشيء من العطف إذا كان ما يجري وراءه هو العطف.
- ٨- قد يفيد أن تطلب مساعدة مدير المدرسة إذا فشلت الأساليب السابقة.
- ٩- قد يفيد أن يستدعى ولي أمره لشرح حالته له.
- ١٠- قد يفيد أن تتشاور مع مدرسيه الآخرين لتعرف ما إذا كانت مشاغبته عادة ، أم هي مقصورة على بعض الحالات.

ويحسن مراعاة ما يلي :

- ١- تدرج في استعمال الأساليب العلاجية المختلفة.
- ٢- ابدأ بتجريب الأساليب قليلة الشدة أولاً فإذا فشلت فانتقل إلى الأساليب الأشد.
- ٣- تذكر أن كل تلميذ مشاغب هو حالة خاصة فالأسلوب الذي ينجح في معالجة تلميذ قد لا ينجح في معالجة تلميذ آخر.

جلوس المدرس على الكرسي :

من الخطأ أن يجلس مدرس اللغة طيلة وقت الدرس؛ لأن عمله يتطلب كثيراً من الحركة والنشاط، ومن الأفضل دائماً أن يقف أمام طلابه، ولا يكثر التجوال في أنحاء الفصل إلا للضرورة، وهو لا يستطيع القيام بعرض الدرس، وطرح الأسئلة، وتوجيه التدريبات الشفهية، واستعمال الوسائل المعينة، وتشويق الطلاب، ومتابعة ما يقومون به من أعمال، وهو جالس على مقعده لا يرحه.

ومما لا شك فيه، أن هناك حالات يسمح للمدرس فيها بالجلوس على الكرسي، منها: إذا كان مريضاً، أو كبيراً في السن، أو كان معوقاً.

حفظ أسماء الطلاب :

من الأفضل أن تحفظ أسماء الطلاب من البداية، وأن تتعرف إلى شخصياتهم، وتذكر خلفياتهم واهتمامات كل منهم. احفظ أسماء طلابك؛ لتخلق نوعاً من الألفة والحيوية في الصف، ولتعطي طلابك الشعور بأنك مهتم بهم. وتعينك معرفة الأسماء عند توجيه الأسئلة، أو تكليف الطلاب بأعمال مختلفة، وتساعدك كذلك عند التقويم الصفّي لكل طالب في النشاط الصفّي والمشاركة. ومن أفضل الأساليب استخدام أسماء الطلاب في بعض الأمثلة والدروس والحوارات.

وهناك عدة وسائل تساعد على حفظ أسماء الطلاب، منها ترديد المدرس لاسم الطالب عدة مرات سراً وجرهاً، ومحاولة الربط بين اسم الطالب وملامح وجهه، أو المكان الذي يجلس فيه. ومن ناحية أخرى، على المدرس أن يشجع طلابه على معرفة بعضهم بعضاً، والإفادة من هذه المعرفة أثناء التدريبات الشفهية.

بين الاحترام والخوف :

يخطئ المدرس، إذا زرع الخوف في قلوب طلابه؛ فالخوف قيد يقيد عقل الإنسان وروحه ؛ إذ يصعب التعلم في جو يخيّم عليه الخوف والرغبة، وخشية الوقوع في الخطأ. ولا يترتب على مثل هذا السلوك الخاطيء، إخفاق الطلاب في الدراسة فحسب، وإنما القضاء على أشياء جميلة، كحرية التفكير والابتكار، والقدرة على اتخاذ القرارات، وحل المشكلات، وروح المبادرة. وهذه بذور لا تنمو إلا في جو من الأمن والسلام والاطمئنان. وهذا ما يسعى إلى تحقيقه المدرس الناجح.

غرفة الدراسة

يجب أن تتناسب غرفة الدراسة، مع عدد الطلاب والأثاث، وأن تكون واسعة مريحة. ومن الأفضل ألا يزيد عدد الطلاب على عشرين طالباً. وينبغي أن تكون التهوية جيدة، والإضاءة كافية، والمقاعد مريحة، وأن يجلس كل طالب جلسة صحيحة، وأن تتوفر في الصف الوسائل التعليمية المناسبة، من كتب ودفاتر وأقلام ومساطر وخرائط، ولوحات وصور، وتسجيلات صوتية، وأن تكون الغرفة بعيدة من الضوضاء.

تنظيم قاعة الدرس :

تقوم طرق تعليم اللغات الحديثة على التفاعل بين الطلاب، وجعل التعلم عملاً تعاونياً، وهنا يستخدم النشاط الثنائي (بين طالبين) أو نشاط الفريق (٣ أو ٤ طلاب). وبناء على هذه النظرة، ينبغي تنظيم قاعة الدراسة، بحيث تيسر عملية التواصل بين الطلاب فيما بينهم من ناحية، وبين الطلاب والمدرس من ناحية أخرى.

مراقبة الطلاب أثناء الدرس :

مراقبة المدرس للطلاب أثناء الدرس أمر مهم، حتى لو تحققت البيئة التعليمية الصحيحة، لأن تعلم اللغة الأجنبية، أمر شاق على النفس، مما يدفعها إلى الهروب من وقت إلى آخر. كما أن الطالب تشغله أحياناً أمور الحياة، مما يحول بينه وبين التركيز، ولئلا ينصرف الطلاب عن متابعة الدرس، على المدرس أن يراقب الطلاب واحداً واحداً، وباستمرار. ومما يؤسف له أن بعض المدرسين يشغلون أنفسهم بأمر لا علاقة لها بالدرس، وهذا يجعل بعض الطلاب يسرحون بعيداً، ويجعل فريقاً آخر منهم، يلجأ إلى المهرج والمرج في الصف.

نوم الطلاب في الصف :

نوم الطلاب في الفصل مؤثر على وجود خلل ما في عملية التعليم، وتقع المسؤولية هنا على المدرس، فلو أن طلابه وجدوا في درسه نفعاً، وأحسوا بشيء من المتعة، لما ناموا. إذا حدث مثل هذا في الصف الذي تقوم بتدريسه فاسأل نفسك: لماذا ينام هؤلاء الطلاب؟ انظر في مادة الدرس: هل هي ملائمة للطلاب؟ وانظر في أساليب تدريسك: هل هي فعالة وشائقة؟ واسأل نفسك: هل العلاقة بينك وبين طلابك تقوم على الود والمحبة؟ إن الإجابة عن هذه الأسئلة، تقودك إلى مصدر الخطأ.

معاينة الطلاب :

المدرس المؤهل لا يلجأ إلى الضرب، فكم من مدرس ضرب طالباً في ساعة غضب، فسبب له عاهة، كما أن الضرب يقضي على شخصية الطالب، ويولد في

نفسه الخوف والجبن، وكراهية المدرس، وبغض المادة التي يعلمها. وعلى المدرس أن يلجأ إلى أساليب أخرى غير الضرب، فأحياناً تكفي الإشارة، والتوجيه الحسن، وقد نَحَذِرُ الطالب، وننذره إذا ارتكب الخطأ مرة ثانية، فإذا لم ينته، زجرناه بالقول، دون شتم، أو سب. في بعض الحالات نطلب من الطالب المشاغب أن يتحول إلى مقعد آخر بالصف. وعلينا أن نبين للطالب طبيعة الخطأ، الذي ارتكبه، وأن نسمح له بإبداء رأيه، والدفاع عن نفسه.

دور المدرس :

إن دور المدرس الأساس، هو دور الموجه والميسر للعملية التعليمية، الذي يدير الأنشطة داخل الصف، ومن ذلك عرضه النماذج للطلاب، وتنبههم لما يقعون فيه من أخطاء، وتشجيعهم على تصحيح الأخطاء، معتمدين على أنفسهم، ما أمكن. إن المدرس المدرب، هو الذي يوجه العمل، ويديره، ولا يقوم بالأنشطة نفسها؛ فهذا دور الطلاب. ويخطئ بعض المدرسين، عندما يقومون أحياناً بالأنشطة التي ينبغي أن يقوم بها طلابهم. ومن الخطأ أن يحتكر المدرس العمل في الصف، ويفوز بنصيب الأسد من الدرس، وبهذا يحول الطلاب إلى مجرد مستمعين.

دور الطلاب:

شجع الطلاب على القيام بالأنشطة المختلفة، واطلب منهم المشاركة بالحديث والنقاش باستمرار. واحذر اللجوء إلى أساليب الإلقاء والتلقين؛ فالتدريس ليس مجرد عملية نقل معلومات، وإنما تعديل للسلوك، وتكوين للقيم والاتجاهات المرغوب فيها. إن دور الطلاب هو القيام بجميع الأنشطة التعليمية؛ فهم الذين يستمعون، ويتحدثون،

ويقرؤون، ويكتبون، ويؤدون الفعاليات المختلفة. ولا يقوم المدرس بالتدخل، إلا عند وقوع أخطاء كبيرة (وبخاصة في المرحلة الأولى من تعليم اللغة). وبمجرد تصحيح الأخطاء يواصل الطلاب العمل.

حركة الطلاب داخل الصف:

نستعمل اللغة في كثير من الأحيان ونحن نتحرك. وبناء على هذا يستحسن أن يسمح المدرس للطلاب بالحركة والتنقل داخل الصف، وهم يؤدون الأنشطة المختلفة. ومن الخطأ أن نفرض على الطلاب الجلوس على المقاعد، بشكل دائم، أو نمنعهم الحركة. إن كثيراً من التدريبات تؤدي ثنائياً، أو عن طريق فريق من الطلاب. وفي هذه الحالات ينتقل الطلاب من مكان إلى مكان، ليختاروا زملاءهم. ومن الأفضل أن تهيئ الفرص للطلاب؛ ليخرجوا من الصف أحياناً، لتحقيق أهداف تربوية، أو ثقافية، كزيارة المساجد، والمتاحف، والمصانع...إلخ.

إثارة اهتمام الطلاب بالدرس :

يشبه دور المدرس أحياناً دور الراعي، الذي عليه أن يكون يقظاً، طول الوقت، حتى لا تفلت أغنامه، وتبتعد عن المرعى. وليحقق المدرس هذا الهدف، عليه إثارة اهتمام الطلاب بالدرس، وجذب انتباههم إليه، وذلك باتباع كل ما يملك من وسائل الجذب كالتمثيل، والألعاب اللغوية، والوسائل المعينة، واتباع أفضل أساليب التدريس، وأن يلجأ إلى التجديد في عمله بانتظام، وأن يتحاشى الرتابة والتكرار، فيما يتبعه من طرق وأساليب.

كيف تساعد طلابك ضعاف المستوى ؟

ننصحك أن تتلمس منذ البداية - خلال الساعات الأولى - من هم الطلاب الضعفاء ومن هم الطلاب الأقوياء. اجلس الطالب ضعيف المستوى بجوار آخر مستواه أفضل، وحبذا إذا كان من أصدقائه. ثم حاول أن تقدم له - بالإضافة إلى الواجبات المنزلية - أنشطة إضافية يقوم بأدائها في البيت، وركز عليه في الصف بإعطائه مزيداً من الاهتمام، ووضح له أنه مطلوب منه أن يلحق بأقرانه.

ولا ينبغي ألا يداخلك الإحباط أو يساورك القلق إذا ما رأيت أن بعض الطلاب بطيئو التقدم. ولا تنس ألا تترك مناسبة إلا وشجعت وحفزت فيها مثل هؤلاء الطلاب.

ماذا تفعل إذا رأيت أنك لن تستطيع أن تنهي كل المادة التي في الكتاب ؟

يجذب الطلاب على الدوام أن يكملوا الكتاب الذي بين أيديهم، لكن ذلك قد لا يتحقق لأسباب عديدة. فإذا شعرت أنك قد لا تفي بذلك، يمكنك أن توكل للطلاب القيام ببعض التدريبات خارج الصف بانتظام (بخاصة تدريبات الكتابة والقراءة كلها أو بعضها)، وقد يكون ذلك أدعى وأنسب كلما قربت من نهاية الكتاب حيث يبدأ الطلاب الاعتماد على أنفسهم. بالإضافة إلى ذلك يمكن أن توكل إليهم - مثلاً - أمر تنفيذ الجداول الخاصة بملخص النحو والتراكيب ومراجعتها بعد أن تمهد لهم الطريق بمثال أو مثالين؛ وفي هذه الحالة يكون من الحكمة أن توكل إليهم أيضاً أمر حل الاختبارات في غير وقت الدرس، ومن ثم تصحيحها معهم جماعياً، مع لفت أنظارهم في كل مرة إلى ضرورة مراجعة ما لم يوفقوا فيه من بنود بالرجوع إلى الدروس المعنية.

ماذا تفعل إذا انتهت مادة الدرس قبل أن ينتهي الزمن؟

كثيراً ما يحدث أن يحضّر المعلّم قدراً من المادة يظن أنها تكفي الزمن المخصص للدرس، ثم يكتشف أنه قد تبقى له من الزمن عشر دقائق مثلاً، وقد انتهى من المادة التي أعدها. أو قد يحدث أنك لا تريد أن تبدأ الدرس لأن معظم الطلاب غير موجودين، ولا تود أن تبدأ درساً جديداً تضطر إلى إعادته بعد دقائق. في هذه الحالة اعمل على ملء وقت الطلاب بما له صلة بالمادة، خصوصاً الأنشطة الاتصالية...

ماذا تفعل إذا لم يفهم الطلاب المادة المسموعة من الشريط؟

يبدو أن المادة السمعية ليست نشاطاً شائقاً ومحبباً لكثير من الطلاب، ومن ثم يحتاجون فيها إلى مساعدة حقيقية. تأكد من أن جهاز التسجيل لديك يعمل بصورة صحيحة، وأن رأس الشريط نظيف. وننصحك أن تهيب طلابك قبل الشروع في تشغيل الجهاز، وقد يكون من المفيد لهم أن تخبرهم عن عدد المرات التي سوف يستمعون فيها إلى المادة، وأكد لهم أنه لا يتوقع منهم فهم كل المفردات التي ترد في المادة المسموعة، ولا تنس أن تشجعهم وتقرظ إجاباتهم من حين لآخر.

ضع العداد دائماً على الصفر، قبل إعادة الشريط حتى يسهل عليك فيما بعد إعادة تشغيله. واستخدم زر الإيقاف المؤقت إذا أردت أن تعرض المادة المسموعة على دفعات. وإذا حدث خلل في الجهاز لأي سبب ما، أو لم تستطع أن تجد المكان الذي ينبغي أن تبدأ منه، اقرأ على الطلاب المادة التي ينبغي أن يستمعوا إليها من كتاب المعلم مباشرة.

ماذا تفعل إذا سأل أحد الطلاب سؤالاً لا علاقة له بمادة الدرس؟

يمكن للمعلم معالجة ذلك بواحد مما يلي:

- ❖ أن يجيب بسرعة، ثم يعود إلى موضوع الدرس.
- ❖ أن يرجع الإجابة إلى آخر الدرس، ويطلب من السائل أن يذكره بالسؤال.
- ❖ إذا كان الطلاب يكثر من طرح هذه الأسئلة؛ لتعطيل الدرس، الفت انتباههم بلباقة إلى أن يسألوا أسئلة مثمرة؛ حتى لا يضيع وقت الدرس.

ماذا تفعل إذا وجه إليك طلابك سؤالاً لا تعرف الإجابة عنه؟

- ❖ لا تعطِ أي إجابة تقوم على التخمين، لأن ذلك يوقعك في حرج ، إذا لم تصب الجواب الصحيح.
- ❖ وجه السؤال إلى كل الطلاب، فقد تجد لدى أحدهم الجواب، أو ما يوحي بالجواب.
- ❖ اطلب من السائل، أو غيره البحث عن الإجابة وعرضها في الدرس القادم.
- ❖ قل لطلابك إنك ستجيب عن السؤال في الدرس القادم.
- ❖ إذا كان طلابك كبار السن من الناضجين، فقل لهم بأنك لا تعرف الإجابة، وسوف تبحث عنها.

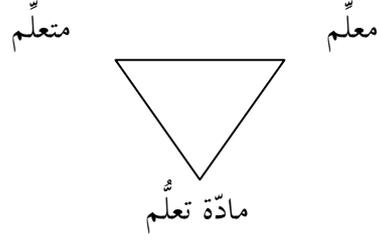
الباب الثاني

كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها

- أهميتها
- لغتها
- اللغة الوسيطة
- الثقافة فيها
- مراحل إعدادها
- مصاحبات كتاب الطالب
- سمات الكتاب الجيد
- تحليلها وتقويمها

كتب تعليم اللغة

تأتي مواد التعليم لتكامل عناصر التعلّم الثلاثة ، كما يتبين من الشكل التالي :



أهمية الكتاب في العملية التعليمية:

يعدّ الكتاب أهمّ موادّ التعليم؛ ومن هنا فإنّ المرّين يوصون بالعباه بإعباده ولاسيّما تلك الموادّ التي تعنى بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

ويظلّ التسليم بأهمية الكتاب أمرا لا يحتاج إلى تقرير، فبالرغم مما قيل ويقال عن تكنولوجيا التعليم وأدواته وآلاته الجديدة، يبقى للكتاب مكانته المتفردة في العملية التعليمية.

فعملية التدريس أيّا كان نوعها أو نمطها أو مادتها ومحتواها تعتمد اعتماداً كبيراً على الكتاب المدرسي، فهو يمثل بالنسبة للمتعلّم أساساً باقياً لعملية تعلّم منظمة، وأساساً دائماً لتعزيز هذه العملية، ومرافقاً لا يغيب للاطلاع السابق والمراجعة التالية.

وهو بهذا ركن مهم من أركان عملية التعلّم، ومصدر تعليمي يلتقي عنده المعلّم والمتعلّم، وترجمة حية لما يسمى بالمحتوى الأكاديمي للمنهج، ولذلك تعتبر

نوعية الكتاب وجودته من أهم الأمور التي تشغل بال المهتمين بالمحتوى والمادة التعليمية وطريقة التدريس.

وفي الحالات التي لا يتوافر فيها المعلم المؤهل تزداد أهمية الكتاب في سد هذا النقص، ونحن نفتقر في ميدان تعليم العربية لغير الناطقين بها إلى المعلم المؤهل، مما يجعل حاجتنا إلى كتب لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها حاجة ضرورية وملحة، يقودنا لتحقيقها تطلع إلى إنجاز هذه الكتب على أسس علمية مدروسة، ذلك أن الكتاب في حالتنا هذه " ليس مجرد وسيلة معينة على التدريس فقط، وإنما هو صلب التدريس وأساسه لأنه هو الذي يحدّد للتلميذ ما يدرسه من موضوعات، وهو الذي يبقي عملية التعليم مستمرة بينه وبين نفسه، إلى أن يصل منها إلى ما يريد".^٥

الحاجة إلى إعداد مواد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

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

يحتاج إعداد مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها إلى وقت طويل، وإلى مسح شامل لما هو موجود فعلاً ولأنماط وأنواع التدريبات، ولضبط تام للمفردات

(٥) - انظر: أبو الفتوح رضوان ٢، ٧٣ (بتصرف).

وللتراكيب، ولدرجة من التدرج ملائمة. إذ إن التأليف في هذا النوع يختلف عن غيره، وهذا ما يجعله صعباً مقارنةً بغيره.

ويضاف إلى ذلك، أنه ليس باستطاعة كل معلم أن يقوم بمثل هذا النوع من الإعداد، فمعدّ هذه المواد لا بد من أن يكون خبيراً في تعليم العربية لغير الناطقين بها، بل خبيراً في إعداد مواد تعليم اللغة.

نحن في حاجة إلى إعداد المزيد من مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. رغم أن في الساحة كثيراً من الكتب، ولكنها لا تحقق الأهداف؛ فكثير منها غير مناسب، وبعضها يحتاج إلى تطوير وتعديل، ولكن أين من يتبنى ذلك؟ والعربية والداعمون لها على خلاف ما في اللغات الأخرى وما لديها، فالإنجليزية مثلاً يصدر منها كثير من الكتب والسلاسل، وتخضع دائماً للتطوير والتعديل، وإعادة الطبع، حتى صارت دور النشر عندهم تتنافس في طبعها ونشرها.

وأما عن الحاجة إلى التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء عند إعداد مواد اللغة، فإن الأمر يختلف، فإن كانت هذه المواد موجهة إلى بيئات مختلفة وأصحاب لغات مختلفة، كما هو الشأن في معاهد اللغة العربية، فإنه لا حاجة لهذين العلمين، ولا فائدة من الاستعانة بهما مع تعدد اللغات، خاصة إذا أريد لهذه المادة أن تنتشر في أكثر من بيئة. وأما إذا أعدت هذه المواد لبيئة لغوية واحدة، فإن الاستعانة بالتقابل اللغوي وتحليل الأخطاء قد يفيد، ولا سيما فيما يخص عملية التدرج في التعليم، والبدء بما هو متوافق مع لغتهم من العربية، وتأخير ما هو مختلف.

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

- يحتاج إلى متخصص دقيق ، و المتخصص في الميدان قليل.
- يحتاج إلى ضبط كل شيء (مفردات، تراكيب، نصوص، ثقافة،.. إلخ)
- يحتاج إلى إخراج خاص ، وهو مكلف وقتاً ومالاً.
- يحتاج إلى معينات ومصاحبات متعددة ومكلفة.
- يحتاج إلى وقت طويل لتشعب لوازمه.
- يحتاج إلى دعم فني ومادي كبيرين.
- يتم تعليم المهارات والعناصر من البداية.
- يحتاج إلى مراعاة التدرج أكثر من غيره.
- يحتاج أحيانا إلى دراسات تقابلية وتحليل للأخطاء.
- تقل الاستفادة من النصوص الأصلية ولاسيما في البداية، وليست كل النصوص صالحة له في النهاية.

وأما عن سبب ندرة المختصين في الميدان فيمكن إيجازه بالنقاط التالية:

- علم اللغة التطبيقي بثوبه الحالي شبه جديد.
- ضعف الاهتمام بتعليم العربية مقارنة بغيرها من اللغات.
- بُعد كثير من المسؤولين في المراكز والمعاهد عن هذا الفن.
- بعض المهتمين بتعليم العربية لغير الناطقين متخرج في أقسام اللغة الإنجليزية أو الفرنسية أو غيرهما.
- مراكز تأهيل المعلمين وتدريبهم قليلة.
- عدد المعلمين المؤهلين ممن يعمل في الميدان قليل.

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

يتصل بالمواد التعليمية:

- ١ - إما أن نختار من المواد والكتب المطروحة في الميدان.
- ٢ - وإما أن نقوم بإعداد مواد جديدة.^٦

• وهذه سمات بعض الكتب التي ألفت خارج الدول الإسلامية بإيجاز:

- النظرة الدونية للعربية وثقافتها.
- استخدام اللغة الوسيطة.
- الكتابة بالحروف اللاتينية والصوتية أحياناً.
- العناية بالعامية أحياناً.
- وصف اللغة أكثر من تعليمها.
- المبالغة في التحليل اللغوي والصرفي.
- ضعف الجانب الاتصالي.
- الحس اللغوي الأجنبي.
- تقديم المادة دون خطة متدرجة وواضحة.
- كثرة الأخطاء اللغوية.
- تشويه الثقافة الإسلامية وعزلها عن اللغة.
- تقديم المهارات والعناصر دون تكامل.

(٦) - د. محمود الناقة و د. رشدي طعيمة، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إعدادة

تحليله تقويمه، ص ٢٧

- ضعف استخدام الوسائل المعينة.
 - لا يدعمها مصاحبات: تسجيلات، ومرشد معلم.. إلخ.
 - ضعف الإخراج.
 - لا تقدم اللغة من البداية إلى الإجادة.
 - ...
- وهذه سمات بعض الكتب التي ألفت داخل البلاد الإسلامية والعربية:
- أغلبها تقليدية.
 - التركيز على الجانب الديني دون مراعاة اللغة أو إهمال الجانب الديني.
 - أعدّ بعضها بلا أسس علمية وبلا خطة.
 - متأثر بتعليم العربية لأهلها إلى حد كبير.
 - بلا وسائل في أغلبها.
 - بلا مصاحبات في أغلبها.
 - اجتهادات فردية دون رصيد علمي مؤصّل.

لغة الكتاب

الأصل أن تكون لغة الكتاب فصيحة وصحيحة؛ ولذا فينبغي أن يلتزم المؤلف بقواعد النحو والصرف والإملاء وسلامة الصياغة اللغوية.

ولقد مرّت اللغة العربية بدور من أخطر أدوارها، حين أراد الاستعمار أن ينحيتها عن ميدان الفكر والحياة، وأن يفرض لغته في مجال التعليم؛ لذلك رأيناهم في

السنين الأخيرة يثون العملاء هنا وهناك؛ للدعوة بالقلم واللسان إلى ترك اللغة العربية، والعناية باللغات العامية واللهجات الإقليمية.

والطريق الصحيح لتعليم العربية هو تعليم الفصحى فحسب؛ ومن يُجدّ الفصحى فسوف يفهم العامية، ومن يتعلّم العامية فإنّه لا يستفيد منها في تعلّم الفصحى بالمقدر المناسب. كما أنّ تعلّم الفصحى أسهل من تعلّم العامية بكثير، وليس صحيحاً ما يشاع من أنّ العامية أسهل من الفصحى، إلى جانب ذلك هناك عاميات وليست عامية، بينما الفصحى واحدة.

ويدي الدكتور محمد عمايرة - رحمه الله - استغرابه من خلو بعض كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من القرآن الكريم، فيقول: " وليس من المنهجية العلمية كذلك أن يتقلص الحجم المخصص للقرآن الكريم إلى حد الاختفاء شبه الكامل من أحد المناهج، ولا يصعب أن تجد الخلفية التي يستند إليها أهل ذلك التوجه، فهي منطلقة من أنّ القرآن الكريم يعود إلى عربية قديمة، يشيرون إليها بعنوان classical Arabic وهي تختلف عن العربية المعاصرة modern Arabic، وهذا التوجه يستند إلى قياس غير دقيق على لغات أخرى كالاتينية واليونانية. فالعربية القرآنية في قطاع كبير منها معاصرة، لأن الناس يتشربونها من خلال استماعهم وقراءتهم لها، ومن خلال موقعها في قرار وجدان الناطقين بها من المسلمين".^٧

(٧) - د. محمد أحمد عمايرة، " الثقافة الإسلامية في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها "، الدراسات الإسلامية،

الشتاء، ١٤١١ هـ - ص ١ - ٣١

إن إخضاع العربية لتجارب غيرها من اللغات، والحكم عليها بأنها تخضع لمراحل موصدة الأبواب بينها - لأن بعض اللغات الأوروبية مرت بتلك المراحل - عملية تخالف طبيعة الأشياء، لأن العربية لها طبيعتها الخاصة بها والتي جاءت نتيجة اقترانها بالقرآن الكريم، الذي وضع علاقتها بالزمن في إطار يغيّر معظم لغات العالم.^٨

ضبط كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها بالشكل

- يمتاز النظام الكتابي للعربية بميزات، منها:
- موافقته للنطق، فما يكتب ينطق، وما ينطق يكتب، والشاذ عن ذلك قليل جداً.
 - تنقسم أصوات العربية من حيث الرسم إلى قسمين:
 - حركات: فتحة َ، كسرة ِ، ضمة ُ، بل وضعوا رمزاً لفقدان الحركة؛ السكون ْ.
 - حروف: بقية أصوات العربية.
 - جعل العرب رمزاً لكلا النوعين، ولكن رمز الحركات جعلوه تابعاً للحروف؛ فوقها أو تحتها.
 - وتبعاً لهذا التقسيم فرقوا بين القسمين، فجعلوا الحركات فرعية ترسم أحياناً وتترك أخرى تبعاً لظروف اللبس، وأما بقية الأصوات فجعلوها أساسية وترسم على كل حال، ويستثنى من ذلك بعض النوادر.

(٨) - د. محمد أحمد عمارة، "الثقافة الإسلامية في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها" بحوث المؤتمر التربوي،

الجزء الأول، ذو الحجة ١٤١١ هـ، ص ٣٢٢

- ولهذا ميزة كبيرة، فالعربي ومن تقدم في دراسة العربية لا يحتاجون إلى رسم الحركات في كثير من المواطن؛ وهذا يحقق اقتصادية النظام الكتابي العربي.

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

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

والنوع الأوّل هو الصحيح للأسباب التالية:

- العربية لغة معيارية.
- التشكيل داخل في بناء الكلمات وإن كان نظام الخط العربي جعله فرعا.
- ترك التشكيل فيما عدا آخر الكلمات يناسب العرب فهم الذين اكتسبوا نظام بناء الكلمات، وأكثر ما يخطئون فيه هو إعراب أواخر الكلمات.
- أغلب الكتب مضبوطة بالشكل.
- الضبط الوظيفي خاص بالعرب لا بالأعاجم، فالعرب يعرفون بناء الكلمات اكتسابا؛ فأبواب الفعل الثلاثي الستة يقل من يخطئ بها من العرب، ولاسيما في الأفعال الشائعة المشهورة: فَتَحَ / يَفْتَحُ - نَصَرَ / يَنْصُرُ - ضَرَبَ / يَضْرِبُ - فَرِحَ / يَفْرَحُ - كَرُمَ / يَكْرُمُ - حَسِبَ / يَحْسِبُ. فالعربي - منذ صغره - اكتسب هذه المعرفة، فهو يعرف أنّ فَتَحَ وَضَرَبَ وَنْصَرَ مفتوحة الثاني في الماضي، ويعرف أنّ عَيْنَ المضارع تبقى مفتوحة مع فَتَحَ وِبَاهَا، وتكون مكسورة مع ضَرَبَ وِبَاهَا، ومضمومة مع

نَصَرَ وبأبها. بينما في المقابل نجد الأجنبي يجد صعوبة في تحديد عين الماضي وعين المضارع مع أيّ باب؛ إذن فهو بحاجة إلى من يضبطها له بالشكل. ومثل هذه الصعوبة ترد في بقية أبواب الفعل، وفي غير الفعل من حروف وأسماء.

- الأصل الأخذ بيد الدارس إلى الصحيح، وليس اختباره وتصعيب الأمر عليه؛ ولذا فإنه ينبغي أن يستقبل النطق والرسم صحيحا، ولكنه لا يطالب بالضبط في كتابته التي أنتجها.
- إبعاد الدارسين عن الوقوع بعادات نطقية غير صحيحة قد يصعب تصحيحها لاحقا، ويتأكد ذلك أكثر في التعلّم الذاتي.
- ترك الضبط للدارس قد يوقعه بظاهرة التعميم التي توقع في الخطأ كثيرا.
- أمّا تعويد الدارس على القراءة دون اعتماد على التشكيل فإنّها لا تصلح إلا للمستويات المتقدمة.
- وخلو الجرائد والمجلات وبعض الكتب من الضبط بالشكل لا يشجّع على ترك الضبط في كتب تعليم العربية لغير أهلها؛ فالطالب عادة لا يقرأ في هذه الأنواع إلا في القراءة الحرّة الموسعة، وهذه لا تكون إلا لمن تقدّم في تعلّم اللغة.
- اللغة العربية إذا لم تشكل فلا بد أن تفهم من السياق؛ لذلك هي تفهم قبل أن تنطق، وهذا يقلل من سرعة القراءة، إضافة إلى ذلك فلا يفهم من السياق إلا من تقدم في اللغة.
- أشهر كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها نجدها مضبوطة بالشكل.

- والتجارب تثبت الدور الكبير الذي يلعبه ضبط الكتب بالشكل للمبتدئين في تعلّم العربية، فالموريتانيون - على سبيل المثال - لضبط كتبهم كلها بالشكل، ساعدهم ذلك على تحقيق درجة جيدة في العربية، حسب ما يروي لنا أحد المدرسين في المعهد الإسلامي التابع لجامعة الإمام في نواكشوط ملاحظته بقوله:

إنك تجد الاهتمام بضبط الكتب التعليمية وأمّهات الكتب المتداولة كالمتون ونحوها، فقلماً تجد لديهم متناً لتعليم الصبية أو كتاباً مدرسياً سواء أكان للصغار أو للكبار إلا وهو مضبوط بالشكل كالضبط الذي في المصحف الشريف. بل إن المدرسين في مدارسهم وخصوصاً المراحل الأساسية لا يكادون يكتبون كلمة إلا وهي مضبوطة معربة، حتى أصبح الضبط لصيقاً بالكتابة. وليس الضبط خاصاً بكتب اللغة العربية، فكتب الرياضة مضبوطة كأنها كتب في اللغة إلى درجة أنّ كتاب السنة الثانية للرياضيات يكتب للطفل العدد رقماً ثم يعلمه كيف يقرؤه باللغة العربية الفصحى، فمثلاً تجد درساً على النحو التالي: $(7 + 8 = 15)$ وتقرأ خَمْسَةَ عَشَرَ وهذا في كتاب الرياضيات، المنهج اللبّي للسنة الثانية الابتدائية. ويدي تعجبه قائلاً: كيف تأتي لنا أنّ نهمّل الضبط في مدارسنا وخصوصاً المدارس الابتدائية، مع أنّ اللغة العربية تعتمد اعتماداً يكاد يكون كلياً على الضبط، وكيف يتأتى لطفل أن يقرأ كلمة ما بالنحو الذي نريد إذا لم نعلمه الضبط بالشكل ثم نضبط له كلّ الحروف.

وإذا أردت أن تعرف أهمية الضبط فاسأل طلاب معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، فقد سألتني أحدهم ذات مرة متعجباً:
كيف تقرأون الصحف مع أنها غير مشكولة؟
فأجبته: إننا نقرأ لغتنا العربية لا بعيوننا فقط بل بعقولنا وبخلفيتنا عن الكلمة وسياقها.

ولكن أرى للمبتدئ في التعلم - خصوصاً إذا كان طفلاً غضّ الإهاب - أن يدرك كل ذلك، وكيف للمعلم أن يغضب من خطأ طفل في القراءة والكلمة أمامه غير مضبوطة بالشكل، أو أنه لم يعلمه الشكل؟

هذا، وإني بعد النظر والتأمل أرى أن السبب الأهم من جملة الأسباب التي أدت إلى جودة التكوين اللغوي لدى الموريتانيين الاهتمام بضبط الكتب التعليمية وأمّهات الكتب المتداولة كالمتون ونحوها، فقلماً تجد لديهم متناً لتعليم الصبية أو كتاباً مدرسياً سواء أكان للصغار أو للكبار إلا وهو مضبوط بالشكل.

وخلاصة هذا الكلام أن اهتمامهم بالضبط بالشكل من أسباب جودة التكوين اللغوي لديهم. وهذا الأمر ليس خاصاً بموريتانيا وحدها، بل حتى في المغرب، ولقد عرفت من طلابنا المغاربة في المعهد أنهم يُلزمونهم بالضبط إلى السنة الأولى المتوسطة.

استخدام اللغة الوسيطة

اللغة الوسيطة ويعنى بها استخدام لغة أخرى غير الهدف وسيلة لتعليم اللغة الهدف - اللغة العربية، وقد تكون هذه اللغة الوسيطة اللغة الأم للدارسين، وقد تكون لغة مشتركة يفهمها الدارسون مع اختلاف لغاتهم الأم، وقد تكون لغة يظن أنها شائعة، واللغة الوسيطة يسميها بعضهم " الترجمة "، ويفترض استخدامها أنها ستفيد الدارسين في تعلم اللغة الهدف.

واللغة الوسيطة قد تستخدم في كتب تعليم اللغة لغير أهلها، وقد يستخدمها المعلمون في الفصول لتعليم اللغة لغير أهلها.

وإعداد كتب اللغة لغير الناطقين بها صعب، ولذا يلجأ كثير منهم إلى التعويض عن ذلك باستخدام اللغة الوسيطة، ويشجعهم على ذلك إقبال الطلبة والمعلمين على هذا النوع من الكتب؛ لسهولته في نظرهم، ولتوفير الجهد في التعلم، ولكنهم لا يدركون خطورته وما يسببه من ضعف للمتعلم وقصور في تفكيره باللغة الهدف، وما يترتب على ذلك من آثار على المتعلمين، ولا يتبين لهم ذلك إلا بعد فوات الأوان.

مجالات استخدامها:

- تختلف المجالات التي يرون أنها بحاجة إلى اللغة الوسيطة، ومن هذه المجالات:
- ترجمة مفردات الكتاب.
 - ترجمة التراكيب اللغوية (الجمل).
 - إعطاء التعليمات لنصوص الكتاب وتدريباته.

- ترجمة كامل نصوص الكتاب.
- ترجمة ذلك كله عند بعضهم.
- يستخدمها المدرس في الفصل، وإن لم تكن مثبتة في الكتاب.

استخدام اللغة الوسيطة في تعليم اللغة:

يختلف المؤلفون في استخدام اللغة الوسيطة؛ بين مؤيد لاستخدامها إما بتوسّع أو بصورة ضيّقة، وبين معارض لاستخدامها بإطلاق، ولكلّ من الفريقين مبرراته المعلنة والمباشرة أحياناً ومبرراته المخفية وغير المباشرة أحياناً أخرى.

أ - مبررات مستخدمي اللغة الوسيطة:

- يذكر هذا الفريق مجموعة من الأسباب التي تحملهم إلى استخدام اللغة الوسيطة في كتبهم التي أعدوها لغير أهلها، ومن المبررات:
- لتوضيح معنى المفردات أو التراكيب أو غيرهما.
 - لتقريب معنى المفردات أو التراكيب أو غيرهما.
 - لتوفير الوقت في بيان المعنى.
 - لتوفير الجهد في ذلك.
 - لتسهيل تعلّم اللغة وتعليمها لكل من الطالب والمعلّم.
 - لسرعة تعلّم اللغة وتعليمها لكل من الطالب والمعلّم.
 - لإراحة الطالب من بذل الجهد في التعلّم.
 - لإراحة المعلم من بذل الجهد في التدريس.

ب - مبررات مانعي استخدامها بإطلاق:

ويذكر هذا الفريق أيضا مجموعة من الأسباب التي تحملهم على تجنب استخدام اللغة الوسيطة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ لما لاستخدامها من آثار سيئة وسلبية على عملية التعلم وعلى النظرة للعربية في نظرهم. ومن مبررات تجنب استخدامها عند هذا الفريق:

- لتثبيت العربية في ذهن الدارسين.
- لصلاحيه الكتاب لمختلف اللغات والجنسيات.
- لتدريب الدارسين على بذل الجهد في اللغة الهدف.
- لتدريب الدارسين على التفكير باللغة الهدف.
- استخدامها يفقد الدارسين التركيز على اللغة الهدف.
- استخدامها يؤخر عملية التعليم، فما يُتعلّم سريعا دون تفكير يُفقد سريعا.
- استخدامها يعيق تعلم اللغة الهدف.
- يكتسب الأطفال لغتهم الأم دون ترجمة، وطالما أنهم استطاعوا أن يتعلموها دون ترجمة، ففي الإمكان فعل نفس الشيء عند تعلم لغة أجنبية.
- إذا استخدم الدارس اللغة الوسيطة مرّ عقله بعدة مراحل، وإذا لم يستخدمها يمرّ عقله بمرحلة واحدة، وينصبّ تفكيره على اللغة الهدف فقط.
- الآثار السلبية الناتجة عن استخدامها.

الغلو في استخدام اللغة الوسيطة:

كما سبق في مجالات استخدام اللغة الوسيطة هناك مجموعة من الكتاب يغفلون في استخدامها؛ فتراهم أحيانا يترجمون كل شيء أو أغلب الأشياء، مع عدم الحاجة إلى

الترجمة؛ لوجود وسيلة أخرى - مثل الصورة - ويكررون الترجمة كلما تكرر اللفظ العربي.

بل إن القارئ لبعض صفحات هذا النوع من الكتب يكاد يحار، ويصعب عليه تحديد أيّ اللغتين اللغة الهدف وأيهما اللغة الوسيطة، حيث تبدو الصفحة مقسمة إلى عمودين الأيمن للعربية والأيسر للوسيط، وإذا كان هناك صور فإنها تتوسط هذين العمودين.

ومن هنا تشعر بأن هذا النوع من الكتب كأنها معاجم ثنائية اللغة، كما تشعر بأن هذه الوسيطة وهي مجرد وسيلة في الأصل تتحول إلى هدف؛ حيث يتم التركيز عليها.

ومن الأمثلة على ذلك - والأمثلة كثيرة - برنامج... لتعليم اللغة العربية للإنجليزية، فتجد مثلاً على يمين الصفحة كلمة "تفاحة" وفي الوسط صورة لتفاحة، وفي اليسار ترجمة كلمة تفاحة إلى الإنجليزية... وهكذا. وفي هذا المقام لسائل أن يسأل، هل معنى كلمة "تفاحة" سيبقى بعيداً عن الصورة؟ إذا كان كذلك فلماذا وضعت الصورة؟ أو وسيلة أم حلية؟ قد تكون حلية وإخراجاً، وفي هذا مزيد من التكاليف التي لا معنى لها: إلا مجرد التشويق. صحيح أن دلالة الصورة ليست قطعية مائة بالمائة وهذا أمر طبعي فليس في هذا المجال قطعيات إلا القليل، وعليه فيكتفى بغلبة الظن.

ونحن في هذا المقام لا نقصد ما شاع في الأسواق مما يدّعي أنه لتعليم اللغة بثلاثة أيام، تلك الكتيبات التجارية التي هي أشبه بمعاجم ثنائية اللغة لبعض الألفاظ الشائعة في المواقف الشائعة حيث يذكر لفظ اللغة الهدف، وبمقابله ترجمته إلى اللغة الوسيطة أيضاً كانت، ومن أمثلة عناوين هذه الكتيبات: "تعلم الإنجليزية بثلاثة أيام"، و"تعلم الفرنسية بثلاثة أيام"... وهكذا.

وإن الناظر في عناوين بعض الكتب، من مثل: العربية للإنجليز، يتبادر إلى ذهنه ما يقتضيه أصول تعليم اللغات أحيانا من النظر في التقابل اللغوي بين اللغتين، اللغة الهدف، واللغة الأم للمستهدفين، ليبدأ الكتاب بما يتفق عليه وما هو مشترك ويؤجل غيره تسهيلاً للدارسين. كما أنه ينبغي دراسة مجتمع المستهدفين ليبدأ الكاتب بالمواقف اليومية الشائعة في مجتمعهم، وليلبّي حاجاتهم وأهدافهم؛ وذلك أدعى إلى معرفة اللغة وسرعة تعلمها.

ولكن - ويا للأسف - فإن كثيراً من كتب تعليم اللغات التي تغلو في استعمال اللغة الوسيطة لا نرى فيها أثراً لما سبق من نتائج التقابل اللغوي، بل إنّ المسألة ترجمة العربية إلى الإنجليزية، ومن ثم فإن الكتاب نفسه يمكن أن يعاد إخراجها إلى كثير من اللغات، وما على الكاتب إلا أن يغير اللغة الوسيطة مع ثبات اللغة الهدف.

بين تعليم العربية وتعليم غيرها من اللغات:

يكاد المرء يجزم بأن التوسع في استخدام اللغة الوسيطة في تعليم العربية، له نصيب الأسد بين اللغات، فكثير من الناس مرّ بتجربة تعلم لغة من اللغات دون استعمال

اللغة الوسيطة، ويرى ذلك مقبولاً، ولكن الأمر يختلف حين تكون اللغة الهدف هي العربية؛ فيرى من الصعوبة الاستغناء عن اللغة الوسيطة، فلماذا يتصور ذلك؟ في رأينا أن الأمر يعود إلى الانهزامية النفسية لدى العرب بعامة والتي سرت على لغتهم وكما كانت الانهزامية النفسية أكثر عمقا كانت النظرة إلى اللغة أقل، ولذا تجاوز استخدام اللغة الوسيطة في تعليم العرب القدر الذي يمكن أن يقبل.

واللغات الحية تُعَلَّم - إلا فيما ندر - بدون استخدام اللغة الوسيطة. وما يوجد في الأسواق منها مما أعد مع استخدام اللغة الوسيطة، فهو معدّ من قبل العرب أنفسهم، أو معد من قبل غيرهم لهدف تجاري بحت.

ونحن نميل إلى الرأي الذي يمنع استعمالها بإطلاق؛ حيث إنّ المبررات لذلك كثيرة، وهذا الاتجاه تأخذ به كثير من اللغات العالمية، بل يعتمده الخبراء في تعليم اللغات، والعربية ليست أقل شأنًا من غيرها، ويؤيده كثير من المختصين في هذا الفن، ونوصي بترك استخدام اللغة الوسيطة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وفي إعداد كتب تعليمها؛ لما في ذلك من فوائد جمّة تعود على اللغة العربية وعلى متعلّميها ومعلّميها.

وبهذا يصبح محتوى الكتاب صالحاً لدارسين مختلفي اللغات متبايني الجنسيات، ومبررات هذا الرأي كثيرة كما سبق، ويضاف إليها ما يلي:

- استخدام اللغة الوسيطة يقود إلى التوسع والعلو في استخدامها، ولذا فإنها تتحول عند بعضهم من مجرد وسيلة إلى غاية مقصودة بذاتها، حتى ولو كان في الموقف استغناء عنها.

- في تركها بعد عن مزاحمة اللغة الهدف.
- تسبب الإحباط للدارسين مع أنها لا تكلف المعد إلا قليلا من الجهد.
- في استخدامها ملمح إلى صعوبة اللغة الهدف، وأنها لا تتعلم إلا بواسطة لغة أخرى.
- الغلو في استعمالها يحولها من مجرد وسيلة توضع حيث الحاجة إلى هدف مراد بذاته، تثبت وإن لم يكن لها حاجة.
- الغلو في استخدامها يعيق عملية التعلم؛ حيث لا يفكر المتعلم باللغة الهدف.
- في استخدامها إجماء بأن الكاتب فكّر باللغة الوسيطة ثم ترجم إلى العربية.
- وأغلب لغة وسيطة تستخدم في تعليم العربية هي اللغة الإنجليزية، مع أن أغلب من يتعلم العربية ليسوا ممن لغتهم الإنجليزية، وما استخدمت إلا لشيوعها من ناحية، ولأن الكاتب يعرفها من ناحية أخرى.
- تعود اللغة الوسيطة المتعلم على الحاجة إليها دائما، وإن تكرر اللفظ في صفحات متعاقبة؛ لأنه لم يبذل الجهد في تعلمها.
- تجارب المعلمين في الفصول تعزز من ترك اللغة الوسيطة؛ حيث إن المعلم إذا سمح للطلاب بالترجمة أو ترجم لهم توسعوا في ذلك، وإذا منعهم بذلوا جهدهم وتوصلوا إلى المعرفة بجهدهم فثبتت اللغة في أذهانهم.
- بعض من يستخدمها في كتابه قد يكون هدفه التجارة أكثر من تعليم اللغة.
- الذين يقبلونها غالباً من غير المختصين، وما وقع فيها من المختصين إنما فعلوا ذلك لأنهم رأوا بعض من في السوق يطلب ذلك، فقدموا لهم ما يطلبونه لا ما ينبغي أن يقدم لهم.

ويُوصى بإيضاح المعنى وبيانه بغير اللغة الوسيطة من تقنيات التعليم؛ من صور وبرامج فعّالة، وإخراج يقود إلى سرعة التعلّم مع تشويق الدارسين للمادة العلمية، كما يوصى بعدم المبالغة في إراحة المتعلّم والمعلّم إراحة وقتية من خلال ترجمة العربية إلى لغته؛ لأنّ هذه الراحة الوقتية عاقبتها تعب في المستقبل، وإعاقة للعملية التعليمية الصحيحة التي تقود إلى التواصل اللغوي الصحيح والتفكير باللغة العربية وهي الهدف.

الثقافة في كتب تعليم اللغة

تحتل الثقافة مكانة هامة في تعليم اللغات الأجنبية وتعلّمها ، وتعتبر مكوناً أساسياً ومكماً مهماً لمحتوى المواد التعليمية في هذا الميدان؛ لذلك لا بدّ أن تندمج العناصر الثقافية للغة المستهدفة اندماجاً كاملاً في المادة التعليمية وفي جميع أوجه التعلّم ووسائله خاصّة الكتاب.

ولقد أثبتت الدراسات أن معظم الدارسين يعلمون أن المعلومات والمعارف الثقافية هدف أساسي من أهداف أي مادة تعليمية لتعلّم اللغة الأجنبية، كما يعلمون أيضاً أنها عامل مهم من عوامل النجاح في تعلم اللغة واستخدامها.

كما وجد أن الكثير من هؤلاء الدارسين يتوقّعون عندما يبدءون تعلّم اللغة أن يحصلوا على قدر معيّن من القدرة على توظيف الثقافة كمحتوى للغة بنفس القدر الذي يحصلون عليه من اللغة كوعاء للثقافة، كما يتوقعون أيضاً أنّهم سوف يدرسون أهل اللغة تماماً مثلما يدرسون اللغة، ولذلك قيل إن نجاح الشخص في التفاهم والاتصال والاندماج والتعامل مع أفراد الشعب، يعتمد على الحصيلة الثقافية التي تعلمها على حدّ سواء.

إنّ اللغة هي وعاء الثقافة، وليس من اليسير تعلم لغة ما دون التعرض لثقافة أصحابها، (قيمهم واتجاهاتهم وأنماط معيشتهم وعقائدهم). والثقافة العربية بعد نزول القرآن الكريم بلغة العرب صارت إسلامية، وأصبحت اللغة العربية لغة تعبدية يفرضها

الدين الإسلامي أينما حل، ويحملها معه حيثما انتشر، والعربية هي لغة الثقافة الإسلامية بلا منازع.

إنّ بين الشعوب الإسلامية وحدة وروابط قوية ما دام في العربية قرآن لا يختلف في نطق حرف واحد منه اثنان. وإنّ كتاب تعليم اللغة لا بدّ له أن يحقق أكبر قدر من حاجات الدارسين الذين يستخدمون هذه الكتب على اكتساب المهارات اللغوية المنشودة، وعلى معرفة الجوانب اللغوية التي يريدون الإلمام بها، وعلى فهم الثقافة التي يتعلمون لغتها.

وإذا كانت اللغة من أقوى روابط المجتمع الواحد فهي من أكثر الوسائل قدرة على نقل ثقافتهم إلى المجتمع العالمي كلّ؛ وهنا تبرز القيمة الكبيرة لما تبذله الشعوب في سبيل تعليم لغاتها لأبناء غيرهم من الشعوب، وهنا أيضا تكمن الدوافع الحقيقية وراء استنهاض الهمم والبذل والجهود نحو تأليف كتب لتعليم العربية في السنوات الأخيرة، إنّ الأمر ليس مجرد حرص على تدريب الآخرين على نطق أصوات العربية، أو حفظ كلماتها أو تعرف تراكيبها. إنّ أبعد من ذلك وأعمق. إنّ كتابا يؤلف لتعليم العربية لن يكون مجرد وسيلة لتنمية مهاراتها أو إتقان استعمالها وإنما هو ناقل لتاريخ أمة عريقة التراث، ومعبر عن حضارة شعب متميز الملامح، ترتبط لغته بأعز ما لديه، وأعلى ما عنده إنّها لسان عقيدته ولغة كتابه المبين.

إنّ ثقافة اللغة العربية التي ينبغي أن تحويها اللغة هي الثقافة الإسلامية، ففي دراسة أعدّها الدكتور محمد عمارة - رحمه الله - عن الأسباب الأساسية لتعلم العربية،

كان الدافع الأكبر ما بين ٨٦٪ و ٩٨٪ هو تعلم الإسلام والاستزادة من معرفة الحضارة الإسلامية، في حين كانت النسبة الثانية ترتيباً للإجابة بالرغبة في معرفة حضارة العرب، والاستزادة من ثقافتهم، للمساعدة في طلب وظيفة، أو طلباً لمكانة اجتماعية، بمعرفة لغة عريقة. أو غير ذلك. وبناء على ذلك، فإن ثقافة معلّم اللغة العربية لغير الناطقين بها يجب أن تبنى على ما به يتحقق تعميق المفهوم اللغوي، وتنمية المهارات اللغوية لدى الدارسين، من أجل تعميق المفهوم الديني لديهم على أسس سليمة.^٩

أنواع الراغبين في دراسة اللغة العربية

غير مسلمين	مسلمون وغير مسلمين	مسلمون
<ul style="list-style-type: none"> ○ لمعدّ الكتاب أهدافه. ○ تكون بابا دعويًا. ○ أدعى لتعلم اللغة. ○ يخفف من الجرعات الثقافية. ○ ويكتفى بالملازم وما يأتي به السياق. ○ لا يؤتى بما يصادم أساسيات الدين. ○ تعرض بطريقة غير مباشرة. ○ لا ينبغي المبالغة في مجاملة الدارسين. ○ لا ينبغي ترك الثقافة بدعوى الحيادية. ○ صاحب الحاجة لا يفرض على الآخرين الطريقة. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ مع الثقافة الإسلامية. ○ يغلب جانب المسلم. ○ تكون بابا دعويًا. ○ أدعى لتعلم اللغة. ○ قد يميل العرض إلى طريقة غير مباشرة. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ يريدون الثقافة الإسلامية. ○ يقبلونها. ○ دافع لهم قوي. ○ عرض الثقافة بصورة مباشرة وغير مباشرة.

(٩) - د. خليل أحمد عمارة، "الإعداد الثقافي لمعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها"، ندوة تطوير برامج إعداد معلمي

اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الخرطوم، ص ٨٠ - ٩٥

مراحل إعداد الكتاب

- المرحلة التحضيرية.
- مرحلة تخطيط خريطة العمل.
- مرحلة جمع النصوص الخاصة وأنماط التدريبات.
- مرحلة تعبئة خريطة العمل الأولية (مسودة).
- مرحلة الكتابة الفعلية (تبيض).
- مرحلة المراجعة الشاملة.
- مرحلة طباعة الكتاب.
- مرحلة تجريب الكتاب.
- مرحلة تعديله بعد التجريب.
- مرحلة تطوير الكتاب، وهي مستمرة كلما اقتضت الحال.

المرحلة التحضيرية لإعداد الكتاب:

وهي مرحلة أساسية، تمدّ المعلم بأداة الإعداد من الجوانب النظرية والأمور التطبيقية من كتب أعدت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتتيح له مقارنة ما كتب من أبحاث نظرية حول أصول إعداد الكتب لغير الناطقين باللغة، وكيف يقدم كل عنصر وكل مهارة، وكيف يتم التكامل بينها، ويقارن كل هذا بما عمل فعلاً وهل يتمشى معه أم لا، ويلاحظ أيضاً الاختلاف بين المؤلفين في طرق معالجتها وفي تقديمهم اللغة لغير أهلها، ويستطيع بعد ذلك أن يتبين ما يمتاز به كل مؤلف، وكيف يبني هو كتبه محققاً ما

توصل إليه غيره من إيجابيات، ومجتنباً ما وقعوا فيه من سلبيات، ويكون في هذه المرحلة ابتداءً من حيث انتهى الآخرون.

وهذه المرحلة تمدّ المعدّ بأداة تمكّنه من الدخول في مرحلة الإعداد الفعلي وقد تشبع بما يعينه على حسن بناء مادته اللغوية، وكيف يعالج القضايا المختلفة بتسلسل وانسيابية.

ويمكن تقسيم هذه المرحلة إلى قسمين:

- ١ - تطوير ذات المؤلف في ميدان التأليف.
- ٢ - دراسة خصائص الدارسين وبيئتهم.

أولاً: تطوير الذات:

وهنا ينبغي للكاتب أن يجري بعض الدراسات الأساسية في هذه المرحلة، ويقصد بالدراسات الأساسية هنا، ما يجريه المؤلف أو يستعين به من دراسات سابقة على تأليف الكتاب تساعده في إعداده على أسس علمية وليس مجرد آراء خاصة وتصورات ذاتية. ومن هذه الدراسات:

الاطلاع على كتب علم اللغة والدراسات اللغوية وأبحاثها.



الاطلاع على كتب علم اللغة التطبيقي وأبحاثها.



الاطلاع على كتب إعداد مواد اللغة لغير الناطقين بها وأبحاثها.



الاطلاع على كتب تعليم اللغة لغير الناطقين بها.



الاطلاع على كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وتحليلها وتقييمها.



المرور بالتجربة الفعلية في إعداد كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.



المراجعات المستمرة بعد تطبيق الكتب وتعليمها في البيئة التي أعدت لها.



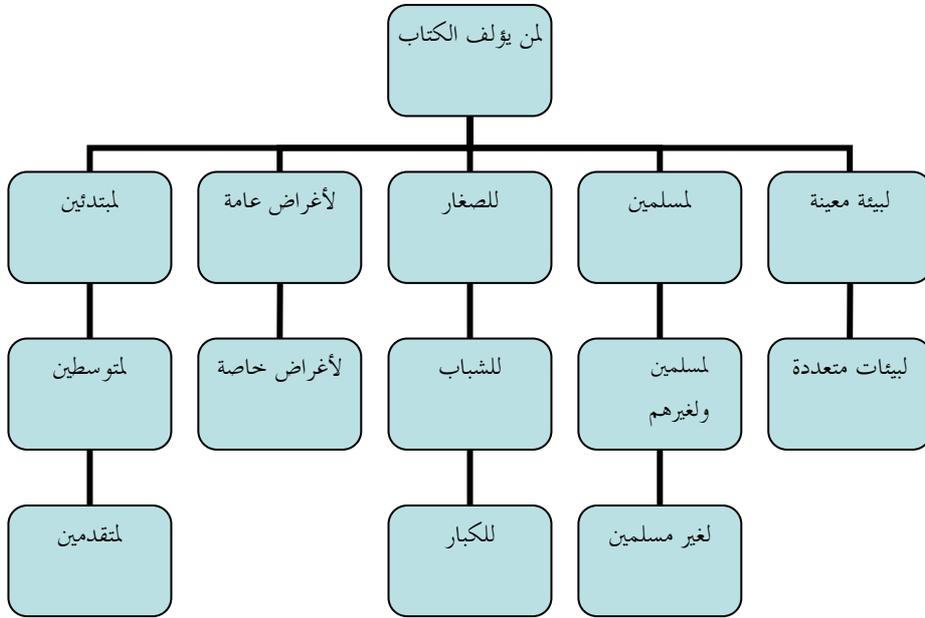
وبعد هذا كله سيصبح مختصا، وقادرا على الدخول في مرحلة إعداد الكتاب.

ثانيا: دراسة خصائص الدارسين ومجتمعهم:

دراسة خصائص الدارسين والجوانب النفسية المختلفة عندهم (مثل اتجاهاتهم نحو تعلم اللغة العربية، دوافعهم من ذلك، مشكلاتهم فيها، ميولهم نحو الموضوعات المختارة للكتاب، قدراتهم اللغوية... إلخ).

وكذلك دراسة خصائص المجتمع الذي سيجري تدريس الكتاب فيه، وإلى أي مدى تساعد ظروفه على تعلم اللغة العربية.

- هل هو مجتمع عربي؟
 هل هو مجتمع أجنبي؟
 هل هو مجتمع مسلم غير عربي؟
 هل هو مجتمع ثنائي اللغة تسود فيه العربية ولغة أخرى؟
 هل هو مجتمع مفتوح يتيح الفرصة للاختلاط بجنسيات مختلفة من بينها العرب؟ وما إمكانيات ذلك؟
 إلى غير ذلك من أمور تتعلق بالبيئة التي سيدرس فيها الكتاب^{١٠}.



(١٠) - د. محمود الناقة و د. رشدي طعيمة، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إعداده

تحليله تقويمه، ص ١٣٥-١٣٦

مصاحبات كتاب الطالب

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

كتاب / كتب التمرينات:

وهذا الكتاب عبارة عن مجموعة من التمارين المتدرجة التي تختص كل مجموعة منها بدرس أو قسم معيّن من دروس المادة الأساسية أو أقسامها، وتهدف هذه التمارين إلى إعطاء التلاميذ مزيداً من التدريب على استعمال مفردات الدرس وتراكيبه اللغوية، وتعزيز مفردات الدروس السابقة وتراكيبها اللغوية. ويقوم الطالب عادة بالإجابة عن هذه التمارين في البيت، والتأكد من صحة إجاباتهم في الصف مع المدرس أو بمقارنة إجاباتهم مع الإجابات الصحيحة الموجودة في كتاب التمارين التحريرية ذاته. وبعض الكتب والسلاسل تدمج كتاب التدريبات مع كتاب الطالب؛ لتصبح كتاباً واحداً، كما هو الشأن في "العربية بين يديك".

المواد السمعية:

وقد تكون أشرطة سمعية أو قرصاً مدججاً، يستمع إليه الطلاب ويحاكونه، ويدرب الطلاب على سماعها والتحدث بها. ومن أفضل الوسائل التي تعين على تحقيق ذلك التمارين الصوتية التي تستخدم في مختبر اللغة أو في الصف أو البيت باستعمال مسجل اعتيادي. وتتخذ هذه التمارين الصوتية تمارين المادة الأساسية منطلقاً لها ثم تضيف إليها تمارين متنوعة تشتمل على مفردات الدرس وتراكيبه اللغوية.

والفرق بين كتاب التمارين الصوتية وكتاب التمارين التحريرية يكمن في طبيعة التمارين الصوتية، إذ إنَّ بعض أنواع التمارين لا تصلح للاستعمال في مختبر اللغة أو بواسطة المسجل، ومن هذا الضرب تمارين الترجمة أو ملء الفراغ أو المطابقة. وقد يستعمل كتاب التمارين الصوتية المدرس وحده أو المدرس والطلاب طبقاً للطريقة التي يتبعها الكتاب.^{١١}

على أن تؤخذ مادة التسجيلات من مادة الكتاب أو ما يأتي في كتاب التطبيقات وعلى أن يتوافر لهذه التسجيلات فنيون في معامل اللغات وأيضاً ناطقون ممن تتميز أصواتهم بالجودة والدقة. ويحسن استعمالها في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها خاصة في المراحل الأولى منه.

(١١) - السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها ، الجزء الثاني ، ص ٧١-١٠٨

المواد السمعية البصرية:

وقد تكون بطاقات من صور وكلمات وألعاب، وقد تكون قرصا مدججا لعرض

المادة وسماعها:

- عرضا ثابتا.
- عرضا متحركا.
- عرضا تفاعليا.
- عرضا دراميا حيا.

مرشد المعلم / كتاب المعلم / دليل المعلم:

نحن نعلم أن الكتاب الأساسي قد يستخدم في شكل تعليمي نظامي (فصول)، وقد يستخدم في تعلم ذاتي وحر... إلخ، كما نعلم أنه قد يستخدمه معلم من أبناء العربية، وقد يستخدمه معلم للغة العربية ليس من أبنائها، وفي كل الأحوال ينبغي أن يرافق الكتاب دليل للمعلم، وينبغي أن يحتوي الدليل على الأساسيات الضرورية للمعلم وما ينبغي أن يلم به من الجانب النظري.^{١٢}

وَمَا يَشْتَمِلُ عَلَيْهِ كِتَابُ الْمَعْلَمِ:

- توجيهات عامة للمعلم فيما يخص تعليم اللغة لغير الناطقين بها.
- توجيهات عامة في إدارة الصف.
- تزويد المعلم بكيفية عرض الدروس وتقديمها.

(١٢) - د. محمود كامل الناقة، " خطة مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها " وقائع

ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص ٢٧٣

- تزويد المعلم بكيفية إجراء التدريبات على اختلاف أنواعها.
- نصوص فهم المسموع.
- حل التدريبات.
- اقتراح أنشطة إضافية.
- صورة مصغرة لكتاب الطالب.

إن معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها إما أن يكون من أبناء لغة الضاد أو من غيرهم. وفي كلتا الحالتين يكون لمرشد المعلم دور هام وفائدة لا غنى عنها. فالمعلم غير المؤهل تأهيلاً تربوياً ولغوياً كاملاً سواء أكان عربياً أم غير عربي بحاجة لمرشد المعلم ليستفيد من الأساليب المختلفة الخاصة بتدريس الأصوات والمفردات والتراكيب اللغوية وغيرها. كما أن معلم العربية غير المتمكن منها والذي يلقي صعوبة في تكوين الجمل اللازمة لطلابه ؛ يجد في مرشد المعلم ما يعينه على تقديم الدرس للطلاب ويحسن من مهاراته اللغوية. ^{١٣}

المعجم:

وهو معجم يرافق الكتاب ويتضمن مجموعة من المفردات الأساسية المناسبة لكي تكون رصيذاً لغوياً يلم به المتعلم ؛ ليعينه أولاً على دراسة الكتاب بشكل أعمق وأوسع، ويعينه ثانياً على تنمية ثروته اللغوية. ويمكن أن يكون منطلق هذا المعجم من الكتاب فتقدم معانيها المترادفة والتي لم يقدمها الكتاب هذا من جانب، ومن جانب آخر يقدم المعجم المفردات التي تنتمي إلى أسرة واحدة منبثقة من الكتاب مثل كلمة (أب)، (أم) ويقدم المعجم كلمتي والد ووالدة ، ثم نرى الكلمات التي

(١٣) - السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها ، الجزء الثاني ، ص ٧١-١٠٨

تنتمي إلى هذا المجال ولم يقدمها الكتاب لنضعها في المعجم مثل عم وعممة، وخال وخالة... إلخ. ومن أمثال ذلك مفردات الزمن والألوان والأطعمة وأدواتها، والجسم، والحيوانات والنباتات والمدرسة، ويمكن أن يأخذ شكلاً منطقياً متدرجاً، وهو يحتاج إلى مجموعة من خبراء المعاجم لإعداده في ضوء مادة الكتاب وما ترى إضافته.^{١٤}

ويأبجاذ هذاه بعض سمات الكتاب الجيد:

- إخراج الكتاب مناسب ومشجع على استخدامه.
- المادة التعليمية تناسب عمر الدارسين.
- عدد الدروس مناسب للمدة الزمنية المقترحة.
- الدرس الواحد مناسب للزمن المحدد له.
- لغة الكتاب العربية الفصحى الصحيحة.
- لا يستخدم الكتاب اللغة الوسيطة.
- صور الكتاب مناسبة لما وضعت له.
- تبني الكتاب لمبدأ التدرج والالتزام به في شتى أجزائه ونصوصه وتدريباته.
- يعالج الكتاب العناصر والمهارات اللغوية كلها بصورة متكاملة.
- يهتم الكتاب بالأصوات العربية والتدريب عليها.
- يهتم الكتاب بالمفردات، ويعرضها بتدرج مقبول.

(١٤) - د. محمود كامل الناقية، " خطة مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها " وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص ٢٧٧

- يهتم الكتاب بالتراكيب، ويعرضها بتدرج مقبول.
- يهتم الكتاب بمهارة الاستماع، وتعرض بصورة متدرجة.
- يهتم الكتاب بمهارة الكلام، وتعرض بصورة متدرجة.
- يهتم الكتاب بمهارة القراءة، ويعرضها بصورة مناسبة ومتدرجة.
- يهتم الكتاب بمهارة الكتابة، ويعرضها بصورة مناسبة ومتدرجة.
- يقدم الكتاب الثقافة العربية والإسلامية بصورة مناسبة.
- عدد التدريبات في الكتاب مناسب.
- نصوصه متنوعة: حوارية، قطع قرائية...
- يشتمل الكتاب على عددٍ كافٍ من اختبارات التحصيل.
- له مصاحبات مساعدة على تعلم اللغة.
- يتحقق التكامل بين المواد التعليمية المصاحبة.
- يعين كتابُ المعلم المعلمَ على رسم الخطة اليومية والفصلية.

تقويم كتب تعليم اللغة وتحليلها

أصبح التقويم مصاحبا لأيّ برنامج تربوي منذ وضعه في صورة مكتوبة إلى تجربته وتطبيقه ميدانيا، وأيّ برنامج يخلو من التقويم ولو في خطوة من خطوات تنفيذه فهو برنامج قاصر، بل إنّه فقد أهمّ مقوّمات صلاحه وعوامل نجاحه. وبالتقويم نعرف مدى تحقيق الأهداف التربوية لبرنامج ما.

استمارة تقويم كتاب تعليم اللغة لغير الناطقين بها

اسم الكتاب: المستوى:

أولا: أحكام عامة:

م	البنود	درجات التقويم					
		٦	٥	٤	٣	٢	١
١	حجم الكتاب مناسب.						
٢	عدد صفحات الكتاب مناسب للمستوى.						
٣	عدد الدروس مناسب للمدة الزمنية المقترحة.						
٤	إخراج الكتاب مناسب ومشجع على استخدامه.						
٥	حجم حروف الكتاب مناسب للمستوى.						
٦	المادة التعليمية تناسب عمر الدارسين.						
٧	الدرس الواحد مناسب للزمن المحدد له.						
٨	لغة الكتاب العربية الفصحى.						
٩	تراعي لغة الكتاب مراحل نمو الطالب.						
١٠	يخلو الكتاب من الأخطاء الطباعية.						
١١	يخلو الكتاب من الأخطاء اللغوية.						
١٢	يخلو الكتاب من الأخطاء الثقافية.						
١٣	يخلو الكتاب من الأخطاء العلمية.						
١٤	يخلو الكتاب من اللغة الوسيطة.						

إضاءات

درجات التقويم						البنود	م
+	◀	-					
٦	٥	٤	٣	٢	١		
						تلتزم نصوص الكتاب بعلامات الترقيم.	١٥
						تنضح في الكتاب طريقة التدريس التي يتبناها المؤلف.	١٦
						ضبط الكلمات في الشكل مناسب للمرحلة وللدروس.	١٧
						الكلمات مضبوطة بالشكل في جميع الكتاب.	١٨
						يشتمل الكتاب على مقدمة تساعد على فهم فلسفته وطريقته.	١٩
						يوضح عنوان / مقدمة الكتاب فئة المتعلمين العمرية.	٢٠
						يوضح عنوان / مقدمة الكتاب مستوى المتعلمين اللغوي.	٢١
						يشتمل الكتاب على فهارس وملاحق تساعد على استخدامه.	٢٢
						يشتمل الكتاب على قائمة بالمفردات الجديدة.	٢٣
						يشتمل الكتاب على قائمة بالتركيب الجديدة.	٢٤
						عناوين الكتاب الداخلية والفرعية تساعد على فهمه.	٢٥
						يستخدم الكتاب وسائل تعليمية مناسبة.	٢٦
						صور الكتاب مناسبة لما وضعت له.	٢٧
						تتسم الصور بالوضوح والبساطة.	٢٨
						تتسم الصور بالتشويق والجمال.	٢٩
						ترتبط الصور بشكل مباشر بالهدف منها.	٣٠
						تناسب الصور مستوى الطلاب من حيث حجمها وعدد عناصرها	٣١
						الصور متفقة مع القيم الإسلامية.	٣٢
						يخدم المؤلف المدرس في تقديم المادة التعليمية من نصوص وتدرجات.	٣٣
						يجرص الكتاب على تكامل عناصر الوحدة الدراسية.	٣٤
						يراعي الكتاب خصائص الفئة المستهدفة من الطلاب.	٣٥
						يتحقق التكامل بين المواد التعليمية المصاحبة.	٣٦
						هناك توازن بين وحدات المقرر.	٣٧

إضاءات

درجات التقويم						البنود	م
+	◀	-					
٦	٥	٤	٣	٢	١		
						كثافة محتوى كل صفحة مناسب.	٣٨
						تخلو تدريبات الكتاب من الحشو.	٣٩
						يركز الكتاب على تعليم اللغة لا على تحليلها ووصفها.	٤٠
						صعوبة الكتاب بالنسبة للكتاب السابق في السلسلة.	٤١
						سهولة الكتاب بالنسبة للكتاب اللاحق في السلسلة.	٤٢
						يعدّ الكتاب تطوراً طبيعياً لما سبقه من كتب السلسلة.	٤٣
						هناك تكامل بين كتاب الطالب والكتب المصاحبة له.	٤٤

ثانياً: معالجة الأصوات:

درجات التقويم						البنود	م
٦	٥	٤	٣	٢	١		
						يعالج الكتاب الأصوات بصورة جيدة.	٤٥
						يعالج الكتاب جميع الأصوات الصعبة.	٤٦
						يعالج الكتاب الأصوات بصورة متدرجة.	٤٧
						تساعد معالجتها على تمييزها والتعرف عليها.	٤٨
						تساعد معالجتها على نطقها وأدائها.	٤٩
						يتم في الكتاب التعرف على المد والحركة والتمييز بينهما.	٥٠

ثالثاً: معالجة المفردات:

درجات التقويم						البنود	م
٦	٥	٤	٣	٢	١		
						عدد المفردات الجديدة في الدرس الواحد مناسب.	٥١
						يتم التدريب على المفردات الجديدة وتثبيت معناها بصورة جيدة.	٥٢

إضاءات

درجات التقويم						البنود	م
٦	٥	٤	٣	٢	١		
						يتم عرض المفردات بتدرج مقبول.	٥٣
						يتم تعزيز المفردات السابقة بدرجة كافية.	٥٤
						يتم عرض المفردات الجديدة بتراكيب معروفة.	٥٥
						يتم التعريف بالمفردات الجديدة بوسائل تحقق الهدف.	٥٦
						تختار المفردات في الموضوع الواحد بناء على الشبوع.	٥٧

رابعاً: معالجة التراكيب:

درجات التقويم						البنود	م
٦	٥	٤	٣	٢	١		
						يتم تقديم التراكيب بناء على مبدأ الشبوع.	٥٨
						عدد التراكيب الجديدة في الدرس الواحد مناسب.	٥٩
						يتم عرض التراكيب بتدرج مقبول.	٦٠
						يتم التدريب على التراكيب بصورة كافية.	٦١
						تقدم التراكيب الجديدة بمفردات معروفة.	٦٢
						يتم تعزيز التراكيب السابقة بدرجة كافية.	٦٣
						يتم التدريب على التراكيب وظيفياً في أوائل الدروس.	٦٤
						يقدم النحو نظرياً بمرحلة مناسبة.	٦٥
						يغطي الكتاب القواعد والتراكيب اللغوية الأساسية المناسبة للمستوى.	٦٦

إضافات

خامسا: معالجة المهارات بصفة عامة:

م	البنود	درجات التقويم					
		٦	٥	٤	٣	٢	١
٦٧	يعالج الكتاب المهارات اللغوية كلها.						
٦٨	يعالج الكتاب المهارات اللغوية بصورة متكاملة دون الفصل بينها.						
٦٩	يعالج الكتاب المهارات اللغوية مفصولة عن بعضها دون التكامل.						
٧٠	يعالج الكتاب كل مهارة على حدة مع التكامل بينها.						
٧١	يقدم الكتاب مهارة واحدة في الوقت الواحد.						
٧٢	يبدأ الكتاب بمهارة الاستماع.						
٧٣	يبدأ الكتاب بمهارة القراءة.						
٧٤	يركز الكتاب على مهارة الاستماع.						
٧٥	يركز الكتاب على مهارة القراءة.						
٧٦	ينص الكتاب على المهارة التي يركز عليها عامة.						
٧٧	ينص الكتاب على المهارة التي يركز عليها في الدرس الواحد.						

سادسا: معالجة الاستماع:

م	البنود	درجات التقويم					
		٦	٥	٤	٣	٢	١
٧٨	يهتم الكتاب بمهارة الاستماع.						
٧٩	تم معالجة الاستماع بصورة متدرجة.						
٨٠	يدرّب الطالب على فهم المسموع من المعلم والشريط.						
٨١	عدد النصوص المسموعة في كل وحدة مناسب.						
٨٢	طبيعة النصوص المسموعة في كل وحدة مناسبة.						
٨٣	عدد التمارين المصاحبة لكل نص مسموع كاف ومناسب.						

إضاءات

سابعاً: معالجة الكلام:

درجات التقويم						البنود	م
٦	٥	٤	٣	٢	١		
						يهتم الكتاب بمهارة الكلام.	٨٤
						تتم معالجة الكلام بصورة متدرجة.	٨٥
						يتم التدريب عليها من خلال حوارات طبيعية.	٨٦
						يتم التدريب عليها من خلال جمل متفرقة يرددها الطالب.	٨٧
						يتم التدريب على صحة نطق الأصوات والكلمات.	٨٨
						يتم التدريب على التعبير عن الموضوعات التي مرت بالطالب.	٨٩
						يتم التدريب على التعبير عن موضوعات جديدة.	٩٠
						نوع التمارين على مهارة الكلام مناسب.	٩١
						عدد التمارين على مهارة الكلام كاف.	٩٢

ثامناً: معالجة القراءة:

درجات التقويم						البنود	م
٦	٥	٤	٣	٢	١		
						يهتم الكتاب بالقراءة.	٩٣
						يتم معالجة القراءة بصورة مناسبة.	٩٤
						يتم معالجة القراءة بصورة متدرجة.	٩٥
						عدد النصوص المقروءة في كل وحدة مناسب.	٩٦
						طبيعة النصوص المقروءة في كل وحدة مناسبة.	٩٧
						عدد التمارين المصاحبة لكل نص مقروء كاف ومناسب.	٩٨
						التدريب على القراءة لا يشتمل على مفردات جديدة.	٩٩
						التدريب على القراءة لا يشتمل على تراكيب جديدة.	١٠٠
						تمكن الطالب من الربط بين المعنى المناسب والرمز (الحرف) الكتابي.	١٠١
						تمكن الطالب من التعرف إلى معاني الكلمات من خلال السياقات.	١٠٢
						تمكن الطالب من معرفة دلالات علامات الترقيم.	١٠٣

تاسعا: معالجة الكتابة:

م	البنود	درجات التقييم					
		٦	٥	٤	٣	٢	١
١٠٤	يهتم الكتاب بمهارة الكتابة.						
١٠٥	يدرّب الكتاب على ما قبل الكتابة.						
١٠٦	يدرّب الكتاب على الكتابة الآلية.						
١٠٧	يدرّب الكتاب على الكتابة الإبداعية.						
١٠٨	تبدأ تدريبات الكتابة بالآلية.						
١٠٩	يتم التدريب على الكتابة الإبداعية بمرحلة مناسبة.						
١١٠	يتم التدريب على كتابة الحروف العربية وإدراك العلاقة بين شكل الحرف وصوته.						
١١١	يتم التدريب على كتابة الحروف العربية متصلة في مواقعها المختلفة.						
١١٢	عدد التمارين على مهارة الكتابة كاف.						
١١٣	نوع التمارين على مهارة الكتابة مناسب.						

عاشرا: معالجة الأمور الثقافية:

م	البنود	درجات التقييم					
		٦	٥	٤	٣	٢	١
١١٤	يقدم الكتاب الثقافة العربية والإسلامية بصورة مناسبة.						
١١٥	يحتوي الكتاب على نصوص متعددة من الكتاب والسنة.						
١١٦	ملاءمة المحتوى الثقافي لعمر الدارسين.						
١١٧	ملاءمة المحتوى الثقافي لمستوى الدارسين التعليمي.						
١١٨	ملاءمة المحتوى الثقافي لمستوى الدارسين اللغوي.						
١١٩	المحتوى الثقافي يلبي حاجات الدارسين.						
١٢٠	يسهم الكتاب في تحقيق فهم الإسلام.						
١٢١	يحلل الكتاب من المخالفات الثقافية والإسلامية.						

إضاءات

						المحتوى ثري بالمفردات الإسلامية الشائعة.	١٢٢
						نصوص الكتاب تتفق وتتكامل مع مفاهيم الثقافة الإسلامية.	١٢٣
						مدى تنوع المحتوى الثقافي.	١٢٤
						يهتم الكتاب بعرض نماذج حقيقية من الثقافة الإسلامية.	١٢٥
						يهتم الكتاب بعرض نماذج حقيقية من الحضارة الإسلامية.	١٢٦
						يخرج الدارس للكتاب بانطباع إيجابي عن الثقافة الإسلامية.	١٢٧

حادي عشر: نصوص الكتاب:

م	البنود	درجات التقويم					
		١	٢	٣	٤	٥	٦
١٢٨	تشجيع في الكتاب النصوص الحوارية.						
١٢٩	يبدأ الكتاب بعرض النصوص القرائية بمرحلة مناسبة.						
١٣٠	طول الحوارات والنصوص السردية مناسب للمرحلة وللدرس.						
١٣١	حوارات الكتاب مأخوذة من المواقف اليومية الشائعة.						
١٣٢	حوارات الكتاب واقعية.						
١٣٣	نصوص الكتاب مصطنعة.						
١٣٤	يشجع في الكتاب النصوص الأصلية.						
١٣٥	ترتبط النصوص في الكتاب باهتمامات المتعلم وخبراته.						
١٣٦	تحرص نصوص الكتاب على تربية القيم الإسلامية.						
١٣٧	تتصف نصوص الكتاب بالجاذبية والتشويق.						
١٣٨	المعلومات التي تضمنتها نصوص الكتاب صحيحة ودقيقة.						

ثاني عشر: الأنشطة والتدريبات والتقويم:

م	البنود	درجات التقويم					
		١	٢	٣	٤	٥	٦
١٣٩	عدد التدريبات في الكتاب مناسبة.						

إضاءات

درجات التقويم							البنود	م
٦	٥	٤	٣	٢	١			
							عدد التدريبات في كل درس مناسب.	١٤٠
							تشجيع في الكتاب التدريبات النمطية.	١٤١
							تشجيع في الكتاب التدريبات الاتصالية.	١٤٢
							تشجيع في الكتاب تدريبات المعنى.	١٤٣
							يبدأ الكتاب بتدريبات الأنماط.	١٤٤
							تناسب الأنشطة والتدريبات عمر الطالب.	١٤٥
							تعليمات التدريبات مناسبة لمستوى الطالب.	١٤٦
							يقدم الكتاب إرشادات واضحة وكافية لتأدية النشاط.	١٤٧
							يتم إعطاء أمثلة لتأدية التدريبات.	١٤٨
							تتسم الأنشطة بالتنوع والتجديد.	١٤٩
							التدريبات الاتصالية متعددة.	١٥٠
							بشتمل الكتاب على عدد كافٍ من اختبارات التحصيل.	١٥١
							تتضمن الاختبارات على مواد خارج ما درسه الطالب.	١٥٢
							تعزز وحدة المراجعة المهارات اللغوية في الوحدة السابقة.	١٥٣
							تقود النشاطات المقترحة إلى تحقيق المهارات اللغوية.	١٥٤
							يقدم الكتاب أساليب تقويم متنوعة.	١٥٥

ثالث عشر: كتاب المعلم:

درجات التقويم							البنود	م
٦	٥	٤	٣	٢	١			
							يقدم كتاب المعلم معلومات كافية حول الأهداف و المحتوى.	١٥٦
							يعين كتاب المعلم المعلم على رسم الخطة اليومية و الفصلية.	١٥٧
							يتصف كتاب المعلم بسهولة الاستخدام (غير معقد).	١٥٨
							يقدم كتاب المعلم توجيهات واضحة تساعد على تطبيق الأنشطة.	١٥٩
							يزود كتاب المعلم المعلم باقتراحات لإثراء الأنشطة.	١٦٠

الباب الثالث

- طرق تعليم اللغات الأجنبية
- التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء
- اختبارات اللغة
- الوسائل وتقنيات التعليم
- الألعاب اللغوية

طرق تعليم اللغات الأجنبية

ما الفرق بين طرق التدريس وأساليب التدريس ؟

الطرق : خطط عامة لاختيار المادة وتنظيمها وعرضها.

الأساليب : الخطوات والإجراءات التي تتم في الصف للدرس المعين.

إذن المقصود بطريقة التعليم الخطة الشاملة التي يستعين بها المدرس، لتحقيق الأهداف المطلوبة من تعلم اللغة. وتتضمن الطريقة ما يتبعه المدرس من أساليب، وإجراءات، وما يستخدمه من مادة تعليمية، ووسائل معينة.

وهناك- اليوم- كثير من الطرق، التي تُعَلِّمُ بها اللغات الأجنبية، وليس من بين تلك الطرق، طريقة مثلى، تلائم كل الطلاب والبيئات والأهداف والظروف، إذ لكل طريقة من طرق تعليم اللغات مزايا، وأوجه قصور. وعلى المدرس أن يقوم بدراسة تلك الطرق، والتمعن فيها، واختيار ما يناسب الموقف التعليمي، الذي يجد نفسه فيه.

ومن أهم طرق تعليم اللغات الأجنبية ما يلي:

أ- طريقة القواعد والترجمة.

ب- الطريقة المباشرة.

ج- الطريقة السمعية الشفهية.

د - الطريقة التواصلية.

هـ - الطريقة الانتقائية.

طريقة القواعد والترجمة

وهي من أقدم الطرق التي استخدمت في تعليم اللغات الأجنبية، وما زالت تستخدم في عدد من بلاد العالم. تجعل هذه الطريقة هدفها الأول تدريس قواعد اللغة الأجنبية، ودفع الطالب إلى حفظها واستظهارها، ويتم تعليم اللغة عن طريق الترجمة بين اللغتين: الأم والأجنبية، وتهتم هذه الطريقة بتنمية مهارتي القراءة والكتابة في اللغة الأجنبية. ومما يؤخذ على طريقة القواعد والترجمة: إهمالها لمهارتي الاستماع والكلام وهما أساس اللغة، كما أن كثرة اللجوء إلى الترجمة، يقلل من فرص عرض اللغة الأجنبية للطلاب، أضف إلى ذلك أن المبالغة في تدريس قواعد اللغة الأجنبية وتحليلها يحرم الطلاب من تلقي اللغة ذاتها؛ فكثيراً ما يلجأ المعلم الذي يستخدم هذه الطريقة إلى التحليل النحوي لجمل اللغة المنشودة ويطلب من طلابه القيام بهذا التحليل.

واهتمامها بالتعليم عن اللغة المنشودة أكثر من اهتمامها بتعليم اللغة ذاتها. تستخدم هذه الطريقة اللغة الأم للمتعلم كوسيلة رئيسية لتعليم اللغة المنشودة. وبعبارة أخرى تستخدم هذه الطريقة الترجمة كأسلوب رئيسي في التدريس.

أهم ملاحظاتها:

- تهتم بالقراءة والقواعد النحوية على حساب مهارتي الاستماع والكلام.
- تُهمل عنصر الأصوات.
- تستخدم لغة وسيطة (لغة الطالب في الغالب) وسيلة في التعليم.
- تقدم المفردات على شكل قوائم للحفظ والاستظهار.

- تركّز على الأحكام النحوية.
- تدرس النحو بشكل تحليلي.

إيجابياتها:

- قد تكون هذه الطريقة مناسبة عندما يكون:
- الطلاب كثيرين.
 - الهدف تعلم النحو والمفردات وقراءة النصوص.

سلبياتها:

- تُهمل مهارتين لغويتين أساسيتين (الاستماع والكلام).
- تُهمل عنصر الأصوات.
- باستخدام اللغة الأم يقل استخدام اللغة الهدف.
- تعلم عن اللغة ولا تعلم اللغة نفسها.
- تتجاهل كون اللغة وسيلة اتصال.
- تقدم المفردات بدون سند علمي أو نظرية تربوية.
- باعتمادها على الترجمة تحد من طلاقة التفكير باللغة الهدف.
- دور الطالب هو التلقي والمحاكاة..
- لا تراعي الفروق الفردية ولا تصلح للصغار.

الطريقة المباشرة

تمتاز هذه الطريقة بما يلي: الاهتمام بمهارة الكلام، بدلاً من مهارتي القراءة والكتابة، وعدم اللجوء إلى الترجمة عند تعليم اللغة الأجنبية، مهما كانت الأسباب، وعدم تزويد الطالب بقواعد اللغة النظرية، والاكتفاء بتدريبه على قوالب اللغة وتراكيبها، والربط المباشر بين الكلمة والشيء الذي تدل عليه، واستخدام أسلوب المحاكاة والحفظ، حتى يستظهر الطلاب جملاً كثيرة باللغة الأجنبية.

ومما يؤخذ على هذه الطريقة أن اهتمامها بمهارة الكلام جعلها تهمل مهارات اللغة الأخرى، كما أن الاعتماد على التدريبات النمطية، دون تزويد الطالب بقدر من الأحكام والقواعد النحوية، يحرم الطالب من إدراك حقيقة التركيب النحوي، والقاعدة التي تحكمه.

أهم ملاحظاتها:

- يتعلم الطالب اللغة الثانية بالطريقة التي يكتسب بها الطفل اللغة الأم (التعليم عن طريق التمثيل والحركة).
- تعطي الطريقة المباشرة الأولوية لمهارتي الاستماع والكلام لا لمهارتي القراءة والكتابة، فاهتمامها بالجانب الشفوي من اللغة؛ على أساس أن اللغة هي الكلام بشكل أساسي.
- تتجنب الترجمة وترى أن استعمال لغة وسيطة في التعليم أمر شديد الخطورة.
- تستخدم أسلوب التقليد والحفظ.

- دور المتعلم إيجابي (يتكلم أكثر من المعلم) فهي طريقة تعلم لا تعليم؛ حيث يرى معتقوها أن المتعلم يمكن أن يتعلم اللغة بنفسه.
- تقدم مهارات اللغة مرتبة كما يتم اكتسابها في اللغة الأم.
- تعلم المفردات والتراكيب الشائعة المحيطة بالطالب والمرتبطة بحاجاته اليومية.
- تهتم بالطلاقة اللغوية دون أن تغفل الصحة اللغوية.
- 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.

إيجابياتها:

- أكدت على الجوانب السمعية للغة.
- حرصت على استخدام الوسائل والمعينات البصرية.
- اهتمت بالجانب الطبيعي للغة (تحارب المواقف الاصطناعية).
- نادت بتكثيف الأنشطة داخل الصف مما يساعد على بناء الكفاية اللغوية.
- شجعت الطلاب على التفكير باللغة الهدف.
- اهتمت بالنحو الوظيفي ونادت بالتدرج في تقديم عناصر اللغة.
- شجعت المتعلم على استخدام اللغة بطلاقة.

سلبياتها:

- باعتمادها على التكرار لم تراع النضج العقلي عند الراشد.
- تحتاج لمعلم ذي كفاية عالية علميا وتربويا.
- لا تراعي الفروق الفردية كثيرا.
- تحتاج لبذل جهد ووقت طويلين.
- لا تصلح للفصول الدراسية كثيرة العدد (١٥).
- أخفقت في تعليم الجانب المكتوب من اللغة.

الطريقة السمعية الشفهية

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

ومما يؤخذ على هذه الطريقة، الاهتمام بالاستماع والكلام على حساب مهارتي القراءة والكتابة، والاعتماد على القياس، دون الأحكام النحوية.

أهم ملاحظاتها:

- ترى أن اللغة هي الكلام (الرموز الصوتية).
- تقدم المهارات بشكل متدرج (استماع — تحدث .. إلخ)

- ترى أن المعلم الأفضل للغة هو الناطق الأصلي.
- تركز على نطق الأصوات.
- تقدم النصوص على شكل حوارات.
- تعلم المفردات من السياق.
- تستخدم الوسائل بكثرة.
- تهتم بممارسة اللغة.
- تقدم المفردات في عدد محدود.
- تعتمد على مبدأ الشيعوع في تقديم المفردات والتراكيب.
- تهتم بالدراسات التقابلية للغة.
- تسعى إلى الوصول بالمتعلم للتفكير باللغة الهدف.
- تهتم بالصحة اللغوية والنطق الصحيح للأصوات.

إيجابياتها:

- بتركيزها على الكلام تؤكد على الجانب الاتصالي في اللغة.
- تهتم بثقافة اللغة، والتفكير باللغة.
- استخدام الوسائل، والاهتمام بالتدريبات.
- التدرج في تقديم اللغة.
- ضبط المفردات والتراكيب المقدمة للمتعلم.

سلبياتها:

- بتركيزها على الكلام أهملت أشكالاً أخرى من اللغة.

- الخلط بين اكتساب اللغة الأم وتعلم اللغة الثانية.
- التكرار أمر جيد ولكن هناك أساليب أسرع يجب عدم تجاهلها.
- الفصل بين المهارات اللغوية لا يلي حاجات الدارسين كافة (متعلم اللغة لأغراض خاصة).
- عدم مراعاة الفروق الفردية (الجميع يسمعون — والجميع يرددون).

الطريقة التواصلية الاتصالية

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

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

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

الملامح والإيجابيات:

- الاتصال هو الهدف وهو الوظيفة الأساس للغة (الكفاية الاتصالية).
- تعلم اللغة عن طريق المواقف (في المطعم — في المطار .. إلخ).
- تهتم بالجانب الوظيفي للغة.
- تهتم بالطلاقة اللغوية والمعنى لا الدقة الشكلية.
- تهتم بالمهارات الأربع دون أن تتقيد بنمط معين أو خط سير واحد للتدريس.
- تهتم بالأنشطة الصفية.
- تهتم بالوسائل.
- تهتم بالأسلوب التعاوني في تعليم اللغة (تقسيم الطلاب إلى مجموعات تنافس فيما بينها).
- تشجع محاولات الاتصال مهما كانت خاطئة أو متعثرة.
- تتمحور حول الطالب لا المعلم.

السلبات:

- تعدد التطبيقات وكثرة الأنشطة قد تؤدي إلى التشتت.
- اقتصار مفهوم الاتصال عند بعض المعلمين على الجانب الشفهي.
- عدم تقديم المهارات بشكل مرتب قد يضيع بعض الجوانب المهمة من مهارات اللغة إذا غفل المعلم.
- يرى بعض المعلمين أن دوره في الصف مرشدا ومصححا وضابطا يتعرض لنوع من التهديد.

الطريقة الانتقائية

يرى أصحاب هذه الطريقة أنّ المدرس حرّ في اتباع الطريقة التي تلائم طلابه؛ فله الحق في استخدام هذه الطريقة، أو تلك. كما أنّ من حقه أن يتخيّر من الأساليب، ما يراه مناسباً للموقف التعليمي، فهو قد يتبع أسلوباً من أساليب طريقة القواعد والترجمة، عند تعليم مهارة من مهارات اللغة، ثم يختار أسلوباً من أساليب الطريقة السمعية الشفهية في موقف آخر.

وقد نبعت فلسفة هذه الطريقة من أنّ لكل طريقة محاسنها التي تفيد في تعليم اللغة، ولا توجد طريقة مثالية تخلو من القصور، وطرق التعليم تتكامل فيما بينها ولا تتعارض، وليس هناك طريقة تناسب جميع الأهداف والطلاب والمدرسين والبرامج. وتأتي الطريقة الانتقائية لتستفيد من إيجابيات الطرق السابقة.

الملامح والافتراضات:

- 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.
- لا توجد طريقة تدريس واحدة تناسب جميع الأهداف وجميع الطلاب وجميع المعلمين وجميع أنواع برامج تدريس اللغات الأجنبية.
- من الممكن النظر إلى الطرق السابقة على أساس أن بعضها يكمل بعضها لا على أساس أنّها متعارضة أو متناقضة.

- 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 فمن الممكن أن يختار المعلم من كل طريقة الأسلوب أو الأساليب التي تناسب حاجات طلابه وتناسب الموقف التعليمي الذي يجد المعلم نفسه فيه.

التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء

أولاً : التقابل اللغوي:

يقوم علم اللغة التقابلي بالمقارنة بين لغتين أو أكثر من عائلة لغوية واحدة أو عائلات لغوية مختلفة؛ بهدف تيسير المشكلات العملية التي تنشأ عند التقاء هذه اللغات كالترجمة وتعليم اللغات الأجنبية.

وتتبع فكرة التحليل التقابلي من مقولة: إن أي متعلم للغة أجنبية لا يبدأ - في الحقيقة - من فراغ، وإنما يبدأ تعلم هذه اللغة الأجنبية وهو يعرف شيئاً ما من هذه اللغة؛ هذا الشيء هو ما يشبه شيئاً ما في لغته؛ لذلك يجد هذا المتعلم بعض الظواهر سهلة وبعضها الآخر صعبة؛ فمن أين تأتي السهولة والصعوبة وهو في المرحلة الأولى من تعلم اللغة؟

صحيح أن المتعلم الناجح يفترض ابتداءً أن اللغة الأجنبية التي يتعلمها تختلف عن لغته، وأن عليه أن يبذل جهده لتعلم ذلك، لكنه - وهو يتعلم - يكتشف أن ثمة ظواهر تشبه أشياء في لغته. وقد ظهر التحليل التقابلي حتى لا يترك لكل متعلم هذه المهمة؛ لأنه قد لا ينجح في اكتشافه، كما أنه قد يتوهم تشابهاً غير حقيقي، كما هو الحال فيما يعرف "بالنظائر المخادعة". والتحليل التقابلي إذن يختص بالبحث في أوجه التشابه والاختلاف بين اللغة الأولى للمتعلم واللغة الأجنبية التي يتعلمها. والتشابه بين لغتين لا يعني سهولة التعلم، كما أن الاختلاف لا يعني صعوبة التعلم؛ ذلك أن الاختلاف والتشابه مسألة لغوية، أما السهولة والصعوبة فمسألة نفسية لغوية.

ويهدف التحليل التقابلي إلى ثلاثة أهداف ، هي :

- ١- فحص أوجه الاختلاف والتشابه بين اللغات.
- ٢- التنبؤ بالمشكلات التي تنشأ عند تعليم لغة أجنبية ومحاوله تفسير هذه المشكلات.
- ٣- الإسهام في تطوير مواد دراسية لتعليم اللغة الأجنبية.

الهدف الأول:

من الحقائق المقررة أن أوجهها مشتركة تجمع اللغات جميعها، وهي التي يسعى العلماء الآن إلى بحثها فيما يعرف "بالكليات اللغوية". على أنه من الحقائق المقررة أيضا أن اللغات تختلف فيما بينها من حيث البنية على المستويات اللغوية جميعا؛ إذ الاختلاف موجود في الأصوات، وفي الكلمة، وفي الجملة، وفي المعجم.

والتحليل التقابلي لا يقارن لغة بلغة، وإنما يقارن مستوى بمستوى، أو نظاما بنظام. أو فصيلة بفصيلة، ويجري التقابل على كل ما ذكرنا آنفا؛ فالتقابل الصوتي مهم جدا في تعليم اللغة، وكذلك التقابل الصرفي، والنحوي، والمعجمي.

الهدف الثاني:

وأما الهدف الثاني فينهض على افتراض علمي يرى أن مشكلات تعلم لغة أجنبية تتوافق مع حجم الاختلاف بين اللغة الأولى للتعلم واللغة الأجنبية؛ إذ كلما كان الاختلاف كبيرا كانت المشكلات كثيرة. وحين نضع أيدينا على طبيعة هذا الاختلاف يمكننا أن نتنبأ بالمشكلات التي ستنتج عند التطبيق العملي في عملية التعليم، ويمكننا أيضا

أن نفس طبيعة هذه المشكلات. فالتقابل بين العربية والإنجليزية مثلا يشير إلى وجود اختلافات بنائية كثيرة على المستويات اللغوية جميعها؛ فأصوات العين والحاء والخاء والغين مثلا ليس لها مقابل في الإنجليزية، وبعض الصيغ الفعلية في العربية مثل صيغة (فاعل) ليس لها نظير فيها كذلك، والنعت يسبق المنعوت في الإنجليزية ويتأخر عنه في العربية، واسم الموصول يمكن أن يأتي بعد اسم نكرة في الإنجليزية، ولا يجوز ذلك في العربية، وكلمة العم والخال لها مقابل إنجليزي واحد، وبعض ألفاظ القرابة ليس لها مقابل على الإطلاق. من هنا نتوقع أن يواجه متعلم لغته الأولى الإنجليزية مشكلات عند تعلمه العربية في بعض الظواهر؛ إذ من المتوقع جدا أن نجد جملة من مثل: رأيت طالبا الذي نجح.

الهدف الثالث:

وأما الهدف الثالث فهو ثمرة طبيعية للهدفين السابقين؛ فإذا توصلنا إلى وصف تقابلي لأنظمة اللغتين، وحددنا ما نتوقعه من مشكلات في ضوء هذا الوصف، أمكننا أن نطور مواد دراسية تواجه هذه المشكلات ابتداءً.

ثانيا : تحليل الأخطاء:

وتحليل الأخطاء مصطلح آخر يستخدمه علم اللغة التطبيقي في تعليم اللغة، وهو الخطوة التالية للتحليل التقابلي، ولعله ثمرة من ثمراته، لكنه يختلف عنه وعن المقارنة الداخلية في أنهما يدرسان اللغة، أما هو فيدرس لغة المتعلم نفسه، لا نقصد لغته الأولى وإنما نقصد لغته التي ينتجها وهو يتعلم، والذي لاشك فيه أننا جميعاً نخطئ، ونخطئ عند تعلمنا للغة وعند استعمالنا لها، ومن ثم فإنّ درس الخطأ أمر مشروع في حد ذاته.

يجري تحليل الخطأ عادة على مراحل:

١- تحديد الأخطاء ووصفها.

٢- تفسيرها.

٣- تصويبها وعلاجها.

المرحلة الأولى : تحديد الأخطاء ووصفها:

إنّ درس الأخطاء من حيث التحديد والوصف يتبع قواعد منهجية يحسن أن نعرضها على النحو الآتي:

١- إنّ الأخطاء يقع فيها أفراد، ونحن لا ندرس - مع ذلك- أخطاء الفرد؛ لأننا حين نضع مقررات تعليمية إنما نضعها لجماعات، والمفروض أن تكون هذه الجماعات متجانسة في معايير العمر، والمستوى، والمعرفة اللغوية، واللغة الأولى أحياناً، ومن ثمّ فإنّنا ندرس الأخطاء التي تصدر عن جماعات متجانسة أيضاً؛ أي الأخطاء التي لها صفة الشبوع في هذه الجماعات.

٢- إنّ السمة الأولى للغة أنّها نظام، ونحن حين ندرس لغة المتعلمين إنّما ندرس نظاماً أيضاً؛ أي أنّ الوصف اللغوي للأخطاء لا بد أن يكون منصّباً على طبيعتها النظامية؛ فالأخطاء التي تتصف بذلك هي التي تكون مجالاً للدرس. وقد أثبتت التجربة أنّ المتعلم قد ينتج جملاً مقبولة وملائمة بالصدفة، والصدفة لا تمثل نظاماً، ومعنى ذلك أنّ الخطأ والصواب ليس في الشيء ذاته، وإنّما دليل على وجود نظام صحيح أو نظام خاطئ.

٣- يكاد يكون هناك اتفاق على أن الأخطاء نوعان؛ أخطاء قدرة، وأخطاء أداء، ووصف أخطاء القدرة مهم جداً خاصة في تعليم اللغة الأولى، ولكن معظم الجهد يتوجه إلى أخطاء الأداء، والأداء ضربان : أداء إنتاجي، وآخر استقبالي. والحق أن الأداء الاستقبالي له أخطاؤه، لكنها أخطاء يصعب تحديدها والإمساك بها للأسف الشديد؛ لأن المتعلم للغة الأجنبية قد يتلقى كلاماً ما فتكون استجابته إيماء أو حركة معينة، وقد يأوي إلى الصمت، وليس من السهل أن نعرف أكان استقباله صحيحاً أم خاطئاً إلا إذا أنتج كلاماً؛ وحين نتمكن من معرفة طبيعة أخطاء الأداء الاستقبالي فإن ذلك سيفيد إفادة حقة في الكشف عن طبيعة قدرة التلقي اللغوي عند الإنسان. لذلك كله يتركز تحليل الأخطاء على الأداء الإنتاجي أو الأداء التعبيري كما يسميه بعضهم.

وحيث إن اللغة اتصال فإن أخطاء الأداء الإنتاجي يجب أن تستخلص من مواد في إطار اتصالي، ويجب أن تنتبه إلى أن السلوك اللغوي داخل قاعة الدرس ليس كله سلوكاً اتصالياً؛ ومن ثم لا يصلح أن يكون مادة لدرس الأخطاء، وذلك كالتدريبات التي تتصف في كثير من الأحيان بالآلية، وإذن لا بد من مادة لغوية ينتجها المتعلم تلقائياً كالتعبير الحر، وكتابة المقال، والقصص، والحوار الشفوي الحر، وإن كان ذلك لا يعني استبعاد تصميم نماذج لاستخلاص الأخطاء.

٤- يجري وصف الأخطاء على كل مستويات الأداء؛ في الكتابة، وفي الأصوات، وفي الصرف، وفي النحو، وفي الدلالة. وبدهي أن وصف الخطأ

يتمّ في إطار نظام اللغة، بمعنى أنّ خطأ ما إنّما يدل على خلل ما في قاعدة من قواعد النظام، فالأخطاء الكتابية مثلاً ليست مجرد خطأ في حرف من حروف الهجاء، لكنها قد تكون دليلاً قوياً على فقدان قاعدة في نظام اللغة.

حين يخطئ متعلم فيكتب كلمة "كتابة" مصدر كتب بهاء "كتابه"، إنّما يخطئ في قاعدة من قواعد النظام اللغوي لأنه لا يفرق بين التاء المربوطة الدالة على التانيث، والهاء التي هي ضمير.

والمتعلم الأجنبي الذي يقول: اشتريت ثلاثة كتاب، بدل أن يقول: ثلاثة كتب، إنّما يخطئ في قاعدة من قواعد النظام اللغوي التي تفرق بين ما يستخدم معدوداً وما يستخدم غير معدود.

٥- لقد جرت دراسات كثيرة في تحليل الأخطاء، وانتهت إلى أنّ الأخطاء تكاد تنحصر في أنواع؛ حذف عنصر، أو زيادة عنصر، أو اختيار عنصر غير صحيح، أو ترتيب العناصر ترتيباً غير صحيح. لذلك فإنّ وصف الأخطاء تتّجه في الأغلب إلى هذا التصنيف.

المرحلة الثانية: تفسير الأخطاء:

وتفسير الأخطاء يأتي _ منطقياً _ بعد تحديدها ووصفها، والوصول إلى تفسير صحيح يعين بلا شك على الإفادة من هذا التحليل. وليست هناك كلمة جامعة على

معايير التفسير؛ إذ كلّها موضع نقاش وجدل؛ لأنّ البرهنة على صوابها ليست أمراً سهلاً.

المعيار الأول : وهو المعيار الذي يفسّر الخطأ في ضوء التعليم؛ فالمتعلم يتلقى ما يتعلمه من اللغة من عينات معينة مختارة من هذه اللغة وقد تنجم هذه الأخطاء بسبب طبيعة هذه العينات، وتصنيفها، وطريقة تقديمها. (ولعل هذا من الأسباب الملحوظة في أخطاء تعليم العربية لأبنائها). ثم إن تعليم اللغة لا يحدث دفعة واحدة، وإنما يجري على فترات زمنية، وهذا أمر لا مناص منه، فتنشأ الأخطاء نتيجة المعرفة الجزئية باللغة، واللغة كما نعرف نظام داخلي مستقل مكثف بذاته، أي أنّ أجزاءه كلّها مرتبطة ارتباطاً داخلياً، أو أنّها نظام من الأنظمة، ومعنى ذلك أنّ أي شيء لا يمكن أن نتعلمه كاملاً. هذا هو المعيار الذي قد لا نختلف عليه، والذي يمكن معالجة أسبابه بوسائل مختلفة.

المعيار الثاني: وهو القدرة المعرفية عند المتعلم؛ إذ إنّ كلاً ممّا يتبع إستراتيجية معينة في التعلم؛ في هذه الإستراتيجية ما هو كلي مشترك بين البشر، ومنها ما هو خاص بكل متعلم. أما الكلي فقد دارت عليه دراسات نافعة لكنها لا تزال جزئية، وأما الخاص فليس من السهل الوصول إليه، هذا إلى أنّ ما يجري في أعماق المتعلم من عمليات لا يزال العلم يطمح إلى الكشف عنه يوماً ما.

المعيار الثالث : وهو موضع نقاش واسع، وهو الذي يتمسك به الباحثون _ في الوقت نفسه _ لأنه يجعل دائرة التحليل أكثر تناسقاً فضلاً عن أنه يمدّنا ببعض النتائج الملموسة. هذا المعيار هو الذي يعرف بالتدخل، وتدور فكرته على المبدأ الآتي: إنّنا نتعلم مهارة جديدة على أساس مهارة موجودة تعلمناها قبلاً.

ومعنى ذلك أنه لا بد أن يحدث تدخل ما بين المهارتين عند التعلم، وهذا التدخل يكون نتيجة النقل، والنقل قد يكون أمامياً بأن تؤثر المهارة الموجودة على المهارة الجديدة، وقد يكون العكس، وهو ما يسمى ارتجاعياً وكل منهما قد يكون إيجابياً أو سلبياً. أما الإيجابي فهو تيسير تعلم مهارة جديدة بسبب التشابهات بين المهارتين، وأما السلبي فهو إعاقه تعلم مهارة جديدة بسبب الاختلاف بين المهارتين.

وإذا طبقنا هذا المبدأ العام عن المهارات على تعلم اللغة قلنا إن كل متعلم يميل ميلاً طبيعياً إلى أن ينقل بنية لغته الأولى إلى اللغة الأجنبية التي يتعلمها، ومن هنا تنشأ المقولة النظرية الآتية: إننا نستطيع أن نتنبأ بمشكلات تعلم اللغة الأجنبية على أساس أوجه الاختلاف بينها وبين اللغة الأم. ونستطيع أن نفسر هذه المشكلات على أساس أوجه الاختلاف بينها وبين اللغة الأم.

ومن الواضح أن هذه المقولة تستند إلى الافتراض الآتي: إن فرصة حدوث مشكلات في تعلم اللغة الأجنبية تزيد نسبياً مع الاختلاف اللغوي بينها وبين اللغة الأم، وتقل هذه الفرصة بقلة هذا الاختلاف أو غيابه. وحدوث المشكلات هو ما يعرف بالتدخل، وعدم حدوثها يعرف بالتيسير.

على أن مبدأ التدخل نتيجة الاختلاف والتشابه بين اللغتين يتعرض لكثير من النقد؛ ذلك أن التحليل التقابلي - وهو الذي يتكفل بالوصول إلى الاختلاف والتشابه - يتنبأ بمشكلات لا تحدث على الإطلاق، ثم إن هناك مشكلات تحدث فعلاً ولا يتنبأ بها أصلاً.

ثم إنّ الاختلافات بين اللغتين لا تؤدي آلياً إلى مشكلات في تعلم اللغة الأجنبية، بل إنها قد تقلل هذه المشكلات، وقد لوحظ أنّ التدخل بين اللغات المتقاربة أقوى منه بين اللغات غير المتقاربة، وهناك أمثلة كثيرة لهذا التدخل على مستويات الصوت والكلمة والجملة والمعجم، تم رصدها بين اللغات الأوروبية المتقاربة كالإنجليزية والألمانية مثلاً، ومنها الأمثلة الخاصة بالنظائر المخادعة، وهي لا توجد عادة بين اللغات المتباعدة، وكثير من هذه المشكلات لا ترصد مثلاً بين متعلمي الإنجليزية من أبناء العربية.

ومع ذلك فإنّ مبدأ التدخل لا يزال معياراً صالحاً لتفسير كثير من الأخطاء إلى أن يكون في أيدينا معرفة واضحة عن عمليات التعلم الداخلية التي يجريها المتعلمون عند تلقيهم اللغة.

المرحلة الثالثة: تصويب الأخطاء:

من الواضح أنّ كل شيء في علم اللغة التطبيقي يدرس للإسهام في حلّ مشكلة عملية، وعلى ذلك فإنّ الأخطاء لا تدرس لذاتها، صحيح أنّها تفيّد إفادة محققة في الكشف عن طبيعة التعلم، لكن ما يهمنا هنا هو كيف نواجه الأخطاء، وكيف نتلافها؟ ومن الواضح أيضاً أن تصويب الأخطاء لا يتم إلا بعد معرفة أسبابها، وليس من اليسير الوصول إلى هذه الأسباب بدرجة تقرب من اليقين؛ لأنّها قد ترجع إلى الإستراتيجية الداخلية التي يتبعها المتعلم، وقد ترجع إلى تدخل اللغة الأم. وتصويب الأخطاء لا يتم بإعادة تقديم المادة مرة أخرى، كما هو حادث مثلاً فيما يعرف بدروس التقوية في المدارس العربية، وإنما يكون بمعرفة مصدر الخطأ، ثم تقديم المادة الملائمة.

ومهما يكن من أمر فإن تحليل الأخطاء له فوائد نظرية وأخرى عملية؛ فعلى الجانب النظري يجتبر تحليل الأخطاء نظرية علم اللغة النفسي في تأثير النقل من اللغة الأم، فتثبت صحتها أو خطأها، وهو يعد عنصراً مهماً في دراسة تعلم اللغة، ثم إن تحليل الأخطاء يقدم إسهاماً طيباً عن الخصائص الكلية المشتركة في تعليم اللغة الأجنبية، وهو يكشف عن كثير من الكليات اللغوية.

وعلى الجانب العملي يعد تحليل الأخطاء عملاً مهماً جداً للمدرس، وهو عمل متواصل، يساعده على تغيير طريقته أو تطوير المادة، أو تعديل المحيط الذي يدرس فيه. ولكن أهميته الكبرى تكمن في المستوى الأعلى في التخطيط في المقررات الدراسية، والمقررات العلاجية، وإعادة التعليم، وتدريب المعلمين أثناء العمل.^{١٥}

ويبجّار هذه بعض الفروق بين التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء:

- كثير من الصعوبات التي يتنبأ بها التحليل التقابلي لا تثبت صعوبتها.
- هناك عدد من الأخطاء لا يمكن للتحليل التقابلي التنبؤ بها.
- تحليل الأخطاء خطوة تالية للتحليل التقابلي.
- التحليل التقابلي يدرس اللغة ذاتها، بينما تحليل الأخطاء يدرس لغة الدارس بعينه (اللغة التي ينتجها).
- التحليل التقابلي قبلي، و تحليل الأخطاء بعدي.
- لا يجري التقابل اللغوي إلا من يعرف اللغتين، ويجري تحليل الأخطاء من يعرفهما ومن لا يعرف لغة الدارسين.

(١٥) - انظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية. (بتصرف)، ص ٥٦ - ٥٧

اختبارات اللغة ١٦

مواصفات الاختبار الجيد:

لكي يوصف الاختبار بأنه جيد وخال من الثغرات ، يجب أن يتميز بعدة صفات حددها خبراء الاختبارات، وأهم هذه الصفات:

الثبات.

الصدق.

سهولة التطبيق.

التمييز.

الموضوعية.

وغياب أيّ من هذه السمات يعني أن هناك خللاً ما، وأن الاختبار قيد التطبيق غير محقق لما وضع من أجله وأن تطبيقه بالصورة التي هو عليها يعني إهداراً للوقت والمال والجهد.

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 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 وهذا يجعله اختباراً غير جيد.

الصدق:

إن صدق الاختبار يعني إلى أي مدى يقيس 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 كالتركيب أو الأصوات؟ إن اختباراً صمم لقياس قدرة الدارس على الترجمة لا يعني إطلاقاً أنه يمكن أن يكون مقياساً تقاس به قدرته على الكلام. وكذلك اختبار الإملاء لا يصلح أن يكون مقياساً يقاس به النطق السليم. ولتوفير درجة صدق عالية للاختبار، يجب أن يكون المحتوى ذا علاقة بالشيء الذي يراد قياسه. ويجب استبعاد أية مشكلة ثانوية لا علاقة لها به، والتي قد تكون في ذاتها أكثر صعوبة من الصعوبات ذات الصلة بالاختبار.

سهولة التطبيق:

قد يتمتع الاختبار بدرجتي ثبات وصدق عاليتين إلا أنه لا يمكن تطبيقه لسبب

من الأسباب التي تتصل بـ :

✓ التصحيح.

✓ أو الإمكانيات المادية.

- ✓ أو عدم مناسبة الظروف التي يتطلبها لإجراء الاختبار من حيث الوقت.
- ✓ أو عدم توفر أجهزة بعينها يستلزمها تطبيق الاختبار وتخرج عن إمكانات الجهة المنفذة له وقدراتها.

ولابد أن يكون الاختبار عملياً؛ أي في حدود الإمكانيات المادية والزمن المتاح، ويتميز بسهولة التطبيق، والتصحيح والتفسير، فالاختبار المكلف جداً غير عملي، واختبار الكفاية اللغوي الذي يحتاج فيه الطالب لإكماله إلى عشر ساعات غير عملي، والاختبار الذي يحتاج إلى تدقيق وتصحيح فردي غير عملي لاختبار مجموعة كبيرة مع عدد محدود من المصححين. والاختبار الذي يؤديه الطالب بدقائق ويحتاج المصحح إلى ساعات لتصحيحه غير عملي، والاختبار الذي يحتاج إلى أجهزة غير متوفرة لتصحيحه غير عملي.

التمييز:

من صفات الاختبار الجيد أن تكمن فيه القدرة على التمييز بين مختلف الدارسين من حيث الأداء؛ ففي كل صف من الصفوف نجد تبايناً بين الدارسين، فهناك المتفوق والضعيف ومستويات بين هؤلاء وهؤلاء. ولكي يفرق الاختبار بين هذه الفئات، فإنّ على واضعي الاختبارات أن يتوخّوا الدقة قدر الإمكان في مدى سهولة الأسئلة وصعوبتها بحيث لا تكون كلها صعبة يبرز فيها المتفوقون فقط، أو متوسطة يجيب عنها المتفوقون والمتوسطون دون الضعاف، أو سهلة كلها بحيث لا تفرق بين الجميع. فعلى سبيل المثال، فإن الحصول على ٨٠ ٪ لا يعد شيئاً كبيراً إذا ما حصل كل الطلاب على درجات في المدى ما بين ٧٨ ٪ و ٨٢ ٪. ولا شك في أنّ اختباراً يحصل فيه معظم

الدارسين على المدى المذكور هو اختبار يفتقر إلى عنصر التمييز لأن أسئلته غير جيدة ولأن السؤال الجيد ينبغي أن يكون غير غامض؛ أي أنه يجب أن يكون للسؤال تفسير واحد. وكذلك فإن السؤال الجيد هو السؤال المميز الذي تتفق نتيجته مع النتيجة العامة للاختبار ككل.

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 يريداه 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.

كما يعد الاختبار موضوعياً إذا كان يعطي الدرجة نفسها، بغض النظر عمّن يصححه، لذلك تصمم الأسئلة بحيث يمكن الحصول على الدرجة دون تدخل الحكم الذاتي للمصحح.

أنواع الاختبارات من حيث الهدف:

للاختبارات أهداف متعددة؛ ومن هنا 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 أفضل الدارسين ليوكل

إليهم عمل معين في ضوء كفايتهم اللغوية؟ أم هو اختبار قصد منه تصنيف الدارسين الجدد ووضع كل منهم حسب مستواه في المجموعة التي تناسبه؟ والجدير بالذكر هنا أن مدرس الصف هو خير من يعرف أي نوع من الاختبارات يحتاج إليه الدارسون. كما يعرف أيضاً أفضل اختبار بالنسبة للصف الذي يقوم بتدريسه وهذه الأفضلية يحددها - كما قلنا- الهدف الذي وضع الاختبار من أجله.

وهناك استخدامات عدة للاختبارات في البرامج التربوية والتعليمية، وكثيراً ما يلجأ المدرسون لاستعمال الاختبار نفسه لأكثر من غرض. وتعتبر الاختبارات الصفية غير الرسمية نشاطاً يومياً شائعاً يقوم به المدرسون بشكل عفوي.

وفيما يلي بيان بأنواع الاختبارات من حيث الهدف:

١- اختبار الاستعداد اللغوي:

اختبار الاستعداد اللغوي هو عبارة عن مقياس يفترض فيه أن يتنبأ ويفرق بين أولئك الدارسين الذين لديهم الاستعداد لتعلم اللغة الأجنبية، وأولئك الذين يقل أو ينعدم لديهم هذا الاستعداد. فهو إذن اختبار يصمم لقياس الأداء المحتمل لدارس اللغة الأجنبية قبل أن يشرع حتى في تعلمها.

٢- اختبار التصنيف:

إن الاختبار التصنيفي يصمم بهدف توزيع الدارسين الجدد كل حسب مستواه في مجموعة من المجموعات التي تناسبه حتى يتسنى له البدء في دورة اللغة، وحتى لا يجلس

مع مجموعة أعلى من مستواه فيضيع بينهم، أو مع مجموعة أدنى من مستواه فيفقد الدافعية والحماس. وهذا الاختبار لا يعالج نقاطاً تعليمية معينة ولكنه اختبار عام يختبر ما عند الدارس وما حصله قبل أن يجلس للاختبار.

٣- اختبار التحصيل:

الاختبار التحصيلي يصمم لقياس ما درسه الدارس خلال فترة قد تطول أو تقصر؛ فقد تكون عاماً أو أقل، أو لقياس ما درسه في دورة دراسية بأكملها، ويقصد به اكتشاف المستوى الذي توصل إليه الدارس مقارنة بزملائه الآخرين في المستوى نفسه.

٤- اختبار التشخيص:

إن الاختبار التشخيصي يصمم بهدف مساعدة كل من المدرس والدارس على معرفة نقاط الضعف والقوة لدى الدارس ومدى تقدمه في تعلم عناصر بعينها في دورة اللغة. ويعقد مثل هذا الاختبار في العادة بعد نهاية كل وحدة في الكتاب المقرر أو حتى بعد كل درس في الوحدة.

ومن هنا يتضح أن الاختبار التشخيصي يكتسب أهميته من أنه يعطى نتائج سريعة تشير إلى مواطن القوة والضعف لدى دارس اللغة الأجنبية، ولما كانت أهدافه قصيرة المدى. وجب على مدرس الصف أن يكون متنبهاً ومستغلاً دائماً لنتائج دارسيه

وأن يعتني ويأخذ بعين الاعتبار كل أوجه التحصيل التي يتوصل إليها عن طريق الاختبار التشخيصي، وهو نوع من التقويم المستمر للدارسين.

٥- اختبارات الكفاية اللغوية:

تصمم اختبارات الكفاية - أو كما تسمى أحياناً اختبارات قياس المقدرة اللغوية - لمعرفة مدى استطاعة الفرد في ضوء خبراته المتراكمة السابقة، القيام بأعمال يطلب منه أدائها، وهي في ذلك عكس الاختبارات التحصيلية إذ إنها تنظر للأمام؛ أي إلى كفاية الدارس في القيام بأعمال تطلب منه مستقبلاً، في حين نجد أن الاختبارات التحصيلية تنظر إلى الخلف؛ أي إلى ما يكون قد درس فعلاً في برنامج اللغة.

وهذا النوع من الاختبارات لا يعتمد محتواه على أي مقرر أو برنامج دراسي معين لتعليم اللغة لأنه يعنى أولاً بقياس ما عند الدارس حالياً بالنظر إلى ما يطلب منه مستقبلاً.

ملحوظة :

يعتمد محتوى الاختبار، سواء كان في المفردات، أو في القواعد، أو في غير ذلك، على نوع الاختبار؛ فإذا كان اختباراً لتحديد المستوى، أو اختباراً للكفاية اللغوية، فإنه من الخطأ الاقتصار على كتاب، أو مقرر دراسي بعينه عند اختيار مادته؛ ففي ذلك محاباة لمن درسوه وظلم لمن لم يدرسوا هذا المقرر. أما فيما يتعلق بالاختبارات الصفية التشخيصية واختبارات التحصيل، فإنه من الواجب أن يعتمد

الاختبار أولاً وأخيراً على ما يكون قد درسه الطالب من مقررات. ولا بأس أن نستفيد من أخطاء الدارسين لتكون مصدراً علاجياً لأخطائهم مستقبلاً.

أنواع الاختبارات باعتبار الطريقة، وطريقة التصحيح ودقتها؛ وتنقسم إلى نوعين:

❖ ذاتية / مقالية؛ تدخل فيها عوامل التقدير الذاتي للشخص الذي يصحح

الاختبار.

❖ موضوعية؛ وهي على النقيض من الاختبارات الذاتية، ويتميز هذا النوع

بارتفاع مستوى الصدق والثبات والتمييز. ولها كثير من المزايا، وأيضاً كثير من العيوب.

ومن أمثلة بنود الاختبارات الموضوعية بنود:

(أ) الاختيار من متعدد. (ب) الصواب والخطأ.

(ج) الربط. (د) الإضافة.

(هـ) إعادة الترتيب. (و) التكملة.

(ز) التحويل.

والنوع الأول يعد من أفضل الاختبارات الموضوعية وأكثرها شيوعاً.

وتطلق كلمة بند في هذا النوع من الاختبارات على المشكلة المراد اختبارها

والتي تمثل وحدة كاملة؛ بما في ذلك السؤال أو العبارة التي تحتوي على المشكل، ثم

البدائل التي تليها بما في ذلك الإجابة الصحيحة. أما الجزء الأول الذي يحتوي على

المشكل فقد اصطلح على تسميته بالساق، وقائمة الإجابات التي تليه اصطلح على

تسميتها بالبدائل أو الخيارات وفي أحيان قليلة تسمى الخيار الصحيح، وما تبقى بعد اختيار الإجابة الصحيحة يسمى المشتت أو الصارف. ووظيفة المشتت جذب أو صرف انتباه الدارس ضعيف المستوى.

مثال: اختر الإجابة الصحيحة بوضع دائرة حول الحرف المقابل لها.

"..... النبي محمد - صلى الله عليه وسلم - من مكة إلى المدينة"

(أ) اختبأ. (ب) سافر. (ج) لجأ. (د) هاجر.

فهذا المثال بدءاً من التعليمات حتى رقم (د) يسمى بندا. والساق هو الجملة غير

الكاملة "..... النبي محمد - صلى الله عليه وسلم - من مكة إلى المدينة"

البدائل أو الخيارات تتمثل في:

(أ) اختبأ. (ب) سافر. (ج) لجأ. (د) هاجر.

والمشتتات أو الصوارف تتمثل في الإجابات غير الصحيحة أو غير المناسبة

التالية:

(أ) اختبأ. (ب) سافر. (ج) لجأ.

والخيار الصحيح أو الأنسب هو: (د) هاجر.

وما لم يحقق المشتت الغرض الموضوع من أجله بجذبه للدارس الضعيف، فإن

إدخاله في بند من البنود يعد إقحاماً وحشواً لا ضرورة لهما. أما كيف يحصل واضع

الاختبار على مشتتات سليمة ودقيقة فنقول: إن المشتتات الممتازة يمكن استخلاصها

من:

(١) الأخطاء الكتابية الموجودة في أعمال الدارسين.

(٢) إجابات الدارسين في اختبارات سابقة.

(٣) أخطاء الدارسين التي يلحظها مدرس الصف.

٤) خيرة مدرس واضع الاختبار.

٥) التحليل التقابلي بين اللغة الأم واللغة الهدف.

ولعل من أهم مصادر الاختبار وأوجبها هو استغلال ما يقع فيه الدارسون من أخطاء تتكرر بانتظام في كتاباتهم أو كلامهم، وهذا بالطبع سهل جدا لمدرس الصف الذي يضع اختباره الصفية التحصيلية والتشخيصية. ولكن يواجهنا سؤال هو، كيف نستفيد من هذه الأخطاء في تكوين مادة الاختبار؟ وهل تؤخذ كما هي برمتها في بنود الاختبار؟ للإجابة عن هذين السؤالين دعنا نتابع المثال التالي:

القطعة التي استعملت أدناه ستبنى عليها معظم الأمثلة الواردة هنا لتوضيح كيفية الاستفادة من أخطاء الدارسين في بناء بنود الاختبار. وقد نقلت كما هي دون أي تنقيح أو تبديل من كتابة أحد الدارسين في صفوف تعليم العربية لغير الناطقين بها.

"المدينة فريتاون في الغرب أفريقيا. الناس كل أسود وكل أحسن. في فريتاون جميل جو والشارع كبيران أيضا. ليس كل الناس العاملون في فريتاون. تجد كليتان واحد في المدينة وأخره في المدينة الثاني. المدارس كثيرون أيضا. الطلاب نذهب إلى كليتان والمدارس كل يوم..."

البند (١)

الخطوة الأولى: انتقاء الخطأ المراد الاستفادة منه.

"المدينة فريتاون في الغرب أفريقيا. الناس كل أسود"

الخطوة الثانية: تقليص العبارة واختصارها.

الناس في فريتاون كل أسود.

الخطوة الثالثة: تصويب الأخطاء.

الناس في فريتاون كلهم سود.

الخطوة الرابعة: كتابة الساق محتوياً على المشكلة.

الناس في فريتاون كلهم _____.

الخطوة الخامسة: كتابة الإجابة الصحيحة وإجابة الدارس المأخوذة من الخطأ

المكتوب ضمن قائمة الخيارات.

الناس في فريتاون كلهم _____.

(أ) (ب) سود (ج) (د) أسود

الخطوة السادسة: إضافة مشتتين آخريين بالرجوع لأعمال الدارسين الصفية،

فإن لم توجد أخطاء أخرى تصلح لتكملة الخيارات فنستعمل في هذه الحالة

خبرتنا في ضوء مستوى الدارسين ومعرفتنا باللغة العربية ولغة الدارسين

القومية. وفي هذه الحالة يمكن أن نخرج بالبند كاملاً كالتالي:

الناس في فريتاون كلهم _____.

(أ) سوداء (ب) سود (ج) سواد (د) أسود

البند (٢)

الخطأ: "المدارس كثيرون أيضاً".

تصويب العبارة: المدارس كثيرة أيضاً.

الساق: المدارس _____ أيضاً.

الخيارات: (أ) كثيرون. (ب) كثيرة. (ج) كثير. (د) كثيرات.

ويجب عند صياغتنا لبنود الاختيار من متعدد أن نراعي الآتي:
 أ) أن يكون توزيع الإجابات عشوائياً غير ملتزم بنظام ترتيبي بغرض زيادة تسهيل عملية التصحيح.

ب) أن يحتوي كل بند على إجابة صحيحة واحدة ما لم تشر التعليمات إلى أن بعض أو كل الإجابات المذكورة صحيحة، وعلى الدارس أن يختار من بينها أكثرها صحة.

ج) أن نتحاشى القيام باختبار أكثر من سمة أو عنصر أو مهارة واحدة في البند الواحد؛ كأن يحتوي البند على مشكلات نحوية ومفردات في وقت واحد مثل:

اختر الإجابة الصحيحة.

أما رأيت _____ الجسم؟

أ) رجلٌ بدين. ب) رجلٌ هزيل.

ج) رجلاً نحيف. د) رجلاً أسود.

فمن الواضح هنا أن مثل هذا البند يختبر الدارس في عنصرين في وقت واحد؛ فالكلمات رجلٌ، رجلٍ، رجلاً تقيس النحو، في حين تمثل الكلمات بدين، هزيل، نحيف، أسود اختبارات في المفردات. ومن الأفضل أن يختبر الدارس في كل واحد منهما على حدة.

د) أن تكون البدائل صحيحة نحويًا وموافقة لساق البند وإلا أصبحت محيرة

مثل:

الشخص الذي يدعو المسلمين للصلاة يسمى: الـ _____.

أ) إمام. ب) شيخ. ج) حافظ. د) المؤذن.

فالخيار (د) هو الصحيح، إلا أن الدارس لا يستطيع اختياره لأنه يحتوي على أداة التعريف (ال) وهي مذكورة مسبقاً في ساق البند.

هـ (أن تكون البنود مختصرة وواضحة قدر الإمكان، ولا داعي لحشوها بمفردات أو تراكييب لا جدوى منها.

و (يفضل كثير من واضعي الاختبارات أن يبدؤوا بالبنود الأكثر سهولة لتكون تمهيداً للدارس كي لا تثبط عزيمته وحتى تريح عنه التوتر، خاصة الدارسين الذين لم يعتادوا على مثل هذا النوع من الاختبارات أو الذين يجلسون للاختبارات لأول مرة. ولا يعني هذا إقحام مسائل لغوية تافهة لمجرد أنها سهلة.

وقبل أن نشرع في إعداد اختبار لطلابنا، ينبغي أن يكون لدينا:

- (١) تصور واضح لمحتوى الاختبار.
- (٢) تخطيط عام بالموضوعات التي سيتناولها الاختبار.
- (٣) ثقل كل عنصر من عناصر الاختبار.
- (٤) عدد البنود التي يجب أن تكتب حول كل مشكلة.

إذا كان اختبارك الصفي جيداً، فإن نتائجه ستجيب لك عن السؤال التالي: إلى أي

مدى أجاد الطلاب المادة التي انتهيت من تدريسها حتى الآن ؟

ويكتسب هذا النوع من الاختبارات أهميته لأنه يعطي نتائج سريعة، تشير إلى مواطن

القوة والضعف لدى طلابك، لذا يجب أن تستغل النتائج التي يبيدها لك اختبارك في

تحسين أداء الطلاب مستقبلاً.

التصحيح:

- من أبرز الانتقادات التي توجه لاختبارات الكتابة (الإنشاء والمقال) ذلك القدر الكبير من الذاتية الذي تتسم به عملية تصحيحها، فالمصحح لموضوعات التعبير يعطي درجاته التقديرية في ضوء واحد أو أكثر من العوامل الآتية:
- أ) ما يكتبه الدارس فعلاً كالأفكار والأسلوب والتنظيم... إلخ.
- ب) ما يعتقد أن الدارس يهدف إليه.
- ج) المظهر العام للموضوع من جمال الخط والنظافة.
- د) معرفته السابقة للدارس (سلباً وإيجاباً).
- هـ) حالته ومزاجه في الوقت الذي يصحح فيه.
- و) خبرة المصحح ومدى حرصه ودقته.

وعلى الرغم من عدم الموضوعية وعدم الثبات اللذين يكتنفان تصحيح التعبير التحريري، وعلى الرغم من المناداة بإحلال الأسئلة ذات الصبغة الموضوعية، إلا أن استعماله ما زال مستمراً وبصورة واسعة، ولا نؤيد تركه إلى أنواع أخرى لقياس مهارة الكتابة، لكن من الأفضل أن نتبع خطوات في تصحيحه تجعلنا أقرب إلى الموضوعية.

يمكن تصحيح التعبير التحريري بإحدى طريقتين:

الطريقة الانطباعية.

الطريقة التحليلية.

الطريقة الانطباعية:

وفيها يقوم المدرس المصحح بقراءة الموضوع ثم يعطي درجات تقريبية تقديرية في ضوء:

أ (الانطباع العام الذي كونه من خلال قراءته للموضوع بأكمله دون تفاصيل.
ب (المقارنة التقديرية لأداء الدارسين في الموضوع نفسه. وفيها (يمنح) المصحح درجاته بواحد من التقديرات الآتية:

١) ضعيف ٢) لا بأس ٣) حسن ٤) جيد ٥) جيد جدا ٦) ممتاز،
أو يكتب تقديراته بالدرجات هكذا: ٥، ١٠، ١٥، ٢٠، ٢٥، ٣٠، أو بالحروف، أ، ب، +، ب، ج، +، ج... إلخ.

وواضح أن مثل هذه التقديرات لا تفيد الدارس كثيراً؛ لأنه لن يعرف لماذا استحق هذه الدرجة، وأين مواطن الضعف والقوة عنده حتى يتسنى له العمل على تلافي نواحي الضعف التي أبرزها الاختبار.

الطريقة التحليلية:

وهذه الطريقة ذات مردود جيد للدارس والمدرس؛ لأنه إذا كان من أهداف الاختبار أن يضيف إلى خبرة الدارسين، فإن نظام التصحيح الذي يتبع ينبغي أن يضع كل دارس في مكانه الصحيح مقارنة بزملائه، بالإضافة إلى أنه ينبغي أن يشير إلى نقاط الضعف التي يجب تلافيها مستقبلاً. لذا فبدلاً من أن يعطي الدارس تقديراً عائماً (حسن، جيد، لا بأس أو أ، ج... إلخ) فمن الأفضل استعمال طريقة تحلل عناصر الكتابة وتحديد درجة معينة لكل عنصر من هذه العناصر.

وهذا الأسلوب مفيد جداً في حالات الاختبار الصفي الذي يقع عبء وضعه وتصحيحه فيها على مدرس واحد في وقت لا يستطيع فيه الاستعانة بأحد زملائه لسبب أو لآخر.

وتعتمد هذه الطريقة على خطة للتصحيح يضعها مدرس الصف أو مجلس الامتحانات. وفيها توصف العناصر المكوّنة للتعبير الكتابي ومن ثم جدولتها ووضعها في قوائم مثل، القواعد، المفردات، التراكيب، الأسلوب، التنظيم... إلخ. ثم ترفق نسخة منها مع كل ورقة من أوراق إجابة الدارسين، وإليك مثالا لإحدى القوائم:

	١	٢	٣	٤	٥	
						القواعد
						المفردات
						الأسلوب
						الترقيم والتنظيم

وينبغي أن نضع في الاعتبار أن مثل هذه الخطة يمكن تعديلها وفق ما نراه مناسباً لمستوى الدارسين وثقل كل عنصر من العناصر المراد قياسها. قد نضيف عناصر أو نحذف أخرى، فمثلاً في المستويات المتقدمة قد يكون التركيز على الأسلوب أكثر من المفردات فيعطى درجات أكبر... إلخ.

الوسائل وتقنيات التعليم

لقد تحولت العملية التعليمية في العصر الحديث داخل الصف وخارجه إلى نشاط له أهداف ونتائج تخضع للقياس والتقنين، وأصبح للتقنيات التعليمية دور فاعل بين مدخلات هذا النشاط ومخرجاته. وفضلاً عن ذلك فقد صارت تلك التقنيات تلعب دوراً هاماً في تطوير عناصر النظام التربوي كافة بوجه عام وعناصر المنهج على وجه الخصوص، وجعلها أكثر فاعلية وكفاية، وذلك من خلال الاستفادة منها في عملية التخطيط لهذه المناهج وتنفيذها وتقويمها ومتابعتها وتطويرها بما يسهم بشكل كبير في تحقيق أهدافها المنشودة.

وقد ثبت أن الإنسان يتذكر:

٢٠ ٪ مما سمعه.

٣٠ ٪ مما شاهده.

٥٠ ٪ مما شاهده وسمعه في الوقت نفسه.

وثبت أن الإنسان يتعلم:

٨٣ ٪ عن طريق حاسة البصر.

١١ ٪ عن طريق حاسة السمع.

دور الوسائل التعليمية في تحسين عملية التعليم والتعلم:

يمكن أن نلخص الدور الذي تلعبه الوسائل التعليمية في تحسين عملية التعليم

والتعلم بما يلي:

أولاً: إثراء التعليم:

أوضحت الدراسات والأبحاث أن الوسائل التعليمية تلعب دوراً جوهرياً في إثراء

التعليم وتوسيع خبرات المتعلم وتيسير بناء المفاهيم وتخطي الحدود الجغرافية والطبيعية باستخدام وسائل اتصال متنوعة تعرض الرسائل التعليمية بأساليب مثيرة ومشوقة وجذابة.

ثانياً: تحقيق اقتصادية التعليم:

ويقصد بذلك جعل عملية التعليم اقتصادية بدرجة أكبر من خلال زيادة نسبة التعلم إلى تكلفته. فالهدف الرئيس للوسائل التعليمية هو تحقيق أهداف تعلم قابلة للقياس بمستوى فعال بأقل قدر من التكلفة في الوقت والجهد والمصادر.

ثالثاً: المساعدة على استثارة اهتمام التلميذ وإشباع حاجته للتعلم:

يكتسب التلميذ من خلال استخدام الوسائل التعليمية المختلفة بعض الخبرات التي تثير اهتمامه وتحقق أهدافه. وكلما كانت الخبرات التعليمية التي يمر بها المتعلم أقرب إلى الواقعية أصبح لها معنى ملموس وثيق الصلة بالأهداف التي يسعى التلميذ إلى تحقيقها والرغبات التي يتوق إلى إشباعها .

رابعاً: المساعدة على زيادة خبرة التلميذ مما يجعله أكثر استعداداً للتعلم:

باستخدام وسائل تعليمية متنوعة يكتسب التلميذ خبرات مباشرة تجعله أكثر استعداداً للتعلم . مما يساعد على جعل تعلم التلميذ في أفضل صورة.

خامساً: المساعدة على اشتراك جميع حواس المتعلم في عملية التعلم:

إنّ اشتراك جميع الحواس في عمليات التعليم يؤدي إلى ترسيخ وتعميق هذا التعلم

والوسائل التعليمية تساعد على إشراك جميع حواس المتعلم، مما يساعد على بقاء أثر التعلم .

سادساً: المساعدة في زيادة مشاركة التلميذ الإيجابية في اكتساب الخبرة:
تنمي الوسائل التعليمية قدرة التلميذ على التأمل ودقة الملاحظة واتباع التفكير العلمي للوصول إلى حل المشكلات. وهذا الأسلوب يؤدي بالضرورة إلى تحسين نوعية التعلم ورفع الأداء عند التلاميذ.

كيف نستخدم الوسيلة التعليمية ؟

١- قواعد قبل استخدام الوسيلة:

- أ - تحديد الوسيلة المناسبة.
- ب- التأكد من وجودها وإمكانية الحصول عليها.
- ج- تجهيز متطلبات تشغيلها.
- د- تهيئة مكان عرضها.

٢- قواعد عند استخدام الوسيلة:

- أ- التمهيد لاستخدام الوسيلة.
- ب- استخدامها في التوقيت المناسب.
- ج- عرضها في المكان المناسب.
- د- عرضها بأسلوب شيق ومثير.
- هـ- التأكد من رؤية جميع المتعلمين لها خلال عرضها.

- و- التأكد من تفاعل جميع المتعلمين معها خلال عرضها.
ز- إتاحة الفرصة لمشاركة بعض المتعلمين في استخدامها.
ح- عدم التطويل في عرضها تجنباً للملل.
ط- عدم الإيجاز المخل في عرضها.
ي- عدم شغل الدرس بعدد كبير من الوسائل.
ك- عدم إبقاء الوسيلة أمام التلاميذ بعد استخدامها تجنباً لانصرافهم عن متابعة المعلم.
ل- الإجابة عن أية استفسارات ضرورية للمتعلم حول الوسيلة.
٤- قواعد بعد الانتهاء من استخدام الوسيلة:
أ- تقويم الوسيلة: للتعرف على فعاليتها أو عدم فعاليتها في تحقيق الهدف منها، ومدى تفاعل التلاميذ معها، ومدى الحاجة لاستخدامها أو عدم استخدامها مرة أخرى.
ب- صيانة الوسيلة: أي إصلاح ما قد يحدث لها من أعطال، واستبدال ما قد يتلف منها، وإعادة تنظيفها وتنسيقها، كي تكون جاهزة للاستخدام مرة أخرى.
ج- حفظ الوسيلة: أي تخزينها في مكان مناسب يحافظ عليها لحين طلبها أو استخدامها في مرات قادمة.

من أنواع الوسائل:

- أ - مواد مطبوعة أو مرسومة (الكتب - الصور التعليمية - الرسومات والخرائط - اللوحات التعليمية - الشفافيات - البطاقات - الرموز).

- ب — مواد سمعية بصرية ثابتة (أفلام ثابتة — أشرطة صوتية واسطوانات).
ج — مواد سمعية بصرية متحركة (أفلام متحركة — أشرطة الفيديو — أقراص الحاسوب)....

الخلل في مراعاة أسس استخدام الوسائل التعليمية:

يستخدم بعض المدرسين الوسائل التعليمية دون تخطيط أو تنظيم أو إعداد مسبق أو استعداد منظم أو مشاهدة للمادة ومعرفة محتواها ومعناها وأهدافها، ويفاجأ المدرس في مثل هذا الظرف بكثير من المشكلات والعراقيل وكثير من المفاجآت، مما يجعل موقفه غير سليم ووضع أمام طلابه غير مريح، وهنا تتكون اتجاهات غير محمودة لدى طلابه عن الوسائل واستخدامها. وقد تتولد لديهم اتجاهات عكسية تجاه الوسائل التعليمية، وأنها وسائل غير ناجحة مما يجعلهم ينفرون منها ولا يقبلون عليها، كما قد يتولد اتجاه لديهم بأن الوسائل تسبب المشكلات وتدفع إلى الفوضى وعدم التنظيم في العملية التعليمية.

ومن المفاجآت التي قد تتولد من جراء عدم الإعداد والاستعداد للوسائل التعليمية ما يلي:

- وجود هوة بين الوسيلة وموضوع الدرس؛ مما يولد عدم الانسجام بينهما. كما تظهر الوسيلة في موقف مثل هذا نشازاً عن المادة والدرس، وهنا تصبح العلاقة مفقودة بين الوسيلة وموضوع الدرس.
- عدم وجود وقت مناسب لعرض الوسيلة نتيجة لعدم التنظيم، فإما أن يبدأ الدرس بها، أو يؤخرها إلى نهايته.

- انتهاء وقت الدرس قبل انتهاء عرض الوسيلة، مما يدفع المدرس إلى إبقاء التلاميذ بعد انتهاء الدرس، أو أنه يغلق الوسيلة قبل انتهائها وفي هذا إزعاج وإرباك، وهنا قد يثار لدى الطلبة أكثر من تساؤل.
- مفاجأة المدرس بعدم ملاءمة الوسيلة للمادة من حيث المحتوى.
- عدم ملاءمة الوسيلة لأعمار التلاميذ لأن المدرس لم يخطط لاستعمالها ولم يشاهدها مسبقاً.
- عدم مراعاة الوسيلة لجانب العادات والتقاليد لدى الطلاب، أو احتواء الوسيلة على بعض العبارات غير اللائقة.
- احتواء الوسيلة على مناظر مخلة بالدين والذوق والعرف.
- احتواء الوسيلة على عيوب فنية من حيث عدم دقة الألوان، واهتزاز الصور، ودوران المناظر على بعضها، وتداخل في التعليق، وموسيقى، وعيوب في الصوت، وفي الإضاءة، وعيوب في دمج الصوت مع الصورة، وعيوب في الإخراج وعملية التصميم.. إلخ.
- وجود مشكلة في مكان وضع الجهاز لعدم وجود منصة أو عربة خاصة.
- عدم وجود شاشة عرض.
- عدم وجود قابس الكهرباء أو عدم ملاءمة القابس لمدخل الجهاز.
- عدم توافر سلك توصيل.
- وجود السلك في طريق المدرس أو الطلبة.
- عدم ملاءمة التيار الكهربائي في حجرة الجهاز.
- عدم معرفة المدرس بطريقة تشغيل الجهاز أو ضبط الصورة أو إدخال الفيلم.. إلخ.

- عدم وجود فني للصيانة لتلافي العوارض المفاجئة مثل انطفاء الجهاز فجأة.
- احتراق المصباح فجأة وعدم وجود مصباح احتياطي.
- قصر المادة في الوسيلة لدرجة كبيرة ومفاجأة المدرس والطلاب لهذه المادة القصيرة.
- وجود الجهاز على سطح مهتر مما قد يعرضه للسقوط.
- عدم إمكانية التحكم في بعد الجهاز عن الشاشة لضيق الحجرة.
- تكرار مشاهدة الطلاب للوسيلة أكثر من مرة يؤدي إلى الملل وعدم الاهتمام بها.
- قدم مادة الوسيلة.
- وجود أخطاء علمية أو لغوية في مادة الوسيلة أو عدم صحتها علمياً.
- بعد الوسيلة عن الواقع وجنوحها إلى الخيال.
- صعوبة مادة الوسيلة على أذهان التلاميذ من حيث اللغة أو المحتوى أو كليهما معاً.

تلخيص مواصفات الوسيلة ذات البناء الجيد:

- أن تكون مترابطة الأفكار وتكون المعلومات معروضة بطريقة جيدة منطقية متسلسلة.
- أن تكون المادة العلمية جيدة وحديثة وصحيحة.
- أن تصنع من مواد قوية متينة تتحمل الاستعمال المتكرر.
- أن تكون سهلة الفهم ذات عبارات سهلة سلسة، وأن تكون بسيطة في تركيبها.

- أن تكون واضحة المعالم يسهل مشاهدتها وتبين محتواها، أو مسموعة دون تشويش أو نشاز في الأصوات مع وضوح محتواها ومادتها.
- ألاّ تحتوي على عبارات غير مفهومة أو تعابير خاصة ببيئة أو طبقة أو لهجة معينة.
- أن تبتعد عن العامية.
- ألاّ تركز على الفن على حساب وضوح المادة.
- أن تخدم كل الجوانب الفنية.
- أن تكون الوسيلة مناسبة للدرس وأهدافه.

الحاسب وتعليم اللغة

ترجع علاقة الحاسب الآلي بالتعليم إلى بداية الستينيات الميلادية ، حيث استخدمت الحاسبات الكبيرة للتعليم ، وصممت برامج خاصة لهذا الغرض ، غير أن استخدامها اقتصر على الجامعات والمؤسسات الكبيرة ، نظرا للتكلفة المادية الباهظة ، وما تحتاج إليه هذه الحاسبات من جهد في إدارتها وتشغيلها .

ومع انتشار الحاسبات الصغيرة في نهاية عقد السبعينيات الميلادية دخلت الحاسبات إلى المدارس في كثير من الدول المتقدمة ، وما زال عدد مستخدميها يزداد يوما بعد يوم ، وكثرت البرامج التعليمية المعدة لهذه الحاسبات ، ونشأت مؤسسات وشركات متخصصة في إنتاج هذه البرامج وتوزيعها . وهناك طريقتان لاستخدام الحاسب في التعليم ، هما :

أولاً:- التدريس بمساعدة الحاسب:

وتعني استخدام الحاسب مباشرة في عملية التدريس نفسها، للاستفادة من إمكانياته الهائلة في التفاعل والحوار، مما يساعد على جذب اهتمام التلاميذ وتشويقهم ومن أهم هذه الاستخدامات:

١- استخدام الحاسب للتدريبات والتمرينات:

وهي من أقدم استخدامات الحاسب في التعليم، حيث يتم تقديم عدد من التدرينات والتمرينات للطالب في موضوع سبق دراسته، وعلى الطالب أن يقوم

بإدخال الإجابة المناسبة، فيقوم الحاسب بتعزيز الإجابة الصحيحة، وتصحيح الإجابة الخاطئة، والهدف من هذا النوع من البرمجيات تدريب الطالب على السرعة والدقة. ويتميز استخدام الحاسب في هذا النوع من التدريبات والتمرينات على الطرق التقليدية بالاستفادة من قدرة الحاسب في:

- إنتاج الكثير من التمرينات والمسائل المختلفة والملائمة لمستويات التلاميذ على اختلافها وتعددتها.
- التغذية الراجعة الفورية، مما يجنب التلميذ الوقوع في تكرار الخطأ.
- إضفاء المثيرات الصوتية واللونية، وتغيير طريقة العرض، مما يجعل هذه التدريبات مشوقة وجاذبة لانتباه التلميذ.
- متابعة تقدم التلميذ، وتشخيص نقاط القوة والضعف لديه.

٢- استخدام الحاسب للتدريس (المعلم البديل):

وهنا يقوم الحاسب بعملية التدريس عن طريق عرض الفكرة وشرحها، وتقديم أمثلة عليها، وقد يقوم أداء الطالب عن طريق تقديم اختبار مصغر، ثم بعد ذلك قد يوجهه إلى إعادة الدرس أو جزء منه.

وتتميز هذه الطريقة باستخدام قدرات الحاسب في:

- ❖ التفاعل والحوار، واستخدام طرق عرض مختلفة بحيث يجد كل طالب ما يلائمه، مما يساعد على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.
- ❖ إعادة شرح الدرس أو جزء منه دون ملل أو كلال.
- ❖ جعل التلميذ يتعلم حسب حاجته، وفي الوقت والمكان اللذين يناسبانه، وبالقدر الذي يكفيه.

❖ تحديد مستوى التلاميذ بدقة، مع معالجة نقاط الضعف، وتعزيز نقاط القوة.

٣- استخدام الحاسب وسيلة مساعدة:

وهنا يكون الحاسب وسيلة مساعدة يقوم بما تقوم به الوسائل الأخرى، كالسبورة وأجهزة العرض، خصوصا إذا توفرت شاشة عرض كبيرة، أو جهاز عرض البيانات، مما يجعل منه وسيلة واضحة ومشوقة تريح المعلم من كثير من الأعمال الروتينية الجانبية التي تشغل الكثير من وقت الحصة.

٤- استخدام الحاسب للألعاب التعليمية:

وهو ما يضيف على العملية التعليمية جوا من المتعة والإثارة، مما يشجع التلاميذ على المشاركة بفاعلية في عملية التعلم.

ثانيا: - إدارة عملية التدريس بالحاسب:

إن إدارة عملية التدريس بالحاسب تعني استخدام الحاسب لمساعدة المدرس في أداء المهام الإدارية لعملية التدريس، وهذه المساعدات تشمل كل تطبيقات الحاسب التي تساعد المعلم في عملية التدريس ماعدا العملية نفسها، وهذه التطبيقات كثيرة، ومن أهمها:

١- الاختبار بمساعدة الحاسب:

سواء كان ذلك في جزء معين من الاختبارات أو يقوم الحاسب بأداء العملية كلها بدءا من توليد الاختبار وتقديمه للتلاميذ، ومن ثم تصحيح إجابات التلاميذ، ورصد

الدرجات والتقدير، والقيام بالعمليات الإحصائية اللازمة، مع إنشاء الجداول والرسوم البيانية التي تتعلق بالاختبار، وتحليل النتائج، مما يساعد المعلم على إعداد اختبارات مناسبة تتمتع بدرجة مرضية من الصدق والثبات.

٢- الأعمال الكتابية:

تأخذ الأعمال الكتابية الروتينية المملة من وقت المعلم قدرا ليس باليسير، فتشغله عن الأهم، والحاسبات الآلية في هذا العصر تقدم حلا يسيرا لهذه المشكلة، وقد يقوم الحاسب في وقت قصير بعملية تستغرق من المعلمين زمنا طويلا لإعدادها، وأقرب مثال على ذلك الكشوف والبيانات والتقارير الموسمية التي تقوم بها المدرسة من وقت لآخر، خصوصا في نهاية كل فصل دراسي.

٣- الواجبات:

يستطيع الحاسوب - إذا توفر البرنامج المناسب - أن يقوم بإعداد واجبات على درجة من التميز والكثرة بما تتوفر فيه من خاصية التوليد العشوائي، وتتفوق الاختبارات المعدة عن طريق الحاسب على الطرق التقليدية بتنوعها وإمكانية قيام جهاز الحاسب بتصحيحها، كما تتميز بالتغذية الراجعة الفورية التي تعلم الطالب بخطئه فوراً وتسمح له بتصحيحه، مع تقديم مثال نموذجي يرد بعد عدد معين من المحاولات، مع مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، فالتلميذ القوي لا يفرض عليه تكرار التمارين البسيطة التي تمكن من إتقانها، أما الطالب الضعيف فسيجد عددا كافيا من التمرينات والتدريبات حتى يصل إلى درجة معقولة من الإتقان.

٤- إنتاج المواد التعليمية:

هناك كثير من التطبيقات التي تساعد المعلم في إعداد المواد والوسائل التعليمية وإنتاجها ، كالجداول والإحصائيات ، وأوراق الإجابة ، والرسومات والمنحنيات وغيرها ، ويتم هذا الأمر على درجة كبيرة من الإتقان والجودة، كما يتم ذلك في وقت قصير، وجهد معقول مما يرفع عبء ذلك العمل عن كاهل المدرس.

٥- حفظ المعلومات واسترجاعها:

سواء كانت تتعلق بالطالب أو تتعلق بالمادة العلمية والمنهج الدراسي، حيث يتم حفظها، مع إمكانية استعادتها لمشاهدتها أو تعديلها أو طباعتها بسرعة وسهولة، كما يمكن استخدام الحاسوب قاعدة بيانات لحفظ معلومات هائلة عن المادة الدراسية تشكل موسوعة ضخمة وسهلة التناول.

البرامج التعليمية

تعد برامج الحاسب الآلي التعليمية مادة تعليمية عصرية ، وهي أكثر أنواع المواد التعليمية تعقيدا من حيث طريقة إعدادها ، ونوعية الأوعية (الأقراص) المستخدمة في حفظها وتخزينها. كما تختلف المثيرات التي تحتويها حسب نوع البرنامج ، ودرجة إتقانه من الناحية الفنية والتربوية، وبناء على ذلك يمكن تصنيفها إلى أنواع ، هي :

١- البرامج التقليدية :

وهي برامج بسيطة ذات أهداف محدودة ، كتدريب التلاميذ على حل مجموعة من الأسئلة في موضوع معين ، أو تقديم بعض المعارف والمفاهيم المتعلقة بالمادة المدروسة، ومن أمثلتها برامج التدريب والمران التي تهدف لمساعدة الطلاب على التمكن من المحتوى الدراسي لمادة بعينها ، عن طريق طرح بعض الأسئلة وما على الطالب إلا أن يختار الإجابة الصحيحة .

وهذا النوع من البرامج يستخدم لتعزيز التعلم بصورة فردية ، فعلى المعلم — بعد أن يقوم بالتدريس — أن يشخص مستوى طلابه في الموضوع الذي درسه ، ثم يعين بعد ذلك لكل طالب ما يناسبه من البرامج لتحسين تعلمه وتعزيزه .

٢- برامج الوسائط المتعددة :

وهذه البرمجيات تتصف باتساع الأهداف التي تسعى لتحقيقها ، بدأ من التدريب والمران، ووصولاً إلى تقديم دروس للتعلم الذاتي ، تشتمل على كافة أنواع

الوسائل التعليمية في إطار متكامل ، عن طريق عرض يشترك فيه النص المكتوب ، مع الرسوم المصحوبة بالصوت والصورة المتحركة ، بعد ربطها بوسائل تسمح للطالب بالإمساك بزمام عملية التعلم ، وتمكن المعلم من تحقيق مميزات لم تكن متوفرة حينما كان يستخدم الوسائل التقليدية كالأعلى حدة .

وقد أثبتت الدراسات والأبحاث التي أجريت في مجال الوسائل التعليمية أن الوسائل المتعددة ذات فاعلية كبيرة في تحقيق الأهداف التعليمية بشكل عام ، بما تملكه من قدرة على توليد الدافع للتعلم عند التلاميذ ، مما يساعد على تمكن الطالب من المهارات التعليمية ، وتزيد من ثقة الطلاب بأنفسهم ، وتنمي لديهم القدرة على حل المشكلات ، كما تساعدهم في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الحاسب الآلي ، إلى جانب أنها تجعلهم ينهمكون في التعلم بمتعة لوقت أطول دون ملل .

وقد توصل أحد الباحثين إلى أن التعليم باستخدام الوسائل المتعددة يوفر نسبة كبيرة من الوقت تصل إلى (٥٠%) من الوقت الكلي للتعلم ، مما يعني انخفاض تكلفة التعليم .

- ويمكن حصر مميزات التعليم باستخدام الوسائل المتعددة فيما يلي :
- ❖ توفر للمتعلم الوقت الكافي ليعمل حسب طاقته (الفروق الفردية) .
 - ❖ تزود المتعلم بالتغذية الراجعة الفورية .
 - ❖ تمكنه من التعلم في أماكن متنوعة .
 - ❖ تتصف بصفات المعلم الجيد (الصبر ، الدقة ، الكفاية ، استخدام إستراتيجيات فعالة ومتنوعة) .

- ❖ تحقق المتعة والتفاعل والتنوع المطلوبة في العملية التعليمية التعليمية .
- ❖ تساعد الطالب على معرفة مستواه الحقيقي من خلال التقويم الذاتي .
- ❖ تمكن من دراسة ظواهر خطيرة ومعقدة .

٣- برامج الوسائط الفائقة :

وهي تشبه برمجيات الوسائط المتعددة في جوانب كثيرة ، كاحتوائها على أنواع مختلفة من الوسائط المرئية والمسموعة ، إلا أنها تعد وفقا لتقنية أكثر تعقيدا توفر لها ميزات كثيرة من أهمها ما يتعلق بالقدرات المعرفية العليا ، وقد استفادت من التقدم الهائل في أجهزة الحاسب الآلي ، في توسيع نطاق التكامل بين الوسائط التعليمية المختلفة في شكل علاقات شبكية معقدة ، تختلف عن العلاقات الخطية المستخدمة في سابقاتها ، أسهمت في تحقيق أقصى قدر من الانسجام والتناغم بين عدد ضخم من المشيرات والمكونات التعليمية ، تسمح بتنظيم وتخزين كم هائل من المعلومات المكتوبة والمصورة والمسموعة والمتحركة ، واستعادتها بطريقة غير متتابعة ولا خطية ، مما يساعد على عرض المادة التعليمية بطرق متنوعة غير متتابعة من نقطة إلى أخرى ، في شكل جديد مبتكر في كل مرة ، ليس له نهاية أو بداية معينة .

٤- برامج المحاكاة :

وتعني توفير مواقف اصطناعية بواسطة الحاسوب تحاكي مواقف حقيقية من الواقع ، مما يعطي الطالب خبرة شبه مباشرة بهذه المواقف ، وتبين فوائد هذه البرامج عندما يصعب الحصول على هذه المواقف في أرض الواقع لندرتهما ، أو خطورتها أو ارتفاع تكلفتها تمثيلها في الواقع ... وغير ذلك.

وتفيد برامج المحاكاة في التدريب العملي على تشغيل الآلات المختلفة ،
كـتدريب الطيارين على التحكم بالطائرة بوسيلة آمنة وميسرة ودقيقة ، أو في معامل
الأبحاث الخطرة أو مختبرات الفضاء ، ومصانع الأسلحة النووية وغيرها .

اختيار البرامج التعليمية

من البديهيات التي لا يـمل التربويون من تكرارها أن الفائدة المرجوة من استخدام
أي وسيلة تعليمية يتوقف على حسن توظيفها في العملية التعليمية ، وأن التوظيف السيئ
للسيلة — مهما كانت طاقتها — يذهب بالفائدة المتوخاة . ومن هنا نستطيع أن نقول
إن جهاز الحاسب الآلي — على الرغم من طاقاته وقدراته — لا يمكن أن يستفاد منه
كما ينبغي بدون وجود البرامج التعليمية التي أعدت بناء على الأسس التربوية .

إن مجرد وجود البرنامج لا يعد سبباً تربوياً لاستخدامه ، بل على المعلم أن يدقق
ويعحص ويقوم باختيار البرامج التي تتناسب مع المادة الدراسية من حيث المحتوى
والأهداف ونوعية الدارسين . ومن هنا على المعلم عند اختيار البرامج الحاسوبية التعليمية
أن يقوم بالخطوات التالية ليضمن حسن الاختيار :

الخطوة الأولى :

يجب أن يتأكد من ملاءمة البرنامج للجهاز المستخدم ، من حيث طرازه وتوفير
نظام التشغيل المناسب ، وقدرة الجهاز على تنفيذه من حيث سعة الذاكرة والمساحة
التخزينية الشاغرة على القرص الصلب ، ووجود المتطلبات التي يتطلبها ليعمل بشكل

صحيح كبطاقة الصوت ، و بطاقة الرسومات ، وما يتطلبه من ملحقات أخرى كالطابعة أو القلم الضوئي أو الراسمة وغير ذلك.

الخطوة الثانية :

ينبغي التأكد من كون البرنامج خاليا من العيوب الفنية والبرمجية ، ومن هنا ينبغي على المعلم تشغيل البرنامج على الجهاز ، ثم عليه أن يتعامل معه كما يتوقع أن يتعامل معه التلاميذ بشئى مستوياهم ، ليتأكد من ثباته وخلوه من العيوب .

الخطوة الثالثة :

يجب على المعلم أن يتأكد من فعالية البرنامج من الناحية التربوية والتعليمية ، من وجهة نظر المعلم والطالب . والمعلم يمكن أن يطرح على نفسه الأسئلة التالية ، ليعلم مدى مناسبة البرنامج للغرض الذي يريد أن يستخدمه لأجله :

- ❖ هل البرنامج مرن عند الاستعمال ، بحيث يمكن تعديله للتعامل معه بطرق مختلفة تتناسب مع مستويات التلاميذ المتباينة ؟
- ❖ هل يستطيع التلاميذ التعامل معه بسهولة ، من دون الاعتماد على المدرس في كل حين ؟
- ❖ هل يتناسب مع مفهوم طرق التدريس الجيدة ، من حيث طريقة تقديمه لموضوع الدرس ؟
- ❖ هل يتناسب مع محتوى المادة العلمية ؟
- ❖ هل يتم طرح المحتوى بطريقة واضحة وشاملة وصحيحة ؟

- ❖ هل استخدام البرنامج يؤدي لمعالجة الموضوع بشكل أفضل من معالجته بالطرق الأخرى؟
- ❖ هل يتم عرض المعلومات بتدرج من حيث السهولة والصعوبة بشكل يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ؟
- ❖ هل يتم تقديم القيم والمثل الضمنية ، كالمنافسة الشريفة ، والتعاون ، بشكل مناسب للطلاب المستهدفين؟
- ❖ هل يحتوى البرنامج على تعليمات واضحة؟ وهل يمكن الحصول عليها بسهولة؟ وهل يمكن إعادة عرضها عند الحاجة؟
- ❖ هل يحدد البرنامج بوضوح متى وكيف يدخل الطالب استجابته؟
- ❖ هل البرنامج منظم من حيث عرض المعلومات والبيانات والرسومات على الشاشة بطريقة منظمة ومرتبطة ، واستخدام المؤثرات بطريقة فعالة؟
- ❖ هل هناك تفاعل بين الطالب والبرنامج؟ وهل يستطيع الطالب أن يتحكم في اختيار مستوى الصعوبة الذي يناسبه؟

صفات البرامج التعليمية الجيدة :

رغم أن البرامج التعليمية لم تواكب صناعة الحاسب الآلي بنفس الدرجة ، إلا أن البرمجيات التعليمية بدأت تغزو الأسواق في السنين الأخيرة ، وهذه البرمجيات ليست كلها من إعداد جهات تربوية ، ولم تعد بغرض التعليم فقط ، بل أعدت الكثير منها شركات تجارية تبحث عن الربح المادي أولا وأخيرا ، ومستوياتها تتفاوت من حيث الجودة والإتقان ، بحسب الجهد المبذول في إعدادها ، ومهارة معدها ، وحظه من

المعلومات التربوية والمعرفية ، ولذلك ينبغي على المعلم أن يبحث عن البرامج الجيدة التي تتصف بما يلي :

أولا : الإبداع في التصميم والعرض :

الإبداع يعني عرض الموضوعات العادية بطرق غير اعتيادية ، كما يعني الإبداع إمداد التلاميذ بخبرات لا يمكن تقديمها بالطرق التقليدية بكفاءة بالدرجة نفسها ، ومن أهم صفات البرامج الإبداعية ما يلي :

- ❖ عرض المعلومات والخبرات التعليمية بطرق لا يمكن أن تتم عن طريق الوسائل التقليدية ، كالكتاب المدرسي أو الأفلام التعليمية وغيرها .
- ❖ التفاعل المستمر بين الطالب والبرنامج بشكل يضمن مشاركة الطالب الإيجابية في عملية التعلم .
- ❖ المرونة في خيارات التحكم في البرنامج ؛ بشكل يضيف على الموضوع المدروس نوعا من الإثارة والتشويق والفاعلية .
- ❖ تمكين الطالب من التحكم في عملية التعلم بمرونة ، كاختيار مستوى الصعوبة وعدد الفقرات ، وسرعة العرض .. وغيرها .

ثانيا : وجود الأهداف التعليمية المحددة :

إن وجود الأهداف التعليمية صفة لازمة لأي عمل تربوي ، فلا بد أن يحتوي العمل التربوي على أهداف تربوية مناسبة وواضحة ومحددة بدقة ، لكي يتم التأكد من فعالية التعليم والتعلم عند تحقيق هذه الأهداف . والبرامج الحاسوبية التعليمية لا يجوز أن

تشذ عن هذه القاعدة، فينبغي أن تحتوى هذه البرامج على أهداف تعليمية محددة وواضحة ، تكون مطبوعة في الكتيب المرفق بالبرنامج ، أو في مستند خاص ضمن البرنامج نفسه ، ومن أهم صفات البرامج ذات الأهداف الجيدة ما يلي :

- ❖ أن يحتوي البرنامج على أهداف تعليمية واضحة ، ومفهومة للطالب ، ومحددة من حيث الموضوع ونواتج التعلم المتوقعة .
- ❖ أن تكون الأهداف مهمة وليست مجرد تسلية .
- ❖ أن تركز الأهداف مبنية على وجهة نظر تربوية واضحة ، تنعكس على تصميم البرنامج ، من حيث تحديد طريقة التعلم المناسبة لتحقيق هذه الأهداف .
- ❖ أن توضح الأهداف الغرض التعليمي الذي صمم البرنامج من أجله ، كالشرح أو التمرينات .. وغيرها .
- ❖ أن تكون الأهداف ممكنة التحقيق ، ويكون البرنامج مناسباً فعلاً لتحقيق تلك الأهداف .

ثالثاً : المحتوى التعليمي الصحيح والمناسب :

لا بد لكل منهج تعليمي من محتوى مناسب للمادة الدراسية ، خال من الأخطاء الإملائية والأغلاط اللغوية ، ومن صفات البرامج ذات المحتوى الجيد ما يلي :

- ❖ أن يكون المحتوى مناسباً لمستوى التلاميذ المستهدفين .
- ❖ أن يكون المحتوى مطابقاً للمنهج التعليمي المقرر .
- ❖ أن تتوافر للمحتوى قيمة علمية إضافية تبرر برمجته .

- ❖ أن يتم عرض المحتوى بطريقة فعالة تستفيد من قدرات جهاز الحاسب .
- ❖ أن يتضمن المحتوى رسومات وأشكالا ، ووسائل إيضاح مناسبة ، مصممة بشكل جيد.
- ❖ أن يتمكن الطالب من التحكم في مستوى الصعوبة .
- ❖ أن يتم عرض المحتوى بطريقة منطقية منظمة .
- ❖ أن يتم مراعاة القيم التربوية ، والأخلاق الفاضلة .

رابعا : تنظيم العرض :

- يعد تنظيم شاشة العرض بشكل مبدع من أهم صفات البرامج التعليمية الجيدة فكم من برنامج يعرض المعلومات على الشاشة بشكل متتال رتيب ، لا فرق بينه وبين تقليب صفحات الكتاب ، وربما كان الكتاب أكثر مرونة منه من حيث سهولة الذهاب إلى أي صفحة يريد التلميذ ، وبعض البرامج يتأخر في عرض الشاشة التالية حتى يمل التلميذ من الانتظار ، ومن هنا فإن أهم صفات البرامج ذات العرض المنظم ما يلي :
- ❖ أن يتمكن الطالب من التحكم في طريقة العرض من حيث القدرة على التقديم والتأخير .
 - ❖ أن ترتب الشاشة بشكل واضح ، وعند تقسيم الشاشة تكون حدود التقسيم واضحة ومتميزة بعضها عن بعض .
 - ❖ أن تعرض المعلومات بكميات مناسبة وفي سرعة غير مربكة .
 - ❖ أن تكون الرسوم والأشكال واضحة ، ويتم عرضها على الشاشة نفسها ، مع الاستفادة من المؤثرات اللونية مما يزيد من فعالية العرض .

خامسا : التعليمات الكافية :

إن التعليمات الكافية تجعل تعامل الطالب مع البرنامج سهلا ومحبيبا ، وتعفي المدرس في الوقت نفسه من توجيه التعليمات للتلاميذ كل تلميذ على حدة ، مما يوفر له وقتا مهما لبقية أعبائه التدريسية ، وأهم صفات البرامج ذات التعليمات الجيدة ما يلي :

- ❖ أن تكون التعليمات المهمة الموجهة للطلاب ضمن البرنامج ، مع وجود تعليمات أشمل في المطبوعات المصاحبة ليستعين بها المعلم .
- ❖ أن تعرض عند الحاجة أو عند الطلب ، وتعرض بشكل منظم .
- ❖ أن تكون لغتها بسيطة خالية من المصطلحات المعقدة والمتخصصة .
- ❖ أن تتضمن عبارات تدل على انشغال الحاسب بعمل ما ، حتى لا يظن الطالب أن خلا ما قد حدث ، مثل : " انتظر من فضلك ، أقوم الآن بـ .. ، لحظة من فضلك .. وغيرها .
- ❖ أن تكون في متناول الطالب في أي جزء من البرنامج ، ليعود إليها متى شاء .

سادسا : العناية الجيدة باستجابات الطالب :

البرامج الجيدة هي التي تتمكن من التفاعل مع الطالب بطريقة لطيفة مشوقة ، وتعني باستجابات الطلاب كما يلي :

- ❖ أن يتم إدخال المعلومات بطريقة سهلة ومتناسقة .
- ❖ أن تستعمل المفاتيح الشائعة لإدخال المعلومات .

- ❖ أن يوجد مثال توضيحي ليحتذيه الطالب .
- ❖ أن يقدم البرنامج تعليمات لمساعدة الطالب عندما تكون استجابته في صيغة غير متوقعة .
- ❖ أن تعطل المفاتيح غير المرغوبة للاستجابة .
- ❖ أن يتحكم الطالب في سعة إدخال المعلومة ، إلا إذا كان الهدف يتطلب غير ذلك، كالاختبار مثلا ..
- ❖ أن يتفاعل البرنامج مع الطالب بطريقة فعالة ، فلا يكفي أن يصحح له أو يخطئه، بل يعطيه فرصة للتكرار ، يوجهه إلى ملاحظة المثال ، ويوجهه للبدائل .

سابعاً : استجابات البرنامج الإبداعية :

وهي ما تميز البرامج الجيدة عن سواها حيث تتفاعل البرامج الجيدة مع الطالب بطريقة إبداعية ومتنوعة في كل مرة ، ومن أهم صفات البرامج التعليمية ذات التفاعل الجيد ما يلي :

- ❖ أن تكون استجابة البرنامج للإجابات الصحيحة أكثر إثارة من استجابته للأخطاء، حتى لا يغري الطالب _ خاصة صغير السن _ بتعمد الخطأ .

- ❖ أن يعرض الإجابة الصحيحة بعدد مناسب من المحاولات ، مع طرح بعض الأسئلة والتعليمات التي توجه التلميذ للإجابة بشكل غير مباشر وتستثيره وتحفز تفكيره .
- ❖ أن تكون عبارات الثناء مختلفة ومتنوعة بحسب جودة الإجابة وسرعتها ، مع عدم الإفراط في المدح ، خاصة بعد الإكثار من المحاولات .
- ❖ أن تتنوع استجابات البرنامج من حيث السهولة والصعوبة والسرعة والإبطاء بحسب مستوى الطالب وسرعته ، من خلال تحليل إجاباته السابقة .
- ❖ أن تكون استجابات البرنامج بلغة سهلة وواضحة وبسيطة وخالية من المصطلحات المعقدة والمتخصصة بقدر الإمكان .
- ❖ أن ينبه الطالب على إجاباته الخاطئة قبل إنهاء البرنامج ، مع إعطائه محاولة أخيرة لحلها ، بعد عرضها بشكل مختلف .

ثامنا : وسائل التشويق المتعددة :

لعل من أهم خصائص البرامج الحاسوبية توافر وسائل التشويق المختلفة ، التي تجعل منه وسيلة تعليمية فعالة ، وهي إذا استخدمت بدقة ووظفت بشكل جيد ؛ فإنها تساعد على توفير جو من الإثارة والمتعة في عملية التعلم ، غير أننا ننبه هنا على أن الإفراط في استعمال هذه الوسائل يجعل البرنامج يفقد قيمته العلمية ، ويصبح برنامجا ذا صبغة ترفيهية ، ومن هذه الوسائل:

- ❖ **الرسم :** إن الأشكال والرسومات تعد وسائل ممتازة إذا كان الهدف منها الشرح والتوضيح ، فإذا كان استخدامها مجرد قدرة الحاسب على القيام

بها دون هدف تربوي محدد فحسب ، فإن ذلك قد يشوه البرنامج ويقلل من قيمته العلمية .

❖ **التوقيت :** وهو عامل مهم إذا وظف بشكل جيد ، وكان مرتبطا بهدف محدد كالاختبار مثلا .. أما إذا تم استخدامه بشكل غير هادف فإن له انعكاسات سلبية على الطلاب باختلاف مستوياتهم ، فالعرض السريع جدا يذهل الطالب الضعيف ، والعرض البطيء جدا يهبط عزم الطالب النشط وهكذا ..

❖ **تحديد الدرجات :** وهذا بدوره له جوانب سلبية وجوانب إيجابية ، فالطالب عندما يتنافس مع زميله أو مع البرنامج ثم ينال درجة منخفضة يكون لذلك أثر سيئ على نفسيته، لكن ربما يكون التنافس الفعال هو تنافس الطالب مع نفسه للحصول على درجة أعلى من التي حصل عليها سابقا .

❖ **الألوان :** تستخدم الألوان وسيلة للتشويق والشرح وزيادة الإيضاح ، وهي ضرورية في بعض الموضوعات ، غير أنه يجب الحذر في استعمالها حينما لا تدعو الحاجة لذلك ؛ خوفا من الإيحاء الخاطئ ، ومن النفور الذي يعترى بعض الأشخاص تجاه بعض الألوان ، ومن التشويه الحاصل في بعض المواقف بسبب تداخل الألوان .

❖ **الصوت :** يمكن أن يكون الصوت وسيلة تشويق وتعزيز ، وقد يكون وسيلة إزعاج عندما لا يكون في مقدرة الطالب أن يتحكم في مستوى الصوت بالرفع والخفض .

الألعاب اللغوية

الألعاب اللغوية نوع من أنواع الوسائل التعليمية، ونشاط مهم من أنشطة التعليم الاتصالي، وبخاصة إذا وضعنا في الاعتبار أن الصفّ مكان مصطنع لتعليم اللغة. وتظهر أهمية الألعاب اللغوية في أنها تقلل من ظاهرة الاصطناع، التي تحيط بالعملية التعليمية داخل الصف. وتحقق الألعاب قدراً كبيراً من الواقعية، التي لا بد منها عند الاتصال. وتستخدم الألعاب اللغوية مع الصغار والكبار على حد سواء، غير أننا يجب أن نختار الألعاب التي تناسب كلا منهما. وقد أدّى الاهتمام بالألعاب اللغوية في المدخل الاتصالي، إلى ظهور أنواع كثيرة منها. ومن أهم الجوانب التي تدور حولها الألعاب ما يأتي:

- ١ - ألعاب الملاحظة والذاكرة.
- ٢ - ألعاب التخمين.
- ٣ - ألعاب البطاقات.
- ٤ - ألعاب القلم والورقة.
- ٥ - ألعاب التفاعل بين الأفراد والمجموعات.

وهناك أسباب كثيرة تجعل من المفيد استخدام الألعاب اللغوية في المدخل

الاتصالي، من أهمها:

- ١ - إثراء التعليم (مفردات وتعبيرات، وجمل وتراكيب)
- ٢ - تعين على تعلّم اللغة.
- ٣ - تجعل الدرس ممتعاً وشيقاً، وبذلك تطرد السأم والضيق.
- ٤ - تشجيع الطالب على استخدام اللغة.
- ٥ - تحقق كثيراً من التنوع، وبذلك يتم التخلص من الرتابة.

- ٦ - تعين الطالب على فهم كثير من جوانب اللغة الأجنبية.
٧ - تساعد بعض الطلاب على التخلص من الخجل الذي يشعرون به.

ومن نماذجها:

- ترتيب البطاقات لتكوين تعبيرات أو جمل.
- ترتيب الحروف لتكوين كلمات.
- ترتيب الكلمات لتكوين جمل.
- تكوين تعبيرات من الكلمات.
- تكوين جمل من الكلمات.
- الربط بين الكلمة / التعبير والصورة المناسبة.
- الربط بين الجملة / الجمل والصورة المناسبة.
- تكملة الناقص من الحروف والكلمات.
- البحث عن الكلمات في الأشكال.
- البحث عن مفرد الكلمات في الأشكال.
- البحث عن جمع الكلمات في الأشكال.
- البحث عن مرادف الكلمات في الأشكال.
- البحث عن مضاد الكلمات في الأشكال.
- كتابة أسماء الأشياء تحت الصور.
- وصل المجموعات بالحقول التي تنتمي إليها.
- وصل الكلمات المترادفة.
- وصل الكلمات المتضادة.
- اختيار الكلمات الصحيحة.
- التمييز بين الكلمات المتشابهة. (بر / بُر / بُر)

إِضَاءَات

- استخدام التعبيرات الاصطلاحية. (أعطاه الضوء الأخضر)
ومن أمثلتها التطبيقية:

١ - رتّب البطاقات لتكوين كلمات.

				←	س	ة	م	ك
				←	د	ة	ج	ج
				←	م	ل	م	ع
				←	ي	ط	ب	ب

٢ - رتّب البطاقات لتكوين جمل.

				←	ضع	في	المطبخ	الفرن
				←	محمد	يدرس	اللغة	العربية
				←	أصلي	صلاة	في	الظهر
				←	الأحد	س	يوم	أعود

إضاءات



٣ - رتب البطاقات لتكوين أعداد متتالية.

				← ٢	٤	١	٣
				← ٦	٥	٧	٨
				← ١٤	١٦	١٥	١٣

٤ - صل بين الكلمة ومرادفها والصورة التي تعبر عنها:

زهرة		منزل
ضرب		أعمى
بيت		وردة

إضاءات

٥ - صل كل مجموعة بالحقل الذي تنتمي إليه:

أثاث	برتقال - عنب - تفاح
فاكهة	سيف - مدفع - دبابة
أدوات	مكتب - سرير - كرسي
سلاح	مطرقة - منشار - مسمار

٦ - استخراج كلمات الصندوق الأعلى من الصندوق الأسفل:

إبرة	جزر	فيل	أسد	الرجل	حمار
هلال	حصان	طباشير	زرافة	نعامة	نمر

ر	ل	ن	ع	ا	م	ة
ي	ي	ز	ر	ا	ف	ة
ش	ف	ج	ز	ر	ن	ل
ا	ح	ص	ا	ن	م	ا
ب	ح	م	ا	ر	ر	ل
ط	ل	ج	ر	ل	ا	هـ
إ	ب	ر	ة	د	س	أ

إضاءات



٧ - أكمل الفراغات بالحروف المناسبة.

س		ع	ة					
			ة					
ة		ن		خ	ث			
				ة		ا		ث
					ن			
							د	و
								ن

الباب الرابع

- تعليم اللغة العربية
- تدريس العناصر اللغوية
- تدريس المهارات اللغوية

تعليم اللغة العربية

اللغة العربية بين الماضي والحاضر:

نزل القرآن الكريم باللغة العربية، فأحيائها، وضمن بقاءها، ونشرها في كل مكان وصلت إليه الدعوة، وأقبل الناس على تعلم اللغة العربية بحماس في العصور الإسلامية الأولى، ثم انحسر تعليمها، وقلَّ الإقبال عليها في العصور المتأخرة، حتى أُطلِّق القرن العشرون - وبخاصة النصف الثاني منه- فعادت العربية سيرتها الأولى، فأصبحت اللغة الثانية، التي تعلم إجبارياً في كثير من البلاد الإسلامية: في إفريقيا، وجنوب شرق آسيا، كما أنها إحدى اللغات التي يقبل على تعلمها الكثيرون في أوروبا وأمريكا.

اكتساب اللغة:

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

تعلّم اللغة:

يقصد بتعلم اللغة تلك العملية الواعية، المخطط لها من أطراف عديدة؛ لتمكين الفرد من تعلم اللغة الثانية، أو الأجنبية، وتتم هذه العملية - عادة- في مرحلة

متأخرة من العمر، بعد مرحلة الطفولة المبكرة. ومن أهم ما يميز تعلم اللغة عن اكتساب اللغة ما يلي: اختلاف الدوافع في الحالتين؛ فالفرد في حاجة إلى اللغة الأم، لأداء وظائف حياته الأساسية، أما بالنسبة للغة الأجنبية، فالدوافع خارجية، فقد تكون ثقافية، أو اجتماعية، أو اقتصادية، أو سياسية. ومن ناحية أخرى تختلف البيئة في الحالتين: فإكتساب اللغة، يتحقق في مجتمع اللغة، بشكل طبيعي، حيث يتعرض الطفل بصورة مستمرة للغة الأم، أما متعلم اللغة، فيتلقاها في بيئة مصطنعة، وفي فترة قصيرة، ومن معلمين غير ناطقين باللغة غالباً. وتنعكس تلك الاختلافات على الطرق والأساليب، والمادة التعليمية.

بين تعليم اللغة لأبنائها، وتعليمها لغير أبنائها

هناك فرق كبير بين تعليم اللغة لأبنائها، وتعليمها لغير أبنائها. وقليل من الناس من يعرف ذلك، حتى بين المتخصصين في الدراسات العربية، من الذين لم يتح لهم فرصة لدراسة علم اللغة التطبيقي.

ولذا ينبغي أن يختلف:

- الكتاب التعليمي، لتعليم العربية لغير الناطقين بها عن الكتاب التعليمي لتعليم العربية لأبنائها، من حيث الغرض والبناء والوسيلة.
 - معلم اللغة لغير أهلها عن معلمها لأهلها.
 - طرق تعليم اللغة لغير أهلها عن طرق تعليمها لأهلها.
- ولكن تم إغفال هذه الفروق الأساسية زمناً طويلاً، وكنا - وما زلنا مع الأسف - نبعث بالكتب التي نستعملها في مدارسنا العربية إلى البلدان الشقيقة غير العربية، التي تطلب مساعدتنا في تعليم لغتنا في مدارسها.

وبصورة عامة يكمن الفرق الجوهرى بين الكتاب المخصص للعرب والكتاب المخصص لغيرهم فى أن الأول يستعمله تلاميذ ينتمون إلى الثقافة ذاتها ويتكلمون اللغة العربية التى يتعلمونها، وقد اكتسبوا أساسيات اللغة قبل الدخول فى التعليم الأساسى، أما الثانى فيستعمله طلاب لا ينتمون إلى الثقافة نفسها ولا يعرفون اللغة العربية. وهذا يعنى أن الكتاب الذى يصلح لتدريس اللغة العربية لأبنائها قد لا يصلح لتدريسها لغير الناطقين بها.^{١٧}

ولو أخذنا مثلاً واحداً لتبين من خلاله البون الشاسع بين هذين النوعين من الدارسين، فإن كلمة (قلم) على سبيل المثال، لا يحتاج أهل اللغة فى أوائل تعلمهم لها إلا إلى تعلم كيفية قراءتها وكتابتها، وأما بقية المهارات فإنها ليست عندهم صعبة فهم يفهمونها إذا سمعوها، ويستعملونها فى كلامهم، وكذلك فإن أصواتها قد اعتادوا عليها ويميزونها من غيرها، كما أن معناها معلوم لديهم ويستطيعون استعمالها فى تركيب اللغة.

بينما فى المقابل يحتاج متعلم العربية من غير أهلها إلى كل ذلك، فقد لا يستطيع تمييز بعض أصواتها، ولا يعرف معناها، ولا يستطيع استعمالها فى تركيب صحيح ويصعب عليه تمييزها إذا سمعها، ولا يستطيع استعمالها فى كلامه، ويصعب عليه أيضاً قراءتها وكتابتها، ولهذا يحتاج إلى تعلم عناصر اللغة الثلاثة (الأصوات، والمفردات، والتراكيب) ومهاراتها الأربع (الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة)، بينما لا يحتاج أهل اللغة فى الأساس وفى الغالب إلا إلى مهارتي القراءة، والكتابة.

(١٧) - د. علي محمد القاسمي، اتجاهات حديثة فى تعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى ٩٩ - ١٠٠)
(بتصرف)

وما زالت بعض الحكومات العربية تمدّد يد العون إلى المسلمين الراغبين في تعلّم اللغة العربية بمدرسين من ذوي الخبرات في تعليم اللغة العربية؛ ولكن - ويا للأسف - خيّرهم كبيرة في تعليم اللغة العربية لأبناء العرب، وليس لغير الناطقين بها، وكثير منهم لا يظنّ أنّ هناك فرقا بين النوعين من الدارسين؛ ولذا فجهودهم - مع اجتهداهم الكبير - نجاحها قليل؛ للفرق الكبير بين الطالب العربي والطالب غير العربي، في تعلّم اللغة العربية، وما حقّقه هؤلاء من نجاح في تعليم العربية بهذه الطرق يعود في أساسه إلى سببين أساسيين، هما:

❖ الدافعية القوية لدى المتعلمين.

❖ وبركة العلم الشرعي وما يخدمه من علوم.

ولو اجتمع مع هذين السببين طريقة صحيحة وعلمية في تعليم العربية لرأينا نجاحات أكثر، ودرجة من الجودة أفضل وأشمل، في وقت أقلّ. والشاعر يقول:

ولم أرَ في عيوب النَّاس عيباً كنقص القادرين على التّمام

يسعى متعلم اللغة العربية إلى تحقيق ثلاث كفايات، هي:

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 يتلقّى من اللغة في يسر وسهولة.

ثالثاً: الكفاية الثقافية: ويقصد بها فهم ما تحمله اللغة العربية من ثقافة، تعبر عن أفكار أصحابها وتجاربههم 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.

وبينما يقوم مدرسو اللغة العربية، ومعدّو المادة التعليمية، ببذل كل ما لديهم من مهارات وطاقات، لتمكين المتعلم من إتقان الكفايات الثلاث: اللغوية والاتصالية والثقافية. وملاحظة ما يحققه الطلاب من تعلم. فقد ظهر أنّ كثيرين من الطلاب يقفون عند حدود الكفاية اللغوية، ويعجزون عن استخدام اللغة العربية وسيلة اتصال.

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

إثارة دافعية الطلاب نحو تعلم اللغة العربية :

يقصد بالدافعية تلك القوة النفسية الداخلية التي تحرك المتعلم للإقبال على التعلم بكل فاعلية، والوصول إلى المستوى المأمول، وللدافعية تأثير كبير في التعليم؛ فكلما كان

وراء الدارس دافع يستحثه وحافز يشده إلى التعلم كان ذلك أدعى إلى إتمامه وتحقيق الهدف منه، وفقدان الدافع أو ضعفه وراء الكثير من حالات الفشل في التعلم.

وتلعب الدوافع موجّهات للسلوك الإنساني، ويستطيع المعلم الفعال أن يثير تلك الدوافع ويوظفها في الموقف التعليمي، وينصح المعلمون بإثارة دوافع الطلاب نحو التعلم؛ حيث إن استخدام المعلم للدوافع يجذب الطلاب ويثير اهتمامهم، وبذلك يكونون :

- أكثر استعداداً للتركيز والاهتمام بالموضوع مجال الدراسة.
- نشيطين وقادرين على توجيه الأسئلة عن الموضوع.
- أكثر قابلية للمشاركة في النشاط الصفّي وجعله أكثر حيوية وإثراء.

مقترحات تساعد على استثارة دوافع الدارسين للتعلم:

- ١- وعي الطلاب بالأهداف.
- ٢- تنمية الجانب الروحي لتعلم اللغة العربية.
- ٣- تقديم المهارات والمعلومات في سياقات ذات معنى.
- ٤- البناء على خبرات الدارسين.
- ٥- تحفيز المشاركات الإيجابية للدارسين.
- ٦- التنوع في أوجه النشاط الصفّي.
- ٧- الاهتمام بالمنهج الحفّي والأنشطة اللاصفية التي تخدم.
- ٨- استخدام أساليب التعزيز المتعددة.

وَهُنَاكَ أَسْبَابٌ كَثِيرَةٌ لِإِثَارَةِ الدَّافِعِيَّةِ لَدَى الْمُسْلِمِينَ خَاصَّةً، وَمِنْ أَهْمُهَا :

- أَنَّ اللُّغَةَ الْعَرَبِيَّةَ مِنَ الدِّينِ، قَالَ ابْنُ تَيْمِيَّةَ - رَحِمَهُ اللَّهُ - : (مَعْلُومٌ أَنَّ تَعْلَمَ الْعَرَبِيَّةَ وَتَعْلِمَ الْعَرَبِيَّةَ فَرَضٌ عَلَى الْكِفَايَةِ). وَقَالَ أَيْضًا : (إِنَّ اللُّغَةَ الْعَرَبِيَّةَ مِنَ الدِّينِ، وَمَعْرِفَتُهَا فَرَضٌ وَاجِبٌ، فَإِنَّ فَهْمَ الْكِتَابِ وَالسُّنَّةِ فَرَضٌ، وَلَا يُفْهَمُ إِلَّا بِاللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ، وَمَا لَا يَتِمُّ الْوَاجِبُ إِلَّا بِهِ، فَهُوَ وَاجِبٌ) فَالْعِبَادَةُ مِنْ صَلَاةٍ وَدَعَاءٍ وَتِلَاوَةِ الْقُرْآنِ الْكَرِيمِ، وَكَثِيرٌ مِنْ شِعَائِرِ الْإِسْلَامِ لَا تُوَدَّى، وَلَا يَتِمُّ فَهْمُهَا، وَتَدَبُّرُهَا إِلَّا بِاللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ، وَلَمْ يُجَزَّ أَحَدٌ مِنَ الْأُئِمَّةِ مُطْلَقًا، أَنْ تُوَدَّى الصَّلَاةُ بِغَيْرِ الْعَرَبِيَّةِ، وَالصَّلَاةُ فَرَضٌ عَيْنٌ.
- مَعْرِفَتُهَا تَحْمِي مِنَ الْوُقُوعِ فِي الشُّبُهَةِ وَالْبِدْعِ. قَالَ الشَّافِعِيُّ - رَحِمَهُ اللَّهُ - : (مَا جَهَلَ النَّاسُ، وَلَا اخْتَلَفُوا إِلَّا لِتَرْكِيهِمْ لِسَانَ الْعَرَبِ، وَمِيلِهِمْ إِلَى لِسَانِ أَرِسْطَطَالِيْسِ) وَقَالَ أَيْضًا: (لَا يَعْلَمُ مِنْ إِضْحَاحِ جُمَلِ عِلْمِ الْكِتَابِ أَحَدٌ، جَهَلَ سَعَةَ لِسَانِ الْعَرَبِ، وَكَثْرَةَ وَجْهِهِ، وَجَمَاعَ مَعَانِيهِ وَتَفَوْقَهَا. وَمَنْ عَلِمَهَا، انْتَفَتْ عَنْهُ الشُّبُهَةُ، الَّتِي دَخَلَتْ عَلَى مَنْ جَهَلَ لِسَانَهَا) وَقَالَ السِّيُوطِيُّ - رَحِمَهُ اللَّهُ - : (وَقَدْ وَجَدْتُ السَّلْفَ قَبْلَ الشَّافِعِيِّ، أَشَارُوا إِلَى مَا أَشَارَ إِلَيْهِ مِنْ أَنَّ سَبَبَ الْإِبْتِدَاعِ الْجَهْلُ بِلِسَانِ الْعَرَبِ). وَقَالَ الْحَسَنُ الْبَصْرِيُّ - رَحِمَهُ اللَّهُ - فِي الْمُبْتَدَعَةِ: (أَهْلَكْتَهُمُ الْعَجْمَةُ).

ولهذا كانت أول بدعة ظهرت في المسلمين من قبل العجمة، قال الأوزاعي
رحمة الله عليه : " أول من نطق في القدر : رجل من أهل العراق يقال له سوسن كان

نصرانياً فأسلم ثم تنصر فأخذ عنه معبد الجهني وأخذ غيلان عن معبد" ولهذا قال الحسن البصري : أهلكتهم العجمة.^{١٨}

أخرج البيهقي عن الأصمعي أنه قال : جاء عمرو بن عبيد المعتزلي إلى أبي عمرو بن العلاء؛ يناظره في وجوب عذاب الفاسق، فقال : يا أبا عمرو ويخلف الله ما وعده؟ قال : لا، قال : أفرايت من أوعده الله على عمل عقاباً، أيخلف الله وعده فيه ؟ فقال أبو عمرو بن العلاء: من العجمة أتيت يا أبا عثمان، الوعد غير الوعيد ثم أنشد :

وإني وإن أوعته أو وعدته لمخلف إيعادي ومنجز موعدتي^{١٩}

- معرفة اللغة العربية سببٌ من أسباب التيسير، كما قال تعالى : ﴿ فَإِنَّمَا يَسَّرْنَاهُ بِلِسَانِكَ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ ﴾ .
- (اللسان العربيُّ شعارُ الإسلامِ وأهله، واللغاتُ من أعظمِ شعائرِ الأممِ التي بها يتميِّزون) كما قال ابن تيمية رحمه الله.
- قُوَّتُهَا سببٌ لِعِزِّ الإسلامِ والمسلمين. قال مصطفى صادق الرافعيُّ (ما ذلَّتْ لغةُ شعبٍ إلا ذلَّ، ولا انحطَّتْ إلا كان أمرُهُ في ذهابٍ وإدبارٍ، ومن هذا يَفْرِضُ الأجنبيُّ المستعمرُ لغتَهُ فَرَضاً على الأمةِ المستعمَرةِ).

(١٨) _ منهج الاستدلال على مسائل الاعتقاد عند أهل السنة والجماعة ٢/٥٠٧-٥٠٨ ، نقلا عن الجامع لشعب

الإيمان ٢ / ١٠٣-١٠٥

(١٩) _ انظر : نواقض الإيمان القولية والعملية ٢٣١

- اللغة العربية من أقوى الروابط بين المسلمين، والأمم تحرّص على تعليم لغاتها؛ لتُقرّب المتعلّمين إليها، فالمشابهة في الظاهر - ومنه اللغة - تورث المشابهة في الباطن - ومنه قضايا الثقافة والعقائد.
- تعليم العربية من أهمّ الوسائل لعرض الثقافة الإسلامية، فاللغات تحمل ثقافة أصحابها.

بين علم اللغة وتعليم اللغة، وبين عالم اللغة ومدرّس اللغة: ٢٠

أصبح واضحاً لدى الكثيرين - الآن - أن علم اللغة شيء، وأن تعليم اللغة شيء آخر، رغم ما بينهما من صلات وثيقة. وقد أدرك كثير من اللغويين أن مهمتهم الأساسية، هي الوصف العلمي للظاهرة اللغوية، وتحليل بنيتها، أما تعليم اللغة فمجال آخر، يخرج عن دائرة اختصاصهم. إن جل ما يستطيع اللغويون، بصفتهم لغويين تقديمه لنا من مساعدة، ينحصر في وصف اللغة، ومقارنتها فقط. قلما يكون اللغويون مدرّسين، خارج نطاق علم اللغة، الأمر الذي يجعل اللغوي في حديثه عن تدريس اللغة، أو تعلمها، لا يعكس أية خبرة، بل ربما قال، أو كتب أشد الأمور سخفاً، وأقلها واقعية، وهذا ما حدث بالفعل في الماضي.

ذلك هو علم اللغة تعريفاً وموضوعاً ومجالاً، فإذا انتقلنا إلى موضوع تعليم اللغة ومجالاته، فيجب القول بأن موضوع تعليم اللغة ينحصر في محاولة الوصول إلى أفضل المناهج والطرق، وأحسن الأساليب التي يتم بها تعليم اللغة، وبهذا فهو يتناول الكيفية التي

(٢٠) - د. مختار الطاهر حسين، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة، ص ١١٤ -

يتعلم بها الإنسان اللغة، سواء أكانت لغة أمّا أم أجنبية. وتدرّس اللغة جهد منظم، يقوم به المدرّس؛ لإحداث تعلم اللغة لدى تلميذ، أو أكثر من الناطقين بلغات أخرى غير اللغة هدف التعلم، وتدرّس اللغة يجب أن يُبنى على أسس وقواعد يختارها خبراء تعليم اللغة، لا علماء اللغة.

يتضح لنا مما سبق أن دراسة اللغة غير تعليم اللغة، كما أن عالم اللغة يختلف عن مدرس اللغة. وإذا كان عالم اللغة يستطيع أن يقوم بعمله، وهو مستقل تماماً عما يحدث في مجال تعليم اللغة، فإن مثل هذا الاستقلال، لا سبيل إليه بالنسبة لمدرس اللغة. ومن جهة أخرى، فعالم اللغة له مجاله الخاص، ويتم إعداده وفق خطة معينة. ومدرس اللغة هو الآخر له مجاله الخاص، ويتم إعداده وفق خطة معينة، تختلف عن الخطة السابقة. وليس مطلوباً من مدرس اللغة أن يكون عالماً في اللغة متعمقاً في نظرياتها. إن المطلوب من مدرس اللغة أن يلم بأساسيات علم اللغة الحديث، مع التركيز على الجوانب ذات الطبيعة الوظيفية منه. ولا يفهم من كلامنا هذا، أن عالم اللغة مُحرّم عليه القيام بتعليم اللغة، وإنما له ذلك، إذا توفرت لديه الموهبة، وتلقى تدريباً ملائماً في مجال تعليم اللغة. إنّ معلم اللغة ليس في حاجة إلى أن يكون عالم لغة، وعالم اللغة ليس في حاجة كذلك، إلى أن يكون معلم لغة.

إن مجال تعليم اللغة شديد الصلة بمجال الدراسة اللغوية، وذلك لأن اللغة هي الموضوع الذي سنقوم بتعليمه. وهذا يعني ضرورة معرفة مدرس اللغة باللغة: حقيقتها وطبيعتها. وتلك المعرفة، إنّما تتحقق عن طريق علم اللغة، الذي لا يمكن معرفة اللغة معرفة علمية دون الاستعانة به. وعملية تعليم اللغة تقتضي إلماماً أولاً بقضايا اللغة،

وذلك لأن من يرغب في أن يعلم اللغة، لا يكون بمقدوره القيام بعمله على نحو فعال، ما لم تكن له الخبرة الكافية باللغة وبطرق تحليلها.

لا يستطيع مدرس اللغة أداء عمله بشكل صحيح، إذا لم تكن لديه دراية علمية باللغة، وإلا كان عليه أن يعلم شيئاً يجهله. ومن ناحية أخرى، يجب على مدرس اللغة الاطلاع على الجهود التي يقوم بها علماء اللغة، والانتفاع بها في مجال عمله، وإلا اتسم عمله بالقصور والنقص. وهذا الجانب اللغوي أحد الجوانب الرئيسة في إعداد مدرس اللغة وتأهيله.

مهمة علم اللغة الأساسية، هي أن يزيد معرفتنا بطبيعة اللغة وماهيتها، وهدفه النهائي تقديم الوصف اللغوي الأمثل، وهو لا يضع في اعتباره غاية تعليمية، غير أن الوصف اللغوي الذي يطرحه يستفاد منه في ميدان تعليم اللغة. وهذه الملاحظة تعني أن علم اللغة لا يعنى بتقديم المساعدة لمدرسي اللغة الأجنبية بشكل مباشر، كما أن التطورات التي تصيب علم اللغة، لا تؤدي بالضرورة إلى تطورات مماثلة في ميدان تعليم اللغة الأجنبية. وينحصر دور علماء اللغة إذن في دراسة الظاهرة اللغوية.. وصفا وتحليلا، ولا يضعون في اعتبارهم أغراضا تعليمية. ويبدأ دور مدرسي اللغة عند النقطة التي ينتهي فيها دور علماء اللغة.

تدريس العناصر اللغوية

عناصر اللغة :

ويسمى بعضها "مكونات اللغة"، وهي ثلاثة عناصر: الأصوات، والمفردات، والتراكيب / القواعد. وهذه العناصر هي المادة الحقيقية التي تعين المتعلم على تعلم مهارات اللغة، ومن لم يسيطر عليها لا يتمكن من السيطرة على مهارات اللغة بمستوياتها المتعددة.

أولاً: تدريس الأصوات

علم الأصوات علم قديم، اهتم به العرب اهتماماً بالغاً في وقت مبكر؛ فنرى الخليل بن أحمد - ت ١٧٥هـ، قد فصل القول في أصوات اللغة العربية وبيّن مخارجها وصفاتها، ثم جاء بعده تلميذه سيبويه وسلك نفس المسلك، جعله مقدمة لظاهرة الإدغام الصوتية. وأصبح الاهتمام بالأصوات ديدن كثير من اللغويين وعلماء التجويد في القديم والحديث.

إن تعليم أصوات اللغة يتم بالطرق التقليدية؛ على أنها مجرد حروف، ويدرب على كتابتها وتمييزها شكلاً، دون الاهتمام بنطقها^{٢١}؛ مع أنّ التدريب على نطق أصوات اللغة هو المدخل الصحيح، والطريق الأمثل لتعلم اللغة الأجنبية وإتقانها؛ فمهما كان لدى الدارس من الحصيلة من المفردات والقواعد والتراكيب ومعرفة السياقات اللغوية، يبقى قاصراً عن أداء اللغة الثانية ما لم يتقن نطق أصواتها؛ ومن ثمّ

(٢١) - يستثنى من ذلك مدارس تحفيظ القرآن التي يدرّس فيها المجيدون؛ حيث أنّ هذه المدارس تعني بالنطق الصحيح لأصوات العربية.

فإنّ تعليم الأصوات بالطرق الحديثة؛ من خلال التدريبات الثنائية، والتسجيلات الصوتية السليمة في مختبرات اللغة أو خلافها تؤدي إلى نتيجة أفضل مما هو حادث في مؤسسات تعليم العربية التي يكون القائمون على أمرها لا خلفية لهم بعلم اللغة التطبيقي.

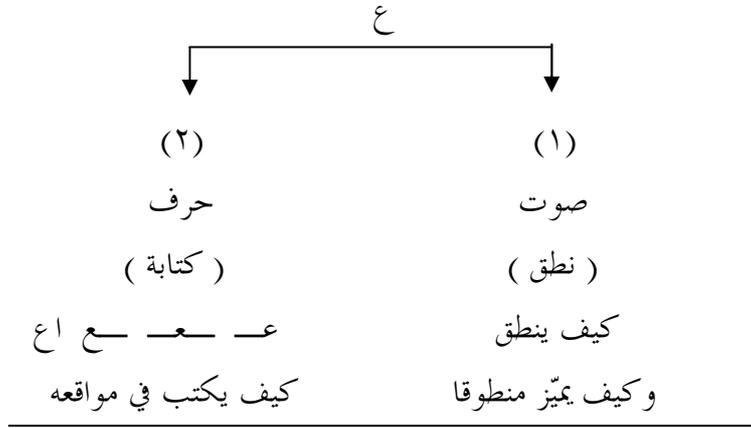
لقد أهمل الاهتمام بالنطق الصحيح لأصوات اللغة العربية في طريقة القواعد والترجمة؛ وأصبح اللحن فيها متوارثاً، يأخذه المتأخرون عمّن يلحن من مدرسيهم، فيورثونه لمن بعدهم بما ينقلونه من خطأ، ولا يتبين ذلك إلا لمن عرف اللغة، وأجاد نطق أصواتها. وعند نطق المتعلم بالصوت، ينكشف للماهر الحاذق بمعرفة المخارج والصفات، أن النطق بالصوت نطق سليم أو فيه عوج وخلل.

ومّا قاد إلى هذه النتيجة التي ليست بصالح التعليم العربي عزل كثير من رواد علم الأصوات _ بما فيه تعليم الأصوات _ أنفسهم عن الدراسة الصوتية عند العرب تماماً، بما في ذلك ما عند علماء التجويد؛ فلم يستفد كثير من هؤلاء الرواد من الجوانب الحسنة في دراسة السابقين؛ وقد حدث ذلك بسبب ظن خاطئ لدى كثير منهم بأنّ الدراسة الصوتية نتاج غربي لا يعرف العرب عنه شيئاً؛ وقد يعزى إلى هذا السبب خطأ بعض المتأخرين في وصفهم لبعض أصوات العربية، ونتج عن ذلك العزلة بين هؤلاء المستغربين وبين العلماء التقليديين. وقد زاد الطين بلة الهجوم على التراث، والعناية باللهجات العامية.

يكتسب تعليم الأصوات والتدريب عليها أهمية كبرى في تعليم اللغة لغير الناطقين بها، ومع هذه الأهمية نرى تعليم اللغة العربية - خارج الوطن العربي بصفة

خاصة - لم يعط للأصوات حقها من التعليم والتدريب؛ وذلك أن كثيرا من القائمين على هذا التعليم تنقصهم الخبرة في علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغات؛ ولذا فهم يخلطون بين تعليم نطق الأصوات وتمييزها وبين - صورتها المرسومة - كتابة الحروف. فنجد أن المعلمين يدرّبون بتوسع على كيفية كتابة الصوت - الحرف عند كثير منهم - في مواقعه المختلفة؛ في أول الكلمة، وفي وسطها، وفي آخرها. ويعتقدون أنهم درّبوا عليه صوتا.

وبنظرة عاجلة على كثير من كتبهم التي يعتمدونها تجد أنها تخلو من أهم تدريبات الأصوات؛ تدريبات تمييز الأصوات عن طريق الشائيات الصغرى، وهم يعالجون الرمز حرفا لا صوتا. ولو أخذنا صوت العين مثلا لتبين لنا ذلك:



ونجد أن أغلب التعليم العربي - كما مر - يتم فيه التركيز على الجانب الثاني، وهو جانب الكتابة، وإذا قدّموا شيئا في الجانب الصوتي فهم يقدمونه ناقصا؛ يفتقر إلى أهم التدريبات الصوتية، وهي تدريبات تمييز الصوت الهدف من الصوت البديل الذي عادة متعلم اللغة يحله محلّه، ولا يتم التركيز على الفروق بين الصوتين إلا عن طريق

تدريبات الثنائيات الصغرى المكثفة؛ حيث يتاح للمتعلّم سماع الصوتين؛ الهدف والبدليل معاً، وهنا يتبين له الفرق بينهما؛ فيميّزه عند سماعه صحيحاً، وينطقه صحيحاً.

يعد اكتساب النطق الجيد للغة الهدف، من أصعب عناصر اللغة اكتساباً؛ ويعود ذلك إلى ناحية عضوية. وأصعب الأصوات على الدارس تلك الأصوات التي لا مثيل لها في لغته الأم؛ فالجهاز النطقي للغة الأم، وما يرتبط به من العادات النطقية يشكل صعوبة كبيرة للمتعلّم غير الناطق باللغة، مما يتطلب كثيراً من العناية والتدريب، ولأن متعلّم اللغة العربية قد تعود على سماع أصوات لغته الأم، منذ صغره، ولم تكن أذنه تسمع إلا تلك الأصوات، لذا وجب أن يدرب مثل هذا الطالب على التمييز السمعي - بصورة مكثفة- بين الأصوات العربية، وأصوات لغته لكي يدرك تلك الاختلافات، التي لم يكن يدركها من قبل، وحتى يصبح بمقدوره التمييز السمعي بين هذه الاختلافات.

حينما يدرّب الطالب على نطق الأصوات العربية، يدرك أن بعض ما يتعلمه من أصوات، مخالف لما في لغته. فيحاول تقليده غير أنه يجد مشقة في ذلك أول الأمر. وبالممارسة وكثرة المرات سيدرك أن هذا الصوت الجديد، ليس مطابقاً للصوت الذي يعرفه في لغته، وهذه خطوة تقود إلى مزيد من الحرص والتدريب ليصل إلى الأداء الجيد.

وتعد التدريبات على الثنائيات الصغرى من أهم تدريبات التمييز والإنتاج؛ حيث يكون الصوت الهدف في هذه الثنائيات، الذي لا يماثل صوتاً من أصوات لغة الدارس مقابلاً للصوت القديم والمعلوم في لغة الدارس، أو الذي سبق للدارس تعلمه، وعلى المدرس نطق الثنائيات الصغرى، مثل: سار / صار، مسير / مصير، مبتدئاً بالنطق

كلمة كلمة أولاً، ثم زوجاً زوجاً، والطلاب يرددون بعده جماعة أولاً، ثم أفراداً، ويتوقع أن يخطئ بعض الطلاب في النطق، وعلى المدرس تصحيح ذلك لهم.

لا يكفي لتقويم لسان المتعلم أن ينبه إلى موضع الخطأ، ولا يكتفى بالاستماع إلى النطق الصواب، بل لا بد لإصلاح الخطأ من المحاكاة واستخدام جهازه النطقي.

ولا يكفي في مثل هذه الحالة التدريب المكثف القصير، بل أفضل من هذا التدريب اليومي المستمر دون تكثيف أو تركيز، وينبغي على المدرس إذا لاحظ أكثر من مشكلة نطقية، ألا يجمع أكثر من مشكلة في تدريب واحد ما لم يكن بينها صلة.

وإذا قمنا بدراسة تقابلية بين النظامين الصوتيين للعربية ولغة الدارسين فقد:

❖ نجد في لغة الدارسين أصواتاً ماثلة أو مشابهة لأصوات اللغة العربية،

ونفترض في هذه الحالة أن الدارسين لا يجدون صعوبة في نطقها.

❖ نجد في لغتهم أصواتاً ماثلة أو مشابهة لأصوات اللغة العربية، ولكن متغيراتها

ليست ماثلة لمتغيرات أصوات اللغة العربية، وفي هذه الحالة نفترض أن

الدارسين سيواجهون بعض الصعوبة.

❖ لا نجد في لغتهم بعض أصوات اللغة العربية، وهنا نفترض أن هذه الأصوات

ستكون صعبة عليهم.

أنواع التدريبات الصوتية

١- تدريبات التعرف الصوتي

ويقصد به إدراك الصوت وتمييزه عند سماعه منفصلاً، أو متصلاً. ولذلك فإن تدريبات هذا النوع من التعرف، مبتدئاً بنطق الصوت الهدف مفرداً، وتشمل إيراد مجموعة من الكلمات التي تشمل الصوت الهدف، ويتاح للدارس سماعه مرة أو أكثر من مدرسه، أو من جهاز التسجيل. ويقوم الطلاب بتكرار الصوت خلف المدرس، أو التسجيل.

ويستحسن أن تكون هذه الكلمات مما يعرفه الدارس، ومن أفضلها الأعلام؛ حيث لا ينشغل ذهن الدارس بالتفكير في المعنى؛ فيجتمع عليه صعوبتان؛ فهم المعنى وتمييز الصوت ونطقه.

٢- تدريبات التمييز الصوتي

تهدف تدريبات التمييز الصوتي إلى إدراك الفرق بين صوتين وتمييز كل واحد منهما عن الآخر عند سماعه، أو نطقه؛ الصوت الهدف والصوت البديل الذي ينطقه المتعلم إذا أراد نطق الصوت الهدف.

ويتم التدريب في هذا النوع عن طريق قوائم الثنائيات الصغرى، مع التركيز على الصوتين المتقابلين، ليدرك الدارس الفرق بينهما.

٣- تدريبات التجريد الصوتي

وهي التعرف إلى الصوت من خلال جمل، أو مقاطع في بعض كلماتها ذلك الصوت الهدف، ويمكن اختيار بعض من آيات القرآن الكريم، ليستمع إليها الدارس من مقررئ مجيد، ويكتب الصوت الهدف في كل درس بلون مختلف، ليساعد الدارس على التركيز والتمييز.

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

مصادر اختبار الأصوات:

حين نضع اختباراً صفيًا في الأصوات، ينبغي أن يقتصر على تلك الأصوات التي تشكل صعوبة للدارسين حتى لا نضيع وقتاً وجهداً في اختبار مسائل نعرف سلفاً أن الدارس يجدها.

وتشكل ملاحظات المعلم التي يدونها عن الصعوبات التي تقابل دارسيه مصدراً أساسياً من مصادر اختبار الأصوات. بالإضافة إلى ذلك التحليل التقابلي للنظامين الصوتيين للغة الطلاب واللغة العربية. والدراسات التقابلية التي أجريت في هذا المجال تشير إلى أن الأصوات التي قد تكون صعبة في العربية هي: (أ، ح، خ، ص، ض، ط،

ظ، ع، غ، ق). لذا حاول أن تركز على هذه الأصوات بالإضافة إلى تلك الأصوات الأخرى التي تمثل صعوبة لطلابك.

ومن أكثر الصعوبات الصوتية التي تواجه الدارس للغة العربية، التمييز بين الصوائت القصيرة والطويلة (المد) والتمييز بين (ال) الشمسية و (ال) القمرية والتنوين والنون، والتمييز بين الأصوات المتشابهة؛ كالتمييز بين السين والصاد...إلخ.

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 المعترفون الذين جمعوا بين الدراية والرواية.

توجيهات لتدريس الأصوات:

- عالج صوتا واحدا فقط في الدرس الواحد.
- لا تخلط تدريس الأصوات بتدريس الكتابة.
- لا تربط الأصوات بالمرسوم قراءة وكتابة.
- لا تغفل شيئا من تدريبات الأصوات الثلاثة (تعرّف، تمييز، تجريد).
- لا تذكر أمام الطلاب المصطلحات التخصصية، ولا بأس من ذكرها في دفتر تحضيرك لتذكيرك.

- لا تشرح المخارج والصفات نظرياً، بل اکتفِ بالإشارة إليها بما يساعد في تمييزها.
- لا تقتصر على مجرد التعرف على الصوت وتمييزه عند سماعه، بل اجعل طلابك ينطقونه، وينتجونه أكثر من مجرد ترديد بعدك.
- قدّم درسك في حدود الوقت المتاح.
- تذكّر أنّك معلم لطلاب مبتدئين لا مدرّب للمعلمين.

درس تطبيقي في الأصوات ٢٢

صوت (خ)

التدريبُ (١) اسْتَمِعْ وَأَعِدْ.

خالد خليل خولة خديجة بخير

التدريبُ (٢) اسْتَمِعْ وَأَعِدْ.

ك	خ
كَرَّ	خَرَّ
كَبِير	خَبِير
نَكَرَة	نَخْرَة
مَكَرَّ	مَخَرَّ
فَكَ	فَخَّ
مَسَكَ	مَسَخَّ

التدريبُ (٣) اسْتَمِعْ وَأَعِدْ.

﴿ وَلَا خِرَّةٌ خَيْرٌ لَكَ مِنَ الْأُولَى ﴾

﴿ الْحَبِيثَاتُ لِلْحَبِيثِينَ وَالْحَبِيثُونَ لِلْحَبِيثَاتِ ﴾

﴿ فَخَلَفَ مِنْ بَعْدِهِمْ خَلْفٌ أَضَاعُوا الصَّلَاةَ ﴾

(٢٢) - انظر: العربية بين يديك، الطالب (١) الوحدة الأولى.

إجراء التدريبات: ٢٣

التدريب (١) استمع وأعد.

إجراء التدريب: (الكتب مغلقة)

✚ قل: (استمعوا جيداً) ثم انطق بجميع الكلمات بصوت واضح.

✚ قل الكلمة الأولى (خالد) مرتين، وهم يستمعون.

✚ اطلب منهم إعادة الكلمة خلفك جماعياً، ثلاث مرات.

✚ اطلب منهم نطق الكلمات السابقة فرادى.

✚ كرر هذا التدريب معهم فرادى.

التدريب (٢) استمع وأعد.

إجراء التدريب:

✚ قل: (استمع جيداً) ثم انطق أزواج الكلمات الموجودة.

✚ قل: (استمع وأعد) واطلب منهم إعادة الكلمات بعدك زوجاً زوجاً.

✚ اطلب من الطلاب نطق الكلمات زوجاً زوجاً جماعات.

✚ اطلب من الطلاب نطق الكلمات زوجاً زوجاً فرادى.

✚ كرر حسب الحاجة.

✚ بين لهم الاختلاف بين الكلمتين في المعنى في الزوج الواحد ما أمكن.

✚ اختر طلابك في مقدرتهم على التمييز بين الصوتين، وانطق أمامهم كلمة واحدة

من كل زوج، واطلب منهم تحديد الكلمة المنطوقة، هل هي الأولى، أو الثانية،

ويمكن أن تطلب منهم رفع إصبع واحدة إذا كانت الأولى، ورفع إصبعين إذا كانت الثانية.

التدريب (٣) استمع وأعد.

إجراء التدريب:

✚ قل استمع جيداً، واقرأ الآيات آية آية (أو شغل جهاز التسجيل).

✚ أعد تلاوة الآيات آية آية مرة ثانية.

✚ قل استمع وأعد، واقرأ الآيات آية آية واطلب منهم إعادتها بعدك جماعياً ثم فردياً.

✚ اقرأ الكلمات التي تشتمل على الصوت الهدف. مع الإشارة إلى الكلمة.

✚ اطلب من الطلاب تلاوة الآيات جماعياً ثم فردياً.

✚ إذا لاحظت أن بعضهم يخطئ في نطق الصوت الهدف، كرر الكلمات المشتملة عليه واطلب منهم الإعادة بعدك.

✚ اطلب منهم الاستماع إلى التدريبات في البيت والإعادة عدّة مرّات.

ثانيا: تدريس المفردات

ماذا تشمل كلمة " مفردات " ؟

لاحظ المجموعات الأربع التالية:

١ . أحمد - علي - خالد - تركيا - مصر

٢ . قلم - كتاب - يأكل - في - علي

٣ . السلام عليكم - وعليكم السلام - مع السلامة - الحمد لله - بأمان الله -

كيف الحال - لو سمحت

٤ . محمد طالب - سعيد يكتب الدرس - يسافر سعد بالطائرة

لاحظ المجموعة الأولى تجدها أعلاما لا تختلف في دلالتها من لغة إلى أخرى، ولكنها قد تنطق بنطق مختلف؛ إذن هذه المجموعة ليست من المفردات التي يتم استهدافها بالتعليم، ولا تكون من قوائم المفردات في الأصل.

لاحظ المجموعة الثانية تجدها مفردات تختلف في دلالتها من لغة إلى أخرى؛ إذن هذه المجموعة تعد من المفردات التي يتم استهدافها بالتعليم، وتكون من قوائم المفردات في الأصل.

لاحظ المجموعتين الثالثة والرابعة تجدهما جملا وتراكيب، ولكن ارتباط مكونات المجموعة الثالثة ببعضها قوي، وتسمى " تعبيرات "؛ ولذا تعلم في برامج تعليم اللغة مع المفردات؛ لأن الهدف هو معرفة السياق الذي ترد فيه، ولا يشترط معرفة الطالب لكامل دلالتها؛ إذن هذه المجموعة تعد من المفردات التي يتم استهدافها بالتعليم، وتكون من

قوائم المفردات في الأصل. بخلاف المجموعة الرابعة، التي تعد من الجمل ومن موضوعات التراكيب، وتدرس بدروس التراكيب.

تقدم المفردات في الطرق التقليدية دون اعتماد خطة متدرجة في النمو اللغوي وتساعد الثروة اللفظية، ودون اعتماد فلسفة معينة في اختيار المفردات كالشيوع مثلاً، ودون معالجة المفردات بأسلوب تعليمي سليم. ففي بعض البرامج يشيع البدء بمفردات منفصلة يتعلمها الدارس على حدة، حتى إذا استوعبها أدخلها في جمل، والمفردات هنا تقدم بمعزل عن سياقها وبعيدة - إلى حد كبير - عن مجال اهتمامات الدارسين وقدراتهم فضلاً عن مجافاتها لما انتهى إليه ميدان تعليم اللغات الأجنبية من حقائق.

والأصل أن تقدم هذه المفردات في سياقات لغوية يسهل محاكاتها؛ كالحوارات والنصوص السهلة، فهي وسيلة لعرض المفردات في مواقف وسياقات مختلفة، تعتمد عليها التدريبات اللغوية اللاحقة لتأخذ بيد الطالب نحو استعمال اللغة وممارستها في التعبير والاتصال. وهكذا ينبغي تعليم المفردات في الحوار والنصوص القرائية من خلال السياق.

ويظن كثيرون ممن لا علم لهم بعلم اللغة التطبيقي أن تعليم اللغة يمكن أن يتم بتعلم مفرداتها، وحفظ أكبر قدر منها بمعزل عن سياقها؛ ولذا فقد صدرت مجموعة من الكتيبات التجارية لتعليم اللغات، يزعم أصحابها أن تعليم لغة معينة يكفيها ثلاثة أيام؛ (تعلم العربية في ثلاثة أيام... وهكذا)، وهذه الكتب عبارة عن مجموعة من المفردات

الشائعة في موضوعاتها، كمثل ما يستخدم في السوق أو المطعم أو المطار...، ويبين معناها بواسطة الترجمة إلى اللغة الوسيطة إن كانت لغة المستخدم الأم العربية. وليس الهدف في تعليم المفردات أن يتعلم الطالب نطق حروفها فحسب، أو فهم معانيها مستقلة فقط، أو معرفة طريقة الاشتقاق منها، أو مجرد وصفها في تركيب لغوي صحيح، إن معيار الكفاءة في تعليم المفردات هو أن يكون الطالب قادراً على هذا كله بالإضافة إلى شيء آخر هو أن يكون الطالب قادراً على استخدام الكلمة المناسبة في المكان المناسب^{٢٤}؛ وهو ما عجزت عنه مؤسسات تعليم العربية لغير الناطقين بها التي يكون القائمون عليها في الغالب الأعم، ممن ليس لهم دراية بعلم اللغة التطبيقي.

يزود المعلم المتقن طلابه ببعض الاستراتيجيات التي تعينهم على التعلم، وفيما يخص المفردات يمكنه تشجيعهم على إعداد قوائم بالكلمات الجديدة أولاً بأول. هذه القوائم تساعد الطلاب كثيراً؛ فالتسجيل المنظم المكتوب لهذه الكلمات ييسر عليهم حفظها واستخدامها، ويساعدهم على مراجعة ما كتبوه في فترات متباعدة. ومن الأفضل تشجيعهم على تسجيل الكلمة في سياق يوضح معناها. ولا تشجعهم على ترجمة معنى الكلمة.

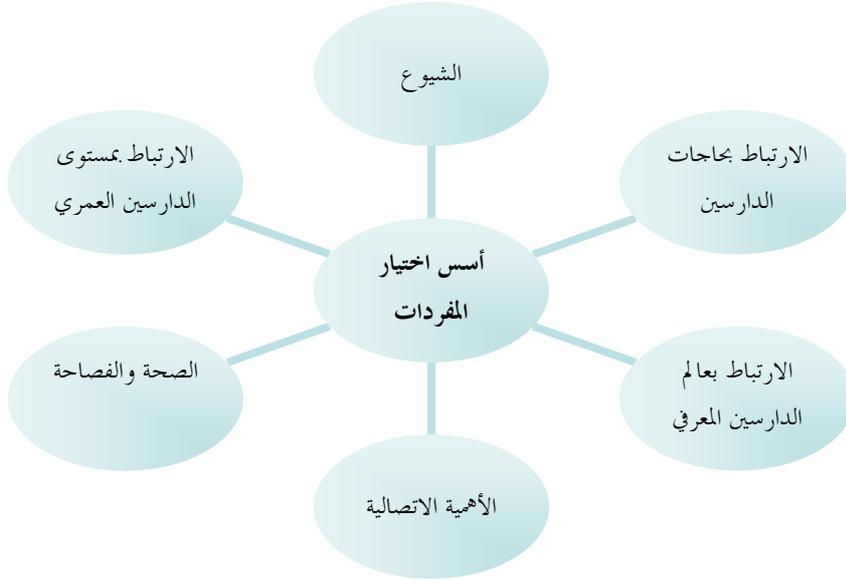
أسس اختيار المفردات :

❖ الشيوخ .

❖ الارتباط بحاجات الدارسين .

(٢٤) - انظر: د. رشدي أحمد طعيمة، المرجع في علم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى، جامعة أم القرى،

- ❖ الارتباط بعالم الدارسين المعرفي .
- ❖ الارتباط مستوى الدارسين العمري .
- ❖ الأهمية الاتصالية .
- ❖ الصحة اللغوية والفصاحة .



أساليب توضيح معنى المفردات:

- ✚ بيان ما تدلّ عليه الكلمة بإبراز عينها أو صورتها إن كانت محسوسة. (قلم) .
- ✚ تمثيل المعنى (فتح الباب) .
- ✚ تمثيل الدور (مريض يشكو من بطنه) .
- ✚ ذكر المتضادات .
- ✚ ذكر المترادفات .

- تداعي المعاني (للعائلة تذكر الكلمات: زوج وزوجة وأولاد وأسرة) .
- ذكر أصل الكلمة ومشتقاتها.
- شرح معنى الكلمة بالعربية.
- إعادة القراءة وتعديدها يساعد على معرفة المعنى أكثر.
- البحث في المعجم.
- إيرادها في أمثلة متعددة.

المفردة أو الكلمة تقل أهميتها التعليمية عندما تكون بمفردها، لذا ينبغي أن يُحرص دائماً على تعليمها في جمل ومن خلال سياقات ذات معنى ومفهومة للدارسين. وأن يتضمن الدرس أو الوحدة مفردات مختارة بعناية وتركيز ، (بحيث لا تحتوي على الكثير من المفردات غير الضرورية أو الصعبة التي تزيد من عوائق التعلم) (وأن تتكامل مع مفردات بقية الدروس أو الوحدات لتشكل في النهاية الذخيرة المفرداتية (المعجمية) المستهدفة في الخطة أو المنهج التعليمي.

يتحقق تعلم الكلمة إذا تمَّ:

- نطقها نطقاً صحيحاً.
- فهم معناها.
- استعمالها في سياق لغوي صحيح.
- استخدام الكلمة المناسبة في السياق المناسب.
- هجاؤها وكتابتها.
- معرفة طريقة الاشتقاق منها.

- التدريس الفعلي للمفردات ينبغي أن يتم عبر جهد منظم يمر بثلاثة محاور :
- المحور الأول : التقديم أو العرض : وعلى المعلم في هذا المحور مراعاة ما يلي :
- أن يكون مناسباً متماشياً مع المفاهيم السابقة ؛ بحيث يقدم من خلال سياقات مثلة للمعنى بشكل جيد (صور، جمل إيضاحية، حوارات، مادة قرائية... الخ).
 - قد يحتاج المعلم في هذا الجزء التقديمي إلى عدد من الوسائل المعينة والأساليب المبتكرة التي تعزز الفهم والتعلم.
 - عليه دائماً أن يتأكد من فهم الدارسين (كلهم وليس بعضهم) .
- المحور الثاني : التدريب : وهذه الخطوه هامة جداً، و قد تشمل على المعالجات التالية :
- الاستخدام في جملة .
 - إكمال جملة أو عبارة .
 - مرادفات أو مضادات .
 - المقارنه مع مفردات مشابهة في المعنى أو الوظيفة..... الخ .
- المحور الثالث : التقويم : ويهدف إلى التأكد من الفهم وتعزيزه ، ومن أساليبه :
- وصف الصور.
 - اختيار الكلمة الأنسب .
 - ذكر المشتقات المعروفة أو الأصل الاشتقاقي.
 - اختيار المعنى من متعدد أو نحو ذلك من وسائل التقويم.

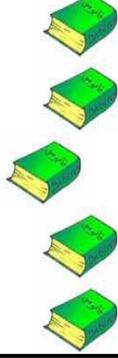
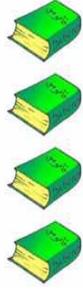
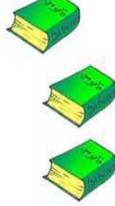
اللغة العربية وظاهرة الاشتقاق:

المعلم الحريص يعمل على الاستفادة من الاشتقاق في بناء الحصيلة اللغوية لطلابه؛ فالاشتقاق يساعد 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...إلخ).

توجيهات لتدريس المفردات:

- عالج عدداً معروفاً ومحدوداً من المفردات في الوقت الواحد.
- عالج " التعبيرات " بقواها الكاملة، ولا تلجأ إلى تجزئتها وشرح دلالة كل جزء.
- لا تتوقف عند مجرد نطق المفردة وفهم معناها، بل لا بد من التأكد من أن الطلاب يستطيعون استخدامها في السياق الصحيح.
- درّسها في سياقات طبيعية، ولا بأس من أفرادها بعد ذلك والتأكد منها بدون السياق.
- ضع المفردات الجديدة بسياق معلومة تراكيبه ومفرداته؛ ليتم التركيز على المفردات الجديدة.
- تأكد أن المفردات مناسبة لمستوى الطلاب.
- المفردات لا تتعلم بالترديد أو التدريب النمطي ولكن من خلال الاستدعاء والاستخدام في مواقف طبيعية أو شبه طبيعية.

درس تطبيقي في المفردات ٢٥

العَرَضُ: اُنْظُرْ واسْتَمِعْ وأَعِدْ.				
				
٥	٤	٣	٢	١
خَمْسَةَ	أَرْبَعَةَ	ثَلَاثَةَ	اِثْنَانِ	وَاحِدٍ

عرض المفردات: ٢٦

- ✚ اطلب من الطلاب إلقاء نظرة على كل الصور.
- ✚ اطلب منهم التركيز على الصورة الأولى فقط.
- ✚ انطق الكلمة ثلاث مرات نطقاً واضحاً، والطلاب يستمعون.
- ✚ انطق الكلمة ثلاث مرات نطقاً واضحاً، واطلب منهم الإعادة جماعياً بعدك في كل مرة.
- ✚ اختر بعض الطلاب لنطق الكلمة فردياً، وصوّب أخطاءهم.

(٢٥) - انظر: العربية بين يديك، الطالب (١) الوحدة الأولى.

(٢٦) - انظر: العربية بين يديك، المعلم (١) الوحدة الأولى.

إضاءات

تدريب ١: صل بين الكلمة والصورة المناسبة:

						خَمْسَة
						وَاحِدٍ
						اِثْنَانِ
						أَرْبَعَة
						ثَلَاثَة

إجراء التدريب:

- ✚ اطلب من الطلاب النظر إلى الصور.
- ✚ اطلب منهم قراءة الكلمات سراً.
- ✚ أوجههم إلى وصل الكلمات والصور.
- ✚ صحح إجابات الطلاب.
- ✚ اختر طالباً لقراءة الكلمة الأولى، والإشارة إلى صورتها.
- ✚ اتبع الأسلوب السابق في بقية التدريب، واختر طالباً في كل مرة.

ثالثاً: تدريس التراكيب النحوية

التراكيب / القواعد وطرق تعليم اللغات:

كان الاتجاه السائد في تدريس القواعد أن تستغرق دروسه ساعات طويلة، يقضيها المدرس في الشرح والتفصيل، بينما ينحصر دور الطلاب في مجرد الاستماع على طريقة القواعد والترجمة.

وفي أواخر الخمسينيات وجزء كبير من الستينيات من القرن الماضي، ظهرت الحركة التي عرفت باسم الطريقة السمعية الشفوية، وكانت رد فعل مباشر لأسلوب الشرح المفصل. فنادى كثير من خبراء تعليم اللغات بطرح الشرح جانباً، وقالوا بأن اللغة ليست سوى عادة، تأتي عن طريق التدريب المستمر على الأنماط اللغوية، وشاعت تدريبات الأنماط، أو القوالب.

وقد بالغ بعض دعاة هذا الاتجاه، فزعم أن التدريب على القوالب، هو الوسيلة الوحيدة إلى تعلم اللغة الأجنبية وقواعدها.

ولكن يبدو أن الإغراق في التدريبات الآلية، أو شبه الآلية، ربما ساعد الدارسين على إجادة بعض الأنماط، أو الصيغ النحوية، ولكن كثيراً من هؤلاء الدارسين وجد نفسه عاجزاً عن التعبير عما في نفسه، على الرغم من إجادته كثيراً من الصيغ التي تدرب عليها عن طريق تدريبات الأنماط، فكان المهجوم المضاد على هذا النوع من التدريبات، من أصحاب الاتجاه المسمى باتجاه المعرفة وتعلم الرموز، القائل بأن اللغة سلوك تحكمه

القواعد. ونادى هذا الاتجاه بضرورة فهم الدارسين القواعد اللغوية، وطرح التدريبات على القوالب جانباً.

مع مطلع السبعينيات من القرن الماضي، وحينما بدأت تهدأ تلك الحرب الكلامية حول أسلوب تعلم اللغة وقواعدها، أخذ مدرسو اللغات وخبراء تعليمها في النظر إلى الأمور من زاوية أكثر هدوءاً وروية، فوجدوا أن الكثيرين من أصحاب النظريات المختلفة نسوا حقيقة جوهرية، وهي أنه مهما اختلفت الوسائل التي تتبعها، فإن هدفنا يجب أن يكون واضحاً، وهو أن تمكن الدارس من استعمال اللغة وسيلة للاتصال، كما يجب أن تكون، ولا بد من الاستفادة من كل الوسائل والطرق المتوفرة لدينا، لكي نصل بالطالب إلى الغاية المنشودة.

من تجارب المدرسين، لاحظ كثير منهم أنه لا تعارض في حقيقة الأمر بين اعتبار تعلم اللغة سلوكاً تحكمه العادة، أو سلوكاً تحكمه القواعد، فنحن حين نتعلم لغتنا، أو أية لغة أخرى، نحتاج إلى فهم القواعد، كما نحتاج إلى التدريب المكثف على استعمال اللغة، حتى نتمكن في النهاية من استعمال اللغة استعمالاً صحيحاً، وذلك لأن استعمال اللغة والإتيان بصيغها، قد يكون عادة، ولكن اللغة أداة للفكر، والإنسان كائن عاقل، ولا يمكن أن يتجاهل المدرس هذه الحقيقة، إن أراد أن يستفيد من كل طاقات طلابه في عملية التعليم.

وتدريبات التراكيب للمبتدئين يغلب عليها أن تكون تدريبات أنماط (قوالب) ومن التدريبات التي تستخدم في هذا المجال تدريبات: التكرار، والاستبدال، والتحويل، والسؤال والجواب، والتوسعة والاختصار.

ونرجو أن يهتم المدرس بمعنى التركيب النحوي ومبناه في آن واحد. وينبغي إجراء التدريبات النحوية شفهيًا أولاً، ثم قراءة، ثم كتابة. كما يجب أن يؤديها الطلاب جماعياً وثنائياً وفردياً.

قواعد اللغة عنصر مساعد ووسيلة لتعلم اللغة، ولكن كثيراً من مراكز تعليم العربية وكثيراً من معلميها يجعلونه هدفاً بذاته؛ فيبالغون بتفصيلاته وشوارده ونوادره، فيصبح تعليمهم تعليماً عن اللغة، لا تعليماً للغة، وهذه الطائفة من المعلمين لا يكتفون بالقواعد التعليمية الوظيفية، إنما يوغلون أيضاً بالقواعد العلمية التي هي للمتخصصين لا للمتعلمين، وقد رأينا ذلك في مثل طريقة القواعد والترجمة التي تعد أكثر الطرق شيوعاً في الماضي، وتعد شائعة في ما يخص التعليم العربي في الحاضر.

الفرق بين الجمل والتراكيب

يشيع في مجال تدريس النحو اصطلاحان هما: الجمل والتراكيب. فما الفرق بينهما؟ يلخص لنا الدكتور محمد الخولي هذا الفرق فيما يلي:

أ- الجملة قول حقيقي، في حين أن القالب (أو التركيب) هو الصيغة الكامنة خلف الجملة.

- ب- يوجد في أية لغة عدد لا نهائي من الجمل التي سبق نطقها أو التي سيقع نطقها في المستقبل، أما عدد القوالب في أية لغة فهو عدد محدود ومعروف.
- ت- لكل جملة قالب واحد يطابقها، ولكن لكل قالب عدد لا نهائي من الجمل التي تطابقه. فإذا قلنا (نام الولد نوما) فهذه الجملة يقابلها قالب واحد هو (فعل + فاعل + مفعول مطلق) ولكن هذا القالب الأخير تتطابق معه ملايين الجمل في اللغة.^{٢٧}

ماذا ندرس من قواعد اللغة ؟

- لا ندرّس كل قواعد اللغة.
- ندرّس القواعد الوظيفية أولاً.
- ندرّس القواعد التعليمية.

الفرق بين التراكيب والقواعد

القواعد	التراكيب
نظرية	وظيفية
○ ما يحتاج إليه لتعلّم اللغة	○ ما يحتاج إليه لتعلّم اللغة
○ تعليم للقواعد مباشر	○ تعليم للقواعد غير مباشر

(٢٧) - محمد علي الخولي، أساليب تدريس اللغة العربية، ص ٦٧ - ٦٨

الفرق بين القواعد التعليميّة و القواعد العلميّة

القواعد العلميّة	القواعد التعليميّة
<p>للمتخصصين تعلّم عن اللغة معلومات ومعارف تهتم باستخلاص القواعد تهتم بالتوصيف والتفصيلات تهتم بالشمول والاستقصاء تهتم بالتأويل والتفصيلات قد تشتمل على التعقيدات والصعوبة</p>	<p>للمتعلمين تعلّم اللغة وسيلة تعلم وليست هدفا تركز على التراكيب المركزية دون الهامشية تقدم اللغة على القاعدة تركز على مواطن وقوع الأخطاء لا تهتم بالتوصيف والتفصيلات تنسم بالسهولة والبساطة تركز على الجوانب الأكثر ارتباطا بالحاجات الاتصالية مدخل يسلكه المتعلم لاكتساب اللغة لا تطمح إلى الشمول ولا تسعى إليه ما يمكن تعليمه لا ما يجب تعلّمه تعتمد على مبدأ الشيوخ</p>

تساؤلات:

- ما الهدف من تعلم تراكيب اللغة وقواعدها ؟
* وسيلة لتعلم اللغة، لتوظيفها في تعلم اللغة.

- هل كل قواعد اللغة بتفصيلاتها مساعدة وقابلة لتوظيفها في تعلم اللغة؟
* بالتأكيد لا.
- هل القواعد النظرية توظف في تعلم اللغة؟
* نعم، ولكن القواعد التعليمية لا العلمية، وباختصار فإن للقواعد التعليمية وظيفتين:
- ١- مدخلا يسلكه المتعلم لاكتساب اللغة الجديدة،
٢- مرجعا يعود إليه المتعلم عند الحاجة.
- هل نقدم القواعد على أمها وسائل معينة لتعلم اللغة أم نقدمها على أمها معارف؟
* نقدمها وسائل معينة لتعلم اللغة.
- ما القواعد التي يحتاجها متعلم اللغة؟
* يحتاج إلى القواعد التعليمية.

المبادئ التي يقوم عليها اختيار التراكيب^{٢٨}

١- اختيار التراكيب الشائعة:

ليس هناك خلاف في أن التراكيب الأكثر شيوعاً أحقّ بأن تقدّم للطلاب قبل الأقلّ شيوعاً. ويمكننا أن نحكم على مدى شيوع كثير من التراكيب اللغوية حكماً صحيحاً؛ فليس هناك شك في أن الفعل المبني للمعلوم مثلاً أكثر شيوعاً من الفعل المبني

(٢٨) - داود عبده، " التراكيب اللغوية في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها " المجلة العربية للدراسات اللغوية، معهد الخرطوم الدولي، ١٤٠٥ هـ، ٤٩ - ٥٣ (بتصرف)

للمجهول، والمفرد أكثر شيوعاً من المثنى، وأن التاء المربوطة كعلامة للتأنيث (جميل _ جميلة _ طيب _ طيبة) أكثر شيوعاً من الألف والهمزة (أحمر _ حمراء).

وعلى مستوى الجملة يمكن القول أن تركيباً مثل: (البيت جميل) أو (قرأ الطالب الكتاب) أكثر شيوعاً من تركيب مثل: (ما أجمل السماء) أو (لو كنت معك لما حدث هذا) أو (ما كان منه إلا أن خرج) أو (ما كاد يراني حتى اختفى) أو (وصلت البنت المحبوب أبوها).

٢_ عدد محدود من التراكيب:

من المبادئ المعروفة في وضع كتب اللغة للمبتدئين أن تستعمل التراكيب الجديدة بالتدرج، فيكون عددها في كل درس محدوداً جداً، سواء كان على مستوى الكلمة أو على مستوى الجملة. فإذا أدخل الفعل الماضي مثلاً، في أحد الدروس؛ فيجب تجنب إدخال المضارع والأمر، بل يجب الاكتفاء ببعض صور الماضي المستعمل مع المتكلم والمخاطب والغائب تذكيراً وتأنيثاً، وإفراداً وجمعاً، في نفس الوقت. ولا يدخل المعلوم مع المجهول معاً إلخ.

٣_ استعمال التراكيب الجديدة في مفردات غير جديدة:

من أصول التعليم ألا يجتمع على الطالب صعوبتان؛ ولذا لا تستعمل التراكيب الجديدة مع مفردات جديدة، إلا في الدرس الأول. ولكن التراكيب الجديدة في الدروس التالية يجب _ ما أمكن _ أن تدخل في مفردات وردت في دروس سابقة.

٤_ التكرار:

ومن الضروري أن تتكرر التراكيب اللغوية عدداً كافياً من المرات، على أن يكون التكرار كثيراً في الدرس الذي يدخل فيه التركيب الجديد، ثم يكرر في الدروس التالية لتثبيته.

٥_ نواة التركيب قبل التركيب الموسع:

لا يصح إدخال تركيب في صورة من صورته الموسعة قبل إدخاله في أبسط صورة. فعلى مستوى الكلمة لا يصح إدخال المؤنث (في الفعل مثل ذهبت، أو الاسم مثل موظفة، أو الصفة، مثل جديدة) قبل إدخال المذكر (ذهب، موظف، جديد). وهذا ينطبق على المثنى (ذهباً، موظفان، جديدان)، وعلى الجمع (ذهبوا، موظفون، جدد) إلخ. وكذلك لا يصح إدخال الاسم المتصل به ضمير مثل (بيته، بيتي) قبل الاسم المجرد منه (بيت) إلخ.

ومثل هذا ينطبق على الجملة، فلا يصح، مثلاً إدخال مثل: (هذا الطالب العراقي جديد) قبل إدخال (هذا الطالب جديد) و (الطالب العراقي جديد) وهذان بدورهما يجب ألا يدخلوا قبل نواة التركيب، وهي (الطالب جديد).

وكذلك لا يجوز إدخال الجملة المركبة قبل إدخال الجملة البسيطة التي تتألف منها. فلا يصح مثلاً، إدخال (الطالب الذي وصل أمس جديد) قبل إدخال (الطالب جديد) من جهة، و (وصل الطالب أمس) من جهة أخرى.

٦_ إدخال التراكيب من خلال كلمات تحتفظ بالجدع دون تغيير:

بعض الكلمات تحتفظ بجدعها دون تغير عند اتصالها باللواحق أو السوابق.

وبعضها يصيب جذعها شيء من التغيير. قارن (أ) و(ب) فيما يلي:

(أ) ذهب، ذهبنا، ذهبتم...

(ب) أحب، أحبنا،... لست، لستم...، قلنا، قلتن...

٧_ الاكتفاء بتركيب واحد من التراكيب التي تؤدي نفس المعنى:

إذا كان في اللغة تراكيب مختلفة تؤدي معنى واحداً فإن من ضياع الوقت والجهد أن يعطى الطالب كل هذه التراكيب في المرحلة الأولى من تعلمه اللغة. والأفضل في مثل هذه الحالات أن يكتفى بالتراكيب الأكثر شيوعاً أو الأسهل من التراكيب التي تؤدي نفس المعنى. فاستعمال (هل) في الاستفهام، مثلاً، أشيع من استعمال (أ).

إن أوجه الاختلاف الكثيرة بين اكتساب العربية لغة أولى، وتعلمها لغة ثانية، يُعزّز دعوى ضرورة أن يكون النحو لكل من أهل اللغة وغيرهم مختلفاً، فثمة أمور من النحو اكتسبها الناطقون بالعربية قبل دخولهم المدرسة، وهم ليسوا بحاجة إلى تعلمها، لأنها باتت جزءاً من كفايتهم اللغوية، يعرفونها معرفة ضمنية لا واعية، ويستخدمونها استخداماً علمياً صحيحاً. على الطرف الآخر نجد الطلاب الآخرين يحتاجون من النحو إلى كل شيء ليتعلموه، وذلك أن أذهانهم خالية من العربية، وكفايتهم بها تساوي الصفر عند البدء بعملية التعلم.^{٢٩}

(٢٩) - عمر يوسف عكاشة، النحو الغائب، ص ١٠٤ (بتصرف)

- وإذا نظرنا إلى حاجات كل من الفريقين - العرب و متعلمي العربية - وإلى الأخطاء التي تصدر من كليهما، تبين لنا:
- أن حاجات العرب إلى القضايا الصرفية، غير ما يخص الناحية الإعرابية، ليست قائمة بصورة كبيرة بالنسبة لهم، ولكنها قضايا ضرورية بالنسبة لغير العرب.
 - تنتمي أكثر أخطاء متعلمي اللغة من غير أهلها إلى المستوى التركيبي بشكل خاص، وهذا المستوى هو أكثر مستويات اللغة ثباتاً عبر العصور، بينما تنصب أغلب أخطاء العرب حول ما يدور في فلك الحالة الإعرابية منه بدرجة أكبر.
 - حاجة العرب بدرجة أساسية إلى نحو الإعراب، بينما حاجة متعلمي العربية إلى مستويات اللغة كلها، ويعني بها القواعد الوظيفية، وذلك لأن الأصل في القواعد أن تكون لإقامة اللسان ولتصحيح الأخطاء.
 - اكتساب اللغة الأم يتم في ظروف طبيعية، بينما يتم تعلم اللغة الثانية في ظروف رسمية داخل الصف في أغلب الأحيان؛ ولذا فإن الطائفة الأخيرة بحاجة إلى مزيد من التدريب على التراكيب الهدف.
 - كثير من قوانين اللغة يكتسبها أهل اللغة منذ الصغر وقبل دخول المدرسة، وليسوا بحاجة إلى تعلمها في المدرسة، فهي من كفاياتهم اللغوية، يعرفونها معرفة ضمنية لا واعية، ولكن متعلمي اللغة من غير أهلها يحتاجون إلى كل شيء، فأذهانهم خالية من كل شيء في مستويات اللغة والثقافة أيضاً.
 - إذن بداية التعلم الواعي عند الفريقين مختلفة تماماً.
 - ولذا فإن الصحيح هو الاكتفاء بنحو الإعراب للعرب، والقواعد الوظيفية لغيرهم.

○ ويسمي عمر عكاشة نحو العرب بنحو الإعراب ونحوهم ونحو غيرهم
بالنحو المشترك.^{٣٠}

عرض قواعد اللغة لغير المبتدئين

مراحل درس القواعد:

اكتب أمثلة الدرس على سبورة إضافية، وضع خطوطاً تحت الكلمات محور الدرس ،
ثم اتبع المراحل التالية :

المرحلة الأولى: المراجعة والربط والتهيئة:

قبل أن تبدأ في عرض درس القواعد الجديد، قم بمراجعة دروس القواعد
السابقة، لتطمئن إلى أن الطلاب، ما زالوا يذكرون تلك القواعد من ناحية، ولربطها
بالدرس الجديد، وتهيئة الطلاب لها.

المرحلة الثانية: المناقشة :

اختر بعض الطلاب لقراءة الأمثلة من السبورة، ثم قم بمناقشة الأمثلة، لتأكد
أنهم فهموا معانيها، وحذقوها. شجع الطلاب على استنباط قواعد الدرس، وساعدهم
على ذلك، عن طريق الحوار والأسئلة، والأمثلة الإضافية. وعندما يتوصل الطلاب إلى
استنتاج القاعدة المطلوبة، سجلها على السبورة.

(٣٠) - عمر يوسف عكاشة، النحو الغائب، ص ٨٣ - ١٠٥

المرحلة الثالثة: الشرح :

قم بشرح الدرس بطريقة واضحة، وشجع الطلاب على طرح أسئلتهم، وأجب عنها إجابات دقيقة؛ واختر بعض الطلاب لقراءة الشرح، ثم أعط الفرصة لجماعة منهم، للتناوب في شرح الدرس، والكتب مغلقة.

المرحلة الرابعة: القاعدة :

اختر بعض الطلاب، لقراءة القواعد التي سجلتها على السبورة، ثم ناقشهم فيها عن طريق الأسئلة. اختر بعد ذلك بعضاً منهم لقراءة القاعدة في الكتاب، ثم وجه بعضهم لذكر قواعد الدرس والكتب مغلقة.

المرحلة الخامسة: التدريبات:

انتقل إلى مرحلة التدريبات، متبعاً الأساليب المختلفة لإجرائها.

توجيهات لتدريس التراكيب والقواعد:

- حدّد المستوى اللغوي المستهدف بعيداً عن المراحل التعليمية؛ لأنه ليس بالضرورة أن يكون بينها ارتباط.
- درّس تركيباً أو تركيبين في التدريب الواحد، وأما في الدرس الواحد فقد يزيد على ذلك.
- قدّم نواة التركيب الأولية والأساسية قبل تفريعاته، (هذا رجل) قبل (هذا رجل طويل)...
- اهتم بالجانب الوظيفي واجتنب النظري إلا بالحدود التعليمية (قواعد نظرية تعليمية).
- قدم الأكثر شيوعاً على غيره، (المذكر قبل المؤنث، مثلاً).
- قدّم ما يمكن تعلّمه على ما ينبغي تعليمه.

درس تطبيقي في التراكيب ٣١

التدريب (١) تَبَادَلِ السُّؤَالَ وَالْجَوَابَ مَعَ زَمِيلِكَ، كَمَا فِي الْمَثَالِ.

المثال: ط ١: مَنْ أَيْنَ أَنْتَ ؟

ط ٢: أَنَا مِنْ بَاكِسْتَانِ.

أَنْتِ - بَاكِسْتَانِ	هِيَ - مِصْرَ	هُوَ - سُوْرِيَا	أَنْتِ - تُرْكِيَا
-----------------------	---------------	------------------	--------------------

التدريب (٢) هَاتِ جُمْلَةً كَمَا فِي الْمَثَالِ.

المثال: اسْمِي خَالِدِ.

مَرْيَمَ	سَعِيدِ	فَاطِمَةَ	مُحَمَّدَ	خَدِيجَةَ	خَلِيلَ
----------	---------	-----------	-----------	-----------	---------

إجراء التدريبين: ٣٢

التدريب (١) تَبَادَلِ السُّؤَالَ وَالْجَوَابَ مَعَ زَمِيلِكَ، كَمَا فِي الْمَثَالَيْنِ.

اطلب من الطلاب إغلاق الكتب.

اكتب المثال على السبورة.

اقرأ السؤال والجواب مرتين.

اقرأ السؤال والجواب مرتين، واطلب من الطلاب الإعادة بعدك جماعياً في كل

مرة.

اختر بعض الطلاب لتبادل السؤال والجواب ثنائياً.

(٣١) - انظر: العربية بين يديك، الطالب (١) الوحدة الأولى.

(٣٢) - انظر: العربية بين يديك، المعلم (١) الوحدة الأولى.

انتقل إلى رقم (١) في التدريب، وانطق الكلمة/ الكلمتين/ الكلمات.

اختر طالبين لتبادل السؤال والجواب.

أعط الفرصة لطلاب آخرين.

استمر بالطريقة السابقة إلى آخر التدريب.

وجه الطلاب إلى أداء التدريب، والكتب مفتوحة.

التدريب (٢) هات جملاً كما في المثال.

قل (أغلق الكتاب) هات جملاً كما في المثال، اقرأ الكلمتين في المثال. ثم قل

الجملة التي في المثال. كرر ذلك أكثر من مرة، واطلب من الطلاب الإعادة

بعدك.

توجه إلى الطلاب قائلاً: هات جملة. اقرأ الكلمتين اللتين تحت الصور بوضوح،

وقل مشيراً بيديك: (جميعاً).

انتقل إلى بقية التدريب بالطريقة نفسها.

توجه إلى أحد الطلاب قائلاً: (هات جملة) اقرأ الكلمتين للجملة الأولى، وانتظر

منه الجواب. أكمل التدريب بالطريقة الفردية.

قل: (افتح الكتاب) اطلب من الطلاب أداء التدريب قراءة من الكتاب. اقرأ

الكلمات المساعدة، واطلب من طالب بعد آخر تكوين الجملة.

تدريس المهارات اللغوية

مهارات اللغة

للغة أربع مهارات، هي: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة. والوسيلة التي تنقل مهارة الكلام هي الصوت عبر الاتصال المباشر بين المتكلم والمستمع. أما مهارتا القراءة والكتابة، فوسيلتهما الحرف المكتوب.

ويتحقق الاتصال بالمهارتين الأخيرتين، دون قيود الزمان والمكان. ومن ناحية أخرى يتلقى الإنسان المعلومات والخبرات، عبر مهارتي الاستماع والقراءة، فهما مهارتا استقبال، ويقوم الإنسان عبر مهارتي الكلام والكتابة ببث رسالته، بما تحويه من معلومات وخبرات، فهما مهارتا إنتاج.

ويلاحظ أن الإنسان يحتاج إلى رصيد لغوي أكبر، وهو يمارس الاستماع والقراءة، على حين أنه يحتاج إلى رصيد أقل من اللغة، وهو يمارس الكلام والكتابة.

والترابط متحقق بين المهارات، فبعضها يخدم بعضاً، إذا استخدمت مهارتا الإرسال (الكلام والكتابة) استخداماً صحيحاً نمت مهارتا الاستقبال (الاستماع والقراءة)؛ لأن اللغة ممارسة، فإذا لم تتكلم اللغة وتكتب باللغة لا تنمو عندك اللغة؛ ولهذا فإن البيئة الصحيحة لتعلم اللغة تسرع تعلم اللغة. وكذلك فإن لمهارتي الاستقبال أثر في نمو مهارتي الإرسال.

تدريس مهارة الاستماع

مهارة الاستماع أولى المهارات التي يمر بها الطفل في اكتساب لغته الأم، ويمر بها متعلم اللغة الأجنبية. ومن المعلوم أن من لا يسمع لا يتكلم، والأصم من الصغر يكون أبكماً؛ ولذا يغلب على من فقد هاتين الحاستين أن يكون في برنامج تعليمي واحد (لغة الإشارة).

ولا يتصور أن يتعلم الطالب لغة أجنبية في برنامج يهتم بالجانب الاتصالي للغة دون التركيز على مهارة الاستماع. صحيح أن الطالب قد يقرأ ويكتب في اللغة الأجنبية دون أن يحسن الجانب الاتصالي من فهم مسموع وكلام. ولكنه يبقى غير قادر على استخدام اللغة الاستخدام الصحيح. وهذا الاتجاه كان سائداً في بعض طرق تعليم اللغات في القديم، مثل طريقة القواعد والترجمة.

ومع ما يحظى به الاستماع في حياة الأفراد من دور مهم، إلا أن نصيبه في برامج تعليم اللغة العربية قليل، فكثير من المدارس العربية، وكثير من معلمي العربية لغير أهلها يهملون هذه المهارة؛ لذلك فالوقت الطويل الذي يمضيه الطلاب في تعلم العربية لا يجعل منهم مستمعين جيدين، ولا متكلمين جيدين؛ فالجانب الاتصالي في اللغة عندهم فيه نقص كبير.

للووصول بطلابك إلى القدر الذي تنشده من التمكن من جوانب هذه المهارة

نقترح أن:

تُهيئ طلابك لدرس الاستماع، وتوضح لهم طبيعة ما سيستمعون إليه والهدف منه.

تعرض المادة بأسلوب يتلاءم مع الهدف المطلوب؛ كالبطء في قراءة المادة المسموعة، إذا كان الهدف تنمية مهارات معقدة. تناقش الطلاب فيما استمعوا إليه بطرح أسئلة محددة، ترتبط بالهدف الموضوع. وتقوم أداؤهم للوقوف على مدى تقدمهم.

في المستويات الأولى- وخاصة في الأسابيع الأولى من دروس الاستماع- لا يستطيع الطلاب القراءة ولا الكتابة. ومن ثم ينبغي أن توفر لهم مواد يسيرة يستطيعون من خلالها التدرّب على الاستماع.

ويمكن استغلال الصور والرسوم والخرائط وغيرها، وما عليك إلا أن تعرض صوراً أمام الطلاب، ثم تلقي عليهم أسئلة تدور حولها، ويمكن في هذه الحالة - لقلة ما لديهم من مفردات- أن تقبل منهم الإجابة بالإشارة، أو بالإيماء.

أنواع فهم المسموع تعليمياً

١ - فهم المسموع المكثف:

الهدف من الاستماع المكثف، مثله في ذلك مثل القراءة المكثفة، تدريب الطالب على الاستماع إلى بعض عناصر اللغة، كجزء من برنامج تعليم اللغة العربية، كما يهدف الاستماع المكثف إلى تنمية القدرة على استيعاب محتوى النص المسموع بصورة مباشرة.

وهذا النوع من الاستماع المكثف، لا بد أن يجري تحت إشراف المعلم مباشرة، وهو في ذلك مخالف للاستماع الموسع.

وهذه أبرز سمات فهم المسموع المكثف:

- يسمعه الطلاب في الصف.
- يناقش داخل الصف.
- عادة لا تكون نصوصه طويلة.
- هناك تحكم دقيق بما تحويه من مفردات وتراكيب.
- مواده ونصوصه مصطنعة.
- يجب على السامع أن يفهم النص فهماً دقيقاً.
- تكون متدرجة بدءاً من تمييز الأصوات وانتهاء بفهم النصوص الطويلة نسبياً.

٢ - فهم المسموع الموسع:

ويهدف الاستماع الموسع، إلى الاستماع إلى نصوص جديدة في حدود المستوى، وقد يكون بإعادة الاستماع إلى مواد سبق أن عرضت على الطلاب، ولكن تعرض الآن في صورة جديدة أو موقف جديد.

كما أنه يتناول مفردات أو تراكيب لا يزال الطالب غير قادر على استيعابها أو لم يألفها بعد.

وهذه أبرز سمات فهم المسموع الموسع:

- يسمعه الطالب عادة خارج الصف بتوجيه من المعلم.
- يتم مناقشة أهم أفكاره داخل الصف.
- لا يلزم فهم جميع مفرداته وتراكيبه، ويكتفى بالفهم العام له.
- نصوصه طويلة غالباً.
- لا يتحكم المعلم عادة بهذه النصوص.
- مواده ونصوصه أصلية، أو أصلية معدلة غالباً.

يضع المعلم الحريص في حسبانته أن تمكين طلابه من التفكير باللغة العربية، دون اللجوء إلى الترجمة إلى اللغة الأم أولاً. وهذا يعني ضرورة تنمية مهارة سرعة استيعاب الطلاب لما يسمعون، دون تكرار؛ لذا فإن عامل السرعة في طرح السؤال، وتلقي الإجابة بالسرعة المطلوبة، يفرق بين أولئك الطلاب الذين بدؤوا يألّفون التفكير باللغة العربية، وغيرهم من الذين يلجؤون أولاً إلى التفكير باللغة الأم، ومن ثم ينتقلون إلى اللغة العربية. ومن هنا عليك قياس سرعة الفهم وسهولته لدى طلابك، عن طريق طرح أسئلة عليهم، وتلقي إجاباتهم، بسرعة توقّت لها.

لأن فهم النص المسموع يعد أصعب من فهم النص المقروء (المكتوب)؛ لذا لا يتوقع من الطلاب - خاصة في المستويات الأولى - الإجابة عن الأسئلة إجابة كاملة؛ فقد يتردد بعضهم، أو يطلب بعضهم التكرار؛ لذا يمكنك أن تزودهم ببعض التعليمات، أو الإشارات التي تيسر لهم الإجابة، ولكن لا تعطهم الإجابة كاملة، ولا

تكرر لهم الحمل، أو العبارات، أو الحوارات، إلا إذا ما اتضح لك أنهم عاجزون تماماً عن الإجابة الصحيحة.

ماذا تفعل إذا لم يفهم الطلاب المادة المسموعة من الشريط؟

يبدو أن المادة السمعية ليست نشاطاً شائقاً ومحبباً لكثير من الطلاب، ومن ثم يحتاجون فيها إلى مساعدة حقيقية. تأكد من أن جهاز التسجيل لديك يعمل بصورة صحيحة. وكنصحك أن تهيب طلابك قبل الشروع في تشغيل الجهاز، وقد يكون من المفيد لهم أن تخبرهم عن عدد المرات التي سوف يستمعون فيها إلى المادة، وأكد لهم أنه لا يتوقع منهم فهم كل المفردات التي ترد في المادة المسموعة، ولا تنس أن تشجعهم وتقرظ إجاباتهم من حين لآخر. وإذا حدث خلل في الجهاز لأي سبب ما، أو لم تستطع أن تجد المكان الذي ينبغي أن تبدأ منه، اقرأ على الطلاب المادة التي ينبغي أن يستمعوا إليها من كتاب المعلم مباشرة.

مجالات الاستماع:

- ١- التعرف على الأصوات العربية وتمييز ما بينها من اختلافات ذات دلالة.
- ٢- التعرف على الحركات الطويلة والحركات القصيرة والتمييز بينها.
- ٣- التمييز بين الأصوات المتجاورة في النطق والمتشابهة في الصوت.
- ٤- إدراك العلاقات بين الرموز الصوتية والمكتوبة والتمييز بينها.
- ٥- إدراك أوجه التشابه والفروق بين الأصوات العربية وما يوجد في لغة الطالب الأولى من أصوات.
- ٦- التعرف على التشديد والتنوين وتمييزهما صوتياً.

- ٧- التقاط الأفكار الرئيسية.
- ٨- فهم ما يلقي من حديث باللغة العربية وإيقاع طبيعي في حدود المفردات المدروسة.
- ٩- التمييز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الثانوية.
- ١٠- متابعة الحديث وإدراك ما بين جوانبه من علاقات.
- ١١- استخلاص النتائج من بين ما سمعه من مقدمات.
- ١٢- استخدام السياق في فهم الكلمات الجديدة، وإدراك أغراض المتحدث.
- ١٣- إدراك ما يريد المتحدث التعبير عنه من خلال النبر والتنغيم العادي.^{٣٣}

عرض نص فهم المسموع

- اطلب من الطلاب إغلاق الكتب، والاستماع جيداً إلى النص.
- أدر التسجيل، أو اقرأ النص قراءة واضحة، دون إسراع أو إبطاء.
- بعد استماع الطلاب للنص، وجههم إلى فتح الكتب، وحل التدريبات.
- بعد استماع الطلاب للنص، وحل جميع التدريبات، اطلب منهم قراءة نص فهم المسموع إن كان مكتوباً، وتصحيح إجاباتهم بأنفسهم.

المواطن التي تصب في مهارة الاستماع:

- تمييز الأصوات.
- الحوارات.
- في كل مهارة وفي كل عنصر يستمع الطالب إلى شيء يفيد في المسموع.
- نصوص فهم المسموع.

(٣٣) - انظر: دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم اللغة، ص ١٦٩ - ١٧٠

توجيهات لتدريس الاستماع:

- هيبّ طلابك للاستماع قبل أن تعرض عليهم المسموع؛ فإن كان هناك -
مثلا - صور فاجعلهم ينظرون إليها ويتعرفون عليها.
- لا تسمح لهم بقراءة نص المسموع قبل الاستماع إليه أو أثناءه.
- تمهل في عرض النص المسموع بما يناسب المستوى المستهدف.
- تأكد من فهمهم للنص عن طريق الأسئلة الاستيعابية.
- لا تكتفِ بمجرد تمييزهم لما يستمعون إليه، بل تأكد من فهمهم له.
- بعد التأكد من فهمهم للنص يمكن أن يسمح لهم بقراءته.
- مهارة فهم المسموع أصعب مهارة؛ لذا لا بدّ من التدرج في عرضها بما يناسب المستوى اللغوي.
- لا تقدم لهم في الاستماع موضوعات يعرفونها تماماً، لأنّ فهم المسموع لا يتحقق بالإجابة عن أسئلة الاستيعاب، بل من معلوماتهم السابقة، ومثل الاستماع في ذلك القراءة.

درس تطبيقي في فهم المسموع^{٣٤}

التدريب: اِستَمِعْ إلى الحِوَارِ، ثُمَّ ضَعْ عَلامَةَ (✓) في المُرَبَّعِ المُناسِبِ.						
<input type="checkbox"/>	١١	<input type="checkbox"/>	١٠	<input type="checkbox"/>	٨	١
<input type="checkbox"/>	١٢	<input type="checkbox"/>	١١	<input type="checkbox"/>	١٠	٢
<input type="checkbox"/>	٩	<input type="checkbox"/>	٨	<input type="checkbox"/>	٧	٣
<input type="checkbox"/>	١١	<input type="checkbox"/>	١٠	<input type="checkbox"/>	٩	٤
<input type="checkbox"/>	٩	<input type="checkbox"/>	١٧	<input type="checkbox"/>	١٥	٥

إجراء التدريب: ٣٥

استمع إلى الحوار، ثم ضع علامة (✓) في المربع المناسب.

إجراء التدريب:

- ✚ اطلب من الطلاب فتح الكتب.
- ✚ اطلب منهم النظر إلى أرقام التدريب.
- ✚ اطلب منهم محاولة التدقيق فيها، والتفريق بينها.
- ✚ قل: " استمع إلى الحوار جيداً "
- ✚ قل: " رقم واحد "، ثم انطق المحاوره مرتين، أو شغل شريط التسجيل.
- ✚ اطلب منهم وضع العلامة (✓) في مربع الرقم المناسب.
- ✚ أعطهم وقتاً كافياً للبحث عن الأرقام، ووضع العلامة.

(٣٤) - انظر: العربية بين يديك، الطالب (١) الوحدة الرابعة عشرة.

(٣٥) - انظر: العربية بين يديك، المعلم (١) الوحدة الرابعة عشرة.

وهكذا إلى نهاية التدريب.

اطلب منهم الاستماع إلى الإعادة من جديد.

تأكد من صحّة إجاباتهم.

نص فهم المسموع: (للمعلم)

ذبحته في اليوم الحادي عشر

١ - متى ذبحت الهدي يا سعيد؟

طفت طواف الإفاضة في اليوم العاشر.

٢ - متى طفت طواف الإفاضة؟

حلقت في اليوم العاشر.

٣ - متى حلقت رأسك؟

في اليوم الثاني عشر.

٤ - متى طفت طواف الوداع؟

وقفت في اليوم التاسع.

٥ - متى وقفت في عرفات؟

تدريس مهارة الكلام

- الكلام لغة منطوقة للتعبير عن أفكار ذهنية. واللغة في الأساس هي الكلام، أما الكتابة فهي محاولة لتمثيل الكلام، والدليل على ذلك ما يلي:
- ١- عرف الإنسان الكلام قبل أن يعرف الكتابة بزمان طويل، حيث ظهرت الكتابة في فترة متأخرة من تاريخ الإنسان.
 - ٢- يتعلم الطفل الكلام قبل أن يأخذ في تعلم الكتابة، التي يبدأ في تعلمها عند دخول المدرسة.
 - ٣- جميع الناس الأسوياء يتحدثون بلغاتهم الأم بطلاقة، ويوجد عدد كبير من الناس لا يعرفون الكتابة في لغاتهم.
 - ٤- هناك بعض اللغات ما زالت منطوقة غير مكتوبة.
- وبناء على ما تقدم من أسباب، ينبغي أن نجعل من تعليم الكلام أحد أهم الأهداف في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين.

أهمية تعليم مهارة الكلام:

الكلام من المهارات الأساسية، التي يسعى الطالب إلى إتقانها في اللغات الأجنبية. ولقد اشتدت الحاجة إلى هذه المهارة في الفترة الأخيرة، عندما زادت أهمية الاتصال الشفهي بين الناس. ومن الضرورة بمكان عند تعليم اللغة العربية الاهتمام بالجانب الشفهي، وهذا هو الاتجاه الذي نرجو أن يسلكه مدرس اللغة العربية، وأن يجعل همّه الأول تمكين الطلاب من الحديث بالعربية، لأن العربية لغة اتصال، يفهمها ملايين الناس في العالم.

ولأنّ اللغة هي الكلام؛ فإنّه يأخذ نصيباً وافراً في برامج تعليم اللغة لغير أهلها، ولاسيما أن الهدف الاتصالي هو الهدف الأقوى عند أغلب متعلمي اللغات، وإذا لم يكن المتعلم قادراً على الكلام، وتوظيف ما تعلمه في بقية المهارات في حديثه فلا تثبت معلوماته ومهاراته التي تعلمها من جهة، ولا يشعر بثمرة ما تعلمه في المجتمع من جهة أخرى. والتحدّث هو الوسيلة المقابلة للاستماع؛ فالإنسان يمضي نحو نصف الوقت في الاستماع، وأقلّ من ذلك في الكلام.

ومع هذه الأهمية لهدف المهارة، نجد كثيراً من البرامج التقليدية في تعليم اللغة لغير أهلها تغفل هذا الجانب فلا تعطيه حقه؛ بل قد يتم تجاهله تماماً. وإنه لمن المؤسف أن نجد هذا الاتجاه الخاطئ تقع فيه مراكز تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بدرجة قد لا نجدها في كثير من برامج تعليم اللغات الأخرى.

وكم تصيبك الدهشة حين تزور فصلاً من فصول تعليم العربية في كثير من مراكز تعليم العربية خارج الوطن العربي، وترى تمكن كثير من الطلاب من قواعد العربية لدرجة كبيرة، وبالمقابل لا يستطيع هؤلاء أن يتحدثوا بالعربية أو يصفوا منظرًا وصفًا قصيرًا؛ وهذا أثر من آثار التدريس بطريقة القواعد والترجمة.

ولذا ندعو إلى تصحيح المسار والاهتمام بمهارة الكلام في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ حتى يتهيأً للغة العربية من الظروف ما تهيأً لغيرها، فيكون تعليمها على الأصول الصحيحة في تعليم اللغات، ولاسيما أن كثيراً من طالبي اللغة العربية أرادوها

لأهداف دينية، وهم شغوفون بها، و ينتظرون اليوم الذي يستطيعون فيه الكلام مع العربي بلغة القرآن.

مراحل التدريب على الكلام:

يمكن التدريب على مهارة الكلام من خلال أساليب متعددة كل منها يناسب مرحلة تعليمية مختلفة.

المرحلة الأولى : حوارات مغلقة الإجابة.

مرحلة مبتدئة من مراحل التدريب على الكلام يغلب عليها طابع ترديد القوالب مع تغيير بعض الكلمات.

أمثلة تطبيقية لذلك:

في التعارف مثلاً: (ما اسمك ؟ من أين أنت؟ ..إلخ).

المرحلة الثانية : حوارات مفتوحة الإجابة.

وهي مرحلة تختلف عن المرحلة الأولى بزيادة المتطلبات الفكرية و اللغوية للحوار.

مثل: حوارات مبسطة : (ما آخر مرة ذهبت إلى السوق ؟ ماذا اشترت ؟..

إلخ).

المرحلة الثالثة: التعبير الموجّه أو المقيد ؛ التعبير عن أفكار قصيرة.

هنا يتولى الطالب التعبير عن فكرة متكاملة، ولكن بتقديم بعض المساعدة على مستوى الأفكار أو اللغة أو كليهما.

مثل : (عرض صورة لوصفها ، أو عرض سلسلة من الصور لتكوين قصة، أو

وصف تفصيلي لمحتويات صور متفرقة ، أو التلخيص).

المرحلة الرابعة : العبير الحرّ ؛ التعبير عن أفكار عميقة.

وهي مرحلة تناسب المستويات المتقدمة من تعلّم اللغة، يقوم فيها الطالب بتقديم موضوعات متكاملة اعتماداً على قدراته الشخصية في التنظيم اللغوي والفكري. مثال ذلك:

تناول مشكلة بالتحليل (مثل: كيف ينهض العالم الإسلامي؟)
المقارنة بين شيئين والوصول إلى أفضلية أحدهما على الآخر ، (مثل: أيهما أكثر فائدة في بناء الحضارة الصناعة أو الزراعة ؟) .
مناظرة بين طالبين / مجموعتين.
إلقاء خطبة ، أو درس ، أو كلمة... الخ

مهارة الكلام في المستوى الأول:

في المستوى الأول من تعليم اللغة، تدور تدريبات مهارة الكلام حول الأسئلة التي يطرحها الكتاب أو المدرس، أو الطلاب أنفسهم، ويقوم الطلاب بالإجابة عنها. ومن ذلك أيضاً قيام الطلاب بالتدريبات الشفهية، فردياً، وثنائياً، وفي فرق (٣/٤ طلاب) ثم هناك تقمص شخصيات الحوارات وتمثيلها. ونصح المدرس بالألا يكلف الطلاب بالكلام عن شيء ليس لديهم علم به، أو ليس لديهم الكفاية اللغوية التي يعبرون بها عنه.

تشجيع الطلاب على الكلام:

على المدرس أن يشجّع الطلاب على الكلام، عن طريق منحهم اهتماماً كبيراً عندما يتحدثون، وأن يشعرهم بالاطمئنان، والثقة في أنفسهم، وألا يسخر من الطالب

إذا أخطأ، وألا يسمح لزملائه بالسخرية منه. وعليه أن يثني على الطالب، كلما كان أداءه طيباً، وأن يكثر من الابتسام، ويصغي بعناية لما يقوله. إن المطلوب جعل الجو دافئاً في درس الكلام، وتوجيه الطلاب إلى استخدام أسلوب مهذب عندما يخاطب بعضهم بعضاً.

تصحيح الأخطاء الشفهية:

على المدرس ألا يقاطع الطالب أثناء الكلام، لأن ذلك يعوقه عن الاسترسال في الحديث، ويشتت أفكاره، وبخاصة في المستوى الأول. ومن الأفضل أن نميز بين أمرين: الأول: الأخطاء التي تفسد الاتصال، وفي هذه الحالة، للمدرس أن يتدخل، وينبه الطالب إلى الخطأ، ويشجعه على تصحيحه بنفسه، ما أمكن. والثاني؛ الأخطاء التي لا تؤثر في فهم الرسالة، ولكنها تتعلق بشكل الرسالة، وهذه لا يلح المدرس عليها في المرحلة الأولى، وإنما يعالجها برفق. إن الطالب يحتاج في بداية الأمر إلى كثير من التشجيع.

ممارسة الكلام بالعربية:

إن أفضل طريقة لتعليم الطلاب الكلام، هي أن نعرضهم لمواقف تدفعهم للتحدث باللغة. ليتعلم الطالب الكلام عليه أن يتكلم. ونود أن ننبه هنا إلى أن الطالب لا يتعلم الكلام إذا ظل المدرس هو الذي يتكلم طول الوقت، والطالب يستمع؛ ومن هنا، فإن المدرس الماهر يكون قليل الكلام، أقرب إلى الصمت عند تعليم هذه المهارة، إلا عند عرض النماذج، وإثارة الطلاب للكلام، وتوجيه الأنشطة.

مجالات مهارات النطق والكلام:

- ١- نطق الأصوات العربية نطقاً صحيحاً.
- ٢- التمييز عند النطق، بين الأصوات المتشابهة تمييزاً واضحاً مثل: ذ، ز، ظ، الخ.
- ٣- التمييز عند النطق بين الحركة القصيرة والطويلة.
- ٤- تأدية أنواع النبر والتنغيم بطريقة مقبولة.
- ٥- اختيار التعبيرات المناسبة للمواقف المختلفة.
- ٦- استخدام عبارات المجاملة والتحية استخداماً سليماً في ضوء فهمه للثقافة العربية.
- ٧- استخدام النظام الصحيح لتراكيب العربية عند الكلام.
- ٨- ترتيب الأفكار ترتيباً منطقياً يلتمسه السامع.
- ٩- التحدث بشكل متصل، ومترابط مما ينبئ عن ثقة بالنفس وقدرة على مواجهة الآخرين.
- ١٠- إلقاء خطبة قصيرة مكتملة العناصر.
- ١١- إدارة حوار هاتفي مع أحد الناطقين بالعربية.^{٣٦}

كيف تقيّم الأداء الشفهي لطلابك؟

انطلاقاً من أنّ الأصل في الكلام أنه لغة منطوقة للتعبير عن أفكار ذهنية،
فيمكن اعتماد الجدول المقترح التالي لتقييم الأداء الشفهي:

وصول الرسالة	٥٠٪
الطلاقة	٢٠٪
سلامة النطق	١٠٪

(٣٦) - انظر: دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم اللغة، ص ١٧٠ - ١٧١

القواعد	١٠ %
ثراء المفردات	١٠ %

توجيهات لتدريس الكلام:

- الاتصال الحقيقي ما أمكن .
- يعرّض الطلاب لمواقف حقيقية ما أمكن.
- دروس الكلام لا يلزم أن تكون في الفصل الدراسي.
- يمكن استضافة ضيوف داخل الفصل بالتنسيق مع المعلم، ودون علم الطلاب.
- يمكن اصطناع مقابلات خارج الصف وداخله بالتنسيق مع المعلم، ودون علم الطلاب.
- يمكن الذهاب مع الطلاب إلى الأماكن الفعلية التي يراد الحديث عنها.
- يوزع الطلاب إلى مجموعات صغيرة لزيادة فرصة الحديث من كل طالب.
- تختار موضوعات للكلام من اهتمام الطلاب، ومما يرغبون الحديث حولها.
- يحرص على تنمية مهارة الحديث لديهم أكثر من زيادة معلوماتهم ومعارفهم.
- تختار موضوعات حية واقعية مثل نشرات الأخبار والتقارير الصحافية والتعليق عليها.
- تختار موضوعات الكلام مما يعرفه الطلاب، ولا تنقصهم المعلومات عنه. ومثل الكلام في ذلك الكتابة العقلية (التعبير الحر)
- يشجع الطلاب على الحديث والطلاقة بلا خوف ولا خجل.
- لا يقاطع الطلاب للتصحيح، ولا سيما إذا وصلت الرسالة وفهم المراد منها.

- وأخيراً، فإن دروس الكتاب المقرر وتدريباته تعدّ معياراً يضبط للمعلّم المفردات والتراكيب المهدف، ممّا يجعل عملية تعلم اللغة متدرّجة وسهلة، ومع ذلك فهي مجرد مفتاح يسير على نهجه المعلم إلى تقديم المزيد من الدروس والتدريبات الشفهية الحية، بما يخدم الجانب الاتصالي للغة، ولاسيما الاتصال الحقيقي الحي.

فالحوار مثلاً يمد المعلم بالمفردات وبالتراكيب المستهدفة، وعليه أن يوظفها توظيفاً حقيقياً حياً مع طلابه؛ ليتم الحوار بينهم بعد تقمص شخصيات ما أورده صاحب الكتاب بالحوار فيما يخصهم، وفيما يمثّل حقيقة لديهم، كتعريف الطالب بنفسه وبدولته وبعائلته وبما يجب وغير ذلك مما يدور في فلك ما تعلموه من المفردات والتراكيب.

وهكذا في إجراء التدريبات؛ فالتدريب مثلاً: (أين الطعام؟ الطعام على المائدة...)، على المعلم بعد إنهاء تدريب الكتاب أن ينقلهم إلى إجرائه حياً واقعاً لما يعرفونه أو يشاهدونه، بل قد يبدأ المعلم بما يعرفونه وبما يمثّل لهم واقعاً حياً، كأن يضع كتابه على الأرض، ونظارته على المنضدة، وقلمه على الحقيبة دون أن يشعرهم بذلك، ثمّ يتظاهر أمامهم بأنه يبحث عنها ويسألهم عنها واحداً واحداً، فإذا أجابوه، وقالوا مثلاً على المنضدة، يعيد هو ذلك، نعم، النظارة على المنضدة... وهكذا.

لماذا ينصح بالاتصال الحقيقي؟

- الاتصال الحقيقي هو الغاية الكبرى من تعلم اللغة.
- الدارس يتعلم من المواقف الحقيقية أكثر.
- الدارس ينغمس في اللغة، ويرى ثمرة تعلمه حياً وواقعياً.

درس تطبيقي في الكلام ٣٧

التدريب: تبادَلِ الحِوَارَ مَعَ زَمِيلِكَ، كَمَا فِي المِثَالَيْنِ.



الحقيبة - أسود



القلم - أحمر

المثال (١) : ط ١ : فَقَدْتُ حَقِييبِي .

ط ٣ : مَا لَوْنُ حَقِييبَتِكَ ؟

ط ١ : لَوْنُهَا أَسْوَدٌ .

المثال (٢) : ط ١ : فَقَدْتُ قَلَمِي .

ط ٢ : مَا لَوْنُ قَلَمِكَ ؟

ط ١ : لَوْنُهُ أَحْمَرٌ .



الجوازاات / أخضر



التُدَاخِيْر / أبيض



السُّجَاةة / أزرق



التُدَكِيْرَة / أخضر



السَّاعَة / أصفر



النَّظَّارَة / أبيض



القلم / أزرق



الثَّوْب / أبيض



جِوَااز السُّقْرِ / أخضر



القَمِيص / أزرق



الدَّفْطَر / أبيض



الكِتَاب / أخضر

٣٨ إجراء التدريب: تبادَلِ الحِوَارَ مَعَ زَمِيلِكَ كَمَا فِي المِثَالَيْنِ.

إجراء التدريب:

⚡ اطلب من الطلاب إغلاق الكتب.

(٣٧) - انظر: العربية بين يديك، الطالب (١) الوحدة الثالثة عشرة.

(٣٨) - انظر: العربية بين يديك، المعلم (١) الوحدة الثالثة عشرة.

- ✚ اكتب المثال/المثاليين على السبورة.
- ✚ اطلب من الطلاب الاستماع وأدّ المثال مرة واحدة.
- ✚ أدّ المثال، واطلب من الطلاب الإعادة جماعياً بعدك.
- ✚ اختر طالبين لأداء المثال.
- ✚ اختر طالبين لأداء الحوار الثاني في رقم (١).
- ✚ استمر بالطريقة السابقة، واختر في كل مرة طالبين.
- ✚ اطلب من الطلاب أداء الحوار ثنائياً والكتب مفتوحة.
- ✚ شجع بعض الطلاب على أداء الحوار ثنائياً أمام زملائهم مشافهة.

تدريس مهارة القراءة

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

وتعد القراءة مصدراً أساسياً لتعلم اللغة العربية للطلاب خارج الصف، وهي مهارة تحتاج إلى تدريبات خاصة ومتنوعة. وينبغي أن تقدّم القراءة للطلاب المبتدئ - الذي لم يسبق له تعلم اللغة العربية من قبل - بالتدرج، انطلاقاً من مستوى الحرف، فالكلمة، فالجملة البسيطة (مبتدأ وخبر / فعل وفاعل غالباً) ثم الجملة المركبة ثم قراءة الفقرة، ثم قراءة النصوص الطويلة.

في المرحلة الأولى من تعليم مهارة القراءة، لا بد أن نضع في حسابنا بعض الصعوبات المتوقعة التي قد يواجهها الطلاب. وفي هذه المرحلة ترتبط صعوبات القراءة بتعلم الأصوات خاصة في القراءة الجهرية. ومن بين الصعوبات المتوقعة في هذا المجال عدم التمييز بين الحركات الطويلة والقصيرة، وكذلك الحروف التي ترد أحياناً صوائت وأخرى صوامت (و+ي).

مستويات القراءة:

هناك مستويان للقراءة:

■ مستوى آلي: ويتضمن عدداً من المراحل:

- الربط بين الرموز المكتوبة (الحروف وعلامات الترقيم) وما يقابلها من أصوات (مرحلة الهجاء).
- إدراك بداية ونهاية المفردات والجمل والأفكار المتكاملة.
- الوصول لسرعة قراءة مناسبة حسب الأغراض
- في القراءة الجهرية، دقة النطق وتمثيل المعنى تبعاً لعلامات الترقيم، ومعاني النص.

أثبتت بعض الأبحاث، أن الإنسان عندما يقرأ، تقوم قدراته البصرية والذهنية بعملية تجميع المعاني واستنباط رسالة الكاتب من أشكال الكلمات بوصفها وحدات متكاملة عوضاً عن تهجي الحروف.

- لاحظ: الكلمات (والذهنية - بعملية - تجميع - واستنباط) كتبت خطأ، ومع ذلك فأغلب القراء يقرؤونها صحيحة دون أن ينتبهوا إلى الخطأ المطبعي فيها؛ لأنهم لا يقرؤون تهجياً، وإنما يقرؤون صوراً للكلمات. في مرحلة متقدمة من القراءة يلتقط العقل الكلمات على شكل صور وليس على شكل حروف.

■ المستوى العقلي: وهو الهدف من القراءة، ويشمل:

- فهم المعنى الدلالي للكلمات والجمل.
- القدرة على استخراج معاني الكلمات من داخل النص، أو من خارجه (عن طريق المعاجم مثلاً..).
- تحديد المعنى العام والأفكار الرئيسة.
- فهم المعنى المباشر القريب والمعنى غير المباشر البعيد لرسالة الكاتب.
- محاكمة المحتوى.

والقراءة تعليمياً نوعان :

أولاً - القراءة المكثفة.

القراءة المكثفة تنمّي قدرات الطالب على الفهم التفصيلي لما يقرؤه، وتنمّي قدرته على القراءة الجهرية، وإجادة نطق الأصوات والكلمات، وكذلك السرعة، وفهم معاني الكلمات والتعبيرات.

والقراءة المكثفة نوعان:

١ - القراءة الصامتة / السرية:

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

٢ - القراءة الجهرية:

أما القراءة الجهرية فيبدأ بها الطلاب بعد القراءة السرية، وبعد أن يحققوا الهدف الأساس من القراءة، وهو فهم المقروء، يقرأ الطلاب جهراً ليحققوا الهدف الأساس من القراءة الجهرية؛ وهو صحة القراءة، وينبغي أن يحاكي التلاميذ نموذجاً مثاليّاً، قد يكون بصوت المعلم، أو من شريط (إن وجد). درّب التلاميذ على النطق الصحيح، وعالج المشكلات الصوتية حالما تظهر لديهم، ويجب أن تراعى الأداء المعبر، ووجه انتباههم إلى خطأ القراءة ذات الوتيرة الواحدة، التي لا تضع المعاني في اعتبارها، وشجع الطلاب بعد فهمهم للجمل أو النصوص على القراءة السريعة.

الهدف الأساسي من القراءة هو فهم المقروء، ولتحقيق هذا الهدف لا بد من أن تكون القراءة سرية، فإذا وجد وقت بعد فهم المقروء، نحول القراءة إلى جهرية؛ لنحقق الهدف الثاني، وهو صحة القراءة.

وإذا اختل عند المعلم هذا التوازن بين الأهداف، فسيحول القراءة إلى جهرية في أغلب الدرس فيحقق الهدف الثاني ويضيع الهدف الأساس. فإجادة النطق له عنصر الأصوات يحققه، وإجادة الإعراب له عنصر التراكيب يحققه.

ثانياً - القراءة الموسعة.

أما القراءة الموسعة فتعتمد على قراءة نصوص طويلة، ويطالعها الطالب خارج الصف بتوجيه من المعلم، وتناقش أهم أفكارها داخل الصف، لتعميق الفهم؛ وبذا تأخذ القراءة الموسعة بيد الطالب، ليعتمد على نفسه في اختيار ما يريد من كتب عربية، تقع داخل دائرة اهتمامه.

وباختصار هذه سمات كل من النوعين:

قراءة مكثفة:

- يدرسها الطلاب في الصف.
- عادة لا تكون نصوصها طويلة.
- يجب على القارئ أن يفهم النص فهماً دقيقاً.
- يحيط بدلالات مفرداته، ويعرف تراكيبه، ويجيد قراءته.
- تقرأ سرا وجهرا.
- هناك تحكم دقيق بما تحويه من مفردات وتراكيب.

- تكون متدرجة بدءاً من معرفة الرموز الكتابية وانتهاء بقراءة النصوص الطويلة نسبياً.
- موادها ونصوصها مصطنعة.
- ينبغي للمعلم أن يعرف الجديد فيها من المفردات والتراكيب ليتم التركيز عليه.

قراءة موسعة:

- يقرأها الطالب عادة خارج الصف بتوجيه من المعلم.
- يتم مناقشة أهم أفكارها داخل الصف.
- لا يلزم فهم جميع مفرداتها وتراكيبها، ويكتفى بالفهم العام لها.
- تقرأ سراً غالباً.
- نصوصها طويلة غالباً.
- موادها ونصوصها أصلية، أو أصلية معدلة غالباً.

لِمَ ركزنا على الفروق بين المكثفة والموسعة، وسردنا هذه الفروق بينهما؟
ليعرف المعلم والطالب أن المكثفة داخل المنهج، والطالب مطالب بها، أما الموسعة فهي خارج المنهج، ولذا فالطالب غير مطالب بتفاصيلها.

ولقد مررنا بتجربة مع كتاب (العربية بين يديك) حيث وضع في الكتاب الثاني في آخر كل وحدة قراءة حرة (موسعة)، وفي الكتاب الثالث في آخر كل وحدة قراءة موسعة، والحرة والموسعة بمعنى واحد هنا.

و كثير من المعلمين، قبل الطلاب، تعاملوا مع هذه القراءة الحرة الموسعة كما يتعاملون مع المكثفة، وذلك دليل على نقص خبرتهم في تعليم اللغات فخلطوا بين النوعين وسبب ذلك صعوبات لدى الطلاب لكثرة المفردات والتراكيب التي فيها، ولم يعرفوا بأنهم غير مطالبين بما فيها من تفصيل، بل بفهم الفكرة العامة والأفكار الرئيسية دون الوقوف على فرادى المفردات والتراكيب.

وجاء حكم هذا النوع من المعلمين على النصوص بأنها صعبة وفوق مستوى الطلاب؛ وعدم تمييزهم بين المكثفة والموسعة سبب لهم هذه المشكلة، وجعل الطلاب يحاولون معرفة كل مفردة وكل تركيب. وهذا صعب وكثير؛ لأن من أعد الموسعة لم يكن في باله - في الغالب - مستوى الطلاب، ولم يكتبها لهم، فكيف يطالبون بتفاصيل ما وضع خارج منهجهم مما لا يتفق مع مبدأ التدرج في عرض المادة اللغوية.

وباختصار فالمكثفة وضعت مناسبة لمستوى الطلاب، وقد ضبط كل ما فيها، أما الموسعة فليس بالضرورة أن تكون على مستوى الطلاب، بل هي في الغالب فوق مستواهم، وأحيلوا إليها لتدريبهم على القراءة وسرعتها والتقاط الأفكار الرئيسية للنصوص دون التوقف عند كل جزئية لفهمها.

إنّ تعليم القراءة يشمل معرفة الحروف ورموزها، ونطقها نطقاً صحيحاً في قراءة جهرية، واستيعاب ما يقرأ وفهمه. ولكن الطرق التقليدية تغفل عادة هدف القراءة الأهم، وثمرتها، ألا وهو استيعاب المقروء وفهمه، إلى جانب الإلمام باستراتيجيات القراءة وأنواعها؛ من صامتة ومسحوقية وخاطفة وفاحصة وأساليب كلّ منها، ومن ثم

تحولت القراءة في الطرق التقليدية إلى درس في الأصوات وصحة النطق والإعراب، وبسبب هذا التركيز يغفل القارئ عن فهم ما يقرأ واستيعابه؛ لأن ذهنه منصرف إلى الصحة اللغوية، من نطق وإعراب. ويبدو أن القائمين على أمر تعليم العربية من غير المتخصصين بعلم اللغة التطبيقي، لا يعرفون أن للقراءة أهدافاً عامة وأخرى خاصة، وأنّ القراءة للمتعة تختلف عن القراءة للدراسة والعمل، ولكلّ منها أساليبه.

مراحل القراءة المكثفة

للقراءة المكثفة ثلاث مراحل هي:

- ١ - ما قبل القراءة: وفي هذه المرحلة، يتم التمهيد لدرس القراءة الجديد، بطريقتين: الأولى: مناقشة الصور المصاحبة للنص، والثانية: إجابة الطلاب لأسئلة (فكر في الإجابة عن الأسئلة التالية) التي تسبق النص.
- ٢ - القراءة الصامتة: حيث يقوم الطلاب بقراءة النص سراً دون صوت، بغرض الفهم والاستيعاب.
- ٣ - ما بعد القراءة: وفيها يقوم الطلاب بحل تدريبات الاستيعاب والمفردات، بالإضافة لقراءة الطلاب الجهرية للنص.

أسس اختيار نصوص القراءة:

- أن تكون المادة القرائية جذابة وشيقة.
- أن تكون مناسبة لمستوى الدارسين اللغوي.
- أن تكون مناسبة لمستوى الدارسين الثقافي.
- أن تكون مناسبة لمستوى الدارسين العمري.
- أن تلي حاجات الدارسين.

المواطن التي تصب في مهارة القراءة:

- في الأصوات يقرأ الطالب أحياناً.
- في الحوارات يقرأ الطالب أحياناً.
- في كثير من التدريبات يقرأ الطالب.
- نصوص فهم المقروء.

فروع القراءة وأهدافها:

- مهارة القراءة الآلية، الهدف الأساسي: الربط بين المرسوم ونطقه / قراءته.
- مهارة القراءة العقلية، الهدف الأساسي: فهم المقروء.
- مهارة القراءة السرية، الهدف الأساسي: فهم المقروء.
- مهارة القراءة الجهرية، الهدف الأساسي: إجادة النطق / صحة القراءة.

مجالات مهارات القراءة:

- ١- ربط الرموز الصوتية بالمكتوبة بسهولة ويسر.
- ٢- قراءة النص من اليمين إلى اليسار بشكل سهل ومريح.
- ٣- دقة النطق وإخراج الحروف إخراجاً صحيحاً، ومراعاة حركات الإعراب عند القراءة الجهرية.
- ٤- تحليل النص المقروء إلى أجزاء ومعرفة العلاقة بينها.
- ٥- متابعة ما يشتمل عليه النص من أفكار، والاحتفاظ بها حية في ذهنه فترة القراءة.

- ٦- استنتاج المعنى العام من النص المقروء.
- ٧- التمييز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الثانوية في النص المقروء.
- ٨- التعرف على معاني المفردات الجديدة من السياق.
- ٩- الدقة في الحركة الرجعية من آخر السطر إلى أول السطر الذي يليه.
- ١٠- تمثيل المعنى والسرعة المناسبة عند القراءة الجهرية.
- ١١- تلخيص الأفكار التي يشتمل عليها نص مقروء تلخيصا وافيا.^{٣٩}

خطوات درس القراءة المكثفة:

- ١- التحية: حي الطلاب بتحية الإسلام، وتلق إجاباتهم عليها.
- ٢- إعداد السبورة: اكتب التاريخ، وعنوان الوحدة، أو الدرس، ورقم الصفحة.
- ٣- المراجعة: وتشمل مراجعة الواجب المتزلي، إن وجد، ومراجعة الوحدة، أو الدرس السابق. تتضمن مراجعة العناصر والمهارات اللغوية، والمحتوى الثقافي.
- ٤- التمهيد للدرس: ناقش الطلاب في الصور المصاحبة للنص - إن وجدت - ، عن طريق الأسئلة، ثم اطرح عليهم الأسئلة التي تسبق النص؛ ليحييوا عنها مستعنين بالنص القرائي.
- ٥- المفردات الجديدة: اختر من المفردات الجديدة ما تعتقد أن الطلاب لا يفهمون معانيها عن طريق السياق، وسجلها على السبورة، وناقش الطلاب في معانيها.

(٣٩) - انظر: دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم اللغة، ص ١٧١ - ١٧٢

- القراءة الصامتة: وجه الطلاب لقراءة النص سراً، دون صوت، للفهم والاستيعاب.
- تدريبات الاستيعاب والمفردات: بعد القراءة الصامتة، انتقل إلى تدريبات الاستيعاب والمفردات.
- القراءة الجهرية: اختر بعض الطلاب، لقراءة أجزاء من النص قراءة جهرية.
- بقية تدريبات الدرس: انتقل إلى بقية تدريبات الدرس.
- كلف الطلاب بواجب منزلي.

خطوات درس القراءة الحرّة / الموسّعة:

- أعط الطلاب فكرة عامة عن موضوع النص، تحببهم في قراءته، ولا تتطرق إلى التفاصيل.
- وجه الطلاب إلى قراءة النص في البيت، وحل التدريبات، وشجعهم على استخدام معجم عربي، إذا واجهوا مشكلات في الفهم.
- في حصة القراءة، اسأل الطلاب عن الصعوبات التي واجهوها، واعمل على تذليلها.
- اطلب من الطلاب حل تدريبات الاستيعاب والمفردات في الصف.
- شجع الطلاب على تلخيص أجزاء من النص.
- اختر بعض الطلاب لقراءة فقرات النص قراءة جهرية، كلّ طالب يقرأ فقرة واحدة.

مشكلة البطء في القراءة :

تعد من علامات الضعف في هذه المهارة ومن علاماتها (بتحريك الشفتين عند القراءة ، التراجع البصري ، التثبيت البصري ، التراخي بين كل مدى بصري والذي يليه إلخ). وكثيراً ما تكون هذه المشكلة منقولة من تجربة التعلم الأولى التي تلقاها المتعلم عند تعلم اللغة الأم.

نشاطات لعلاج البطء القرائي

تدريبات توسيع المدى البصري: تساعد مثل هذه التدريبات في زيادة السرعة والتخلي عن العادات القديمة. ويقصد بالمدى البصري كمية أو عدد الكلمات التي تلتقطها العين من نظرة واحدة. ومن الوسائل المعينة لتوسيع المدى البصري :

■ **القراءة الموقنة:** تتم بجعل الدارسين يقرؤون تحت ضغط الوقت. ويستدعي

تحقيق ذلك معرفة الوقت الملائم لإنهاء القراءة. ومن المتوقع أن يعين تحديد وقت

القراءة في تحفيز الطلاب على زيادة المدى البصري ومن ثم سرعة القراءة.

■ **البطاقات الومضية :** وهي بطاقات ورقية يكتب عليها كلمة أو مجموعة

كلمات تعرض على الطلاب بلمحة وجيزة ثم يطلب منهم ذكر محتواها. ويتوقع

من هذا التدريب أن يدرّب العين على سرعة الالتقاط وتوسيع المدى البصري.

■ **القراءة بغرض استخراج معلومة أو معلومات محددة، أو القراءة بغرض تحديد**

الفكرة أو الأفكار الرئيسية .

توجيهات لتدريس القراءة:

- تنبه إلى أن الهدف الأساسي للقراءة هو فهم المقروء.
- الهدف الأساسي للقراءة الآلية هو القدرة على تهجي الحروف والكلمات.
- الهدف الأساسي للقراءة الجهرية هو صحة القراءة.
- لا تجعل صحة القراءة هدفاً أساسياً في غير القراءة الجهرية التي تعتبر ثانوية؛ فصحة القراءة في نطق الأصوات لعنصر الأصوات، وصحة الإعراب هدف التراكيب والقواعد.
- عود طلابك على سرعة القراءة مع التفكير في معنى ما يقرؤون.
- الأصل في القراءة أن تكون سرية لا جهرية.
- يبدأ بالقراءة السرية وتدريبها الاستيعابية، وإذا وجد وقتاً بعد ذلك للقراءة الجهرية تقرأ.
- لا تقدم لهم في القراءة غير الآلية موضوعات يعرفونها تماماً، لأنّ فهم المقروء لا يتحقق بالإجابة عن أسئلة الاستيعاب، بل من معلوماهم السابقة، ومثل القراءة في ذلك الاستماع.
- حاول معالجة مشكلة بطء القراءة لدى طلابك.

درس تطبيقي في القراءة ٤٠

التدريب: اقرأ الفقرة، ثم ضع علامة (✓) أو (✕).

جميلٌ طبيبٌ سودانيٌّ قادمٌ من السودانِ إلى السعودية. جميلٌ قادمٌ للعمرة هو وأسرته على طائرة الخطوط السعودية، الرحلة رقم ٤٣٤. فقد جميلٌ حقيبة كبيرة، وحقيبة صغيرة في مطار جدة. في الحقيبة الكبيرة ملبسُه وملابسُ الأسرة، وفي الحقيبة الصغيرة كتبٌ وتذاكر. تكلم جميلٌ مع الموظف، وانتظر في المطار ثلاث ساعات. أحضر الموظف الحقيبة الكبيرة، ومعها الحقيبة الصغيرة. ذهب جميلٌ والأسرة إلى مكة، وأقام مع الأسرة في فندق قريب من المسجد الحرام شهراً. هو سعيدٌ والأسرة سعيدة أيضاً.

أجب :

- | | | | |
|------------------------------------|-----|-------------------------------------|-----|
| ١ - جميلٌ مهندسٌ سودانيٌّ. | () | ٦ - انتظر في المطار أربع ساعات. | () |
| ٢ - جميلٌ قادمٌ من ماليزيا. | () | ٧ - أقام جميلٌ في فندق قريب من مكة. | () |
| ٣ - سافر جميلٌ مع أسرته. | () | ٨ - أقامت الأسرة في مكة شهراً. | () |
| ٤ - فقد جميلٌ حقيبة واحدة. | () | ٩ - الأسرة قادمة للزيارة والعمرة. | () |
| ٥ - فقد جميلٌ تذاكر وكتباً وملابس. | () | ١٠ - فقد جميلٌ الحقيبة في مكة. | () |

إجراء التدريب: اقرأ الفقرة، ثم ضع علامة (✓) أو (✕). ٤١

اطلب من الطلاب أن يقرأوا النص سرا.

أعطهم وقتاً كافياً للقراءة.

اطلب منهم الإجابة عن الأسئلة واحداً واحداً شفهيًا.

(٤٠) - انظر: العربية بين يديك، الطالب (١) الوحدة الثالثة عشرة.

(٤١) - انظر: العربية بين يديك، الطالب (١) الوحدة الثالثة عشرة.



اطلب منهم الإجابة عن الأسئلة واحدا واحدا بوضع علامة صحيح أو خطأ
كتاييا.

اطلب من كل طالب أن يقرأ النص جهرا، و صوب أخطاءهم.

عوّدهم على القراءة السريعة بما يناسب مستواهم.

تدريس مهارة الكتابة

الكتابة: هي تحويل الأفكار الذهنية إلى رموز مكتوبة. وتأتي مهارة الكتابة متأخرة بحسب ترتيبها بين بقية المهارات؛ فهي تأتي بعد مهارة القراءة. وللكتابة ثلاث مراحل:

المرحلة الأولى: التدريب على رسم الحروف:

ويحتوي على المهارات الآلية (الحركية) الخاصة برسم حروف اللغة العربية، ومعرفة التهجئة، والترقيم في العربية. ويقصد بالمهارات الآلية في الكتابة العربية، النواحي الشكلية الثابتة في لغة الكتابة؛ مثل:

- الكتابة من اليمين إلى اليسار ومن فوق إلى تحت.
- رسم الحروف وأشكالها.
- تجريد الحرف، والمد، والتنوين، والشدة.
- (ال) الشمسية، و(ال) القمرية، والتاء المفتوحة والمربوطة.
- الحروف التي تكتب ولا تنطق، والحروف التي تنطق ولا تكتب.
- الهمزات....
- الضبط بالشكل (أي وضع الحركات القصيرة على الحروف).
- الحروف التي يتصل بعضها ببعض.
- تلك التي تتصل بحروف سابقة لها، ولا تتصل بحروف لاحقة.
- رسم الحركات فوق الحرف، أو تحته، أو في نهايته.
- رسم همزات القطع والوصل أو عدم رسمها.
- علامات الترقيم.

وهذه العناصر وإن كان بعضها لا يمس جوهر اللغة كثيراً، إلا أنها مهمة في إخراج الشكل العام لما يكتب، وقد يحدث إسقاطها- أحياناً - لبساً، أو غموضاً في المعنى.

عند عرض مهارة الكتابة ينبغي البدء بالجانب الآلي تدريجياً، ثم التوسع رويداً رويداً، وذلك لمساعدة الطلاب على تعرف الشكل المكتوب للكلمة العربية.

ينبغي- عندما يبدأ طلابك في عملية النسخ- أن يقوموا بذلك تحت إشرافك المباشر، وينبغي أن يقلدوا نموذجاً أمامهم، وأن ينظروا دائماً إلى النموذج المقدم، وليس إلى ما كتبوه على طراز النموذج حتى لا يتأثروا بالطريقة التي نسخوه بها. ومن أهم معايير الحكم على حسن الخط: الوضوح والجمال، والتناسق، والسرعة النسبية.

من المفيد أن يبدأ تعليم الكتابة من خلال المواد اللغوية، التي سبق للطالب أن استمع إليها، أو قرأها. ومن المفيد في هذا الصدد أن يقوم تنظيم المادة، ويتناسب محتواها مع ما في ذهن الطالب. فعندما يشعر الطالب أن ما سمعه، أو قرأه، أو قاله، يستطيع كتابته، فإن ذلك يعطيه دافعاً أكبر للتعلم والتقدم. والتدرج أمر مهم في تعليم المهارات الكتابية للطالب؛ فمن الأفضل أن يبدأ الطالب بنسخ بعض الحروف، ثم ينسخ بعض الكلمات، ثم بكتابة الجمل القصيرة.

المرحلة الثانية / التعبير المقيد:

مرحلة وسطى تربط بين مرحلة رسم الحروف والتعبير الحرّ، وهذه هي مرحلة التعبير المقيد أو الموجه، ومن تطبيقاته: وصف الصور...

المرحلة الثالثة / التعبير الحر:

يترك للطالب فرصة أن يحوّل أفكاره الذهنية إلى لغة مكتوبة تعبر بوضوح عمّا يريد قوله، مع احترام رأيه، وهذه مرحلة عقلية. ومن أمثلته: الكتابة حول الإجازات وما يفعل فيها...

وهناك تعبير كتابي متقدم كتابة فنية. ويطلب من الطلاب الكتابة في موضوعات لديهم المعلومات الكافية عنها ؛ لأننا لا نهدف إلى معرفة حصيلتهم من المعلومات ، وإنما نهدف إلى تدريبهم على أن يصوغوها مكتوبة بطريقة صحيحة، كما مر.

عند عرض مهارة الكتابة، ينبغي البدء بالجانب الآلي تدريجياً، ثم التوسع رويداً رويداً، وذلك لإشباع رغبة الطلاب في التعرف على الشكل المكتوب للكلمة العربية. وبعد هذه المرحلة الأولية ينبغي البدء تدريجياً بتعليم الكتابة في شقها الثاني الإبداعي، ولكنّ كثيراً من الطرق القديمة والتقليدية تغفل هذا الجانب، وتقصر اهتمامها على الشقّ الأول الآلي من الكتابة، وفي هذا خلل ظاهر، فالأصل الاهتمام بالشقين معاً؛ بدءاً بالآلي، وانتهاءً بالإبداعي.

ومن مجالات مهارات الكتابة:

١. مراعاة القواعد الإملائية الأساسية في الكتابة.
٢. سرعة الكتابة وسلامتها من الأخطاء.
٣. مراعاة التناسب بين الحروف طولاً واتساعاً، وتناسق الكلمات في أوضاعها وأبعادها.
٤. تلخيص موضوع يقرؤه تلخيصاً كتابياً صحيحاً ووافياً.

٥. استيفاء العناصر الأساسية عند كتابة خطاب.
٦. ترجمة أفكاره في فقرات مستعملاً المفردات والتراكيب المناسبة.
٧. صياغة رسالة يرسلها إلى صديق في مناسبة اجتماعية معينة.
٨. وصف منظر من مناظر الطبيعة أو مشهد معين وصفاً دقيقاً، وكتابته بخط مقروء.^{٤٢}

في مهاتي الكلام والكتابة يُدرَّب الطالب على الكلام والكتابة، فما دور المعارف والمعلومات؟

الأصل أن يكون التركيز على كيفية عرض الطالب للمعلومات شفويًا أو كتابيًا، لا كمية المعلومات؛ لذلك ينصح المعلم ومعدّ الكتاب بأن لا يطلبوا من الطلاب الحديث أو الكتابة في موضوع تنقصهم فيه المعرفة والمعلومات؛ لأن التعثر الذي يحصل لهم سيكون بسبب نقص المعلومة لا بسبب ضعف الكفاية اللغوية. وباختصار فنحن نقيس المقدرة اللغوية والكفاية اللغوية، لا كمية المعلومات.

وبالمقابل، ينبغي ألا تكون موضوعات القراءة والاستماع سهلة جداً، فهاتان المهارتان على عكس ما مضى في مهاتي الإنتاج، فإذا وضعنا نصاً للاستماع أو للقراءة حول موضوع سهل جداً يعرفه الطالب من خبراته، ثم سألناه أسئلة استيعابية، فقد يجيبنا، لا من فهمه للمسموع أو المقروء، بل من خبرته وذاكرته، وهنا لا يتحقق الهدف

(٤٢) - انظر: دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم اللغة، ص ١٧٢ - ١٧٣

من النص المسموع أو المقروء، ولكن يمكن أن يكون هذا السهل صالحاً إذا لم تكن الأسئلة مباشرة، أو كان في النص حوار وتصحيح.

كيف تقيّم الأداء الكتابي لطلابك ؟

انطلاقاً من أن الأصل في الكتابة أنه تحويل الفكر إلى لغة مكتوبة تحمل المعاني الهدف؛ لذلك يجب أن يعتمد التقييم على مدى أداء هذا الهدف بالدرجة الأولى وليس جودة الرسم.

ويمكن اعتماد الجدول المقترح التالي لتقييم النصوص المكتوبة:

٪ ٧٠	وضوح الأفكار و ثراؤها
٪ ١٠	القواعد
٪ ١٠	الإملاء وعلامات الترقيم
٪ ٥	جودة الخط و إخراج النص
٪ ٥	ثراء المفردات

والأخطاء الكتابية نوعان:

أخطاء يشترك فيها أهل اللغة ومتعلموها، مثل الخطأ في كتابة الألف اللينة في الآخر، وكتابة الهمزات المتوسطة، وكتابة ما ينطق ولا يكتب، أو ما يكتب ولا ينطق، وأخطاء يغلب وقوعها من متعلمي اللغة، مثل الأخطاء الناتجة عن الخطأ في النطق، أو في عدم المعرفة ببنية الكلمة.

معالجة الأخطاء الكتابية معتمد أساساً على المستوى اللغوي:

- عند المبتدئين لا يعالج في أول الطريق إلاّ الخطأ في رسم الحروف العادية.
- إذا كان السبب ناتجاً عن الخطأ في النطق، أو عن نقص في معرفة البنية التركيبية الأساسية، فعالج السبب بما يناسب المستوى اللغوي.
- إذا احتاج علاج الخطأ إلى مرحلة متقدمة من المعرفة بقواعد اللغة، فاكتفِ بالتصحيح دون الشرح والتفصيل.
- إذا كان الخطأ في قاعدة شاذة، ولا يؤثر في وصول الرسالة، فاتركه مؤقتاً.
- جمال الخط ليس ضرورياً في المرحلة المتقدمة (فالخط ما قرئ).
- وعلى العموم، فإن الخطأ الذي لا يعيق وصول رسالة الكاتب لا يُبالَغ في تصحيحه، وأما ما يعيق وصول الرسالة فإن تصحيحه أُلزم.

توجيهات لتدريس الكتابة:

- الكتابة الآلية مرحلة أولية، ويجب أن ينتهي الاهتمام بها بعد السيطرة عليها، لينتقل الاهتمام إلى الكتابة العقلية.
- الهدف الأساسي للكتابة العقلية هو وصول رسالة الكاتب؛ لذا لا ينصب اهتمام المعلم إلى الصحة الإملائية فقط.
- اختر موضوعات الكتابة العقلية (التعبير الحر) مما يعرفه الطلاب، ولا تنقصهم المعلومات عنه. ومثل الكتابة في ذلك الكلام.

درس تطبيقي في الكتابة ٤٣

التدريب (١) : مر بقلمك.

• ر ر ر ر ر ر

• ز ز ز ز ز ز

• و و و و و و

التدريب (٢) : مر بقلمك.

• رأس رأس رأس رأس رأس

• تركي تركي تركي تركي تركي

• زينب زينب زينب زينب زينب

التدريب (٣) انسخ.

• ر

• ز

• و

التدريب (٤) انسخ.

• عزيز

• موز

• رأس

التدريب (٥) صل بين الحروف، لتصبح كلمة.

• ١- أهـ ل ◀

• ٢- ج ب ا ل ◀

(٤٣) - انظر: العربية بين يديك، الطالب (١) الوحدة الأولى.

التدريب (٦) صِفْ الصُّورَةَ فِي ثَلَاثِ جُمَلٍ.

- ١ -
- ٢ -
- ٣ -

إجراء التدريبات: ٤٤

إجراء التدريبين: (١ - ٢) مر بقلمك.

اقرأ الحروف الثلاثة/ الكلمات الثلاث.

اطلب منهم الإعادة بعدك.

قل للطلاب: مر بقلمك على الحروف / الكلمات المكتوبة باللون الخفيف.

راقب طلابك، وتأكد من أنهم يكتبون من اليمين إلى اليسار ومن الأعلى إلى الأسفل.

إجراء التدريبين: (٣ - ٤) انسخ.

اطلب من الطلاب قراءة الحروف الثلاثة/ الكلمات الثلاث.

قل: انسخ كل حرف من الحروف الثلاثة / كل كلمة من الكلمات الثلاث أربع مرات.

راقب طلابك، وتأكد من أنهم يكتبون من اليمين إلى اليسار، ومن الأعلى إلى الأسفل.

(٤٤) - انظر: العربية بين يديك، الطالب (١) الوحدة الأولى.

إجراء التدريب (٥) : صَلِّ بَيْنَ الْحُرُوفِ، لِتُصْبِحَ كَلِمَةً.

- ✚ اطلب من الطلاب وصل الحروف.
- ✚ اطلب منهم قراءة الكلمات بعد ذلك.
- ✚ راقب طلابك أثناء الكتابة.
- ✚ صحح أخطاءهم أولاً بأول.
- ✚ اطلب منهم هجاء الكلمات السابقة فردياً، والكتب مغلقة.

إجراء التدريب (٦) : صِفْ الصُّورَةَ فِي ثَلَاثِ جُمَلٍ.

- ✚ وجه الطلاب إلى وصف الصورة شفهيًا، وساعدهم بالأسئلة، إن كانوا في حاجة إلى ذلك.
- ✚ اختر بعض الطلاب، لوصف الصورة شفهيًا.
- ✚ بعد أداء التدريب شفهيًا، اطلب من الطلاب كتابة الجمل.
- ✚ مر على الطلاب في أماكنهم، وصحح إجاباتهم.
- ✚ اختر بعض الطلاب لقراءة ما كتبوه.

الباب الخامس

- تدريس المتدئين
- التدريبات اللغوية
- من مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

تدريس المبتدئين

إنّ تدريس المبتدئين يحتاج إلى مهارات خاصة وقدر من المعرفة بعلم النفس؛ والعمل مع المبتدئين يحتاج إلى الصبر، وهو ممتع شائق، لأن مقدار الحماس والدافعية يكون لديهم في أعلى مستوياته عادة، وخاصة لدى المبتدئين الحقيقيين، حيث يتقدمون بسرعة ملحوظة يمكن قياسها. لكن بعض المبتدئين قد تعوزهم الثقة بعد عدة محاولات غير موفقة للتعلم، ونقصد بهم المبتدئين الوهميين، ومن ثمّ يمكن أن يصابوا بالإحباط بكل سهولة.

وهناك آخرون من المبتدئين لديهم أفكار راسخة حول الطريقة التي يودون تعلم اللغة بها؛ فمنهم على سبيل المثال من يعتقد أن حفظ المفردات كفيلاً أن يقوده إلى تعلم اللغة، كما أن كبار السن من المبتدئين يحسبون دائماً أنّهم لا يستطيعون تعلم اللغة بالسرعة والكفاءة اللتين يتعلم بها الصغار، وهذا ليس حقيقياً.

معظم المتعلمين من المبتدئين في صفوف اللغة - سواءً أكانوا من الصغار أم من الكبار - تكون ذاكرتهم في اللغة الأجنبية ضعيفة، فهم يحتفظون بالمعلومة لفترة محدودة جداً، وبعدها ينسوها، وهناك نسبة ضئيلة منهم لديها ذاكرة قوية. ومن ثمّ إذا أجريت تدريباً شفوياً مع إجاباته، فمن الأفضل أن تكتب الإجابات باختصار على السبورة، في المرحلة الأولى من تعليم اللغة، خاصة إذا أردت من الطلاب أداء التدريب كتابة فيما بعد.

- من أين أنت ؟ - أنا من مكة.
- كيف حالك ؟ - بخير - والحمد لله.

❖ فأصحاب الاتجاه الأول :

- يرون البدء بالجزء ثم التدرج إلى الكل.
- ويتساءل كثير منهم عن إمكانية البدء بالحوار مع المبتدئين تماماً ممن لا يعرف حروف العربية، ويقولون كيف يعرف المتعلم الحوار مثل: السلام عليكم - وعليكم السلام... وهو لا يعرف قراءة حروف المبادلة ولا كتابتها ؟

❖ وأصحاب الاتجاه الثاني :

- يرون البدء بالكل ثم التحول لمعرفة الأجزاء لاحقاً.
- ويرون أن أصل اللغة لا يرتبط بالقراءة والكتابة.
- ويرون أن أساس المشكلة لدى الاتجاه الأول يكمن في ربطهم تعلم اللغة بالرسم قراءة وكتابة؛ والحوار في أصله استماع فكلام، ولا يلزم فيه النظر إلى المكتوب، وترتيب القراءة والكتابة في تعليم اللغة متأخر، والإنسان يكتسب لغته الأم دون الحاجة إلى الرسم والقراءة والكتابة، وهكذا يبدأ تعلم اللغة الثانية أو الأجنبية.
- ويرون أن من أسباب التصور الخاطئ عن دور الحوار عدم إدراك الطريقة الصحيحة لتدريسه، وظنوه يقرأ ليحفظ، والطريقة الصحيحة هي التي تجعل الدارس ينغمس في اللغة الهدف، ويتقمص شخصية أصحاب الحوار، ويؤديه تلقائياً وعن وعي بالدور، لا مجرد سرد لحفظه.



○ ويرون أنّ من عيوب الطريقة القديمة :

- ✓ أنّها تستغرق وقتاً طويلاً قبل الدخول في تعلم اللغة الفعلي.
- ✓ وأنّ العدد الكبير من المفردات التي جلبت لبيان كيف يكتب الحرف في أول الكلمة وفي وسطها وفي آخرها، يثقل كاهل المتعلم ولم تبين على مبدأ الشروع.
- ✓ وأنّ الدارس لا يستفيد منها باعتبارها مفردات تعليمية ؛ حتى وإن عرف معناها بالصور أو غيرها ؛ فإنه لا يستخدمها ولا يدرب على استخدامها.
- ✓ فهي مفردات خاملة، ومع مرور الزمن تنسى تماماً، كما يرون أنّ الاتجاه الصحيح لتعليم اللغات الحية هو الذي يعتمد الحوار مدخلاً لتعليم اللغة.

" القاعدة البغدادية " و " القاعدة النورانية " ونحوهما :

وهاتان القاعدتان وأمثالهما تلتقيان إلى حد كبير مع الاتجاه الأول الذي يبدأ بالحروف ثم بالكلمات، وتستخدمان غالباً للقراءة والكتابة في الكتابات وحلقات تعليم القرآن الكريم، ودورهما في هذا التعليم لا بأس به، ولكن من تعلم بما قد يجيد تلاوة القرآن الكريم بل حفظه، ولكنه قد لا يعرف العربية، فهما علمتا القراءة ولم تعلما اللغة، ولو تعلم أصحابها بالطريقة الصحيحة لجمعوا بين قراءة القرآن وفهم معناه بعد تعلم اللغة.

ولم أر في عيوب الناس عيباً كنعق القادرين على التمام
إذن دورهما جيد لقراءة القرآن لا لتعلم اللغة.

دور الحوار في تعليم اللغة:

للحوار أهمية كبيرة في تعليم اللغة، فهو غاية ووسيلة في الوقت نفسه: غاية لأنه الصورة المركزة لمحتويات الدرس، والأساس الذي يمد الطالب بألوان من الجمل والتعبيرات والألفاظ والأصوات التي يحتاج إليها الطالب، وبخاصة عند التدريب على مهارة الكلام. والحوار وسيلة، لأنه يضم التراكيب النحوية والمفردات في مواقف وسياقات مختلفة، تعتمد عليها التدريبات اللغوية لتأخذ بيد الطالب نحو استعمال اللغة وممارستها في التعبير والاتصال. وعلى المدرس أن ينظر إلى الحوار، والتدريبات التي تليه، باعتبارها كلاً لا يتجزأ، كما أن دور الطالب لا ينتهي بمجرد استيعاب الحوار وحفظه، وإنما باستخدامه في مواقف الحياة المماثلة.

من سمات الحوار:

- جُمْلُهُ قصيرة.
- يحكي المواقف اليومية الحقيقية.
- قابل للمحاكاة والتطبيق.
- جملة قد لا تكون مترابطة مما يتيح لمعد الكتاب حرية اختيار المفردات والتراكيب.
- يخدم الجانب الاتصالي للغة.
- الجانب التشويقي فيه كبير.
- استخدامه يشعر الدارس بتقدمه في تعلم اللغة.
- يتيح للدارس ممارسة ما تعلم فعلياً خارج الصف.

درس تطبيقي في الحوار^{٤٥}

الحوار:

خالد: السَّلَامُ عَلَيكُمْ.

خليل: وَعَلَيْكُمْ السَّلَام.

خالد: اسْمِي خَالِد، مَا اسْمُكَ؟

خليل: اسْمِي خَلِيل.

خالد: كَيْفَ حَالُكَ؟

خليل: بِخَيْرٍ، وَالْحَمْدُ لِلَّهِ.

وَكَيفَ حَالُكَ أَنْتَ؟

خالد: بِخَيْرٍ، وَالْحَمْدُ لِلَّهِ.

خطوات عرض الحوار: ^{٤٦}

التحية: حي الطلاب بتحية الإسلام، وتلقّ إجاباتهم عليها.

إعداد السبورة: اكتب التاريخ، وعنوان الوحدة، أو الدرس، ورقم

الصفحة.

المراجعة: وتشمل مراجعة الواجب المترلي، إن وجد، ومراجعة الوحدة،

أو الدرس السابق، وتتضمن المراجعة العناصر والمهارات اللغوية، والمحتوى

الثقافي.

(٤٥) - انظر: العربية بين يديك، الطالب (١) الوحدة الأولى.

(٤٦) - انظر: العربية بين يديك، المعلم (١) الوحدة الأولى.

التمهيد للدرس: ناقش الطلاب في الصور المصاحبة للحوار، عن طريق الأسئلة.

المفردات الجديدة: اختر من المفردات الجديدة، ما تعتقد أن الطلاب لا يفهمون معانيها عن طريق السياق، وسجلها على السبورة، وناقش الطلاب في معانيها.

الاستماع والكتب مغلقة: اطلب من الطلاب إغلاق الكتب، والاستماع جيداً. أدر التسجيل، أو أذّ الحوار.

الاستماع والكتب مفتوحة: اطلب من الطلاب فتح الكتب، والاستماع جيداً وأدر التسجيل، أو أذّ الحوار.

الاستماع والإعادة: اطلب من الطلاب إغلاق الكتب، وإعادة الحوار بعدك جماعياً، ثم قسم الطلاب إلى مجموعات، واطلب من كل مجموعة أن تؤدي جزءاً من الحوار. اختر بعد ذلك طالبين، لأداء الحوار ثنائياً.

اطلب من الطلاب أداء الحوار جماعياً، وعن طريق المجموعات، وثنائياً والكتب مفتوحة.

اطلب من الطلاب أداء الحوار جماعياً، وعن طريق المجموعات، وثنائياً والكتب مغلقة.

ماذا تفعل في صف به خليط من المبتدئين الحقيقيين والمبتدئين الوهميين ؟

قلما يخلو صف من خليط من الطلاب المبتدئين الحقيقيين وآخرين من المبتدئين الوهميين، غير الحقيقيين. فإذا قابلتك مثل هذه المشكلة، ننصحك بالألا تجعل المبتدئين الوهميين يستأثرون باهتمامك ولا بمعظم وقت الدرس، وفي الوقت نفسه حاول أن لا تفقداهم خاصة إذا ظنوا أن البرنامج في غاية السهولة. شجعهم على التركيز على

جوانب يمكن أن يطوروا فيها مهاراتهم (كالنطق على سبيل المثال)، ولا تدعهم يظنون أنهم ملمون بكل شيء، ويمكنك الاستفادة منهم - أو من بعضهم- في معاونة أقرانهم الآخرين، وستجد أن تفوقهم على المبتدئين الحقيقيين سرعان ما يتلاشى مع تقدمك في البرنامج.

ماذا تفعل إذا لم يتمكن طلابك من أداء الحوار أداء صحيحاً ؟

إذا كان الحوار طويلاً، أو رأى المعلم أن الدارسين يصعب عليهم أدائه دون النظر إلى الكتاب في نهايةِ الدرس يمكن أن يعالج ذلك بأحد طريقتين أو بهما معاً، والطريقتان هما:

- تقسيم الحوار إلى أكثر من قسم، فإذا أجادوا القسم الأول انتقل إلى القسم الثاني، وهكذا، فإذا أجادوا آخره طلب منهم أداء الحوار كاملاً.
- يضع أمامهم بعض الصور التي تقودهم إلى تذكر مبادلات الحوار مرتبة.

مراعاة المستوى اللغوي

من الضرورة عند التحدث إلى الطلاب، أو شرح درس لهم مراعاة المستوى اللغوي، الذي وصلوا إليه؛ فالمستوى اللغوي الذي نتحدث به لطالب مبتدئ، يختلف عن المستوى اللغوي الذي نتحدث به إلى طالب متوسط، أو متقدم. فعليك أن تختار مفردات قد ألفها طلابك، وتراكيب لغوية وقوالب نحوية درسوها. أمّا استعمال مفردات صعبة، أو تراكيب معقدة، فقد يفقدك التواصل مع طلابك، وهذا يؤدي إلى عدم الاستجابة المرجوة. ومن هذا القبيل أيضاً السرعة التي

تتحدث بها إلى طلابك، فينبغي التحكم في السرعة، التي تنطق بها العبارات، فتكون وسطاً بين السرعة العالية، والبطء الشديد.

وهذه بعض التوجيهات لتدريس المبتدئين:

- ابدأ بالسهل الشائع.
- صغ تعليمات الدروس والتدريبات بأوضح عبارة وأسهلها، بل اكتفِ بالرمز إن وجد، وأعط مثالا.
- اجعل كتابك أو طريقتك تسير على نظام هندسي محدد وموحد بقدر الإمكان؛ ليكتسب الطالب استراتيجيات معيّنه تساعد على الأداء الأمثل.
- حاول ألا تعلم أكثر من شيء واحد في الوقت نفسه.
- حاول أن تقود طلابك إلى أداء التدريبات أداء صحيحا، ولا تجعل التدريبات تتحول إلى اختبارات.
- علمهم ما يمكن تعليمه لا ما ينبغي تعلمه.
- شجع طلابك على ممارسة اللغة، واجعل لدورهم نصيب الأسد من الدرس.
- لا يشغلك الجيدون عمّن هم أقل منهم.
- بيّن المعنى دون أن تدخلهم بما هو أصعب؛ فتجمع عليهم بين الصعوبتين.
- اعرض المفردات الجديدة بتراكيب قد تعلموها، واعرض التراكيب الجديدة بمفردات قد تعلموها، ويستثنى من ذلك الدرس الأول؛ حيث لا مناص.
- ابدأ بالحوار، وشجع طلابك على تقمص شخصياته وأدائه أداء صحيحا.

التدريبات اللغوية^{٤٧}

تعدّ التدريبات ضرورية ؛ فالمتعلم يراود له أن يكتسب مهارة، والمهارة تحتاج إلى تدريب ومران، وما لم تكثف التدريبات لا تتحقق السيطرة على اللغة، فمتعلم اللغة ليس مجرد متلقٍ لمعلومات ومعارف فيكفيه ما يستقبل من المعلم في عرضه لدرسه أو تقديمه له، بل لا بدّ من أن يتدرّب المتعلم على ذلك لينغمس في اللغة ولتثبت في ذهنه ولتجري على لسانه وقلمه؛ وهنا تبدو أهمية التدريبات اللغوية في حمل المتعلم على ممارسة اللغة . والتدريبات اللغوية الحديثة بصورة عامة تنقسم إلى ثلاثة أقسام رئيسية هي:

- ❖ التدريبات الآلية.
- ❖ تدريبات المعنى.
- ❖ التدريبات الاتصالية.

ويقوم التقسيم السابق على المعايير التالية:

- ١ - السلوك النهائي المتوقع من الدارس.
- ٢ - درجة التحكم في الاستجابة.
- ٣ - الأسلوب التعليمي المستخدم في التدريب.
- ٤ - معيار اختيار الاستجابة.

(٤٧) - د. مختار الطاهر حسين، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة ، ص ص ٥١٤ -

أ - التدريبات الآلية:

هي التدريبات التي يتم فيها التحكم التام في استجابة الدارس، بحيث تكون هناك استجابة واحدة، هي الاستجابة الصحيحة، التي على الدارس أن يأتي بها. ولأن التحكم كامل في استجابة الدارس، فهو في غير حاجة لفهم المعنى، كما أنه يستطيع أداء العمل بشكل صحيح، وإن لم يكن منتبهاً في أثناء التدريب.

وتعتبر تدريبات الاستبدال نموذجاً لهذا النشاط الآلي، حيث يقوم الدارس في هذا النوع من التدريبات، بإجراء بعض التغييرات في البنية، بناء على المثيرات التي يتلقاها من المدرس، أو الشريط أو الكتاب، أو عن طريق الصورة أو الأشياء المحسوسة.

ويوضح المثال التالي، هذه الآلية التي تتسم بها تدريبات الاستبدال.

هل عندكم شاي ؟	(ماء)
هل عندكم ... ؟	(قهوة)
هل عندكم ... ؟	(عصير)
هل عندكم ... ؟	(حليب)
هل عندكم ... ؟	(ثلج)
هل عندكم ... ؟	(شاي)
هل عندكم ... ؟	

فالدارس في مثل هذا التدريب الآلي، يعيد النمط أو البنية التي يقدمها المدرس، وكل ما يفعله هو إجراء تعديل منتظم في آخر الجملة، بناء على المثيرات التي يتلقاها.

وتعتبر تدريبات الإعادة والترديد نموذجاً آخر لهذا النشاط الآلي، كما يتضح من

المثال التالي:

استمع جيداً ثم أعد الجمل التالية:

أنا أكتب التقرير الأسبوعي.
نحن نكتب التقرير الأسبوعي.
هو يكتب التقرير الأسبوعي.
هي تكتب التقرير الأسبوعي.
أنت تكتب التقرير الأسبوعي.

إن كل ما يقوم به الدارس في مثل هذا التدريب هو الاستماع جيداً إلى المدرس أو الشريط، ثم التردد بعده. ويستخدم هذا النوع من التدريبات الآلية عادة في المراحل الأولى من تعليم اللغة، لسهولة أدائه، إذ إن الدارس لا يأتي بشيء من عنده. وتفيد تدريبات الإعادة في عرض الخصائص الصوتية للغة الأجنبية، وتساعد الدارس على اكتساب النطق السليم، والسيطرة على الأبنية النحوية.

ويعتبر تدريس الحوار، نوعاً من تدريبات الإعادة الآلية، فالدارس يستمع إلى جمل الحوار، بصورة كافية، تمكنه من تمثل خصائص اللغة الأجنبية، ثم يأخذ في إعادة جمل الحوار خلف المدرس أو الشريط.

إن الهدف النهائي المتوقع من التدريبات الآلية، هو سيطرة الدارس على النمط بشكل تلقائي، وهذا الهدف الذي تسعى التدريبات الآلية إلى تحقيقه يتصل بمفهوم أن

اللغة نوع من العادة والسلوك، وهو المفهوم الذي نادى به مدرسة سكنر السلوكية، التي تدعى بأن التعلم يقوم على النظرية الشرطية ويتحقق عن طريق التعزيز الفوري، وتغذية الدارس بالاستجابة الصحيحة ويتم التعلم في هذا النوع من التدريبات عن طريق القياس، والنقل المطابق للأنماط.

ومن الواضح أن التدريبات الآلية تتعلق بالمستوى الآلي من تعلم اللغة، وتؤدي بالدارس في أحسن حالاتها إلى السيطرة على المهارة اللغوية، لا الكفاية الاتصالية. ويجب أن نشير هنا إلى أن التدريبات الآلية نشاط ضروري ومهم في تعليم اللغة الأجنبية، وعلى المدرس أن يضع في اعتباره - وهو يقدم هذه التدريبات - أن الدارس يستطيع أداءها بنجاح، وإن لم يفهم محتواها. ومن هنا ينبغي التأكيد بصورة مستمرة من أن الدارسين يؤدون تلك التدريبات مع الفهم لمحتوياتها.

وهناك عدة وسائل تساعد المدرس على ذلك، كأن يسأل الدارسين عن معاني الكلمات أو العبارات أو الجمل، التي يتوقع أنهم لا يفهمون معانيها، ولكي تساعد الدارسين على الفهم، يستحسن استخدام الصورة، بشكل منتظم في تدريبات الأنماط.

لقد وُجِّه نقد عنيف في الفترة الأخيرة للتدريبات الآلية، التي تبنتها الطريقة السمعية الشفهية، ورغم أن ذلك النقد صائب في كثير من جوانبه، إلا أن الدعوة إلى الاستغناء عن تلك التدريبات نهائياً أمر غير سليم. ذلك أن التجربة أثبتت أهمية تلك التدريبات، بخاصة في المرحلة الأولى من تعليم اللغة، حيث تساعد الدارس في السيطرة على أنماط اللغة الأساسية.

ورغم أهمية هذا الدور الذي تقوم به التدريبات الآلية، نرجو أن ننبه إلى أن الدارس، إذا اكتفى بتلك التدريبات، فلن يصل أبداً إلى مرحلة التعبير عن أفكاره وعالمه الخاص. ولكي يتحقق هذا الهدف، يجب أن يتلقى الدارس بالإضافة إلى التدريبات الآلية، أنواعاً أخرى من التدريبات، وبخاصة تدريبات المعنى، وتدريبات الاتصال.

ب - تدريبات المعنى:

في تدريبات المعنى، لا يزال هناك نوع من التحكم في استجابة الدارس، إلا أن الدارس في هذه التدريبات يمكنه، التعبير عن المعنى، بأكثر من طريقة، وهي في هذا تختلف عن التدريبات الآلية التي تخلو تماماً من عنصر الاختيار.

وتختلف تدريبات المعنى عن التدريبات الآلية كذلك من الناحية الإجرائية، فالأولى تؤدي فردياً فقط، أما التدريبات الآلية، فيمكن أداؤها فردياً وجماعياً، وفي مجموعات صغيرة.

ومن الفروق المهمة بين تدريبات المعنى، والتدريبات الآلية، أن الدارس لا يستطيع أداء تدريبات المعنى بشكل صحيح، ما لم يكن على معرفة كاملة بطبيعة البنية النحوية، وبالمعنى المعجمي الذي تحتوي عليه.

أما التدريبات الآلية فيستطيع الدارس أداء كثير منها بشكل جيد، وإن جهل المعنى كما تقدم.

عند تقديم أسئلة المعنى يجب أن يقوم المدرس بطرح السؤال أولاً، ثم يختار بعد ذلك الدارس الذي سيقوم بالإجابة، وبهذا الأسلوب يطمئن المدرس إلى أن جميع الدارسين، يتابعون الأسئلة.

وخير مثال لتدريبات المعنى، تدريبات السؤال والجواب، التي تستخدم عادة في التدريب على فهم المقروء، وفهم المسموع، والمثال التالي يوضح هذا النوع من التدريبات:

نص:

" حضر السيد فريد من السودان إلى القاهرة، درس اللغة العربية في جامعة القاهرة، وبعد الدراسة رجع إلى السودان، وهو الآن موظف كبير في الخرطوم".

أسئلة:

١ - من أين السيد فريد؟

٢ - أين درس؟

٣ - هل حصل على شهادة جامعية؟

٤ - هل هو طالب الآن؟

وتعتبر تدريبات الاستيعاب والفهم جزءاً من تدريبات المعنى.

إن الاستجابة المتوقعة في تدريبات المعنى معروفة للمدرس، مثلها في ذلك مثل الاستجابة المتوقعة في التدريبات الآلية، ففي كلا النوعين من التدريبات يجب على الدارس أن يصدر استجابة بعينها، وهي استجابة يعرفها المدرس مسبقاً. والفرق الوحيد

بين الاستجابة في تدريبات المعنى، والتدريبات الآلية، أنهما في الأولى تتخذ صوراً وأشكالاً مختلفة، أما في الثانية، فتأتي في شكل واحد، هو الشكل الذي يقدمه المدرس.

وتتم تغذية الدارس في تدريبات المعنى بالمعلومات التي عليه أن يأتي بها في استجابته، من عدة مصادر، مثل المواد المقروءة والمسموعة، وقد يستمدّها من المدرس، أو من الموقف المحيط به، أو من البيئة التي يعيش فيها في الصف، وخارجه... إلخ.

وبناء على ما تقدم نستطيع القول، بأن تدريبات المعنى، تقوم على ركنين هما:

- ١ - معرفة المعنى المعجمي للكلمات.
- ٢ - معرفة البنية النحوية التي تحتوي على الاستجابة.

وفي بعض الحالات، يتخذ تدريب المعنى صورة جملة يقولها المدرس، ثم يسأل الدارسين عن محتواها، وقد يتولى الدارسون طرح الأسئلة بأنفسهم، كالمثال التالي:

- م - صلى آدم الجمعة في المسجد الكبير.
- ط ١- أين صلى آدم؟
- ط ٢- صلى آدم في المسجد الكبير.
- ط ٣- ماذا صلى آدم في المسجد الكبير؟
- ط ٤- صلى الجمعة.
- ط ٥- من صلى الجمعة في المسجد الكبير؟
- ط ٦- آدم.

وعند تقديم أسئلة المعنى للدارسين، يجب أن يقوم المدرس بطرح السؤال أولاً، ثم يختار بعد ذلك الدارس الذي سيقوم بالإجابة، وبهذا الأسلوب يطمئن المدرس إلى أن جميع الدارسين، يتابعون الأسئلة.

وكما ذكرنا فيما سبق، فالإجابة عن تدريبات المعنى تكون فردية، ومن الخطأ أن يسمح للدارسين بالإجابة في وقت واحد، كما يحدث في التدريبات الآلية، وذلك لأن تدريبات المعنى ليست كاملة الآلية، بل فيها شيء من الاختيار، وهو الذي يؤدي أحياناً إلى اختلاف الدارسين في اختيار النمط، الذي يحمل إجاباتهم.

ومن الأفضل ألا يكتفي المدرس في تدريبات المعنى، بإجابة دارس واحد، ولو كانت إجابته صحيحة، بل عليه أن يعطي الفرصة لدارس آخر، أو أكثر حتى يستخدم الدارسون، أنماطاً مختلفة من التعبير. ويستحسن أن تكون صيغة الأسئلة في تدريبات المعنى غير مطابقة لعبارات النص، حتى لا تكون إجابات الدارس آلية منقولة من النص دون فهم، كما يحدث في التدريب الآلي، حيث يقوم الدارس بنقل الإجابة حرفياً من النص، ودون تعديل، كما في المثال التالي:

نص:

ذهب كريم مع بعض أصدقائه إلى المطار، واستقبلوا صديقاً لهم. حضر هذا الصديق - واسمه محمود- من الشرق الأوسط، إلى أمريكا، لدراسة اللغة الإنجليزية والتاريخ. ذهب كل الأصدقاء لزيارة كريم وعائلته. أعدت بنت كريم القهوة العربية للزائرين، شربوا القهوة العربية، واستمعوا بعد ذلك للأخبار.

أسئلة:

- ١ - من أين حضر محمود؟
- ٢ - إلى أين ذهب الأصدقاء؟
- ٣ - لماذا حضر محمود إلى أمريكا؟

فالدارس في مثل هذا التدريب يقوم بنقل العبارات والجمل نفسها، دون تعديل، وبهذا يتحول تدريب المعنى إلى تدريب آلي. والأفضل من هذا الأسلوب، تقديم أسئلة المعنى في أنماط تختلف عن تلك التي ترد في النص، وبذلك نطمئن إلى أن الدارس يجيب عن فهم.

ج: التدريبات الاتصالية:

الهدف من التدريبات الاتصالية أن تمكّن الدارس من تحدّث اللغة الأجنبية بشكل عادي وأن تجعله قادراً على فهم ما يسمع دون خطأ، وبهذا يتحقق الاتصال بينه وبين أهل اللغة. ولا تخضع استجابة الدارس في التدريبات الاتصالية، لأي نوع من أنواع التحكم، إذ إنّ الدارس حرّ في أن يقول ما يشاء، كيفما شاء.

وهناك فرق كبير بين التدريبات الاتصالية من ناحية، وتدريبات المعنى والتدريبات الآلية من ناحية أخرى، يتمثل في أنّ الدارس يأتي في التدريبات الاتصالية بمعلومات جديدة، فهو يتحدث عن نفسه، وعالمه الخاص: ماذا فعل، وماذا سيفعل، وفيما يفكر. ومهما تكن إجابة الدارس، فهي أمر جديد، لا يستطيع المدرس أن يتنبأ به

مسبقاً، وهذا يختلف عما يحدث في تدريبات المعنى، والتدريبات الآلية، حيث لا يأتي الدارس بمعلومات جديدة من عنده.

ويستغرق أداء التدريبات الاتصالية عادة وقتاً أطول، بالمقارنة مع تدريبات المعنى، والتدريبات الآلية، حيث يقضي الدارس بعض الوقت في تدريبات الاتصال وهو يفكر في شيء يقوله للآخرين، ومن هنا يواجه الدارس نوعاً من المشقة، التي لا تخلو من المتعة، وهو يؤدي هذه التدريبات وبخاصة في المراحل الأولى من تعليم اللغة. أما تدريبات المعنى والتدريبات الآلية فلا تحتاج إلى وقت طويل، أو جهد كبير، فالطريق ممهدة، وكل شيء بين واضح.

وإذا انتقلنا إلى المدرس، فسنجد أنه هو الآخر، يبذل جهداً أكبر، عند إجراء التدريبات الاتصالية، مقارنة بالجهد الذي يبذله في النوعين الآخرين من التدريبات، فهو في تدريبات الاتصال موجود دائم على المسرح، يراقب الموقف، ويتدخل عندما يستدعي الأمر التدخل، على حين أن العمل في التدريبات الآلية مثلاً، يمكن أن يسير بشكل جيد، ولو كان المدرس بعيداً عن المسرح.

ونرجو أن نميز هنا بين أمرين مهمين هما:

- ١ - التدريبات الاتصالية .
- ٢ - الاتصال الحقيقي .

هذا التمييز يقودنا إلى أمر مهم، هو أنّ التدريبات الاتصالية وسيلة إلى غاية، وهي الاتصال الحقيقي بأهل اللغة. وبناء على ذلك، فالهدف من التدريبات الاتصالية هو تدريب الدارس على عملية الاتصال، وهيته لذلك.

ومن الأفضل أن نشير هنا إلى أن التدريبات الاتصالية لا تؤدي وحدها إلى تمكين الدارس من الاتصال الحقيقي في المواقف الطبيعية، بل ليتحقق ذلك، لابد من وضع الدارس وجها لوجه، مع أهل اللغة في مواقف الاتصال الحقيقية، يستمع إليهم، ويتبادل معهم الحديث.

غير أننا قبل أن ندفع الدارس إلى هذه المرحلة الأخيرة، ينبغي أن ندرجه على الاتصال داخل الصف، والسبيل إلى ذلك هو التدريبات الاتصالية.

والفرق الأساس بين التدريبات الاتصالية والاتصال الحقيقي، يتمثل في أن تدريبات الاتصال تعتمد في معظمها، على مواقف اتصالية، غير حقيقية، بل هي معدة إعداداً، مما يضيف عليها شيئاً من الصنعة والافتعال، على حين أن الاتصال الحقيقي، ينبثق عن مواقف الحياة الطبيعية، دون تحضير مسبق.

يجب أن نقدم للدارسين تدريبات اتصالية كافية، وأن نتيح لهم الفرص لتبادل الحديث، مع أصحاب اللغة داخل الصف، خلال مواقف اتصالية، فيها شيء من التحكم، ثم نقلهم بعد ذلك إلى مرحلة الاتصال الحر، بأهل اللغة خارج الصف.

إنّ تعلم الدارس للغة الأجنبية سيظلّ أمراً ناقصاً، ما لم يصل إلى مرحلة الاتصال الحقيقي، ولكي نصل بالدارس إلى هذه المرحلة من الاتصال الحر يجب أن نركز على التدريبات الاتصالية، ونعطيها في المنهج المساحة التي تستحقها. وعلى المدرس - وهو يجرى تدريبات الاتصال- أن يضع في ذهنه دائماً أن السلوك المطلوب من تلك التدريبات هو أن يصبح الدارس قادراً على إنتاج الكلام الطبيعي الذي سيستخدمه عند الاتصال بغيره.

تقوم تدريبات الاتصال بتحقيق الانتقال الحر من مرحلة تعلم الأنماط اللغوية بشكل آلي، إلى مرحلة استخدام تلك الأنماط، في مواقف الاتصال الحقيقية، الملائمة لها.

ولا زالت درجة التحكم في تدريبات الاتصال موضوعاً مفتوحاً للنقاش، ففريق يرى أنه لا مجال إطلاقاً للتحكم في الاستجابة، فالدارس حر، يصدر ما شاء من الاستجابات، كيفما شاء، ويرى فريق آخر أننا حتى في تدريبات الاتصال في حاجة إلى درجة من التحكم. ويمكن القول إن الرأي الأول، صعب التحقيق في المرحلة الأولى من تعلم اللغة، فإذا سلمنا بأن الدارس حر في اختيار المعلومات والأفكار، فمن الصعب التسليم بأنه حر في اختيار الأنماط اللغوية التي يحملها رسالته، بل عليه أن يستخدم الأنماط التي درسها. وفي المرحلة المتقدمة تزداد جرعة الحرية. أما الحرية المطلقة على مستوى المعلومات والأنماط، فإنما تتحقق في الاتصال الحقيقي، بعيداً عن غرف الدراسة.

وإذا قارنا بين تدريبات الاتصال وتدريبات المعنى؛ فسنجد أن أهم ما يميز بينهما هو نوعية السلوك المتوقع في النوعين من التدريبات. فالدارس في تدريبات المعنى لا يأتي

بشيء جديد، بل المعلومات التي يقدمها معروفة مسبقاً للمدرس وللدارسين على حد سواء. وفيما يلي مثال لتدريب معنى يوضح هذه الظاهرة:

- ١ - ما لون النافذة؟
- ٢ - كم بابا في الصف؟
- ٣ - أين يقف المدرس؟
- ٤ - كم صورة على الحائط؟
- ٥ - أين الخريطة؟

فجميع طلاب الصف يعرفون المعلومات التي يدي بها الدارس، إذ هي معلومات مشاعة، تحيط بهم جميعاً، ولا تخص واحداً منهم دون الآخرين. ولو أجاب الدارسون جميعاً عن تلك الأسئلة، فستكون إجاباتهم واحدة من حيث المحتوى، وإن جاءت في أشكال لغوية مختلفة. أما في التدريبات الاتصالية، فالدارس يأتي بمعلومات جديدة، لا يعرفها أحد من المحيطين به، كما يتضح من المثال التالي:

- ١ - متى وصلت أمس إلى البيت؟
- ٢ - هل كان والدك موجوداً؟
- ٣ - هل شاهدت التلفاز؟
- ٤ - كم ساعة استذكرت دروسك؟
- ٥ - ماذا تناولت في العشاء؟
- ٦ - متى نمت؟

ويختلف هذا التدريب عن سابقه، حيث يستقبل الدارسون معلومات جديدة، لا علم لهم بها من قبل. ويحدث خلط أحياناً بين تدريبات الاتصال، وتدريبات المعنى،

فيخيل للمدرس، أو لمعد المادة التعليمية، أن التدريب اتصالي، على حين أنه استيعابي، أو خليط من الاتصال والاستيعاب، كما في المثال التالي:
أجب عن الأسئلة التالية (الحوار)

- ١ - هل راشد سوداني ؟ (استيعابي)
- ٢ - هل أنت سوداني ؟ (معنوي أو اتصالي)
- ٣ - هل راشد طالب ؟ (استيعابي)
- ٤ - هل راشد في الخمسين ؟ (استيعابي)
- ٥ - هل أنت مهندس ؟ (معنوي أو اتصالي)
- ٦ - من أين راشد ؟ (استيعابي)
- ٧ - من أين أنت ؟ (معنوي أو اتصالي)

فالأسئلة (١ ، ٣ ، ٤ ، ٦) أسئلة استيعابية، لأن الإجابة عنها تعتمد على فهم النص، أما الأسئلة (٢ ، ٥ ، ٧) فقد تكون أسئلة معنوية، إذا كان المدرس على علم مسبق بالمعلومات التي يدلي بها الدارس، فإذا افترضنا أن المدرس يعرف جنسية الدارس، فسيكون السؤال: هل أنت سوداني؟ سؤالاً معنوياً لا اتصالياً. أما إذا كان المدرس يجهل المعلومات التي يدلي بها الدارس، فيكون التدريب اتصالياً، ذلك أن المدرس، عندما يسأل الطالب من أين أنت؟ إنما يريد أخذ معلومة جديدة لا يعرفها.

ورغم الصعوبات التي تحيط بالتدريبات الاتصالية فهي تؤدي في النهاية، إلى تطوير مهارة الدارس الاتصالية، ويكون العمل في المراحل الأولى بطيئاً جداً، وعندما يتعود عليه الدارسون، يقبلون عليه بحماس، ويؤدون في جو من البهجة والمتعة. وإذا كان

الدارس، يحس بكثير من الضيق والسأم، وهو يؤدي التدريبات الآلية، فسيشعر بكثير من الراحة والسعادة، وهو يؤدي التدريبات الاتصالية، والسبب في ذلك، هو آلية العمل ورتابته في الحالة الأولى، أما في الحالة الثانية، فالدارس يمارس نوعاً من الابتكار.

ويحتاج الدارس في التدريبات الاتصالية، إلى كثير من التشجيع والتعاطف، أول الأمر، من أستاذه وزملائه على حد سواء، حتى يعبر عن نفسه دون خوف، ويتحدث دون تعثر، ومن هنا فإن كثرة التصحيح، وتتبع الأخطاء اللغوية، التي لا تؤثر في المعنى، تشعر الدارس بالإحباط، وتفقد الثقة في نفسه.

ويرتكب الدارس أحياناً بعض الأخطاء، وهو يحاول التعبير عن نفسه، ويعود السبب في ذلك إلى أنه يكون مستغرقاً بشكل كامل في محاولة إيصال الرسالة، في الوقت الذي نريده أن يبذل جهداً مماثلاً، فيما يتعلق بشكل الرسالة. أحد الأساليب التي تستخدم في التدريبات الاتصالية، هو إعداد المواقف التي يتم من خلالها التدريب، سواء أكانت تلك المواقف متخيلة، أم معدة مسبقاً. وينبغي أن نعود الدارس في التدريبات الاتصالية، على الإجابة الصادقة، وعلينا أن نوضح له هذه الحقيقة، فقد يظن بعض الدارسين، أن المطلوب منهم، أن يقولوا أي شيء، على حين أن المطلوب منهم شيء واحد فقط، هو ذكر الحقيقة التي لا يعرفها أحد غيرهم.

فالدارس الذي نوجه له السؤال التالي: أين تسكن؟

ويقول بأنه يسكن في (حي الزهة) على حين أنه يسكن في حي شعبي، مثل هذا الدارس يهدم ركناً أساسياً، من أركان الاتصال، وهو النقل الصحيح للمعلومات.

إن تدريبات الاتصال تخرج عن إطار المفاهيم التي طرحها سكرنر، وأتباعه من السلوكيين، حيث لا تنطلق من القول بأن تعلم اللغة، عبارة عن تأسيس لعادة. ويمكن القول، بأن فكرة جون كارول التي تنادى بأن التعلم عبارة عن حل لمشكلة كان لها أثر كبير في ظهور التدريبات الاتصالية.

وبناء على ما تقدم، يمكن القول، بأن المنهج الصحيح لتعليم اللغة العربية هو المنهج الذي يستخدم الأنواع الثلاثة من التدريبات السابقة، في تكامل وتوازن. ومن الخطأ أن يقوم المنهج أو الكتاب على نوع واحد من التدريبات، إذ إنه في مثل هذه الحالة لن يحقق الهدف من تعليم اللغة. ومما يدعو للأسف الشديد أن معظم الكتب والمناهج، التي أعدت لتعليم العربية لغير الناطقين بها، لم تراع التوازن والتكامل بين التدريبات المختلفة.

وهذه سمات التدريبات بأنواعها موجزة:

١ - تدريبات الأنماط / الآلية

- الهدف النهائي المتوقع من التدريبات الآلية هو سيطرة الدارس على النمط بشكل تلقائي، وهذا الهدف الذي تسعى التدريبات الآلية إلى تحقيقه، يتصل بمفهوم أن اللغة نوع من العادة والسلوك.
- ومن الواضح أن التدريبات الآلية، تتعلق بالمستوى الآلي من تعلم اللغة، وتؤدي بالدارس في أحسن حالاتها، إلى السيطرة على المهارة اللغوية، لا الكفاية الاتصالية.
- الدارس يستطيع أداءها بنجاح، وإن لم يفهم محتواها.

- يمكن أداؤها فردياً وجماعياً، وفي مجموعات صغيرة.
- يجب على الدارس، أن يصدر استجابة بعينها.
- الاستجابة المتوقعة معروفة للمدرس.
- الاستجابة تتخذ شكلاً واحداً، هو الشكل الذي يقدمه المدرس.
- لا تحتاج إلى وقت طويل، أو جهد كبير، فالطريق ممهدة، وكل شيء بيّن واضح.
- من أمثلتها تدريبات الاستبدال.

٢ - تدريبات المعنى

- في تدريبات المعنى، لا يزال هناك نوع من التحكم في استجابة الدارس، إلا أنّ الدارس في هذه التدريبات يمكنه، التعبير عن المعنى، بأكثر من طريقة، وهي في هذا تختلف عن التدريبات الآلية التي تخلو من الاختيار.
- تؤدي فردياً فقط.
- الدارس لا يستطيع أداء تدريبات المعنى بشكل صحيح، ما لم يكن على معرفة كاملة بطبيعة البنية النحوية، وبالمعنى المعجمي الذي تحتوي عليه.
- يجب على الدارس، أن يصدر استجابة بعينها.
- الاستجابة المتوقعة معروفة للمدرس.
- الاستجابة تتخذ صوراً وأشكالاً مختلفة.
- لا تحتاج إلى وقت طويل، أو جهد كبير، فالطريق ممهدة، وكل شيء بيّن واضح.
- فالدارس في تدريبات المعنى، لا يأتي بشيء جديد.
- من أمثلتها تدريبات السؤال والجواب.

٣ - التدريبات الاتصالية

- الهدف من التدريبات الاتصالية، أن تمكن الدارس من التحدث باللغة الأجنبية بشكل عادي وأن يجعله قادراً على فهم ما يسمع دون خطأ.
- لا تخضع استجابة الدارس في التدريبات الاتصالية لأي نوع من أنواع التحكم، إذ إنَّ الدارس حر في أن يقول ما يشاء، كيفما شاء.
- الدارس يأتي في التدريبات الاتصالية بمعلومات جديدة.
- لا يستطيع المدرس أن يتنبأ باستجابة الدارس مسبقاً.
- ويستغرق أداء التدريبات الاتصالية عادة وقتاً أطول.
- المدرس يبذل جهداً أكبر، عند إجراء التدريبات الاتصالية مقارنة بالجهد الذي يبذله في النوعين الآخرين من التدريبات.
- من أمثلتها السؤال عن رأي الدارس أو موقفه.

من مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

إنّ تعلم لغة أجنبية ليس بالأمر السهل أو المهيّن، لكنّه مع البحث والدراسة أمكن الوصول إلى عدة طرق لتعليم اللغة في وقت قصير وبجهد معقول، ولقد وضعت هذه الطرق موضع التجربة، وكانت النتائج في بعض الأحيان مرضية للغاية.

وتختلف صعوبة تعلم اللغة الأجنبية تبعاً لسن الدارس والبيئة التي يعيش فيها أثناء تعلمه للغة، وتختلف أيضاً صعوبة تعلم اللغة الأجنبية حسب طبيعتها من حيث مشابقتها أو اختلافها في الصوت أو الكتابة للغة الدارس الأصلية، ومن ثمّ يسهل على العربي مثلاً تعلم اللغة الفارسية أو الأردية، ويشق عليه تعلم اللغات الأوربية أو اللغة الصينية.

والاختلاف أو التشابه بين لغة وأخرى يكون في الأصوات أو في طبيعة تركيب اللغة أو في الأنماط السائدة فيها أو في شكل الكتابة.

نحاول دائماً أن نتعرف على المشكلات التي تواجه متعلّم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ثمّ نحاول أن نفسر هذه المشكلات، وبعدها نضع العلاج المناسب. وفيما يلي بعض هذه المشكلات:

١ - بُعد القائمين على التعليم العربي عن علم اللغة التطبيقي، وأثره على تعليم العربية:

لم يكن كثير من مسؤولي التعليم العربي خارج الوطن العربي على علم بعلم اللغة التطبيقي، وما يدور حول تعليم اللغات لغير أهلها، وكثير من معلمي اللغة العربية لغير

أهلها خارج الوطن العربي ليس عندهم علم كافٍ بأصول تعليم اللغات. ولهذا كله أسباب، وله آثار.

ومن أسبابه:

أ - جهل بعضهم بهذا العلم الحديث؛ مما أدى إلى عدم الارتياح إليه، والناس أعداء ما جهلوا، والعلم بالشيء فرع عن تصوره.

ب - نفور بعضهم من كل جديد، والوقوف في وجهه دون تمييز بين ما هو نافع وما هو ضار.

ج - نفور بعضهم من كل ما يأتي من قِبَل الغرب، أو له علاقة به، وعلم اللغة التطبيقي - بصورته الحالية - هو إلى الصناعة الغربية أقرب. " وميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لا يزال مرتبطا بعلم اللغة التطبيقي، وبخاصة ميدان تعليم اللغات الأجنبية في الغرب. وهذا أمر طبيعي، ولا يعدّ مشكلة بذاته، ولكن المشكلة هي اعتماد هذا الميدان اعتمادا كلياً على ما يقدمه المختصون في تعليم اللغات الأجنبية في دول الغرب من نظريات واتجاهات وآراء، بعضها يمكن تطبيقه في ميدان تعليم اللغة العربية، وبعضها الآخر يصعب تطبيقه، أو يتطلّب بعض التعديلات.^{٤٨}

بل إنَّ أغلب مؤلّفي كتب تعليم اللغة العربية في أول الأمر هم من غير العرب، وكان يدرّس في الجامعات الأوروبية والأمريكية كتب ألفها مستشرقون، ويقدر ما لهذا الوضع من ميزة من مساعدة الدارسين إلا أن لهذا الوضع نفسه سوءة،

(٤٨) - د. عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص ٢٦٦

تتمثل في غلبة الحسّ الأجنبي على تأليف هذه الكتب فضلا عن الأخطاء اللغوية التي لم ينج منها كتاب.^{٤٩}

د - اهتمام بعض رواد علم اللغة التطبيقي باللهجات العامية. حيث ارتبطت دراسة اللهجات العامية الحديثة والدعوة إليها بالدراسات اللغوية الحديثة والدراسات الأدبية الحديثة، وأبرز الداعين إلى دراسة العامية والعناية بها جاءت من أناس درسوا في الغرب، وتأثروا بالدراسات الغربية، ففي النصف الأخير من القرن الرابع عشر الهجري أخذ كثير من هؤلاء المثقفين يؤلفون الكتب، ويكتبون المقالات في اللهجات العامية المحلية كل في المنطقة التي ينتمي إليها، ودعا بعضهم إلى اتخاذ هذه اللهجات لغات تحل محل العربية الفصحى، بل ذهب بعضهم إلى أبعد من ذلك حين دعوا إلى كتابتها بالأحرف اللاتينية أسوة بالتركية. وسواء جاء هذا باسم التطوير أو الإصلاح، وهما ما يدعيه أصحاب هذا الاتجاه، أو جاء تحت أي اسم آخر. ومن هنا جاء فهم المسلمين لهذه الدراسات على أنها محاولة للقضاء على اللغة العربية أو النيل منها، وطريق سيصل في آخر الأمر إلى مس الأصلين والمصدرين لهم؛ الكتاب والسنة؛ فجاءت نفرة المسلمين، والعرب بخاصة، من علم اللغة الحديث، وتوجسهم من مخاطره؛ فتمسكوا بالدراسات اللغوية القديمة، ونفروا من الدراسات اللغوية الحديثة خيرها وشرها.

هـ - وكان - في أول الأمر - لبعض معلمي علم اللغة التطبيقي دور في التنفير من هذا العلم الجديد؛ وذلك أن بعض هؤلاء المعلمين يبدؤون دروسهم بالمجوم على كل

(٤٩) - انظر: د. رشدي أحمد طعيمة، المرجع في علم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى، جامعة أم القرى، ٦/١ (بتصرف)

الماضي وأساليبه، بما يوحى ضمنا بالهجوم على مجمل التراث العربي الإسلامي. وقد يكون بعضهم أراد الهجوم على التراث فعلاً، ولكن بعضهم يكون للتراث المحبة، وما كان هجومهم إلا على أساليب التعليم. وفي كلا الحالين فالعرب أو الناس لا يكادون يهتمون من يسفه ماضيهم ويحطّ من قدره. ولو وفق هؤلاء المعلمون إلى بيان مزايا الطرق الجديدة ودورها في تفعيل التعليم العربي، دون أن يقوموا بالهجوم غير المبرر على الطرق الماضية؛ لكان أجدر وأقرب إلى قبول الناس له.

وهذا النوع من الرواد العائدين من بلاد الغرب، والذين قد يكون جزء منهم قد أصيب بالصدمة الثقافية بعدما رأى المجتمع الغربي، فأتخذ موقفاً سلبياً من التعليم في بلده عامة؛ ولذا فإنّ بعضهم قد تبنى المنهج الغربي في دراسة اللغات وتعليمها بكلّ خصوصياته، دون أن يأخذ في الاعتبار خصوصية اللغة العربية في بعض الجوانب، ومنها جانب الأصوات واللهجات، واتخذوا أسلوب التعميم في الهجوم؛ فأثارت مواقفهم هذه كثيراً من المهتمين بالتعليم العربي في الوطن العربي، فوقفوا في وجه هذا النوع من الدراسات، لا لأنها حديثة، ولكن لما رأوا من عوامل الهدم للعربية الفصيحة من بعض المتخرجين في الغرب، ومن الداعين إلى الاهتمام باللهجات على حساب الفصحى، فكتب بعض المدافعين عن التراث^{٥٠} محذّرين من هذا التوجه، فالتبس الأمر على كثير من الناس، فرفض بعضهم علم اللغة التطبيقي برمته لخوفهم على تراثهم.^{٥١}

(٥٠) - انظر - على سبيل المثال - محمد محمد حسين، حصوننا مهددة من داخلها، ص ٢٨٧، ١٩١، ١٩٣
 (٥١) - كان هذا في النصف الثاني من القرن الرابع عشر الهجري، أما الآن فهذا الموقف قد تغير إلى حدّ كبير، وزال الموقف العدائي عند أغلب المهتمين بالتعليم العربي، ولكنّ كثيراً منهم لا زال غير مستفيد من علم اللغة التطبيقي؛ لنقص خبرته فيه.

٢ - عدم التمييز بين تعليم العربية لأبنائها وتعليمها لغير أبنائها:

من يطلع على كتاب سيبويه يجد أنّ بداية التأليف النحوي اهتمت بالتفاصيل والتفسيرات واستنباط العلل والأحكام^{٥٢}؛ ولذلك فهي قواعد علمية أكثر منها تعليمية، وهذا ما جعل خلف الأحمر صاحب "مقدمة في النحو" يلجأ إلى أسلوب آخر في التعليم، ويبين ذلك في مقدمة كتابه التي قال فيها: "لما رأيت النحويين وأصحاب العربية أجمعين قد استعملوا التطويل وكثرة العلل، وأغفلوا ما يحتاج إليه المتعلم المتبلغ في النحو من المختصر والطرق العربية..."^{٥٣}

من خلال الروايات الواردة في أسباب نشأة النحو العربي يتبين لنا أنّ النحو العربيّ وضع للناطقين بالعربية ليلي حاجات بدت ملحّة بعد اختلاط العرب بالعجم. ولكنّ هذا النحو وإن وضع لأهل العربية فقد فصلّ فيما لا يحتاجه العربيّ؛ فيما بعد ممّا اكتسبه العرب اكتساباً، وأصبح من كفاياتهم اللغوية، وإلى جانب ذلك فقد حشروه بالتفصيل والتعليل فوق ما يحتاجه المتعلم من ناحية.

ومن ناحية أخرى فاللحن الذي يقع من الناطقين بالعربية يصب في أغلب الأحيان بالعلامات الإعرابية؛ ولذا فإنه يسير في هدي من هذه العلامات، ويلاحظ أنّ الخطأ في الصيغ - على تعدد صورها - لم تشر إليه الحوادث في فترات نشأة الدراسات النحوية؛ إذن النحو العربي موجه للناطقين بالعربية دون غيرهم.

(٥٢) - النحو الغائب، لعمر يوسف عكاشة ص ٣٥

(٥٣) - النحو الغائب، لعمر يوسف عكاشة ص ٣٦

والموضوعات التي يحتاجها المتعلمون من غير العرب غير الموضوعات التي يحتاجها العرب أنفسهم.

من الموضوعات التي يحتاجها غير العرب في تعلم اللغة العربية^{٥٤}:
في الجانب الصوتي:

- _ تحاشي التقاء الساكنين: هاتُ قلم _ هاتِ القلم.
- _ تقصير المد الطويل: الطلاب في هذا الفصل _ الطلابُ في الفصل.
- _ التاء المربوطة والهاء: مسحت السبورة _ مسحت سبورة الفصل.
- _ ال الشمسية وال القمرية: القمر مضيء _ الشمس ساطعة.

في الجانب الصرفي:

- _ صوغ فعل الأمر: أُقعد _ افتح _ كُل.
- _ الضمائر المتصلة والمنفصلة: أنا _ أنت _ هو _ كتابي _ كتابك _ كتابه.

- _ تصريف الأفعال: درس _ درسا _ درسوا _ يدرس...
- _ الفعل الأجوف: ذهب _ ذهبت _ قال _ قلت.

في الجانب التركيبي:

- _ الصفة والموصوف: جاء رجل طويل _ جاء الرجل الطويل.
- _ المضاف والمضاف إليه: باب الفصل كبير.
- _ نون الوقاية: قابلني أخي.

(٥٤) - النحو الغائب، لعمر يوسف عكاشة ص ١٠٧ - ١١٥

- _ الأعداد: جاء ثلاثة طلاب _ جاءت ثلاث طالبات.
- _ الأعداد الترتيبية: أسكن في الدور الثالث....

لا يتبادر إلى ذهن كثير من القائمين على تعليم العربية لغير أهلها مقدار الفروق بين تعليم اللغة لأهلها وتعليمها لغير أهلها؛ فخلطوا بين الأمرين، وهذا الخلط زاد الصعوبة على متعلم العربية من غير أبنائها إذ تعامل معه المدرسون والقائمون على برامج التعليم كما يتعاملون مع أهل اللغة الذين نشؤوا في بيئتها، وألفوا أصواتها ومفرداتها وتراكيبها، بل وانتموا إلى ثقافتها.

ومما يزيد الأمر سوءاً أن بعض كتب تعليم العربية تقدم اللغة - ولاسيما قواعدها - لغير الناطقين بها كما تقدمها للناطقين بها وبالطرق نفسها.

فأني لمتعلم العربية من غير أهلها أن يجيدها إذا كان يُعَلِّمُ إياها كما يُعَلِّمُ أهل اللغة، وإذا كان القائمون على تعليم العربية يجهلون كل هذه الفروق بين النوعين من الدارسين.

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

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

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

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

والدين لأبناء العرب، وهذه - كما تقدّم - لا تصلح لتعليم غير العرب لافتقارها إلى الأسس العلمية والفنية المطلوبة لهذا النوع من التعليم.^{٥٥}

٣ - تعيين مدرسين غير مختصين:

بسبب عدم العلم بأصول تعليم اللغات عند بعض القائمين على تعليم اللغة العربية لغير أهلها يوكل أمر التدريس إلى مجموعة من المعلمين من غير المختصين بتعليم اللغات أو ما يسمى بعلم اللغة التطبيقي، ويتمّ تجاهل بعض المختصين ممن يعد عملة نادرة في العربية؛ وذلك لعدم إدراك قيمة علم اللغة التطبيقي.

ولذا فإن المؤسسات والمراكز التي تهتم بتدريب معلمي العربية لغير الناطقين بها قليلة جداً، مقارنة بمراكز إعداد معلمي اللغات الأخرى، وما هو موجود فعلاً لا يستوعب إلا عدداً قليلاً من المتدربين، وبسبب كل هذا أصبحت البرامج الرئيسية المناسبة لتعلم العربية من غير أهلها قليلة جداً.

وأصبح معلمو اللغة العربية لغير الناطقين بها أقل كفاءة من نظرائهم من معلمي اللغات الأخرى، ولم يكن من الممكن الاستمرار في سد الحاجة المتزايدة عن طريق التجربة والخطأ، في الوقت الذي أصبح فيه تعليم اللغات الأجنبية الحية في الغرب علماً وقتاً وممارسة قائمة على أسس متينة من العلوم النظرية والتطبيقية.^{٥٦}

(٥٥) - انظر: د. رشدي أحمد طعيمة، المرجع في علم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى، جامعة أم القرى، ١٠٧/١-١٠٩ (بتصرف)

(٥٦) - د. السعيد محمد بدوي، "معهد اللغة العربية، الجامعة الأمريكية بالقاهرة، برنامج الماجستير في تعليم اللغة العربية للأجانب"، ندوة تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص ٦٠

وإذا أردنا أن نعرف حجم التقصير مجال تدريب معلمي العربية وإعدادهم إعداداً يؤهلهم لتدريس العربية بصورة جيدة، فإننا نستطيع أن نلقي الضوء على أشهر برامج إعداد وتدريب معلمي العربية لغير الناطقين بها، وهي قليلة، وعدد الذين تخرجوا في هذه البرامج من المعلمين قليل، وفيما يلي أشهر البرامج:

- ❖ معهد الخرطوم الدولي للغة العربية. وقد تخرّج فيه من عام ١٩٧٦ م إلى ١٩٩٩ م (٩٧٦) معلماً بدرجة الدبلوم العالي في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، أو الماجستير في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقد قدّم المعهد أكثر من عشر دورات لتدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، معظمها في السودان والدول الإفريقية، وهناك واحدة في الصين، ودورات لتأهيل ٥٠٠ معلم ومعلمة في باكستان.^{٥٧}
- ❖ قسم إعداد المعلمين بمعهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود. وقد تخرّج فيه منذ إنشائه عام ١٣٩٤ هـ ما يقارب ٥٠٠ دارس، ومنذ زمن وهذا القسم لا ينتظم فيه في العام الواحد أكثر من خمسة وعشرين دارساً، بل قد ينقصون عن ذلك كثيراً.^{٥٨}
- ❖ قسم تدريب المعلمين بمعهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود. وقد تخرّج فيه منذ إنشائه عام ١٣٩٤ هـ ما يقارب ٥٠٠ دارس، وهذا القسم مثل سابقه، منذ زمن وهو لا ينتظم فيه في العام الواحد أكثر من عشرين دارساً،

(٥٧) - د. محمد زايد بركة، " تجربة معهد الخرطوم الدولي للغة العربية"، ندوة تطوير برامج إعداد معلمي اللغة

العربية للناطقين بلغات أخرى، ص ١١١ - ١١٣

(٥٨) - سجلات قسم إعداد المعلمين بمعهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود بالرياض.

بل قد ينقصون عن ذلك كثيرا، ويضاف إلى هذا العدد من ينتظمون في الدورات القصيرة التي تعقد للمتخرجين في قسم اللغة والثقافة، لمدة فصل دراسي واحد، وغالبا ما تكون في الفصل الدراسي الثاني من العام، وقد يتجاوز عددهم عشرين دارسا.^{٥٩}

❖ قسم تأهيل المعلمين بمعهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. وقد تخرّج فيه بدرجة الماجستير منذ ١٤٠٦ هـ — (١٠٧) دارسين.^{٦٠}

❖ برنامج الماجستير في تعليم اللغة العربية للأجانب، في الجامعة الأمريكية في القاهرة، أنشئ عام ١٩٧٧م، وهو صورة مستنسخة لبرنامج أقدم منه في الجامعة نفسها؛ برنامج الماجستير في تعليم الإنجليزية للأجانب، والبرنامج العربي أول برنامج من هذا النوع في مصر.^{٦١} وليس بين يديّ الآن إحصائية بعدد من تخرّج في هذا البرنامج.

يعاني كثير من هؤلاء المتخرجين في تلك الأقسام وأمثالها من مشكلات وظيفية مهنية؛ وهي عدم إتاحة الفرصة للمتخصصين لممارسة مهنتهم بالتدريس، وتطبيق ما تعلّموه، والقليل منهم أتاحت لهم فرص العمل في الميدان، والتدريس في معاهد تعليم

(٥٩) - سجلات قسم تدريب المعلمين بمعهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود بالرياض.

(٦٠) - د. صالح بن حمد السحيباني، قائمة البحوث المتممة للماجستير في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض. (بحث خاص)

(٦١) - د. السعيد محمد بدوي، "معهد اللغة العربية، الجامعة الأمريكية بالقاهرة، برنامج الماجستير في تعليم اللغة العربية للأجانب"، ندوة تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص ٥٩

اللغة العربية ومدارسها، في الوقت الذي يلاحظ فيه أن كثيراً من معلمي اللغة العربية في هذه المعاهد من غير المتخصصين في الميدان.^{٦٢}

بل إن المدرسين الذين تأهلوا جزئياً بحضور دورات قصيرة في علم اللغة التطبيقي عددهم قليل. ومن هذه الدورات التدريبية القصيرة ما يقوم به برنامج " العربية للجميع " من تدريب معلمي العربية لغير الناطقين بها في أماكنهم، فقد افتتح دوراته التدريبية في آخر عام ١٤٢٣ هـ، بدورة أقامها في الرياض، ثم تمت الدورات وازدادت؛ فأقام في عام ١٤٢٤ هـ خمس دورات، وفي عام ١٤٢٥ هـ إحدى عشرة دورة، وفي عام ١٤٢٦ هـ اثني عشرة دورة، وفي عام ١٤٢٧ هـ أربع عشرة دورة. وقد عقدت هذه الدورات في أماكن شتى، في أوروبا، وفي آسيا، وفي أفريقيا.

وقد بلغ مجموع الدورات مع نهاية عام ١٤٣٠ هـ فوق ثمانين دورة، وبلغ مجموع المتدربين في هذه الدورات (٢١٥٠) متدرب ومتدربة تقريبا.

وهذه الأعداد التي تخرجها هذه البرامج وغيرها يعدّ قليلاً مقارنة بأعداد الراغبين في هذا النوع من التعليم من الدارسين، ومقارنة بحاجات مراكز تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

وكم تصيبك الدهشة حينما ترى مؤسسات تعليمية كبرى، مثل وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، ومثل جامعة الأزهر، وغيرهما تحرص على إيفاد

(٦٢) - د. عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص ٢٦٩-٢٧٠

معلمين بارزين في العربية لتعليم العربية في البلاد الإسلامية، دون أن تنتبه هذه المؤسسات إلى ضرورة التخصص ودوره في تسهيل عملية التعليم وإنجاحها. وكان ينبغي أن يوفد المختصون أصلاً، أو في الأقل يعطى من تتاح لهم الفرصة دورة في المهنة ولو قصيرة ليتبين لهم - في الأقل - الفرق الكبير بين تعليم العربية لأهلها وبين تعليمها لغير أهلها، وكثير من هؤلاء الموفدين لا يعرف الفرق بين النوعين من الدارسين، ولا يعتقد بوجوده أصلاً؛ ولذا فجهودهم الكبيرة يكون نجاحها قليلاً؛ للفرق الكبير بين الطالب العربي والطالب غير العربي، في تعلّم اللغة العربية، وما زال العرب يمدّون يد العون إلى إخوانهم المسلمين الراغبين في تعلّم اللغة العربية بمدرسين من ذوي الخبرات في تعليم اللغة العربية لأبناء العرب؛ ولكن - وبالأأسف - ليس لدى أغلبهم أدنى خبرة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. إن هي إلا اجتهادات منهم قد تصيب وقد تخطئ.

٤ - المبالغة في استخدام اللغة الوسيطة في تعليم العربية:

يقصد باللغة الوسيطة: استعمال لغة أخرى وسيلة لتدريس اللغة العربية، سواء أكانت هذه اللغة الأم للدارسين، أم كانت لغة مشتركة يفهمونها مع اختلاف لغاتهم الأم.

ويغلو بعض المعلمين في استعمال هذه اللغة الوسيطة في تدريس اللغة الهدف، والغلو في استعمال اللغة الوسيطة يقتل التفكير باللغة الهدف، ويحول كتاب تعليم اللغة إلى شبه معجم ثنائي اللغة، ولا يلجأ إلى ذلك عادة إلا من درأته بتعليم اللغات ليست جيدة. وهذا الغلو يحول اللغة الوسيطة من مجرد وسيلة لبيان المعنى إلى هدف بذاته يلجأ

إليه حتى مع وجود وسيلة أخرى تبين المعنى كالصورة مثلاً. وفيه اتهام غير مصرح به بعدم استقلالية اللغة الهدف بأداء المعاني المفردة احتقاراً مبطناً لها.

والأصل عدم استعمال اللغة الوسيطة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وفي كتب تعليم اللغة لغير الناطقين بها؛ وبذلك يصبح محتواها صالحاً لدارسين مختلفي اللغات متبايني الجنسيات. ومبررات هذا الرأي كثيرة؛ لعل من أهمها تثبيت اللفظة العربية في ذهن الدارس، وتدريبه على بذل الجهد في تعلم اللغة، وتمكينه من أن يفكر باللغة ذاتها وبطريق مباشر ومن خلال عملية عقلية واحدة وليس عدة عمليات. ^{٦٣} وهذا الاتجاه تأخذ به كثير من اللغات العالمية، ويعتمده من لهم خبرة طويلة في تعليم اللغات لغير أهلها.

ونضيف هنا أن أكثر من يميل إلى استعمال اللغة الوسيطة والإكثار منها هم في الغالب ممن يرون أن العربية أضعف من أن تستقل بنفسها، وإن لم يصرحوا بذلك فلسان حالهم ينبئ عنه، وهذا ليس تعميماً فهناك من يستعمل اللغة الوسيطة، وموقفه من اللغة العربية إيجابي. وكذلك يكثر منها من بضاعته في علم اللغة التطبيقي كاسدة؛ إذ يرى أن أقرب وسيلة لتوصيل المعنى للدارس - على سبيل المثال - هو نقله إلى لغة الطالب الأم.

٥ - المبالغة في ربط اللغة العربية بالدراسات الإسلامية:

صحيح أن العلاقة بين اللغة العربية وبين الدين الإسلامي وثيقة ومتلازمة إلى درجة كبيرة؛ ومع ذلك فإن المبالغة في الربط بينهما جعل كثيراً من المعنيين بتعليمهما

(٦٣) - د. رشدي أحمد طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، ص ١٦٥

يتصور أن المتخرج في أحد التخصصين يستطيع أن يقوم بتدريسهما معاً وبدرجة واحدة أو متقاربة، ولا سيما إذا كان الدارس من المتخرجين في الجامعات العربية. هذه المبالغة في ربط التخصصين ببعضهما أدت إلى الاعتقاد الخاطئ بأن من يعطى دورة شرعية يستطيع أن يقدم دورة في تعليم اللغة.

كما أن هذا الربط أدى إلى ترتيب مواد كتب تعليم اللغة العربية ومفرداتها ترتيباً مراعى فيه أهمية الموضوع الشرعية أو العامة دون مراعاة للتدرج اللغوي في تعليم اللغة، هذا التدرج قد يقتضي تقديم بعض المواد وتأخير أخرى. بمعزل عن أهميتها الشرعية. كما أن هذا الربط أدى إلى قلة الدورات التدريبية التي ترفع من مستوى معلم العربية وتؤهله لتعليم العربية لغير الناطقين بها، وقد كثرت في المقابل الدورات الشرعية.

ونختتم هذه الفقرة بالتركيز على أن المقارنة بين تعليم العلوم الشرعية وتعليم اللغة العربية لغير أهلها جعلت كثيراً من الداعمين والمتبرعين للعمل الخيري يتجهون إلى دعم تعليم الدين، والإحجام عن دعم تعليم اللغة العربية ومشاريعها؛ وذلك لعدم إدراك هؤلاء الداعمين لأهمية اللغة العربية وتعليمها في ذاتها ودورها في توضيح الثقافة الإسلامية.

٦ - المبالغة في تضخيم الفرق بين الفصحى والعامية:

اللغة الفصحى هي لغة القرآن، وهي اللغة العلمية والتعليمية في الوطن العربي، وتبقى العاميات محصورة في الاستخدام الشفهي اليومي.

والفرق بين الفصحى والعامية مبالغ في تضخيمه، فكثير من الألفاظ العامية إذا حُرِّكت عادت إلى أصلها الفصحى من زاوية، ومن زاوية أخرى فالدراسات تثبت قريهما من بعض؛ ففي دراسة أجريت على المفردات عند الأطفال المصريين الداخلين إلى المدرسة ثبت أن ٨٠ % من الكلمات التي يستخدمونها مشتركة بين العامية والفصحى، وفي دراسة أخرى حول لغة الأطفال المصريين الشفهية في الصفوف الأولى من المدرسة الإبتدائية تبين أن نسبة الكلمات التي لا تمت إلى الفصحى بصلة بلغت ٥، ٣ % فقط في الصف الأول، و٥، ٢ % فقط في الصف الثاني، و٢ % فقط في الصف الثالث، وفي دراسة ثالثة تبين أن ٨، ٧٢ % من الكلمات الأكثر شيوعاً في كتب القراءة المستخدمة في رياض الأطفال وفي السنتين الأوليين من الإبتدائية في مصر موجودة في العامية.^{٦٤} هذا هو حجم الفروق بين الفصحى والعامية في مصر، واللهجة المصرية من أبرز اللهجات العربية، ولذا فالفارق بين الفصحى والعامية في مثل جزيرة العرب سيكون - بالطبع - أقل.

ومن يتعلم الفصحى يعرف - إلى حدّ كبير - العامية، ومن يتعلم عامية قد يخفى عليه كثير من الفصحى ويخفى عليه بقية العاميات.

٧ - تعليم عناصر اللغة ومهاراتها بطريقة القواعد والترجمة:

تعلم العربية بطريقة القواعد والترجمة، وهي طريقة قديمة تحمل الجانب الاتصالي للغة، وبسبب شيوع هذه الطريقة حدث الخلط بين تعليم اللغة والتعليم عن اللغة، أو

(٦٤) - محمود كامل الناقية: أساسيات في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص. ٤٩، نقلاً عن النحو الغائب

لعمر يوسف عكاشة ص ٨٩

بعبارة أخرى: تعليم اللغة ودراسة اللغة؛ ولهذا نرى المعلمين بهذه الطريقة يوغلون في قضايا النحو وتأويلاته وتقديراته؛ وهذا ما جعل كثيراً من دارسي العربية بهذه الطريقة ييرون كثيراً من أبناء العرب في معرفتهم للقضايا النحوية، ولكنهم بالمقابل لا يجيدون فهم ما يستمعون إليه، ولا يجيدون التعبير شفهيًا عما يريدون، فالجانب الاتصالي للغة ضعيف لديهم.

نعم، تجد فيهم علماء بارزين، يقرؤون ويفهمون، ويكتبون ويفهمون، بل لدى بعضهم مؤلفات قيمة في اللغة وعلوم الدين. ويفاجأ العربي حينما يحاول الحديث معهم؛ فيجد لغتهم العربية ضعيفة في جانبها الاتصالي، هذا الجانب لا يواكب ما وصلوا إليه في الجانب المعرفي للغة. وكم سببت هذه الظاهرة لمراكز تعليم العربية في الوطن العربي من حرج وأوقعتهم في لبس؛ فأوراق هذا النوع من الدارسين وشهاداتهم ترد إلى هذه المعاهد، يطلب أصحابها القبول في برامج تعليم العربية؛ فيجد المسؤولون في هذه المعاهد أن الطالب - من خلال مطالعة أوراقه - قد درس مواد كثيرة في اللغة العربية والعلوم الشرعية، بل وقد يكون تحصيل على درجات عالية في هذه المواد، و من ثم يتوقع المسؤولون عن هذه المعاهد أن الطالب قد لا يحتاج إلا إلى شيء يسير من اللغة العربية، وتأتي المفاجأة حينما يصل الطالب إلى المعهد، و يجلس لاختبار التصنيف (تحديد المستوى)؛ فيتضح لهم أنه لا يفهم ما يقولون ولا ينطق إلا كلمات معدودة، ومن ثم يُصنّف هذا الطالب مع المبتدئين^{٦٥}، وحقيقة أمره أنه في مستوى أعلى إذا ما اعتبرت الجوانب غير الاتصالية من اللغة، إذن تبرز مشكلتهم مع الجانب الاتصالي للغة؛ حيث لم تكن محل اهتمام لدى مدارسهم التي تعلموا فيها.

(٦٥) - وقد يُتهم بعضهم بالتدليس وإخفاء الحقيقة، وقد تكون نسبة منهم كذلك، ولكن الأغلب صادقون.

صحيح أنّ هذا النوع من الطلاب، وإن صُنّفوا في المستويات الدنيا للغة إلاّ أنّهم يستطيعون السيطرة على اللغة بوقت ليس بكثير؛ لأنّ ما ينقصهم ليس جوانب اللغة كلّها، بل بعضها، و لعلّ للصدمة اللغوية والهيبية من أصحاب اللغة دوراً في تعثرهم في الجانب الاتصالي للغة في أول أمرهم. وما كان ذلك ليحدث لو أنّ القائمين على أمر تعليمهم في بلدانهم وعوا أنّ التعليم بطريقة القواعد والترجمة لا تجدي في هذا الجانب الاتصالي.

٨ - تعليم عناصر اللغة ومهاراتها بطرق غير فعالة:

- يتم تعليم أصوات اللغة بالطرق التقليدية على أنّها مجرد حروف، ويدرب على كتابتها وتمييزها شكلاً، دون الاهتمام بنطقها^{٦٦}.
- تُقدّم المفردات في الطرق التقليدية دون خطة متدرجة، ودون التركيز على الاستخدام.
- تُعلّم قواعد اللغة على أنّها هدف بذاتها؛ فيبالغون بتفصيلاتها وشواردها ونوادرها.
- تهمل كثيراً مهارة الاستماع، ولاسيما جانب فهم المسموع منها.
- تهمل كثيراً مهارة الكلام والمحادثة.
- يركز في تعليم القراءة على الجانب الآلي، وعلى القراءة الجهرية دون غيرها.
- يتم الاهتمام بالجانب الآلي من مهارة الكتابة.

(٦٦) - يستثنى من ذلك مدارس تحفيظ القرآن التي يدرّس فيها المجيدون؛ حيث أنّ هذه المدارس تعتنى بالنطق الصحيح لأصوات العربية.

كما يكن أن من مشكلات تعليم العربية لغير الناطقين بها ما يلي :

- ✚ الخلط بين تعليم اللغة والتعليم عن اللغة (تعلّم اللغة / دراسة اللغة).
- ✚ الخلط في تدريس العنصر أو المهارة بينه وبين غيره من العناصر أو المهارات؛ فلا يتم التركيز عليه.
- ✚ الخلط في تدريس العنصر أو المهارة بين الأهداف؛ فلا يتم التركيز على الهدف الأساس.
- ✚ قلة الترابط والاتصال بين المراكز المهمة بتعليم العربية لغير الناطقين بها.
- ✚ صعوبة الحصول على الكتب والبرامج المناسبة في كثير من البيئات التي تهتم بالعربية.
- ✚ انعزال التعليم العربي عن المستجدات والتقانة في كثير من الأماكن.
- ✚ البدء في تعلّم اللغة في سنّ متأخرة؛ ممّا يشكّل صعوبة لدى المتعلّم.
- ✚ النظرة الدونية للغة العربية أدّت إلى الاعتقاد بأنّ العربية لا تستقل بأداء المعنى بلا وسيط.
- ✚ تحديد المراحل حسب المراحل التعليمية لا المستوى اللغوي.
- ✚ الدعم العربي متوجه إلى المراكز الأهلية دون المراكز الحكومية.
- ✚ الدعم الخيري متوجه إلى التعليم الإسلامي دون التعليم العربي.
- ✚ فرصة اللغة العربية في المجال الرسمي للدول ضعيفة في كثير منها.
- ✚ اختلاف مستوى الطلاب اللغوي في الصف الواحد.
- ✚ ازدحام الفصول بالطلاب في بعض المدارس.
- ✚ المشكلات الخاصة بتعلّم كلّ عنصر وكلّ مهارة.
- ✚ ضعف بيئة التطبيق على اللغة خارج الصف الدراسي.

كيف نصنع البيئة اللغوية خارج الوطن العربي؟

يشكو كثير من دارسي اللغة العربية خارج الوطن العربي من ضعف بيئة التطبيق على اللغة العربية، ولاسيما خارج الصف الدراسي، ويرون أن هذه المشكلة صعبة الحل. وفيما يلي بعض المقترحات والتجارب لاصطناع بيئة لغوية تسد بعض النقص:

✚ فرض اللغة العربية في الفصول، بل المعاهد والمراكز: وهي طريقة يأخذ بها بعض المراكز، ومنها معهد فجر لتعليم العربية في مصر: صندوق في كل فصل يضع فيه جنيها من يتحدث بغير العربية إلزاما، ويأخذ به معهد الراية في إندونيسيا أيضا.

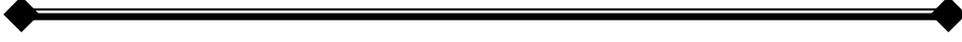
✚ برامج عربية ميسرة من دروس ومحاضرات ونقاشات لا صفية تمارس فيها العربية والدارسون يشاركون على قدر استطاعتهم، ويحدد لها أوقات معينة.

✚ برامج عربية خارجية في الأسواق، تمارس فيها العربية، وقد تكون مصطنعة.

✚ منتدى يومي / أسبوعي / للمناقشة والمشاركة، ويحضره المهتمون بالعربية وطلابها.

✚ توزيع الطلاب إلى مجموعات صغيرة من اثنين أو أكثر ويتعاهد الملتقون على الحديث بالعربية خلال الفترة، ويحدد لذلك وقت يومي ولو كان قصيرا.

- وضع مكتبة سمعية / سمعية بصرية تشتمل على برامج وخطب وتمثيلات بالفصحى؛ ليستفيد منها من يجد فراغا، وليحيل المعلم إليها أحيانا.
- الاستماع إلى الإذاعات العربية، ومشاهدة القنوات العربية.
- ارتجال كلمة بعد كل صلاة / في الفصح / في الصباح، وهذه الطريقة يعمل بها معهد الراية في إندونيسيا، حيث يرتجل أحد الطلاب كلمة بعد الصلاة، وهي صالحة ولا سيما إذا كان للمدرسة مسجد خاص.
- الانتقال الفعلي إلى البيئة العربية الحقيقية في آخر فصل أو عام من دراسة العربية.



الباب السادس

التربية العملية

- أولاً: الأهداف التربوية التعليمية
- ثانياً: المشاهدة
- ثالثاً: تحضير الدروس
- رابعاً: التدريس المصغر

التربية العملية

أولاً: الأهداف التربوية التعليمية

تشكل الأهداف دائماً نقطة البداية لأي عمل، سواء كان هذا العمل في إطار النظام التربوي أو أي نظام آخر، فهي تعد بمثابة القائد والموجه لكافة الأعمال؛ لذا نجد أن الأهداف التربوية تعد معياراً أساسياً لاتخاذ قرارات تعليمية عقلانية وعملية، خاضعة للفحص والقياس والتجريب.

والأهداف التربوية هي المعايير التي في ضوئها تختار المواد الدراسية وتنظم محتوياتها، وتعد أساليب التدريس والاختبارات وغيرها من أساليب التقويم. ويمكن إبراز الدور الهام للأهداف التربوية على النحو التالي:

- ١- تعيين الأهداف مخططياً المناهج على اختيار المحتوى التعليمي للمراحل الدراسية المختلفة وصياغة أهدافها التربوية الهامة.
- ٢- تساعد الأهداف التربوية على تنسيق وتنظيم وتوجيه العمل لتحقيق الغايات الكبرى ولبناء الإنسان المتكامل عقلياً ومهارياً ووجدانياً في المجالات المختلفة.
- ٣- يساعد تحديد الأهداف التربوية في التنفيذ الجيد للمنهج من حيث تنظيم طرق التدريس وأساليبها وتنظيم وتصميم وسائل وأساليب مختلفة للتقويم.
- ٤- يُعين تحديد الهدف الأساسي لكل مقرر ولكل درس بذاته على تحديد خطوات الدرس، وعلى إعطاء الخطوة التي تحقق هذا الهدف بشكل مباشر نصيب الأسد من الوقت.

٥ _ إذا حُقِّق الهدف الأساسي لكل مقرر ولكل درس بذاته زال الخلط بين العناصر والمهارات، وأخذ كل منها نصيبه من التركيز، وحصل التكامل في النهاية بين هذه الفروع.

٦ _ إن تحديد الهدف الأساسي والأهداف الفرعية ينأى بالمعلم عن تدريس أشياء كثيرة قد لا تلزم، ويجنبه ترك أشياء أساسية تخدم هذه الأهداف بصورة مباشرة وأكثر وضوحاً.

ثانياً: المشاهدة

عادة ما يبدأ الطالب خبرته في التربية العملية بحضور حصص المشاهدة لمدة أسبوعين فأكثر. وهي فترة هامة تمتص كثيراً من قلق الطالب وتمدّه بالثقة. ففيها يتعرف على جو المدرسة وقوانينها ومعلميها ليستقي منهم الخبرات التدريسية. ويجد الفرصة في التعرف أيضاً على المشرف وأسلوبه في النقد والتقويم وتقديم المساعدات والإرشادات. كما تتوثق الصلة بينه وبين زملائه للتعاون وللإستفادة منهم.

فوائد المشاهدة:

إنّ طالب التربية الميدانية الذي يشاهد مدرسين آخرين وهم يدرّسون يستفيد من هذه المشاهدة فوائد متعدّدة، ومنها:

- ١- يستفيد الطالب من الجوانب الإيجابية التي يراها في المدرسين الذين يلاحظهم، فيقلدهم في تلك الجوانب أثناء تدريسه.
- ٢- يستفيد الطالب من الجوانب السلبية التي يراها في المدرسين الذين يلاحظهم، فيبتعد عن تلك الجوانب في تدريسه.
- ٣- يراقب الطالب سير التفاعل الجاري بين المدرس وتلاميذه.
- ٤- يراقب الطالب كيف يعامل المدرس تلاميذه وكيف يحل المشكلات التي تواجهه.
- ٥- يتعلم الطالب أفضل طريق لإجراء الامتحان.
- ٦- يراقب الطالب أثر تشجيع المدرس على تلاميذه.
- ٧- يراقب الطالب ملامح التلاميذ وانفعالهم ويربطها بسلوك المدرس.

- ٨- يراقب الطالب سلوك المدرس اللفظي: هل يهدد؟ هل يشجع؟ هل يشتم؟ هل يغضب؟..إلخ.
- ٩- يراقب الطالب استعمال المدرس للوسائل المعينة.
- ١٠- يراقب الطالب العوامل التي تجعل من المدرس شخصا ناجحا والعوامل التي تجعل منه شخصا أقل نجاحا.^{٦٧}

آداب المشاهدة:

- لتكون ملاحظتك لزملائك أو للمدرسين المنتظمين مريحة لك ولهم، يحسن بك مراعاة ما يلي:
- قبل أن تزور زميلك وهو يدرس، عليك أن تستأذنه مسبقا، وترتب معه أمر زيارتك.
- ١- اجعل زيارتك ثابتة ومجدولة في جدول الملاحظة.
 - ٢- لا تزعج زميلك بقدومك المتأخر إلى حصته، لأن ذلك يربك سير درسه. وإذا كان لدى زميلك عدة ملاحظين فتصور كيف يكون الحال إذا طرق الباب طارق كل بضع دقائق.
 - ٣- إذا كان هناك أكثر من مُلاحظ، فيحسن أن يدخل الملاحظون معا لتقليل عدد المرات التي ينقطع فيها سير الدرس.
 - ٤- من الأفضل أن تدخل إلى الصف مع المدرس أو بعده مباشرة كي لا ينقطع الدرس مطلقا.
 - ٥- لا تخرج أثناء الدرس، بل انتظر إلى نهاية الحصّة.

(٦٧) - انظر: د. محمد علي الخولي، دليل الطالب في التربية العملية (بتصرف) ص ٣٠

- ٦- تذكر أنك ضيف فقط، فلا تتدخل في سير الدرس، ولا تقدم معلومات إلى المدرس أو إلى تلاميذه.
- ٧- اجلس في المكان الذي يخصصه لك المدرس، وهو عادة في الجزء الخلفي من غرفة الصف.
- ٨- لا تبد أي سلوك يفهم منك أنك تستهزئ بأحد في غرفة الصف.^{٦٨}

عملية المشاهدة:

إن المشاهدة ليست أمراً يقصد منه تضييع الوقت، بل هي عملية تحليلية ناقدة مقيمة للمدرس وللدرس؛ ولهذا يستحسن أن يكون لديك مجموعة من الأسئلة التي تبحث عن أجوبة لها أثناء ملاحظتك للمدرس. ومن هذه الأسئلة ما يلي:

- ١- هل مظهر المدرس لائق بالمهنة؟
- ٢- هل صوته واضح لدى جميع طلاب الصف؟
- ٣- هل استخدم صوته بطريقة فعالة من حيث تنويعه علواً وانخفاضاً أم كان صوته على وتيرة واحدة؟
- ٤- هل كان واثقاً من نفسه أم متردداً خائفاً؟
- ٥- هل كان ضابطاً للصف أم أن الصف كان في واد وهو في واد آخر؟
- ٦- هل أشرك التلاميذ في الدرس أم كان هو السائل والجيب؟
- ٧- هل أثنى على من يستحق الثناء أم كان ضنيناً بعبارات التشجيع؟
- ٨- هل شوق تلاميذه أم كان الملل مسيطراً عليهم؟
- ٩- هل كان فاهماً للمادة التي يدرسها أم كان درسه مليئاً بالأخطاء المعرفية؟

(٦٨) - انظر: د. محمد علي الخولي، دليل الطالب في التربية العملية (بتصرف) ص ٣٠ - ٣١

- ١٠- هل استخدم الوسائل المعينة السمعية أو البصرية أم اكتفى بلسانه وخيال تلاميذه؟
- ١١- هل استخدم اللوح بطريق مرتبة واضحة أم بطريقة فوضوية؟
- ١٢- هل وزع وقته بطريقة مقبولة بين الأنشطة المختلفة أم ركز على بعض الجوانب وأغفل جوانب أخرى؟
- ١٣- هل حقق أهدافه، أي هل تعلم منه التلاميذ أم كان هناك تعليم بدون تعلم؟
- ١٤- هل أبدى مهارة في استخدام أساليب التدريس المتنوعة أم كان حائراً لا يدرى كيف يدرس ما يريد تدريسه؟
- ١٥- هل كان ودوداً مع التلاميذ أم كان عدوانياً معهم؟
- ١٦- هل راعى الفروق الفردية؟

وفي الواقع إن الأسئلة التي يمكن بها تقييم درس المدرس كثيرة جداً، ولكن ما ذكر منها يغطي معظم الجوانب الهامة. وعملية المشاهدة قد تكون ممتعة إذا أراد لها الملاحظ ذلك، وإذا جلس المشاهد بعين ناقدة وأذن مفتوحة. وقد تصبح عملية المشاهدة مملة إذا أراد لها الملاحظ ذلك، وإذا جلس المشاهد بعين مغمضة وأذن مغلقة.^{٦٩}

تعامل الطالب المتدرب مع معلم الفصل والمشرف في حصص المشاهدة والإفادة من ملاحظاته تحتاج إلى مهارات يمكن للمشرف تنميتها من خلال النقاط التالية:

- يتعرف الطالب المتدرب على معلم الفصل ويتكلم معه قبل المشاهدة أو بعدها، ويتناقش معه في بعض الأمور مثل: أهداف المعلم من الدرس، رأيه في التدريس،

(٦٩) - انظر: د. محمد علي الخولي، دليل الطالب في التربية العملية (بتصرف) ص ٣٢ - ٣٤

رأيه في طلابه، فلسفته أو آرائه التربوية، خبرته التدريسية. بحيث تجعل المعلم يشعر أنه مصدر هام ذو خبرة يريد الطالب المتدرب الاستفادة منه. ويحاول الطالب المتدرب أن يبني علاقة طبيعية معه ويستأذنه في الاتصال به هاتفياً كل أسبوع للتأكد من عدم تغيير موعد الحصة أو الدرس الذي سوف يدرسه.

- يحدد الطالب ما يرمي إليه من المشاهدة. هل سيركز على المعلم وتدرسه؟ هل سيركز على الطلاب وتفاعلهم؟ هل يتعرف على نوعية أسئلة المعلم؟ هل يبحث عن الأسئلة التي تؤدي إلى الإجابات المشوقة والابتكارية من الطلاب؟ وبالتخطيط يمكنه أن يركز على هذه الأشياء تبعاً.

- يحاول الطالب المتدرب أن يضع مكانه مكان طالب معين، ويسأل نفسه ماذا كنت أجيب لو كنت مكانه؟ لماذا فشل الطالب في إعطاء الإجابة السليمة؟

فالمهم أن يستغل المتدرب حصص المشاهدة ليفهم الطلاب ويبحث عن أسباب تصرفاتهم واستجاباتهم، كما يتعرف على مستوياتهم وقدراتهم أكثر من تركيز كل الانتباه على المعلم وطريقته في ضبط الفصل.

- معايشة الطالب المتدرب للمعلم والطلاب معاً قدر الإمكان. أو بالأحرى يعيش دور المعلم ودور كل طالب سواء الذي يجيب عن أسئلة المعلم بنجاح أو فشل، المهتم وغير المهتم، المنعزل والإيجابي، الذي معه الكتاب والكراس والأدوات والذي ليس معه، وذلك لفهم الطلاب وليس مجرد النظر.

- يحاول الطالب المتدرب أن يكتب تقريراً بكل ما جرى في الفصل بما في ذلك تعليقات الطلاب وتفاعلهم. بحيث لا يقتصر التقرير على إعطاء حكم فقط، كأن يقول الدرس سيئ.. الدرس ممل.. لم أستفد من حضور الدرس.. ليتني لم أشاهد هذا الدرس.. المعلم شرح الدرس شرحاً ممتازاً.. كان الطلاب منصتين

ويتابعون الدرس. فالمهم أن يشمل التقرير أداء المعلم وسلوك الطلاب الذي يعكس فهمهم، والنقاط الحسنة أو السيئة والاستفادة منها. المهم أن يتلمس المتدرّب النواحي الطيبة في أي موقف تعليمي ويتعلم من الطيب وغير الطيب. وليس من المفيد أن يسجل الطالب المتدرّب أن الدرس سيء، ولكن تسجل لماذا كان التدريس كذلك؟ وماذا فعل المعلم؟ كيف يمكن تحسين الدرس؟ وما دور الطلاب؟ وما هو السبب وراء تصرف الطلاب؟ وما طبيعة المناخ (الجو) التعليمي؟

- الرجوع إلى الكتاب المدرسي وتحضير الدرس الذي شاهده نفسه، مع محاولة معالجة نقاط الضعف التي لاحظها.^{٧٠}

(٧٠) - انظر: د. نائلة حسن خضر، قضايا ومشكلات حيوية في التربية العملية، ص ٦٤

إضاءات

تقييم أداء المعلم المشاهد في التدريس *	
اسم المشاهد:	التاريخ:
اسم المشاهد:	المشرف:
المستوى:	الشعبة:
المهارة أو العنصر:	موضوع الدرس:

م	فعاليات الدرس	ضعيف	وسط	جيد	جيد جداً	ممتاز
١	يلقي السلام على الطلاب في بداية الدرس.					
٢	نظيف المظهر والهيئة.					
٣	يتحدث بلغة صحيحة ومفهومة.					
٤	معتدل بحركته داخل الصف.					
٥	طليق الوجه وبشوش.					
٦	صوته مسموع لجميع الطلاب.					
٧	يملك نفسه عند الغضب.					
٨	يظهر الحماس والحيوية خلال فترة الدرس كلها.					
٩	يواجه المواقف المربكة بآتزان ومرونة.					
١٠	يظهر الثقة في أفعاله وأقواله.					
١١	يستخدم السبورة بصورة صحيحة.					
١٢	يستخدم الوسائل التعليمية بأوقاتها المناسبة.					

إضاءات

					..... ملاحظة أخرى	٣٤
					..... ملاحظة أخرى	٣٥
					..... ملاحظة أخرى	٣٦
					..... ملاحظة أخرى	٣٧
					..... ملاحظة أخرى	٣٨
					..... ملاحظة أخرى	٣٩
					..... ملاحظة أخرى	٤٠

• انظر: مهدي محمود سالم وعبد اللطيف الحلبي، التربية الميدانية وأساسيات التدريس (بتصرف) ص ١١١ - ١١٣

ثالثاً: تحضير الدروس

تحضير الدروس عملية عقلية منظمة، تؤدّي إلى وضع خطة مفصّلة للدرس يتمّ إعدادها قبل التدريس بوقت مناسب، وتهدف إلى رسم صورة واضحة لما سيقوم به المدرّس وتلاميذه خلال المدة التي يقضيها معهم في الفصل _ أو خارجه _ أثناء الحصة. وتشتمل الخطة على تعيين حدود المادة المراد إعطاؤها للتلاميذ، وترتيب الحقائق التي يتضمّننها موضوع الدرس، ورسم طريقة محدودة وواضحة يمكن بها توصيل المعلومات إلى أذهان التلاميذ بالشكل الذي يتناسب مع قدراتهم العقلية والجسمية.

ولا شك أن عملية التحضير التي تسبق عملية التدريس الصفيّ تلعب دوراً هاماً في نجاح عملية التدريس. وأيّ محاولة لتنفيذ أحد الدروس دون تحضير مسبق له، فهي محاولة فاشلة لا تحقق الأهداف التعليمية، وتضييع وقت المعلم والمتعلم.

وتحضير الدروس وإعدادها يتضمن عدداً من المميزات والفوائد، ومنها:

- ١- يزيد الثقة في نفس المعلم قبل دخول الفصل الدراسي نتيجة لإلمامه بالمحتوى العلمي وتحديد الأهداف التعليمية والطرق التدريسية والأنشطة والوسائل اللازمة لتنفيذ الدرس، ثم عمليات التقويم اللازمة.
- ٢- يحقّق الأهداف التعليمية الخاصة بكل درس، بعد تحديدها بدقة.
- ٣- يساعد المعلم على توقع المواقف التعليمية التي قد تظهر أثناء تنفيذ الدرس.
- ٤- يساعد المعلم على مراعاة خصائص التلاميذ وميولهم واحتياجاتهم أثناء عملية التحضير.

- ٥- يساعد المعلم على تحديد الطرق أو الأساليب التدريسية والأنشطة والوسائط التعليمية وعمليات التقويم وإعدادها قبل بدء التدريس.
- ٦- يعطي الاستعداد الفعلي والنفسي للمواقف التعليمية أثناء التدريس.
- ٧- يتيح الفرصة للمعلم للإضافة والتجديد والابتكار كلما حضر درساً جديداً، وقام بتحليل المحتوى التعليمي وحدد أهداف الدرس والطرق والأنشطة والوسائط وعمليات التقويم.
- ٨- يسهّل عمليتي التعليم والتعلم في البيئة الصفية.
- ٩- يساعد المعلم على اكتشاف أي قصور في المحتوى المقرر في عناصر المنهج الأخرى. أو أخطاء طباعية أو لغوية أو تخطيطية في الكتاب المقرر.^{٧١}
- ١٠- يساعد المدرس على اكتساب ثقة تلاميذه واحترامهم له.
- ١١- يحمي التلاميذ من أضرار الارتجال والعشوائية.
- ١٢- يمنح المدرس الثقة بنفسه ويهيئ له سيرا منظما في عرض الدرس ويحميه من النسيان ويجنبه التكرار.^{٧٢}
- ١٣- يجعل مهمة الامتحانات سهلة وميسرة ويضمن لها المواصفات الجيدة كالصدق والثبات والشمول والموضوعية.
- ١٤- يقلل من مقدار المحاولة والخطأ في التدريس.
- ١٥- يساعد المدرس على التحسن والنمو المستمر في المهنة.
- ١٦- يحمل المدرس على الارتباط بالمنهج وبممكنه من نقده ومعرفة ما فيه من ثغرات.

(٧١) - انظر: د. مهدي محمود سالم و د. عبد اللطيف بن حمد الخليفي، التربية الميدانية وأساسيات التدريس (

بتصرف)، ص ١٨١ - ١٨٢

(٧٢) - انظر: د. عبد الغني إبراهيم محمد إبراهيم، دليل التدريب على التدريس، وغيره، (بتصرف) ص ١٢

عناصر يجب أن تتوفر في خطة الدرس:

ليس هناك شكل محدد لكتابة مذكرة التحضير اليومية، غير أنه من المهم أن تشمل على المكونات والعناصر التالية:

١- تحديد الأهداف، ومن أهم ضوابطها أن تكون:

- مرتبطة بالأهداف العامة للتربية وللمرحلة وللمادة.
- مشتملة على المجالات الرئيسة للأهداف وهي: (المجال المعرفي — المجال الانفعالي — المجال النفس حركي) وبصياغة أخرى، (معرفية — مهارية — وجدانية).
- عبارات الأهداف مصاغة بصياغة سلوكية صحيحة (أن + فعل إجرائي + الطالب + وصف الخبرة التعليمية المراد إتقانها من قبل الطالب).
- مثال: أن يعرب الطالب (أعجبي محمد خلقه)، إعراباً تاماً.

٢- اختيار المحتوى ومن ضوابطه:

- أن يسهم في تحقيق أهداف الدرس.
 - أن يشمل الموضوع بصورة متوازنة بما يتلاءم مع زمن الحصة.
 - أن يشمل على موضوعات واضحة وصحيحة (أرقام، تواريخ، أسماء).
 - أن تكون عناصره مرتبة ترتيباً منطقياً.
 - أن يشمل على جوانب تتعلق بالقيم والمبادئ الإسلامية).
- ٣- اختيار الأساليب والنشاطات، (أساليب المعلم في التدريس، ونشاطات الطالب للتعلم) ومن ضوابطها:

- أن تكون متنوعة فلا تقتصر على طريقة أو أسلوب دون آخر.
- أن تراعي الفروق الفردية للطلاب وتكون ذات مستويات مختلفة.

- أن تشتمل على نشاط عملي في الصف.
— أن تكون مرتبطة بموضوع الدرس وأهدافه..

٥- تحديد الإستراتيجية، وتشمل ثلاث مراحل، هي:

أولاً: التمهيد:

وهو مدخل ضروري لتقديم الدرس يجب أن يثير اهتمام التلاميذ ويدفعهم للتشوق لعرض الدرس، ويساعدهم على فهم الدرس.

ثانياً: العرض:

وهو الجانب المهم في الدرس، حيث يقوم فيه المعلم بعرض عناصر الدرس، بمشاركة التلاميذ مشاركة فعالة، حيث لا ينبغي أن يقتصر دور التلاميذ على التلقيني فقط، وينبغي أن يكون العرض وفقاً لأهداف الدرس وطبيعة المحتوى، ومن الضروري أن تتعدد فيه الأنشطة، وأن تستخدم الوسائل المعينة بصورة طبيعية غير متكلفة، وفقاً لطبيعة المادة، وطبيعة التلاميذ، وتوفر الوسائل والزمن المخصص للدرس.

ثالثاً: الخاتمة:

وهي عبارة عن تلخيص لأهم عناصر الدرس، وذلك للتذكير بها وإبرازها، و ينبغي تدوين ذلك الملخص على السبورة متى كان ذلك ضرورياً، حسب طبيعة المادة ومرحلة نمو التلاميذ.

٥- اختيار الوسائل والأدوات التعليمية، ومن ضوابطها:

- أن تكون ملائمة لموضوع الدرس ومستوى الطلاب.
- أن تسهم في تحقيق أهداف الدرس وتوضيح المحتوى بفاعلية.
- أن تكون متنوعة ومبتكرة وتشجع الطلاب على استخدامها.
- ٦- اختيار أساليب التقويم، وعلى ضوءها يتم تحديد مدى نجاح خطة التدريس المطبقة أو فاعليتها ومن أهم ضوابط عملية التقويم:
- أن يكون التقويم مرتبطاً بأهداف الدرس.
- أن تكون وسائل التقويم متنوعة (شفهي، تحريري، موضوعي، مقالي).
- أن يتم التقويم من خلال أسئلة رئيسة.
- أن يقيس المعلومات و المهارات والاتجاهات.
- ٧- تحديد الزمن.
- ٨- إثبات النتيجة والملاحظات.
- ٩- تحديد الواجبات المترتبة، وهو تكليف من المعلم للطالب بغرض تثبيت الخبرة في ذهنه وربطه بالمادة الدراسية لوقت أطول، ومن أهم ضوابطه:
- أن يسهم الواجب في تحقيق أهداف الدرس.
- أن يكون متنوعاً في موضوعاته واضحاً ومحدداً في أذهان الطلاب.
- أن يساعد الطلاب على التعلم بفاعلية ويجفزهم على الاطلاع الخارجي.
- وينبغي على المعلم وقبل أن يدخل الحصّة أن يجيب عن ثلاثة أسئلة وهي:
- ١ - ماذا سأدرس في هذه الحصّة ؟
 - ٢ - لماذا اخترت هذا الدرس ؟
 - ٣ - كيف سأقدم هذا الدرس ؟

ومن سوء الحظ أنّ هناك عدداً من المعلمين يدخلون الحصة دون تحضير أو إعداد مسبق، وبالتالي فهم لا يفكرون في الأسئلة السابقة، وربما ادّعى بعضهم أنّه ليس في حاجة إلى التحضير، لأنّه يعتمد في تدريسه على ما ينبثق في الحصة من أحداث ومواقف، أو ما يجري في محيط المدرسة أو المحيط العام من شؤون، كالأحداث السياسية والاقتصادية والاجتماعية والرياضية التي تحدث يومياً.

إنّ الاعتماد على الأسلوب السابق يجعل الحصة كالسفينة في مهب الريح، لا يدرى قائدها هل تصل إلى غايتها أم يبتلعها البحر. ومن هنا كان تحضير الدرس ضرورة لازمة لكل معلم، سواء أكان معلماً قديماً أم معلماً جديداً.

وكما ذكرنا فيما سبق فإنّ التحضير الجيّد يعني أنّ المعلم قد حدد قبل الحصة ما يريد أن يفعل وحدد الطريقة والأسلوب اللذين سينفذ بهما العمل.

إنّ تدريس الموضوع مرة أو أكثر لا يعفى المعلم من الاطلاع عليه إذا أراد أن يدرسه مرة أخرى، فقد تغيرت في الموقف عوامل كثيرة، وربما يوشك الموقف أن يكون جديداً، وتغيّر الطلاب، وتغيّرت الظروف من حولهم ومن حول المعلم، وربما يكون قد جدّد جديد في المعرفة خاصاً بهذا الموضوع، وربما يكون من الأنسب ضرب أمثلة جديدة من الحياة المتجددة التي يجيهاها المعلم والطلاب، وربما يرى المعلم أن يعرض الموضوع عرضاً مختلفاً عن عرضه له في العام الماضي، أو في الفصل الدراسي السابق، وقد تخون المعلم ذاكرته ويكون قد نسي بعض الأمور عن الموضوع، وهو يظن أنّه يتذكر كل شيء عنه.

والأهم من هذا كله أن الطلاب يكتشفون في النهاية أن معلمهم لا يعدّ لدرسه العدة اللازمة، ويعتبر بعضهم ذلك منه مهارة؛ فيتأثر به، ويصبح ذلك اتجاهًا له في المستقبل، ويأخذ آخرون ذلك عليه، ويكون عنه فكرة غير طيبة. والنتيجة في كل حالة غير مرغوب فيها. لذلك نوجب على المعلم أيًا كانت سنوات خبرته أن يفكر في الموضوع قبل دخول الصف. وأن يعطيه قدرًا معقولاً ومناسباً من هذا التفكير.

ومن الأسئلة التي تثار: هل من الضروري إعداد الدّرس في دفتر التحضير، خاصة بعد التفكير فيه والاستعداد له على النحو السابق؟ أو بعبارة أخرى، ألا يكفي أن يعدّ المعلم درسه في ذهنه، بدلاً من أن نشق عليه بالكتابة، ولديه من الأعمال ما يكفيه؟

الإجابة: نعم من المهم والضروري أن يكتب المدرس مذكرة عن درسه في دفتر التحضير، بصرف النظر عن طول هذه المذكرة أو قصرها. وذلك للأسباب أو الأهداف التالية:

- ١- إنّ الالتزام بكتابة هذه المذكرة من شأنه أن يجعل المدرس على التفكير في الدرس، إذ لا يمكنه أن يكتب مذكرة عن شيء يجمله. وهذا مكسب هام في حد ذاته.
- ٢- إنّ هذه المذكرة ستجعل التفكير في الدرس والاستعداد له أكثر دقة وتنظيماً وتحديداً. وذلك أنّ المعلم أو المحاضر عندما تكون في ذهنه جملة من الأفكار حول موضوع معين فإنّها لا تكون في الغالب منتظمة ولا مرتبة. فإذا سجلها على الورق فإنّها تصبح أكثر تنظيماً ودقّة وتحديداً.
- ٣- ستكون هذه المذكرة بمثابة سجل للمعلم، يعرف هو وغيره منها ما درس من موضوعات المنهج، وفي أيّ وقت.

٤_ ستكون هذه المذكرة مرآة تعكس جهد المعلم ونشاطه وطريقته في أداء دروسه. وبدونها لا يدري أحد شيئاً عن طبيعة ما يبذله المعلم داخل حجرة الدراسة إلا إذا زاره فيها من يريد أن يعرف ذلك.

وسؤال ثان هو: هل تكون هذه المذكرة طويلة أو قصيرة؟

وإجابةً عن هذا السؤال فإننا ننصح المعلم المبتدئ أو من يعد نفسه ليكون معلماً أن يطيل مذكرة إعداد دروسه، بحيث تتضمن نموذجاً لأنواع الأنشطة التي خطط للقيام بها في الصف؛ وذلك حتى يدرّب نفسه من ناحية، وحتى يتيح لغيره إذا قرأها أن يوجّهه. فتتضمن المقدمة أو التمهيد لمعرفة ما إذا كان متصلاً بموضوع الدرس أو لا، وبعض الأسئلة لمعرفة مدى ما عليه من دقة وأحكام وتوصيل للهدف. ومع ذلك لا تكون هذه المذكرة من الطول بحيث تشمل كل شيء، وإنما تكفي نماذج لها فقط.

أمّا المعلم الذي له خبرة معقولة بالتدريس فيفضل أن تكون مذكرته قصيرة نوعاً ما. ولكن لا تبلغ من القصر أن تصبح سطرًا واحدًا مثلاً، كأن يكتب " تلاوة بعض آيات من أول سورة البقرة " وإنما تتضمن أهم خطوات الدرس. وأهم الأنشطة المتضمنة في كل خطوة^{٧٣}

تحليل المنهج:

قبل تحضير الدروس لا بدّ للمعلم أن ينظر نظرة شاملة للمنهج، فيدرس محتواه، والأهداف التي يرمي إلى تحقيقها، وبعد أن يقوم بذلك يقسم المنهج على فصول السنة،

(٧٣) - انظر: د. إبراهيم محمد الشافعي، التربية الإسلامية وطرق تدريسها، ص ١٦٢ (بتصرف)

ثم يحدّد ما يدرسه في كل شهر وكل أسبوع؛ حتى يصل إلى تقسيم المنهج على مستوى الحصص. وتحليل المنهج يعني معرفة المعلم للمهارات التي سيعالجها والعناصر اللغوية التي سيقدمها، ويدخل في ذلك تحديد الطرق والأساليب والمعينات التي تستخدم في تنفيذ المنهج.

ومهما يكن الأسلوب الذي تتبعه في تحليل المنهج، فلا بدّ من أن نضع أمامنا تصوراً واضحاً ودقيقاً للمنهج، ويكون ذلك قبل أن نبدأ في التنفيذ.

رابعاً: التدريس المصغّر^{٧٤}

التدريس المصغر موقف تدريسي، يتدرب فيه المعلّمون على مواقف تعليمية حقيقية مصغرة تشبه غرفة الفصل العادي، غير أنّها لا تشتمل على العوامل المعقدة التي تدخل عادة في عملية التدريس. ويتدرب المعلم - في الغالب - على مهارة تعليمية واحدة أو مهارتين، بقصد إتقانهما قبل الانتقال إلى مهارة جديدة.

والتدريس المصغر في برامج تعليم اللغات الأجنبية: إجراء أو أسلوب منظم من أساليب تدريب المعلّمين على تدريس اللغة الهدف، يمثل صورة مصغرة للدرس، أو جزءاً من أجزائه، أو مهارة من مهاراته، تحت ظروف مضبوطة، ومنظمة ومرتبعة، وعادة ما يقدم لعدد محدود من المتعلمين أو الزملاء من المعلمين المتدربين.

يتضح من هذا التعريف أنّ المعلّم المتدرب يمكن أن يصغّر درسه من خلال التركيز على مهارة واحدة من مهارات التدريس، أو خطوة واحدة من خطواته، مع الاحتفاظ بالزمن والأنشطة المطلوبة لهذه المهارات في الحالات العادية. فقد يختار المتدرب، أو يُوجّه إلى التدرب على التمهيد للدرس، أو شرح قاعدة من قواعده، أو شرح عدد معين من المفردات الجديدة، أو إجراء تدريب قصير، أو تقويم أداء الطلاب، وأسلوب طرح الأسئلة عليهم، والإجابة عن استفساراتهم، وتصويب أخطائهم. يقوم

(٧٤) - د. عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، " التدريس المصغر في ميدان تعليم اللغات الأجنبية وتطبيقه على برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى" ندوة تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (بتصرّف) ص ١٥٥ - ٢١٨

المتدرب بهذه العملية مرة أو مرتين أو أكثر، ويحاول في كل مرة تلافي الأخطاء السابقة أو التقليل منها، حتى يتقن هذه المهارة.

فالمتدرب على مهارة من هذه المهارات أو مهمة من هذه المهمات إذن لا يستغرق كل الوقت المخصص للدرس، وإنما يتطلب جزءاً يسيراً منه، يختلف حسب طبيعة المهارة المراد التدرب عليها. فالتقديم للدرس مثلاً قد لا يستغرق أكثر من خمس دقائق، وإجراء التدريب الواحد قد لا يحتاج إلا إلى ثلاث دقائق، وإثارة انتباه الطلاب أو طرح السؤال أو الإجابة عنه لا تحتاج إلا إلى دقيقة واحدة، أما شرح القاعدة فقد يتطلب مدة تتراوح ما بين خمس دقائق إلى عشر.

بالإضافة إلى ذلك، فإن حجم الفصل يمكن تصغيره إلى أقل من عشرة طلاب، وهؤلاء قد يكونون طلاباً حقيقيين من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وقد يكونون من زملاء المعلم المتدرب، الذين يجلسون في مقاعد الدرس، يستمعون إليه ويتفاعلون معه كما لو كانوا طلاباً حقيقيين من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. والحالة الثانية هي المتبعة غالباً في التدريس المصغر في برامج تعليم اللغات الأجنبية، لعدم توفر الطلاب الحقيقيين، أو لصعوبة التدرب أمامهم، وهما أهم أسباب اللجوء إلى التدريس المصغر، بالإضافة إلى الاستفادة من الزملاء المعلمين في التعزيز والنقد والمناقشة.

ولاشك أن التدريس العملي الميداني على تدريس اللغة العربية أثناء الدراسة في فصول حقيقية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، أفضل وسيلة لتدريب المعلمين على هذه المهنة، والتأكد من تمكنهم من مهاراتها قبل دخولهم الميدان بعيدين عن الإشراف

والتوجيه والتعزيز، بيد أن هذا النمط من التدريب قد لا يتوفر في بعض أقسام إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وفي الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها لأسباب كثيرة من أهمها:

- ندرة الفصول الكافية للتدريب.
- غياب بعض المواد المراد التدرب عليها من المنهج الذي يتدرب فيه المعلمون.
- عدم ملائمة وقت الدراسة للمعلمين المتدربين، وتلك مشكلة يعاني منها المشرفون على هذه الأقسام وأساتذة التربية العملية فيها مما يعد نقصاً في التأهيل والتدريب؛ لهذا يلجأ الأساتذة إلى توجيه طلابهم المعلمين إلى وسائل وأنشطة لا تعوض هذا النقص، ولا تقدم بديلاً عملياً عن هذا الجانب المهم.

بالإضافة إلى ذلك، فإن إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها يتطلب التدرب على عدد من المهارات والمهام وممارسة بعض الإجراءات والأنشطة، ومناقشة بعض القضايا المهنية المهمة، التي يصعب تنفيذها أثناء التدريب العملي الكامل في فصول حقيقية أمام متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، كالتسجيل التلفازي، وحضور الأستاذ المشرف، وتبادل الأدوار بين المتدربين.

إن الوسيلة الممكنة التي نرى أنها مفيدة لسد النقص في هذا الجانب المهم من إعداد المعلمين، هي التدريس المصغر.

والتدريس المصغر يعالج مشكلة تتكرر كل عام، بل كل فصل دراسي من فصول إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وهي قلة الفرص المتاحة للطلاب

المعلمين للتدرب على مهارات تدريس اللغة العربية في فصول حقيقية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، بالإضافة إلى حاجتهم إلى التدرب على مهارات والقيام بمهام وأنشطة يصعب ممارستها أمام متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وكثيراً ما تقيم الجامعات العربية والمنظمات الإسلامية دورات تدريبية لأعداد كبيرة من معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في مختلف دول العالم، فلا تجد الوقت الكافي لتدريبهم على المهارات الأساسية من خلال التدريس الكامل، ولا شك أن التدريس المصغر أفضل وسيلة لحل هذه المشكلة.

وفيما يلي بيان بأهم مزايا التدريس المصغر وفوائده في برامج تعليم

اللغات الأجنبية:

✚ حل المشكلات التي تواجه القائمين على برامج إعداد معلمي اللغات الأجنبية، بسبب كثرة المعلمين المتدربين أو نقص المشرفين، أو عدم توفر فصول دراسية حقيقية لتعليم اللغة الهدف، أو صعوبة التوفيق بين وقت الدراسة ووقت المتدربين، أو غياب المادة المطلوب التدرب عليها من برنامج تعليم اللغة الهدف.

✚ توفير الوقت والجهد، حيث يمكن تدريب المعلمين في التدريس المصغر على عدد كبير من المهارات الضرورية في وقت قصير، وعدم إهدار الوقت والجهد في التدريب على مهارات قد أتقنها المعلمون من قبل، كما أن التدريس المصغر يقلل من الحاجة إلى تدريس كل متدرب جميع المهارات، لأنَّ المشاهدة تفيد المشاهد مثلما تفيد المتدرب.

تدريب المعلمين على عدد من مهارات التدريس المهمة، كالدقة في التحضير والتدريس، وتنظيم الوقت واستغلاله، واتباع الخطوات المرسومة في خطة التحضير، واستخدام تقنيات التعليم بطريقة مقننة ومرتبطة، بالإضافة إلى استغلال حركات الجسم في التدريس.

تدريب المعلمين على إعداد المواد التعليمية وتنظيمها بأنفسهم، لأن التحضير للدرس المصغر غالباً ما يحتاج إلى مادة لغوية جديدة يعدها المتدرب بنفسه، أو يعدل من المادة التي بين يديه، لتناسب المهارة والوقت المخصص لها.

مناقشة المتدرب بعد انتهاء التدريس المصغر مباشرة، وتدخّل المشرف أثناء أداء المتدرب، وإمكان إعادة التدريس، وبخاصة في حالة تدريس الزملاء المتدربين. وتلك الأمور يصعب تطبيقها في التدريس الكامل، وبخاصة في الفصول الحقيقية.

إنّ التدريس المصغر يعتمد على تحليل مهارات التدريس إلى مهارات جزئية مما يساعد على مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين، من خلال تدريسيهم على عدد كبير من هذه المهارات التي قد تغفلها برامج التدريب على التدريس الكامل.

إنّه فرصة لمعرفة المتدرب جوانب النقص والتفوق لديه في النواحي العلمية والعملية والفنية، من خلال ما يتلقاه من التغذية والتعزيز من المشرف والزملاء في مرحلة النقد، مما يتيح له تعديل سلوكه وتطويره قبل دخوله ميدان التدريس حيث لا نقد ولا تغذية ولا تعزيز، كما أنه يساعد على التقويم الذاتي من خلال مشاهدة المتدرب نفسه على شاشات الفيديو - إذا تم التسجيل -.

إنّ التدريس المصغر للزملاء المتدربين، وتبادل الأدوار بينهم، يتيح لكل واحد منهم فرصة التعرف على مشكلات تعليم اللغة الأجنبية وتعلمها عن قرب، وهي مشكلات المعلم والمتعلم، وذلك من خلال الجلوس على مقاعد الدراسة، وتقمص شخصية المتعلم الأجنبي، والاستماع لمعلم اللغة الأجنبية، والتفاعل معه، ثم القيام بدور المعلم وهكذا.

التدريس المصغر مهم لاختبار قدرات المعلمين المتقدمين للعمل في مجال تعليم اللغة لغير الناطقين بها، حيث يستطيع المختبر اختيار المهارة أو المهارات التي يريد اختبار المعلم فيها دون غيرها، مما يوفر له مزيداً من الوقت والجهد، كما أن التدريس المصغر مهم لتقويم أداء المعلمين أثناء الخدمة، واتخاذ القرار المناسب بشأن استمرارهم في العمل أو حاجتهم إلى مزيد من التدريب والتطوير.

التدريس المصغر وسيلة مهمة من وسائل جمع المادة العلمية في الدراسات اللغوية التطبيقية، في مدة أقصر من المدة التي يستغرقها جمع المادة في التدريس الكامل. فمن خلال التدريس المصغر يستطيع الباحث رصد أثر تدريس مهارة واحدة أو عدد من المهارات على كفاية المتعلم، كما يستطيع رصد أثر التغذية الراجعة والتعزيز بأنواعه على بناء كفاية المعلم في التدريس، مع القدرة على ضبط المتغيرات الأخرى.

الفرق بين التدريس الحقيقي والتدريس المصغر

المصغر	الحقيقي
١- تدريس مصطنع.	١- تدريس حقيقي.
٢- تدريس جزئي / جزء من الدرس.	٢- تدريس كامل / درس كامل.
٣- في فصول مصطنعة.	٣- في فصول حقيقية.
٤- الطلاب غالبا غير حقيقيين، وإنما هم زملاء المتدرّب.	٤- الطلاب حقيقيون.
٥- يتدرّب المتدرّب على مهارة واحدة	٥- يتدرّب المتدرّب على مهارات كثيرة.
من مهارات التدريس أو خطوة واحدة من خطواته.	٦- يستغرق عادة زمنا طويلا.
٦- لا يستغرق عادة زمنا طويلا.	٧- فرصته غير متوفرة في كل وقت وفي كل بيئة.
٧- يمكن خلق فرصة له في كل وقت وفي كل بيئة.	

إذن، التدريس الحقيقي أفضل من التدريس المصغر وأكثر إكسابا لمهارات التدريس.

ويطراً سؤال: لماذا إذن نترك التدريس الحقيقي إلى التدريس المصغر؟

والجواب على ذلك، لأسباب، منها:

١- عدم وجود الطلاب الحقيقيين في بيئة التدريس.

- ٢- عدم مناسبة وقت الدراسة للمتدربين.
- ٣- عدم مناسبة مكان الدراسة للمتدربين.
- ٤- كثرة عدد المتدربين.
- ٥- ضيق وقت التدريب.
- ٦- عدم وجود المقرر المراد التدريب عليه في المنهج.
- ٧- الاستفادة من الزملاء المعلمين ونقدتهم ومناقشتهم.

المتدربون

في التدريس المصغر	في التدريس الحقيقي
يختار كل مجموعة من المتدربين موضوعا كاملا، ويوزعون خطواته بينهم بالتنسيق، فيقدمون الموضوع على شكل فريق، يتناوبون الأدوار.	يختار كل متدرب خطوة أو أكثر من خطوات التدريس، ويقوم بتقديمها أمام زملائه الذين يتقمصون شخصيات الطلاب الحقيقيين.

ما ينبغي مراعاته قبل البدء في التدريب العملي :

- إجادة مواد التخصص إجادة تامة.
- التعرف على أهداف التربية، وأهداف المراحل التعليمية.
- التعرف على المنهج والكتب التعليمية المقررة في مواد التخصص لجميع المراحل.
- التعرف على طرق التدريس العامة وطرق التدريس الخاصة بمواد التخصص.
- حضور حصص المشاهدة التي ينظمها القسم / الكلية.

- اكتساب المهارات الضرورية التي تساعد على الاستعمال الأمثل للوسائل.
- الإلمام بطرق ووسائل تقويم الطلاب^{٧٥}.

بطاقة تقويم التربية العملية والنقد المتبادل بين المتدربين :

عندما نتحدث عن موضوع النقد المتبادل بين المتدربين يجب أن نشير إلى أنه لوحظ في أول أيام التدريب حدوث تردد وحرص من أغلب المشاهدين وهم ينقدون زملاءهم والميل إلى المجاملة والبعد عن ذكر الأخطاء، ولكن عندما يتضح لنا الهدف من النقد سنرى ألا داعي على الإطلاق لهذا التحرج أو لهذه المجاملة.

لأن الهدف من النقد ليس هو التجريح وتصيد الأخطاء أو الهجوم الشخصي. ولكن الغرض الحقيقي هو تجنب الأخطاء والاستفادة من المحاسن سواء بالنسبة للمطبّق أو المشاهد، ولا شك أن العلاقة بينهما هي علاقة الأخوة والمحبة والزمالة.

كما أن الهدف من هذه العملية هو الارتفاع بقدرات الجميع ومواهبهم. وهذا يجعلنا أشد حرصاً وأكثر التزاماً بتطبيق مبدأ النقد بشكل جاد ومثمر.

ومما تجدر الإشارة إليه أن الناقد يعطى درجة على مستوى جديته في النقد بدون أن يكون لنقده تأثير في درجات زميله المطبّق.

(٧٥) - انظر: عبد الغني إبراهيم محمد إبراهيم، دليل التدريب على التدريس (بتصرف) ص ٨ - ٩

إضاءات

أداء الطالب المعلم في التدريس الفعلي *

المادّة: _____	اسم الطالب المعلم: _____
الموضوع: _____	المستوى: _____ الشعبة: _____

ملاحظات	ممتاز	جيد جدا	جيد	وسط	ضعيف	فعاليات الدرس	البند
						مراعاة الفروق الفردية	تنفيذ الدرس
						الاستخدام الوظيفي للوسائل التعليمية	
						فاعلية التفاعل بين المعلم والطلاب	
						تعزيز استجابات الطلاب بما يوفر الدافعية في التعلم	
						تنظيم فعاليات الطلاب الصفية وغيرها	
						مدى تحقق الأهداف المخطط لها	
						تنوع أساليب التقويم	تقويم الدرس
						توافر التغذية الراجعة في التقويم	
						كفايات المعلم الجسمية والعقلية والانفعالية	شخصية المعلم
						كفايات المعلم المهنية	
						مهارات المعلم اللغوية	

* انظر الدورة التدريبية لمستولي تدريب المعلمين أثناء الخدمة في وزارات التربية والتعليم في البلاد العربية.

المراجع

- ١- د. إبراهيم محمد الشافعي، التربية الإسلامية وطرق تدريسها، مكتبة الفلاح، ١٤٠٤ هـ
- ٢- أبو الفتوح رضوان وآخرون، الكتاب المدرسي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٢ م
- ٣- د. خليل أحمد عمايرة "الإعداد الثقافي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها"، ندوة تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الخرطوم.
- ٤- د. رشدي أحمد طعيمة، المرجع في علم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى، جامعة أم القرى
- ٥- د. رشدي أحمد طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، جامعة أم القرى، ١٤٠٥ هـ
- ٦- سجلات قسم إعداد المعلمين بمعهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود بالرياض.
- ٧- د. السعيد محمد بدوي، "معهد اللغة العربية، الجامعة الأمريكية بالقاهرة، برنامج الماجستير في تعليم اللغة العربية للأجانب"، ندوة تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- ٨- د. صالح بن حمد السحيباني، قائمة البحوث المتممة للماجستير في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض. (بحث خاص)
- ٩- د. عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان ود. مختار الطاهر حسين ود. محمد عبد الخالق محمد فضل العربية بين يديك (كتاب المعلم (١))، العربية للجميع.
- ١٠- د. عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، ١٤٢٢ هـ

- ١١- عبد الغني إبراهيم محمد إبراهيم، دليل التدريب على التدريس، جامعة وادي النيل، ١٩٩٠ م
- ١٢- عبد الفتاح عبد الغني القاضي، الوافي في شرح الشاطبية في القراءات السبع، مكتبة الدار بالمدينة المنورة، ١٤٠٤ هـ.
- ١٣- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤١٦ هـ
- ١٤- د. علي محمد القاسمي، اتجاهات حديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى، جامعة الملك سعود، ١٣٩٩ هـ
- ١٥- عمر يوسف عكاشة، النحو الغائب، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ٢٠٠٣
- ١٦- فايز البهجوري، المدرّس الناجح، شخصيته ومواقفه
- ١٧- د. محمد أحمد عمارة، " الثقافة الإسلامية في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها "، بحوث المؤتمر التربوي، الجزء الأول، ذو الحجة ١٤١١ هـ
- ١٨- د. محمد أحمد عمارة، " الثقافة الإسلامية في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها "، الدراسات الإسلامية، الشتاء، ١٤١١ هـ
- ١٩- د. محمد زايد بركة، " تجربة معهد الخرطوم الدولي للغة العربية "، ندوة تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى
- ٢٠- د. محمد عبد الخالق محمد، اختبارات اللغة، جامعة الملك سعود، ١٤١٠ هـ
- ٢١- د. محمد علي الخولي، تعليم اللغة حالات وتعليقات، دار الفلاح للنشر والتوزيع، ١٩٩٨ م
- ٢٢- د. محمد علي الخولي، دليل الطالب في التربية العملية، ١٤١٠ هـ
- ٢٣- محمد محمد حسين، حصوننا مهددة من داخلها، الكتب الإسلامي، ١٣٨٧ هـ.

- ٢٤- د. محمود إسماعيل صالح " الإعداد المهني لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى"، ندوة تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الخرطوم.
- ٢٥- د. محمود الناقة ود. رشدي طعيمة الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إعداده تحليله تقويمه، جامعة أم القرى، ١٤٠٣ هـ
- ٢٦- د. مختار الطاهر حسين تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة (رسالة دكتوراه، ١٤٢٤ هـ
- ٢٧- د. مهدي محمود سالم ود. عبد اللطيف بن حمد الحلبي، التربية الميدانية وأساسيات التدريس، مكتبة العبيكان، ١٤١٩ هـ
- ٢٨- د. نظلة حسن خضر، قضايا ومشكلات حيوية في التربية العملية، عالم الكتب ١٤١٥ هـ
- ٢٩- وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها
- ٣٠- د. يوسف الخليفة أبو بكر، "تأثر مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بمواد اللغة العربية لأبناء العرب" المجلة العربية للدراسات اللغوية، معهد الخرطوم الدولي، مجلد، العددان ١-٢، رجب ١٤٠٩ هـ، ص ٥١ - ٦٣



المحتويات

م	الموضوع	الصفحة
	مقدمة	أ
الباب الأول	إعداد المعلم	٣
	المعلم المختص و المعلم الناجح	٧
	إدارة الصف	٢٢
الباب الثاني	كتب تعليم اللغة	٣٩
	أهميتها	٣٩
	لغتها	٤٤
	استخدام اللغة الوسيطة	٥١
	الثقافة في كتب تعليم اللغة	٥٩
	مراحل الكتاب	٦٢
	مصاحبات الكتاب	٦٦
	تقويم كتب تعليم اللغة وتحليلها	٧٢
الباب الثالث	طرق تعليم اللغات الأجنبية	٨٥
	التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء	٩٦
	اختبارات اللغة	١٠٦
	الوسائل وتقنيات التعليم	١٢٢
	الحاسوب وتعليم اللغة	١٣٠
	الألعاب اللغوية	١٤٨

إضاءات

الصفحة	الموضوع	م
١٥٧	تعليم اللغة العربية	الباب الرابع
١٦١	إثارة دافعية الطلاب نحو تعلم اللغة العربية	
١٦٨	تدريس العناصر اللغوية	
١٦٨	الأصوات	
١٨٠	المفردات	
١٨٩	التراكيب	
٢٠٣	تدريس المهارات اللغوية	
٢٠٤	تدريس مهارة الاستماع	
٢١٣	تدريس مهارة الكلام	
٢٢٣	تدريس مهارة القراءة	
٢٣٧	تدريس مهارة الكتابة	
٢٤٩	تدريس المبتدئين		الباب الخامس
٢٥٨	التدريبات اللغوية	
٢٧٦	من مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها	
٢٩٩	التربية العملية : أولا: الأهداف التربوية التعليمية	الباب السادس
٣٠١	ثانيا: المشاهدة	
٣١٠	ثالثا: تحضير الدروس	
٣١٩	رابعا: التدريس المصغر	
٣٢٩	المراجع	
٣٣٣	المحتويات	



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ