إستراتيجيات تعليم اللغة العربية للطلبة الأتراك

مقاربات في التعليم المباشر والإلكتروني (عن بعد)

تحرير

أ. م. د. محمود محمد قدوم

akdem
PUBLISHING

إستراتيجيات تعليم اللغة العربية للطلبة الأتراك
مقاربات في التعليم المباشر والإلكتروني (عن بعد)
تحرير
أ. م. د. محمود محمد قدوم

Strategies for Teaching Arabic to Turkish Students

Approaches to Face-to-Face and Electronic Education

Edited by

Assoc. Prof. Mahmud Mohammad KADDUM

يهدفُ هذا الكتاب إلى استجلاء أفضل الممارسات والتجارب العلميَّة والعمليَّة ذات الصلة بواقع تعليم اللغة العربية وتعلُّمِها للطلبة الأتراك، إضافة إلى الاطِّلاع على أحدث المستجدَّات والمبادَراتِ الإبداعيّة؛ من أجل إحداث نَقْلة نوعيّة تجعل من التعليم بنوعَيْه المباشر والإلكتروني أسلوبًا يتبنَّى المشارَكة والتفاعل والتغذية الراجعة.

وقد شارك في الكتاب ١٢ أكاديميًّا بارزًا في تعليم العربيّة في الجمهوريّة التركيّة تراوحوا بين أصحاب الخبرة والتجربة والنفوذ في هذا المجال، الذين أصدروا العديد من الأبحاث العلميّة ذات الصلة بتعليم العربيّة في تركيا سواء في المجلات العلميّة المحكّمة أم المؤتمرات الدوليّة المتخصصة.

akdemstore
بيت الكتاب العربي...

/akdempublishing

A part of ***Akdemistanbul.***

Akşemsettin Mah. Akdeniz Cad. No: 99-101 Fatih-Istanbul/TURKEY
Phone: +90 212 521 41 16 • Fax: +90 212 521 41 36

akdempublishing.com
akdem.store

9 786257 622226

إستراتيجيات تعليم اللغة العربية للطلبة الأتراك

مقاربات في التعليم المباشر والإلكتروني (عن بعد)

تحرير

أ. م. د. محمود محمد قدوم

تأليف

آلاء الغزاوي

بتول الأسعد

رجب عبد الوهاب

عماد عبد الباقي عبد الباقي علي

غفران تفنكجي

محمد رزق شعير

بلال سليمان الدبشة

راوية جاموس

رمضان سعد الشيمي

عمرو مختار مرسي

كريم فاروق الخولي

محمود محمد قدوم

akdem
PUBLISHING

Akdem Publishing: 259
Arabic Teaching Series: 193
ISBN: 978-625-7622-22-6

Title
Strategies For Teaching
Arabic To Turkish Students

Editor
Assoc. Prof. Dr. Mahmud Mohammad KADDUM

Graphic Design
Somar KAWKABI

First Edition
Istanbul, July 2021
250 copies

© All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, distributed, or transmitted in any form or by any means, including photocopying, recording, or other electronic or mechanical methods, without the prior written permission of the publisher.

اسم الكتاب
إسْتراتيجيات تعليم اللغة العربية
للطلبة الأتراك

تحرير
أ. م. د. محمود محمد قدوم

التصميم الفني
سومر كوكبي

الطبعة الأولى
إسطنبول، تموز/ يوليو ٢٠٢١
٢٥٠ نسخة

© جميع الحقوق محفوظة. ولا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو نقله أو جزء منه بأي شكل، أو واسطة؛ سواء أكانت إلكترونية، أو ميكانيكية؛ بما في ذلك التصوير بالنسخ (فوتوكوبي)، أو التسجيل، أو التخزين والاسترجاع، دون إذن خطي من الناشر.

Printed in
Erkam Yayın San. ve Tic. A.Ş.
İkitelli O.S.B. Mahallesi Atatürk Bulvarı
Haseyad 1. Kısım No: 603/C (Çelik Yenal İş Merkezi)
Başakşehir-Istanbul/TURKEY
Phone: +90 212 671 07 00
Sertifika No: 51796

akdem
PUBLISHING

Akdemistanbul Eğitim Yayıncılık ve Danışmanlık Hizmetleri
Turizm Organizasyon Tic. Ltd. Şti.
Sertifika No: 40016

Akşemsettin Mah. Akdeniz Cad. No: 99-101
Fatih-Istanbul/TURKEY - Phone: +90 212 521 4116
www.akdempublishing.com - info@akdempublishing.com
www.akdemistanbul.com.tr - info@akdemistanbul.com.tr

المحتويات

مقدمة ٥

تعريف بالباحثين ٩

مدخل عام: تعليم اللغة العربية عن بعد: الأسباب، والإيجابيات، والسلبيات، وطرق العلاج ١٥

المحور الأول: المهارات

- إستراتيجيّات تعليم مهارة الاستماع للطلبة الأتراك مقاربات في التعليم المباشر والإلكتروني ٣١
- إستراتيجيات تعليم القراءة وتعلمها للطلبة الأتراك ٦١
- إستراتيجيّات تعليم مهارة المحادثة للطلبة الأتراك: مقاربات في التعليم المباشر والإلكتروني ٩٣
- إستراتيجيات تعليم مهارة الكتابة للطلبة الأتراك: مقاربات في التعليم المباشر والالكتروني ١٢٧

المحور الثاني: العناصر اللغويّة

- إستراتيجيّات تعليم النِّظام الصَّوْتِيّ للطلبة الأتراك مقاربات في التعليم المباشر والإلكتروني ١٥٣
- إستراتيجيّات تعدّد المعنى في تعليم المفردات العربيّة لغير العرب ١٩١
- إستراتيجيّات تعليم القواعد العربيّة: النحو والصرف للطلبة الأتراك مقاربات في التعليم المباشر والإلكتروني ٢١٧
- استراتيجيات تقديم الثقافة العربية للطلبة الأتراك: مقاربات في التعليم المباشر والإلكتروني ٢٥٧

- إستراتيجيّات تعليم البلاغة العربيّة للطلبة الأتراك "مقاربات في التعليم المباشر والإلكتروني" ٢٨٥
- إستراتيجيّات تقديم الألعاب اللغويّة للطلبة الأتراك:مقاربات في التعليم المباشر والإلكتروني ٣١٧
- مقاربات في الاختِبارات المباشرة و الإلكترونية المقدَّمة للطلبة الأتراك ٣٣٧

مُقَدِّمَة

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمدُ للهِ ربِّ العالمينَ، والصلاةُ والسلامُ على أشرفِ الخلقِ والمرسلينَ، وعلى آلِه وصحبِه أجمعينَ، وبعدُ:

أضحت إستراتيجيات التعليم تمثل اهتمامًا متزايدًا لدى العديد من المؤسسات التعليمية؛ ممّا ترتّب عليه تحوُّل في أدوار المعلم التعليمية التي كان يؤدّيها في السنوات الأخيرة، فبعد أن كان المعلم يمثّل المصدر الرئيس للمعرفة، أصبح التعلم عبارة عن أنشطة تفاعليّة وإستراتيجيات مدروسة محورها الطالب، ويقتصر دور المعلّم فيها على التوجيه والإشراف.

وأدّى ظهور وباء كوفيد-١٩ إلى لجوء الكثير من الدول إلى ممارسة التعليم الإلكتروني، حتى غدا هذا النوع من التعليم حتميَّة لا مناص منها؛ فالوضع الذي فَرَضَته هذه الجائحة، لم يترك خيارًا سوى المضيّ قُدُمًا في العمل والتعليم ولو كان ذلك اعتمادًا على التعليم الإلكتروني أو ما يُعرفُ بـ "التعليم عن بعد".

وتمثّل الجمهوريّة التركيّة نموذجًا مشرقًا في الاهتمام بتعلّم اللغة العربيّة وتعليمها على أكثر من مستوى؛ سواء على مستوى البرامج التَّعليميَّة، أو المؤلّفات والكتب الأكاديميّة، أو عدد الملتحقِين والرَّاغبين بتعلّم اللغة العربيَّة، أو الدورات المخصّصة لتأهيل المعلّمين، أو المؤتمرات والنَّدوات وورش العمل العلميّة، أو المؤسسات والمراكز التعليميّة، أو المجلات المحكّمة ودور النشر العلميّة.

ويتطلّب هذا الازدهار الجدير بالاحترام والاهتمام من أبناء العربيّة العاملين في مجال تعليم اللغة العربيّة في هذه الجمهوريّة الطيّبة، أن يُقابلوا هذا الازدهار بالعمل

بجد واجتهاد وحرص وأمانة وضمير ومسؤوليّة، وأن يُسخّروا أوقاتهم وطاقاتهم وكل جهودهم للعمل على المضيّ قدمًا في سبيل تقدّم اللغة العربية في هذا البلد المبارك، وأن يواكبوا مستجِدَّاتِ العصر وما تثويه من تطورات تكنولوجية وتقنية، بإنجاز الكتب والبحوث والمشروعات والإبداعات التي من شأنها تحسين تعليم اللغة العربيّة، إضافة إلى اقتراح مقاربات وإستراتيجيات حديثة في تقديم المواد التعليميَّة تجمع بين الإبداع والإمتاع، مما يؤدّي إلى إكساب الطلبة الحصيلة اللغويّة المأمولة من جانب، وتعليمهم اللغة العربية بأيسر الطرق وأفضلها من جانب آخر، الأمر الذي من شأنه تحقيق الأهداف المرجُوَّة، ونواتج التعلُّم المتوقَّعة.

ويهدفُ هذا الكتاب إلى استجلاء أفضل الممارسات والتجارب العلميَّة والعمليَّة ذات الصلة بواقع تعليم اللغة العربية وتعلُّمِها للطلبة الأتراك، إضافة إلى الاطِّلاع على أحدث المستجدَّات والمبادَراتِ الإبداعيّة؛ من أجل إحداث نَقْلة نوعيّة تجعل من التعليم بنوعَيْه المباشر والإلكتروني أسلوبًا يتبنَّى المشارَكة والتفاعل والتغذية الراجعة.

ويتوافَق هذا الكتاب مع معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) الذي حدَّد خمسةَ معايير رئيسة لتعليم اللُّغة الأجنبية تتمثل في: التواصُل – والثقافات – والمقارَنات – والاتصال أو الربط – والمجتمع المحليّ. ولذا جاءت محاور الكتاب لتخدم تعليمَ الجوانب الآتية، وتنميتها:

- مهارات اللغُّةِ العربيةِ: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة.
- عناصر اللغُّةِ العربية: الأصوات، والمفردات، والتراكيب.
- المفاهيم اللغوية: النحويّة، والصرفيّة، والبلاغيّة، والأدبيّة.
- الجوانب الثقافيَّة.
- الألعاب اللغويّة.
- الاختبارات.

وقد شارك في أبحاث هذه المحاور العلميّة ١٢ أكاديميًّا بارزًا في تعليم العربيّة في الجمهوريّة التركيّة تراوحوا بين أصحاب الخبرة والتجربة والنفوذ في هذا المجال، الذين أصدروا العديد من الأبحاث العلميّة ذات الصلة بتعليم العربيّة في تركيا سواء

في المجلات العلميّة المحكّمة أم المؤتمرات الدوليّة المتخصصة.

ويقتضي المقام أن أتوجه لهؤلاء الأكاديميّين الأعلام بالشكر الجزيل على مبادرتهم وتعاونهم في سبيل إتمام هذا الكتاب، كما أنه من دواعي سروري وغبطتي أن أتقدّم بشكري الموصول لمؤسسة أكدم إسطنبول لتفضّلها بنشر هذا الكتاب، والله أسأل أن يحقق هذا العمل الغرض من تأليفه وإعداده، وأنْ يسهم في تقدّم مسيرة العربيَّة في تركيّا وازدهارها وفق الرُّؤى العلميّة والمنهجيّة التي تؤمّن ذلك.

وآخر دعوانا أن الحمد لله ربّ العالمين.

أ. م. د. محمود محمد قدوم
بارطن- الأحد ١٥ تشرين الثاني ٢٠٢٠م.

تعريف بالباحثين

الدكتور محمود محمد قدوم

أستاذ اللغة العربية وآدابها المشارك بكلية الآداب في جامعة بارطن، درس اللغة العربية وآدابها في الجامعة الهاشمية في مرحلتـي البكالوريوس والماجستير ، وأكمل دراسة الدكتوراه في الجامعة الأردنيّة في مسار علم اللغة والنحو، مختص في علم اللغة وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وله العديد من الكتب المتخصّصة والأبحاث العلمية المحكمة والمشاركات الأكاديميّة في المؤتمرات والندوات والدورات المتخصّصة في هذا المجال، كما أنَّه عضو في الهيئات الاستشارية لبعض المجلات العلمية المُحَكَّمة. وعضو في مجلس الاتِّحاد الدوليِّ للُّغة العربيَّة- الجمعيَّة العموميَّة للمجلس الدوليّ للُّغة العربيَّة. عمل في مركز اللغات في الجامعة الأردنية في السنوات ٢٠١٢-٢٠١٤، ثم انتقل للعمل في تعليم العربية في جامعة بارطِن في الجمهورية التركيّة في العام ٢٠١٤.

الدكتور كريم فاروق الخولي

درس اللغة العربية وآدابها بكلية الآداب بجامعة عين شمس بالقاهرة، وحصل على: درجة الليسانس سنة ١٩٩٦، ودرجة الماجستير سنة ٢٠٠٨ بدراسة بعنوان: نثر عبد الحميد الكاتب دراسة أسلوبية، ودرجة الدكتوراة سنة ٢٠١١ بدراسة بعنوان: قضايا الأسلوب في تراث علوم القرآن. ثم حصل على درجة أستاذ مشارك من مجلس التعليم العالي التركي سنة ٢٠١٨. عمل معلما بوزارة التعليم بالقاهرة حتى ٢٠٠٩، وفي السنة نفسها انتقل إلى مدينة أرضروم ليعمل محاضرا بكلية الإلهيات حتى ٢٠١٢، ثم عمل أستاذا مساعدا بكلية العلوم الإسلامية بجامعة أرتوقلو حتى ٢٠١٤، ثم عمل بكلية الإلهيات بجامعة بوزوق وترأس قسم اللغة

العربية بها حتى ٢٠١٩، ثم عمل أستاذا مشاركا بكلية الإلهيات بجامعة أردهان وتولى بها نيابة العمادة ورئاسة قسمي العلوم الإسلامية واللغة العربية. وله مشاركات دولية وإسهامات علمية وتعليمية عديدة.

الدكتورة راوية محمد عادل جاموس

من مواليد الجمهورية العربية السورية حلب ١٩٨٠م، درّست اللغة العربية للناطقين بغيرها في مركز اليابان للتعاون الأكاديمي، والحرم الرقمي الفرنكفوني والمعهد العالي للغات في جامعة حلب، وساعدت في الإشراف على العديد من برامج تعليم اللغة العربية مثل برنامج CET الأمريكي في المعهد العالي للغات. نالت درجتي دبلوم وماجستير الدراسات الأدبية من جامعة حلب، كما نالت درجة الدكتوراه في اللغويات/ تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من الجامعة العالمية الإسلامية ماليزيا. شاركت في العديد من المشروعات البحثية المشتركة بين جامعة حلب وجامعة كيئو اليابانية مثل مشروع القاموس الإلكتروني للغة العربية، وشاركت أيضًا في العديد من المشروعات البحثية لتصميم المواد التعليمية الإلكترونية لتعليم اللغة العربية لطلاب جامعة كيئو. شاركت أيضاً في العديد من المؤتمرات والندوات، وفي دورات تأهيل معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها مع المرصد الأوربي لتعليم اللغة العربية وغيره. وهي تعمل حاليًا في تعليم اللغة العربية في جامعة كيئو منذ عام ٢٠١٣، كما تعمل باحثة مساعدة في جامعة صوفيا في طوكيو. نشرت العديد من الأبحاث في مجلات محكمة كما شاركت في تأليف ثلاثة كتب في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ما زالت تحت النشر.

الدكتور رجب عبد الوهاب

أستاذ اللغة العربية وآدابها المساعد بكلية العلوم الإسلامية بجامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية باستانبول، حصل على درجة الدكتوراه من كلية دار العلوم جامعة القاهرة، عام ٢٠١٤م، و الماجستير عام ٢٠٠٨م، عضو هيئة تحكيم بعدد من المجلات العلمية، كما شارك في العديد من المؤتمرات والندوات والورش الدولية والمحلية في مصر وتركيا والهند، عمل في مركز اللغة والثقافة العربية بجامعة القاهرة، والمركز القومي للترجمة بمصر في السنوات ٢٠٠٧- ٢٠١٧، وله العديد من المؤلفات والأبحاث العلمية المنشورة.

الدكتور عماد عبد الباقي عبد الباقي علي

أستاذ اللغة العربية وآدابها المساعد بقسم الترجمة في جامعة قرامان، تخرج في جامعة القاهرة وعمل فيها، وأكمل في جامعة القاهرة الدراسات العليا (الماجستير والدكتوراه) في مسار علم اللغة النصي واللسانيات، وانتقل للعمل بجامعة قرامان بالجمهورية التركية منذ عام ٢٠١٤ م، وحصل على العديد من الجوائز العلميّة المتميّزة، وله العديد من الكتب العلمية والتعليمية المتخصصة، كما له العديد من المقالات البحثية والمؤلفات العلمية باللغة العربية واللغة التركية واللغة الإنجليزية حول اللغة والأدب وتعليم العربية للناطقين بغيرها المنشورة في الدوريات العلمية في دول عدة؛ منها؛ الجمهورية التركية، والهند، والجزائر.

الدكتور عمرو مختار مرسي

مُتخرج في كلية دار العلوم جامعة القاهرة، وحاصل على دكتوراه فلسفة التربية تخصص تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مع التوصية بالتبادل بين المؤسسات التعليمية ومراكز البحوث. يعمل حاليًّا أستاذ تكنولوجيا التعليم في الجامعة الأمريكية في مصر، وأستاذا مساعدا في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية للناطقـين بغيرها في كلية العلوم الإسلامية بجامعة كاستامونو في تركيا. شغل العديد من المناصب الأكاديمية والاستشارية، وشارك في العديد من المُؤتمرات والندوات العلمية، ونشر العديد من بحوث تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مجلات علمية محكمة، وهو عضو في العديد من المراكز البحثية والجمعيات العلمية، وفي الهيئات الاستشارية لبعض المجلات العلمية المُحَكَّمة.

الدكتور محمَّد رزق شعير

أستاذ اللُّغة العربيَّة وآدابها المساعد بكلية الإلهيَّات، جامعة هيتيت (تركيا)، حاصل على الدكتوراة الأولى في علوم اللُّغة وأصولها، عام ٢٠٠٢م (جامعة المنصورة)، والدكتوراة الثانية عام ٢٠٠٦م من كليَّة الآداب (جامعة الإسكندريَّة). عضو هيئة تحكيم في عدد من المجلَّات العلميَّة المحكَّمة. وشارك في العديد من المؤتمرات والنَّدوات والورش الدَّوليَّة والمحليَّة في مصر وكازاخستان وتركيا، وعمل أستاذًا مساعدًا في الجامعة المصريَّة للثقافة

الإسلاميَّة (نور مبارك) في كازاخستان لمدَّة خمسة أعوام، وعمل مستشارًا ثقافيًّا لاتِّحاد كتَّاب مصر (فرع الدَّقهليَّة)، وله العديد من المؤلَّفات والأبحاث العلميَّة المنشورة.

الأستاذة آلاء الغَزَّاوي

من مواليد دمشق ١٩٨٩م، تحضر للدكتوراه في جامعة يلوا قسم اللغة العربية، حاصلة على ماجستير اللغة العربية جامعة يلوا ٢٠١٩،حاصلة على دبلوم تمهيدي ماجستير -اختصاص تفسير ٢٠١٤، ليسانس في اللغة العربية والدراسات الإسلامية ٢٠٠٩، شهادة تدريب (آكتفل) (ACTFL) لتقييم الكفاءة اللغوية لدي الناطقين بغير العربية، بإشراف الدكتور غازي أبو حاكمة ٢٠١٨. درَّست اللغة العربية في جامعة إسطنبول في الفترة ٢٠١٥ إلى ٢٠١٨، وتعمل حاليًا أستاذة للغة العربية الحديثة في مركز التميّز العلمي-أدب-(EDEP) بتركيا، ولها مشاركات علميّة في مجموعة من الكتب والمؤتمرات.

الأستاذة بتول الأسعد

حصلت على إجازة في الآداب و العلوم الإنسانية - قسم اللغة العربية جامعة حلب، ودبلوم في التأهيل التربوي -كلية التربية - جامعة حلب أيضًا، درَّسَت اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة ١٩ مايو- سامسون- تركيا،وفي المدارس الثانوية التركية في إسطنبول، كما عملت مديرة لأكاديمية المستقبل للتدريب و التطوير و اللغات في إسطنبول. شاركت في الدورات التدريبية في جامعة ١٩ مايو - سامسون، وفي دورة تدريب معلمي اللغة العربية الأتراك في مدارس الأئمة و الخطباء، كما شاركت في مشروع (معلمو العربية هَيَّا إلى تركيا) في مركز العربية الدولي للتعليم والأبحاث والتطبيقات في جامعة إسطنبول ٢٩ مايو -مركز أرومر- إسطنبول.

الأستاذ بلال سليمان الدبشة

دَرَسَ اللغة العربية وآدابها في كلية اللغة العربية بجامعة الأزهر في مرحلة الليسانس وتخرَّج في الجامعة بتقدير جيد جدا، وأكمل دراسة دبلوم التأهيل التربوي في كلية التربية بجامعة الأزهر، وحصل على العديد من الدورات في مجال جودة التعليم ثم مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، بدأ تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مركز الإبانة بمصر عام ٢٠٠٥م، ثم في مركز الشيخ صالح بجامعة الأزهر بالتعاون مع جمعية الأمين نيوهيفين بالولايات المتحدة الأمريكية عام ٢٠٠٧م، ثم في مركز الشيخ زايد بجامعة الأزهر سنة ٢٠١٠م، وأخيرا في جامعة ٢٩ مايو إسطنبول عام ٢٠١٥ م، وله العديد من الألعاب التعليمية باللغة العربية والتركية، كما قدم العديد من دورات تأهيل معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في جمهورية مصر العربية وفي تركيا بالإضافة إلى الدورات عن بعد في العديد من الدول، وللعديد من الجنسيات.

الأستاذ رمضان سعد الشيمي

محاضر اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة ١٩ مايو بتركيا، تخرج في كلية الدراسات الإسلامية والعربية بجامعة الأزهر الشريف عام ٢٠٠٠م ، بدأ تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عام ٢٠٠٤م بمعهد (قرطبة) ، وفي عام ٢٠٠٦م عمل بمعهد(تقنية) معلما ثم مديرا لشئون التعليم، وفي عام ٢٠٠٨م عمل بمعهد(أولو الألباب) معلما ومديرا للتعليم، ومديرا لروضة (أولو الألباب)، وفي عام ٢٠١١م عمل مديرا للتعليم بمعهد(لغة القرآن) ، وفي عام ٢٠١٣ م عمل بجامعة الأزهر في مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها معلما ثم مديرا للتعليم حتى عام ٢٠١٧م، وبين ٢٠١٥ و٢٠١٧ عمل أستاذا للغة العربية للناطقين بغيرها ومدربا بمركز التميز الألماني بكلية التربيةـ جامعة عين شمس لطلاب الماجستير الألماني المشترك، وطلاب الجامعات الألمانية والدانماركية، له العديد من الدورات التدريبية والكتب والأبحاث العلمية والمقالات المتخصصة في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، كما له العديد من المشاركات في المؤتمرات العلمية والملتقليات والندوات الخاصة بتعليم العربية للناطقين بها وبغيرها داخل مصر وخارجها.

الأستاذة غفران تفنكجي

تحمل درجة الماجستير في طرائق تدريس اللغة العربية من جامعة حلب. وتحضّر لنيل درجة الدكتوراه في قسم اللغة العربية وبلاغتها في جامعة يالوفا التركية. تعمل أستاذة للّغة العربية في جامعة ٢٩ مايو، وهي عضو هيئة إدارية في مركز العربية الدولي -أرومر- في اسطنبول، كما أنها عضو في لجنة إعداد الحقائب التعليمية، ومدرّبة معتمدة في المرصد الأوربي لتعليم اللغة العربية في باريس. حاضرت في اللغة العربية للناطقين بغيرها في مؤسسات عدة منها: المركز الياباني والحرم الفرانكفوني، كما حاضرت في برنامج CET الأمريكي في جامعة حلب. شاركت في إعداد وتأليف الكتب والمواد التعليمية لبرامج تعليم العربية لليابانيين والفرنسيين.

تعليم اللغة العربية عن بعد:
الأسباب، والإيجابيات، والسلبيات، وطرق العلاج

د. كريم فاروق الخولي[1]

ملخص:

في ظل الظروف الطارئة التي ألمت بالعالم، وأثَّرت في مسار العملية التعليمية؛ اضطرت أغلب المؤسسات التعليمية إلى الاعتماد على تقنية التعليم عن بعد، باعتبار ذلك بديلا للتعليم المعتاد في قاعات الدراسة.

ولخصوصية اللغة العربية، وانتشار تعلمها في الأقطار العربية، والإسلامية، وكثير من البلدان الأخرى، لأهداف دينية وقومية واقتصادية ..؛ صار لزاما على القائمين على تعليمها في تلك الظروف مواكبة الوسائل العصرية؛ لمداومة تعليمها، وتحقيق تلك الأهداف.

وتهدف هذه الدراسة إلى تقييم وسائل تعليم اللغة العربية عن بعد في الجامعات، لا سيما للناطقين بغير العربية، ورصد أسبابها وإيجابياتها وسلبياتها، عن طريق التجربة العملية، والملحوظات المتداولة؛ بغية إبراز الجانب الإيجابي، واقتراح الحلول المعالجة للسلبيات؛ وذلك من أجل الوصول إلى مستويات أرقى في تعليمها، وتحقيق الأهداف من تعلمها وتعليمها، في تلك الظروف المذكورة آنفا.

ولتحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة يستند الباحث على منهج بحثي وصفي، يعتمد

١ Assoc. Prof. Dr., Kerim Faruk el-Hûlî, Ardahan University, Faculty of Theology, kerimfaruk@ardahan.edu.tr. ORCID ID: 0000-0001-7627-3927.

على الاستقراء، ورصد الظواهر، وتحليلها في ضوء الوسائل والتقنيات التعليمية والتربوية الحديثة، واستخلاص النتائج، واقتراح التوصيات.

وقد قسمت الدراسة إلى: تقديم، يتناول: التعريف بالدراسة، وأهدافها، ومنهجها، وخطتها.

وأربعة مباحث، الأول يتناول: أسباب تعليم العربية عن بعد، والثاني يتناول: إيجابيات تعليمها عن بعد، والثالث يتناول: سلبيات تعليمها عن بعد، والرابع يتناول: طرق العلاج.

وخاتمة تحتوي على: النتائج المستخلصة من الدراسة والتوصيات. وقائمة المصادر والمراجع.

وقد روعي في هذه الدراسة القواعد الأكاديمية والأخلاقية؛ فأشير في المتن والهوامش وقائمة المراجع إلى ما اقتبس من معلومات أو أفكار أو نتائج، ونسبت إلى أصحابها.

Online Arabic Language Teaching: Causes, Advantages, Disadvantages and Correction Methods

Abstract

In light of the emergency conditions that afflicted the world and affected the educational process. Most educational institutions have had to rely on online teaching technology, as an alternative to regular classroom education.

And the features of the Arabic language, and the spread of its learning in Arab and Islamic countries, and many other countries, for religious, national and economic goals. Adopting modern educational methods has become a duty for those in charge of teaching Arabic in these conditions to continue teaching Arabic, and to achieve those goals.

This study aims to evaluate the means of teaching the Arabic language online in universities, especially for non-Arabic speakers, and to monitor their causes, their advantages and disadvantages, through practical experience and observations. In order to highlight the positive side and suggest solutions to address the negatives; This is in order to reach higher levels in its education, and to achieve the goals of its learning and teaching, in those aforementioned conditions.

In order to achieve the desired objectives of this study, the researcher relies on a descriptive research approach, based on deep reading, monitoring phenomena, analyzing them in light of modern educational and educational methods and techniques, drawing conclusions and proposing recommendations.

(أ): أسباب تعليم العربية عن بعد:

من المعلوم أن للعربية منزلة خاصة في قلوب المسلمين، ويعتبر تشريف الله لها بنزول خاتم الكتب السماوية بها، بجانب كونها لغة العلوم الشرعية؛ من أبرز أسباب تعلمها.

أما أسباب تعلمها عن بعد فلها وجهان: الوجه الأول يتقاطع مع أسباب التعليم عن بعد عموما، والوجه الثاني يرجع إلى حاجة المتعلم الضرورية إلى تعلم العربية بوسيلة تتناسب مع ظروفه المختلفة؛ وفيما يلي إشارات موجزة بعض تلك الأسباب، ملخصة لها، مع ذكر ما يختص بتعلم العربية عن بعد:

(١): عدم تمكن المتعلم من الدراسة الجامعية النظامية في قاعات الدراسة؛ نظرا للظروف البيئية والصحية المحيطة به، وتندرج تحتها الظروف الشاملة كانتشار الأوبئة والأمراض التي اجتاحت بلاد العالم مؤخرا واضطرت شريحة كبيرة من الناس إلى البقاء في المنازل، والظروف الجزئية التي تتمثل في البلاد المنكوبة بالزلازل والبراكين والسيول وغيرها. وصار المتعلم مع تلك الظروف مضطرا إلى التعلم عن بعد.

(٢): عدم قدرة التعليم الجامعي النظامي على استيعاب جميع من أراد التعلم على اختلاف أعمارهم ودوافعهم؛ لذا يعد التعليم عن بعد بديلا مناسبا لمن لم يجد الفرصة للدراسة في الجامعات النظامية، لا سيما من كان عمره لا يتناسب مع التعليم النظامي، أو كان من شريحة الموظفين الذين ليس لديهم الوقت للدراسة النظامية، أو كان من ربات البيوت المنشغلات بتربية الأولاد ورعايتهم، ومنهم من يرى في التعليم عن بعد نافذة لتنمية ثقافته أو شغلا لوقت فراغه. وهنا نشير إلى لجوء شريحة كبيرة من المسلمين غير الناطقين بالعربية إلى تعلم العربية عن بعد؛ لتكون مدخلا لفهم القرآن الكريم ودراسة العلوم الشرعية بوصفهما من المتطلبات الدينية. وبعض تلك الشريحة ممن لـم ينالوا قسطا كافيا من التعليم النظامي واضطروا إلى التجارة أو العمل في بلدان عربية. وبعضهم من العاملين في شؤون الديانة الذين يطمحون في استكمال دراسة العلوم الشرعية لدافع ديني أو الترقية، وسبيلهم في ذلك استكمال تعلم العربية وعلومها.

(٣): تحقيق طموح الطالب الجامعي النظامي الذي يرغب في دراسة تخصص آخر وقت دراسته النظامية؛ ليساعده ذلك عند التخرج على الحصول على فرص عمل أفضل داخل بلده أو خارجه. ونشير هنا إلى حاجة ذلك الطالب إلى تعلم العربية عن بعد؛ ليتمكن من العمل

في وزارة الخارجية على سبيل المثال حال دراسته النظامية في الاقتصاد والسياسة، فالعربية تؤهله إلى شغل عديد من المناصب. كما هي حال الدارس النظامي في كلية الإلهيات أو العلوم الإسلامية الذي يلجأ إلى دراسة اللغات الأوربية أو الروسية أو الانجليزية عن بعد؛ لتؤهله للعمل في المراكز الإسلامية التركية الكائنة في الدول الناطقة بتلك اللغات.

(ب): إيجابيات تعليم العربية عن بعد:

لتعلم اللغة العربية عن بعد عديد من الإيجابيات التي تكشف عن مكانتها، وتدفع الراغبين في دراستها إلى الاتجاه إليه؛ تبعا للأسباب التي ذكرت آنفا. ولا تنفصل تلك الإيجابيات عن إيجابيات التعليم عن بعد عموما؛ لذا سنشير إلى ما يختص بالعربية ضمن الإشارة إلى إيجابياته.

(١): لتحرر التعليم عن بعد من كثير من القيود كالأبنية التعليمية وقاعات الدراسة؛ فضل في انتشار التعليم عموما، والإسهام في دمج المجتمعات، والعمل على التقاء الثقافات المختلفة، وتلافي القصور في العملية التعليمية في البلدان النامية؛ إذ يمكِّن الساكن في أقصى بقاع الأرض من الدراسة في أدناها، ويقدم الخدمة التعليمية: "لأفراد تفصلهم مسافات طويلة تمنعهم من المجيء إلى موقع الدراسة بسبب ضيق الوقت أو بعد المسافة أو الإعاقة البدنية"[١].

ويرجع ذلك الفضل إلى اعتماد التعليم عن بعد على الوسائل التقنية التي أهلته إلى اجتياز الدول والمدن والوصول لأي مكان في العالم، وجعلته يحتل: "مكانا مرموقا في بداية الألفية الثالثة لما له من إمكانيات في تعليم أعداد كبيرة من الأفراد باستخدام أدوات وتقنيات وتكنولوجيات وفرتها ثورة المعلومات والاتصالات"[٢].

وتلك الميزة تحقق لتعليم اللغة العربية انتشارا غير مسبوق، فلا يضطر غير الناطق بها

---

١ عميرة، جويدة، وطرشون، عثمان، وعليان، علي، "خصائص وأهداف التعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني- دراسة مقارنة عن تجارب بعض الدول العربية"، المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية، العدد ٦، الجزائر، ٢٠١٩، ص٢٨٦.

٢ عامر، طارق عبد الرؤوف، "التعليم عن بعد والتعليم المفتوح"، اليازوري، عمان، الأردن، ٢٠١٣، ص١٥.

الراغب في تعلمها إلى الابتعاد عن الأهل وعناء السفر والإقامة والدراسة في بلد ناطق بها. كما تسهم في إنعاش التجارة البينية بين البلدان الناطقة بها والناطقة بغيرها، وانتقال الأيدي العاملة بينها؛ وذلك لوجود لغة مشتركة تسهل التواصل بينهم في تلك الأمور.

ولارتباط العربية بالقرآن الكريم وعلوم الدين فإن انتشارها يسهم في انتشار الدين عموما.

(٢): يسهم في إنعاش اقتصاد البلدان والمؤسسات والأفراد؛ بتوفير الأموال المنفقة على الخدمات العامة ومتطلبات العملية التعليمية؛ فمن جهة البلدان ذات الكثافة السكانية العالية والازدحام المروري، يسهم التعليم عن بعد في تقليص الزحام وقلة الإنفاق على البنية التحتية والأبنية التعليمية ووسائل المواصلات. ومن جهة المؤسسات التعليمية يوفر لها التعليم عن بعد في الأموال المنفقة على الخدمات المقدمة للطلاب كالتدفئة والكهرباء والماء والنظافة وصيانة الأبنية والمقاعد، والاكتفاء بأقل عدد من الأبنية، فضلا عن تلافي مشكلة الكثافة الطلابية داخل قاعات الدراسة. ومن جهة الأفراد يوفر لهم تكاليف الانتقال اليومي أو تكاليف الإقامة في سكن الطلاب وتكاليف الكتاب المطبوع؛ إذ يعتمد التعليم عن بعد غالبا على الكتاب الإلكتروني.

وتلك الميزة تسهم في تحفيز الأفراد على تعلم العربية عن بعد؛ إذ تكلف الدارس مبلغا زهيدا لتعلمها، في مقابل الفوائد الشرعية التي سيكسبها، أو زيادة فرص عمله.

(٣): يسهم في توفير الوقت للدارس، وإمكانية حضوره الدرس في الوقت الذي يناسبه، وذلك يمكِّن بعضهم من العمل ومساعدة العائلة في التجارة أو الزراعة دون التأثير على تحصيله الدراسي، مما يرفع من دخل العائلة ماديا، ويسهم في اقتصاد بعض الدول التي تستدعي العمالة الموسمية من الخارج. وبالنسبة للعامل والموظف وربة البيت فتوفير الوقت يساعدهم على ممارسة أعمالهم دون تقصير، فضلا عن توفير التعليم عن بعد: "فرصا لتدريب العاملين وتطوير مهاراتهم المهنية ربما في مواقع العمل نفسه مما يؤدي إلى زيادة في الإنتاج مع تحسين جودته بتكلفة قليلة نسبيا"[١].

(٤): يرفع نسبة الفهم والتحصيل المعرفي للدارس بإمكانية تكرار الدرس مرات عديدة،

١ السنبل، عبد العزيز بن عبد الله، "مبادئ وإجراءات ضبط الجودة النوعية في أنظمة التعليم عن بعد"، مجلة تعليم الجماهير، عدد ديسمبر، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، القاهرة، مصر، ٢٠٠١، ص٨.

وذلك مفيد في تعليم علوم العربية ومهاراتها عن بعد؛ إذ تمكنه من تكرار القواعد حتى استيعابها، وتمكنه من الاستفادة من التكرار في مهارة الاستماع، والترديد وتحري سلامة النطق في مهارة التحدث، فضلا عن الشعور بالألفة تجاه متون العربية المقروءة والمسموعة.

(٥): يرفع نسبة تركيز الدارس أثناء الشرح؛ لمناسبته وسائل الترفيه والتسلية الحديثة، وقد: "أثبتت الدراسات التي أجريت عن استخدام الواقع الافتراضي في مجال التعلم، أن التعلم في الواقع الافتراضي عملية ذات مغزى، تزيد من مشاركة المتعلم، وتجعل التعلم أكثر متعة"[١].

فضلا عن تلافي التعليم عن بعد انشغال الطالب بالهاتف أو بالكلام مع زميله أثناء الشرح في قاعة الدرس. وذلك مفيد في تعلم العربية عن بعد عند شرح القواعد اللغوية التي يبنى بعضها على بعض؛ كترتب الجملة الاسمية المنسوخة على الجملة الاسمية في علم النحو، وترتب صيغ الفعل المزيد فيه على الفعل المجرد في علم الصرف، وترتب أسلوب التقديم على أصل التركيب في علم المعاني، على سبيل المثال.

(٦): يحفز الدافع للتعلم لدى الدارس بتمكينه من تنويع المصادر المعرفية، وذلك بالأخذ عن أكثر من معلم، وبالتحصيل بعدة وسائل، فقد: "أدى التطور السريع في تقنيات المعلومات والاتصالات الحديثة إلى رواج استخدامها في العملية التعليمية؛ مما أدى إلى زيادة كفاءة أشكال التعلم بمختلف صوره وظهور أشكال جديدة"[٢].

وتلك الميزة تسهم في تذوق الدارس المسائل البلاغية؛ لتحصيله إياها من عدة مصادر.

(٧): مناسب لذوي المشكلات الصحية وكبار السن الذين فاتتهم فرصة التعليم النظامي في الصغر؛ إذ يمكنهم التعليم عن بعد من الدراسة في المنزل دون حاجة إلى التنقل. وتلك الميزة تسهم في إشباع حاجات دارس علوم العربية لأغراض دينية.

(٨): يتلافى بعض المشكلات الاجتماعية الناتجة عن الاحتكاك بين الطلاب في التعليم النظامي كالمشاحنات والتحرش والتنمر والاستغلال وغيرها.

---

١ محمود، إيهاب سعد محمدي، "نموذج مقترح لعلاج بعض مشكلات الواقع الافتراضي في ضوء مستحدثات تكنولوجيا التعليم"، رسالة دكتوراة، كلية التربية النوعية، جامعة بنها، مصر، ٢٠١٥، ص١١.

٢ عقل، مجدي سعيد، وأبو موسى، إيمان حميد، "فاعلية بيئة تعليمية إلكترونية توظف استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير المستقبلي في التكنولوجيا"، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، العدد ٢٧، المجلد ٦، غزة، فلسطين، ٢٠١٩، ص٧.

(ج): سلبيات تعليم العربية عن بعد:

جاء رصد هذه السلبيات من التجربة العملية في تعليم العربية عن بعد. ومناقشة بعض الزملاء الذين خاضوا التجربة نفسها؛ للاستفادة من تجاربهم، والإحاطة بالصعوبات التي واجهوها. ومن مناقشة بعض الطلاب، والاستماع إلى مشكلاتهم في التعلم عن بعد عموما، والعربية على وجه الخصوص.

ومن الظاهر أن تلك السلبيات تنقسم إلى سلبيات خاصة بتعليم علوم العربية ومهاراتها، وسلبيات عامة في التعليم عن بعد، وفيما يلي رصد لتلك السلبيات ومناقشتها:

(١): عدم كفاءة تعليم العربية عن بعد في تنمية المهارات اللغوية كالمحادثة والكتابة والقراءة الجهرية؛ لضعف إمكانية مشاركة جميع الطلاب بالصوت والصورة في الوقت ذاته، وفي حال إمكانية ذلك يستغرق وقتا أطول من المستغرق في قاعة الدرس.

(٢): الاعتماد على طريقة العرض والتلقين أكثر من غيرها، وذلك يحرم المعلم والطالب من تطبيق وسائل تعليمية وطرق تدريس أخرى، كالحوار المسرحي في مهارة المحادثة، وتمثيل الحكاية بالحركة في مهارة القراءة. كما يقلل من إمكانية الإجابة عن التدريبات الصرفية والنحوية أثناء الدرس.

(٣): ليس كافيا لاستيعاب الطالب أثناء الدرس، لا سيما عند حاجته للاستفسار عن المسائل النحوية والبلاغية المعقدة؛ لأن فرصة مناقشة الطالب معلمه وزملاءه ضعيفة.

(٤): ضعف العلاقة الاجتماعية بين المعلم والطالب من جهة، وبين الطالب وزميله من جهة أخرى، وذلك الضعف يقلل من نشاط الطالب في التعلم، ويحرمه من الالتقاء بمعلمه بعد الدرس للاستفسار عن شيء لم يفهمه، ويحرمه من اللجوء لزميله ليشرح له ما استغلق فهمه؛ مما يستدعي القضاء على فكرة الطالب المعلم الذي يساعد زملاءه.

فضلا عن حرمان الطالب المتميز من نصيحة معلميه وتوجيهاتهم، لا سيما من أراد استكمال مسيرته العلمية في التعليم العالي.

(٥): ضعف تمييز المعلم الفروق الفردية بين الطلاب، وتلك الفروق يبني عليها المعلم طريقة الشرح، ويراعي على أساسها توجيه الأسئلة والتدريبات والأنشطة؛ وذلك الضعف

يُصَعِّب على المعلم رفع مستوى الطالب ضعيف التحصيل، ويُصَعِّبُ عليه الانتقال بالطالب المتميز إلى مستوى أرقى.

(٦): الاعتماد على اجتهاد الطالب ودافعه للتعلم دون تدخل المعلم في خلق الدافع أو تعزيزه؛ وذلك يضعف دورا من أدوار المعلم المهمة في العملية التعليمية.

(٧): ضعف تواصل الطالب مع الإدارة التعليمية، لا سيما حال وجود شكوى معينة يمكن حلها بالحوار؛ وفي تلك الحال سيضطر الطالب إلى الشكوى إلى الجهات الرسمية؛ مما سيثقل كاهلها بالشكاوى.

(٨): له ضرر بدني على الطالب لقلة حركته أثناء الدرس، واعتماده على حاسة السمع أكثر من غيرها؛ مقارنة بحركته في قاعة الدرس، وممارسته الأنشطة العملية كالحوار المتطلب للحركة في مهارة المحادثة.

(٩): انعدام الأنشطة الثقافية والرياضية والفنية التي تربط بين الطالب وزميله، وبينه والإدارة التعليمية والهيئة التدريسية؛ ولذلك تأثير في ضعف مهارات العربية؛ إذ لا تقام الأنشطة المسرحية ومسابقات الإلقاء التي تفيد الطالب في مهارتي المحادثة والقراءة، فـ"التعليم عن بعد لا يوفر فرصا تعليمية حقيقية من أجل تنمية مهارات اللغة العربية بشكل سليم"[١].

ولا يتمكن المعلم والطلاب من ممارسة الرياضة التي يتم فيها التحدث بالعربية باستخدام مفردات وتراكيب خاصة بالرياضة يستطيع الطالب استيعابها بسهولة.

(١٠): الافتقاد إلى البيئة العربية المحيطة التي تسهم في إتقان العربية، وممارستها مع التطبيق.

(١١): حرمان الطالب من الانتفاع من المكتبات، وما بها من كتب مطبوعة.

(١٢): صعوبة إجراء الامتحان الشفهي لمهارة المحادثة ودرس القرآن. وعدم شفافية الامتحان التحريري، فضلا عن خفض التعليم عن بعد: "مستوى الإبداع والابتكار في

١ الزبون، خالد عودة محمد، "فاعلية التعلم عن بعد مقارنا بالتعليم المباشر في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في مادة اللغة العربية في الأردن"، المجلة العربية للتربية النوعية، العدد ١٣، المجلد ٤، القاهرة، مصر، ٢٠٢٠، ص٢٠٦.

الإجابات في الامتحانات؛ حيث يكون على الطالب أن يجيب بإجابة البرنامج بعينه"[١].

(١٣): بطء خدمة الشبكة العنكبوتية الدولية، أو عدم وجودها عند بعض الطلاب الذين يسكنون في القرى النائية.

(١٤): التكلفة المالية المطلوبة لشراء الأجهزة اللازمة لمشاركة الطالب في الدرس، كالحاسوب أو الهاتف، فضلا عن تكلفة خدمة الشبكة العنكبوتية الدولية.

(١٥): الحد من العلاقات العاطفية الحقيقية بين الطلاب لعدم التلاقي؛ إذ تعد تلك العلاقات من: "وظائف التعليم غير المعلنة؛ فالمجتمع يتكون من العائلات، وسلامة المجتمع مرتبطة بسلامة العائلة، ولتكون العائلة متكونة بطريقة سليمة يلزم اختيار شريك الحياة المناسب، وتقدم الحياة التعليمية للأشخاص فرصا لاختيار ذلك الشريك؛ فالطلاب الذين يدرسون في المؤسسة التعليمية نفسها تتاح لهم أثناء فترة التعليم الفرصة للتعارف مع الجنس الآخر، وينمو الشعور بالتقارب بين الجنسين؛ وبهذا يكون ذلك تأسيسا لعائلة في المستقبل"[٢].

ولتلك العلاقات بجانب تكوين عائلة في المستقبل؛ تأثير في تحفيز الطلاب للاجتهاد في التحصيل العلمي، والتطلع إلى المستقبل، والبحث عن العمل؛ مما يفيد في تطبيق العلوم الشرعية المدروسة.

(١٦): المشكلات الطارئة التي قد تواجه المعلم أو الطالب أثناء الدرس، وتسبب الخجل، كصدور صوت أحد أفراد العائلة في البيت، أو أصوات الباعة الجائلين في المنطقة المحيطة به، لا سيما اختلاط تلك الأصوات بصوت المعلم عند دراسة آية قرآنية أو حديث شريف.

---

١ الصاوي، لطيفات عبد اللطيف، "جودة التعليم العالي بين التعليم الرقمي والتقدم التكنولوجي"، المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل، العدد ٥، القاهرة، مصر، ٢٠١٩، ص٣٩.

٢ Doğan, Soner, Eğitimin İşlevleri, Uğurlu, C.T. (Ed.), Eğitim Bilimi. Eğiten Kitap, Ankara, Türkiye, 2014, s 13.

(د): طرق العلاج:

(١-٧): تطوير الوسائل التقنية المستخدمة في التعليم عن بعد بما يسمح بمشاركة جميع الطلاب بالصوت والصورة في الوقت ذاته، سواء أثناء الدرس أو بعده.

وفي حال تأخر التطوير المذكور يمكن إنشاء وسيلة تفاعلية مساعدة بشكل مؤقت، تمكن الطالب من محاورة المعلم والزملاء بطريقة جماعية أثناء الدرس أو بعده، وذلك بإنشاء مجموعات على برامج المراسلة والمحادثة المرئية والمسموعة[١].

كما يمكن استخدام تلك البرامج مؤقتا في مهارة التحدث بتسجيل الطالب كلامه أو النشاط المطلوب منه، ثم إرساله إلى المجموعة، وفي مهارة المحادثة بإجراء الطالب حوارا مع زميله ثم تسجيله وإرساله إلى المجموعة؛ ليستمع المعلم إلى تلك التسجيلات، ويقوم بتقويمها وتقييمها؛ وليستفيد منها بقية الطلاب في ثقل مهاراتهم. كما يمكن تطبيق ذلك على مهارات الاستماع والكتابة والقراءة.

وعند إحداث التطوير المذكور أو الاعتماد على بديله المؤقت يستطيع المعلم تمييز الفروق الفردية بين طلابه ومراعاتها، وتنويع طرق تدريسه.

ويمكن إنشاء تلك المجموعات من قبل الإداريين؛ للتواصل المرئي المسموع مع الطالب، والاستماع إلى مشكلاته، والبحث عن سبل حلها في نطاق المؤسسة التعليمية دون تجاوزها. فضلا عن إمكانية عقد اجتماعات دورية افتراضية بين الإداريين والمعلمين والطلاب، أو الاعتماد على طريقة التسجيل والإرسال وانتظار الرد.

(٨-١٠): لتلافي قلة الحركة البدنية، يمكن الاعتماد على آلات تصوير تغطي غرفة المعلم كاملة، وكذلك غرفة الطالب، والاستعانة بسماعات حساسة ومكبرات صوت قوية؛ وبهذا يتمكن المعلم من الشرح واقفا أو ماشيا، وكذلك الطالب. فضلا عن إمكانية إجراء المحادثة بين الطلاب مصحوبة بالحركة البدنية، وإجراء القراءة الجهرية مصحوبة بتمثيل المعنى.

---

١ بعد انتشار الوباء في العالم والاضطرار إلى التحول إلى التعليم عن بعد اضطررت أثناء تدريسي علوم العربية ومهاراتها لطلاب كلية الإلهيات بجامعة أردهان؛ إلى إيجاد حل مؤقت لتلك المشكلات بإنشاء مجموعات على برامج المراسلة والمحادثة المرئية والمسموعة؛ لتمكين الطلاب من المحادثة الجماعية وتبادل الأسئلة، وقد كان لذلك أثر جيد بعد إلقاء الدروس على منصة الجامعة.

وبهذه الكيفية مع إحداث التطوير المذكور سابقا يمكن إجراء الأنشطة المسرحية ومسابقات الإلقاء بطريقة سلسة، وذلك مفيد لإحداث بديل للبيئة العربية قدر الإمكان.

كما يمكن الانتفاع من تقنية التسجيل الفردي ثم التجميع قبل عرض الأنشطة على مجموعات البرامج التفاعلية، أو العرض على المنصة الإلكترونية الخاصة بالجامعة.

(١١): إنشاء مكتبة إلكترونية تحتوي على كثير من الكتب في تخصصات مختلفة، على أن تكون تلك المكتبة ضمن منصة الجامعة الإلكترونية، ويتمكن الطالب من الانتفاع بها في أي وقت. وفي حال تأخر ذلك الإنشاء يستطيع المعلم استخدام المجموعات على برامج المراسلة والمحادثة المساعدة؛ في إرسال الكتب للطلاب.

(١٢): يمكن الاعتماد على تجهيز الامتحان في قاعة الدراسة، وذلك معمول به بالفعل في عديد من الجامعات المهتمة بالتعليم عن بعد، كجامعة الأناضول التركية.

وفي حال تعذر ذلك يمكن استخدام تقنية مراقبة إلكترونية تابعة للجامعة، تستطيع رصد ما يفعله الطالب ومحيطه أثناء الامتحان التحريري، وتمنعه من استعمال حاسوبه لغير الامتحان.

أما الامتحان الشفهي فيمكن التغلب على مشكلاته بالوسائل التي أشرنا إليها سابقا[١].

(١٣-١٤): العمل على تغطية الشبكة العنكبوتية الدولية كافة الأماكن، فضلا عن تقويتها. وفي حال تعذر ذلك يمكن السماح للطلاب الذين يعانون من ضعف الشبكة أو عدم وجودها؛ بالتوجه إلى المنشآت التعليمية أو الحكومية القريبة من سكنهم؛ للانتفاع بما بها من حواسيب وتجهيزات[٢].

كما يمكن للبلديات الإسهام في حل تلك المشكلة بإنشاء مراكز عامة مجهزة بالحواسيب والشبكة العنكبوتية، تكون في خدمة الطلاب.

---

١ استطاع الأساتذة في كلية الإلهيات بجامعة أردهان إيجاد حل مؤقت لمشكلة الامتحان الشفهي في درس القرآن الكريم ومهارة المحادثة العربية، وذلك بإنشاء مجموعات مساعدة على برامج المراسلة والمحادثة المرئية والمسموعة؛ وتحديد وقت محدد لكل طالب لدخول الامتحان، وقد مر الامتحان بسلاسة.

٢ لإيجاد حل مؤقت لتلك المشكلة قامت رئاسة جامعة أردهان بعد الاتصال بالمعنيين؛ بتوجيه طلاب الجامعة للاستفادة من خدمة الشبكة العنكبوتية الدولية والحواسيب الموجودة في المدارس والبلديات. كما قام مجلس التعليم التركي بإرسال خدمة الشبكة العنكبوتية الدولية مجانا إلى هواتف مَن طلب من الطلاب في مختلف الجامعات التركية.

وبهذه الكيفية يستطيع الطالب الدراسة عن بعد دون الحاجة إلى شراء الحاسوب أو الهاتف، حال عدم وجود المال.

(١٥): يمكن تعزيز العلاقات المذكورة بإسناد المعلم الأنشطة التعليمية والثقافية والواجبات إلى مجموعات مختلطة من الذكور والإناث؛ باستخدام البرامج التفاعلية.

(١٦): يمكن الاستعانة بتقنية عزل الصوت، وفي حال تعذر ذلك لارتفاع تكلفته؛ فالمعلم والطالب مضطران إلى غلق الأبواب والنوافذ أثناء الدرس للحد من اختلاط الأصوات.

(هـ): الخلاصة:

التعليم عن بعد داعم للتعليم التقليدي، وليس بديلا له؛ لكن الظروف البيئية والصحية التي اجتاحت العالم مؤخرا اضطرت المؤسسات التعليمية التقليدية إلى الالتجاء إليه بوصفه بديلا يشبع جزءا من حاجات الدارسين التعليمية.

التعليم عن بعد يختصر الوقت والمسافات، ويوفر المال والجهد، ويعتمد على تقنيات مؤثرة في التحصيل المعرفي؛ لذا فهو أكثر مناسبة لمن فاته قطار التعليم النظامي، ولمن أراد تنمية ثقافته ومراعاة حاجات العمل، من الطلاب، والموظفين، والعمال، وربات البيوت، وكبار السن. واعتماد تعليم العربية عليه يحقق لها انتشارا كبيرا، وما يستتبع ذلك من فوائد شرعية واقتصادية.

لتعليم علوم العربية ومهاراتها عن بعد عديد من السلبيات التي يمكن تلافيها كليا أو جزئيا، وذلك بمزيد من التطوير التقني الذي يراعي خصوصية العربية ومهاراتها، وفي حال تعذر ذلك يمكن الاعتماد مؤقتا على بعض الوسائل التقنية الموجودة بالفعل.

(و): قائمة المراجع:

- الزبون، خالد عودة محمد، "فاعلية التعلم عن بعد مقارنا بالتعليم المباشر في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في مادة اللغة العربية في الأردن"، المجلة العربية للتربية النوعية، العدد ١٣، المجلد ٤، القاهرة، مصر، ٢٠٢٠.

- السنبل، عبد العزيز بن عبد الله، "مبادئ وإجراءات ضبط الجودة النوعية في أنظمة

التعليم عن بعد"، مجلة تعليم الجماهير، عدد ديسمبر، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، القاهرة، مصر، ٢٠٠١.

– الصاوي، لطيفات عبد اللطيف، "جودة التعليم العالي بين التعليم الرقمي والتقدم التكنولوجي"، المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل، العدد ٥، القاهرة، مصر، ٢٠١٩.

– عامر، طارق عبد الرؤوف، "التعليم عن بعد والتعليم المفتوح"، اليازوري، عمان، الأردن، ٢٠١٣.

– عقل، مجدي سعيد، وأبو موسى، إيمان حميد، "فاعلية بيئة تعليمية إلكترونية توظف استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير المستقبلي في التكنولوجيا"، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، العدد ٢٧، المجلد ٦، غزة، فلسطين، ٢٠١٩.

– عميرة، جويدة، وطرشون، عثمان، وعليان، علي، "خصائص وأهداف التعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني– دراسة مقارنة عن تجارب بعض الدول العربية"، المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية، العدد ٦، الجزائر، ٢٠١٩.

– محمود، إيهاب سعد محمدي، "نموذج مقترح لعلاج بعض مشكلات الواقع الافتراضي في ضوء مستحدثات تكنولوجيا التعليم"، رسالة دكتوراة، كلية التربية النوعية، جامعة بنها، مصر، ٢٠١٥.

- Doğan, Soner, Eğitimin İşlevleri, Uğurlu, C.T. (Ed.), Eğitim Bilimi. Eğiten Kitap, Ankara, Türkiye, 2014, s 13.

المحور الأول

المهارات اللغويّة

- إستراتيجيّات تعليم مهارة الاستماع للطلبة الأتراك
  مقاربات في التعليم المباشر والإلكتروني
- إ ستراتيجيات تعليم القراءة وتعلمها للطلبة الأتراك
- إستراتيجيّات تعليم مهارة المحادثة للطلبة الأتراك
  مقاربات في التعليم المباشر والإلكتروني.
- إستراتيجيات تعليم مهارة الكتابة للطلبة الأتراك
  مقاربات في التعليم المباشر والالكتروني

إستراتيجيّات تعليم مهارة الاستماع للطلبة الأتراك
مقاربات في التعليم المباشر والإلكتروني

أ. آلاء الغزاوي[1]

الملخص:

تكمن أهمية الاستماع في أنه الوسيلة التي يكتسب الإنسان بها لغته المكونة من مفردات وجمل وتراكيب، وفكره المكون من معلومات ومفاهيم، ومن خلالها أيضا يكتسب القدرة على امتلاك اللغة محادثةً وقراءة وكتابة، وذلك يؤدي لاحقا لاكتسابها ونقلها إلى حيز الاستخدام كلغة سليمة خالية من العيوب.

إذن لا شك في أن تمكُّن المتعلم من هذه المهارة يضمن له تواصلاً ناجحاً مع من حوله من خلال فهمهم وصياغة لغة واضحة لهم، ولا شك أيضاً أن كل متعلم للغة العربية لا تنقطع حاجته أبدا للسماع، أكثر من حاجته لأي مهارة أخرى.

وعلى الرغم من توظيف هذه المهارة بكثرة في الأنشطة اليومية إلا أنها لم تحظ بوفير اهتمام من المتعلمين والمعلمين على السواء حتى وقت قريب، فكثيرا ما غلب عليها المرور السريع أو المعالجة اليسيرة العابرة وأحيانا التجاهل أو التخطي، ولعل مرد ذلك إلى وضوح المهارات الأخرى وإمكانية ضبطها وتقديمها خلافا لمادة الاستماع التي تطلب جهدا ووقتا من المعلم في اختيار المادة السمعية المواتية لمستوى المتعلم في ضوء اعتبارات كثيرة تتعلق بطبيعتها ومحتواها، ومن ثم طريقة أدائها بالشكل الأمثل، بحيث يكون مُدربا عليها قادرا على نقلها بالشكل الأمثل الذي يضمن فائدة المتعلم، ونجد

[1] Alaa Alghazawi, EDEP - Eğitime Destek Programları Merkezi, alaa.msm10@hotmail.com.

التوجس من مهارة الاستماع عند المتعلمين أيضًا؛ كونه يتطلب منهم استجابات سريعة ليتحقق معها الفهم التام.

لـذلك فـإن مـن الضروري تبنـي طـرق وإستراتيجيات حديثـة لإكـساب المتعلمين مهارة الاستماع في أعلى مستوياتها بشكل يساعدهم على فهم المجتمعات والتفاعل معها و هذا ما سيتناوله البحث.

Strategies for Teaching Listeing Skills for Turkish Students: Approaches for Face-to-Face and Online Education

Abstract

The importance of the listening skills is that it is the mean by which a person acquires the language that consists of vocabulary, sentences, and structures, and his understanding that consists of information and concepts, and through that, he also acquires the ability to learn the other language skills, like speaking, reading and writing, which lead later to professionally understanding of it and the ability to use it as a sound language free from defects.

There is no doubt that the learner's proficiency in this skill guarantees him successful communication with those around him by understanding them and communicating with them with clear language. There is also no doubt that every learner of the Arabic language is always in need of the skill of listening just like his need for the other skills.

Although this skill is widely employed in daily activities, it doesn't receive much attention from learners and teachers alike until recently, as it's often ignored or skipped, and perhaps this is due to the clarity of the other skills and the possibility of controlling and providing them. In contrast to the listening skill, which requires effort and time from the teacher in choosing the appropriate materials that suite the level of the learner in light of many considerations related to its nature and content and then the way the teacher can present it optimally, and teach it in an optimal manner that guarantees the benefit of the learner, and we also find concerns about the skill of listening to itself in the teachers as well, as it requires from them quick reactions to achieve a complete understanding.

Therefore, it is necessary to adopt modern methods and strategies to help learners acquire the skill of listening to its highest levels in a way that helps them understand the societies and interact with them, and this is what this research will be covering.

مقدمة

تحظى اللغة العربية اليوم باهتمام جمّ وإقبال فريد في كثير من البلاد تعلماً وتعليماً، وقد أحرزت تركيا -التي حضنت الخلافة الإسلامية على مر عصور وتعلّقت بالثقافة الإسلامية أيما تعلّق- قصب السبق في ذلك، فلا يخفى على أحد كثرة الإقبال على تعلم العربية، ووفرة المراكز التعليمية والأقسام الجامعية والمدارس التأهيلية التي أخذت على عاتقها نثر بذور طيبة في أرض خصبة وتعهدتها بالعناية الفائقة بكل ما أوتيت من إمكانات وبذلك جنت حصيلة بالغة الأثر.

وعلى الرغم من الصعوبات التي عايشت البلاد فأضحى التعليم بها متأرجحاً بين تعليم مباشر وإلكتروني إلا أن الجامعات والمعاهد في تركيا أثبتت قوتها المرحلية وتمكنت من تجاوز هذه الأزمة وتكليلها بالنجاح من خلال إيجاد بدائل تفوقت في كثير من الأحيان على التعليم المباشر، ولعل الفضل يعود بشكل كبير إلى التطور التقني الذي يشهده العالم والذي ساهم إلى حد بعيد في زيادة الوعي والمسؤولية لدى كل من المعلمين والمتعلمين، وأدعى ما يكون في هذا الصدد توظيف هذه الإمكانات التقنية في قطاع تعليم اللغة العربية "فما يشهده العالم من تطورات تكنولوجية توفر للمدرسين مصادر متنوعة وتسهل عليهم مهمة إيجاد مواد أصلية تسمح بتعريض طلبتهم إلى مدخلات لغوية غنية مسموعة ومرئية أمر يسهم في تعزيز الاهتمام باللغة العربية"[١].

وانطلاقا من هذا الباب كانت فكرة هذا البحث الذي سيعالج موضوع توظيف الإستراتيجيات التعليمية في تطوير مهارة الاستماع بين التعليم المباشر والإلكتروني، ولعل مادة الاستماع على وجه الخصوص كان لها أبلغ الأثر في التعليم الإلكتروني الذي هيّأ لها أسباب نجاح كثيرة، فقد أثبتت العديد من الدراسات[٢] فعالية الإنترنت في تعليم المهارات بشكل عام وفي تعليم الاستماع على وجه الخصوص، كونه أتاح سهولة

١ ينظر البطل، محمود، كتاب الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها النّظرية والتطبيق، تدريس مهارة الاستماع بين النظرية والتطبيق، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز، دار وجوه، الرياض، ط١، ٢٠١٧م، ص ١٣٧.

٢ ينظر زناتي عبد الله، رحاب، برنامج لتنمية مهارات الاستماع للمبتدئين في تعلم العربية عبر الإنترنت من غير الناطقين بها باستخدام الوعي الفونولوجي والتعلم القائم على المهام، المؤتمر الدولي الأول تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (تجارب وآراء)، إسطنبول، ٢٥ ابريل ٢٠١٥، ص ٣٨.

كبيرة في الوصول إلى وسـائل تعليمية سمعية متنوعة متمثلة في التسجيلات الصوتية ولقطات الفيديو، مع إمكانية دمج كل ذلك مع النصوص والرسوم التوضيحية والتخطيطات البيانية وغير ذلك من الوسائل.

ولعل "تسارع التطور التكنلوجي في وسائل الاتصال لم يعد يتطلب كفاءة المستمع فقط أي سيطرته على الحد الأدنى المقبول من مهارات الاستماع بل يستلزم كفاءة المستمع أي سيطرته على الحد الأعلى لمهارات الاستماع واستخدامه لهذه المهارات بأكبر قدر من الإيجابية والفاعلية"[١]

وقوام هذا البحث يرتكز على ما من شأنه أن ينمي مهارة الطالب وقابليته في التطور، وفي سبيل ذلك قامت الباحثة بشرح طبيعة الاستماع، ثم وضّحت علاقته بالمهارات اللغوية الأخرى، ثم تناولت الحديث عن الإستراتيجيات والقدرات اللغوية التي تندرج تحت مهارة الاستماع، وذكرت بعدها أنماط المهمّات التعليمية في تعليم الاستماع، ومن ثم توسعت في تحديد مراحل تقديم مهارة الاستماع والمهارات الفرعية أو الإستراتيجيات التعليمية التي يمكن تفعيلها في هذا المجال، وفي نهاية المطاف وضحت أنواع الاستماعات بناء على كل ماسبق، ولابد من التنويه هنا إلى أن البحث لم يتناول المستوى المبتدئ ولم يتعرض لمستوى تعلم النظام الصوتي في أولى مراحله لأن الحديث في ذلك يطول، بل بدأ بالمستوى المتوسط فالمتقدم.

طبيعة عملية الاستماع:

إن الاستماع من مهارات الاستقبال اللغوية وهو أهم حلقة تتشكل من خلالها لدى المتعلم ثقافة ووعي لغوي وفكري يعينه على الانخراط في المجتمع والتواصل معه بلغة سليمة.

وافتراض أن مهارة الاستماع تنمو عند المتعلم بطريقة تلقائية دون تدريب ممنهج على المهارة أمر يضر في صحة العملية التدريسية ويسهم في إفشالها أيما فشل " فنمو اللغة يرتبط ارتباطاً وثيقا بالاستماع بصفة عامة وبدونه لا توجد اللغة بمعناها الاصطلاحي لدى

١ مدكور علي أحمد، تدريس فنون العربية، دار الفكر، القاهرة، ٢٠٠٦ ص ٨١ .

الإنسان، كما أن له مهارات كثيرة بالغة في الأهمية والتعقيد، بحيث لا يمكن ترك تنميتها للصدفة لأنها لا تنمو بطريقة تلقائية دون تعليم وتدريب"[١].

"وقد أثبتت الدراسة أن الاستماع فن ذو مهارات كثيرة وأنه عملية معقدة تحتاج إلى تدريب وعناية"[٢].

ولو نظرنا في معنى الاستماع لوجدنا أنه يعني الإنصات والفهم والتفسير والنقد، وثمة فرق كبير بينه وبين السماع، فالأول يبذل فيه المتعلم جهداً داخلياً يتطلب منه إنصاتاً دقيقاً يتعرف به على المنطوق محاولاً فهمه وتفسيره، فهي عملية معقدة في طبيعتها، تشتمل على إدراك الرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التمييز السمعي، وفهم مدلول هذه الرموز، وإدراك الوظيفة الاتصالية (الرسالة) المتضمَّنة في هذا الكلام المنطوق[٣]، أما السماع فيكون لمؤثر خارجي كالضجيج أو أي حركة معينة[٤]، فهو عملية غير موجهة.

فالاستماع إذن عملية تتقلب بين عدة عمليات؛ منها: التخمين والفهم والتكرار والشرح والتقييم، ولابد من تقديمها بكل عناصرها لتتحقَّق الفائدة منها.

تكامل الاستماع مع باقي المهارات ودوره في التواصل اللغوي :

إن السمع أبو الملكات اللسانية، كما عبر عنه العالم ابن خلدون[٥]؛ فهو أول ما ينمو مع الإنسان ويكبر معه وهو سبيل تعرفه الأول للعالم من حوله، والاستماع أكثر مهارة تستخدم في الحياة اليومية. وتشير بعض الدراسات[٦] إلى أن الوقت الذي ينفقه الناس في مهارة الاستماع في التواصل اللغوي يشكل ٤٥٪ من وقت المرء، في حين أن المحادثة تشكل ٣٠٪ من وقته والقراءة والكتابة معاً ٢٥٪، وقيل قديما: تعلم حسن الاستماع قبل أن تتعلم حسن الكلام، فإنك إلى أن تسمع وتعي أحوج منك إلى أن تتكلم.

---

١ مرجع سابق، مدكور، ص٨٧.
٢ المرجع السابق، ص ٨٠.
٣ المرجع السابق، ص ٧٦.
٤ ينظر السيد، محمود، طرائق تدريس اللغة العربية، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، ٢٠١٦، ص ٨٠.
٥ ابن خلدون، المقدمة، المطبعة الشرقية، ١٣٢٧هـ، ص ٦٣٩.
٦ ينظر مرجع سابق، السيد، ص ٨٣.

وكل متحدث أو كاتب إنما يعكس ما سمعه من خلال حوارات وسطور يتكلمها أو يكتبها، من هنا يتضح أن تنمية مهارة الاستماع ونجاحها يعتمدان بدرجة أولى على تحقيق تكامل أكبر بين المهارات الأخرى؛ فالعلاقة بين مهارات اللغة علاقة تفاعلية مترابطة ومتبادلة وعنها ينشأ التواصل الحقيقي الفعال.

والهدف الذي يرنو كل معلم إليه هو الوصول بالمتعلم إلى مستوى يمكِّنه من التعامل مع ما يواجهه من مواقف وموضوعات مختلفة سماعا وقراءة وكتابة ومحادثة .

يشترك الاستماع مع القراءة في كونهما مهارتي استقبال يستقبل من خلالهما المتعلم اللغة والمعلومات والأفكار، فإذا كان المتعلم ماهراً بالاستماع تقدم بالقراءة والعكس صحيح، أضف إلى ذلك أن الدقة بالاستماع والقدرة على الفهم فيه يساعدان المتعلم على تحصيل الأفكار الأساسية وتذكرها مما يعني زيادة مداركه وتوسيع آفاقه.

أما علاقة الاستماع مع مهارة الكلام فهي علاقة تفاعلية؛ فحيثما وجد الحديث وجد السماع، وكلما أجاد المتعلم في حسن استماعه أجاد في حسن نطقه وإيضاحه[١].

وأما تعلقه بمهارة الكتابة فيتمثل في أن المستمع الجيد الذي يحسن التقاط المفردات والتمييز بين أصوات الحروف هو غالبا كاتب جيد؛ لأنه يستطيع كتابتها كتابة صحيحة كما يمكنه الاستفادة من فكر الآخرين وثقافتهم وأسلوبهم، مما يؤثر إيجابا على تقدمه في الكتابة[٢].

ومجمل القول هنا إن الترابط وثيق جداً بين المهارات اللغوية الأربع ولا شيء يقوم مقام شيء بل هي خبرات تتضافر جميعاً لتقدم لغة لا تشوبها شائبة.

الإستراتيجيات والقدرات اللغوية التي تندرج تحت مهارة الاستماع:

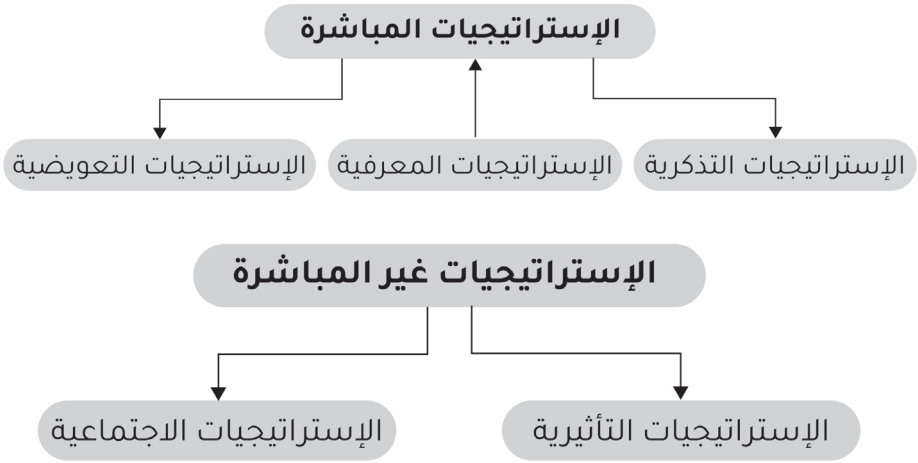
ذكر الباحثون تصنيفات كثيرة تشمل مهارات وإستراتيجيات لتعلم مهارة الاستماع، منها ما كان يتعامل مع الاستماع بإستراتيجيات عامة كالتمييز السمعي، والتصنيف، والتفكير الاستنتاجي، والحكم على صدق المحتوى، وتقويم المحتوى. وهو تصنيف أحمد

١ جعفر سمير، مهارة الاستماع وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة علوم التربية، العدد ٥٦، ص ١٤٩.

٢ ينظر مرجع سابق، السيد، ص٨٣

مـــدكور[١]، ومنهم من صنّفها كونها مهارات فرعية متعلقة بالاستماع كتصنيف رشـــدي طعيمـــة: معرفة غرض المتكلم، وتذكر تتابع التفاصيل، والاستماع في ضوء الخبرات السابقة، واستنتاج وتحليل ونقد ما يقال، والتمييز بين الأساسي والثانوي في الحديث، والتمييز بين الحقيقة والخيال... [٢].

وأضاف بعضهم إلى ما سبق مهارات أخرى كمهارة الاستماع الناقد، وأضاف آخرون مهارات التذكر والتذوق وما إلى ذلك من التصنيفات التي قد تتلاقى أو تتفاوت في كثير من الأوجه، وممن بحث أيضاً في الإستراتيجيات المتعلقة بالمهارات ربيكا أكسفورد[٣]، وقد صنفت إستراتيجيات الاستماع إلى إستراتيجيات عامة وفرّعت لها الفروع الآتية:



وستركز الباحثة على تقسيمها العام للإستراتيجيات هنا وتعمل على تفعيله في درس الاستماع ومراحله، بترتيب كل الإستراتيجيات التي يمكن تفعيلها في كل مرحلة مع مقابلته بالمهمات المنوطة بأنواع المتعلمين.

١ مرجع سابق، مدكور، ص ٩٦.
٢ طعيمة رشدي، تدريس العربية في التعليم العام (نظريات وتجارب)، ص ٨٦.
٣ أكسفورد ربيكا، إستراتيجيات تعلم اللغة، ترجمة السيد محمد دعدور، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٦، ص ٣٢.

ومعلوم أن الإستراتيجيات مهما تنوعت واختلفت تتشابه من حيث التزامها الكلي بالبنية والانخراط والهدف والاستجابة ولكن ما يجعلها مختلفة هو نمطها أي اختلافات الأهداف والبنى والأدوار والوسائل واستثارة دافعية المتعلمين[1]،إلا أن تخيّر الإستراتيجيات المناسبة وتقديم الاستماع من خلالها هو ما يسهم بشكل كبير في رفع كفاءة فهم المسموع، بشكل لا يقل أهمية عن حسن اختيار النص.

ولتوضيح أهمية الإستراتيجية في العملية التدريسية أسوق مثالاً، لو أن المعلم أراد تقديم مادة سمعية وابتدأ درسه بأحد هذين السؤالين:

أ	ب
من النشاطات الصيفية التي يمارسها الأطفال: تسلق الجبال السفر خارج البلاد الخروج إلى النزهات زيارة الأقرياء أي النشاطات أكثر متعة برأيكم؟	في هذه الصورة نشاطات مختلفة يمارسها الأطفال، فجميع الأطفال يحبون قضاء أوقاتهم بنشاطات ممتعة، برأيكم من خلال الصورة التي أمامكم فكروا بالنشاطات التي يمكن للأطفال ممارستها؟ وفي أي الأوقات يستطيعون ذلك؟ وما دور العائلة في تأمين المتعة والحماية للأطفال؟

١ ينظر سيلفر هارفي وآخرون، المعلم الإستراتيجي، ترجمة محمد بلال الجيوسي، مكتبة التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ٢٠٠٩، ص ٢٩.

ولعل كلا السؤالين في النموذج (أ) والنموذج (ب) يوصلان إلى شيء من المعنى الهدف، إلا أن الفرق بين النموذجين هو الإستراتيجيات المختلفة التي أُتبعت في تقديم المادة، كالفهم والتحليل والتفسير والاستنتاج، -الذي فُعِّل في النموذج (ب)- فالإستراتيجيات هي التي تحفز ذهن المتعلم وتُمسكه خيوطاً يصل بها إلى هدفه، بل وتفتح له آفاقاً واسعة يتمتع معها بحرية التفكير والإبداع.

إذن لابد لنا من فهم أنماط المتعلمين لدينا، ومن ثم تحديد الإستراتيجيات التي تساعدنا في تحقيق كفاءة سمعية لغوية متقنة مع الموازنة الدقيقة في تلبية احتياجات كل المتعلمين، وفي سبيل ذلك لنا أن نسأل أنفسنا:

أي نوعية من المعلومات يحتاجها المتعلمون؟

ماذا يتوجب عليّ لإيصال هذه المعلومات بأسلوب ماتع ومفيد؟

ماذا يتوجب عليهم للوصول إلى تلك المعلومات؟

وجواب هذه الأسئلة مُضمَّن في الفقرات التالية، التي توضح نمط الوظائف التعليمية ونمط المتعلمين فيها، وما السبيل الأجدى في التعامل معهم.

أنماط المهمّات التعليمية في تعليم الاستماع:

تتنوع ذكاءات المتعلمين وتختلف باختلاف ميولهم وقدراتهم ومعارفهم، مما يترتّب عليه اختلاف المهمات والوظائف التي يتوجب على المعلم أن يحققها معهم، كما يعني بالضرورة أهمية تنمية بقية الجوانب الأخرى لديهم، فما العملية التعليمية إلا حصيلة تفاعلات وأنشطة تنمي كفاءة المتعلم، ولهذا رأت الباحثة ضرورة تعيين وربط المهمات التعليمية مع ما يناسبها من الإستراتيجيات في مادة الاستماع، بحيث نتمكن من بناء مواقف تعليمية تحقق الكفاءة المطلوبة، وتوفر للمتعلمين طرقاً مفضلةً لديهم في التفكير ومعالجة النص، وتعالج جوانب الضعف عندهم.

وفيما يلي أذكر أنماط المهمات التعليمية، مع توضيح أنماط المتعلمين، والإستراتيجياتالمقترحة لكل نمط، و سأركز على تقسيم سيلفر[١] لأنماط المهمات التعليمية، وقد قسمها إلى: التمكن، والفهم، والتعبير الذاتي، والتشاركية، وبناء عليها تنوعت أنماط المتعلمين إلى[٢]: متعلمي التمكن، والفهم، والتعبير الذاتي، والتشاركيين، كل فئة بحسب قدراتها والصعوبات التي تواجهها في التعلم.

التمكن	الفهم
١- مهمّات التمكن:	٢- مهمّات الفهم:
- تركز بشدة على زيادة قدرة المتعلمين على التذكر والتلخيص.	- تسعى إلى استثارة وتطوير قدرات المتعلم على المحاكمة العقلية -المحاجة- واستخدام المنطق والحجة.
- توفر الدافعية من خلال التسلسل الواضح والتغذية الراجعة السريعة والإحساس القوي بالكفاية الواسعة.	- تحرك دافعيته باستثارة فضوله من خلال الألغاز وفرض المشكلات والتحليل والمناقشة.
متعلمو التمكن:	متعلمو الفهم:
- يرغبون في تعلم معلومات واجراءات عملية.	- يرغبون في استخدام المنطق والجدل والتقصي لبحث الافكار.
- يحبون التمرينات والمحاضرات والعروض والممارسة.	- يحبون القراءة والمناقشات ومشروعات البحث والدراسة المنفردة ويعدون قضايا أو حججاً ويسألون لماذا.
- يتعلمون أفضل عندما يتركز التعلم على نمذجة مهارات جديدة وعلى الممارسة والتغذية الراجعة.	- يتعلمون أفضل عندما يواجهون تحدياً للتفكير وشرح أفكارهم.
- يمكن أن يواجهوا صعوبة عندما يصبح التعلم شديد التجرد أو عندما تواجههم أسئلة ذات نهايات مفتوحة.	- يمكن أن يواجهوا صعوبة إذا كان التركيز على البيئة الاجتماعية للفصل مثل التعلم التشاركي.
الإستراتيجيات التي يمكن استثمارها مع هذا النمط:	الإستراتيجيات التي يمكن استثمارها مع هذا النمط:
١- إستراتيجيات معرفية:	١. الإستراتيجيات الاجتماعية
- إستراتيجية استقبال المعلومات وإرسالها	- إستراتيجية طرح الأسئلة
- تلخيص المحتوى من خلال تكثيف المعلومات	- إستراتيجية طلب التوضيح والتفسير

١ مرجع سابق، سيلفر، ص ٣٢.

٢ مرجع سابق، سيلفر، ص ٣٩.

- تدوين الملاحظات - الترجمة - إستراتيجية الاستماع الدقيق ٢. إستراتيجيات تعويضية - طرح أسئلة تمهيدية - بناء قوائم المفردات - جمع مفردات تتعلق بالموضوع - تحديد بعض الكلمات المفتاحية ٣. الإستراتيجيات التذكرية - إستراتيجية تحديد الخيوط الأولية للفهم من حدود (الشخصيات، الزمان، المكان، الحدث) - إستراتيجية التصنيف في مجموعات - إستراتيجية فهم الكليات- من الأعلى إلى الأسفل - إستراتيجية الرسم الدلالي والخرائط: الأسئلة التي يمكن الاستعانة بها مع متعلمي هذا النمط: - الأسئلة المباشرة - الأسئلة غير المباشرة - الأسئلة الكلية -المفتوحة-	٢. الإستراتيجيات المعرفية - إستراتيجية التحليل واستنباط الأفكار الجزئية - إعادة معالجة النص من خلال إستراتيجية من أسفل إلى أعلى –فهم الجزئيات. - تحليل الصيغ أو التراكيب الجديدة - تفكيك أحداث نص الاستماع ثم إعادة ترتيبها - التركيز على فكرة أو حدث - نقد النص من خلال إيجاد بعض الثغرات أو الأدلة. الأسئلة التي يمكن الاستعانة بها مع متعلمي هذا النمط: - الأسئلة الجزئية -المغلقة- - الأسئلة الاستفزازية - الأسئلة الاستدراجية

التعبير الذاتي	التشاركية
٣- مهمّات التعبير الذاتي:	٤- مهمّات التشاركية:
- تركز على قدرات المتعلم في التخييل والإبداع.	- تنمي حاجات المتعلمين للارتباط الشخصي بالمنهاج وببعضهم البعض.
- تستخدم المخيلة والاستعارة والتفكير الافتراضي لاستثارة دوافع المتعلمين للتعبير عن فرديتهم وأصالتهم.	- تستخدم الفرق والشراكات والتدريب الفردي الميداني لاستثارة دافعية المتعلمين من خلال رغبتهم في العضوية والعلاقات مع الآخرين.
متعلمو التعبير الذاتي	المتعلمون التشاركيون
- يرغبون في استخدام مخيلتهم لاستكشاف الأفكار.	- يرغبون في تعلم أمور تؤثر في حياة الناس.
- يحبون النشاطات الإبداعية والفنية والمشكلات المفتوحة وغير الروتينية كما يحبون توليد الإمكانات والبدائل و طرح سؤال ماذا لو؟	- يحبون الخبرات الجمعية والمناقشات ونشاطات التعلم التشاركي والانتباه الشخصي.
- يتعلمون أفضل عندما يواجهون تحديا يدعوهم للتفكير وشرح أفكارهم.	- يتعلمون أفضل عندما ينتبه المعلمون لنجاحاتهم وصراعاتهم.
- يمكن أن يواجهوا صعوبة عندما يركز التعليم على التمرينات وحل المشكلات عن طريق الحفظ الأصم.	- يمكن أن يواجهوا صعوبة عندما يركز التعليم على العمل المكتبي المستقل أو عندما يفتقر التعليم لتطبيقات العالم الواقعي
الإستراتيجيات التي يمكن استثمارها مع هذا النمط:	الإستراتيجيات التي يمكن استثمارها مع هذا النمط:
١. إستراتيجيات تعويضية:	١. الإستراتيجيات - المعرفية وهي تشمل:
- مشاهدة الفيديو صامتاً وبناء بعض الأحداث والأخيلة.	

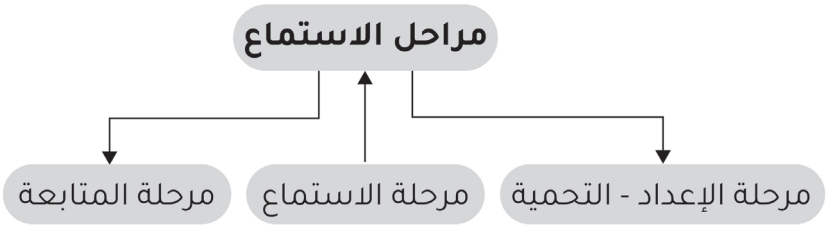
ومن خلال متابعة هذا الجدول نجد أن المهمات التعليمية قد تكون منفصلة في كثير من الأحيان عن الإستراتيجيات التدريسية وأن كثيراً من الإستراتيجيات مغيبة عن الغرفة الصفية، وإن وُجدت فهي لا تتوافق مع أنماط المتعلمين واحتياجاتهم، فما أكثر ما يُركز المعلمون على مهمة التمكن ومهمة الفهم في صفوف الاستماع ! مع ندرة المهمّات الأخرى –التعبير الذاتي، والتشاركية–، رغم أن أنماط المتعلمين واحتياجاتهم وصعوباتهم تتفاوت بتفاوت هذه المهمات، أضف إلى ذلك ضرورة التنويع واستيفاء المهمات لمساعدة المتعلمين بتبني كفاءات أخرى .

مراحل الاستماع:

وفيما يلي تقسيم لمراحل درس الاستماع أرفقته الباحثة بالإستراتيجيات المناسبة في كل مرحلة، من خلال تفعيل مهارات فرعية عدّة، بالإضافة إلى تضمين المهمات التعليمية في كل المراحل، وهذه المراحل يمكن للمعلم أن يفعلها في التعليم المباشر أو الإلكتروني.

وتجدر الإشارة في هذا السياق قول جاك ريتشارد: "إن الاستماع يتعامل مع مهارات فرعية، إلا أن هذه المهارات ليست مرتبة بشكل هرمي؛ فلا يشترط أن تتبع بشكل صارم بل يمكن تكرارها أو تجاوز بعضها أو الإضافة عليها" [١]

ولتدريس الاستماع بشكل فعّال وتواصلي لابد من تقسيمه إلى عدّة مراحل:مراحل الاستماع[٢]



أولاً: مرحلة الإعداد "التحمية":

ودور المعلم في هذه المرحلة أن يثير دوافع المتعلمين بأساليب وإستراتيجيات مختلفة ومستحسنة لديهم، فلابد أن يكون لدى المتعلم أسباب تحفزه على المهمة ليزداد تركيزه في الحصول على المعلومات المطلوبة وتحقيق المهمة بنجاح، "وعليه كذلك أن يبرز لهم أهمية الاستماع، مع توضيح طبيعة المادة العلمية التي سوف يلقيها عليهم أو التعليمات التي سوف يتبعونها"[٣]، وقد قسمت التحمية إلى ثلاث نقاط أولها:

---

١ ريتشاردر جاك، تطوير مناهج تعليم اللغة، ترجمة ناصر بن عبد الله بن غالي، صالح بن ناصر الشويرخ، جامعة الملك سعود، الرياض، ٢٠٠٨، ص٢٧٠.

٢ إبراهيم هداية، إستراتيجية مقترحة في ضوء المدخل التواصلي لتنمية مهارات الفهم السمعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد ٢٤، ١٤٣٣هـ، ص ٦٦.

٣ مرجع سابق، المرجع رشدي، ص ٤٢٨.

١- إستراتيجية بناء المفاهيم الأساسية المتعلقة بالنص المراد تدريسه، وتتحقق هذه النقطة من خلال الإستراتيجيات التأثيرية غير المباشرة والإستراتيجيات المعرفية المباشرة.

أما الإستراتيجيات التأثيرية فهي تعني التحكم بالانفعالات والدوافع والاتجاهات في العملية التعليمية [١] وتكون من خلال عدة عوامل:

- خفض مستوى القلق عند المتعلم، ويكون من خلال تقسيم الطلاب إلى مجموعات والتخاطب معهم بداية كمجموعات لا كأفراد وتكليفهم بالمهمّات، وفائدة ذلك تخفيف حالة التوتر النفسي التي قد يشعر بها بعض الطلبة عندما يبدأ المدرس لاحقاً بسؤالهم عما يتعلق بالنص.[٢]
- تشجيع الذات، ويمكن أن يكون من خلال ذكر العبارات المشجعة التي تزيد نشاط الطالب ودافعيته، وعدم تخطئته بأي وجه لأنه مازال في طور الاكتساب، والأخطاء التي يقع بها أخطاء طبيعية مرحلية لا ينبني عليها أي خطورة.
- وأما الإستراتيجيات المعرفية وهي إستراتيجيات ضرورية جدا لتعلم أي لغة، وهي تتباين ما بين تكرار وتحليل وتلخيص، وعلى الرغم من تعددها واختلافها إلا أنها تشترك جميعها في أداء وظيفة واحدة هي معالجة اللغة الجديدة[٣] وهي تشمل:
- تدوين الملاحظات: لابد من تذكير الطلاب بتسجيل الملاحظات عند الاستماع بلغاتهم، وغالبا لا يتم تدريب المتعلمين على هذه الإستراتيجية بصورة صحيحة فلا يجب أن يتم تفعيل هذه الإستراتيجية على أنها مهارة كتابية بل القصد منها تقييد بعض الملاحظات الأولية باللغة الأم، ثم يعود لها ليعدل عليها قبل أن ينسى مدلولاتها لذا من الخطأ أن يدون الطالب كل كلمة يسمعها[٤].
- ولابد من تذكير المتعلمين هنا بأن المتوقع منهم في الاستماع الأول التركيز على

١ ينظر مرجع سابق، أكسفورد، ص ١٢٦.
٢ ينظر مرجع سابق، البطل، ص ١٨٨.
٣ ينظر مرجع سابق، أكسفورد، ص ٧٩.
٤ المرجع السابق، ص ٩٥.

فهم الأفكار الرئيسة، دون الدخول في أي تفصيلات. فمثلاً في مشاهدة فيديو عن حياة شخص مشهور يلفت المعلم انتباه المتعلم إلى التركيز على نشأته وسير حياته العام، دون التركيز على سنة ميلاده أو اسم والده أو عن عمره في أحد المواقف التي مرت به.

- تذكير الطلاب بضرورة قراءة أسئلة الفهم قبل الاستماع، ليتمكنوا من ربط المكتسبات الجديدة مع معارفهم السابقة.

٢- إستراتيجية بناء توقُّعات تؤدي للوصول إلى أفكار النص بشكل تدريجي، وتتحقق هذه النقطة من خلال الإستراتيجيات التعويضية التي تعين المتعلم على التغلب على القصور أو العجز في معلوماته اللغوية عندما يصادف معنى فيه غموض[١]، ويندرج تحتها مهارة التخمين من خلال معرفة الرابط بين الأفكار التي تدور في أذهان الطلاب وعلاقتها بنص الاستماع ومن ثم تكوين فرضيات حول مضمون النص، ويكون ذلك من خلال:

- تعريف الطلاب بموضوع النقاش وحول أي محور يدور، الفن أو السياسة أو... إلخ ويمكن أن يكون ذلك من خلال قراءة العنوان ومحاولة فهمه، أو إعطاء المتعلمين جملة مروَّسة بفكرة النص والطلاب يحاولون إكمالها بتخمينات مختلفة.

- طرح أسئلة تمهيدية تتعلق بنص الاستماع، "وعلى المدرس أن ينتبه إلى أن دوره ليس إعطاء فكرة كاملة عن مضمون النص، لأن هذا يحرم المتعلمين من متعة اكتشاف النص بأنفسهم".[٢] فإن كان النص عن عيد الفطر مثلًا، سأل المعلم المتعلمين عن العطل الرسمية في بلادهم وما النشاطات التي يقومون بها، وكيف يقضون هذه الأوقات؟

- طرح أسئلة تأملية[٣] تدفع المتلقي للتفكير والتأمل وبناء بعض الاحتمالات والفرضيات لأحداث ما، وهذه الأسئلة لا تتطلب إجابات محددة بل الهدف منها الحصول على مفاتيح توضح المشهد التعليمي للطالب.

---

١ المرجع السابق، ص ١٠٢.

٢ ينظر مرجع سابق، البطل، ص ١٨٧.

٣ تيري جيه، فن السؤال، مكتبة جرير، ٢٠١١، ١، ص ١٢١.

- مشاهدة نص الاستماع صامتاً، فالعنصر البصري في هذه الحالة يزود المتعلم بكثير من المعلومات، كما يجب التنويه إلى أهميته في عملية الاستماع فالمادة المصورة لها فاعلية كبيرة في فهم المادة المسموعة. فإن كان النص مثلاً عن وصف مَعْلم من المعالم التاريخية عرض المعلم لهم الفيديو صامتاً، وطلب منهم أن يخمنوا متى بني، ومن بناه، وما الأحداث التي دارت عليه ورافقته في كل مرحلة تاريخية، وهنا لايشترط أن يكون الجواب صحيحا ولا قريباً من الصحيح، لأن الهدف إعمال ذهن الطالب وتحفيزه قبل البدء بالاستماع.
- مشاهدة مجموعة من الصور قبل الاستماع، ثم تحديد أكثر صورة تقترب من النص وتعبر عنه، فإن كان النص عن طريقة تحضير طعام ما، عرض المعلم عليهم عدة صور لعدة أطعمة ثم بعد الاستماع يطلب منهم اختيار الصورة الأقرب لما سمعوه.
- مشاهدة صور تحمل معانيَ عميقة تكون بوابة للاستماع يصل المتعلم منها إلى الأفكار المهمة، خصوصا صور الكاريكاتير التي قد توصل رسائل مختلفة وعميقة.

٣- إستراتيجية بناء قوائم المفردات من خلال:

- جمع وكتابة المفردات التي يتوقع المتعلم ورودها في الاستماع؛ بهدف تعزيزها والتركيز عليها، وهذه مرحلة لاحقة، فبعد الأسئلة التمهيدية ومعرفة محور الاستماع وبناء بعض التوقعات تصبح الصورة شبه واضحة في ذهن المتعلم، فمثلا بعد مشاهدة فيديو صامت عن أهم المناطق السياحية في مصر، يمكن للطالب أن يخمن ورود كلمة (متحف،نهر، جبل، جو، بارد، حار، رحلة) ولا شك أن هذه المفردات ستلزمه جداً أثناء سماع النص، وإن لم ترد في سياق النص إلا أنه بإمكانه تفعيلها فيه كيفما يريد.
- تحديد بعض الكلمات المفتاحية المتعلقة بالموضوع قبل الاستماع، التي من شأنها أن تعين الطالب على فهم النص وربط الأصوات بالصور.[1]

---

١ ينظر مرجع سابق، البطل، ص ١٨٦.

ثانياً: مرحلة الاستماع وتنقسم إلى ثلاث مراتب:

الاستماع الأول:

ويستخدم المتعلم في هذه المرحلة عملية التخزين والاسترجاع للمعلومات التي مرت معه وذلك عبر الإستراتيجيات التذكرية وهي عملية بنائية تقوم بنقل اللغة من حيز المجرد إلى الحقيقة وصولا إلى المهارة، وتعتمد الإستراتيجيات التذكرية على تخزين المواد للاستعانة بها و استرجاعها عند عملية الاتصال اللغوي، وهاتان العمليتان تساعدان المتعلمين في تخزين الأشياء المهمة التي يسمعونها في الذاكرة، التي ستوسع لاحقا قاعدتهم المعرفية، كما تمكنهم من استدعاء المعلومات من الذاكرة حينما يرغبون باستخدامها بغرض الفهم أو الإنتاج [١] ويكون ذلك من خلال :

- إستراتيجية تحديد الخيوط الأولية للفهم مثل: الشخصيات، والزمان، والمكان، والحدث. ويتم التركيز على المفردات والتراكيب المعروفة وإهمال كل جديد، فإن كان النص يتناول حياة شخصية مشهورة كان التركيز هنا على الشخصية نفسها وماذا طرأ عليها من حوادث مهمة، ومن عاصرها.
- إستراتيجية التصنيف[٢] في مجموعات : وهي تعني إعادة تصنيف ما يسمعه الطالب ضمن مجموعات تربط العناصر مع بعضها بعضا كأن تصنف دلالياً أو نحوياً ومن ذلك:

– عرض مجموعة من الكلمات وعلى المتعلم أن يرتبها كما سمع.

– عرض مجموعة من الكلمات، وعلى المتعلم تحديد (الفعل / الاسم / الحرف...إلخ) الذي ورد بالجملة المسموعة.

– عرض مجموعة من الجمل المتشابهة إلا في شيء واحد، وعلى المتعلم أن يحدد منها الجملة المسموعة، وهذا يساهم في تنمية التركيز على الفهم السمعي .

---

١ مرجع سابق، أكسفورد، ص٦٧.

٢ ينظر مرجع سابق، ريتشارد، ص ٢٧٢.

– إعداد قائمة بالعديد من الكلمات أو العبارات منها ما ورد بالنص ومنها ما لم يرد، ويطلب من المتعلم أن يضع علامة أمام الكلمات التي وردت في النص المسموع.

- إستراتيجية فهم الكليات– من الأعلى إلى الأسفل: وهي تعني ربط المعلومات الجديدة بمعلومات قديمة في الذاكرة، ولا شك أن هذا الربط سيزيد من عملية الفهم ويسهل عملية التذكر، والاستماع من الأعلى الى الأسفل يركز على المعلومات الخلفية الموجودة في ذهن المستمع، وتراكمت عبر السنوات، وما يرافقها من معرفة بالعالم والعلاقات[١] . فبينما ينتقل الفهم من أسفل إلى أعلى من (اللغة إلى المعنى)، فإن الفهم من أعلى إلى أسفل ينتقل من (المعنى إلى اللغة)[٢]، ومن ثم فإن الاكتساب الذي يحققه المتعلم يقتضي ربط معلوماته السابقة مع المضامين الجديدة التي يتعرض لها، وبذلك يحقق الفائدة، وانطلاقا من ذلك فإن المدرسين يجب أن يفكروا في أنواع النشاطات التي يمكن أن تساعد الطلبة على تفعيل معرفتهم الخلفية قبل الاستماع وخلاله، وفي بناء توقعات لديهم حول مضمون النص وكيفية ربط هذا المضمون بما سبق لهم أن تعرضوا له أو تعلموه.[٣]

- وأمثلة تفعيل هذه الإستراتيجية من خلال تطبيق الإستراتيجيات التعويضية –التي سبق ذكرها في المرحلة التمهيدية– كطرح الأسئلة، ومشاهدة فيديو أو مجموعة صور عن محور الاستماع...إلخ وتشمل:

- إستراتيجية التوقف المفاجئ[٤] يعد التوقف إحدى الوسائل الأكثر فاعلية في استخراج المزيد من المعلومات، فهذه الطريقة تنبه جميع المستمعين إلى أن هناك شيئاً مختلفاً والاختلاف دائماً ما يتم تفسيره على أنه أمر مهم كما نجد هنا إستراتيجية أخرى قد تم تفعيلها وهي إستراتيجية التصور العقلي[٥] من

١ أبو عمشة، خالد، المغني في تعليم العربية للناطقين بغيرها، أصوات للدراسات والنشر، ط١، ٢٠١٨م ص٦٠ .
٢ ينظر مرجع سابق، زناتي، ص ١٩ .
٣ ينظر مرجع سابق، البطل، ص ١٨١ .
٤ ينظر مرجع سابق، تيري جيه، ص ١٢٤ .
٥ مرجع سابق، أكسفورد، ص ٧٠.

خلال الاستعانة بتصور المتعلم لما يسمعه، ومثال ذلك إيقاف الاستماع وجمع التوقعات أو بعض الفرضيات التي ستتطور الأحداث خلالها، فإن كان النص مثلا عن أضرار التأخر في النوم، يمكن إيقاف الفيديو لدقائق وجمع بعض التخمينات التي يمكن أن يتسبب بها الشخص لنفسه إذا تأخر في النوم.

- إستراتيجية الرسم الدلالي والخرائط: وتعني هذه الإستراتيجية تنظيم المفاهيم والعلاقات الواردة في الاستماعات على الورق في شكل رسم توضيحية أو خريطة تحتوي على النقاط والأفكار العامة، وتوضح العلاقات بين المفاهيم والكلمات، ومن شأن هذه العملية أن تحسن عملية التذكر والفهم، وتوضح له الأفكار التي يجب أن يركز عليها[١].

الاستماع الثاني:

وفيه يتم تعزيز وتوسيع الفرضيات التي تم جمعها في الاستماع الأول وتعديلها مع التوسع والتعمق في الأفكار التي التقطها المتعلم، ويكون ذلك من خلال الإستراتيجيات المعرفية وتتمثل بـ:

- إستراتيجية استقبال المعلومات وإرسالها وذلك يعني المعرفة الخاطفة للأفكار الرئيسة[٢]؛ إذ من خلالها يتمكن المتعلم من معرفة ما يريده من النص واعتبار الباقي أفكاراً هامشية، ويصعب في كثير من الأحيان ومع كثير من المتعلمين اكتشاف الفكرة الرئيسة لموضوع ما، والصعوبة نفسها قد نجدها عند الناطقين بالعربية، لأن ذلك يلزم فهم أبعاد النص بأكملها، وهنا تظهر أهمية التحمية –كما سبق وذكرنا في بناء التوقعات– فهي تمهد الطريق لهذه الإستراتيجية؛ لأنها تزود المتعلم بتلميحات للأفكار الرئيسة المتعلقة بالنص، كما تظهر لنا كذلك أهمية تدوين الملاحظات أثناء الاستماع؛ إذ من خلالها يمكن الوصول للأفكار الرئيسة.

---

١ القاضي سمحة، أثر استخدام إستراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارات الاستماع الناقد، رسالة ماجستير، القدس، ٢٠١٨، ص ١٥.

٢ ينظر مرجع سابق، ريتشارد، ص ٢٧٢.

- ولابد من الإشارة هنا إلى أن المعلم له دور المتلقي والمسجل لما يطرحه الطلبة فقط[١]، دون الدخول في تفصيلات النص لأن التعامل هنا مع النص بكليته، دون تقطيع أو تركيز على الجزئيات.

الاستماع الثالث:

ويهدف هذا الاستماع إلى توجيه تفكير المتعلم لأعماق النص بتفاصيله وجزئياته لمواصة بناء الهيكل العام للنص، ويكون ذلك من خلال إستراتيجيات معرفية وإستراتيجيات اجتماعية، أما الإستراتيجيات الاجتماعية[٢]: فلأن اللغة هي أحد أشكال السلوك الاجتماعي، وهي عملية تواصلية بين الناس، لذا فإن تعلم اللغة يعني بالضرورة وجود أفراد آخرين غير

المتعلم يتواصل معهم، وينقل ما تعلمه إلى حيز التعامل مع المجتمع من حوله، ويتم تفعيل هذه الإستراتيجيات من خلال:

- إستراتيجية طرح الأسئلة: وهذه الإستراتيجية تنمي مهارة التواصل عند المتعلم إما من خلال السؤال أو الإجابة، وتتجلى فيهما مهارتا الاستقبال والإنتاج، وهذا التواصل بين المتعلمين يوصلهم إلى نقطة الفهم الكلي للمحتوى، كما ينمي مهاراتهم التواصلية، وسرعة الاستجابة والتعامل مع المواقف المختلفة، ومثال ذلك أن يتشكل المتعلمون في مجموعتين وتحاول كل مجموعة أن تضع بعض الأسئلة للمجموعة الأخرى، فلو كان النص مثلا عن القراءة المطبوعة والإلكترونية تصاغ أسئلة مثل: اذكروا بعض المزايا للقراءة المطبوعة/ الإلكترونية، هل الأجهزة الذكية تساهم في التعرف على محتوى أكثر تنوعاً في القراءة؟..... إلخ
- إستراتيجية طلب التوضيح [٣]أوالتفسير لما ورد في الاستماع، أو إعادة صياغة الأفكار بعبارات أقرب إلى أذهان المتعلمين، أو حتى شرح بعض النقاط المبهمة، أو طلب تصويب الفكرة من قبل المتعلمين أو المعلم، كل هذه الإستراتيجيات

---

١ ينظر مرجع سابق، البطل، ص ١٨٩.
٢ ينظر مرجع سابق، أكسفورد، ص ١٢٨.
٣ المرجع السابق، ص ١٣١.

التي تتم في وسط تعاوني يشترك فيه أكثر من طرف تقتضي استجابات سريعة، من شأنها أن تصل بالمتعلم للفهم التام لنص الاستماع بعد نشاطات تواصلية فاعلة، ومثال ذلك أن يتوزع الطلاب على مجموعات ويتبادلوا الأسئلة بينهم باللغة العربية، هل أراد النص هذه الفكرة؟ هل يُقصد من النص هذه الفكرة؟ ما المقصود بهذه الكلمة؟ فهمت من هذه الفقرة أن....إلخ

- إعادة معالجة النص من خلال إستراتيجية من أسفل إلى أعلى -فهم الجزئيات- وتشير هذه الإستراتيجية إلى استخدام المدخلات كأساس لفهم الرسالة؛ فالفهم يبدأ من البيانات التي استقبلها المستمع من النص، والتي يحللها على مستوى الأصوات والكلمات حتى يصل إلى المعنى، والكفاءة المعجمية والنحوية هي الأساس في عملية الفهم التي تتم من أسفل إلى أعلى[١]، وهذه الإستراتيجية تسعى إلى تمكين المتعلم من جمع أكبر عدد من التفاصيل؛ للمساعدة في بناء المعنى الكلي وربطه بالمعارف السابقة، وكأنها عدسة مكبرة تتفحص كل التفاصيل الدقيقة لظاهرة ما[٢].

- ومما يمكن التركيز عليه في هذا الباب على سبيل المثال: التعرف على معاني بعض المفردات، التعرف على أوزان بعض الكلمات، التركيز على المرادفات والأضداد، الوقوف على بعض التراكيب، أو على ثقافة النص حتى.

وأما الإستراتيجيات المعرفية التي يمكن تضمينها في هذه المرحلة فهي تشمل:

- إستراتيجية التحليل والاستنباط للأفكار الجزئية[٣]، ومواصلة بناء الهيكلية المعرفية لنص الاستماع، بناء على معطيات وفروض سابقة تصل بالمتعلم إلى فهم أبعاد الشخصيات، وفهم الأحداث الأساسية والعميقة مع الدوافع والأسباب لكل منها، ويندرج تحت هذه الفكرة عدة نقاط منها:

- تحليل الصيغ أو التراكيب الجديدة من خلال تحليل وتفكيك العبارات إلى أجزاء صغيرة وبسيطة يسهل التعامل معها وحفظها واستذكارها، وذلك يفيد المتعلم في فهم

١ ينظر مرجع سابق، زناتي، ص ١٨.
٢ ينظر مرجع سابق، أبو عمشة، ص ٦٠ .
٣ ينظر مرجع سابق، ريتشارد، ص ٢٧٢.

التركيب وتوظيفه بشكل صحيح.

– تفكيك أحداث نص الاستماع ثم إعادة ترتيبها بشكلها الأصلي أو بشكل آخر.

– التركيز على فكرة أو حدث بعينه ومتابعته والتوسع فيه.

– الترجمة: وهي من العمليات الذهنية الفعّالة التي تطلب سرعة في الاستجابة، إلا أنه لابد من الانتباه إلى أن الترجمة أحيانا قد تبطئ عملية التعلم وتعيقها عند بعض المتعلمين الذين يعتادونها.

- إستراتيجية الاستماع الدقيق وهو يساعد في عملية فهم الجزئيات، ويهدف إلى تطوير قدرة الطلبة على إدراك الجزئيات في النص ومعرفة حدود الكلمات[1] وهو تابع للإستراتيجيات المعرفية أيضا والغرض منه الإحاطة بالنص من كل جوانبه ويكون من خلال:

– إعادة نطق بعض العبارات والتكرار من خلال ترديد خافت لبعض الأصوات.

– التدريب على النظام الصوتي من خلال التركيز على إدراك الأصوات والنبر والتنغيم وثقافة المتحدث في طريقته بالكلام.

– لفت الانتباه لبعض التراكيب والمفردات –غير المفتاحية– في السياق، ولا تعطل عملية فهم المسموع.

– لفت الانتباه للعبارات والجمل الحشو التي لا تعيق فهم الطالب للنص ولا تؤثر في سير العملية التدريسية، وتجدر الإشارة هنا إلى أنَّه ليس من الضرورة أن تحتوي كل عبارة في النص على معلومات جديدة، فتعامل غير الناطقين بالعربية مع النصوص المسموعة لا يعني فهم كل ما ورد.

– لفت الانتباه للإشارات غير اللغوية التي تساعد على الكشف عن المعنى، من خلال ردّات فعل المتحدثين وضبط بعض المواقف.

– الاستماع لمقطع من مقاطع النص بشكل مكثف مع ملء الفراغات وإكمال بعض العبارات، أو حتى كتابة مقطع كامل.

---

١ ينظر مرجع سابق، البطل، ص ١٩٠.

ثالثاً: مرحلة المتابعة -بعد الاستماع-

تعلم أي مهارة يفضي إلى تعلم جميع المهارات، ومن هنا يتضح لنا أن الاستماع يؤدي إلى تنمية مهارة الفهم السمعي عند المتعلم وفي الوقت نفسه يؤدي دوراً ضمنياً هو اكتساب اللغة اللاشعوري في حياة المتعلم، وهذا يدلنا على أهمية إعادة تفعيل استخدام المسموع عن طريق مجموعة أنشطة شفهية أو كتابية توفر للمتعلم فرصة الإنتاج، وهذا ما يمكن أن يسمى بالممارسة الطبيعية للمادة المسموعة[1]، وتعني فهم واستخدام اللغة المنطوقة بطريقة طبيعية، وهذا من شأنه أن يجعل عملية الاستماع ذات غرض واضح ومعين لدى الطلاب، وتتيح التكنولوجيا الحديثة فرصا كثيرة للحصول على ممارسات طبيعية، والنشاطات الصفية هي بحد ذاتها فرصة للممارسة الطبيعية خاصة المواقف التي تنقل المتعلم إلى أجواء الانهماك في تقمص اللغة واستخدمها، ويتم تفعيل هذه الممارسة من خلال الإستراتيجيات المعرفية وهي تشمل:

- الألعاب التعليمية
- لعب الأدوار والمسرحيات
- نقد النص من خلال إيجاد بعض الثغرات أو الأدلة.
- المناقشات والمناظرات وإجراء المقابلات
- سرد أو تلخيص المحتوى من خلال تكثيف المعلومات ووضعها في سياق أقصر من الأصلي.
- كما يمكن تفعيل هذه المرحلة من خلال طرح مجموعة من الأسئلة تتضمن[2]:
- الأسئلة الافتراضية (لو- ماذا لو- افترض أن) وهذه من الأساليب الرائعة للتوسع خارج حدود المناقشة، مثال ذلك سؤال المعلم لأحد المتعلمين: ماذا تفعل لو أنك كنت مكان هذا الشخص وربحت مبلغا من المال ماذا ستقوم به؟
- الأسئلة الاستفزازية وهي تفعل ما يوحي به اسمها بالضبط إذ تثير تحديا للمتعلم

---

١ ينظر مرجع سابق، زناتي، ص ١٨.

٢ مرجع سابق، تيري جيه، ص ١١٨.

لايمكنه معه تجاهل السؤال الاستفزازي، مثال ذلك سؤال المتعلمين بعد سماع خبر ما: لماذا صدقتم هذا الخبر مع أن بعض وسائل الإعلام نفت صحته؟

- الأسئلة التجميعية وهي تستخدم للمضي قدما نحو التنسيق والحصول على إجماع الحاضرين أو اتخاذ قرار ما، ويعمل التجميع على ضم المناقشة والأفكار والعوامل معا لاختتام الحديث والمناقشة، مثال ذلك بعد مناقشة نص الاستماع عن الأطفال المتسولين، يسأل المعلم: ما الحلول التي تقترحونها للتخلص من مشكلة تسول الأطفال؟

أنواع الاستماع:

ذُكرت أنواع عديدة للاستماعات اختلفت تبعـا لرأي المصنِّف وفلسفته، فالبعض صنفها على أنها استماع ناقد أو سريع الاستجابة، وصنفها آخرون على أنها استماع يقظ، وتحليلي، واستماع من أجل الحصول على معلومات، وغيرهم جعلوه استماعاً موسعاً ومكثفاً....إلخ

لكن لو أمعنا النظر لوجدنا أن الاستماعات الصفية تتفق في نوعها -على اعتبار أنها مادة سمعية-، وتختلف وفقاً للإستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون في معالجتها، فاستماع واحد من شأنه أن يتماشى مع معظم الأنواع السالفة الذكر، وما ذلك إلا بتغيير إستراتيجية التعامل معه.

فإن راعيت الإستراتيجيات المعرفية من خلال تحليل واستنباط الأفكار كان الاستماع مكثفاً،وإن راعيت الإستراتيجيات المعرفية من خلال فهم الكليات ولفت الانتباه لبعض العبارات والجمل الحشو التي لا تعيق الفهم وكذلك للتراكيب والمفردات -غير المفتاحية- كان الاستماع نفسه موسعاً، وإن ركزت على الإستراتيجيات المعرفية من خلال الممارسة الطبيعية للغة التي تقتضي نقد النص مع إيراد الأدلة والحجج ـ كان الاستماع ناقداً، وكذلك إن أردت تفعيل الإستراتيجيات التذكرية من خلال تصنيف ما، وصلت إلى استماع بغرض الحصول على معلومات محددة، وعلى ذلك كله قس، فما أنواع الاستماع إلا توليدات لإستراتيجيات مختلفة.

من هنا تتبدى لنا أهمية الإستراتيجيات في تفعيل مادة الاستماع كونها المحرك الأساسي في العملية التدريسية، وحصر هذه المهارة ببعض القوالب الصماء ظلم لها وللمتعلم.

خاتمة:

في ضوء ما تقدم تظهر لنا أهمية مهارة الاستماع كونها الداعم الرئيسي لباقي المهارات والمكوَّن الأول في لغة الطالب، وإن إهمال أي جزء منها يؤدي إلى قصور في المهارات الأخرى، وهذا يستدعي منا المزيد من الإعداد والبحث والاختيار والتخطيط في هذا المجال.

وضمن السياق نفسه تأتي ضرورة التنويع في استخدام الإستراتيجيات والأساليب التعليمية بعد تطوير خطواتها وفق منهج محكم يمكن المعلم من تنمية مهارات الطالب بشكل ماتع ومفيد.

وأقول في هذا الصدد مهارة الاستماع مع كل ما حُفَّت به من بحوث ودراسات تبقى قابلة لكل زيادة وتطوير، ومجال البحث فيها دائم لا ينضب، ليس لقصور أو نقص إنما لإبداع وابتكار أساليب ترفع مستوى الطالب وتنمي كفاءته المعرفية.

المراجع

ابن خلدون مقدمة، عبد الرحمن بن محمد بن خلدون ولي الدين، ت ٨٠٨ه، تحقيق عبد الله محمد الدرويش، دار يعرب، ط١، ٢٠٠٤م.

أبو عمشة، خالد، المغني في تعليم العربية للناطقين بغيرها، أصوات للدراسات والنشر، ط١، ٢٠١٨م.

أكسفورد ربيكا، إستراتيجيات تعلم اللغة، ترجمة د. السيد محمود دعدور، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٩٦م.

البطل، محمود، كتاب الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها النّظرية والتطبيق، تدريس مهارة الاستماع بين النظرية والتطبيق، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز، دار وجوه، الرياض، ط١، ٢٠١٧م.

تيري جيه، فن السؤال، مكتبة جرير، ط١، ٢٠١١.

جبر رقية، الدجاني بسمة، المهارات الاستقبالية العربية - الاستماع والقراءة في منهاج الجامعة الأردنية للناطقين بغير العربية الكتاب الثاني والكتاب الثالث نموذجا، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد٤٢، العدد ٣، ٢٠١٥.

جعفر سمير، مهارة الاستماع وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة علوم التربية، العدد ٥٦.

ريتشاردر جاك، تطوير مناهج تعليم اللغة، ترجمة د.ناصر بن عبد الله بن غالي، د. صالح بن ناصر الشويرخ، جامعة الملك سعود، الرياض، ٢٠٠٨م.

زناتي عبدالله، رحاب، برنامج لتنمية مهارات الاستماع للمبتدئين في تعلم العربية عبر الإنترنت من غير الناطقين بها باستخدام الوعي الفونولوجي والتعلم القائم على المهام،

المؤتمر الدولي الأول تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (تجارب وآراء)، إسطنبول، ٢٥ أبريل، ٢٠١٥.

سيلفر هارفي وآخرون، المعلم الإستراتيجي، ترجمة محمد بلال الجيوسي، مكتبة التربية العربي لدول الخليج، الرياض ٢٠٠٩ .

السيد، محمود، طرائق تدريس اللغة العربية، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، ٢٠١٦.

طعيمة رشدي، تدريس العربية في التعليم العام (نظريات وتجارب)

طعيمة رشدي، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، مكة المكرمة، سلسلة دراسات في تعليم العربية (١٨).

القاضي سمحة، أثر استخدام إستراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارات الاستماع الناقد، رسالة ماجستير، القدس ٢٠١٨.

مدكور علي أحمد، تدريس فنون العربية، دار الفكر، القاهرة، ٢٠٠٦م.

هداية، إستراتيجية مقترحة في ضوء المدخل التواصلي لتنمية مهارات الفهم السمعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد الرابع والعشرون، ١٤٣٣هـ.

إستراتيجيات تعليم القراءة وتعلمها للطلبة الأتراك

د. عمرو مختار مرسي [1]

ملخص الدراسة

استهدفت الدراسة الحالية تقديم رؤية معاصرة تستند إلى تحديد إستراتيجيات تعليم القراءة وتعلمها للطلبة الأتراك من خلال استقراء إستراتيجيات تنمية مهارات القراءة لدى الفئة المستهدفة، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بمراجعة الأدبيات التي استعرضت إستراتيجيات تعليم القراءة وتعلمها لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، والأدبيات التي قدمت برامج لتنمية مهارات القراءة، وقد أعدت خطوات إجرائية لتدريب الطلبة الأتراك على استخدام إستراتيجيات تعليم القراءة وتعلمها.

الكلمات المفتاحية: (إستراتيجيات، مهارات القراءة، اللغة العربية للناطقين بغيرها)

---

١ Dr. Amr Mukhtar Morsi Ahmed, Kastamonu University, Faculty of Theology, ORCID 0000-0001-7637-7611, e-mail: amorsiahmed@kastamonu.edu.tr

Strategies for Teaching and Learning Reading for Turkish Students

Abstract

The current study aimed to present a contemporary vision based on identifying strategies for teaching and learning reading for Turkish students through extrapolation of strategies for developing reading skills for the target group. To develop reading skills, procedural steps have been prepared to train Turkish students in the use of reading teaching and learning strategies.

Keywords: Strategies, Reading Skills Turkish students

مقدمة

اللغة أداة للمعرفة، ومنهج للتفكير، ونظام للتواصل والتعبير. فقوة كل مجتمع كامنة في لغته، فلا حضارة إنسانية دون نهضة لغوية حقيقية. وتعد اللغة العربية ركيزة الثقافة العربية الإسلامية؛ فهي هوية المجتمع العربي والتي تميزه عن غيره من المجتمعات؛ فهي وعاء فكره، ومرآة حضارة أمته وازدهارها، وهي أكثر اللغات الإنسانية الحية ارتباطًا بعقيدته، لذا فقد استطاعت الصمود لأكثر من سبعة عشر قرنًا وسط اللغات الأخرى.

كما أن تعلّم لغات الأمم الأخرى وسيلة لتعرف منجزات هذه الأمم، بل والإفادة منها في بناء نموذج حضاري يقوم على معتقدات الأمة وتراثها وثقافتها، لا سيما في عصر العولمة، والذي يصعب فيه أن تعيش أمةٌ بمعزل عن الأمم الأخرى، وهذا يتطلب من كل أمة اللحاق بركب التقدم؛ ولذا أصبح تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها ضرورة مُلحَّةً في حياة البشر، فمن خلال التواصل اللغوي يستطيع الإنسان أن يشارك أقرانه وبني جنسه خبراته وأفكاره.

ومن ثَمَّ فإن هناك دوافع كثيرة أدت إلى تعلم اللغة العربية من قبل الناطقين بغيرها، وعلى الرغم من اختلاف أهمية كل دافع، إلا أنها تؤدي مجتمعة إلى حقيقة واحدة هي زيادة الإقبال على تعلم اللغة العربية من قبل الناطقين بغيرها، وهذا يتطلب من القائمين عليها بذل ما في وسعهم لتحقيق أقصى ما يمكنهم من أهداف؛ خدمة للدين الإسلامي، وخدمة للغة العربية نفسها؛ حيث إن انتشار اللغة بين عدد كبير من البشر يعطيها قوة تجعلها في مصاف اللغات الأولى على مستوى العالم، ولذلك ليس ببعيد أن يتسع نطاق تعلم اللغة العربية في المعاهد التعليمية وتعليمها؛ فاللغة العربية هي اللغة الثانية التي يتم تدريسها إجباريًّا في بعض البلاد الإسلامية، كما أنها تعد إحدى أهم اللغات الأجنبية التي يتم تعليمها في كثير من البلاد الأوربية.(رشدي طعيمة، والسيد مناع، ٢٠٠٠، ٢٣٧) [١]

وتعد القراءة مصدرًا لتعلم اللغة العربية خارج الصف، وهي مهارة تحتـاج إلى تدريبات خاصة ومتنوعة. وينبغي أن تقدم القراءة للطالب المبتدئ – الذي لم يسبق له تعلم اللغـة العربية من قبل– بالتدرج، انطلاقًا من مستوى الحرف، فالكلمة، فالجملة البسيطة (مبتدأوخـبر/

١ التزم الباحث طريقة توثيق جمعية علم النفس الأمريكية (APA 7th) التالية: (الاسم واللقب مع المؤلف العربي، واللقب فقط مع المؤلف الأجنبي، سنة النشر، رقم الصفحة)

فعل وفاعل غالبًا) ثم الجملة المركبة ثم قراءة الفقرة، ثم قراءة النصوص الطويلة. (يعقوب جيولك، ومنير زادة، ومحمود قدوم، ٢٠١٦، ٣٧)

تُعد القراءة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى من المهارات الرئيسة التي تمثل مصدرًا من مصادر الدَّخل Input اللغوي لديهم؛ مما يُعينُهم على تلقي اللغة المكتوبة؛ كما أنها تُعدُّ أبرزَ وسائل الاتصال بالنصوص المكتوبة؛ لكونها فنًا لُغويًّا رئيسًا ذا وظائف معرفية ونفسية واجتماعية.

وهي عملية بنائية تفاعلية تتطلبُ نشاطًا بين القارئ يوظِّفُ خبراته ومعارفه السابقة وبين النص المكتوب. وعملية القراءة معقدةٌ مُركَّبة تستهدف استيعاب القارئ لمضمون النص الظاهر والمستتر، ويُعَدُّ استيعاب المقروء مفتاح الكفاية اللغوية في اللغة الأجنبية أو اللغة الثانية، وهو مجموعة من المهارات التي يجب أن يُمارسها متعلمو اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ فمُتعَلِّمُ اللغة يصرف جزءًا كبيرًا من نشاطه داخل الفصل وخارجه في القراءة واستيعَابها؛ "وهكذا يصبح النص ليس فقط أداة لممارسة اللغة بل كذلك وسيلة لاكتسابها والتفاعل معها، حيث لا يمكننا التأكيد على أن إجادة لغة ما يتم دون التمكن من مهارة القراءة؛ أي دون استيعاب الآثار المكتوبة لهذه اللغة" (خميس الجويني، ٢٠٠٥، ١٢)

ونظرًا لأهمية القراءة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بصفة عامة والطلبة الأتراك بصفة خاصة، يرى الباحث ضرورة استخدام إستراتيجيات تدريسية حديثة تسهم في نمو تلك المهارات؛ فتعلم مهارات اللغة بصفة عامة –والقراءة بصفة خاصة– يتضمن التفكير بها، كما أن الممارسة الواعية للغة هي التي تلك التي تتم في إطار من المعنى وليس مجرد التدريب الآلي عليها، ولا مجال لتدريبات نمطية مكررة دون معرفة الأسباب الحقيقية وراءها، وهذا يعني أن الطالب ينبغي أن يتوافر لديه درجة من السيطرة الواعية على النظام الأساسي للغة؛ حتى تنمو لديه إمكانات استعمالها بسهولة ويسر في مواقف طبيعية. (على مدكور، إيمان هريدي، ٢٠٠٦، ٤٥–٤٦)

ويشير شميت وشا (Schmitt&Sha, 2009) إلى أن استخدام مهارات القراءة يتطلب من القارئ القيام بعدد من المهام، لعل أبرزها القدرة على حل المشكلات القرائية التي تحدث أثناء عملية المعالجة، والمراقبة الذاتية للفهم من خلال تحديد جوانب الانسجام وجوانب التنافر بين مصادر المعلومات، وتقييم فعالية عملية المعالجة، وتفسير رسالة الكاتب،

وإمكانية التبديل بين الإستراتيجيات المستخدمة، واستمرارية المراقبة للوصول إلى تفسير مقبول ومعقول للمحتوى. (p254)

فالطالب الذي يمتلك وعيا بإستراتيجيات القراءة من وجهة نظر بريسلي (Pressley, 2009) منظم ذاتيًا؛ أي أنه قادر على تحليل المهام القرائية، ووضع أهداف واقعية للقراءة، واختيار إستراتيجيات فعالة لتنفيذها، ومراقبة فهمه للنص، وتقييم مدى تقدمه في تحقيق أهدافه من القراءة، ولديه دافعية عالية للقراءة والتعلم، واتجاهات إيجابية نحوهما، وبمعنى آخر فهو يستخدم مهاراته الخاصة لتحقيق فهم أفضل. (p545)

ومن ثمَّ يُوصف هؤلاء الطلبة بأنهم يفسرون النص ويقيمونه أثناء القراءة ويراقبون عمليات الفهم القرائي، ويوظفون خبراتهم لفهم النص، والتوصل إلى استنتاجات صحيحة، ويعدلون غرضهم من القراءة حسب السياق أو المادة المقروءة، ويستخدمون إستراتيجيات مباشرة وإلكترونية متعددة للحصول على فهم أعلى، وتعويض ما فاتهم من فهم، كما أنهم يقيمون أنفسهم للتأكد من فهم ما يقرؤونه، ويتذكرونه من خلال التلخيص، والأنشطة القرائية المختلفة.

وفى ضوء ما سبق لأهمية استخدام إستراتيجيات القراءة يمكن القول إنها تسهم في تنمية مهارات القراءة؛ وذلك من خلال ما يمارسه القارئ من سلوكيات قرائية أثناء تفاعله مع النص المقروء، وانخراطه في عملية الفهم؛ حيث أثبتت نتائج بعض الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين استخدام إستراتيجيات القراءة المتنوعة وبين ما يحققه المتعلمون من مستويات عليا في مهارات القراءة.

وقد بذل الأتراك جهدا كبيرا في نشر الإسلام وثقافته، حتى أجاد علماؤهم اللغة العربية، وامتزجت الشعوب العربية والتركية، وظهرت المشاركة في الحياة الفكرية والاقتصادية والاجتماعية، ولذلك فقد انتشر تعليم اللغة العربيّة في تركيا خلال العشرين سنة الأخيرة؛ نتيجة لمكانة تركيا في الشرق الأوسط وقربها من البلاد العربيّة، إضافة إلى تطّورالعلاقات بين تركيا والبلاد العربية في المجالات السياسيَّة والاقتصاديَّة والثقافيَّة والتجاريَّة...، مما أسهم في ازدياد عدد أقسام اللغة العربية في الجامعات التركيّة، والاهتمام بتنمية مهارات اللغة العربية وبخاصة مهارات القراءة. (أحمد الدياب، ٢٠١٢، ٣٠)

وعلى الرغم من الاهتمام الملاحظ الذي تحظى به مهارة القراءة خاصة لدى الطلبة الأتراك إلا أن هناك عدة مؤشرات توضح القصور في تعليم تلك المهارة، وأن مستوى الطلبة فيها متدن بعض الشيء، وأقل من المستوى المطلوب، وأنها لم تحقق الأهداف المرجوة في بناء شخصية الطالب التركي، كما أن هناك قصور واضح يتمثل في قلة استخدام الإستراتيجيات الحديثة المناسبة للطلبة الأتراك، وكذا ندرة توافر المعلم الجيد المعد لغويًّا وتربويًّا وثقافيًّا على استخدام تلك الإستراتيجيات.

ومما يؤكد ذلك ما ذكره أحمد الدياب (٢٠١٢، ٩٠-٩٧) من تلخيص لهذه المشكلات كما يلي:

حذف بعض الكلمات المقروءة، وقلب الحروف وإبدالها وهي من أهم الأخطاء الشائعة التي يخطئ فيها الطلبة الأتراك، وصعوبة القراءة من اليمين إلى اليسار تكرار بعض الكلمات أكثر من مرة دون مبرر، وعدم وجود الحركات في كثير من الكتب والنصوص المقروءة وضعف التمييز بين الحروف المتشابهة لفظًا والمختلفة رسما مثل "ك. ق" وكذلك صعوبة مخارج بعض الحروف مثل " العين والغين والقاف والخاء والحاء" مما يؤدي إلى بعض المشكلات عند النطق، وتغير شكل الحرف حسب موقعه في الجملة قراءة الجمل بطريقة سريعة وغير واضحة، وحذف الكلمات التي لا يستطيع قراءتها، واختلاف الحرف باختلاف نوع الخط، وعدم ارتباط معنى الكلمة بصورتها في ذهن الطالب، والتعرف الخطأ على الكلمة، والخلط بين الحركات الطويلة والقصيرة عند النطق، وعدم إدراك العلاقات بين وحدات الكلام مثل الفاعلية والمفعولية والوصفية والظرفية والحالية، والقصور في القدرة الأساسية على مهارة الفهم، إضافة إلى الافتقار إلى إستراتيجيات تدريسية مناسبة للتغلب على مثل هذه المشكلات.

ومن ثم كانت الدراسة الحالية لتقديم رؤية معاصرة تستند إلى إستراتيجيات تعليم وتعلم القراءة.

تحديد المشكلة

تحددت مشكلة الدراسة الحالية في الافتقار إلى رؤية معاصرة تستند إلى إستراتيجيات حديثة يمكن الاستناد إليها في تعليم القراءة وتعلمها للطلبة الأتراك.

وللتصدي لهذه المشكلة حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

كيف يمكن تقديم رؤية معاصرة تستند إلى إستراتيجيات تعليم القراءة وتعلمها للطلبة الأتراك؟

وتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مهارات القراءة اللازمة للطلبة الأتراك؟

السؤال الثاني: ما أسس بناء رؤية معاصرة لاستخدام إستراتيجيات تعليم القراءة وتعلمها للطلبة الأتراك؟

السؤال الثالث: ما الرؤية المعاصرة لاستخدام إستراتيجيات تعليم القراءة وتعلمها للطلبة الأتراك؟

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة فيما يحتمل أن تسهم به في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عامة، وفي مجال استخدام إستراتيجيات تعليم القراءة وتعلمها خاصة، وذلك من خلال:

١- مخططي المناهج والبرامج:

تساعد هذه الدراسة في بناء مناهج تعليم القراءة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها وبخاصة الأتراك، كما أنها تقدم رؤية معاصرة لاستخدام إستراتيجيات تعليم القراءة وتعلمها، وقد يستعان بها في بناء برامج لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء الإستراتيجيات الحديثة.

٢- المعلمين:

يقدم رؤية معاصرة واضحة للمعلمين لاستخدام إستراتيجيات تعليم القراءة وتعلمها في ضوء الإستراتيجيات الحديثة؛ مما يؤدي إلى تحسن أدائهم التدريسي.

٣- الطلبة:

يساعد طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها وبخاصة الطلبة الأتراك على إثراء معرفتهم، والتمكن من المهارات اللغوية وبخاصة القرائية.

٤- الباحثين:

يفتح المجال لإعداد دراسات وبرامج أخرى حول إستراتيجيات تعليم القراءة وتعلمها.

أهداف الدراسة

حددت الدراسة أهدافًا منها ما يلي:

تحديد طبيعة القراءة مفهومها، ومجالاتها، وأهميتها للطلبة الأتراك.

استقراء إستراتيجيات تعليم القراءة وتعلمها للطلبة الأتراك.

تقديم رؤية معاصرة لاستخدام إستراتيجيات تعليم القراءة وتعليمها للطلبة الأتراك

مراعاة هذه الرؤية المعاصرة لطرق، وأساليب تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

مباحث الدراسة

المبحث الأول: طبيعة مهارة القراءة: مفهومها، ومجالاتها، وأهميتها للطلبة الأتراك.

المبحث الثاني: إستراتيجيات تعليم وتعلم القراءة للطلبة الأتراك.

المبحث الثالث: رؤية معاصرة لاستخدام إستراتيجيات تعليم القراءة وتعليمها للطلبة الأتراك

المبحث الأول: طبيعة مهارة القراءة مفهومها، ومجالاتها، وأهميتها للطلبة الأتراك.

أولا: مفهوم القراءة

تطور مفهوم القراءة عبر التاريخ، حيث سار هذا المفهوم في المراحل التالية:

أ-كان مفهوم القراءة محصورًا في دائرة ضيقة، حدودها الإدراك البصري للرموز المكتوبة، وتعريفها والنطق بها، دون الاهتمام بفهم المعنى.

ب- تغير هذا المفهوم نتيجة للبحوث التربوية، وصارت القراءة عملية فكرية عقلية ترمي إلى الفهم، أي ترجمة الرموز المقروءة إلى مدلولاتها من الأفكار، كما شمل التطور عمليات نقد المقروء وإبداء الرأي فيه. (فتحي يونس، ٢٠٠٨، ٢٩)

ج- ثم ظهر مفهوم آخر للقراءة، وهو القراءة الاستمتاعية، وكان ذلك استجابة لظروف اجتماعية وسياسية معينة، وخاصة بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية؛ حيث أصبح لدى الناس وقت فراغ كبير، يستخدمونه في الترفيه عن أنفسهم بعد أن ذاقوا ويلات الحرب. (مصطفى رسلان، ٢٠٠١، ١٢٠)

د- ثم انتقل مفهوم القراءة إلى استخدام ما يفهمه القارئ، ومن ثم يستخدمه في مواجهة المشكلات، والمواقف الحيوية.

هـ- ثم تطور هذا المفهوم بأن أضيف إليه عنصر آخر هو الابتكار من خلال القراءة، ومن ثم ظهر مفهوم القراءة الابتكارية. (فتحي يونس، ٢٠١٠، ٢٥١)

ونستخلص مما سبق أن القراءة هي عملية بصرية ذهنية تأملية، فهي ليست مهارة آلية بسيطة، وينبغي أن تنمى من خلال توجيه الاهتمام إلى شقيها (الآلي والعقلي) لدى الطلبة وبحيث تكون مهارات الجانب الآلي وسيلة لتمكينهم من مهارات الجانب الفكري لعملية القراءة، ويتم ذلك من خلال الإستراتيجيات المناسبة لتعليم القراءة وتعلمها.

ثانيا: مجالات القراءة:

تنقسم القراءة إلى عدة أنواع وفق تصنيفات مختلفة، وتهدف الدراسة من عرض هذه التصنيفات بصورة موجزة إلى تحديد الإستراتيجيات المناسبة لكل نوع، ولعل أهم هذه التصنيفات ما يلي:

طريقة الأداء: القسم الأول: القراءة الصامتة؛ وهي قراءة بالعين وغير مقيدة بالنطق، يحول فيها القارئ الرموز المكتوبة إلى مدلولاتها من المعاني والأفكار دون أن يظهر فيها صوتًا.

والقسم الثاني القراءة الجهرية: وهي قراءة بالعين واللسان معًا، وفيها أيضًا تتم ترجمة الرموز المكتوبة إلى مدلولاتها، وكذلك تحويل الرمز إلى لفظ مسموع، ويلاحظ أنها عملية معقدة ومجهدة؛ لأن القارئ يبذل فيها جهدًا مضاعفًا. (أبو بكر شعيب، ٢٠١٤، ١٢٧)

غرض القارئ: قراءة سريعة وهدفها الوصول إلى شيء معين في أقصر وقت؛ مثل البحث في المعاجم، وقراءة تلخيصية؛ وهدفها الحصول على الأفكار الرئيسة من النص الطويل المركب، وقراءة نقدية تحليلية؛ وهدفها النقد أو المقارنة بين كتاب وكتاب آخر. وتحتاج إلى القدرة على التعليل، والموازنة، وإصدار الأحكام على المقروء. وقراءة ترويحية وهدفها الترويح عن النفس وملء الفراغ. (صالح التنقاري، ٢٠١٠، ١١١)

ثالثا: أهمية القراءة للطلبة الأتراك:

على الرغم من أهمية كل من الاستماع والتحدث في تعلم اللغة العربية للطلبة الأتراك واستخدامها إلا أنه كثيرًا ما يتعذر على الطالب التركي استخدام هاتين المهارتين؛ وذلك بسبب قلة الفرص التي تتاح له لممارسة اللغة شفويًّا؛ ومن ثم تصبح القراءة مهارة بديلة في التواصل اللغوي عن المهارات الشفوية والتي يعاني فيها الطلبة الأتراك ضعفًا، (يعقوب جيولك، ومحمود قدوم، ٢٠١٦، ٥٩٥) ، وبواسطتها يستطيع أن يواصل الطالب تقدمه العلمي في بقية صنوف المعرفة والثقافة العربية؛ لأن روافد الثقافة التي يمر بخبراتها الطالب، ليست إلا فكرًا مكتوبًا أو مقروءًا تمثله الرموز اللغوية المكتوبة، وقراءة هذه الرموز وسيلة تعرف مضامين هذا الفكر، بل إن القراءة تمكن الطالب التركي من عملية التوافق الشخصي والاجتماعي. (مصطفى رسلان، ٢٠٠٨، ١٣٥)

المبحث الثاني: إستراتيجيات تعليم وتعلم القراءة للطلبة الأتراك

لما كانت القراءة من أهم مجالات النشاط اللغوي، وهي وسيلة مهمة لاكتساب الثقافة والمعرفة ومدخل لكل أنواع الفهم والتعلم، وأداة من أدوات حل المشكلات، وحافز من حوافز التفكير، وتسهم القراءة في بناء شخصية الإنسان عن طريق تثقيف عقله، وإكسابه

المعرفة، كان من الضروري استخدام الإستراتيجيات المناسبة في تعليمها. (شاكر عبد العظيم، شحاتة محروس ٢٠٠٨، ١٦٢٩)

وإذا كان العصر الحديث هو عصر التطور المعرفي وثورة المعلومات، خاصة بعد التطورات التقنية الأخيرة للشبكة العنكبوتية؛ حيث بناء المواقع وتصميمها والكتاب والتحرير والنشر العالمي عليها على شاشة الحاسب مع إزالة سقف الرقابة والرصد لما يكتب، والتعديل والتغيير ونشر الصوت والصورة (محمد عبد الحميد، ٢٠٠٩ ٤)؛ فإن استفادة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من هذه الثورة المعلوماتية ضرورة ملحة لتنمية المهارات اللغوية، وخاصة مهارات القراءة.

وقد أكد لارسون (٢٠٠٨) أن الطلبة – اليوم – يتبعون أنواعًا جديدة من القراءة مشتملة على الكتب الإلكترونية، ومواد الإنترنت، وخبرات الاتصال وأنهم يحتاجون إلى المهارات والإستراتيجيات، والفهم العميق؛ ليستغلوا التغير الكبير في المعلومات، وتقنيات الاتصال التي تظهر باستمرار، كما أكد أن القراءة الإلكترونية تؤدي إلى وجود بيئة تعلم تفاعلية. والقراءة الإلكترونية تفاعل بين القارئ وجهاز الحاسوب، وبرامجه والمواد المقدمة من خلال التقنيات الحديثة، والوسائط المتعددة، وشبكة المعلومات، هذا التفاعل يستخدم فيه الطالب قدراته القرائية: بسرعة ودقة؛ لتحقيق أهدافه. (شاكر عبد العظيم، ٢٠٠٨، ١٦٣٦)

وقد أجريت عدة دراسات في مجال تعليم اللغات، وأكدت ضرورة الاستفادة من إستراتيجيات تعليم القراءة وتعلمها، واستخدام وسائل التقنية الحديثة التي تسهل عملية التعلم وتختصر الزمن اللازم لذلك، خاصة بعد النتائج الإيجابية في استخدام الحاسوب في عملية تعليم وتحسين مهارات القراءة لدى الطلبة. (سيتي آمن، ٢٠١٤، ٦) (عبد اللطيف الرمامنة ومنى الحديدي، ٢٠١٨، ١٣٢) مما يدعم توجه الدراسة في توظيف الإستراتيجيات الإلكترونية في تنمية مهارات القراءة لدى الطلبة الأتراك.

وفيما يلي استعراض للإستراتيجيات المباشرة والإستراتيجيات غير المباشرة ذات الصلة بتعليم القراءة وتعلمها للطلبة الأتراك.

إستراتيجيات تعليم القراءة وتعلمها					
إستراتيجيات مباشرة			إستراتيجيات غير مباشرة		
التذكرية	المعرفية	التعويضية	فوق المعرفية	الوجدانية	الاجتماعية
- الروابط الذهنية. - الإنفوجرافيك. - المراجعة الحركية.	- الاستدلال والتحليل. - المعرفة الخاطفة. -قوم ولخص.	- التخمين الذكي. - الوصف والمترادفات. - طلب المساعدة.	- مراقبة الفهم.	- محفزات الألعاب التنافسية.	-التساؤل التبادلي

أولا: الإستراتيجيات التذكريَّة:

١ – إستراتيجيات الروابط الذهنية:

أ. إستراتيجية التصنيف في مجموعات: ويحدث عادة في تصنيف أو إعادة تصنيف المقروء في وحدات ذات معنى مما يسهل حفظها، وبالتالي استرجاعها، وذلك نحو وضع ضمائر المتكلم في مجموعة (أنا/ نحن) وضمائر المخاطب في مجموعة أخرى (أنت، وأنتما، وأنتم ...)، أو تصنيف الكلمات بناء على المتضادات (قوي – ضعيف/ قليل– كثير) ولكي يدعم المعلم هذه الإستراتيجية لدى الطلبة الأتراك عليه أن يلجأ إلى تصنيف الكلمات الجديدة في مجموعات تربط بين أفرادها صلة ما. ويمكن استخدام هذا الموقع الإلكتروني لإنشاء هذه التصنيفات الإلكترونية مع الطلبة.

http://bit.ly/amrmukhtar10

ب. إستراتيجية التداعي والربط: وتعنى الربط بين الخبرات السابقة والخبرات الجديدة، وتهدف هذه الإستراتيجية إلى تركيز الفهم وتسهيل التذكر. ففي مهارة القراءة عندم يتعرض الطالب إلى كلمة جديدة، فغالبا ما يفرغ إلى مخزونه من اللغة الأولى ليسعفه في تذكر هذه الكلمة، فنجد مثلا الطالب التركي الذي تصادفه كلمة (جد)، قد يعمد إلى ربطها (Gidiyor) على الرغم من الاختلاف الدلالي بينهما لأن الأخيرة تعني) يذهب(، ويتم ذلك بسبب التشابه الصوتي واعتمادًا على إستراتيجية التداعي والربط.

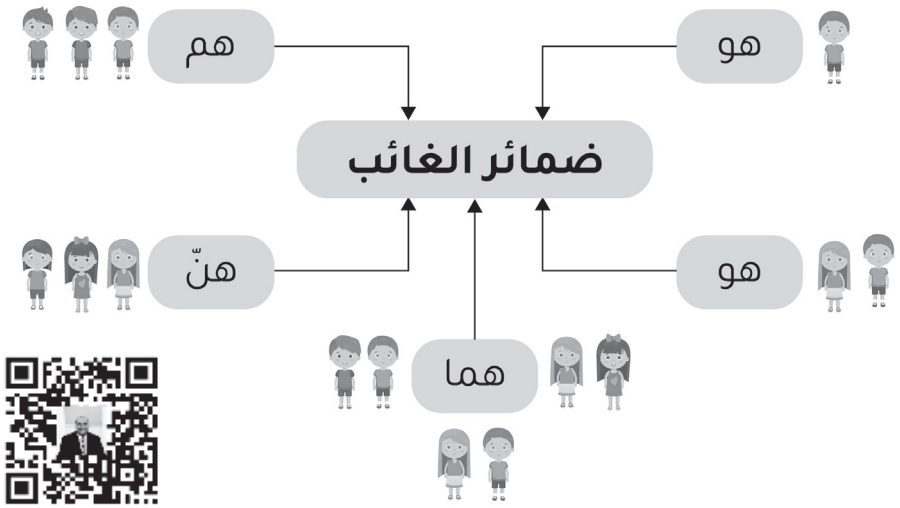
ج. **إستراتيجية توظيف الكلمات**: وتتم من خلال نص سبق أن تعرض له الدارس، لتطالب الدارس بكتابة النص، بعد أن تقدم له كلمات تنتمي إلى حقل معرفي معين: (السوق، الملابس، نشترى، القميص، المعطف، الأبيض، ...) ويقوم الطالب ببناء النص مُستعينًا بتلك الكلمات.

٢- إستراتيجيات الإنفوجرافيك:

أ. **إستراتيجية التصوير الحسي**: وتهدف إلى خلق صورة عقلية لمعنى من المعاني؛ أي تجسيد المعاني، وهي صالحة للتعبيرات والكلمات المجردة.

ويمكن الاستعانة بهذا الموقع الإلكتروني للحصول على الصور المجانية وبجودة عالية
http://bit.ly/amrmukhtar11

ب. **إستراتيجية الخرائط الذهنية**: وتتم هذه الطريقة بوضع الفكرة الأساسية في دائرة تتفرع منها عدة أسهم، وكل سهم قد يتفرع هو الآخر إلى أسهم ثانوية مع التدعيم بالصورة.



ويمكن الاستعانة بهذا الموقع الإلكتروني لإنشاء الخرائط الذهنية وبصورة مجانية

http://bit.ly/amrmukhtar12

ج. إستراتيجية الكلمات المفتاحية: وتستخدم هذ الإستراتيجية في فهم وحفظ المعلومات، ولكن من واجبات المعلم أن يحدد للطلبة الكلمات المفتاحية والأساسية في كل درس يدرسه ، ولكن على المعلم أن يدرك حقيقتين أثناء التدريب وهما:

- تختلف الكلمات المفتاحية من طالب لآخر ،، فعلى المعلم أن يكون مرنًا ويترك للطلبة حرية اختيار الكلمات التي تساعدهم على حفظ المعلومة .
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، فبعضهم قد يفشل في استخلاص الكلمات المفتاحية مما يستدعي تدخل المعلم لتحديدها، أو مساعدتهم على استخلاصها بأنفسهم.

٣- إستراتيجيات المراجعة الحركية:

أ. المراجعة المرئية: وهي تعني تكرار قراءة أو رؤية المعلومة الجديدة ، كأن يقرأ الطالب قائمة المفردات الجديدة لمدة عشرين دقيقة ، ثم يعود إليها مرة ثانية بعد ساعة أو ساعتين ، أو يوم إلى أن تستقر في ذهنه ، ويستطيع استدعاءها عند الحاجة ، ومن الممكن استخدام المفردة الجديدة في صورة متحركة أو فيديو تعليمي.

ب. تجسيد المعاني: وهي تجسيم المعنى في صورة حسية إما عن طريق التمثيل الحركي أو الصورة أو الصوت، مثل: رمى / أطبق / تألم.

ج. البطاقات الومضية: بأن تكتب الكلمة على أحد وجهي البطاقات ومعناها على الجهة الأخرى.

ويمكن الاستعانة بهذا الموقع الإلكتروني لإنشاء البطاقات الومضية:

http://bit.ly/amrmukhtar13

ثانيا: الإستراتيجيات المعرفية:

١- إستراتيجية المعرفة الخاطفة:

تعتمد هذه الإستراتيجية على استخدام النظرة الخاطفة لتحديد الفكرة الرئيسة أو بالبحث عن نقاط أو تفاصيل أو اهتمامات معينة، وهذه الإستراتيجية تساعد على الفهم السريع لما يقرؤونه، وغالبا ما يساعد بشدة وجود أسئلة تمهيدية استهلالية (ربيكا أكسفورد، ١٩٩٦، ٥٥)

المعرفة الخاطفة للفكرة بصفة عامة نوع من أنواع التدريب، والتدريب كما تشير (صفاء الأعسر، ٢٠٠١) نوع من أنواع التعلم، فهو يقدم أفكارًا؛ إذا ما انتبه لها الطالب فلابد وأن تكسبه معنى يتلاءم مع بنائه المعرفي الشخصي، ويتم ذلك من خلال بناء علاقات تربط بين الخبرة الجديدة، وما لديه من أنساق قائمة ومستقرة لديه، فتصبح الخبرة في الذاكرة طويلة المدى حيث تكتسب معنى من أجل بناء النماذج الجزئية ثم النماذج الكبرى التي تترسخ وتتحول لمهارات يجيد الطالب استخدامها.

إن إستراتيجية المعرفة الخاطفة للفكرة تستند إلى جانب اجتماعي إنساني يمثله مجموعة من الأفراد يجمعهم اهتمام مشترك حول مشكلة بعينها يتواصلون من خلال وسائل تقنيات

الويب من ناحية، وإلى جانب تكنولوجي يمثله التطبيق التفاعلي على شبكة الويب من خلال موقع للتواصل الاجتماعي؛ يسمح لمجموعة من الأفراد بالتواصل، والمشاركة والتفاعل؛ تحقيقا لأهداف مشتركة من ناحية أخرى.

٢- إستراتيجية قَوِّم ولَخِّص:

هي خطة عمل يستخدمها الطالب بوعي ومرونة؛ لاختصار النص المقروء وإعادة بنائه في نص جديد يضارع النص الأصلي، فإستراتيجية قوِّم ولخص تعني التركيز على العناصر الأساسية المتضمنة في أحد الموضوعات، وإعادة عرضها في إيجاز غير مخل بالمعاني الرئيسة مع الأخذ في الاعتبار تحديد الهدف من التلخيص، ودقة الملاحظة، والفهم العميق للموضوع، كما أنها تتيح للقارئ الفرصة لتحديد الأفكار الرئيسة في النص المقروء، وأيضا لإحداث تكامل بين المعلومات المهمة في النص، من خلال تنظيم وإدراك العلاقات بينها.

كما أن إستراتيجية قوِّم ولخص تشير إلى كيف يمكن للقارئ أن يتناول المختارات القرائية الكبيرة من النص ويختصرها إلى عناصرها الأساسية المحددة: الجوهر، الفكرة الرئيسة، الأفكار الفرعية، النقاط الرئيسة التي تسترعي الانتباه والتذكر. (عبد الرزاق مختار، ٢٠١٢، ٢٢٨)

ويتطلب التلخيص من الطلبة أن يحددوا المهم من المعلومات التي يقرأونها وأن يضعوها معا في عباراتهم الخاصة، والتلخيص يساعد الطلبة في تعرف وتحديد الأفكار الأساسية، وربط الأفكار الأساسية بعضها مع بعض، وحذف المعلومات غير الضرورية، وتذكر ما قد قرأ. (فتحي يونس، ٢٠١٢، ٣٤)

إن إستراتيجية قوِّم ولخص تسمح للطلبة باستثناء المعلومات غير الضرورية والتركيز على الأفكار الرئيسة مما يجعل عملية الفهم أقرب إلى أذهانهم من خلال إدراك الكلمات وفهم بني اللغة وتنظيم الأفكار مع تنشيط الخلفية المعرفية فالغرض الرئيس من إستراتيجية التلخيص هو فهم المقروء.

٣- إستراتيجيات التحليل والاستدلال:

أ. الاستنباطية: وهي أن يستفيد الطالب من معارفه اللغوية السابقة في إنتاج نمط لغوي جديد و مهارة القراءة من المهارات السلبية التي لا ينتج فيها القارئ ، ولكن مع ذلك قد يتأثر بخبراته اللغوية السابقة ، فالدارس الذي درس أن جمع المذكر السالم تتم صياغته بإضافة و+ن حينما يرى كلمة مدرس يقول مدرسون وكلمة مهندس يقول مهندسون، مع الحذر من الإفراط في التعميم فكثيرًا ما نسمع الطلبة المبتدئين يقولون: (كتابون) جمعًا لكتاب ، و(قلمون) جمعا لقلم.

ب. تحليل الكلمة أو العبارة: أي تحليل الكلمة أو العبارة أو حتى الفقرة إلى أجزاء صغيرة مما يساعد على الفهم، مثل كلمة (استفاد) يحذف الطالب التركي (ا س ت) ويتبقى لفظ (فاد/ FAYDA) وهذه الإستراتيجية تستخدم كثيرا لدى الطلبة الأتراك.

ج. تحليل المتشابهات والمختلفات: وهي تهتم بأوجه الشبه والاختلاف بين اللغة العربية واللغة التركية ، فالتشابه قد يكون من حيث الصوت فقط ، فالكلمة العربية (جوز) تشبه الكلمة التركية (Göz) صوتيًا ، ولكنهما مختلفتان من حيث المعنى وقد يتشابهان صوتيًا ودلاليًا ، نحو (ساعة) و (قلب) في العربية و(Kalp)، (Saat) في اللغة التركية .

الترجمة وتعني استخدام اللغة التركية أساسًا لفهم اللغة العربية، وهي إستراتيجية لابد منها أحيانًا في المستوى المبتدئ، وهي أيضًا من الإستراتيجيات الشائعة لدى الطلبة الأتراك وبخاصة على الهاتف النقال باستخدام برنامج توقع.

ويمكن الحصول على البرنامج من خلال هذا الرابط:

http://bit.ly/amrmukhtar14

هـ. النقل: وهو استخدام الطالب التركي معرفة لغوية سابقة في فهم معرفة لغوية جديدة، لوجود تشابه بين بعض الألفاظ التركية والعربية من مثل: أوراق - Evrak عاجل – Acil وغيرها من الألفاظ، مع ضرورة التحذير من وجود التباين في المعنى أحيانًا مع اتفاق الألفاظ.

ثالثا: الإستراتيجيات التعويضية:

التخمين الذكي: يتم التخمين عن طريق مفاتيح لغوية، نحو : الاشتقاق من الكلمات فكلمة (قارئ) و (مقروء) إذا علم الطالب أن الأولى تدل على فاعل، والثانية على مفعول سهل عليه تخمين المعنى. وكذلك تلعب الصور والرسومات دورًا مهمًا في تسهيل عملية التخمين.

طلب المساعدة: وفيها يلجأ الطالب التركي إلى المعلم أو زملائه مستفسرًا عن معنى كلمة أو ترجمتها وبخاصة في المستوى المبتدئ.

الوصف والمترادفات: وفيها يلجأ الطالب إلى وصف الشيء الذي لا يعرف مرادفًا له من اللغة العربية، كأن يقول: هو شيء نسافر به بين الدول، وهو يعني بذلك (الطائرة)K أو قد يستخدم مرادفًا غير دقيق للكلمة؛ مثل: الطيور.

الإستراتيجيات غير المباشرة :

أولا : الإستراتيجيات فوق المعرفية ومنها إستراتيجية مراقبة الفهم:

يتميز الدارسون الذين يقومون بمراقبة ومتابعة ما يقرؤون بأنهم يحددون بدقة ما يفهمون من النص وما لا يفهمونه. وهم قادرون على استخدام إستراتيجيات لتحديد المشكلات التي تواجههم في فهم ما يقرؤون، وعلى المعلم أن يساعد الطلبة على مراقبة الفهم من خلال تشجيعهم على أن يكونوا واعين بما قد فهموه، وأن يحددوا بدقة ما لم يفهموه، وأن يستخدموا الإستراتيجيات المناسبة لحل المشكلات التي تواجههم. (فتحي يونس، ٢٠١٢، ٣٠)

وإستراتيجية مراقبة الفهم تزيد من المشاركة الفعالة للطلبة، وأنهم يبدؤون بأنفسهم في توجيه جهودهم لاكتساب المعرفة والمهارة أكثر من اعتمادهم على الآخرين، وأنهم قادرون على تعديل سلوكهم وتكييف أنشطتهم لكي يصلوا إلى أهدافهم، كما أنهم لديهم القدرة على مواجهة المواقف الصعبة في القراءة ويعرفون كيف يشاركون في عملية التعلم بفاعلية. (لطفي جاد، ٢٠١٢، ١٢٤)

ويستخدم الطلبة عدة تكتيكات لمراقبة الفهم ومنها:(على قورة، ٢٠١٣، ٣١٦)

أ. التساؤل الذاتي: ويتم من خلال قيام المعلم بعرض الدرس ككل، ومناقشة الطلبة حول المعلومات المتوفرة لديهم عن موضوع الدرس وإثارة التساؤلات التي تسهم في توضيح

الأهداف، وتنظيم المعلومات، وتذكرها، وتوليد أفكار جديدة مثل:

- ما الأسئلة التي أوجهها في هذا الموقف؟
- ما الأفكار الرئيسة في هذا الموقف؟
- هل أحتاج لأسلوب تعلم معين لفهم هذا الموقف؟
- تقديم كروت الفقرات المتعلقة بموضوع الدرس إلى الطلبة.

ب. النمذجة مع التوضيح: وذلك بأن يقدم المعلم نموذجًا تطبيقيًّا للطلبة بقراءة الفقرة الأولى من الدرس، فيتظاهر بقراءتها وأنه يريد أن يحيط بجوانبها وأبعادها المختلفة، فيقرأ بصوت مرتفع ثم يطرح على نفسه أسئلة متنوعة مثل:

- هل كان سلوكنا مدفوعًا من الداخل؟
- هل ينطبق على الدافع مقولة الحاجة تبرر الوسيلة؟
- هل كل توتر ينبغي تحقيقه مباشرة؟
- ثم يسجل إجابات مختصرة على السبورة.

ج. الاستجواب الذاتي: وذلك بأن يطلب المعلم من أحد الطلبة تنفيذ ما فعله في الفقرة الأولى، ويطلب من الطلبة الآخرين الانتباه لما يفعله زملاؤهم والاستماع إليهم وهو يتحدث إلى نفسه.

د. تقديم التغذية الراجعة: يقدم المعلم أثناء قيام الطلبة بالاستجواب الذاتي التغذية الراجعة المناسبة، ويرشد الطلبة إلى ضرورة النظر إلى جميع جوانب الفقرة المقدمة أمامهم، وذلك بتوجيه أسئلة ذات وجهة اجتماعية تساعدهم على كيفية التعلم وفقا لطبيعة المادة، وكيف يسلكون من الحياة وتنظيم عملية التعلم.

هـ. استخدام التفكير بصوت مرتفع: وذلك بأن يطلب المعلم بعد ذلك من كل طالبين متجاورين اتباع الخطوات نفسها في فقرة أخرى بحيث يقوم أحدهم بدور المتسائل، ويقوم الآخر بدور المستمع المتابع، ثم يتنافسان فيما توصلا إليه من أفكار وأسئلة، ثم يتبادلان الأدوار، مع التنبيه إلى الأخطاء التي وقع فيها كل منهم أثناء ممارسة التفكير، مثل:

- وضع أسئلة ركيكة أو سطحية أو غير ملائمة.
- وضع أسئلة خارج محتوى الفقرة المقدمة أمامهم.
- عدم الإحاطة بجوانب وأبعاد الفقرة المختلفة.
- وضع أسئلة في مستوى الحفظ والتذكر فقط.
- تكرار الأسئلة بصيغ مختلفة ولكن تحمل نفس المعنى.
- نقل أسئلة من دليل الطالب.

و. إعادة القراءة: تتم إعادة القراءة غالبًا بالارتباط مع التساؤل الذاتي عندما لا يستطيع الطالب إجابة الأسئلة المتعلقة بالنص المقروء، أو عندما يتشككون في فهمهم، وتعد عدم القدرة على الإجابة والشك حول الفهم ملمحات تحثهم على إعادة القراءة.

ز. فحص الاتساق: وهي عملية تتطلب من الطالب تحديد ما إذا كان النص منسجمًا بشكل داخلي، وكذلك ما إذا كان هناك تعارض بين أجزاء النص بالإضافة إلى تحديد ما إذا جاءت الاستنتاجات منتمية لما تم مناقشته.

ح. إعادة الصياغة: فالطلبة يتوقفون بشكل دوري لإعادة صياغة المادة ويتأكدون من مستوى فهمهم؛ فالقدرة على إعادة صياغة ما تقرأ تعد ضرورية في تحقيق الفهم القرائي.

وتتضح أهمية إستراتيجية مراقبة الفهم من خلال تدريب الطلبة على التخطيط والتوجيه، وتحمل المسؤولية؛ حيث يظهر الطالب مزيدًا من العون بمسئوليته من جعل التعلم ذا معنى، وينظر إلى المشكلات والمهارات التعليمية باعتبارها تحديات يرغب في مواجهتها والاستمتاع في التعلم من خلالها. كما تصبح لدى الطالب دافعية ومثابرة واستقلالية وانضباط ذاتي وثقة بقدراته على استخدام إستراتيجيات مختلفة لتحقيق أهداف التعلم التي وضعها لنفسه. (مصطفى كامل، ٢٠٠٣م، ص٣٦٧) (هشام الحسيني، ٢٠٠٦م، ص٣٨٧)

ثانيا : الإستراتيجيات الوجدانيَّة ومنها إستراتيجية محفزات الألعاب التنافسية:

وهي إستراتيجية تساعد على خلق المناخ الوجداني المناسب للتعلم واستمراره؛ لزيادة دافعية التعلم، وتشمل العديد من الفنيات مثل اكتساب وفقد النقاط، التعلم عبر مستويات، والمخاطرة بحرص، الحصول على الأوسمة والمكافآت.

وقد عرفها ديتردينج وآخرون (Deterding) بأنها تطبيق عناصر اللعبة وتقنيات التصميم الرقمي للألعاب في تحقيق أهداف وحل مشاكل في ميادين أخرى خارج سياق الألعاب مثل الإعلام والتسويق والتعليم. (Moreno-Ger, P. et al p24, 2008:)

بينما ترى شذى الياسي وأمل الزهراني (٢٠١٦، ٢٨٩) أن الألعاب التحفيزية إستراتيجية تهتم بتحفيز الطالب نحو التعلم باستخدام عناصر الألعاب في بيئات التعلم، وذلك بهدف تحقيق التفاعل والمتعة والجذب من أجل مواصلة التعلم.

إن متعلم اللغة الأجنبية يكون قلقًا سواء داخل الفصل أو خارجه يعاني حالة الصدمة الثقافية غير راغب في المخاطرة، ومن ثم تستخدم الإستراتيجيات الوجدانية كالألعاب التحفيزية لتحفيز الطلبة وتنافسهم في سياق التعليم، مما يجعل من تعلمهم أسلوبًا ممتعًا وشائقًا، ويجعلهم ينجزون المهام التعليمية، ويحققون الأهداف المطلوبة في وقت قصير وبجودة عالية. (ربيكا أكسفورد، ١٩٩٦، ١٢٥)

ومما يميز إستراتيجية الألعاب التحفيزية ويجعلها أكثر قبولاً امتلاكها لأربع حريات كما ذكر في القمة العالمية للحكومات (أكسفورد انالیتکا، ٢٠١٦، ٨) وتتمثل في:

- حرية الفشل: تسمح الألعاب بحدوث الأخطاء دون وقوع عواقب.

- حرية التجربة: تسمح الألعاب باكتشاف إستراتيجيات ومعلومات جديدة.

- حرية اتخاذ مواقف مختلفة: تشجع الألعاب اللاعبين على رؤية المشكلات من وجهة نظر مختلفة.

- حرية بذل الجهد: تسمح الألعاب بخوض مراحل من النشاط المكثف والركود النسبي.

ويمكن تنفيذ إستراتيجية الألعاب التحفيزية في تدريس مهارات فهم المقروء من خلال: (مصطفى القايد، ٢٠١٥)، (تامر الملاح، ٢٠١٦)

أ. إضافة نقاط إلى المهام والأنشطة القرائية.

ب. تحديد مستويات لتكرار المهام أو الأنشطة القرائية.

ج. إنشاء اللائحة الترتيبية للطلبة المتفوقين.

د. تحديد شارات – تعبيرا عن الإنجازات – ومنحها للمتفوقين بعد استيفاء معايير محددة.

هـ. ربط الشارات التي يحصل عليها الطالب بالتقدم إلى مستويات أعلى.

إن إستراتيجية الألعاب التحفيزية تجمع بين الدوافع الذاتية والتحفيز الخارجي وتظهر أهمية استخدامها في أنها: (Adina L. Valentin T, Aurelian S., p23: 2015)

أ. أداة جيدة لتنمية مهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي.

ب. وسيلة للتخلص من الضغوط النفسية التي تقع من الممارسات التربوية أو التنشئة الاجتماعية.

ج. ميلٌ فطريٌّ يحصل الطلبة من خلاله على المتعة والسرور والتسلية.

د. وسيلة لتسهيل تعلم العمليات الصعبة، والحث على التعلم الذاتي.

وتوضح غادة الفارس (٢٠١٨، ٢٣) أهمية إستراتيجية الألعاب التحفيزية في عملية القراءة في أنها تساعد القارئ على النجاح الإيجابي مع الأقران، وكذا إدراك المعاني المتضمنة في النص المقروء والقيم الضمنية، بالإضافة إلى التخفيف من حدة القلق وتقبل الغموض بسبب زيادة الثقة بالنفس في تحقيق الأهداف، ومعالجة أوجه القصور التي تعتريه عند القراءة.

ثالثا : الإستراتيجيات الاجتماعيَّة ومنها إستراتيجية التساؤل التبادلي:

وفيها يوجه الطلبة إلى طرح أسئلة على ذواتهم أو على المؤلف تتعلق بما يقرؤونه في النص يختبرون من خلالها قدرتهم على فهم النص، فكلما مرت عليهم فكرة أو أفكار في النص يسألون أنفسهم سؤالًا حولها ويحاولون الإجابة عنه. (حسن زيتون، ٢٠٠٣، ٢٢٤)

ومن ثم تساعد إستراتيجية التساؤل التبادلي على تحسين عملية التعليم والتعلم من خلال توليد الدافعية، وتنشيط المعرفة السابقة وتوظيفها في مواقف التعلم الحالية، فضلًا عن أنه يساعد على تنمية الفهم من خلال التعلم التعاوني والذاتي، وينمي مهارات طرح الأسئلة، والمناقشة، ويساعد أيضاً على تركيز الانتباه على الفكر الرئيسة في النص المقروء. وقد عرف عصر التساؤل التبادلي بأنه تدريب الطلبة على استنتاج الفكرة الرئيسة التي يصوغون على أساسها الأسئلة، ثم تكوين أسئلة حول الفكرة ذاتها، وإعادة صياغة أسئلة أخرى على غرارها" (عصر، ١٩٩٩، ص ٢٦٥)

ومن إجراءات إستراتيجية التساؤل التبادلي ما يلي: (حسني عصر، ١٩٩٩، ٢٦٨)، (عفاف يوسف، ٢٠٠٣، ٥٢)

أ. في المرحلة الأولى من الدرس يقود المعلم الحوار، مطبقًا الإستراتيجيات الفرعية على فقرة قرائية من نص معين.

ب. خلال النمذجة يعرض المعلم على الطلبة كيفية استخدام المراحل، من خلال التفكير بصوت مرتفع لتوضيح العمليات العقلية التي استخدمها في كل منها على حدة، مع توضيح المقصود بكل نشاط، والتأكيد على أن هذه الأنشطة يمكن أن تتم في أي ترتيب.

ج. بدء مرحلة التدريبات الموجهة، حيث يقوم الطلبة بالقراءة الصامتة لفترة من النص، على أن يتبادل الطلبة بعدها الحوار بشكل جماعي طبقا لبطاقات المهمات في كل منهم.

د. مراجعة المهمات المتضمنة بالإستراتيجيات الفرعية، من خلال طرح الأسئلة التالية:

- التنبؤ: ماذا تتوقع في الفقرة التالية؟
- التساؤل: صغ أسئلة بنفس جودة أسئلة المعلم على الفقرة المقروءة.
- التوضيح: هل توجد كلمات في الفقرة ليست مفهومة بالنسبة لك؟
- التلخيص: ما الفكرة الأساسية لهذه الفقرة؟

هـ . بعد انتهاء الطلبة من قراءة النص يطلب المعلم منهم أن يقسموا أنفسهم إلى ثنائيات بحيث يجسد أحد الطلبة شخصية مؤلف النص، والآخر يوجه له أسئلة تتناول جوانب النص من مثل: ما هدفك من كتابة هذا النص؟ ما القيم الضمنية في النص؟ ما الفكرة الرئيسة في نصك؟ ما الأفكار الفرعية في نصك؟ ما الأفكار المرتبطة بالنص والأفكار الغير مرتبطة به؟ وغيرها من الأسئلة المحتمل طرحها والتي تتطلب فهما استنتاجيا وناقدا للنص المقروء وذلك من أجل تدريب الطلبة على هذا النوع من الأسئلة لما لها من دور كبير في تنمية مهارات فهم المقروء.

و. يجيب الطالب الذي يقوم بدور المؤلف عن الأسئلة ثم يتبادل التلميذان الأدوار.

ز. يشجع المعلم الطلبة على التفكير في إعادة طرح الأسئلة على المؤلف أو توقع أفكار جديدة لم يتحدث عنها النص ولكنها تتعلق بمحتواه من مثل: ماذا يحدث لو، هل هناك أفكار أخرى جديدة يمكن وضعها تحت نص بهذا العنوان.

ويمكن تحديد أهمية استخدام إستراتيجية التساؤل التبادلي فيما يلي: (صفاء الاعسر، ١٩٩٨، ١٤٢)، (ياسين العذيقي، ٢٠٠٩، ٤٠)، (حسن زيتون، ٢٠٠٣، ٢٢٧)

أ. تقوم على إيجابية الطالب في العملية التعليمية، فالأسئلة التي يسألها الطلبة لأنفسهم تخلق دافعًا معرفيًّا، ويصبحون أكثر شعورًا بالمسئولية عن تعلمهم.

ب. يعتمد الطلبة على أنفسهم في بناء المعنى من خلال اكتشافهم له، وبذلك يبقى أثره طويلا.

ج. تنمي القدرة على الحوار والمناقشة.

د. تتفق مع وجهة النظر المعاصرة للقراءة باعتبارها نشاطًا يتفاعل فيه القارئ مع النص ويبني معنى لما يقرأه بذاته.

ومن خلال العرض السابق لإستراتيجيات تعليم القراءة وتعلمها للطلبة الأتراك تستخلص الدراسة ما يلي:

١- تعرف بعض الإستراتيجيات الحديثة والتي تسهم في تنمية مهارات القراءة للطلبة الأتراك.

٢- تحديد بعض الأنشطة التعليمية وكذا الوسائط التعليمية والتي يمكن أن تنمي مهارات القراءة للطلبة الأتراك.

٣- تسهل الإستراتيجيات عملية التعلم، ولذلك فالدارس يختار ما يساعده على التعلم.

٤- يتأثر اختيار الإستراتيجيات بالدافعية، والنوع، والخلفية الثقافية.

٥- الوعي باستخدام الإستراتيجيات يسهم في تنمية المهارات اللغوية وبخاصة القراءة.

٦- تنويع استخدام الإستراتيجيات مراعاة للفروق الفردية بين الطلبة الأتراك.

٧- ليس هنالك إستراتيجية صالحة لكل المواقف التعليمية.

٨- توظيف الإستراتيجيات يقلل من التلقين والحفظ لدى الطلبة.

٩- تساعد الإستراتيجيات الإلكترونية الطلبة الأتراك في اكتساب المهارات اللغوية.

١٠- تعد الإستراتيجيات الآتية أكثر الإستراتيجيات شيوعا بين الطلبة الأتراك عند

القراءة، وهي: الكلمات المتشابهة بين اللغة العربية واللغة التركية، وتحليل الكلمة، وتحليل المتشابهات والمختلفات، والترجمة باستخدام برامج الهاتف النقال خاصة (توقع)، والتظليل ووضع الخطوط تحت الأفكار الأساسية، والتخمين.

المبحث الثالث: رؤية معاصرة لاستخدام إستراتيجيات تعليم القراءة وتعليمها للطلبة الأتراك

وقد خطط لتدريب الطلبة الأتراك على استخدام إستراتيجيات تعليم القراءة وتعلمها من خلال ثلاث مراحل:

- **المرحلة الأولى ما قبل تدريس الإستراتيجية**: وتتم من خلال تنمية الوعي بالإستراتيجية وذلك بأن يقدم المعلم عرضًا موجزًا عن أهمية الإستراتيجية وخطواتها.

- **المرحلة الثانية تدريس الإستراتيجية وتتم من خلال**:

الربط: يربط المعلم بين الإستراتيجية وبين الموقف أو المهمة التي سيقوم الطالب بها، وبالتالي يمكن للطلبة بعد ذلك توسيع استخدام الإستراتيجية في مواقف حياتية مختلفة.

النمذجة: يقدم المعلم من خلالها نموذجًا لاستخدام الإستراتيجية في قراءة أحد النصوص مع تأكده من متابعة الطلبة له أثناء تنفيذ الإستراتيجية.

التذكر: يعيد الطالب شرح خطوات الإستراتيجية ويعدد خطواتها بعد أن ألف الطلبة الإستراتيجية من خلال عملية النمذجة التي قام بها المعلم في الخطوة السابقة.

الممارسة الموجهة: يطلب من الطلبة تطبيق الإستراتيجية على أحد النصوص التي يقدمها المعلم لهم مع متابعتهم وعقد حوار حول الصعوبات التي تواجههم في تطبيق الإستراتيجية وكيفية التغلب عليها.

الممارسة المستقلة: يطلب من الطلبة تطبيق الإستراتيجية منفردين ويقوم المعلم بتقويم مدى دقة تنفيذ الإستراتيجية.

- **المرحلة الثالثة ما بعد تدريس الإستراتيجية**: وتتم من خلال تقويم مدى نمو مهارات القراءة للطلبة وتشجيعهم على متابعة استخدام الإستراتيجيات المحددة.

الخاتمة

تناول البحث طبيعة مهارة القراءة، موضحًا ماهيتها، ومجالاتها، وأهميتها للطلبة الأتراك،ثم ناقش البحث إستراتيجيات تعليم القراءة وتعلمها، واستعرض كيفية الاستفادة إجرائيا منها، كما وضح أهميتها في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وأخيرا عرض البحث رؤية معاصرة لاستخدام إستراتيجيات تعليم القراءة وتعليمها للطلبة الأتراك من خلال خطوات إجرائية تطبيقية، وقد استطاعت الدراسة تحديد الإستراتيجيات المناسبة لتعليم القراءة وتعلمها للطلبة الأتراك.

مراجع الدراسة

أولا- المراجع العربية

أبو بكر علي شعيب (٢٠١٤). استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تعليم المهارات اللغوية للناطقين بغير العربية: مهارة القراءة أنموذجا، مجلة العربية للناطقين بغيرها، معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية، السودان، العدد (١٤).

أحمد الدياب (٢٠١٢). المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية والمقترحات، رسالة ماجستير، جامعة أنقرة.

أسامة ذكي العربي (٢٠١٤). أثر إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات استيعاب ا لمقروء لدى متعلمي اللغة العربية ا لناطقين بلغات أخرى، مجلة معهد تعليم اللغة العربية- جامعة الإمام العدد (٥).

تامر الملاح، نور الهدى فهيم (٢٠١٦). الألعاب التعليمية الرقمية والتنافسية، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة.

حسن سيد شحاتة (٢٠٠٤). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط٥، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

حسن سيد شحاتة ومروان السمان (٢٠١٢). المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب.

خميس الجويني (٢٠٠٥). إستراتيجيات الاستنتاج والاستدلال في القراءة وفهم النصوص. مجلة جامعة الملك سعود مجلد ١٨.

ربيكا أكسفورد (١٩٩٦). إستراتيجيات تعلم اللغة، ترجمة السيد دعدور، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

رشدي أحمد طعيمة (١٩٨٥). دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، مكة المكرمة معهد اللغة العربية. جامعة أم القرى.

رشدي طعيمة ومحمد السيد مناع (٢٠٠٠). تدريس العربية في التعليم العام "نظريات وتجارب" ط١، القاهرة: دار الفكر العربي.

رشدي طعيمة ومحمد علاء الدين الشعبي (٢٠٠٦). تعليم القراءة والأدب، إستراتيجية مختلفة لجمهور متنوع، القاهرة: دار الفكر العربي.

رشدي طعيمة (١٩٨٩). تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية والعلوم والثقافة، الرباط: إيسيسكو.

رشدي طعيمة (٢٠٠٠). الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، القاهرة، دار الفكر العربي.

سيتي نور بنت آمن (٢٠١٤). تطوير تعليم مهارة القراءة باستخدام الشريحة الحاسوبية بمدرسة الجنيد الإسلامية بسنغافورة. رسالة ماجستير. قسم اللغة العربية، جامعة مولانا إبراهيم، مالانج، سنغافورة.

شاكر عبد العظيم قناوي وشحاتة محروس (٢٠٠٨). فعالية برنامج لتنمية المهارات القرائية الإلكترونية، والاتجاه نحوها لدى الطالب المعلم في مصر والإمارات العربية المتحدة. المؤتمر الدولي الأول (العلمي الخامس عشر) بعنوان إعداد المعلم وتنميته، الجزء الرابع.

شذى الياسي وأمل الزهراني (٢٠١٦). تطبيقات التعليم المتنقل للأجهزة الذكية القائمة على التلعيب. كتاب الملتقي السنوي الثالث للبحث العلمي وتطوير التعليم. كلية التربية- جامعة أم القرى.

صالح محمود التنقاري (٢٠١٠). إستراتيجيات تعليم اللغة الثانية: مهارات القراءة العربية نموذجا، مجلة العربية للناطقين بغيرها، معهد اللغة العربية - جامعة إفريقيا العالمية- الخرطوم- السودان ، العدد التاسع يناير.

عبد الرزاق مختار محمود (٢٠١٢). فاعلية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى دارسات المدارس الصديقة للفتيات، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد (٣١).

عبد اللطيف الرمامنة ومنى الحديدي (٢٠١٨). أثر برنامج محوسب في تعليم القراءة. مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد ٤٥، العدد ٤ ، الملحق ٧.

علي سعد جاب الله (٢٠١٦). فاعلية إستراتيجية إلماعات السياق في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس العدد الرابع والستون، يونيو ٢٠١٦.

علي مدكور (٢٠٠٦). تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة. دار الفكر العربي.

علي مدكور (٢٠١٦). الإطار المعياري العربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، القاهرة. دار الفكر العربي.

علي مدكور وإيمان أحمد هريدي (٢٠٠٦). تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها النظرية والتطبيق، القاهرة. دار الفكر العربي.

علي مدكور ورشدي طعيمة، إيمان أحمد هريدي (٢٠١٠). المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، القاهرة. دار الفكر العربي.

عمرو كمال أحمد (٢٠٠٩). فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، رسالة ماجستير غير منشورة- كلية التربية- جامعة أسيوط.

غاري موريسون؛ ستيفن روس؛ جيرولد كيمب (٢٠١٢). تصميم التعليم الفعال، ترجمة. آمال الدجاني، العبيكان.

فايزة السيد عوض (٢٠٠٩). مداخل واتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية، القاهرة، الجزيرة للطبع والنشر.

فتحي يونس (٢٠٠٨). القراءة. مهاراتها والوسائل المساعدة على تعلمها، المؤتمر العلمي السابع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة "صعوبات تعلم القراءة بين الوقاية والتشخيص والعلاج"، دار الضيافة، جامعة عين شمس، م١٠،٢-١١يوليو.

فتحي يونس ومحمد عبد الرؤوف الشيخ (٢٠٠٣). المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب من النظرية إلى التطبيق. القاهرة. مكتبة وهبة.

محمد عبد الحميد (٢٠٠٩). المدونات الإعلام البديل عالم الكتب. القاهرة

محمد محمود عبد الوهاب (٢٠١٦). فاعلية إستراتيجية التعلم الإلكتروني المقلوب القائم على الكتب الإلكترونية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية، المجلة التربوية العدد (٤٤).

محمود كامل الناقة (٢٠١٣). برنامج الإعداد التربوي لمعلمي العربية للناطقين بلغات أخرى "تصور مقترح" الأسس، الكفايات، الأهداف، عناصر الإعداد، الملتقى العلمي الدولي الأول، لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، تجارب ورؤى مستقبلية، القاهرة. الرابطة العالمية لخريجي الأزهر.

محمود كامل الناقة (٢٠١٦). المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، أسسه، مداخله، إستراتيجياته، القاهرة، دار غريب.

محمود كامل الناقة ورشدي طعيمة (٢٠٠٣). طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، منشورات المنظمة الإسلامية والعلوم والثقافة، الرباط. إيسيكو.

محمود كامل الناقة ووحيد السيد حافظ (٢٠٠٦). تعليم اللغة العربية في التعليم العام، مداخله وفنياته، القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

مصطفى رسلان (٢٠٠٥). المهارات القرائية والكتابية النظرية والتطبيق، ط١، القاهرة، دار المعارف.

مصطفى رسلان (٢٠٠٨). تعليم اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية، القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

ياسين محمد العذيقي (٢٠٠٩). فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية في معرفة

استيعاب المقروء لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة دكتوراه غير منشورة- كلية التربية- جامعة أم القرى.

يعقوب جيولك ومحمود قدوم (٢٠١٥). الحصيلة اللغوية المشتركة بين العربية والتركية وأثرها في تعليم العربية للطلبة الأتراك، بحث مقدم لمؤتمر النقد الدولي الخامس عشر " التراث اللغوي والأدبي والنقدي العربي في الآداب العالمية" قسم اللغة العربية وآدابها - جامعة اليرموك ، ٢٨-٣٠ يوليو.

يعقوب جيولك ومنير القوشجي زادة ومحمود قدوم (٢٠١٦). حاجات الطلبة الأتراك لاكتساب اللغة العربية، أبحاث المؤتمر السنوي العاشر، معهد ابن سينا للعلوم الإسلامية بالتعاون مع مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

ثانيا: المراجع الأجنبية

Alghazo, M. & Alghazo, M. (2005). The effect of background knowledge on reading Comprehension, studies in curriculums and instruction journal, vol (107).

Diekelman, M.M (2004). The Effect on Reading Comprehension of Required Mastery of On- line Pre-reading Activity Quizzes, University of Illinois at Urbana-Champaign, Ph.D. Dissertation, AAT 3111538.

Dimino, J. & Simon, E. & Vaughn, S. (2002). Collaborative Strategic Reading (C.S.R). Improving reading skills, Minnesota, insititue of Community Integration, Available on line at URL: http.//www.ncest.org/teleconferences/transcripts/2002.09asp

Gourgey, A. (2001). Metacognition in basic skills instruction. In H. J. Hartman (Ed.), Metacognition in learning and instruction (pp. 32–17). Dordrecht, The Netherlands. Kluwer Academic.

Gunning, T., G., Reading Comprehension Boosters. 100 Lessons for Building Higher-Level Literacy, Grades 5-3. Jossey–Bass Awiley Imprint, San Francisco, USA, 2010.

Pressley, M. (2009). What should comprehension instruction be the instruction of? In M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson, & R. Barr (Eds.), Handbook of reading research (Vol. 3, pp. 561–545). Mahwah, NJ. Erlbaum.

Richards, J.C., & Renandya, W.A. (2007). Methodology in Language Teaching. Cambridge, Cambridge University Press.

Rouet, J. (2006). The skills of document use. from text comprehension web-based learning. Mahwah, NJ. L. Erlbaum Associates.

Schmitt, M, S., & Sha, Sh. (2009). The developmental nature of metacognition and the relationship between knowledge and control over time. Journal of Research in Reading, 32, (2).

إستراتيجيّات تعليم مهارة المحادثة للطلبة الأتراك: مقاربات في التعليم المباشر والإلكتروني

عماد عبد الباقي عبد الباقي علي[1]

الملخّص

المحادثة من أهم المهارات التي ينبغي على المتعلم أن يتقنها ليضمن التواصل الصحيح مع أبناء اللغة، وهي جزء رئيس في مناهج تعليم اللغات، ورغم أهميتها إلا أنها تمثل تحديًا أمام المتعلمين، نظرًا لما تحتاجه من ضرورة إلمام بالمهارات الأخرى وتدريج في الدرس وإعداد لأنشطة تساعد المتعلمين على الإنتاج اللغوي والتحدث بشكل صحيح، وفي ظل الانتقال إلى التعليم الإلكتروني في الفترة الأخيرة ازدادت أهمية البحث في وسائله وآلياته وبرامجه المناسبة خاصة تلك الوسائل المناسبة لمهارة المحادثة، ومن هذا المنطلق يأتي موضوع هذا البحث الذي يتناول مهارة المحادثة وإستراتيجيات تعليمها من خلال التعليم المباشر عامة والتعليم الإلكتروني خاصة.

يهدف هذا البحث إلى تنمية مهارة المحادثة لدى الطلاب عامة والطلاب الأتراك خاصة من خلال تقديم الوسائل وتقنيات البرامج التي يمكن استخدامها أثناء الدرس مع المتعلمين، والتي بدورها تساعد المتعلمين في الوصول إلى الكفاءة اللغوية اللازمة للقدرة على المحادثة مع أبناء اللغة، ويتكون البحث من مقدمة ومبحثين وخاتمة تشمل أهم النتائج،

---

١ Dr. Emad Abdelbaky Abdelbaky Aly, Karamanoğlu Mehmetbey University, Academy of Foreign Languages, Department of Translation and Interpretation/Department of Translation and Interpretation, http://orcid.org/0000-0001-8163-9225. emadaly@kmu.edu.tr

المقدمة تتناول مهارة المحادثة وموقعها من المهارات الأخرى، والمبحث الأول يتناول أهم التعريفات اللغوية والاصطلاحية لأهم كلمات وتعبيرات البحث، والمبحث الثاني يتناول أهم المقاربات والتقنيات في تعليم المحادثة للطلاب من خلال التعليم المباشر والإلكتروني، أما المنهج المستخدم في البحث فهو المنهج الوصفي التحليلي حيث يقوم البحث بوصف الواقع الذي يعيشه الطلاب خاصة في تلك الفترة المهمة في التعليم ويحاول تقديم مجموعة من التقنيات للطلاب والمتعلمين.

الكلمات المفتاحية: المحادثة، التعليم الإلكتروني، التعليم المباشر، تعليم اللغات

Strategies for Teaching Conversation Skills for Turkish Students: Approaches to Face-to-Face and Electronic Education

Abstract

Conversation is one of the most important skills that the learner should master in order to communicate with the Native speakers, and it is a major part of the language education curriculum, Because of what it need in terms of grading and preparing activities that help learners in language production, and familiarity with other skills, Due to the necessity of using e-learning in the recent period, these challenges have increased, as have the importance of e-learning and knowing its appropriate methods. From this standpoint, this chapter talks about the skill of conversation and strategies for teaching it through face-to-face education in general and e-learning in particular.

This section aims to develop students' conversation skills by suggesting various strategies, And it consists of an introduction, two topics, and a conclusion that includes the most important results. The introduction deals with the speaking skill and its position with other skills. The first topic deals with linguistic and idiomatic definitions of conversation, and the second topic deals with the most important strategies in teaching conversation to students through e-learning. The method used in the research is the descriptive and analytical approach, where the research describes the reality that students live in, especially in that important period in education, and tries to present a set of techniques to students and learners.

Keywords: Conversation, E-learning, Face-to-face education and Language Teaching

من أهداف تعليم اللغات القدرة على التواصل مع أهل تلك اللغات والناطقين بها، هذا التواصل له طرق عدة منها المحادثة، ولا ريب أن مهارة المحادثة تأتي على رأس مهارات اللغة المختلفة، لأن "تعلّم أية لغة جديدة يتطلب إتقان أربع مهارات بدرجات وتركيبات متباينة، وتلك المهارات هي: الاستماع Listening، والقراءة Reading، والتكلُّم Speaking، والكتابة Writing، ويطلق معلمو اللغة على هذه المهارات مهارات اللغة الأربع"[١] وفي حين أن مهارات اللغة الأخرى يمكن أن يؤديها الإنسان بمفرده فإن المحادثة مهارة خاصة تحتاج إلى اشتراك فردين على الأقل أو أكثر، ووظيفة المعلم تقديم المعلومات بطريقة سهلة مناسبة للطلاب مع استخدام كافة الوسائل التي تيسّر تعليم الطلاب، حيث إن مهارة المحادثة هي "فرصة لإغناء الطلبة فكريا ولغويا، فالمعلم يستطيع أثناء التعبير الشفوي أن يمد الطلاب بما يمكن أن يكون ذا صلة بالموضوع من أفكار وألفاظ" [٢]، لذا فالمحادثة لها دورها المهم في معرفة ثقافة اللغة المراد تعلمها، وهي جزء لا يتجزء من إتقان اللغات.

مرّت وسائل تعليم اللغة بمراحل متعددة منذ القدم، من أجل اكتساب مهاراتها المختلفة التطور الحاصل في الأجهزة الإلكترونية والتقنيات الرقمية يحدو بنا إلى أمل في تعليم جديد يعتمد على الكتاب الإلكتروني بدلا من الكتاب الورقي التقليدي، كما أن الحاصل الآن مما يشهده العالم من وباء يدعونا إلى الاستفادة من المميزات التي توفرها وسائل التعلم الإلكتروني المختلفة، وتوظيف خصائصها المتعددة لخدمة دروس تعلّم اللغة العربية بدلا من الاعتماد على فكرة القاعات الصفية التقليدية، خاصة أن الكثير من الشركات العالمية اتجهت إلى هذا المنحى لتوفير بيئة أكثر أمانًا لموظفيها ولا يقتصر الأمر على مجال التعليم فقط، لذلك تهتم تلك الدراسة بمحاولة تقديم مجموعة من المقاربات حول مهارة المحادثة.

١ خرما، نايف، وحجاج، علي: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلُّمها، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ١٩٨٨م، ص ٨٩.

٢ طعيمة، رشدي أحمد وآخرون: المفاهيم اللغوية عند الأطفال – أسسها – مهاراتها – تدريسها – تقويمها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٧م ، ص ٧٦ .

المحادثة لغة واصطلاحًا

جاء في المعجم الوسيط أن المحادثة هي "الكلام المنطوق الذي يعبر به المتكلم عما في نفسه من هاجسه أو خاطره وما يجول بخاطره من مشاعر وإحساسات، وما يزخر به عقله من رأي أو فكر، وما يريد أن يزود به غيره من معلومات، أو نحو ذلك في طلاقة وانسياب، مع صحة في التعبير وسلامة في الأداء ."[١]. والتعريف هنا أدخل حديث الإنسان مع نفسه وتفكيره باستخدام اللغة ضمن المحادثات، على أن رشدي طعيمة اقتصر في تعريفه للمحادثة بأنها "تواصل حر تلقائي يجري بين فردين حول موضوع معين"[٢]. بالتالي فقد أخرج كلام الإنسان مع نفسه أو تفكيره من إطار المحادثة، وقد وضّح رشدي طعيمة المحادثة وقال عنها إنها "المناقشة الحرة التلقائية بين فردين عن موضوع معين"[٣] كما تناول محمود السيد المحادثة في موضع آخر وقال إن المحادثة هي "الأداة الأكثر تكرارا وممارسة واستعمالا في حياة الناس وأكثر قيمة في الاتصال الاجتماعي"[٤] كذلك تكلم على المحادثة أحمد فؤاد عليان وقال عن المحادثة "هي أن يشترك شخصان أو أكثر في الكلام عن شيء معين" [٥] فالمحادثة هي اشتراك فردين أو أكثر للتعبير عن فكرة أو لإشباع حاجة أو تنفيذ متطلبات، وقد جاء في قاموس أكسفورد الدولي أن المحادثة هي "نشاط لغوي بين شخصين أو مجموعة من الأشخاص، لتبادل الأفكار والملاحظات والمشاعر والأخبار والآراء حول موضوع معين"[٦] بالتالي هي تشمل التعبير عن كل ما يريد الإنسان التعبير عنه سواء ذاته أو غيره من المجتمع من حوله.

---

١ أنيس، إبراهيم وآخرون: المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروقد الدولية، القاهرة، ٢٠٠٤، ص ٨٠٦.

٢ طعيمة، رشدى أحمد: تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مناهجه و أساليبه، منشورات الإيسسكو، ١٩٨٩م. ص ١٦٣.

٣ طعيمة، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مناهجه و أساليبه، ص١٦٣ – ١٦٤.

٤ السيد، محمود أحمد: في طرائق تدريس اللغة العربية، دار النشر المحفوظة، دمشق، ط٢، ١٩٩٧م. ص ٢٩٥.

٥ عليان، أحمد فؤاد محمد، المهارات اللغوية وماهيتها وطريق تدريسها، دار المسلم للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٠م. ص ١.

٦ Oxford University Press (2013) available at http://www.oxford.dictionary.com (Visited in 01.09.2020)

المحادثة هي مهارة صوتية الهدف منها هو تمام التواصل مع أفراد من خلال وسيلة تواصل، وبذلك فهي من أهم المهارات في تعليم اللغات؛ لأنها تتصل مباشرة بالحاجات الرئيسة للإنسان، وتقوم على تلبية احتياجاته وتضمن تواصله مع الأفراد الذين يعيشون معه في المجتمع، خاصة أن الإنسان بطبعه كائن اجتماعي يصعب عليه العيش منفردًا.

رغم أهمية مهارة المحادثة إلا أنها تمثل عائقًا لدى بعض الطلاب، فمن أهم التحديات التي تواجه اكتساب مهارة المحادثة ضرورة وجود طرف يُصحِّح الأخطاء ويتابع الطلاب للوصول بهم إلى الكفاءة اللازمة والضامنة لقدرتهم على التواصل مع أهل اللغة الأصليين أو الناطقين بتلك اللغة، كذلك تدريب المتعلمين على تقديم مجموعة من الأفكار المترابطة والمتسلسلة بشكل صحيح، خاصة أن المحادثة من شأنها أن تكشف عن مقدرة الإنسان اللغوية، ومن شأنها أن تزيد من مرتبة الإنسان بين أفراد المجتمع والعكس، لذا فالاهتمام بوسائل وتقنيات تعلم المحادثة في المجتمع من شأنه أن يؤثر على مكانة الفرد بين أفراد المجتمع.

تعليم المحادثة

ورد في تعريف المحادثة في قول محسن علي عطية إنها "مهارة من مهارات اللّغة التي بها تنتقل الأفكار والمعتقدات والآراء والمعلومات والطّلبات إلى الآخرين بوساطة الصوت فهي تنطوي على لغة وصوت وأفكار وأداء"[١] وهذا التعريف يهتم بخصائص المحادثة وأشكالها، بالتالي يمكننا القول إن العمل على تطوير مهارة المحادثة للمتعلمين يحتاج منا إلى الاهتمام بأصوات المتعلمين وكيفية النطق والتلفّظ، كذلك الاهتمام بأفكار المتعلمين وكيفية ترتيبها بشكل صحيح والعمل على تدريب المتعلمين من أجل تسلسل أفكارهم عند كلامهم بطريقة منطقية ومنظمة ومتدرجة، ثم يأتي أداء الأفراد أثناء الحديث كإحدى الوسائل المهمة في المحادثة، فحركات الجسم هي إحدى الوسائل المهمة في المحادثة، وهي لغة في حد ذاتها، واستخدام حركات الجسم والأداء بشكل صحيح يساعد على التواصل بشكل صحيح.

---

١ عطية، محسن علي: الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٦م. ص ٢٠٤.

اللغة العربية خاصة في المجتمع التركي لها أهمية خاصة، فهي تعد اللغة الأقرب بعد لغتهم الأم، أفراد الشعب التركي كلهم يستخدمون كلمات اللغة العربية في حياتهم اليومية دون أن يدرك بعضهم هذا، ذلك لاشتراك اللغة العربية مع اللغة التركية في العديد من الكلمات المشتركة، بعضها انتقل من اللغة العربية إلى اللغة التركية مع احتفاظه بالمعنى واللفظ، وبعض الكلمات انتقلت من اللغة العربية إلى اللغة التركية مع اختلاف في اللفظ أو المعنى، كما أن الشعب التركي يسمع اللغة العربية من مصادر عدة، كالآذان الذي يقرأ من المساجد المنتشرة في جميع الأنحاء، أو إعلانات الوفاة التي يتلى فيها القرآن الكريم أو صيغة الصلاة على النبي في خطب الجمعة أو الدعاء عند دفن المتوفّى ، أو حتى في أسماء الأتراك التي يعود الكثير منها إلى الجذر العربي، هذا بخلاف الإسلام الذي يدين به الشعب التركي، بالتالي يقرأ البعض اللغة العربية عند قراءة القرآن في الصلاة وإن كان لا يعرف المعنى، هكذا تألف الأذن التركية تألف اللغة العربية، فاللغة العربية ليست غريبة على المجتمع التركي.

تعد مهارة المحادثة الحصيلة لمكتسبات مهارات اللغة كاملة، كما أنها من الأساسيات المهمة في العملية التعليمية وتأتي في مقدمة أدوات التواصل مع الآخرين، وتنبع صعوبتها كذلك في أنها ليست كلمات تحفظ بل الأمر يلزم معرفة أساليب اللغة وكيفية تكوين الجمل المفهومة بشكل صحيح، كما تحتاج إلى الوعي بأنظمة اللغة المختلفة؛ بداية من النظام الصوتي؛ لأن تلفظ أصوات الكلمة له أهمية كبيرة في وضوح المعنى، والنظام الصرفي لأن اختلاف بناء الكلمة واختلاف ترتيب الأحرف فيها قد يؤدي إلى الخلط أو عدم الفهم، وقد يصل بنا الترتيب الخاطئ لأحرف الكلمات إلى كلمة أخرى مختلفة تمامًا، كذلك النظام النحوي له أهمية كبيرة لأن ترتيب الكلمات في الجملة يختلف من لغة إلى أخرى. والنظام الدلالي له أهمية كبيرة كذلك بجانب النظام الأسلوبي للغات، وكل هذا يشترك في نقل المعنى.

وسائل تعليم المحادثة

تحتاج مهارة المحادثة إلى مجموعة من التقنيات كي يستطيع المتعلم التواصل بسهولة مع من حوله؛ منها ضرورة الاهتمام بمخارج الأصوات كي لا تختلط ويسهل على المتلقي الفهم، ومنها كذلك الإلمام بالموضوع الذي يتم التحدث فيه، والقدرة على ابتكار أفكار

جديدة تثري الموضوع، وهو ما يصب في الكفاءة اللغوية للمتعلمين، ولذلك لمهارة المحادثة خطوات تبدأ من بداية تعلم اللغة؛ فالاهتمام بمخارج الحروف في الدروس الأولى من شأنه أن يفيد في مهارة المحادثة بعد ذلك، فـ"ينبغي على المعلم أن يتأكد من دقة نطق الأصوات التي يسمعها التلاميذ، حتى تصل إلى آذانهم مفهومة صحيحة، فلا تحدث لهم مشكلة عند اتصالهم بالعالم الخارجي" [١] ذلك الاهتمام لا يعني فقط التلفّظ السليم للأحرف بل يشمل كذلك ذكاء المعلم في اختياره البداية بالأحرف المشتركة بين اللغة التي يعلمها ولغة الدارس الأم، فلا يبدأ المعلم بأحرف غير موجودة في لغة الدارس، والمثال الأشهر على ذلك هو حرف الحاء الذي لا نجده في كثير من اللغات مثل اللغة التركية كذلك حرف العين، نجد مثلا أن الطلبة الأتراك من متعلمي اللغة العربية يخطئون في نطق صوت الواو والضمة في العربية متأثرين بالأصوات التركية U Ü O Ö ويواجه الأتراك صعوبة في نطق أصوات الإطباق في اللغة العربية (ص ض ط ظ) فكثيرًا ما يقلبون الصاد إلى سين والضاد إلى دال والطاء إلى تاء والظاء إلى زاي، وثمة مشكلات أخرى في نطق الأصوات الحلقية والتمييز بينها كالخلط بين الهمزة والهاء والعين والحاء والغين والخاء" [٢] لذلك فإن الاهتمام بإثراء حصيلة الطلاب اللغوية من الكلمات والمترادفات من شأنه أن يثري ذهن الطالب باختيارات الألفاظ المتنوعة. كذلك من الأهمية بمكان معرفة الإطار الذي يتم البناء عليه من خلال اختيار إطار من الأطر المرجعية، وقد ورد في الإطار المرجعي الأوروبي لمهارة المحادثة [٣] مجموعة من المهارات التي يجب على المتعلم أن يكتسبها في المستويات المختلفة، وهي كما تظهر في الشكل الآتي:

١ طعيمة، رشدي، ومناع، محمد، تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، ص٩١ .

٢ جيولك، يعقوب، قدوم، محمود: ضعف الطلبة الأتراك في مهارة المحادثة (المشكلة وطرق المعالجة)، أبحاث مؤتمر إسطنبول الدولي الثاني: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إضاءات ومعالم، إثار للنشر، إسطنبول، ٢٠١٦م، ص٦١٤.

٣ مجموعة من الخبراء، الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها، ترجمة: عبد الناصر صبير، منشورات جامعة أم القرى، ٢٠١٦م. ص ٤٣.

الكلام	
إنتاج الكلام	الكلام المتداول
أسطتيع التحدث بمبارات وجمل سهلة، وذلك لوصف أين أسكن، ومن أعرف من الناس	أستطيع التفاعل في حدود، شريطة أن يكون مُحدثي مستعداً لتكرار الجمل، أو إعادة صياغتها بسرعة أبطأ، وأن يكون مستعداً كذلك لمساعدتي لصياغة ما أحاول أن أقوله. أستطيع كذلك أن أسأل وأجيب أسئلة محددة في مجالات الاحتياجات الأنية، أو في الموضوعات المالوفة
أستطيع استخدام مجموعة من العبارات والجمل لوصف أسرتي، والآخرين، والأحوال المعيشية، وخلفيتي التعليمية، ووظيفتي الحالية، أو التي انتقلت إليها مؤخراً.	أستطيع التواصل في المهام المتكررة (الروتينية) السهلة التي تتطلب تبادل مهلومات مباشرة، في موضوعات وأنشطة مألوفة.. كما أستطيع التعامل بمحدودية في التفاعلات الاجتماعية، مع أنني أحياناً لا أفهم فهماً يجعل المحادثة تستمر من جانبي.
أستطيع الربط بين العبارات بطريقة ميسرة، وذلك لوصف التجارب، والأحداث، والآمال، والأحلام والطموحات. كما أستطيع تعليل وشرح الآراء والهطط باختصار. ويمكنني حكاية القصصز وتتبع حبكات القصة في الكتب، والأفلام، ووصف ردود فعلي تجاهها.	يمكنني التعامل مع معظم الحالات المتوقع حدوثها في أثناء سفري في المناطق التي يتكلم أهلها اللغة الهدف. كما يمكنني المشاركة في محادثات دون إعداد، وذلك إذا كانت المحادثة في موضوعات شخصية مثل الأسرة، والهوايات، والعمل، والسفر، وقضايا الواقع.
أستطيع أن أقدم وصفاً، واضحاً ومفصلاً لعدد كبير من الموضوعات التي أميل إليها. كما أستطيع أن أوضع وجهة نظري في مواضيع الحوار مبيناً مزايا وعيوب الآراء الخيارات المختلفة.	أستطيع التفاهم بدرجة من الطلاقة، والعفوية تجعل التعامل العادي مه المتحدثين الأصليين باللغة ممكناً، وأستطيع كذلك أن أتحاور بصورة إيجابية في سياقات الحوار المألوفة: تأييداً لوجهات نظري.

أستطيع تقديم وصف واضح ومُفصل عن موضوعات مُعقدة.، دامجاً الفرعية. ومطوراً لبعض النقاط، مكملاً بخاتمة مناسبة	أستطيع أن أُعبر عن نفسي بطلاقة وعفوية، دون أن أبحث كثيراً عن التعبيرات. أستطيع استخدام اللغة بمرونة وفاعلية، لأغراض اجتماعية ومهنية. أستطيع كذلك صياغة أفكاري، وآرائي بدقة، وربط إسهاماتي باقتدار بإسهامات الآخرين.
أستطيع تقديم وصف أو حجاج واضح، ومناسب بسلاسة وبأسلوب مناسب للسياق في تركيب منطقي فعال يساعد المتلقي على ملاحظة وتذكر المقاط المهمة	أستطيع المشاركة في أي محادثة أو مناقشة دون عناء، ولي معرفة جيدة بالتعبيرات الاصطلاحية، والأساليب العامية. أستطيع كذلك أن أعبر عن نفسي بطلاقة، كما أستطيع إيصال الظلال الدقيقة للمعاني تماماً. إذا واجهتني مشكلة. أستطيع تتبع المسار، وإعادة هيكلة موطن المشكلة سريعا، مما يصعب على الآخرين التعرف عليها.

من خلال هذا الإطار المرجعي السابق نعرف المهارات التي يجب على الدارس أن يلم بها في المستويات المختلفة، وبالتالي ما يجب أن يقدمه المعلم ويوفره لخدمة تلك المهارات أثناء اللقاء مع الطلاب.

من خصائص المحادثة يظهر لنا أهداف تعلّمها، وأبرز تلك الأهداف تنمية قدرة المتعلمين في التعبير عن أنفسهم وتلبية احتياجاتهم، كذلك القدرة على توظيف المفردات في جمل مختلفة ومواقف حياتية متنوعة، وزيادة كفاءة الدارسين اللغوية - بما في ذلك زيادة الألفاظ والأساليب لحصيلتهم اللغوية – لتنمية قدرتهم على الابتكار والتصرف واختيار أنسب الردود، وفي هذا "يجب ألا يتم تعلم اللغة من خلال منطق حل المشكلات ، ولكن عن طريق تحويل المعلومات المكتسبة إلى عادات، أي الاستماع أولاً والفهم ثم التعلم من خلال تحويلها إلى تجربة." [١] وفي حالة تعليم اللغة لغير الناطقين يأتي بجانب ما سبق تدريب الطلاب على

١ GÜNDÜZÖZ, Soner, Arapça Öğretiminde Başvurulacak Bazı Yöntem ve Teknikler Pedagojik Bir Değerlendirme, Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Sayı; 29, S: 52.

الحديث بلغة غير لغتهم وتشجيعهم على الكلام أمام الجميع من خلالها، وتقويم اعوجاج لسانهم وتصحيح أخطاء تلفظهم، وزيادة حصيلة الطلاب اللغوية.

تعليم مهارة المحادثة عبر التعليم الإلكتروني

جاء في التعريفات أن طريقة التعليم هي "الأداة أو الوسيلة الناقلة للعلم والمعرفة والمهارة، وكلما كانت ملائمة للموقف التعليمي ومنسجمة مع عمر المتعلم وذكائه وقابليته وميوله كانت الأهداف التعليمية المتحققة عبرها أوسع عمقا وأكثر فائدة" [١] كذلك قيل إن "كيفية التعليم أو طريقة التعليم بمفهومها الواسع تعني مجموعة الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم المجال الخارجي للمتعلم من أجل تحقيق أهداف تربوية معينة" [٢]، وهي الإستراتيجيات التي يمكن أن يتبعها المتعلم للوصول إلى مرحلة من المراحل أو مستوى من المستويات، وقد قيل عن المحادثة إنها "المهارة الثانية في أهميتها في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية" [٣] لذلك تبرز أهميتها، خاصة أن "من أهداف تعلم مهارة الكلام استخدام اللغة في مواقفها المختلفة والتعبير عن الأفكار بطريقة صحيحة" [٤]، وقد مرّت المحادثة بوسائل تعليم متعددة؛ وتتعدد وسائل التعليم عبر الشبكة الإلكترونية، وبقدر هذا التعدد تتنوع فائدتها وطرق الاستفادة منها، ويمكن تقسيم وسائل التعليم إلى؛ وسائل التعليم الإلكتروني المتزامن، ووسائل التعليم الإلكتروني غير المتزامن.

وسائل التعلم الإلكتروني المتزامن

هذا النوع من التعلم يفتح للطلاب باب التعلم الذاتي والاجتهاد الشخصي، وبالإضافة إلى

---

١ الدليمي، طه على حسين – الوائلي، سعاد عبد الكريم عباس: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، الشروق، بغداد،٢٠٠٥م، ص. ٨.

٢ طعيمة، رشدي أحمد : تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مناهجه و أساليبه، منشورات الإيسسكو. ص ٦٩.

٣ يونس، فتحي علي – الشيخ، محمد عبد الرؤوف: المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب – من النظرية إلى التطبيق، مكتبة وهبة للطباعة والنشر، القاهرة، ٢٠٠٣م، ص ٥٩.

٤ يونس، فتحي علي – الشيخ، محمد عبد الرؤوف: المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب – من النظرية إلى التطبيق، مكتبة وهبة للطباعة والنشر، القاهرة، ٢٠٠٣م، ص ٥٩.

الأساليب التقليدية في التعليم فهو يفتح الباب لأساليب إضافية إلكترونية كاستخدام البرامج والمرئيات المختلفة، والتخاطب الصوتي المباشر من خلال عدة برامج مثل مايكروسوفت تيم وزووم.

وسائل التعلم الإلكتروني غير المتزامن

وهي وسائل يستعين بها المتعلمون دون التقيد بوقت محدد للاستخدام، منها على سبيل المثال: البريد الإلكتروني وصفحات شبكة الإنترنت والمدونات المختلفة. كذلك الكتب التعليمية نفسها، فقد قامت العديد من السلاسل التعليمية بتوفير محتواها بشكل إلكتروني على شبكة الإنترنت. كذلك يوجد العديد من المواقع التي وفرت محتوى تعليميًا يمكن العودة إليه دون التقيد بوقت محدد، ومن تلك المواقع على سبيل المثال:

1- http://www.rosettastone.com

2- http://afl.ajeeb.com

3- http://www.arabicsp.com

4- http://www.horoof.com

ويمكن التعامل معها من خلال الأجهزة اللوحية التي يمكنها تحويل التعليم المرتبط بزمان الدرس ومكان الصف إلى تعليم دائم لا يحدّه زمان أو يقيّده مكان، خاصة أن أجهزة الحاسوب الشخصية تساعد في مشاركة العمليات والمهام فيسهل تذليلها في تعليم اللغة العربية.

يوفر التعليم الإلكتروني مجموعة من المزايا منها أنه لا يتقيد بحدود الزمان والمكان التي تتسم بها الفصول الدراسية العادية، كما أنه يتيح الفرصة للمتعلمين من أجل التفاعل المباشر مع المعلمين، ويتيح التفاعل بين الطلاب في الوقت نفسه، على أن الميزة الأهم في التعليم الإلكتروني أنه ينشر ثقافة التعليم الذاتي والاعتماد على النفس، حيث يسهّل الحصول على المعلومات، وتتنوع وسائل الوصول إلى المتعلمين بأكثر من طريقة؛ كالدرس المباشر والدرس المسجل، والتعليم الإلكتروني يسهم بجانب كبير في زيادة ما يتعلمه الطلاب إذا تم الاستفادة من المميزات التي يقدمها.

كما أن التعليم الإلكتروني يحل مشكلة أخرى خاصة بمحدودية عدد الساعات الدراسية الصفية، التي لا تكفي غالبًا لاكتساب تلك المهارة، كذلك التعلم الإلكتروني يسمح للطلاب

بالتفاعل وأداء العديد من الوظائف والمهام المطلوبة منهم، فمن خلال استخدام أحد برامج التعلم عن بعد يمكن تنمية مهارة المحادثة عبر العديد من الوسائل التي تبدأ من الأحرف وصولا إلى الأشعار والأدب وغير ذلك.

إستراتيجيات في تعليم التلفّظ:

من خلال برامج التعليم المباشر يمكن مشاركة مجموعة من صور الأحرف مع الطلاب، ويمكن الطلب منهم تكرار النطق، وبعد ذلك يمكن مشاركة الأحرف القريبة في التلفظ، ومن خلال نطق المتعلمين للأحرف يمكن للمعلم أن يلاحظ النطق الصحيح من الخطأ، ويسهل التنبيه على ذلك، على سبيل المثال ننظر إلى الحرفين التاليين:

في المستوى المبتدئ يمكن نشر أشكال عدة لأحرف اللغة العربية، في البداية جميع

ق ك

الأحرف، وبعد ذلك الأحرف القريبة من بعضها، خاصة الأحرف القريبة في تلفظها ويطلب من الطلاب قراءة تلك الأحرف بصوت مرتفع، ومن خلال القراءة يمكن أن ينظم المعلم مخارج أحرف الطلاب والنطق الصحيح لهم.

في مستوى أعلى أو في مرحلة تالية ينتقل الحديث من الأحرف فقط إلى الأحرف داخل الكلمات، فتوضع الأحرف في كلمات ويطلب من الطلاب التلفظ، والمعلم يلاحظ النطق الصحيح من غيره، على سبيل المثال:

قَلب كَلب

وفي مرحلة أخرى يتم الانتقال إلى الحركات على الأحرف، فاستخدام الحرف نفسه في أكثر من موضع مع أكثر من حركة له أهميته، على سبيل المثال:

قُل كُل

ودور المعلم الأهم هنا يتمثل في ترتيب نشر تلك الأحرف بحيث يبدأ بالأحرف المشتركة بين لغة الطالب الأم واللغة العربية، فلا يبدأ بالأحرف غير الموجودة في لغة الطالب الأم؛ كي لا يواجه الطالب صعوبة في التلفظ والتدريب عليه بجانب صعوبة الحرف الجديد غير المعتاد عليه.

والأمر نفسه مع الأحرف الأخرى، خاصة الأحرف التي يقابل المتعلمين بها مشكلة في التلفظ مثل صوت (ط ت) :

ت ط

والمعلم يطلب من المتعلمين القراءة، وبعد ذلك تأتي مرحلة استخدام الأحرف في كلمات على سبيل المثال:

طابع تابع

والمعلم يوضّح علاقة اختلاف الحرف باختلاف المعنى، وأهمية الانتباه للتلفظ، مع الاستماع للمتعلمين أثناء حديثهم وتصحيح أخطائهم أثناء حديثهم، كذلك كلمات من مثل:

فطور فتور

ويمكن استبدال الكلمات بصور تعبر عن تلك الكلمات، على سبيل المثال، للمقابلة بين كلمتي طابع وتابع يمكن مشاركة الصور التي تدل عليهما.

والطالب يشاهد الصور التي يشاركها المعلم عبر البرنامج ويعبر عنها بأحرف مرة، وبكلمات مرة، وبجمل بسيطة في مرة أخرى.

كذلك للمقابلة بين كلمتي (فطور وفتور) يمكن مشاركة الصور التالية للطلاب:

وغير ذلك الكثير من الصور المتاحة عبر شبكة الإنترنت، ومن أجل الانتباه لعدم الوقوع في مشكلة استخدام صور ذات حقوق تأليف يمكن تحميل الصور من المواقع التي توفرها بشكل مجاني للتحميل والاستخدام التجاري وهي كثيرة، منها على سبيل المثال:

https://pixabay.com

https://www.cleanpng.com/

بدلا من موقع البحث قوقل أو غيره من المواقع الأخرى، خاصة أن تلك المواقع تكتب بشكل واضح أن الصور يمكن استخدامها للغرض الشخصي أو التجاري، هذا بخلاف العديد من الصور الأخرى التي يمكن استخدامها مقابل رسوم خاصة مكتوبة على كل صورة، لكن ما توفره تلك المواقع وغيرها بشكل مجاني يكفي.

واستخدام الحرف مع حركات مختلفة له فائدة للطلاب؛ حيث يعتاد الطلاب على الحركات من بداية التعلم، وعندما تأتي مرحلة اختلاف معنى الكلمات باختلاف الحركات لن يكون الأمر جديدًا على المتعلمين أو غريبًا عليهم، والأمر نفسه مع الأحرف الأخرى، مثل المقابلة بين (س) و(ث) وكذلك المقابلة بين (ذ) و(ز) والمقابلة بين (ح) و(ه) والمقابلة بين (أ) و(ع).

يمكن الانتقال بعد ذلك في مرحلة تالية إلى تعبير الطالب عن نفسه من خلال الإجابة عن أسئلة بسيطة:

- من أين أنت؟
- كيف جئت؟
- ماذا تقرأ؟
- هل معك القلم؟
- أين تجلس؟
- كيف حالك؟

بعد ذلك يتم الانتقال إلى اختبار قدرة الطالب في التعبير عما حوله من أشياء بصيغة أسئلة بسيطة:

- ما هذا؟
- من هذا؟
- من حضر الدرس؟
- كم الساعة الآن؟
- متى الدرس؟

والجمل التي ينتج عنها حركة أو تفاعل لها فاعلية كبيرة في مثل تلك المواقف؛ من مثل:

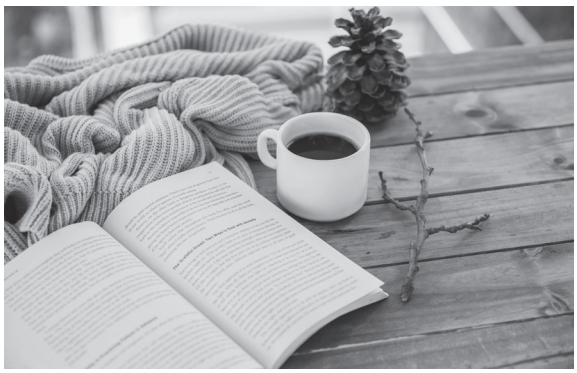
- افتح الكتاب.
- اكتب بالقلم الأزرق.
- اكتب في الكتاب.
- اكتب في الدفتر.
- أغلق الدفتر.

ويمكن على سبيل المزاح ودفعا للملل أن يطلب المعلم من أحد الطلاب أن يقل مجموعة من الجمل لزملائه، من مثل:

- ضع يدك على فمك.
- ضع يدك اليمنى على يدك اليسرى.
- أغلق عينيك.
- امسك القلم
- أغلق الكتاب
- اغلق العين اليمنى

ويتم الأمر بالتبادل فيما بينهم، بجانب التدريب على المحادثة والتعبير بأحرف وكلمات صحيحة فهذا من شأنه أن يدفع الخجل والخوف من الكلام أمام الآخرين رويدًا رويدًا بين الطلاب، كذلك دفع رهبة الكلام بلغة أخرى غير لغة المتعلم الأم وله أهمية كبيرة في تلك المرحلة.

يتم الانتقال بعد ذلك في مرحلة أخرى إلى القدرة على التعبير عن الصورة، فمن أقسام تنمية المحادثة لدى المتعلمين القدرة على التعبير عما حولهم في مجتمعهم، وهي من الوسائل التي توفرها تقنيات التعلم عن بعد، فيسهل على المعلم أن يرسل إلى الطلاب مجموعة من الصور عبر برنامج بث مباشر وهم بدورهم يقومون بالتعبير عنها، والملاحظ في ذلك أنه لا يوجد إجابة واحدة صحيحة، بل قد يقول الطلاب أكثر من إجابة صحيحة؛ وفي الصورة التالية مثال على ذلك النوع من الإستراتيجيات:



يوجد مجموعة من الجمل يمكن أن تكون صحيحة في التعبير عن تلك الصورة، ومنها:

- الكوب فوق المنضدة.
- الكتاب فوق المنضدة.
- الكوب بجانب الكتاب.
- المنضدة تحت الكتاب والكوب.

وغير ذلك من الجمل الأخرى مع ملاحظة أن بعض الطلاب قد يستخدمون في جملهم كلمات أخرى؛ كاستخدام كلمة (طاولة) بدلا من (المنضدة)، واستخدام كلمة (أعلى) بدلا من كلمة (فوق)، واستخدام كلمة (أسفل) بدلا من كلمة (تحت):

- الكوب أعلى الطاولة.
- الكتاب أعلى الطاولة.
- الطاولة أسفل الكتاب والكوب.
- ودور المعلم هنا يتمثّل في التنبيه على الأخطاء إن وجدت

في مرحلة أخرى يمكن الطلب من المتعلمين المقارنة بين صورتين أو أكثر، فالتعبير بشكل حر له أهمية كبيرة في استخدام الطالب للكلمات التي تعلمها، وتنمية قدرته على التعبير، وهذا كله من خلال التعلم عن بعد، من خلال مشاركة الصور مع الطلاب عبر برنامج البث المباشر والطلب من المتعلمين التعبير عما يرونه بجمل بسيطة، يمكن النظر إلى الصورتين التاليتين لتبيان ذلك، على سبيل المثال:

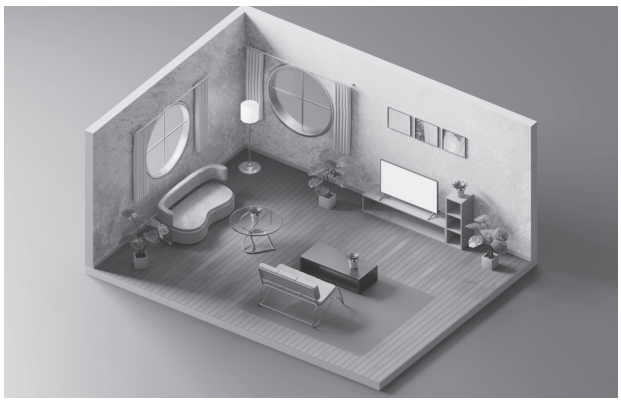
يمكن أن يقال مجموعة من الجمل على سبيل المثال وليس الحصر:

- الدفتر الأحمر في اليمين.
- القلم الأحمر في اليسار.
- الدفتر الأزرق في اليمين.
- القلم الأزرق في اليسار.
- يوجد ثلاثة دفاتر في اليمين.
- يوجد أربعة أقلام في اليسار.

يوجد مقص في الصورة اليسرى، لكن لا يوجد مقص في الصورة اليسرى.

يوجد قلم أصفر وأسود في الصورة اليمنى، لكن لا يوجد قلم أصفر وأسود في الصورة اليمنى.

وبطبيعة الحال تختلف الصور من مستوى إلى آخر، كما تختلف الجمل وتنتقل من البسيط إلى الأكثر تعقيدًا تبعًا للمستوى المستهدف تدريسه، ويمكن مشاركة الصور والمرئيات عن الموضوعات المختلفة، ففي موضوع مكونات البيت يمكن مشاركة صورة مثل هذه:



والطالب يعبّر عما يراه، أو يقارن ما يراه ببيته الذي يعيش به بالفعل، وكذلك يمكن الحديث بشكل تفصيلي عن مكونات كل قسم من أقسام البيت، مثل مكونات المطبخ في الصورة الآتية:

والمتعلم يتحدث عن مكونات المطبخ من خلال الصورة

اختلاف المحادثات باختلاف المستويات

يمكن مشاركة الصور والمرئيات واختيار المحادثة المناسبة لمستوى الطلاب؛ على سبيل المثال في موضوع يتعلق بالطب والعلاج يمكن مشاركة الصورة التالية وبدء محادثة عن أنواع الدواء، أو الأدوات التي يستخدمها الطبيب في عمله، أو أماكن عمل الطبيب المختلفة.

في مستوى أعلى يمكن الحديث عن وظيفة الطبيب، وأهمية تلك الوظيفة في المجتمع، وفي مستوى متقدم يمكن الحديث عن عمل الطبيب ومميزات هذا العمل وعيوبه، وكيفية نظرة المجتمع إلى الطبيب.

في موضوع آخر يمكن مشاركة صورة تحتوي أهم المواصلات المستخدمة والحديث عن أنواع المواصلات في المستويات التمهيدية.

في مستوى أعلى يمكن فتح باب المحادثة عن اختلاف المواصلات بين الريف والمدينة على سبيل المثال، وأشهر المواصلات في كل مدينة إلى غير ذلك.

وفي المستويات المتقدمة يمكن نشر هذه الصورة بين الطلاب وفتح باب المحادثة حول اختلاف المواصلات باختلاف المدن والدول أو اختلاف المواصلات من مكان لآخر، والفرق بين أنواع المواصلات؛ كالفرق بين الحافلة والطائرة.

ويمكن مشاركة مجموعة من الصور مع الطلاب وإقامة حوار مفتوح حولها؛ كالصورة الآتية:

كذلك يمكن إقامة حوار مفتوح مع الطلاب عبر برنامج تقني حول الصورة الآتية:

ومن خلال مشاركة الصور والمرئيات يزداد مستوى الطلاب من خلال الانتقال بين الموضوعات المختلفة.

يستمر التدريج مع الطلاب من المستويات التمهيدية إلى المستويات المتقدمة بهذا الشكل، فتتدرج مهارة المحادثة والقدرة على التعبير مع الطلاب إلى أن يصل إلى القدرة على الحديث بموضوعات أكبر واستخدام جمل أكثر تعقيدًا، وتتميز هذه التقنيات بالسهولة، يكفي أن يختار المعلم الصور أو المرئيات المناسبة للموضوع المطروح، وأن يمهّد للدرس بما يناسبه ويطرق الموضوعات المختارة ويوزع فرص الحديث على جميع الطلاب من خلال برامج التواصل المباشر المختلفة.

ومن أجل زيادة كفاءة الطلاب في المحادثة يمكن تصنيف المواد المقدمة إلى الطلاب، والاهتمام بالمواد المرئية التي يمكن تقسيمها تبعا إلى مستوى الطلاب إلى:

مواد مناسبة للمستوى المبتدئ

يستمع الطالب إلى المعلم ثم يكرر ما يسمعه بصوت مرتفع، فبداية تدريب اللسان على الحديث له فائدة كبيرة، وفي البداية يسمع المعلم من المتعلمين ويصوب لهم الأخطاء خاصة تلك التي تتعلق بالتلفظ الخطأ، والناتجة عن عدم وجود الصوت في لغة الطالب الأم، كذلك تلك الحروف التي يسبب اختلافها أو تغيرها اختلافًا في المعنى، وبعد ذلك يشاهد المتعلم

مجموعة من المرئيات ويتحدث عنها من خلال تصنيف ما يراه من خلال جمل بسيطة يقوم بتكوينها، والتصنيفات هنا متعددة ومتنوعة.

من خلال برامج البث المباشر يمكن مشاركة مادة مرئية ومشاهدتها والاستماع إليها عبر أجهزة معينة، ويطلب من المتعلمين تصنيف المواد التي شاهدوها ومن يستخدمها.

مواد مناسبة للمستوى المتوسط

يمكن الاستماع إلى مادة تتعلق بالوظائف وبعد ذلك يطلب من المتعلمين الحديث عن المهنة بأسلوبهم، كذلك يطلب منهم الحديث عن تلك المهنة مقابل مهنة أخرى والمقارنة بينهما.

من خلال برامج البث المباشر يمكن مشاهدة مادة مرئية عن أشهر معالم الدول، ويطلب من المتعلمين تصنيف تلك المعالم تبعا للدول التي تقع فيها، ويمكن الحديث عن أهم خصائصها.

بواسطة برنامج بث مباشر يمكن مشاركة مادة صوتية أو مادة مرئية وعمل محادثة مع المتعلمين حول الأفكار الرئيسة في القصة والأفكار الفرعية ووظائف الشخصيات فيها، والزمان والمكان إلى غير ذلك.

مواد مناسبة للمستوى المتقدم

يسهل في ذلك المستوى أن يحفظ الطالب بعض قصائد الشعر ويلقيها أمام الجميع، هذا من شأنه أن ينمي كذلك الذوق الأدبي للطلاب، وأن يروا الجانب البلاغي والأدبي للغة، كما أن معرفة جانب اللغة الجمالي له ميزته في التعلق باللغة.

يمكن كذلك الاستماع إلى مادة صوتية أو مشاهدة مادة مرئية حول قصة والطلب من المتعلمين تحليل شخصيات القصة، أيضًا يمكن أن "يستمع الطلاب إلى مادة مسجلة، أو يشاهدوا مادة مرئية ويطلب منهم المعلم الاستنتاج"[1] استنتاج نهاية القصة من وجهة

١ مدكور، علي: تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٦م، ص ١٠٠.

نظرهم، ولماذا توصلوا إلى تلك النتيجة، وتوقع ما تفعله الشخصيات في القصة بعد ذلك، وكيف ستنتهي القصة من وجهة نظرهم.

ويمكن في البداية خاصة مع المستويات المتوسطة عرض المادة الصوتية مكتوبة لكي يقارن الطلاب ما تم فهمه بالنص الأصلي. كذلك يتم مشاركة مواد علمية – مرئية ومسموعة – باللغة العربية دون ترجمة؛ سواء أكانت أفلام رسوم متحركة أو تقارير إخبارية أو موضوعات علمية، حيث يأخذ الطلاب مجموعة كلمات قبل العرض ويفهمونها، وبعد ذلك يستمعون إلى العرض جيدًا لكي يركزوا اهتمامهم حول اللغة والكلام المنطوق، فمن شأن هذا أن يزيد التحصيل اللغوي في فترة زمنية قصيرة نسبيًا.

كذلك يمكن تدريس قصائد الشعر والأدب العربي عن طريق تكليف الطلاب بحفظ القصائد بعد فهم كلماتها وتذوق معانيها، وفي النهاية يمكن عمل مسابقة بين الطلاب على سبيل تشجيعهم، ويمكن هذا أيضًا من خلال إحدى وسائل التواصل الاجتماعي من خلال التواصل المباشر.

يمكن عمل برنامج متكامل للطلاب في أحد الأيام عبر برنامجZOOM مع حضور أساتذة القسم ومشاهدة الطلاب للحكم على أدائهم، الطالب قد يكون في بيته لكنه يلقي الشعر ويستمع إليه جميع الحضور، وهكذا يمكن قياس مدى تقدم اللغة لديه من خلال مراجعة كيفية التلفظ لديه على سبيل المثال، كذلك يمكن قياس مدى فهمه لكلمات القصيدة من خلال حركاته وأدائه.

تجربة عملية

في تجربة ناجحة أوتيت ثمرها تم فتح المجال أمام المتعلمين للحديث عما يشغل ذهنهم أو يفضلونه من موضوعات، عبر برنامج zoom

في البداية اختار الطالب الموضوع الذي يريده ويفضله

بعد ذلك حَضَّرَ الطالب ذلك الموضوع من المصادر المختلفة ودعمه بالصور والمرئيات المناسبة

بعد ذلك قمنا بالتصحيح والمراجعة للتأكد من مناسبة الموضوع والمتن

بعد ذلك تحدث الطالب أمام جميع الأصدقاء والضيوف

بهذا الشكل تحدث كل طالب عن موضوع يهتم به في حياته، فتم إنتاج العديد من الموضوعات في شكل محادثة مفتوحة، فتحدث بعض الطلاب عن معالم مدينته السياحية، وتحدث بعض الطلاب عما تشتهر به مدينته من مشروبات، وتحدث بعض الطلاب عن كتاب قرأه وعرضه، وتحدثت إحدى الطالبات عن الفرق بين تركيا والدول العربية في تقاليد الأعياد وكيفية الاحتفال فيها، وتحدثت إحدى الطالبات عن الفرق بين دولتها تركيا والدول العربية في تقاليد الزواج .. إلى غير ذلك من موضوعات عدة.

المميز في تلك التجربة هو اختيار الطالب نفسه للموضوع الذي يتحدث فيه، فالطالب يختار ما يفضله، بالتالي يعمل الطالب في الموضوع بحب، وفي أثناء العمل تزداد حصيلة الطالب اللغوية، كما تزداد كفاءته الثقافية، من خلال زيادة معلوماته بالبحث الذي يقوم به.

من المميز كذلك أن الطالب يتشجع على الحديث أمام الآخرين، وإن كان الأمر عبر برنامج إلكتروني إلا أنها خطوة مهمة لكسر حاجز الرهبة، خاصة أن الطالب يعلم أن اللقاء مسجل وَيُذَاع أمام الجميع.

هذا البرنامج اختياري، مع إضافة عامل التشويق والتشجيع فأكثر الطلاب أحب التجربة وشاركوا فيها سواء عن طريق الاستماع في البداية أو عن طريق المشاهدة والتقليد، كما أن الكثير من الطلاب طلب تكرار الحديث بعد ذلك نظرًا لما لمسه من فوائد عدة.

التقنيات المطلوبة لتطوير مهارة المحادثة

هذه التقنيات هي عناصر معززة للوصول إلى الكفاءة اللازمة، كما أنها تساعد على تطويرها، ومع اتجاه جميع دول العالم الآن إلى التعلم الإلكتروني فالملاحظات تشير إلى أن توفير الأدوات المناسبة له دوره الكبير في توفير بيئة صفية متكاملة ومفيدة للطلاب، ومن أسباب نجاح التعليم الإلكتروني:

– توفر البنية التحتية اللازمة لذلك النوع من التعليم وتشمل توفر شبكة إنترنت مناسبة وأجهزة لوحية بيد الطلاب وخدمات اتصال جيدة.

– برامج التشغيل المناسبة المتوفرة للمعلمين وللطلاب، يجب الاتفاق على برنامج يستطيع الطلاب والمعلمون استخدامه بسهولة ويمكنه العمل على الأجهزة كافة.

– البرمجيات والكتب الإلكترونية وبرمجيات الوسائط المتعددة وغيرها

– تدريب مناسب للقائمين على البرنامج التعليمي من أجل حل المشاكل إذا ظهرت

التمكّن من مهارة المحادثة لا يعتمد على إستراتيجية واحدة قدر اعتماده على مجموعة من الاستراتيجيات المتكاملة التي تصل في النهاية بالطالب إلى زيادة الكفاءة

اختبارات لتنمية مهارة المحادثة

الاختبارات إحدى الوسائل المهمة في تنمية المهارات، بجانب المحادثات المستمرة بين الطلاب والمتعلمين وحثهم الدائم على الحديث يمكن عمل اختبار بسيط حول مكونات الصور، وما يهدف إليه بعضها، وكيفية الاستفادة من البعض الآخر، ويمكن عمل البرامج نفسها مع المرئيات كأن يستمع الطلاب إلى محادثة بين شخصين أو أكثر ثم يستمعون إلى مجموعة من الأسئلة ويحاولون الإجابة عنها، ويمكن التدريج من السهولة إلى الصعوبة في تلك الأسئلة، كما يمكن تنويع الاسئلة التي يسمعها الطلاب من المعلم أو من تسجيل صوتي بحيث تخدم عدة جوانب؛ كتقديم أسئلة الاختيار من متعدد أو أسئلة التصويب من خلال كتابة الإشارة الصحيحة أو الخطأ على الجمل المقدمة مع تصحيح الخطأ، أو أسئلة إكمال الجمل أو الأسئلة المفتوحة أو غير ذلك.

يمكن أن يشارك المعلم مجموعة من الصور من خلال البرامج التي تساعد في هذا، ومن تلك البرامج على سبيل المثال GOOGLE DRIVE

يستطيع المعلم أن ينشئ صفحة ويضع الأسئلة المناسبة، ومن خلال الاختيارات التي يضعها للطلاب يمكنه معرفة مستوى الطلاب الحقيقي، لأن البرنامج يرسل إليه تغذية راجعة بدرجات الطلاب وإجاباتهم، ولإنشاء مثل تلك الصفحة يتم عمل الخطوات الآتية:

في البداية يجب عمل حساب على الموقع الإلكتروني

بعد ذلك ندخل إلى MY DRIVE

بعد ذلك يتم اختيار صفحة وعنوان لها من خلال عناوين:

CREATE – FORM

CHOOSE TITLE AND THEME

ثم نكتب عنوان الاختبار، وأسئلة الاختبار

ولكي نخزّن أسئلة الاختبار نختار Choose Response Destination

وهكذا يتم تخزين إجابات الطلاب على البريد الإلكتروني ويمكن طباعتها لاستخدامها بعد ذلك.

كذلك يمكن أن يطلب المعلم من الطلاب القراءة بصوت مسموع، أو قول ما حدث معهم في أوقاتهم وكيف يمضي يومهم، أو أن يبدأ المعلم قصة ويطلب من الطلاب استكمالها بخيالهم، والمعلم يختار من الوسائل الكثيرة ما يراه مناسبا

في المستويات الأولى يمكن أن يركز المعلم على اختبارات التنغيم خاصة واستبدال الأصوات، وفي المستويات التالية يتم الانتقال تدريجيًا إلى الجمل البسيطة.

كذلك يمكن أن يقوم المعلم بعمل مجموعة من اللقاءات بشكل منفرد مع كل طالب على حدة ليسهل عليه التعرف على مستوى ذلك الطالب بدقة.

بالإضافة إلى ما تم عرضه من استراتيجيات وتقنيات فإن الفضاء الإلكتروني الآن مليء بالعديد من الأمثلة العملية والمواقع الإلكترونية التي تعتمد التعليم التفاعلي، فيستطيع الطالب التسجيل بتلك المواقع، ومتابعة الدروس بها، وتقييم مستواه بين وقت وآخر، تلك المواقع لا تشمل فقط قواعد النحو والصرف أو الأساليب اللغوية، بل إن بعضها وصل إلى مرحلة متقدمة فيمكن للبرنامج أن يفسح المجال للمتعلم كي يكتب ويقيم البرنامج كتابته ومدى احتوائها على أخطاء أو غير ذلك، كما أن بعض المواقع تقيم حديث الطالب ببعض الكلمات.

تحديات تواجه تعليم اللغة العربية للطلاب

رغم المزايا العديدة للتعلم عن بعد إلا أن الاستفادة الكاملة لم تحصل منه إلى الآن، فظهرت بعض المحاولات على سبيل الاجتهاد الفردي غير المؤسسي، وبالتالي لم نصل للتكامل أو الفائدة الكاملة، على أن الفترة الحالية تشهد مجموعة من المحاولات للعمل المؤسسي مدعومة من الجامعات والمدارس ومراكز التعليم أسهم في تنميتها عوامل عدة منها الجائحة التي يمر بها العالم حاليًا، والاتجاه العالمي إلى التدريس عن بعد، على أن هناك مجموعة من الصعوبات في تنمية المحادثة خاصة تتمثل في:

– الخجل وعدم الثقة بالنفس والتردد فأكثر الطلاب لا يحبون الحديث أمام الأصدقاء، خاصة إذا اشتمل الصف على متعلمات بجانب المتعلمين فهذا يمثل حاجزا أمام أكثر المتعلمين.

– عدم اعتياد بعض الطلاب على المحادثة عامة والمحادثة بلغة أخرى خاصة، خاصة بين المتعلمات، يوجد عدد ليس بالقليل ممن لا يحبذن الكلام بشكل عام.

– استخدام حركات جسم مغايرة للمعنى في بعض الأحيان وتزداد هذه المشكلة صعوبة عند اختلاف معنى حركات الجسم في لغة الطالب عن اللغة التي يريد أن يتعلمها.

– عدم ترتيب الأفكار... بعض الطلاب إذا طلب منه الحديث عن موضوع يتكلم بجمل غير مرتبة، مثل هذا يحتاج إلى تدريب.

– الخوف من عدم النجاح، وبالتالي تغير نظرة الآخرين تجاههم.

كما أن المحادثة كمهارة مهمة في إتقان اللغات تحتاج الاهتمام بتدريب الطلاب على ما يتصل بالضرورة بها، المحادثة تحتاج إلى أكثر من وسيلة للوصول إليها؛ ومنها على سبيل المثال:

– الحديث أمام الناس دون رهبة.

– الإلمام بالثقافة اللازمة للحديث في الموضوعات المختلفة.

– الاستخدام الجيد والصحيح لحركات الجسم.

– مراعاة ثقافة وطبيعة جمهور المستمعين.

فهي وإن كانت لا تعد من مهارات تعلم اللغات إلا أنها جزء لا ينفصل من مهارة المحادثة،

فلا يوجد محادثة دون جمهور مستمعين، لأن "المحادثة هي أن يشترك شخصان أو أكثر في الكلام عن شيء معين" [١] بالتالي هناك وسائل – قواعد يجب مراعاتها أثناء الحديث:

١– مراعاة الأهداف الموضوعة عند تقديم الموضوعات للطلاب.

٢– الاهتمام بترتيب الأفكار التي تعبر عن الموضوع وتدريب الطلاب على ترتيب أفكارهم عند الحديث.

٣– مراعاة الاهتمام بقواعد اللغة عند الحديث مع الطلاب والاهتمام بمراعاة الطلاب لتلك القواعد عند حديثهم أو عرضهم لموضوعاتهم.

٤– تجهيز الموضوع الخاص بتنمية المهارة بشكل يسهل على الطلاب التواصل من خلاله والتعبير دون جمل صعبة ومعقدة خاصة في مراحل التعليم الأولى.

٥– مراعاة اختيار الموضوع المناسب لمستوى الطلاب، والتفرقة بين ما يتناسب مع المستويات الأولى وبين ما يتناسب مع المستويات المتقدمة، طبيعة الموضوعات قد تختلف من مستوى إلى آخر، وبالتالي على المعلم أن يعرف ما يتناسب من موضوعات.

٦– الاهتمام بتقديم المواقف اللغوية الحقيقية غير المصطنعة " لأن تدريب الدارس على مواقف لغوية مصطنعة ليست شائعة بين المتحدثين من أبناء اللغة أمر يعد مضيعة للوقت والجهد ومضلة للدارس عندما يواجه مواقف طبيعية للحديث"[٢] لذا من الأهمية بمكان الاهتمام باختيار المواقف الطبيعية للطلاب.

٧– سرعة الاستجابة والقدرة على توظيف اللغة في التعبير عن المواقف السريعة وسرعة البديهة.

بالنظر في تلك التحديات نجدها مقسمة بين ثلاثة (الطالب - المعلم - البيئة التعليمية) وهي نفسها عناصر التعليم الرئيسة، كما أن تلك المشكلات يتعلق بعضها بالجانب اللغوي ويتعلق بعضها الآخر بالمشكلات الاجتماعية.

ومن أجل مواجهة تلك التحديات لابد من الاهتمام بمجموعة من العناصر:

---

١ عليان، أحمد فؤاد محمد: المهارات اللغوية وماهيتها وطريق تدريسها، دار المسلم للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٠م، ص ١.

٢ الناقة، محمود كامل: تعليم العربية لغير الناطقين بها أسسه – مداخله – طرق تدريسه، ص ١٤١.

أولا: البيئة التعليمية:

وتتمثل البيئة التعليمية هنا في:

١- المجتمع التركي.

٢- المنهج الدراسي.

حيث يتسم المجتمع التركي باعتزازه بلغته، والقليل النادر هو من يعرف لغة أخرى فضلاً عن الحديث بها أمام الآخرين؛ سواء كانت اللغة العربية أو اللغة الإنجليزية أو أية لغة أخرى، فمن المألوف أن تسير في الشوارع لتجد جميع المتاجر والمحلات التجارية بلافتات تركية، حتى التلفاز يتكلم فقط اللغة التركية، وإذا عُرض فيلم أو مسلسل تتم دبلجة اللغة المنطوقة إلى اللغة التركية - إلا قناة القرآن الكريم والحديث الشريف - لاعتزاز المجتمع التركي الكبير بلغته واهتمامه بها، ولكي يخرج جيلاً جديدًا يجيد الحديث باللغة العربية كان لابد من وجود بيئة مساعدة تتحدث اللغة العربية.

وهنا تعد بيئة التعليم المباشر مناسبة حيث يمكنها الدخول إلى كافة الأماكن وتجنب المتعلمين عناء الانتقال والسفر إلى أماكن بعيدة، كما أنها تقلل الشعور بالخجل الذي ينتاب الطلاب في الفصول الدراسية أثناء التعليم المباشر، وتأمل الدراسة أن تتبنى جميع الجامعات والمراكز العلمية توفير بيئة تعلم إلكتروني تقني تفاعلي ثابت، يدخل إليها المتعلم في كافة الأوقات، ويختار منها ما يتناسب مع مستواه العلمي.

المنهج الدراسي كذلك من أهم العناصر في التعليم المباشر أو الإلكتروني، وسنتكلم على نقطة واحدة وهي المنهج الدراسي؛ فمع الانتشار السريع للأجهزة المحمولة عزف الكثير من الناس عن الكتاب العادي واتجه الكثير من المتعلمين إلى استخدام الكتب الإلكترونية، هذا بشكل عام، خاصة في الفترة الأخيرة أصبحت الحاجة إلى وسائل التعليم الإلكترونية أكثر من أي وقت مضى لسهولة مشاركتها مع المتعلمين، على سبيل المثال من الصعب بمكان مشاركة كتاب ورقي مع المتعلمين عبر وسائل التعليم الإلكتروني المختلفة.

ثانيًا: المعلم:

المعلم هو ركن مهم من أركان العملية التعليمية، ولا يمكن أن تتم العملية التعليمية بدونه، وكلما تقدمت مهارات المعلم في مادته العلمية أصبحت نسبة نجاح الطالب كبيرة، حيث إن " الأداء التدريسي للمعلم أحد المعايير الرئيسية للحكم على جودة التعليم بما يتناسب مع الاتجاهات التربوية الحديثة"[١]، لكن قد لا يكون أكثر المعلمين على اطلاع بالتقنيات الحديثة وآخر ما وصلت إليه التكنولوجيا، كما أن هناك العديد من التحديات التي تواجه المعلمين أثناء التعليم الإلكتروني أو المباشر؛ منها استهلاك الكثير من الوقت والجهد في متابعة الطلاب من خلال البرامج المختلفة، ورغم ذلك فإن الفوائد كثيرة ومتعددة، فتلك البرامج تسمح بمتابعة كل طالب على حدة، كما أن الاهتمام بمستوى الطلاب من المستويات الأولى يسهّل الوصول إلى الاستفادة الكاملة والارتقاء بمستوى الطالب التعليمي، وبالتالي قلة المشاكل الناتجة عن عدم الفهم بعد ذلك.

ثالثًا: الطالب:

وهو العنصر الأهم في العملية التعليمية، وهو الهدف الذي تسعى لخدمته جميع العناصر الأخرى حيث تهتم به معظم الدراسات اللغوية، فلا فائدة من دراسات لغوية تهتم بالتنظير وتبتعد عن التطبيق العملي لتوصيل نتائج النظريات العلمية وتطبيقها، والطالب يضره كثرة الجلوس أمام الأجهزة الإلكترونية، سواء الضرر الصحي أو ضرر إهدار الكثير من الوقت، إلا أن تحديد الهدف من الاستخدام والوسيلة وتنظيم الوقت كل تلك العوامل وغيرها تسهم في الحصول على الفائدة وتجنب المضار، وتوفر الكثير من الوقت والجهد.

التوصيات

في ظل عالم يتجه إلى التقنيات الحديثة وتطويعها لتخدم جميع المجالات فإن الاستفادة مما تقدمه التكنولوجيا الحديثة أصبح فرضا وليس رفاهية، خاصة في زمن الأوبئة، ولذلك

---

١ الجميل، عبد السميع: التقويم التربوي للمنظومة التعليمية اتجاهات وتطلعات، دار الفكر العربي، القاهرة، ط٢، ٢٠٠٠م. ص ٢١.

توصي الدراسة بالاهتمام أكثر بزيادة كفاءة المعلمين التقنية، ومعرفة البرامج وكيفية التعليم من خلالها، والاتجاه إلى وسائل التعليم الإلكتروني بدلا من الاعتماد على الأسلوب القديم المتمثل في الكتب والمراجع الورقية، أو على الأقل دعم الكتب والسلاسل الموجودة حاليا بمجموعة من التقنيات المعززة والتي يسهل مشاركتها مع المتعلمين، ويسهل تفاعل المتعلمين معها.

أهم النتائج

التعلم الإلكتروني يسمح للطلاب بالتفاعل وأداء العديد من الوظائف والمهام المطلوبة منهم إذا استطاع المعلم توظيف التقنيات بشكل صحيح.

الاتجاه إلى التعلم الإلكتروني أصبح ضرورة ليس فقط من أجل فترة الوباء المنتشر عالميًا الآن، بل من أجل مواكبة العصر والانتقال إلى وسائل قد تعد أكثر فاعلية في تعليم اللغة.

الاهتمام بطرق تعلم الطلاب منذ المستوى التمهيدي والمبتدئ بداية من التلفظ الصحيح للأحرف من شأنه أن يسهّل الوصول بالطالب إلى الكفاءة اللازمة لإجراء محادثات كاملة بشكل صحيح في المستويات المتقدمة.

المحادثة من أهم الفنون التي تعبر عن مدى كفاءة الطالب اللغوية.

بناء محتوى إلكتروني تفاعلي متكامل لتعليم اللغة العربية بمهاراتها المتعددة وإتاحته على الشبكة الدولية من شأنه أن يسهم في زيادة كفاءة الطلاب اللغوية

-التعليم الإلكتروني هو الوسيلة الناجعة في الوقت الحالي والاهتمام به مع العمل على تنمية وسائله له أهمية في زيادة وعي الطلاب وتنمية حصيلتهم اللغوية.

المصادر والمراجع

الجميل، عبد السميع: التقويم التربوي للمنظومة التعليمية اتجاهات وتطلعات، دار الفكر العربي، القاهرة، ط٢، ٢٠٠٠م.

الدليمي، طه على حسينالوائلي، سعاد عبد الكريم عباس: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، الشروق، بغداد، ٢٠٠٥م.

السيد، محمود أحمد: في طرائق تدريس اللغة العربية الطبعة الثانية، دار النشر المحفوظة، دمشق، ١٩٩٧م.

الناقة، محمود كامل: تعليم العربية لغير الناطقين بها أسسه - مداخله - طرق تدريسه، سلسلة دراسات في تعليم العربية لغير الناطقين بها، جامعة أم القرى، ١٩٨٥م.

الناقة، محمود كامل، رشدي، علي طعيمة: طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسيسكو، ٢٠٠٣م.

أنيس، إبراهيم وآخرون: المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروقد الدولية، القاهرة، ٢٠٠٤م.

خرما، نايف حجاج، علي: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلُّمها، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ١٩٩٨م.

طعيمة، رشدي: المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، سلسلة دراسات في تعليم العربية.

طعيمة، رشدي أحمد، ومناع، محمد السيد: تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٠م.

طعيمة، رشدي: المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٤م.

طعيمة، رشدى أحمد : تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مناهجه و أساليبه ، منشورات الإيسسكو، ١٩٨٩م.

طعيمة، رشدي أحمد وآخرون: المفاهيم اللغوية عند الأطفال - أسسها - مهاراتها - تدريسهاتقويمها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٧م .

عطية، محسن علي: الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٦م.

عليان، أحمد فؤاد محمد، المهارات اللغوية وماهيتها وطريق تدريسها، دار المسلم للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٠م.

مدكور، علي: تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٦م.

مجموعة من الخبراء: الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها، ترجمة: عبد الناصر صبير، منشورات جامعة أم القرى، ٢٠١٦م.

جيولك، يعقوب، قدوم، محمود: ضعف الطلبة الأتراك في مهارة المحادثة (المشكلة وطرق المعالجة)، أبحاث مؤتمر إسطنبول الدولي الثاني: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إضاءات ومعالم، إثار للنشر، إسطنبول، ٢٠١٦م.

يونس، فتحي علي الشيخ، محمد عبد الرؤوف: المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب -من النظرية إلى التطبيق، مكتبة وهبة للطباعة والنشر، القاهرة، ٢٠٠٣م.

GÜNDÜZÖZ, Soner, Arapça Öğretiminde Başvurulacak Bazı Yöntem ve Teknikler Pedagojik Bir Değerlendirme, Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Sayı; 29, S: 35–53, 2010.

المواقع الإلكترونية:

Oxford University Press, available at https://elt.oup.com

https://pixabay.com/tr/editors_choice/

https://www.cleanpng.com/

إستراتيجيات تعليم مهارة الكتابة للطلبة الأتراك
مقاربات في التعليم المباشر والإلكتروني

أ. غفران تفنكجي[1]

الملخص

زاد الاهتمام في الآونة الأخيرة بمهارة الكتابة، لكونها أصعب المهارات التي يواجهها مُتعلّمو اللغة العربية، وتعتمد مهارة الكتابة على مهارات الاستيعاب والمحادثة والقراءة التي يجب أن تسبقها، فإذا فشل الطالب في اكتساب هذه المهارات فإنه سيواجه صعوبة في تعلم مهارة الكتابة. ومن هنا فقد اهتم هذا البحث باقتراح إستراتيجيات تفاعلية تقوي مهارة الكتابة عند الطلاب الأتراك، وتنتقل بالطالب من البسيط إلى المركب ومن ثمّ إلى الإبداع. ويهدف هذا البحث إلى تقديم فكرة عن واقع مهارة الكتابة عند طلاب السنة التحضيرية في الجامعات التركية، وإلى تسليط الضوء على المشكلات التي يواجهها الطلاب أثناء تعلمهم لهذه المهارة، كما يهدف إلى اقتراح إستراتيجيات لتقوية مهارة الكتابة تتنوع بحسب أهداف الكتابة، وهي: الكتابة للدقة، والكتابة للطّلاقة، والكتابة للاستمتاع. ولم يغفل البحث عن إستراتيجيات التصحيح، ودور المعلم في تعزيز وتنمية هذه المهارة عند الطلاب. وقد انقسم البحث إلى ثلاثة أقسام: تحدث القسم الأوّل عن واقع تعليم مهارة الكتابة للناطقين بغيرها في الجامعات التركية ومشكلات تدريسها، وتحدث الثاني عن الإستراتيجيات التفاعلية التي تنمي مهارة الكتابة، أمّا الثالث فاهتمّ بإستراتيجيات التصحيح ودور المعلم في تقديم التغذية الراجعة الداعمة للطلاب.

---

١ Gufran Tüfekçi Istanbul 29 Mayıs University, gufrantfankji@gmail.com

Strategies for Teaching Writing Skills for Turkish Students: Approaches for Face-to-Face and Online Education

Abstract

As developing writing skills has been the most challenging task that the language learners face, there has been renewed attention on the topic recently. Writing has been considered an advanced critical skill that is built upon listening, speaking, and reading comprehension; therefore, if a student fails to obtain these three abilities, they will face difficulty in developing writing competence. Given its central importance, this study will offer interactive strategies to strengthen the writing skills of Turkish students to improve their writing abilities and move them from elementary to intermediate and later more advanced levels. The study aims to present the current state of writing skills among preparatory year university students from Turkish universities and shed light on the difficulties they face while obtaining those skills. It also intends to suggest varying strategies based on the different objectives of the writing, such as writing for accuracy, fluency, or fun. The research also encompasses error correction strategies and discusses the role of the instructor in enhancing and improving students' writing competence. The article consists of three parts; the first part is devoted to presenting the current state of teaching writing skills to the non-native students in Turkish universities and the problems encountered in teaching. The second part discusses the interactive strategies to develop writing abilities, and the last part deals with the error correction strategies and the role of the instructor in provision of supportive feedback to students.

مقدمة

ترجع أهمية الكتابة إلى أنها مهارةُ إنتاج لغوي، وتُعدّ مهارات الإنتاج أكثر صعوبة من مهارات الاستقبال، لكونها نتاج تضافر العديد من الكفايات، ابتداءً من الكفايات اللغوية وما تحويه من عناصر صوتية ومعجمية ودلالية وتركيبية، مروراً بالكفاية الثقافية وما تنطوي عليه من وعي بالسياق الاجتماعي والحضاري للمتلقي، انتهاءً بالكفاية الأدبية وما تتضمنه من تعابير معجمية وأساليب بلاغية. وتتطلب مهارة الكتابة من المتعلم التمكن من اللغة فهماً وإنتاجاً، فهي عملية عقلية يقوم بها الكاتب بتوليد الأفكار وصياغتها وتنظيمها ثم وضعها بالصورة النهائية على الورق. وبهذا يمكننا عدّ هذه المهارة مخبراً يتفاعل فيه كل ما لدى الفرد من خبرات لغوية ومعارف ومهارات عقلية وأدائية وفنية مكتسبة. كما تتكامل مهارة الكتابة مع المهارات الأخرى؛ "لأن تعلم اللغة عملية تراكمية Accumulative لا تتم بين يوم وليلة ولا تحدث بين عشية وضحاها، إنّها تستغرق أوقاتا طويلة. وفي كل وقت يكتسب الدارس شيئا جديداً. ولهذا فإن تعليم المهارات اللغويّة يقتضي تدعيم ما سبق والتهيئة لما يلحق"[١]. ولكن بسبب عدم وضوح ملامح هذه المهارة التي تنطوي على جملة من الكفايات مثل الكفاية الإملائية والكفاية الإنشائية وكفاية الخط، لم تلق هذه المهارة القدر الكافي من البحث والدراسة في كيفية تقديمها للطلاب الناطقين بغير العربية[٢]. فأكثر الدراسات تتناول كيفية تعليم الكتابة الآلية (الحركية) الخاصة برسم حروف اللغة العربية، ومعرفة التهجئة، والترقيم، وتهمل الكتابة الإبداعية ، ولهذا سعى هذا البحث إلى اقتراح إستراتيجيات فعالة لتقوية وتطوير مهارة الكتابة الابداعية.

١ انظر: مدكور، علي أحمد، الإطار المعياري العربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، دار الفكر: العربي، ٢٠١٦، ص ١٢٥.

٢ أُنظر: رمضان، هاني إسماعيل، معايير مهارة الكتابة للناطقين بغير العربية، بحث منشور في كتاب معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، المنتدى العربي التركي: تركية، ط١، ٢٠١٨، ص ٢٣١.

أولاً: واقع تعليم مهارة الكتابة للناطقين بغيرها في الجامعات التركية ومشكلات تدريسها

إنّ إتقان هذه المهارة له آثار كثيرة تظهر في أثناء الامتحانات الدراسية والواجبات والرسائل النصية ولهذا يجب أن تكون الكتابة سليمة وصحيحة من أجل أن يحقق كل من المرسل والمستقبل حاجته. فكيف هو مستوى الطلبة الأتراك؟ وكيف يجري تدريس هذه المهارة للطلاب الأتراك؟

١ - واقع تعليم مهارة الكتابة للناطقين بغيرها في الجامعات التركية

إنّ تقديم مهارة الكتابة للطلاب الأتراك يختلف عن تقديمها للناطقين بغير العربية من غير الأتراك؛ وذلك لأنّ الطلاب الأتراك يألفون شكل الحروف العربيّة بسبب الثقافة الإسلامية، فيكاد يكون من النادر أن تمرّ بمدينةٍ تركيّةٍ دون أن تلمح آية قرآنية أو أبيات مديح خُطّت على جدران مسجدٍ، أو كلمة "ما شاء الله" كُتبت بخطوط عربية متنوعة على بيوت ومحلّات مختلفة. فأكثر الطلاب الأتراك يقرؤون القرآن، وبعضهم يُتقِنُ الكتابة العثمانية، وقد نرى الكثير من الطلاب يُبدعون في فن الخط العربي، ويُزينون دفاترهم بكتابة أسمائهم بالحروف العربية، فالخط العربي يعد من ثقافة الأتراك. فقد استعملوا الحروف العربية منذ القرن العاشر الميلادي، وازداد اهتمام العثمانيين به منذ القرن الخامس عشر الميلادي وحتّى القرن العشرين. وجاء اهتمامهم هذا بدافع حبهم للدين الإسلامي لأنّ العربية هي لغة القرآن، لذلك لا نجد صعوبة واضحة في تقديم الحروف للطلاب الأتراك، ولكن رغم ذلك قد نرى عند الطلاب بعض المشكلات التي تتجلى في عدم التمييز في الكتابة بين الحروف المتشابهة في اللفظ، وكتابة الهمزة المتوسطة في غير موقعها، وعدم التمييز بين همزتي الوصل والقطع، وفصل ما حقه الوصل، ووصل ماحقه الفصل، والخلط بين الألف الممدودة والمقصورة، وكتابة التنوين نوناً، والخلط في كتابة التاء المربوطة والتاء المفتوحة[١]. ولكن لن يتوقف هذا البحث عند الكتابة الآلية الخاصة برسم حروف اللغة العربية، ومعرفة التهجئة، والترقيم. لكَثْرة الأبحاث التي تناولت هذه الموضوعات كما ذكر آنفاً، بل سيتم الاهتمام بالكتابة العقلية

١ انظر: قدوم وآخرون، حاجات الطلبة الأتراك لاكتساب اللغة العربية، بحث مقدّم في المؤتمر السنوي العاشر لمعهد ابن سينا. مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية: الرياض،٢٠١٦،ص٤٨.

أو التعبيرية، لأنّ تنمية مهارة الكتابة التعبيرية لدى المتعلم تمكنه من التعبير عن نفسه بصورة تحقق أهدافه، خاصة وأن الكتابة عمل تجويدي، يستطيع المتعلم أن يجود فيه كيفما يشاء مستخدماً عملياته العقلية البسيطة والعليا كي يخرج منتجه المكتوب في صورته المرجوة، على العكس من المنتج اللغوي الشفوي المتمثل في الكلام فهو يكون عفويا لا يستطيع المتعلم أن يتحكم فيه وبجودته بالدرجة نفسها في الكتابة[١]، فالكتابة تُعمّق اللغة والتفكير فيها. ولكن مع الأسف نرى طلابنا يتخرجون في كليات الإلهيات ولا يستطيعون توظيف الحصيلة اللغوية التي خزنوها طوال سنوات دراستهم للعربية والتواصل مع الآخرين كتابة، بسبب ضعف هذه المهارة عندهم. ففي دراسة أجراها يوسف دوغان وآخر أكّدَا فيها أن ما يقرب من ٧٠٪ من الطلاب الأتراك ليست عندهم القدرة على كتابة آرائهم باللغة العربية[٢]، وهذا دليل على أنّ أساليب تعليم مهارة الكتابة مازالت غير محققة للغايات. ويرجع ضعف الطلاب لأسباب كثيرة، بعضها يعود للمنهج وبعضها لإستراتيجيات التدريس المتبعة وبعضها الآخر يعود لحال الطلاب.

٢- مشكلات تدريس مهارة الكتابة

أشار علي عبد الواحد في دراسة أجراها على الطلاب الأتراك[٣] إلى أنّ عدم تكامل المناهج الدراسية يشكل صعوبة جديدة في تعلم الطلاب للعربية. فبعض الكليات تدرس سلسلة خاصة بالقواعد النحوية والصرفية، وسلسلة ثانية للقراءة والكتابة وثالثة للاستماع والمحادثة؛ وهذا يربك الدارسين وينعكس سلباً على تعلمهم، خاصة عندما يشعرون أنّ اللغة العربية هي علوم منفصلة غير متكاملة. وأمّا فيما يتعلق بمناهج تدريس مهارة الكتابة فقد

١ انظر: الحديبي، عبد المحسن، فاعلية برنامج قائم على التعلم النشط في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي: السعودية، المجلد الثالث، العدد الثاني، ٢٠١٢، ص١٨٢.

٢ Yusuf Doğan-Tahirhan Aydın: Türkiye'de Arapça Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar, Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 2013, Cilt: XVII, Sayı:1. 2013. s.39.

٣ انظر: عبد الواحد، علي، مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، كليات الإلهيات في تركيا أنموذجاً."قلب الصف هو الحل"، المؤتمر الدولي الأوّل، ص ٢٥٣.

اتّجه بعض الأساتذة إلى تدريسها من السلاسل المستخدمة في مهارة القراءة، مثل سلسلة اللسان، وسلسلة العربية بين يديك. على حين أعدّ بعضهم الآخر منهجاً خاصّاً للكتابة بسبب القصور في الأسس العلمية لبناء مناهج تعليم اللغة. فالناظر في هذه السلاسل لا يلحظ خطة إستراتيجية واضحة تزوده بالكفايات الآلية والعقلية والأنماط الكتابية المتعددة، التي تنقل المتعلم نقلة نوعية في الكتابة من المستوى البسيط إلى المركب ثم إلى الإبداع[١].

كما أنّ كثيراً من النصوص اللغوية التي يجري اختيارها لا تراعي المستوى اللغوي للدارسين وأغراضهم منها، ولا ترتبط مضامينها الثقافية بحياة وتطلعات الدارسين، ويكون الطالب ملزما بحفظها وترجمة مفرداتها لفهمها. فيهتم بحفظ ما في الكتب من كلمات وجمل وتراكيب. دون الاهتمام بتوظيفها في مواقف عملية وتواصلية[٢]. وفي بعض المناهج يوجد الكثير من النصوص الدينية غير القابلة للحوار وإبداء الرأي الذي يُعدّ مدخلاً أساسياً لتدريس مهارة الكتابة، فهو يسهم في بناء هذه المهارة إذا حاولنا استثمار مخزون الطلاب اللغوي.

ولكن القصور ليس في المناهج فحسب بل في عدد الساعات المخصص لتدريس الكتابة؛ فهي لا تحظى بالقدر المناسب من ساعات التدريس. ففي دراسة أجراها أحمد حسن[٣] نرى أنه قد بلغ متوسط عدد ساعات تدريس اللغة العربية في كليات العلوم الإسلامية ٢٨ ساعة أسبوعيّاً. ومتوسط ساعات تدريس مهارة القراءة والكتابة معاً في كليات العلوم الإسلامية ١٠،٨ ساعات أسبوعية بنسبة ٣٨،٥٧٪ من المجموع الكلي لعدد ساعات تدريس اللغة العربية وهي نسبة ضعيفة؛ إذ تمثل مهارتا الكتابة والقراءة نصف مهارات اللغة العربية. الأمر الذي يؤكّد أن مهارة الكتابة لم تلق الاهتمام المناسب في برامج تعليم اللغة العربية في السنة التحضيرية.

أمّا فيما يتعلّق بإستراتيجيات تدريس مهارة الكتابة، فنرى أغلب كليات الإلهيات في تركيا تتبع الطريقة القديمة في تدريس مهارة الكتابة، وهي طريقة الترجمة التي تعتمد على الأستاذ الذي هو مركز الدرس، وعلى اللغة الأم للطالب، وتركّز على دراسة النصوص والقواعد.

١ انظر: عبد الرحيم، رائد، تدريس مهارة الكتابة "النظرية والتطبيق"،مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية، ص ٣٠٥.

٢ انظر: مرجع سابق، قدوم، ص ٥٤.

٣ انظر: محمد علي، أحمد الحسن، اللغة العربية في الجامعات التركية بين الواقع والمأمول، بحث منشور في كتاب اللغة العربية في تركيا، ٢٠١٦م، ص ٢٦٢.

وتتلخص مهمة الأستاذ في تعليم النحو والصرف والقواعد الأساسية عن طريق الحفظ. ويُعَلِّلُ المدافعون عن هذه الطريقة بأن ذلك يساعد على فهم القرآن والسنة. وبعضهم يستخدم أساليب التقويم البسيطة التي لا تساعد كثيرا في اكتساب اللغة[١]. فهذه الطريقة تركز على النص النهائي المكتوب بعيداً عن مراحل وعمليات كتابته. فالطالب يكتب بعيداً عن الأستاذ الذي يركز في تصحيحه على القواعد وسلامة اللغة فقط. وبهذا فهي تخلو من التفاعل بين الطالب والأستاذ، وتعتمد في جلها على جهد المتعلم الذي يعتمد على الترجمة في إنشاء النص، فهو يفكر بلغته الأم، ثم يترجم أفكاره إلى اللغة الهدف. وهي تهمل مهارات الاستماع والمحادثة والكتابة لأنها تركز على مهارة القراءة، مما يعني أنها تميل إلى تعزيز استقبال اللغة لا إنتاجها، ولهذا نرى أن طلاب الإلهيات عندما يتخرجون يستطيعون فهم اللغة ويحفظون قواعدها ولكن تنقصهم مهارة إنتاجها.

وهناك الكثير من المشكلات التي تتعلق بالطلاب أنفسهم فنرى الكثير من الطلاب يشعرون بالملل من درس الكتابة خاصة لأنه يعتمد على التلقين من المعلمين الذين يعتمدون على الكتاب، ولا يشركون الطلاب. ولهذا يجب اعتماد إستراتيجيات تشوقهم وتبعث في نفوسهم التحدي للكتابة وحب الكتابة. فأحياناً يشعر الطالب بانعدام روح المبادرة لديه للقيام بواجبات الكتابة وذلك قد يكون لعدة أسباب مثل عدم الثقة بالنفس ونقص الدافعية.

كما يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار الحالة النفسية للطالب؛ فقد أشار كراشن في نظريته الفطرية في تعلم اللغات إلى أهمية الراشح الانفعالي Affective Filter في اكتساب اللغة؛ حيث يرى كراشن أن هناك عددا من المتغيرات الانفعالية تلعب دور الميسّر لا السبب في عملية اكتساب اللغة؛ وهذه المتغيرات تشمل الدافع والثقة بالنفس والقلق. ويرى كراشن أن جميع مدخلات اللغة الثانية تمر من خلال مصفاة يطلق عليها اسم الراشح الانفعالي الذي يستطيع أن يقلّص تدفق مدخلات اللغة إلى المتعلم، وذلك تبعا لحالة القلق التي تساوره فكلما زاد القلق لدى المتعلم قلّ لديه اكتساب اللّغة. وكلّما قلّ القلق ازداد تدفق اللغة الثانية واكتسابها سواء أكان هذا القلق ناتجا عن ظروف شخصية أو صفية[٢].

---

١ أُنظر: الدياب، أحمد، المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية والمقترحات، أُطروحة ماجستير، قسم اللغة العربية، معهد العلوم التربوية، جامعة غازي، أنقرة، ٢٠٠٢، ص ٢٩-٣٠.

٢ انظر: البدراوي، زهران، في علم اللغة التقابلي "دراسات نظرية"، دار الآفاق العربية، ط١، ٢٠٠٨، ص ١٨٢.

ثانياً: إستراتيجيات مقترحة لتعليم مهارة الكتابة

أوضحت تقارير اللجنة الدولية للكتابة (National commission on writing) أن تعليم التعبير يجب أن يعاد فيه النظر بحيث لا ينصب حول تعقّب أخطاء التهجي والنحو والإملاء وتصويبها، وألّا يُقدّم من خلال موضوعات مألوفة وأفكار محددة، وتدريبات تمتزج فيها مهارة المحادثة مع الكتابة. لأنّ هذا يعكس فهما مغلوطا لمهارة الكتابة. كما يجب أن تتطور أدوار المعلم ليكون مدرباً وقارئاً وميسراً أو مهيئاً لأجواء قوامها التشجيع والتحفيز والتدريب على أدوات الكتابة الجيدة، ليؤدي الطالب أفضل ما لديه[١].

وتقترح هذه الدراسة بعض الإستراتيجيات التي من شأنها تطوير مهارة الكتابة للطلاب الأتراك. وقد ارتأيتُ تقسيم هذه الإستراتيجيات تبعاً لأهداف الكتابة، لأننا إذا حددنا هدف الكتابة نستطيع أن نختار الإستراتيجية المناسبة التي ستحقق لنا هدفنا. ففي المستويات المبتدئة هدفنا هو الدقة في الكتابة، وعندما ينتقل الطالب إلى المستوى المتوسط فالأعلى يصبح هدفنا هو الطلاقة في الكتابة، وفي كل المستويات هدفنا أن يشعر الطالب بالاستمتاع والنشاط عندما يكتب.

١-٣ إستراتيجية المنهج النصي بهدف الكتابة للدقة

تركّز الكتابة بهدف الدقة على مهارات الكتابة الأساسية، وهي مناسبة للمستويات المبتدئة فهي وسيلة لتعزيز فهم الطالب للمهارات اللغوية كاستخدام أدوات الربط والمفردات الجديدة واستخدام الضمائر والتصحيح الذاتي وعلامات الترقيم وترتيب النص واستخدام بدائل للكلمات. والهدف من هذه الإستراتيجية هو إدراك المتعلّم أن ما يكتسبه من معارف يمكنه استخدامها في أنماط التواصل، وهذا ما سيزيد من اهتمامه بتوظيف كل ما يتعلمه في سياق التواصل. فتقدم الكتابة بهدف الدقة كوسيلة مساعدة للقواعد النحوية وتنشيط المفردات الجديدة. وتأتي هذه المهارات عن طريق السؤال ليلاحظ الطالب خاصية الشيء المقدّم، ثمّ توفر له الفرصة ليجرّب ما تعلمه؛ لأنّ إتقان اللغة يستند إلى الفهم الواعي لنظام اللغة، فالكفاية المعرفية يجب أن تسبق الأداء اللغوي وأن تكون شرطا لحدوثه. وإستراتيجية المنهج

١ انظر: مرجع سابق، الحديبي، ص١٩٢.

النصي(Product Method)[١] تُحقّق هذا الهدف من أهداف الكتابة. ففي المستويات الأولى يحتاج المتعلم إلى نموذجٍ يتبعه في توليد نصوصه الأولى، ومن الأفضل أن تكون نصوصا حقيقيةً ليكتسب الطالب ثقافة اللغة الهدف وأنماط كتابتها وأساليب تعبيرها عن الأفكار تدريجياً عبر المستويات المختلفة. فتعتمد هذه الإستراتيجية في المقام الأوّل على النص المكتوب في صورته النهائية، ويغلب اهتمامها بالغاية على النص، فيتم تشجيع الطلاب على محاكاة نموذج نصي يتم تقديمه لهم وتحليله، ثم نطلب منهم أن يقلدوا وينتجوا نصا جديدا بطريقتهم الخاصة.

إجراءاتها:

١ – تتم قراءة النصوص النموذجية ثم يميّز الطالب خصائص هذا النص. فمثلا عند دراسة رسالة رسمية نوجه الطلاب إلى خصائص كتابة الرسائل الرسمية، وعبارات التحية والتوقيع، والعبارات الرسمية.

وعند دراسة القصة مثلا، يكون التركيز على التقنيات المستخدمة لجعل القصة مثيرة للاهتمام. ونوجّه الطلاب إلى كيفية استخدام الكاتب لهذه التقنيات. فنحن نقدّم للمتعلّم من خلال هذه النصوص فرصة يكتسب من خلالها العناصر اللغوية والبيانية اللازمة كي يُلبي احتياجاته في الكتابة.

٢– الممارسة: أي استخدام التراكيب والعبارات التي تم التركيز عليها وتمييزها عند قراءة النص النموذجي. فمثلا يطلب من الطلاب أن يتدربوا على الرسالة الرسمية من خلال استخدام عبارات الخطاب الرسمي.

٣– تنظيم الأفكار: في هذه المرحلة يعد تنظيم الأفكار مهماً جدا، حتى إنه أهم من الأفكار نفسها ومن التحكم باللغة. فيركّز المتعلم على ترتيب الأفكار، بماذا سيبدأ؟ وماذا سيقول في موضوع رسالته؟ وكيف سينهيها؟.

٤ – يختار الطلاب موضوعاً من بين مجموعة من المهام الكتابية التي تدور حول موضوع واحد. ويستخدمون المهارات والبنى والمفردات التي تعلموها لينتجوا نصا من جديد.

---

١ Steele, Vanessa. 2005. "Product and Process Writing: a Comparison"
انظر: https://www.teachingenglish.org.uk/article/product-process-writing-a-comparison

وسيكون هذا النص معيارا لطلاقتهم وكفاءتهم اللغوية.

نموذج تطبيقي: كيف يمكننا تطبيق هذه الإستراتيجية في الصفوف الافتراضية؟

يجب على المعلّم أن يرفع المواد والأسئلة على المنصة التعليمية قبل الدرس.

- اقرأ الرسالة التالية ثم أجب عن الأسئلة
- ضع خطّا تحت عبارات التحية، وعبارات الخطاب الرسمي، والتوقيع.
- استخدم العبارات التي استخرجتها
- رتّب أفكارك ونظّمها
- أُكتب رسالة رسمية على نمط الرسالة السابقة لمديرك، مستعينا بالعبارات التي تعلمتها.
- شارك أصدقاءك هذه الرسالة في المدونة أو في صفحات التواصل الاجتماعي.

وواجب المعلم هنا أن يدعم الطالب في كل مراحل الكتابة وهذا ما يسمى بالسقالات التعليمية[1]؛ أي الدعائم التعليمية التي تعد جسور الإمدادات النشطة التي تدعم المتعلم وتساعده في الانتقال من مستوى إلى المستوى الذي يليه في سياق اجتماعي ثقافي يكون فيه نشطاً ومتفائلاً بحيث تدعم البناء المعرفي والمهاري لديه وبدونها لن يقوم هذا البناء. وفيما يلي مجموعة من الدعائم المستخدمة في الفصول الافتراضية:

- الروابط الإلكترونية: وذلك لتوفير نصوص واقعية تواصلية، يستطيع الطالب محاكاتها .
- الاختبارات على الإنترنت: لاختبار مدى فهم الطلاب للمفاهيم الجديدة، وتحديد مَواطِن الخلل لإجراء التقويم المناسب. ولتحديد مدى إتقان الطالب للدقة اللغوية.
- تقييم الأقران عبر الإنترنت: هو عنصر مهم ويمكن استخدامه لتعزيز تعلم الطلاب.

---

١ انظر: كريت، نادين، الدعائم التعليمية في الفصول التقليدية والفصول الافتراضية، بحث منشور في موقع تعليم جديد، ٢٠١٧.

https://www.neweduc.com/%D8%A7%D9%84%D8%AF%D8%B9%D8%A7%D8%A6%D9%85-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85%D9%8A%D8%A9

ويمكن للمعلم أن يقوم بوضع نموذج للتصحيح يتبعه الطلاب خلال تقويم أقرانه ويتم ذلك عبر الحاسوب أو الجهاز الذكي. كما يمكننا توجيه الطلاب لاستخدام القوالب والتراكيب الجديدة في الدردشة عبر مواقع التواصل للتعارف.

ولابد من إدراج هذه الأنماط الحديثة في الكتابة حتى نصل إلى هدف التواصل بالكتابة ومراعاة طبيعة التغيرات الحاصلة بسبب تطور التكنولوجيا في السنوات الأخيرة. فوسائل التواصل الاجتماعية أدت إلى زيادة الأسلوب غير الرسمي في الكتابة. ولهذا جاء في تحديثات الإطار المرجعي الأوروبي ٢٠١٧ أهمية التواصل الشبكي من خلال المحادثات والمناقشات والمعاملات عبر الإنترنت الموجهة نحو هدف معيّن ،واستخدام الدردشة والتعاون عبر وسائل التواصل الاجتماعية.[١]

مجالات هذه الإستراتيجية: يمكننا تطبيق هذه الإستراتيجية في عرض منتج عبر صفحات التواصل الاجتماعي أو كتابة الإعلانات مثل البيع والشراء، أو كتابة بريد إلكتروني، أو كتابة رسائل رسمية، أو بطاقات بريدية، أو حجز فندق، أو وصفة طعام، أو كتابة قوائم الاحتياجات المنزلية، أو إعطاء الإرشادات والتعليمات، أو ملء الاستمارات والطلبات. فهذه الإستراتيجية تناسب الموضوعات التي فيها ميزات وخصائص ثابتة؛ لأن التركيز على التخطيط والأسلوب والتنظيم والقواعد يمكن أن يساعد الطلاب بشكل كبير في التعامل مع هذا النوع من مهمة الكتابة.

٢-٣ إستراتيجية المنهج الإجرائي بهدف الكتابة للطلاقة

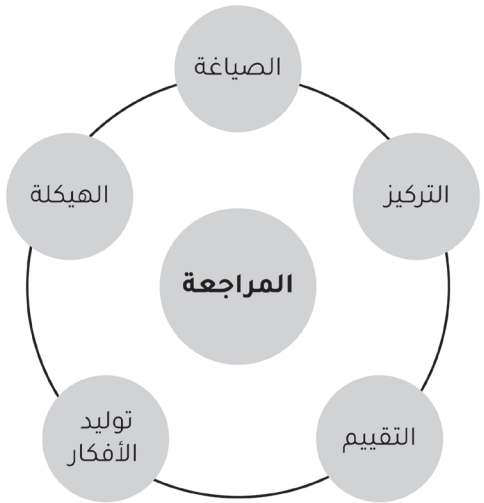
والهدف الثاني من أهداف الكتابة هو الكتابة للطلاقة؛ أي أن يكتب الطالب بدون أي تفكير في القواعد النحوية أو علامات الترقيم، يكتب ليعبّر عن انفعالاته وعن رؤيته الشخصية. ونبدأ بهذه الموضوعات في المستوى المتوسط، وهنا يمكننا أن نقدّم للطالب نصاً نموذجياً لا ليُقلده بل ليقارن نصه به. والمهمة هنا ليست متصلةً بالقواعد، بل نريد من الطالب أن يكتب ويستخرج أفكاره ويعبّر عن آرائه. و إستراتيجية المنهج الإجرائي (Process Method)

١ انظر: الحدقي، إسلام يسري، تحديثات الإطار الأوربي المرجعي ٢٠١٧... ما الجديد؟، بحث منشور في مدونة اتجاهات حديثة في تعليم العربية، موقع العربية بشبكة الجزيرة.

[١] تساعدنا في تحقيق هذا الهدف، لأنّها انبثقت من النظرية التواصلية التي هي أكثر النظريات عناية بتعليم المهارات الإنتاجية للغة كالكتابة والمحادثة. فالمنهج الإجرائي يعتمد على مبدأ التراكمية المعرفية؛ فهو يدفع المتعلم إلى تجنيد وتوظيف معارفه السابقة في النحو والقراءة والاستماع والمحادثة في عملية الكتابة[٢].

ففي هذه الإستراتيجية نحن نطوّر عملية الكتابة بدلاً من التركيز على الإنتاج الكتابي، فأصبح من اللازم تدريب المتعلمين على اكتساب خبرات في المراحل المختلفة للكتابة، بدءاً من مرحلة ما قبل الكتابة التي يجمع فيها الدارس بيانات عما يريد أن يكتب حوله، وانتهاءً بمرحلة التعديل والتجديد والتي يُعيد فيها المتعلم النظر فيما كتبه تطويرا وتحسينا له[٣].

فعملية الكتابة وفق إستراتيجية المنهج الإجرائي ليست عملية خطيّة بل إنها تنطوي على دورة ثابتة من التفكير والصياغة والمراجعة، كما نرى في الشكل الآتي:



١ انظر: مرجع سابق، رائد، ص ٢٩٣.

٢ انظر: Nunan, David, (2015), Teaching English to Speakers of Other Languages, New York, Routledge Publisher, p84.

٣ انظر: طعيمة، ٢٠٠٦ المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوبتها. القاهرة، مصر، دار الفكر العربي، ص ١٩١.

ووفقا لهذه العملية يجب إتقان المهارات التالية التي تُعدُّ من إجراءاتها[١].

١- توليد الأفكار: عن طريق العصف الذهني والمناقشة. يمكن للطلاب مناقشة الصفات المطلوبة للقيام بعمل معين، أو إعطاء أسباب. فمثلا لماذا يتناول الناس المخدرات، أو ما سبب ازدياد نسبة البطالة في المجتمع؟ فدور المعلم هنا تقديم الدعم اللغوي فقط، وتحفيز الطلاب على المزيد من إنتاج الأفكار.

٢- التركيز: يوسع الطلاب أفكارهم على شكل ملاحظات ويحكمون على جودتها وفائدتها.

٣- الهيكلية: ينظم الطلاب أفكارهم في خرائط ذهنية، لتصبح أفكارهم أكثر وضوحا. وهذا سيساعدهم في تركيب نصوصهم.

٤- الصياغة: يكتب الطلاب المسودة الأولى في أزواج ومجموعات، وهنا يذكرهم المعلم بوجوب التركيز على تطوير الأفكار أكثر من التركيز على الدقة النحوية وعلامات الترقيم.

٥- التقييم: تبدأ مرحلة التغذية الراجعة بالمسودة الأولى. وينبغي الإشارة هنا إلى أن التغذية الراجعة حسب هذه الإستراتيجية تنحصر في شكلين. الشكل الأول يتمثل في تعليقات المتعلمين وتحسيناتهم؛ فيتبادل الطلاب المسودات ويقترحون التحسينات لبعضهم، وهذا حسب المدخل الاتصالي مهم جدا لأنه يهتم بالتركيز على ما يساعد على تبادل الأدوار بين الدارسين. وهذا يقوي مهارة الكتابة ويحقق التكامل بين المهارات فالدارس مرة كاتب يوصل رسالة معينة ومرة قارئ. كما أن مشاركة المنتج مع الآخرين مرحلة مهمة ينبغي عدم إهمالها، لما لها من تأثير في الجانب النفسي للمتعلم، فنشر أعمال المتعلمين الكتابية وإطلاع الآخرين عليها يحفزهم ويزيد نشاطهم ودافعيتهم وميولهم نحو الكتابة.

والشكل الثاني يكون بتصحيح الأستاذ وإرشاداته. وسنفصّل في هذا في إستراتيجيات التصحيح.

٦- المراجعة: تجري التحسينات استنادا على تعليقات الزملاء.

---

١ انظر: المرجع السابق،

https://www.teachingenglish.org.uk/article/product-process-writing-acomparison

٧- يُكتَب النص مُجدّدا بناءً على تعليمات الأستاذ وإرشاداته. وتعد هذه الخطوة آخر خطوة في تدريب الكتابة، ومن خلال هذه الخطوة تستقر عند المتعلّم العناصر المتعلّمة في تدريبات المهارات في الوحدة الدراسية السالفة.

٨- ثم مرة أخرى يتبادل الطلاب كتاباتهم وربما يكتبون ردوداً لبعضهم.

نلاحظ في خطوات هذه الإستراتيجية اعتمادها على المراجعة reviewing[١]: وتعني الرجوع إلى الكتابات ومحاولة رؤيتها بمجموعة جديدة من العيون، عيون قارئ لم ير النص من قبل، حيث يقوم الطلاب بإعادة قراءة ما كتبوه وتقييمه حسب نواياهم في مراحل التخطيط والنسخ. ثم تتم مناقشة المراجعة بشكل أكبر في صفحات المراجعة.

وترجع أهمية المراجعة إلى أنها تهدف إلى تقليل التعقيد والغموض في المكتوب، لأنها تسمح للكاتب بتغيير اهتمامه من الإنتاج إلى تقييم الإنتاج. وفي عملية المراجعة لا يقتصر التصحيح على تصحيح الأخطاء اللغوية أو الحذف والإضافة بل تُعاد هيكلة النص من حيث شكله ومضمونه وأسلوبه[٢].

يكتب الطالب المسودة الأولى ويتبادل المسودات مع زملائه. فالكاتب وفق هذا المنهج ينتج شيئاً ليقرأه شخص آخر وبالتالي يمكنه تحسين مسوداته الخاصة. ثم تعود المسودات ويتم التصحيح استنادا على تعليقات الزملاء. ولقد أثبتت التجارب أن التعليقات على المسودات أثناء الكتابة أكثر فائدة من تصحيح الكتابة النهائية باللون الأحمر.

مجالات هذه الإستراتيجية: تناسب هذه الإستراتيجية المقالات الخطابية والسردية والجدلية، لأنها تركّز على أفكار الطالب، وتناسب الأنشطة الاستطرادية كالعصف الذهني ومناقشة الأفكار في مجموعات. كما تساعد الكتابة التعاونية وتبادل النصوص على توجيه كتاباتهم إلى قرائهم وبالتالي صُنع نص أكثر نجاحا.

فكيف يمكننا تطبيق هذه الإستراتيجية في الصفوف الافتراضية؟

مثال تطبيقي:

- ما معنى الحرية؟ ما أنواع الحرية؟ كيف يكون الإنسان حرّا؟

١ انظر: المرجع السابق، https://www.teachingenglish.org.uk/article/produccomparison

٢ انظر: المرجع نفسه.

- ناقش الفكرة مع زملائك.
- اكتب موضوعا عن الحرية . ثم تبادل كتابتك مع زميلك.
- حَسّن الموضوع حسب تصحيح زميلك ونصائح أستاذك.
- اكتب النص في صورته الأخيرة

والجدول التالي يوضح لنا الفرق بين الإستراتيجيتين النصية والإجرائية.

إستراتيجية المنهج النصي الكتابة للدقة	إستراتيجية المنهج الإجرائي الكتابة للطلاقة
تقليد النص النموذجي	النص وسيلة للمقارنة
ترتيب الأفكار وتنظيمها أهم من الأفكار، يمكنك حذف الأفكار لتصل إلى هدفك	التفكير هو نقطة الانطلاق/البداية
مسودة واحدة	أكثر من مسودة
الخصائص محددة. أنت تكتب لتوضّح أشياء تريدها ولا علاقة لك بالقارئ	شامل أكثر_يركز على الهدف_ النمط العام_نوع النص_ التركيز على القارئ
الكتابة فردية	تعاوني
التركيز على المنتج الأخير	التركيز على طريقة الكتابة(العملية العقلية التي يمر بها الطالب أثناء كتابته)

٣-٣ إستراتيجيات الكتابة للاستمتاع

من المهم أن نجعل الطالب يستمتع فيما يكتب وعندما يكتب، ولهذا يجب أن نفكّر بإستراتيجيات يمكننا تطبيقها بسهولة في الصفوف الحقيقية والافتراضية. وهذه الإستراتيجيات تناسب الطلاب من كافة المستويات ويتكامل تقديم المهارات فيها.

١/ ٧ إستراتيجية التفكير بقلم الرصاص

تعتمد هذه الإستراتيجية على مهارة القراءة، ففي أثناء القراءة يُكلّف الطلاب بأخذ الملاحظات والبحث عن الكلمات الجديدة في المعجم، والتعاون مع الأصدقاء لكتابة القصص في مجموعات. لأنّ الاستجابات الفردية للمادة المقروءة تكون أكثر فعالية عند استخدام القارئ للنشاطات الكتابية، كإجراء التصنيفات وكتابة الملخصات. فاستخدام

الكتابة يساعد الطلاب على الاستيعاب ويُحسّن قدراتهم على التفكير ويجعلهم أقدر على التفاعل مع محتويات المقروء. وهذا يوجب أن يُوظّف في الكتابة ما درسه الطالب من مفردات وتراكيب وقواعد وكفايات مختلفة "فعندما يشعر الطالب أن ما سمعه أو قرأه أو قاله يستطيع كتابته، فإنّ ذلك يعطيه دافعا أكبر للتعلم والتقدّم".[١]

٧/ ٢ إستراتيجية تقطيع النص وجمعه من جديد

حيث تقدم عينة من النصوص المقروءة أو المسموعة، ويطلب من الطلاب القيام بالتحليل الخاص لبنية النص تمهيداً لكتاباتهم الخاصة، وهذه الإستراتيجية تؤدي إلى شد انتباه المتعلمين؛ لأنّ عليهم أن يفهموا بنية النص ليستطيعوا تقسيمه لفقرات واستخراج الأفكار الرئيسة والفرعية، وأن يضعوا عناوين لها، ثم يعيدون كتابة النص بأسلوبهم.

مثلاً: اقرأ النّص وقسّمه إلى فقرات، وضع لها عناوين فرعية. ثم أعد كتابته بأسلوبك.

٧/ ٣ إستراتيجية الوساطة

أضاف الإطار الأوروبي مصنفات جديدة تتعلق بالاستقبال والتفاعل والإنتاج . ففي هذه التدريبات أنشطة يقوم فيها مستخدم اللغة بدور الوسيط بين متحاورين لا يستطيعان فهم بعضهما. مثل تدريبات الترجمة والتلخيص[٢]. فيكلّف الطلاب بتلخيص قصص يحبونها، ثم يتبادلون التلخيصات ويعلقون عليها ويقيمونها.

٧/ ٤ إستراتيجية الكتابة الحسية أو البصرية

ويقصد بها التركيز في تعليم مهارة الكتابة على استخدام الحواس، والاهتمام بحاسة البصر من خلال تنمية مهارات القراءة والكتابة. وتنمية القدرة على الملاحظة، وقراءة الرسوم البيانية، والوقائع والقدرة على التعبير عن هذه المقروءات بلغة سليمة دقيقة. والتفكير في المعطيات التي يتلقاها الإنسان عن طريق هذه الحواس وتحليلها والتفاعل معها من أجل استخدامها منطلقا للإبداع.

مثلاً: يمكننا أن نقدم للطالب رسماً بيانياً مع معطياته، ونطلب منه تحليله وكتابة تقرير عنه.

---

١ الفوزان، عبد الرحمن، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرياض،١٤٣٥،ص١٠٥.

٢ انظر: يسري الحدقي، مرجع سابق.

٧/٥ إستراتيجية المقابلات

من الإستراتيجيات الممتعة لتشجيع الطلاب على طرح الأسئلة والإجابة عنها فهي تركّز على الكفاءة اللغوية للطلاب، وتساعد على تطوير مهاراتهم ليصبحوا أكثر تفاعلاً ومراقبة لتعلمهم الذاتي. يقوم الطلاب في هذه الإستراتيجية بإجراء مقابلة فيما بينهم، ويجري حوار بين طالبين بوجود طالب ثالث يدوّن الملاحظات. وتتكون هذه الإستراتيجية من أربع خطوات[١]:

- وضع الطلاب في مجموعات من ثلاثة.
- تعيين دور لكل طالب: المقابِل، والمقابَل، ومدون الملاحظات.
- تناوب الأدوار بعد كل مقابلة.
- اسأل الطلاب أن يتناوبوا على مشاركة المعلومات التي سجلوها عندما كانوا يدونون الملاحظات

٧/٦ إستراتيجية الخرائط الذهنية

تمنح هذه الإستراتيجية المتعة وتنشط قدرات التفكير، وهي أداة تساعد على التذكر، والتداعي الحر عن طريق تنظيم المفاهيم العلمية وتداعيها، ومن ثم ترميزها بصور عقلية في المخ، تليها كتابة هذه الأفكار على ورقة واحدة. وتركّز هذه الإستراتيجية على نظرية الذكاءات المتعددة وخاصة الذكاء البصري، كما أنها تعتمد على توظيف جانبي الدماغ لأنها تستخدم اللغة والألوان والأشكال والتفريعات، فالتعليم يكون أكثر فاعلية عندما يستثار نصفا الدماغ معاً. فعندما تعرض المعلومات على الطلاب سمعياً وبصرياً فإن نصفي الدماغ يقومان بمعالجة تلك المعلومات بشكل متزامن. وتستخدم هذه الإستراتيجية لعرض أهم النقاط في الدرس، والأفكار الجزئية المهمة. وتساعد الطالب على تلخيص النص بطريقة منطقية منظمة تبعاً لفهمه ولتنظيم أفكاره، بالإضافة إلى ذلك تساعده في مراجعة المادة الدراسية بشكل منظم، وهي طريقة فعالة لتعلم المحتوى بشكل مستقل أي التعليم الذاتي[٢]. ويمكننا أن

١ انظر: أبو عمشة، خالد، الإستراتيجيات العشرة للتعليم السحابي، بحث منشور في مدونة دليل العربية، https://daleel-ar.com/home/mod/forum/discuss.php?d=129

٢ انظر: هلال، محمد عبد الغني، مهارات التعلم السريع القراءة السريعة والخريطة الذهنية، مركز تطوير

نستخدمها في الفصول التقليدية والافتراضية؛ فهناك الكثير من المواقع التي توفر قوالب لهذه الخرائط التي يمكننا مشاركتها مع الطالب مثل موقع http://www.mindmeister.com ميزة هذا الموقع أنه يسمح بمشاركة هذه الخرائط مع الطلاب ليقوموا بالتعديل عليها.

٧/ ٧ إستراتيجية الاستبانات

الاستبانات هي وسيلة تستعمل لجمع معلومات حول مشكلة أو ظاهرة، وتتكون من مجموعة من الأسئلة وغيرها من أوجه طلب المعلومات. "وهي من الأدوات الطيعة التي تتناسب بشكل كبير مع التدريس السحابي، وينبغي أولا في هذه الإستراتيجية أن تتحول الاستبانات إلى صورة إلكترونية تسهل عملية جمع المعلومات بشقيها الكتابي والشفوي عبر تسجيل الإجابات مما يمنح غنى في المدخلات اللغوية وتوسعاً في الحصول عليها"[١]، وتأتي أهميتها عبر توفير معلومات مهمة من أجل تسيير الدرس اللغوي، كما أن الطلاب يستطيعون أن يجمعوا معلومات متنوعة من مصادر مختلفة، ناهيك عن تنوع المعلومات التي يتحصل عليها الدارسون من مصادر مختلفة وبيئات متنوعة، وهي تمثل لغة أصيلة لنا نحصل عليها من سياقات حقيقة. وتنماز بسهولتها من حيث الإعداد والتصميم والتنفيذ. فهي أداة طيّعة بين يدي المدرسين والدارسين، ويمكن بكل بساطة أن تدير صفاً كاملاً على مبدأ الاستبانات بدون مبالغة.[٢]

ثالثاً: إستراتيجيات التصحيح

يحتاج المتعلمون إلى ارتكاب الأخطاء، لأن ذلك له أثر إيجابي يسهم في اكتساب اللغة واستيعابها وإنتاجها. ولهذا يجب أن نجعل الطالب يفكر في الخطأ والصواب دون إحباطه أو جرح مشاعره "لأن كثرة مراقبة الصّحة اللغوية تُعيق استرسال الكاتب في الكتابة"[٣]. وفيما يلي بعض إستراتيجيات التصحيح الداعمة.

الأداء والتنمية، القاهر ""ة، ٢٠٠٧،ص١٣٠-١٣٥.

١ انظر: مرجع سابق، أبو عمشة.

٢ انظر: المرجع نفسه.

٣ مرجع سابق، الفوزان، ص١١٣.

٣/ ١ إستراتيجية الساعات المكتبيّة أو الاجتماعات الفردية

تناسب هذه الإستراتيجية الكتابة الحرّة، ونقصد بها تخصيص جزء من وقت الأستاذ للاجتماع مع الطالب بشكل منفرد لتصحيح أخطائه في الكتابة. وهذه الإستراتيجية مهمة جداً في تحسين عملية الكتابة، فعندما يشعر الطالب أن الأستاذ يعطيه من وقته ليحسن كتابته يشعر بالمسؤولية ويتشجع أكثر على الكتابة. كما أن الأستاذ يمكنه التعرف على طلابه من خلال هذه الاجتماعات، والتأكد من المستوى اللغوي للطالب وفهم مشاعره وتحديد نوع الأخطاء. وتتم هذه الاجتماعات في أوّل أسبوعين من العام الدراسي، فمن خلال هذه الاجتماعات يمكن للأستاذ أن يساعد الطلاب في قضايا الكتابة المختلفة مثل اختيار الكلمة المناسبة، وتنظيم الأفكار، والاستخدام الصحيح لبعض المفردات، ومعرفة هدف الطالب من الكتابة، لتقديم التغذية الراجعة اللازمة.

فبعد تكليف الطلاب بالكتابة، نتفق معهم على موعدٍ لإجراء هذا الاجتماع الفردي لتقديم التغذية الداعمة لكتابتهم. وفي الاجتماع الفردي نطلب من الطالب قراءة ما كتب بطريقة جهرية، ثم نطلب منه أن يعبّر عما يريد قوله أو يقصده، ونهدف من هذا إلى إعادة تفكير الطالب في رسالته وما قصده منها.

٣/ ٢ إستراتيجية التصحيح بالرموز

أو يمكننا أن نسميها إستراتيجية التصحيح غير المباشر، وهنا يقوم الأستاذ بتحديد مكان الخطأ دون تصحيحه، فعندما نشير إلى نوع الخطأ دون تصحيحه سيفكّر الطالب بماهية الخطأ. وهذه الإستراتيجية تشجّع الطّلاب على أن ينظروا إلى الكتابة كشيء يمكنهم أن يحسنوه بأنفسهم، لأنها تحث الطالب على إعادة التفكير والاهتداء للصواب[1]، وهذا ما نريد الوصول إليه وهو تطوير الاستقلالية اللغوية عند الطالب.

ولإجراء هذه الإستراتيجية يقوم المعلم بالاتفاق مع الطلاب على رموز تدل على نوع الخطأ ؛ ثم يضع خطاً تحت الخطأ ويكتب فوقه أو تحته رمزاً يدل على نوعية الخطأ. مثل: ق=

١ انظر: الرهبان، أحمد نوّاف، دليل تطبيقي لمعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها (تجارب في الميدان): اسطنبول ٢٠١٧،ص١٩٥.

قواعد، خ=خط، ف=فكرة ..... وبعد التصحيح يُعيد المعلم الورقة للطالب، وعلى الطالب أن يفكّر في أخطائه ويصححها.

٣/ ٣ إستراتيجية تصحيح الأخطاء المركّزة

يرى بعض الأساتذة أن من واجبهم تصحيح كل خطأ يرتكبه الطالب أثناء الكتابة، ويطالبون المتعلم بإعادة كتابة كل ما أخطأ فيه بشكل صحيح. غافلين عن الجانب النفسي للطالب الذي قد يصاب بالإحباط نتيجة رؤية دفتره مليئا بالخطوط الحمراء والتصويبات. لذلك جاءت هذه الإستراتيجية لتعزز ثقة الطالب بنفسه. حيث تقوم هذه الإستراتيجية على[١] التركيز على قواعد لغويّة معينة، يحددها الأستاذ قبل الكتابة ويتفق عليها مع طلابه، وستكون هذه القواعد المتفق عليها هي المعيار لصحة كتابة الطالب بغض النظر عن الأخطاء في القواعد الأخرى، كأن يُركّز الأستاذ في تصحيحه مثلاً على التعريف والتنكير، أو إسناد الضمائر للأفعال الماضية، ويتجاهل الأخطاء الأخرى. وهذه الإستراتيجية تساعد الطالب في التركيز على نوع

محدد من الأخطاء والانتباه إليها، ومن ميزات هذه الإستراتيجية أنها تشعر الطالب أنه يحرز تقدما خاصّة عندما يركز على قواعد يعرفها الطالب وقد ركّز عليها أثناء كتابته.

الخاتمة:

تم في هذا البحث تسليط الضوء على واقع تعليم مهارة الكتابة عند الأتراك وعرض بعض الإستراتيجيات المقترحة لتنميتها. وتم التوصل من خلاله أيضاً إلى أن هناك هدفين لهذه المهارة هما الكتابة للدقة والكتابة للطلاقة، ويبرز دور الأستاذ في أن يزرع في طلابه حب هذه المهارة وأن يجعل لها هدفا ثالثاً وهو الكتابة من أجل الاستمتاع والتعبير

كما تبين في هذا البحث دور اتجاهات ومشاعر الطالب في عملية اكتساب اللغة ودور

---

١ انظر: الصغير، أحمد علي، إستراتيجيات تصحيح أخطاء الطلاب الكتابية في اللغة الثانية، بحث منشور في مجلة المعرفة، ٢٠١٦. http://almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=443&Mo-del=M&SubModel=239&ID=2652&ShowAll=On

المعلم في إنشاء بيئة آمنة للتعلم. و حضّ على التعرف على ميول الطلاب والاقتراب منهم وذلك من خلال الاجتماعات الفردية أو ما يسمى بالساعات المكتبية.

وبناء على ما تقدم يوصي هذا البحث بما يأتي:

-تفعيل النشاط الكتابي من اليوم الأول من خلال عملية النسخ. وإعطاء الطلاب تمارين للنسخ وخاصة في المستوى المبتدئ فالطلاب يتمرّنون من خلال هذا التمرين على الحروف كما ينمي هذا التمرين إحساسهم بالتهجئة، ويفيدهم في التدريب على علامات الترقيم. فتعلم اللغات عموماً واللغة العربية على وجه الخصوص شبيه بتعلم المهارات الرياضية البدنية كالمصارعة أو السباحة أو الرماية إذ يحتاج المتعلّم إلى المهارة في الأداء.

-التركيز في تعليم مهارة الكتابة على الوظيفية، أي تعليم ما يحتاجه المتعلم لممارسة اللغة في المجتمع، وما يساعده على التواصل مع مجتمعه بكفاءة.

-ربط مهارة الكتابة بالخبرات السابقة للمتعلّم وتسهيل كل الظروف الممكنة التي تيسّر مهمة نمو المفاهيم الوظيفية، وإيضاح المفاهيم الغامضة. وربطها بالبنية المعرفية للمتعلّم.

-تشجيع الطلاب على التعلّم المستقل ومحاولة الاعتماد على التعلّم الذاتي، وتعليمهم تقييم كتاباتهم.

- تشجيع الطلاب على الكتابة الحرة، بعيداً عن الدرجات والتقييمات.

المراجع

– البدراوي، زهران، في علم اللغة التقابلي "دراسات نظرية"، دار الآفاق العربية، ط١، ٢٠٠٨.

– الحدقي، إسلام يسري، تحديثات الإطار الأوروبي المرجعي٢٠١٧، ما الجديد؟ مدوّنة اتّجاهات حديثة في تعليم العربية، موقع العربية بشبكة الجزيرة.

– الحديبي، عبد المحسن، فاعلية برنامج قائم على التعلم النشط في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي، المجلد الثالث، العدد الثاني، السعودية.

– الدياب، أحمد، المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية والمقترحات، أُطروحة ماجستير، قسم اللغة العربية، معهد العلوم التربوية، جامعة غازي، أنقرة، ٢٠٠٢.

– رمضان، هاني اِسماعيل، معايير مهارة الكتابة للناطقين بغير العربية، بحث منشور في كتاب معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، المنتدى العربي التركي، ٢٠١٨.

– الرهبان، أحمد نوّاف، دليل تطبيقي لمعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إسطنبول ٢٠١٧.

– الصغير، أحمد علي، إستراتيجيات تصحيح أخطاء الطلاب الكتابية في اللغة الثانية، بحث منشور في مجلة المعرفة الإلكترونية.

http://almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=443&Model=M&SubModel=239&ID=2652&ShowAll=On

– طعيمة، رشدي أحمد. المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوبتها. القاهرة، مصر، دار الفكر العربي، ٢٠٠٦.

– عبد الرحيم، رائد، تدريس مهارة الكتابة، النظرية والتطبيق. بحث منشور في كتاب الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها،مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية،الرياض، ط١، ٢٠١٧.

– عبد الواحد، علي، مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، كليات الإلهيات في تركيا أنموذجاً. "قلب الصف هو الحل"، بحث منشور ضمن وقائع أعمالالمؤتمر الدولي الأوّل، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الرؤى والتجارب، إسطنبول، دار كنوز المعرفة،عمان، ٢٠١٥.

– أبو عمشة، خالد، الإستراتيجيات العشرة للتعليم السحابي، بحث منشور في دليل العربية، ٢٠٢٠.

https://daleel-ar.com/home/mod/forum/discuss.php?d=129

– الفوزان، عبد الرحمن، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرياض، ١٤٣٥، ٢٠١٢.

– قدوم، محمود، وآخرون، حاجات الطلبة الأتراك لاكتساب اللغة العربية، بحث منشور ضمن وقائع المؤتمر السنوي العاشر لمعهد ابن سينا، ٢٠١٦.

– كريت، نادين، الدعائم التعليمية في الفصول التقليدية والافتراضية، بحث منشور في موقع تعليم جديد، ٢٠١٧.

https://www.neweduc.com/%D8%A7%D9%84%D8%AF%D8%B9%D8%A7%D8%A6%D9%85-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85%D9%8A%D8%A9

– محمد علي، أحمد الحسن، اللغة العربية في الجامعات التركية بين الواقع والمأمول، بحث في كتاب اللغة العربية في تركيا، ٢٠١٦م.

– مدكور، علي أحمد، الإطار المعياري العربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، دار الفكر العربي، ٢٠١٦.

Nunan, David. (2015). Teaching English to Speakers of Other Languages, New York, Routledge Publisher.

- Steele, Vanessa, 2005. "Product and Process Writing: A Comparison"

https://www.teachingenglish.org.uk/article/product-process-writing-a-comparison

- Yusuf Doğan-Tahirhan Aydın: Türkiye'de Arapça Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar, Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 2013, Cilt: XVII, Sayı: 1, 2013.

المحور الثاني

محور العناصر اللغويّة والتعليميّة

- إستراتيجيّات تعليم النظام الصوتي العربي للطلبة الأتراك
  مقاربات في التعليم المباشر والإلكتروني
- إستراتيجيّات تعدّد المعنى في تعليم المفردات العربيّة لغير العرب
- إستراتيجيّات تعليم القواعد العربيّة: النحو والصرف للطلبة الأتراك
  مقاربات في التعليم المباشر والإلكتروني
- إستراتيجيّات تقديم الثقافة العربيّة للطلبة الأتراك
  مقاربات في التعليم المباشر والإلكتروني.
- إستراتيجيّات تعليم البلاغة العربيّة للطلبة الأتراك
  مقاربات في التعليم المباشر والإلكتروني.
- إستراتيجيّات تقديم الألعاب اللغويّة للطلبة الأتراك
  مقاربات في التعليم المباشر والإلكتروني.
- مُقاربات في الاختِبارات المباشرة والإلكترونية المقدَّمة للطلبة الأتراك

إستراتيجيّات تعليم النظام الصوتي العربي للطلبة الأتراك
مقاربات في التعليم المباشر والإلكتروني

د. محمود محمد قدوم[1]

ملخص البحث باللغة العربية

تُعَدُّ إجادة نطق أصوات اللغة المدخل الصحيح، والطريق الأمثل لتعلم اللغة الأجنبية وإتقانـها؛ فمهما كان لدى الدارس من حصيلة لغوية تتمثّل في المفردات والقواعد والتراكيب ومعرفة السياقات اللغوية، فإنّه يبقى قاصرًا عن أداء اللغة الثانية ما لم يحسن نطق أصواتـها.

ومع هذه الأهميّة التي يحظى بها المستوى الصوتي في مجال تعليم اللغة، فإنّ إهمال هذا المستوى وعدم إيلائه الجانب الذي يستحق في التدريس، يعدّ من المشكلات الجوهريّة في مجال تعليم اللغة العربية الناطقين بغيرها في مؤسسات التعليم التركيّة.

ولذلك يسعى هذا البحث لتقديم أنجع إستراتيجيات تعليم النظام الصوتي العربي للطلبة الأتراك في التعليم الوجاهي المباشر والإلكتروني –عن بعد،متوقفًا عند النظام الصوتي للغة العربية، وأهميّة تدريس الأصوات، ومشكلات تدريسها، وكيفيّة تدريسها، ومراحل تدريسها، إضافة إلى تطبيقات على تدريس الأصوات.

---

١ Assoc. Prof. Dr. Mahmud KADDUM, Bartın University, Faculty of Literature, Department of Translation Studies, ORCİD: 0000-0002-9636-4903 E-mail: mkaddum@bartin.edu.tr

الكلمات المفتاحية: إستراتيجيات التعليم- النظام الصوتي العربي- التعليم المباشر- التعليم الإلكتروني- الناطقون بغير العربية- الطلبة الأتراك.

مقدمة

يُعد المستوى الصوتي المستوى الأول في الدراسات اللغوية؛ فالأصوات هي اللبنات التي تشيد منها الكلمة والكلمات هي التي تشيد منها الجملة والجمل هي اللبنات التي تشيد الكلام، وذلك للوصول إلى الدِّلالة المنشودة، وفقًا لمستويات التَّحليل اللُّغويّ المعتدِّ بها؛ إذ إنَّ الأصوات هي أساس البناء التركيبي، ومن ثم فدراستها يجب أن تكون أول ما يجب على اللغوي الاهتمام به. وتعليم الأصوات أمر ضروري في أي برنامج لتعليم اللغة لأهلها ولغير أهلها، فالأصوات هي العنصر الرئيس في أية لغة، ولا يمكن أن نتصور برنامجًا أو كتابًا لتعليم لغة ما دون أن يكون للتدريب على الأصوات فيه جانب كبير.

وتظهر قيمَة هذا الموضوع في الأهمية الكبرى التي يحتلها المدخل الصوتي في تعليم اللغات؛ لأن "اللغة قبل كل شيء أصوات تنتظم في كلمات ومِنْ ثمَّ جمل، ومعرفة النِّظامين الصَّرفيِّ والنَّحويِّ للغة معرفة دقيقة يتوقَّف على نظامها الصَّوتي"(١)، ولكون المدخل الصوتي الصحيح يعين الدارس على إجادة اللغة وإتقانها، فمهما كان لدى الدارس من حصيلة لغوية من المفردات والقواعد والتراكيب ومعرفة السياقات اللغوية، فإنّه يبقى قاصرًا عن أداء اللغة الثانية - أو اللُّغة الأجنبيَّة- ما لم يحسن نطق أصواتـها.

ومع هذه الأهميّة التي يحظى بها المستوى الصوتي في مجال تعليم اللغة، فإنّ إهمال هذا المستوى وعدم إيلائه الجانب الذي يستحق من التطبيق يعدّ من المشكلات الجوهريّة في مجال تعليم اللغة العربية الناطقين بغيرها في مؤسسات التعليم التركية؛ فقد يبلغ المتعلم التركي مستويات متقدمة وما زال يعاني من عيوب في نطق بعض الأصوات، فيرتكب أخطاء نطقية قد تحدث سوء فهم أو خللا في الاتصال؛ إذ يعد تدريس النظام الصوتي أساس تعليم العربية للناطقين بها وبغيرها على حدّ سواء، فهو الأساس الذي تقوم عليه المهارات اللغوية الأربعة: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة. وترتبط هذه المهارات بالنظام الصوتي

١ الحمد، غانم قدوري: المدخل إلى علم أصوات العربية، دار عمار للنشر والتوزيع، عمَّان، ٣٠٠.

ارتباطًا وثيقًا منذ اليوم الأول في تعلّم العربية إلى اليوم الذي سيبلغ فيه متعلمها إلى درجة الكفاءة العالية فيها[١].

وإضافة إلى كونها الأساس الذي تقوم عليه المهارات اللغوية الأربعة فإنَّ الأصوات تؤثر في جميع العناصر اللغوية الداخلية من الكلمة والجملة والدلالة. فلذلك، هناك علاقة قوية بين الأصوات والدلالة أي المعنى. يقول تمام حسان: والأصوات ضرورية لفهم بعض القرائن النحوية كالإعراب بالحركة وبالحرف والحذف والجوار وكالمطابقة بالحركة الإعرابية ونحوها وكاختلاف البنية عن البنية بصوت واحد وكدلالة النغمة على المعنى النحوي، وعلم الأصوات ضروري أيضًا لارتباطه باشتقاق بعض الكلمات ما كان منها واويًّا وما كان يائيًّا وما كان منها مشتملًا على الحركة أو القلقلة وما كان مشتملًا على همزة القطع أو الوصل، والأصوات مهمة عند التفريق بين العامية والفصيح، ثم عند الدراسة التقابلية بين الأصوات العربية وغير العربية[٢].

مشكلة البحث:

يعاني الطلبة الأتراك مشكلات عديدة في أثناء تعلمهم اللغة العربية، ولعل أوّل هذه المشكلات تتمثل في اختلاف الأنظمة الصوتية وفي مخارج الأصوات العربية ونطقها؛ نظرًا للاختلاف ما بين اللغتين . وخاصَّة بين الأصوات متقاربة المخرج؛ ومن هذه الأصوات مثلا الضاد وتداخلها مع الدال، والسين وتداخلها مع الصاد، والهاء وتداخلها مع الحاء، والحاء نفسها وتداخلها مع الخاء، وكذلك الطاء والتاء والقاف والكاف، والزاي والظاء، والعين والغين، والغين والخاء. بالإضافة إلى أصوات الحلق العربيَّة والَّتي لا يوجد معظمها في اللُّغة التُّركيَّة؛ ممَّا يجعل المتعلِّمين ينطقونها بلغتهم فيؤدِّي ذلك إلى لبس في المعنى؛ لذا فإن البحث عن الإستراتيجيات الملائمة لتعليم الطلبة الأتراك النظام الصوتي في غاية الأهمية؛ توفيرًا للوقت وادِّخارًا للجهد.

---

١ أبو عمشة، خالد: تدريس النظام الصوتي للغة العربية للناطقين بغيرها: النظرية والتطبيق، الدّليل التّدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها: النّظرية والتّطبيق، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ٢٠١٧م، ص١٨.

٢ حسان، تمام: مشكلات تعليم الأصوات لغير الناطقين بالعربية، مجلة معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٩٨٤م، ص٣٥٣.

أهداف البحث:

تتجلى أهميّة هذا البحث في تحقيق جملة من الأهداف أبرزها:

١- تقديم مجموعة من إستراتيجيات تعليم النظام الصوتي العربي للطلبة الأتراك في التعليم المباشر والإلكتروني -عن بعد.

٢- تشخيص الصعوبات الصوتية التي تواجه الطلبة الأتراك أثناء تعلمهم اللغة العربية.

٣- طرح مجموعة من المقترحات والتدريبات التي تعالج هذه الصعوبات.

أهمية البحث:

تظهر أهميّة البحث في الأمور الآتية:

١- تعريف المعلّمين والعاملين في هذا المجال بأنجع إستراتيجيات تعليم النظام الصوتي العربي للطلبة الأتراك في التعليم الوجاهي المباشر والإلكتروني - عن بعد.

٢- معرفة الصعوبات الصوتيّة التي تواجه المتعلمين الأتراك أثناء تعلمهم اللغة العربية.

٣- مساعدة المعلمين ومؤلفي المناهج على اختيار التمرينات المناسبة التي تساعد على تفادي الأخطاء اللفظية الشائعة على ألسنة الطلبة الأتراك في النظام الصوتي .

٤- مساعدة المعلمين في التعرّف على هذه الإستراتيجيات؛ حتى يكون مضمون دروسهم ومحاضراتهم منسجمًا مع هذه الإستراتيجيات.

٥- زِيادة تفاعل الطلبة الأتراك وإقبالهم على تعلّم اللغة العربيّة.

٦- فتح الباب أمام الدراسات العلميّة لاستئناف النظر في هذا المجال، وبناء البرامج التعليميّة والمناهج الدراسيّة بِما يتوافق وهذه الإستراتيجيات.

منهج البحث:

اقتضت طبيعة البحث اتباع المنهجين التقابلي والوصفي التحليلي.

الدراسات السابقة:

تناولت مجموعة من الدراسات النظام الصوتي العربي ومشكلات تعليمه، ويمكن تقسيم تلك الدراسات إلى قسمين:

أولهما: أبحاث تتناول صعوبات تعليم الأصوات العربية لغير الناطقين بها، ومنها:

١- المشكلات الصوتية عند الدارسين في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها، دراسة ميدانية، رشدي أحمد طعيمة، مجلة معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٩٨٢م.

٢- مشكلات تعليم الأصوات لغير الناطقين بالعربية، تمام حسان، مجلة معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٩٨٤م.

٣- الأصوات العربية وتعليمها لغير الناطقين بها، عبد اللطيف محمد شاكر قاطوع، وهي دراسة ماجستير بإشراف الدكتور وليد سيف، الجامعة الأردنية، ١٩٩٩م.

٤- دليل المعلم لتدريس مادة الصوتيات للمبتدئين من الناطقين بغير العربية، حسن محمد محجوب، مجلة العربية للناطقين بغيرها، العدد١٠، يونيو، ٢٠١٠.

٥- المشكلات الصوتية في تعلم العربية للناطقين بغيرها جامعة المدينة العالمية أنموذجًا، دكوري ماسيري، وسمية دفع الله أحمد الأمين، جامعة المدينة العالمية، ماليزيا، مجلة المجمع، ٢٠١٢ م.

٦- صعوبات نطق الأصوات العربية عند متعلمي العربية لغة ثانية: دراسة حالة، رانية أحمد عموري، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، العدد الخامس، ٢٠١٨ م.

ثانيهما: أبحاث تتناول الأصوات العربية مع مقابلتها بالأصوات التركيّة، ومنها:

١- دراسة تقابلية بين اللغة العربية واللغة التركية على المستوى الصوتي، مريم أكرم مولان، رسالة ماجستير بإشراف الدكتور الأمين أبو منقة، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، ٢٠٠٠م.

٢- أصوات اللغة التركية والعربية: بحث مقارن، جودت جقمقجي، جامعة الملك سعود، ٢٠٠١ م.

٣- الأصوات اللغوية في التركية والعربية: دراسة تقابلية، أمر الله إيشلر، مجلة اللسان، العدد الأول، موريتانيا، ٢٠١٨ م.

مصطلحات البحث:

الإستراتيجيّة: تعرف الإستراتيجية عمومًا "بأنها فن استخدام الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة على أفضل وجه ممكن، أو هي طرق معينة لمعالجة مشكلة أو مباشرة مهمة ما، أو أساليب عملية لتحقيق هدف معين"[١].

وهي "أداءات خاصة يقوم بها المتعلم ليجعل عملية التعلم أسهل وأسرع وأكثر إمتاعًا وأكثر ذاتية التوجه،وأكثر فاعلية وأكثر قابلية على أن تطبق في المواقف الجديدة"[٢]. كما أنها "خطوات أو سلوكيات، شعورية في الغالب، يستخدمها المعلم والمتعلم لتعينه على اكتساب المعلومات الجديدة، وتخزينها، والاحتفاظ بها، واسترجاعها"[٣]. أو هي"كل العمليات والأفعال المقصودة وغير المقصودة التي يؤديها المتعلم قبل أو أثناء أو بعد تعامله مع المادة العلمية التي يتفاعل معها بغرض تعلمها"[٤].

الصوت: جاء في لسان العرب:" الصوت: الجرس معروف، صات وصاوت: نادى... رجل صيِّت: شديد الصوت عاليه[٥]. فالدلالة اللغوية المعجمية للصوت تشير إلى الصياح، والدعاء، والنداء، والحُسن. والصوت اصطلاحا: حدّده ابن جني في قوله: "اعلم أن الصوت عَرَض يخرج مع النفس مستطيلا متصلا حتى يعرض له في الحلق والفم والشفتين مقاطع

---

١ شحاتة، حسن، والنجار، زينب: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط١، ٢٠٠٣م، ص ٣٥.

٢ أكسفورد، ربيكا: إستراتيجيات تعلم اللغة، ترجمة دعدور، السيد، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩٦م، ص ٢١.

٣ العبدان، عبد الرحمن، والدويش، راشد، استراتيجيات تعلم اللغة بوصفها لغة ثانية، مجلة جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ع١٧، ١٤١٩هـ، ١٩٩٨م، ص١٧٣.

٤ دعدور، محمد: استراتيجيات التعلم: نحو تعريف جامع مانع، المكتبة المصرية، المنصورة، مصر، ط١، ٢٠٠٢م، ص ٨.

٥ ابن منظور، أبو الفضل جمال الدّين محمد بن مكرم (ت٧١١هـ)، لسان العرب، تحقيق عامر أحمد حيدر، ومراجعة، عبد المنعم خليل، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط١، ٢٠٠٣م. مادة (صوت)، ج ٧، ص ٣٠٢ .

تثنيه عن امتداده واستطالته فيسمى المقطع أينما عرض له حرفا، وتختلف أجراس الحرف بحسب مقاطعها"[١].

ولذلك عرف ابن جني اللغة بأنها: "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[٢]. ويعدُّ هذا التَّعريف من أهمِّ تعريفات للغة؛ حيث جعل أساس اللُّغة الصَّوت، فهو ماهيتها- حقيقتها- وجعل منه الوظيفة (التَّعبير)، ثمَّ بينّ اجتماعيته (قوم)، للوصول إلى الهدف الدِّلاليِّ (أغراضهم).

ويعرفه كمال بشر بأنه: "أثر سمعي يصدر طواعية واختيارًا عن تلك الأعضاء المسماة تجاوزًا أعضاء النطق..."، ويقول أيضًا:"... إن الصوت اللغوي له عدة جوانب منها الجانب العضوي الفسيولوجي (physiological) أو النطقي(articulatory) والأكوستيكي (acoustic) أو الفيزيائي (physical) ويتصل الجانب الأول بأعضاء النطق وأوضاعها وحركاتها، والثاني بتلك الآثار التي تنتشر في الهواء في صورة ذبذبات صوتية تصل إلى أذن السامع فتحدث فيه تأثيرًا معينًا. وهناك جانب ثالث هو الجانب السمعي وهذا الجانب نفسه له جهتان، جهة فسيولوجية خاصة بأعضاء السمع، وجهة عقلية أو نفسية خاصة بالعملية النفسية التي تتبع إدراك السامع للأصوات"[٣].

ويقول يوسف الخليفة في ذلك أيضًا: "وعلم الأصوات النطقي هو المَعْني بإخراج الأصوات ووصف مواضع مخارجها وأوصافها من جهر وهمس وشدة ورخاوة وإطباق"[٤].

النظام الصوتي: وهو قسمان: الأوَّل (علم الأصوات العام: الفوناتيكس)؛ وهو العلم الذي يقوم بدراسة أصواتِ اللغة وحروفِها من حيثُ؛ طريقةُ النطق بها، وأسُسُ تصنيفها، وبيانُ مخارجها، وطبيعةُ تكوُّنِها، وتآلفها لتشكِّل ألفاظًا معيّنةً ذاتَ مدلولاتٍ محدّدة. والقسم الآخر (علم الأصوات الوظيفي: الفنولوجيا)؛ وهي دراسة الأصوات الصوامت والصوائت والنبر

١ ابن جني، أبو الفتح عثمان (ت٣٩٢هـ): سر صناعة الإعراب، تحقيق حسن هنداوي، دار القلم- دمشق، ط ٢، ١٩٩٣ م، ص ١١.

٢ ابن جني: الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، القاهرة، ط١، ١٩٥٦م. ج: ١، ص٣٤.

٣ بشر، كمال: علم الأصوات، دار غريب، القاهرة، ٢٠٠٠م، ص ١١٩.

٤ أبو بكر، يوسف الخليفة: مدخل إلى علم اللغة، منشورات جامعة السودان المفتوحة، ط١، ٢٠٠٦، ص٨٠.

والتنغيم والإيقاع والظواهر الصوتية الأخرى، مثل التضعيف والتنوين والوصل والفصل وغير ذلك مما يخص أصوات اللغة العربية وعادات نطقها.

الطلبة الأتراك: هم الطلبة الذين يدرسون اللغة العربية في مدارس الأئمة والخطباء والمراكز التعليميّة أو في كليات الإلهيات أو العلوم الإسلامية، أو في أقسام اللغة العربية والترجمة في كليات "الآداب"، أو "الآداب والعلوم"، أو كليات "اللغة والتاريخ والجغرافيا"، أو كليات "التربية" في الجامعات التركية.

الدراسة النظريّة:

عند النطق يندفع الزفير من الرئتين بتأثير الحجاب الحاجز على القفص الصدري، ويمضي هواء الزفير محاولًا الخروج فعند النطق بالصوامت يحدث نوع من الاعتراض يعيق خروج هواء الزفير بخلاف الصوائت، وعلى هذا ففي كل حالات نطق الصوامت يحدث هذا الاعتراض.

الصوائت في اللغتين العربية والتركية:

الصوائت في اللغة التركية ثمانية، هي: (a, e, ı, i, o, ö, u, ü) وقد قسمت إلى:

١- صوائت خفيفة وصوائت ثقيلة، أما الثقيلة فهي مجموعة الأصوات الصائتة الأمامية، أي التي يرتفع مقدم اللسان أثناء النطق بها، وهي: (a, ı, o, u) في حين تسمى الصوائت الخلفية التي يرتفع مؤخر اللسان أثناء النطق بها بالصوائت الخفيفة، وهي: (e, i , ö, ü).

٢- وقسمت حسب وضع الشفتين إلى صوائت مدورة وصوائت غير مدورة، أما المدورة فهي (o, ö, u, ü) وغير المدورة (a, e, ı, i).

٣- وقسمت حسب المسافة بين المرتفع من اللسان والحنك الأعلى إلى ضيقة وواسعة، أما الصوائت الواسعة فهي (a, e, o, ö) والصوائت الضيقة هي (ı, i , u , ü).

٤- ومن حيث الزمن المستغرق في نطقها فهي حركات قصيرة، ولا يوجد في اللغة التركية حركات طويلة.

أما الصوائت في العربية[١] فهي ستة صوائت رئيسة؛ ثلاثة قصيرة، وتسمَّى الحركات؛ وهي: الضَّمَّة، والفتحة، والكسرة. وهناك ثلاثة طويلة تسمَّى حروف المدِّ؛ وهي: واو المدِّ، وألف المدِّ، وياء المدِّ.

أما أوجه الاختلاف ففي كون:

– عدد الصوائت في اللغة التركية ثمانية في حين أنّ عدد الصوائت العربية ستة؛ ثلاثة طويلة وثلاثة قصيرة، لذلك ليس هناك مقابل فونيمي لبعض الصوائت التركية في العربية وهي (İ, O, Ö, Ü)

– لا توجد في اللغة التركية صوائت طويلة، في حين توجد في العربية ثلاثة صوائت طويلة، وهي الفتحة الطويلة والكسرة الطويلة والضمَّة الطويلة. أما في التركية فجميع الصوائت قصيرة.

الأصوات الصوامت:

ولكل صوت من هذه الصوامت هيئة نطقية، ومخرج، ووضع للوترين الصوتيين. يوجد في اللغة التركية واحد وعشرون صامتًا، هي:

(b, c, ç, d, f, g, ğ, h, j, k, l, m, n, p, r, s, ş, t, v, y, z).

ويوجد في العربية ستة وعشرون صامتًا:

(الهمزة، ب، ت، ث، ج، ح، خ، د، ذ، ر، ز، س، ش، ص، ض، ط، ظ، ع، غ، ف، ق، ك، ل، م، ن، ه، و، ي).

من هذه الصوامت ثلاثة عشر صامتا مجهورًا في اللغة التركيّة هي: (b, c, d, g, ğ, j, l, m, n, r, v, y, z) ، وهي في العربية خمسة عشر (ب، ج، د، ذ، ر، ز، ص، ظ، ع، غ، ل، م، ن، و، ي).

---

١ تستخدم اصطلاحات مختلفة للتعبير عن صوائت اللغة العربية منها: الحركات، الحروف الهوائية، أصوات الجوف، أصوات العلة، أصوات المد، أصوات اللين، المصوتات، ولكننا سنستعمل في هذا البحث كلمة صوائت والتي يكاد يجمع عليها اللغويون في الآونة الأخيرة. ويشار إلى الصوائت القصيرة في اللغة العربية بالحركات وهي ثلاث: الفتحة (ـَـ)، والضمة (ـُـ)، والكسرة (ـِـ)، وتعود تسمية الحركات لشكل الشفتين فالفتحة لا تتحقق إلا بفتح الشفتين والضمة بضمهما والكسرة بكسر الشفة السفلى.

وفي التركية ثمانية صوامت مهموسة ، هي (ç, f, h, k, p, s, ş, t) وفي العربية ثلاثة عشر صامتًا مهموسًا، هي (ء، ت، ث، ح، خ، س، ش، ح، ط، ف، ق، ك، هـ). ويمكن بيان طريقة نطق هذه الصوامت على النحو الآتي:

طريقة النطق	اللغة التركية	اللغة العربية
صوامت انفجارية	b, d, g, k, p, t	ء، ب، تـأد، ط، ض، ق، ك
صوامت احتكاكية	f, ğ, h, j, s, ş, v, z	ث، ح، خ، ذ، ز، س، ش، ض، ظ، ع، غ، ف، هـ
صوامت أنفيّة	m, n	م، ن
صوامت جانبية	l	ل
صوامت تكرارية	r	ر
صوامت مزجية	c, ç	ج
أشباه صوائت	y	و، ي

وبيانها من حيث موضع النطق على النحو الآتي:

موضع النطق	اللغة التركية	اللغة العربية
صوامت شفتانية	b, m, p	م، ب، و
صوامت شفوية أسنانية	f, v	ف
صوامت لثوية أسنانية	d, t	د، ت، ط، ض
صوامت لثوية	i, n, r, s, z	س، ز، ر، ن، ل، ص
صوامت بيأسنانية	لا يوجد	ث، ذ، ظ
صوامت غارية	c, ç, j, ş, y	ش، ج، ي
صامت طبقية	g, k, ğ	كـأغ، خ
صوامت لهوية	لا يوجد	ق
صوامت حلقية	لا يوجد	ع، ح
صوامت حنجرية	h	الهمزة، هـ

الأصوات المشتركة بين اللغتين العربية والتركية:

هناك أصوات تشترك فيها اللغتان أي يتماثل نطقهما في كل من اللغتين وهي: (أ ب ت ج د ر ز س ش ف ك ل م ن ه و ي)، ونستفيد من هذه الأصوات بأننا نبدأ بتعليمها أولًا

فنختار الكلمات العربية التي تشتمل على هذه الأصوات فيكون تعلمها أسهل على متعلم اللغة التركي، وهذا مما يولد الثقة بنفس المتعلم بأنه يستطيع النطق بكلمات اللغة الجديدة بسهولة وسرعة.

الأصوات التي تتفرّد بها اللغة العربيّة:

١- لا نجد في اللغة التركية أصواتًا بيأسنانية مخرجها من بين الأسنان، وهي في العربية الثاء والذال والظاء. ويستطيع المعلم توضيح هذه الأصوات للطلبة باستخدام طرف اللسان فيها ومده بين الفكين بالقرب من الشفتين مع تحريك الأحبال الصوتية.

٢- لا نجد في اللغة التركية أصواتًا مطبقة، وهي في العربيّة: الصاد والضاد والطاء، لذلك لا يتمكن الطلبة الأتراك من نطقها من المرة الأولى على نحو صحيح في اختبار النطق، لكنهم مع التدريب يتمكنون من ذلك. لكننا نلحظ في بيئات صوتية معيَّنة تحوّل الدال في اللغة التركية إلى نظيرها المطبق وهو الضاد العربية، ومثال ذلك كلمة (Adana) أضنة، و(dondurma) ضنضرمة: المثلجات. والأمر ذاته ينطبق على صوت الطاء إذ تنطق التاء في كلمة (tabak) (الطبق)، و(Tayyip) (طَيِّب) بالطاء لوجود حركة مفخمة بعدها، وكذلك الحال في حرف الصاد مثل كلمة (sus) صُص.

٣- لا نجد في اللغة التركية أصواتًا لهوية المخرج، وهي في العربيّة: صوت القاف، لذلك لا يتمكن الطلبة الأتراك من نطقه إلا بعد تدريب.

٤- ولا نجد في التركية صوت الحاء والخاء. والحاء صوت حلقي احتكاكي مهموس، والخاء صوت طبقي احتكاكي مهموس، ولذلك يبدل الطلبة الأتراك الحاء والخاء إلى هاء.

٥- وليس لصوت العين نظير في التركية، وقد يتعذر على الطلبة الأتراك نطقه، وقد ينطقونه همزة.

٦- ومن الأصوات التي لا نظير لها في التركية صوت الغين، وأحيانًا يتم إكساب الغين العربية المجهورة همسا كما في صوت (ğ) التركي، مثل كلمة (yağmur) يغمور: المطَر، وكلمة (ağaç) أغاج: الشجرة.

وبعد تبين المتشابه والمختلف من الأصوات في اللغتين تتضح الفجوات التي من الممكن أن يلجأ متعلم اللغة إلى ملئها حسب خبرته وقدرته، ومن ثم نستطيع أن نقدم تصورا للأخطاء المتوقع أن يقع فيها المتعلم، وتصورا لإستراتيجيات تفادي هذه الأخطاء؛ بهدف لفت نظر المتعلم لهذه الاختلافات أثناء التعلم، ليكون على بيِّنة من أمره. فلا يُسقط فواعد لغته الأم على اللغة الثانية. فعندما يدخل متعلم العربية من أصل تركي وهو يعلم أن ثمة ضمة طويلة وفتحة طويلة وكسرة طويلة تختلف في مدة النطق بها عن تلك التي تقابلها في لغته، فلا شك أنه أثناء التدريب سيجتهد في إطالة مدة نطق هذه الحركات. وعندما يتم وصف مخرج صوت الثاء البيأسناني مثلا ويوصف له بدقة سيتمكّن من تفسير الصوت ومن ثم أدائه مع التدريب، فكلما كان المتعلم أقدر على تفسير الظاهرة اللغوية، كان أقدر على تعلُّمها، ولذلك لا بدُّ من إعطاء المتعلم دروسًا تعريفية بصفات الأصوات المختلفة ومخارجها وطريقة نطقها، بحيث ينصرف ذهنه إلى صفاتها أثناء النطق بها.

المقطع: يعرّف المقطع بأنه: "وحدة صوتية أكبر من الفونيم، ويجمع اللسانيون العرب على أن عدد المقاطع التي تكون المفردات العربية ستّة، وهي[١]:

١- ص ح (صامت + حركة). مثل حرف الدال أو الراء أو السين في كلمة دَرَسَ.
٢- ص ح ص (صامت + حركة + صامت) مثل (تُبْ) و (تُم) في كلمة تُبْتُم.
٣- ص ح ح (صامت + حركة طويلة) مثل (وَا) و (يا).
٤- ص ح ح ص (صامت + حركة طويلة + صامت) مثل (دَار) و (دُور) و (دِير).
٥- ص ح ص ص (صامت + حركة + صامت + صامت) مثل بَحْثْ.
٦- ص ح ح ص ص (صامت + حركة طويلة + صامت + صامت) ضَارّ.

ورغم أهميّة المقطع في تعليم النظام الصوتي العربي فإنّه من الموضوعات المهمَّشة في هذا المجال. فالمقطع أساس القراءة والكتابة في نظام الكتابة العربي، وهو المكون الأساسي لهما بعد أن تتآلف الفونيمات وتتجمع فيه، وهو الأساس لاكتساب طريقة النطق المطابقة لنطق أصحاب اللغة، فضلاً عن كونه طريقة تعليمية مميّزة من طرق تعليم أصوات العربية لغير الناطقين بها، فقراءة الكلمة مقطعيًّا تعد من أهم إستراتيجيات تعليم النظام الصوتي لغير

١ عمر، أحمد مختار: دراسة الصوت اللغوي، عالم الكتب، الكويت، ط١، ١٩٧٦م، ص٢٤١.

الناطقين بالعربية[١].

التنوين: وهو من الظواهر الصوتية التي تميزت بها اللغة العربية، وهو نون ساكنة تلحق أواخر الأسماء المعربة. ويقسم التنوين إلى ثلاثة أقسام: تنوين للضم، وتنوين للفتح، وتنوين للكسر، وهو في عرف علماء الأصوات حركة قصيرة تتبعها نون ساكنة. سُميت بالتنوين للتفريق بينها وبين حرف النون. ومما يحسن ذكره لطلبة المستوى الأول في المرحلة الصوتية أن ظهور التنوين يعني أن الكلمة نكرة. ومن اللطيف أن يقارن المعلم لدى تقديم التنوين بين صوت التنوين وألف ونون المثنى ويائه ونونه، وواو ونون جمع المذكر السالم ويائه ونونه. كما في: سعيدٌ وسعيدون/ وسعيدٍ وسعيدين/ وسعيدًا وسعيدان وسعيدًا وسعيدين[٢].

الشّدة: الشدة هي عبارة عن صامتين مثلين متتابعين في النطق يكون الأول منهما ساكنًا والثاني متحركًا، ومن سماتها أنها لا تقع في بداية الكلمة، ومن دلالاتها تغيير المعنى في بعض الكلمات كالتكثير في الوزن الثاني "فعَّلَ"، كما في "كَسَرَ"، و"كَسَّرَ". ومن الضروري إدراك أن المدة الزمنية في نطق الصوت المضعف أطول من المدة المستغرقة في نطق الصوت غير المضعف. لكن اللغة التُّركية تجعل من الحرف المشدَّد حرفين متتالين؛ بناءً على قواعد الكتابة الصَّوتيَّة.

النبر والتنغيم: وهما من الأمور المهمة التي يجب أن تظهر في مناهج العربية وتدرّس في النظام الصوتي العربي. يعرّف النبر بأنه الضغط على مقطع صوتي معين من الكلمة؛ ليغدو أبرز وأظهر وأوضح في النطق من غيره من مقاطع الكلمة لدى السامع، أمّا التنغيم، فهو أداء صوتي موسيقي في عملية إنتاج الكلام ناتج عن ارتفاع الصوت وانخفاضه حسب المقام المقول فيه، قد يؤدي إلى اختلاف المعنى المقول، بل هو ظاهرة صوتية تساعد في تحديد المعنى وإيصاله، ومن أبرز مظاهره ما يكون في الاستفهام، والتقرير، والتهديد، والسخرية، والتهكم، والتعجب.

---

١ عمر، أحمد مختار: دراسة الصوت اللغوي، ص٢٣٨.

٢ أبو عمشة، خالد: تدريس النظام الصوتي للغة العربية للناطقين بغيرها: النظرية والتطبيق، ص٢٢.

الجانب التطبيقي:

القاعدة العامة في تقديمنا للأصوات العربية أن نبدأ بتقديم الأصوات السهلة الموجودة في اللغة التركيّة؛ لأنّها لا تشكل صعوبة كبيرة للطلبة، ثم ننتقل إلى تدريس الأصوات الصعبة، وذلك أخذًا بمبدأ التدرج من المعلوم إلى المجهول ومن السهل إلى الصعب؛ حتى نحقق المهارات التفصيلية الآتية[١]:

١- إخراج الأصوات العربية من مخارجها الصحيحة.

٢- النطق الصحيح للأصوات المتجاورة.

٣- القدرة على نطق الصوت في أول الكلمة ووسطها وآخرها.

٤- القدرة على التمييز بين الحركات القصيرة والطويلة.

٥- القدرة على تمييز الفرق بين الأصوات المتشابهة.

٦- أداء النبر والتنغيم بطريقة صحيحة.

٧- القدرة على نطق الأصوات المرققة والمفخمة.

٨- النطق الصحيح للأصوات المضعفة.

٩- القدرة على الفهم العام لما يُسمع.

ويمكن أن ترتَّب هذه المهارات التفصيلية وفقًا للإستراتيجيّات الآتية:

١- **الإستراتيجيّة التركيبية أو الجزئية**، وقد سميت بذلك من طريقة عملها، حيث يتم الانتقال فيها من الجزء إلى الكل، أي من الحروف إلى المقاطع وصولاً إلى الكلمة، ومن ثم الجملة والفقرة والنص. وهي تقوم على مبادئ النظرية السلوكية التي تقوم على "استمع وردد"[٢]، ولها صورتان: الأولى: الطريقة الهجائية التي تعلّم المتعلم الحروف بأسمائها، فتقول: ألف وباء وتاء وثاء وجيم وحاء وخاء إلخ وبعد إتقانها يقوم بلفظها مع الحركات القصيرة، مضمومة تارة ومفتوحة تارة أخرى، ومكسورة

١ ينظر: محجوب، حسن محمد: دليل المعلم لتدريس مادة الصوتيات للمبتدئين من الناطقين بغير العربية، مجلة العربية للناطقين بغيرها، العدد١٠، يونيو، ٢٠١٠. ١٠٣-١٠٤.

2 Nunan, David, Practical English Language Teaching, Mc Graw Hill, 2013, 113.

تارة ثالثة ومشددة ومنونة بعد ذلك، نطقًا وكتابة. وبعد إتقان هذه المرحلة ينتقل المعلم بالدارس إلى مرحلة إنتاج الحرفين، ثم يتدرج حتى يصل إلى الكلمة التي تتكون من ثلاثة أحرف منفصلة، ومن ثم متصلة، حتى يبلغ مرحلة إنتاج الجمل القصيرة، ثم المتوسطة فالطويلة.

أمّا الصورة الثانية: فهي الطريقة الصوتية التي تقوم على تدريس الحروف حسب أصواتها مع الحركات القصيرة الثلاث، حيث تقدم هكذا: أَ، بَ، تَ، ثَ، جَ، حَ، خَ ومن ثم مع الضمّة ثم مع الكسرة.

٢- **الإستراتيجيّة الكلية أو التحليلية،** كان ظهور الإستراتيجيّة الكلية استجابة للتطورات التربوية وخصوصًا ما أفرزته النظريات المعرفية ومن أبرزها نظرية "الجشطالت" التي تؤكد أن اكتساب اللغة وعمليات التعلّم تقوم على إدراك الكل قبل الأجزاء، وأن الكفاية اللغوية سابقة للأداء اللغوي، وهي أيضًا لها صورتان: الأولى: طريقة الكلمة التي تقوم على تقديم الكلمة كاملة وقرن منطوقها بصورتها المكتوبة، حيث يقوم المتعلم بالربط الذهني بين منطوق الكلمة ورسمها الكتابي، بصورة كلية ومن ثم يقوم بتحليلها إلى الأجزاء التي تتركب منها الكلمة صوتيًّا وكتابيًّا، أمّا صورتها الثانية، فهي طريقة الجملة التي تقوم على تقديم الأصوات في جملة كاملة قصيرة مادية يقوم المتعلم بقرن صورتها المنطوقة برسمها المكتوب، وبعد عملية التكرار والربط الذهني بين المنطوق والمكتوب يقوم بتحليلها على مستوى الكلمة ومن ثم على مستوى الأصوات.

٣- **الإستراتيجيّة التوليفية**[١]، وهي إستراتيجيّة تقوم على الجمع بين الإستراتيجيّتين السّابقتين مراوحة بين من الكل إلى الجزء ومن الجزء إلى الكل، وذلك تلافيًا لمأخذ بعض اللغويين على الطرق السابقة التحليلية والتركيبية عند انفرادهما. ومن أهم مزايا هذه الطريقة أنها تراعي الفروق الفردية والاختلافات بين الدارسين في ضوء اختلاف نوعياتهم وأساليب تعلّمهم.

١ ينظر: سمك، محمد صالح: فن التّدريس للتربية اللغوية، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٨، ص١٤٦ .

تصوّر لتدريس النظام الصوتي العربي للطلبة الأتراك:

يقوم هذا التصوّر على العناصر الآتية:

العنصر الأول: امتلاك الرؤية:

لا بد أن يكون معلم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها بشكل عام وللطلبة الأتراك بشكل خاص عارفًا بخصائص النظام الصوتي للعربية، مدركا لأسراره وتفاصيله المتعددة، ومطلعًا على المادة التعليميّة التي سيقدّمها لطلبته، ومجموع الساعات والتدريبات والاختبارات والمتطلّبات التقنيّة والتجهيزيّة التي ستنتظمها العمليّة التعليميّة، قبل الدخول للقاعة التدريسيّة، ويجدر به بعد ذلك أن يدرك مقدار الاشتراك والاختلاف بين اللغة الأم واللغة المستهدفة في الأصوات والظواهر الصوتية، ليقرره مقدار الاهتمام الذي سيوليه لكل صوت أو ظاهرة صوتية[١].

وتتمثل أهمية امتلاك الرؤية بالنسبة للمعلم في جوانب متنوعة، أبرزها ما يأتي:

١- تساعد المعلم في تحديد الأهداف التي يود أن تتحقق عند طلبته.

٢- تساعد المعلِّم في اختيار نصّ ملائم للمتعلِّمين. يكون مناسبًا لمستواهم التعليمي، ومحققًا لأهداف الدرس.

٣- توجه المعلم في تنظيم النشاطات وتبعده عن التخبط في تنفيذها.

٤- تساعد المعلم في توزيع الوقت بشكل متوازن، وأن يعرض الدرس عرضًا سليمًا على المُـتعلِّمين، وبسرعة طبيعية، بحيث لا يتجاوز أي جوانب أساسية يرغب في تغطيتها، وبحيث لا يطغى جانب على آخر، كما تمكنه من الاستفادة من هذا الوقت بشكل أمثل.

٥- تساعد المعلم في اختيار الأساليب والوسائل والنشاطات المناسبة.

---

١ قدوم، محمود، وجيولك، يعقوب: المقوّمات المهنيّة والثقافيّة والشخصيّة لمعلّم اللغة العربيّة في الجامعات التركيّة، أعمال المؤتمر السنوي التاسع لمعهد ابن سينا، مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ٢٠١٦، ٣٩٧-٤٢٥. الطويرقي، محمد: دراسة ميدانية لأبرز المشكلات الدراسيّة والتربويّة والإداريّة التي تواجه طلاب اللغة العربيّة غير الناطقين بها، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية، ١٤٠٨هـ، ٤٠-٤١. الحديدي، علي: مشكلة تعليم العربيّة لغير العرب، دار الكتاب العربي، القاهرة، ١٢٠-١٢١.

٦- تمكن المعلم من التقويم السليم لطلبته، والحصول على التغذية الراجعة.

٧- تجعل المعلم أكثر ثقة بنفسه وأقل شعورًا بالاضطراب.

٨- أن يختار المعلِّم نصًّا ملائمًا للمتعلِّمين. أي محققًا لأهداف الدرس.

وتعتمد الرؤية في تعليم النظام الصوتي للطلبة الأتراك على أربع ركائز، هي[١]:

أمّا الركيزة الأولى فتتمثل في ضرورة تقديم الحروف العربية في شتى أشكالها وصورها المكتوبة والمنطوقة، ويجب استقاء جميع المفردات -في الغالب- من الجانب المادي المحسوس حتى يسهل تقديمها للمتعلم الأجنبي من خلال الوسائط والوسائل التعليمية المختلفة كالصور والرسومات.

أمّا الركيزة الثانية فهي تقديم الحروف العربية كلها أيضًا مع الحركات القصيرة، بحيث يتكون كل درس من حرف معين أو مجموعة من الحروف مشفوعة بمفردات ضمّت كل واحدة منها الحرف موضوع الدرس بالحركات القصيرة جميعها وفي موضع واحد ويفضل أن تكون في بداية الكلمة لكي يكون في أبرز حالاته بالنسبة للدارس أو المتعلم، كما في: بَقرة، بِنت، بُرتقالة، مبْراة لدى تدريس حرف الباء.

أمّا الركيزة الثالثة، فتتمثل في تقديم الحروف العربية كلها أيضًا مع الحركات الطويلة، بحيث يكون الطالب خلال مروره بهذه التجارب الثلاث قد أتقن جميع المهارات المفترض اكتسابها من حيث مواقع الحروف وأشكالها مع الحركات القصيرة جميعها، والحركات الطويلة كلّها.

وأمّا الركيزة الرابعة فهي ضرورة تقديم كل ما سبق في سياق لغوي تواصلي.

وبما أنَّنا نتعامل مع طلبة راشدين، وعملية تمييز الحروف وحفظها لا تستغرق أكثر من ساعات قليلة، فيجب استثمار الساعات والأيام التي يقضيها الدارس في دراسة الحروف في بناء رصيده اللغوي عبر صنع قوائم المفردات الوظيفية مما تمت دراسته من حروف.

---

١ أبو عمشة، خالد: تدريس النظام الصوتي للغة العربية للناطقين بغيرها: النظرية والتطبيق، ص٢٨-٢٩.

العنصر الثاني: التدرّج في تعليم النظام الصوتي:

نحرص أن تكون الأمثلة الموضوعة لتدريس النظام الصوتي بـ ([1]):

-جذَّابة وشائقة.

-تلبِّي النُّصُوص حاجات المتعلِّمين، وتوافق اهتماماتهم، وتتَّصل بخبراتهم في لغتهم الأمّ.

-مناسبة لمستوى المتعلِّمين الثَّقافي.

-مناسبة لمستوى المتعلِّمين اللُّغوي.

والتدرج لا يقتصر على تقديم الأصوات مجردة، بل علينا أن نراعي التدرج في مختلف جوانب المادة الصوتية، ويلزمنا التدرج مثلا أن لا نقدم المفردات الطويلة، أو الجمل المعقدة في بداية الدرس الصوتي، بل أن نلجأ إلى كلمات سهلة مفهومة، فلا يجتمع في المثال المقدم عدد من الصعوبات، بل نكتفي بالصعوبات الصوتية مثلًا، ثم نرفع نسق الصعوبة حتى نبعث في نفس الطالب الحماسة، ونحفِّز الإبداع اللغوي عنده[2]. وذلك وفق الخطوات الآتية:

١- **الإدراك**: وهي مرحلة استقبال الأصوات، وفيها يستمع الدارس إلى الصوت منفردا، في عدد من الكلمات، ثم في جمل، فمثلا، حين نقدم صوت ال(ص)، يستمع الدارس إلى هذا الصوت منفردًا، ويكرر نطقه، ثم في عدد من الكلمات، مثل: (صنف، فصل، صيف، صابون)، ثم في جمل تحتوي على صوت ال(ص)، مثل: أسافر في فصل الصيف إلى مصر والصِّين.

٢- **التعرّف الصوتي**: ويُقصد به إدراك الصوت وتمييزه عند سماعه منفصلًا، أو متّصلا.

في تدريبات التّعرف الصوتي يقوم المعلم بتنفيذ الخطوات الآتية:

أ- عرض مجموعة من الصور التي تشتمل على الصوت المطلوب التدريب عليه.

ب- نطق أسماء هذه الصور مع التركيز على الصوت المقصود.

---

١ حسين، مختار طاهر، تعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها في ضوء المناهج الحديثة، الدار العالميّة للنشر والتوزيع، الهرم، مصر، ط١، ٢٠١١م، ص ٣٨٣.

٢ ينظر: هندام، يحيى: المناهج: أسسها، تخطيطها تقويمها، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٨٥، ١٧٨-١٨٢.

ج- الطلب من المتعلمين بالتكرار وراءه.

د- تكليف المتعلمين بعد ذلك بالنظر إلى صور أخرى ونطق أسمـائها وإبراز الصوت الذي حدَّده المعلم له.

ويستحسن أن تكون الكلمات التي يختارها المعلم مِمَّا يعرفه المتعلم أو من الأسماء المشهورة؛ لئلا ينشغل ذهنه في التفكير بالمعنى، فتجتمع عليه صعوبات؛ فهم المعنى وتمييز الصوت ومن ثم نطقه بالصورة الصحيحة.

مثال ذلك: يطلب المعلم من الطلبة أن يكرروا وراءه، يقول مشيرًا إلى صورة إنسان (بلال/ بلال/ بلال)، مركزًا على حرف الباء، وهكذا حتى نهاية حروف الهجاء[١].

ويمكن أن يستمع الدارس إلى الصوت ضمن جمل تامة المعنى (في شكل حوار مثلاً) يحتوي على الأصوات المراد تدريسها، ويكرر مرات الاستماع، مرات كافية، ثم يجرد الصوت في مفردات، وينبغي أن يرد الصوت في مواضع مختلفة من هذه المفردات، فيرد في أول الكلمة وفي وسطها وفي نهايتها، وتكرر المفردات مرات كافية، ثم يجرد الصوت منفردًا ويستمع إليه الدارسون مرات من المعلم.

مع ملاحظة أن نبدأ في تدريس الأصوات بالأصوات المفترض سهولتها أو الموجودة في اللغة التركية، ثم يربط المعلم مع الصوت السهل صوتًا صعبًا، وهو الصوت الهدف المراد تدريسه حقيقة بـ[٢]:

١- وضع همزة مفتوحة بعدها حاء ساكنة ليتأكد من مخرج هذا الصَّوت فينطق الطُّلَّاب صوت (أَحْ).

٢- نطق الكلمات التي تتضمّن الصوت "ح" أول الكلمة ووسطها وآخرها.

٣- نطق بعض العبارات التي تحتوي على الصوت "ح".

٤- تجريد الصوت "ح" ونطقه مصحوبًا بالحركات القصيرة والطويلة.

---

١ ينظر: مجموعة مؤلفين، دليل تطبيقي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، دليل تطبيقي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها: تجارب في الميدان، مؤسسة أكدم، إسطنبول، ٢٠١٦، ص٦١.

٢ ينظر: محجوب، حسن محمد: دليل المعلم، ٨٣.

ويمكن للمعلم أن يعرض أعضاء النطق في مجسَّم مبينًا مواضعها أثناء نطق ذلك الصوت؛ ليساعد الطلبة على الأداء الصحيح. ثم يستمع الدارسون – في خطوة تعزيزية – إلى النص مرة أخرى أو إلى عدد من الجمل التي يتردد فيها الصوت.

٣- التمييز الصوتي: ثمة أصوات في العربية لا توجد في لغة الدارس، فتحدث بعض الصعوبات عند تدريسه لهذه الأصوات، ولكي تقدم للدارس الأصوات التي لا توجد في لغته علينا أن نقدم له الأصوات القريبة من أصوات لغته على شكل ثنائيات صغرى، والمقصود بالثنائيات الصغرى هي كلمات من الوزن نفسه ولكنها تختلف في نطق صوت واحد فقط. وتهدف إلى إدراك الفرق بين صوتَيْن، وتمييز كلّ واحد منهما عن الآخر.

في تدريبات التّمييز الصوتي يقوم المعلم بتنفيذ الخطوات الآتية:

أ-عرض صور لأشياء تشمل أسماؤها على أصوات متشابهة يطلب التمييز بينهما.

ب- نطق أسماء هذه الأشياء، مع التركيز على الصوتين المتقابلين اللذين يريد تدريب الطلبة على التمييز بينهما. الفرق بين التعرف الصوتي والتمييز الصوتي يكمن في الملاحظة الآتية: في تدريبات التعرف الصوتي لا نركز للطالب إلا على صوت واحد، أما في تدريبات التمييز الصوتي فإننا نركز عند نطق الكلمات على صوتين متقابلين نريد تدريب المتعلم على إدراك الفرق بينهما والتمييز بينهما عندما يسمع أو ينطق كلمات فيها هذان الصوتان. مثل: ا س،ش ا، ا ح،هـ ا، ا ح،ع ا، ا ء،هـ ا، ا ت،د ا، ا د،ض ا، ا ك،ق ا، ا ث،ذ ا، ا س،ز ا، ا ذ،ظ ا، ا س،ص ا، الفروق المهمة التي يجب عدم التساهل بشأنها، كما يجب التركيز عليها أثناء تعليم العربية ومفرداتها وأصواتها. أما الفروق الصوتية فيمكن غض النظر عنها في البداية من أجل التركيز على الأهم[١].

مثال ذلك: إذا أراد المعلم من طالبه أن يميّز بين صوتي "الهاء" و"الحاء"، فعليه أن يُحضر صورتين، تشتمل الأولى على حرف "الهاء"، وتشتمل الثانية على حرف "الحاء"، ويطلب من الطلبة أن يكرروا وراءه، مع التركيز على الفرق بين صوتي "الهاء" و"الحاء".

ومن ذلك الفرق بين كلمتَي "هرم" و"حرم"، يقرأ المعلم بصوت عال: كلمة "هرم"،

١ الخولي، محمد علي: أساليب تدريس اللغة العربية، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٩٨٢ م ، ص ٥٠.

مع الإشارة إلى الصورة، فيكرر الطلبة وراء المعلم مع التركيز على صوت "الهاء"، ثم يقرأ بصوت عال: كلمة "حرم"، مع الإشارة إلى الصورة، فيكرر الطلبة وراءه مع التركيز على صوت "الحاء"، وهكذا في كل حرفين متقاربين في المخرج أو الصفة[١]. وهو ما يعرف بتدريب الثنائيات الصغرى، وتحتوي قائمة العمود الأول على الصوت السهل المألوف لدى الطلبة "هـ" وتحتوي الثانية على الصوت الجديد "ح" المشابه للصوت الأول، علمًا بأن هذا الاختلاف اليسير بين الصوتين يسبب في العربية فرقًا كبيرًا في المعنى، وهو ما يعرف بالاختلاف الفونيمي.

مثال: لاحِظ الفَرْقَ بَيْـنَ نُطْقِ الحَـاءِ وَالـهَـاءِ:

أَوَّل الكَلِمَة		وَسَط الكَلِمَة		آخِر الكَلِمَة	
حَـرَم	هَـرَم	نَحر	نَهر	فِقْح	فِقْه
		كَحف	كَهف	فَقِيح	فَقِيه
حَمْزَة	هَـمْـزَة	شَحر	شَهر	مُنْتَزَح	مُنْتَزَه
		فَحد	فَهد	مِيَاح	مِيَاه
حَوَى	هَـوَى	سَحم	سَهم	تَائِح	تَائِه
		زَحرَة	زَهرَة	كَرِيح	كَرِيه

ومن الأمثلة على ذلك أيضًا: لاحِظ الفَرْقَ بَيْـنَ نُطْقِ الحَـاءِ وَالـخَاءِ:

أَوَّل الكَلِمَة		وَسَط الكَلِمَة		آخِر الكَلِمَة	
حاتم	خاتم	صَحن	صَخن	قَمْح	قَمْخ
حرج	خرج	مِحرَاب	مِخرَاب	مِلْح	مِلْخ
أحرج	أخرج	لَحم	لَخم	جُرْح	جُرْخ
حرق	خرق	لَوْحة	لَوْخة	مَسْبَح	مَسْبَخ
محروم	مخروم	بَحر	بَخر	نَجَاح	نَجَاخ
حزّن	خزّن	نَحيف	نَخيف	رِيَاح	رِيَاخ
حان	خان	رَائِحة	رَائِخة	مِصْبَاح	مِصْبَاخ
حلّل	خلّل	مِحفَظَة	مِخفَظَة	مِفْتَاح	مِفْتَاخ

١ ينظر: مجموعة مؤلفين، دليل تطبيقي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ٦٢-٦٣.

ومن الأمثلة على ذلك أيضًا: لاحِظ الفَرْقَ بَيْـنَ نُطْقِ السِّين وَالصَّاد:

أَوَّل الكَلِمَة		وَسَط الكَلِمَة		آخِر الكَلِمَة	
سورة	صورة	بَسْمَة	بَصْمَة	فَرَس	فَرَص
سار	صار	مِسمَار	مِصمَار	جَرَس	جَرَص
سفر	صفر	رَسول	رَصول	رَأْس	رَأْص
السين	الصين	حَسد	حَصد	ضرس	ضرص

ويمكن للمعلم أن يستعمل جملتين متطابقتين تمامًا فيما عدا صوتًا واحدًا يحدث تغييرًا في المعنى، مثل:

هذا الهَرَم كبير. هذا الحَرَم كبير.

إن هذه المقارنة تساعد الطالب على سماع الفرق لفظًا وإدراك خطورته مدلولاً.

وننبه هنا إلى أن المقصود من هذا التدريب هو فقط تمييز المتعلم للأصوات المختلفة لا سيما المتقاربة المخارج، وإدراك الفروق بينها سماعًا وإنتاجًا؛ فالناطق باللغة التركية لا يستطيع نطق حرف الحاء وينطق بدلًا عنه حرف الهاء لقرب مخرجه من الحاء ولوجوده في لغته، فيفيده هذا النوع من التدريبات في إدراك الفروق بين الهاء والحاء.

وإضافة إلى التمييز الصوتي لا بد من الإشارة إلى التمييز الحركي؛ حيث يميز الدارس بين التنوُّعات النطقية للصوت بحركاته المختلفة، (الضمة، والفتحة، والكسرة، والسكون)، فيميز صوت ال(ص) المضموم من بين كلمات فيها الصوت بحركاته المختلفة، مثل: (صُورَة، صَيْف، صِين، فَصْل).

لكن هذا النوع من التدريبات لا يقصد منه تعليم المفردات كما يفعل بعض المعلمين غير المختصين، فيطيلون الوقت في شرح وتدريس مفردات التدريب وتحفيظ معانيها للدارسين، ورفضنا لاستخدام هذه التدريبات في تدريس المفردات يأتي لعدة أسباب، منها [١]:

أولاً: إن هذه التدريبات صُمِّمَت أصلًا لتدرس في ميدان الأصوات فيما يعرف بتدريبات التمييز السمعي. أمّا تدريس المفردات فله تدريبات خاصة.

١ ينظر: محجوب، حسن محمد: دليل المعلم، ٨٤-٨٥.

ثانيًا: إن معظم المفردات المستخدمة في هذه التدريبات غير شائعة الاستعمال، بل وبعضها يعد من الكلمات الميتة أو المختلفة (invented word) فإن جاز لنا أن نستخدمها في تدريبات الأصوات للتمييز السمعي، فلا مبرر ولا معنى لتدريسها كما ندرس المفردات.

ثالثًا: إن تدريس المفردات ينبغي أن يكون من خلال تركيب مصاغ في موقف يتعرض له الدارس. والألسنية الحديثة ترى أن المفردة اللغوية ليس لها معنى في الواقع إلا إذا أدمجت في نص وتعلقت بموقف معين.

٤- **التجريد الصوتي**: أي التعرف إلى الصوت من خلال جمل، أو مقاطع فيها بعض كلمات الصوت الهدف، والهدف الأساسي من التجريد هو تدريب المتعلم على التعميم، وتعرّف الصوت المعين مهما اختلف موقعه في الكلمة. ومن الممكن اختيار سور قصيرة أو بعض من آيات القرآن الكريم بقراءة مرتلة محكمة؛ ليستمع إليها المتعلم، ويكتب الصوت الهدف في كل درس بلون مختلف؛ ليساعد المتعلم على التركيز والتمييز[١].

ولابدَّ من نطق الحروف في مواطن مختلفة في الكلمة؛ أولها، وسطها، آخرها. وكذلك نطق الحرف متحرِّكًا وساكنًا، حتَّى يتعوَّد الطَّلَّاب دراسة الفونيمات وأثرها في المعنى.

وقد أوصى علي الخطيب بضرورة توظيف علم التجويد في علم تعليم العربية للناطقين بغيرها إذ يقول: إنه في مقدمة العلوم التي تعنى بمخارج الحروف بل لا مغالاة إذا قلنا لا يوجد علم غيره يعنى بهذا الفن، فينبغي أن تكون بالسنوات الأولى لهؤلاء الطلبة سور قصار يحفظها الطالب على أيدي فنيين متخصصين في علم التجويد فيتمكن الطالب تلقائيًّا من إجادة نطق الحرف من مخرجه"[٢].

وهذه أمثلة لروابط فيديو لتعليم الأصوات الصائتة، مرفوعة عى اليوتيوب:

https://youtu.be/E_ - DLb - _D3Q
https://youtu.be/8U1ciZ0ABTE
https://youtu.be/VxkQsDk3k8c

---

١ ينظر: مجموعة مؤلفين، دليل تطبيقي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ٦٣.

٢ الخطيب، علي أحمد: بحث ميداني في الدراسات التقابلية في مجال الأصوات العربية، ضمن منشورات وقائع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠١، ص٧٦.

فمثلا إذا اخترنا صوت القاف فسنوظف هذا الصوت في سياق سورة الفلق: ﴿قُلْ أَعُوذُ بِرَبِّ الْفَلَقِ (١) مِن شَرِّ مَا خَلَقَ (٢) وَمِن شَرِّ غَاسِقٍ إِذَا وَقَبَ (٣) وَمِن شَرِّ النَّفَّاثَاتِ فِي الْعُقَدِ (٤) وَمِن شَرِّ حَاسِدٍ إِذَا حَسَدَ (٥)﴾[١].

وإذا اخترنا صوت السين نضعه في سورة الناس: ﴿قُلْ أَعُوذُ بِرَبِّ النَّاسِ (١) مَلِكِ النَّاسِ (٢) إِلَٰهِ النَّاسِ (٣) مِن شَرِّ الْوَسْوَاسِ الْخَنَّاسِ (٤) الَّذِي يُوَسْوِسُ فِي صُدُورِ النَّاسِ (٥) مِنَ الْجِنَّةِ وَالنَّاسِ (٦)﴾[٢].

وإذا اخترنا صوت الثاء نوظف هذا الصوت في سياق الآية:﴿الخَبِيثَاتُ لِلْخَبِيثِينَ وَالخَبِيثُونَ لِلْخَبِيثَاتِ﴾[٣]، وإذا اخترنا صوت الطاء نضعه في الآية: ﴿وَالطَّيِّبَاتُ لِلطَّيِّبِينَ وَالطَّيِّبُونَ لِلطَّيِّبَاتِ﴾[٤]، ولكي يصل الدارس إلى إتقان صوت الحرف لابد أن يكرر نطق الجمل التي تحتوي على هذا الصوت كثيرًا حتى يصل إلى حد تجرد الحروف في سياقات الجمل.

يسعى المعلم في "التجريد الصوتي" إلى الوقوف على مدى نجاح الخطوتين السابقتين، أي معرفة مدى مقدرة الطلبة على سماع الصوت الجديد وتمييزه، فيطلب منهم أن يستمعوا إلى كل كلمة ينطق بها، ويرفع كل واحد منهم إصبعًا واحدًا إذا كان الصوت هو "هـ" وإصبعين إذا كان الصوت هو "ح"، وهكذا يعرف المعلم مَن مِن الطلبة لم يستطع التمييز بين الصوتين المذكورين. ويمكن كذلك أن يقرأ لهم ثلاث كلمات اثنتين منها متفقتين والثالثة مختلفة، وعلى الطلبة أن يقولوا رقم تسلسل الكلمة الشاذة، فمثلاً يقول المعلم: هرم/ حرم/ هرم. فيقول الطالب: الثانية[٥].

٥- الاستعمال/ الأداء:

يعد الاستعمال أو الأداء نتاج الخطوات السابقة في تعلم النطق؛ إذ يقوم الطلبة بترديد الكلمات والجمل فالعبارات فالنص الذي يحتوي على الصوت الجديد. ثم يرددون كلمات

---

١ سورة الفلق، الآيات ١-٥.
٢ سورة الناس، الآيات ١-٦.
٣ سورة النور، من الآية ٢٦.
٤ سورة النور، من الآية ٢٦.
٥ ينظر: محجوب، حسن: محمد دليل المعلم، ٨٥.

وعبارات وجملًا تحتوي على الصوتين معًا المألوف والمراد تعلمه[١].

وعلى المعلم أن يدرك أن هدف الطالب الأساسي هو تعلّم الأصوات وإتقانها، لا أن يعرف وصفها، ومخارجها، أو أن يتحدث عنها، ولا مفر ونحن في عصر التكنولوجيا من الاستعانة بالوسائل التعليمية؛ من صور، ورسومات، وأجهزة صوتية في تقديم الأصوات؛ لأن الأصوات في مادتها الأساسية تقوم على الفهم، وحسن الإصغاء، ثم الممارسة، وهذه الوسائل التعليمية تقدم خدمات جليلة للطلبة في التعرف على النطق الصحيح للأصوات في أي وقت، دون الرجوع إلى المعلم والاستعانة به، وكذلك تصحح الأخطاء عند بعض الطلبة ممن يجدون حرجًا في السؤال أو طلب إعادة الفكرة، وربما يؤدي ذلك إلى خلق جو من الحماسة بين الطلبة[٢].

وعلى المعلم أن يدرك أيضًا –وهو يقوم بكل ذلك– أن إتقان الأصوات ونطقها كما ينطقها أبناء اللغة ليس مطلبًا سهلًا، وأن ثمة جوانب أخرى من اللغة لا تقل أهمية عن الأصوات، ينبغي أن تأخذ مكانها من المنهج، وهي التراكيب والمفردات... وعلى المعلم أن يبدأ بالأهم فالمهم، وأن يسعى إلى تحقيق أفضل النتائج الممكنة في ضوء قدرات الطلبة، والوقت المحدد للمقرر، والإمكانات المتاحة، أو الاقتصار على الحد الأدنى من الكمال، بحيث ينطق المتعلم الكلمات نطقًا سليمًا من الأخطاء الصوتية الوظيفية، التي قد تغير المعنى، أو تسبب صعوبة في الفهم لدى السامع[٣].

عند شرح كل صوت والتدريب عليه نعرض للطلبة صورة ثلاثيّة الأبعاد لطريقة نطق الصوت، ونطلب من الطلبة تكرار ذلك، كما يمكن توظيف بعض التطبيقات الموجودة في الهاتف المحمول في هذا التمرين، وبما أنَّ الطلبة كلهم من جنسيّة واحدة مسلمة يمكن توظيف تطبيق: كنوز البيان في تعليم القراءة بالقرآن، وتطبيق: نور البيان في معلم القراءة بالقرآن، وتطبيق: القراءة العربيّة السليمة (الرشيدي).

---

١ ينظر: محجوب، حسن: محمد دليل المعلم، ٨٦.

٢ صيني، محمود، وعبد العزيز، ناصيف، وحسين، مختار الطاهر: مرشد المعلم في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها: تطبيقات عملية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ط٢، ١٩٨٥، ص١٥.

٣ ينظر: العصيلي، إبراهيم: أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، ط١، ١٤٢٢هـ، ٢٠٤.

العنصر الثالث: تقويم النظام الصوتي:

لا يكفي لتقويم لسان الدارس بالتنبيه إلى موضع الخطأ، بل لا بد من إصلاح الخطأ؛ وذلك بالمحاكاة واستخدام الدارس لجهازه النطقي؛ وذلك بتدريب يومي مستمر، وينبغي على المعلم إذا لاحظ أكثر من مشكلة نطقية ألا يجمع أكثر من مشكلة في تدريب واحد. وفيما يأتي بعض الطرق التي يمكن بها تقويم وإصلاح النطق للدارسين الذين يصعب عليهم النطق[١]:

١- التكرار الدقيق للصوت، وهذه الدقة لا تتم إلا بالرجوع والاعتماد على "آلة التسجيل"؛ وذلك بهدف زرع الاختلاف الأكوستيكي في ذهن الطالب.

٢- يمكن أن يتم التصحيح بوضع الصوت في أول الكلمة أو في آخر الكلمة؛ لأن الصوت في هذين الموضعين يكون أكثر وضوحًا - عنه - في وسط الكلمة.

٣- طريقة المبالغة في الخطأ: "لو أردت إصلاح فرع معوج في شجرة ما، فعليك أن تشد الفرع إلى الاتجاه الآخر حتى تصلح الاعوجاج، كذلك لو أخطأ الطالب في الصوت "ح" مثلًا بأن نطقه "خ" فيمكنك أن ترجع به إلى نطق الصوت "هـ" وتنتقل به منه على الصوت "ح".

٤- إسماع الطالب للصوت نفسه من طلبة آخرين.

٥- الإشارة إلى مخرج الصوت مثلًا وضع اللسان في الظاء والثاء والذال.

٦- توصيف الصوت من حيث الجهر والهمس توصيفًا عمليًّا.

٧- توصيف الصوت من حيث مدى انفجارية الصوت أو رخاوته، توصيفًا عمليًّا.

٨- تسجيل نطق الطالب ونطق الأستاذ، أو نطق أحد الطلبة، ثم إسماعه التسجيلين فهذا يتيح له فرصة مقارنة صوته مع صوت غيره واكتشاف الخطأ فيه.

---

١ ينظر: محجوب، حسن: محمد دليل المعلم، ٨٦-٨٧.

العنصر الرابع: تكثيف تدريبات النظام الصوتي:

يعد التدريب عملية جوهرية في تعلم اللغة الأجنبية، فتعلم اللغة لا يتقن إلا بالتدريب؛ وذلك أن اللغة تكتسب عن طريق عادات وليس حفظ قواعد، وتكوين العادات يحتاج إلى تكرار، وهذا ما يتوافر في التدريبات، ويمكن تبويب التدريبات على النحو الآتي:

أ- النطق الجماعي:

وهدف النطق الجماعي هو إتاحة فرصة مناسبة للطالب لتجريب مقدرته النطقية دون خوف من الوقوع في الخطأ أمام الآخرين، كما كان سيحدث إذا بدأنا بالنطق الفردي. وبذلك نكون قد وفرنا للطالب جوًّا نفسيًّا مريحًا. فالنطق الجماعي يحقق ما يأتي:

١. يتيح فرصة طيبة للطلبة الخجلين.

٢. فرصة لجميع الطلبة وكسبا للوقت.

٣. فرصة للطلبة الممتازين لتقليد النطق الممتاز للمعلم أو (آلة التسجيل)؛ ففي التدريب الفردي يقضي هؤلاء الطلاب معظم الوقت في الاستماع إلى زملائهم الأقل موهبة.

ب- النطق الفردي:

الترديد الجماعي الذي حدث في المرحلة السابقة لا يتيح بالطبع فرصة جيدة للمعلم ليعرف الطالب المخطئ، ولهذا فإن هذه المرحلة تحقق له ذلك. كما أنها مهمة للطلبة الذين ما زالوا يجدون مشقة في نطق الصوت، فهي تتيح لهم مزيدًا من الاستماع، وفرصا أكبر للمحاولات.

ج- تمارين نطقية على الصوت في جمل.

وهي التمارين على الصوت في جمل يتم فيها تكرار مكثف للصوت المعين، في جملة أو جملتين؛ بهدف أن يحاول كل طالب قراءتها، فهي تكسبهم مقدرة حقيقية في نطق الأصوات في تسلسلها من غير تعثر أو إبطاء. وطريقة تدريسها هي:

١- الاستماع إلى النص فقط.

٢- الاستماع + نظر إلى المسموع في شكله الكتابي.

٣- النطق جماعي.

٤- النطق فردي.

يلاحظ أن الطلبة يجدون متعة كبيرة في هذا التمرين، فكل واحد منهم يريد أن يبرهن أنه قد امتلك ناصية هذا الصوت، وأنه يستطيع أن ينطقه نطقًا صحيحًا، حتى ولو كان في هذا المقروء صعوبة كبيرة. ولهذا فيمكن وصف هذا التدريب بأنه "لعبة لغوية".

ويمكن تبويب أنواع التدريبات في الصوتيات على النحو الآتي:

١- تدريبات التكرار:

وهو أيسر أنواع التدريبات المعروفة في تدريس اللغات الأجنبية بالطرق الحديثة؛ إذ يطلب المعلم من طلبته تكرار ما يقوله بصورة دقيقة.

ومن الأمثلة على ذلك:

١- تدريب الكلمات: اسْتَمِعْ وَأَعِدْ نُطْقَ الكلمات:

حَنان	حَنين
حَبيب	حَنون
حَثيث	حَجيج
حاج	حاجة
نَحْنُ	تَحت
بَحْث	بُحوث
نَجَحَ	جَنَحَ

٢- أكمل كما في المثال نُطْقًا :

نَحنُ	تَحت	نَجَحَ	جَنَحَ

٣- انطق الأصوات الآتية متفرّقة ثم مجتمعة:

متفرقة	مجتمعة
ح + ج + ي + ج =	
ح + ن + ي + ن =	
ح + ن + و + ن =	
ح + ا + ج + ة =	
ح+ ث + ي + ث =	

٤- ضع دائرة حول الإجابة الصحيحة:

(ح_هـ)	معك (حق) / (هق) يا أخي.
(هـ _خ)	(الخبز) / (الهبز) مصنوع من القمح.
(ق_ك)	أتمنى زيارة (القعبة) / (الكعبة).
(ء_ع)	أنا (سئيد) / (سعيد) بلقائك يا عبد اللّه.
(ع_ ء)	يدرس خالد في (مأهد) / (معهد) للغة العربية.
(ط_ت)	هذا أخي هو (تالب) / (طالب) مجتهد.
(ت _ط)	(الطين) / (التين) فاكهة لذيذة.
(ت_د)	فتح صلاح (التين) / (الدين) القدس.
(د _ت)	جاء أخي (أحمت) / (أحمد).
الحركات / أحرف المد:(ا، و، ي)	(ايسمي) / (اسمي) بلال.
الحركات / أحرف المد:(ا، و، ي)	أنا في (الصف) / (الصاف)؟
الحركات / أحرف المد:(ا، و، ي)	أنا (أدروس) / (أدرُس) اللغة العربية.
الحركات / أحرف المد:(ا، و، ي)	هَطَل (المطَر) / (مطار).
الحركات / أحرف المد:(ا، و، ي)	الجَوُّ (معتدل) / (موعتدل) اليوم.
الحركات / أحرف المد:(ا، و، ي)	هذا (بناء) / (بيناء) مرتفع.

٥- تدريب الجُمَل: اسْتَمِعْ وَأَعِدْ (حرف الحاء مع الحركات القصيرة):

الحَقِيبَة حَمْرَاء

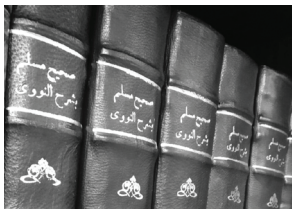
الحُبُوبُ في العُلْبَةِ

الحِزَامُ طَوِيل

٦- تدريب الجُمَل: اسْتَمِعْ وَأَعِدْ (حرف الحاء مع الحركات الطويلة):

الحَافِلَة فِي الطَّرِيق

الحُوتُ يَسْبَحُ في البَحْرِ



هذا حَدِيثٌ صَحِيح

٧- تدريب الآيات: اسْتَمِعْ وَأَعِدْ:

(الحَمْدُ للهِ رَبِّ العَالَمِينَ * الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ). الفاتحة: ٢-٣

(إِنَّا فَتَحْنَا لَكَ فَتْحًا مُبِينًا). الفتح: ١

(فَسَوْفَ يُحَاسَبُ حِسَابًا يَسِيرًا) الانشقاق: ٨

(وَلَكُمْ فِيهَا جَمَالٌ حِينَ تُرِيحُونَ وَحِينَ تَسْرَحُونَ) النحل: ٦

(الْآنَ حَصْحَصَ الْحَقُّ أَنَا رَاوَدْتُهُ عَنْ نَفْسِهِ وَإِنَّهُ لَمِنَ الصَّادِقِينَ) يوسف: ٥١

٨- تدريب الحوار: الحوار الأول:

مَرْحَبًا	مَرْحَبًا.
اسمِي حَسَن.	اسمِي حَامِد.
كَيْف حالكَ؟	الحَمد للّه رب العالمين، كيف حالكَ أنتَ؟
الحَمد للّه رب العالمين، أسكن في حَي الحديقة، وأنت؟	أسكن في حَي الحُريّة.
تشرفتُ بمعرفتكَ.	تشرفتُ بمعرفتكَ.

الحوار الثاني:

صَبَاحُ الخَيْر.	صَبَاحُ النُّور.
اسمِي حَنَان.	اسمِي حَلِيمَة.
كَيْف حالكِ؟	الحَمد للّه رب العالمين، كيف حالكِ أنتِ؟
الحَمد للّه رب العالمين، أسكن في حَي الحَصَاد، وأنت؟	أسكن في حَي الحُدود.
تشرفتُ بمعرفتكِ.	تشرفتُ بمعرفتكِ.

٢- تدريبات فهم المسموع:

القدرة على فهم المسموع من أهم القدرات التي يسعى المتعلم إلى امتلاكها، وهي كذلك تعد من القدرات الصعبة نسبيًّا.

وهذه القدرة أو المهارة تتطلب التمكن من فهم الأصوات بما فيها من نبر وتنغيم ووقف... إلخ، وفهم المفردات والتراكيب والمفاهيم الثقافية، أو الإطار العام لما يسمعه الدارس، بل وقدرة السامع بعد ذلك على توقع بعض مما سيقوله المتحدث قبل قوله، اعتمادًا على ما

قيل. ومن صور تدريب فهم المسموع الاستماع إلى نص درس من قبل، ويمكن أن يجرى فيه بعض التعديل، أو الاستماع إلى نص جديد لكنه في مستوى الدارسين اللغوي، ويلقي المعلم أسئلة عنه لمعرفة مدى فهم الدرسين للنص، وفي مرحلة متقدمة من البرنامج تصل تدريبات فهم المسموع إلى الاستماع لنصوص متقدمة حرة كالمحاضرات والخُطَب والنشرات والأحاديث الإعلامية... إلخ [١].

مثال: استمع إلى النص الآتي، ثم أجب عن الأسئلة التي تليه:

اسْمِي مَحْمُود، أَنَا طَالِبٌ تُركِيٌّ فِي جَامِعَةِ حَرَّان، أَسكُنُ فِي حَيِّ الحُرِيَّةِ، أُحِبُّ اللغةَ العربيّةَ، وأريدُ أَنْ أُصْبِحَ مُحَامِيًا، وأَتَمَنَّى أن أحفظَ القُرْآنَ الكَرِيمَ.

ضع علامة (√) أو علامة (×) بحسب ما سمعت:

( ) ١- الطالب من ماليزيا.
( ) ٢- الطالب من جامعة حران.
( ) ٣- يُحِبُّ الطالب مهنة التعليم
( ) ٤- اسم الطالب محمد
( ) ٥- لا يُحِبُّ الطالب اللغة العربية

اختر الإجابةَ الصحِيْحَة بِحَسبِ ما سَمِعْتَ:

١- المتحدِّثُ اسمُهُ	(مهمود - محموت - محمود)
٢- يتمنى الطَّالبُ أنْ يحفظ	(القرآن - الفقه - الحديث)
٣- يُحِبُّ الطالبُ اللغة	(العِبْرِية - العَرَبِيَّة - التُّرْكِيَّة)
٤- يريد الطّالبُ أَنْ يُصبح	(مُحَامِيا - لاعِبًا - كَاتِبًا)
٥- يسكن الطالب في حَيّ	(الحُدُود - الحَدَائق - الحُرِيَّة)

١ ينظر: حسن محمد محجوب، دليل المعلم، ٩٥-٩٦.

(٥): الخاتمة:

إنَّ البحث الصَّوتيَّ من أهمِّ المباحث اللُّغويّة لأنَّه أساسها وعليه يبنى تعليم اللُّغة لأبنائها أوَّلا وللناطقين بغيرها ثانيًا؛ حيث إنَّ لكلِّ لغة نظامها الصَّوتيّ، وعليه يجب معرفة أوجه الاتِّفاق والاختلاف بين الأصوات في اللُّغتين - محلّ الدِّراسة والتدريس- وكذلك الحروف الخاصَّة بكل لغة والتَّدريب عليها بكثافة حتَّى يتعوَّدها الطَّالب ويألفها في تعليمه.

أصبح من الأهميَّة بمكان الاهتمام بالنظام الصوتي العربي في برامج تعليم اللُّغة العربية للطلبة الأتراك، سواء كان ذلك في التدريس أو التدريب أو اختبارات الأداء الشفويّة والكتابيّة، وذلك باتّباع إستراتيجيات عملية وعلمية ترمي لتحسين مستوى المتعلمين الصوتي، وفق تخطيط إستراتيجي يستهدف تقديم رؤية شموليّة لعناصر اللغة ومهاراتها في مراحل العملية التدريسية. وتوصّل البحث إلى النتائج الآتية:

١- إن تعليم النظام الصوتي لا ينحصر في المرحلة الأولى وحدها، بل هو أمر مستمر في كل مراحل تعليم اللغة ومستوياتها؛ لأن السيطرة على نظام صوتي جديد أمر لا يتم في فترة وجيزة، بل هو أمر يحتاج إلى زمن طويل، وجهد متواصل، وهناك خوف دائم من ارتداد الطالب وعودته إلى عادات لغته الأم إذا لم يجد التدريب المستمر.

٢- إن تعليم النظام الصوتي يقتضي:

- أن تقدم الأصوات بشكل منظم ومتدرج من السهولة إلى الصعوبة.
- تقديم الأصوات التي لها نظير في اللغة التركية قبل الأصوات التي ليس لها نظير في لغته.
- برنامج متكامل في تعليم الأصوات يكون متسقًا مع مهاراتها، مع البدء بالتدريب على الاستماع فترة طويلة حتى يألف الدارس اللغة العربية.
- أن تقدم الأصوات من خلال مادة لغوية وثقافية ذات معنى جذاب بالنسبة للدارس.

٣- إن الكفاية الصوتية عند الطالب التركي المتعلم للعربية قابلة لأن تُنَمَّى وتُقَوَّى بعد سن التكوين اللغوي؛ لأن جهازه النطقي قد تعرض لنطق الصوت العربي ذي السمات الخاصة في مرحلة التكوين اللغوي، من مثل العين والخاء والقاف أثناء تعلمه القرآن الكريم بحكم كونه

مسلمًا أو أثناء دراسته في مدارس الأئمّة والخطباء.

٤- على المعلم أن يجهز درسه جيدًا قبل دخول الصف، وأن يتأكد من لفظ كل كلمة بطريقة صحيحة من حيث صوامتها وصوائتها وحركاتها ومن حيث النبر أيضًا.

٥- على المعلم أن يكون عارفًا بمستوى طلبته طالبًا طالبًا ونقط ضعفهم، وعليه أن يكون مستعدًا وقادرًا على إعداد تمارين تطبيقية وكتابية لمعالجة نقط الضعف وصعوبات النطق لديهم.

المراجع

- أكسفورد، ربيكا: إستراتيجيات تعلم اللغة، ترجمة دعدور، السيد، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩٦م.

- بشر، كمال: علم الأصوات، دار غريب، القاهرة، ٢٠٠٠م.

- أبو بكر، يوسف الخليفة: مدخل إلى علم اللغة، منشورات جامعة السودان المفتوحة، ط ١، ٢٠٠٦.

- ابن جني، أبو الفتح عثمان (ت٣٩٢هـ): سر صناعة الإعراب، تحقيق حسن هنداوي، دار القلم- دمشق، ط ٢، ١٩٩٣م.

- ابن جني: الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، القاهرة، ط١، ١٩٥٦م.

- الحديدي، علي: مشكلة تعليم العربيّة لغير العرب، دار الكتاب العربي، القاهرة.

- حسان، تمام: مشكلات تعليم الأصوات لغير الناطقين بالعربية، مجلة معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٩٨٤م.

- حسين، مختار طاهر: تعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها في ضوء المناهج الحديثة، الدار العالميّة للنشر والتوزيع، الهرم، مصر، ط١، ٢٠١١م.

- الحمد، غانم قدوري: المدخل إلى علم أصوات العربية، دار عمار للنشر والتوزيع، عمَّان.

- الخطيب، علي أحمد: بحث ميداني في الدراسات التقابلية في مجال الأصوات العربية، ضمن منشورات وقائع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠١هـ.

- الخولي، محمد علي: أساليب تدريس اللغة العربية، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٩٨٢م.

– دعدور، محمد: استراتيجيات التعلم: نحو تعريف جامع مانع، المكتبة المصرية، المنصورة، مصر، ط١، ٢٠٠٢م.

– سمك، محمد صالح: فن التّدريس للتربية اللغوية، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٨.

– شحاتة، حسن، والنجار، زينب: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط١، ٢٠٠٣م.

– صيني، محمود، وعبد العزيز، ناصيف، وحسين، مختار الطاهر: مرشد المعلم في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها: تطبيقات عملية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ط٢، ١٩٨٥.

– الطويرقي، محمد: دراسة ميدانية لأبرز المشكلات الدراسيّة والتربويّة والإداريّة التي تواجه طلاب اللغة العربيّة غير الناطقين بها، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية، ١٤٠٨هـ.

– العبدان، عبد الرحمن، والدويش، راشد، استراتيجيات تعلم اللغة بوصفها لغة ثانية، مجلة جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ع١٧، ١٤١٩هـ، ١٩٩٨م.

– العصيلي، إبراهيم: أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، ط١، ١٤٢٢هـ.

– عمر، أحمد مختار: دراسة الصوت اللغوي، عالم الكتب، الكويت، ط١، ١٩٧٦م.

– أبو عمشة، خالد: تدريس النظام الصوتي للغة العربية للناطقين بغيرها: النظرية والتطبيق، الدّليل التّدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها: النّظرية والتّطبيق، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ٢٠١٧م.

– قدوم، محمود، وجيولك، يعقوب: المقوّمات المهنيّة والثقافيّة والشخصيّة لمعلّم اللغة العربيّة في الجامعات التركيّة، أعمال المؤتمر السنوي التاسع لمعهد ابن سينا، مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ٢٠١٦.

– مجموعة مؤلفين: دليل تطبيقي لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها: تجارب في الميدان، مؤسسة أكدم، إسطنبول، ٢٠١٦.

– محجوب، حسن محمد: دليل المعلم لتدريس مادة الصوتيات للمبتدئين من الناطقين بغير العربية، مجلة العربية للناطقين بغيرها، العدد ١٠، يونيو، ٢٠١٠.

– ابن منظور، أبو الفضل جمال الدّين محمد بن مكرم: لسان العرب، تحقيق عامر أحمد حيدر، ومراجعة، عبد المنعم خليل، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط١، ٢٠٠٣م.

– هندام، يحيى: المناهج: أسسها، تخطيطها تقويمها، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٨٥.

Nunan, David, Practical English Language Teaching, McGraw Hill, 2013.

إستراتيجيّات تعدّد المعنى
في تعليم المفردات العربيّة لغير العرب

د. محمَّد رزق شعير[1]

ملخَّص البحث:

تعدُّد المعنى: هو دلالة كلمة واحدة على عدد من المعاني المختلفة الَّتي تربطها علاقة دلاليَّة بمعنى مركزيّ، ويُعرف بـ (الاشتراك البوليسيمي) polysemy، ولفظ بوليسيمي مكوَّن من "poly"متعدِّد و"semy "معنى؛ حيث إنَّ للكلمة معنى أوَّليا، هو الَّذي يتبادر إلى الذِّهن عند إطلاق اللَّفظ، وهناك معان أخرى ثانويَّة تستوحى من المعنى الأوَّلي، وهذه المعاني الثَّانويَّة أو الإضافيَّة أو الضِّمنيَّة، متعدّدة، ويرجع تعدّد المعنى نتيجة لاستعمال اللَّفظ في المواقف المختلفة، أو ما يسميه أولمان (تعبيرات الاستعمال). كما أنَّ دلالة الكلمة الواحدة على أكثر من معنى نتيجة تطوّر في جانب المعنى، وهو البوليزيمي (polysemy)، (تعدّد المعنى للمدخل الواحد).

والمعنى الأوَّل مطلوب والمعنى الثَّاني يفيد التَّعدّد ، فضلاً عن أنَّ النَّفس تهفو إليه وتطلبه وتبحث عنه ويكون- أحيانًا- هو المعنى الحقيقي والمطلوب من اللَّفظ ولا يراد المعنى الأوَّل.

ويرى اللُّغويون أنَّ هناك أنواعًا كثيرة للمعنى؛ منها: المعنى الخارجيُّ، والمعنى الأساسيُّ، والمعنى الأسلوبيُّ، والمعنى النَّفسيُّ، والمعنى الإيحائيُّ، والمعنى السِّياقيُّ. وقد يعتمد تعدّد المعنى للمدخل الواحد على الاستخدام الحقيقي ثمَّ المجازي.

---

١ Mohamed Rızk SHOEIR Dr., Hitit University, Faculty of Theology, mrsheer2000@gmail.com
orcid.org/0000-0002-5545-0012

أمَّا مجال التَّطبيق- في البحث- فهو مستمد من المفردات المعاصرة، والأكثر شهرة الَّتي يقرؤها الطَّالب غير العربيَّ، ثمَّ اختيار نماذج من معجم معاصر هو "المعجم العربي الأساسيُّ".

الكلمات المفتاحيَّة: اللُّغة- المفردات- التَّعدد- الحقيقة- المجاز- المعنى.

Strategies of Multiple Meaning in Teaching Arabic Vocabulary to Non-Arabs

Abstract

Multiple meaning: it is the sign of one word for a number of different meanings that have a semantic relationship with a central meaning. Which is known as subscription Polysemy, this term consisted of two words "poly" means multiply and " semy" means meaning.

We can say that the word has a primary meaning, which comes to mind when the word is pronounced, and there are other secondary meanings that derive from the primary meaning, and these meanings are secondary, additional or implicit, multiple, and the multiplicity of the meaning is due to the use of the word in several situations .

Linguists saw that there are many kinds of meaning, including the external meaning, the basic meaning, the stylistic meaning, the psychological meaning, the suggestive meaning, and the contextual meaning. The multiplicity of meaning for a single entry may depend on real and then figurative use.

in this research ,the field of application, it is derived from the contemporary and most famous vocabulary read by the non-Arab student, then choosing models from a contemporary dictionary, which is the "basic Arabic dictionary."

Key words: language - vocabulary - pluralism - truth - metaphor - meaning.

مقدِّمة البحث:

يدور البحث حول موضوع: "إستراتيجيّات تعدّد المعنى في تعليم المفردات العربيّة لغير العرب"؛ وهو من المباحث المهمَّة الَّتي تستحق اهتمامًا ورعاية من قِبَل الباحثين والمحاضرين لتدريس اللُّغة العربيَّة- بصفة عامَّة- ولتعليمها لغير النَّاطقين بها- بصفة خاصَّة- حيث إنَّ هناك عددًا كبيرًا في المفردات العربيَّة يتغيَّر معناه تبعًا للمعنى المعجمي- ما ورد في المعجم أو القاموس- والمعنى الوظيفي المعتمد على تركيب الجملة والسِّياق.

ومن الجدير بالذِّكر في فهم معنى الكلمة- وأيضًا إعرابها- ألا ننظر إليها بشكل معزول أو منفرد؛ فاللُّغويون يقرِّرون قاعدة رئيسة لفهم المعنى؛ وهي: لا تسألني عن معنى الكلمة، بل اسألني عن موقعها في الجملة. وبناءً على هذا تأتي الكلمة مجرَّدة معزولة تشكِّل مجموعة من الحروف المترابطة فيتبادر إلى الذِّهن معنى معين، وعند ربطها بجملة، نجد معانيَ لم نتوقعها؛ مثل كلمة "ضرب"- مثلاً- أوَّل ما نفهمه هو الصَّفع والعراك وما شابه هذه الدِّلالة، لكننَّا عند توظيفها في سياقات مختلفة نجد المعنى متباينا أيَّما تباين؛ ففي القرآن الكريم وردت بهذا المعنى بقلّة، بينما أتت بمعنى "الإتيان بمثال"؛ كقوله تعالى: ﴿ضَرَبَ اللَّهُ مَثَلاً﴾ (التَّحريم: ١٠) ، وقوله تعالى: ﴿وَتِلْكَ هلْأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ﴾ (الحشر: ٢١). وهذا مختلف عن قوله تعالى: ﴿وَإِذَا ضَرَبْتُمْ فِي الْأَرْضِ فَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ أَنْ تَقْصُرُوا مِنَ الصَّلَاةِ﴾ (النِّساء: ١٠١)، وقوله تعالى: ﴿إِنْ أَنْتُمْ ضَرَبْتُمْ فِي الْأَرْضِ فَأَصَابَتْكُمْ مُصِيبَةُ الْمَوْتِ﴾ (المائدة: ١٠٦) فالمعنى هنا هو السَّعي، وهناك معان كثيرة لهذه الكلمة سواء في القرآن أو في استخداماتنا اليوميَّة؛ مثل: "ضرب كفًّا بكفٍّ"، "ضرب العملة"، وغيرها من الجمل الَّتي تدلُّ على معان مختلفة عن المعنى الأساسي لهذه الكلمة.

فاللُّغة العربيَّة لها طاقات معنويَّة وقوّة دلاليَّة عظمى، تعاظمت ونمت بنزول القرآن الكريم، فلها إمكانات واسعة في إثراء الدِّلالة وتفجير طاقاتها بمعان متعدّدة . واللُّغة لها القدرة على تجاوز دلالاتها المباشرة والصَّريحة لتسجّل تلميحًا بالمعنى،

يتطلَّب إدراكه تدقيق النَّظر مع الإقرار بالإمكانات المتعدّدة في فهم النَّصِّ، وهي قادرة على التَّعبير بأنماط متعدّدة والإبانة بوجوه عديدة، ومن أهمِّها: الوجه اللُّغويُّ؛ فالتَّعدّد يكون بالحرف أو الكلمة المفردة ، أو بالتَّركيب الَّذي يشمل التَّضاد والتَّرادف والاشتراك.[١]

للمعنى ظلال وإيحاءات عديدة تتعدّد فيها دلالاته، ممَّا يؤثّر في تفسير النَّصِّ بحسب ما توحيه هذه الدِّلالات، وتعدّد المعنى يكون أحيانًا باللَّفظة المفردة وأحيانًا بالتَّراكيب أو بالجملة، وأحيانًا بتعدّد الصُّور المتكوّنة من النَّصِّ ويتَّضح هذا جليًّا في وجوه المجاز لاسيّما التَّشبيه، حيث يعدُّ تعدد الصُّور نوعًا من تعدّد المعاني، وأحيانًا يكون التَّعدّد- في القرآن الكريم خصوصًا- بتعدّد الدِّلالات المستنبطة من الآيات، خاصَّة في آيات الأحكام، فتنتج الآية دلالات متعدّدة.

يتعدَّد المعنى أحيانًا من تفسير الكلمات فيختلف المفسِّرون في فهمها ممَّا يؤدِّي إلى تعدّدها دون التَّوغل في باطن النَّصِّ، فلا يحتاج إلى فكر وتأمّل في استخراجها، وأحيانًا يلج المفسِّر إلى أعماق النَّصِّ ويغوص في فحواه مستخرجًا ما يحويه من معان، فيكون هذا تأويلاً للنصِّ، ويكون فيه المعنى الحقيقي المراد من النَّصِّ أحيانًا، لاسيّما إذا لم يكن الظَّاهر دالاً على المعنى الحقيقي، فيكون للنصِّ معنى ظاهر غير مراد ومعنى باطن مراد، وبذلك تتعدّد المعاني، وهذا التَّعدّد ذو فائدة للمتلقي سواء كان بالتَّفسير أو بالتَّأويل فإنَّه يؤدِّي إلى حركة الذِّهن دون انغلاقه وجموده.

ينتج تعدّد المعنى وظائف عديدة منها: الوظيفة الشَّرعيَّة؛ حيث يتغيّر الحكم الشَّرعيُّ تبعًا لتعدّد المعنى، وتستنبط أحكام عدّة من الآية، وفي بعض الآيات تكون الأحكام المستنبطة كلّها مرادة فلا يمكن للباحث ترجيح حكم على آخر أو دلالة على أخرى، فهي كلُّها وظائف فقهيَّة وليس المراد منها حكمًا خاصًّا. وينتج وظيفة عقائديَّة بحسب الاعتقادات والمذاهب، فإنَّ كثرة الدِّلالات وتنوّع الإثراء المعرفي لدى المتلقي يؤدّيان إلى تعدّد المذاهب؛ لذا يعدُّ تعدّد المعنى عاملاً أساسيًّا في تشعب العقائد وتنوّع مساربها وتلوّن مشاربها.[٢]

---

١ هدى عبد الحسين زوين، "أثر تعدّد المعنى في تفسير النَّصِّ القرآنيِّ: دراسة تفسيريَّة"، رسالة دكتوراة، كليَّة الفقه، جامعة الكوفة، العراق، ١٤٣٢ه/ ٢٠١١م، ٢٤.

٢ المرجع السَّابق، ٣٤٢.

الدِّراسات السَّابقة:

هناك كتب قديمة حول اتِّفاق المبنى واختلاف المعنى، وخصَّصت كتب حديثة حول المشترك اللُّغويِّ وتطرَّقوا إلى قضية تعدَّد المعنى، نذكرها في غضون البحث والمصادر، وهناك أبحاث حول تقييد هذه الفكرة البحثيَّة حول التَّطبيق القرآني، وربَّما من أبرزها دراسة قيّمة للدكتورة/ ألفة يوسف- كليَّة الآداب بمنوبة- حول: "تعدَّد المعنى في القرآن، حاولت تحديد أسس تعدّد المعنى في اللُّغة من منظور استقرائي، واعتمدت القرآن الكريمة مدوّنة أساسية في هذا الاستقراء . وقد حملها البحث على النَّظر في ضروب معاني القول اللُّغوي، فوجدتها صنفين: المعنى الماصدقي، والمعنى التَّأويلي. وأشارت إلى أنَّ المعاني المعجمية والمعاني الالتزاميَّة معان موجودة بالقوة أي إنَّها معان نظرية من النَّظام اللُّغويِّ تغدو داخل القول معاني ماصدقية . وبين أنَّ المعنى الماصدقي والمعنى التَّأويلي كليهما معنى إقناعي ممكن وسبب من أسباب عمل القول؛ فالمعنى الماصدقي هو سبب وجود القول الانعكاسي، والمعنى التَّأويلي هو سبب معاني المتكلم في علاقتها بالمضمون القضوي للقول، ورأت الباحثة أنَّ أعمال المتكلِّم لا تعدو أن تكون حكماً إيجابيًّا على موضوع ما أو حكمًا سلبيًّا على موضوع ما أو تفضيل موضوع على موضوع آخر. وأشارت إلى أنَّ خصوصية القول القرآني باعتبار كلّ معانيه معاني إقناعية ممكنة، ذلك أنَّ كلَّ معنى من معاني القول قابل نظريًّا لأن يكون هو المعنى الَّذي يقصده الباث إلا بعض المعاني التَّأويلية الَّتي تحيل على زمان يلي زمان المتكلِّم . وهذا الاستثناء لا يشمل القرآن الكريم إذ كلّ معنى من معاني القرآن قابل لأن يكون هو المعنى المقصود نتيجة للاتِّساع الزَّماني الراجع إلى معرفة باث القرآن المطلقة .[١]

ونكتفي بعرض هذه الدِّراسة-دفعًا للإطالة ونظرًا لحدود البحث- ونستشكف ما دار من آراء حول هذه الظَّاهرة اللُّغويَّة من خلال المباحث الثَّلاثة الرَّئيسة للبحث.

---

١ ألفة يوسف، تعدّد المعنى في القرآن، الطَّبعة الثَّالثة، (تونس: دار سحر للنشر، كليَّة الآداب بمنوبة، ٢٠١٢م)، ٣٩٩.

منهج البحث:

يعتمد البحث على منهجيين متلازمين اقتضتهما طبيعة البحث؛ وهما المنهج الوصفي والمنهج التَّحليلي؛ حيث إنَّ التَّحليل قائم على الوصف أوَّلاً، ثمَّ عرض الآراء وتفنيدا بما يفرضه السِّياق.

المبحث الأوَّل: ماهيَّة تعدِّد المعنى للكلمة الواحدة

أوَّلاً "المعنى" في اللُّغة:

يختلف المعنى اللُّغويُّ للفظة المعنى باختلاف جذره الذي اشتقَّ منه، فمنهم من يرجعه إلى (عنى - يعني) ومنهم من يرجعه إلى (عنا - يعنو)؛ يقول الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت: ١٧٥ هـ): "عناني الأمر ، يعنيني عناية ، فأنا معني به واعتنيت بأمره... ومعنى كلِّ شيء محنته وحاله الذي يصير إليه"[١]، فأرجع الفراهيدي الجذر اللُّغويَّ لمادة (المعنى) إلى (عنى - يعني). أمَّا ابن السُّكيّت (أبو يوسف يعقوب بن إسحاق) (ت: ٢٤٤ هـ) فيرجع المعنى إلى (عنا - يعنو) فيقول: "وتقول قد عنوت له إذا خضعت له ... وقد عنت الأرض بالنَّبات تعنو عنوا إذا ظهر نبتها"،[٢] وقال في موضع آخر: "ويقال: عرفت ذلك الأمر في معنى كلامه وفي معنا ة كلامه وفي فحوى كلامه وفي عروض كلامه وفي حوير كلامه"،[٣] ومثله جاء عن الجوهري (ت: ٣٩٣ هـ)،[٤] وابن منظور (ت: ٧١١ هـ)،[٥] فيعرف ما يريد المتكلّم قوله من مضمون كلامه المنطوق؛ فاللَّفظ يتضمن المعنى المقصود.[٦]

---

١ الخليل بن أحمد الفراهيدي، العين، تحقيق: مهدي المخزومي- إبراهيم السَّامرائي، (لبنان: دار ومكتبة الهلال، بيروت)، عدد الأجزاء (٨)، ٢: ٢٥٣.

٢ ابن السُّكيّت، ترتيب إصلاح المنطق، إصلاح المنطق، تحقيق: محمَّد مرعب، (لبنان: دار إحياء التُّراث العربيّ، بيروت، ١٤٢٣هـ/ ٢٠٠٢م)، ٢٧١.

٣ المصدر السَّابق، ٣٥٧.

٤ الجوهريُّ (أبو نصر إسماعيل بن حمَّاد)، الصِّحاح تاج اللُّغة وصحاح العربيَّة، تحقيق: أحمد عبد الغفور العطَّار ، الطَّبعة الرَّابعة، عدد الأجزاء (٢)، (لبنان: دار العلم للملايين، بيروت، ١٤٠٧ه / ١٩٨٧م)، ٦: ٢٤٤.

٥ ابن منظور، لسان العرب، الطَّبعة الثَّالثة، عدد المجلَّدات (١٥)، (لبنان: دار صادر، بيروت، ١٤١٤هـ)، ١٥: ١٠١- ١٠٢.

٦ هدى عبد الحسين مير زوين، "أثر تعدّد المعنى في تفسير النَّصِّ القرآنيِّ: دراسة تفسيريَّة"، ١٣.

ثانيًا "المعنى" في الاصطلاح:

المعنى هو القصد، فقد حدَّده الرُّمانيُّ (علي بن عيسى) (ت: ٣٨٦ هـ)- وهو من اللُّغويين المتأثّرين بالأصول المنطقيَّة- بأنَّه: "قصد يقع البيان عنه باللَّفظ"،[١] فاستعمل في تعريفه معيارين، الأوَّل: القصد وهو معيار دلاليٌّ؛ فالمعنى هو ما يدلُّ عليه اللَّفظ، والآخر معيار لفظيٌّ ، فيقع البيان والتَّوضيح عن ذلك القصد باللَّفظ.

أمَّا ابن فارس (أبو الحسين أحمد) (ت: ٣٩٥ه) فالمعنى عنده قد حدِّد في ثلاثة مستويات وهي: المعنى والتَّفسير والتَّأويل، وقد جعلها من المقاصد المتقاربة، فالمعنى يعني به -القصد-، أمَّا التفسير فهو التَّفصيل من أجل إظهار ما خفي، والتَّأويل هو ردُّ أحد الاحتمالين إلى ما يطابق الظَّاهر.[٢]

ثالثًا معنى "ت`عدّد المعنى":

المقصود بتعدُّد المعنى أنَّ: للكلمة معنى أوَّليا، هو الَّذي يتبادر إلى الذِّهن عند إطلاق اللَّفظ، وهناك معان أخرى ثانويَّة تستوحى من المعنى الأوَّلي، وهذه المعاني الثَّانويَّة أو الإضافيَّة أو الضِّمنيَّة، متعدّدة وغير نهائيَّة وهي الَّتي تبحث عنها النَّفس وتستذوقها، وهي موضع الإمتاع واللَّذة لدى المتلقي؛ فالمعاني المباشرة للفظه لا تحدث إثارة ولكن ما وراءها من معان ثانويَّة هي الَّتي تجذب الطِّباع إليها، يقول عبد القاهر الجرجاني (ت: ٤٧١ه): "واعلم أنه إذا كان بيناً في الشيء أنه لا يحتمل إلا الوجه الذي هو عليه حتى يشكل وحتى لا يحتاج في العلم بأن ذلك حقه وأنه الصواب إلى فكر وروية فلا مزية، وإنما تكون المزية ويجب الفضل إذا احتمل في ظاهر الحال غير الوجه الذي جاء عليه وجهاً"؛[٣] فالمعنى اللُّغويُّ لا مزية فيه لأنَّه يعايش اللَّفظ بحكم الوضع

---

١ الرُّمانيُّ (علي بن عيسى)، الحدود في النَّحو، ضمن كتاب رسائل في النَّحو واللُّغة، تحقيق: مصطفى جواد- يوسف يعقوب مسكوني، (العراق: المؤسَّسة العربيَّة للصحافة والطِّباعة، دار الجمهوريَّة، بغداد، ١٩٦٩م)، ٤٢.

٢ ابن فارس (أبو الحسين أحمد)، الصَّاحبيُّ، الطَّبعة الثَّانية، (لبنان: دار الكتب العلميَّة، بيروت، ١٤٢٨ه)، ١٩٢.

٣ عبدالقاهر الجرجانيُّ (أبو بكر بن عبد الرَّحمن)، دلائل الإعجاز، تعليق: محمود محمَّد شاكر ، الطَّبعة الثَّالثة، (مصر: مطبعة المدني، القاهرة، ١٤١٣ه)، ٢٨٦.

أمَّا إذا كان هذا المعنى طريقًا لمعنى آخر لا تدركه إلا الأفهام النَّيّرة والهمم المتيقظة، فهذا هو الصُّورة المثلى من النَّظم ويدرك أنَّ وراء نظمه يكمن الإعجاز.[١]

وورد مصطلح تعدّد المعنى في الدِّراسات الحديثة والغربيَّة تحت مسمَّى (الاشتراك البوليسيمي) (Polysemy)؛ وهو دلالة كلمة واحدة على عدد من المعاني المختلفة الَّتي تربطها علاقة دلاليَّة بمعنى مركزي.

ولفظ بوليسيمي مكوَّن من poly "متعدِّد" و semy "معنى." ووجود علاقة رابطة بين المعاني يمكن التَّمثيل له بكلمة (عين) الَّتي تفيد معاني "عضو الإبصار" و"البئر"، و"فتحة في الباب"، و"ثقب في القربة"، و"نقرة في الرُّكبة"، و"السَّيّد"، و"الذَّهب"، و"الجاسوس". نجد المعنى المركزي الأولي هو "عضو الإبصار" والعلاقة بينه وبين: "البئر" و"فتحة الباب" و"الثُّقب في القربة" و"نقرة في الرُّكبة" علاقة مشابهة حسِّيَّة؛ وعلاقة معنى العين "عضو الإبصار" بالسَّيّد علاقة مشابهة معنويَّة لأنَّ العين أفضل الحواس والسَّيّد أفضل قومه، وكذلك العلاقة بين "عضو الإبصار" و"الذَّهب" علاقة مشابهة معنويَّة؛ لأنَّ العين أكرم الحواس والذَّهب أنفس المعادن.[٢]

ويرى اللُّغويون أنَّ المعنى أنواع؛ منها:

- المعنى الخارجيُّ: وهو الشَّيء الَّذي تمثِّله الكلمة في الواقع خارج اللِّسان.
- المعنى الأساسيُّ: وهو المعنى المعجميُّ للفظة وهو النَّواة الصَّلبة الَّتي تتجمع حولها باقي المعاني أو هو المعنى المركزيُّ للفظة .
- المعنى الأسلوبيُّ: وهو المعنى الَّذي يحمله النَّصُّ مع آثار الظُّروف المحيطة به- فإن كان اللَّفظ ضمن الآية الكريمة فالظُّروف المحيطة به هي أسباب النُّزول والروايات والوقائع التَّاريخيَّة- فبمعرفتها تتضح معاني اللَّفظ.
- المعنى النَّفسيُّ: وهو وقع اللَّفظ في نفس المتلقي -أي اختيار لفظة

١ هدى عبد الحسين مير زوين، "أثر تعدّد المعنى في تفسير النَّصِّ القرآنيِّ: دراسة تفسيريَّة"، ١٦.

٢ سالم الخمَّاش، جامعة الملك عبد العزيز، كليَّة الآداب والعلوم الإنسانيَّة، قسم اللُّغة العربيَّة، مقال عبر الشَّبكة الدَّوليَّة، على موقع: http://www.angelfire.com/tx٤/lisan/fiqhlughah/polysemy.htm

دون سواها وذلك لأثرها النَّفسي- فهناك معنى ظاهر للفظ ومعنى آخر يثير في نفسه انفعالات من ترهيب وترغيب.

- المعنى الإيحائيُّ: وهو قدرة الكلمات على الإيحاء، فبعض الألفاظ لها مقدرة خاصَّة على الإيحاءات، ففضلاً عن معناها المعجمي فهي توحي بمعايير أخرى تضفي ظلالاً من المعاني الثَّانويَّة تكسبها قيمتها التَّعبيريَّة، وهذا ما يسمَّى بـ(المعنى الدَّلاليّ) وهذا يتضح كثيرًا في أساليب البلاغة كالمجاز المرسل والاستعارة والكناية.

- المعنى السِّياقيُّ: فاللَّفظ في داخل النَّصِّ يختلف معناه عمَّا لو كان منفردًا، فوجوده مع ألفاظ أخرى يغيّر من معناه، فإنَّ معنى اللَّفظ يحدّده السِّياق،[1] فضلاً عن أثره في إثارة العواطف والانفعالات لدى المتلقي؛ فاللَّفظ لا يتحدَّد بالمعنى المتبادر إلى الذِّهن عند إطلاقه أو ما يدلُّ عليه في المعاجم، بل إنَّ فيه معاني أخر يعكسها اللَّفظ تتجلَّى في الإشعاعات والظِّلال الَّتي يوحي بها ما يؤدِّي إلى تعدّد المعاني، فالمعنى المعجمي واحد - أو يتعدَّد بشكل نسبيّ- ولكن المعاني الأخرى غير نهائيَّة وقابله للتطوّر والتَّغيير، فاللَّفظ له إشارات ودلالات عديدة يدلُّ عليها نظرًا الى الظُّروف المحيطة به وإلى نفسية المتلقي وثقافته، فقد يكون المعنى الَّذي يفهمه المتلقي متطابقًا مع قصد المتكلِّم وقد لا يكون، اعتمادًا على قدرة المتلقي المعرفية في الوصول إلى المعنى الَّذي قصده المنشئ، ومن هنا تتعدّد المعاني وتتوسّع.[2]

---

١ نسيم عون، الألسنيَّة، محاضرات في علم الدِّلالة، (لبنان: دار الفارابي للنشر والتَّوزيع، بيروت، ٢٠٠٥م)، ١٥٥- ١٥٦. أحمد مختار عمر، علم الدِّلالة، (الكويت: مكتبة دار العروبة للنشر والتَّوزيع، ١٤٠٢ه)، ٣٦- ٤١.

٢ هدى عبد الحسين مير زوين، "أثر تعدّد المعنى في تفسير النَّصِّ القرآنيِّ: دراسة تفسيريَّة"، ١٦- ١٧.

تطبيقات من "المعجم العربيّ الأساسيّ":

منهج المعجم في معالجة المعاني المتعدّدة:

يعدُّ "المعجم العربيُّ الأساسيُّ"من اهمِّ المعاجم المعاصرة تناولاً لمعاني الكلمات بشكل وظيفي مطوّعًا إيَّاها تبعًا للسياق، مع توظيف الكلمات اليوميَّة والحياتيَّة والحضاريَّة في تناوله، وقد أُعدَّ للمعلّمين للعربيَّة من غير أهلِّها، و"المعجم العربي الأساسيُّ"، تأليف عدد من كبار اللُّغويين العرب، بتكليف من المنظَّمة العربيَّة للتربيَّة والثَّقافة والعلوم، وقد شارك في تأليفه: الأستاذ/ أحمد العابد، والدُّكتور/ أحمد مختار عمر، والأستاذ/ الجيلاني بن الحاج يحيى، والدُّكتور/ داود عبده، والدُّكتور/ صالح جودة طعمة، والأستاذ/ نديم مرعشلي. وقام على التَّنسيق: الدَّكتور/ علي القاسمي. وقام بالتَّحرير: الدُّكتور/ أحمد مختار عمر. وقام بالمراجعة: الدُّكتور/ تمَّام حسَّان، والدُّكتور/ حسين نصَّار، والأستاذ/ نديم مرعشلي. وطبع في مكتبة لاروس، عام ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م.

لم يعرض المعجم لمنهجه في معالجة تعدّد المعنى للمدخل الواحد، أو تعدّد المداخل (المشترك اللَّفظي)، والإشارة الوحيدة الواردة في المعجم لهذا الأمر وردت تحت عنوان (منهج المعجم ترتيبه واستخدام رموزه)؛[١] حيث قال: "عندما يكون للكلمة أكثر من معنى تدرج المعاني المتعدّدة مرقَّمة بالتَّسلسل"،[٢] وهذه القاعدة تنطبق على تعدّد المعنى للمدخل الواحد، ومثال ذلك: "بَسَطَ يَبْسُط بساطة بسيط: ١- المرءُ: كان ساذجاً، ٢- الشَّيءُ: خلا من التَّعقيد؛ أي صار سهلاً، ٣- وجهه: تلألأ".[٣]

تعدّد المعنى للمدخل الواحد في المعجم؛ أي أن يدلَّ المدخل الواحد على معانٍ عدِّة بينها مناسبة، قد تكون استعماليَّة، أو مجازيَّة. ومن أمثلة ذلك: إِرْثُ: ١- بقية الشَّيء،

---

١ عمرو محمَّد فرج مدكور، "تعدّد المعنى في المعجم العربي المعاصر"، ١٥٢.

٢ أحمد العابد- أحمد مختار عمر- الجيلاني بن الحاج يحيى- داود عبده- صالح جودة طعمة- نديم مرعشلي، المعجم العربي الأساسيُّ، قام على التَّنسيق: علي القاسمي، التَّحرير: أحمد مختار عمر، المراجعة: تمَّام حسَّان- حسين نصَّار- نديم مرعشلي، (مصر: مكتبة لاروس، القاهرة، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م)، ٥٩.

٣ المعجم العربي الأساسي، ٥٩.

٢- الميراث، ٣- ما يتوارثه النَّاس عن آبائهم من تراث".[١]

يلاحظ أنَّ الدِّلالة العامَّة للمدخل جامعة للمعاني الثَّلاثة، فهي كما يقول ابن فارس: "أنْ يكون الشَّيء لقوم ثمَّ يصير إلى آخرين بنسب أو سبب".[٢] والمعاني الثَّلاثة الَّتي أوردها المعجم الأساسيّ تدلُّ جميعًا على الشَّيء الَّذي أخذه قوم عن آخرين؛ لذا فإنَّ تعدّد المعنى هنا بسبب استخدام المفردة في مواقف لغويَّة مختلفة.

ومن ذلك: "بلغ ... ١- الغلام: أدرك سنَّ الرُّشد، ٢- بلغ به الجهد: اشتدَّ، ٣- الكلام منه: أثَّر فيه تأثيرًا شديدًا، المكان: انتهى إليه ووصله".[٣] والمعنى الجامع هو الوصول إلى الشَّيء.[٤]

ويأتي تعدّد الاستخدامات بين الدِّلالات الحسيَّة (بلغ الغلام/ المكان)، والدِّلالات المعنويَّة في (بلغ الكلام منه به / الجهد).[٥]

وقد يعتمد تعدّد المعنى للمدخل الواحد على الاستخدام الحقيقي ثمَّ المجازي؛ ومن ذلك: أَرَّث ... ١- النَّار: أوقدها، ٢- بين القوم: أثار الخلاف وأوقد نار الفتنة بينهم"[٦] ، فالدِّلالة الأولى وهي قدح النَّار حقيقية، والدِّلالة الثَّانية مجازيَّة بتشبيه الفتنة بين النَّاس بإيقاد النَّار، يقول ابن فارس" الهمزة والرَّاء والثَّاء تدلُّ على قدح نار، أو شبَّ عداوة".[٧]

مثال ذلك أيضا "بَذْرٌ ... : ١- مصدر بَذَرَ، ٢- جمع بُذور: حبٌّ معدٌّ للزراعة، ٣- النَّسل، ٤- النَّبات أوَّل ما يبدو"[٨]؛ والأصل الجامع للمدخل السَّابق "نثْرُ الحبِّ وتفريقه"،[٩] والاستخدام الحقيقي هو الحبُّ المعدُّ للزراعة، وتأتي الدِّلالة المعتمدة على التَّشبيه في

---

١ المرجع السَّابق، مادة (إ ر ث)، ويُنْظَرُ: (و ر ث).
٢ ابن فارس، مقاييس اللُّغة، تحقيق: عبد السَّلام هارون، عدد المجلَّدات (٦)، (لبنان: دار الفكر، بيروت، ١٣٩٩ه/ ١٩٧٩م)، مادة (أ ر ث)، ويُنْظَرُ: (ورث).
٣ المعجم العربي الأساسيُّ، مادة (ب ل غ).
٤ ابن فارس، مقاييس اللُّغة، مادة (ب ل غ).
٥ عمرو محمَّد فرج مدكور، "تعدّد المعنى في المعجم العربي المعاصر"، ١٥٣.
٦ المعجم العربي الأساسيُّ، مادة (أ ر ث).
٧ ابن فارس، مقاييس اللُّغة، مادة (أ ر ث).
٨ المعجم العربي الأساسيُّ، مادة (ب ذ ر).
٩ ابن فارس، مقاييس اللُّغة، مادة (ب ذ ر).

معنى (النّسل)، ودلالة المجاز المرسل القائم على علاقة ما سيكون في معنى (النَّبات أوَّل ما يبدو).

ومنه أيضًا "حَفَزَ: ... ١- ــه": دفعه من خلفه، ٢- ــــه: إلى/ على الأمر: حثَّه عليه"،[١] فالدِّلالة الحقيقية هي الأولى، أمَّا الدَّلالة الثَّانية فمجازيَّة، فالحفز على الحقيقة هو "حثُّك الشَّيء من خلفه".[٢]

ومن ذلك "سَبَكَ ... : "١- المعدن: أذابه وأفرغه في قالب، ٢- سبكته التَّجارب: هذَّبته"،[٣] فهنا تشبيه لطبائع الشَّخص بالمعدن الَّذي يذاب ويفرغ في قالب؛ فالسِّين والباء والكاف "أُصيل يدلُّ على التَّناهي في إمهاء الشَّيء، من ذلك سبك الفضة، وهذا يستعار في غير الإذابة".[٤]

ومن ذلك أيضًا "شَحَذَ ... ١- السِّكين والسَّيفَ: أحدَّ سنانه، ٢- ذهنَه: أعمله وتعمَّق في التَّفكير"،[٥] فهنا تشبيه الذِّهن بالسِّكين في إعماله وإمضائه وحدّته في القطع بالنسبة للسكين والسّيف، والفهم والتَّفكير للذهن، والأصل في المادة الدِّلالة على الخفَّة والحدّة".[٦]

وأمثلة تعدّد المعنى للمدخل الواحد بالمعجم كثيرة جدًّا، ويجمعها إمَّا الاستخدام المجازي كالأمثلة السَّابقة، أو تعدّد الاستخدام في المواقف اللُّغويَّة المختلفة كالأمثلة الأسبق، أو الوضع اللُّغويُّ للمدخل للدلالة على معان متعدّدة؛[٧] كـ "الصَّلاة: ١- اسم مصدر لصلّى،٢- الدُّعاء، ٣- عبادة مخصوصة مؤقَّتة مضبوطة الحدود في الشَّريعة".[٨]

---

١ المعجم العربي الأساسيُّ، مادة (ح ف ز).
٢ ابن فارس، مقاييس اللُّغة، مادة (ح ف ز).
٣ المعجم العربي الأساسيُّ، مادة (س ب ك).
٤ ابن فارس، مقاييس اللُّغة، مادة (س ب ك).
٥ المعجم العربي الأساسيُّ، مادة (ش ح ذ).
٦ ابن فارس، مقاييس اللُّغة، مادة (ش ح ذ).
٧ عمرو محمَّد فرج مدكور، "تعدّد المعنى في المعجم العربي المعاصر"، ١٥٣- ١٥٤.
٨ المعجم العربي الأساسيُّ، مادة (ص ل و).

التَّراكيب الاصطلاحية فى "المعجم العربى الأساسى"

** **كلمة (أتى)**:[١]

- أتى الشَّخص = جاءَ ؛ ﴿فَجَمَعَ كَيْدَهُ ثُمَّ أَتَىٰ﴾. (طه: ٦٠)
- أتى المكانَ والرَّجلَ = جاءه ؛ "أتاني بعد غياب طويل".
- أتى المرأة = باشرها وجامعها .
- أتى الأمر = فَعَله؛ أتى البيوت من أبوابها: تناول الأمور على وجهها الصَّحيح .
- أتى به = جاء به وحلبه؛ "لم يأت الكاتب بجديد في بحثه".
- أتى عليه = مرَّ به؛ ﴿مَا تَذَرُ مِن شَيْءٍ أَتَتْ عَلَيْهِ إِلَّا جَعَلَتْهُ كَالرَّمِيمِ﴾. (الذَّاريات: ٤٢)
- أتى على آخره = أتمَّه؛ "أتى على الأخضر واليابس" ؛أنفد كلَّ شيء .
- أتى على المكان = أشرف عليه؛ ﴿حَتَّىٰ إِذَا أَتَوْا عَلَىٰ وَادِ النَّمْلِ﴾. (النَّمل: ١٨)
- أتى عليه الدَّهر = أهلكه.

** **كلمة (أذن)**:[٢]

- أذن له = أباح وسمح؛ ﴿فَلَا تَدْخُلُوهَا حَتَّىٰ يُؤْذَنَ لَكُمْ﴾. (النُّور: ٢٨)
- بإذن الله = بإرادته، إنْ شاء الله ؛ "سأراك غدًا بإذن الله".
- بإذنك، عن إذنك = أستأذنك .
- أذِنَ له وإليه= استمع له ؛ "ما أذِنَ اللهُ لشيء كأذنِهِ لتالٍ خاشع" .
- أذّنَ بالصَّلاة = نادى بالأذان.
- أذّن بالشَّيء = أكثر الإعلام به؛ ﴿وَأَذِّن فِي النَّاسِ بِالْحَجِّ يَأْتُوكَ رِجَالًا﴾. (الحجّ: ٢٧)

---

١ المرجع السَّابق، مادة (أ ت ي).
٢ المرجع السابق، (أ ذ ن).

- ** **كلمة (أزمة):**[1]
- تأزم الأمر = اشتدَّ وضاق؛ "تأزمت الحالة النَّفسيَّة للمريض".
- أزمة ماليَّة / اقتصاديَّة / وزارية / سياسيَّة / نفسيَّة = شدة وضيق.
- أزمة (في الطِّب)= نهائية فجائية تحدث في مرض حادٍّ .. اشتداد مفاجئ للأعراض يحدث في نوبات .
- أزمة (في المسرحيَّة) = مرحلة يشتدُّ فيها الصِّراع إلى درجة يتحتَّم فيها الوصول إلى حلٍّ حاسم.

** **كلمة (أستاذ):**[2]

- المعلم .
- لقب علمي جامعي وهو على درجات: أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، وأستاذ كرسي.
- أستاذيَّة = مصدر صناعي من أستاذ؛ منصب الأستاذيَّة فوق كلّ المناصب الإداريَّة.
- أستاذ غير متفرِّغ = من يقوم بالتَّدريس في الجامعة بالإضافة إلى عمله الأصلي خارجها.
- الأستاذ الأكبر = لقب شيخ الجامع الأزهر بالقاهرة .
- لقب احترام يطلق عادة على المثقَّفين من كتَّاب وشعراء ومحامين وغيرهم.
- ماهر في صناعة؛ "هذا العامل أستاذ في تصليح السّيَّارات".

** **كلمة (أسد):**[3]

- حيوان مفترس شديد الضَّراوة .
- شجاع جريء .

---

١ المرجع السَّابق، (أ ز م).
٢ المرجع السَّابق، (أ س ت ذ).
٣ المرجع السَّابق، (أ س د).

- أسد البحر = حيوان بحري .
- برج الأسد = أحد بروج السَّماء .
- قلب الأسد = لقب الملك الإنكليزي ريتشارد الأوَّل (١١٥٧-١١٩٩م) الذي قاد الحملة الصَّليبية الثَّالثة في فلسطين عام ١١٩٠م.
- له حصة الأسد = النَّصيب الأفضل .
- أسد بن خزيمة = قبيلة عربيَّة عدنانيَّة كانت تقيم في نجد ثمَّ تفرَّقت في الأرض، ولها وقائع مشهورة في أيَّام العرب بالجاهليَّة والإسلام .
- استأسد الرجلُ = صار كالأسد جرأة .
- استأسد عليه = اجترأ وأقدم على مهاجمته .
- استأسد القومَ = استثارهم .

** **كلمة (أسرة):**[1]

- أهل الرَّجل وعشيرته .
- جماعة يربطها أمر مشترك = الأسرة التَّعليميَّة: العاملون في حقل التَّعليم .. أسرة اللُّغات السَّامية: فصيلة اللُّغات السَّامية.
- ربّ الأسرة = عائلها والمسؤول عنها .
- أسْري = منسوب إلى الأسرة ؛ "يجب المحافظة على الرَّوابط الأسريَّة".
- ** **كلمة (أسَّس):**[2]
- أسَّس البناء = وضع قاعدته؛ ﴿أَفَمَنْ أَسَّسَ بُنْيَانَهُ عَلَى تَقْوَى مِنَ اللَّهِ وَرِضْوَانٍ خَيْرٌ أَمْ مَنْ أَسَّسَ بُنْيَانَهُ عَلَى شَفَا جُرُفٍ هَارٍ﴾. (التَّوبة: ١٩٠).
- أسَّس المشروع = أنشأه ؛ "أسَّست الحكومة جامعة حديدة" .

---

١ المرجع السَّابق، (أ س ر).
٢ المرجع السَّابق، (أ س س).

- أسَّس المركز ونحوه = تمَّ بناؤه ؛ "تأسست هذه الجامعة سنة ١٣٩٠ هـ".
- أساس = مبدأ تعتمد عليه طائفة من الظَّواهر أو القضايا؛ "ما أساس هذه النَّظرية؟".
- أساس = قاعدة يبنى عليها بناء ونحوه ؛ "انتهى العمال من وضع أساس المصنع".
- أساس = أصل الشَّيء ومبدؤه ؛ "أساس الشَّكوى هو الغلاء".
- في الأساس = في الأصل .
- أساسًا = أصلاً ؛ "لم يكن الرَّجل على حقٍّ أساسًا" .
- على أساسه = وفقًا له ، أو اعتمادًا عليه ؛ "واصل المؤتمر دراسة الموضوع على أساس مقرَّرات وزراء الخارجيَّة".
- حجر الأساس = حجر يوضع إيذانًا ببدء بناء.
- خبر لا أساس له من الصِّحة = لا يسنده شيء.
- العدل أساس الملك (مَثَل) = قاعدته .
- أساس المتواليَّة (في العلوم الرِّياضية) = الزِّيادة الثَّابتة.
- أساس البلاغة = معجم لغويٌّ للزمخشريِّ .

ثالثًا: تطبيقات لتعدّد المعنى لأشهر المفردات العربيَّة للطلَّاب الأجانب:

** **قريب (من العائلة- ليس بعيدًا عن المكان- محبوب):**

- محمَّد قريبٌ وليس بزميل. (من العائلة)
- المسجد قريبٌ من الجامعة. (ليس بعيدًا عن المكان)
- صديقي قريبٌ إلى نفسي. (محبوب، ودود)

** **أَدَب (مادة دراسيَّة- التَّربيَّة- علم- قواعد الكتابة):**

- مادة الأَدَب من مواد اللُّغة العربيَّة. (مادة دراسيَّة)
- يعلمنا الآباء الأَخلاق والأَدَب. (التَّربيَّة)

- كتاب (أدب الدُّنيا والدِّين) للماوردي . (علم)
- كتاب (أدب الكاتب) لابن قتيبة. (قواعد الكتابة)

** **غاية (هَدَف- قمَّة):**

- غاية المسلم طاعة الله. (هَدَف)
- الحاج في غاية الفرح. (قمَّة)

** **حديث (قول- كلام- صغير- جديد- المعاصر):**

- حديث الرسول صلى الله عليه وسلم يجب العمل به. (قول)
- سمعت حديث أبي مع أخي. (كلام)
- أفتى الإمام وهو حديث السِّنِّ. (صغير)
- عندي حاسوب حديث. (جديد)
- أقرأ لكاتبٍ حديث. (معاصر)

** **مَعَ (الملكيَّة- الاشتراك- الملازمة):**

- مَعَ الطَّالب كتاب. (الملكيَّة)
- حضر الطَّالب مَعَ الأستاذ. (الاشتراك)
- كن مع الله دائمًا. (الملازمة)

** **يمين (جهة- يد- قسم):**

- اليسار عكس اليمين. (جهة/ مكان)
- أمرنا الإسلام أن نأكل باليمين. (اليدُ اليمنى)
- طلب القاضي من الشَّاهد اليمين. (القسم/ الحلف)

** **فصل (فرقة دراسيَّة- عزل- قسم- طرد- بتَّ):**

- فصل الكيمياء في المعمل. (فرقة دراسيَّة)

- على البائع فصل الرّطب من اليابس. (عزل)
- ترجمة المؤلّف فصل من الكتاب. (قسم/ جزء)
- المصنع فصل المنقطعين عن العمل. (طرد)
- من أسماء يوم القيامة يوم الفصل. (البتّ/ الحكم)

** **عِنْدَ (ظرف مكان- ظرف زمان- ملكيَّة):**

- أقابلك عند المسجد. (ظرف مكان)
- عندَ الامتحان يُكرمُ المرء أو يُهان. (ظرف زمان)
- عند محمَّد كتب جيِّدة . (ملكيَّة)

** **أصاب (أمطرها- لم يخطئ- لم يتجاوزها- نزل بها) :**

- أصاب الغيثُ الأرضَ . (أمطر)
- أصاب الطَّالب في إجابته . (لم يخطئ)
- أصاب السَّهمُ الرَّميةَ. (لم يتجاوزها)
- أصاب البلادَ قحطٌ وجدبٌ. (نزل بها)

** **دماء (الدِّماء جمع دم؛وهو ما يسيل من جسم الإنسان- ثارات وعداوات- الأرواح):**

- سالت الدِّماء من المجروح. (ما يسيل من جسم الإنسان)
- بين هاتين الأسرتين دماء لم تتوقَّف. (ثارات وعداوات)
- من الكبائر إراقة الدِّماء بدون حقٍّ. (القتل/ نزع الأرواح)

خالي (فارغ – أو الأمّ) :

- هذا مكان خال . (فارغ)
- زرت بيت خالي. (أخو الأمّ)

** **حصل (نال أو فاز - حدث- أدرك أو نال):**

- حصل الأديب على عدَّة جوائز. (نال/ فاز)
- ماذا حصل لفريق كرة القدم بالنَّادي. (حدث)
- أخي حصل على وظيفة حكوميَّة. (أدرك/ نال)

ساعة (ستّون دقيقة- ما يلبس في اليد- زمن أو وقت- يوم القيامة):

- المحاضرة ساعة كاملة. (ستّون دقيقة)
- اشتريت ساعة جديدة. (ما يلبس في اليدِّ)
- مرَّت على المريضِ ساعةٌ عصيبةٌ. (زمن أو وقت)
- (وَيَوْم تَقُوم السَّاعَة يُقْسِم الْمُجْرِمُونَ مَا لَبِثُوا غَيْر سَاعَة). (يوم القيامة)

** **ثانية (جزء من الوقت- عدد):**

- في الدَّقيقة ستُّون ثانية. (جزء من الوقت)
- لن أرتكب الخطأ نفسه مرَّة ثانية. (عدد)

** **دقيقة (جزء من الوقت- مضبوطة- جزء من الإنسان):**

- في السَّاعة ستُّون دقيقة. (جزء من الوقت)
- مواعيد المسلم دقيقة. (مضبوطة)
- الأمعاء الدَّقيقة في البطن. (جزء من الإنسان)

** **أصل (أساس أو أحداث- نسب):**

- لم نسمع من الشَّاهد أصل الحكاية. (أساس أو أحداث)
- هو من أسرة ذات أصل عريق. (نسب)

** **سكنت (أقامت- هدأت):**

- سَكَنَت أسرتي في حيٍّ راق بالقاهرة. (أقامت)

- عندما سمع الخبر السَّار سَكَنَت نفسه . (هدأت)

** **التَّحقيق (البحث عن الحقيقة- الوصول- شرح):**

- لم يسفر التَّحقيق فى القضية عن أيّ دليل على الجريمة.(البحث عن الحقيقة)
- عمل المصلح كلَّ ما في وسعه لتحقيق أهدافه . (الوصول)
- اجتهد الباحثُ في تحقيق المخطوط. (شرح/ توضيح/ بيان)

** **أخذ (اقتصَّ- بدأ- نال) :**

- أخذ الابن بثأر أبيه. (اقتصَّ)
- أخذ الطَّالب يقرأ الدَّرس. (بدأ)
- أخذَ المجتهدُ مكافأةً. (نال/ حصل على)

** **حيٌّ (باق على قيد الحياة- مكان وناحية):**

- مازال أبو جدي حيًّا يرزق. (باق على قيد الحياة)
- زرت حيًّا من الأحياء القديمة. (مكان/ ناحية)

** **أمسكت (حبسته- امتنع- سكت- تناوله):**

- أمسكت الأرض الماء. (حبسته)
- أمسك أخي عن الطَّعام. (امتنع)
- أمسك الخطيب عن الكلام. (سكت)
- أمسك الطَّالب بالقلم. (تناوله)

** **تحت (أسفل- تحت راية- تحت الطَّلب- تحت عنوان- تحت رعاية):**

- وضعت الحقيبة ..... المكتب. (تحت/ أسفل)
- حارب الجنود ..... هذا القائد الشُّجاع. (تحت راية)
- ظلَّ سائق سيَّارة الأجرة ..... طوال اللَّيل. (تحت الطَّلب)

- ألقى المتحدِّث كلمة ..... دور الأمِّ في التَّربيَّة. (تحت عنوان)
- يتمُّ تدريب الأطفال ..... مدرّبين ماهرين. (تحت رعاية)

** **أدرك (بَلَغَ- رَكِب- فَهِمَ- نَظَرَ- نَضُجَ - لحِقَ)**

- أَدْرَكَ الصَّبيُّ. (بَلَغَ)
- أَدْرَكَ المسافر القطار. (ركِبَ)
- أَدْرَكَ المعنى بعقله. (فَهِمَ)
- أَدْرَكَ الشَّيء ببصره. (نظر)
- أَدْرَكَ الثَّمر. (نَضُجَ)
- أَدْرَكَ صلاة الجماعة. (لَحِقَ)

خاتمة البحث:

تعدَّد المعنى: هو دلالة كلمة واحدة على عدد من المعاني المختلفة الَّتي تربطها علاقة دلاليَّة بمعنى مركزيّ، ويُعرف بـ (الاشتراك البوليسيمي) polysemy، ولفظ بوليسيمي مكوَّن من "poly" متعدِّد و "semy"معنى؛ حيث إنَّ للكلمة معنى أوَّليا، هو الَّذي يتبادر إلى الذِّهن عند إطلاق اللَّفظ، وهناك معان أخرى ثانويَّة تستوحى من المعنى الأوَّلي، وهذه المعاني الثَّانويَّة أو الإضافيَّة أو الضِّمنيَّة، متعدّدة، ويرجع تعدّد المعنى نتيجة لاستعمال اللَّفظ في المواقف المختلفة، أو ما يسمى (تعبيرات الاستعمال). كما أنَّ دلالة الكلمة الواحدة على أكثر من معنى نتيجة تطوّر في جانب المعنى، وهو البوليزيمي(polysemy)، (تعدّد المعنى للمدخل الواحد).

يرى اللُّغويون أنَّ هناك أنواعًا كثيرة للمعنى؛ منها: المعنى الخارجيُّ، والمعنى الأساسيُّ، والمعنى الأسلوبيُّ، والمعنى النَّفسيُّ، والمعنى الإيحائيُّ، والمعنى السِّياقيُّ. وقد يعتمد تعدّد المعنى للمدخل الواحد على الاستخدام الحقيقي ثمَّ المجازي.

يعدُّ "المعجم العربيُّ الأساسيُّ"من أهمِّ المعاجم المعاصرة تناولاً لمعاني الكلمات بشكل وظيفي مطوّعًا إيَّاها تبعًا للسياق، مع توظيف الكلمات اليوميَّة والحياتيَّة والحضاريَّة في تناوله، وقد أُعدَّ للمعلّمين للعربيَّة من غير أهلِّها، ولم يعرض المعجم لمنهجه في معالجة

تعدّد المعنى للمدخل الواحد، أو تعدّد المداخل (المشترك اللَّفظي)، والإشارة الوحيدة الواردة في المعجم لهذا الأمر وردت تحت عنوان (منهج المعجم ترتيبه واستخدام رموزه).

من أشهر المفردات العربيَّة المستخدمة لدى الطُّلَّاب الأجانب:

* قريب: (من العائلة - ليس بعيدًا عن المكان – محبوب).

* أَدَب: (مادة دراسيَّة - التَّربيَّة - علم - قواعد الكتابة).

* غاية (هَدَف - قمَّة).

* حديث: (قول - كلام - صغير - جديد - المعاصر).

* مَعَ: (الملكيَّة - الاشتراك – الملازمة).

* يمين: (جهة – يد - قَسَم).

* فصل: (فرقة دراسيَّة - عزل - قسم - طرد - بتَّ).

* عِنْدَ: (ظرف مكان – ظرف زمان– ملكيَّة).

* أصاب: (أمطرها - لم يخطئ - لم يتجاوزها - نزل بها).

* دماء: (الدِّماء جمع دم؛وهو ما يسيل من جسم الإنسان – ثارات وعداوات – الأرواح).

* خالي: (فارغ – أخو الأمِّ).

* حصل: (نال أو فاز - حدث – أدرك أو نال).

* ساعة: (ستّون دقيقة - ما يلبس في اليدِّ– زمن أو وقت– يوم القيامة).

* ثانية: (جزء من الوقت - عدد).

* دقيقة: (جزء من الوقت– مضبوطة– جزء من الإنسان).

* أصل: (أساس أو أحداث - نسب).

* سكنت: (أقامت - هدأت).

* التَّحقيق: (البحث عن الحقيقة– الوصول– شَرْح).

* أخذ: (اقتصَّ- بدأ - نال).

* حيٌّ: (باق على قيد الحياة - مكان وناحية).

* أمسكت: (حبسته - امتنع - سكت - تناوله).

* تحت: (أسفل- تحت راية - تحت الطَّلب - تحت عنوان - تحت رعاية).

* أدرك: (بَلَغَ - رَكِب - فَهِمَ- نَظَر - نَضُجَ - لحِقَ).

المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

ابن السُّكيّت، ترتيب إصلاح المنطق، إصلاح المنطق، تحقيق: محمَّد مرعب، (لبنان: دار إحياء التُّراث العربيّ، بيروت، ١٤٢٣هـ/ ٢٠٠٢م).

ابن فارس (أبو الحسين أحمد)، مقاييس اللُّغة، تحقيق: عبد السَّلام هارون، عدد المجلَّدات (٦)، (لبنان: دار الفكر، بيروت، ١٣٩٩ه/ ١٩٧م).

ابن فارس (أبو الحسين أحمد)، الصَّاحبيُّ، الطَّبعة الثَّانية، (لبنان: دار الكتب العلميَّة، بيروت، ١٤٢٨ه).

ابن منظور، لسان العرب، الطَّبعة الثَّالثة، عدد المجلَّدات (١٥)، (لبنان: دار صادر، بيروت، ١٤١٤هـ).

أحمد العابد- أحمد مختار عمر- الجيلاني بن الحاج يحيى- داود عبده- صالح جودة طعمة- نديم مرعشلي، المعجم العربي الأساسيُّ، قام على التَّنسيق: علي القاسمي، التَّحرير: أحمد مختار عمر، المراجعة: تمَّام حسَّان- حسين نصَّار- نديم مرعشلي، (مصر: مكتبة لاروس، القاهرة، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م).

أحمد عبد الرَّحمن حمَّاد، عوامل التَّطوّر اللُّغويّ: دراسة في نمو وتطوّر الثَّروة اللُّغويَّة، (لبنان: دار الأندلس، بيروت، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٢م).

أحمد محمَّد المعتوق، الألفاظ المشتركة المعاني في اللُّغة العربيَّة: طبيعتها أهميتها مصادرها، منتدى مجمع اللُّغة العربيَّة على الشَّبكة الدَّوليَّة، ١٤٢٧ه، على موقع:

http://www.m-a-arabia.com/vb/showthread.php?t=24079

أحمد مختار عمر، علم الدِّلالة، (الكويت: مكتبة دار العروبة للنشر والتَّوزيع، ١٤٠٢ه).

ألفة يوسف، تعدّد المعنى في القرآن، الطَّبعة الثَّالثة، (تونس: دار سحر للنشر، كليَّة الآداب بمنوبة، ٢٠١٢م).

الجرجانيُّ (عبدالقاهر، أبـو بكـر بـن عبـد الرَّحمن محمـَّد)، دلائل الإعجاز، تعليـق: محمـود محمَّد شاكر ، الطَّبعة الثَّالثة، (مصر: مطبعة المدني، القاهرة، ١٤١٣ه).

الجوهريُّ (أبو نصر إسماعيل بن حمَّاد)، الصِّحاح تاج اللُّغة وصحاح العربيَّة، تحقيـق : أحمـد عبـد الغفـور العطَّـار ، الطَّبعة الرَّابعة، عدد الأجزاء (٢)، (لبنان: دار العلـم للملايين، بيروت، ١٤٠٧ه / ١٩٨٧م).

الخليل بن أحمد الفراهيدي، العين، تحقيق: مهدي المخزومي- إبراهيم السَّامرائي، (لبنان: دار ومكتبة الهلال، بيروت)، عدد الأجزاء (٨).

الرُّمانيُّ (علي بن عيسى)، الحدود في النَّحو، ضمن كتاب رسائل في النَّحو واللُّغة، تحقيق : مصطفى جواد- يوسف يعقوب مسكوني، (العراق: المؤسَّسة العربيَّة للصحافة والطِّباعة، دار الجمهوريَّة، بغداد، ١٩٦٩م).

سالم الخماش، جامعة الملك عبد العزيز، كليَّة الآداب والعلوم الإنسانيَّة، قسم اللُّغة العربيَّة، مقال عبر موقع:

http://www.angelfire.com/tx4/lisan/fiqhlughah/polysemy.htm

مدكور (عمرو محمَّد فرج)، تعدّد المعنى في المعجم العربي المعاصر: دراسة تطبيقيَّة في المعجم العربي الأساسيِّ، (المغرب: مجلَّة الأندلس، المجلَّد "١٨"، ٢٠١١م).

نسيم عون، الألسنيَّة: محاضرات في علم الدِّلالة، (لبنان: دار الفارابي للنشر والتَّوزيع، بيروت، ٢٠٠٥م).

هدى عبد الحسين مير زوين، "أثـر تعدّد المعنى في تفسير النَّصِّ القرآنيِّ: دراسة تفسيريَّة"، رسالة دكتوراة في كليَّة الفقه، جامعة الكوفة، العراق، ١٤٣٢ه/ ٢٠١١م.

إستراتيجيّات تعليم القواعد العربيّة:
النحو والصرف للطلبة الأتراك
مقاربات في التعليم المباشر والإلكتروني

رمضان سعد الشيمي[1]

ملخص البحث باللغة العربية

شهدت الجمهورية التركية في الأعوام الأخيرة اهتماما بالغا بتعلّم اللّغة العربيّة وتعليمها ونشرها، ومع كل هذا التطور والازدهار لم نجد تطورا مماثلا في إستراتيجيات التدريس، خاصة في تدريس القواعد.

ودراسة القواعد في أية لغة هي أساس لتلك اللغة، ولا يستطيع أي شخص أن يتقن تلك اللغة دون فهم قواعدها، وتُمَثِّل القواعد النحوية صعوبة بالغة للطلاب الناطقين بلغات أخرى؛ نظرًا لاختلافها عن قواعد لغتهم الأم.

وإذا نظرنا إلى تدريس القواعد في تركيا بشكل خاص نجد أنه حتى الآن مازال يقوم _ في الغالب_ على المنهج القديم للتدريس معتمدا على طريقة القواعد والترجمة.

وقد تناول البحث إستراتيجيات وطرقا وأساليب متعددة يمكن استخدامها في تدريس القواعد العربية للناطقين بغيرها خاصة للطلبة الأتراك، بعضها قديم وبعضها حديث، مع نماذج تطبيقية لها.

ثم عرض البحث بعض الفروق في القواعد بين اللغتين العربية والتركية، و ذكر بعض النماذج لأشكال التدريبات من القرآن الكريم، وقد خُتِمَ البحث ببعض التوصيات والنصائح لمعلمي اللغة العربية والقواعد في تركيا.

---

* Ramadan Saad Elsayed, 19 Mayis University, Faculty of Theology
e-mail: ramadan.saad1977@gmail.com

١

Strategies for Teaching Arabic Grammar: Syntax and Morphology for Turkish Students Approaches to Direct and e-Learning

Abstract

Within the last few years the Republic of Turkey has witnessed a tremendous development of, and interest in learning the Arabic language. However there lacks a comparable development in the strategies employed in teaching Arabic to non-native speakers, evermore so in teaching the language's rules.

The study of any language's rules and structures is the groundwork to understanding and mastering it. A student cannot understand any language without them. Mastery of these rules is often a great challenge for non-native speakers given the difference between the rules of their native language and the one being studied.

When assessing the teaching methods used in Turkey one finds that traditional means are still often used, including direct translation.

In this paper multiple strategies and methods are offered, both new and old for teaching Turkish students, along with demonstrative examples.

The paper then discusses some of the differences between the two languages, Arabic and Turkish, provides example exercises taken from the Qur'an, and lastly advice and suggestions for those teaching Arabic to non-native speakers.

مقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، وعلى وآله وأصحابه أجمعين، وبعد:

فإن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يحتل اليوم أهمية كبيرة؛ نظرًا لتزايد عدد المسلمين في العالم، وتوافد الناطقين بغير العربية لتعلمها لدوافع كثيرة: دينية أو سياسية أو اجتماعية أو اقتصادية؛ لذا نجد أن الإقبال على تعلمها يزداد يوما بعد يوم؛ لإقامة علاقات طيبة مع البلاد العربية على مستوى الحكومات والشعوب؛ نظرا لأهمية تلك البلاد سياسيًّا، واقتصاديًّا، وتاريخيًّا، وثقافيًّا، وجغرافيا، كما أنها اللغة الرسمية في البلاد العربية، وهي إحدى اللغات الرسمية في الأمم المتحدة هذا من ناحية ومن ناحية أخرى نجد أنها اللغة التي اختصّ الله تعالى بها كتابه الكريم، قال تعالى: ﴿بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُّبِينٍ﴾ الشعراء(١٩٥)؛ ولذا قامت الجامعات والمعاهد والمؤسسات العالمية والعربية والمحلية بإنشاء أماكن مخصصة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتسابقت في تقديم برامج متخصصة لتعليمهم اللغة العربية .

وقد شهدت الجمهورية التركية في الأعوام الأخيرة اهتماما بالغا بتعلّم اللّغة العربيّة وتعليمها ونشرها، سواء أكان ذلك في أقسام اللغة العربية في كليات الآداب والتربية، أم في كليّات الترجمة، أم في كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية، أم في ثانويات الأئمة والخطباء، أم في المراكز والمعاهد والأكاديميّات الخاصة المنتشرة في أنحاء الجمهوريّة، فنجد أن (كليات الإلهيات) قد خصصت سنة تمهيدية أو تحضيرية لدراسة مهارات العربية:الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، إضافة إلى القواعد، كما أعلنت وزارة التعليم التركية أن اللغةالعربية ستدرس بوصفها إحدى اللغات الأجنبية الاختيارية لكل من الصفوف الابتدائية(الثاني، الثالث، الرابع)، فضلا عن تدريسها مسبقًا في صفوف المرحلة المتوسطة(الخامس، السادس، السابع، الثامن)، ومدارس الأئمة والخطباء[١].

ومع كل هذا التطور والازدهار لم نجد تطورا مماثلا في وسائل التدريس، وبقي تعليم اللغة كما كان في السابق في كثير من الأقسام والمراكز والجامعات، قائما على طريقة القواعد

١ قدوم، محمود، وجيولك، يعقوب: دليل أقسام اللغة العربية في الجامعات التركية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي، الرياض، ٢٠٢٠، ص ١٤-٣٤.

والترجمة، وفي النهاية نجد المحصلة أن كثيرا من الدارسين يتخرجون بعد سنة تحضيرية كاملة ولا يزال إنتاجهم اللغويّ ضعيفا، وإن تحسنت مهاراتهم في القراءة والترجمة.

ومن المعلوم أن تعلم اللغات – ولا سيما اللغة العربية – يتطلب جهدا مكثفا للتمكن من استعمال اللغة العربية وللتنمية المتواصلة بمهاراتها المختلفة؛ من استماع، وتحدث، وقراءة، وكتابة، وهذا الجهد متطلب في كل لحظة من لحظات تعلم اللغة.

"واللغة – أي لغة – نظام عام تشكله أنظمة فرعية، هي: النظام الصوتي، والنظام الصرفي، والنظام التركيبي (النحوي)، والنظام الدلالي وهي أنظمة متداخلة ومتكاملة تشكل البنيان العام للغة" [١]، وأي خلل في أحد هذه الأنظمة يؤدي بالضرورة إلى خلل في اكتساب اللغة.

والحقيقة التي لا تنكر أن دراسة القواعد في أية لغة أساس تلك اللغة دراسة وفهما ولا يستطيع أي شخص – حتى من أهل اللغة – أن يتقن تلك اللغة إتقانًا كاملا دون فهم قواعدها وإتقان اللغة يعني إتقان مكونات اللغة أي نطقها،ومفرداتها، ونحوها؛ والقواعد النحوية أداة تساعد دارس اللغة على إتقانها في أقرب وقت ممكن، ولايمكن أن تنمو قدرة الدارس اللغوية نموا سليما إذا كانت تنقصه المعلومات النحوية [٢].

مشكلة البحث

تتحدد مشكلة البحث في مواجهة الطلبة الأتراك لصعوبات عدة أثناء تعلمهم اللغة العربية خاصة في تعلم القواعد؛ نظرا لاختلافها بين اللغتين العربية والتركية، وكذلك الاعتماد على طريقة القواعد والترجمة أثناء تعليم القواعد العربية، والافتقار إلى مداخل وإستراتيجيات ومناهج حديثة يمكن من خلالها تقديم القواعد للطلبة الأتراك بصورة غير نمطية، والتعامل بأسلوب جديد مغاير مع عملية التدريس أثناء تعليم القواعد العربية للطلبة الأتراك في التعليم المباشر والإلكتروني.

---

١ أبو العزم، إسماعيل: نظرات في علم اللغة وفقهها، القاهرة، ٢٠٠٥: ٥٢.

٢ جيانغ تشوان ينغ، سعاد: تدريس القواعد النحوية للغة العربية لغير الناطقين بها في كلية اللغة العربية لجامعة الدراسات الأجنبية ببكين، المؤتمر الدولي لتعليم العربية تحديات وأفاق ماليزيا والصين، كلية اللغة العربية، جامعة الدراسات الأجنبية، بكين، الصين، ٢٠١١: ٣٧١.

حدود البحث

يقتصر هذا البحث على:

١- الطلبة الأتراك الناطقين بغير العربية.

٢- إستراتيجيّات تعليم القواعد العربيّة: (النحو والصرف).

أهداف البحث

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- تقديم مجموعة من إستراتيجيات تعليم القواعد العربية (النحو والصرف) للطلبة الأتراك في التعليم المباشر والإلكتروني.

٢- وضع يد المعلمين على بعض الفروق في القواعد بين اللغتين العربية والتركية من خلال التقابل اللغوي.

٣- طرح مجموعة من التدريبات التي يمكن من خلالها تعلم القواعد العربية (النحو والصرف) للطلبة الأتراك.

أهمية البحث

تتمثل أهمية البحث فيما يقدمه لكل من :

مخططي المناهج ومؤلفيها: يساعد هذا البحث المخططين والمؤلفين في بناء منهج لتدريس القواعد العربية للناطقين بغيرها وخاصة للطلبة الأتراك وتطويره بما يساعد على تطور أساليب تقديم القواعد للطلبة.

الجامعات والمراكز والمعاهد المتخصصة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: حيث يقدم لهم البحث كيفية الاستفادة من الإستراتيجيات المختلفة في تعليم القواعد العربية للطلبة الأتراك.

المعلمين: يعطي فرصة للمعلمين للوقوف على أهم الإستراتيجيات الحديثة التي يمكن من خلالها تقديم القواعد العربية للطلبة الأتراك.

المتعلمين: يساعد المتعلمين الأتراك على الإقبال على تعلم القواعد العربية (النحو والصرف) بصورة أكثرة تشويقا وفاعلية.

الباحثين: يفتح المجال لأبحاث ودراسات أخرى تتناول الإستراتيجيات الحديثة لتعليم بقية المهارات للطبة الأتراك.

مصطلحات البحث

الإستراتيجيّة: تعرف الإستراتيجية عمومًا "بأنها فن استخدام الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة على أفضل وجه ممكن، أو هي طرق معينة لمعالجة مشكلة أو مباشرة مهمة ما، أو أساليب عملية لتحقيق هدف معين"[١]

وهي "أداءات خاصة يقوم بها المتعلم ليجعل عملية التعلم أسهل وأسرع وأكثر إمتاعًا وأكثر ذاتية التوجه،وأكثر فاعلية وأكثر قابلية على أن تطبق في المواقف الجديدة"[٢]

القواعد: "يسعمل مصطلح قواعد، ويراد به أحد أمرين: نظام كامن في عقل كل متكلم أصيل للغة ما، يتيح له فهم كل جمل لغته غير المحدودة عددا وطولا، وكذلك إنتاج جمل غير محدودة، وتمييزها من الجمل غير الصحيحة في لغته".[٣]

الطلبة الأتراك: هم الطلبة الذين يدرسون اللغة العربية في مدارس الأئمة والخطباء، والمراكز التعليميّة، أو في كليات الإلهيات أو العلوم الإسلامية، أو في أقسام اللغة العربية والترجمة في كليات (الآداب)، أو (الآداب والعلوم)، أو كليات (اللغة والتاريخ والجغرافيا)، أو كليات (التربية) في الجامعات التركية.

---

١ شحاتة، حسن، والنجار، زينب: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط١، ٢٠٠٣م، ص٣٥.

٢ إكسفورد، ربيكا: إستراتيجيات تعلم اللغة، ترجمة دعدور، السيد، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩٦م، ص٢١.

٣ شحاتة، ص٢٤٠ مرجع سابق.

منهج البحث

سوف يستخدم البحث الحالي المنهج الوصفي الذي يهتم بوصف الظاهرة موضوع البحث، من خلال مسح الدراسات والبحوث والأدبيات التربوية موضوع البحث، كذلك المنهج التقابلي، من خلال التقابل بين بعض قواعد اللغتين العربية والتركية.

الدراسات السابقة

تناولت بعض البحوث والدراسات السابقة تدريس القواعد النحوية للناطقين بغيرها باستخدام المداخل والإستيراتجيات الحديثة ومنها:

١- دراسة زكي أبو النصر (٢٠١٤) التي هدفت إلى استخدام مدخل تحليل الأخطاء للتغلب على الصعوبات النحوية لدى الطلاب الأتراك من خلال كتابات الطلاب،

٢- دراسة حسني عبد الله (٢٠١١) التي هدفت إلى استخدام المدخل الوظيفي في تدريس القواعد النحوية للتغلب على الصعوبات النحوية لدى الطلاب الناطقين بغير العربية.

٣- دراسة عبد الرزاق عبد الرحمن وعبد الوهاب زكريا (٢٠١١) التي هدفت إلى استخدام مدخل النظم لتدريس القواعد النحوية لغير الناطقين بها من خلال نقد كتاب العربية للناشئين

٤- دراسة محمد صاري (٢٠٠٩) التي هدفت إلى استخدام الطريقة التوليفية في تدريس القواعد النحوية،

٥- دراسة حسن بن مهدي (٢٠٠٩)التي هدفت إلى التعرف على مستوى الطلاب الناطقين بغير العربية في استخدام النسب استخداما صحيحا من خلال تحليل الأخطاء الكتابية واقتراح بعض طرق العلاج.

٦- دراسة جمعان بن ناجي (٢٠٠٦) التي هدفت إلى التعرف على المشكلات النحوية للناطقين بغير العربية وطرق علاجها.

٧- دراسة رامي عمر(٢٠١٤) والتي هدفت إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية مقترحة قائمة على النظرية البنيوية لتنمية المفاهيم النحوية وأثرها على الأداء اللغوي لدى الطلاب.

٨- دراسة محمد عيسى (٢٠١١) التي هدفت إلى تعرف فاعلية تدريس القواعد النحوية في تنمية تحصيل القواعد النحوية، والقدرة على تطبيقها في الأداء اللغوي الشفهي والكتابي.

٩- دراسة محمد الناصر ونرجس حمدي(٢٠١١) التي هدفت إلى استقصاء أثر التدريس باستخدام مسرحة المناهج لمادة قواعد اللغة العربية في التحصيل الدراسي، وتنمية مهارتي الاستماع والتحدث.

الإطار النظري

تمثل القواعد النحوية صعوبة بالغة للطلاب الناطقين بلغات أخرى نظرًا لاختلافها عن قواعد لغتهم الأم التي ألفوها وتدربوا عليها منذ نعومة أظافرهم، "فصعوبة النحو العربي وكثرة تعقيداته أمر يكاد يُتفق عليه بين كل المنشغلين بتعليم اللغات، إلا أننا لا ينبغي أن نقرر أن هذه الصعوبة لا تنفي عنه أنه جزء أساس ومهم من منهج تعليم اللغة وتعلمها، وأنه لا مناص من تعليم القواعد باعتباره ركنا ضروريا لتعلم اللغة وضبط استخدامها، كما أنه لاينبغي النظر إلى مشكلة تعليم القواعد باعتبارها راجعة في كلها إلى التعقيد النحوي [١]

وتتلخص أسباب صعوبات تعلم القواعد النحوية للناطقين بلغات أخرى فيما يأتي: [٢]

أولًا : أسباب تتعلق بطبيعة اللغة العربية واختلافها التركيبي عن باقي اللغات الأخرى :

١- اختلاف بنية الجملة العربية عن بنية الجملة في كثير من لغات العالم ومن صور الاختلاف خلو الجمل العربية من الأفعال المساعدة أو أفعال الكينونة.

٢- الإعراب أو العلامة الإعرابية ، فالإعراب سمة من سمات اللغة العربية لا تعرف في

١ طعيمة، رشدي: طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الأيسسكو، الرباط، المغرب، ٢٠٠٣: ٢٣٠.

٢ عبد الصادق، اعتماد: الصعوبات اللغوية وطرق علاجها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الملتقى العلمي الدولي الأول لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مركز زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، بجامعة الأزهر،٢٠١٣. عبد الله، حسني: الجانب التوظيفي في تدريس قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها : أفكار وتطبيق، المؤتمر الدولي لتعليم العربية تحديات وأفاق ماليزيا والصين ، كلية اللغة العربية ، جامعة الدراسات الأجنبية ، بكين ، الصين، ٢٠١١ : ١٩٨، ١٩٩. دفع الله، سمية: المشكلات اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها جامعة المدينة العالمية أنموذجا، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية اللغات، قسم اللغة العربية، جامعة المدينة العالمية، ماليزيا، ٢٠١١: ١٤.

أي لغة من لغات العالم .

٣- حرية الرتبة في عناصر الجملة العربية أي حرية التقديم والتأخير من مثل تقديم الخبر على المبتدأ و المفعول على الفاعل و أحيانا على الفعل.

٤- كثرة المباحث المتعلقة بقواعد النحو وتشعبها وتفرعها إلى تفريعات دقيقة.

ثانيا: أسباب تتعلق بالموضوعات المطروحة في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

١- كثرة القواعد النحوية المعروضة على المتعلمين مع تشعبها وتفرعها لمباحث كثيرة لافائدة من دراستها للطالب الناطق بغير العربية.

٢- عدم مراعاة التتابع الوظيفي للقواعد المقدمة للطالب الناطق بغير العربية، وهي بلاشك تختلف عن التتابع المقدم للطالب العربي.

ثالثا: تتعلق بالمتعلم الناطق بغير العربية :

عدم أداء التدريبات التي يكلف بها الدارس.

رابعا: أسباب تتعلق بالطرق المستخدمة عند تدريس القواعد النحوية للناطقين بلغات أخرى:

١- تدريس القواعد النحوية بصورة منفصلة وعدم توظيفها في المهارات اللغوية من تحدث واستماع وقراءة وكتابة.

٢- قلة استخدام المداخل والطرق الجديدة في تدريس القواعد النحوية.

٣- قلة التدريبات الوظيفية للقواعد والاعتماد على التدريبات الآلية .

خامسا : أسباب تتعلق بالمعلمين:

١- ندرة المتخصصين في تعليم العربية للناطقين بغيرها.

٢- عدم كفاءة بعض المعلمين واستخدامهم طرقا تقليدية في تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى.

٣- استخدام بعض المعلمين للغة العامية أثناء تدريسهم القواعد.

وبالنظر للدراسات السابقة نجد أن الإستراتجيات التي استخدمت في تدريس القواعد النحوية كانت معظمها تقوم على مدخل تحليل الاخطاء أو المدخل الوظيفي، وإذا نظرنا

إلى تدريس القواعد في تركيا بشكل خاص نجد أنه حتى الآن مازال يقوم _ في الغالب_ على المنهج القديم للتدريس القائم على القواعد والترجمة، وعلى طريقة الحفظ والترديد دون التأكد من الفهم، ودون النظر إلى استخدام القواعد تحدثا وكتابة وقراءة وتطبيقا، فتبدأ الدراسة في الصرف مثلا من كتاب (الأمثلة)، ثم (البناء) ثم (المقصود) ثم كتاب (العوامل) في النحو، وكتب أخرى مثل كتاب (عزي) و(ملا جامي) وغيرهما من الكتب. وبداية يتم تدريس تصريف الأفعال والأسماء عموما ثم ينتقل إلى الأقسام السبعة(الصحيح والمعتل) والمعتلات بشكل عام مع الإبدال والإعلال والنقل، ثم ينتقل إلى الحروف بدءا بحروف الجر وإن وأخواتها وهكذا، وفي هذه الطريقة نجد إتقانا في الحفظ دون استخدام وتطبيق وفهم دقيق لما يحفظ.

لذلك نادى كثير من التربويين بضرورة تبني أفكار، واتجاهات، ومداخل وطرائق تدريسية جديدة تعتمد على إيجابية المتعلم ونشاطه وتجعله محورا للعملية التعليمية التعلمية بأكملها فيصبح المتعلم مشاركاً ومساهما في الموقف التعليمي ومن هنا ظهرالتعليم الممسرح ليعلن سقوط المثلث التقليدي في العملية التعليمية الذي يتمثل في المعلم الملقن والكتاب المدرسي مصدرالمعرفة الوحيد والسبورة التي تقدم الملخص.

وهناك إستراتيجيات وطرق وأساليب متعددة يمكن استخدامها في تدريس القواعد العربية للناطقين بغيرها، بعضها قديم وبعضها حديث، ونحن هنا سنتناولها بأسلوب ميسر مع نماذج تطبيقية لها.

أولا: الطريقة القياسية

تعد هذه الطريقة قديمة في تدريس النحو، وتقوم فلسفتها على انتقال الفكر من الحكم على الكلي إلى الحكم على الجزئي ومن المبادئ إلى النتائج، وهي بذلك من طرق العقل في الوصول إلى المجهول من المعلوم، وهذه الطريقة تتطلب عمليات معقدة؛ لأنها تبدأ بالمجرد أي بذكر القاعدة كاملة، فالمعلم بعد أن يكتب القاعدة يبدأ باستخراج النتائج الفعلية والمنطقية من خلال تدقيق ما تحويه تلك المفاهيم.

وتمتاز هذه الطريقة بسهولة السير فيها، وعلى وفق خطواتها المقررة يفهم الدارس القاعدة فهما جيدا، ويستقيم لسانه أكثر بكثير من الذي يستنبط القاعدة من أمثلة توضح له قبل ذكرها، وهي أيضا طريقة سريعة لأنها لا تستغرق وقتا طويلا، كذلك تساعد الدارسين على تنمية عادات التفكير الجيد، إضافة إلى أنها تساعد على الحفظ.

خطوات الطريقة القياسية

١- التمهيد: وهي الخطوة التي يتهيأ فيها الدارس للدرس الجديد، وذلك بالتطرق إلى الدرس السابق، وهكذا تتكون لدى الدارسين الدافع للدرس الجديد والانتباه إليه.

٢- عرض القاعدة: تكتب القاعدة كاملة ومحددة وبخط واضح ويوجه المعلم انتباه الدارسين، بحيث يشعر الدارس أن هناك مشكلة تتحدى تفكيره، وأنّه يجب أن يبحث عن الحل، ويؤدي المعلم هنا دورا بارزا ومهما في التوصل إلى الحل مع الدارسين.

٣- تفصيل القاعدة: بعد أن يشعر الدارسون بالمشكلة يطلب المعلم من الدراسين الإتيان بأمثلة تنطبق عليها القاعدة انطباقا تاما، فإذا عجز الدراسون عن إعطاء أمثلة فعلى المعلم أن يساعدهم على ذلك بأن يعطي الجملة الأولى، هكذا يستطيع الدراسون إعطاء أمثلة أخرى قياسا على مثال أو أمثلة المعلم، وهكذا يعمل هذا التفصيل على تثبيت القاعدة ورسوخها في ذهن الدارس وعقله.

٤- التطبيق: بعد شعور الدارس بصحة القاعدة وجدواها نتيجة للأمثلة التفصيلية الكثيرة حولها، فإنه يمكن أن يطبق على هذه القاعدة، ويكون ذلك بإثارة المعلم للأسئلة أو إعطاء أمثلة إعرابية أو التمثيل في جملة مفيدة، ورغم فعالية هذا الأسلوب في تدريس قواعد اللغة العربية إلا أنّه لا ينفع في كلّ مكان وزمان؛ وذلك راجع للعيوب الموجودة فيه كبطء إيصال المعلومات، وغالبًا تكون الأمثلة منفصلة غير مترابطة، وهذا يجعلها لا تقدم جمال اللغة للمتعلمين.

ثانيا: إستراتيجية الاستقراء (الطريقة الاستقرائية)

معنى الاستقراء: التتبّع، والتحرّي، والتفحّص، وسمّيت هذه الطريقة كذلك؛ لأنّها تتّبع أجزاء الدّرس وأمثلته وتفاصيل المعلومات الّتي يحتويها، وتستقصيها؛ لتستخرج

منها خلاصة الدرس، وتستنبط قاعدته الّتي تنظّم جميع تلك الأجزاء والتفاصيل.
الطريقة الاستقرائية: تبدأ من الأمثلة لتصل إلى القاعدة، وتبدأ بتعليم الجزئيات وتنتهي بالكليات، وتسمى الطريقة التركيبية.

خطوات استخدام الاستقراء عند التدريس

التمهيد: ففي هذه الخطوة يهيئ المعلم الدارسين لتقبل المادة الجديدة، وذلك عن طريق القصة والحوار أو بسط الفكرة.

العرض: وبه يتحدد الموضوع، بحيث يعرض المعلم عرضا سريعا للهدف الذي يريد وصول الدارسين إليه، إذ يعرض المعلم الحقائق الجزئية أو الأسئلة أو المقدمات، وهي الجمل أو الأمثلة النّحوية التي تخص الدرس الجديد وتستقرئ الأمثلة عادة من الدارسين أنفسهم بمساعدة المعلم الذي يختار أفضل الأمثلة ويدونها على السبورة.

الربط أو الموازنة: في هذه الخطوة يربط المعلم الأمثلةمعا، وتعني أيضا الموازنة والربط بين ما تعلمه الدارس اليوم، وبين ما تعلمه بالأمس.

التعميم (استنتاج القاعدة): في هذه الخطوة يستنتج الدراسون بالتعاون مع المعلم القاعدة التي تعد وليدة القسم الأكبر من الدارسين للدرس، وهي ليست ملقنة لهم تلقينا، فالقاعدة هي خلاصة ما توصل إليه الدراسون، وقد تكون القاعدة التي توصل إليها الدارسون غير مترابطة من الناحية اللغوية، ودور المعلم هنا هو كتابتها بطريقة صحيحة وبلغة سليمة في مكان بارز من السبورة.

التطبيق: فهي تعدخطوة مهمة لأن دراسة القواعد لا تؤتي ثمارها إلا بالتطبيق عليها، وتدريب الطلاب تدريبًا كافيًا على النقاط التي يدرسونها.

نموذج تطبيقي للطريقة الاستقرائية

أولا: التمهيد،ويمكن أن يكون عن طرح بعض الأسئلة مثل : كيف جئت إلى الجامعة اليوم؟ كيف يكون شعورك وأنت تمارس هوايتك؟ كيف يجلس الناس في الخطبة؟ ...إلخ

ثانيا: العرض للهدف الذي يريد المعلم الوصول إليه، ويتم استقراء الأمثلة من الدارسين، وتدوينها كما يأتي:

حضر الطالب مسرعا.	جاءت الطالبتان سعيدتين.	جلس الطلاب مستمعين.
حضرت الطالبات سعيدات.	وقف الخطيب داعيا إلى الخير.	درس الطلاب الكتابَ سهلا.

ثالثا: يربط المعلم بين هذه الأمثلة معا، وبينها وبين ما درسه سابقا.

رابعا: المناقشة استنتاج القاعدة: هل هذه الكلمات اسم أم فعل أم حرف؟ هل هي جامدة أو مشتقة؟ ما حركة إعرابها؟ هل هي نكرة أو معرفة؟ ما وظيفتها في الكلام؟ هل هي بيان للفاعل أو للمفعول؟ هل الفاعل والمفعول نكرة أو معرفة؟ هل الكلمات موافقة له في العدد والتذكير والتأنيث أو مخالفة له؟ بأي أداة استفهام يمكن أن نسأل عن هذه الكلمات؟ ماذا يمكن أن نسمي هذه الكلمات؟

نستنتج مما سبق أن:

الحال: اسمٌ مُشتقٌّ مَنصوبٌ نكرة، يأتي لبَيان هَيئةِ (حَالةِ) صاحبه.

صاحب الحالِ: يمكن أن يكون الفاعلَ أو المفعولَ بهِ.

يَجِبُ أَنْ توافِقَ الحالُ صاحبَها في: التَّذكيرِ والتَّأنيثِ والإفرادِ والتَّثنيةِ والجمع.

تكون الحالُ نكرةً و صاحبُها معرفة.

خامسا: أجب عن التدريبات الآتية:

التدريب الأول: اختر الجواب الصحيح مما بين القوسين

قابل محمد صديقه.	(مسروران-مسرورون-مسرورين)
أنزل الله القرآن الكريم.	(مجملٌ - مجملٍ- مجملًا)
ذهب الطلاب إلى المدرسة.	(مستعدين - مستعدون- مستعدان)
سافرت الطالبات إلى العمرة.	(فرحات- فرحة - فرحين)
تكلم المفسر في علم التفسير ..... بقواعده.	(ملمًا - ملمٌ - ملمٍ)

ثالثا: الطريقة المعدّلة أو تدريس القواعد بأسلوب النص

تسمى هذه الطريقة بأسلوب السياق المتصل، أو الطريقة المعدلة عن الاستقرائية، وتعتمد هذه الطريقة على تدريس القواعد في ظلال نصوص اللغة، وتعني هذه الطريقة بالنّص المتكامل في أفكاره وأحداثه وسياقه وشكله الكلي، بحيث يدرس هذا النّص درسًا لغويًّا من جوانبه المختلفة، وبما يساير طبيعة اللغة صوتا ومبنى ومعنى وذوقا وبلاغة ونحوا.

إن الدارس الذي يدرس بهذه الطريقة يشعر باتصال لغته بالحياة؛ مما يجعله يحب النحو ولا ينفر منه. وهكذا يبدو أن هذه الطريقة لا فرق بينها وبين الاستقرائية من حيث الأهداف العامة، ولكن الفرق في النّص الذي تعتمد عليه، فهو نص متكامل يعبر عن فكرة متكاملة، في حين تعتمد الطريقة الاستقرائية على مجموعة من الأمثلة أو الجمل التي لا رابط بينها.

وتمتاز هذه الطريقة بأنّها تمزج القواعد باللغة نفسها وتعالجها في سياق لغوي علمي وأدبي متكامل، وأنها تقلل من الإحساس بصعوبة النّحو وتظهر قيمته في فهم التراكيب وتجعله وسيلة لأهداف أكبر هي الفهم والموازنة والتفكير المنطقي المرتب، وتعتمد على القراءة وتجعلها مدخلا للنّحو، وتجعل من تذوق الفصول مجالا لفهم القواعد، وهي تساعد على تدريس القراءة السليمة وفهم المعنى وتوسيع المجال المعرفي لدى الدارسين وتدريبهم على الاستنباط

خطوات الطريقة المعدلة

التمهيد: وفيه يمهد المعلم بالتطرق إلى الدرس السابق؛ ليهيئ دراسيه للدرس الجديد.

قراءة النّص: قراءة نموذجية، يركز المعلم من خلالها على المفردات أو الجمل التي يدور حولها الدرس، ويفضل استخدام وسائل الإيضاح خاصة الأقلام الملونة لكتابة المفردات والجمل موضوع الدرس.

تحليل النص: فيها يتطرق المعلم إلى القواعد النحوية المتضمنة في النص، لتهيئة الدارسين لاستنتاج القاعدة.

القاعدة والتعميم: بعد أن يتوصل معظم الدارسين إلى القاعدة الصحيحة يدون المعلم هذه القاعدة بخط واضح وفي مكان بارز من السبورة بعد تهذيبها وصياغتها صياغة صحيحة.

التطبيق: فيها يطبق الدراسون على القاعدة أمثلة إضافية، ويكون ذلك بالإجابة عن الأسئلة التي يوجهها المعّلم، أو تكليف الدارسين بتأليف جمل معينة حول القاعدة.

نموذج تطبيقي على الطريقة المعدلة:

أولا: التمهيد.

ثانيا: اقرأ النص الآتي[١]:

المرء بأصغريه

لما ولي عمر بن عبد العزيز الخلافة، قدم عليه وفود كثيرة؛ فتقدم إليه وفد أهل الحجاز، فقام منهم غلام يريد الكلام، فقال عمر: يا غلام ليتكلم من هو أسن منك.

فقال الغلام: يا أمير المؤمنين، إنما المرء بأصغريه: قلبه ولسانه، فإذا منح الله الإنسان لسانا ناطقا، وقلبا حافظا، فقد استحق الكلام، ولو أن الأمر بالسن لكان ها هنا من هو أحق بمجلسك منك، فعجب عمر من كلامه وأنشد:

تعلم فليس المرء يولد عالما وليس أخو علم كمن هو جاهل

وإن كبير القوم لا علم عنده صغير إذا التفت عليه المحافل

فقال الغلام: نحن وفد التهنئة، ولم تقدمنا رغبة ولا رهبة، لأنا قد أمنا في أيامك ما خفنا، وأدركنا ما طلبنا.

ثالثا: تحليل النص.

١- أسئلة:

٢- لماذا وفدت الوفود على عمر بن عبد العزيز؟

٣- لماذا لم يقبل عمر أولا أن يتكلم؟

٤- بماذا أجاب العلام عمر بن عبد العزيز؟

٥- بماذا تصف الغلام؟

٦- ما معنى إذا التفت عليه المحافل؟

---

١ الحامد، عبد الله وآخرون: سلسلة تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، معهد تعليم اللغة العربية، الطبعة الأولى ، المستوى الثالث، النحو، ١٩٩٢: ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨ .

علامات الاسم

الجملة	الاسم	علامته
١-قدم عليه وفود من بلاد كثيرة.	بلادٍ	الجر
٢-فقام منهم غلامٌ.	غلامٌ	التنوين
٣-فقال الغلام: يا أمير المؤمنين.	أمير	النداء
٤-إنما المرء بأصغريه.	المرء	دخول(ال) عليه
٥-تقدم إليه وفد أهل الحجاز.	وفد	الإسناد إليه (لأنه فاعل)
٦-نحن وفد التهنئة.	نحن	الإسناد إليه (لأنه مبتدأ)

البحث:

إذا نظرنا إلى الجمل السابقة نلاحظ:

١- أن الكلمة (بلاد) في (قدم عليه وفود من بلاد كثيرة) اسم مجرور، ولا يجر من الكلمات إلا الأسماء.

٢- وأن الكلمة (غلام) في (فقام منهم غلامٌ) اسم منون، ولا ينون من الكلمات إلا الأسماء.

٣- وأن الكلمة(أمير) في (يا أمير المؤمنين) منادى، ولا ينادى من الكلمات إلا الأسماء.

٤- وأن الكلمة (المرء) في (إنما المرء بأصغريه) قد دخلت عليها (ال) و (ال) لا تدخل إلى على الأسماء.

٥- وأن الكلمة (وفد) في (تقدم إليه وفد أهل الحجاز) قد أسندنا إليها الفعل (تقدم) لأن (وفد) فاعل، والفاعل يسمى مسندا إليه ولا يكون إلا اسما.

٦- وأن الكلمة (نحن) في (نحن وفد التهنئة) قد أسند إليها (وفد التهنئة) لأن (نحن) مبتدأ وما بعدها خبر، والمبتدأ يسمى مسندا إليه أيضا، ولا يكون إلا اسما.

ولذلك فإن علامات الاسم هي: الجر، والتنوين، والنداء،و(ال) والإسناد إليه.

رابعا: القاعدة:

للاسم علامات يعرف بها وهي:

١ – الجر، مثل: من بلاد.
٢ – التنوين: مثل غلامٌ.
٣– النداء، مثل: يا أمير المؤمنين.
٤ – دخول (ال) مثل: المرء.
٥ – الإسناد إليه، بأن يكون فاعلا مثل: تقدم إليه وفد أهل الحجاز، أو أن يكون مبتدأ، مثل: نحن وفد التهنئة.

خامسا: التطبيق:

التدريبات:

الأول: ضع خطًا تحت كل اسم في الجمل الآتية:

١ – محمد قائد مسلم.
٢ – يصلي عمر العصر في القرية.
٣– يا أحمد هل تذهب إلى السكن الآن؟
٤ – تلتف المحافل على جماعة من الناس فيظهر العالم منهم.
٥ – أقدمتنا الرغبة في أن نلقاك.
٦ – في المزرعة كثير من الحيوانات.
٧– ليس الأمر بالسن.

رابعا: تدريس القواعد بالأسلوب التكاملي(الطريقة التكاملية)

هذا الأسلوب يعتمد على الدراسةالمتكاملة للغة بحيث يرى هذا الأسلوب أن فروع اللغة العربية مجتمعة ومتحدة تؤلف وحدة اللغة نفسها، ولا يمكن أن نهمل فرعًا من فروعها، ونهتم بأحدها دون الآخر أو نفضل فرعا عن آخر، فجميع الفروع انبثقت من اللغة نفسها ، وتتجّلى وحدة اللغة في التعبير. وهنا نرى أهمية هذا الأسلوب في تدريس اللغة العربية يجعل الدارس يفهم اللغة في حياته العملية والوظيفية؛ فلا أهمية لحفظ القواعد وسردها وحشو

الذهن بها، بل المهم تدريب الدارس وتمرينه على القراءة الصحيحة والكتابة الصحيحة، وما القواعد إلا وسيلة من الوسائل للتوصل إلى النتيجة المبتغاة.

و للتفوق في تطبيق هذه الطريقة والتوصل إلى النتائج المرجوة يجب اتباع الآتي:

١- يقرأ الدارس القطعة المختارة بالطريقة المتبعة في دروس القراءة.

٢- يختار المعّلم بعض الجمل الواردة في القطعة، ويّتخذ منها أمثلة لتوضيح قاعدة نحوية.

٣- يطالب الدارسين بأن يعبروا تعبيرا شفويًّا جزئيًّا أو كلياً عن المعاني الواردة في القطعة مستعملين عبارات من إنشائهم، وكذلك التعبير التحريري.

٤- إذا كانت القطعة شعرا لفت المعلم أنظار الدراسين إلى الصور البيانية فيها.

٥- إذا كانت القطعة جميلة الأسلوب جعلها المعلم قطعة للحفظ.

٦- يملي المعلم جزءًا مناسبًا من تلك القطعة على الدراسين ليدربهم على صحة رسم الحروف والكلمات.

وما يجعل الأسلوب التكاملي ذا فعالية في تدريس اللغة العربية، أنه أسلوب طبيعي في حياة اللغة؛ لأن استعمال اللغة يكون بشكل تكاملي من حيث صحة العبارات، وانسجامها مع المعاني ودقّة التعبير، فقواعد اللغة تعين على التعبير السليم، والقراءة الصحيحة تعين على فهم المقروء والمسموع.

خامسا: خرائط المفاهيم أو الخرائط الذهنية

وهي وسيلة حديثة من وسائل التعبير عن الأفكار، وذلك عن طريق رسم مخطط باستخدام الكتابة، والرموز، والصور والألوان، لترتبط معاني الكلمات بالصور المرسومة، ثمّ ترتبط هذه المعاني مع بعضها بعضًا، أمّا تركيب الخريطة الذهنيّة فيشتمل على الخريطة؛ بسبب الرسم والتوضيح العام فيها، وهي ذهنيّة لتشبيه طريقة عملها بطريقة عمل ذهن الإنسان.

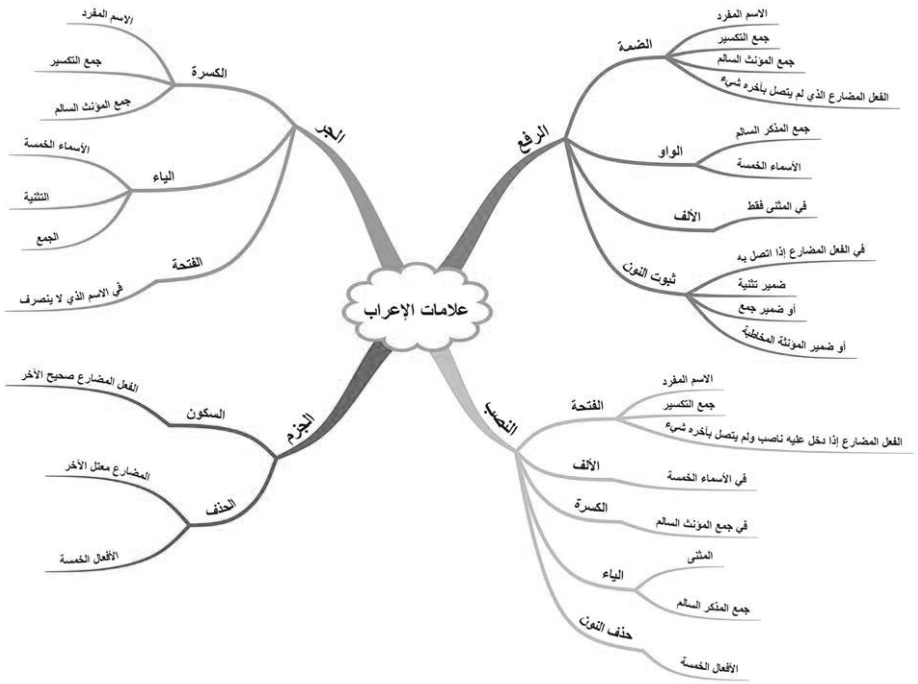
وأهم ما يُميّز الخريطة الذهنيّة هو وجود الرسومات والألوان والرموز فيها، بالإضافة إلى أنّها عبارة عن صفحة واحدة، الأمر الذي يجعل الدماغ يتعامل معها بسهولة أكثر في عمليات المعالجة والتخزين ثمّ الاستدعاء، ممّا يعني الاحتفاظ بالمعلومة لفترة أطول، وهذا هو الهدف من الخريطة الذهنيّة، كما تزيد فرصة الاستيعاب والفهم لدى المتعلم، فعندما

يبدأ الدارس أو المعلم بعمل الخريطة الذهنيّة فإنّ كميّةً من الأفكار تتولّد لديهما، وهذا ما يساعدهما على الإبداع الفكري، كما أنّها أسلوب جيد لتطبيق طريقة العصف الذهني، وخاصّةً في ربط الرموز والصور بالكلمات التي تُعدّ مفتاحا لهذه الخريطة.

وتعد خرائط المفاهيم وسيلةً مهمة لتمثيل العلاقات بين الأفكار، والصور، والكلمات المختلفة، وتستخدم في مجالات التخطيط، والتدريس، والتلخيص، والتقييم لمواد دراسيّة، ومعرفة قدرة الدارسين على فهم تلك المفاهيم الموجودة فيها واستيعابها ، بالإضافة إلى اختبار الطالب بقدرته على تذكر المفاهيم السابقة.

ولخرائط المفاهيم أهمية كبرى للمعلم منها: صناعة ملخّصات لأجزاء مختلفة من المادّة الدراسية التي تسهّل عملية التدريس، و تزيد من قدرة المعلّم على الانتباه أثناء إعداد الدرس، وتسهل تقييم الطلبة من خلال هذه الخرائط، وهذا يساعد على توجيه الطلبة إلى أخطائهم لتفاديها في المستقبل إضافة إلى تطوير العلاقة الثنائية بين المعلم والدارسين، وهذا يساهم في تطوير أدائهم، ولخرائط المفاهيم أو الخرائط الذهنية أشكال عدة:

نموذج تطبيقي على الخرائط الذهنية:



سادسا: الروابط الذهنية

وهي أن تسمع شيئا، أو ترى شيئا، أو تشم أو تحس بشيء فيذكرك بشيء آخر، فأي تجربة في حياتنا يكون فيها أحاسيس ومشاعر عالية، وفي وقت حدوثها يحدث منبه معين، فيتم الربط بين الحادثتين في الجهاز العصبي واللاوعي؛ ولذلك عند حدوث المنبه في أي وقت تعود الحالة النفسية نفسها للذاكرة، فقد يكون الرابط عبارة عن صورة أو كلمة أو رائحة أو طعم أو إحساس، فالروابط تتعلق بالحواس الخمسة.

ولا يخفى علينا في هذا الصدد تجربة (بافلوف) عندما ربط موعد الطعام لدى الكلب بصوت الجرس لعدة مرات متتالية، ومن ثم عندما يضرب الجرس في أي وقت يسيل لعاب الكلب.

وفي القواعد يمكن أن نستخدم الروابط الذهنية لتقريب المفهوم وتثبيته لدى الدراسين.

نموذج تطبيقي للروابط الذهنية:

مثلا قاعدة (أدوات الاستفهام والجواب) في اللغة العربية يمكن ربطها بالسمكة كما يأتي:

أ. يرسم المعلم على السبورة سمكة، ويستثير فضول الدارسين لإيجاد رابط ذهني بين السمكة والقاعدة التي سيشرحها.

ب. يبدأ في التمهيد والمناقشة مع الدارسين عن مدى حبهم للسمك وأكلهم له، وشهرته في بلادهم، بأسئلة مثل: ما هذه؟ هل تأكلون السمك؟ من منكم يحب السمك؟ أي نوع من السمك تفضلون؟ وبعد عدة أسئلة من هذا القبيل ينتقل إلى المرحلة التالية.

ت. يخبرهم بأن السؤال والجواب في اللغة العربية مثل السمكة، وهنا يسكت قليلا، ليرى ردود الأفعال، ثم يسألهم كيف هذا؟

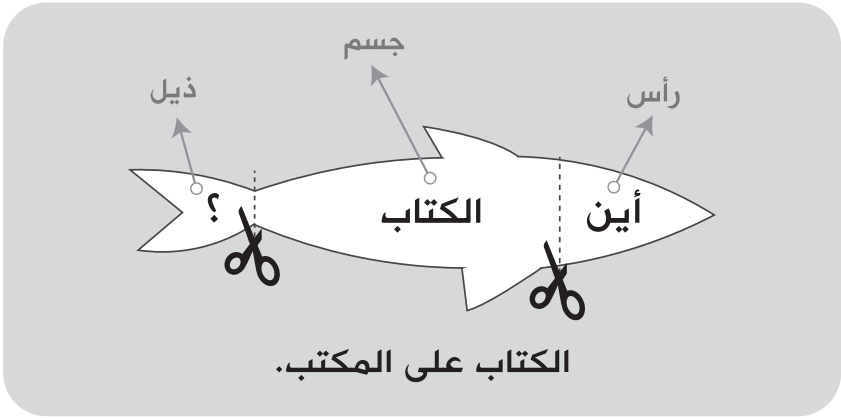
ث. ينتقل إلى السبورة ويقف على رأس السمكة ويسألهم ما هذا؟ فيكتب بعد إجابتهم هذا رأس، ثم ينتقل للجسم ويسألهم ما هذا؟ وبعد إجابتهم يكتب هذا جسم، ثم ينتقل للذيل ويسألهم ما هذا؟ وبعد إجابتهم يسجل أنه ذيل؟ فيقول: السؤال في اللغة العربية مثل السمكة فكيف هذا؟

ج. يكتب داخل السمكة سؤالا مثل : أين الكتاب؟ ويضع كلمة أين في رأس السمكة، وكلمة الكتاب في جسم السمكة، وأداة الاستفهام في ذيل السمكة.

ح. بعد ذلك يسألهم هل تأكلون رأس السمكة؟ وبعد جوابهم يرسم مقصا يقطع به رأس السمكة، ثم يسألهم هل تأكلون ذيل السمكة؟ وبعد جوابهم يرسم مقصا يقطع به ذيل السمكة، ويسألهم الآن ماذا بقي، وبعد جوابهم أن الذي بقي هو جسم السمكة ينتقل إلى المرحلة التالية.

خ. وهي رسم طبق تحت السمكة ويقول لهم: سنأخذ جسم السمكة على الطبق، ثم يسألهم هل تأكلون السمك بدون ملح وليمون، وبعد الجواب، يخبرهم بأن الملح والليمون هذا هو الجواب.

د. وبهذا يكون قد قعد لمسألة السؤال بأنه يجب أن يكون هناك كلمة سؤال، وجسم للسؤال وهو المستفهم عنه، ثم توضع أداة الاستفهام في النهاية، وفي الجواب نأخذ المستفهم عنه وهو جسم السمكة ثم نكمل الجواب، وهكذا يكون قد فعل رابطا ذهنيا بين السمكة والسؤال والجواب، كما تبين الصورة الآتية:



نموذج آخر:

كذلك يمكن ربط قاعدة (الفعل المتعدي واللازم) برابط ذهني في رأس الطلاب، وهو ربط الفعل اللازم بكلمة (لا)، فعندما يرى الدارس (لازم) يتذكر (لا يحتاج إلى مفعول به)، وهكذا في قواعد متعددة.

سابعا: مسرحة المناهج ولعب الأدوار

ويقصد بمسرحة المناهج: تنظيم المناهج الدراسية وتنفيذها في قالب مسرحي أو درامي؛ بهدف اكتساب الدارسين المعارف، والمهارات، والمفاهيم، والقيم، والاتجاهات؛ مما يؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة، بصورة محببة ومشوقة.

أما لعب الأدوار: فهو عبارة عن خطة من خطط المحاكاة في موقف يشابه الموقف الواقعي، ويتقمص كل فرد من المشاركين في النشاط التعليمي أحد الأدوار التي توجد في الموقف الواقعي، ويتفاعل مع الآخرين في حدود علاقة دوره بأدوارهم، ويقوم بهذا النشاط أكثر من فرد حسب أدوار الموقف التعليمي.

مميزاتها:

١- توفر فرص التعبير عن الذات، وعن الانفعالات لدى الطلاب.
٢- تُثير الدافعية لدى الطلاب، وتزيد اهتمامهم بموضوع الدرس؛ لأنه يتقمص الشخصية التي يمثلها.
٣- تكسب الطلاب قيمًا واتجاهات وتعديلاً لسلوكهم، وتساعدهم على حسن التصرف في المواقف الطارئة التي يمكن أن يتعرضوا لها.
٤- تساعد في تنمية التفكير والتحليل لدى الطلاب.
٥- تُضفي روح المرح والحيوية على الموقف التعليمي.
٦- تساعد على اكتشاف الموهوبين وذوي القدرات.
٧- تقوي إحساس الطلاب بالآخرين وتراعي مشاعرهم وتحترم أفكارهم.
٨- تساهم في حل مشاكل الطلاب النفسية وتعبر عن ذواتهم دون رهبة من الجمهور.

فوائدها:

١- علاج المظاهر الانطوائية عند الطلاب.
٢- إطلاق ألسنة الطلاب، وإكسابهم مبادئ الطلاقة في الكلام.
٣- تجسيد القصة في التمثيل يسهم في التمييز بين الخيال والواقع.
٤- حل المشكلات النفسية، والتعبير عن ذواتهم دون رهبة من الجمهور.
٥- تُسهم في تطوير المقررات الدراسية.

٦- تُساعد على تحديد ميول الطلاب واهتماماتهم.

أنواع لعب الادوار:

١- لعب الأدوار المقيد: وهو الذي يقوم على أساس الحوار والمحادثة الموجودة في الدرس.

٢- لعب الأدوار المبني على نص غير حواري: كتمثيل قصة أو موضوع ما.

٣- لعب الأدوار الحر (غير المقيد بنص أو حوار): وفيه يمثل الطلاب موقفا يقومون فيه بالتعبير بأسلوبهم الخاص عن دور كل منهم في حدود الموقف المرسوم لهم.[١]

نموذج تطبيقي لمسرحة المناهج ولعب الأدوار:

يمكن تقديم قاعدة مثل (أقسام الفعل إلى صحيح ومعتل) عن طريق مسرحة المناهج ولعب الأدوار كما يأتي:

أ. بعد كتابة المعلم للسيناريو المعد للقصة، يقدم لكل طالب دوره في المسرحية.

ب. عدد المشاركين عشرة طلاب إضافة إلى المقدم ، يكون تقسيمهم على النحو الآتي: ١- الصحيح، ٢- السالم، ٣- المهموز، ٤-المضعف، ٥٠ المعتل، ٦- المثال، ٧- الأجوف، ٨- الناقص، ٩- اللفيف المقرون، ١٠- اللفيف المفروق.

ت. يقدم السيناريو في صورة زوجين أنجبا ولدين أحدهما صحيح (الصحيح) والآخر مريض (المعتل)، وبعد وقت تزوج الأخوان وأنجب كل منهما أولادا، فالصحيح أنجب ثلاثة أولاد: السالم والمهموز والمضعف، والمريض أنجب خمسة أولاد: المثال والمهموز والمضعف واللفيف المقرون واللفيف المفروق.

ث. في يوم من الأيام دعا الصحيح أولاده الثلاثة وتحدث معهم، فكان الأول و هو السالم ينطق بيسر وسهولة وبكلام صحيح، أما المضعف فكان يكرر كل كلمة يقولها مرتين، وأما المهموز فكان ينطق همزة في كل كلامه، وأخبرهم أنه سيذهب لزيارة عمهم المعتل لأنه مريض.

ج. يذهبون جميعا إلى عمهم المريض فإذا هو طريح الفراش، فسلموا عليه ثم نادى على أولاده ليسلموا على عمهم وأولاده، فيأتي الأول (المثال) وقد أمسك رأسه بسبب المرض

---

١ https://hhs16.wordpress.com ٢٨ إبريل ٢٠١٤.

فهو مريض في رأسه، ثم يأتي الثاني (الأجوف) وهو ممسك ببطنه، فالألم في الوسط، ثم يأتي (الناقص) وهو يربط قدمه ليكون المرض في الآخر، وبعده يأتي (اللفيف القرون) وقد شعر بالألم في بطنه ورأسه، ثم يأتي (اللفيف المفروق) وقد شعر بالألم في رأسه وقدمه.

وقد برع في هذا المجال الأستاذ بلال سليمان الدبشة فقدم عدة مسرحيات من هذا النوع مثل (الصحيح والمعتل، الفعل المجهول، الخاتم السحري(للتعجب) وغيرها.

ثامنا: القصة

طريقة السرد القصصي هي إستراتيجية تربوية تسمى (التعليم الفعّال)، تستخدم أساسا في المدارس الابتدائية، ولكن يمكن تعديلها للاستخدام في تعليم الكبار كذلك، ولأن الأسلوب القصصي من أمتع الأساليب وأكثرها تشويقا، فإنه يمكن أن نستخدمه في تقديم القواعد في جو مليء بالبهجة والسرور والتشويق، بعيدا عن تعقيدات الأساليب التقليدية الرتيبة، ولكن

هذا الأسلوب يحتاج إلى جهد كبير من المعلم ليقدم قصة مترابطة الأفكار، ومناسبة للقاعدة التي يحتاج إلى شرحها، ويستطيع بسهولة إسقاط هذه القصة على القاعدة المستهدفة، وتكون ملائمة لسن الدارس، ويفضل أن يكون الدارس جزءا من هذه القصة،حتى تثبت في ذهنه ولا ينساها طوال حياته.

نموذج تطبيقي على القصة أو إستراتيجية السرد القصصي:

في يوم من الأيام خرج أحمد - يفضل استخدام اسم أحد الطلاب المتواجدين داخل القاعة- من بيته صباحا وذهب إلى شركة، وقبل أن يدخل الشركة وجد سيارة غالية وقفت أمام الشركة ونزل السائق مسرعا ليفتح باب السيارة، فنزل منها شخص يرتدي ملابس رسمية وبيده حقيبة جلدية، وكان الجميع ينظر إليه باحترام حتى دخل من باب الشركة، وهنا فكر أحمد في نفسه وقال: أظن أن هذا الرجل هو مدير الشركة، وبعد ذلك دخل أحمد الشركة فوجد بعض الأشخاص يجلسون خلف مكاتبهم وأمامهم حواسيب وأوراق ويعملون بجد، فقال في نفسه: أظن أن هؤلاء هم الموظفون، ثم أراد أن يدخل إلى مدير الشركة فقابله شخص أمام المكتب وسأله عما يريد، وبعد الدخول جاء شخص سأله ماذا يريد أن يشرب؟ وبعد قليل أحضر له مشروبه الذي طلبه فقال في نفسه: أظن أن هذا هو الخادم، فكر أحمد قليلا وقال: سبحان الله! لقد خلق الله الناس درجات، فهناك من هو غني ومن هو متوسط ومن هو فقير، ومن هو مدير ومن هو موظف ومن هو خادم، فالمدير درجته مرتفعة، والموظف درجته متوسطة، والخادم درجته أقل.

ولكن السؤال كيف عرف أحمد أن الرجل الأول هو المدير وأن درجته عالية، وأن الذين يجلسون خلف المكاتب هم موظفون وأن درجتهم متوسطة، وأن من أحضر له المشروب هو الخادم وأن درجته منخفضة؟ هل أخبره أحد بهذا؟ بالطبع لا،ولكنه نظر إلى بعض العلامات التي تبين وظيفة كل شخص ودرجته.

١- إذن نظر أحمد إلى ثلاثة أمور: الأول: الوظيفة، الثاني: الدرجة، الثالث: العلامة أو الدليل.

٢- وفي الحقيقة الإعراب في اللغة العربية مثل الشركة، فكما كنا ننظر في الشركة إلى:

٣- الوظيفة: مدير، موظف، خادم.

٤- الدرجة: عالية، متوسطة، منخفة.

٥- العلامة: الملابس، اهتمام الناس به، مكان مكتبه،عمله.

كذلك في الجملة الاسمية ننظر إلى:

١- الوظيفة: مبتدأ، خبر، فاعل، مفعول به، مضاف إليه...

٢- الدرجة: مرفوع، منصوب، مجرور.

٣- العلامة: الضمة، الفتحة، الكسرة...

بعد ذلك يمكن للمعلم بناء على هذه القصة أن ينطلق إلى وظائف الكلمات في اللغة العربية ودرجاتها وعلامتها بكل سهولة.

وهناك قصص أخرى كثيرة يمكن توظيفها في شرح القواعد كقصة العدد، وقصة كان وأخواتها وإن وأخواتها، وقصة اللام المزحلقة وغيرها الكثير من القصص التي يمكن أن يبدعها المعلم.

تاسعًا: المنظومات

حدث نوع من التقارب بين الشعر والعلم في حياة العرب المسلمين، ولوحظ هذا التقارب يبرز بقوة كلما آلت تلك الحياة إلى التطور باتجاه العلم، ولا عجب بعدئذ أن يكون العصر العباسي في حياة العرب المسلمين من أهم العصور التي تمثل فيه اللقاء المستمر بين العلم والشعر. ونشأت بضوء ذلك ظواهر مهمة تؤكد هذا اللقاء، أبرزها على الإطلاق المنظومات.

وربما كان الهدف الأساس الذي كمن وراء ظهور المنظومات في الشعر الإسلامي هو الحاجة الملحة لحفظ العلوم، أو قواعدها الأساسية، فالذهنية العربية تنزع إلى ثقافة شعرية في الأصل، وفي عهد تفوقها العلمي وجدت في الشعر وسيلة يسيرة على المتعلمين كي يحفظوا في البدء القواعد والمتون اللغوية، لذا سارع العلماء منذ

وقت مبكر من عهد الأمويين إلى نظم جملة من القواعد الأساسية في النحو خاصة، ثم اشترك الشعراء بنظم أبنية اللغة، وحولوا قسما من أراجيزهم إلى متون لغوية، وجد فيها اللغويون بعد ذلك مادة لبحوثهم كما هو الشأن عند العجاج على سبيل المثال. حتى إذا ما نشطت حركة العلم والتأليف والتعليم في العصر العباسي وجدنا كثيرا من الأدباء يتهافتون على النظم، وكان من نتيجة ذلك أن انحرف قسم من الشعر عن طبيعته، وباتت الصلة بينه وبين العلم أوثق. أو قل إن شئت إن طائفة من الأدباء المسلمين آثروا الإسهام فعليا في حركة العلم الواسعة، التي بدت سماتها تظهر بوضوح في العصر العباسي. وهذا التوجه الجديد إنما هو حالة تعكسها تلك الحاجة في نفوس العرب المسلمين إلى كل ما هو علمي، بعد أن كان شغلهم الشاغل الأدب والتغني بالوجدان، وقد يكون دعوة القرآن الكريم إلى العلم من الأسباب المهمة التي أججت في نفوسهم الرغبة إلى العلم والتعليم.[١]

ومن ذلك ابن مالك الذي جمع في ألفيته المشهورة علمي النحو والصرف بأسلوب النظم ، وقد كان مما قال:

كلامنا لفظ مفيد كاستقم واسم وفعل ثم حرف الكلم

وقال في موضع آخر:

بالجر والتنوين والندا وأل ومسند للاسم تمييز حصل

والآن نستطيع أن نحاكي مثل هذا الأسلوب في تقديم القواعد العربية للدارس الناطقين بغير العربية بأسلوب ميسر عليه، ولكن عندما نحاكي هذا الأسلوب لابد أن نراعي بعض الأمور منها: أن نستخدم اللغة المناسبة التي نقدمها للدارس، كذلك نبني على الثروة اللغوية التي اكتسبها خلال دراسته؛ ليكون الأمر سائرا في سياقه الصحيح.

١ تمثل الروح العلمية في المنظومات الشعرية 4672/ node/ /www.bab.com :http

نموذج تطبيقي لأسلوب النظم:

درس الصحيح والمعتل: نظم الأستاذ: بلال سليمان الدبشة

فِعْـلٌ مُعْتَـلٌّ وصَحِيـح دَرْسٌ مَفْهُـومٌ وَمَلِيـح
مُعْتَـلٌّ لَـوْ كَانَ مِثَـالًا إِنَّ عَلِيًّـا (وَجَـدَ) بِـلَالا
وَالْعِلَّـةُ فِـي الْوَسْـطِ تَكُـون أَجْـوَفَ سَـمِّ الْفِعْـلَ (يَهُـون)
والنَّاقِـصُ إِنْ كَانَ أَخِيـرا عَبْـدٌ (يَدْعُـو) اللـهَ كَثِيـرا
وَلَفِيـفٌ مِنْـهُ المَقْـرُون (يَشْـوِي) اللَّحْـمَ المُقْتَـدِرُون
والنَّـوْعُ الثَّانِـي المَفْـرُوق إِنْ خِـلٌّ (وَفَّـى) لَصَـدُوق
وَصَحِيـحُ الأَفْعَـالِ يُعَـرَّف سَـالِمُ مَهْمُـوزٌ وَمُضَعَّـف
مَهْمُـوزٌ إِنْ كُنْـتَ تَقُـول (أَكَلَ) (سَـأَلَ) (قَـرَأَ) عَجُـول
يَتَكَـرَّرُ حَـرْفٌ بِمُضَعَّـف (عَـدَّ) و(شَـدَّ) و(هَـدَّ) فَصَـرِّف
والسَّـالِمُ مَـا سَـلِمَ أُصُـولا كالْفَاعِـلِ (ضَـرَبَ) المَفْعُـولا
فِعْـلٌ مُعْتَـلٌّ وَصَحِيـح دَرْسٌ مَفْهُـومٌ وَمَلِيـح

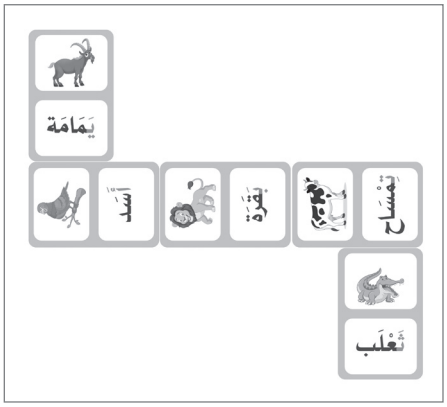
عاشرًا: الألعاب اللغوية

تعد الألعاب اللغوية وسيلة من وسائل الاتصالات الحديثة التي تربط الطلاب بعضهم ببعض وتساعد على النمو والتقدم، ويتوقف تقدم الطالب في اللغة على عدد ساعات الاتصال التي يشارك فيها؛ لأن الاتصال يتيح الفرصة لتعلم الطلاب نظام الجمل النحوية وتركيب الكلمات وترتيبها والمزاوجة بينها وضبطها بالشكل. كما تساعد الألعاب اللغوية الطلاب على استخدام تقنيات الحياة ووسائل التعلم، وتنمي مهارة الابتكار، وذلك بتطوير خبراتهم الفنية والمهنية.[١]

١ Shaffer, D. & Gee, J. Befor Every child is Left Behind: How Epistemic Games Can Solve the

ولا نستطيع أن نغفل ما للإلعاب اللغوية من دور عظيم في تيسير تدريس القواعد النحوية للناطقين بلغات أخرى ولا سيما في المستوى المبتدئ لكسر الحاجز النفسي لدى الدارس عند تعلم هذه اللغة الجديدة في أول مراحلها، فتزيد من دافعية الدارس وتحصيله. "والاستفادة من الألعاب اللغوية في هذا المجال – تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى –، بديل عن التكرار الممل ، وتخفيف من رتابة الدروس ، وتوفير لفرص عديدة للاستماع والكلام في مواقف حية ممتعة ، تجعل الدارسين أكثر تفاعلا مع من يدرسونه، وأشد تجاوبا لهذا النوع من النشاط[١].

نماذج تطبيقية للألعاب اللغوية:



Coming Crisis in Education. p. 11, Retrieved, 2005: 34 http://www.eric.ed.gov.

١ عبد العزيز ناصف، مصطفى: الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية، مع أمثلة لتعليم العربية لغير الناطقين بها، تقديم ومراجعة محمود إسماعيل صيني، دار المريخ، الرياض، ١٩٨٣: ٢٠.

وقد أبدع في مجال الألعاب اللغوية للناطقين بغير العربية الأستاذ بلال سليمان الدبشة، فقد صمم وأنتج أكثر من عشرين لعبة لغوية متنوعة، لمعظم المستويات التعليمية بعضها مطبوع ويوزع وبعضها غير مطبوع.

التقابل اللغوي بين العربية والتركية في (الصفة)	
اللغة العربية	**اللغة التركية**
١-الصفة تأتي بعد الموصوف.	**١-الصفة تأتي قبل الموصوف.**
جاء طالبٌ مجتهدٌ.	Çalışkan bir öğrenci geldi. (e)
٢-الصفة تتبع الموصوف في التذكير والتأنيث.	**٢-الصفة ثابتة مع المذكر والمؤنث.**
جاء الطالبُ المجتهدُ.	Çalışkan öğrenci geldi. (e)
جاءت الطالبةُ المجتهدةُ.	Çalışkan öğrenci geldi. (b)
٣-الصفة تتبع الموصوف في التعريف والتنكير.	**٣-الصفة ثابتة مع النكرة والمعرفة.**
جاء طالبٌ مجتهدٌ.	Çalışkan bir öğrenci geldi.
جاء الطالبُ المجتهدُ.	Çalışkan öğrenci geldi.
٤-الصفة تتبع الموصوف في الإفراد والتثنية والجمع.	**٤-الصفة ثابتة مع المفرد والجمع. وليس هناك مثنى**
جاء الطالبُ المجتهدُ.	Çalışkan öğrenci geldi.
جاء الطالبانِ المجتهدانِ.	Çalışkan iki öğrenci geldi.
جاء الطلابُ المجتهدون.	Çalışkan öğrenciler geldi.
٥-الصفة تتبع الموصوف في الرفع والنصب والجر.	**٥-الصفة ثابتة في جميع الأحوال. فليس هناك إعراب**
جاء الطالبُ المجتهدُ.	Çalışkan öğrenci geldi.
رأيت الطالبَ المجتهدَ.	Çalışkan öğrenciyi gördüm.
سلمت على الطالبِ المجتهدِ.	Çalışkan öğrenciye selam verdim.
٦- الصفة تكون مفردة أو جملة أو شبه جملة	**٦-الصفة ثابتة في جميع الأحوال.**
جاء طالب مجتهد.	Çalışkan bir öğrenci geldi.
جاء طالب يحب العلم.	Bilimi seven bir öğrenci geldi.
جاء طالب بيته بعيد.	Evi uzak olan bir öğrenci geldi.
جاء طالب من فرنسا.	Fransa'dan bir öğrenci geldi.
جاء طالب بعد المعلم.	Öğretmenden sonra bir öğrenci geldi.

صور من التقابل اللغوي بين العربية والتركي في بعض القواعد العربية:

التقابل اللغوي بين العربية والتركية في (الاسم الموصول)	
اللغة العربية	**اللغة التركية**
الاسم الموصول: اسم يدل على شيء محدد مع جملة تذكر بعده تسمى (صلة الموصول) ولا يتم المعنى إلا بوجودها. وتنقسم إلى : خاصة ومشتركة. الأسماء الموصولة الخاصة هي:	١-ليس هناك أسماء موصولة،وإنما تستخدم روابط أخرى للربط بين جملتين.
الذي: للمفرد المذكر(عاقل وغيرعاقل).	
جاء الطالب الذي يحب العلم.	Bilimi seven öğrenci geldi. (e)
اشتريت الكتاب الذي أفضله.	Beğendiğim kitabı satın aldım.
التي: للمفرد المؤنث (عاقل وغيرعاقل) ولجمع غير العاقل.	
جاءت الطالبة التي تحب العلم.	Bilimi seven öğrenci geldi. (b)
اشتريت الحقيبة التي أفضلها.	Beğendiğim çantayı satın aldım.
اشتريت الحقائب التي أفضلها.	Beğendiğim çantaları satın aldım.
اللذان (اللذين): للمثنى المذكر (عاقل وغيرعاقل)	
جاء الطالبان اللذان يحبان العلم.	Bilimi seven iki öğrenci geldi.
اشتريت الكتابين اللذين أفضلهما.	Beğendiğim iki kitabı satın aldım.
اللتان (اللتين): للمثنى المؤنث(عاقل وغيرعاقل)	
جاءت الطالبتان اللتان تحبان العلم.	Bilimi seven iki öğrenci geldi. (b)
اشتريت الحقيبتين اللتين أفضلهما.	Beğendiğim iki çantayı satın aldım.
الذين: لجمع المذكر العاقل.	
جاء الطلاب الذين يحبون العلم.	Bilimi seven öğrenciler geldi. (e)
اللاتي، اللائي: لجمع المؤنث العاقل.	
جاءت الطالبات اللاتي يحببن العلم.	Bilimi seven öğrenciler geld.i (b)
الأسماء الموصولة المشتركة هي:	
مَنْ: للعاقل.	
جاء من يحب العلم.	Bilimi seven geldi. (e)
جاءت من تحب العلم.	Bilimi seven geldi. (b)
جاء من يحبان العلم.	Bilimi seven iki kişi geldi. (e)
جاءت من تحبان العلم.	Bilimi seven iki kişi geldi. (b)

Bilimi seven kişiler geldi. (e)	جاء من يحبون العلم.
Bilimi seven kişiler geldi. (b)	جاءت من يحببن العلم.
	ما: لغير العاقل.
Beğendiğimi satın aldım.	اشتريت ما أفضله.
Beğendiğimi satın aldım.	اشتريت ما أفضلها.
Beğendiğim iki şeyi satın aldım.	اشتريت ما أفضلهما.
	يأتي بعد الاسم الموصول جملة أو شبه جملة اسمها (جملة الصلة، أو صلة الموصول) تبين معنى الاسم الموصول، وتشتمل على ضمير يعود على الاسم الموصول ويطابقه.
Bilimi seven öğrenci geldi.	جاء الطالب الذي يحب العلم.
Saçı uzun öğrenci geldi.	جاء الطالب الذي شعره طويل.
Asansördeki öğrenci geldi.	جاء الطالب الذي في المصعد.
Sınıfın önündeki öğrenci geldi.	جاء الطالب الذي أمام الصف.

التقابل اللغوي بين العربية والتركية في (العدد)	
اللغة العربية	**اللغة التركية**
١-العددان (١، ٢) يأتيان بعد المعدود، وقد لا يأتيان.	**١-العددان** (١، ٢) يأتيان قبل المعدود دائما.
هذا طالبٌ.	Bir öğrenci geldi. (e)
هذا طالب واحد.	(tek) Bir öğrenci geldi. (e)
هذه طالبة.	Bir öğrenci geldi. (b)
هذه طالبة واحدة.	(tek) Bir öğrenci geldi. (b)
٢-الأعداد من (٣ **إلى** ١٠) تأتي قبل المعدود، والمعدود يكون جمعا مجرورا، وتخالف المعدود في التذكير والتأنيث.	**٢-الأعداد من** (٣ **إلى** ١٠) تأتي قبل المعدود، والمعدود مفرد دائما، وتكون ثابتة مع المذكر والمؤنث.
جاء ثلاثة طلابٍ.	Üç öğrenci geldi. (e)
جاءت أربع طالباتٍ.	Dört öğrenci geldi. (b)
٣- العددان (١١، ١٢) يأتيان قبل المعدود، والمعدود يكون مفردا منصوبا، ويوافقان المعدود في التذكير والتأنيث.	**٣- العددان** (١١، ١٢) يأتيان قبل المعدود، والمعدود يكون مفردا، ولا تتغير مع المذكر والمؤنث.

جاء أحد عشر طالبا.	On bir öğrenci geldi. (e)
جاءت إحدى عشرة طالبة.	On bir öğrenci geldi. (b)
جاء اثنا عشر طالبا.	On iki öğrenci geldi. (e)
جاءت اثنتا عشرة طالبة.	On iki öğrenci geldi. (b)
٤- الأعداد المركبة من (١٣ إلى ١٩) تأتي قبل المعدود، والمعدود يكون مفردا منصوبا، الجزء الأول يخالف المعدود، والجزء الثاني يوافقه في التذكير والتأنيث.	**٤- الأعداد المركبة من (١٣ إلى ١٩)** تأتي قبل المعدود، والمعدود يكون مفردا، ولا تتغير مع المذكر والمؤنث.
جاء ثلاثة عشر طالبا.	On üç öğrenci geldi. (e)
جاءت أربع عشرة طالبة.	On dört öğrenci geldi. (b)
٥- ألفاظ العقود (٢٠، ٣٠، ٤٠....٩٠) تأتي قبل المعدود، والمعدود يكون مفردا منصوبا، ثابتة مع المعدود في التذكير والتأنيث.	**٥- ألفاظ العقود (٢٠، ٣٠، ٤٠....٩٠)** تأتي قبل المعدود، والمعدود يكون مفردا، ولا تتغير مع المذكر والمؤنث.
جاء عشرون طالبا.	Yirmi öğrenci geldi. (e)
جاءت عشرون طالبة.	Yirmi öğrenci geldi. (b)
٦- العدد المعطوف يأتي قبل المعدود، والمعدود يكون مفردا منصوبا، ويعطف على ما قبله بالواو، ويتبع المعطوف عليه في الإعراب.	٦- العدد المعطوف يأتي قبل المعدود، والمعدود يكون مفردا، ولا يوجد حرف للعطف،
جاء سبعةٌ وعشرون طالبا.	Yirmi yedi öğrenci geldi. (e)
رأيت سبعةً وعشرين طالبا.	Yirmi yedi öğrenciyi gördüm.
سلمت على سبعةٍ وعشرين طالبا.	Yirmi yedi öğrenciye selam verdim.
٧- (١٠٠، ١٠٠٠، ومضاعفاتهما. تأتي قبل المعدود، والمعدود يكون مفردا مجرورا، وثابتة مع المعدود في التذكير والتأنيث.	**٧- (١٠٠، ١٠٠٠، ومضاعفاتهما.** تأتي قبل المعدود، والمعدود يكون مفردا، وثابتة مع المعدود في التذكير والتأنيث.
جاء مئةُ طالبٍ.	Yüz öğrenci geldi. (e)
جاءت مئةُ طالبةٍ.	Yüz öğrenci geldi. (b)
٨- يمكن أن نقرأ العدد من اليمين إلى اليسار أو العكس.	**٨- نقرأ العدد من اليسار إلى اليمين.**
جاء خمسةٌ وستون ومئةُ طالبٍ.	Yüz altmış beş öğrenci geldi.
جاء مئةٌ وخمسةٌ وستون طالبًا.	Yüz altmış beş öğrenci geldi.

بعض التدريبات للقواعد العربية من القرآن الكريم:

حَدِّدْ نَوْعَ مَا تَحْتَهُ خَطٌّ فِي الآيَاتِ الآتِيَةِ كَالمِثَالِ:

الآيَةُ	اسمٌ	فِعْلٌ	حَرْفٌ
﴿الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ﴾ الفَاتِحَةُ (٢)	✓		
١-﴿قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ﴾ الإِخْلَاصُ (١)			
٢-﴿قُلْ أَعُوذُ بِرَبِّ النَّاسِ﴾ النَّاسُ (١)			
٣-﴿أَلَمْ نَشْرَحْ لَكَ صَدْرَكَ﴾ الشَّرْحُ (١)			
٤-﴿إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا﴾ يُوسُفُ (٢)			
٥-﴿كَلَّا سَوْفَ تَعْلَمُونَ﴾ التَّكَاثُرُ (٣)			

اسْتَخْرِجِ اسْمَ الإِشَارَةِ مِنَ الآيَاتِ الآتِيَةِ، ثُمَّ حَدِّدْ نَوْعَهُ كَمَا فِي المِثَالِ:

الآية	اسم الإشارة	للقريب	للبعيد
﴿ذَلِكَ الْكِتَابُ لَا رَيْبَ فِيهِ هُدًى لِلْمُتَّقِينَ﴾ البَقَرَةُ (٢)	ذَلِكَ		✓
١-﴿تِلْكَ آيَاتُ الْكِتَابِ الْمُبِينِ﴾ يُوسُفُ (١)			
٢-﴿قَالَ هَؤُلَاءِ بَنَاتِي إِنْ كُنْتُمْ فَاعِلِينَ﴾ الحِجْرُ (٧١)			
٣-﴿وَمَا هَٰذِهِ الْحَيَاةُ الدُّنْيَا إِلَّا لَهْوٌ وَلَعِبٌ﴾العَنْكَبُوتُ (٦٤)			
٤﴿أُولَئِكَ عَلَى هُدًى مِنْ رَبِّهِمْ﴾ البَقَرَةُ (٥)			
٥-﴿قَالُوا إِنْ هَٰذَانِ لَسَاحِرَانِ﴾ طه (٦٣)			

اسْتَخْرِجِ الصِّفَةَ وَالمَوْصُوفَ مِنَ الآيَاتِ الآتِيَةِ كَمَا فِي المِثَالِ:

الآيَةُ	الصِّفَةُ	المَوْصُوفُ
﴿اهْدِنَا الصِّرَاطَ الْمُسْتَقِيمَ﴾ الفَاتِحَةُ (٦)	المُسْتَقِيمَ	الصِّرَاطَ
١-﴿بَلْ هُوَ قُرْآنٌ مَجِيدٌ﴾ البُرُوجُ (٢١)		
٢-﴿إِنَّهُ كَانَ عَبْدًا شَكُورًا﴾ الإِسْرَاءُ (٣)		
٣-﴿مِنْ شَرِّ الْوَسْوَاسِ الْخَنَّاسِ﴾ النَّاسُ (٤)		

٤-﴿وَلَوْلَا رِجَالٌ مُّؤْمِنُونَ وَنِسَاءٌ مُّؤْمِنَاتٌ﴾ الفَتْحُ (٢٥)		
٥-﴿ عَمَّ يَتَسَاءَلُونَ (١) عَنِ النَّبَإِ الْعَظِيمِ ﴾ النَّبَأُ (٢،١)		

اسْتَخْرِجِ العَدَدَ وَالمَعْدُودَ مِنَ الآيَاتِ الآتِيَةِ كَمَا فِي المِثَالِ:

الآيَةُ	العَدَدُ	المَعْدُودُ
﴿فَسِيحُوا فِي الْأَرْضِ أَرْبَعَةَ أَشْهُرٍ﴾ التَّوْبَةُ (٢)	أَرْبَعَةَ	أَشْهُرٍ
١-﴿فَمَنْ لَمْ يَجِدْ فَصِيَامُ ثَلَاثَةِ أَيَّامٍ فِي الْحَجِّ﴾ البَقَرَة (١٩٦)		
٢-﴿فَإِذَا نُفِخَ فِي الصُّورِ نَفْخَةٌ وَاحِدَةٌ﴾ الحَاقَّةُ (١٣)		
٣-﴿وَقَالَ الْمَلِكُ إِنِّي أَرَى سَبْعَ بَقَرَاتٍ سِمَانٍ﴾ يُوسُفُ (٤٣)		
٤-﴿وَقَالَ اللَّهُ لَا تَتَّخِذُوا إِلَٰهَيْنِ اثْنَيْنِ﴾ النَّحْلُ (٥١)		
٥-﴿وَلَقَدْ آتَيْنَا مُوسَىٰ تِسْعَ آيَاتٍ بَيِّنَاتٍ﴾ الإِسْرَاءُ (١٠١)		
٦-﴿فَانفَجَرَتْ مِنْهُ اثْنَتَا عَشْرَةَ عَيْنًا﴾ البقرة(٦٠)		
٧-﴿وَإِذْ وَاعَدْنَا مُوسَىٰ أَرْبَعِينَ لَيْلَةً﴾ البقرة (٥١)		
٨-﴿ إِنَّ هَٰذَا أَخِي لَهُ تِسْعٌ وَتِسْعُونَ نَعْجَةً﴾ ص (٢٣)		
٩-﴿إِن تَسْتَغْفِرْ لَهُمْ سَبْعِينَ مَرَّةً فَلَن يَغْفِرَ اللَّهُ لَهُمْ﴾التوبة(٨٠)		
١٠-﴿ إِنَّ عِدَّةَ الشُّهُورِ عِندَ اللَّهِ اثْنَا عَشَرَ شَهْرًا﴾ التوبة (٣٦)		

استخرج الاسم الموصول من الآيات الآتية ثم حدد نوعه كما في المثال:

الآية	الاسم الموصول	نوعه
﴿ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ﴾ العلق (١)	الذي	مفرد مذكر
١-﴿وَاتَّقُوا النَّارَ الَّتِي أُعِدَّتْ لِلْكَافِرِينَ﴾ آل عمران (١٣١)		
٢-﴿وَأُمَّهَاتُكُمُ اللَّاتِي أَرْضَعْنَكُمْ﴾ النساء (٢٣)		
٣-﴿صِرَاطَ الَّذِينَ أَنْعَمْتَ عَلَيْهِمْ﴾ الفاتحة (٧)		
٤﴿شَهْرُ رَمَضَانَ الَّذِي أُنزِلَ فِيهِ الْقُرْآنُ﴾ البقرة(١٨٥)		
٥-﴿رَبَّنَا أَرِنَا اللَّذَيْنِ أَضَلَّانَا مِنَ الْجِنِّ وَالْإِنسِ﴾ فصلت(٤١)		

ارجع إلى سورة (الأعلى) واكتب الآيات التي فيها اسم موصول في دفترك.

الخاتمة

وفي الختام نسأل الله تعالى أن يكون قد وُفِّقَ الباحث في عرض الإستراتيجيات الحديثة لتعليم القواعد العربية (النحو والصرف) للطلبة الأتراك، في التعليم المباشر والإلكتروني، وتقديم بعض النماذج التطبيقية عليها، ووضع يد المعلمين على بعض المفاتيح التي يمكن من خلالها الإبداع وتغيير إستراتيجيات التدريس التقليدية، ويكون قد وصل إلى هدف البحث، وإظهار أهمية تلك الإستراتيجيات الحديثة في تعليم القواعد كما أثبتت النتائج، واعتبار التوصيات والمقترحات التي خرج بها البحث؛ ليفيد بها الجميع، إنه ولي ذلك والقادر عليه، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

نتائج البحث:

توصل البحث إلى مجموعة من النتائج يمكن عرضها فيما يأتي:

ثمة إستراتيجيات حديثة يمكن استخدامها أثناء تعليم القواعد العربية (النحو والصرف) للطلبة الأتراك.

استخدام الإستراتيجيات الحديثة في تعليم القواعد العربية يجعلها أكثر فاعلية وتقبلا لدى الطلبة الأتراك.

التنوع في استخدام الإستراتيجيات الحديثة في تعليم القواعد العربية للطلبة الأتراك يعطي للمعلم الفرصة لاختيار الإستراتيجية المناسبة لكل قاعدة على حدة، ولا يتقيد بإستراتيجية واحدة ربما لا تصلح لجميع القواعد .

التوصيات:

يقدم البحث بعض التوصيات والنصائح لمعلمي القواعد العربية في تركيا:

على المعلم أن يعلم أن تدريس القواعد ليس غاية في حد ذاته ، وإنما هو وسيلة لضبط الكلام العربي.

يجب ألا تقتصر القواعد على الحفظ والترديد دون الاستخدام في بقية مهارات اللغة العربية.

التقابل اللغوي بين العربية والتركية له دور كبير في تيسير القواعد العربية للناطقين بغير ها من الدارسين الأتراك، وتوقع الصعوبات التي يمكن أن تحدث، ووضع طرق لعلاجها.

الدارس التركي -غالبا- يدرس العربية لفهم القرآن والحديث وعلوم الدين؛ لذلك على المعلم أن يكثر من التدريبات من القرآن الكريم،والأحاديث النبوية، والعلوم الشرعية التي هي الهدف الأول لهذا الدارس من دراسة العربية.

لا تقتصر على الكتب القديمة، وإنما حاول أن تطلع على الكتب الحديثة ومنهجيتها في الشرح.

لا تستمر على طريقة واحدة في شرح القواعد، وإنما طور من نفسك ومن أسلوبك، وتابع الجديد وخاصة أن التعليم الآن تحول إلى التعليم الإلكتروني.

طور أداءك باستمرار في الجانب التقني، فمن لا يتقدم يتقادم.

تبادل الخبرات وطرق تدريس القواعد مع زملائك المعلمين من خلال جلسات نقاشية وورش عمل.

الطرق التي ذكرت في هذا البحث ما هي إلى مفتاح، ولكن تأكد أن بداخلك كنزا وإبداعا يحتاجان فقط إلى بحث واستعمال.

ليس هناك طريقة اسمها الطريقة المثلى، وإنما الطريقة المناسبة لطلابك والمجدية لهم، هي أنسب طريقة بالنسبة لك.

المراجع العربية

أبو العزم، إسماعيل: نظرات في علم اللغة وفقهها، القاهرة، ٢٠٠٥.

إكسفورد، ربيكا: إستراتيجيات تعلم اللغة، ترجمة دعدور، السيد، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩٦م.

جيانغ تشوان ينغ، سعاد: تدريس القواعد النحوية للغة العربية لغير الناطقين بها في كلية اللغة العربية لجامعة الدراسات الأجنبية ببكين، المؤتمر الدولي لتعليم العربية تحديات وأفاق ماليزيا والصين، كلية اللغة العربية، جامعة الدراسات الأجنبية، بكين ، الصين، ٢٠١١.

الحامد عبد الله، وآخرون: سلسلة تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، معهد تعليم اللغة العربية، الطبعة الأولى ، المستوى الثالث، النحو، ١٩٩٢.

دفع الله، سمية: المشكلات اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها جامعة المدينة العالمية أنموذجا، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية اللغات، قسم اللغة العربية، جامعة المدينة العالمية، ماليزيا، ٢٠١١.

شحاتة، حسن، والنجار، زينب: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط١، ٢٠٠٣م.

طعيمة، رشدي، طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الأيسسكو، الرباط، المغرب، ٢٠٠٣.

عبد الصادق، اعتماد، الصعوبات اللغوية وطرق علاجها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الملتقى العلمي الدولي الأول لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مركز زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، بجامعة الأزهر، ٢٠١٣.

عبد العزيز ناصف، مصطفى، الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية، مع أمثلة لتعليم العربية لغير الناطقين بها، تقديم ومراجعة محمود إسماعيل صيني، دار المريخ، الرياض، ١٩٨٣.

عبد الله، حسني، الجانب التوظيفي في تدريس قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها:

أفكار وتطبيق، المؤتمر الدولي لتعليم العربية تحديات وأفاق ماليزيا والصين ، كلية اللغة العربية ، جامعة الدراسات الأجنبية ، بكين ، الصين، ٢٠١١.

قدوم، محمود، وجيولك، يعقوب، دليل أقسام اللغة العربية في الجامعات التركية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي، الرياض، ٢٠٢٠.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Shaffer, D.& Gee, J, Befor Every Child is Left Behind: How Epistemic Games Can Solve the Coming Crisis in Education Retrieved, 2005.

ثالثا: المواقع الإلكترونية:

http://www.eric.ed.gov

https://hhs16.wordpress.com

تمثل الروح العلمية في المنظومات الشعرية http://www.bab.com/node/4672

استراتيجيات تقديم الثقافة العربية للطلبة الأتراك: مقاربات في التعليم المباشر والإلكتروني

د. راوية جاموس[1]

الملخص

يسهم تطوير استراتيجيات تقديم الثقافة العربية للطلبة الأتراك بشكل كبير في الارتقاء في تعليمهم اللغة العربية، فهو يسهل على المتعلمين فهم الثقافة العربية والتفاعل مع المادة التعليمية بشكل أفضل، لذا سيهتم هذا البحث بالكلام على استراتيجيات تقديم الثقافة العربية للطلبة الأتراك الأمر الذي يفرض أن نأخذ بعين الاعتبار التجاور الثقافي بينهم وبين العرب، إذ يوجد اختلاف كبير بين تعليم الثقافة العربية للشعوب المتجاورة ثقافياً وبين تعليمها لغيرهم، فهناك كثير من الأمور البدهية والمتعارف عليها لدى الشعوب المتجاورة ثقافياً لا تتطلب الوقوف عندها لدى تعليمهم اللغة العربية، وهذا هو الحال مع الطلبة الأتراك. وسيهتم هذا البحث بتحديد مفهوم الثقافة وأهمية تعليم الثقافة العربية للطلبة الأتراك، ليتجه بعد ذلك إلى الكلام على إستراتيجيات تقديم الثقافة التي قسمت إلى قسمين استراتيجيات عامة واستراتيجيات خاصة مع اقتراح نموذج تطبيقي لكيفية التخطيط لاستراتيجيات تعليم الثقافة العربية.

---

١ باحثة سورية تهتم بتصميم المواد التعليمية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

Strategies for Introducing Arabic Culture to Turkish Students: Approaches to Face-to-Face and e-Learning

Abstract

The development of strategies for introducing Arab culture to Turkish students, enhances greatly to levarage their understanding of Arabic language. This strategy enables the learners to better understand of Arab culture and to interact with the educational materials. this research focuses on such strategies that require a careful consideration the Cultural proximity between learners and the Arabs, since there is a big difference between teaching Arab culture to neighboring nations with similar and teaching it to others with different culture. there are many things that are familiar and known to culturally neighboring nations, so no need to go on in detailes while teaching them Arabic language such as in the case of Turkish students. This research will focus on defining the concept of culture and the importance of teaching Arab culture to Turkish students, and then turns to talking about strategies for presenting culture, which are divided into two parts: general strategies and special strategies. in addition, an application model have been introduced how to plan strategies for teaching Arab culture.

مقدمة

رغم أن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أخذ منعطفاً جديداً واهتماماً كبيراً في الفترة الأخيرة إلا أنه ما يزال بحاجة إلى الكثير من الجهود التي تغطي جميع جوانب هذا المجال في المناهج والطرق والأساليب والمهارات والاستراتيجيات والوسائل بالإضافة إلى الثقافة. ومع تطور نظريات التعليم والأساليب والتقنيات برزت الحاجة إلى كثير من الدراسات النظرية والتطبيقية التي تلائم حاجات الدارسين وتراعي متطلبات العصر. فهناك حاجة دائماً إلى الاهتمام بتعليم اللغة العربية بشقيه العام والخاص وتطويره بما يتلاءم مع الدارسين، فما يلائم المتعلم الفرنسي يختلف عما يلائم التركي أو الماليزي أو الأمريكي أو الياباني، نظراً لاختلاف الخلفية المعرفية اللغوية والثقافية لكل شعب من الشعوب. وهو أمر يفرض مراعاة خصوصية كل شعب في تعليم العربية. ومن هنا فإننا عندما ندخل في مجال تعليم اللغة العربية الخاص، فيجب أن نراعي الخصوصيات في مختلف جوانب تعليم العربية، وهو ما سعى إليه هذا الكتاب من خلال الكلام على استراتيجيات تعليم العربية للأتراك من مختلف الجوانب.

ومن الجدير بالذكر أن تركيا شهدت في الأعوام الأخيرة صحوة هائلة، وازدهاراً كبيراً في تعلّم اللغة العربيّة وتعليمها ونشرها، سواء أكان ذلك في الجامعات أم في المراكز والمعاهد أم الأكاديميّات المنتشرة في مختلف أنحائها. وقد تضاعف عدد الطلاب الراغبين في دراسة العربية، بيد أن هذا الازدهار الكمي لم يترافق مع الازدهار الكيفي، فلم تتطور وسائل تعليم العربية إلا في بعض الجامعات[١]. ومن المهم التنبه إلى أنَّ الحفاظ على ذلك الازدهار الذي تعيشه اللغة العربية في تركيا يستدعي تخطيطًا لغويًّا قائماً على أسسٍ علمية دقيقة، تتضافر فيه جهود الجامعات والمؤسسات اللغوية والفكرية؛ فهو يقتضي أن توجد وسائل وأدوات ومناهج ترفع من مستوى العربية وتحقِّق انتشارها وفق مخطَّطٍ يعي مشكلاتها، والجوانب التي تُنمِّيها.[٢] وبناء على ما تقدم فإن هذا البحث سيهتم بالكلام على استراتيجيات تعليم

١ انظر المقدمة: قدوم، محمود وآخرون، اللغة العربية في تركيا، مركز الملك عبدالله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، الرياض، السعوديّة، ط:١، ٢٠١٦، ص١١، ١٢.

٢ انظر: المرجع نفسه، ص١٢، ١٣.

الثقافة العربية للطلبة الأتراك في أثناء تعليمهم العربية سعياً وراء زيادة دافعيتهم وتفاعلهم مع المادة اللغوية وتحسين قدراتهم على التواصل مع العرب.

تعريف الثقافة

قبل البدء بالكلام على استراتيجيات تعليم الثقافة للطلبة الأتراك أقف أولاً عند تحديد مصطلح الثقافة الذي تتبين من خلاله ملامح المعرفة الثقافية التي يجب تقديمها للمتعلمين، فعندما يكون مفهوم الثقافة واضحاً، فهذا يساعد على تحديد الطرق والأساليب والاستراتيجيات الملائمة لتدريسها، ومن هنا فإنه من الضروري فهم هذا المصطلح بشكل دقيق، لتسهيل اختيار المادة التعليمية وأساليب واستراتيجيات تدريسها. وأشير هنا إلى أن مفهوم الثقافة واسع جداً وله تعريفات كثيرة، فقد بين الدكتور أبو عمشة أنه لو حاول أحد الباحثين حصرها لخرج بمئات أو آلاف التعريفات[١]. وأورد هنا تعريفها الوارد في معجم المصطلحات التربوية والنفسية نظراً لكونه يشتمل على أهم محدداتها وملامحها، فقد عرفها بأنها "النسيج الكلي المعقد من الأفكار والمعتقدات والعادات والاتجاهات والقيم وأساليب التفكير والعمل وأنماط السلوك، وكل ما يبنى عليه من تجديدات، أو ابتكارات أو وسائل في حياة الناس، مما ينشأ في ظله كل عضو من أعضاء الجماعة، ومما ينحدر إلينا من الماضي، فنأخذ به كما هو أو نطوره في ضوء حياتنا وخبراتنا"[٢].

تشتمل الثقافة بناء على التعريف السابق على جانبين أحدهما مادي كالمأكل والملبس والأدوات والوسائل التي درج على استخدامها أبناء مجتمع من المجتمعات، وهي تشمل أيضاً الشكل العمراني وملابس الناس وأدواتهم في الطعام وكل ما هو مادي محسوس تعارف عليه أبناء ذلك المجتمع. أما الجانب الآخر فهو معنوي مجرد ويقصد به الصورة الكلية العامة المشتركة للعادات والأفكار والمبادئ والقيم والأخلاق والسلوك وأنماط التفكير التي يتسم بها مجتمع من المجتمعات.

---

١ انظر: أبو عمشة، خالد، واللبدي، نزار، استراتيجيات تعلم الثقافة العربية وتعليمها في برامج الدراسات الخارجية، دار النشر: نور، دوتش لاند، ٢٠١٧، ص٥.

٢ شحاتة، حسن والنجار، زينب وعمار، حامد، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٣، ص١٦٢.

أهمية تقديم الثقافة العربية للطلبة الأتراك

يحمل تعليم الثقافة بشكل عام بعداً مهماً، وهو أنه وسيلة من وسائل التعارف بين الشعوب والتلاقي بين الثقافات والاندماج الحضاري، ولذا فإنه يساهم بشكل مباشر في تشكيل الوعي لدى المتعلمين باختلاف الشعوب وتنوعها وتميز كل شعب بميزات وسمات خاصة، مما يساعد على زرع الألفة والمحبة، ويقلل من نظرة الاستعلاء والفوقية والعدائية التي قد نجدها لدى بعض المتعلمين. ولو خصصنا الكلام حول أهمية تعليم اللغة العربية للأتراك لوقفنا بداية عند ناحية مهمة، وهي أن تركيا تعد من البلاد المجاورة ثقافياً للبلاد العربية وتربطها بها علاقات تاريخية طويلة، ولذلك فإن تعليم اللغة العربية وثقافتها للأتراك يأخذ بعداً مختلفاً عن تعليمها لغيرهم من الشعوب، وهذا ما يفرض علينا أن نضع في الاعتبار العديد من الأمور التاريخية والاجتماعية والمعرفية المهمة التي ساهمت في تكوين الذاكرة اللغوية للأتراك لدى تعليمهم اللغة العربية وسأقف هنا عند العديد من النقاط التي تبرز أهمية تعليم الثقافة للطلبة الأتراك في أثناء تعليمهم العربية.

من المعروف ما بذله الأتراك من جهد لنشر الإسلام وثقافته، ومع انتشار الإسلام وإجادة الأتراك للغة العربية لغة القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، حدث الامتزاج بين العرب والأتراك وسادت روح الأخوة والمودة فيما بينهم، وبرزت المشاركة في الحياة الفكرية والاجتماعية والاقتصادية الأمر الذي أدى إلى تأثر الشعوب المسلمة ببعضها في الآداب والعادات والتقاليد وغيرذلك[١].

ويعد هذا الأمر مؤشراً مهماً على وجود الكثير من الشائع والمشترك بين الثقافتين العربية والتركية، ولكن مع حدوث بعض التغيرات السياسية والتاريخية واللغوية تغيرت بعض المفاهيم وتراجع تعلم اللغة العربية في تركيا لفترة من الزمن فبرزت الحاجة في الوقت الحالي إلى التركيز على تعليم الثقافة العربية لمتعلمي العربية من الأتراك لمساعدتهم على فهم الثقافة العربية بشكل جيد ولتسهيل التواصل مع العرب. ويعد تحسين استراتيجيات تعليم الثقافة العربية للأتراك مسألة جوهرية بحكم طبيعة التجاور مع العرب والعلاقات الدينية

١ انظر: قدوم، محمود وجيولك، يعقوب، الحصيلة اللغوية المشتركة بين العربية والتركية، التراث اللغوي والأدبي والنقدي العربي في الآداب العالمية، مؤتمر النقد الدولي الخامس عشر، من ٢٨-٣٠ تموز ٢٠١٥، دار جرير، عمان، ط١،الجزء الأول، ٢٠١٦ ، ص٦.

والتاريخية والاقتصادية والاجتماعية التي تربط فيما بينهم؛ إذ إن تدريس الثقافة في تعليم العربية للناطقين بغيرها بشكل عام ما يزال بحاجة إلى كثير من الدراسات التي تحدد مساره، وهو بشكل خاص يتطلب اهتماماً أكبر لدى تعليم العربية للأتراك، لأن نطاق التواصل بين العرب والأتراك أكبر مما هو عليه لدى غيرهم، وهذا ما قد يفرض العناية بكثير من الدقائق والتفاصيل الثقافية المهمة التي تقرب المسافة بين الطرفين، وتجنبهم الوقوع في مسألة سوء الفهم التي كثيراً ما يقع فيها متعلمو اللغات.

وأشير هنا إلى ناحية مهمة تزيد من ضرورة الاهتمام بالجانب الثقافي في تعليم اللغة العربية للأتراك وهي مسألة تأثير اللغة العربية في التركية، فقد دخلت اللغة التركية كثير من الألفاظ العربية، ووجد الباحثون العرب والأتراك أنه لا يكاد يخلو مجال دلالي من التأثير الواضح للعربية في التركية بعد أن كرسوا الكثير من الجهود لدراسة هذا الجانب. وقد نتج عن دراساتهم تلك أن تأثير اللغة العربية في التركية ليس واضحاً فقط في المصطلحات الإسلامية، بل في كثير من الألفاظ والمصطلحات الثقافيّة والسياسيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة. وعلى الرغم من الانقلاب الذي أدّى إلى تبدّل الأبجديّة التركيّة من الحرف العربيّ إلى الحرف اللاتيني عام ١٩٢٨ ، فإنّ اللغة التركيّة ما زالت تحوي آلافًا من الألفاظ العربية[١]. ويحيلنا هذا الأمر إلى ضرورة التساؤل حول مدى احتفاظ الألفاظ العربية بمدلولاتها الثقافية عندما دخلت اللغة التركية، فهل ساهمت التبدلات الاجتماعية والثقافية في إكسابها مدلولات جديدة أم أنها احتفظت بمدلولاتها الأصلية؟

إن الجواب عن هذا السؤال بالنفي يعد مؤشراً قوياً على احتمالية كبيرة لحدوث سوء فهم وأخطاء في التواصل لدى استخدام الألفاظ والتعبيرات التي تغيرت دلالاتها الثقافية العربية، فأصبح استخدامها لدى التركي مختلفاً عن استخدامها لدى العربي. وهذا ما يجعل من التركيز على الجانب الثقافي في تعليم العربية للأتراك مسألة لها أولوية في العناية والاهتمام.

وتشير الدراسات إلى أن هناك بعض الكلمات العربيّة دخلت إلى التركيّة للتعبير عن مفهوم معيّن لا يوجد له مثيل بين الألفاظ التركيّة، وأن هذه الكلمات العربيّة اكتسبت مفاهيم أو معاني جديدة في اللغة التركيّة لم تكن موجودة من قبل في العربيّة، وإن كانت

١ انظر: المرجع نفسه، ص ٦، ١٢.

متّصلة بمعناها من قريب أو بعيد أحياناً[١]. ولذا فمن المهم في هذا المجال أن يتعرف الطالب على المدلولات الثقافية والاجتماعية لهذه الألفاظ وسياقات استخدامها في العربية ليتمكن من استخدامها بالشكل الصحيح ويتجنب الوقوع في سوء الفهم. ومن أمثلة تلك الألفاظ كلمة أعجميAcemi معناها بالعربيّة: كل ما هو غير عربي، ومعناها بالتركيّة: الشخص الذي ليس له خبرة، وكلمة مشرب (meşrep) معناها بالعربيّة: موضع الشرب، ومعناها بالتركيّة: الطبيعة. كلمة غسّال (gassal) معناها بالعربيّة: الذي يقوم بالغسل، ومعناها بالتركيّة: غسل الميت فقط. كلمة عيّاش (ayyaş) معناها بالعربيّة: خبّاز، ومعناها بالتركيّة: دائم السكر[٢]. فمن الملاحظ من خلال هذه الأمثلة أن المتعلم قد يقع في سوء الفهم في بعض المواقف بسبب استخدامه لبعض تلك المفردات التي قد يظن أن معناها وسياق استخدامها العربي هو نفسه باللغة التركية، ولذلك فمن المهم جداً أن يتعرف الطالب التركي على معاني تلك الألفاظ وما شابهها والمواقف التي تستخدم فيها باللغة العربية بالشكل المناسب لأن ذلك يجنبه الوقوع في خطأ الفهم والاستخدام. ومما يزيد من أهمية التركيز على تقديم الثقافة العربية للطلبة الأتراك هو وجود نسبة كبيرة من العرب الذين يقيمون في تركيا، ولذا فإن معرفة الأتراك بالثقافة العربية تخلق لديهم وعياً بالفروقات الثقافية التي بينهم وبين العرب الأمر الذي يسهل الاندماج والتفاهم بين الطرفين بصعوبات أقل.

استراتيجيات تقديم الثقافة العربية للطلبة الأتراك

إن الاهتمام بتطوير استراتيجيات تعليم الثقافة أمر مهم في مختلف البرامج الدراسية سواء أكان يدخل في خطتها تعليم الثقافة بشكل مركز أم لا. كما أنَّ اختيار الاستراتيجية يجب أن يكون بمراعاة جنسيات الدراسين والقرب أو البعد عن البلاد العربية والمستويات الدراسية، فهذه المجالات تؤدّي دوراً مهماً في تحديد الاستراتيجيات وتطبيقها. وتعد تركيا بلداً قريباً من البلاد العربية ولذلك فإن عوامل التأثر والتأثير بين الجانبين كثيرة، كما أن تركيا تشكل

١ انظر: المرجع نفسه، ص١٢.

٢ انظر: قدوم، محمود ، وجيولك، يعقوب، الحصيلة اللغويّة المشتركة بين العربية والتركية وأثرها في تعليم العربية للطلبة الأتراك، اللغة العربية في تركيا، ص٦٢ .

بيئة جيدة لتدريس الثقافة العربية لوجود جالية عربية كبيرة فيها، فهذا يساعد على تطبيق استراتيجيات كثيرة ترتبط بتوفر البيئة العربية المناسبة.

ويقترح هذا البحث تقسيم استراتيجيات تعليم الثقافة العربية للأتراك إلى قسمين: استراتيجيات عامة واستراتيجيات خاصة، وأقصد بالاستراتيجيات العامة خطة تعليم الثقافة العربية في الفصول الدراسية أو البرامج أو الدورات بشكل عام، أما الاستراتيجيات الخاصة فهي الاستراتيجيات المقترحة لتقديم جوانب محددة من الثقافة العربية والخطة التفصيلية لها بناء على معطيات الاستراتيجييات العامة. وأشير هنا إلى أن كثيراً من الاستراتيجيات التي سيأتي ذكرها تصلح في نظامي التعليم التقليدي والتعليم عن بعد، فمن خلال الخصائص المتنوعة للصفوف الافتراضية، كإمكانية مشاركة الصور والمواقع والفيديوهات، وتقسيم الطلاب إلى مجموعات وغير ذلك حيث يمكن إجراء الكثير من الأنشطة وتطبيق العديد من الاستراتيجيات المناسبة.

٣/ ١ الاستراتيجيات العامة

وأقصد بها في هذا السياق الخطة العامة لتدريس الثقافة العربية في البرنامج أو الدورة أو الفصل الدراسي بحسب المستويات اللغوية، وتساعد الاستراتيجيات العامة على وضع التصورات المسبقة وتحديد المخرجات المناسبة للجانب الثقافي في البرامج الدراسية بشكل كلي غير مفصل. ويمكن لكل برنامج دراسي أن يختار من هذه الاستراتيجيات ما يتناسب مع ظروفه. ويقترح هذا البحث الاستراتيجيات العامة الآتية:

استراتيجية تقديم الثقافة انطلاقاً من الموضوعات والمواقف الاتصالية الثقافية[١]

إن تقديم الثقافة العربية انطلاقاً من الموضوعات والمواقف الاتصالية الثقافية يقتضي تحديد تلك الموضوعات والمواقف ومراعاة ما يتناسب منها مع المستويات الدراسية

١ انظر بتصرف نوع الاستراتيجية، علال، أسماء ايت، وبوعناني، مصطفى، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: تدريس المعطيات الثقافية والرفع من الكفاءة اللغوية للطلاب، سجل المؤتمر الدولي الأول "تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها نظرة نحو المستقبل" كلية الإلهيات، جامعة مرمرة، إسطنبول، ١أبريل ٢٠١٧م، ص٤٢٤-٤٢٦.

وأغراض الدارسين وحاجاتهم وأهداف البرامج الدراسية. ويقصد بالموضوعات أو المجالات الاتصالية الثقافية الإطار العام الذي يجمع المفردات والتعابير المتعلقة بجانب محدد من جوانب اللغة التي يحتاج إليها المتعلم ليتمكن من التواصل باللغة، كالملابس، والمنزل والسكن، والطعام والشراب، والمدينة، والسفر، والتسوق، وقت الفراغ وغير ذلك. أما المواقف فيقصد بها جملة المواقف الحياتية المتنوعة التي يتعرض لها متعلم اللغة، وتتطلب منه استجابة فورية وتوظيفاً حقيقياً لما سبق أن تعلمه. ومن أمثلة تلك المواقف: كيفية تقديم النفس، وكيفية تقديم الشكر والرد عليه، وتوجيه الدعوة وقبولها أو رفضها، وكيفية تقديم الاقتراح، وكيفية التعبير عن الحزن أو الفرح، والاستئذان، والتعجب، والغضب والاستياء ونحو ذلك[١].

وتأتي أهمية تحديد تلك الموضوعات والمواقف من تسهيلها لوضع الخطوط العامة لتنفيذ الاستراتيجية من خلال معرفة الموضوعات الاتصالية التي ينبغي أن تشتمل عليها الخطة التدريسية، والمواقف الثقافية التي ينبغي تعريض المتعلم لها في أثناء دراسته اللغة العربية.

كما تأتي أهمية هذه الاستراتيجية من أن الدارسين كثيراً ما يقعون في اللبس والخطأ في فهم السياقات اللغوية والمواقف المتنوعة للغة؛ بسبب عدم معرفتهم الخلفية الثقافية المتعلقة بها؛ إذ تتضمن كل لغة تعبيرات تختص بها دون غيرها من اللغات الأخرى، وترتبط تلك التعبيرات عادة بمدلولات وأصول ثقافية تمتد في الجذور التاريخية والحضارية لأمة ما، وتتجسد تاريخياً بصور لغوية. فالثقافة هي الصورة الفعلية لحياة الفرد بكل أفكارها ومعتقداتها وقيمها وأفعالها وسلوكها التي رسخت لدى مجموعة بشرية بانتقالها من جيل إلى آخر عبر مراحل تاريخية، حتى أصبحت تصدر عنهم عفواً وبشكل تلقائي وسمة لهم تميزهم عن غيرهم من الأقوام. فكل ما يقوم به الفرد من أقوال وأفعال، يعكس بيئته الثقافية وينعكس على اتصاله بالآخرين. كما أن لكل ثقافة إطارا عاما تشترك فيه مع باقي الثقافات، وإطار خاص يحتوي على سماتها ومميزاتها التي تختص بها دون غيرها من الثقافات الأخرى، ولابد من مراعاة

١ انظر: جاموس، راوية، مفردات الموضوعات الثقافية والمواقف الاتصالية في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: دراسة تطبيقية مقترحة، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، الجزائر،العدد الثاني، ٢٠١٧، ص١١٤.

ذلك في أثناء تصميم المواد التعليمية وفي أثناء تحديد استراتيجيات تدريسها[١]. وهناك دراسات كثيرة عربية وأجنبية تناولت الموضوعات والمواقف الاتصالية بالبحث والدراسة، وقامت بجمع الموضوعات والمواقف وفق أسس معينة، وصنفت تحتها المفردات شائعة الاستخدام. ومن أهم الدراسات في هذا المجال دراسة الدكتور رشدي طعيمة، ومنها دراسة فان إيك التي صنفت المجالات أو الموضوعات الاتصالية في أربعة عشر مجالاً، فأضاف إليها ستة مجالات جديدة. وهناك دراسة أخرى للدكتور عبد الرحمن شيك استفاد فيها أيضاً من مجمل الدراسات السابقة وأضاف إليها مجالات جديدة حتى أصبحت ستة وثلاثين مجالاً، كما أضاف جانباً مهماً وهو الأغراض أو المواقف الاتصالية وقد بلغ عددها سبعة وعشرين موقفاً اتصالياً[٢]. فيمكن العودة إلى تلك الدراسات والاستفادة منها في اختيار الموضوعات والمواقف الاتصالية اللازمة لتطبيق هذه الاستراتيجية، ويفيد هذا الأمر البرامج الدراسية التي ليست لديها خطة محددة لتعليم الثقافة، فتأتي الموضوعات لتكون عوناً لها على وضع الخطة العامة لتدريس الثقافة ضمن استراتيجية تعليم الثقافة من خلال الموضوعات الثقافية.

ويمكن التخطيط لتطبيق هذه الاستراتيجية قبل بداية البرنامج الدراسي بتحديد المخرجات التعليمية المطلوبة من خلال إجراء مسح على المقررات التعليمية وما تشتمل عليه من موضوعات ومجالات تدريسية، ومن ثم تحديد الموضوعات والمواقف والأهداف التدريسية المناسبة لكل مستوى بحسب حاجات المتعلمين، واختيار الوسائل والأنشطة التعليمية المناسبة لتطبيقها، بالنظر بشكل متكامل إلى المنهج التعليمي في المؤسسة التعليمية. فإذا كانت الموضوعات والمواقف الاتصالية الواردة في المنهج الدراسي كافية بحسب المخرجات المطلوبة، فيمكن إذ ذاك تجاوز مرحلة اختيار الموضوعات والمواقف لوجودها أصلاً، أما إذا كانت غير كافية فيمكن الإضافة عليها، ومن ثم الانتقال إلى المرحلة التالية وهي مرحلة تحديد الأنشطة والوسائل التعليمية والبيئة المناسبة لتطبيقها داخل الصف أو خارجه أو عن بعد.

---

١ انظر: المرجع نفسه، ص١١٨.

٢ انظر: ابن شيك، عبد الرحمن، نظرية المجال الدلالي وكيفية الاستفادة منها في تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، ورقة عمل قدمت في المؤتمر الدولي حول قضايا اللغة العربية وتحدياتها في القرن الواحد والعشرين، قسم اللغة العربية، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، (١٩٩٦م)، ص٨-١٠.

وفي هذه الاستراتيجية العامة ليس من الضروري الوقوف عند التفصيلات، فهذا أمر يمكن تركه للاستراتيجيات الخاصة التي يمكن من خلالها اختيار أنواع محددة من الاستراتيجيات لتتوافق مع الاستراتيجيات العامة؛ فمن الضروري أن يكون هناك تضافر وتآلف بينهما لتحقيق الأهداف الدراسية، فالمهم في هذا المجال هو تحديد الاستراتيجيات العامة ومواعيد تطبيقها في جدول الخطة الدراسية الفصلية ونحو ذلك، ومن ثم اختيار الاستراتيجيات الخاصة المناسبة التي تصب في خدمة الهدف نفسه ووضع الخطة التفصيلية لتطبيقها في الزمان والمكان المحددين في الاستراتيجية العامة المرسومة. ومن ذلك أن يتم مثلاً في أحد الفصول الدراسية تحديد استخدام استراتيجية الموضوعات واختيار موضوع التسوق مع تحديد الزمان والمكان وتحديد الأنشطة والوسائل بصورة عامة -بدون تحديد تفاصيل ذلك- في الجدول الفصلي، ومن ثم اختيار استراتيجية العوالم المصغرة كاستراتيجية خاصة تتوافق مع الاستراتيجية العامة في مرحلة لاحقة، ويتم من خلالها تحديد الخطة التطبيقية الشاملة والمفصلة. ولهذا الأمر أهميته في التهيئة المسبقة للمتعلمين بزمان ومكان تطبيق الاستراتيجية، كما له أهميته في أن المعلم سيمتلك الوقت الكافي لتحديد الاستراتيجية الخاصة المتناسبة مع الظروف المحيطة، فكثيراً ما تحدث بعض المستجدات في البرامج الدراسية التي تمنع استخدام استراتيجيات تدريسية خاصة لظروف معينة، ولذلك فإن تحديد الاستراتيجيات العامة في البداية وترك الخاصة للمرحلة التالية أمر يجعل في تطبيق الاستراتيجية كثيراً من المرونة. على أنه تنبغي الإشارة هنا إلى أن هذا البحث يقدم تصوراته بناء على خبرة عملية في مجال تعليم الثقافة فيمكن التعديل فيها وفقاً لطبيعة البرامج الدراسية وظروف التدريس فيها.

جدول مقترح لتطبيق استراتيجية تعليم الثقافة العربية من خلال الموضوعات والمواقف الاتصالية:

الموضوعات الاتصالية	المواقف الاتصالية	المستوى الدراسي	الأهداف	الأنشطة التعليمية	الوسائل التعليمية	البيئة المكانية
التسوق		المتوسط	تعريف الطالب بأهم المفردات الثقافية المستخدمة في التسوق والتي لها مدلول خاص بأصحاب اللغة	عمل سوق مصغر	استخدام منتجات عربية وعرضها	داخل الصف أو خارجه أو عن بعد
	التسوق	المتوسط	تعريف الطالب بأكثر المواقف الشائعة التي قد يتعرض لها أو يحتاج إليها في الأسواق العربية مثل موقف (المساومة على السعر)	عمل سوق مصغر	محاكاة سوق شعبي	داخل الصف أو خارجه أو عن بعد

٢- استراتيجية تقديم الثقافة انطلاقاً من الأفكار التي يمتلكها الطلاب حول الثقافة العربية

إن المنطلق الأساسي لهذه الاستراتيجية هو تصحيح أفكار الطلاب الخاطئة عن الثقافة العربية الإسلامية، أو تعزيز الأفكار الصحيحة منها من خلال معرفة ما يمتلكونه من معلومات وأفكار حولها إيجابية كانت أو سلبية؛ فالإنسان العربي مثلاً في ذهن كثير من المتعلمين

متعصب أو عدواني أو غير جدير بالثقة أوغير ذلك[١]، فهناك كثير من الأفكار الشائعة الخاطئة عن العرب التي تشكلت لدى المتعلمين نتيجة تعرضهم لظروف أو مواقف معينة أو بسبب وسائل الإعلام أو لأي سبب آخر. فلو كان هدفنا في برنامجنا الدراسي هو تقديم الصورة الصحيحة عن الشخص العربي، فإن هذه الاستراتيجية تفي بهذا الغرض وتساعد على تحقيقه. فمن خلال هذه الاستراتيجية كما ترى الباحثة أسماء ايت علال يمكن للصورة السلبية أن تتبدد في سياق تعرض الطالب لمواد ثقافية متنوعة تقدم صورة صادقة وحقيقية عن الإنسان العربي؛ إذ غالباً ما يفضي هذا الأمر إلى مراجعة المتعلمين للعديد من مواقفهم الجاهزة حول العالم العربي والإسلامي[٢].

ويقتضي تطبيق هذه الاستراتيجية أن يتم الطلب من المتعلمين كتابة الكلمات الأولى التي تتبادر إلى أذهانهم لدى ذكر الثقافة العربية الإسلامية، أو ذكر أحد البلدان العربية للأهداف الآتية:

- إحصاء التمثلات الشائعة لدى المتعلمين حول الثقافة العربية الإسلامية.
- استخراج الأفكار السائدة حول الثقافة العربية الإسلامية للانطلاق منها إما لتصحيحها إن كانت خاطئة، أو لتعزيزها والتوسع فيها إن كانت صحيحة.
- المقارنة بين أحكام الطلاب ومدى اختلافها من طالب إلى آخر، لبيان نسبيتها، وارتباطها بالخلفية التي دفعت الطالب لإصدارها[٣].

وبناء على ما تقدم فإن تنفيذ هذه الاستراتيجية مرتبط بالمتعلمين، ولذلك فمن الأفضل القيام بالخطوة الأولى، وهي التعرف على أفكار الطلاب حول الثقافة العربية الإسلامية في بداية الفصل الدراسي أو البرنامج، ومن ثم متابعة تنفيذ الخطوات التالية. وينبغي التنبيه هنا إلى أن اختيار استراتيجيات التدريس يقتضي مراعاة طبيعة البرامج الدراسية، فهذه الاستراتيجية مثلاً قد يتعذر تطبيقها في بعض البرامج الدراسية التي لديها خطة محددة لا تستطيع تغييرها. ولتطبيق هذه الاستراتيجية يمكن الاستعانة بالجدول التالي الذي اقترحته أسماء ايت علال،

---

١ انظر: علال، أسماء ايت، وبوعناني، مصطفى، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: تدريس المعطيات الثقافية والرفع من الكفاءة اللغوية للطلاب، ص٤٢٥.

٢ انظر: المرجع نفسه، ص٤٢٦.

٣ انظر: المرجع نفسه، ص٤٢٦.

فهو يساعد على معرفة الخطوات الإجرائية المناسبة. فمن خلال معرفة أفكار الطلاب حول الثقافة العربية الإسلامية يمكن اختيار المواد والطرق المناسبة والمساعدة على تحقيق الهدف. وترى أسماء في هذا المجال أنه ينبغي لتحقيق الغاية المطلوبة تقديم صورة شاملة للثقافة العربية من زوايا متعددة، وهو أمر يتم من خلال اختيار أنواع مختلفة من مصادر المعلومات لتدريس الثقافة، وباعتماد مزيج من المواد المرئية والمسموعة والمكتوبة، كالحكايات والقصص والصور وشرائط الفيديو والصحف والضيوف والأدب والنصوص القرائية والنشرات الإخبارية والجولات الاستطلاعية والأفلام وغير ذلك[١].

جدول خطة تدريس الثقافة من خلال أفكار المتعلمين حول الثقافة الهدف[٢]

	المستوى						
	الأفكار المسبقة عن الثقافة العربية الإسلامية	المجال	الأهداف	الأنشطة			
				الاستماع	القراءة	المحادثة	الكتابة
الإيجابية							
السلبية							

وأشير هنا إلى أنه على الرغم من أن تحديد وتنفيذ الخطوات الإجرائية الأولى لهذه الاستراتيجية مرتبط بالمتعلمين، إلا أنه ينبغي على المعلم أن يحدد نوع الاستراتيجية والخطوات الأساسية لتنفيذها في الخطة الدراسية العامة، أما باقي الإجراءات المتوقفة على أفكار المتعلمين فيمكن تركها للمرحلة التالية التي تبدأ مع بداية البرنامج الدراسي.

٣/ ٢ الاستراتيجيات الخاصة

يقصد بالاستراتيجيات الخاصة في هذه الدراسة: الاستراتيجيات المقترحة لتقديم جوانب محددة من الثقافة العربية والخطة التفصيلية لها بناء على معطيات الاستراتيجيات العامة، وبالنظر إلى أنواع المعرفة الثقافية التي ينبغي تنميتها لدى المتعلم ليتمكن من تحصيل

١ انظر: المرجع نفسه، ٤٢٦.
٢ انظر: المرجع نفسه، ص٤٢٦.

الكفاية الثقافية. وأشرت فيما تقدم إلى أنه في الاستراتيجيات العامة يمكن وضع التصور المسبق والشامل لخطة تدريس الثقافة في الفصل الدراسي، أما في الاستراتيجية الخاصة فيمكن وضع تصور واضح ومفصل حول ما ينبغي تنميته من معرفة ثقافية لدى المتعلم. وهناك العديد من الاستراتيجيات المناسبة لتقديم الثقافة العربية للطلبة الأتراك نظراً لكون البيئة في تركيا تسمح بتطبيق بعض أنواع الاستراتيجيات التي تتطلب بيئة عربية مناسبة على حين أن هذه البيئة غير متوفرة في بلدان أخرى، إذ يتعذر على الطلاب في كثير من الأحيان السفر إلى بلد عربي، ولذلك فإن وجود البيئة العربية المناسبة في تركيا يسهل القيام بالكثير من الاستراتيجيات التعليمية.

وذكرت فيما تقدم أنه في الاستراتيجية الخاصة ينبغي أن تتضح معالم خطوات الاستراتيجية وتفاصيلها، وليس بوسعنا في هذه الدراسة وضع الخطوات التفصيلية لكل الاستراتيجيات المقترحة، ولذلك أقترح الجدول التالي الذي يمكن أن يتم فيه تحديد أهم الجوانب اللازمة في تطبيق الاستراتيجية مع ضرورة الانتباه إلى أن ظروف المراكز التعليمية قد تختلف، ولذلك فإن إجراء التعديل المناسب لطبيعة البرامج الدراسية أمر وارد بالضرورة. وأضيف إلى ذلك أنه ليست كل أنواع الاستراتيجيات يمكن أن يتم تطبيق كامل التفاصيل الواردة في الجدول عليها، فمثلاً قد تكون نوع المعرفة الثقافية مادة مرتبطة بالتقاليد أو الأفكار المجردة فيتعذر إذ ذاك مثلاً إحضار وسائل مناسبة أو قد لا تكون هناك مرونة في اختيار الأنشطة التعليمية المناسبة، ولذلك فمن المهم مراعاة طبيعة البرامج الدراسية عند تطبيق الاستراتيجيات بشكل عام.

جدول مقترح لتطبيق الاستراتيجيات الخاصة:

المستوى الدراسي	مبتدئ أو متوسط أو متقدم
نوع الاستراتيجية	سد الفجوة الثقافية، العوالم المصغرة، مناقشة الموضوعات الثقافية
حاجات المتعلمين	حاجات عامة أو خاصة حسب البرنامج الدراسي
الموضوعات أو المواقف الاتصالية	الموضوعات أو المواقف الثقافية المراد تعليمها
نوع المعرفة الثقافية	لغوية أو غير لغوية ، عادات، تقاليد، معتقدات، آداب ..

المهارة المراد تنميتها	**استماع، كلام، قراءة، كتابة**
البيئة المكانية	**داخل الصف أو خارجه أو عن بعد**
الوسائل المستخدمة	**مسموعة أو مرئية، أو أدوات خاصة بالعرب، ملابس تقليدية، إعلانات، ملصقات، رسوم، خرائط ...**
الأنشطة التعليمية	**النشاط الذي يتم من خلاله تطبيق الاستراتيجية كعمل سوق مصغر، ارتداء ملابس تقليدية، طبخ عربي، مهرجان، مخيم**
مصادر المعلومات	**أصيلة، مواقع إنترنت، كتب...**

وتنبغي الإشارة هنا إلى أن الدراسات العربية في مجال استراتيجيات تعليم الثقافة قليلة جداً، ولم تكن كما هو الحال في مجال تعليم المهارات. وبناء على العديد من الدراسات العربية والأجنبية، فإن هذه الدراسة تقترح الاستراتيجيات التالية علماً أن هناك استراتيجيات أخرى إلا أن المجال لا يتسع للإحاطة بها هنا فأتيت على ذكر أهمها. وأشير هنا أيضاً إلى أن بعض هذه الاستراتيجيات يمكن تطبيقه في صفوف الدراسة عن بعد أو في الصف التقليدي المباشر وسأشير حينها إلى ذلك:

١ – استراتيجية سد الفجوة الثقافية:

تهدف هذه الاستراتيجية إلى شغل المتعلمين وإشراكهم في عناصر ثقافية حقيقية للحد من سوء الفهم الناجم عن الكتب الدراسية أو الموارد الأخرى، كالقيام بالرحلات الميدانية الثقافية، والتحدث مع ناطقين أصليين باللغة الهدف، والدراسة أو السفر إلى البلد الناطق باللغة الهدف ونحو ذلك.

وترى دراسة Dianbing Chen أن النصوص التعليمية تأخذ منحى مختلفاً عما يود الطلاب تعلمه أو فعله، فعندما يذهبون إلى المطعم، غالبًا ما تعكس قوائم الأطعمة الأنواع الموجودة في هذا البلد (تركيا مثلاً) بدلاً من الأطعمة الشائعة في البلد الأصلي. فالطلاب عادة يرغبون في أن يتعلموا مفردات تزيد من تعلمهم للثقافة وفهمهم إياها. وترى تلك الدراسة أيضاً أن الطلاب يهتمون أكثر بالطريقة التي يقوم بها الأشخاص بالأشياء، والطريقة التي يتفاعل بها الناس مع الأشياء، ومواقف الناس، والمكان الذي يعيشون فيه أكثر من اهتمامهم بأسماء الأشخاص المهمين. كما يهتم الطلاب أحياناً بالمنتجات والأطعمة والمشروبات وأشياء

كثيرة جدًا؛ لأن الأشخاص في العالم لا يأكلون الأطعمة نفسها، أو وجبات الإفطار نفسها، أو وجبات الغداء نفسها، فلا يمكن إدراك هذه الأشياء إلا من خلال التحدث إلى الناس بلغتهم، ولذلك هناك كثير من فرص سوء الفهم والتواصل إذا كنا لا نفهم ثقافة الآخرين. ومن هنا تأتي ضرورة تقديم سياق حقيقي للغة يساعد المتعلم على فهم الثقافة. فلا يكفي أن نعلم الطلاب مثلاً مفردات المطعم وإنما من المهم بالنسبة لهم أن يعرفوا كيف يتصرفون ويتحدثون في المطعم وأين يجلسون وكيف يطلبون الطعام، وكيف يتعاملون مع النادل وغير ذلك مما هو متعارف عليه لدى أصحاب اللغة[١].

وتساعد البيئة في تركيا إلى حد كبير على تطبيق هذه الاستراتيجية؛ إذ يعيش فيها كثير من العائلات العربية، وفيها كثير من المطاعم والأسواق والمنتجات العربية التي تفتح المجال لعمل العديد من الأنشطة التعليمية المناسبة، واختيار الوسائل التي تسهل تطبيق تلك الأنشطة التي تساعد على سد الفجوة الثقافية وعلى مساعدة الطالب على التعرف على السياقات الثقافية الحقيقية من أصحابها، فمن خلال زيارة مطعم عربي لتطبيق هذه الاستراتيجية يمكن للطالب التعرف على كثير من النواحي الثقافية اللغوية وغير اللغوية التي ألخصها بما يأتي:

- طريقة الاستقبال والعبارات الترحيبية المستخدمة وما يرافقها من تعبيرات جسدية.
- التعرف على أنواع الأطعمة العربية من خلال قوائم الطعام.
- التعرف على مذاقات جديدة للأطعمة والمشروبات.
- طريقة طلب الطعام، وعبارات الرد من النادل عند طلب الطعام.
- طريقة تقديم الطعام على المائدة والعبارات الترحيبية من النادل في أثناء تقديم الطعام.
- العبارات والمفردات التي يجب استخدامها في التواصل مع النادل.
- التعرف على التعبيرات الجسدية التي يستخدمها النادل بشكل عام في التواصل مع الزبائن كتعبيرات الوجه في أثناء قول العبارات الترحيبية، وأخذ الطلبات، وتقديم الطعام، وأخذ الحساب.
- التعرف على طريقة دفع الحساب والعبارات المستخدمة عند الدفع.

١ انظر: Chen, Dianbing and Yang, Xinxiao, Culture as the Core: Challenges and Possible Solutions in Integrating Culture into Foreign Language Teaching, Journal of Language Teaching and Research, Vol. 7, No. 1, pp. 168-177, January 2016, p. 173, 174.

٢- استراتيجية مناقشة الثقافة مع المتعلمين:

تعد هذه الاستراتيجية من أكثر الاستراتيجيات شيوعاً في تعليم الثقافة، ويمكن تطبيقها من خلال القيام بالعديد من الأنشطة التعليمية، كما يمكن أن تناسب هذه الاستراتيجية التعليم عن بعد إلى حد كبير لأن الأنشطة المستخدمة لتطبيقها لا تتطلب استخدام وسائل مادية ملموسة، وإنما يمكن الاستعانة فيها بالمواد المرئية والمسموعة التي يمكن عرضها من خلال شاشة الحاسوب بدون الحاجة إلى الخروج من الصف، أو من خلال دعوة ضيف عربي للمشاركة عن بعد.

ومن الأنشطة التي يمكن استخدامها في تطبيق هذه الاستراتيجية عرض مقاطع فيديو أو برامج تلفزيونية وجعل الطلاب يشاهدونها ويناقشونها، وتشجيعهم على التعليق على اللغة، وسؤالهم عن الكلمات التي يلتقطونها، وإجراء المقارنات الثقافية بين ما يشاهدونه وبين ما هو في بلدهم وثقافتهم، فمن خلال هذه المناقشات يتعرف الطلاب على العناصر الثقافية، ويضعون ما تعلموه موضع التنفيذ. كما يمكن دعوة شخص أو أشخاص عرب لتدريب الطلاب على التواصل مع المتحدثين الأصليين ولتشجيعهم على تطبيق ما تعلموه، كأن يسألوا الضيف عن نفسه كالعمر والدراسة والعمل والبلد وعدد الإخوة والأخوات وعن طعامه وشرابه المفضل وهواياته، وغير ذلك.

ومن الممكن أيضاً تطبيق هذه الاستراتيجية من خلال طرح فكرة أو تعريض المتعلمين لنص قراءة أو أية مادة أخرى وسؤالهم العديد من الأسئلة حولها وجعلهم يتحدثون في مجموعات ثم سؤال كل طالب والحصول على إجابات متنوعة، وبعد ذلك استخدام كل إجابة لتكوين بعض الحجج. أو أحيانًا يمكن جعلهم يجلسون في دائرة ويتحدثون مع إجراء مقارنات حول الاختلافات الثقافية بين البلدان في الموضوع الهدف، فالمناقشة الثقافية والمقارنة مفيدة جداً في تعزيز فهم الطلاب[١].

ومن خلال هذه الاستراتيجية يمكن تعريض الطالب لكثير من المعلومات الثقافية العربية وتنمية مهارة الكلام باستخدام العبارات المناسبة للموضوع الثقافي الهدف. وتنبغي الإشارة هنا إلى أنه على المعلم في هذه الاستراتيجية التحضير الجيد لموضوع النقاش وتسجيل النقاط

١ انظر: المرجع نفسه، ص١٧٥.

الأساسية التي يود مناقشتها، وتحديد المعلومات الثقافية التي يجب على الطلاب الحصول عليها من خلال ذلك الحوار، بما يعني أن تكون المدخلات والمخرجات واضحة تماماً في ذهن المعلم. فلو أراد مثلاً أن يتعرف الطلبة الأتراك على عادات العرب في شهر رمضان وإجراء مقارنة بينها وبين عادات الأتراك فيه فينبغي عليه أن يركز على العديد من النقاط التي يمكن أن تثري النقاش مع ضرورة التأكيد على احترام الثقافة بين المعلم والمتعلمين وعدم توجيه الانتقاد من قبل أي طرف للآخر. ومن تلك النقاط التي يمكن أن تكون موضع نقاش في موضوع الصيام والتي يمكن أن تعرف الطلبة على الأتراك على عادات العرب الثقافية في شهر الصيام: ما التحضيرات قبل دخول شهر رمضان؟ ماذا يأكلون ويشربون في السحور والفطور؟ أنواع الطعام والشراب والحلويات الشعبية المشهورة في رمضان/ الزيارات العائلية/ عادة المساكبة/ الأسواق الشعبية / كيفية تشجيع الأطفال على الصيام/ الأعمال الخيرية والتكافل الاجتماعي

٣- استراتيجية استخدام مواد أصيلة:

تعد هذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات المهمة التي يتعرف المتعلم من خلالها على مواد ونصوص حقيقية تقرّب الواقع إلى ذهنه وتجعله يرسم صورة حقيقية عنه. ويقصد بالمواد الأصيلة في هذا المجال النصوص التي وضعها أبناء اللغة لأقرانهم من أجل التواصل اللغوي اليومي، فهي ليست في أصلها مخصصة لغير الناطقين بالعربية، كما لو كنت تسير في الشارع وناولك أحدهم مطوية لخبر افتتاح مطعم جديد، أو دعوة لحضور مسرحية شعبية مجانية الدخول، أو إعلانات عن تخفيضات في بعض المحلات وغير ذلك، فهذه المطويات عادة لا تراعي متعلم اللغة، وإنما تخاطب أبناءها على مستوى المفردات والتراكيب والمعلومات والثقافة، ولذلك فهي فرصة لوضع الطالب في السياق الطبيعي للغة بنبرها وتنغيمها وكلماتها بدون تعديل أو صناعة[١]. ويساعد استخدام مصادر أصيلة من مجتمع اللغة الأصلي على إشراك الطلاب في تجارب ثقافية حقيقية تجعلهم في مواجهة الواقع وتفرض عليهم تعلم التعامل معه. ويمكن أن تشمل هذه المصادر الأفلام ونشرات الأخبار والبرامج التلفزيونية ومواقع الويب والصور الفوتوغرافية والمجلات

١ انظر: أبو عمشة، خالد، الثقافة في فصول اللغة العربية للناطقين بغيرها: النظرية والتطبيق، مجلة معلمي العربية للناطقين بغيرها، العدد الثالث، فبراير ٢٠١٩، ص٧.

والصحف وقوائم المطاعم وكتيبات السفر والمواد المطبوعة الأخرى. وعلى المعلمين أن يكيفوا استخدامهم للمواد الأصيلة لتناسب عمر الطلاب ومستوى إجادة اللغة، إذ إنه حتى طلاب المستوى المبتدئ يمكنهم مشاهدة مقاطع الفيديو المأخوذة من برنامج تلفزيوني باللغة الهدف والتركيز على العادات الثقافية مثل التحيات. ويمكن للمعلم أن يزود الطلاب بمخطط أو رسم بياني لإكماله في أثناء الاستماع إلى حوار أو مشاهدة مقطع فيديو. كما يمكن أن يعرض المعلم مقطع فيديو ويجعل الطلاب يشتركون في مناقشة المعايير الثقافية، فقد تتضمن موضوعات المناقشة السلوكيات غير اللفظية (على سبيل المثال: المسافة المادية بين المتحدثين، والإيماءات، والاتصال بالعين، وكيف يرتبط الأشخاص في الأدوار الاجتماعية المختلفة ببعضهم البعض). فهنا يمكن أن يصف الطلاب السلوكيات التي يلاحظونها، ويناقشون أيها مشابه لثقافتهم الأصلية وأيها ليس كذلك[١]. فمن خلال استخدام هذه الاستراتيجية بما تشتمل عليه من أنشطة يكتسب المتعلم الجرأة على استخدام اللغة مع الناطقين بها، لأنه يكون قد فهم ثقافتهم إلى حد ما، كما أن دافعيته تقوى بفضل المتعة التي تدخل إلى جو الصف الدراسي. ويمكن تطبيق هذه الاستراتيجية في التعليم عن بعد لإمكانية عرض المواد المتنوعة من خلال مشاركة الشاشة مع المتعلمين، ومن خلال عرض المواد المسموعة والمرئية.

٤- استراتيجية تقديم الحكم والأمثال والتعبيرات الاصطلاحية الشائعة

يمكن أن تساعد هذه الاستراتيجية المتعلم على معرفة الشائع والمشترك بين الثقافات، كما يمكن أن تبرز الفروق الثقافية في النظرة إلى الأمور في الحياة، والخلفيات التاريخية والثقافية والمفاهيم والقيم الشائعة في مجتمع ما[٢]. ولهذه الاستراتيجية أهمية كبيرة في تعريف المتعلم بسياقات الأحاديث الواقعية وكيف يستعين أصحاب اللغة بالحكم أو الأمثال لإيصال أفكار معينة بدون كثير من الشرح، كما يمكن أن تنمي الذاكرة اللغوية للطالب من خلال إثرائها بالتعبيرات الشائعة التي ترد كثيراً على ألسنة الناطقين باللغة. ويهتم متعلمو اللغات عادة إلى حد كبير بتعلم الحكم والأمثال والتعبيرات الشائعة لأنها

١ انظر: Peterson, Elizabeth and Coltrane, Bronwyn, Culture in Second Language Teaching, Eric clearinghouse on Languages and Linguistics, edo-fl-03-09 December 2003.

٢ انظر: المرجع نفسه.

تساعدهم على اكتساب فهم أفضل للثقافة، وعلى استخدام اللغة بمتعة وحيوية أكبر. ويمكن للمعلم تطبيق هذه الاستراتيجية في الصفوف المباشرة أو عن بعد على حد سواء، ومن المهم أن يجهز قائمة بما يريد أن يعلمه للمتعلمين خلال البرنامج الدراسي من الحكم أو الأمثال أو التعبيرات الاصطلاحية الشائعة بما يتناسب مع مستواهم الدراسي وأعمارهم والموضوعات التي يدرسونها، فمن الأفضل أن يكون هناك تناسب وانسجام بين موضوعات الدروس وبين ما يتم اختياره من حكم وأمثال أو تعبيرات. أو من الممكن أن يخصص المعلم وقتاً في كل درس أو بضعة دروس لتعليم الطلاب حكمة أو مثلاً جديداً بدون أن يكون هناك ارتباط بينه وبين الموضوعات المدروسة على أن تكون خطة كل ذلك واضحة في ذهن المعلم لا بشكل عشوائي. وفي الوقت الراهن هناك العديد من الكتب التي جمعت الشائع والمعروف من الحكم والأمثال والتعبيرات الاصطلاحية الشائعة التي يمكن الاستعانة بها لهذا الغرض.

٥- الأدب

تعد استراتيجية تعليم الثقافة من خلال الأدب من الاستراتيجيات التي يكثر تطبيقها في تعليم اللغات الأجنبية، فغالبًا ما تكون النصوص الأدبية مليئة بالمعلومات الثقافية وتثير ردود أفعال لا تُنسى للقراء. ولذلك يمكن أن تكون النصوص الأدبية التي يتم اختيارها بعناية لمجموعة معينة من الطلاب مع وضع أهداف محددة في الاعتبار مفيدة للغاية في السماح للطلاب باكتساب نظرة ثاقبة في الثقافة. فقد قارنت إحدى الدراسات مستوى وجودة التذكر عندما تعلمت مجموعتان مختلفتان من الطلاب عن ساحل العاج، فدرست إحداهما عنه من خلال صحيفة وقائع بينما درست الثانية قصيدة عن الاستعمار في ساحل العاج، وقد توصل الباحثون من خلال هذه الدراسة إلى أن المجموعة التي درست صحيفة الوقائع احتفظت بمعلومات قليلة جدًا عن ثقافة ساحل العاج، في حين أظهرت المجموعة التي قرأت القصيدة قدرة على التعاطف مع التاريخ الشخصي لشعب ساحل العاج[١]. فيمكن من خلال هذه الاستراتيجية اختيار الكثير من المواد المناسبة للدارسين بحسب مستوياتهم وحاجاتهم الدراسية، فمثلاً يمكن اختيار مجموعة قصص قصيرة أو شعر عربي أو مسرحيات أو شخصيات مشهورة في عالم الأدب وغير ذلك، كما

١ انظر: المرجع نفسه.

يمكن قراءة قصص مع الطلاب ومن ثم استضافة مؤلفها ومناقشته حول القضايا الواردة في القصص.

٦- كبسولات الثقافة

يمكن أن تكون هذه الاستراتيجية من أكثر الاستراتيجيات إثارة للمتعة لدى المتعلم لأنها تنقله إلى عوالم جديدة قد لا يكون لديه أي اطلاع مسبق عليها. ففي هذه الاستراتيجية يمكن تقديم أشياء للطلاب مثل التماثيل والأدوات والمجوهرات والفن أو الصور التي نشأت من الثقافة الهدف، ثم يصبح الطلاب بعد ذلك مسؤولين عن العثور على معلومات حول العنصر المعني، إما عن طريق إجراء بحث أو من خلال إعطائهم أدلة للتحقيق والاستكشاف، ثم يتوجب عليهم إما كتابة ملخص موجز أو تقديم عرض شفهي للفصل حول الأهمية الثقافية للعنصر والمعلومات التي تم جمعها حوله. ويمكن أن تشكل هذه الاستراتيجية مجالاً خصباً للمعلمين للمضي قدمًا في مناقشة العوامل الثقافية والتاريخية واللغوية الأكبر التي ترتبط بالأشياء[١].

وتساعد البيئة في تركيا على الحصول على كثير من المنتجات الثقافية التي تساعد على تطبيق هذه الاستراتيجية، كما تساعد على البحث عن المعلومات المطلوبة بالتواصل المباشر مع العرب لوجود كثير من العرب في تركيا، ولذلك فإنها من الاستراتيجيات المهمة التي تساعد الطالب على التفاعل المباشر مع البيئة المناسبة للحصول على المعلومات الحقيقية.

٧- استراتيجية العوالم المصغرة

يقصد بهذه الاستراتيجية نقل المواقف الحقيقية التي تجري في العالم الحقيقي إلى الصف الدراسي بهدف محاكاته من قبل المتعلمين، والتعلم منها. ولتطبيق هذه الاستراتيجية يمكن اتباع الخطوات الآتية:

نقل العالم الخارجي إلى الصف الدراسي / تصميم مواقف تعليمية مشابهة للواقع/ توزيع الأدوار/ إعطاء الدعم والتوجيه من قبل المعلم للطلبة وتزويدهم بمخطط ثقافي للتعبيرات الثقافية التي تستخدم في موقف التسوق مثلاً، أو أن يزودهم بفيديو يحاكي ما في السوق فعلاً. ومثال ذلك: العالم المصغر: السوق/ الكفايات اللغوية المستهدفة: طلب

١ انظر: المرجع نفسه.

بعض الأغراض من السوق/ الكفايات الثقافية: تفضّل، على رأسي وعيني، مسامح، على حسابك/ الإشارات: صياح الباعة بعبارات معينة، اختيار الخضراوات من قبل الزبون أو البائع / تحضيرات أو أفكار عملية: تجهيز البضاعة، كتابة الأسعار، توزيع أماكن المتعلمين في الصف وتوزيع المهام[١].

وهناك كثير من الموضوعات المناسبة لتطبيقها من خلال هذه الاستراتيجية، التي تمثّل الواقع وتحاكيه بطريقة مشوقة وتتطلب تحضير البيئة المناسبة وتَعَلُّمَ كثير من التعبيرات الثقافية اللغوية والجسدية والمفردات الاتصالية التي تنمي الذخيرة اللغوية للمتعلم، وتساعده على فهم واقع أصحاب اللغة، مثل تسوق الملابس والسؤال عن المقاسات والألوان وإمكانية القياس وغرفة الملابس، ومثل زيارة عائلية وكيفية إلقاء التحية والترحيب بالضيوف والضيافة ونحو ذلك.

٢/ ٣نموذج تطبيقي مقترح للاستراتيجيات

يمكن الاهتداء بالنموذج التطبيقي التالي في التخطيط لأنواع الاستراتيجيات التي سيتم استخدامها خلال البرنامج الدراسي، ويمكن الاستفادة من ذلك النموذج والتعديل فيه بحسب أنواع الاستراتيجيات المستخدمة والأهداف الدراسية وحاجات الدارسين والمهارات المطلوب تقويتها من خلال تقديم الثقافة. وينبغي التأكيد على أن تحديد الاستراتيجيات اللازمة أمر مهم قبل بداية البرنامج الدراسي، فإذا كان من الصعب تحديد نوع الاستراتيجيات الخاصة قبل بداية البرنامج، فعلى الأقل ينبغي تحديد الاستراتيجيات العامة وأوقات تطبيقها خلال الخطة الدراسية، ومن ثم يمكن تحديد الاستراتيجيات الخاصة بالتوافق مع ظروف البرنامج. أما إن كانت خطة البرنامج والمقررات الدراسية واضحة فمن الأفضل تحديد كافة الاستراتيجيات من البداية. وفي الجدول التالي تم وضع الخطة العامة فقط للاستراتيجيات فهناك تفاصيل كثيرة ودقيقة تتعلق بتنفيذها وغالباً ما يحتاج تطبيقها إلى التعاون مع الطلاب أو أساتذة آخرين سواء أكانت داخل الصف أو خارجه، فترتيب المكان وتوزيع المهام وتجهيز التعليمات وإحضار المنتجات والوسائل المساعدة على عمل النشاط تتطلب التعاون بين العديد من الأطراف.

---

١ انظر: الرهبان، أحمد، مكونات الكفاية الثقافية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها "التدريس وآليات التقييم، ص٢٨٤.

نموذج تطبيقي مقترح للاستراتيجيات

المستوى الدراسي	متوسط أو متقدم
الاستراتيجية العامة	استراتيجية تقديم الثقافة انطلاقاً من الموضوعات والمواقف الاتصالية الثقافية
الأهداف	تنمية المفردات اللغوية والمعرفة الثقافية
الأنشطة التعليمية	تتحدد بحسب نوع الاستراتيجية الخاصة
الوسائل المستخدمة	منتجات ثقافية عربية
البيئة المكانية	داخل الصف
الاستراتيجية الخاصة	استراتيجية العوالم المصغرة
الأنشطة التعليمية	عمل سوق تقليدي مصغر
البيئة المكانية	داخل الصف
حاجات المتعلمين	تواصلية عامة
الموضوعات أو المواقف الاتصالية	موضوع التسوق من سوق قديم .. وموقف المساومة على السعر
نوع المعرفة الثقافية	التعرف على أنواع الملابس العربية التقليدية/ أخذ فكرة عن البيئة المكانية/ إمكانية المساومة على السعر
التعبيرات الثقافية اللغوية وغير اللغوية	مثل العبارات التي يتداولها الباعة عادة في الأسواق القديمة (تفضّل،أهلاً وسهلاً، نوّرتنا، تحت أمرك، على حسابك،شرّفتنا،المحل محلك، هذا آخر سعر) بالإضافة إلى الإشارات الجسدية التي يستخدمها الباعة مترافقة مع العبارات كأن يضع البائع يده على رأسه عندما يقول على العين والرأس أو أن يضع يده على صدره عندما يقول نحن في الخدمة أو تحت أمرك أو غير ذلك مما هو شائع ومتعارف عليه في المجتمع الهدف.
الوسائل التعليمية	استخدام منتجات ثقافية تقليدية كالجلابيات والعباءات والحجابات والكوفيات.
المهارة المراد تنميتها	الاستماع والكلام

الخاتمة

يعد تقديم الثقافة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من المجالات التي لم تحظ بالاهتمام الكافي في الدراسات العربية، ولذلك فإننا لا نلحظ منهجية واضحة ومركزة لتقديم الثقافة العربية في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها، وبالتالي فقلما نجد من يركز على استخدام استراتيجيات خاصة بتعليم الثقافة. ونتيجة لذلك قدم هذا البحث رؤيته في تحديد استراتيجيات تقديم الثقافة للطلبة الأتراك، واجتهد في تقسيم الاستراتيجيات إلى عامة وخاصة لتسهيل التخطيط لاختيار الاستراتيجيات وتطبيقها وفقاً لظروف البرامج الدراسية. وإن ما تم تقديمه من جداول يمكن الاستئناس به والنسج على منواله إذ إنه نتيجة لخبرات شخصية في تعليم الثقافة في برامج متنوعة لتعليم العربية للناطقين بغيرها. وأشير هنا إلى أن المجال لم يكن كافياً للإحاطة بجميع أنواع الاستراتيجيات المناسبة لتدريس الثقافة، فهناك العديد من الاستراتيجيات الأخرى التي يمكن الاطلاع عليها من خلال العديد من الدراسات، كما أنه بمقدور المعلم أن يبني استراتيجيته الخاصة بعد الممارسة والتجربة للعديد من الاستراتيجيات.

المراجع

ابن شيك، عبد الرحمن، نظرية المجال الدلالي وكيفية الاستفادة منها في تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، ورقة عمل قدمت في المؤتمر الدولي حول قضايا اللغة العربية وتحدياتها في القرن الواحد والعشرين، قسم اللغة العربية، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، ١٩٩٦م.

أبو عمشة، خالد، واللبدي، نزار، استراتيجيات تعلم الثقافة العربية وتعليمها في برامج الدراسات الخارجية، دار النشر: نور، دوتش لاند، ٢٠١٧.

الرهبان، أحمد، مكونات الكفاية الثقافية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها "التدريس وآليات التقييم"، أبحاث مؤتمر إسطنبول الدولي الثاني تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها " إضاءات ومعالم، مركز أثر لدراسات العربية للناطقين بغيرها، ٢٠١٦م.

شحاتة، حسن والنجار، زينب وعمار، حامد، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٣.

جاموس، راوية، مفردات الموضوعات الثقافية والمواقف الاتصالية في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: دراسة تطبيقية مقترحة، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، الجزائر،العدد الثاني، ٢٠١٧.

علال، أسماء ايت، وبوعناني، مصطفى، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: تدريس المعطيات الثقافية والرفع من الكفاءة اللغوية للطلاب، سجل المؤتمر الدولي الأول "تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها نظرة نحو المستقبل" كلية الإلهيات، جامعة مرمرة، إسطنبول، ١أبريل ٢٠١٧م.

قدوم، محمود وآخرون، اللغة العربية في تركيا، مركز الملك عبدالله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، الرياض، السعوديّة، ط:١، ٢٠١٦.

قدوم، محمود وجيولك، يعقوب، الحصيلة اللغوية المشتركة بين العربية والتركية، التراث

اللغوي والأدبي والنقدي العربي في الآداب العالمية، مؤتمر النقد الدولي الخامس عشر، من ٢٨-٣٠ تموز ٢٠١٥، دار جرير، عمان، الطبعة الأولى، الجزء الأول، ٢٠١٦.

يونس، فتحي علي والشيخ، محمد عبد الرؤوف، المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب من النظرية إلى التطبيق، مكتبة وهبة للطباعة والنشر، القاهرة، ٢٠٠٣.

Chen, Dianbing and Yang, Xinxiao, Culture as the Core: Challenges and ossible Solutions in Integrating Culture into Foreign Language Teaching, Journal of Language Teaching and Research, Vol. 7, No. 1, pp. 177-168, January 2016.

Peterson, Elizabeth and Coltrane , Bronwyn, Culture in Second Language Teaching, ERIC clearinghouse on languages and linguistics, edo-fl09-03-December 2003.

إستراتيجيّات تعليم البلاغة العربيّة للطلبة الأتراك
«مقاربات في التعليم المباشر والإلكتروني»

د. رجب عبد الوهاب[1]

ملخص البحث باللغة العربية

يتناول البحث إستراتيجيات تعليم البلاغة العربية للطلبة الأتراك في التعليم المباشر والإلكتروني، محاولًا الوقوف على إستراتيجية أكثر فاعلية في تعليم الطلاب الأتراك البلاغة العربية في التعليم الإلكتروني، وقد تبين من خلاله أن تعليم البلاغة العربية للأتراك بدأ منذ اتصالهم بالثقافة العربية الإسلامية، وأن الأتراك قديمًا كان لهم إستراتيجيتهم ومؤلفاتهم في تعليم البلاغة العربية لطلابهم، وأن معلمي البلاغة العربية للطلاب الأتراك في نمط التعليم المباشر يوظفون عددًا من الإستراتيجيات كالإستراتيجية الاستقرائية، والوظيفية، والعصف الذهني، والبلاغة من خلال النص، وغيرها، وأن الإستراتيجيات التي يستخدمونها في التعليم الإلكتروني ترتبط بنمط التعليم الإلكتروني الذي يمارس المعلم العملية التعليمية من خلاله، كما أظهر أن الإستراتيجية الأكثر فاعلية في تعليم الطلاب الأتراك البلاغة العربية إلكترونيًّا هي تلك التي تراعي الموقف التعليمي، وخصوصية الطالب التركي بوصفه من الطلاب الناطقين بغير العربية، وتعمل على تربية ذوقه البلاغي والجمالي، وتدفعه إلى المشاركة في العملية التعليمية، وإلى التفكير البناء، وتأخذ في اعتبارها الأهداف المنشودة من تعليمه البلاغة العربية، وتتلافى الصعوبات التي تواجه المعلم والمتعلم في تعليم البلاغة العربية.

---

١ Dr. Rajab Abdulwahhab, Fatih Sultan Mehmet University, Faculty of Islamic Sciences
ORCID: 0000-0002-8777-7829 E-mail: rramadanelsayed@fsm.edu.tr fb: https://www.facebook.com/profile.php?id=525719753

الكلمات المفتاحية: إستراتيجيات التعليم- البلاغة العربية- التعليم المباشر- التعليم الإلكتروني- الناطقون بغير العربية- الطلاب الأتراك.

Teaching Strategies of Arabic Rhetoric for Turkish Students "Lights in Face-to-Face Teaching and e-Teaching"

Abstract

This research studied Teaching Strategies of Arabic Rhetoric for Turkish Students in Face-to-face Teaching and e- Teaching, This research try to find amore effective strategy in Teaching to Arabic rhetoric for turkish students in e- Teaching, The most importa nt results of the study; Turks' Teaching of Arabic rhetoric began from their contact with the Arab-Islamic culture, Turks in the past had strategies and books in Teaching Arabic rhetoric to their students, Arabic rhetoric Teachers for Turkish students in Face-to-face Teaching employ some strategies such Inductive strategy, Functional educational Situations strategy, Brainstorming strategy, Rhetoric strategy through text, and other strategies. The strategies that Arabic rhetoric teachers use for Turkish students in e- Teaching are related to the type of e- Teaching through which they are taught, The most effective strategy for Teaching electronically Arabic rhetoric for Turkish Students is the one that takes into account the educational position and the privacy of the Turkish student as a student speaking in a language other than Arabic, and works to raise his rhetorical and aesthetic taste, and pushes him to participate in the educational process, constructive thinking, and take into account the desired goals of Teaching Arabic rhetoric, and avoiding the difficulties facing the teacher and the learner in teaching Arabic rhetoric.

Key words: Teaching Strategies, Arabic Rhetoric, non-Arabic–speakers, Face-to-face Teaching, E-Teaching, Turkish Students

مقدمة

البلاغة العربية جزء لا يتجزأ من عملية تعليم اللغة العربية للأتراك، بل هي عنصر أصيل وفاعل فيها، فللبلاغة مكانة متميزة بين فنون اللغة العربية التي تمثل وحدة مترابطة خاصة في فهم القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة وتذوق النصوص الأدبية العربية، وتعليمها للطلاب الأتراك في إطار إستراتيجية تعليمية فاعلة يؤدي إلى تربية القدرة على الإحساس بجمال النصوص الأدبية الرفيعة وفهمها، ويكشف للطالب مدى قدرة الأديب العربي على صياغة أفكاره بعبارات جميلة موحية، كما يسهم في تنمية قدرة الطالب بعد ذلك على محاكاة لغة هذه النصوص في إنشاء الكلام والابتكار والإبداع؛ لذا فإن البحث عن الإستراتيجية الملائمة لتعليم الطلاب الأتراك البلاغة العربية في التعليم المباشر والتعليم الإلكتروني في ظل ما بين النمطين من تباين وفرق يعد أمرًا شديد الأهمية، وبخاصة أن اختيار الإستراتيجية التعليمية الملائمة عنصر ذو أهمية كبيرة في نجاح عملية التعليم.

يتتبع هذا البحث الإستراتيجيات التعليمية الموظفة في تعليم الطلاب الأتراك البلاغة العربية في الكليات والمعاهد والأقسام التي يتعلم طلابها اللغة العربية أو يتعلمون بها، ككليات الإلهيات والعلوم الإسلامية وأقسام اللغة العربية في الجامعات التركية، في نمطي التعليم المباشر والإلكتروني، محاولًا من خلال استقراء هذه الإستراتيجيات وضع تصور عن الإستراتيجية الأكثر فاعلية في تعليم الطلاب الأتراك البلاغة العربية، وبخاصة في التعليم الإلكتروني الذي بات التعليم كله، وليس تعليم البلاغة العربية للطلاب الأتراك فحسب، على أبواب التحول الكلي إليه، واضعًا أمام معلمي البلاغة العربية للطلاب الأتراك المعايير التي يجب مراعاتها عند اختيار إستراتيجية تعليم البلاغة المناسبة، والمحاذير التي يجب عليهم تجنبها؛ لتصبح عملية تعليم البلاغة العربية للطلاب الأتراك، في ظل ما تعرف به البلاغة العربية من جفاف مادتها، أكثر فاعلية ونفعًا وإمتاعًا للمتعلم والمعلم في آن.

في ضوء الأهداف المبتغاة من هذا البحث تم تناول الموضوع في مقدمة وأربعة مباحث وخاتمة، عرضت المقدمة موضوع البحث وأهدافه ومنهجيته، وتحدث المبحث الأول عن تعليم البلاغة العربية في تركيا بين الماضي والحاضر، متتبعا تعليم البلاغة العربية في تركيا قديما وصولا لعصرنا الحالي الذي ظهر فيه التعليم الإلكتروني، وتناول المبحث الثاني إستراتجيات تعليم البلاغة العربية للأتراك في التعليم المباشر، أما المبحث الثالث فتناول

إستراتجيات تعليم البلاغة العربية للأتراك في التعليم الإلكتروني، واختص المبحث الرابع بالوقوف على المعايير والمحاذير اللازمة في اختيار الإستراتيجية الفاعلة لتعليم البلاغة العربية للأتراك في التعليم الإلكتروني، ثم تأتي الخاتمة لرصد أهم النتائج والتوصيات.

تعليم البلاغة العربية في تركيا بين الماضي والحاضر

درجت العرب على إطلاق صفة البلاغة على الكلام الذي "يسابق معناه لفظه، ولفظه معناه، فلا يكون لفظه إلى سمعك أسبق من معناه إلى قلبك"[١]، أما الشخص البليغ لديهم فهو الذي يبلغ في "تأدية المعاني حدًّا له اختصاص بتوفية خواص التركيب حقها وإيراد التشبيه والمجاز والكناية على وجهها"[٢]، ووفق هذا المفهوم لم تكن البلاغة العربية في البداية علمًا يدرس، إذ كانت العربية تؤخذ بين أهلها بالسماع، ولم يكونوا بحاجة إلى دراسة صناعية، فكانت البلاغة سمة من سمات الأدب الراقي تدرك بالحس المرهف والذوق الرفيع لدى السامع أو القارئ وهو ما يُعبر عنه بالسليقة[٣].

باتت البلاغة العربية علمًا، وأصبحت الحاجة إلى دراسة هذا العلم ملحة، وبخاصة بعد دخول غير العرب في الإسلام، وقد تم التأسيس لدراسة البلاغة العربية على مرحلتين: الأولى دراسة الإعجاز في القرآن الكريم خاصة، ومن الكتب التي ألفت في هذا الشأن: "مجاز القرآن" لأبي عبيدة (ت ٢٠٩هـ)، و"البيان والتبيين" للجاحظ (ت ٢٥٥هـ) و"إعجاز القرآن" للباقلاني (ت ٤٠٣هـ) وغيرها، والثانية مرحلة وضع الأسس والقواعد العامة لعلم البلاغة كما تتمثل في جهود عبد القاهر الجرجاني (ت ٤٧١هـ) في كتابيه "دلائل الإعجاز" و"أسرار البلاغة" وما قام بتطبيقه من بعده الزمخشري (ت ٥٣٨هـ) في تفسيره "الكشاف"، فلما ترسخ علم البلاغة بأسسه وقواعده جاء الدور على تعليمه، وفي إطار ذلك عمل البلاغيون على

---

١ الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر: البيان والتبيين، تحقيق: عبد السّلام محمد هارون، القاهرة، ١٣٦٧هـ – ١٩٤٨م، الجزء الأول، ص ١١٥.

٢ السكاكي، أبو يعقوب يوسف بن محمد: مفتاح العلوم، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠١١م، ص ٥٢٦.

٣ للمزيد: حسين، نصر الدين إبراهيم أحمد: استثمار اللغة العربية في تذوق بلاغة القرآن دراسة تحليلية لنماذج من الآيات القرآنية، بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الثالث للغة العربية، ٧– ١٠ مايو ٢٠١٤م، دبي، الإمارات العربية، المجلد السابع، ص ٥٥٥.

ترتيب القواعد البلاغية كما فعل أبو يعقوب السكاكي (ت ٦٢٦) في كتابه "مفتاح العلوم" ثم الخطيب القزويني (ت ٧٣٩ه) الذي كان له الدور الكبير في تهذيب ما ذكره البلاغيون وترتيبه بطرائق ميسورة ومبسطة في كتابه "الإيضاح في تلخيص المفتاح"[١].

تعلَّم الطلاب الأتراك البلاغة العربية في الماضي، وبخاصة في العهد العثماني، حتى بات منهم أساتذة كثرت مؤلفاتهم في البلاغة العربية، ويدلنا على ذلك أن عدد الحواشي والتعليقات على كتاب "المصباح شرح تلخيص المفتاح" للسيد الشريف الجرجاني (ت ٨١٦ه/ ١٤١٤م) وصل في القرن السادس عشر الميلادي لدى الأتراك نحو خمسة وعشرين كتابًا[٢]، من أهمها الحاشية التي ألفها يوسف الحميدي (ت ٩١٢ه/ ١٥٠٦م) وكانت مقبولة عند الطلاب[٣]، بل وصلت عناية الأتراك بتدريس البلاغة العربية أنهم سموا بعض مدارسهم باسم "مدارس المفتاح" نسبة إلى كتاب "مفتاح العلوم" للسكاكي وشروحه التي كان يجري تدريسها في هذه المدارس مع الشروح التي كتبها عليه سعد الدين التفتازاني (ت ٧٩١هـ/ ١٣٩٠م) والسيد الشريف الجرجاني[٤]، وقد انطلق المعلمون الأتراك في مدارسهم الدينية التي انتشرت في إقليم الأناضول([٥]) إلى تعليم الطالب علوم البلاغة: المعاني والبيان والبديع، بعد أن يكونوا قد علموه التصريف أولا والنحو ثانيً[٦]، وضمن الكتب البلاغية التي درسوها لطلابهم "الوردة النضَّارة في المجاز والاستعارة" لأبي بكر الصوري، و"شرح متن السمرقندية" لعصام الدين ابن

---

١ باطاهر، ابن عيسى: البلاغة العربية "مقدمات وتطبيقات"، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبنان، الطبعة الأولى، ٢٠٠٨م، ص ١٥.

٢ بولوط، د. علي: جهود العلماء العثمانيين في البلاغة العربية في القرن السادس عشر حمزة بن درغود الآيديني أنموذجا، بحث منشور بمجلة كلية العلوم الإسلامية بجامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية، استانبول، العدد الأول، يناير ٢٠٢٠م، ص ١٧٨- ١٨٠.

٣ خليفة، حاجي: كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، مكتبة المثنى، بغداد، ١٩٤١م، الجزء الثاني، ص ١١٤٥ و١٧٦٢.

٤ كالو، د. محمد محمود: تأثير اللغة العربية في اللغة التركية، بحث منشور ضمن كتاب اللغة العربية في تركيا، تحرير: د. محمود قدوم، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، الطبعة الأولى، ٢٠١٦م، ص ٣٨.

٥ الديرشوي، محمد نوري: المدارس الدينية، بحث نشر في مجلة فيجين "الانبعاث" العدد الخامس والعشرين، دهوك، خريف ٢٠٠١م، ص ٢٥٤.

٦ قرقيز، مصطفى؛ وجانكير، أسلم: المدارس القديمة ودورها في تعليم العربية للناطقين بغيرها، مجلة كلية الإلهيات بجامعة سيرت، العدد الرابع، يونيو ٢٠١٧م، المجلد الأول، ص ٥٩.

عرب شاه وهو شرح رسالة الاستعارة لأبي القاسم السمرقندي، و"مختصر المعاني" للقزويني، و"المطول شرح تلخيص المفتاح" لسعد الدين التفتازاني، وغيرها من الكتب[١]، والملاحظ على تعليم البلاغة العربية للأتراك في هذه المرحلة الممتدة لعدة قرون أن المعلمين فيها اعتمدوا في الغالب خلال تدريسهم على الطريقة القياسية التي تبدأ بذكر المصطلح البلاغي ومعناه ثم شرح المصطلح من خلال الأمثلة، ثم التطبيق على المصطلح من خلال التمارين، وهي طريقة تعتمد على مهارة الحفظ ولا تنمي مهارة الاستنتاج والاستنباط[٢].

مرّ تعليم البلاغة العربية في تركيا مع غيرها من علوم اللغة العربية الأخرى بمرحلة "ركود" بين عامي ١٩٣٠م و١٩٥٠م، ثم اتسع تعليم الأتراك للبلاغة العربية مع إقبالهم في بدايات النصف الثاني من القرن العشرين على تعليم اللغة العربية مع انتشار مدارس الأئمة والخطباء في أنحاء الجمهورية التركية، وقد وصل عدد الطلاب الذين يدرسون في مدارس الأئمة والخطباء عام ٢٠٠٩- ٢٠١٠م إلى ١٩٨٥٨١ طالبًا وطالبة في ٤٩٨ مدرسة[٣]، بالإضافة إلى زيادة عدد كليات الإلهيات، والعلوم الإسلامية، وأقسام اللغة العربية وآدابها بكليات الآداب، وأقسام إعداد معلمي اللغة العربية في كليات التربية، ومعاهد العلوم الإسلامية المتوسطة، التابعة لمختلف الجامعات، والمؤسسات الوقفية التي تدرس العلوم الشرعية واللغة العربية، والمراكز الخاصة لتعليم اللغات التي تهتم بتعليم اللغة العربية، ويكفي هنا أن نذكر أن عدد كليات الإلهيات بتركيا بعد أن كان في أواخر سبعينيات القرن العشرين كليتين، فإنه بلغ في نهاية الثمانينيات اثنتي عشرة كلية، ثم بلغ في نهاية عام ٢٠٠٩م خمسًا وعشرين كلية، أما في مطلع العام الدراسي ٢٠١٣/ ٢٠١٤م فقارب مائة كلية، ووصل عدد الطلاب فيها قرابة ١٨٠٠٠ طالب وطالبة[٤]، وأن كليات العلوم الإسلامية التي أصبحت تدرس

---

١ قرقيز، وجانكير، ص ٥٥- ٥٦.

٢ الزيادات، تيسير محمد: صعوبات تعليم البلاغة العربية للناطقين بغيرها "جامعة شرناق/ تركيا أنموذجا"، مجلة القسم العربي، جامعة بنجاب، لاهور، باكستان، العدد (٢٣)، ٢٠١٦م، ص ٢١٨.

٣ صوتشين، د. محمد حقي: تدريس اللغة العربية في تركيا: بالأمس واليوم، بحث منشور ضمن كتاب اللغة العربية في تركيا، تحرير: د. محمود قدوم، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، الطبعة الأولى، ٢٠١٦م، ص ٢٠.

٤ شعبان، د. إبراهيم: مستقبل تعليم اللغة العربية في تركيا من خلال ماضيها وحاضرها، بحث منشور ضمن كتاب اللغة العربية في تركيا، تحرير: د. محمود قدوم، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، الطبعة الأولى، ٢٠١٦م، ص١٤٠.

برامجها كاملة باللغة العربية قد وصل حتى عام ٢٠٢٠م عشر كليات، وكل هذه المؤسسات تدرس البلاغة العربية سواء بوصفها علمًا مستقلًا على النحو الموجود في برامج الليسانس والدراسات العليا بكليات العلوم الإسلامية، وكليات الإلهيات، وأقسام اللغة العربية وآدابها بكليات الآداب، وأقسام إعداد معلمي اللغة العربية في كليات التربية، أو ضمن باقي فنون اللغة العربية ومهاراتها كما في مدارس الأئمة والخطباء والسنوات التحضيرية لكليات العلوم الإسلامية وكليات الإلهيات وباقي المؤسسات.

بدأ تعليم البلاغة العربية إلكترونيًّا للطلاب الأتراك مع الطفرة التكنولوجية العالية التي شهدتها وسائل الاتصال في مطلع القرن الحادي والعشرين، وقد زادت المواقع الإلكترونية التي تعلم الطلاب الأتراك اللغة العربية زيادة ملحوظة، إذ يكفي الطالب الذي يريد ذلك أن يدخل إلى واحد من محركات البحث المعروفة كموقع "www.google.com" ويكتب "تعليم العربية للأتراك" أو "Online Arapça" أو غيرها من كلمات البحث المقاربة ليظهر له عشرات من المواقع والفيديوهات التي تعلم العربية، وقد بلغ عدد أعضاء واحد منها عام ٢٠٠٧م مليون ونصف المليون مشترك[١]. والملاحظ على هذه المواقع أن غالبها يستهدف تعليم طلاب مرحلة ما قبل الليسانس اللغة العربية؛ ومن ثم فإن تعليم البلاغة العربية فيها يأتي ضمن تعليم مستويات اللغة: المحادثة، والاستماع، والقراءة، والكتابة، وليس بوصفها فنًّا مستقلًا من فنون اللغة العربية، أما تعليمها للأتراك بوصفها فنًّا مستقلًا وخصوصا لطلاب مرحلتي الليسانس والدراسات العليا، فلم يقدم عليه معلمو البلاغة العربية في تركيا إلا في الفصل الدراسي الربيعي من عام ٢٠٢٠م، إذا بات التعليم الإلكتروني هو النمط التعليمي الوحيد أمامهم في ظل إجراءات الحجر الاجتماعي التي فرضتها ظروف وباء كوفيد- ١٩.

١ شعبان، ص١٤٢.

إستراتيجيات تعليم البلاغة العربية للأتراك في التعليم المباشر

يشدد معلمو العربية للناطقين بها عامة، وللناطقين بغيرها خاصة، على ضرورة اختيار إستراتيجية التعليم المناسبة بوصف الإستراتيجية من أهم عناصر العملية التعليمية وأكبرها شأنًا[١]، وبناء على ذلك اهتم عدد من الدراسات التي أجريت في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بها في نمط التعليم المباشر بإستراتيجيات تعليم البلاغة العربية، ومن هذه الدراسات ما اهتم بإستراتيجيات تعليم البلاغة العربية عامة دون التركيز على إستراتيجية محددة كدراسة الوائلي (٢٠٠٤م) التي تحدثت عن طرائق تدريس البلاغة العربية مع حديثها عن طرائق تدريس الأدب والتعبير[٢]، ودراسة سالم الطائي التي ألقت الضوء على كثير من أساليب تدريس البلاغة العربية[٣]، ودراسة عماد عبد اللطيف (٢٠١٨م) التي تناول فيها واقع تدريس البلاغة العربية في الجامعات العربية وفيما قبلها مع التعرض لإستراتيجيات تدريسها[٤]، ومنها ما تم تخصيصه لدراسة إستراتيجية بعينها من إستراتيجيات تعليم البلاغة العربية كدراسة الطائي (٢٠٠٥م) التي فحصت أثر استخدام نموذجي برونر وجانيه التعليميين في اكتساب طلاب الصف الخامس الأدبي المفاهيم البلاغية واستبقائها واتجاهاتهم نحو البلاغة[٥]، ودراسة نادية عباس (٢٠٠٦م) التي فحصت أثر استعمال دورة التعلم في اكتساب المفاهيم البلاغية واستبقائها لدى طالبات الصف الخامس الأدبي[٦]، ودراسة فندي وعلي (٢٠١٢م) التي تناولت أثر استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى

---

١ جوهري، محمد إدريس: مبادئ علم التربية، كنتور فونوروكو، الطبعة الأولى، ٢٠١١، ص ٢٢.

٢ الوائلي، د. سعاد عبد الكريم: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق، القاهرة، الطبعة الأولى، ٢٠٠٤م.

٣ الطائي، سالم: البلاغة وأساليب تدريسها، على الرابط:
https://takhatub.ahlamontada.com/t884-topic.

٤ عبد اللطيف، د. عماد: تدريس البلاغة العربية، الماضي، الحاضر، المستقبل، مجلة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت العدد ١٧٦، أكتوبر- ديسمبر ٢٠١٨م، ص٧- ٤٣.

٥ الطائي، سيف إسماعيل إبراهيم: أثر استخدام نموذجي برونر وجانيه التعليميين في اكتساب طلاب الصف الخامس الأدبي المفاهيم البلاغية واستبقائها واتجاهاتهم نحو البلاغة، أطروحة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الموصل، ٢٠٠٥م.

٦ عباس، نادية: أثر استعمال دورة التعلم في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، ٢٠٠٦م.

طالبات المرحلة الإعدادية[١]، ودراسة العوادي (٢٠١٦م) التي درست توظيف الإستراتيجية الوظيفية في تعليم البلاغة العربية في التعليم الجامعي[٢]، وغيرها من الدراسات.

أما في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في نمط التعليم المباشر، فإن الدراسات المعنية بإستراتيجيات تعليم البلاغة العربية للناطقين بغيرها تعاني من ندرة ملحوظة، ناهيك عن تخصيص دراسة خاصة بالطلاب الأتراك، إذ لم نجد في هذا الإطار إلا دراسة أحمد (٢٠١٤م) التي أوصى فيها بضرورة توظيف معلمي البلاغة العربية للناطقين بها، وبخاصة في ماليزيا، إستراتيجيات خرائط المفاهيم والتعلم التعاوني والتعلم الجماعي، وغيرها من إستراتيجيات تدريس البلاغة العربية للناطقين بغير العربية[٣]، ودراسة هنيئة (٢٠١٦م) التي تناول فيها تدريس البلاغة العربية للناطقين بغيرها على أساس التذوق للطلاب الإندونسيين[٤]، ودراسة زاده واسماعيلي وموسوي (١٤٣٨هـ) التي تناولت مدى استخدام إستراتيجيات التدريس المتقدمة لتدريس مادة البلاغة العربية في أقسام اللغة العربية بالجامعات الإيرانية في ضوء آراء الأساتذة والطلاب[٥]، وأمام هذه الندرة قام الباحث باستقراء عدد من الكتب ذات الصلة بتعليم البلاغة العربية في تركيا واستطلاع آراء بعض معلمي البلاغة العربية للطلاب الأتراك الذين يعملون في الجامعات التركية وتتبع الإستراتيجيات التي يوظفونها في تعليم طلابهم البلاغة العربية في التعليم المباشر بوصفه

---

١ فندي، أسماء كاظم، وعلي، إيمان حسن: أثر استخدام خرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات المرحلة الإعدادية، مجلة الفتح، العراق، آب سنة ٢٠١٢م، ص ١- ٤٦.

٢ العوادي، سعيد: البلاغة العربية في التعليم الجامعي من التدريس المعياري إلى التدريس الوظيفي، ضمن كتاب «اللغة العربية في الجامعات بين التراث والمعاصرة»، جامعة القصيم، السعودية، ٢٠١٦م.

٣ أحمد، إسماعيل حسانين: إستراتيجيات تدريس البلاغة العربية للناطقين بغير العربية بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا: كلية التربية أنموذجا، بحث منشور بمجلة التجديد، المجلد ١٨، العدد ٣٦، ٢٠١٤م، ص ١٩١.

٤ زاده، عيسى متقي، واسماعيلي، سجاد، وموسوي، سيد رضا: مدى استخدام إستراتيجيات التدريس المتقدمة لتدريس مادة البلاغة العربية في أقسام اللغة العربية وآدابها بالجامعات الإيرانية الحكومية في ضوء آراء الأساتذة والطلاب، بحث منشور بمجلة دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها، إيران، السنة الأولى، العدد الأول، خريف وشتاء ١٤٣٨هـ، ص ٨٩- ١٠٨.

٥ هنيئة: تدريس البلاغة العربية على أساس التذوق لغير الناطقين بها، بحث منشور بكتاب مؤتمر الملتقى العلمي العالمي العاشر للغة العربية "اللغة والثقافة العربية في الجامعات والمدارس عبر القارات الخمس، جامعة بونتياناك الإسلامية بإندونسيا، ٢٦- ٢٨- أغسطس ٢٠١٦م، ص ١١٢٥- ١١٤٤.

النمط المسيطر على نظام التعليم في الجامعات التركية حتى ما قبل عام ٢٠٢٠م، وتبين له من خلال هذا الاستقراء أن معلمي البلاغة العربية للطلاب الأتراك يوظفون- على تفاوت فيما بينهم بحسب الخبرة والمهارة والاستعداد العلمي والتربوي- عدة إستراتيجيات لتعليم طلابهم البلاغة العربية أهمها:

- الإستراتيجية القياسية

ما زال بعض معلمي البلاغة العربية للطلاب الأتراك يتبنون الإستراتيجية القياسية في التعليم، وهي إستراتيجية قديمة تقليدية يبدأ فيها المعلم بذكر المصطلح البلاغي ومعناه ثم يشرح المصطلح من خلال الأمثلة، ثم التطبيق على المصطلح من خلال التمارين، وتعتمد على مهارة الحفظ ولا تنمي مهارة الاستنتاج والاستنباط، وتستند إلى منطق أرسطو؛ لأنها تبدأ بطرح القضايا والنظريات، والمبادئ، والقواعد الأساسية العامة، ثم تعرض هذه المبادئ والقواعد، وتحلل، وتجمع الجزئيات، والمعلومات، والشواهد والأمثلة، ثم تعود من حيث بدأت بالأفكار العامة، والقواعد والنظريات فهي تبدأ بالكل العام ثم تتطرق إلى الأجزاء، ثم تعود مرة أخرى إلى الكلي العام الذي تنطوي تحته هذه الأجزاء، وبعبارة أخرى: فإن هذه الطريقة تتبنى ذكر القاعدة البلاغية ومن ثم توضيحها بالأمثلة، وتأتي التدريبات فيما بعد. والواقع أن هذه الإستراتيجية تقدم "كلامًا مرصوفًا قد ضم بعضه إلى بعض تكره الذاكرة على استيعابه فتستوعيه"[١].

- الإستراتيجية الاستقرائية

وهي من أحدث طرق التدريس التي يلجأ إليها معلمو البلاغة العربية للطلاب الأتراك، ومن أنفعها للطالب التركي الذي يتعلم البلاغة العربية[٢]، وفيها يبدأ المعلم بعرض الأمثلة أولًا، ثم استنباط القاعدة من تلك الأمثلة، من خلال لفت نظر الطلاب إلى أجزاء معينة من هذه الأمثلة (الشواهد البلاغية) ليلاحظوها، ثم يجمع هذه الملاحظات حول معنى

١ الهاشمي، عبد الرحمن، والعزاوي، فائزة: تدريس البلاغة العربية: رؤية نظرية تطبيقية محوسبة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط١، ٢٠٠٥م، ص ١٧٨.

٢ الزيادات، ص ٢١٨- ٢١٩.

مصطلح بلاغي واحد يكتب على السبورة ويطبق على أمثلة جديدة فيصير التطبيق سهلًا، وكتاب "البلاغة الواضحة" لعلي الجارم ومصطفى أمين ينحو هذا المنحى على غرار "النحو الواضح".

- الإستراتيجية الوظيفية

وهي الإستراتيجية التي وضع أساسها وبناها باترك على أساس فلسفة جون ديوي[١]، وتقوم على إعطاء الاهتمام لميول المتعلم وحاجاته، فهي تجعل أساس التعلم مشروعًا يختاره الطلبة بحسب ميولهم واحتياجاتهم، فكل نص أدبي مثلًا أو قاعدة بلاغية يحكم اختيارها ميل الطالب، ومن خلال ما يختاره الطالب يتم تعليمه المهارات البلاغية وتنمية التذوق الفني لديه، ولا يلجأ معلمو البلاغة العربية للطلاب الأتراك إلى هذه الإستراتيجية إلا إذا كان مستوى طلابهم مستوى متقدمًا يتيح لهم اختيار نصوص ذات أبعاد جمالية متنوعة.

- إستراتيجية المناقشة

تعتمد هذه الإستراتيجية في جوهرها على الحوار، وفيها يركز المعلم على معارف الطلبة وخبراتهم السابقة، فيوجه نشاطهم بغية فهم القضية البلاغية الجديدة مستخدمًا الأسئلة المتنوعة، وإجابات الطلبة لتحقيق أهداف درسه، ففيها إشارة إلى المعارف السابقة وتثبيت لمعارف جديدة، والتثبت من فهم هذا وذاك. وفيها استثمار للنشاط العقلي الفعال عند الطلبة، وتنمية قدراتهم وتأكيد تفكيرهم المتنقل، وتتيح هذه الإستراتيجية الحرية للمتعلم بوصفه محورًا من محاور العملية التعليمية، فهي تهتم بميول المتعلمين وطموحاتهم واتجاهاتهم ورغباتهم، ولذلك تثير حماسة الطلبة وتساعدهم على إبراز قابلياتهم ونشاطاتهم، كما تساعد المعلم على تكييف علمه مع الطلبة بحسب فروقهم الفردية، ومن خلالها يمكن معرفة شخصيات طلبته، ومما يميز هذه الإستراتيجية أنها ترتكز على مفهوم الفلسفة التربوية التي تؤكد فاعلية التعليم بالمشاركة، وبخاصة بعدما ثبت أن "قضاء ساعة واحدة في المناقشة أجدى للمتعلم من قضاء شهر كامل في الحفظ والتكرار"، كما أن هذه

١ الديملي، طه علي حسين، الوائلي، سعاد عبد الكريم عباس: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٥م ص ٩١ .

الإستراتيجية تفتح الباب أمام إثارة الأسئلة البسيطة أو المتشعبة من طرف الطالب والمعلم، وهي أكثر كفاءة من غيرها في تمكين الطالب التركي من الاعتماد على نفسه في اتخاذ القرار المناسب بالإضافة إلى أن المناقشات تدرب الطلبة على استخدام أساليب الكلام والتحلي بصفات محمودة[١].

- إستراتيجية تعليم البلاغة من خلال النص الأدبي

وتبدأ هذه الإستراتيجية أولًا باختيار النصوص الأدبية التي يتم تعليم البلاغة العربية من خلالها بعناية فائقة، على أن تكون من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف والشعر والنثر العربي القديم والحديث، والانطلاق من النص نفسه لتناول الفنون البلاغية المختلفة، والابتعاد ما أمكن عن المصطلحات الصعبة والتقسيمات المنطقية، وتناول النص تناولًا كاملًا وإبراز ما فيه من جماليات، وتعويد الطلاب على ملاحظة هذه النظرة الشمولية المتكاملة[٢]. وهذه الإستراتيجية تقوم على الربط بين الفنون الثلاثة: النصوص، والأدب، والبلاغة، حيث يكشف كل منها قيمة الفن الآخر نتيجة الترابط والتكامل الذي يجمعها، حيث يتم التركيز على الصورة الأدبية، والجملة، مع التقليل من المصطلحات والقواعد، وغالبًا ما يلجأ المعلم إلى هذه الطريقة حين يدمج بين تدريس النصوص الأدبية من شعر ونثر والبلاغة العربية، وبها يصبح التدريس سهلًا، ويتبع الأسلوب العلمي.

- إستراتيجية العصف الذهني

العصف الذهني أسلوب تعليمي وتدريبي يقوم على حرية التفكير، ويستخدم من أجل توليد أكبر كم من الأفكار؛ لمعالجة موضوع من الموضوعات المفتوحة من المهتمين أو المعنيين بالموضوع خلال جلسة قصيرة، حيث يقوم المعلم بعرض المشكلة ويقوم المتعلمون بعرض أفكارهم ومقترحاتهم المتعلقة بحل المشكلة، وبعد ذلك يقوم المعلم بتجميع هذه المقترحات ومناقشتها مع المتعلمين ثم تحديد الأنسب منها، ويعتمد هذا الأسلوب على إطلاق حرية التفكير والتركيز على توليد أكبر قدر من الأفكار، وهذه الطريقة تشجع على

١ الوائلي، ص ٥٩- ٦٠.

٢ الهاشمي، والعزاوي، ص ١٨١.

المشاركة النشطة من قبل المتعلمين، وتشجع على العمل في مجموعات، وتشجع على توليد أفكار جديدة، وتسهم في تنمية قدرات المتعلمين على الإبداع، والتفكير الناقد، وتنمي القدرة على التعبير بحرية، وكذلك الثقة بالنفس، الذي يقوم على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة والمختلفة، وهذا يتناسب مع علم البيان الذي يتمثل في "معرفة كيفية إيراد المعنى الواحد بطرائق وأساليب مختلفة"[١].

- إستراتيجية خرائط المفاهيم

تعد هذه الإستراتيجية التعليمية "وسيلة لترتيب المعلومات تساعد المتعلم على بناء معان جديدة للموضوع"[٢]، وتعرّف بأنّها "رسوم تخطيطية هرمية، القمة فيها للمفاهيم الأكثر شمولية، ثمَّ تندرج المفاهيم لتكون أكثر تحديدًا عند قاعدة الهرم"[٣]، وبأنّها "أدوات تخطيطية بصرية محسوسة تساعد على دمج المفاهيم الجديدةّ من البنية المعرفية للمتعلم"[٤]، والهدف الرئيسي لها "عرض العلاقات بين المفاهيم وتنظيمها باستخدام خطوط تصل بينها ومكتوب عليها كلمات رابطة توضّح العلاقات بين المفاهيم المختلفة"[٥].

وإستراتيجية خرائط المفاهيم من الإستراتيجيات التعليمية التي أثبتت فاعليّتها في مجال التعلم والتعليم القائمة على التنظيم الهرمي للمعلومات والأفكار عامة، كما أثبتت فاعليتها في تعليم البلاغة العربية[٦]، ولها الفاعلية نفسها في تعليم الطلاب الأتراك البلاغة العربية ذلك أنها تعتمد على الإدراك البصري الذي يبدأ بمشاهدة الصورة المتمثلة في خريطة

---

١ التهانوي، محمد علي بن علي: كشاف اصطلاحات الفنون، وضع حواشيه: أحمد حسن بسج، دار الكتب العلمية، بيروت، د. ت، الجزء الأول، ص ٢٧.

٢ نوفاك، جوزف، وجووين، بوب: تعلم كيف نتعلم، ترجمة: أحمد الصفدي، وإبراهيم الشافعي، جامعة الملك سعود، الرياض، ط١، ١٩٩٥م، ص ٤٤.

٣ قطيط، د. غسان يوسف: حوسبة التقويم الصفي، ٢٠١٢م، على الرابط

http://www.ghassan-ktait.com/?id=47

٤ يوسف، عفاف: أثر استراتيجية خرائط المفاهيم في تحسين مهارات القواعد النحويّة لدى طالب الصف السابع الأساسي في منطقة إربد، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) المجلد ٣٣ (١)، ٢٠١٩م، ص ١٠٧.

٥ نوفاك، وجووين، ص ٤٤.

٦ فندي، وعلي، ص ٣٥.

المفاهيم التي يتمّ رسمها أمام أعين المتعلمين، وبخاصة أنَّ المفاهيم المراد تعلمها تبنى عن طريق تصورات الإنسان من خلال حواسه، والمدركات الحسية تعدّ الأساس الأول لتشكيل المفاهيم حيث تتشكل صورة ذهنيّة خاصة بالمفهوم، فيصبح لدى الطالب التركي القدرة على تمثله واستيعابه.

يوظف معلمو البلاغة العربية للطلاب الأتراك هذه الإستراتيجيات بحسب ما يملي عليهم الموقف التعليمي في التعليم المباشر، وغالبًا ما يلجأ المهرة وذوو الخبرة منهم إلى آلية فعالة في عرض الدرس المستهدف، تبدأ بالتمهيد الذي يقوم فيه المعلم بعرض المادة البلاغية على السبورة للطلاب الذين يفترض فيهم أن يكونوا قد قاموا بالتحضير المسبق، ثم ينتقل إلى شرح الأمثلة وهي أول خطوة في التدريس بعد القراءة، حيث يبدأ المدرس في شرح الأمثلة، وبعد أن يطمئن إلى استيعابهم لها يناقشهم من خلال التراكيب الواردة في الأمثلة الموجودة في النص موضوع الدراسة بلغة سهلة بسيطة يستوعبونها، ثم يوجه أنظارهم إلى الخصائص الفنية والجمالية للمعنى الوارد في كل مثال، وذلك بخلق مقاربات وموازنات من خلال توظيف الوسائل التعليمية من أشكال ورسومات وتوظيف للتكنولوجيا لتقريب مدارك الجمال وتوضيح أبعاده للطلاب حتى تترسخ القاعدة وأمثلتها في أذهان الطلاب، ثم ينتقل بعد ذلك إلى توجيه الأسئلة من خلال الأمثلة الواردة في الكتاب لترسيخ المعاني البلاغية التي تعلموها، ثم يزيدهم أمثلة من دروس سابقة ما أمكن ذلك، ثم يربط بعد ذلك درس البلاغة بفروع اللغة العربية الأخرى: القراءة، الكتابة، النحو ... إلخ، وهو الأمر الذي يحقق التكاملية في دراسة اللغة العربية، ويعود بالفائدة على المتعلم، ويكون الدرس البلاغي سهلا يتذوقه الطالب بكل جمالية، ثم ينتقل المدرس أخيرًا إلى مرحلة التطبيقات البلاغية، ويتم ذلك من خلال حل التطبيقات الواردة في الكتاب المقرر وفي غيره[١]، بالإضافة إلى تطبيقات بلاغية شفوية يوجهها المعلم إلى طلابه يطلب فيها تكوين أمثلة تحاكي الدرس البلاغي[٢].

١ الطائي: على الرابط: https://takhatub.ahlamontada.com/t884-topic

٢ الزيادات، ص ٢٢٠.

إستراتيجيات تعليم البلاغة العربية للأتراك في التعليم الإلكتروني

تغيب عن مجالي تعليم اللغة العربية للناطقين بها والناطقين بغيرها الدراسات المتخصصة في بحث الإستراتيجيات التعليمية لتعليم البلاغة العربية في نمط التعليم الإلكتروني، في الوقت الذي تنحو فيه الدراسات في المجالين نحو البحث عن الكيفية المثلى لتوظيف الحاسوب والإنترنت في تعليمها، ومن هذه الدراسات في تعليم البلاغة العربية للناطقين بها- على قلتها- دراسة هاشمي، والعزاوي (٢٠٠٥م) التي قدمت رؤية نظرية تطبيقية محوسبة لتدريس البلاغة العربية[١]، ودراسة خيرة (٢٠٢٠م) التي فحصت أثر الألعاب الإلكترونية التعليمية في تدريس تعليم البلاغة بوصفها أنموذجًا لروافد اللغة العربية[٢]، وهو الأمر نفسه الذي تنحوه دراسات تعليم البلاغة العربية للناطقين بغيرها كدراسة عبد الرحيم (٢٠١٤م) التي قدَّم فيها رؤية عن تعليم البلاغة للناطقين بغير العربية باستخدام الوسائط المتعددة في إطار اللسانيات التداولية[٣]، ودراسة محمد أمنان وآخرين (٢٠٢٠م) التي قدمت تصميمًا لوحدات دراسية في علم البيان باستخدام المدونة الإلكترونية لطلبة قسم اللغة العربية وآدابها بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا بناء على رأي الطلاب، وهدفت إلى معرفة مدى فاعلية الوحدات الدراسية الحاسوبية في تحسين أداء الطلاب في فهم علم البيان، ومدى قبولهم لهذه الوحدات[٤]، ودراسة عبد الوهاب (٢٠٢٠م) التي رصدت صعوبات تدريس البلاغة العربية للناطقين بغيرها في نمط التعليم الإلكتروني المتزامن واقترحت حلولا للتغلب عليها[٥]، وتكاد هذه الدراسات

---

١ الهاشمي والعزاوي، ص ١٥ وما بعدها.

٢ خيرة، دايلي: أثر الألعاب الإلكترونية التعليمية في تدريس روافد اللغة العربية. تعليم البلاغة أنموذجا، بحث منشور بكتاب "اللغة العربية وبرامج الذكاء الاصطناعي"، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ٢٠٢٠م، ص ٦٢١- ٦٣٦.

٣ عبد الرحيم، علي: تعليم البلاغة للناطقين بغير العربية باستخدام الوسائط المتعددة في إطار اللسانيات التداولية، ضمن «الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية»، كنوز المعرفة، عمَّان، ٢٠١٤م، ص٨٥ - ٩٩.

٤ أمنان، محمد، وآخرين: تصميم وحدات دراسية في علم البيان باستخدام المدونة الإلكترونية لطلبة قسم اللغة العربية وآدابها بالجامعة الإسلامية بماليزيا: دراسة وصفية تحليلية. E-Jurnal Bahasa Dan Linguistik (e-JBL) ، ٢٠٢٠م، ص ٥٩- ٨٤.

٥ عبد الوهاب، د. رجب: فاعلية التعليم الإلكتروني المتزامن في تدريس البلاغة العربية للناطقين بغيرها "صعوبات وحلول مقترحة"، بحث قيد النشر قدم لورشة العمل الدولية الأولى حول "تعليم اللغة العربية عبر الشبكة الإلكترونية" بكلية الآداب بجامعة استانبول- تركيا (٢٧- ٢٩ مايو ٢٠٢٠م)، ص ١٠.

تجمع على فاعلية وضرورة توظيف الحاسوب والإنترنت في تدريس البلاغة العربية، وتؤكد إحداها أن هذه الوسائط تُحسِّن من عمليتي التعليم والتعلّم إذا استخدمت بالصورة الصحيحة، وترشدنا إلى طرائق للتوظيف الأمثل لهذه الوسائط كأن يقوم المعلّم بتصميم برنامج حاسوبي خاص بتعليم البلاغة العربية، ومن خلاله يقدم مادة بلاغية واضحة تنطلق من تحليل النصوص بمشاركة الطلاب، أو يعتمد على برامج حاسوبية جاهزة تقدم مجموعة من التمرينات، ويطلب من الطلاب حلّها في غرفة الدرس أو في البيت، أو يستعين بالمواقع الخاصة بتعليم البلاغة في شبكة المعلومات العالمية (الإنترنت)، وتوجيه الطلاب إلى المصادر المهمة، وكيفية الإفادة مما هو متاح من معلومات عن الموضوعات المراد شرحها[١]، كما تؤكد إحداها أن التعليم الإلكتروني، لا سيما المتزامن، يوفر مجموعة من الخصائص والإمكانات المتعددة تؤكد في مجملها قدرة الشبكات على ابتكار بيئات تعليمية غير نمطية، كسهولة وتعدد طرق تقييم تطور متعلم البلاغة العربية من الناطقين بغيرها بما تعطيه من أدوات التقييم الفوري، والترابط بين الطالب وزملائه ومعلميه من خلال المنتديات الفورية مثل مجالس النقاش وغرف الحوار عبر البرامج المختلفة، كما يساعد على خلق بيئات جديدة للتفكير الجمعي وحل المشكلات والتعلم التعاوني، بالإضافة إلى توفير عمليَّة نقل المعلِّم والطالب إلى الجامعة أو المعهد، وأنه يتفق مع التعليم المباشر من حيث مضمون المادة العلميَّة والأهداف، ومعه يصبح تدريس البلاغة العربية للناطقين بغيرها أكثر تأثيرًا وفاعلية؛ نظرًا لاعتماده على الوسائل التكنولوجية الحديثة، وغيرها من الميزات والخصائص[٢].

يمكن أن نُرجع غياب الدراسات المختصة بإستراتيجيات تعليم البلاغة العربية للناطقين بغيرها في نمط التعليم الإلكتروني إلى جدة التجربة نسبيًّا من ناحية، وعدم وجود مراكز بحثية مختصة في هذا المجال، وعدم استيعاب الباحثين والمختصين لجوانب التجربة كافة، ناهيك عن كتابة أبحاث ودراسات متخصصة فيها، وإن كنا نتصور أن اختيار معلم البلاغة العربية للناطقين بغيرها عامة، وللطلاب الأتراك خاصة، عبر الشابكة الدولية يرتبط في المقام الأول بنموذج التعليم الإلكتروني الذي يدرس المعلم في إطاره من بين نماذج التعليم الإلكتروني المختلفة، والتي حصرها هارسم Harasim وزملاؤه في ثلاثة نماذج، وهذه النماذج هي[٣]:

---

١ الهاشمي والعزاوي، ص ٢٩٠- ٢٩٧.

٢ عبد الوهاب، ص ١٢.

٣ عبد المجيد، صلاح: تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق، مكتبة لبنان، بيروت، ١٩٨١م، ص ١٠٠- ١٠١.

١- **النموذج المساعد**: وهو النموذج الذي توظف بعض أدوات التعلم الإلكتروني جزئيًا في دعم التعلم الصفي التقليدي وتسهيله ورفع كفاءته، ويتم هذا التوظيف عادة خارج ساعات الدوام الرسمي وخارج الصف الدراسي، وبعض هذا التوظيف ممكن أن يتم في أثناء التدريس الصفي في حجرات الدراسة التقليدية. ومن أهم أوجه توظيف هذا النموذج في تعليم البلاغة العربية للطلاب الأتراك نشر بعض التوجيهات التعليمية على أحد المواقع الدراسية على شبكة الإنترنت وتوجيه الطلاب للاطلاع عليها، واستخدام الطلاب لشبكة الإنترنت في محاولاتهم فهم بعض المصطلحات البلاغية، وبخاصة إذا كان معلمهم ينمي فيهم أسلوب التعلم الذاتي، بالإضافة إلى قيام المعلم بوضع عدد من الأنشطة والتمارين والتكليفات على موقع معين وتوجيه الطلاب بحلها خارج ساعات الدوام، والتواصل بين المعلمين والطلاب وبين الطلاب أنفسهم عن طريق البريد الإلكتروني والمحادثة وغيرها، ولا يحتاج معلم البلاغة العربية للطلاب الأتراك المستعين بهذا النموذج إلى إستراتيجية خاصة بالتعليم الإلكتروني؛ إذ هو أكثر انتماء إلى نمط التعليم المباشر.

٢- **التعلم المخلوط**: وهو إحدى صيغ التعلم والتعليم التي يندمج فيها التعلم الإلكتروني مع التعلم الصفي التقليدي في إطار واحد، كأن يتم تعليم وتعلم درس معين أو أكثر في المقرر الدراسي من خلال أساليب التعلم الصفي المعتادة، وتعليم درس آخر أو أكثر بأدوات التعلم الإلكتروني، أو العكس، والمؤكد أن الدروس التي يتم تعلمها بأدوات التعليم الإلكتروني في هذا النموذج تحتاج من المعلم إلى إستراتيجية تعليمية تتناسب مع التعليم الإلكتروني.

٣- **النموذج المنفرد**: وفيه يوظف التعلم الإلكتروني وحده في عملية تعليم الطلاب الأتراك البلاغة العربية وإدارتها بحسبان أنه بديل كامل (أو شبه كامل) عن التعلم الصفي، ولا يتطلب حضور الطالب إلى قاعات الصف التقليدية، إذ يتم في بيئة افتراضية، وهو نمطان:

أ- **التعليم الإلكتروني غير المتزامن**: وهو التعليم غير المباشر الذي لا يتطلب أن يكون المعلمون والمتعلمون على الإنترنت في الوقت نفسه أو المكان نفسه، ويوفر المصادر التعليمية في الزمان والمكان المناسبين للمتعلم[١]، ويتم فيه التفاعل وتبادل المعلومات بين المتعلمين أنفسهم وبينهم وبين المعلم في أوقات متتالية من خلال البريد الإلكتروني وقواعد

١ عامر، طارق عبد الرؤوف: التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي: اتجاهات عالمية معاصرة، الناشر المجموعة العربية للتدريب والنشر، ٢٠١٥م، ص ١٢٥.

البيانات والوسائط المتعددة والكائنات الافتراضية وشرائط الفيديو أو الكاسيت وكذلك الإسطوانات المدمجة.

ب- التعليم الإلكتروني المتزامن: وهو التعليم المباشر الذي يكون في الوقت الحقيقي، فيوفر بذلك المعلومات الفورية عن أداء المتعلم ويمكن من خلاله تعديل عملية التعليم بشكل فوري[١]، ويحتاج إلى وجود المتعلمين في الوقت نفسه أمام أجهزة الحاسوب لإجراء النقاش والمحادثة بين المتعلمين أنفسهم وبينهم وبين المعلم عبر غرفة المحادثة، أو تلقي الدروس من خلال الفصول الدراسية الافتراضية؛ فهو تفاعل حي بين المعلمين والمتعلمين من خلال شبكة الإنترنت السمعية، ولا يستلزم وجود صفوف دراسية ومبان تعليمية، بل يلغي أغلب المكونات المادية للتعليم، ويمكن أن نصفه بأنه تعليم افتراضي بوسائله التعليمية وواقعي بنتائجه. ومن الواضح أن معلم البلاغة العربية من خلاله النموذج المنفرد بنمطيه يحتاج إلى توظيف إستراتيجية تعليمية تأخذ في اعتبارها طبيعة نمط التعليم الإلكتروني إلى جانب اعتبارات أخرى.

نحو إستراتيجية فاعلة لتعليم البلاغة العربية للطلبة الأتراك في التعليم الإلكتروني

لا يحتاج الطلاب الأتراك الذين يتعلمون البلاغة العربية أو بعض مبادئها البسيطة من خلال النصوص والجمل التي يتعلمونها ضمن تعلمهم مستويات اللغة العربية من محادثة واستماع وقراءة وكتابة في المدارس والمعاهد العامة أو الخاصة التي تعلم اللغة العربية إلكترونيًّا إلى بناء إستراتيجية مستقلة أو خاصة بتعلمها، أما الطلاب الذين يتعلمون البلاغة العربية إلكترونيًّا بوصفها فنًّا مستقلًا من فنون اللغة العربية كطلاب برامج الليسانس والدراسات العليا بكليات العلوم الإسلامية، وكليات الإلهيات، وأقسام اللغة العربية وآدابها بكليات الآداب، وأقسام إعداد معلمي اللغة العربية في كليات التربية، فهم الذين يحتاجون من معلميهم اختيار أو بناء إستراتيجية فاعلة تصل بهم إلى الأهداف المنشودة من تعليمهم البلاغة العربية، وهذا النوع من الطلاب يدرس البلاغة العربية بعلومها الثلاثة: المعاني والبيان والبديع، ويكون

١ حازم، علي وليد، وآخرون، معوقات التعليم الإلكتروني (دراسة تحليلية في كلية الحدباء الجامعة)، مجلة تنمية الرافدين، المجلد (٣٦)، العدد (١١٦)، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الموصل، ٢٠١٤، ص٢١٩.

ذلك غالبًا على فصلين دراسيين في عام دراسي واحد كما هو الحال في كلية العلوم الإسلامية بجامعة السلطان محمد الفاتح، أو على مدى عامين دراسيين كما في بعض كليات الإلهيات المنشرة في المدن التركية، أي على مدى ثمانية وعشرين أسبوعًا بمعدل ساعتين أسبوعيًّا تشمل الامتحانات والتقييمات والأنشطة المصاحبة،

تؤكد الدراسات التربوية أن إستراتيجية التعليم الناجحة هي تلك التي توصل إلى الغاية المنشودة في أقل وقت وأيسر جهد من المعلم والمتعلم، وتوقظ ميول الطلاب وتثير عنايتهم وتدفعهم إلى العمل الإيجابي والمشاركة المتميزة في الدرس[١]، وعليه فإن اختيار الإستراتيجية الأكثر فاعلية في تعليم الطلاب الأتراك البلاغة العربية في التعليم الإلكتروني يتطلب من المعلم أن ينظر في عدة اعتبارات يختار في ضوئها الإستراتيجية التي يجدها ملائمة لطلابه.

من أهم الاعتبارات التي يجب على معلم البلاغة العربية للطلاب الأتراك مراعاتها أن تكون الإستراتيجية ملائمة للموقف التعليمي، ومنسجمة مع عمر المتعلم وذكائه وقابلياته وميوله[٢]، وأغلب الطلاب الأتراك الذين يتعلمون البلاغة العربية في المرحلة الجامعية تتراوح أعمارهم بين ثمانية عشر عامًا وخمسة وعشرين عامًا، كما أن قابليتهم وميولهم نحو تعلم البلاغة العربية يمكن أن توصف بأنها فاعلة ويمكن استثمارها، ومن ثم فإنهم أكثر حاجة إلى الإستراتيجية التي تنمي لديهم التفكير الموجه لحل المشكلات الأمر الذي يشجعهم ويعلمهم اتخاذ قرارات مستقبلية تسهم في أدائهم وتدفعهم نحو التعلم والتقدم جنبًا إلى جنب مع معلميهم[٣].

على معلم البلاغة العربية للطلاب الأتراك كذلك أن يبني إستراتيجيته لتعليم طلابه البلاغة العربية في ضوء الصعوبات التي تواجههم في التعليمين المباشر والإلكتروني، حتى يستطيع التغلب على هذه الصعوبات، وأهمها الصعوبات التي تعود إلى مادة البلاغة نفسها المتمثلة في قواعدها وأساليبها وآلية تطبيقها على الجمل، والصعوبات التي تعود إلى عدم فهم اللغة،

١ فايد، عبد الحميد: رائد التربية وأصول التدريس، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط٣، ١٩٧٥م، ص ٥٤.

٢ الريان، فكري حسن: التدريس، أهدافه، أُسسه، أساليبه، تقويم نتائجه وتطبيقاته، دار الكتب، القاهرة، ط٣، ١٩٩٣م، ص ٨٧٣.

٣ الحيلة، محمد محمود: تكنلوجية التعليم من أجل تنمية التفكير بين القول والممارسة، دار المسيرة، عمان، الأردن، ٢٠٠٢م، ص ٢٥.

والمتعلقة بضعف دراية الطلاب بالموروث الثقافي العربي، والتي تعود إلى الطالب، كعدم اهتمامه بدرس البلاغة، وقلة دافعيته، وخوفه من نتيجة الاختبار، مما قد يدفعه إلى حفظ القواعد دون تطبيقها في الكتابات والمواقف الحياتية، والصعوبات تعود إلى المعلم، كعدم معرفته بأهداف تدريس البلاغة، وضعف إعداده الأكاديمي وعدم معرفته بمهارات التذوق الأدبي والبلاغي، وقلة الساعات التدريسية لدرس البلاغة العربية؛ والصعوبات الناتجة عن كتاب البلاغة المقرر، كاختيار كتاب ضخم وقديم مملوء بالأمثلة الكلاسيكية وغير مبني على أسس علمية في تعليم الناطقين بغير العربية[١]، والصعوبات التي تعود إلى طبيعة التقنية المستخدمة في التعليم، كتعرض الحواسيب للأعطال الفنية أو الكهربائية أو انقطاع الإنترنت واعرض البرامج المستخدمة في عملية التدريس للاختراق أو التلف أو الهجوم والقرصنة، والصعوبات التي تعود إلى استخدام الوسائل التعليمية فدارس البلاغة العربية من الأتراك في حاجة ماسة لتوظيف التعلم التفاعلي الذي يزيد انتباه الطلبة بإشراكهم المباشر حتى لا يبقى مجرد متلقٍ، وسيجد معلمه أنه يواجه بصعوبة اختيار الوسائل التعليمية التي تحفز طالبه على الانتباه والتركيز الدائم، والصعوبات التي تعود إلى جهل بعض الطلاب بكيفية التعامل مع هذا النوع من التعلم[٢].

ومما يجب على معلم البلاغة العربية للطلاب الأتراك في التعليم الإلكتروني أن تكون إستراتيجيته في تعليمها مساعدة على تنمية الذوق البلاغي لدى الطالب، وإذا كان دارس البلاغة من الناطقين بالعربية لا يفتقر إلا إلى عنصرين أساسيين لكي يتكون لديه ذوق بلاغي؛ الأول الاطلاع المستوعب على النصوص الأدبية الرفيعة ممثلة في القرآن الكريم والحديث الشريف والشعر والنثر البليغين على توالي العصور مع تبين الأسرار البلاغية فيها، والثاني حفظ قدر كاف من ذلك التراث بعد الوقوف على مقتضيات الأحوال التي انبثق عنها الشعر والنثر العربيان، على أن يكون لدى الدارس استعداد وموهبة وقدرة وإحساس بالجمال... فإن لدارس البلاغة من الطلاب الأتراك له مشكلة أخرى خاصة به، وهي مشكلة جهله بالثقافة العربية، ذلك أن أي محاولة لفهم النص الأدبي وإدراك بلاغته دون وقوف على الثقافة العربية والإسلامية محاولة فاشلة"[٣]، "فليس الأمر بالهين للناطقين بغير العربية أن يدركوا كُنه

١ الزيادات، ص ٢٢٠- ٢٢٦.

٢ عبد الوهاب، ص ١٤- ١٥.

٣ العطاس، عبد الله بن أحمد: دراسة البلاغة العربية في ضوء النص الأدبي للناطقين بغير العربية، بحث

البلاغة العربية من خلال النص العربي إلا إذا فهموا النص ذاته- من جميع جوانبه- فهمًا عميقًا، وهذا أمر فيه من المشقة ما فيه"[١]، ومن ثم على المعلم أن يختار الإستراتيجية التي تحقق للطالب التركي الاتصال بالثقافة العربية وفهمها.

تغدو إستراتيجية تعليم البلاغة العربية للطلاب الأتراك في نمط التعليم الإلكتروني ذات فاعلية أكيدة في تعليمهم إذا راعت أهداف تعليم البلاغة العربية للناطقين بغيرها، وأهمها تمكين الطلاب من استعمال اللغة في نقل أفكارهم إلى غيرهم بطريقة تسهل عليهم إدراكها وتمثلها، وتنمية قدرتهم على فهم الأفكار التي اشتملت عليها الآثار الأدبية، وتذوق ما فيها من جمال، وتربية ذوقهم الأدبي بدراستها مرتبطة بالأدب نفسه متخلصة من شكل القوالب والقواعد المصبوبة، وترقية حسهم ووجدانهم بالوقوف على ما في الأساليب من روائع الكلم، وتمكينهم من تحصيل المتعة الفنية عند قراءتهم للآثار الأدبية الرفيعة، وتعلميهم إنشاء الكلام الجيد محاكاة للأنماط البلاغية التي يستجيدونها، وتمكينهم من معرفة المستوى الفني للإنتاج الأدبي، والحكم على الأدباء، والمفاضلة بينهم، وتقويم إنتاجهم تقويما سديدًا، وتذوق النصوص الأدبية وفهمها فهمًا دقيقًا لا يقف عند تصور المعنى العام للنص، بل يتجاوزه إلى معرفة الخصائص والمزايا الفنية للنص[٢].

ومن الأسس العامة التي يجب على معلم البلاغة العربية للأتراك أن يحرص عليها في اختيار الإستراتيجية المناسبة لطلابه في التعليم الإلكتروني، حتى ييسر على نفسه وعلى طلابه السبل إلى تعلم البلاغة العربية وتنمية مهاراتهم في التذوق الأدبي للنصوص العربية، أن يكون مدركًا لفطرية البلاغة في كل اللغات نلمح صورها وألوانها في الأحاديث العادية، وكل منا ينطق ويسمع في اليوم عشرات التراكيب فيها التشبيه والاستعارة والكناية، وفيها الأمر والنهي والاستفهام خارجة عن أصول استعمالها، وفيها القصر والحذف والتقديم والتأخير، وفيها السجع والجناس والطباق، وغير ذلك من ألوان البلاغة، ويمكن استغلال مثل هذه التراكيب

منشور بمجلة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، المجلد ١٥، العدد ٢٦، صفر ١٤٢٤هـ، ص ٧٨٦.

١ أحمد، إسماعيل حسانين، ص ١٨١.

٢ أحمد، محمد عبد القادر: طرق تعليم اللغة العربية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٧٩م، ص ٢٩٠؛ الهاشمي والعزاوي، ص١٧٥- ١٧٦؛ إسماعيل، زكريا: طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، ط١، ٢٠٠٥م، ص ٢٤٠؛ هنيئة، ص ١١٤٠.

التي تعلمها الطالب في المراحل الأولى لتعلمه اللغة العربية لتكون أساسًا يرتكز عليه المعلم للتمهيد لدرس البلاغة[١]، وأن يصل البلاغة بالنصوص الأدبية ليتبين للطلبة منزلتها الرفيعة من الأدب وليسهل علينا أن نتجه بها دائمًا اتجاها ذوقيًّا خالصًا، ولا تشوبه شائبة من علم أو فلسفة، ومن الخطأ أن يتعجل المعلم الوصول إلى الظاهرة البلاغية قبل أن يفهم الطلاب النصوص فهمًا جيدًا، وأن يدركوا معانيها وأسرار الجمال الفني فيها، وأن يتذوقوا ما فيها من إبداع، وما تحتوي عليه من مزايا أدبية، ويدخل في تفهيم النص الوقوف على معرفة المنشئ، وقراءة النص، وفهم معناه، وتحليله، وعقد موازنات بينه وبين نصوص أخرى تتحد في الغرض.

كما يجب على معلم البلاغة العربية للطلاب الأتراك في التعليم الإلكتروني الربط بين الوحدات البلاغية، "والمقصود بالوحدة البلاغية هنا مجموعة الموضوعات الّتي تكون غايتها واحدة؛ فالجناس والسجع والازدواج وحدة تؤدي إلى الانسجام الصوتي، بينما الأمر والنهي والاستفهام وحدة تؤدي إلى الطلب"[٢]، كما أن المقابلة والتورية يتصلان بالجمال المعنوي، وفي التشبيه والاستعارة استحضار لشيء خيالي بجانب الحقيقة، وعليه أن يحرص على التدريب البلاغي، فدروس البلاغة لا تحقق الغرض منها إلا إذا تمرن الطلبة تمرينا كافيًا شفويًّا أو تحريريًّا عقب دروسها، وينبغي أن يحرص كل معلم على تحقيق هذه الخطوة من خطوات درس البلاغة بحيث لا تنتهي حصته الإلكترونية قبل حل التمرينات، وأن يعتمد على الطلاب لتجلية ما في النص الأدبي من ظواهر بلاغية، وذلك بتكليفهم، وبخاصة في التعليم الإلكتروني المتزامن أن يراقبوا أنفسهم عند قراءة النص الأدبي وبعده، ويتأملوا ما يعروهم من الارتياح والطرب والاستحسان ويفكروا في مصادر هذا الإحساس، وعليه كذلك أن يحرص على إبراز العلاقة البلاغية والجانب النفسي والاجتماعي للأديب، فالجانب النفسي والاجتماعي والدوافع والمثيرات تختلف من أديب لآخر، وعلى المعلم إبراز الفروق الفردية بين الأدباء في التعبير، وأن يكشف في معالجته لدروس البلاغة عن ملاءمة فكرة النص أو عدم ملاءمتها مع العصر الذي قيلت فيه، وأن يوثق الرابطة بين البلاغة وبقية فروع اللغة العربية؛ لأن اللغة العربية في حقيقتها وحدة متماسكة، فالرابطة قوية بين الأدب والبلاغة؛ لأن غايتهما واحدة، وهي تكوين الذوق الأدبي، ووسيلة كل منهما هي النصوص الأدبية، والرابطة قوية

١ إبراهيم، عبد العليم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ١٩٧٣م، ص ٣٠٩-٣١٩.

٢ الهاشمي والعزاوي، ص١٨٦.

بين البلاغة والقراءة، وكذلك بين البلاغة والتعبير[١].

خاتمة وتوصيات

توصل البحث لعدد من النتائج أهمها:

– تعليم البلاغة العربية للأتراك يرجع إلى بداية اتصالهم بالثقافة العربية الإسلامية، وقد زاد خلال العهد العثماني الذي كثرت فيه مؤلفات الأتراك في البلاغة العربية، وقد اتبعوا في تعليمها الطريقة القياسية التي تبدأ بذكر المصطلح البلاغي ومعناه ثم شرح المصطلح من خلال الأمثلة، ثم التطبيق على المصطلح من خلال التمارين.

– تعليم البلاغة العربية في تركيا شهد طفرة ملحوظة مع بدايات النصف الثاني من القرن العشرين ومطالع القرن الحادي والعشرين، وقد ظل تعليم البلاغة مباشرًا حتى ظهر التعليم الإلكتروني بعد الثورة الهائلة في وسائل الاتصالات، وازدادت الحاجة إلى تعليم الأتراك البلاغة العربية إلكترونيًّا مع ظروف وباء كوفيد– ١٩.

– معلمو البلاغة العربية للطلاب الأتراك في العليم المباشر وظفوا عدة إستراتيجيات تعليمية كل بحسب خبرته واستعداده التربوي والأكاديمي، وأهم هذه الإستراتيجيات: الاستقرائية، والوظيفية، والمناقشة، والبلاغة من خلال النص، والعصف الذهني، وخرائط المفاهيم.

– قلة الدراسات المعنية باختبار مدى فاعلية توظيف إستراتيجيات تعليم البلاغة العربية للناطقين بغير العربية عامة في التعليم المباشر، وغيابها عن التعليم الإلكتروني تمامًا.

– ضرورة أن يضع معلم البلاغة العربية للطلاب الأتراك عند اختياره الإستراتيجية التعليمية التي يقدم من خلالها درسه البلاغي في التعليم الإلكتروني أن يراعي نوع التعليم الإلكتروني الذي يمارس المعلم العملية التعليمية من خلاله، والموقف التعليمي، وخصوصية الطالب التركي بوصفه من الطلاب الناطقين بغير العربية، وأن تعمل الإستراتيجية على تربية الذوق

---

١ أحمد، محمد عبد القادر، ص ٢٩٩– ٣٠٥؛ هنيئة، ص ١١٤١– ١١٤٢.

البلاغي والجمالي للطالب التركي، وتدفعه إلى المشاركة في العملية التعليمية، وإلى التفكير البناء، وتأخذ في اعتبارها الأهداف المنشودة من تعليمه البلاغة العربية، وتتلافى الصعوبات التي تواجه المعلم والمتعلم في تعليم البلاغة العربية.

وبناء على هذه النتائج يوصي الباحث بـ:

– ضرورة التعبئة الاجتماعية لدى المعلمين والطلاب وأولياء الأمور والمؤسسات التعليمية المعنية بتعليم العربية للناطقين بغيرها للتفاعل مع التعليم الإلكتروني، وكونه بديلًا للتعليم الاعتيادي وإمكانية تدريس البلاغة العربية للناطقين بغيرها من خلاله.

– ضرورة توفير البنية التحتية لهذا النوع من التعليم التي تتمثل في الأجهزة المستخدمة وتوفير خطوط الاتصالات المطلوبة التي تساعد على نقل هذا التعليم من مكان لآخر بشكل آمن ومستمر.

– اختيار المعلمين من ذوي الاختصاص والعمل على تدريبهم على مهارات التدريس الإلكتروني وتوظيف الإستراتيجيات التعليمية التي تتناسب مع هذا النمط من التعليم وتحقق الأهداف المبتغاة من تعليم البلاغة العربية للأتراك.

– على معلم البلاغة العربية للناطقين بغيرها إلكترونيًّا أن يعرف صفات الطلاب المتعلمين واحتياجاتهم، وأن يتبع إستراتيجيات تأخذ الاحتياجات والتوقعات المتنوعة والمتباينة للمتلقين بعين الاعتبار، وأن يطور فهما عمليًّا لتكنولوجيا التعليم، مع استمرار تركيزه على الدور التعليمي الشخصي له، وأن يعمل بكفاءة مرشدًا وموجها حاذقا للمحتوى التعليمي.

– ضرورة أن يعمل معلم البلاغة العربية للناطقين بغيرها في هذا النمط من التعليم على تحويل غرفة الصف الخاصة به من مكان يتم فيه انتقال المعلومات بشكل ثابت وفي اتجاه واحد من المعلم إلى الطلاب إلى بيئة تعلم تمتاز بالديناميكية وتتمحور حول الطالب.

– وجوب مراعاة الأسس التقنية في تصميم مقرر البلاغة العربية الإلكتروني حتى تتحقق كفاءة هذا المقرر وفاعليته وإقبال المتعلم على المتابعة، فلا بد من أن تكون طريقة عرض المحتوى وتنظيمه مشوقة، ولا يقتصر دور المتعلم فيها على التلقي فقط؛ بل التفاعل والإيجابية مع المقرر، وأن يعتمد المقرر على الوسائط المتعددة (النص، الصورة، الحركة، الصوت، الرسوم، المخططات).

– ضرورة إنجاز عدد من الدراسات التي تختبر مدى فاعلية إستراتيجيات تعليمية بعينها في تعليم الطلاب الأتراك البلاغة العربية.

المراجع

- إبراهيم، عبد العليم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ١٩٧٣م.

- أحمد، إسماعيل حسانين: إستراتيجيات تدريس البلاغة العربية للناطقين بغير العربية بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا: كلية التربية أنموذجا، بحث منشور بمجلة التجديد، المجلد ١٨، العدد ٣٦، ٢٠١٤م.

- أحمد، محمد عبد القادر: طرق تعليم اللغة العربية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٧٩م.

- إسماعيل، زكريا: طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، ط١، ٢٠٠٥م.

- أمنان، محمد، وآخرين: تصميم وحدات دراسية في علم البيان باستخدام المدونة الإلكترونية لطلبة قسم اللغة العربية وآدابها بالجامعة الإسلامية بماليزيا: دراسة وصفية تحليلية. E-Jurnal Bahasa Dan Linguistik (e-JBL) ، ٢٠٢٠م.

- باطاهر، ابن عيسى: البلاغة العربية "مقدمات وتطبيقات"، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبنان، الطبعة الأولى، ٢٠٠٨م.

- بولوط، د. علي: جهود العلماء العثمانيين في البلاغة العربية في القرن السادس عشر حمزة بن درغود الآيديني أنموذجا، بحث منشور بمجلة كلية العلوم الإسلامية بجامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية، استانبول، العدد الأول، يناير ٢٠٢٠م.

- التهانوي، محمد علي بن علي: كشاف اصطلاحات الفنون، وضع حواشيه أحمد حسن بسج، دار الكتب العلمية، بيروت، د. ت.

- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر: البيان والتبيين، تحقيق: عبد السّلام محمد هارون، القاهرة، ١٣٦٧هـ - ١٩٤٨م.

- جوهري، محمد إدريس: مبادئ علم التربية، كنتور فونوروكو، الطبعة الأولى، ٢٠١١م.

- حازم، علي وليد، وآخرون: معوقات التعليم الإلكتروني (دراسة تحليلية في كلية الحدباء الجامعة)، مجلة تنمية الرافدين، المجلد (٣٦)، العدد (١١٦)، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الموصل، ٢٠١٤م.

- حسين، نصر الدين إبراهيم أحمد: استثمار اللغة العربية في تذوق بلاغة القرآن دراسة تحليلية لنماذج من الآيات القرآنية، بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الثالث للغة العربية، دبي، الإمارات العربية، ٧- ١٠ مايو ٢٠١٤م.

- الحيلة، محمد محمود: تكنلوجية التعليم من أجل تنمية التفكير بين القول والممارسة، دار المسيرة، عمان، الأردن، ٢٠٠٢م.

- خليفة، حاجي: كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، مكتبة المثنى، بغداد، ١٩٤١م.

- خيرة، دايلي: أثر الألعاب الإلكترونية التعليمية في تدريس روافد اللغة العربية. تعليم البلاغة- أنموذجا، بحث منشور بكتاب "اللغة العربية وبرامج الذكاء الاصطناعي"، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ٢٠٢٠م.

- الديرشوي، محمد نوري: المدارس الدينية، بحث نشر في مجلة فيجين "الانبعاث" العدد الخامس والعشرين، دهوك، خريف ٢٠٠١م.

- الريان، فكري حسن: التدريس، أهدافه، أُسسه، أساليبه، تقويم نتائجه وتطبيقاته، دار الكتب، القاهرة، ط٣، ١٩٩٣م.

- زاده، عيسى متقي، واسماعيلي، سجاد، وموسوي، سيد رضا: مدى استخدام إستراتيجيات التدريس المتقدمة لتدريس مادة البلاغة العربية في أقسام اللغة العربية وآدابها بالجامعات الإيرانية الحكومية في ضوء آراء الأساتذة والطلاب، بحث منشور بمجلة دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها، إيران، السنة الأولى، العدد الأول، خريف وشتاء ١٤٣٨هـ.

- الزيادات، تيسير محمد: صعوبات تعليم البلاغة العربية للناطقين بغيرها "جامعة شرناق/ تركيا أنموذجا"، مجلة القسم العربي، جامعة بنجاب، لاهور، باكستان، العدد (٢٣)،

٢٠١٦م.

– السكاكي، أبو يعقوب يوسف بن محمد: مفتاح العلوم، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠١١م.

– شعبان، د. إبراهيم: مستقبل تعليم اللغة العربية في تركيا من خلال ماضيها وحاضرها، بحث منشور ضمن كتاب اللغة العربية في تركيا، تحرير: د. محمود قدوم، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، الطبعة الأولى، ٢٠١٦م.

– صوتشين، د. محمد حقي: تدريس اللغة العربية في تركيا: بالأمس واليوم، بحث منشور ضمن كتاب اللغة العربية في تركيا، تحرير: د. محمود قدوم، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، الطبعة الأولى، ٢٠١٦م.

– الطائي، سالم: البلاغة وأساليب تدريسها، على الرابط:

https://takhatub.ahlamontada.com/t884-topic

– الطائي، سيف إسماعيل إبراهيم: أثر استخدام نموذجي برونر وجانيه التعليميين في اكتساب طلاب الصف الخامس الأدبي المفاهيم البلاغية واستبقائها واتجاهاتهم نحو البلاغة، أطروحة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الموصل، ٢٠٠٥م.

– عامر، طارق عبد الرؤوف: التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي: اتجاهات عالمية معاصرة، الناشر المجموعة العربية للتدريب والنشر، ٢٠١٥م.

– عباس، نادية: أثر استعمال دورة التعلم في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، ٢٠٠٦م.

– عبد اللطيف، د. عماد: تدريس البلاغة العربية، الماضي، الحاضر، المستقبل، مجلة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت العدد ١٧٦، أكتوبر– ديسمبر ٢٠١٨م.

– العطاس، عبد الله بن أحمد: دراسة البلاغة العربية في ضوء النص الأدبي للناطقين بغير العربية، بحث منشور بمجلة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، المجلد ١٥،

العدد ٢٦، صفر ١٤٢٤هـ.

– العوادي، سعيد: البلاغة العربية في التعليم الجامعي من التدريس المعياري إلى التدريس الوظيفي، ضمن كتاب «اللغة العربية في الجامعات بين التراث والمعاصرة»، جامعة القصيم، السعودية، ٢٠١٦م.

– عبد الرحيم، علي: تعليم البلاغة للناطقين بغير العربية باستخدام الوسائط المتعددة في إطار اللسانيات التداولية، ضمن «الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية»، كنوز المعرفة، عمَّان، ٢٠١٤م.

– عبد المجيد، صلاح: تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق، مكتبة لبنان، بيروت، ١٩٨١م.

– عبد الوهاب، د. رجب: فاعلية التعليم الإلكتروني المتزامن في تدريس البلاغة العربية للناطقين بغيرها "صعوبات وحلول مقترحة"، بحث قيد النشر قدم لورشة العمل الدولية الأولى حول "تعليم اللغة العربية عبر الشبكة الإلكترونية" بكلية الآداب بجامعة استانبول– تركيا (٢٧– ٢٩ مايو ٢٠٢٠م).

– فايد، عبد الحميد: رائد التربية وأصول التدريس، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط٣، ١٩٧٥م.

– فندي، أسماء كاظم، وعلي، إيمان حسن: أثر استخدام خرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات المرحلة الإعدادية، مجلة الفتح، العراق، آب سنة ٢٠١٢م.

– قرقيز، مصطفى؛ وجانكير، أسلم: المدارس القديمة ودورها في تعليم العربية للناطقين بغيرها، مجلة كلية الإلهيات بجامعة سيرت، العدد الرابع، يونيو ٢٠١٧م.

– قطيط، د. غسان يوسف: حوسبة التقويم الصفي، ٢٠١٢م، على الرابط
http://www.ghassan-ktait.com/?id=47

كالو، د. محمد محمود: تأثير اللغة العربية في اللغة التركية، بحث منشور ضمن كتاب اللغة العربية في تركيا، تحرير: د. محمود قدوم، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، الطبعة الأولى، ٢٠١٦م.

– الديملي، طه علي حسين، الوائلي، سعاد عبد الكريم عباس: اللغة العربية مناهجها

وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٥م.

– نوفاك، جوزف، وجووين، بوب: تعلم كيف نتعلم، ترجمة: أحمد الصفدي، وإبراهيم الشافعي، جامعة الملك سعود، الرياض، ط١، ١٩٩٥م.

– الهاشمي، عبد الرحمن، والعزاوي، فائزة: تدريس البلاغة العربية: رؤية نظرية تطبيقية محوسبة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط١، ٢٠٠٥م.

– هنيئة: تدريس البلاغة العربية على أساس التذوق لغير الناطقين بها، بحث منشور بكتاب مؤتمر الملتقى العلمي العالمي العاشر للغة العربية "اللغة والثقافة العربية في الجامعات والمدارس عبر القارات الخمس، جامعة بونتياناك الإسلامية بإندونسيا، ٢٦– ٢٨– أغسطس ٢٠١٦م.

– الوائلي، د. سعاد عبد الكريم: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق، القاهرة، الطبعة الأولى، ٢٠٠٤م.

– يوسف، عفاف: أثر استراتيجية خرائط المفاهيم في تحسين مهارات القواعد النحويّة لدى طالب الصف السابع الأساسي في منطقة إربد، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) المجلد ٣٣ (١)، ٢٠١٩م.

إستراتيجيّات تقديم الألعاب اللغويّة للطلبة الأتراك: مقاربات في التعليم المباشر والإلكتروني.

بلال سليمان الدبشة[1]

المُلَخَّص

يكاد ميدان تعليم العربية للناطقين بغيرها يخلو من الألعاب اللغوية على الرغم من أهميتها وفاعليتها، وتشير بعض الدراسات إلى انعدام المقارنة -تقريباً- بين توظيف الألعاب اللغوية في لغتنا العربية واللغات الأخرى، ولا شك أنّ متعلم اللغة بحاجة ماسة إلى وسائل وإستراتيجيات تقوي من دافعيته لتعلم اللغة الهدف، وهو ما تلبيه الألعاب اللغوية؛ إذ تعمل على محاكاة بيئة لغوية بممارسةٍ تطبيقيةٍ، إضافةً إلى المتعةِ الحاصلةِ والتشويقِ المُرَغّبِ في العملية التعلمية.

لم تعد تمثل الألعاب التعليمية جانبا ترفيهيا وترفا علميا فحسب، وإنما صار التلعيبُ أداةً فعالة تساعد على عملية تعلّم اللغة وتذليل صعوباتها، بل صار من أهم الاتجاهات الحديثة في تعلم اللغات واكتسابها، ولتوظيفه قبولٌ وترحابٌ لدى المتعلمين.

من أهم دوافع كتابة هذا البحث تسليطُ الضوء على توظيف الألعاب اللغوية في تعلم العربية للناطقين بغيرها توظيفا عملياً من خلال خبرة الباحث في تطبيقها مع جمع من الجنسيات المختلفة - الطلبة الأتراك أنموذجا-، مع الإشارة إلى أهم النتائج التي توصل إليها الباحث.

---

١ Belal SOLIMAN, İstanbul 29 Mayıs University, School of Foreign Languages, Arabic Preparatory School. E-mail: belal.soliman.dbsha@gmail.com

محاور البحث

أولا- الجانب التأطيري للألعاب اللغوية وأسس تصميمها، ومراحل استخدامها ودورها في رفع الكفاية الأدائية والاتصالية.

ثانياً- الجانب العملي والتطبيقي بعرض نماذج من الألعاب التي قام الباحث بتصميمها واستعمالها وطرق توظيفها في التعليم.

ثالثاً- نتائج تطبيق الألعاب اللغوية والتوصيات.

Strategies for Providing Language Games to Turkish Students: Approaches to Face-to-Face and e-Learning

Abstract

Using gamification is one of the modern trends in learning and acquiring a new language. Students welcome this trend. Educational games are no longer an entertaining aspect or scientific luxury. It is an effective tool that helps students to learn a new language and to easily overcome difficulties.

In spite of the importance of Linguistic Games and their effectiveness, studies show that the interest of using Linguistic Games in teaching Arabic Language, as a second language, is less if compared to other languages. The learner needs means and strategies that strengthen his motivation to learn the target language, which are provided by Linguistic Games. They create a simulation to a linguistic environment in which the learner can practice the Target Language, in addition to the pleasure and suspense they provide in the educational process.

As a result, I was motivated to write this research that sheds light on practical usage of the Linguistic Games in learning Arabic Language. I rely on my experience in teaching to a wide range of crowds from different nationalities, Turkish students as a model. Also, the results and the students' impressions are mentioned in this thesis. The research has three pillars. The first deals with the framing side of Linguistic Games, the basics of its design, the stages of its use, and its role in raising performance and communicational competences. The second is an applied practical aspect that shows models of the games I had designed and used, and its usage methods in teaching. The third includes the results and recommendations of using Linguistic Games.

مقدمة

بسم الله والحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله صلى الله عليه وسلم وبعد فإن من أهم توصيات مؤتمرات تعليم العربية للناطقين بغيرها في الآونة الأخيرة أن تنحو الأبحاث القادمة المنحى التطبيقي أكثر من التنظير المجرد، الأمر الذي شجعني على تقديم هذا البحث التطبيقي العملي لتجربتي في مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها- التي استمرت لمدة خمسة عشر عاما منها خمسة أعوام في تركيا – واستخدامي للألعاب اللغوية وما حققته من تقدم واضح في أداء طلابي من الجنسيات المختلفة، بالإضافة إلى الاستحسان الذي حظيت به تلك الألعاب من قبل خبراء هذا المجال وزملائي من المعلمين فضلا عن أصدقائي من الدارسين.

إن الألعاب اللغوية هي عبارة عن نشاط يتم بين الطلاب - متعاونين أو متنافسين - للوصول إلى غايتهم في إطار القواعد الموضوعة. والألعاب اللغوية من أفضل الوسائل التي تساعد كثيرا من الطلاب على ممارسة اللغة.

وقد أَكَّدَ علماء اللغة المتخصّصون في مجال تعليم اللغات أنّ أساليب التعليم المقتصرة على التدريبات النمطية والأساليب التقّليدية لن تؤدي إلى تعلم وتعليم اللغة بالنتائج المطلوبة، ممّا جعل المتخصّصين يفكّرون في إستراتيجيات ووسائل وطرق جديدة تُعين على تعليم اللغات بشكلٍ أفضل.

من هنا ظهر الاهتمام بكثيرٍ من الإستراتيجيات والأساليب التطبيقية والتربوية الحديثة التّي صبت اهتمامها في تعليم اللغة الثانية، ومن هذه الإستراتيجيات الألعاب اللغوية التي يكتسب المتعلم من خلالها اللغة الهدف بمواقف طبيعية، محاكية الطّبيعة البشرية المحبة بفطرتها للعب والمتعة.

إنّ الاهتمام بالألعاب اللغويّة كوسيلةٍ في تعليم اللغات هو توجّه حديث النشأة، تمّ ابتكاره بعد الحاجة الملحّة لتطوير أساليب تعليم اللغّات، وقد ظهرت نتائجُ إيجابيّة لاستخدام الألعاب في البلدان والمؤسّسات التّي تهتمّ بتطوير نظُم تعليم لغاتها.

والألعاب التعليمية بشكلٍ عامٍ تؤدّي دورًا فاعلاً في جذب المتعلم للمادة التعليمية، إضافةً لزيادة تفاعله معها بشكل ممتع بغية الوصول إلى نتائج أفضل في العملية التعليمية،

إضافةً لدورها الفاعل حيث تؤدي دورًا واضحًا في تسهيل إيصال المعلومة للمتعلمين، وتحقِّق أكبر قدرٍ من الاندماج بالمعلومة المقدَّمة، والوصول للنتائج التي يتوقعها المعلم بشكل أكثر سهولة ومتعة من الأساليب التقليديَّة.

لقد شهد علم تعليم اللغّة العربية للناطقين بغيرها تطوراتٍ سريعةً في الآونة الأخيرة، حيث ظهرت مناهج وأساليب وأدوات تخدم هذا العلم، ونظرًا لما يشهده العالم من تطوّراتٍ وتدفقٍ معرفيّ، أصبح تقديمُ أسلوبٍ واحدٍ لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أمرًا شديد الصّعوبة، لذا كان لابدّ من بناء مناهج تعليمية تعتمد على أساليب متنوعة، وطرق مدروسة، لتضمن أفضل المخرجات التعليمية، بهدف تحسين أساليب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ومن هنا بدأ المتخصّصون يفكّرون بأساليب ووسائل جديدة لتعليم اللغات بعيدًا عن الوسائل والأساليب التقليدية، وظهر التعليم من خلال ما يسُمى بالألعاب اللغّوية.

ونظرًا لما ذُكِرَ سابقًا فقد قمتُ بكتابة هذا البحث نظرًا لأهمّيَّةِ تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال توظيف الألعاب اللغويّة في عمليتي التعلّم والتعليم. وتناول البحث ثلاثة محاور:

المحور الأول: يتناول الجانب التأطيري للألعاب اللغوية وأسس تصميمها، ومراحل استخدامها ودورها في رفع الكفاية الأدائية والاتصالية.

المحور الثاني: جانب عملي تطبيقي يعرض سبعة نماذج من الألعاب التي قمت بتصميمها واستخدامها وطرق توظيفها في التعليم. والمهارات التي تنميها والمستوى المناسب لكل لعبة ونظام التعليم الذي يمكن أن نطبقه فيها وإجراءاتها التنفيذية.

والمحور الثالث: يذكر نتائج تطبيق الألعاب اللغوية والتوصيات. التي يوصي بها الباحث.

وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى أنَّ تعلم لغة ثانية مهما كان عملا شاقا فإن الألعاب اللغوية من أفضل الوسائل التي تساعد كثيرًا من الطلاب على مواصلة الجهد في الفهم وفي التدريب الآلي المكثف؛ للتمكن من استعمال اللغة الجديدة وللتنمية المتواصلة لمهاراتها المختلفة كما أنها تخفف من رتابة الدروس وجفافها.

ومن خلال التجربة وجدت أن صغار الدارسين وكبارهم يحبون الاشتراك في الألعاب

على السواء. وهي وسيلة جذابة لديهم . لأن التشويق يشجعهم على تكوين مهارات اللغة.

واسأل الله تعالى أن يجعل عملنا خالصا لوجهه، وأن يكون في ميزان حسناتنا، وأن يجد فيه إخوتي المعلمون بعض النفع، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

المحور الأول: الألعاب اللغوية وأسس تصميمها، ومراحل استخدامها ودورها في رفع الكفاية الأدائية والاتصالية.

إنَّ معظم معلمي اللغة يجدون أنّ استخدام الألعاب اللغوية يشكّل عبئًا إضافيًّا على عملهم، ومن ثم فإنهم يعزفون عن استخدامها، ودعونا نطرح بعض الأسئلة ونبحث عن أجوبتها، لنبين أهمية هذا البحث:

السؤال الأول: ما المقصود بالألعاب اللغوية؟

والسؤال الثاني: ما أهمّيَّة استخدام الألعاب اللغويَّة في تعليم اللغّة العربية للناطقين بغيرها؟

والسؤال الثالث: كيف نستطيع توظيف الألعاب اللغوية في تعليم العربيّة للناطقين بغيرها؟

وللإجابةعن هذه الأسئلة نقول: إذا أردنا أن نُعرِّف الألعاب اللغوية فإنَّها نشاطاتٌ هادفةٌ لها بداية ونهاية تحت إشراف المعلم، تُستخدم في التعليم وتعمل على تحقيق دخلٍ لغويّ أرسخ في عقل المتعلِّم، وتعطي عملية التعّليم متعةً وتبسيطًا لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

والألعاب اللغوية تمارس من خلال تفاعل حواريّ؛ هو عبارةٌ عن المناقشة التّي تتمّ بين المتعلم ونفسه بحوارٍ داخليّ، أو بين المتعلمّين، أو بين المعلم والمتعلم.

والألعاب عند حنّورة وعبّاس هي: "توجّه ذاتي أو خارجي، يشبع رغبة داخليّة باستغلال الطّاقة الذهنية والجسمية، في نشاطٍ متكاملٍ، مكوّنٍ من سلسلةٍ من الأعمال ذات الخبرات في وقت الفراغ"[1]، والألعاب عند نسيم ومحمد: "هي نشاطٌ موجّهٌ أو غير موجّهٍ، يقوم به الأطفال من أجل تحقيق المتعة والتسلية، ويستغله الكبار عادةً في تكوين سلوكهم وشخصياتهم

١ الحيلة ، محمد محمود، الألعاب التربوية وتقنية إنتاجها، دار المسيرة، عمان، ط٣، ٢٠٠٥، ص ٣٤.

بأبعادها المختلفة، العقلية، والجسمية، والوجدانية، والاجتماعية"[١]. وعرّف بلقيس ومرعي الألعاب بأنَّها:" نشاطٌ حر، وموجّهٌ، يكون على شكل حركةٍ، أو عمل، ويمارَس فرديًّا، أو جماعيًّا، ويستغلّ طاقة الجسم الحركية، والذهنية، ويمتاز بالسّرعة، والخِفَّة، لارتباطه بالدَّوافع الداخلية، ولا يتعب صاحبه، وبه يتمثل الفرد المعلومات، وتصبح جزءًا من حياته ولا يهدف إلّا إلى الاستمتاع"[٢].

أما إذا انتقلنا إلى الألعاب التعليمية : فهي في رأي الحيلة: "أدواتٌ تبسّط التعليم، وتيسّره، وتثير تفكير الطّلبة، ودافعيتهم للتعلم، وتزيد من احتفاظهم بالمادة التعليمية، وتساعدهم على نقل أثرها"[٣]. وتعريف الألعاب اللغّوية: من وجهة نظر ناصف عبد العزيز فهي:" تلك الألعاب التي لها بداية محددة، ولها نقطة نهاية، وتحكمها القواعد والنظم، وأطلقت كذلك على كافةّ أنواع الأنشطة الشّبيهة بالألعاب، والتي ليس لها الشكل المألوف"[٤].

ويعرّفها الصويركي: "بأنهّا إستراتيجيات معينّة تستخدم في تعليم مهارات اللغّة وتعليمها، وتكون مبنية على خطّةٍ واضحةٍ، ترتكز على أسس علمية مدروسة، وتؤديّ دورًا مهمًّا في عرض المهارات والمفاهيم الأساسية، ونقلها، وتبسيطها، وربطها بالحياة؛ إذ تعطي عملية التعليم معنى حقيقيًّا يؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة". [٥]

والألعاب اللغّويةّ كما عرَّفتها رلى عبده هي: " تقنية تعليمية، تجعل متعلم اللغة نشطًا فعالاً في أثناء اكتسابه للحقائق والمفاهيم والمبادئ والتعليمات، ضمن مواقف تعليمية مشابهة للواقع، وذلك يحصل من خلال تفاعل المتعلم مع الموادّ التعليمية أو مع غيره من المتعلمين، لتحقيق الأهداف التي يسعى المعلم إلى تحقيقها". [٦]

---

١ نسيم، سحر ومحمد، جيهان ، الألعاب التربوية لطفل الروضة، دار المسيرة، عمان، ط١، ٢٠١٣، ص٢١.

٢ محمد محمود الحيلة ، الألعاب التربوية وتقنية إنتاجها، ص٣٥.

٣ الحيلة ، الألعاب التربوية وتقنية إنتاجها، ص١٨٠.

٤ عبد العزيز، ناصف، الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية، دار المريخ للنشر، الرياض ط١، ١٩٨٣، ص ١٢.

٥ الصويركي، محمد علي، الألعاب اللغوية ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية دار الكندي عمان، ٢٠٠٥، ص ٢٨.

٦ إبراهيم، هداية، الألعاب اللغوية وتوظيفها في اكتساب اللغة الثانية العربية أنموذجا، أبحاث مؤتمر إسطنبول الدولي الثاني، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إضاءات ومعالم أبحاث علمية محكمة ٢٠١٧، ص٨.

وأخيراً يعرّفها هداية إبراهيم بأنّها: "إستراتيجيات معينة، تستخدم لتعليم اللغة واكتسابها، وزيادة الدخل اللغويّ لدى متعلمي اللغة، وفق قواعد وأهداف محددة، تحت إشراف المعلم، وتستند على مبدأ التفاعل بين الطلاب بعضهم البعض من جهة، وبين الطلاب والألعاب من جهة أخرى، وذلك بهدف جعل عملية تعلم اللغة ممتعةً وشائقةً وجذّابة".[١]

ونلاحظ أن هذه التعريفات للألعاب اجتمعت على سمات أساسية عدة هي: النشاط والمتعة والدافع الداخلي أي الرّغبة. ولا شكَّ أنَّ الألعاب اللغوية تؤدّي دورًا إيجابيًّا في تعليم اللغة العربيَّة. وتؤثر في متعلمي اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها تأثيرًا إيجابيًّا.

وحتى يكون اللعب تعليميًّا، لابدّ أن يكون له سمات عدة منها[٢]:

١- أنْ يشمل المتعة والتسلية والفائدة وينتهي بالتعلم.

٢- أنْ يكون نشاطًا حرًّا لا إجباريًّا.

٣- أنْ يستغل الطّاقة الذهنية والحركية.

٤- أنْ يكون نشاطًا فرديًّا أو جماعيًّا.

٥- اللعب عملية تُمَثَّل، أي أنَّ المتعلم يتعلم باللعب، ولابدّ للمتعلم من تمثله حتى يكون اللعب فعالا.

٦- أنْ يجسّد الحياة الواقعية ما أمكن ذلك.

٧- ألَّا يرافقه تعبٌ كالعمل لأنه مرتبط بدوافع الفرد الداخلية.

٨- أنْ يستغل الطّاقة الذهنية والحركية للمتعلم في آنٍ واحد.

٩- أنْ يعمل بشكل أساسي على إثارة التفّكير حيث يُجمع علماء النفس والتربية " على أنّ اللعب أداة فاعلة للإثارة ومصدرٌ أساسي للتعلّم".[٣]

---

١ هداية إبراهيم، الألعاب اللغوية وتوظيفها في اكتساب اللغة الثانية العربية أنموذجا، ص٩.

٢ ينظر الحيلة ، الألعاب التربوية وتقنية إنتاجها، ص٣٥ - ٣٦.

٣ الحيلة ، الألعاب التربوية وتقنية إنتاجها، ص٢٢.

الأسس العامّة في تصميم الألعاب اللغوية

وعلى المعلم أن يراعي أسسًا عامة محددة قبل تصميم أيّ لعبةٍ تعليمية، وهذه الأسس أوردها ناصف عبد العزيز في كتابه الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية، وهي ثلاثة أسس أساسية:

"أوّل أساس في تصميم الألعاب اللغوية هو مراعاة سهولة وضعها، ويسر صياغتها، كما لا بدّ من مراعاة الموضوعية والمنطقية فيها، وذلك أن يكون لها قوّة تأثيرٍ محفزّة للمتعلمّين، وأن يكون لها نقطة نهايةٍ محددةٍ بزمن.

والأساس الثاني عند تصميم أيِّ لعبةٍ لغويةٍ أن يضع المعلم أو المصمّم نصب عينيه الهدف الرّئيس من تصميم اللعبة، وهو استخدام اللغة لأغراضٍ اتصالية، لذا لابدّ أن يراعيَ المعلم في تصميم اللعبة أن تكون أداةً للاستعمال وتطوير التواصل.

والأساس الثالث الذي يجب أن يتوافر في الألعاب اللغوية هو تطوير معارف المتعلمين وتكوين آراء متباينة بينهم، كي ينشأ سببٌ قوي للنقاش والتفاهم فيما بينهم، وهذا سيؤدي بالضرورة إلى تحقيق الاتصال بين الدارسين."[١]

معايير اختيار الألعاب التعليمية[٢]

عند اختيار الألعاب التعليمية، ينبغي أن يضع المعلم في اعتباره مجموعة من المعايير أهمها:

١- مدى تحقيق الألعاب للأهداف التدريسية التي يسعى المعلم لتحقيقها.

٢- ملاءمة الألعاب لفئة المعلمين (المستوى - العمر - القدرات - الاحتياجات ...)

٣- مدى توفر المواد المستخدمة في اللعب.

٤- مدى إسهام الألعاب في تسهيل عملية التعليم.

٥- أن تكون الألعاب اقتصادية.

---

١ ناصف عبد العزيز ، الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية، ص١٥-١٦.

٢ ينظر ناصف عبد العزيز ، الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية، ص ٤٨.

وللألعاب اللغوية أهداف متعددة، منها :

١- أن يتمكن الدارس من التفكير باللغة العربية والتحدث بها بشكل متصل ومترابط لفترات زمنية مقبولة.

٢- أن يربط الدارس بين تعلم اللغة العربية والتسلية.

وتظهر أهمية الألعاب التعليمية من خلال:

١- التفاعل: حيث يضمن اللعب تفاعلا أفضل للدارسين حتى أولئك الذين يتسمون بالخجل.

٢- احترام القوانين: فالدارسون يمارسون اللعبة من خلال احترام القوانين الخاصة بهذه اللعبة.

٣- احترام الآخرين: حيث يكون هناك مجال للمناقشة والحوار واحترام الرأي الآخر.

٤- البيئة الآمنة: حيث يوفر اللعب للدارسين بيئة للاستكشاف بعيدا عن درجات التقييم التي كثيرا ما يرتبكون عند وضعها.

٥- التعلم الأرسخ: حيث يكفل اللعب تعلما أرسخ للمعارف؛ فالتعلم يتم من خلال المشاركة والدارسون يشاركون بجميع حواسهم.

المحور الثاني نماذج من إعداد الباحث للألعاب اللغوية وطرق توظيفها في التعليم.

منذ طفولتي استهوتني فكرة الألعاب التعليمية، وبعد أن قُدِّرَ لي أن أكون معلِّمًا زاد اهتمامي بالألعاب التعليمية ولا سيّما اللغوية منها فقمت بإعداد وتنفيذ العديد من الألعاب، وطُبِعَ بعضها باللغتين العربية والتركية، وسأقدم في بحثي هذا سبع فِكَرٍ مبتكرة لألعاب لغوية تسهم في تعلم اللغة العربية. والألعاب اللغوية التي سأقدمها يمكن أن أجملها أولا قبل أن أقوم بتفصيلها وبيان كل تعليماتها وهي مرتبة على النحو الآتي:

١- لعبة حافلة السعادة التي صممتها في القاهرة، وقُدِّمتْ لأول مرة في مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الأزهر الشريف أمام الأستاذ الدكتور محمود كامل الناقة والأستاذ الدكتور محمود عبده فرج اللذين أثنيا عليها وقدما الشكر لمصممها، وقد قمت بعمل تحديث لها في إسطنبول، وتتميز بمناسبتها للمستويات المختلفة، بالإضافة

إلى استطاعة المعلم تطويعها في المستويات المختلفة، وهذه اللعبة تهدف إلى تنمية مهارتي القراءة والتحدث، ويتنافس فيها الدارسون بشكل فردي أو جماعي من أجل الوصول إلى نهاية اللعبة.

٢- لعبة الفرق بين صورتين التي كنت أوظفها داخل الصفوف الدراسية، واستطعت تطويعها في الفصول الافتراضية، وتهدف إلى تنمية مهارة التحدث عن طريق التعرف على الفرق بين صورتين من خلال التواصل الشفهي.

٣- لعبة دومينو الضمائر، التي صممتها في القاهرة في مركز الشيخ زايد، وتم إدخال بعض التعديلات والتحسينات عليها، وتهدف إلى تمكين الطالب من التصريفات المختلفة للأسماء والأفعال المختلفة مع كافة الضمائر، ولا شك أنه من أهم الدروس التي لا يستطيع دارس أن يستغني عنها.

٤- لعبة المصرف التي قدمتها في جامعة ٢٩ مايو بإسطنبول في عام ٢٠١٦، وتهدف إلى تنمية مهارتي القراءة والتحدث من خلال تنافس بين الطلاب في شكل مرح.

٥- لعبة كرة اللغة التي قمت بتصميمها في مركز الشيخ زايد بجامعة الأزهر، ولاقت استحسانا كبيرا من الطلاب لا سيما البنين، حيث تربطهم برياضتهم المفضلة، وتنمي مهارتي القراءة والتحدث.

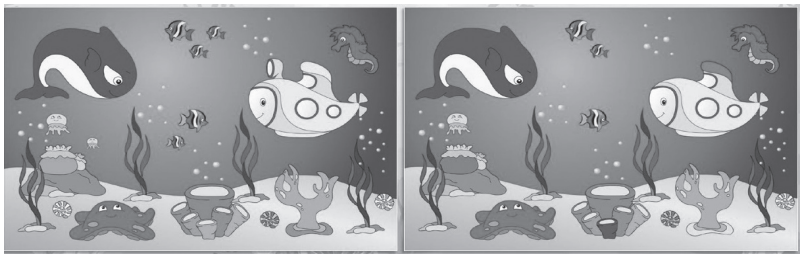
٦- لعبة الوطن العربي التي يتعلم فيها الدارس جزءًا من الثقافة العربية، من خلال التعرف على أسماء البلدان العربية وعواصمها، وتحديد مواقعها على الخريطة، ولا شك أن تعليم الثقافة هو من الأهداف المتضمنة في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها. كما أن هذه اللعبة تنمي مهارتي القراءة والتحدث.

٧- لعبة (فيس بوك) التي تنمي مهارتي التحدث والكتابة، وتستفيد من تعلق الدارسين بشبكات التواصل الاجتماعي، حيث تحاكي اللعبة تطبيق (فيس بوك) بما فيه من خصائص يعرفها الدارسون ويتعاملون معها بلغاتهم.

اللعبة الأولى

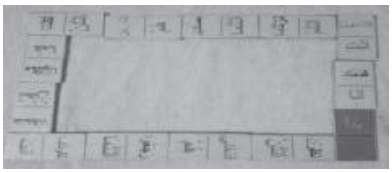
اسم اللعبة	حافلة السعادة
الهدف	تنمية مهارتي القراءة والتحدث
الزمن المستهدف	٥٠ دقيقة
الوسائل التعليمية	لوحة كبيرة وأظرف وبطاقات ملونة للأسئلة وبعض قطع الحلوى للتعزيز
المستوى المستهدف	المبتدئ (ويمكن تنفيذها بأسئلة مختلفة مع المستويات الأعلى)
نِظام التعليم	المباشر
توصيف	هذه اللعبة قدمت لطلاب المستوى المبتدئ الثاني لتنمية مهارتي القراءة والتحدث، وتتكون هذه اللعبة من ساحة للعب عبارة عن لوحة ورقية مثبَّت بها مجموعة من الأظرف بلغ عددها أربعة عشر ظرفا، في كل ظرف مجموعة من الأسئلة تناقش قضية لغوية معينة؛ ففي ظرف حروف الجر، وفي ظرف آخر النفي، وفي ثالث الاستفهام، وفي رابع النواسخ، ...إلخ في كل ظرف مجموعة من الأسئلة الموضوعية عبارة عن اختيار من متعدد، تحت كل سؤال مكتوب تعليمات اللعبة ففي حالة الإجابة الصحيحة يتقدم اللاعب خطوة أو خطوتين أو ثلاثا حسب المكتوب في البطاقة. وإذا كانت الإجابة غير صحيحة فإن اللاعب يتأخر خطوة أو اثنتين أو ثلاث حسب المكتوب في البطاقة. وضمَّنتُها بعض المزاح مثل صديقك يتقدم أو يتأخر أو خذ حلوى وغير ذلك. تمارس اللعبة بواسطة طالب واحد أو مجموعة وإن كان الأفضل أن تمارس بشكل جماعي لضمان التنافس بين الطلاب وإضفاء نوع من التشويق والإثارة على اللعبة. تعد هذه اللعبة مراجعة لما درسه الطالب ويستطيع الطالب من خلالها أن يراجع ما درسه في هذا المستوى، وأنسب وقت لتقديمها هو نهاية المستوى، وتتميز اللعبة بقابليتها للتطبيق في كافة المستويات بنفس روح اللعبة ونفس جو التنافس بين الدارسين.
الإجراءات التنفيذية	يبدأ اللاعبون جميعا بالوقوف في محطة البداية يتقدم اللاعب الأول لسحب سؤال من المحطة الأولى يقرأ هذا السؤال بصوت مرتفع لِيُسمِع زملاءَه يجيب عن هذا السؤال وفي ضوء الإجابة يتحرك يأتي من بعده الطالب الثاني ثم الثالث وهكذا دواليك ثم يبدأ اللاعب الأول مرة أخرى يتنافس اللاعبون من أجل الوصول إلى نقطة النهاية.

اللعبة الثانية



اسم اللعبة	الفرق بين صورتين
الهدف	تنمية مهارة التحدث
الزمن المستهدف	٣ : ٥ دقائق لكل صورتين.
الوسائل التعليمية	مجموعة من الصور التي تظهر فرقا بين صورتين (متوفرة على الشبكة الدولية)
المستوى المستهدف	المتوسط
نِظام التعليم	المباشر والإلكتروني
توصيف	اكتشاف الفروق بين صورتين بحاسة البصر أمر قد يكون سهلا، ولكن إذا كان اكتشاف الفروق بالتواصل الشفوي بين شخصين لا يرى كل واحد منهما إلا صورة واحدة أمر في غاية التشويق، مع مراعاة الحرص على اختيار صورة الاختلافات فيها واضحة ومحددة؛ لأن التعرف على الفروق بالتواصل الشفوي وليس بالنظر إلى الصورتين.
الإجراءات التنفيذية	يختار المعلِّم صورة من صور (الفرق بين الصورتين) يقص المعلِّم كل صورة على حدة يختار المعلِّم طالبين ليلعبا اللعبة يعطي المعلِّم للطالب الأول الصورة الأولى أو يرسلها له إذا كان التعليم عن بعد. يعطي المعلِّم للطالب الثاني الصورة الثانية أو يرسلها له إذا كان التعليم عن بعد. يعرض المعلِّم الصورتين لباقي الطلاب أو يرسلهما لهم لمتابعة ما يقول اللاعبان. يحدِّد المعلِّم وقتا معينا حسب صعوبة الصورة. يطلب المعلِّم من اللاعبين التعرف على الاختلافات بين الصورتين بالتواصل الشفوي. يعرض المعلِّم في النهاية الصورتين لرؤية باقي الاختلافات بين الصورتين.

اللعبة الثالثة

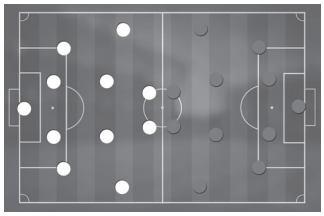


اسم اللعبة	دومينو الضمائر
الهدف	تنمية مهارة القراءة والتحدّث
الزمن المستهدف	١٠ دقائق
الوسائل التعليمية	بطاقات معدَّة مسبقا لتصريف الأسماء والأفعال مع الضمائر المختلفة
المستوى المستهدف	المبتدئ الثاني
نِظام التعليم	المباشر
توصيف	تقوم هذه اللعبة على المزاوجة بين كلمتين للتمكن من تصريف الأسماء والأفعال بأنواعها المختلفة مع الضمائر، ولا شك أنه من الدروس المهمة لدارس العربية، فمثلا لو وجد الطالب الفعل (قرأتُ) عليه أن يربطه بالضمير المناسب (أنا)، وإذا وجد الفعل (يدفعْنَ) فعليه أن يربطه بالضمير المناسب (هنَّ)، وإذا وجد كلمة (نقودكما) عليه أن يربطه بالضمير المناسب (أنتما) وهكذا ... وتستخدم هذه اللعبة الأسماء الحسيَّة والأفعال الماديَّة المستعملة في الحياة اليومية، كذلك تعتمد على الألوان لترسيخ القاعدة فتُكتَب الأسماءُ باللون الأسود والأفعال المضارعة باللون الأخضر والأفعال الماضية باللون الأزرق بينما أفعال الأمر باللون البنفسجي أما اللون الأحمر فتُكتَب به الضمائر ليكون أكثر شيء بارز يجذب انتباه الطلاب.
الإجراءات التنفيذية	يقوم المعلم بإعداد مسبق للعبة في البيت، وهو غير مقيد بعدد معين. يمكن أن تكون قطع اللعب من الأخشاب أو من الورق المقوّى. تبدأ اللعبة بأن يأخذ كل طالب مجموعة متساوية من القطع وباقي القطع توضع جانبا. توضع قطعة مكشوفة بحيث يرى الطلاب المكتوب. يبدأ الطالب بوضع قطع أخرى مناسبة للقطعة المكشوفة، وهكذا والطالب الذي بعده يلعب إذا لم يكن الطالب معه قطعة مناسبة يأخذ من القطع المنحاة جانبا . الفائز الذي ينتهي من القطع التي معه أولا.

اللعبة الرابعة

اسم اللعبة	المصرف
الهدف	تنمية مهارتي القراءة والتحدث
الزمن المستهدف	٣٠ دقيقة
الوسائل التعليمية	بطاقات ملونة فيها أسئلة ، وقطع ورقية على شكل دولارات، وساعة إيقاف.
المستوى المستهدف	المبتدئ (ويمكن تنفيذها بأسئلة مختلفة مع المستويات الأعلى)
نِظام التعليم	المباشر
توصيف	تتكون اللعبة من مجموعة من الأسئلة متدرجة تبدأ بالسهل ثم المتوسط ثم الأصعب، وكل نوع من الأسئلة بلون مختلف فالسهل باللون البرتقالي مثلا والمتوسط بالأخضر، والصعب بالأزرق. كذلك فثمن السؤال السهل دولار، بينما السؤال المتوسط ثمنه دولاران، والسؤال الصعب ثمنه أربعة دولارات.
الإجراءات التنفيذية	تبدأ اللعبة بإعطاء الطلاب المشاركين مجموعة من الأوراق (التي تمثل النقود في اللعبة) بشكل متساوٍ للجميع. ثم يختار الطالب الأول سؤالا يدفع ثمنه للطالب الذي يمثل دور مدير المصرف وربما قام المعلم بهذا الدور، ثم يقرأ الطالب السؤال بصوت مرتفع ثم يجيب عنه. إذا أجاب بشكل صحيح يجد مكتوبا في أسفل البطاقة ما يستحقه من نقود اللعبة ، إذا أجاب بشكل غير صحيح يدفع جزاء أيضا من نقود اللعبة التي معه، هناك وقت محدد لكل سؤال ثلاثون ثانية لا مانع من بعض المزاح بأن يأخذ اللاعب من باقي اللاعبين أو يعطيهم من نقود اللعبة.

اللعبة الخامسة



1. أيّ رياضة تُمارِسُ؟	2. ما هواياتُك المُفضّلة؟
3. متى تُمارِسُ الرياضة؟	4. أين تُمارِسُ الرياضة؟
5. مَنْ يَحرُسُ المَرمى؟	6. مَنْ يُحرِزُ الأهداف؟
7. كم لاعبًا في الفريق؟	8. مَنْ يُطلِقُ الصافرة؟
9. أيّ فريق تُشجِّع؟	10. متى تبدأ المباراة؟

اسم اللعبة	كرة اللغة
الهدف	تنمية مهارتي القراءة والتحدث
الزمن المستهدف	١٥ دقيقة
الوسائل التعليمية	لوحة كبيرة على شكل ملعب كرة قدم، ومجموعة متنوعة من الأسئلة. مع صافرة.
المستوى المستهدف	المتوسط
نِظام التعليم	المباشر
توصيف	تستغل هذه اللعبة حب الطلاب لرياضة كرة القدم، وتعلقهم بها في تقديم اللغة على شكل مباراة كرة قدم، ويستحسن أن تدور أسئلة هذه اللعبة في فلك الرياضة.
الإجراءات التنفيذية	١. يُقَسَّمُ الطُّلّابُ إلى فَريقين. ٢. تُطْوَى قِطْعَةُ وَرَقٍ صَغِيرَةٍ لِتَكُونَ مِثْلَ الكُرَةِ وَتُوضَعُ فِي مُرَبَّعِ (٠) ٣. تُجْرَى قُرْعَةٌ بَيْنَ الفَرِيقَيْنِ لِمَعْرَفَةِ مَنْ يَبْدَأُ. ٤. مُدَّةُ قِرَاءَةِ السُّؤَالِ وَالإِجَابَةِ (٣٠ ثَانِيَةً) ٥. يَأْخُذُ الفَرِيقُ الأَوَّلُ سَؤَالًا وَإِذَا أَجَابَ بِشَكْلٍ صَحِيحٍ يَتَقَدَّمُ مِنْ نُقْطَةِ (١) ٦. إِذَا كَانَ وَقْتُ قِرَاءَةِ السُّؤَالِ وَالجَوَابِ أَقَلَّ مِنْ (٢٠ ثَانِيَةً) يَتَقَدَّمُ رَقَمَيْنِ. ٧. إِذَا كَانَ وَقْتُ قِرَاءَةِ السُّؤَالِ وَالجَوَابِ أَقَلَّ مِنْ (١٠ ثوانٍ) يَتَقَدَّمُ ٣ أَرْقَامٍ. ٨. إِذَا كَانَ الجَوَابُ خَطَأً أَوْ فِي أَكْثَرَ مِنْ (٣٠ ثَانِيَةً) تَنْتَقِلُ الكُرَةُ لِأَقْرَبِ لاعِبٍ مِنَ الفَرِيقِ الآخَرِ. ٩. عِنْدَمَا تَصِلُ الكُرَةُ لِلنُّقْطَةِ (١١) فَإِنَّ الجَوَابَ الصَّحِيحَ التَّالِي يَعْنِي هَدَفًا. ١٠. تَنْتَهِي المُبَارَاةُ بِانْتِهَاءِ الأَسْئِلَةِ، أَوْ بِزَمَنٍ يَتَّفِقُ عَلَيْهِ اللَّاعِبُونَ. ١١. إِذَا كَانَ الدَّارِسُ طَالِبًا وَاحِدًا فَإِنَّ المُعَلِّمَ يُحَدِّدُ لَهُ خَمْسَ دَقَائِقَ؛ لِيَرَى كَمْ هَدَفًا سَيُحْرِزُهُ، وَكُلَّمَا أَحْرَزَ هَدَفًا يَعُودُ لِلنُّقْطَةِ (٠)

اللعبة السادسة

1. كم دولة في الوطن العربي؟	2. هل سافرت إلى دولة عربية من قبل؟
3. ما خدود بلدك؟	4. أذكر ثلاث عواصم عربية.
5. ما عاصمة بلدك؟	6. أذكر إحدى عجائب الدنيا.
7. في أي قارة تقع بلدك؟	8. بم يشتهر الوطن العربي؟
9. لماذا سمي الوطن العربي بهذا الاسم؟	10. أذكر دولة عربية أولها (ألف)

اسم اللعبة	الوطن العربي
الهدف	تنمية مهارتي القراءة والتحدث
الزمن المستهدف	٢٠ دقيقة
الوسائل التعليمية	لوحة كبيرةعليها أسماء الدول العربية في شكل مربع أو مستطيل، ومجموعةمتنوعة من الأسئلة.
المستوى المستهدف	المتوسط
نِظام التعليم	المباشر
توصيف	تهدف هذه اللعبة إلى تقديم جزء من الثقافة العربية، والتأكيد على قراءة الخرائط. ولذلك فهي تقدَّم بعد درس المدن والبلدان.
الإجراءات التنفيذية	١. يُقَسَّمُ الطُّلابُ إلى مَجْمُوعَاتٍ. ٢. تُطْوَى قِطْعُ وَرَقٍ صَغِيرَةٌ لِكُلِّ مَجْمُوعَةٍ قِطْعَةٌ، وَتُوضَعُ فِي دَائِرَةِ (البِدَايَةِ) ٣. مُدَّةُ قِرَاءَةِ السُّؤَالِ وَالإِجَابَةِ (٣٠ ثَانِيَةً) ٤. يَأْخُذُ الطَّالِبُ الأَوَّلُ سَؤَالًا وَإِذَا أَجَابَ بِشَكْلٍ صَحِيحٍ يَتَقَدَّمُ مِنْ نُقْطَةِ (١) ، وَيَأْخُذُ (١٠ دَرَجَاتٍ). ثُمَّ تَأْخُذُ المَجْمُوعَةُ التَّالِيَةُ سُؤَالًا. ٥. إِذَا كَانَ وَقْتُ قِرَاءَةِ السُّؤَالِ وَالجَوَابِ أَقَلَّ مِنْ (٢٠ ثَانِيَةً) يَتَقَدَّمُ رَقَمَيْنِ، وَيَأْخُذُ (٢٠ دَرَجَةً). ٦. إِذَا كَانَ وَقْتُ قِرَاءَةِ السُّؤَالِ وَالجَوَابِ أَقَلَّ مِنْ (١٠ ثوانٍ) يَتَقَدَّمُ (٣ أَرْقَامٍ)، وَيَأْخُذُ (٣٠ دَرَجَةً). ٧. إِذَا كَانَ الجَوَابُ خَطَأً يَرْجِعُ خُطْوَةً، وَيَخْسَرُ (١٠ دَرَجاتٍ). ٨. إِذَا كَانَ الجَوَابُ فِي أَكْثَرَ مِنْ (٣٠ ثَانِيَةً) لا يَتَقَدَّمُ. ٩. كُلَّمَا دَارَ الفَرِيقُ دَوْرَةً كَامِلَةً أَخَذَ (١٠٠ دَرَجَةٍ) إِضَافِيَّةٍ. ١٠. تَنْتَهِي المُسَابَقَةُ بِجَمْعِ (٤٠٠ دَرَجَةٍ)، أَوْ بِزَمَنٍ يُحدِّده المعلم وَيَكُونُ الفَائِزُ هُوَ الَّذِي مَعَهُ دَرَجَاتٌ أَكْثَرُ.

اللعبة السابعة

اسم اللعبة	فيس بوك
الهدف	تنمية مهارات القراءة التحدث والكتابة
الزمن المستهدف	٣٠ دقيقة
الوسائل التعليمية	مجموعةمن الصور المعبرة
المستوى المستهدف	المتوسط والمتقدم
نِظام التعليم	المباشر والإلكتروني
توصيف	تعتمد اللعبة على الاستفادة من تعلق الطلاب بشبكة التواصل الاجتماعي (فيس بوك)
الإجراءات التنفيذية	١. يُحضِّرُ المُعلِّمُ ١٢ قطعةً وَرَقِيَّةً عليها أرقامٌ مِن ١ إلى ٦ ويطويها ٢. يخرج الطالب الأول (حسب قرعة يجريها المعلم)، ويختار ورقة وينظر إلى الصورة الموافقة للرقم، ويقوم بكتابة منشور في دفتره على هذه الصورة، كأنها على صفحته الشخصية على فيس بوك. ٣. يعرض الطالب جملته على الأستاذ وعلى زملائه. ٤. يعطي الأستاذ درجة من عشرة بناء على صحة المنشور اللغوية. ٥. أمام باقي الطلاب ثلاثة اختيارات : أ. إعطاء إعجاب على المنشور وهذا يكسب اللاعب درجة إضافية، ب. أو يمكن أن يقولوا تعليقا شفويا ويعطيه الأستاذ درجة من ثلاثة ، ج. أو يمكن للطلاب مشاركة المنشور مع كتابة تعليق مناسب يستحقون عليه درجة من خمسة حسب تقييم المعلم.وهذا يكسب صاحب المنشور درجتين عن كل مشاركة. ٦. يشارك الطلاب واحدا بعد الآخر، ويمكن تقسيمهم إلى مجموعات في حال العدد الكثير، وزمن الإجابة لا يزيد على دقيقتين. وتنتهي المسابقة بانتهاء الأسئلة. ٧. اللاعب الفائز هو الذي يجمع درجات أكثر بشرط تساوي فرص الأسئلة.

خاتمة

يتضح من العرض السابق أهمية استخدام الألعاب التعليمية في التدريبات من أجل زيادة دافعية الدارسين، وتحقيق تعلم أرسخ من خلال الاستمتاع باللعب، والابتعاد عن مواقف التعلم التي يسودها الشعور بالملل من جانب الدارسين.

بل نستطيع الجزم بأن الألعاب التعليمية لها أثر سحري على نفوس الدارسين؛ إذ تقلل من القلق وتعمل على إثراء المفردات اللغوية، ولذا يوصي الباحث ببعض التوصيات هي:

١. ضرورة اعتماد الألعاب التعليمية في تعليم العربية لغير الناطقين بها..

٢. تخصيص جزء من الدرس لممارسة الألعاب اللغوية بشكل ثابت ودائم.

٣. عقد دورات تدريبية للمعلمين من أجل توعيتهم بأهمية الألعاب التعليمية وطرق إعدادها واستخدامها.

٤. توفير الألعاب التعليمية المناسبة التي يستطيع المعلم استخدامها بسهولة.

٥. الاهتمام بالتقنية الحديثة وتوظيفها في الألعاب اللغوية لتعليم العربية.

٦. تصميم ألعاب لغوية أكثر تنوعا وجذبا من خلال استخدام الصور والألوان الجذَّابة.

٧. إنشاء علاقات تعاونيَّة بين معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها والخبراء في تصميم الوسائل لإنتاج وسائل حديثة محوسبة.

٨. توفير ميزانيات لتصميم وإنتاج ألعاب لغوية عصريَّة.

٩. الاستعانة بالألعاب المحوسبة ومحاولة تطويع أفكارها لتصميم ألعاب لغوية تخدم تعلم العربية.

١٠. دراسة الألعاب التعليمية المستخدمة في تعلُّم اللغات الأخرى رغبة في الاستفادة من الأفكار الجديدة والتقنية المستخدمة، بما يعود بالنفع على مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها.

المصادر والمراجع

إبراهيم، هداية، الألعاب اللغوية وتوظيفها في اكتساب اللغة الثانية العربية أنموذجا، أبحاث مؤتمر إسطنبول الدولي الثاني، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إضاءات ومعالم أبحاث علمية محكمة. ٢٠١٧.

الحيلة، محمد محمود، الألعاب التربوية وتقنية إنتاجها، دار المسيرة، عمان، الطبعة الثالثة ٢٠٠٥.

الصويركي، محمد علي، الألعاب اللغوية ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية دار الكندي، عمان، ٢٠٠٥.

عبد العزيز، ناصف، الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية،دار المريخ للنشر، الرياض الطبعة الأولى ١٩٨٣.

نسيم، سحر ومحمد، جيهان، الألعاب التربوية لطفل الروضة، دار المسيرة، عمان ، الطبعة الأولى ٢٠١٣.

مُقاربات في الاختِبارات المباشرة والإلكترونية المقدَّمة للطلبة الأتراك

أ.بتول الأسعد[1]

ملخص البحث:

تعد الاختِبارات اللُّغويَّة من أهمِّ وَسائِل القِياس المُستَخدمة في تَعليمِ اللُّغة، والمُعوَّل عَلَيها قِياسُ الكَفاءات اللُّغويَّة لَدى مُتعلِّمي اللُّغةِ العَربيَّة غير النّاطقين بِها.

وقد تَناوَل البَحثُ مُقاربات بين الاختِبارات الإلكترونيَّةِ والاختِبارات المُباشرة التقليدية المقدمة لطلبة كليات الإلهيات (العلوم الإسلامية) في الجامعات التركية، حيث نَرى أنَّنا مُقبِلون على تَغييرٍ مُهمٍّ في صَميم عَمليَّة التَّقويم اللُّغوي في العَصرِ الرّاهِنِ، وخاصَّةً بعد الانتِقال من التَّعليم المُباشِر إلى التَّعليم عن بعد.

ومع تَقدُّم التكنولوجيا و تِقنيَّة المَعلومات أدرَكَت الجامِعات و المُؤَسَّسات التَّعليميّة في تُركيا أهميّة الاستِفادة من هذا التَّطَوُّر لِتَسخيره والعمل عليه لِلحُصول على أفضل النَّتائِج في عَمَليَّة التَّقويم.

كذلك تم تَوضيحُ مَفهوم الاختِبارات الإلكترونيّة وتِبيان مَزاياها، وعُيوبها، ومدى قُدرَتِها على تَقويم أداء المُتعَلِّم بِأمانةٍ؛ لِتَتَمكَّن من مُقارنتِها بالاختِبارات المباشرة التي اكتَسَبت ثِقةً تاريخيّة.

كما تَناول البَحث أنواع الاختِبارات اللُّغويَّة وتَصنيفاتِها، والاختبارات التحريرية بنوعيها: الاختِبارات المَوضوعيّة، والاختبارات المَقالِيَّة.

١ Batoul Alasaad, 19 May University, Faculty of Theology
https://orcid.org/0000-0002-9401-9305 E-mail: batoulalasaad@gmail.com

Approaches to Direct and Electronic Exams for Turkish Students

Abstract

Language tests are one of the most important measurement methods used in language teaching, and they can be relied upon in measuring the linguistic competencies of non-native Arabic language learners.

The research dealt with approaches between electronic tests and traditional direct tests introduction to students of the Faculty of Theology in Turkish universities.

As we see that we are about to make an important change in the essence of the linguistic evaluation process in the current era, especially after moving from direct education to distance learning.

With the advancement of technology and information technology, universities and educational institutions in Turkey have realized the importance of taking advantage of this development to harness it and work on it to obtain the best results in the evaluation the concept of electronic tests has also been clarified, its advantages and disadvantages, and the extent of its ability to faithfully evaluate the learner's performance. So that we can compare it with the direct tests that have gained historical confidence.

The research also dealt with the types of linguistic tests and their classifications, and the two types of written tests: objective tests and essay tests.

مدخل عام:

للاختبارات أهميَّة كبيرة في برامج تعلُّمِ اللُّغاتِ الأجنبيةِ، بما في ذلك برامج تعليمِ اللُّغةِ العربيةِ للناطقين بلغاتٍ أُخرى، بل إنَّ اختبارات اللُّغة هي الوسيلةُ الوحيدة لتقويمِ كِفايةِ المتعلِّمِ و تحصيلهِ في كثيرِ من هذه البرامج[١].

تعد الاختباراتُ بأنواعها من أهمِّ أشكالِ التَّقويمِ التي يمكنُ من خلالها الحكمُ على مَدى فاعليَّةِ طرقِ التَّدريسِ المتَّبعة، وعلى قُدراتِ واستعداداتِ المتعلِّمِ للتَّعلُّم، وكذلك على فاعليَّةِ الموادِّ التَّعليميَّةِ المستخدمةِ في عمليَّةِ التَّعليم، ومدى تَحَقُّقِ الأهدافِ التَّعليميَّةِ، وهذه الاختباراتُ لا يمكنها أن تتحقَّقَ من بلوغِ هذه الأهداف إلَّا إذا خُطِّطَ لها بشكلٍ كبيرٍ ومُتقَن.

وتعدُّ الاختباراتُ أيضًا من أبرزِ أدواتِ التَّقويمِ والقياسِ في العمليَّةِ التَّعليميَّةِ عامَّةً وتعليم اللُّغة خاصَّةً؛ إذ تُستَخدَمُ الاختباراتُ اللُّغويَّةُ كمعيارٍ لنقلِ المتعلِّمينَ من مستوًى إلى آخر، فهي تمكِّننا من الحكمِ على أداء المتعلِّم ومدى تقدُّمه وتطوُّرهِ في المهارات اللُّغويَّةِ.

تَعريفُ الاختبارِ:

يُعرِّفهُ (براون) بأنّه طريقةٌ لقياسِ الأفرادِ و معارِفِهم في مجالٍ معيَّن[٢].

ويعرِّفهُ طُعَيمة بأنَّهُ:" مجموعةٌ من الأسئلةِ التي يُطلَبُ من الدَّارسِ أن يستجيبَ لها بهَدَفِ قِياسِ مُستواهُ في مهارةٍ لغويَّةٍ معيَّنةٍ وبيانِ مدى تقدُّمهِ فيها ومقارنتِهِ بزملائِه"[٣]. ويُعَرَّفُ بأنَّهُ مجموعةٌ من الأسئِلةِ التي تقدَّمُ للطَّلبة ليجيبوا عنها. وأنَّهُ مجموعة من المثيراتِ تُقدَّمُ للمفحوصِ لاستخراجِ إجاباتٍ يُعطى بناءً عليها تقديراً عدديًّا[٤].

---

١ العصيلي، عبد العزيز إبراهيم، أساسيَّات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أُخرى، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، معهد تعليم اللغة العربية، ١٤٢٢ هـ، ص٤١٩.

٢ براون، دوجلاس، أسس تعلّم اللُّغة و تعليمها، ترجمة عبده الراجحي، علي شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٩٤، ص ٢٦٦ .

٣ طُعَيمة، رُشدِي، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات اخرى، ص ٧٢٠.

٤ خضر، فخري، التَّقويم التَّربوي، الإمارات العربية المتحدة، دبي، دار القلم للنشر و التوزيع .

وأرى أنَّ الاختبار هو مقياسٌ وُضِعَ بشكلٍ منهجيٍّ مَدروسٍ، مُحدَّدِ الأهدافِ لقياسِ المعرِفةِ المكتسبةِ من قِبَلِ الشَّخصِ الممتَحَن في نهايةِ عمليَّةٍ تعليميَّةٍ معيَّنة. وهو جزءٌ أساسي في العمليَّةِ التَّعليميَّةِ؛ إذ لا تستقيمُ مدرسةٌ أو جامعةٌ دون أن تُمارسَ هذه الاختبارات، ولم توجد حتّى الآن طريقة تُغني عنها[١]. ويُعَرَّفُ الاختِبارُ اللغويُّ المقدَّمُ لمتعلِّمي اللُّغة العربيَّة غير الناطقين بها، بأنه: "المدخلاتُ اللغويّةُ المفهومَة التي يصمِّمها المعلّم في صيغَة أسئِلةٍ تحريريّةٍ أو شفهيّةٍ تُوَجَّه للمتعلّم كي يُجيبِ عنها؛ بهدفِ قياسِ أداءِ المتعلّمِ فيما تَضَمَّنَهُ الاختبار من كَفاءاتٍ نحويّةٍ وكفاءاتٍ تواصليّة أو مهارات اللُّغة أو عناصرها التي اكتسبها المتعلِّم عَبْرَ الخِطاب الصّفّي، ويُقاسُ هذا الأداءُ بدرجاتِ الخام، أو يُقَيِّمُ أداءُ المتعلّم بدرجاتٍ كيفيَّةٍ. وفي ضوءِ هذه الدّرجاتِ نتّخذُ قراراً بترفيع المتعلّم لمستوى أعلى أو بقائِهِ في المُستوى اللُّغَوي نفسه؛لِتَعَثُّرِهِ في اجتِياز الاختِبار"[٢].

بَرامِجُ اللُّغة العَرَبيَّة في كُلّيّات الإلهيات وعلاقتها بالاختِبارات المُقدَّمة لِلطلبة الأتراك:

إن بَرامج اللُّغة العَرَبيّة المُقدَّمة لِلطلبة الأتراك في كُليات الإلهيّات تَنقَسِمُ إلى مَرحَلَتين:

مرحلة تَحضيريَّة (السَّنة التَّحضيريَّة أو التَّمهيديَّة): وفيها يَدرس الطّالِب عدداً من مهارات اللُّغة، وذلك بحسب البرنامَج المُعتَمَد في الكُلِّيّة، وهي مَرحلة مُكثَّفة حيث إن اللُّغة العَرَبيَّة تُقَدَّم في البَرنامج الدِّراسي بِنسبة ٩٠٪ إن لم يكن ١٠٠٪.

والمرحلة الثانية (الليسانس) وهي أربَعُ سَنَواتٍ تَقوم دِراسة اللُّغة فيها على اتِّصال الطّالِب بالنُّصوص التُّراثيَّة باللُّغةِ العَرَبية فَتَقتَصِر دِراسَته على تَحليل النصوص وبالتالي على تَنمِيةِ مَهارةِ فَهمِ المَقروءِ دون الالتِفات إلى مَهارات اللُّغة الأخرى.

وبِناءً على ذلك فإن تَحديد نِظام بَرنامج اللُّغة المتَّبَع يَنعَكِسُ على طَريق التَّقويم،

---

١ صالح، تاج السّر بشير، تصميمُ اختباراتِ اللغة، مجلّة العربية للنَّاطقين بغيرها، معهد اللُّغة العربية بجامعة إفريقيا العالميَّة، السُّودان، ٢٠٠٦، العدد الثالث، ص ١٩٧.

٢ زكي السيد علي، أسامة، الاختبارات اللُّغوية مقاربة منهجية تطبيقية، الرياض، الطبعة الأولى، ٢٠١٦، ص ٣٠.

والاختِبارات هي جزء من هذا التَّقويم فإذا كان البَرنامج قائِماً على نِظام المُستَويات فإن الاختِبارات تَنعَقِد بانتهاءِ كل مُستوى وبِناءً على نَتائِجِها تَتمُّ إعادة تَوزيع الطُّلّاب، فإن اجتاز الطالب الاختِبار انتَقِل إلى المُستوى التالي، ومن تَعثَّر في تَجاوزه فإنَّه يُكَرِّر المُستوى مرة أخرى ويخضع بانتهائه لاختبارٍ آخر.

أما الكُلِّيّات التي لا تَعتَمِدُ في بَرنامَجِها على نِظام المُستَويات في اللُّغة فهي تَعقِدُ امتِحانَين أساسيَّين في السنة الدِّراسيّة و هُما امتِحان مُنتَصَف العام، و امتِحان نِهاية العام ويَتَخلَّلَهُما امتِحانٌ يُعرَف بـ(Mid Term).

أنواعُ الاختِباراتِ اللُّغويّة:

أولا: الاختِبارات من حيث أهدافها اللُّغويّة:

أ- اختِبارُ الاستِعداد اللُّغَوي: هو الاختِبارُ الذي يُقَدَّمُ لِمُتَعَلِّم اللُّغة قَبل أن يَشرَعَ في تَعَلُّمِها بِوَصفِهِ اختِباراً تَنَبُّؤيًا يَقيسُ إمكانيَّةَ نَجاحِ مُتَعَلِّم اللُّغَةِ مُستَقبلاً.

ب- اختِبارُ التَّصنيفِ أو تَحديدُ المُستَوى: هو أداةُ اختِبارٍ تَستَخدِمُها المُؤَسَّسات التَّعليميَّة لِقِياسِ الكَفاءَةِ اللُّغَوِيَّة لدى الطُّلّاب المُستَجدّين قُبَيل البدءِ في الدِّراسة. ومِن خِلالِ تَحديدِ المُستَوى اللُّغَوي لِلطُّلّاب يَتِمُّ تَصنيفُهم وتَوزيعهم على صُفوفٍ دِراسيَّةٍ تُناسِبُ مُستواهُم اللُّغَوي، وذلك حتّى لا يَنضَم الطّالِبُ إلى مَجموعَةٍ أعلى مِن مُستَواه اللُّغَوي فلا يَستَطيع مُجاراة أقرانِهِ والتَّقَدُّم مَعَهُم في اللُّغة فَيَشعر بالعجزِ والخَيبةِ، ولا إلى مَجموعَةٍ أدنى مِن مُستواه اللُّغَوي فَيَفقِدُ الحَماسَةَ والدّافِعِيَّةَ ويَشعُرُ بالمَلَلِ.

ويُعَدُّ هذا الاختِبار من أهَمِّ الاختِبارات التي تَسعى الجامِعاتُ التُّركيَّةُ إلى الاهتِمام به و تَقنينِهِ؛ وذلك لأنّ غِيابَ مَفهومِ تَصنيفِ الطَّلَبة الأتراك بِحسب مُستَوياتِهِم أو ضَعف ذلك يُعدُّ من المُشكِلاتِ الواضِحة في بِرامِجِ تَعليم العَرَبيَّة في أكثر الجامِعات التُّركية؛ إذ إن بَعض الجامِعات لا تَكتَرِثُ للامتِحان التَّصنيفي الدَّقيق الذي يَنبَغي أن يُعقد لِلطّالِبِ قبل بِدايَةِ التِحاقِهِ بالدروس، فَتَعتَمِدُ على نَتائِجِهِ في الثانويّة أو في الامتِحان العام الذي يُعقَدُ لِلعَرَبية، دون امتِحان خاص بالجامِعة يَقيسُ مَهارات الطالِب ومُستَواه، وإن عَقَدت بَعض الجامِعاتِ امتِحانًا فالعادة أنَّها تَقيسُ عِلمه بالعربية لا مَهارته فيها، فتكثر الأسئِلة عن النحو والصرف

والمَعرِفة بِمُفردات العربية وعُلومِها، ولا تَهتمُّ بِمهاراتِه في فهم المتكلم والتحدث، ويَظهَرُ هذا في أن الكَثرة الكاثِرة من الجامِعات التركية لا تعقد امتِحانًا شفَويًّا لِلطالِب لِتَحديد مُستَواه في المُحادثة[١].

ج-اختِبارُ الكَفاءَةِ اللُّغَويَّة: هو اختِبارٌ يَهتَمُّ بِتَحديدِ كَفاءَةِ مُتَعلِّم اللُّغة العَرَبيّة من غير النّاطِقين في مَهارات اللُّغة و عَناصِرِها مِن أجلِ أداءِ مَهَمَّةٍ مُستَقبليَّة. وهو اختِبارٌ غَيرُ مُرتَبطٍ بِمُقَرَّرٍ دِراسيٍّ لِذلك فَإنَّ تَصميمَهُ قائِمٌ على مَعرِفةِ قُدرَةِ الفَردِ على القِيامِ بِالمَهام التي سَتُطلَب مِنهُ بناءً على ما لَدَيهِ من خِبرَةٍ لُغَويَّةٍ سابِقة.

وفي الجامِعات التركية يُعقَد امتِحان الكفاءة للطلابِ الأتراك الذين سَيَلتَحِقونَ بُكلِّيات الإلَهيات (العُلوم الإسلامية) تحتَ مُسمى امتِحان (المُعافاة) لمن يَرغب في اجتِيازِ السنة التَّحضيريَّة. وخاصَّةً أن أغلبيَّةَ الطُّلّاب الذين يَلتَحِقون بكلِّيات الإلهيّات هم ممّن دَرسوا اللُّغةَ العَرَبيَّة في ثانَويّاتِ الأئِمَّةِ والخُطباء (الثانوية الشرعية) التي تُدَرَّسُ اللُّغة العربية فيها بِمُعدَّل ساعتَين أسبوعيًّا، وأكثر ما يُدَرَّس الطّالِب فيها النحو والصَّرف، أما النِّسبة الأقل فَهُم خرّيجو الثّانوِيّات العامة الذين لم يَدرسوا اللُّغة العَرَبية من قبل، وبِناءً على ذلك فإن قلَّة قَليلة مَن يَتَجاوَزون هذا الامتِحان و ينتَقِلون إلى دِراسة العُلوم الإسلاميّة مباشرة.

د- اختِبار التَّشخيص: هُو أداةٌ تَهدُفُ إلى التَّحَقُّقِ من مدى استِفادة المُتَعَلِّم وتَقَدُّمِه واكتِسابِهِ مَهارات أساسيَّة تُعَبِّر عن نَواتِج تَعليميَّة، إضافةً إلى مَعرِفةِ نِقاط القُوة والقُصور لَدَيهِ، ومَعرِفة أسبابها وتَحليلِها مِمّا يُساعِدُ المُعَلِّم في وَضعِ خُطَطٍ عِلاجيَّةٍ مُناسِبة.

ه- اختِبارُ التَّحصيل: يُصمَّمُ هذا الاختِبار لِقِياسِ ما دَرَسهُ المُتَعلِّم في بَرنامِج اللُّغة، خِلال فَترةٍ دِراسيَّةٍ قد تَطولُ أو تَقصُر، وهو مُرتَبط بالمَنهج الذي يُدَرَّس، ويُعقَدُ عدة مَرّات أثناء العمَليَّة التَّعليميَّة.

---

١ صنوبر ، أحمد، أهم مشكلات برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في تركيا ملاحظات ميدانية، بحث منشور ضمن أعمال مشروع اللغة العربية في تركيا، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، ٢٠١٦.

ثانيًا: الاختبارات حسب المهارة:

هي اختبارات تقيسُ مهارةً وَاحِدةً، كمهارة الاستِماع أو القِراءة أو الكِتابة أو التَّحَدُّث.

ثالِثًا: الاختِبارات حسبَ جِهةِ الإعدَاد:

أ- شَخصيٌّ أو فَرديٌّ (غير مُقَنَّن) يُعِدُّهُ المُعَلِّم، وغالِباً ما تُمَثِّلُهُ الاختِبارات الصَّفيَّة.

ب- مُؤسَّسيٌّ (مُقَنَّن أو مِعيارِيٌّ) تُعدُّه هيئةٌ مُختصَّةٌ في القِياسِ والتَّقويمِ.

رابعًا: الاختِبارات حسَب العدد:

أ- فَرديّة: وتكون بين الفَاحِصِ والمَفحوصِ كاختِبار الأداء الشَّفهي.

ب- جمَاعيّة: تُطَبَّق على مجموعَةٍ كبيرةٍ من المفحوصين في وَقتٍ واحِد.

خامسًا: الاختبارات حسب طريقةِ التَّصحيحِ:

أ- بَشَرِيٌّ: و المَقصودُ به الاختِبار الذي يَقومُ المُعَلِّمُ بِتَصوِيبِهِ بِنَفسِهِ.

ب- إلكتروني: هو الاختِبار الذي يُصمَّم ويُطبَّق ويُدار ويُصحَّحُ إلكترونيًّا. (سآتي بيانه).

ج- مُحوسب: هو اختِبارٌ ورقيٌّ ولكن تُصَوَّبُ وَرَقَتُهُ آليًّا.

و يُعرَّفُ بأَنَّهُ اختِبارٌ تُنظِّمُهُ هَيئَةٌ مسؤولةٌ عن الاختِبار، وتُصمَّمُ أسئِلَتُهُ في ورَقةٍ منفَصِلةٍ عن ورقةِ الإجابةِ التي تُسمّى ورقة مؤتمَتة، تُصَحَّحُ آليًّا بآلةٍ مُتَّصِلّةٍ بالحاسوبِ، ويُشتَرَطُ لِلإجابَةِ عن الاختِبارِ استِخدامُ قلم رَصاصٍ من نوع (HB٢)[1]، كما في الشّكل الآتي:

١ زكي السيد علي، أسامة، ص ٤٧.

- الفرقِ بين الاختِبارِ الإلكترونيّ والاختِبارِ المُحَوسَب:

- الاختِبار الإلكتروني بِرُمَّتِهِ يُصَمَّمُ ويُطبَّقُ ويُدارُ ويُصحَّحُ إلكترونيًّا. أمّا الاختِبارُ المُحَوسَب فَهُوَ اختبار الوَرقة والقَلم ولكنه يُصحَّحُ آليًّا.

- الاختِبارُ الإلكتروني يُعطي تَغذيةً راجِعةً مُباشرةً بِمُجرَّدِ انتِهاء الطَّالب المُمتَحَن من الاختِبار، أمّا الاختِبار المُحوسَب فَلا يُقدِّمُ تغذِيةً راجِعة لِلطَّالِبِ المُمتَحَن، و بالتالي لا يُمكِن لِلطالب مَعرِفَة أخطائِهِ.

- الاختِبارُ الإلكتروني تَظهَرُ نَتيجَتُهُ فوريًّا، أمّا المُحَوسَبُ فَتَظهَرُ نَتيجَتُهُ بعد عِدَّةِ أيَّامٍ و ذلك لِما يحتاجُهُ من عَمَليّة التَّصحيح الآلي، والرَّصد، والإرسال وغيرها.

سادسًا: اختِبارات حَسب الاستِجابةِ لها:

١- اختِبارات الأداء الشَّفَهي. ٢- الاختبارات التَّحريريّة

الاختِبارات الشَّفهيّة المُقدمَّة لِلطَّلبة الأتراك:

تَهدُف هذه الاختِبارات إلى قِياسِ قدرةِ الطّالِبِ على الكَلامِ سواء على مُستوى النطق، أو تَكوين الجملة، أو تَكوين مُوضوعٍ مُعيَّن. وتتمُّ هذه الاختِبارات من خِلال مُقابلة الطّالِب مع لَجنة من المُعلِّمين لِتَقييم مُستوى الطّالِب المُمتَحَن ضمن وقتٍ يَتراوح من ١٠-١٥ دَقيقة. وفي هذه الأثناء تَطرَح اللَّجنة على الطالِب المُمتَحَنِ مَجموعةً من الأسئِلة ذات الإجابات المُقيَّدة والمَفتوحة، وكذلك تُقَدَّم له قِطعَة قِرائِيَّة يَقرَؤُها الطّالِب قراءة جَهريّة، أو مَجموعة من الصُّوَر يَقوم الطّالِبُ بِوَصفِها، والتَّعبير عنها شفهيًّا. من خِلالِ ذلك تَقيس اللَّجنة الطَّلاقة، والسُّرعة، وسَلامة النُّطق، وتَوظيف المُفرَدات بِشَكلٍ صَحيح، وثَراء الحَصيلة اللُّغوِيّة والدقة والسلامة النحوية. وقد أفادَت دِراسة (شمشك ٢٠١٦) أن ٧٢,٥٪ من الكلِّيات يَعقِدون اختِبارات شَفَهيَّة وأن ٢٧,٥٪ لا يَعقِدون اختِبارات شَفَهيَّة، ورغم قِلّة النِّسبة إلا أنه مؤَشِّرٌ سَلبِيٌّ؛ لأن الطّالِب مَطلوبٌ منه إتقان اللُّغة و ليس إتقان مَهاراتٍ دون مَهارات[١].

١ شمشك، سلطان، تَطوير نِظام التقويم اللغوي في برنامج اللغة العربية بالسنوات التحضيرية في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات. بحث قُدِّم في المُؤتَمر الثاني لِتَطوير تَعليم اللُّغة العَربية للناطقين بغيرها، ٢٠١٦.

الاختِبارات التَّحريريّة:

هي الاختِبارات التَّقليديّة المَعروفة بِنَوعَيها المَوضوعيّة والمَقاليَّة فما الاختبارات المَوضوعيّة وما أنواعُها، وما الاختبارات المقاليّة؟

الاختبارات المَوضوعيّة:

هي عِبارة عن مَجموعةٍ من الأسئِلةِ التي تتمُّ الإجابة عنها عن طَريق الاختِيار بين مَجموعةٍ البدائِلِ والاستِجاباتِ المُتَعدِّدةِ التي تَلي كلّ سؤالٍ، وتَكون الاستِجابةُ لها قصيرةً وإجابتُها مُحدّدة ومَعروفة، وبالتالي لا تَختَلِف الدَّرجة باختِلاف المُصحّحين. وسُمِّيَت بالمَوضوعية لِبُعدِها عن ذاتيّةِ المُصحِّح، إذ لا يوجَدُ فيها أثَرُ الهالة[١]، كما يُمكِنُ لأي شَخصٍ أن يُصحِّحَ وَرَقة الإجابة إذا امتَلَكَ مِفتاح الإجابة [٢]؛ وذلك لاعتِمادِها على الإجابة النَّموذَجيّة كَمِعيارٍ لِلتصحيح. وقد أصبَحت الأسئِلةُ المَوضوعيّة الأكثر انتِشاراً وشُيوعًا في الاختِباراتِ؛ وذلك لِما لها من قُدرَةٍ على تَمثيلِ المُحتوى التَّعليميِّ لِتَعدُّدِ بُنودِها.

أنواع الأسئلة في الاختبارات المَوضوعيّة:

أولا: أسئِلة الصّواب والخطأ:

هي عِبارةٌ عن تَعبيراتٍ أو جُمَلٍ تحتَمِلُ الصِّحة أو الخطأ، وعلى الطَّالِبِ أن يَحكُمَ أيُّها صوابًا و أيُّها خطأً. وعِند صياغة سؤال الصّواب والخطأ يجب أن تَتَضَمَّنَ العِبارةُ فِكرةً واحِدةً، ويَجِبُ أن تُصاغَ هذه العِبارةُ بإحكامٍ فهي إمّا صحيحةٌ بالكامِلِ أو خَاطِئَةٌ بالكامِل، ولا تَحتَمِلُ التأويل ويجب ألا تَحتَوي العِبارة على ألفاظٍ توصِلُ الطّالِبَ إلى الإجابةِ مثل: دائِمًا، فقط وغير ذلك. ولِأسئِلَةِ الصَّواب والخطأ نَوعان:

١- تَحديدُ الصَّوابِ والخطأِ فقط

٢- تَحديدُ الخطأ ثُمّ تَصويبُهُ.

---

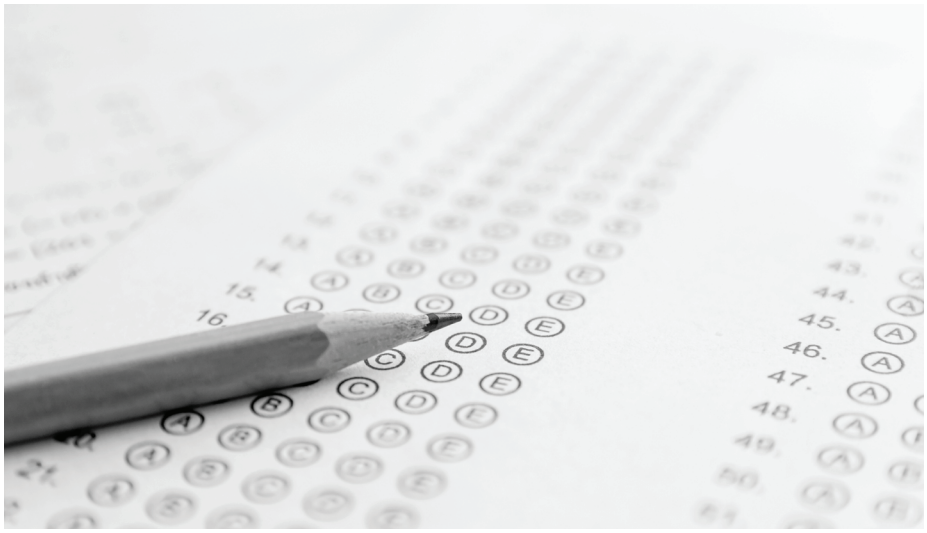
١ أثر الهالة: هو تأثُّر المُعلِّم بِتَرتيب الإجابات و نَظافة الوَرقة و الخَط الجميل و اسم الطّالِب.

٢ غانم، سعيد، أساسيّات القياس و التَّقويم في التَّربية و التَّعليم، دار العُلوم، ١٩٨٥، ص ١٢٢.

ثانياً: أسئِلة الاختِيار من مُتَعَدِّد:

تُعدُّ أسئِلةُ الاختِيارِ من متعدّد أفضَلَ أنواعِ الاختِباراتِ المَوضوعية من حيثُ ملائَمَتها لِقياسِ عَدَدٍ كَبيرٍ من الأهداف التَّعليميّة، ويَتَكَوَّن السُّؤال في هذا النّوع من المَتن الذي يُوَضِّحُ المُشكِلة، ويَتبَعُهُ عدد من البَدائِل، أحَدُها هو الإجابة الصّحيحة التي يُطلَب من المُتَعلّم اختِيارُها.

وتَقومُ فِكرَةُ الأسئِلةِ هُنا على تَقديمِ جُملَةٍ ناقِصَةٍ فيها فَراغ، وعلى الطّالِب سَدُّ الفَراغِ باختِيار الكَلمة الصَّحيحة من مَجموعَةِ كَلِماتٍ خاطِئة، وتُسمى الجُملَةُ الرّئيسَةُ في رأسِ السُّؤال (السّاق)، والخَياراتُ المُتاحَةُ (البَدائِل)، والبَديلُ الصّحيح (المِفتاح)، أمّا الخَياراتُ غير الصَّحيحَةِ فتُسمّى (المُشتِّتات، أو الصّوارِف، أو المُمَوِّهات) ووَظيفَتُها التَّمويه عن الإجابَةِ الصّحيحة.



و يُؤَكِّدُ المَعنِيّونَ بالقِياسِ والتَّقويم أن جودةَ المُشتِّتاتِ لَيسَ في عَدَدِها بل في فَعالِيَّتِها[1].

ومن مَزايا هذا النَّوع من الأسئِلة الصِّدقُ و الثَّبات، وقُدرَتُها على تَغطِيَةِ أكبَر قَدرٍ من

١ أمبو سعيدي، عبد الله خَميس، و العَفيفي، مُنى محمد، أثر تَغيُّر مَوقع المُشَتِّت القوي في بعض الخَصائِص لِأسئِلة الاختِيار من مُتَعدِّد، مَجلّة العُلوم التَّربَوية، العدد ٢، ص ١٧٢.

المُحتَوى أو الكِتاب المُقرَّر، وأنَّها سَهلَةُ التَّصحيح، إلّا أنّ صياغتها تَتَطَلَّبُ دِقّةً ومهارةً عاليتَين، وزمنا أطول في الإعداد، وجُهدا أكبر من المُعلّم، كما أنَّ كُلفَتها الماديّة مُرتَفِعةٌ لِما تَستَهلِكُهُ من أوراقٍ في الاختِبارات المُباشرة.

ثالثًا: أسئِلَةُ ملء الفراغ:

وفيهِ تُحذفُ بعض الكَلِمات من جُملٍ مُعيّنة ويُطلَبُ من الطَّالِب المُمتَحَن كِتابتها بِما يراهُ مُناسباً لِلسياق، أو تَكون الإجابة مُقيدةً في شَكلِ اختِيارٍ من مُتعدِّد.

واختِبارُ ملء الفَراغ قد يَكونُ إنتاجيًّا لأن الجواب يَتَذكَّرُهُ الطّالِب، وقد يَكونُ مَعرِفيًّا لأنَّ الطّالِب يَتَعَرَّفُ على الجَوابِ مِن بَينِ عِدَّةِ إجاباتٍ[١].

رابعًا: أسئِلَةُ المُزاوجة:

تَتَكوَّنُ من عَمودَينِ مُتَوازِنينِ يَحتوي كل مِنهما على مَجموعةٍ من العِبارات أو الكَلِمات، وتُسمى التي في العَمود الأوَّل بالمُقَدِّماتِ، والتي في العَمودِ الثّاني بالاستِجابات، ويُطلَب من الطّالِب المُمتَحَن أن يَصِلَ العَمود الأوّل بما يُناسِبُهُ من العَمود الثّاني.

ويَتَميَّزُ هذا النَّوعُ من الأسئِلَةِ بِأنَّهُ مُناسِبٌ لِمُستَوَياتِ الطُّلابِ المُختَلِفَةِ، وأنَّهُ سهلُ الإعداد و الصِّياغة والتَّصحيح، وانخِفاض دَرَجَةِ التَّخمينِ فيه.

خامسًا: أسئِلَةُ التَّرتيب:

- أسئِلَةُ التَّرتيبِ على مُستوى الجُملة المُقيَّدة: هي كَلِماتٌ اضطرب تَرتيبُها النَّحوي فاضطرب معناها السِّياقي، وفيها يُطلَبُ من المُتَعلِّمِ تَرتيبها تَرتيبًا صحيحًا فَتُصبِحُ خرجاً لُغَويًّا مَفهومًا يَتَّسِمُ بِصِحَّةِ المَبنى والمعنى.

- أسئِلَةُ التَّرتيب على مُستَوى أحداثِ قِصّةٍ مَسموعةٍ أو مَقروءَةٍ: هي مَجموعَةٌ من الجُمَلِ تُعبِّرُ عن أحداثٍ زَمَنِيَّةٍ غير مُرتَّبَةٍ مَنطقيًّا، يُطلَبُ من المُتَعَلِّمِ تَرتيبُها وفقَ تَتابُعِها الزَّمَني بِحَيثُ تَصيرُ ذات مَعنى دلالي مَفهوم[٢].

---

١ الخولي، محمد علي، الاختِباراتُ التَّحصيليّة، إعدادُها، إجراؤها، تَحليلُها، دار الفَلاح لِلنَشرِ والتَّوزيع، الأردن، الطَّبعة الأولى، ص٣٦.

٢ زكي السيد علي، أسامة، ص١٨٨.

سادسًا: اختِبار التَّتِمّة:

هو نَوعٌ من الاختِباراتِ حُذِفَت كَلِماتُهُ بِطَريقَةٍ مُنَظَّمة، ثُمَّ يُطلب من المُتَعَلِّم كِتابة هذه الكَلِمات بِناءً على وَعيِهِ بالسِّياقِ فإذا تَوَقَّعَها كَتَبَها، فَيحصُلُ على دَرَجةٍ كامِلة، وإن لم يَتَوَقَّعها جاء بِكَلِماتٍ من عنده، فَيَحصُلُ على نِصفِ درجة فإن عَجِزَ عَنها حُرِمَ من الدَرجة[١]. و يَنقَسِم هذا النَّوع إلى قِسمَين:

أ- اختِبار التَّتِمّة المُقيَّد: حَيثُ يُبنى الاختِبار على استِجاباتٍ مُقيَّدة في شَكلِ اختِيارٍ من مُتَعَدِّدٍ.

ب- اختِبار التَّتِمّة الحُر: و فيهِ يَملأُ الدّارِسُ الفَراغَ بِما يَراهُ مَناسِباً لِلسِّياق.

سابعًا: اختِبار التَّكمِلة:

هو جُملةٌ خَبَرِيَّةٌ غير مُكتَمِلةِ المَعنى، يُطلَبُ من مُتَعلِّم اللُّغة إكمالها بِوَضعِ الكَلِمةِ المُناسِبة أو شبه الجُملة. ويُعدُّ هذا الشَّكلُ من أشكالِ فِقرات الإجابَةِ المصوغة تَقييدًا لِحرِّية الطّالِبِ في صِياغة الإجابة[٢]. كما يُعدُّ هذا النَّوع وَسطًا بين المَقالي والمَوضوعي، ومن أشكاله أيضًا السؤال الذي يَحتاج إلى إجابةٍ قَصيرة.

مُمَيِّزات الاختِبارات المَوضوعيَّة:

١- القُدرة على تَمثيل المُحتوى التَّعليمي المُقَرَّر وذلك لِتَعَدُّدِ بُنودِها.

٢- ارتِفاع مُعَدَّل الصِّدق و الثَّبات فيها.

٣- تُساعِد على تَحقيقِ مَبدأ الشُّمول في التَّقويم.

٤- تُشعِرُ الطّالِبَ بالعَدالةِ وعَدَمِ التَّحَيُّز.

٥- تَوفيرُ الوَقت والجُهد من حَيثُ الإجابَة عن الأسئِلة.

---

١ طُعَيمة رشدي أحمد، نَماذج من الاختِبارات المَوضوعيّة في الُّلغَةِ العرَبَية، دار الفِكر العَرَبي، القاهرة، ص٧٠.

٢ طُعيمة، رشدي، أحمد، الشعبي علاء، تعليم القراءة والأدب إستراتيجية مُختلفة، دار الفكر العَربي، ص١٤٦.

٦- لا تَتَأَثَّرُ بِذاتِيَّةِ المُصَحِّحِ.

٧-سُهولَةُ وسرعة التَّصحيح.

٨- تَتَمَيَّزُ بالوُضوحِ والبُعدِ عن الغُموض، في حالِ أتقنَ المعلِّمُ وَضعها وصِياغتها.

عُيوب الاختِبارات المَوضوعيّة:

١- لا تُساعِدُ على قِياسِ عملياتِ التَّفكير العُليا كالتَّحليل.... .

٢- لا تُعطي فُرصةً لِلطّالِبِ المُمتَحَنِ لِلتَّعبيرِ عن أفكارِهِ عندَ الإجابَةِ عَنها.

٣- احتِماليَّةُ التَّخمينِ فيها واردة جداً؛ إذ تَصِلُ إلى نِسبة ٥٠٪ في أسئِلَةِ الصوابِ والخطأ، و٢٥٪ في الاختيار من متعددٍ.

٤- يَحتاجُ إعدادُها إلى وَقتٍ طَويلٍ وجُهدٍ كَبيرٍ من المُعَلِّم.

٥- تَكلِفَتُها الماليّة عاليَة عند طِباعَتِها، أما في الاختباراتِ الإلكترونيَّة فالتكلفةُ مَنعَدمَةٌ.

الاختِبارات المَقاليَّة:

تُعد الاختِباراتُ المَقاليَّةُ من أبرَزِ صِيَغِ الاختِبارِ اللُّغَوي وأقدَمِها، وأكثَرها شُيوعًا واستِعمالاً. وعلى الرَّغمِ من قِدَمِ تاريخِها إلَّا أنَّهَا ما زالَت تُستَخدَمُ إلى الآن في قِياسِ التَّحصيل. وتُسمّى أيضًا بالاختِباراتِ الذّاتيَّةِ؛ وذلك لِتَدَخُّلِ ذاتيَّةِ المُصَحِّح في تَصحيحِها.

وقَد يُلجأ إلى استِعمال هذه الاختِبارات لِقُدرَتِها على تَقويمِ أهدافٍ لا تَمتَلِكُ الاختِبارات المَوضوعيَّة القُدرة على تَقويمِها، كالقُدرَةِ على تَحليلِ الأفكارِ وإصدارِ الأحكامِ.

تَعريفُ الاختِباراتِ المَقاليَّة:

هو نَوعٌ من اختِبارِ الوَرقة والقَلَم الذي يَقيسُ قُدرةَ المُتَعلِّمِ على تَنظيمِ الإجابةِ المَكتوبةِ عن مَوضوعٍ سَبَقَ لَهُ أن دَرَسَهُ، يُعَبِّرُ فيهِ بأسلوبِهِ اللُّغَوي مُوَضِّحاً رأيَهُ في المَوضوعِ المُراد[1]. ونَستَطيعُ من خِلالِهِ الحُكمَ على مَقدِرَةِ الطّالِب اللُّغَويّة في التَّعبيرِ عن أفكارِهِ، وإبداءِ رأيه بِوُضوحٍ. وهذا النَّوعُ من الاختِباراتِ لا دَورَ لَهُ في بِدايَةِ تَعَلُّمِ اللُّغة؛ إذ يَكثُرُ استِخدامُهُ في المُستَويات المُتَقَدِّمَةِ.

١ الخيّاط، ماجد محمد، أساسيّات القِياس و التَّقويم في التربية، دار الراية، الأردن، ص ١٨٠.

أنواع الأسئلة في الاختبارات المقاليّة:

الأسئلةُ المقاليَّة ذات الإجابةِ المُقيَّدةِ (وَظيفيَّة):

يُقصَدُ بها أن يَتقيَّدَ الدَّارسُ في إجابَتِهِ بما قُدِّم له في السُّؤالِ، وعادةً ما تبدأُ هذه الأسئلة بكلماتٍ مثل: ناقِش، اشرَح، اذكُر، اكتبْ... الخ.

وفي هذا النوعِ من الأسئِلَةِ يَجِب التّأكيد على أهَمية صِياغة السُّؤالِ صياغَةً واضِحَة مَفهومة؛ إذ إنّ سُوءَ الصِّياغة يوقِعُ الدّارِس المُمتَحَن في التَّخمين، مِمّا يُؤَدّي إلى إخفاقِهِ في الإجابَةِ المُطلوبة على الرَّغمِ من قُدرَتِهِ على الإجابةِ الصَّحيحة؛ فالسُّؤال الجيِّد المُصاغ بِطَريقَةٍ حِرفيَّةٍ يُحَفِّزُ عَقل المُتَعَلِّم على الإجابة، فَكفاءة السُّؤال تَدُلّ على كَفاءة الاختِبارِ ومُعِدِّه.

الأسئِلة المَقاليّة ذات الإجابة المُفتوحة (إبداعية):

في هذا النَّوع يُطلَبُ من الدّارسِ المُمتَحَن تَحويلَ الأفكار والمَعارِفِ والآراءِ إلى كَلِماتٍ وجُمَلٍ مُترابطَةٍ مُتَسَلسِلة واضِحة ومُنسَجِمة مَع بَعضِها بَعيدًا عن الرَّكاكَةِ والسَّطحِيَّة.

هذه الأسئِلة تكشِفُ لِلمُعَلِّمِ عن القُدرةِ الكِتابيَّةِ لدى الدّارِس وِفقًا لِمُستَواه اللُّغَوي، وعن قُدرَتِهِ على اختِيار الألفاظِ والتَّراكيب الخاليَةِ من الأخطاء، وعن قُدرَتِهِ على التَّخطيط لِلإجابَةِ، وتَنظيم الأفكار وتَرتيبِها وفقًا لِأهَمِّيَّتِها. وعلى المُعَلِّم هُنا أن يُرَكِّزَ على تَقويمِ إجابَةِ الدّارِسِ من حَيثُ: الأفكار، والتنظيم، واختيار الكلماتِ المناسبةِ، واتِّساق الجُمَل وتَرابُطها، وطريقة العَرض، والدِّقة، والسّلامة اللُّغَويَّة، والنَّحويَّة والإملائِيَّة.

مُمَيِّزات الاختِبارات المَقاليّة:

١- سُهولَةُ الإعداد؛ إذ إنَّها لا تَحتاجُ إلى جُهدٍ ووَقتٍ كالاختباراتِ الموضوعيَّة.

٢- القُدرَةُ على قِياسِ مُستَوياتِ التَّفكير العُليا.

٣- قِياسُ قُدرةِ الطّالِبِ على التَّنظيم والإبداعِ والتَّحليل.

٤- حُرِّيَّةُ الطّالِبِ في الإجابَةِ عن السُّؤالِ غير المُقيَّد (التَّعبير الحُر أو الإجابة المَفتوحة).

٥- قِلَّةُ الغشِّ فيها؛ وذلك لِأنَّها تَتَّسِمُ بِطولٍ نِسبي، وأساليبُ الطُّلاب في الإجابةِ مُختَلِفة.

عُيوب الاختِبارات المَقاليّة:

١- لا تُغطّي المُحتَوى بِشَكلٍ كاملٍ، و ذلك لِقِلَّةِ الأسئِلَةِ فيها.

٢- تَدَخُّلُ ذاتيّة المُصَحّحِ في عَمَلِيّة التَّصحيح.

٣- ثَباتُ الاختِبار المَقالي مُنخَفِض.

٤- تَحتاجُ إلى جُهدٍ كَبيرٍ ووَقتٍ طَويلٍ في التَّصحيحِ والإجراء.

٥- تَتَّخِذُ الإجابة عن هذا النَّوع من الأسئِلة درجات مُتَفاوِتة من الصِّحّة بالنسبةِ لقارئِ الإجابَةِ المَعنِيّ بتَصحيحِها. فقد أثبَتَت الدِّراساتُ أنّ الإجابة نفسَها لِسُؤالٍ مُعيَّنٍ، نالت درجات مُختَلِفة عِند عَرضِها على عَدَدٍ من المُصَحِّحين كلّ على حِدة[١].

وخلاصة القول أفضل اختِبارٍ هو الذي يَجمَعُ في ورقته بين الاختِبارين وفقَ مَعايير الاختِبار الجيّد من صدقٍ، وثَباتٍ، وتَمييزٍ، وشُموليَّةٍ، ومَوضوعيّة. فبِواسِطة الاختِبار المَوضوعي نَقيسُ المُستوى المَعرفي، وعن طَريق الاختِبار المَقالي نَقيسُ الثراء اللُّغَوي عند الطّالِب.

الاختِباراتُ الإلكترونيّة

أدرَكَتْ العَديدُ من المُؤسَّساتِ والهيئاتِ التَّعليميّة و الجامِعات في تركيا أهميّةَ الاستِفادةِ من التَّطَوُّرِ الهائِلِ في تكنولوجيا المَعلومات والاتِّصالات، ودَورها في تَحقيقِ الكَفاءةِ والفعاليّةِ في العمليّةِ التَّعليميَّةِ، الأمر الذي دعا إلى إدخالِ التّكنولوجيا في عمليّة تقويم الطّلّاب، وقد أدَّت النّقلاتُ السَّريعة في التِّقنيَّة الحَديثةِ إلى ظُهورِ أنماطٍ جَديدةٍ لِلاختِباراتِ مِن أهمِّها الاختِبارات الإلكترونيّة.

ونظراً لِأهمِّيَّةِ الاختِبارات الإلكترونيَّةِ، رأى الكثيرُ من الباحِثينَ أنَّنا مُقبِلونَ على تَغييرٍ مُهِمٍّ في صَميمِ عَمَليَّةِ التَّقييمِ اللُّغَويِّ، وأنَّ مُتَعلِّمي اللُّغة لُغةً ثانيةً سَيخضَعونَ - عاجلاً أم آجلاً - لاختِبارٍ إلكترونيٍّ في أيِّ مَكانٍ في العالم، كاختِبارِ اللُّغةِ العَرَبيَّةِ المُقنَّن لِغَيرِ النَّاطِقين بِها[٢].

---

١ صالح، تاج السّر بشير، ص ٣٠.

٢ شابل، كارول، وقلاس، دان، تقييم اللُّغة لاستخدام تِقنيّة الحاسوب، ترجمة: سعد القحطاني، إدارة النشر العلمي و المطابع بجامعة الملك سعود، الرياض، ٢٠١١.

ويُعد الاختِبار الإلكتروني خُطوة أساسيّة في بَدءِ الاستِفادةِ من التَّعلِيمِ الإلكترونيِّ الذي أضحى أهمَّ سُبُلِ نَشرِ تَعَلُّمِ اللُّغةِ العَرَبيّة عن بعد - وخَاصّةً في ظلِّ انتِشارِ وَباء كوفيد١٩- حَيثُ تَتَلاشى حُدودُ الزَّمَانِ والمَكان لِتَلبِيةِ حاجاتِ الرَّاغبين في تعلُّمِ اللُّغةِ العربيّة بِوَصفِها لغةً ثانيةً[١].

فهل حان الوقتُ لإلغاءِ الورقة والقَلم في الاختِباراتِ التَّقليديَّة المُباشرة، واعتماد الاختِبارات الإلكترونيّة في التَّقويم؟

مَفهومُ الاختِبارات الإلكترونيّة:

هي مَجموعَةٌ من الأسئِلَة يُصَمِّمُها المُعلِّمُ إلكترونيًّا، لِقياسِ وتَقويمِ مُستَوى وأداء الطُّلّاب في مَوضوعٍ ما، أو في مُقرَّرٍ دِراسي ما، وبَعدَ تَطبيقِها على الطُّلّاب تُصَحَّح وتُرصَدُ آليًّا مِمّا يَضمَنُ المِصداقِيَّة والشَّفافيَّة في التَّصحيحِ مع التَّوفيرِ في الوَقتِ والجُهدِ[٢].

وهيَ إحدى تِقَنيَّات الحاسوب التي يُمكِنُ الاستِفادة مِنها لِلتَغَلُّبِ على بعض المُشكِلات التي يُمكِنُ أن تُعيقَ تَنفيذ الاختِبارات الورقيّة أو تَوظيفها لِزِيادةِ التَّحصيلِ العِلمي، وتَرسيخ المَعلومات وتَنمِيةِ مَهارة التَّعَلُّمِ الذَّاتي لدى المُتَعلِّم. وتُعَدُّ الاختِباراتُ الإلكترونيَّة أداة التَّقويمِ التي يَتِمُّ تَصميمُها وتَطبيقُها وإدارَتها وتَصحيحُها إلكترونيًّا؛ بِهَدَفِ قِياسِ تَحصيلِ الجَّانِبِ المَعرِفيّ لِلطّالِب[٣].

والاختِبارات الإلكترونيّة هي العمليّة التَّعليميّة المُستَمِرّة والمُنتَظمة، التي تَهدف إلى تَقييم أداء الطَّالِب عن بُعدٍ باستِخدامِ الشَّبكة العَنكبوتيَّة (الإنترنت).

---

١ زكي السيد علي، أسامة، ص٤٣٤.

٢ زيتون، حسن حسين، التَّعليم الإلكتروني، الدَّار الصولتية للتربية، الرياض، الطبعة الأولى، ٢٠٠٥.

٣ البيسي، نهال، مَفهوم الاختِبار الإلكتروني، https://www.edu.ink.com/etest/

مَزايا الاختِبارات الإلكترونية:

- المَوضوعيّة: أي لا يتأثَّر الاختِبار بذاتيَّةِ المُصحِّح، بِمَعنى إخراج رأي المُصحِّح وحُكمِهِ الشَّخصي من عَمَلِيَّةِ التَّصحِيح.
- الثَّباتُ: أي الحُصول على النَّتيجَةِ نفسها تَقريبًا عِندَ إعادَةِ الاختِبارِ على المَجموعَةِ نَفسِها.
- الصِّدق: أي أن يَقيسَ الاختِبارُ ما وُضِعَ لِقِياسِهِ.
- الشُّموليّة: بِمَعنى أَنَّهُ يُمكِن أن يُغطي جَميعَ مُفرَداتِ المُقرَّر الدِّراسي؛ وذلك لِكَثرَةِ الأسئِلة وتَنَوُّعِها فيهِ.
- يَمتازُ الاختِبار الإلكتروني بالمُرونَةِ في المَكانِ والزَّمان؛ إذ يُمكنُ أن يُعقَدَ الاختبارُ في أيّ زمانٍ ومكان.
- اِستخدامُها في قياسِ مُستوياتِ المَجال المَعرفيِّ، خاصةً التَّذكّر والفَهم والتَّطبيق.
- التَّصحيحُ الإلكتروني والفَوري لِلاختِبار.
- سُرعَةُ الحُصولِ على نَتائِجِ الاختِبار، ورَصدِها، والاحتِفاظِ بِها إلكترونيًّا.
- سرعةُ وسهولةُ إجراءِ الاختِبارِ، فالوقتُ المُستَغرقُ لأداءِ الاختِبارِ قصيرٌ.
- دِقّةُ وسُرعَةُ تَحليلِ نَتائِجِ الاختِبار، ومُساعَدَةُ المعَلِّم في تَشخيصِ أداءِ الطَّالِب المُمتَحَن ومَعرِفَةِ مَواطِنِ القوّة والضَّعف لَديهِ.
- إعطاءُ مَعلومات عن عَددِ الأسئِلةِ التي تمَّت الإجابة عَنها، والتي تمَّ تَركها، وعن عددِ الإجاباتِ الخاطِئة.
- الدِّقّةُ في التَّقييم وانخِفاضُ نِسبةِ الوقوعِ في الخطأ.
- إمكانيَّةُ مُراقبة الطُّلابِ الممتَحنين من جِهاز المعلِّمِ.
- يمكنُ إعداد بَنك من الأسئلةِ، والاختيار منه فيما بَعد ممَّا يُساعد المعلّم على تَطويرِ الاختبارِ وتعديله في أيِّ وقتٍ.
- تَوظِيفُ بعض الوسائِط المُتَعَدِّدة في الاختِبارِ، مثل: النَّص المَكتوب، والصُّوَر، والمَلَف الصَوتِي، والمَقطَع المَرئي (فيديو) ...
- إمكانيةُ تَدريبِ الطَّالب على الاختبار أكثَر من مَرَّة، لمعرِفَة مدى جَاهزِيَّته لهذا

النوعِ من الاختباراتِ.

- انخِفاضُ التَّكلِفَةِ : يُعد الاختِبار الإلكتروني اختِباراً اقتِصاديًّا، حَيثُ يوَفّرُ تَكاليفَ الطِّباعةِ، والأوراق، والتَّخزين على المؤسَّسة التَّعليميّة.
- يُخَفِّفُ الاختِبار الإلكتروني من قَلَقِ الاختِبار الذي يُعاني مِنهُ بعضُ الطُّلّابِ، وبالتّالي سيؤَدّي ذلك إلى تَحسينِ مُستوى الأداءِ والحُصول على دَرجاتٍ أعلى في الاختِبارات.
- تَنوُّع الأسئِلة: يَتَمَيَّز الاختِبار الإلكتروني باعتِمادِهِ على الأسئِلة المَوضوعيّة بِأنواعِها، وقلّة الأسئِلة المَقاليّة فيه؛ وذلك لِما تَتَمَتَّعُ به الأسئِلة المَوضوعيّة من خَصائِص تُناسِبُ الاختِبار الإلكتروني، كاختبارِ الإجابات المتعدِّدة.
- سرعة إرسال النَّتائِج إلى الطُّلّاب لكي يتسنى لَهم تَحسين قُدُراتِهم من خِلال التَّغذية الراجِعة.
- تَقديم التَّغذِيَةِ الرَّاجِعة و تَنَوُّعِها مِثال:

أ- صحّة الإجابة، مثل (صح / خطأ).

ب- تَقديم الإجابة الصَّحيحة، مثال (خطأ/ الإجابة الصَّحيحة هي ...)

ج- تَغذية راجِعة تَوجيهيَّة، تُوَجِّه المُتَعَلِّم نحو المَكان الذي يَجِد فيه الإجابة الصَّحيحة.

د- تَغذية راجِعة غير تَوجيهيّة، وتُقَدِّمُ تَلميحاتٍ لِلمُتَعَلِّم مثل (تَذكَّر أن ...)

ه- تُقَدِّمُ تَقريرًا مُفصَّلًا لِلإجاباتِ الصَّحيحة والخاطِئة.

إلا أن الطّالِب عِندما يَبدأ الاختِبار النِّهائي لا يَتلقى أيَّ تَغذية راجِعة إلا في نِهاية الاختِبار.

عُيوب الاختِبارات الإلكترونيّة:

١- احتِمالُ حُدوثِ أعطالٍ في الأجهِزَةِ، أو في الشَّبَكَةِ أثناءَ تأدِيةِ الاختِبارِ.

٢- صُعوبَةُ قِياسِ المَهاراتِ العُليا لِلتَفكير.

٣- عَدَمُ إمكانيَّةِ سَبر مَعلومات الطالِبِ في المَواضيعِ الإنشائِيّة.

٤- صُعوبَةُ تَصحيحِ الأسئِلةِ المَقاليّة فيه.

٥- إعدادُ الأسئِلَةِ يَحتاجُ إلى جُهدٍ ووَقتٍ.

٦- تَتَطلَّبُ مَهارةً وخِبرةً بِتِكنولوجيا المَعلوماتِ من قِبَلِ المُعلِّمِ والطَّالِبِ المُمتَحَن.

٧- قد يَعتِمَدُ الطَّالِبُ على التَّخمينِ والحظِّ في بَعض الإجابات.

٨- الغِش، حيثُ من المُحتَمَلِ أن يَكونَ الذي قَدَّمَ الاختِبار شَخصا غير الطَّالبِ المعني.

٩- في مَهارة القِراءة قد يُواجهُ المُمتَحَن صُعوبة في القِراءةِ من شاشةِ الحاسوبِ أو الهاتِفِ المَحمول، فقد تَكون القراءة من خِلال الشّاشة تَختَلِف عن القِراءة من نُسخةٍ وَرَقيَّةٍ، وبالتالي يَقود هذا لِعَدَم التَّكافُؤ بين مَعنى الدَّرجة التي حصل عَليها الطّالِب في الاختِبار الإلكتروني، وأدائِه في الاختِبار الوَرَقي.

١٠- لا يَستَطيعُ الطّالِبُ في الاختِبارِ الإلكتروني رؤيةَ جَميعِ جَوانِبِ الأسئِلَةِ إذا كانَ الامتِحانُ طَويلاً، من مِثلِ ذلك أن يَكونَ هُناكَ نَصٌ أو صورةٌ وأسئِلَةٌ مُرافِقةٌ. كذلك لا يُمكِنُهُ استخدام عَلاماتٍ سهلة في حذفِ المُشَتِّتاتِ كاستِخدامِ القَلَم، كَما لا يَستَطيعُ وضعَ خُطوطٍ تَحتَ الكَلِماتِ أو العباراتِ الأساسيّةِ في النُّصوص أو الكَلِمات المُهمّة في الأسئِلة[1].

الاختبارات المُباشرة التَّقليديّة

الاختِباراتُ التَّقليديّة أو ما يُسمّى بِنِظامِ الوَرَقَةِ والقَلَم هي اختِباراتٌ ضَروريّة في عَمَليَّة التَّقويم، وهي النَّمَطُ الذي تَستَخدِمُهُ جَميعُ الاختِباراتِ العالَميَّة، وكون الاختِبارات هي وَسيلَة ولَيست غاية، فهي مَوضوعَةٌ لِقِياسِ مُستَوى تَقَدُّمِ الدّارِس في إتقانِ ما تَعَلَّمَهُ من مَهاراتٍ ومَعارِف؛ لِذا فَمن واجِبِ المُعَلِّمِ أن يُحسِنَ اختِيار الأداةِ المُناسِبة لِقياسِ ذلك.

فَهل الاختِباراتُ التَّقليديَّة هي الوَسيلة المُثلى لِقياس أداءِ كُلٍّ من المُعَلِّمِ والمُتَعَلِّم؟

قَبل أن نُجيب عن هذا السُّؤال يَجِبُ أن نَتَعَرَّفَ على مَزايا وعُيوب الاختِبارات التَّقليديَّة.

---

١ الدامغ، خالد عبد العَزيز، مُواصفاتُ الاختِبارات، مدار الوطن للنشر، الرياض، الطبعة الأولى، ٢٠١١، ص ١٣٥.

مَزايا الاختِبارات التَّقليديَّة:

- سُهولَةُ الإعدادِ و التَّحضيرِ.
- قِياس مَهارات التَّفكير العُليا.
- تَكشِفُ عن قُدرةِ المُتَعَلِّمِ في استِخدامِ مَعارِفِهِ في حَلِّ مُشكِلاتٍ جَديدة.
- إعطاءُ الطّالِب المُمتَحَن الوَقت الكافي لِتَنظيمِ أفكارِهِ قبل البدء بالإجابة.
- يَستَطيع المُتعَلِّم أن يَستَخدِمَ ألفاظَهُ وتَعابيرَهُ ومُعجَمَهُ اللُّغَوي في التَّعبير عن الإجابَةِ كِتابةً، مِمّا يُمَكِّنُ المُصَحِّحَ من الحُكمِ على مَهارة الطّالِب، والوُقوف على مُستوى الأداءِ اللُّغَوي.
- تَقِلُّ نِسبة الغِش في الاختِبارات التَّقليديَّة؛ وذلك لِأَنَّها تَتَّسِمُ بِطولٍ نِسبي، وأساليبُ الطُّلّابِ في الاستِجابةِ لِلأسئِلَةِ تَختَلِفُ، فَلِكُلِّ طالِبٍ طَريقَتُهُ.

عُيوب الاختِبارات التَّقليديّة:

١- انخِفاض مُستوى ثَبات الاختِبار؛ نظراً لاعتِمادِهِ على الأسئِلة المَقاليَّة بِكثرة. كَما قد يُؤَثِّرُ الجواب السّابِق على الجّواب اللّاحِق.

٢- صُعوبة تَصحيحِها مع الأعداد الكَبيرة من الطلّاب، وخاصَّةً إذا كان الاختِبارُ طَويلاً وخطُّ الطّالِب رَديئًا.

٣- تأثُّر تَصحيحِها بِذاتيَّة المُصَحِح فَهو اختِبار تعوزُهُ المَوضوعيَّة، إضافةً إلى احتِماليَّة وُقوع أخطاءٍ في التَّصحيح وجمع الدَّرَجات.

٤- تَحتاج إلى تَجهيزات قَبلِيَّةٍ مِن قِبَل المُؤَسَّسة التَّعليميَّة. مثل: قاعات - أرقام الجُلوس - طِباعة أوراق...

٥- تفتَقِدُ إلى عُنصُر المُرونةِ في الزَّمانِ والمَكانِ، فَهي تُعقَد في مَكانٍ مُعيَّن وزَمَنٍ مُحدَّد.

٦- ضَعف الشُّموليَّة لِأَنَّها لا تُمَكِّن واضِع الأسئِلة من تَغطِية المَنهَج؛ وذلك لِقِلَّةِ عدد الأسئِلة فيها.

٧- اختِبار مُقيَّد بالوَرَقة والقَلم

٨- إمكانِيَّة تَسَرُّب الأسئِلة؛ نظراً لِمُرور الاختِبار بأكثر من شخص حتى وُصولِه لِلطالِب المُمتَحَن.

٩- ارتِفاع تَكلفتها الماليَّة لِما تَحتاجُه من كَميات من الأوراق لِلطباعة.

١٠- كَثرة عدد العامِلين في الاختِبارات التَّقليديَّة المُباشرة من لِجان المُراقبة والتَّصحيحِ، والرَّصد وجمع الأوراق...

١١- مدة الاختِبار طَويلَةٌ مما يُرهق الطّالِب المُمتَحَن.

١٢- الحالات النَّفسيّة لِلطُّلّاب المُمتَحَنين؛ إذ تؤَدّي الاختِبارات التَّقليديّة إلى القَلق والفَزَع لِبعض الطُّلاب. مِما قد يُشعِر الطّالِب بالعَجز وعدم الثِقة وبالتالي تدنّي مُستوى الأداء لَدَيه.

١٣- إنَّ الاختِبارات التَّقليديَّة جَعَلت الطّالِب يَحفَظُ أكثَر مِمّا يَفهَم، وبالتّالي الطّالِبُ لا يَحتَفِظ بِما دَرَسَهُ لِمُدّةٍ طَويلة؛ لِأنَّ هَدَفَهُ الأساس هو تَجاوز الاختِبار والنَّجاح فيه فقط.

١٤- كَشفَت الاختِبارات التَّقليديَّة المباشرة عن قَناعاتِ بَعضِ المُعَلِّمينَ بأنَّ المُتَعَلِّم يَدرُسُ اللُّغَةَ من أجلِ اللُّغَةِ، لا يَدرُسها من أجل التَّواصُلِ وفقاً لِوَظائِف اللُّغةِ، لِذا نَرى أن الاختِبارات التَّقليديَّة انحَصَرت في الأسئِلة المَقاليَّة.

١٥- اعتِكاف الطُّلّاب وتَركهم جامِعاتهم قَبل الامتِحان بِمُدة وانتِشار الأوراق المُلَخّصة لِلمُقَرَّر بين الطُّلّاب قبل الامتِحان، وهي لا تُقدِّم سِوى قُشور من المَعرِفة يَكفي لَهم استيعابها في أقصَر وَقت وبِأَقَلِّ جُهد لِتكون لهم ضماناً لاجتِياز الاختِبار فقط[1].

دِراسات مقارنة بين الاختِبارات الإلكترونيَّة و الاختِبارات المباشرة التَّقليديَّة:

أجرِيَت العَديدُ من الدِّراساتِ حول المُقارنةِ بين أثر الاختِبارات الإلكترونيّة والتقليدية الوَرقيّة، وأيُّهُما أكثر كفاءة في قِياسِ وتَقييم أداء الطّالِب، ومِنها:

١ سارة، ناثر، التَّربية العَربيّة، إنجازاتها، مُشكِلاتِها، تحدِّياتها، منتدى الفكر العربي ، الأردن، عمان، ط١، ص٢٣٤.

دِراسة [١] **(Akdemir & Oğuz ٢٠٠٨):**

أجرِيَت هذه الدِّراسة في تُركيا، وكانت تَهدف إلى مَعرِفة مدى تَكافؤ الاختِبارات الوَرَقيَّة والاختِبارات الإلكترونيَّة في تَقييم الطّالِب، وكان عدد عينة الدراسة ٤٧ طالباً وطالِبة، كما هدفت الدِّراسة إلى مَعرِفة مدى تأثيرِ الجنسِ (ذكر / أنثى) على نَتائِج الاختِبارات الإلكترونية. وتَوَصَّلَت الدِّراسة إلى النَّتائِج الآتية:

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائِيَّة بين نَتائِج الطَّلَبة والطّالِبات في الاختِبارات الإلكترونيّة ونَتائِجِهم في الاختِبارات الوَرقيَّة.

– لم يكن لِعامِل الجنس أي تأثير على نَتائِج الاختِبارات الإلكترونيّة، حيث كان لِلطالِبات والطلاب النَّتائِج نَفسها بصرف النظر عن الجنس.

– وأوصت الدراسة باعتِماد الاختِبارات الإكترونية كَصيغة أساسيّة في اختِبار الطَّلَبة في الجامِعات التُّركية كافة.

– كما تنبأ الباحِثان بأن الاختِبارات الإلكترونيّة سَتكون هي مُستَقبَل الاختِبارات خِلال السَّنوات القادِمة في تركيا.

دراسة: R. Clariana & P. Wallace ٢٠٠٢[٢]

أجرِيَت هذه الدِّراسة على طَلَبة جامِعيِّين، وبَلَغ عدد عيِّنة الدِراسة ١٠٥ طالِباً وطالِبة، وذلك كَدِراسة مُقارنة بين الاختِبارات الوَرَقِيَّة و الاختِبارات الإلكترونيَّة، اعتِماداً على أربعة عَوامِل هي:

١ – مدى المَعرِفة بِمُحتَوى المادة التَّعليميَّة.

٢ – مَدى المَعرِفة بِمهارات الحاسوب واستِخداماتِه.

٣– القدرة التَّنافُسيّة بين الطَّلَبة.

---

١ - Akdemir, O., & Oguz, A. (2008). Computer-Based Testing: An Alternative for the Assessment of Turkish Undergraduate Students. Computers & Education, 51(3), 1198-1204.

٢ - Clariana, R. & Wallace, P. (2002). Paper-Based Versus Computer Assessment: Key Factors Associated With the Test Mode Effect, British Journal of Educational Technology, 33 (5) 593-602.

٤- المُساواة بين الجِنسَين، وهل هُناك فُروق بين الطُّلّاب والطّالِبات في نَتائِج الاختِبار وبَيَّنَت نَتائِج الدِّراسة ما يَأتي:

وُجود فُروق ذات دلالة إحصائِيّةٍ لِصالِحِ نَتائِجِ الاختِبارِ الإلكتروني بالمُقارنة مع نَتائِج الاختِبار الوَرَقي.

عدم وُجود فُروق بين نَتائِج الطَّلَبة لِعَوامِل تَتَعَلَّق بالجنس أو التَّنافس بين الطَّلَبة أو المَعرِفة بِمهارات الحاسوب، وهذا يدل على أن الاختِبار الإلكتروني هو اختِبار مُحايد يُمكن التَّعامُل معه كأداة قياس وليس وَسيلة لِلتَنافس بين الطَّلبة، كما أن النَّتائِج تُشير إلى أن المُتَقَدِّم للاختِبار لا يَحتاج إلى مَهارة عُليا في الحاسوب، وإنَّما يَحتاج إلى الحدّ الأدنى الذي يُتقِنه مُعظم الطَّلَبة. فالطالِبُ البارِعُ في استِخدامِ الحاسوب لم يَتَفَوَّق في نَتائِج الاختِبار بِسبب بَراعَتِه، بل هو عامِل غير ذي اعتِبارٍ كَعامِل الجنس أو التَّنافس الذي أشرنا إليه قبل قَليل.

أثبتت الدِّراسة أن هُناك فرقا ذا دلالة إحصائِيّة يَتعلّق بعامِل المَعرِفة بالمُحتَوى، وهي نَتيجة مَنطِقيّة لأي اختِبار بصرفِ النظر عن كَونه وَرَقي أم إلكتروني، فالطالِب العارِف بالمُحتَوى يُمكِنه أن يَتَفوَّق في الاختِبار سواء أكان ورقيًّا أم إلكترونيًّا، أما الطّالِب غير العارِف بالمُحتوى فلا شك أنه سَيُواجِه صُعوبات في الحالَتَين.

دِراسَةُ خالِد بَرقاوي (٢٠١٤)[1]:

هدفت هذه الدِّراسة إلى اختِبارِ تأثيرِ مَهاراتِ استِخدامِ لَوحة مَفاتيح الحاسوب على دَرجاتِ المُتَقَدِّمين لاختِبار توفل الإلكتروني (القسم الخاص بمهارة الكِتابة)، وقد تَكَوَّنَت عَيِّنة الدِّراسة من ٩٧ فردًا ذوي مَستَوياتٍ مُختَلِفة من حَيث كفاءَتِهِم في اللُّغةِ الثّانية، ومُهاراتِهِم في استِخدام لَوحةِ مَفاتيح الحاسوب (كَفاءة مُتَدَنِّيَة مُقابل كَفاءة عالية).

أظهَرَت نَتائِجُ الدِّراسة أن الكَفاءة في اللُّغةِ الإنجليزيّة كَلُغةٍ ثانية، والقُدرة على الكِتابة بِاللُّغة الإنجليزيَّة باستِخدام لوحة المَفاتيح الخاصَّةِ بالحاسوبِ، قد أسهمت بِشَكلٍ كَبيرٍ في إظهارِ التَّبايُنِ والاختِلافِ بين الدَّرجاتِ التي حَصل عَليها المُتَقَدِمون للاختِبار، كَما أظهَرَت

١ الدامغ، خالد بن عبد العزيز، تصميم الاختِبارات الإلكترونية لمتعلمي اللُّغة العربية لغة ثانية، حولية كلية الدراسات الإسلامية والعَربية للبنات بالإسكندرية، المجلد الثاني، العدد ٣٥، ص٨٤٥.

الدِّراسة أن لِمَهارَةِ استِخدامِ لَوحة مَفاتيح الحاسوبِ تَأثيرًا ضعيفًا في الدَّرَجاتِ التي حُصِّلَت في الاختِبار، وأن آثار مَهارات استِخدام لَوحة المَفاتيح تَعتَمِد على نَوع المَهمَّة المَطلوبة في الاختِبار وهي المَهمَّة الكِتابيَّة.

بِمعنى أن الاختِبار إذا كان مُتَضمِّنًا أسئِلة مَقاليَّة طَويلة – المهمة الكِتابيّة – فإنّ الطّالِب قد يُواجِهُ صُعوبَةً في الكِتابةِ باستِخدامِ لوحة المَفاتِيح، مما يُؤدّي إلى انخِفاضِ مُستوى الأداء، وعلى العَكسِ من ذلك فلو كان الاختِبارُ تَقليديًّا لأتمَّ المَهمَّة الكِتابيَّة المَطلوبة مِنه تَمامًا.

جَدول مقارنة بين الاختِبار الإلكتروني و الاختِبار التَّقليدي المباشر

وجه المُقارنة	الاختِبار الإلكتروني	الاختِبار التَّقليدي
المَكان	في كل مكان	في مكان مُحدَّد
الزَّمان	محدَّد، مُعيَّن	مُحدَّد، مُعيَّن
التَّصحيح	آلي / مَوضوعي	يَدَوي / ذاتي
زمن التَّصحيح	مُباشرةً بعد الاختِبار	يَحتاج عِدَّة أيّام
نَتيجة الاختِبار	تَظهَر بعد الاختِبار مُباشرةً	تَحتاج فَترة زمنيَّة لإعلانها
إجراء الاختِبار	سُرعة، وسُهولة في الإجراء	صُعوبة الإجراء
سريَّة الاختِبار	عالِية، من المَصدر إلى المُستَفيد دون المُرور بقناة إنسانيَّة	من المَصدَر إلى المُستَفيد عبر الطَّريقة المَحسوسة
الرَّصد	الدَّرجات تُرصَد آليًا	تَحتاج إلى راصِد، ومُدخل بَيانات
أخطاء في جمع الدَّرجات	لا يوجَد	يوجد
التَّغذية الراجعة	مُباشرة	ليسَت مُباشرة
الصِّدق والثَّبات	عالٍ	مُنخَفِض
طَريقة الإجابة	مُتنَوِّعة (السحب،الإسقاط القائِمة مُنسدلة...)	مُقيَّدة بالورقة والقلم
التَّفاعُليَّة	وسائِط مُتَعدِّدة: صُوَر، فيديو	لا يوجد
الاستِعدادات القَبليَّة	وُجود شبكة الإنترنت	قاعات، أرقام جُلوس، طِباعة أوراق ...

الجهود البشريَّة	قليلة	لِجان (مُراقبة، تَصحيح، تَدقيق)
التَّكلِفة المادِّيّة	مُنعَدِمة، فَهو اختِبار اقتِصادي	تَكلِفَتُها عالِية
الحالات النّفسيّة لِلطُّلاب	نِسبة التَّوتُّر مُنخَفِضة	قلق وتَوتُّر مُرتَفِعان
الغِش	وارِد جداً	نِسبته قَليلة
المَوثوقيَّة	انخِفاض مُستوى النَّزاهة	مَوثوق
فُقدان أوراق الاختِبار	لا يوجد أوراق	احتِمال وارِد

نلاحِظُ من الجَدولِ السَّابقِ رُجحانَ كفَّة الاختبار الإلكتروني لما يَتمتَّعُ به من مزايا، ولكن على الرَّغم من ذلك نَرى أنَّ كثيرًا من المعلمين يَميلونَ إلى اِستخدام الاختباراتِ التَّقليدِيَّة الوَرقِيَّة مُشَكِّكين في تَكافُؤِ الاختبارات الإلكترونية معها.

في الوقت الَّذي يرى فيه البعض أنَّه بشكلٍ عامٍّ يمكنُ اعتبارُ الاختبارات التَّقليديّة الوَرقِيَّة نُسخًا مباشرة لِمُحتَوى وتَرتيب الاختِبارات الوَرقيَّة، والفرق الوَحيد هو أنَّ أداءَها يَكون على الحاسوب بدلاً من الوَرق.

يَتَنازع استِخدامَ الاختِبارات الإلكترونيَّة في التَّعليم في العَصر الرّاهِن تَوجُّهان: الأوَّلُ مُندَفِع نحوَ استِخدامِها والآخر مُتَوجِّسٌ، ويرى أصحاب المَذهَبِ المُندَفِع أنه سَيَكون لها الأثَر نفسه في التَّدريسِ والتَّعلُّم والتَّقويم، ويَرَونَ أنَّ أكبرَ مُشكِلةٍ في التَّعليمِ الحَديثِ هي أن أدوات التَّقويم التي نَقيسُ بِها مَهام اليوم هي نَفْسُها أدوات الأمس، لِذا يَجِبُ الاستِفادة من تِقَنيَّةِ المَعلوماتِ في مُعظَمِ جَوانِبِ العمَلِيَّةِ التَّعليميَّة بما فيها الاختبارات.

بِينما يرى أصحابُ الرأي الآخر أن استِخدام الاختِباراتِ الإلكترونيَّة يُعد مُجازفة لا داعي لها لِتَدنّي مُستَوى النَّزاهةِ فيها، أي لا تَتَوافَرُ فيها المَوثوقيَّة التي تَتَوافَرُ في الاختِباراتِ التَّقليديّة[١].

١ الخزي، فهد عبد الله، تَكافؤ الاختِبارات الإلكترونيّة، دِراسة تَجريبيّة، مجلة دِراسات الخَليج، العدد١٤١، ص٥.

المُلحقات التَّطبيقيَّة:

نموذج لِاختِبارٍ إلكتروني مُبسط أعدَّه المُعلم عبر نَماذج جوجل بعد الانتِهاء من الوحدة الدرسية وذلك لِتَثبيت المَعلومات و التأكد من مدى فهم الطلاب للموضوع
https://forms.gle/f9GngcxoenHaHmqs5

نَموذج اختِبار مُقَدَّم لطلبة كليَّة الإلهيات
في السَّنة التَّحضيريَّة

أولاً: القِراءة

اقرأ النص الآتي ثم اختَر الجَواب الصَّحيحَ:

أنا عُثمَان وَسأُحَدِّثُكُم عن هِواياتِي، هِواياتِي كَثِيرَةٌ وَمُتَنَوِّعَةٌ، هِوايَتِي المُفضَلَةُ هي السَّفَرُ، أحِبُّ أن أُسَافِرَ إلى بِلادٍ كَثِيرَةٍ لِأعرِفَ أشياءَ جَدِيدَةً، سَافَرتُ إلى الرِّيَاضِ والقَاهِرة وبارِيس. أُحِبُّ الرِّياضَةَ أيضاً، ورِياضَتِي المُفَضَّلَةُ السِّبَاحة، أسبَحُ أحياناً في المَسبَحِ مع أصدِقَائِي، لكن غَالِباً أسبَحُ مع إخوَتِي في البَحر. ومن هِوَايَاتِي القِراءة، قَرأتُ كَثِيراً من قِصَصِ الحَيَوانَاتِ لِلأطفَالِ.

أذهَبُ مع أُمِّي إلى السُّوقِ كلَّ أسبُوعٍ لِنَشتَرِيَ بَعْضَ الحاجاتِ، فَالتَّسَوُّقُ مُمتِعٌ بالنِّسبَةِ إليَّ.

١ - عثمان يُحِبُّ السَّفَرَ لِـ ..... أشياءَ جَدِيدةً

أ. يَشتَري ب. يَتَعَلَّمَ ج. يأكلَ

٢ - عدد هِوَايَاتِ عُثمَان .....

أ. خَمس ب. ثَلاث ج. أربع

٣ - هِواية عُثمَان المُفضّلة .....

أ. السَّفَر ب. الرِّياضة ج. القِراءة

٤ - يَسبَحُ عُثمانُ .....

أ. أحياناً مع إخوَتِه .

ب. غَالِباً مع عَائِلَتِهِ.

ج. غَالِباً في المَسبَح.

٥- يَقرأُ عُثمَانُ.....

أ. كتُبَ الجامِعَةِ.

ب. قصص الأطفال.

ج. كُتُب التَّارِيخ .

٦- يَذهَبُ عُثمانُ إلى السُّوقِ في الشَّهرِ

أ. ثَلاثَ مَرَّاتٍ . ب. مَرَّةً وَاحِدَة . ج. أرْبعَ مرَّاتٍ .

٧- مَوضُوع النصِّ .....

أ. الرياضَةُ والتَّسَوّقُ.

ب. هِوَاياتُ عُثمان.

ج. الدرَاسَةُ و السَّفَرُ.

٨- عُثمان رَجُلٌ مُتَزَوِّجٌ.

أ : ✓ ب : ✗

٩- تَشتَرِي الأُمُّ الأشيَاءَ من الإنترنت.

أ : ✓ ب : ✗

١٠- الشِّراءُ من السُّوق مُمتِعٌ بالنِّسبةِ إلى عُثمان.

أ : ✓ ب : ✗

١١- هِوَايات عُثمان فَردِيَّة عَقلِيَّة

أ : ✓ ب : ✗

١٢- السَّفَر لَيس من هِوايات عُثمان.

أ : ✓ ب : ✗

١٣- يُحِبُّ عُثمان السِّباحة كَثيراً.

أ : ✓ ب : ✗

اختَر الكَلِمة المُنَاسِبة مِمَّا يأتِي:

١٤- تُجَهِّزُ أختي الكُبرى المَائِدة. مُرادف تُجَهِّزُ .

أ. تَمسَحُ تُحَضِّرُ تُرَتِّبُ

١٥- غُرفة الضُّيوف بِجِوار الشُّرفة. مُرَأدِف بِجِوار.

أ. بِحَوزة بَينَ بِجَانِب

١٦- حَجَزتُ تَذاكِر سَفَرٍ إلى مكَّة. مُفرَد تَذاكِر .

أ. تَذكِرة تَذكِير ذَاكِرة

١٧- أمَارِس هِوَاياتِي دائِماً. مُفرَد هِواياتِي .

أ. هَوِيَّة هَاوِية هِواية

١٨- التَّدخين ضَارٌّ بالصِّحة. ضِد ضار .

أ. سَعِيدٌ مُفِيدٌ عَنِيدٌ

١٩- الطِّفلُ الصَّغيرُ جَائِع. ضِد جَائِع .

أ. عَطشان غَضبَان شَبعَان

٢٠- الطَّعَام فِي تُركيَّا شَهِيٌّ. جَمع طَعام .

أ. الأطعِمة الطُّعوم الطَّعمَاتُ

٢١- الطَّرِيق مُزدَحِمٌ بالسَّيَّارات. جَمع طَرِيق .

أ. الطُّرُق الطَّرِيقات الطَّرائِق

اختَر الحَرف المُنَاسِب:

٢٢- السَّمَك مُفِيد ..... الصِّحّة.

أ. لِـ ب. فِي ج. بِـ

٢٣- يَبدُو ..... الامتِحَان سَهْلٌ.

أ. أنّ ب. عَن ج. أن

٢٤- ابتَعِد ..... الصَّدِيق السَّيِّئ.

أ. عن ب. فِي ج. إلى

٢٥- أُرِيد كِيلوين ..... الطَّماطم.

أ. في ب. منِ ج. عن

٢٦- نَصَحَ الأبُ وَلَدَهُ ..... الدِّراسةِ.

أ. في ب. أنِ ج. بِـ

٢٧- كِيلو التُّفَّاح ..... عَشرِ لَيراتٍ.

أ. إلى ب. فِي ج. بِـ

اختَر الجَواب المُنَاسِب:

٢٨- الطَّرِيقُ وَسَط المَدِينة .....

أ. مُزدَحِمٌ ب. فَارِغٌ ج. رَخِيصٌ

٢٩- أعطِنِي جَواز ..... والتَّذكِرة.

أ. العَمَل ب. السَّفَرِ ج. السَّيارة

٣٠- قال لي الطَّبِيب: .....

أ. بالهَنَاءِ والشِّفَاء .

ب. شُكراً لكِ .

ج. شَفَاكَ الله .

٣١- لَم يَكفِ الطَّعام لِي، .....

أ. فَاشتَرَيتُ شَطِيرة .

ب. فَرَكِبتُ الحَافِلةِ .

ج. فَذَهَبتُ إلى السُّوق .

٣٢- حَجَزتُ ..... عِندَ الطَّبِيبِ.

أ. فَحصاً ب. مَوعِداً ج. عِيادة

٣٣- مَعي حَقِيبَةٌ ..... صَغِيرَةٌ.

أ. وَاحِدَةٌ ب. وَاحِدٌ ج. الوَاحِدة

٣٤- هذا أجمَل خَبَرٍ ..... اليوم.

أ. رأيتُهُ ب. عَمِلتُهُ ج. سَمِعتُهُ

٣٥- سَتَفتَحُ الحُكُومَةُ طَرِيقاً..... بعد أُسبوعٍ.

أ. جَديدًا ب. قَدِيمًا ج. مُزدَحِمًا

٣٦- أعطى المُعَلِّمُ ..... كَثِيرةً اليَومَ

أ. رَحَلاتٍ ب. وَجَباتٍ ج. وَاجِباتٍ

اختَر الجَواب الصَّحِيح للأسئِلة التَّالِية:

٣٧- أين أنت الآن؟

أ. السوق مُزدَحِمٌ جِدًّا .

ب. أدرُسُ في الجَامِعةِ .

ج. أنا في البيتِ .

٣٨- بِمَ تَشعُرُ؟

أ. وَقَعتُ على الأرض .

ب. أشعُرُ بِأَلَمٍ في يَدِي .

ج. أُحِبُّ الطَّعَام النَّبَاتِي .

٣٩- عمَّ تَحَدَّثَ المُدِير؟

أ. تَحَدَّث عن مَواعيدِ العملِ .

ب. تَحدَّث عن المُوظَّفينَ .

يَعمل المُدير سِتَّ سَاعاتٍ يَوميًّا .

٤٠- هل أَخذتَ دواءً؟

أ. نَصَحني الطَّبيبُ بالرِّياضة .

ب. أشعُرُ بِصُداعٍ في رَأسِي .

ج. لا، أحتاج إلى راحةٍ .

ثَانِيًا: الكِتَابة

اختر صِيغَةِ النَّفي الصّحيحَة لِلجُمَلِ الآتِيَة

٤١- الخَضرَاوَاتُ كَثِيرَةٌ هَذِهِ السَّنَة .

أ. الخَضرَاوَاتُ لا كَثِيرَةٌ هَذِهِ السَّنَة .

ب. الخَضرَاوَاتُ لَيسَتْ كثِيرةَ هَذِهِ السَّنَةَ .

ج. الخَضرَاوَاتُ كَثِيرَةٌ لَيسَ هَذِهِ السَّنَة .

٤٢- سَنرَكَبُ الحافِلَةَ إِلىَ السُّوقِ

أ. لَن نرَكَبَ الحَافِلَةَ إِلَى السُّوقِ.

ب. لَن سَنرَكَبَ الحَافِلَةَ إِلَى السُّوقِ .

ج. لا نرَكَب الحَافِلَةَ إِلَى السُّوقِ .

٤٣- أدرُسُ العَرَبِيَّةَ كُلَّ يَومٍ.

أ. لا أدرُسُ العَرَبِيَّةَ كُلَّ يَومٍ .

ب. لن أدرسَ العَرَبِيَّة كل يَومٍ .

ج. لَيس أدرُسُ العَرَبِيَّةَ كُلَّ يَومٍ .

٤٤- شَرِبتُ الشَّايَ في الصَّبَاحِ.

أ. لن أشرَبَ الشَّاي في الصَّباحِ .

ب. لا أشرَبُ الشَّايَ في الصَّبَاحِ .

ج. لم أشرَبُ الشَّايَ في الصَّبَاحِ .

اختر الترتيب المُناسِب لِلجُملة:

٤٥- آكُلُ - أن - خَفِيفةً - أُرِيدُ - وَجبَةً.

أ. آكُلُ خَفِيفَةً أُرِيد أن وَجبَةً .

ب. أُرِيد أن آكُلَ وَجبةً خَفِيفَةً .

ج. آكُلُ أن أرِيد وجبةً خَفِيفةً .

٤٦- رِياضة - أُمارِسُ - في - المَشِي - الحَدِيقَةِ.

أ. أُمَارِسُ رِياضة الحَدِيقَةِ في المَشِي.

ب. رِياضَةَ أمارِس في الحَدِيقَةِ المَشي.

ج. أُمَارِس رِياضة المَشي في الحَدِيقةِ.

٤٧- الطَّازج - عَصِير - شَرِبتُ - البُرتُقال.

أ. شَرِبتُ عَصِيرَ البُرتُقَالِ الطَّازَجَ.

ب. شَرِبتُ البُرتُقال عَصير الطَّازجَ.

ج. الطَّازَجَ شَرِبتُ عَصير البُرتُقَالِ.

ثالثا: القَواعِد

استَخدِم الكَلِمة المُنَاسِبة في الفَرَاغ المُناسِب:

٤٨- اشتَرَيتُ خَمسَ .....

أ. أقلامٍ

ب. زُهورٍ

ج. نوافذَ

د. ساعةٍ

٤٩- من ..... ؟ ..... طَالِباتٌ.

أ. هذا / هَؤُلَاءِ

ب. هذه / هَؤُلَاءِ

ج. هَؤُلَاءِ / هَؤُلَاءِ

د. هَؤلَاءِ / هذه

٥٠- ما هذه؟ ..... سبُّورةٌ.

أ. هذه

ب. هذِا

ج. هاتان

د. هؤُلاءِ

٥١- ..... هذانِ؟ هذانِ قَلَمان.

أ. ما

ب. كَم

ج. من

د. أينَ

٥٢- العِمارتَان .....

أ. صَغِيران

ب. كَبِيران

ج. جَمِيلان

د. ضَخمَتان

٥٣- ..... هَذا؟ هذا صَدِيقي.

أ. مَتى

ب. مَن

ج. مَا

د. كَم

٥٤- كِتَابُ / أنا = ...

أ. كِتَابُهُ

ب. كِتَابُكِ

ج. كِتابنا

د. كِتابِي

٥٥- ..... الضيفُ يَديهِ قَبلَ الطَّعامِ.

أ. يَغسلُ

ب. غَسَلتُ

ج. أغسِلُ

د. غَسَلَتْ

٥٦- هذه ..... .

أ. الأولادُ

ب. زُهورٌ

ج. جَمَلٌ

د. رِجالٌ

٥٧- وَضَعتُ الطَّعام ..... الطَّاوِلة.

أ. في

ب. إلى

ج. عَلى

د. لـ

٥٨- المُعَلِّمَتانِ ..... بَيتاً مُناسِبًا لِلإيجار.

أ. وَجَدوا

ب. وَجدنَ

ج. وَجدا

د. وَجدتا

٥٩- ..... إلى اسطَنبول.

أ. سأشعُرُ

ب. سأرجِعُ

ج. سأسَافِرُ

د. سأبحثُ

٦٠- كنتُ ..... المُدِير.

أ. فِي

ب. مع

ج. لـ

د. فوق

٦١- المدرَسةُ بَعِيدَةٌ ..... يُحِبُّهَا.

أ. لَكِنَّها

ب. لَكِنَّنَا

ج. لكنَّهُنَّ

د. لكنَّهُ

٦٢- ..... بَيتِي أمامَ مَطعَم البَرَكة.

أ. يَقَعُ

ب. تَقَعُ

ج. يَقَعنَ

د. وَقَعَ

٦٣- وَقَفَ اللصُّ ..... الشُّرطِيَّين.

أ. الأسفَل

ب. فَوقَ

ج. بَينَ

د. تَحتَ

٦٤- الحكُومةُ ..... مدرسَةً جَديدةً.

أ. فَتَحَ

ب. سَيَفتَحُ

ج. يَفتَحُ

د. فَتَحَتْ

٦٥- اشتَرَيتُ نصفَ كيلو مِن اللحم فَقَط، .....هُ غالي الثَّمَن.

أ. لأنَّ

ب. إنّ َ

ج. لذلكَ

د. ذلكَ

٦٦- يَنتَظِرُ ..... القطار.

أ. المُسافِرات

ب. المُسافِرون

ج. المُسافِرِين

د. المُسافرن

٦٧- البَيتُ ..... واسِعاً.

أ. لست

ب. ليست

ج. ليس

د. لستُنَّ

٦٨- ..... شَيئًا قبلَ الطَّعامِ يا رِجال.

أ. لا يَشربُ

ب. اشرَبوا

ج. اشربا

د. تَشربوا

٦٩- ..... سَنَتَناوَلُ طَعام الغَداءِ؟

أ. أينَ

ب. مَن

ج. أيُّ

د. لِمَن

٧٠- ..... لم تأت إلى المدرسة؟ - لِأَنَّنِي مَريضٌ.

أ. كم

ب. هل

ج. من

د. لماذا

٧١- ..... يُمنَع دخول الطلَّاب إلى القاعَةِ غدًا.

أ. لا

ب. لن

ج. لم

د. ليس

٧٢- الطلَّابُ ..... الدرسَ.

أ. لم كتبوا

ب. لن يكتبون

ج. كتبوا

د. كتب

٧٣- يبدأ امتِحاني الساعة (٠٩:٤٥) صباحًا.

أ. العَاشِرة و الرُّبع

ب. العَاشِرة إلا رُبع

ج. العاشِرة و خمس عشر دَقائق

د. التَّاسِعة و النصف

٧٤- ..... الطائِرَتان إلى المَطار.

أ. وصلوا .

ب. وَصلَ

ج. وصَلنَ

د. وَصَلتْ

٧٥- ينامُ الطلَّاب ..... الساعة العَاشِرة.

أ. في

ب. بعدَ

ج. عندَ

د. أبعَدَ

٧٦- ودَّع المُدِيرُ .....

أ. المُعَلِّماتُ

ب. المُعَلِّمون

ج. المُعَلِّماتِ

د. المُعَلِّمان

٧٧- ..... أنا جَائِع.

أ. إنَّ

ب. لم

ج. لا

د. مَا

المَراجع العربية و الأجنبية

البيسي، نهال، مَفهوم الاختِبار الإلكِتروني، https://www.edu.ink.com/etest

الخزي، فهد عبد الله، تَكافؤ الاختِبارات الإلكترونيّة، دِراسة تَجريبيّة، مجلة دِراسات الخَليج، العدد ١٤١.

الخولي، محمد علي، الاختِباراتُ التَّحصيليّة، إعدادُها، إجراؤها، تَحليلُها، دار الفَلاح لِلنَشرِ و التَّوزيع، الأردن، الطَّبعة الأولى.

الخيّاط، ماجد محمد، أساسيّات القِياس و التَّقويم في التربية، دار الراية، الأردن.

الدامغ، خالد عبد العَزيز، مُواصفاتُ الاختِبارات، مدار الوطن للنشر، الرياض، الطبعة الأولى، ٢٠١١.

الدامغ، خالد بن عبد العزيز، تصميم الاختِبارات الإلكترونية لمتعلمي اللُّغة العربية لغة ثانية، حولية كلية الدراسات الإسلامية و العَربية للبنات بالإسكندرية، المجلد الثاني، العدد ٣٥.

العصيلي، عبد العزيز إبراهيم، أساسيَّات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أُخرى، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، معهد تعليم اللغة العربية، ١٤٢٢ هـ.

أمبو سعيدي، عبد الله خَميس، والعَفيفي، مُنى محمد، أثر تَغيُّر مَوقع المُشَتِّت القوي في بعض الخَصائِص لِأسئِلة الاختِيار من مُتَعدِّد، مَجلّة العُلوم التَّربَوية، العدد ٢.

براون، دوجلاس، أسس تعلّم اللُّغة و تعليمها، ترجمة د.عبده الراجحي ود.علي شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٩٤.

خضر، فخري، التَّقويم التَّربوي، الإمارات العربية المتحدة، دبي، دار القلم للنشر والتوزيع.

زكي السيد علي، أسامة، الاختبارات اللُّغوية مقاربة منهجية تطبيقية، الرياض، الطبعة الأولى، ٢٠١٦.

زيتون، حسن حسين، التَّعليم الإلكتروني، الدَّار الصولتية للتربية، الرياض، الطبعة الأولى، ٢٠٠٥.

سارة، ناثر، التَّربية العَربيّة، إنجازاتها، مُشكِلاتِها، تحدِّياتها، منتدى الفكر العربي، الأردن، عمان، ط١.

شابل، كارول، وقلاس، دان، تقييم اللُّغة لاستخدام تِقنيّة الحاسوب، ترجمة: سعد القحطاني، إدارة النشر العلمي و المطابع بجامعة الملك سعود، الرياض، ٢٠١١.

صالح، تاج السّر بشير، تصميمُ اختباراتِ اللغة، مجلّة العربية للنَّاطقين بغيرها، معهد اللُّغة العربية بجامعة إفريقيا العالميَّة، السُّودان، ٢٠٠٦، العدد الثالث.

طُعَيمة، رُشدِي، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات اخرى.

طُعيمة، رشدي، أحمد، الشعبي علاء، تعليم القراءة و الأدب إستراتيجية مُختلفة، دار الفكر العَربي.

طُعَيمة، رشدي، أحمد، نَماذج من الاختِبارات المَوضوعيّة في الُّلغَةِ العرَبَية، دار الفِكر العَرَبي، القاهرة.

Akdemir, O., & Oguz, A. (2008). Computer-Based Testing: An Alternative for the Assessment of Turkish Undergraduate Students. Computers & Education, Volume: 51, Issue: 3.

Clariana, R. & Wallace, P. (2002). Paper-Based Versus Computer Assessment: Key Factors Associated with the Test Mode Effect. British Journal of Educational Technology, Volume: 33, Issue: 5.