المرجع في تعليم اللغة العربية

للناطقين بلغات أخرى

جامعة أم القرى
معهد اللغة العربية
وحدة البحوث والمناهج
سلسلة دراسات في تعليم العربية
-١٨-

شادي نزيه الحيوك
دمشق ٦٣٤٦٢٠٠
٠٩٩١٨٨٦٥٧٤

المرجع في تعليم اللغة العربية
للناطقين بلغات أخرى

الجزء الأول
المناهج وطرق التدريس

تأليف
د. رشدي أحمد طعيمة

﴿ القسم الثاني ﴾

الباب الثاني عشر

الاستماع من الميزات المركزية في تعلم اللغة الأجنبية، ناهيك لفظ الأبنية بالحال.

أ - طبيعة عملية الاستماع

ب - الفرق بين السماع والاستماع والإنصات

ج - أنواع الاستماع

د - خطوات درس الاستماع

تدريس المهارات اللغوية

الوحدة رقم (٦٤)
الاستمـــاع
أهميته ، طبيعته ، مفاهيمه

أولاً : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يقدر موقع الاستماع من المهارات الأخرى .
٢ ـ أن ينقد حجج الذين يهملون تدريس مهارات الاستماع .
٣ ـ أن يتفهم طبيعة مهارة الاستماع والعمليات التى تشتمل عليها .
٤ ـ أن يميز بين السمع والاستماع والانصات .
٥ ـ أن يبدى ميلا للدراسة المتعمقة لمهارة الاستماع .
٦ ـ أن يحدد العوامل التى يكون المستمع في ضوئها معنى الرسالة .
٧ ـ أن يذكر بعض الآثار التى تترتب على إهمال مهارة الاستماع في برنامج لتعليم العربية كلغة ثانية .

ثانياً : المحتـــوى

أهمية الاستماع :

للاستماع أهمية كبيرة في حياتنا ، إنه الوسيلة التى اتصل بها الإنسان في مراحل حياته الأولى بالآخرين ، عن طريقه يكتسب المفردات ، ويتعلم أنماط الجمل والتراكيب ، ويتلقى الأفكار

والمفاهيم ، وعن طريقه أيضا يكتسب المهارات الأخرى للغة ، كلاما وقراءة وكتابة . أن القدرة على تمييز الأصوات شرط أساسى لتعلمها سواء لقراءته أو كتابته ، كما أن الاستماع الجيد لما يلقى من معلومات أو يطرح من أفكار أمر لابد منه لضمان الاستفادة منها والتفاعل معها . بل أن الاستماع الجيد شرط لحماية الإنسان من أخطاء كثيرة تهدده ، أن الأصم يتعرض في حياته للكثير من الأخطاء التى لا يستطيع أن يدرك مصدرها أو أن يحدد اتجاهها .

ولقد ثبت من أبحاث كثيرة أن الإنسان العادى يستغرق في الاستماع ثلاثة أمثال ما يستغرقه في القراءة ، كما وجد أن الفرد الذى يستغرق ٧٠٪ من ساعات يقظته في نشاط لفظى يتوزع عنده هذا النشاط بالنسب المئوية التالية : ١١٪ من النشاط لفظى كتابة ، و ١٥٪ قراءة ، و ٣٢٪ حديثا و ٤٢٪ استماعا كما صور أحد الكتاب العلاقة بين مهارات اللغة من حيث ممارسة الفرد لها قائلا : أن الفرد العادى (أو النمطى) يستمع إلى ما يوازى كتاب كل يوم ، ويتحدث ما يوازى كتابا كل أسبوع ، ويقرأ ما يوازى كتابا كل شهر ، ويكتب ما يوازى كتابا كل عام .

أن الاستماع بذلك يمثل من حياتنا مكانة كبيرة ومنزلة خاصة . من أجل هذا نجد القرآن الكريم قد أولى هذه المهارة ما تستحقه من أهمية حيث يقدمها الله عز وجل على البصر في الآيات التى يرد ذكرهما معا ، ﴿ **أن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسئولا** ﴾ .

أما من حيث أهمية الاستماع في العملية التعليمية ، فقد أجرى بحث يستطلع فيه الباحث رأى المعلمين في نسبة ما يتعلمه الأطفال عن طريق الاستماع . ولقد انتهى الباحث إلى أن الأطفال ، كما يعقد المعلمون ، يتعلمون عن طريق القراءة بنسبة ٣٥٪ من مجموع الوقت الذى يقضونه في التعلم ، بينما يتعلمون عن طريق الكلام ٢٢٪ من

مجموع هذا الوقت ، ويتعلمون عن طريق الاستماع ٢٥٪ من هذا الوقت ، وأخيرا يتعلمون عن طريق الكتابة ١٧٪ منه .

موقع الاستماع في تعليم اللغات الثانية :

وإذا كان هذا شأن الاستماع في حياة الإنسان بشكل عام فللاستماع شأن آخر في حياة الطالب الأجنبى . . أقصد بذلك موقع مهارة الاستماع إلى اللغة العربية بالنسبة لطالب غير عربى ، ناطق بلغات أخرى . انها المهارة التى تكاد لا تنقطع حاجته لها حتى بعد مغادرته البلد العربى الذى عاش فيه أو البرنامج الذى اتصل به ، ولقد أتيحت للكاتب أن يقضى بالولايات المتحدة (جامعة مينسوتا) أربع سنوات تعددت فيها بالطبع أشكال الاتصال اللغوى بالانجليزية فكاد يستخدمها استماعا وحديثا وقراءة وكتابة ، إلى أن عاد إلى مصر فاقتصر استخدامه للانجليزية ، أو يكاد ، على الاستماع لنشرات الأخبار أو الاستمتاع بفيلم أجنبى أو متابعة تقرير اخبارى أو قراءة كتاب . . وتضاءل بجوار هاتين المهارتين موقع كل من الكلام والكتابة .

وهذا موقف متوقع الحدوث ندلل منه على أن حاجة الطلاب للاستماع إلى اللغة الأجنبى أكثر شيوعا من حاجتهم لاستخدامها في الحديث أو في الكتابة .

من أجل هذا تحظى مهارة الاستماع ، تليها القراءة ، بمكانة متميزة في برامج تعليم اللغات الثانية دون تقليل بالطبع من شأن غيرهما من المهارات .

طبيعة عملية الاستماع :

عند الحديث عن نموذج الاتصال « في وحدة نظرية الاتصال » عرضنا للخطوات التى تمر بها الرسالة منذ أن ركبت رموزها في ذهن صاحبها متكلما كان أم كاتبا إلى أن فكت رموزها بواسطة المستقبل مستمعا كان أم قارئا .

يستقبل المستمع مجموعة من الرموز الصوتية التى يضمها في كلمات ذات معنى يربطها بخبراته السابقة حول موضوع الحديث فيضفى عليه من المعانى ما يزيد عما استقبله . إذ تختلط في عملية الاستقبال مشاعر المستمع وأحاسيسه واتجاهاته وخبراته السابقة من هنا نتبين أن الاستماع مهارة ايجابية وليست كما يخيل للبعض سلبية تماما .

والمستمع حين يصنع المعنى أو يبنى الرسالة التى يستقبلها أنما يفعل ذلك في ضوء :

- معرفته باللغة العربية هنا ، ليس فقط أصواتها ومفرداتها وتراكيبها ولكن أيضا باستخداماتها في المواقف المختلفة .
- الفته بموضوع الحديث .
- معرفته بالسياق الثقافى الذى يضفى على اللغة معانى خاصة .
- معرفته باتجاهات المتكلم نحو موضوع الحديث .
- الخبرة المشتركة بينه وبين المتكلم .
- تفسيره للظروف المحيطة بموقف الحديث .

وأخيرا قدرته على فهم دلائل ما وراء اللغة Paralinguisties مثل سرعة المتكلم في كلامه ، فترات توقفه ، ارتفاع صوته وانخفاضه ، درجة التنغيم والنبر تعبيرات الوجه ، حركات يديه ، طبقة الصوت . . الخ غير ذلك من مصاحبات تجعل للكلام معنى خاص يتعدى حدود اللفظ .

وللاستماع درجات التميز بينها . . أن هناك سمعا Hearing واستماعا Listening وانصاتا Auding .

الفرق بين السمع والاستماع والانصات :

يقصد بالسماع مجرد استقبال الأذن ذبذبات صوتية من مصدر معين دون اعارتها انتباها مقصودا . انه اذن عملية تعتمد على فسيولوجية الأذن وقدرتها على التقاط هذه الذبذبات الصوتية . أما

الاستماع فهو مهارة أعقد من ذلك . انه أكثر من مجرد سماع ، انه عملية يعطى فيها المستمع اهتماما خاصا وانتباها مقصودا لما تتلقاه أذنه من أصوات . أن الالتفات إلى هذه الأصوات ومحاولة اعطائها معنى أمر أعقد من مجرد السماع لها . أما عن الفرق بين الاستماع والانصات فهو فرق في الدرجة وليس في طبيعة الأداء . أن الانصات هو تركيز الانتباه على ما يسمعه الإنسان من أجل هدف محدد أو غرض يريد تحقيقه .

ويتضح الفرق بين العمليات الثلاث عندما نقرأ التوجيه القرآنى الكريم ﴿ وإذا قرىء القرآن فاستمعوا له وأنصتوا لعلكم ترحمون ﴾ أى أن علينا أن نستمع للقرآن الكريم استماعا يؤدى بنا إلى الانصات الذى هو أعلى درجات الانتباه . والذى يقودنا بعد ذلك إلى التدبر فيما نسمع والتأمل في معانيه .

السماع اذن وفق التوضيح السابق أمر لا يتعلمه الإنسان ، أن المهارة التى ينبغى أن تعلّم هى الاستماع ، وذلك أن الانصات مهارة يستطيع الفرد اكتسابها باجادته مهارة الاستماع .أن الفرق بينهما كما قلنا هو فرق في الدرجة أكثر منه فرقا في طبيعة المهارة . ولا ينبغى أن يفهم من ذلك أن مهارة الانصات لا تعلم ، أن المعلم يستطيع أن يهيىء للطالب من الخبرات ما يتطلب الانصات ويدربه على ذلك .

اهمال تدريس الاستماع :

بالرغم من الأهمية التى يحظى بها الاستماع في حياتنا والدور الذى يلعبه في النشاط التعليمى للأفراد ، إلا أنه لا يحظى بهذه الأهمية سواء على المستوى اللغوى البحت كتحليل مهارة الاستماع ودراسة العلاقة بينها وبين غيرها من المهارات ، أو على المستوى التربوى كتدريس مهارة الاستمتاع في العملية التعليمية إلى اعتقادات خاطئة وأساليب تربوية غير صحيحة . من هذه الاعتقادات الاعتقاد بأن مهارة الاستماع شأن غيرها من كثير من المهارات تنمو مع الطفل بشكل طبيعى كالمشى

أو الكلام . ومنها الاعتقاد بأن مهارة الاستماع تستقصى على البحث العلمى والقياس الكمى . ومنها الاعتقاد بأن الاستماع هو السماع ولا فرق كبير بينهما ، ومنها الاعتقاد بأن الإنسان يقضى معظم وقته متكلما أو قارئا أكثر منه سامعا ، وعلى النقيض من الاعتقاد السابق تجد البعض يهمل هذه المهارة لا لأنها أقل أوجه النشاط عند الإنسان بل لأنها أكثرها في حياته أنها نشاط مصاحب للأنشطة الأخرى ومهارة مشتركة مع غيرها من المهارات مما لا يستوجب في عرف هذا الفريق من الباحثين أن يخصص لمهارة الاستماع حصصا لتدريسها أو أوقاتا لتنميتها .

يضاف إلى الاعتقادات السابقة أمور أخرى منها : قلة البحث العلمى الذى أجرى في ميدان الاستماع ، ومنها عدم تدريب المعلمين على تدريسه ، ومنها عدم توفر أدوات موضوعية لقياسه ومن ثم تقويم مستوى الطلاب فيه .

ثالثاً : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ أذكر مواطن الاختلاف بين عملية السمع ومهارق الاستماع والانصات .

٢ ـ الاستماع والقراءة مصدران للخبرات الإنسانية . ناقش ذلك .

٣ ـ إلى أى مدى توافق على وصف الاستماع بأنه مهارة سلبية ؟ .

٤ ـ لماذا يحتل الاستماع مكانة كبيرة في حياة الإنسان ؟ .

٥ ـ أى المهارات أولى بالتدريس : السمع أم الاستماع أم الانصات ؟ ولماذا ؟

٦ ـ اشرح لزملائك بعض الآثار التى تترتب على إهمال تدريس مهارات الاستماع .

٧ ـ للاستماع طبيعة خاصة تتميز بها عن المهارات الأخرى . ما المقومات التى تستند اليها هذه المهارة .

الوحدة رقم (٦٥)
الاستماع الجيد
تعليمه ، وصفاته

أولاً : الأهداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يميِّز بين مستويات الاستماع .
٢ ـ أن يبدى اهتمامه بتعليم مهارات الاستماع الجيد في برامج تعليم العربية .
٣ ـ أن يتعرف على نتائج بعض الأبحاث التى تثبت إمكانية تدريس مهارات الاستماع .
٤ ـ أن يثق بقدرته على تنمية مهارات الاستماع الجيد .
٥ ـ أن يذكر عشر صفات للمستمع الجيد .
٦ ـ أن يشرح بلغته الخاصة أربعا من هذه الصفات مبينا أهمية تعليمها .
٧ ـ أن يستنتج صفات المستمع غير الجيد .

ثانياً : المحتوى

نتناول في هذه الوحدة ثلاث قضايا أساسية هى : ضرورة تعليم مهارات الاستماع الجيد ، وامكانات تعليمها ، وصفات المستمع الجيد .

ضرورة تعليم الاستماع :

إن الحاجة إلى تعليم مهارة الاستماع تنشأ من عدة اعتبارات منها خطأ الظن بأن هذه المهارة تنمو مع الطفل بشكل طبيعى بمجرد أن له أذنين إن القياس الذى يقوم هنا هو أن الطفل يحتاج إلى من يعلمه المشى بالرغم من أن له رجلين .

ومنها أيضا ما أثبته البحث العلمى في إحدى الدراسات من أن معظم الناس يستوعب ٣٠٪ فقط مما يسمعه ، كما أثبت أن معظمنا يتذكر أقل من ٢٥٪ مما يصل إلى أذنيه . كذلك ثبت أن التلاميذ الذين يتدربون على الاستماع الجديد بالمرحلة الابتدائية أقدر على الاستماع الجيد فيما يليها من مراحل ، ولكن أية مهارة نعلم ؟

هل يمكن تعليم الاستماع ؟

سؤال يثيرة الكثيرون ، يقصد البعض باثارته تعرف بعض البحوث أو التجارب التى ثبت فيها امكانية تعليم الاستماع ، ويقصد البعض الآخر باثارته استبعاد هذه المهارة من بين مهارات اللغة التى يخصص لها وقت للتعلم انطلاقا من أنها مهارة مصاحبة لهذه المهارات . ويهمنا هنا أن نذكر بعض الأبحاث والتجارب التى أثبتت نتائجها أن الاستماع يمكن تعليمه ومن ثم تعليمه (Pratt, 89, pp: 315 — 320) .

لدراسة إمكانية تعليم الاستماع قام (برات) بتجربة على أطفال الصف السادس الابتدائى بقصد التحقق تجريبيا من فعالية برنامج لتدريس الاستماع أعده خصيصا لذلك . ولقد قام في أول تجربته بتطبيق اختبار في الاستماع يقيس مهارات مرتبطة بالدقة في الاستماع ، منها الاحتفاظ في الذاكرة بالأفكار التى ترتبط بعضها ببعض ومنها القدرة على التقاط فكرة تفصيلية واحدة ، ومنها القدرة على تذكر سلسلة من هذه الأفكار ، ومنها القدرة على متابعة تعليمات شفوية وفهم المقصود منها وكذلك مهارات مرتبطة بالاستماع الناقد ، منها القدرة على

استخدام السياق لفهم ما يقال ، ومنها القدرة على تعرف العناصر التى تربط أطراف الحديث ، ومنها القدرة على إختيار الأفكار الرئيسية وتمييزها عن الأفكار الثانوية وإدراك العلاقة بينها ، ومنها القدرة على استخلاص نتائج سليمة .

وبعد أن طبق الباحث هذا الاختبار قام بتدريس خمس حصص في الاستماع على مدى أسبوع واحد . وقد استهدف كل درس منها تنمية مهارة معينة من المهارات السابقة ، وفي نهاية هذا الأسبوع قام الباحث بتطبيق الاختبار السابق نفسه لتعرف مدى ما تحقق من أهداف لهذه الدروس . وقد انتهى إلى اكتساب مهارات الاستماع الجيد أمر ممكن يتم عن طريق التعليم . وقد بلغ معامل الارتباط بين تحصيل التلاميذ في دروس الاستماع وبين ذكائهم ٦٦٪ ، وبلغ معامل الارتباط بين تحصيل التلاميذ في دروس الاستماع وتحصيلهم في حصص القراءة العادية ٦٤٪ كما تبين أن التدريب على الاستماع كان أكثر جدوى وأشد فعالية في بعض مهارات الاستماع .

وفي دراسة أخرى أجرتها (هولو) على تلاميذ الصف الخامس الابتدائى بقصد قياس مدى فعالية برنامج لتدريس الاستماع ، وجدت أنه يمكن تنمية مهارات الاستماع عند هؤلاء التلاميذ ، وأن التلاميذ ، مع اختلاف مستويات ذكائهم قد استفادوا من البرنامج ، وأن مهارات الفهم في القراءة والتهجية والذكاء ، بل والنشاط اللغوى ككل ترتبط بمهارة الفهم فى الاستماع ، وإن العوامل الأخرى مثل الجنس (ذكر أو انثى) وعدد أفراد الأسرة لا ترتبط بمهارة الاستماع (Hallow, M,74, P: 159) .

وقد قام (كانفيلد) بدراسة عن الفرق بين تعلم الاستماع من خلال عمليات مقصودة ونشاط مستهدف وبين تعلم الاستماع من خلال المواقف الطبيعية في اليوم المدرسى (Canfield, 58, P: 150) وانتهى في

بحثه إلى أن التلاميذ يستفيدون حقا من البرامج وأوجه النشاط المختلفة التى تستهدف تعليم الاستماع كمهارة .

مجمل القول أن مهارة الاستماع يمكن تنميتها وصقلها عن طريق برامج تعليمية مقصودة ، شأنها في ذلك شأن أى مظهر من مظاهر النمو الإنسانى . لنا أن نسأل ما خصائص المستمع الجيد ؟ وما أهداف تدريس الاستماع ؟ ثم كيف يمكن تدريب الطالب حتى يكون مستمعا جيدا ؟

صفات المستمع الجيد :

من الصفات التى يتصف بها المستمع الجيد أنه يعرف كيف :

١ ـ يستمع إلى الآخرين فيحترمهم ويأخذ حديثهم مأخذ الاعتبار .

٢ ـ يستمع إلى الأشياء المختلفة بأسلوب واحد . والتشابه بين الاستماع والقراءة في هذا الأمر كبير ، فنحن لا نقرأ ما بين أيدينا بأسلوب واحد أو مستوى ثابت .

٣ ـ يستطيع انتقاء ما ينبغى أن يستمع اليه .

٤ ـ يلتقط الأفكار الرئيسية فيما يستمع اليه .

٥ ـ يستطيع التمييز بين هذه الأفكار وبين الأفكار الثانوية .

٦ ـ يستطيع التمييز بين ما هو حقائق وما هو آراء فيما يستمع اليه .

٧ ـ يستطيع متابعة الحديث بالشكل الذي يمكنه من إكماله فى حالة ما لو سكت المتحدث أو عجز عن اختيار التعبير المناسب لما يريد قوله .

٨ ـ يمارس تقاليد الاستماع وآدابه . أنه لا يكتفى بأن ينصت إلى متحدثه وانما يعرف كيف يقدر مشاعرهم ، كيف يجاملهم في الحديث يعرف متى يجب أن يعبر عن تأييده لهم أو رفضه لما يقولون .

٩ ـ يتقبل حديث المتحدث عن نفسه إلى غير ذلك من آداب .

١٠ ـ ينقد ما يسمعه ، فلا تخدعه مثلا عبارات معينة أو طريقة عرض خاصة أو مشاعر وانفعالات يضيفها المتحدث على ما يقوله ، المهم في ذلك ألا تصرفه هذه المحاولات عن الغرض الرئيسى للحديث والهدف الذى يتوخاه المتكلم .

١١ ـ يقدر مشاعر أولئك الذين لديهم بعض أشكال العجز في الحديث ، عليهم ولا يظهر اشمئزازه منهم أو امتعاضه من طريقة حديثهم .

١٢ ـ يبعد مصادر التشتت عن موضوع الحديث ، فلا يطرح موضوعات جانبية الا بالشكل الذى يخدم الموضوع الرئيسى ، ولا يثير موضوعات خاصة به لا ترتبط بموضوع الحديث ، أنه باختصار يعطى المتحدث الفرصة الكاملة للتعبير عما لديه .

١٣ ـ يحتفظ بما يسمعه حيا في ذهنه ، يعرف ما هو جديد في الحديث وما هو معاد وما هو متناقض مع بعضه بعضا .

١٤ ـ يعمل عقله أسرع من لسان المتحدث ، يفكر فيما يقال ويسأل أسئلة تدل على يقظته ومتابعته للحديث .

١٥ ـ يكيف نفسه للطريقة التى يتحدث بها المتحدث وسرعته في ذلك ، يلتقط بسرعة أفكار المسرعين في الحديث ، يتمهل مع المبطئين فيه .

١٦ ـ يستطيع الربط بين ما يسمعه الآن وبين ما لديه من خبرة سابقة بموضوع الحديث ويقيم كليهما تقييما سليما .

١٧ ـ يدير وجهه إلى المتحدث وليس ذلك الذى يديره عنه . انه هو الذى ينظر إلى المتحدث ويظهر له انصاته اليه واهتمامه بما يقوله .

ثالثاً : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ يظن بعض الناس أن مهارة الاستماع تنمو مع الطفل بشكل مباشر . . ومن ثم لا داعى للتدريب عليها . . ما رأيك في هذا الظن ؟

٢ ـ اذكر بعض نتائج البحث التى تؤيد بها رأيك في تعليم مهارات الاستماع .

٣ ـ صف التجربة التى أثبت بها برات Pratt إمكانية تعليم مهارات الاستماع .

٤ ـ ناقش بلغتك الخاصة خمسا من صفات المستمع الجيد .

٥ ـ في ضوء معرفتك لصفات المستمع الجيد ، اذكر السلبيات التى تراها من زملائك حين تتحدث اليهم .

٦ ـ من بين صفات المستمع الجيد معرفة تقاليد الاستماع وآدابه . اذكر بعض هذه التقاليد السائدة في بلدك .

الوحدة رقم (٦٦)
درس الاستماع
خطواته ومقترحات لـه

أولاً : الأهـداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يذكر بعض أساليب تهيئة الطلاب لدرس الاستماع .

٢ ـ أن يناقش المبررات وراء الخطوات المقترحة لتحقيق هدفين مما جاء في هذه الوحدة .

٣ ـ أن يستنتج المهارات اللازمة لادراك العناصر الرئيسية في الاتصال الشفوى الفعال .

٤ ـ أن يفكر في مقترحات جديدة لتدريب الطلاب على مهارات أخرى للاستماع الجيد .

٥ ـ أن يترجم بعض مهارات المستمع الجيد إلى أهداف سلوكية مبينا كيف يحققها .

٦ ـ أن ينقد بعض المقترحات الواردة في هذه الوحدة في ضوء ظروفه الخاصة .

ثانياً : المحتـوى

خطوات درس الاستماع :

ينبغى أن يسير درس الاستماع في خطوات محددة ، وفيمايلى تصور لهذه الخطوات :

(أ) تهيئة الطلاب لدرس الاستماع . وتتضمن هذه التهيئة أن يبرز المعلم لهم أهمية الاستماع ، وأن يوضح لهم طبيعة المادة العلمية التى سوف يلقيها عليهم أو التعليمات التى سوف يصدرها ، وأن يحدد لهم الهدف الذى يقصده أى يوضح لهم مهارة الاستماع التى يريد تنميتها عندهم مثل التقاط الأفكار الرئيسية والتمييز بينها وبين الأفكار الثانوية ، متابعة سلسلة من الأحداث . . الخ .

(ب) تقديم المادة العلمية بطريقة تتفق مع الهدف المحدد ، كأن يبطىء في القراءة أن كان المطلوب تنمية مهارات معقدة ، أو أن يسرع فيها أن كان المطلوب تدريب التلاميذ على اللحاق بالمتحدثين مسرعى الحديث . وهكذا .

(جـ) أن يوفر للطلاب من الأمور ما يراه لازما لفهم المادة العلمية المسموعة فإذا كان فيها كلمات صعبة أو اصطلاحات ذات دلالات معينة أوضحها ، وإذا كان النص حوارا بين عدة شخصيات كتب أسماءهم على السبورة أمامهم حتى يمكنهم الرجوع اليها كلما عنت الحاجة إلى ذلك ، وإذا كان النص يشتمل على أفكار ذات ارتباطات سابقة أو ذات خلفية يلزم الالمام بها وجب شرح ذلك لهم وهكذا ، المهم أن يذلل المعلم أمام الطلاب مشكلات النص بالطريقة التى تمكنهم بعد ذلك من تناوله .

(د) مناقشة الطلاب في المادة التى قرئت عليهم أو التعليمات التى أصدرها ويتم ذلك عن طريق طرح أسئلة محددة ترتبط بالهدف المنشود .

(هـ) تكليف بعض الطلاب بتخليص ما قيل وتقديم تقرير شفوى لزملائهم .

(و) تقوم أداء الطلاب عن طريق القاء أسئلة أكثر عمقا وأقرب

إلى الهدف المنشود مما يمكن من قياس مستوى تقدم الطلاب بخصوصه .

مقترحات لتدريس الاستماع :

فيما يلي مجموعة من الاقتراحات التى تساعد في تنمية مهارات الاستماع عند الدارسين . وتتوقف الطريقة التى تنفذ بها هذه المقترحات على عدة أمور . منها :

- المستوى اللغوى للدراسين . فبعضها يصلح للطلاب في المستوى الابتدائى وبعضها يمكن أن يدرس في المستوى المتوسط وبعضها الثالث ينبغى أن يؤجل للمستوى المتقدم . والمعلم هو الأقدر في هذه الناحية على تحديد المستوى المناسب لكل اقتراح .
- الأهداف السلوكية المحددة . فلكل حصة من حصص الاستماع هدف وينبغى أن يختار المعلم من الاقتراحات الآتية ما يناسب كل هدف .
- الظروف التى يمر بها البرنامج والامكانات المتوفرة لديه . فبرنامج لديه مختبر للغة ووسائل تعليمية مختلفة وامكانات للنشاط التربوى يختلف في ممارسة هذه الاقتراحات عن برنامج يفتقد هذه الامكانات .

وفيما يلي ستة أهداف من أهداف تدريس الاستماع وعرض للمناشط التى يمكن أن تحققها .

(أ) **الهدف الأول** : أن يدرك الطالب العناصر الرئيسية في الاتصال الشفوى الفعال ؛ يمكن أن يتحقق ذلك الهدف من خلال المناشط التالية :

- جعل الطلاب يستمعون إلى تسجيل معين لحوار بين عدة أشخاص .
- يكتب المعلم أسماء أشخاص الحوار على السبورة .
- تطلب منهم ذكر أكبر قدر من الحقائق التى استمعوا اليها .

- يطلب منهم محاولة ذكر هذه الحقائق بالترتيب الذى وردت فيه .
- يسألهم عن المشاعر التى تثيرها هذه الأحاديث في نفوسهم ليتعرف إلى أى حد انفعلوا بها وعاشوا معها .
- يوضح لهم العلاقة بين انفعال المتحدث وطريقة تعبيره (مثل ارتفاع الصوت وانخفاضه) .
- يعيد المدرس إسماع الطلاب الحوار مسجلا لكى يتحققوا مما قالوه ويتعرفوا مدى فهمهم له .
- بعد إعادة التسجيل يطلب المدرس منهم تركيز انتباههم على اختيار المفردات في الحديث أو تمثيل الأحداث والتعبير عنها .
- يناقش المعلم معهم الوسائل التى ستخدمها المتحدثون لاشراك المستمع معهم .
- قد يقتضى الأمر إعادة اسماع الطلاب التسجيل للنظر في أمر آخر مثل تأثير طول الجملة ، أو التراكيب أو صور التأكيد فى الكلام أو ذمة الحديث أو حالات التوقف في الكلام أو مواصلته .
- المهم أنه في كل مرة يعيد المعلم اسماع الطلاب التسجيل يجب أن يحدد لهم مسبقا هدف الاعادة والمهارة التى يريد تنميتها .

(ب) **الهدف الثانى** : أن تنمو لدى الطلاب القدرة على تخيل المواقف التى يدور حولها الحديث . يمكن أن يتحقق ذلك من خلال الخطوات التالية :

- جعل الطلاب يستمعون إلى فصل قصير من تمثيلية حول موقف معين .
- يقوم المعلم بشرح ما يرى أنه من اللازم فهمه قبل المناقشة .
- يقسم المعلم الفصل إلى عدة أقسام بحسب عدد شخصيات التمثيلية .

- يطلب من كل قسم أن يركز الانتباه على ما تقوله الشخصية التى يستمع إليها .
- يناقش مع كل قسم ما تصوره من مواقف تمر بها الشخصيات .
- يناقش مع الطلاب أسباب اختلاف كل قسم في تصوره لهذه الشخصيات .
- يوضح لهم أسباب عدم صحة تصور بعض الطلاب لهذه الشخصيات .
- يعيد المعلم إسماع الطلاب التسجيل ويطلب من كل طالب أن يصحح تصوره .

(جـ) **الهدف الثالث** : أن يفهم الطلاب معنى عدد من المفردات وكيفية استخدامها في جمل ، ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال الخطوات التالية :

- أن يقدم المعلم لموضوع الدرس .
- أن يكتب على السبورة الكلمات الصعبة في النص الذى سيستمعون اليه .
- يستمع الطلاب إلى النص مقروءا عليهم .
- يطلب منهم ذكر معانى الكلمات الصعبة من السياق .
- يطلب منهم وهم يستمعون إلى النص أن يكتبوا أى كلمة صعبة .
- يستخدم الطلاب أى قاموس (مختار الصحاح أو المعجم الوسيط) لتعرف المعانى الأخرى للكلمة .
- يقرأ المعلم النص مرة ثانية أو يذيعه عليهم من مسجل .
- يطلب منهم اختيار أقرب معانى الكلمات إلى السياق .
- بعد أسبوع يناقش المعلم الطلاب في معانى الكلمات التى درسوها .

(د) **الهدف الرابع** : أن يلتقط الطالب العناصر الرئيسية في الحديث ، ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال الخطوات التالية :

- يقرأ المعلم على الطلاب خبرا من الأخبار الصحفية .
- يطلب من الطلاب أن تكتب عنوانا رئيسيا لهذا الخبر .
- يقرأ عليهم بعد ذلك خبرا طويلا يشتمل على عدة عناصر .
- يطلب منهم كتابة عناوين معبرة عن هذه العناصر .

(هـ) **الهدف الخامس** : أن يتمكن الطالب من متابعة الحديث وربط عناصره بعضها ببعض ، ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال الخطوات التالية :

- يقرأ المعلم على الطلاب نصا يتكون من فقرات يؤدى كل منها إلى الآخر .
- يناقشهم في أفكار النص .
- يطلب منهم اقتراح عناوين جانبية لكل فقرة .
- يناقشهم في الصلة بين مقدمة النص وخاتمته .

(و) **الهدف السادس** : أن يتمكن الطلاب من تذكر ما يقال . ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال الخطوات التالية :

- يدعو المعلم بعض العاملين في المعهد (سكرتير المعهد ، ورئيس الشئون المالية والإدارية ، شئون الطلاب ، وكيل المعهد . . . الخ) . إذا كانوا من الناطقين بالعربية أو ممن يجيدونها .
- يحضر أحد هؤلاء العاملين حصة مع الطلاب ، يشرح لهم فيها أعماله ومسئولياته وأنواع المستندات التى يتعامل معها .
- يناقش الطلاب هؤلاء العاملين .
- بعد أسبوع يناقش المعلم الطلاب فيما قاله هؤلاء العاملين .

والخلاصة أن ما سبق عرضه من مقترحات لتدريس الاستماع مجرد أمثلة توضح للمعلم كيف يسير في درس الاستماع ، وهذه المقترحات يمكن أن تتبع أيضا مع شيء من التعديل في حصص الاستماع لتحقيق الأهداف التالية : أن يدرك الطالب أهمية نغمة الحديث في نقل المعنى ، والعلاقة بين السياقات المختلفة ، وأن يتنبأ بما سوف ينتهى اليه الحديث ، وأن يصدر أحكاما دقيقة على ما يسمعه ، وأن يتابع حديثا في التليفزيون أو الراديو . وأن يدرك أشكال التغيير التى سيحدثها المتكلم في حديثه ، وأن يقارن بين رأيين متعارضين .

ثالثاً : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ أذكر بعض الأساليب التى يمكن بواسطتها تهيئة الطلاب لدرس الاستماع .

٢ ـ بين من خلال قراءتك لخطوات درس الاستماع المقترحة كيف تتكامل العلاقة بين المهارات اللغوية المختلفة .

٣ ـ اعد قراءة صفات المستمع الجيد في الوحدة السابقة ثم صغ بعضها في شكل هدف سلوكى مبينا كيف تحققه .

٤ ـ ما العوامل التى يتوقف عليها تنفيذ المقترحات الواردة في هذه الوحدة ؟

٥ ـ استمع عند عودتك إلى نشرة أخبار من إحدى الاذاعات العربية ، ثم اكتب المهارات اللازمة للمستمع حتى يفهم ما جاء بها من أنباء .

٦ ـ صمم ثلاثة تدريبات مبسطة تنمى من خلالها ثلاث مهارات من مهارات الاستماع التى وردت في آخر هذه الوحدة .

الوحدة رقم (٦٧)
توجيهات عامة لدرس الاستماع

أولاً : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادرا على :

١ ـ أن يلخص التوجيهات العامة الواردة في هذه الوحدة .

٢ ـ أن يستخلص من التوجيهات العامة بعض مبادىء اعداد مواد الاستماع .

٣ ـ أن يعيد تنظيم هذه التوجيهات وتصنيفها حسب محاور جديدة (ما يخص المعلم / ما يخص الدارسين . . . الخ) .

٤ ـ أن يدرك أهمية مراعاة ظروف الدارسين عند تدريس مهارات الاستماع .

٥ ـ أن تقدر المشكلات التى يواجهها الطالب الذى تعود القراءة بالعربية عند اتصاله شفويا بأحد الناطقين بها .

٦ ـ أن يحدد دور المعلم في كل نوع من نوعى الاستماع : المكثفّ ، والموسّع .

ثانياً : المحتـــوى

فيما يلى مجموعة من التوجيهات التى يمكن للمعلم أن يسترشد بها في تدريس الاستماع .

١ ـ **القـــدوة** : ينبغى أن يكون المعلم نفسه قدوة للطلاب في حسن الاستماع . فلا يقاطع طالبا يتحدث ولا يسخر من طريقة

في بلادهم على الاستماع إلى أحاديث عربية ذات ايقاع مختلف ، منها ما فيه اسراع ومنها ما فيه بطء ومنها ما فيه وضوح وفصاحة ومنها ما فيه اختلاس للحركات والأصوات وعلى المعلم في كل هذا أن يربط الحديث بالموقف الذى دار فيه . حتى يستطيع .

١٦ ـ **التمييز بين نوعى الاستماع** : ينبغى أن يتضح في ذهن المعلم الفرق بين نوعين من الاستماع هما :

(أ) الاستماع المكثف Intensive listening ويكون لخدمة هدفين : أما للاستماع المقصود لبعض عناصر اللغة كجزء من برنامج تعليم اللغة العربية وقد يكون من أجل تنمية القدرة على الفهم بشكل عام . وهذا النوع يجب أن يتم تحت اشراف المعلم .

(ب) الاستماع الموسع extensive listening ويستهدف إعادة الاستماع إلى المواد التى سبق عرضها على الدارسين re-presentation وذلك في بيئة جديدة أو موقف جديد أو شكل جديد . كما يستهدف الاستماع إلى المفردات والتراكيب التى ما زال الطالب عاجزا عن أن يألفها أو لم يألفها بعد .

وليس من اللازم أن يكون الاستماع الموسع تحت مباشرة المعلم . فقد يذهب الدارس إلى المعمل ويستمع بنفسه إلى شرائط مسجلة تشرح له بالكامل ما هو مطلوب .

ثالثاً : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ لكل من الاستماع المكثف والموسع هدف وطريقة . ناقش .

٢ ـ ما الفرق بين مواد الاستماع التى يعدها المعلم وبين مواد الاستماع الأصلية أى المأخوذة من مصادر عربية موثوق بها ؟

٣ ـ يوصى الخبراء بضرورة أن تقدم تدريبات الاستماع في سياق ذى معنى . علل لذلك .

٤ ـ وضح إلى أى مدى يختلف درس الاستماع باختلاف ظروف الدارسين .

٥ ـ كيف يمكن للمعلم أن يعالج أخطاء الدارسين في المستوى الابتدائى في درس الاستماع ؟

٦ ـ في ضوء فهمك للاتجاهات السابقة . استخلص خمس صفات ينبغى أن تتوفر في مواد الاستماع .

حديثه . إلى غير ذلك من صفات تحدثنا عنها تحت عنوان صفات المستمع الجيد .

٢ ـ **التخطيط للدرس** : ينبغى أن يخطط المعلم لحصة الاستماع تخطيطا جيدا أن مهارة الاستماع لا تقل عن غيرها من مهارات اللغة التى تتطلب الاعداد المسبق والتخطيط أن عشوائية العمل في تدريس هذه المهارة من شأنها الا تحقق الأهداف المنشودة .

٣ ـ **التهيئة للدرس** : ينبغى أن يهيء المعلم للطلاب امكانات الاستماع الجيد كأن يعزل مصادر التشتت ، أو يجلسهم في مكان مغلق ، أو يستخدم الآلات والأجهزة المختلفة في تعليم الاستماع كالمذياع والتليفزيون والمسجل .

٤ ـ **تعدد خطوط الاتصال** : ينبغى الا يقتصر الاستماع على خط من خطوط الاتصال مثل أن يكون بين المتعلم والطلاب فقط ، وانما يجب أن يتعدى هذا إلى طالب وآخر .

٥ ـ **تحديد المهارات** : ينبغى عند التخطيط لدرس الاستماع أن يحدد المعلم بوضوح نوع المستمع الذى يريد توصيل الطلاب اليه . أى أن يحدد بدقة نوع المهارات الرئيسية والثانوية التى يريد اكسابها لهم .

٦ ـ **مراعاة ظروف الدارسين** : ينبغى أن يدرك المعلم الفرق بين تعليم الاستماع للغة العربية لنوعين من الدارسين . نوع لم يتصل بالعربية من قبل . ونوع اتصل بها عن طريق القراءة ولم تتح له فرصة الاتصال المباشر بمتحدثى العربية . بالنسبة للنوع الأول من الجمهور فكل شيء جديد . وهذا يستلزم نوعا من المادة التعليمية التى تختلف عن تلك التى يتم إعدادها للجمهور الثانى . المشكلة بالنسبة للنوع الثانى من الجمهور تكمن في استقباله موقف جديد لم يعهده فبالرغم من قدرته على فك الرموز المكتوبة Graphic form الا أنه لم يقف من قبل في موقف مستمع ترد إلى أذنيه أصوات غير مألوفة وطريقة في نطق الكلمات

والجمل والتعبيرات لم يعهدها من قبل فضلا عن مشكلة الاستماع نفسه من حيث انه موقف لحظى يتطلب استجابة فورية لم يكن الفرد معدا لها . فقد كان من قبل يقرأ اللغة على مهل ويبحث في القاموس عن معنى ما استغلق عليه اما الآن فهو أمام موقف يستلزم إرهاف الأذن وسرعة الفهم ودقة الاستجابة .

مثل هذا الجمهور يلزمه التدرب على الاستماع الكثير لمواد كان قد قرأها مع تعريفه بقواعد الهجاء التى بواسطتها تستطيع إدراك الصلة بين الصوت وشكله أو التطابق بين الصوت والرمز Sound, Symbol, Correspondence حتى يتدرب على طريقة نطق كلمة كان قد قرأها وكتابة كلمة يسمعها .

٧ ـ **وضوح النطق** : ينبغى للمعلم أن يتأكد من دقة نطق الأصوات التى يسمعها الدارسون أن كانت مسجلة على شريط ، أو أن يكون نفسه دقيقا عند نطق الأصوات حتى تصل إلى أذن الطلاب مفهومة ، صحيحة فلا تحدث له مشكلات عند اتصاله بالعالم الخارجى حيث تسمع إلى هذه الأصوات في موقف طبيعى .

٨ ـ **تنمية القدرة على الانتباه** : يمكن تنميتها عند الدارسين عن طريق تكليفهم بالانصات إلى نص يملى عليهم ويستخرجون منه اجابات عن أسئلة محددة سلفا وما عليهم الا أن يكتبوا اجابة السؤال من بين المادة التى يسمعونها .

٩ ـ **تعدد مرات الاستماع** : لا ينبغى للمعلم أن يكون مقيدا بعدد مرات الاستماع وصارما في عدم تكراره . إن للطلاب الحق في إعادة القاء النص أو الجملة حتى يتثبتوا من معانيها . ولهم أيضا أن يكرر المعلم قراءة النص في حالة تعدد الأسئلة المراد الاجابة عليها . إن الطالب عادة ما يوجه الانتباه للحصول على إجابة عن سؤال معين . فاذا ما تغير السؤال وجه انتباهه لشيء آخر يستخلص منه الاجابة .

١٠ ـ **نفسية الدارسين** : يستمع الدارسون باهتمام أكثر كلما كانوا في ظروف نفسية طيبة . من هنا ينبغى أن يخلو جو الحصة من التهديد بعدم تكرار نطق الكلمات أو التخويف من ضعف الدرجة . وعلى المعلم أن يتجاوب مع رغبات الدارسين إلى الحد الذى ييسر العملية التعليمية ويجعلها خبرة طيبة ويحيل عملية الاستماع إلى استمتاع حقيقى .

١١ ـ **فترات التوقف** : الفرق بين مادة لغوية تلقى في حصة الاستماع وبينها وهى تلقى في موقف طبيعى كبير . الا أن ما نلفت الانتباه اليه هنا هو أن المادة اللغوية في مواقف الحياة الطبيعية تتخللها فترات توقف يلتفظ فيها المتكلم أنفاسه ويستجمع فكره . بينما تحرم المادة اللغوية في حصة الاستماع من فترات التوقف هذه . ومن شأن هذه الفترات مساعدة المستمع على أن يستجمع في ذهنه ما يسمعه وربطه بعضه ببعض . ولا شك أن حرمان مادة الاستماع في الفصل من هذه الفترات يجعل الدارس طول الحصة مشدود الانتباه مركز التفكير بل لا يقدر على المتابعة الجيدة . لذا نوصى عند القاء حديث أو قراءة نص في حصة الاستماع أن يتخلل هذا كله فترات توقف شبيهة بتلك التى تحدث في مواقف الحياة الطبيعية .

١٢ ـ **أخطاء الدارسين** : ليس من المتوقع أن يحسن الدارسون الاجابة عن الأسئلة كاملة بمجرد القاء النص أو الجملة عليهم . من هنا قد يطلب بعضهم تكرار القراءة أو استيضاح كلمة أو غيرها . والمعلم في هذه الحالة يستطيع تزويد الدارسين باشارات تلميحية تيسر لهم الاجابة الصحيحة . يقدم لهم من الدلائل أو القرائن ما يهيىء لهم صحة الاستجابة فاذا ما عجزوا أيضا عنها كرر المعلم قراءة الجمل المقصودة . ويفضل هنا ألا يكرر المعلم سؤال الطلاب إذا ما عجزوا عن الاجابة الصحيحة اذ قد يؤدى بهم هذا الالحاح إلى تخمين الاجابات .

١٣ ـ **توقعات المعلمين** : لكثير من المعلمين توقعات بمستويات من الأداء تفوق واقع الطلاب أحيانا وتقل عنه أحيانا أخرى . ولقد يتصور بعض المعلمين أن الطالب ينبغى أن يفهم السؤال بمجرد القائه ، ويستنتج الاجابة بمجرد سماعه للنص وهذا توقع غير صحيح وخطورة مثل هذا التوقع تكمن في أنها قد تصيب المعلم بالضجر والطالب بالاحباط عند ما يقل مستوى الأداء الفعلى له عما يتوقعه المعلم ويبدو أن المعلم يتوقع من الناطقين بلغات أخرى مثل ما يتوقعه من الناطقين بالعربية . وهناك فرق كبير . لذا نوصى بأن يجرب المعلم هذه المادة مع طلاب عرب قبل تجريبها على طلاب غير عرب . ويقدر على الطبيعة مستوى أداء الطلاب . وفي ضوء المستوى يقيم أداء الآخرين . مع بعض التسامح أيضا .

١٤ ـ **الايقاع الطبيعى** : عند القاء جمل أو إدارة حوار أو قراءة نص في حصة الاستماع ينبغى أن يتم هذا بايقاع طبيعى يتفق مع ما يجرى في الحياة . حتى لا يتعود الدارس على ايقاع مصطنع يجعله مثار السخرية من الآخرين عندما يتصل بهم بعد ذلك .

١٥ ـ **تعريف الطلاب بموقف الحديث** : من أهم المشكلات التى يواجهها الناطقون بلغات أخرى عند تعلمهم العربية في بلادهم (أى التى لا تنطق العربية) تعرضهم لمواقف يستمعون فيها إلى متحدث عربى يستخدم من أساليب التعبير ما لا عهد لهم به في الصفحة المطبوعة . العربى كما نعلم يتكلم بسرعة أحيانا فيختلس بعض الأصوات Sound reduction ويختصر بعض الكلمات مكتفيا بجزء منها ، وقد يلقى القول بنغمة Intonation أو نبر Stress لم يصادفه الطالب من قبل . اذ كان محصورا ، في استخدامه للعربية ، بين صفحات الكتب .

من هنا نوصى بضرورة تدريب هؤلاء الطلاب ، خاصة إذا كانوا

في بلادهم على الاستماع إلى أحاديث عربية ذات ايقاع مختلف ، منها ما فيه اسراع ومنها ما فيه بطء ومنها ما فيه وضوح وفصاحة ومنها ما فيه اختلاس للحركات والأصوات وعلى المعلم في كل هذا أن يربط الحديث بالموقف الذى دار فيه . حتى يستطيع .

١٦ ـ **التمييز بين نوعى الاستماع** : ينبغى أن يتضح في ذهن المعلم الفرق بين نوعين من الاستماع هما :

(أ) الاستماع المكثف Intensive listening ويكون لخدمة هدفين : أما للاستماع المقصود لبعض عناصر اللغة كجزء من برنامج تعليم اللغة العربية وقد يكون من أجل تنمية القدرة على الفهم بشكل عام . وهذا النوع يجب أن يتم تحت اشراف المعلم .

(ب) الاستماع الموسع extensive listening ويستهدف إعادة الاستماع إلى المواد التى سبق عرضها على الدارسين re-presentation وذلك في بيئة جديدة أو موقف جديد أو شكل جديد . كما يستهدف الاستماع إلى المفردات والتراكيب التى ما زال الطالب عاجزا عن أن يألفها أو لم يألفها بعد .

وليس من اللازم أن يكون الاستماع الموسع تحت مباشرة المعلم . فقد يذهب الدارس إلى المعمل ويستمع بنفسه إلى شرائط مسجلة تشرح له بالكامل ما هو مطلوب .

ثالثاً : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ لكل من الاستماع المكثف والموسع هدف وطريقة . ناقش .

٢ ـ ما الفرق بين مواد الاستماع التى يعدها المعلم وبين مواد الاستماع الأصلية أى المأخوذة من مصادر عربية موثوق بها ؟

٣ ـ يوصى الخبراء بضرورة أن تقدم تدريبات الاستماع في سياق ذى معنى . علل لذلك .

٤ ـ وضح إلى أى مدى يختلف درس الاستماع باختلاف ظروف الدارسين .

٥ ـ كيف يمكن للمعلم أن يعالج أخطاء الدارسين في المستوى الابتدائى في درس الاستماع ؟

٦ ـ في ضوء فهمك للاتجاهات السابقة . استخلص خمس صفات ينبغى أن تتوفر في مواد الاستماع .

الوحدة رقم (٦٨)
تدريبات الاستماع
أنواعها ومواردها

أولاً : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادرا على :

١ ـ أن يتعرف على المفاهيم والمصطلحات الخاصة بأنواع تدريبات الاستماع .
٢ ـ أن يدرك أهمية النظرة التكاملية للمهارات اللغوية .
٣ ـ أن يوظِّف بعض نتائج الدراسات النفسية في إعداد تدريبات مناسبة للاستماع .
٤ ـ أن يضم مجموعة من التدريبات التى ينمى من خلالها مهارات الاستماع .
٥ ـ أن يقدِّر بشكل واقعى ما يمكن ين يصل اليه الدارسون من مستوى في مهارات الاستماع .

ثانياً : المحتـــوى

تعريفها :

يقصد بتدريبات الاستماع ذلك النوع من التدريبات اللغوية الذى يجعل محور اهتمامه تنمية مهارة من مهارات الاستماع دون التعرض للنص مكتوبا . وفي مثل هذه التدريبات تعتبر الاستعانة بمهارات أخرى أمرا مساعدا وليس أساسيا . كأن تُعرض على الطالب صفحة عليها

مجموعة من البدائل يختار منها ما يناسب السؤال الذى سمع .

ولهذه التدريبات أهمية كبيرة خاصة في برامج تعليم العربية في البلدان غير العربية . اذ لا يتعرض طلابها عادة إلى مواقف يتصلون فيها شفهيا من الناطقين بالعربية .

أنواعهـا :

تتعدد أنواع تدريبات الاستماع . وليست العبرة بأن يقف المعلم على هذه الأنواع فقط وانما يجب أن يلم بالطريقة التى يستخدم بها كل نوع منها . وفيما يلى مجموعة من التوجيهات التى تعرض بعض أنواع التدريبات مبينة كيفية استخدامها .

١ ـ **التكامل بين المهارات** : ينبغى الا يعزل المعلم تدريبات الاستماع عن غيرها من تدريبات خاصة بالمهارات اللغوية الأخرى وكأن اللغة مقسمة إلى مهارات يجيدها الفرد واحدة بعد أخرى . . إن من اللازم أن تتكامل تدريبات الاستماع مع بقية أوجه النشاط اللغوى في الفصل ، فلا ينطق الطالب الا ما استمع اليه ولا يقرأ الا ما نطق ولا يكتب الا ما قرأه . . المهم هنا أن يكون محتوى مادة الاستماع منسجما مع المحتوى اللغوى في مهارات أخرى .

٢ ـ **الاستماع والقراءة** : ترتبط بالنقطة السابقة ضرورة الوعى بدور القراءة في تعليم مهارات الاستماع . إن كثيرا من التدريبات الاستماعية تأخذ مكانها من خلال نص مقروء . كأن يقرأ الطالب في صفحة أمامه اجابات ثلاث عن سؤال سمعه وعليه أن يختار من بينها ما يناسب هذا السؤال . وغير ذلك من تدريبات . والمشكلة التى يطرحها المعلمون عادة هى كيف نوفر مواد قراءة مبسطة لطلاب المستوى الابتدائى يستطيعون من خلالها التدرب على الاستماع والأمر في رأينا بسيط اذ يمكن الاعتماد على الصور والرسوم والخرائط وغيرها من وسائل تعليمية مختلفة وما على المعلم الا أن يعرض صورة أمام الطلاب

ثم يلقى على آذانهم سؤالا بشأنها وعليهم أن يجيبوا عليها اما بالاشارة أو بالكلام .

٣ ـ **الاملاء والاستماع** : يمكن للاملاء Dictation أن تلعب دورا في تنمية الاستماع للغة . . فالطالب يستمع إلى مجموعة من المفردات والتراكيب التى يربطها خيط معين والتى ينتظمها سياق يجعل لكل وحدة فيها معنى . وهو في أثناء استماعه يحاول تذكر أشكال الحروف التى تنطق ثم يترجمها إلى رمز مكتوب . ويوصى بعض الخبراء بأن يكرر الطالب بينه وبين نفسه ما يسمعه من كلمات وجمل قبل كتابتها ، فهذا من شأنه تثبيت العلاقة بين صوت الكلمة مسموعة من الآخرين ونطقها من الفرد نفسه ثم كتابتها .

٤ ـ **تدريبات الاستبدال** : من التدريبات التى تثبت مهارة الاستماع مصحوبة بفهم ما يقال ، تدريبات الاستبدال Substitution drills والتى يسمع الطالب فيها جملة ثم كلمة بديلة ليدخلها في مكانها فيغير بذلك معنى الجملة . والهدف هنا أن يدرك الطالب أن اختلاف التراكيب يؤدى إلى اختلاف المعنى كما يتدرب على تركيب الجملة وليس فقط على استقبالها جاهزة من غيره .

هذا النوع من التدريبات هو ما تسميه ريفرز التدريب ذو الأربع خطوات أو مراحل Four-phase drill تقصد بذلك أنه يمر بأربع مراحل ، وفيما يلى نموذج له :

(أ) الجملة النموذج : هل تشاهد والدى ؟ انه هناك .
الكلمة البديلة : أخ .

(ب) استجابة الطالب : هل تشاهد أخى ؟ انه هناك .

(جـ) تثبيت الاستجابة الصحيحة : هل تشاهد أخى ؟ انه هناك .

(د) تكرار الاستجابة الصحيحة من الطلاب (اذا احتيج اليها) :
هل تشاهد أخى ؟ انه هناك .

(كلمات بديلة أخرى : العم ، الابن ، سامى ، على . . الخ) .

وتطلق ريفرز على هذا التدريب أيضا عبارة التدريب ذو الثلاث خطوات three-phase drill وهذا المصطلح يأخذ التدريب عندما لا يحتاج المعلم للخطوة الرابعة « د » .

٥ ـ الوحدات المنفصلة والتكاملية : هناك فرق بين نوعين من الأسئلة : نوع يمكن أن نسميه الوحدات المنفصلة discrete Point ونوع آخر يمكن أن نسميه بالتكاملية integrative ومن أشكال الوحدات المنفصلة الاختيار من بين عدد من الاجابات المكتوبة أمامه اجابة تناسبه . ومثل هذا النوع من الأسئلة يستعان به في التدريبات التى تنمى أو تقيس عددا من المهارات في وقت واحد مثل اختبار التتمة cloze test وذلك بأن يلقى على الدارسين نص حذفت منه كلمات معينة بنظام ثابت (كل خامس أو كل سادس كلمة مثلا . .) وعلى الطالب أن يخمن الكلمة المحذوفة ويكتبها أمامه . وقد عالجنا هذا النوع من الاختبارات بالتفصيل في وحدة (اختبار التتمة) .

ويصلح النوع الأول من التدريبات ، الوحدات المنفصلة للدارسين في المستويات الثلاث خاصة الابتدائى منها . بينما يصلح النوع الثانى للمستوى المتوسط والمتقدم اذ تستلزم الاجابة عليه شدة الانتباه للسياق العام للنص حتى يكمل الطالب فراغاته .

٦ ـ الاستماع والذاكرة : يقرر علماء النفس أن هناك نوعين من الذاكرة . ذاكرة قصيرة المدى Short Term memory (STM) وأخرى طويلة المدى Long term memory (LTM) وتقرر بعض التجارب أن الفرد الكبير العادى ، أى ذوى القدرة المتوسطة يستطيع استرجاع نسبة ضئيلة مما يسمعه من المذياع (حوالى ٢٠٪ مما يسمعونه اذا لم نخبرهم بامتحانهم فيها ، وحوالى ٢٨٪ مما يسمعونه لو كانوا سيمتحنون فيه) .

كما تشير دراسات أخرى إلى أن طلاب الجامعة يفهمون فقط نصف المعلومات المقدمة في المحاضرات (Riners, W 2 M. Temperley, 91, P: 86) . ما معنى هذا بالنسبة لتدريبات الاستماع ؟ ينبغى أن تؤخذ نتائج هذه الأبحاث في الاعتبار عند تقديم تدريبات للطلاب . فلا يزيد القدر الذى يعطى لهم عن الحد الذى يمكنهم استيعابه . كما لا تزيد توقعات المعلمين عن هذا الحد فلا يحدث كما قلنا من قبل . إحباط للطالب أو ضجر للمعلم .

أما بالنسبة للذاكرة طويلة المدى فمن الممكن تنميتها خاصة عند طلاب المستوى المتوسط Intermediate level وذلك بالقاء أسئلة حول نص يقوم المعلم بقراءته بعد ذلك وعلى الطلاب الاجابة عن هذه الأسئلة من النص الذى سمعوه . أو أن يحدث العكس . كأن يقرأ المعلم النص أولا والطلاب يستمعون ثم بعد فترة قصيرة يلقى عليهم أسئلة يستخرجون إجاباتها من النص الذي قرىء . والمعلم بمثل هذه التدريبات لا ينمى القدرة على الانتباه فقط وانما ينمى أيضا القدرة على الاحتفاظ بالمادة اللغوية retention . فترة أطول ، والتأكد من متابعة الدارسين لما يسمعون .

ونعود ونكرر أن لا يتوقع من الدارسين القدرة على الاسترجاع الكامل لما سمعوه أو الاستيعاب التام لما ألقى عليهم . وهنا يعتبر المستوى الذى يقبله المعلم من اجابات الدارسين نسبياً relative يتوقف على عدة عوامل لا يحددها ويقدرها الا المعلم نفسه .

وعلى الدارس أن يدرك معنى ما سمع ، بل وأن يتنبأ بمستوى اللغة من خلال الموقف الذى يراه . فإذا كان موقفا رسميا formal توقع للغة أن تكون فصيحة كاملة غير منقوصة . وإذا كان موقفا غير رسمي informal كالذي يدور بين صديقين توقع للغة أن تكون سريعة أو مختصرة . ويزيد المشكلة حدة تعدد اللهجات التى قد يصادفها الدارس عند زيارته بلد عربى .

المهم في الأمر أن يشرح المعلم بوضوح خصائص الموقف الذى يدور فيه الحوار أو الذى تستخدم فيه اللغة بشكل عام حتى يكون الدارس على بينة من الأمر فلا يسيء فهم اللغة ولا يسيء بعد ذلك استخدامها .

٧ ـ **الأطفال وتدريبات الاستماع** : بدأت اللغة العربية تدرس في المدارس الابتدائية في بعض البلدان الإسلامية . بل وتدرَّس أيضا في بعض المدارس بامريكا تلبية لحاجات المهاجرين العرب هناك . وينبغى عند اعداد تدريبات الاستماع للأطفال في مثل هذه المدارس أن نراعى ميولهم واهتماماتهم . وكما تدلنا دراسات أدب الأطفال تعتبر القصة وحكايتها Story-telling من أكثر الأنشطة اللغوية المحببة اليهم . والمعلم يستطيع بلا شك استثمار هذه الحقيقة . فيكثر من قص القصص وحكاية الأحداث للأطفال جاعلا منها فرصة للتدريب على الاستماع الجيد ومنميا من خلالها قدرتهم على الاستمتاع بما يسمعون .

٨ ـ **المصطلحـــات** : ينبغى عند اختيار المادة اللغوية لتدريبات الاستماع التأكد من خلوها من المصطلحات والمفاهيم الخاصة الشائعة في ميدان بعيد عن اهتمامات الدارسين . لذا ينبغى البعد عن الموضوعات العلمية . على الأقل بالنسبة لطلاب المستوى الابتدائى والتدرج في اسماعهم اياها كلما ارتفع مستواهم اللغوى .

موادهـــا :

قلنا سابقا أن هناك فرقا بين نوعين من المواد اللغوية : نوع يعده المعلم ونوع يستخلص من مواقف الحياة الطبيعية . النوع الأول من المواد اللغوية وهو ما يسمى بعربية الفصل Teacherese أو classroom Arabic وهو في كثير من الأحيان أقل دقة وجودة من النوع الثانى الذى يمكن أن نسميه بعربية الحياة Living Arabic . وفي تدريبات الاستماع

ينبغى الاعتماد إلى حد كبير على النوع الثانى والتقليل ما أمكن من صاحبه .

والمشكلة لا تظهر في برامج تعليم العربية في بيئتها in its environment اذ يمكن بسهولة جدا الحصول على مواد لغوية حية . ويكفى أن يكلف الطلاب بتدريبات يستقون اجاباتها من مواقف الحياة خارج الفصل (في الحافلة ، في المطعم ، في السوق . . . الخ) .

أما في برامج تعليم العربية في غير بيئتها فالحصول على المواد اللغوية الحية الموثوق بها مشكلة . وفيما يلى بعض المقترحات التى قد تسهم في حلها .

١ ـ انتهاز فرصة زيارة بعض الأساتذة العرب لهذه البلاد وتسجيل أحاديث مطولة معهم أو تكليفهم بقراءة نصوص معينة أو إلقاء محاضرات وتسجيلها .

٢ ـ تكوين علاقة مع بعض المهاجرين العرب في هذه البلاد وتسجيل أحاديث معهم على أن تتنوع تسجيلاتهم . فلا تكون بالعامية وحدها وانما بالفصحى بالدرجة الأولى .

٣ ـ طلب تسجيلات صوتية وأفلام وشرائح من المكاتب الثقافية بالسفارات العربية ومن المؤسسات الدينية مثل رابطة العالم الإسلامي ومكاتب الإعلام التابعة لجامعة الدول العربية والمراكز الإسلامية وغيرها .

٤ ـ تسجيل أحاديث من الاذاعات العربية التى تصل موجاتها إلى هذه البلاد .

٥ ـ تسجيل البرامج العربية التى تذاع في أجهزة الإعلام في هذه الدول . ففى باكستان وماليزيا تذاع نشرة للأخبار بالعربية في حدود خمس دقائق كل يوم كما تقدم برامج لتعليم العربية بواسطة الراديو والتليفزيون في هذه البلاد .

٦ ـ تبادل التسجيلات بين الطلاب في المدارس المشابهة . كأن يسجل طلاب المرحلة الثانوية في مصر بعض الأحاديث التى ترسل لطلاب المرحلة الثانوية بامريكا ويقوم الطلاب في أمريكا بنفس الدور وهذا ما يسمى بالفصول التوأم Twinned Classes ولابد ، بطبيعة الحال من أن يتأكد المعلم من محتوى هذه التسجيلات قبل عرضها على الطلاب .

ثالثاً : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ ما المقصود بتدريبات الاستماع ؟ وما أهم الفروق بينها وبين التدريبات اللغوية الأخرى ؟

٢ ـ لتدريبات الاستماع للغة العربية أهمية خاصة في البلاد غير العربية . ما مصدر هذا الاهتمام ؟

٣ ـ وضح إلى أى مدى يمكن للمعلم أن يستعين بالمهارات اللغوية الأخرى في تنمية مهارات الاستماع ؟

٤ ـ اذكر بعض تدريبات الاستماع التى تعتبر أكثر مناسبة للمستوى المبتدىء .

٥ ـ اختر مشكلة من مشكلات فهم المسموع وصمم لها تدريبا يعالجها .

٦ ـ من تدريبات الاستماع ما يناسب الذاكرة قصيرة المدى ومنها ما يناسب الذاكرة طويلة المدى . اشرح ذلك .

٧ ـ كيف توفر للدارسين مواد الاستماع الجيدة من العالم العربى ؟

Trimmed Clarus

الوحدة رقم (٦٩)
عملية نطق الأصوات

أولا : الأهداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يعدِّد بعض مكونات عملية النطق .

٢ ـ أن يناقش العوامل التى يعتمد عليها توصيل الرسالة بكفاءة .

٣ ـ أن يوضح المراحل التى تمر بها عملية النطق .

٤ ـ أن يدرك الفرق بين الأنواع الثلاثة لتعليم اللغات ، المعيارى والمنتج والوصفى .

٥ ـ أن يضرب أمثلة لكل نوع من هذه الأنواع الثلاثة فى مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .

٦ ـ أن يربط بين هذه الأنواع الثلاثة فى موقف تعليمى معين مبيناً وجه العلاقة بينها .

٧ ـ أن يقدِّر الصعوبات التى يواجهها الدارسون عند ما ينطقون الأصوات العربية الجديدة عليهم .

ثانيا : المحتوى

مقدمة :

اللغة كما سبق القول نظام صوتى اتفق الناس عليه لتحقيق الاتصال بين بعضهم وبعض . والكتابة ، فى ضوء هذا التصور ، ظاهرة تابعة . من هنا يتزايد اهتمام المدارس الحديثة فى تعليم الأصوات

قبل البدء فى تعليم الكتابة ويبدأ تعليم النظام الصوتى للدارسين بتعليمهم طريقة نطق الأصوات . ويقصد بتعليم النطق هنا تدريب الطالب على استخدام النظام الصوتى فى العربية لفك الرموز decoding التى يسمعها أو يستخدمها عند كلامه encoding .

مكونات النطق :

تتكون عملية النطق فى رأى لادو فى كل من الأصوات الساكنة consonants والمتحركة vowels والتنغيم intonation والنبر stress والإيقاع rhythm ونقط الاتصال junctures ومتواليتها sequences ويضم النطق بالطبع الوحدات الصوتية phonemes وصور نطقها allophones إذ تختلف طريقة نطق الحرف باختلاف موقعه بين غيره من الحروف وملامحها الصوتية phonetic features . كما يضم أنماط المقاطع syllable patterns والمجموعات الصوتية sound clusters[1] وأنماط العبارات phrase patterns التى يمكن أن تسمح بها لغة ما (Lado, R. 82, p : 70) .

طبيعة عملية النطق :

تتكون مهارة النطق والحديث من شقين : أحدهما آلى وهو إصدار مجموعة من الأصوات من نظام معين لينقل المتحدث رسالة ما . وثانيهما اجتماعى يتطلب وجود الفرد فى موقف اجتماعى يتبادل فيه مع غيره الكلام . ولكى نفهم طبيعة عملية النطق والحديث وجب أن نعود إلى نموذج الاتصال communication model الذى عرضناه فى وحدة سابقة (نظرية الاتصال) . وفى هذا النموذج يتبين أن المتكلم وهو المقصود هنا ، لديه فكرة يريد نقلها لمستمع . ويصوغ هذه الفكرة

---

[1] يقصد بالمجموعات الصوتية هنا ورود عدة حروف صامتة متوالية دون وجود صوت متحرك بينها كما فى الإنجليزية مثل كلمة street التى تبدأ بثلاثة أحرف ساكنة .

فى رموز لغوية ثم يحرك أعضاء الكلام لينقل للآخرين ما لديه .

وتعتمد قدرة المتكلم على توصيل رسالته على عدة أمور منها :

١ ـ قدرته على فهم عناصر النظام الصوتى للغة واستعمالها مثل نطق الأصوات ، النبر التنغيم .

٢ ـ قدرته على استعمال إشارات ما وراء اللغة مثل تعبيرات الوجه والإشارات .

٣ ـ قدرته على فهم الدلالات المصاحبة للكلمات التى يستخدمها .

٤ ـ قدرته على فهم السياق الثقافى الذى يضفى على الكلمة معنى يختلف عن معناها فى سياق عن آخر .

٥ ـ قدرته على التمييز بين التعبير الحقيقى والمجازى .

٦ ـ قدرته على فهم التراكيب اللغوية واستخدامها بكفاءة .

٧ ـ ألفته بموضوع الحديث وخبرته السابقة به .

٨ ـ معرفته باتجاهات المستمع وميوله وقيمه .

والاتصال الكامل كما سبق القول أمر يتعذر إن لم يكن مستحيلاً حدوثه . . إذ يقتضى اتحاد المعنى فى ذهن المتكلم والسامع . . وقد يكون المتحدث نفسه مصدر المشكلة . وهذا ما عالجناه بتفصيل عند حديثنا عن معوقات عملية الاتصال (فى وحدة نظرية الاتصال) .

والمشكلة لا تظهر كثيراً عند ما يكون المتكلم عربياً . إذ العربية لغته الأولى التى يجيد الحديث بها . ولكن المشكلة تظهر كثيراً عند ما يكون المتكلم من الناطقين بلغات أخرى إذا أراد التحدث بالعربية فهنا يدخل عامل لم يكن موجوداً مع العربى عند ما يتحدث . هذا العامل هو التداخل اللغوى بين نظامين صوتيين أحدهما ألفه المتحدث (فى لغته الأولى) والآخر جديد عليه (فى اللغة العربية) والكبار خاصة يجدون مشكلة فى نطق الأصوات الجديدة التى لم تتدرب

أحبالهم الصوتية على نطقها . والذى يحدث عادة لمواجهة هذه المشكلة هو اللجوء إلى الأصوات التى ألفها الدارس فيستبدلها بالأصوات الجديدة ، وقد يهرب تماماً من نطق الجديد . . من هنا نجد لتدريس الأصوات العربية للناطقين بلغات أخرى أهداف تختلف بلا شك عن تدريسها للناطقين بالعربية .

ولكى نقف على هذه الأهداف ينبغى أن نعرض لأنواع تعليم اللغات .

أنواع تعليم اللغات :

نعرض فيما يلى تصوراً قدمه هاليداى Halliday لأنواع تعليم اللغات نجد تطبيقاتها فى مجالى تعليم العربية للناطقين بها وللناطقين بلغات أخرى . ولكى نقف على الفرق بين المجالين لهذه الأنواع فى مجال تعليم العربية للناطقين بها .

١ ـ التعليم المعيارى :

أول نوع لتعليم اللغات يسمى بالتعليم المعيارى للغة . ويهدف هذا النوع من التعليم إلى دراسة ما تعلمه الفرد من أنماط لغوية مختلفة والعمل على تصحيحها والتقليل ، إن لم يكن أبعاد ، أشكال التداخل بينها وبين الأنماط اللغوية الصحيحة أو ما ينبغى أن يتعلمه الفرد . ويظهر هذا جلياً فى تصحيح نطق المفردات ، وكذلك التراكيب العامية التى تخالف فى كثير أو قليل التراكيب العربية الفصيحة نطقاً أو كتابة أو بناء أو دلالة أو غير ذلك من عناصر اللغة .

٢ ـ التعليم المنتج :

وثانى هذين النوعين من تعليم اللغات هو ما يسمى بالتعليم المنتج للغة ويستهدف هذا النوع من التعليم إكساب للفرد أنماطاً جديدة من اللغة وتدريبه على ممارسة تراكيب لم يكن بها عهد ، وتعليمه

مفردات لم تكن فى قاموسه اللغوى . ليس الهدف من التعليم المنتج تغيير أنماط لغوية خاطئة بأنماط صحيحة أو إبدال العامى بالفصحى . وإنما الهدف الرئيسى من هذا النوع من التعليم هو تدريب الطفل على توسيع نطاق استخدامه للغة وممارسته لها بشكل فعال ومؤثر وزيادة ثروته منها ، أصواتاً ومفردات وتراكيب فضلاً عن مفاهيم الكلمات ودلالالتها .

٣ ـ التعليم الوصفى :

والنوع الثالث من أنواع تعليم اللغات هو ما يسمى بالتعليم الوصفى للغة ويستهدف هذا النوع من التعلم تعريف الفرد بخصائص اللغة وسماتها ووظائفها وما يميزها عن غيرها من اللغات . إن الهدف الرئيسى من هذا النوع من التعليم هو أن يقف الفرد على القوانين الأساسية التى تحكم نظام اللغة وأساليب التعبير عنها .

تطبيقات فى تعليم العربية :

لهذه الأنواع المختلفة من تعليم اللغات تطبيقات على تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها . . فالتعليم المعيارى يستهدف إحلال أنماط لغوية محل أخرى وإبدال أصوات بأصوات . إن التداخل اللغوى من المشكلات التى سبق الحديث عنها . ولعل التعليم المعيارى يتصدى لمثل هذه المشكلة بالدراسة والعلاج حيث يتوخى تثبيت أنماط اللغة المستهدفة فى مقابل ما رسخ فى ذهنه من أنماط اللغة الأولى . أما التعليم المنتج فيمثل محور الاهتمام وأساس العمل والنشاط فى طرق تعليم اللغات الأجنبية . إننا ونحن نعلم العربية لغير الناطقين بها إنما نقدمهم إلى أصوات لا ألفة لهم بها ، ومفردات لا معرفة لهم بها ، وأبنية لغوية لا عهد لهم بها . الكثير من اللغة العربية يعتبر جديداً على متحدثى اللغات الأوربية على سبيل المثال . ومن هنا يتوخى هذا النوع من التعليم أن ندربهم على إنتاج أصوات ونطق كلمات واكتساب أنماط

وممارسة أشكال من التعبير اللغوى جديدة عليهم . وأخيراً نجد التعليم الوصفى ، وتظهر أهميته والحاجة إليه فى مراحل متقدمة من تعلم العربية لغير الناطقين بها . إن الهدف من التعليم الوصفى كما سبق القول هو تعريف الدارس بقوانين اللغة وما يحكم عناصرها من نظام حتى يمكن ممارستها بشكل وعلى وجه أمثل . ويُرى أن يتأخر تعليم الدارس هذه القوانين وتعريفه بهذا النظام ، ممثلاً فى ترتيب الحروف ، وأشكال المفردات ، وقواعد اللغة إلى مرحلة تالية يكون قد مارس فى سابقتها أصوات اللغة العربية واكتسب مفرداتها وتعلم تراكيبها .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ ما العلاقة بين النظام الصوتى والكتابة فى ضوء ما قرأته فى هذه الوحدة ؟

٢ ـ كيف تُترجِم هذه العلاقة إلى إجراءات تتبعها فى تعليم العربية كلغة ثانية ؟

٣ ـ إذا أردت أن تعبر شفهياً عن فكرة باللغة العربية . ما المراحل التى تمر بها هذه الفكرة حتى تصل للآخرين ؟

٤ ـ يتوقف نجاح المتكلم فى توصيل فكرته على عدة أمور . ما هى ؟

٥ ـ هل واجهت صعوبات عند بداية تعلمك نطق الأصوات العربية ؟ وما هذه الصعوبات ؟

٦ ـ بِمَ يختص كل نوع من أنواع تعليم اللغات ؟

٧ ـ اشرح مدى استفادتك من خصائص هذه الأنواع الثلاثة فى تعليم العربية كلغة ثانية .

الوحدة رقم (٧٠)
تدريس نطق الأصوات العربية

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يدرك الحاجة إلى الاهتمام بتدريس الأصوات العربية .

٢ ـ أن يقارن بين مستويات تدريس الأصوات من حيث طريقة النطق .

٣ ـ أن يقدِّر قيمة النموذج الصحيح فى نطق الأصوات العربية فلا يتسامح بشأنه .

٤ ـ أن يحدد العناصر الرئيسية التى يتصف بها كل من التعرف والتمييز والتجريد الصوتى .

٥ ـ أن يستنتج بنفسه الفرق بين طريقة تدريس كل من هذه المفاهيم الثلاثة .

٦ ـ أن يقترح بعض الأساليب التى يوفر بها نماذج جيدة لنطق الأصوات العربية .

٧ ـ أن يطبق مفاهيم الأنواع الثلاثة لتعليم اللغات فى مجال تعليم الأصوات العربية .

ثانيا : المحتـــوى

أهمية تدريس الأصوات :

تعليم الأصوات أمر ضرورى فى أى برنامج لتدريس اللغات الأجنبية . فالأصوات هى العنصر الرئيسى فى أية لغة ، ولا يمكن

أن نتصور برنامجاً أو كتاباً لتعليم لغة ما دون أن يكون للتدريب على الأصوات فيه إلى جانب كبير. وبالرغم من الأهمية التى تحتلها الأصوات فى تعليم اللغات الثانية إلا أن كثيراً من معلمى العربية للناطقين بلغات أخرى يفتقدون الأسلوب الصحيح لتدريسها ، كما أن كثيراً من كتب تعليم هذه اللغة لا تولى هذا الأمر ما يستحقه من اهتمام سواء فى التخطيط له أو فى طريقة تدريسها .

أهداف تدريس الأصوات :

فى ضوء التفرقة السابقة بين الأنواع الثلاثة لتعليم اللغات يمكن تحديد أهداف تدريس الأصوات العربية فى برامج تعليمها للناطقين بلغات أخرى فيما يلى :

١ ـ **التعليم المعيارى** : prespective teaching ويهدف هذا النوع من التعليم إلى دراسة ما اكتسبه الطالب من مهارات صوتية فى لغته الأم مما يختلف عن الأصوات العربية فى كثير أو قليل . والعمل على تصحيح هذه المهارات والتقليل ما أمكن من أشكال التداخل interference بينها وبين المهارات الصوتية الجديدة التى يجب أن يكتسبها للاتصال باللغة العربية .

الهدف هنا إذن هو تصحيح أشكال الأداء الصوتى التى اكتسبها الطالب من لغته الأم والتقليل من أشكال التداخل بين نظامين صوتيين أحدهما كائن بالفعل عند الطالب وثانيهما ينبغى أن يكون عنده .

٢ ـ **التعليم المنتج** : productive teaching ويهدف هذا النوع من التعليم إلى إكساب الطالب أنماط جديدة من اللغة المعلمة (العربية هنا) وتدريبه على نطق أصوات ليس لها مثيل فى النظام الصوتى فى اللغة الأم عند الدارس . الهدف هنا إذن ليس تصحيح أنماط لغوية عند الدارس وأبعاد أشكال التداخل بين نظامين صوتيين ، وإنما الهدف

هنا أساساً هو إكساب مهارات صوتية جديدة فى نظام صوتى ليس للدارس به عهد .

٣ ـ **التعليم الوصفى** : descriptive teaching ويهدف هذا النوع من التعليم إلى تزويد الدارس بمعلومات عن خصائص اللغة العربية وملامح النظام الصوتى فيها .

الهدف هنا إذن ، ليس تصحيحاً لأنماط خاطئة أو تدريباً على أنماط جديدة وإنما تعريف الدارس بالقوانين الأساسية التى تحكم الاستعمال اللغوى فى العربية وخصائص نظامها الصوتى ، ومن الواضح أن هذا الهدف أقرب إلى الدراسة الأكاديمية عن الأصوات منها إلى تعليم الأصوات ذاتها .

مستويات تدريس الأصوات :

يميز روبرت لادو (Lado, R., 82, p : 73) بين ثلاثة مستويات للدقة فى نطق الأصوات ، تلقى الضوء على ما ينبغى تحديده من مهارات . وفى ضوء ما اقترحه لادو يمكن تحديد مستويات تدريس الأصوات العربية فيما يلى :

١ ـ **مستوى الاتصال التام** : for full communication ويقصد به ، استعمال اللغة الجديدة فى الاتصال فى مواقف حية طبيعية . وفى مثل هذا المستوى ينبغى التأكيد على تمييز الأصوات وعدم خلط الوحدات الصوتية بشكل يغير المعنى ولكن يقبل فى هذا المستوى أى أشكال الاختلاف بين الوحدات الصوتية الثانوية التى لا تؤثر على المعنى subphonemic variations .

٢ ـ **مستوى النموذج الذى يؤديه المعلم** : as a model by a language teacher ويقصد بهذا المستوى ، استعمال الدارس الأجنبى للغة العربية كمعلم لهذه اللغة وفى مثل هذا المستوى لا ينبغى التسامح فى أشكال النطق وإنما لأن من الدقة فى الأداء سواء أكان الدارس

ينوى العمل (لعلم) للعربية لأبناء وطنه أم كان ينوى العمل فى قسم اللغة العربية بأحد أجهزة الإعلام فى بلده (إذاعة أو تليفزيون . .) .

٣ ـ مستوى استخدام اللغة كلغة قومية : as a national language ويقصد بذلك ، استخدام اللغة الأجنبية فى بلد آخر كلغة قومية مثل استخدام الإنجليزية فى الفلبين مثلاً أو فى نيجيريا أو غيرهما . وفى هذا المستوى يُقبَل بدون شك ، ما يحدث من خلط أحياناً بين نطق الإنجليزية ونطق اللغة الأولى فى هذه البلاد إذ أن هذا أمر لا يمكن تجنبه خاصة إن لم يكن هناك سوى إنجليزية واحدة . وفى مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى قد يتوفر هذا المستوى فى بلد كالصومال إذ تعتبر العربية لغتها القومية ، فى الوقت الذى يأخذ استخدامها شكلاً مختلف عن استخدامها فى البلاد العربية ذاتها وذلك لتداخل العربية مع الصومالية .

وفى ضوء هذه المستويات الثلاثة يمكن القول بأن المستوى الصوتى الذى ينبغى أن نساعد الدارس فى المستوى الابتدائى للوصول إليه يتكون من تلك الأصوات التى تكفى لفهم ما يسمعه audiocomprehension من كلام بمثل ما تكفى لأن يعبر تعبيراً محدوداً عن نفسه . وهنا نستطيع تأجيل بعض عناصر النظام الصوتى ، بل ونستطيع إهمالها ما دامت ليست ذا وظيفة مباشرة للدارس عند اتصاله بالعربية .

ليس الهدف إذن توصيل الدارس إلى مستوى الناطقين بالعربية تماماً ، وإن كنا نتمنى ذلك ، ولكن الواقعية فى التفكير تيسر لنا خطة العمل ، وتجعلنا نتقبل المستوى الذى نعمل من أجله دون أن نصاب بإحباط أو شعور بخيبة أمل . المهم فى الأمر أن يكون ما يتعلمه الدارس مساعداً له على النطق الدقيق للأصوات بالشكل الذى يمكن المستمعين له من أن يفهموا ما يقول .

التعرف والتمييز والتجريد الصوتى :

تشيع فى تدريبات المرحلة الصوتية عبارات مثل تعرف صوتى وتمييز صوتى وتجريد صوتى . ونود أن نوضح الفرق بينها حتى يكون المعلم على بينة من الأمر عند التعرض لبعض تدريباتها :

١ ـ **التعرف الصوتى** : يقصد بالتعرف إدراك الشيء وتمييزه بمجرد الاتصال به . وفى مجال تعليم اللغات **يقصد بالتعرف الصوتى إدراك الصوت وتمييزه عند سماعه منفصلاً أو متصلاً** . وفى تدريبات التعرف الصوتى يتم عرض مجموعة من الصور التى يرد فى أسمائها الصوت المطلوب التدريب عليه . ويقوم المعلم بنطق أسماء هذه الصور مع التركيز على هذا الصوت ويكرر الطالب وراء هذه العملية ثم يكلف الطالب بعد ذلك بالنظر إلى صور أخرى ونطق أسمائها وإبراز الصوت الذى حدده المعلم له .

٢ ـ **التمييز الصوتى** : **يقصد بالتمييز الصوتى إدراك الفرق بين صوتين وتمييز كل منهما عن الآخر عند سماعه أو نطقه** . وفى تدريبات التمييز الصوتى يتم عرض صور لأشياء تشتمل أسماؤها على أصوات يطلب التمييز بينها . ويقوم المعلم بنطق أسماء هذه الأشياء مع التركيز على الصوتين المتقابلين اللذين يريد تدريب الطلاب على التمييز بينهما .

والفرق بين التعرف الصوتى والتمييز الصوتى يكمن فى الملاحظة الآتية : وهى أننا فى تدريبات التعرف الصوتى لا نركز للطالب إلا على صوت واحد . أما فى تدريبات التمييز الصوتى فإننا نركز عند نطق الكلمات على صوتين متقابلين نريد تدريب الطالب على إدراك الفرق بينهما والتمييز بينهما عند ما يسمع أو ينطق كلمات فيها هذان الصوتان .

٣ ـ **التجريد الصوتى** : **يقصد بالتجريد هنا استخلاص صفات الأصوات وإبرازها فى مواضع مختلفة من الكلمة تمييزها عن غيرها**

من الأصوات المقاربة لها فى اللغة . والهدف الأساسى من التجريد هو تدريب الطالب على التعميم وتعرف الصوت المعين مهما اختلف موقعه فى الكلمة . وفى تدريبات التجريد الصوتى يتم عرض الصوت المقصود فى حالات ثلاث مفتوحاً ومضموماً ومكسوراً . وذلك من خلال صور تشتمل أسماؤها على هذا الصوت منطوقاً فى أول الكلمة .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ يرى بعض الخبراء تخصيص وقت للتدريب على نطق الأصوات العربية ، بينما يرى آخرون أن يتم هذا من خلال حصص الاستماع والقراءة . ما رأيك فى هذه القضية ؟

٢ ـ ما أهم المهارات الصوتية التى ينبغى التركيز عليها فى كل مستوى من مستويات تدريس الأصوات ؟

٣ ـ فيم يختلف التعرف الصوتى عن كل من التمييز والتجريد الصوتى ؟

٤ ـ ما أهم الفروق التى تميز بين أنواع تعليم اللغات فى مجال تدريس الأصوات العربية ؟

٥ ـ إلى أى مدى تختلف طريقة تعليم نطق الأصوات باختلاف هذه الأنواع ؟

٦ ـ قدم بعض الاقتراحات التى توفر عن طريقها نماذج عربية جيدة لنطق الأصوات العربية .

٧ ـ ما موقع العربية فى بلدك ؟ وإلى أى مدى يترك هذا الموقع أثراً فى تدريس الأصوات العربية ؟

الوحدة رقم (٧١)
توجيهات عامة فى تدريس الأصوات

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يحدِّد ميدان الدراسة فى كل علم من علوم الأصوات .

٢ ـ أن يختار المستوى المناسب (ابتدائى ، متوسط ، متقدم) لتدريس مفاهيم كل علم من العلوم السابقة .

٣ ـ أن يُبدى ميلاً لدراسة العلاقة بين النظام الصوتى فى العربية والنظام الصوتى فى لغته الأولى .

٤ ـ أن يصنِّف أشكال العلاقة بين الأصوات العربية والأصوات فى لغته الأولى إلى تماثل وتقارب واختلاف .

٥ ـ أن يقدِّم لزملائه فى خمس دقائق نموذجاً لتدريب الدارسين على نطق بعض الأصوات العربية مسترشداً بالتوجيهات العامة فى هذه الوحدة .

٦ ـ أن يقابِل بين بعض التوجيهات العامة فى هذه الوحدة وبين ما يتبع فى بعض فصول تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .

ثانيا : المحتـــوى

مقدمـــة :

فيما يلى مجموعة من التوجيهات العامة التى يمكن أن تساعد المعلم فى تدريس الأصوات فى برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .

١ ـ أنواع علوم الأصوات :

هناك فرق بين ثلاثة أنواع من علوم الأصوات نعرضها فيما يلى :

(ا) **علم الأصوات النطقى** : articulatory phonetics وهو الذى يختص بدراسة الطريقة التى تخرج بها الأصوات . فنعالج وضع الحبال الصوتية أثناء النطق وحركات الشفتين واللسان وغير ذلك من جوانب تختص بإخراج الأصوات عند الكلام وهذا النوع من العلوم يفيد المعلم لو تعلمه إذ تدله على طريقة إخراج الأصوات غير المألوفة وتضع يده على المشكلة التي يواجهها المتعلم عندما يعجز عن ذلك . ذلك أن أعضاء الكلام قد اعتادت على أوضاع معينة تساعد الفرد على نطق الأصوات فى لغته الأم مما يشكل عقبة أمام نطقه الأصوات الجديدة .

(ب) **علم الأصوات السمعى** : acoustic phonetics وهو الذى يختص بدراسة الطريقة التى تتلقى بها أذن المستمع الذبذبات الصوتية الصادرة من المتحدث وتتباين الأصوات التى يسمعها الفرد من حيث حجمها ودرجاتها وشدتها والمدة التى يستغرقها كل منها . ولا مجال هنا لتفصيل القول فى ذلك .

(جـ) **علم الأصوات الفيزيائى** : physiological phonetics أو علم الأصوات الفسيولوجى وهو الذى يوظف نتائج علم التشريح والفسيولوجيا وعلم الفيزياء فى دراسة أعضاء الكلام .

ومع دعوتنا إلى أن يستفيد المعلم بنتائج هذه العلوم الثلاثة إلا أننا لا ننصح بأية حال بأن يستخدمها المعلم فى تدريسه للأصوات خاصة للمستوى الابتدائى من الدارسين فى برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى . فلا يجوز فى رأينا أن يرسم المعلم للدارسين المبتدئين صورة الجهاز الصوتى للإنسان مبيِّناً كيف يُنطق كل صوت ، ومستخدماً مصطلحات يستحيل على الدارس فهمها . فلا يجوز فى رأينا أن نقدم للدارس فى المستوى المبتدىء مثل هذا الوصف :

« يعتبر صوتا القاف والكاف صوتين طبقيين لأن الكاف ينطق فى وسط الطبق والقاف ينطق فى اللهاة وهى نهايته الخلفية . والطبق هو الجزء الخلفى اللحمى من سقف الفم وينتهى باللهاة .

ويتفق هذان الصوتان شدة وهمساً ويختلفان مخرجاً ثم تفخيماً وترقيقاً . . » .

إن مثل هذا الوصف لا يجوز أن يقدَّم إلا فى المستويات المتقدمة فى برامج تعليم العربية .

٢ ـ العلاقة بين النظامين الصوتيين :

ينبغى أن تختلف طريقة تدريس الأصوات العربية باختلاف العلاقة بينها وبين الأصوات فى لغة الدارسين الأولى . ومن الممكن تمييز أربعة أشكال من العلاقة بين الأصوات فى كل من اللغتين :

ـ فهناك أصوات تشترك فيها اللغتان أى يتماثل نطقها فى كل من اللغتين .

ـ وهناك أصوات متشابهة بين اللغتين أى يتقارب نطقها فى كل من اللغتين .

ـ وهناك أصوات عربية غير موجودة تماماً فى لغة الدارس .

ولكل نوع من هذه الأنواع مشكلاته فى التدريس . ونرى البدء بالنوع الأول من الأصوات أي تقييم الكلمات العربية التى تشتمل على أصوات موجودة فى لغة الدارس . هذا فى حالة البرامج الخاصة أو التى تعد لدارسين ينطقون لغة واحدة . . ثم نعرض الأصوات المتشابهة وأخيراً نقدم الأصوات الجديدة .

هذا الترتيب المقترح لتقديم الأصوات العربية لا يعنى أن يتحكم المعلم تماماً فى كل صوت يسمعه الدارس فلا يختار إلا الكلمات التى تتوافر فيها هذه الشروط . فقد يرجىء كلمة مهمة وسيطة فى سبيل

أن يقدم كلمة أخرى فيها أصوات عربية مشتركة مع أصوات فى لغة الدارس .

كما أن الأمر يختلف من لغة إلى أخرى . فقد تكون الأصوات المتشابهة بين العربية وإحدى لغات الدارسين أصواتاً يصعب تمييزها ومن ثم نحدث مشكلة كبيرة عند الدارس عند ما يتعلمها إذ يحدث التداخل اللغوى بصورة يعجز عن ردها كل من الدارس والمعلم .

٣ ـ سياق ذو معنى :

يجب أن يستمع الدارس منذ البداية إلى مجموعة من الحوارات التى تشتمل على جمل كاملة فى سياق ذى معنى . على أن تكون جملاً بسيطة فى مواقف وظيفية . وهنا يدرك الدارس أن اللغة أكثر من مجرد رموز صوتية . إنها كلمات مركبة بطريقة تعطيها معنى . . إنها ليست رموزاً منفصلة .

٤ ـ إدارة حـــوار :

من خلال هذه الحوارات يستطيع الدارس تعلم طريقة القاء السؤال والاجابة عليه ، وإدارة حوار بسيط من خلال موقف عملى يوحى له بما يقوله كما يدرك دلالات الأصوات وخصائص النظام الصوتى الجديد .

٥ ـ الوسائل التعليمية :

يستطيع المعلم توضيح دلالات الجمل عن طريق استخدام الوسائل التعليمية بعد صور ومجسمات ورسوم وشرائح وغيرها وكذلك من خلال لعب الدور Role Playing وتمثيل المواقف Dramatization واستخدام الآشارات والحركات التى تنقل المعنى للدارسين بدون حاجة للغة وسيطة .

٦ ـ التركيز على بعض الأصوات :

يستطيع المعلم بعد القاء الحوارات كاملة وبايقاعها الطبيعى Normal tempo أن يعزل بعض الكلمات وينطقها بتأن ثم يعزل بعض الأصوات ويركز عليها . ثم يُعيد نطق الكلمات فالجمل .

٧ ـ تعدد مواضع الصوت :

ينبغى أن ينطق المعلم الأصوات في عدة مواقف . فيدرب الدارسين على نطق الصوت الواحد في مواضع مختلفة من الكلمة (أولها ، وسطها ، آخرها ، ثم ينطقه مستقلا) . ويدربهم أيضا على نطق الأصوات متجاورة مع غيرها مما يعطيها صورت صوتية أخرى . إلا أننا نوصى بعدم الاكثار من عرض الصور الصوتية المختلفة للفونيم الواحد في المستويات المبتدئة من تعلم اللغة حتى لا يرتبك الدارس ويتعذر عليه تثبيت النطق الصحيح للصوت .

٨ ـ الاستقلال في نطق الأصوات :

بعد التأكد من قدرة الدارسين على تعرف الأصوات وتمييزها وتجريدها (انظر الفرق بين هذه المفاهيم الثلاثة في الوحدة السابقة) يأتى إلى مرحلة أخرى هى تدريب الدارسين على تقليد الأصوات وانتاجها حتى يصلوا إلى مرحلة الاستقلال في نطق الأصوات .

وتميز ريفرز وتيمبرلى بين أربع مراحل فى تعليم الأصوات هي :

1 — Identification of the sounds .

وهى مرحلة التعرف على الصوت .

2 — Imitative Production .

إخراج الأصوات كما سمعها الدارس .

3 — Guided non - imitative Production .

عندما يبدأ الدارس ، تحت اشراف المعلم قليلا ، في نطق الأصوات بنفسه وذلك يحدث عندما تكون المادة اللغوية محكمة البناء حتى يستطيع الدارس أن يستنتج الصوت بنفسه .

4 — autonomous Production .

وهى المرحلة التى ينطق الدارس فيها الأصوات نطقا دقيقا من خلال مادة لغوية عادية غير محكمة البناء .(Rivers, W. & M. Temperley, 91 p : 170)

٩ ـ أبعاد عناصر التشتت :

ينبغى التأكد من أن الدارسين قد استمعوا جيدا للأصوات المستهدفة . وهذا يعنى ابعاد عناصر التشتت ومصادر الضوضاء التى تؤثر على توصيل الصوت إلى آذان الدارسين .

١٠ ـ دقة النموذج :

وهذا يعنى أيضا دقة النموذج الذى يلقى الصوت . . إن الدقة في محاكاة الأصوات تعتمد إلى درجة كبيرة على دقة النموذج الذى يقدم لهم . وهنا نوصى المعلم ذا النطق الضعيف أو غير الجيد بأن يصحب مسجلا Tape Recorder في الفصل يستمع الدارسون من خلاله للنموذج الجيد ، وحسبه تدريب الدارسين على المحاكاة ومراقبة مدى التطابق بين ما يسمعونه من أصوات وما ينتجونه منها .

١١ ـ تمثيل طريقة إخراج الصوت :

قد يحتاج المعلم إلى تمثيل طريقة إخراج الصوت . كأن يخرج لسانه قليلا وهو ينطق الثاء أو الذال وكأن يبتسم ابتسامة واسعة وهو يخرج العين « أو نذكير الدارسين بما يفعله طبيب الأنف والأذن والحنجرة عندما يضغط على مؤخرة اللسان ويطلب من المريض أن يقول « آه » ولو استطاع الدارس أن يفعل ذلك دون الاستعانة بملعقة الطبيب

فسينطق صوتا قريبا جدا من صوت العين . وعند تدريب الدارس على نطق صوت الحاء يطلب منه أن يهمس بكلمات بها صوت الهاء مثل : « هو هنا » وكلما كان همسة واضحا اقترب صوت الهاء من الحاء العربية . كما يدرب الدارس على نطق الغين العربية بتقليد الصوت الناتج عند الغرغرة وكذلك نطق الخاء بتقليد الشخير» (صلاح عبدالمجيد العربى ، ٢٣ ص ١٤٩) . وقد يصحب بعض المعلمين معهم مرآة يرون من خلالها كيف ينطقون الأصوات مقارنة بالطريقة التى ينطق المعلم بها .

١٢ ـ التسامح عند الخطأ :

ينقلنا هذا إلى حدود التسامح المسموح به عندما يخطىء الدارس فى نطق الأصوات . وهنا نقول أن الدارس فى المستويات المبتدئة لتعلم اللغة يكون حساسا لكل خطأ محرَجا من كل توجيه . . خاصة إذا كان من الكبار الذين اضطرتهم الظروف لتعلم العربية . كما أنه لا يملك أن يدفع أشكال التداخل اللغوى بين نظامين صوتيين لا يد له فى أي منهما . . من هنا وجب على المعلم أن يلاحق الدارس بالتشجيع على نطق الأصوات مركزا على ما يجيده منها ومقلِّلا من شأن ما يخطىء فيه . . وليس معنى هذا أن يصل التسامح إلى الدرجة التى تجعل الدارس يعالج الأصوات كيفما اتفق . .(إن على المعلم أن يميِّز بين نوعين من الخطأ في نطق الأصوات . خطأ يترتب عليه تغيير المعنى ومن ثم لا تصل رسالته ، وخطأ سوف يزول بمرور الزمن فيتجاوز عنه ما دام لا يؤثر في توصيل الرسالة .

وعلى المعلم أن ينبه الطلاب في بداية البرنامج إلى ضرورة الاستماع الجيد للأصوات والحرص على تقليدها كما يسمعونها حتى يمكن تعلمها بطريقة أجود وفي وقت قصير وبجهد قليل .)

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ ما الذى يختص بدراسته كل علم من علوم الأصوات الثلاثة ؟

٢ ـ إلى أى مدى يمكن للمعلم أن يستفيد من نتائج علم الأصوات الفيزيائى في تدريس الأصوات العربية .

٣ ـ اذكر بعض الوسائل التعليمية التى يمكن أن تستعين بها في تدريس الأصوات العربية .

٤ ـ كيف تصحح أخطاء الدارسين في نطق الأصوات العربية ؟

٥ ـ وضح بايجاز المراحل الأربع التى يمر بها تعليم الأصوات .

٦ ـ ناقش بعض المشكلات التى تعتقد أنها تصاحب كل مرحلة من هذه المراحل عند تعليم الأصوات العربية .

٧ ـ ضع خطة مبسطة لتدريس الأصوات في العربية للناطقين بلغتك الأولى في ضوء العلاقة بين اللغتين .

الوحدة رقم (٧٢)
الثنائيات الصغرى

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادرا على :

١ ـ أن يتعرف على مفهوم الثنائيات الصغرى .
٢ ـ أن يفسر أسباب الاهتمام بها عند تدريس الأصوات العربية .
٣ ـ أن يلخص أسس اختيار الثنائيات الصغرى .
٤ ـ أن يعدل الطريقة التى كان يتبعها عن استخدامه للثنائيات الصغرى في ضوء الأسس السابقة .
٥ ـ أن يقترح بعض أساليب استخدام الثنائيات الصغرى في تدريس الأصوات العربية .
٦ ـ أن يوضح الفرق بين نوعى الخطأ الصوتى مقترحا بعض أساليب مواجهتهما .

ثانيا : المحتـــوى

مفهوم الثنائيات الصغرى :

يقصد بالثنائيات الصغرى Minimal pairs مجموعة من الكلمات التى تتفق في كافة حروفها باستثناء حرف واحد يترتب على تغييره تغيير معنى الكلمة . مثل : أمل / عمل أو قلب / كلب . أو تين / طين فكل كلمتين من هذه المجموعات الثلاث تتفقان في حرفين وتختلفان في

الحرف الثالث . هذا الحرف الذى هو موضع الخلاف هو ما يسمى بالوحدة الصوتية Phoneme وليس اختلاف الوحدة الصوتية وحده بالذى يكون بين الكلمتين ثنائية صغرى وانما يمكن أن يكون اختلاف النبر Stress أو التنغيم Intonation أيضا من أسباب تكوين الثنائيات الصغرى .

ويستطيع الطالب عن طريق هذه الثنائيات أن يدرك أن النظام الصوتى في العربية يختلف عن النظام الصوتى للغته الأم . كما يستطيع المعلم أن يعالج بهذه الثنائيات بعض أشكال التداخل اللغوى بين أصوات العربية وأصوات لغة الدارس .

أسس اختيار الثنائيات الصغرى :

ينبغى الاشارة إلى أن اختيار الكلمات التى تصلح أن تستخدم في تدريبات الثنائيات الصغرى ليس أمرا عشوائيا وانما لا بد له من أصول نوضحها فيما يلى :

(أ)في مجال التمييز بين صوتين : ينبغى أن تتوفر الأسس الآتية :

١ ـ أن يكون الفرق بين الكلمتين فرقا في الوحدة الصوتية أى فيما يغير المعنى وليس مجرد اختلاف في نطق حرفين . ويميز خبراء تعليم اللغات بين نوعين من الخطأ في نطق الكلمات هناك خطأ فونيمى Phonemic error وهو الذى يترتب عليه تغيير المعنى . فلو أن طالبا قال : أحِس بألم في كلبى (وهو بالطبع يقصد قلبى) أصبح هذا خطأ فونيميا ، إذ ترتب عليه تغيير المعنى . ومثل هذا التغيير هو الذى يجعل الكلمتين صالحتين للاختيار في تدريبات الثنائيات الصغرى . أما الخطأ الثانى فيسمى بالخطأ الفونيتيكى Phonetic error وهو ذلك الذى لا يغيِّر المعنى لو اختلف فيه نطق الدارس عما ينبغى أن يكون . فالحرف الواحد قد يختلف نطقه باختلاف موقعه في الكلمة متأثرا بما يسبقه وما يتبعه من حروف . فاللام تنطق مفخمة في (والله) بينما تنطق

مرققة في (بالله) . ومع أن اللام حرف واحد إلا أنه أخذ صورتين صوتيتين مختلفتين عندما جاء في موضعين مختلفين . كذلك عندما ننطق السين في (مسيطر) فإننا ننطقها أقرب إلى الصاد وهى أصلا سين . فهاتان اذن صورتان مختلفتان لفونيم واحد ، ولا يترتب على طريقة نطقها تغيير معنى الكلمة أو غموضها . هذه الصورة الصوتية المختلفة هى ما تسمى بالـ allophone وهى التى لا يترتب عليها تعديل في المعنى . وخطأ الدارس في النطق الصحيح للصورة الصوتية المناسبة يعتبر خطأ فوناتيكى .

نحن اذن أمام نوعين من الخطأ في نطق الأصوات العربية الأول خطأ فونيمى والثانى خطأ فوناتيكى .

والنوع الأول من الخطأ (الفونيمى) لا يغتفر إذ يترتب عليه تغيير الرسالة التى يريد المتكلم توصيلها . أما النوع الثانى من الخطأ (الفوناتيكى) فمن الممكن التجاوز عنه خاصة في المستوى المبتدىء . إذ لا يؤثر في مضمون الرسالة التى يود نقلها .

على المعلم اذن أن يختار لتدريبات الثنائيات الصغرى تلك الكلمات التى يختلف فيها وحدة صوتية مؤثرة في معناها .

٢ ـ أن يأتى بكلمات تختلف فيها الوحدة الصوتية في مواقع مختلفة من الكلمة . فإذا أراد تدريب الطلاب مثلا على الفرق بين نطق ق / ك كان لابد من اختيار كلمات يأتى فيها الصوت في أول الكلمة وكلمات يأتى الصوت فيها في وسط الكلمة وكلمات يأتى الصوت فيها في آخر الكلمة . وبذلك يدرب الدارس على الأوضاع المختلفة للوحدة الصوتية وننمى لديه القدرة على مواجهة أى موقف يعترضه .

ونفترض أن المعلم يدرب الطلاب على التمييز بين السين والزاى مستخدما أسلوب الثنائيات الصغرى فينبغى عليه أن يختار كلمات متعددة فيها مواضع الحرفين كالتالى :

من أمثلة الأولى : سَفَرْ / زَفَرْ
سلّ / زلّ

ومن أمثلة الوسطى : نَسَل / نَزَل
أَسْر / أَزْر

ومن أمثلة التقابل الختامى : فَاسْ / فَازْ
درُوس / درُوز

٣ ـ لا تقتصر الثنائيات الصغرى على اختلاف الحرف في كلمتين ، فقد تختلف طريقة نطق الحرف فيؤثر هذا على المعنى أيضا ، فهناك فرق في المعنى بين : جد وجد . الأولى اسم بمعنى جد الفرد أى والد أبيه أو أمه والثانية فعل بمعنى اجتهد . وهذا أيضا مما يصلح أن يختار لتدريبات الثنائيات الصغرى . المهم هنا أن يترتب على تغير شكل الحرف تغير معناه .

٤ ـ ينبغى عند اختيار كلمات الثنائيات الصغرى أن تشترك في كل الحروف باستثناء حرف واحد إذا كان التدريب خاصا بالفرق بين الحروف ، وأن يشترك في كل حركات الإعراب (فتحة / ضمة / كسرة / سكون) إن كان التدريب خاصا بالفرق بين طريقة النطق . وعلى هذا لا يصلح أن تتم المقارنة بين الكلمتين الآتيتين : نحر (بفتح الحاء) ونهر (بسكون الهاء) وذلك لاختلاف الحركة . ولا يجوز أن تتم المقارنة بين الكلمتين الآتيتين : أرباح وأشباه إذ أن فيهما موضعين للمقارنة ، بين الراء والشين وبين الحاء والهاء . ولكى تصلح الكلمتان للاستخدام في تدريبات الثنائيات الصغرى وجب اتحادهما في كل الحروف باستثناء حرف واحد كأن يكونا : اشباح وأشباه فهنا تقارن بين الراء والشين . . أن تطلب الموقف وجازت المقارنة .

(ب) في مجال النبر والتنغيم : ينبغي أن يتوفر الأساس الآتي :

أن تقتصر التدريبات في مجال النبر والتنغيم على نطق الكلمات أو الجمل . فالفرق بين الكلمتين الآتيتين في الانجليزية :
Progres (N.) و Progres (V.) لا يتضح الا بنطقهما أو كتابة رموز للنبر عليهما . فالكلمة الأولى اسم بمعنى تقدم إذ أن النبر جاء على حرف الجيم بينما الثانية فعل بمعنى يتقدم إذ أن النبر جاء على حرف الواو . أما في العربية فإن الدارس يستطيع أن يدرك معنى الكلمة بمجرد قراءتها . ولعلنا نذكر البيت السائر :

طرقت الباب حتى كَلَّ متـ ـنى فلما كلَّ متنى كلمتنى

ومثل هذا البيت يصلح للتدريب على إدراك النبر ودوره في تغيير المعنى إذا اقتصر على قراءته للدارسين .

والأمر نفسه يصدق عند التدريب على التنغيم . وإذا كان النبر يختص بالكلمة مفردة فالتنغيم يختص بالجملة إذ يتغير معنى الجملة لو تغيرت طريقة نطقها . ولننظر في هذا السؤال : كيف حالك ؟ أنه من الممكن أن يلقى بطريقة تدل على التقدير والرغبة الحقيقية في السؤال عن صاحبك ومن الممكن عكس ذلك أن يلقى بطريقة فيها سخرية واستهزاء لو أن صاحبك أتى شيئا مهينا . والعبرة هنا بطريقة نطق السؤال .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ لماذا سميت تدريبات الثنائيات الصغرى بهذا الاسم ؟
٢ ـ بم تمتاز هذه التدريبات عن غيرها من التدريبات الصوتية ؟

٣ ـ ما الفرق بين الخطأ الفونيمى والفوناتيكى ؟ وأيهما يستلزم التصحيح الفورى ؟

٤ ـ لخص أهم أسس اختيار الثنائيات الصغرى .

٥ ـ كيف يتم التدريب على تمييز النبر والتنغيم في الكلمات والجمل ؟

٦ ـ ضع نموذجا لأحد تدريبات الثنائيات الصغرى تنمى به قدرة الدارسين على التمييز بين صوتى القاف والكاف وصوتى التاء والطاء .

٧ ـ اقرأ الكلمات الآتية تحت كل عمود وبين أيها يصلح لتدريب على الثنائيات الصغرى موضحا الوحدة الصوتية موضع التدريب . وبين أيها لا يصلح للتدريب على الثنائيات الصغرى مبينا السبب :

(أ)	(ب)
سَعَد	صَعَد
قَرُب	كَرُب
سَعَل	سَاءَل
زَفِير	صَفِير
مُوِيَّد	مُعَيَّد

الوحدة رقم (٧٣)
تدريبات التكرار الصوتى

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادرا على :

١ ـ أن يتعرف على الأسلوب السليم لممارسة تدريبات التكرار الصوتى .
٢ ـ أن يقدِّر دور المعلم كنموذج وحكم ومدير في حصة تدريس الأصوات .
٣ ـ أن يعرض خطوات تقديم الحوار في ضوء احدى طرق التكرار .
٤ ـ أن يُعيد صياغة مزايا وعيوب كل نوع من أنواع التكرار بأسلوبه الخاص .
٥ ـ أن يطبِّق الأدوار الثلاثة للمعلم في حصة لتدريس الأصوات العربية .
٦ ـ أن يقود زملاءه في تدريبين من تدريبات التكرار ، احدهما مئوى والآخر جماعى .

ثانيا : المحتـــوى

مقدمـــة :

يشهد مجال تدريس الأصوات في اللغات الثانية خبرة واسعة سواء من حيث أنواع التدريبات أو من حيث عددها .

ولعل أيسر طريقة وأوضحها في تعليم الأصوات العربية الخاصة للمبتدئين هى تدريبهم على محاكاة هذه الأصوات وتكرار هذه

المحاكاة . وفي هذه الوحدة نبين دور المعلم في تدريس الأصوات وتدريبات التكرار .

دور المعلم في تدريس الأصوات :

للمعلم في تدريس الأصوات العربية دور ثلاثى الأبعاد فهو نموذج Model وحكم Judge ومدير Manager إنه نموذج يقدم للدارسين من أشكال الأداء ما يصلح أن يقتدى به . وهنا يلزمه أن يكون صحيح النطق ، ملما بالنظام الصوتى للغة العربية . وهو حكم يقوّم ما يسمعه من الدارس من أشكال للأداء ، فيصدر حكمه عليها بالصحة أو بالخطأ . فيثبت لديه الصحيح ويصحح عنده الخطأ . ثم هو مدير يعرف العدد المناسب من التدريبات الصوتية التى ينبغى تقديمه للطلاب حتى يضمن فهمهم للأصوات استماعا واجادتهم لها نطقا .

تدريبات التكرار :

من أكثر التدريبات شيوعا لتنمية قدرة الدارسين على نطق الأصوات العربية التكرار ويقصد به تقديم نموذج لنطق الأصوات المستهدفة ثم تكليف الطلاب بمحاكاته عدة مرات كلما طلب المعلم ذلك إلى أن يتأكد من قدرتهم على نطق هذه الأصوات .

طرق التكرار : وللتكرار طرق مختلفة كما أن له أنواعا معينة . فمن حيث طرق التكرار هناك طريقتان : أولاهما أن ينطق المعلم النموذج المطلوب عدة مرات ثم يطلب من الدارسين جماعة أن يكرروه . وفي هذه الطريقة يقوم المعلم بقراءة حوار متكامل ثم يتدرج في تقسيمه فينطق منه جملا معينة عدة مرات ثم يستخلص من الجمل كلمات ومن الكلمات أصوات يكررها عدة مرات ثم يعيد الكرة بعكس ما بدأ به . أى أن ترتيب عرض المادة كالتالى :

١ ـ قراءة لحوار متكامل بايقاع طبيعى .

٢ ـ نطق لبعض الجمل القصيرة من هذا الحوار وتكرارها .
٣ ـ نطق لبعض الكلمات ذات الأصوات المستهدفة وتكرارها .
٤ ـ نطق لبعض الأصوات الخاصة وتكرارها عدة مرات .
٥ ـ اعادة نطق الكلمات السابقة (في رقم ٣) وتكرارها .
٦ ـ اعادة نطق الجمل القصيرة (في رقم ٢) وتكرارها .
٧ ـ اعادة قراءة الحوار المتكامل .

وهناك طريقة أخرى لتكرار الجمل والكلمات والأصوات وهى تكرار الجمل من آخرها باستخدام التنغيم الطبيعى ثم نطقها كاملة backward buildup technique وذلك على عكس الطريقة السابقة . فبدلا من تكرار الجمل من أولها يتم تكرارها هنا من آخرها .

وعلى سبيل المثال : نفترض أن المعلم يريد تدريب الدارسين على نطق الجملة الآتية : محمد طالب يدرس في جامعة أم القرى . سوف يأخذ التدريب ، بتطبيق هذه الطريقة الشكل الآتى :

١ ـ المعـــلم : أم القرى .
الدارسون : أم القرى .
٢ ـ المعـــلم : جامعة أم القرى .
الدارسون : جامعة أم القرى .
٣ ـ المعـــلم : في جامعة أم القرى .
الدارسون : في جامعة أم القرى .
٤ ـ المعـــلم : يدرس في جامعة أم القرى .
الدارسون : يدرس في جامعة أم القرى .
٥ ـ المعـــلم : طالب يدرس في جامعة أم القرى .
الدارسون : طالب يدرس في جامعة أم القرى .

٦ ـ المعـــلم : محمد طالب يدرس في جامعة أم القرى .
الدارسون : محمد طالب يدرس في جامعة أم القرى .

وفي مثل هذه الحالة قد يقف المعلم عند بعض الكلمات أو بعض الأصوات فيكررها عدة مرات ويكرر الدارسون وراءه إلى أن يتثبت من اجادة النطق . فقد يقول المعلم : « أم القرى » عدة مرات ويكررها الدارسون ثم يقول : « القرى » ويكررها أيضا الدارسون ثم يقول « القرى » ويكررونها أيضا ثم ينطق « ق » عدة مرات ويحاكى الدارسون ذلك حتى يتأكد من قدرة الدارسين على نطق القاف .

أنواع التكرار : هذا من حيث طريقة التكرار ؛ أما من حيث أنواعه فهناك تكرار جماعى (أوكورالى) يقوم الدارسون فيه جميعا بتقليد المعلم . ولهذا التكرار ميزته وعيبه . فأما ميزته فهو يساعد الطالب الخجول من أن يكتسب ثقة في نفسه ويردد مع الجماعة دون خوف من اكتشاف مستواه . كما أن هذا التدريب يخلق روحا جماعية ويساعد الطالب على أن ينصت للصوت المراد نطقه ممن يحسنون ذلك . أما عيبه فهو مساعدته على اختفاء عيوب النطق عند بعض الدارسين ، وهناك تكرار فئوى يقوم به نصف الفصل أو مجموعة منه وميزة هذا النوع تكمن في أن عدد الطلاب قليل مما يساعد المعلم على اكتشاف مستوى كل طالب ومتابعة الأداء . وله إلى حد ما نفس العيب السابق من حيث اخفاء بعض مشكلات نطق الأصوات عند ضعاف الدارسين . أما النوع الثالث فهو التكرار الفردى وفيه تتاح الفرصة لكل طالب لكى يحاكى ما قاله المعلم عدة مرات . ولهذا النوع أيضا مزية كما أن له عيبا . فأما مزيته فتتلخص في تمكين المعلم من أن يقف على مستوى كل طالب على حدة . ويتأكد من نطقه لكل صوت وهذا بلا شك احدى الطرق في تعليم الأصوات أما عيبه فيتلخص في اضاعة وقت كبير عندما يكون عدد الطلاب كبيرا . وهكذا يتضح لنا أن لكل طريقة من طرق

التكرار ولكل نوع من أنواعه مزية وعيبا . والمعلم الذكى هو الذى يوائم بين هذه الطرق والأنواع فيأخذ منها ما يشاء لما يشاء وقتما يشاء .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ بينت الوحدة أن المعلم في حصة الأصوات العربية حكم ومدير . كيف ذلك ؟

٢ ـ لو أردت شراء أحد التسجيلات الصوتية كى تستخدمه في تعليم الأصوات العربية لطلابك . ما الأسس التى تختار في ضوئها هذا التسجيل ؟

٣ ـ عرضت الوحدة السابقة طريقتين من طرق التكرار . أى الطريقتين تفضل ؟ ولماذا ؟

٤ ـ ما أكثر أساليب التكرار شيوعا في حصص تعليم العربية التى حضرتها ؟ وما رأيك فيها ؟

٥ ـ لكل من تدريبات التكرار الفردية والفئوية والجماعية مزايا وعيوب . ناقش ذلك .

٦ ـ قدم نموذجا أمام الفصل لكل نوع من أنواع التكرار ، ثم استمع لرأى المعلم وزملائك فيه .

الوحدة رقم (٧٤)
التدريبات الأساسية والعلاجية

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادرا على :

١ ـ أن يقابل بين التدريبات الأساسية والعلاجية من حيث الهدف والطريقة .

٢ ـ أن يُعِد مجموعة من التدريبات الأساسية والعلاجية التى قد تسهم في تعلم مهارة صوتية معينة .

٣ ـ أن يقدِّر دور دراسات التقابل اللغوى بين العربية ولغة الدارسين في إعداد تدريبات الأصوات .

٤ ـ أن يقترح بعض التدريبات المناسبة لتنمية قدرة الدارسين على تعرف التنغيم وتمييزه .

٥ ـ أن يفكر في بعض الأساليب التى يواجه المعلم بها مشكلة تعليمات التدريبات في المستوى الابتدائى .

٦ ـ أن يبتكر بعض البدائل التى يمكن للمعلم أن يستفيد بها في تدريس الأصوات العربية للمبتدئين .

ثانيا : المحتـــوى

مقدمـــة :

تناولنا في الوحدة السابقة موقع التكرار من التدريبات اللغوية المخصصة لتنمية قدرة الدارسين على نطق الأصوات العربية .

وفي الوحدة-الحالية نتناول بعض أشكال التدريبات الصوتية سواء منها ما كان تدريبا أساسيا أى يهتم بتنمية المهارات الصوتية في بداية الأمر أو ما كان تدريبا علاجيا أى يهتم بتصحيح نطق الطلاب في المستويات المتقدمة .

التدريبات الأساسية :

التدريبات الأساسية هى تلك التى تهدف إلى اكساب الطالب القدرة على أن يألف النظام الصوتى الجديد وأن يستعمله بكفاءة .

من هذه التدريبات نذكر ما يلى :

(أ) **التمييز الصوتى** : ولتنمية القدرة على التمييز بين الأصوات هناك عدة تدريبات منها :

١ ـ يكتب المعلم قائمة تحتوى على مجموعات من الكلمات . كل مجموعة منها تكون من كلمتين تنطق نطقا متقاربا أو ذات صوت واحد . بينما نجد الثالثة تختلف عنها في النطق . وأمام الطالب ورقة اجابة answer sheet يضع دائرة حول الحرف المقابل للكلمة المختلفة في نطقها عن الكلمتين الأخريين مثل :

حَرَم / هَرَم / قَلَم (أ ب جـ)

أو أمل / عمل / أمل (أ ب جـ)

ففي المثال الأول يتشابه نطق الكلمتين أ و ب بينما يختلف نطق الكلمة جـ .

وفي المثال الثانى تتماثل الكلمتان أ و جـ بينما تختلف الكلمة ب .

٢ ـ يكتب المعلم قائمة بكلمات مزدوجة اثنان منها متماثلان نطقاً واثنان مختلفان نطقا أو متقاربان . ويطلب من الدارس وضع علامة أمام السؤال إن كانا متماثلين وعلامة × إن كانا مختلفين . مثل :

قلب / قلب (/)

قلب / كلب (×) .

٣ ـ ينطق المعلم مجموعة من الكلمات المتشابهة في نطقها ومن بينها كلمة واحدة مختلفة النطق ويطلب من الدارسين أن يضعوا علامة / للصوت الذي يسمعونه مكررا وعلامة × للصوت الشاذ . مثل :
يضلِّل / يظلِّل / ضليل / يعلِّل / يقلِّل (/ / × / /)

٤ ـ ينطق المعلم كلمة ويطلب من الدارسين ذكر أكبر عدد من الكلمات ذات الايقاع المشابهة لهذه الكلمة . مثل :
ـ المعلم : ينطق : « زال » .
ـ الدارسون : ينطقون : سال / مال / قال / شال / طال .

٥ ـ يُعِد المعلم قائمة بمجموعة من الكلمات العربية ومجموعة أخرى من الكلمات الأجنبية (من لغة الدارس) ثم يطلب من الدارسين الانصات إلى صوت معين في هذه الكلمات ثم يطلب منهم تحديد اللغة التي تنطق كلمتها . كان ينطق الكلمتين : شيك / شيخ ويرى الطالب أمامه الكلمتين الآتيتين :

Arabic ( )
English ( )

وعلى الطالب أن يضع رقم الكلمة أمام لغتها .

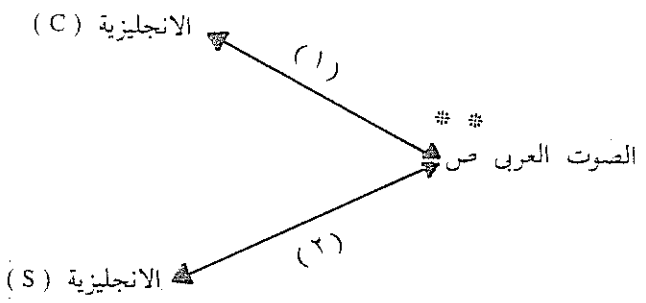
٦ ـ يكتب المعلم على السبورة صوتين يريد تدريب الدارسين على التمييز بينهما . ويضع رقما لكل صوت . ثم يقرأ مجموعة من الكلمات ويطلب من الدارسين رفع أيديهم اليمنى إن كانت الكلمة من المجموعة رقم ١ ويرفعون أيديهم اليسرى إن كانت من المجموعة رقم ٢ . مثل :

س (١)	ص (١)
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

ثم يقرأ المعلم الكلمات الآتية : قارس / سبر / عسر / عصر / قارس / صبر ويزفع الدارسون أيديهم كما أرشدهم المعلم .

٧ ـ ينطق المعلم كلمة فيها أحد الأصوات العربية غير الموجودة في لغة الدارس ثم يطلب منهم الأنصات جيدا إلى هذا الصوت ثم يلقى عليهم كلمتين من لغة الدارس ، وفي كل منهما صوت مشابه للصوت العربى إلا أنه مختلف في الحقيقة عنه . ولنفرض أن لغة الدارسين هى الانجليزية . هنا يمكن أن يدرب الدارسين على التمييز بين صوت « الصاد » العربى وصوت كل من S , C الانجليزيين .

والرسم التالى يوضح هذا التدريب :



وعلى المعلم أن ينطق الكلمات الآتية ، على سبيل المثال : صبر / Sound / Civic .

٨ ـ من التدريبات البسيطة لتنمية قدرة الدارس على تعرف صوت وتمييزه من غيره . . القاء مجموعة من الكلمات المفردة التى يتوفر فيها هذا الصوت مع كلمة ليس فيها هذا الصوت وعلى الطالب أن يحدد عدد مرات سماعه لهذا الصوت . كأن يطلب من الدارسين

---

* * تم اقتباس هذا الرسم مع تعديله من كتاب وليجا ريفرز وتيمبرلى .

الانصات لهذه الكلمات وذكر عدد مرات سماع الصوت (آ) آل / مال / أمل / آن .

٩ ـ وإذا كان التدريب السابق قاصرا على كلمات مفردة فمن الممكن تقديم الصوت المطلوب في سياق طويل . أى أن يرد عدة مرات فى جملة طويلة وعلى الدارسين أن يحددوا عدد مرات سماعهم لهذا الصوت . كأن يطلب المعلم منهم الانصات لهذه الجملة وذكر عدد مرات ورود الصوت (ي الياء الممدودة) : ينبغى على المرء أن يستعين بالله في كل حين .

(ب) التنغيم : يقصد بالتنغيم طريقة نطق الجملة لتؤدى معنى معينا فقد تنطق جملة واحدة عدة مرات ولكل مرة تأخذ معنى . فقد تكون تقريرا وقد تكون سخرية وقد تكون غير ذلك . ومن تدريبات التنغيم ما يلى :

١ ـ يقدم المعلم عددا من الجمل التى تشمل على أوامر وأسئلة وعبارات تعجبية وتوكيدية وغيرها ويطلب من الدارسين أن يحددوا نوع العبارة التى استمعوا لها . هل هى تقريرية أم استهزائية أم ماذا ؟ فينطق الجملة الآتية مرتين :

هل أنت الذى فعل هذا ؟ (استفهامية ، نود بها أن نعرف من الذى فعل هذا) .

هل أنت الذى فعل هذا ؟ (استفهامية تعجبية وكأنك تستكثر على الفرد أن يكون هو الذى فعل هذا) .

٢ ـ من الممكن الاستعانة باشارات عند التدريب على التنغيم كأن يرسم خطا يبين حركة ايقاع الجملة . يرتفع عند ارتفاع الايقاع وينخفض عند هبوطه . مثل :

هل هذا الذى فعل كذا وأخيرا قلت له اهدأ

التدريبات العلاجية :

وهى التى تأخذ مكانها في المستويات التى تلى المستوى المبتدىء في تعلم العربية وذلك لتصحيح مسار طريقة نطق صوت معين كان الطالب قد تدرب عليه خطأ . وهنا يقوم المعلم بمراجعة النظام الصوتى للعربية كما درسه الطلاب وكما ينبغي . كما يجوز له ، فى المستويات المتقدمة ، أن يشرح للدارسين أسباب المشكلة ويوضح لهم موقع الصوت من النظام الصوتى للعربية .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ قارن بين التدريبات الأساسية والعلاجية من حيث أهدافها وأساليبها .

٢ ـ اذكر بعض الحالات التى يصلح فيها استخدام التدريبات العلاجية .

٣ ـ وضح إلى أى مدى يمكن للمعلم أن يستفيد بنتائج دراسات التقابل اللغوى بين العربية ولغة الدارسين في التدريب على الأصوات .

٤ ـ اختر مهارة صوتية معينة وبين كيف تعد لها تدريبا أساسيا وآخر علاجيا .

٥ ـ لماذا سُميت التدريبات العلاجية بهذا الاسم ؟ ضع تصديرا لموقف يصلح فيه استخدام التدريبات العلاجية .

٦ ـ كيف يعالج المعلم في رأيك ، مشكلة التعليمات التى تسبق التدريبات الصوتية في المستوى الابتدائى ؟

الوحدة رقم (٧٥)
توجيهات عامة في تدريس الكلام

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادرا على :

١ ـ أن يبتكر بعض المواقف التى تستحث الطلاب على الكلام بالعربية .

٢ ـ أن يقدر قيمة أن يكون لدى الطالب ما يعبر عنه .

٣ ـ أن يدرك أهمية توجيه الانتباه عند الكلام .

٤ ـ أن يحدد المواقف التى يلزم فيها تصحيح أخطاء الطالب .

٥ ـ أن يتقبل دوره كموجه للطالب عند ممارسته الكلام بالعربية .

٦ ـ أن يحدد مستوى توقعاته بدقة في ضوء ظروف الدارسين .

٧ ـ أن يتعرف على بعض مواقف الكلام المناسبة لكل مستوى من مستويات تعليم العربية كلغة ثانية .

٨ ـ أن يستنتج بعض أسس اختيار موضوعات التعبير .

ثانيا : المحتـــوى

مقدمـــة :

إن القدرة على امتلاك الكلمة الدقيقة الواضحة ذات أثر في حياة الانسان . ففيها تعبير عن نفسه وقضاء لحاجته وتدعيم لمكانته بين الناس .

والكلام في اللغة الثانية من المهارات الأساسية التى تمثل غاية من غايات الدراسة اللغوية وان كان هو نفسه وسيلة للاتصال مع الآخرين . ولقد اشتدت الحاجة لهذه المهارة في بداية النصف الثانى من هذا القرن بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية وتزايد وسائل الاتصال والتحرك الواسع من بلد إلى بلد ، حتى لقد أدى تزايد الحاجة للاتصال الشفهى بين الناس إلى اعادة النظر في طرق تعليم اللغات الثانية وكان أن انتشرت الطريقة السمعية الشفوية وغيرها من طرق تولى المهارات الصوتية اهتمامها . وفيما يلى مجموعة من التوجيهات العامة التى قد تسهم فى تطوير تدريس مهارة الكلام في العربية كلغة ثانية .

١ ـ تدريس الكلام يعنى ممارسة الكلام :

يقصد بذلك أن يتعرض الطالب بالفعل إلى مواقف يتكلم فيها بنفسه لا أن يتكلم غيره عنه . . إن الكلام مهارة لا يتعلمها الطالب إن تكلم المعلم وظل هو مستمعا . . من هنا تقاس كفاءة المعلم في حصة الكلام بمقدار صمته وقدرته على توجيه الحديث وليس بكثرة كلامه واستثاره بالحديث .

٢ ـ أن يعبِّر الطلاب عن خبرة :

يقصد بذلك ألا يكلف الطلاب بالكلام عن شيء ليس لديهم علم به . . ينبغى أن يتعلم الطالب أن يكون لديه شيء يتحدث عنه . ومن العبث أن يكلف الطالب بالكلام في موضوع غير مألوف إذ أن هذا يعطل فهمه وقد لا يجد في رصيده اللغوى ما يسعفه .

٣ ـ التدريب على توجيه الانتباه :

ليس الكلام نشاطا آليا يردد فيه الطالب عبارات معينة وقتما يراد منه الكلام . . إن الكلام نشاط عقلى مركب . . إنه يستلزم القدرة على تمييز الأصوات عند سماعها وعند نطقها . والقدرة على تعرف التراكيب

وكيف أن اختلافها يؤدى إلى اختلاف المعنى . . إن الكلام باختصار نشاط ذهنى يتطلب من الفرد أن يكون واعيا لما يصدر عنه حتى لا يصدر منه ما يلام عليه . . وقديما قيل إن عثرات اللسان أفتك من عثرات السنان .

لذا وجب على المعلم أن يدرب الطلاب على الانتباه جيدا لما يقولونه . ومن الممكن تنمية هذا الاتجاه لو كلفهم المعلم بالحديث في مواقف تجبرهم على الانتباه لما يقولون .

٤ ـ عدم المعارضة وكثرة التصحيح :

من أكثر الأشياء حرجا للمتحدث واحباطا له أن يقاطعه الآخرون . واذا كان هذا يصدق على المتحدثين في لغاتهم الأولى فهو أكثر صدقا بالنسبة للمتحدثين في لغات ثانية . . إن لديهم من العجز في اللغة ما يعوقهم عن الاسترسال في الحديث أو اخراجه بشكل متكامل ، ولعل مما يزيد في احساسه بهذا العجز أن يقاطعه المعلم .

ويرتبط بهذا أيضا ألا يلح المعلم في تصحيح أخطاء الطلاب . . وعليه أن يدرك الفرق بين نوعين من الخطأ : خطأ يترتب عليه افساد المعنى ، وهذا ما ينبغى لفت الأنظار اليه وبطريقة مخففة . وخطأ لا يؤثر في المعنى أو توصيل الرسالة وهذا ما يمكن التجاوز عنه .

٥ ـ مستوى التوقعات :

من المعلمين من تزيد توقعاته Overexpectation عن الامكانات الحقيقية للطالب ، فيظل يراجع الطالب ويستحثه على استيفاء القول ثم يلومه إن لم يكن عند مستوى التوقعات . . إن الحقيقة التى ينبغى أن يعرفها معلم العربية كلغة ثانية أن الأجنبى ، خاصة إن تعلم العربية وهو كبير ، يندر أن يصل إلى مستوى العرب عند ممارسته مهارة

الكلام . . وهذه ظاهرة لا تختص بتعلم العربية وحدها وانما تشمل كافة الدارسين للغات ثانية .

على المعلم اذن أن يقدر ذلك وان يكون واقعيا وأن يميز بين مستوى الكلام الذى يصدر عن الناطقين بالعربية وذلك الذى يصدر عن الناطقين بلغات أخرى .

التـــدرج :

ينطبق مبدأ التدرج هنا أيضا . . إن الكلام كما قلنا مهارة مركبة ونشاط عقلى متكامل . . وتعلم هذه المهارة لا يحدث بين يوم وليلة ولا بين عشية وضحاها . انها عملية تستغرق وقتا وتتطلب من الصبر والجهد والحكمة ما ينبغى أن يملكه المعلم . وعليه أن يهيىء من مواقف الكلام ما يتناسب مع كل مستوى من مستويات الدارسين .

(أ) **بالنسبة للمستوى الابتدائى** : يمكن أن تدور مواقف الكلام حول أسئلة يطرحها المعلم ويجيب عليها الطلاب . ومن خلال هذه الاجابة يتعلم الطلاب كيفية انتقاء الكلمات وبناء الجمل وعرض الأفكار . ويفضل أن يرتب المعلم هذه الأسئلة بالشكل الذى ينتهى بالطلاب إلى بناء موضوع متكامل ومن المواقف أيضا تكليف الطلاب بالاجابة عن التدريبات الشفهية ، وحفظ بعض الحوارات والاجابة الشفوية عن أسئلة مرتبطة بنص قرؤوه .

(ب) **المستوى المتوسط** : يرتفع مستوى المواقف التى يتعلم الطلاب من خلالها مهارة الكلام . من هذه المواقف لعب الدور Role Playing وإدارة الاجتماعات والمناقشة الثنائية ، ووصف الأحداث التى وقعت للطلاب ، واعادة رواية الأخبار التى سمعوها في التلفاز والإذاعة والأخبار عن محادثة هاتفية جرت أو القاء تقرير مبسط وغيرها .

(جـ) **المستوى المتقدم** : وهنا قد يحكى الطلاب قصة أعجبتهم ، أو يصفون مظهرا من مظاهر الطبيعة أو يلقون خطبة

أو يديرون مناظرة Debate أو يتكلمون في موضوع مقترح أو يلقون حوارا في تمثيلية أو غير ذلك من مواقف .

المهم في هذا كله أن يراعى المعلم الرصيد اللغوى عند الدارسين وكذلك اهتماماتهم ومدى ما لديهم من خبرة عن موضوع الحديث .

٧ ـ قيمة الموضوع :

تزداد واقعية الطلاب للتعلم كلما كان ما يتعلمونه ذا معنى عندهم وذا قيمة في حياتهم . وينبغى أن يحسن المعلم اختيار الموضوعات التى يتحدث الطلاب فيها خاصة في المستوى المتقدم حيث الفرصة متاحة للتعبير الحر . فينبغى أن يكون الموضوع ذا قيمة وأن يكون واضحا ومحددا . ويفضل أن يطرح على الطلاب في كل مرة موضوعان أو أكثر حتى تكون حرية الاختيار متاحة لهم ، فيتكلمون عما يعرفون ، وعما لديهم حوله من رصيد .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ إلى أى مدى يحتاج الطلاب إلى اكتساب مهارة الكلام بالعربية كلغة ثانية ؟

٢ ـ ما المواقف التى تعتقد أن زملاءك سوف يحتاجون فيها إلى التكلم بالعربية ؟

٣ ـ لماذا يعتبر اكتساب القدرة على الكلام بالعربية كلغة ثانية أصعب من غيرها من المهارات اللغوية ؟

٤ ـ ماذا يترتب على تكليف الطلاب بالكلام في موضوع لا خبرة لهم به ؟

٥ ـ إذا كنت قد مررت بتجربة مثل هذه فماذا كان موقفك ؟

٦ ـ كيف يحدد المعلم مستوى توقعاته عن امكانات الطالب من حيث قدرته على الكلام بالعربية ؟

٧ ـ اذكر بعض الأخطاء التى يقع فيها بعض معلمى العربية عند تدريب الطلاب على مهارة الكلام .

٨ ـ اعرض بعض المواقف التى يمكن أن تدور حولها برامج تعليم الكلام في المستوى الابتدائى .

٩ ـ وازن بين هذه المواقف وبين مواقف الكلام في المستويين المتوسط والمتقدم من حيث مستوى التجريد .

الوحدة رقم (٧٦)
المحـــادثة
مفهومها ، ومستوياتها

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يناقش مفهوم المحادثة محللا النقاط الحاكمة فيه .

٢ ـ أن يستنتج من تعريف المحادثة ما تتصف به المحادثة الجيدة من خصائص .

٣ ـ أن يقدِّر قيمة التلقائية في حصة المحادثة .

٤ ـ أن يعرض ، بلغته ، خصائص كل مستوى من المستويات الثلاثة للمحادثة .

٥ ـ أن يقترح مجموعة من الإجراءات التدريسية لتدريب الطلاب على المحافظة في كل مستوى .

٦ ـ أن يحدد دور المعلم في حصة المحادثة كموجه لها .

ثانيا : المحتـــوى

مفهوم المحادثة :

ما المقصود بالمحادثة ؟ يمكن تعريف المحادثة بإيجاز فيما يلى : إنها المناقشة الحرة التلقائية التى تجرى بين فردين حول موضوع معين .

وفي هذا التعريف تستوقفنا النقاط الحاكمة Key words الآتية : المناقشة ، الحرة ، التلقائية ، فردين ، موضوع . ولكل من هذه النقاط تطبيقه التربوى في هذا المجال :

(ا) المناقشة : المحادثة مناقشة . . معنى هذا أن من أشكال الاتصال اللغوى الأخرى ما لا يعتبر محادثة ، وإن كان شفهياً كالمحادثة . من هذه الأشكال مثلا : أن يلقى شاعر قصيدة في حفل ، منها أن يلقى متحدث كلمة في لقاء ما ، منها غير ذلك من مجالات الحديث الشفوى مما نخرجه من نطاق المحادثة لسبب واحد وهو أنها تفتقد إلى روح المناقشة ومتطلباتها .

(ب) الحرة : المحادثة مناقشة حرة . . . ومعنى هذا أن المحادثة لا تتم قسرا ولا تحدث إجباراً . إن حرية المتحدث شرط لحديثه ، وعندما يُفتقد هذا الشرط يصبح ما يقوله ترديداً أو إملاء عليه من آخرين والأمر نفسه يصدق في فصول تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى إن فرض مواقف التعبير بالشكل الذى يتعارض مع ميول الدارسين أمر لا يحظى منهم بقبول ولا يمكن أن يجدى في تعليمهم المحادثة أو إكسابهم مهارات كما أن فرض عبارات معينة لا يقتنع الدارس بمبرر استخدامها أمر لا يثمر في تعلمه لمهارات المحادثة . المحادثة إذن موقف حر يشعر الفرد فيها بذاته وحقه في أن يعبر بالطريقة التى يجب أن يعبر بها .

(جـ) التلقائية : والمحادثة عملية تلقائية يترك الفرد فيها على سجيته ، فيستخدم من ألوان الحديث ما يطيب له وما يقدر عليه . . الاتصال الكامل بين البشر أمر لا وجود له . . إن من غير الممكن في كثير من الأحيان أن نعرف ما يريد الآخرون قوله باللغة التى يصيغونه فيها أو بالطريقة التى يقولونه بها . التلقائية هنا تعنى ، ضمن ما تعنيه أن ثمة متغيرات كثيرة تحكم عملية الكلام وتجعله يسير بشكل معين قد لا يتوقعه السامعون .

(د) فردان : ثم إنها تجرى بين فردين . . . المحادثة ظاهرة اجتماعية ، والذين يطلقون كلمة المحادثة على الحوار الداخلى الدائر في عقل الإنسان عندما يتحدث فإنما يطلقون الكلمة من قبيل المجاز وليس الحقيقة . . .

نعم يُحس الفرد ، عندما يفكر أنه يحادث شخصاً آخر يجاذبه أطراف الحديث فتارة يختلفان وأخرى يتفقان . . ولكن هذا لا يعنى محادثة بمعناها الاصطلاحى المتفق عليه . المحادثة إذن نشاط يدور بين فردين . . معنى هذا أن لكل منهما حقوقا وعليه واجبات . . وبقدر ما نصف متحدثاً معيناً بأنه متحدث جيد نستطيع أيضا أن نصف مستمعاً معيناً بأنه مستمع جيد . . وما أكثر ما نغفل عن هذه الحقيقة ونحن نتحدث . يتصور بعضنا أنه وهو يتحدث كما لو كان الكون يسمع وعليه أن يسمع وليس عليه أن يستجيب إلا في الوقت الذى يأذن له المتحدث بالاستجابة .

(هـ) موضوع : وأخيراً فالمحادثة تدور حول موضوع . . ولقد يعجب القارىء من تأكيدنا على هذه الحقيقة متسائلا : وهل ثمة محادثة لا تدور حول موضوع ؟ قد تكون الحقيقة واضحة ولكننا لا نؤمن بها أو لا نمارس ما يدل على أننا نؤمن بها . . إن بعض معلمى اللغة العربية للناطقين بها (أى كلغة أم) يفرضون على تلاميذهم الحديث في أشياء لا يمكن أن تسمى موضوعات . إنهم فقط يتحدثون . والأمر نفسه يصدق على تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى من المعلمين من يفرض مواقف الحديث لا يحس بها الدارس وليس لديه ما يقوله بشأنه . المحادثة تدور حول قضية يشعر كل من المتحادثين أن لديهما شيئا يريدان توصيله أو تبادل الرأى فيه .

مستويات المحادثة :

للمحادثة في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ثلاثة

مستويات رئيسية تتفاوت مطالبها وخصائصها بتفاوت المستوى اللغوى للدارسين :

(ا) **المستوى الأول** : وهو خاص بالدارسين الجدد الذين ينتظمون في برامج تعليم اللغة العربية ، شأن أية لغة تدرس لغير الناطقين بها دون سابق علم لهم بهذه اللغة أو ألفة بها . والمحادثة على هذا المستوى تقتصر أو تكاد تقتصر ، على تحفيظ هؤلاء الدارسين نماذج من المحادثة العربية الصحيحة سواء في طريقة المحادثة أو نغمة الحديث أو لغته وموضوعات المحادثة على هذا المستوى تكون محددة عادة ، لا يتطرق الأمر فيها إلى تنوع المواقف بشكل يربك الدارس . أو تعدد وجهات النظر في الحوار ، أو تبادل التعبيرات على غير نظام (حيث أن من خصائص المحادثة بشكلها الطبيعى أن تكون تلقائية حرة كما سبق القول). فى هذا المستوى يلقى المعلم المحادثة أولا أى يقرؤها هو قراءة سليمة وبأداء طبيعى لا تكلف فيه ، ثم يطلب من الدارسين تكرار هذه المحادثة جملة جملة أو تمثيلها . أو تكليف بعضهم بذكر ما يحفظونه منها . المهم هنا أن يألف الدارس أصوات اللغة ومفرداتها وأن يتعرف على نمط الكلام والتعبير فيها . المحادثة نمط ثقافي يختلف بلا شك من مجتمع لآخر ومن جماعة لغوية لأخرى .

والإصرار هنا على أن يلقيها المعلم بنفسه إنما يعنى أمرين : أولهما أن يستمع الدارس للحوار من مصادره الطبيعية ، ومن ثم يستمع إلى نموذج يستطيع محاكاته ، وثانى هذين الأمرين ألا يتعرض الدارس بأى شكل من الأشكال للغة مكتوبة خاصة في دروسه الأولى التى يستهل بها البرنامج . إن قراءة الدارس للمحادثة في هذه الدروس الأولى يحول العملية إلى قراءة جهرية يستوى الأمر فيها مع قراءة هذا الحوار في نص تقريرى أو في مقال معين . .

وعلى المعلم في هذا المستوى الأول من تدريس المحادثة أن يقدم بدائل مختلفة للمواقف اللغوية في حدود فهم الدارس ورصيده

اللغوى . كما أن عليه ألا يتنقل بين هذه البدائل قبل أن يثق تمام الثقة بأن الدارسين قد استوعبوا كلا منها واستطاعوا ممارستها أمامه .

ويستطيع المعلم التدرج في تقديم المحادثة في هذا المستوى ، فالموضوعات تبدأ في الاتساع ، والمواقف تبدأ في التنوع ، والبدائل المختلفة للاستجابات تبدأ في الظهور ، والرصيد اللغوى يبدأ في الازدياد .

(ب) **المستوى الثانى** : وهو أعلى درجة من سابقه . تدور المحادثة في هذا المستوى عادة حول موضوعات أوسع وقضايا أعقد ، ومواقف أكثر تجريدا . وتدور المحادثة في هذا المستوى حول موضوعات وأفكار قرأها الدارسون في نصوص معينة يستخلصون منها أفكاراً ينسجون حولها وقضايا يتناقشون فيها ومشكلات بسيطة يتبادلون وجهات النظر بصددها . كما أنهم يستخلصون منها من المفردات والمصطلحات ما يستطيعونه توظيفه . في هذه المحادثات قد يحفظ الدارسون تعبيرات معينة ، أو اصطلاحات خاصة من خلال اتصالهم بموضوعات القراءة إلا أن الأمر لا يقتصر على حفظ هذه التعبيرات واستظهار هذه المصطلحات وإنما يتعدى ذلك إلى التوظيف الحقيقى والمستمر ، والذى من شأنه أن يربى الثقة في نفوس الدارسين .

واتصال الدارسين بالنصوص هنا يمكن أن يتم أيضاً على مستويين : أولهما مقروء يتصل الدارسون فيه بنصوص مقروءة يشتقون منها أفكاراً ويستخلصون معانى ويحفظون ألفاظاً وتعبيرات وذلك عن طريق قراءتهم لنصوص معينة يستطيعون العودة إليها عند الحاجة لتأكيد شيء أو استيضاح أمر . وثانيهما مسموع يتصل الدارسون فيه بنصوص تتلى عليهم ، إما من المعلم أو من شريط مسجل ، ثم تلقى عليهم عدة أسئلة يستخدمون مادتها بعد ذلك في إدارة محادثات بينهم . وهنا يفضل أن يسجل المعلم على السبورة ما يراه ضرورياً للدارسين في أداء المحادثة من نصوص يستمعون إليها كأن يكتب لهم أسماء الأشخاص الذين

يدور بينهم الحوار في النص المسموع أو أن يكتب لهم مفردات الاصطلاحات الصعبة أو التعبيرات الغريبة التى يشعر المدرس بصعوبتها أو يتوقع عجز الدارسين عن فهمها وتمثلها ومن ثم استخدامها وتوظيفها .

(جـ) **المستوى الثالث** : وهذا يمثل أعلى مستوى من مستويات المحادثة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها . في هذا المستوى يتوقع من الدارسين ممارسة المحادثة بالمفهوم الذى تناولناه للمحادثة من حيث أنها مناقشة حرة تلقائية حول موضوع معين وبين فردين متحادثان . الدارس في هذا المستوى عادة يكون ذا خبرة لغوية واسعة وقدرة على استخدام التراكيب النحوية استخداماً صحيحاً وفهم الصيغ المختلفة للتعبير الواحد والهدف الرئيسى من تدريس المحادثة في هذا المستوى هو تنمية قدرة الدارسين على الإطالة في التفكير والتلقائية في التعبير والحرية في استخدام البدائل ووضع كل منها الموضع الصحيح .

المحادثة هنا تتخطى حدود الحفظ والتلقين ، أو تكليف الدارس بالتكرار بين دارسين أو أكثر . . . قد تدور حول مجموعتين من الدارسين تتبنى كل منهما وجهة نظر معينة تدافع عنها وتتبادل بين أفرادها مختلف الآراء .

والمعلم في هذا المستوى يتعدى دوره إلقاء الحوار حتى يقلده الدارسون إنه مجرد موجه للحديث . . يرقب مجراه ويضبط حدوده ، ويصحح أخطاءه ويوجه تيار الفكر فيه .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ ناقش بإيجاز ما يطرحه عليك مفهوم المحادثة من أفكار .

٢ ـ في ضوء استيعابك لمفهوم المحادثة استخلص عدداً من الصفات التى تتميز بها المحادثة الجيدة .

٣ ـ انقد الطريقة التى تعلمت بها المحادثة في برامج تعليم العربية كلغة ثانية في ضوء الصفات التى حددتها سابقا .

٤ ـ المحادثة نشاط فردى اجتماعى . كيف ذلك ؟

٥ ـ لماذا يركز الكاتب على ضرورة توفر موضوع لإدارة المحادثة ؟

٦ ـ ما أهم الخصائص التى تتميز بها كل مستوى من مستويات المحادثة الثلاثة ؟

٧ ـ ما الدور الذى تقترحه للمعلم في كل مستوى منها ؟

الوحدة رقم (٧٧)
المحادثة في برامج تعليم العربية
موقعها ، وأهداف تعليمها

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يستنتج دلالات المصطلح : « الناطقون باللغة » .

٢ ـ أن يدرك أهمية المحادثة في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .

٣ ـ أن يتقبَّل الفروق بين المحادثة وإلقاء الأسئلة .

٤ ـ أن يميِّز من أهداف تعليم المحادثة في برامج تعليم العربية كلغة أولى وبرامج تعليمها كلغة ثانية .

٥ ـ أن يلخص فوائد الابتداء بالمحادثات الطبيعية المتدرجة .

٦ ـ أن يقدِّر قيمة المحادثة في معالجة بعض الجوانب النفسية عند الدارسين .

موقعها في برامج تعليم العربية :

تستوقفني وأنا أكتب هذه الوحدة عبارتان : « الناطقون باللغة » « وغير الناطقين باللغة » وأحياناً يقال متحدثو اللغة وأحياناً ثالثة يقال : متكلموا اللغات . اصطلاحات مختلفة لها في هذا المقام مغزى : لم نسمع من قبل وصف هؤلاء الناس بأنهم « القارئون باللغة » « أو غير

القارئين بها » لم نسمع أيضاً وصفهم بأنهم « الكاتبون باللغة » أو « غير الكاتبين » .

إن الفرد العادى عندما يسأل شخصاً عن اللغات التى يعرفها يسأله كم لغة تتحدث ؟ وكأن الحديث باللغة هو معيار الكفاءة فيها وإجادتها وهذا إلى حد كبير صحيح . إن ثمة افتراضا تنطلق منه هذه الحقيقة ذلك هو : أنه لو أن فرداً درس لغة ما دراسة جيدة يصبح قادراً على الاتصال بمتحدثيها والتفاهم معهم .

ولقد أدرك بعض خبراء تعليم اللغات الثانية ذلك ، فاتخذوا من المحادثة محورا لتعليمهم هذه اللغات ، سواء في اختيار نصوص الكتب المؤلفة ، أو في اقتراح أساليب النشاط اللغوى في الفصول ، أو في استثارة دوافع الدارسين للتعلم والاستمرار في البرامج ، إلى آخر هذه المجالات . إن الابتداء بالمحادثات الطبيعية المتدرجة ذو فوائد كثيرة نلخصها فيما يلى :

١ ـ إعطاء هذه المحادثات الصورة الشفوية المتكاملة للغة .

٢ ـ تمثيل اللغة في إطارها الطبيعى .

٣ ـ إشباع الحاجة الملحة لدى الدارس في استعمال ما يتعلمه والاستفادة منه مباشرة .

٤ ـ سهولة حفظ المحادثات القصيرة المرتبطة بظروف المعيشة اليومية كالتحية والاستفسارات والإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالطالب وبيئته وذلك نتيجة لإلف الطالب للمعانى التى تعبر عنها المحادثات .

٥ ـ إمكانية تمثيل المحادثات مما يساعد على تثبيتها في أذهان الطلاب وإضفاء الحيوية على الدرس . (محمود اسماعيل صينى ، ص ٢) .

الفرق بين المحادثة وإلقاء الأسئلة :

يخيَّل إلى بعض معلمى العربية للناطقين بلغات أخرى أن تدريب الطلاب على قراءة أسئلة وأجوبتها من نص أمامهم أو قراءته مكتوبا على السبورة فإنما يعنى تدريبهم على المحادثة والحوار . . وقد يبدو بعضهم أكثر تقدما فيكلف الطلاب بعمل أشياء معينة في حجرة الدراسة ثم يكلف آخرين للسؤال عما قام به زملاؤهم كأن يفتح محمد الباب فيسأل طالب زميله : ماذا فعل محمد ؟ فيجيب الآخر بأن محمداً يفتح الباب . أو أن يسأل المعلم طالبه عما يراه في الحجرة : ما هذا ؟ هذا باب . . الخ . وكأن المحادثة بذلك قد تمت والمهارة اكتسبت .

والواقع أن بين الحوار الطبيعى وهذه المواقف فروق كثيرة نجملها فيما يلى :

١ ـ إذا كان إلقاء الأسئلة يصلح للمواقف التعليمية التى يناقش فيها الطالب موضوعا قرأه إلا أنه لا يساعد الطالب على أن يتكلم اللغة في موقف طبيعى يتبادل فيه مع الآخرين الرأى بطلاقة . إن تدريب الطالب على قراءة أسئلة وأجوبتها أو السؤال عما في حجرة الدراسة من أدوات ليس بكل تأكيد تدريباً على أن يدير الطالب نفسه حواراً مع آخر حول فكرة ما . لسنا عند الحوار نسمى الأشياء التى نستعملها بهذه الطريقة لأننا نراها ولأن السياق نفسه يدل عليها .

٢ ـ تأخذ عملية إلقاء الأسئلة والاجابة عليها صيغة تكاد تكون ثابتة حتى تصل إلى درجة الكليشيه Cliché الذى نجده في كل موقف وبين صفحات كل كتاب وفي حصة كل معلم .
ولنتصور جانبين للسؤال الآتى : هل تشعر بتحسن بعد العلاج يا على ؟

الإجابة الأولى : نعم أشعر بتحسن بعد العلاج يا « أستاذ » .
الإجابة الثانية : قد تكون : نعم ، وشكراً على سؤالك .
وقد تكون : إلى حد ما .
وقد تكون : أفضل من أمس والحمد لله .

وقد تكون غير ذلك في ضوء ما بين المتحدث والسامع من خلفية .

يتضح من هذه أن الإجابة الأولى صيغة ثابتة يتدرب عليها كل طالب وتجدها في كل كتاب . . إنها بلغة اصطلاحية إجابة معيارية . أى ما ينبغى أن تصدر فيه استجابة الفرد وليس من اللازم أن تكون ما يصدر عنه بالفعل في الحياة . إن استخدام اللغة في الحياة العامة ليس معيارياً في كل حالاته .

من هنا تتعدد الاستجابات . وقد يكون فيها من البدائل ما لا يمكن توقعه . فقد يجيب المسئول بجملة كاملة وقد يجيب بجملة قصيرة وقد يجيب بكلمة واحدة من أجل هذا ندرك أسباب تعدد استجابات الإجابة الثانية .

٣ ـ تتميز حوارات المحادثة الطبيعية بما لا يتميز به موقف السؤال والجواب التقليدى من حيث تقطع الكلام ووجود فترات يتوقف المرء فيها لجمع أفكاره ثم صياغتها في قالب لغوى مناسب . وقد يستخدم في الجملة الواحدة أسلوبين من أساليب التعبير ، فقد يبدأ باستفهام وقد ينتهى بتعجب . . وقد يكرر ما قاله وقد يحذف شيئاً مفترضاً في سامعه القدرة على التنبؤ به . وهذا بالطبع يختلف عن تعبير واحد نلقنه لطلابنا إجابة على سؤال محدد قد ، وقد لا ، يواجهه عند اتصاله بالعرب .

٤ ـ والحوار الطبيعى في موقف حى تصحبه إشارات وحركات تتعدى حدود الألفاظ . إنها ما يطلق عليه ما وراء اللغة Paralinguistics ففيها إشارات الوجه وفيها إيماءاته ، وفيها حركات اليد ، وفيها

أساليب المجاملة ، وفيها تعبيرات الدهشة والغضب ، والصبر وقلته ، وفيها الرغبة في توضيح فكرة معينة يتوقف المتحدث ليبحث عن أنسب عبارة لها وأخيرا ففى الحوار الطبيعى مستويات تختلف باختلاف موقف الحديث نفسه .

٥ ـ وفي الحوار الطبيعى أيضا يتعلم الطالب المفردات والتراكيب والجمل فتصهره في الموقف نفسه وليست في شكل قائمة مفصلة يستظهرها واحدة بعد الأخرى ثم هو في موقف الحوار الطبيعى قد يستخدم ضمير المتكلم (أنا / نحن) وضمير المخاطب (أنت / أنتم) أو ضمير الغائب (هو / هم) بينما في موقف الأسئلة والأجوبة المصطنع فلا يستخدم عادة سوى ضمير الغائب . . كما أنه يتعلم كيف يلقى سؤالا وكيف يجيب عليه بعد أن كان في الموقف المصطنع يجيب فقط .

٦ ـ وأخيراً فإن تقليد المعلم فى الحوار الطبيعي ، تقليد لكل أشكال الأداء اللغوى عنده . . تقليد له في النبر Stress وفي التنغيم Intonation وفي فترات التوقف وفي دقة النطق وفي سرعة الأداء بينما يعن المعلم أحيانا في الموقف المصطنع في التباطىء حتى يقلده الطالب وليس هذا هو النغم الطبيعى للكلام .

كل هذا يجعل الموقف مختلفا تماماً . . إن تدريب الطالب على قراءة أسئلة وإجاباتها ليس بكل المعايير تدريباً له على المحادثة والحوار الطبيعى والآن ما أهداف تدريس المحادثة في فصول تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ؟

أهداف تدريس المحادثة :

يهدف تدريس المحادثة إلى تحقيق ما يلى :

١ ـ تنمية القدرة على المبادأة في التحدث عند الدارسين ودون انتظار مستمر لمن يبدؤهم بذلك .

٢ ـ تنمية ثروتهم اللغوية .

٣ ـ تمكينهم من توظيف معرفتهم باللغة ، مفردات وتراكيب مما يشبع لديهم الإحساس بالثقة والحاجة للتقدم والقدرة على الإنجاز .

٤ ـ تنمية قدرة الدارسين على الإبتكار والتصرف في المواقف المختلفة واختيار أنسب الردود والتمييز بين البدائل الصالحة فيها لكل موقف على حدة .

٥ ـ تعريض الدارسين للمواقف المختلفة التى يحتمل مرورهم بها والتى يحتاجون فيها إلى ممارسة اللغة .

٦ ـ ترجمة المفهوم الاتصالى للغة وتدريب الطالب على الاتصال الفعال مع الناطقين بالعربية .

٧ ـ معالجة الجوانب النفسية الخاصة بالحديث وتشجيع الطالب على أن يتكلم بلغة غير لغته وفي موقف مضبوط إلى حد ما وأمام زملاء له . . إن أخطأ تقبلوا الخطأ وإن أجاد شجعوه . . إن التدريب على الحوار الفعلى في حجرة الدراسة كالتدريب على السباحة في مسبح صغير يهيىء الفرد بعد ذلك للخوض في عباب البحار . . خطوة خطوة .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ ما أسباب شيوع المصطلح « الناطقون باللغة » بـدلا من « القارئون بها » ؟

٢ ـ لماذا تبدأ بعض برامج تعليم اللغة الثانية بالمحادثات الطبيعية المتدرجة ؟

٣ ـ ما أهم الفروق بين المحادثة وإلقاء الأسئلة ؟

٤ ـ أعد النظر فى دروس بعض كتب تعليم العربية كلغة ثانية ، وبين نوع التدريبات التى تشيع فيها وما إذا كانت محادثات طبيعية أم إلقاء أسئلة .

٥ ـ ورد الحوار الآتى : في أحد كتب تعليم العربية كلغة ثانية :

محمد : السلام عليكم يا سعيد .

سعيد : وعليكم السلام يا محمد .

محمد : هل لك وجه ؟

سعيد : نعم لى وجه .

محمد : هل عندى شعر ؟

سعيد : نعم عندى شعر .

محمد : كم يداً لك ؟

سعيد : لى يدان .

ما رأيك في هذا الحوار ؟

٦ ـ لخِّص بلغتك ، أهم أهداف تعليم المحادثة في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .

الوحدة رقم (٧٨)
توجيهات عامة في تدريس المحادثة

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يُظهر وعياً بقيمة التوجيهات العامة المقدمة في هذه الوحدة .

٢ ـ أن يصحِّح تصور بعض زملائه حول المحادثة مما يتعارض مع هذه التوجيهات .

٣ ـ أن يتعرف على أساليب تنمية الثروة اللغوية عند الدارسين من خلال المحادثة .

٤ ـ أن يترجم التوجيهات العامة الواردة في هذه الوحدة في شكل إجراءات يقوم بها كل من مؤلف الكتاب والمعلم في الفصل .

٥ ـ أن يضع تصوراً لثلاث محادثات تدرس لطلاب المستوى الابتدائى مراعياً خصائص المحادثة الجيدة .

٦ ـ أن يعيد تصنيف هذه التوجيهات العامة حسب محاور جديدة .

ثانيا : المحتوى

سواء دارت المحادثة في المستوى الأول أو الثانى أو الثالث ينبغى مراعاة عدة أمور منها :

١ ـ الرصيد اللغوى :

إن الشرط الأول لإدارة محادثة في أى مستوى من المستويات الثلاثة أن يكون لدى الدارسين رصيد لغوى يسمح بالمحادثة في حدود

الموضوع المطروح أو القضية المثارة . لا يمكن لنا ونحن نعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها أن نتوقع منهم محادثة جيدة في الوقت الذى لم يتعلموا فيه سوى : أنا طالب ، هذا قلم ، يكتب . . وغيرها من المفردات التى لا تتيح حرية الحركة ولا تفتح مجالا للحديث .

٢ ـ تعليم المفردات والتراكيب :

ولا يقتصر الأمر عند هذا الحد . . إن اللغة أكثر من مجرد مفردات ، إنها أيضا تراكيب . . ولا يمكن لنا أن نتصور دارساً لا يعرف من التراكيب اللغوية أو أصولها ما يستطيع به صياغة جملة ، أن يقدر على المحادثة . من هنا نقول إن القدرة على التعامل بالمفردات السابقة ووضعها في تراكيب مناسبة أمران يرتبطان ارتباطاً وثيقاً بالثروة اللغوية عند الدارسين .

٣ ـ التدرج في موضوع المحادثة :

ينبغى أن يتدرج المعلم في تقديم المحادثة وفي ضوء الحديث عن المستويات الثلاثة السابقة يمكن القول أن طبيعة مواقف المحادثة تختلف من مستوى لآخر فهى في المستوى الأول تدور حول شئون الحياة اليومية ، وفي الثانى تدور حول موضوعات وصفية إلى حد ما أو قضايا بسيطة ، وفي الثالث تدور المحادثة حول مواقف تجريدية وإلى حد كبير ، حيث تتناول قضايا يكثر فيها الجدل وتتباين فيها وجهات النظر ، وتتعدد مجالات النقاش .

٤ ـ البعد عن الكليشيهات :

ينبغى أن يتحرر المعلم في تدريس المحادثة تكرار العبارات والاصطلاحات النمطية التى يجدها الدارس في كل كتاب bookish expression ينبغى أن يقدم المعلم للدارسين أنماط الحديث العادية التى سوف يستمعون إليها من متحدثى اللغة والتى سوف يستخدمونها مع

هؤلاء المتحدثين . . . فلا أحسب مثلا أن كل محادثة لا بد أن تنتهى بهذه العبارة :

- إلى اللقاء ، في أمان الله ؟ ذلك أن مواقف الحياة العادية تتعدد فيها عبارات الوداع ، فقد تكون : السلام عليكم ، وقد تكون : سوف نلتقي غداً إن شاء الله ، وقد تكون : مع السلامة ، وقد تكون : شكراً جزيلاً ، وقد تكون : متى سأراك المرة القادمة . . . وقد تكون غير ذلك .

٥ ـ تنمية الثروة اللغوية :

تكوين رصيد من الكلمات والتراكيب عند الدارسين أمر لا بد منه حتى يستطيع هؤلاء الدارسون القيام بالمحادثات بالشكل المراد ومن أجل تكوين هذا الرصيد يستطيع المعلم القيام بعدة أمور :

- منها أن يلفت أنظار الدارسين للكلمات الجديدة .
- ينبغى أن يستنبط منهم معنى هذه الكلمات قبل أن يتطوع بشرحها ، ذلك أن من المهارات الأساسية في تعلم اللغات الأجنبية أن يكون الدارس قادراً على فهم الكلمة من السياق .
- أن يطلب من الدارسين تخصيص كراسة لتسجيل الكلمات والتراكيب الجديدة .
- ألا يتردد المعلم في ذكر البدائل اللغوية للمواقف المختلفة .
- تشجيع الدارسين لأن يعرضوا الكلمات الجديدة التى تعلموها ويستخدمونها في سياقات جديدة . ذلك أن تثبيت هذه الكلمات رهن باستخدامها وتوظيفها كلما وجدت مواقف تناسبها .
- وأخيراً ينبغى أن يشجع المعلم الدارسين ، خاصة في المستويات الأعلى على القراءة الموسعة .

٦ ـ تنمية القدرة على المجاملة :

من المهارات الأساسية الواجب تنميتها عند الدارسين القدرة على المجاملة وهذا يعنى عدة أمور من أهمها أن يكون الدارس قادراً على معارضة الآراء بطريقة لا تجرح مشاعر المتحدثين أو تنال من قدراتهم ، ومنها أيضاً أن يكون الدارس قادراً على الإبانة عن مشاعر الود ومظاهر الاهتمام بكلام المتحدثين ، كأن يبتسم ابتسامة خفيفة أو يومىء لهم بإشارة ، أو ببعض حركات الوجه ، وكأن ينشر وسط حديثهم بعض الكلمات التى تستحثهم على مواصلة القول والشعور بأن الآخرين لا يستمعون لأحاديث فقط وإنما ينصتون لها . ومن مظاهر المجاملة أيضا ألا يحتكر المتحدث الحديث وإنما يصمت عندما يريد الآخرون التعبير عن آرائهم هذه كلها مهارات تبعد إلى حد ما عن نطاق القدرة اللفظية ، إنها مهارات يمكن أن تنطلق عليها اللغة الجانبية paralinguistics كما قلنا في الوحدات السابقة وهى لا تقل أهمية عن المهارات اللغوية ذاتها . والمعلم مطالب بأن ينمى هذه المهارات عند الدارسين حيث إنها مطلب رئيسى للنجاح في إدارة محادثات في المجتمع الخارجى .

٧ ـ الانتقال للمجتمع الخارجى :

من أهم المشكلات التى تواجه المعلمين في تدريس المحادثة تحقيق الانتقال transition من موقف مضبوط محكوم بمتغيرات كثيرة إلى موقف حر ينطلق الدارس فيه في المجتمع الخارجى . هذا الانتقال ينبغى أن يتم بتدرج وبهدوء فضلاً عن توفير الإمكانات اللغوية عند الدارسين بالشكل الذى يسمح بهذا الانتقال ، وبالطريقة التى لا تجعل الدارس متردداً في المبادرة بالحديث أو جريئاً لأدائها ، أو خائفاً مما ينتظره في المجتمع الخارجى من سخرية .

٨ ـ التدرج في اختيار التراكيب :

ينبغى عند تأليف نصوص للمحادثة في المستويات الأولى من تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى التدرج في اختيار التراكيب اللغوية . ولقد أجريت دراسة ميدانية على دارسين يتعلمون اللغة العربية كلغة أجنبية سنة ١٩٦٥ أجراها الباحثان سافن وبيرشنوق .

وانتهت هذه الدراسة إلى أن الجمل المبنية للمعلوم أسهل استذكارا من المبنية للمجهول ، والمثبتة أسهل من المنفية ، والجمل التى تخلو من عبارات التوكيد أسهل من تلك التى تمتلىء بها ، مع أن عدد الكلمات واحد في كل الحالات تقريبا ، بل والكلمات أيضاً ، ولننظر في التراكيب الآتية لنرى أيها أسهل وأيها أصعب :

ـ الأب استثار أبناءه .
ـ الأبناء استثاروا آباءهم .
ـ الأبناء استثيروا من أبيهم .
ـ الأبناء استثيروا من قبل أبيهم .
ـ الأب استثير من قبل أبنائه .

٩ ـ فن إلقاء المحادثة :

لا ينبغى قبل أن يلقى المعلم المحادثة أن يحدد مقدما اسم الدارس الذى سيتلوها وراءه أو اسم الدارسين اللذين سيقومان بتمثيلها ، ذلك أن مثل هذا التحديد المسبق يعطى لباقى الدارسين وسادة مريحة ينامون عليها أن على المعلم أن يلقى المحادثة أولا أو يسمعهم هذه المحادثة مسجلة على شريط ثم يطلب التطوع لأداء المطلوب . فإذا لم يقم من بين الدارسين أحد كان عليه أن يحدد من يريد .

١٠ ـ تصحيح الأخطاء :

وأخيراً نأتى لمشكلة كبيرة من مشكلات تدريس المحادثة ألا وهى تصحيح الخطأ . إن من الأمور الهامة التى يجب أن نراعيها ونحن نعلم اللغة لغير الناطقين بها من الكبار خاصة أنهم بشكل عام خائفون من المبادرة . . وخائفون أكثر من أن يخطئوا أمام زملائهم . ولما كان الهدف الأساسى من تدريس المحادثة تنمية قدرة الدارسين على المبادرة والتعبير المنطلق عما بأنفسهم بدون قيود أو حواجز يصبح من اللازم على المعلم أن يكون يقظاً فطناً وذكياً في تصحيحه . إن تصحيح الخطأ أمر لا بد منه حتى لا يثبت الدارس عليه ظناً منه بأنه صحيح لمجرد أنه تجاوز عنه المعلم ، ولكن الذى لا بد منه أيضاً أن يكون هذا التصحيح بشكل لا يحرج الدارس أو ينال من قدراته أمام زملائه ، والأسلوب المقترح هنا لتصحيح الخطأ أن يزج المعلم بالعبارة الصحيحة عندما يخطىء فيها الدارس دون أن يعلق المعلم أو يشرح للدارسين أسباب هذا التصحيح . وعلى سبيل المثال : نتصور دارساً أخطأ في اسم الإشارة فقال : هذا فتاة . يقول المعلم وبسرعة دون توقف لشرح أو تفصيل : هذه فتاة . وإذا أخطأ الدارس مثلا في العدد فقال : ثلاث كتب يقول المعلم : وبسرعة أيضا ثلاثة كتب وهكذا .

المهم أن يكون المعلم يقظاً للخطأ وأن يقدم الصحيح في الوقت المناسب دون أن يوقف الدارس لبيان أسباب هذا التصحيح . إن الهدف الأول لنا هو ألا يتوقف تيار أفكار الدارسين وألا تخبو جذوة الحديث عندهم . ومن شأن التصحيح بهذه الطريقة أن يردهم عن الخطأ وأن يشجعهم على استمرار الحديث حيث لا يعترض طريقهم شيء .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ أعد عرض ثلاثة من التوجيهات السابقة بلغتك الخاصة .

٢ ـ أذكر بعض مبادىء التدرج في تقديم المحادثات في المستويات الثلاث .

٣ ـ التلقائية من صفات المحادثة الجيدة . بين كيف يحققها المعلم في الفصل .

٤ ـ صمم ثلاث محادثات طبيعية يمكن أن تدرس في المستوى الابتدائى .

٥ ـ ما القيم الاجتماعية التى تراها لازمة لإجراء المحادثة ؟

٦ ـ كيف يستطيع معلم العربية تنمية هذه القيم عند الدارسين ؟

٧ ـ اقترح مجموعة من الأساليب التى يصحح المعلم عن طريقها أخطاء الدارسين في المحادثة .

الوحدة رقم (٧٩)
القـــراءة
طبيعتها ومستوياتها ومفهومها

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادرا على :

١ ـ أن يحلِّل عملية القراءة إلى مراحل .
٢ ـ أن يفسر العمليات التى تقوم بها عينيه عند قراءة نص ما .
٣ ـ أن يوضح الفرق بين مستويات القراءة الثلاثة .
٤ ـ أن يقدر أن القراءة نشاط ذهنى معقد وليست عملية بسيطة .
٥ ـ أن يتعرف على خصائص القارىء الماهر .
٦ ـ أن يبرز العلاقة بين خصائص القارىء الماهر كما وردت في هذه الوحدة وخصائص القارىء الماهر كما يراها جراى .
٧ ـ أن يناقش مفهوم القراءة مميزاً بين أوجه النشاط الأربعة التى تشتمل عليها .
٨ ـ أن يصحح المفاهيم الخاطئة عن عملية القراءة عند بعض زملائه .

ثانيا : المحتـــوى

طبيعة عملية القراءة :

أرجو أن تتخيل ما تقوم به عينك من حركات وما يدور في عقلك من عمليات وأنت تقرأ صفحات هذه الدراسة . . ماذا يحدث ؟ تتحرك

عينك على السطر من اليمين إلى اليسار في حركات منتظمة تتوقف خلالها عدداً من المرات . وفي كل مرة تقف فيها عينك تستقبل انطباعات معينة عن المادة المطبوعة أمامك . ولكل وقفة منطقة نسميها . « **حيِّز التوقف** » تلتقط عينك ما يقع في هذا الحيز من كلمات ، وتعجز أحيانا عن أن تلتقط ما يقع بعيدا عن هذا الحيز من كلمات . . أى أن الكلمات البعيدة عن حيز التوقف تكون فرصها من التعرف أقل من تلك التى تقع في الحيز المباشر للتوقف ، وإن كان بعض هذه الكلمات قد تم تعرفه في وقفات سابقة . وبعضها قد تتعرفه في وقفات تالية .

تأمل الآن ما يحدث عندما تقف عينك على السطر . . هل تقف أمام كل كلمة تتعرف مكوناتها حرفاً حرفاً . . وتنطق أصواتها ثم تضمها على بعضها البعض لتقرأها ؟ هل تتعرف الكلمات كلمة كلمة فتقف عينك على السطر الواحد عشر مرات أو أكثر ؟ أو إنك تتعرف الكلمات أو مجموعات الكلمات كوحدات تقل أو تكثر في كل وقفة على حدة ؟ الذى يحدث هو أن بصرك يقع على منطقة تقع إلى الداخل من أول السطر فتلتقط عينك عدداً من الكلمات (كلمتين أو ثلاث عادة) تقفز بعدها إلى وقفة أخرى تلتقط فيها عدداً آخر من الكلمات وهكذا . . وتستغرق العين في كل فقرة فترة من الوقت ثبت أنها ١/٤ ثانية في المتوسط ، وتتزايد سرعة هذه القفزات كلما تكررت الكلمات التي تقرؤها أو كانت مألوفة لديك . . وفي مقابل هذا ، تستغرق العين وقتاً أطول أمام بعض الكلمات ، كأن تحاول الربط بين الجمل ، أو التأمل في بعض المعانى . . بل قد تتخلل هذه العملية فترات تتوقف عينك عن القراءة فيها . . وذلك عندما تمعن التفكير فيما بين يديك من عبارات ، أو تسترجع ما تثيره هذه العبارات في ذهنك من آراء وخبرات . . ثم تنتبه فتعود إلى حيث وقفت وهكذا دواليك .

تسير عينك على امتداد السطر الواحد بهذه الطريقة حتى تصل إلى

نهاية السطر فتقوم العين بعد ذلك بحركة رجعية من آخر السطر على أقصى اليسار إلى أول السطر الذى يليه وذلك أيضاً بحركة منتظمة لا تخطىء عينك فيها عادة الوقوف على السطر الجديد .

ولعلك لاحظت أنه في أثناء الطريق تسقط عادة بعض الكلمات فتعجز عن أن تتعرفها وقد لا يؤثر هذا في التقاطك الفكرة التى تدور حولها الجملة . أنت بذلك تعوض أوجه النقص التى تصادفها في المادة المطبوعة ، فتكمل الكلمة ناقصة الحروف ، وتضع النقط على بعض الحروف المجردة ، وتسد الفراغات التى تبدو في بعض المواقف . . وهكذا .

هذه العملية البصرية بمختلف خطواتها تعتبر النصف الأول المكون لعملية القراءة ، وتسمى **بالتعرف** ، يبقى الحديث عن النصف الثانى من عملية القراءة وهو ما يسمى **بالفهم** .

مستويات القراءة :

لنَعُد إلى المثال السابق . ولتتذكر وقفات العين التى سبق الحديث عنها . تحدث كما قلنا عملية استقبال بصرى لرموز مطبوعة تتحول إلى شيء له معنى في ذهنك . تبدأ بفهم المعنى الحرفي للرموز التى تدركها في الوقفة الواحدة وذلك في ضوء توالى الكلمات والعلاقات النحوية بينها ، وهذا المستوى الذى تقوم فيه بنسج الكلمات مع بعضها البعض مدركاً إياها كوحدة متكاملة تعطى فيها كلا من هذه الكلمات وزنها الحقيقى في السياق وتتذكر ما تخلفه من أثر تراكمى لتوالى هذه الكلمات . . نقول إن هذا المستوى هو ما يمكن أن يطلق عليه قراءة السطور reading the lines يأتى بعد ذلك مستوى من القراءة تحاول فيه تعرف مقصد الكاتب وتفسير أفكاره وإصدار بعض الأحكام على ما في النص من عبارات وأفكار . وهذا المستوى هو ما يمكن أن يطلق عليه قراءة ما بين السطور reading between the lines ويرتفع مستوى قراءتك ليصل إلى

ما نسميه بقراءة ما وراء السطورreading beyond the lines وفي هذا المستوى الثالث تتخطى حدود الفهم السطحى للنص أو إصدار بعض أحكام عليه لتصل إلى مرحلة تستخلص فيها تعميمات جديدة ، وتعيد فيها ترتيب أفكار الكاتب لتأخذ شكلا جديدا ، وتدمج ما تقرأه من أفكار بما عندك من رصيد .

لعلك في نهاية هذا المطاف تتذكر ما يحدث لك عندما تتفاعل مع نص تقرؤه إن لك بلا ريب مشاعر خاصة ، وآراء معينة ، ووجهات نظر محددة ، وتستثار هذه المشاعر والآراء ووجهات النظر عندما تقرأ نصاً ترتبط مفرداته بما لديك من خبرات متعلقة بها ويتكون لك من خلال القراءة رأى وقد تصل إلى قرار . قد تعرف للعالم أبعاد جديدة . قد تختزن في ذهنك حلولا لمشكلات معينة . وقد تتعلم مهارة لأداء عمل ما .

إن القراءة في هذا المستوى الأخير ، تصبح قاعدة انطلاق لتوسيع خبرات الفرد وإثراء حياته . . ورحم الله العقاد إذ يقول : لست أهوى القراءة لأكتب ، ولا أهوى القراءة لأزداد عمراً في تقدير الحساب ، وإنما أهوى القراءة لأن عندى حياة واحدة في هذه الدنيا ، وحياة واحدة لا تكفينى ، ولا تحرك كل ما في ضميرى من بواعث الحركة والقراءة دون غيرها هى التى تعطينى أكثر من حياة في مدى عمر الإنسان الواحد لأنها تزيد هذه الحياة من ناحية العمق وإن كانت لا تطيلها بمقدار الحساب . . فكرتك أنت فكرة واحدة ، شعورك أنت شعور واحد ، خيالك أنت خيال فرد إذا قصرته عليك . ولكنك إذا لاقيت بفكرتك فكرة أخرى أو لاقيت بشعورك شعوراً آخر ، أو لاقيت بخيالك خيال غيرك فليس قصارى الأمر أن الفكرة تصبح فكرتين أو أن الشعور يصبح شعورين أو أن الخيال يصبح خيالين ، كلا . وإنما تصبح الفكرة بهذا التلاقى مئات الفكر في القوة والعمق والامتداد .

خصائص القارىء الماهر :

في ضوء العرض السابق لطبيعة عملية القراءة يمكن استخلاص الصفات الآتية للقارىء الماهر :

١ ـ القدرة على سرعة التعرف على معنى الرموز الكتابية للغة العربية (كلغة ثانية) .

٢ ـ القدرة على تعديل السرعة في القراءة بحيث تتناسب مع طبيعة المادة المقروءة والغرض من قراءتها .

٣ ـ القدرة على التحكم في المهارات الأساسية للقراءة بحيث يستخدم منها ما يلائم النشاط الذى يقوم به .

٤ ـ القدرة على تذكر ما سبق قراءته وربطه بما يليه واستنتاج أفكار الكاتب الرئيسية ومعرفة الهدف الأساسي الذي يرمى إليه الكاتب.

٥ ـ القدرة على التمييز بين المادة اللغوية التى تحتاج إلى قراءة تأملية وتحليلية وتلك التى لا تستدعى أكثر من اهتمام عابر .

وهناك قدرات عامة أخرى حسية ونفسية يتميز بها القارىء الماهر منها سلامة الصحة العامة وقوة البصر والثبات الانفعالى والذكاء والقدرة على التركيز والانتباه القوى لممارسة القراءة والاهتمام بفحوى المادة المقروءة (صلاح عبدالمجيد العربى ، ٢٣ ص ١٠٤) .

ويتناول جراى مهارات القارىء الجيد من حيث اتصاله بالمادة المطبوعة فيبين أن هناك عدة مهارات لا بد أن تتوفر عند القارىء حتى يصير قارئاً جيداً . هذه المهارات هى :

- اتجاه واع للقراءة .
- دقة واستقلال في تعرف الكلمات .
- مدى التعرف على درجة معقولة من السعة .
- حركات تقدمية من العينين على السطر .

- الاقتصار في الحركات الرجعية على ما هو ضرورى .
- حركة رجعية دقيقة في آخر السطر إلى السطر الذى يليه .
- مزج الكلمات المفردة ومجموعات الكلمات في الأفكار التى تمثلها .
- قدرة على تفسير هذه الأفكار . (وليم س جراى[1] ، ص ٨٨ / ٨٩) .

مفهوم القراءة :

يقودنا هذا إلى الوقوف على تعريف إجرائى للقراءة . وقد ثبت للرابطة القومية لدراسة التربية في أمريكا NSSE المفهوم التالى لعملية القراءة **أن القراءة ليست مهارة آلية بسيطة ، كما إنها ليست أداة مدرسية ضيقة . . إنها أساسا عملية ذهنية تأملية . وينبغى أن تنمى كتنظيم مركب يتكون من أنماط ذات عمليات عقلية عليا . إنها نشاط ينبغى أن يحتوى على كل أنماط التفكير ، والتقويم ، والحكم ، والتحليل ، والتعليل ، وحل المشكلات** Problem solving . (إن القراءة إذن ، نشاط يتكون من أربعة عناصر : استقبال بصرى للرموز وهذا ما نسميه بالنقد ، ودمج لهذه الأفكار مع أفكار القارىء وتصور لتطبيقاتها في مستقبل حياته وهذا ما نسميه بالتفاعل .

القراءة ، إذن ، تعرف وفهم ونقد وتفاعل ، إنها نشاط عقلى يستلزم تدخل شخصية الإنسان بكل جوانبها . وتشتمل هذه المكونات الأربعة على عدد من المهارات .

---

(١) وليم جراى ، تعليم القراءة والكتابة ، ترجمة محمود رشدى خاطر وآخرين ، القاهرة دار المعرفة ، ١٩٨١ .

ثالثا : المناقشـــة

١ ـ صف المراحل التى تقوم بها عينك عند اتصالك بمادة مطبوعة .

٢ ـ في ضوء فهمك لطبيعة عملية القراءة وضح المقصود بالكلمات الآتية . الوقفة ، حيز الوقفة ، الحركة الرجعية .

٣ ـ كم عدد مستويات القراءة التى عرضها الكاتب في هذه الوحدة وما أهم الفروق بينها ؟

٤ ـ قدم الكاتب بعض صفات القارىء الماهر ، ثم ذكر هذه الصفات في رأى جراى Gray ما العلاقة بين التصورين لصفات القارىء الماهر ؟

٥ ـ من خلال قراءتك لصفات القارىء الماهر استنتج صفات القارىء غير الماهر واشرح ثلاث منها بالتفصيل .

٦ ـ القراءة عملية ذهنية معقدة . كيف ذلك ؟

٧ ـ أعد النظر في الوحدة السابقة مبينا من خلال قراءتك موقع كل من التعرف والفهم والنقد والتفاعل .

الوحدة رقم (٨٠)
القراءة ومستويات تعليم اللغة

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يوضح الفرق بين التعرف والفهم والنقد والتفاعل .
٢ ـ أن يقدر قيمة التعريف الدقيق للمفاهيم وأهمية التمييز بينها .
٣ ـ أن يناقش بعض المهارات التى تندرج تحت العمليات الأربع .
٤ ـ أن يحدد لنفسه بعض المعايير التى يقيم على أساسها مستوى الطلاب في القراءة .
٥ ـ أن يتفهم العلاقة بين مستويات تعليم اللغة ومهارات القراءة .
٦ ـ أن يناقش المبررات التى تكمن وراء اقتراح النسب المئوية الواردة في الجدول .
٧ ـ أن يبدى رأيه في هذا القصور معللا تأييده أو رفضه .

ثانيا : المحتـــوى

مقدمـــة :

في الوحدة السابقة تناولنا بإيجاز طبيعة عملية القراءة محللين بعض أوجه النشاط التى يقوم بها الإنسان عند اتصاله بصفحة مطبوعة . وانتهينا من هذا إلى تعريف شامل للقراءة مؤداه أنها عملية معقدة تشتمل على أربع عمليات . . هى التعرف والفهم والنقد والتفاعل . ومع وضوح الفرق بين هذه العمليات الأربع الا أن التحديد الدقيق

للمهارات اللغوية التى تختص بها كل عملية ما زال أمراً غامضاً عند بعض معلمى العربية كلغة ثانية . ويرى الكاتب أن التمييز بين هذه المهارات أمر أساسى يستطيع المعلم في ضوئه أن يخطط لدرس القراءة وأن يقف على وجه الدقة على ما يريد تنميته عند الطلاب من مهارات قرائية ، كما يستطيع أن يقيم مستواهم في القراءة ، فيحدد ما إذا كان طلابه عند مستوى تعرف الكلمات ، أم أنهم تخطوا هذا إلى فهم النص ، أم أنهم يستطيعون إبداء الرأى فيه ، أى نقده ، أم أنهم سيطروا على قمة مهارات القراءة أى التفاعل مع النص .

إن التحديد الدقيق لمهارات التعرف والفهم والنقد والتفاعل لا يساعد فقط في تحديد الأهداف وإنما يساعد أيضاً في إعداد المواد التعليمية المناسبة واختيار طرق التدريس وإعداد أساليب التقويم .

ويهمنا في هذه الوحدة أن نعرض بالتفصيل للمهارات اللغوية التى تندرج تحت كل من التعرف والفهم والنقد والتفاعل .

مهارات التعرف :

يقصد بالتعرف ، القدرة على فك الرموز المكتوبة والربط بين صوت الكلمة وصورتها وتمييزها عن غيرها من الكلمات . إنها عملية ميكانيكية بحتة ينتهى الأمر فيها عند نطق الكلمة نطقاً صحيحاً . . ويشتمل التعرف على مجموعة من المهارات اللغوية من أهمها :

١ ـ قراءة النص من اليمين إلى اليسار بشكل سهل ومريح .

٢ ـ الانتقال من سطر إلى سطر آخر بانتظام .

٣ ـ ربط الرموز الصوتية المكتوبة بسهولة ويسر .

٤ ـ تعرف الكلمات عن طريق تحليلها إلى أصواتها .

٥ ـ تعرف الكلمات مهما اختلف شكل كتابتها ، مطبوعة أو مخطوطة منفصلة أو متصلة . نسخ ورقعة . . الخ .

٦ ـ إدراك التشابه والاختلاف بين الحروف والكلمات بعضها وبعض .
٧ ـ تعرف الحروف الهجائية في مختلف مجالاتها ، أصواتاً وأشكالاً .
٨ ـ تعرف علامات الترقيم وإدراك وظيفة كل منها .
٩ ـ تعرف العلامات الصوتية المصاحبة لبعض الكلمات والتى تدل على طريقة نطقها .
١٠ ـ تعرف إشارات الطباعة وتفسيرها ، وعلامات الوقف والوصل ومعرفة استخدام الإشارة إلى المرجع في أسفل الصفحة .

مهارات الفهم :

يقصد بالفهم ، القدرة على إدراك العلاقة بين معانى الكلمات والجمل وفهم الدلالات التى تعبر عنها سواء أكانت دلالات مباشرة أو غير مباشرة . ومن مهارات الفهم مايلى :

١ ـ تعرف كلمات مختلفة لمعنى واحد أو متقارب (المترادفات) .
٢ ـ تعرف معان مختلفة لكلمة واحدة (المشترك اللغوى) والتمييز بين هذه المعانى في الاستخدامات المختلفة .
٣ ـ استخلاص الأفكار من النص المقروء .
٤ ـ استخدام السياق في معرفة معانى الكلمات والتراكيب الجديدة .
٥ ـ التمييز بين الأفكار الرئيسية والثانوية .
٦ ـ متابعة ما يشتمل عليه النص من أفكار والاحتفاظ بها حية في ذهنه فترة القراءة .
٧ ـ إدراك النقاط الحاكمة أو الكلمات المفتاحية ومدى تكرارها في الفقرات .
٨ ـ إدراك التفاصيل المساعدة على إدراك الأفكار الأساسية .
٩ ـ تحليل النص إلى أجزاء ومعرفة العلاقة بين بعضها البعض .

١٠ ـ استنتاج المعنى العام وتحديد الموضوع الرئيسى الذى يدور حوله النص .

١١ ـ إدراك ما حدث من تغير في المعنى في ضوء ما حدث من تغير في التراكيب .

١٢ ـ التمييز بين الآراء والحقائق في النص .

١٣ ـ تلخيص الأفكار التى يشتمل عليها النص تلخيصاً وافياً .

١٤ ـ استخراج النتائج الصحيحة من الحقائق المقدمة .

١٥ ـ إدراك أسباب اختيار الكاتب عناوين معينة لبعض الفقرات .

١٦ ـ تفسير الجداول والرسوم البيانية والأشكال التوضيحية .

مهارات النقد :

يقصد بالنقد ، القدرة على الحكم على ما يقرؤه الفرد ، وإبداء الرأى فيه وقبول ما يستسيغه عقله ورفض ما هو غير منطقى ، والموازنة بين ما ورد في النص من أفكار وما يعرفه الفرد من أفكار سابقة في الموضوع نفسه ومن أهم مهارات النقد ما يلى :

١ ـ اختيار التفصيلات التى تؤيد رأيا من الآراء أو تبرهن على صحة معينة أو تنقضها .

٢ ـ تعرف غرض الكاتب وطريقته في تنظيم الأفكار .

٣ ـ مقارنة المعلومات التى يشتمل عليها نص ما بعضها ببعض .

٤ ـ الكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين الحقائق المعروضة .

٥ ـ تقدير المصادر التى رجع اليها الكاتب والحكم على مدى وثوقيتها .

٦ ـ تقدير مدى كفاءة الكاتب في اختيار عبارات معينة واستخدام الأساليب البيانية .

٧ ـ تقدير مدى ما في النص من منطقية في تسلسل الأفكار .
٨ ـ تحديد اتجاهات الكاتب وحالته الانفصالية من خلال أفكاره وعباراته .
٩ ـ مقارنة ما يرد بالنص من أفكار بما لديه من خبرات وأفكار سابقة .
١٠ ـ متابعة حجج الكاتب وأساليبه لاثبات رأى ما ، وبيان عناصر التكامل أو أوجه التناقض بينها .

مهارات التفاعل :

يقصد بالتفاعل ، النشاط الفكرى المتكامل الذى يقوم به الفرد عند اتصاله بمادة مطبوعة والذى يبدأ بالإحساس بمشكلة تواجهه ، والبحث ، من خلال المادة المقروءة ، عن حل لهذه المشكلات والاستجابة لهذا الحل بما يستلزمه من انفعال وتفكير ثم إصدار قرار.
ومن أهم مهارات التفاعل ما يلى :
١ ـ ربط المعانى المتصلة في وحدات فكرة كبيرة .
٢ ـ تصنيف المعلومات والحقائق تصنيفاً صحيحاً حسب خصائصها .
٣ ـ التمييز بين ما يحتاجه من أفكار وما هو غير مهم له .
٤ ـ التمييز بين مشتقات الكلمة الواحدة ومعرفة استخدامات كل منها .
٥ ـ استنتاج محتوى النص من مقدماته ، والتنبؤ بما سينتهى إليه الكاتب .
٦ ـ تعميم الأحكام التى يقرؤها على مواقف أخرى .
٧ ـ تخيل الأحداث التى يتكلم عنها الكاتب وتصورها بشكل صحيح .
٨ ـ إدراك الفرق بين المعانى الصريحة والضمنية في النص .
٩ ـ إعادة ترتيب الأفكار بشكل جيد .

١٠ ـ استخلاص أفكار جديدة من النص ودمجها مع أفكار القارىء .
١١ ـ تحليل الأفكار إلى عناصرها الأساسية وإعادة عرضها .
١٢ ـ استنتاج تطبيقات مختلفة للأفكار التى يعرضها الكاتب .
١٣ ـ اختيار حقائق معينة لأغراض خاصة ، تتصل بها وبأهميتها في ذاتها أو في حياة القارىء .
١٤ ـ تشخيص الأحداث والمواقف التى تعرض له في قصة يقرؤها وذلك من خلال فهمه للحوار بين الشخصيات .

المهارات ومستويات تعليم اللغة :

لعل السؤال الذى يطرح نفسه الآن هو : ما عدد المهارات القرائية التى ينبغى إكسابها للطلاب في كل مستوى من مستويات تعليم العربية ؟ الإجابة عن هذا السؤال تقتضى أن نشير إلى أمرين : أولهما صعوبة التحديد الدقيق لأى عدد من المهارات القرائية التى تخصص لكل مستوى من مستويات تعليم اللغة فهذا أمر يتوقف على عدة أمور منها ما يخص مستوى الدارسين ومنها ما يخص البيئة التى يتعلمون فيها اللغة ومنها ما يخص البرنامج فضلا عن التداخل بين المهارات في كل مستوى لذا نكتفى هنا باقتراح نسب مئوية كمؤشر لمواطن التركيز في هذه المهارات في كل مستوى . وثانيهما أن هذه العمليات الأربع (تعرف وفهم ونقد وتفاعل) تفترض استعداد الطالب للبدء في عملية القراءة .

لذا ينبغى أن نضيف إليها عملية رابعة تعتبر أساسية للعمليات الأربع وشرطا للبدء فيها . تلك هى مرحلة الاستعداد .

ليس هذا فقط ، وإنما ينبغى أن تزاد رحلة أخرى تلك التى ينطلق الطالب منها في الاتصال بالصفحة المطبوعة ويستقل بنفسه في قراءتها دون حاجة مستمرة للمعلم .

وفيما يلى جدول نقترح فيه النسب المئوية لكل عملية ، أو مرحلة من مراحل تعليم القراءة في ضوء المستويات الثلاثة .

جدول رقم ( )

النسب المئوية لمهارات القراءة

المرحلة / المستوى	الاستعداد	التعرف	الفهم	النقد	التفاعل	الاستقلال
المبتدىء	٪١٠	٪٤٠	٪٣٠	٪١٥	٪٥	-
المتوسط	-	٪١٠	٪٤٠	٪٣٠	٪١٥	٪٥
المتقدم	-	-	٪١٠	٪٤٠	٪٣٠	٪٢٠

الاستعداد aptitude التعرف recognition الفهم understanding النقد criticism
التفاعل interaction

ماذا تعنى هذه النسب ؟

الجزائر يمكن إلقاء الضوء على مبرراتها بإيجاز كما يلى :

- المبتدىء : يلزم في هذا المستوى تهيئة الطالب للقراءة وذلك بتزويده بمجموعة من الخبرات التى تساعده على القراءة عند البدء بها . من هذه الخبرات ما يختص بتمييز الحروف ونطق الكلمات وتعرف صور الأشياء التى يقرأ أسماءها بعد ذلك وغير ذلك من أساليب تندرج تحت مفهوم الاستعداد للقراءة .

وقد يختلف بعض الخبراء مع هذا الرأى انطلاقا من أن الطالب قد تكونت لديه في لغته الأولى هذه المهارات والأمر ليس بصحيح . إذ أن تنمية استعداد الطفل لقراءة لغته الأولى يختلف عن تنمية استعداد الكبير لقراءة لغة ثانية .

والنسبة المئوية المناسبة لمرحلة الاستعداد هذه هى ١٠٪ من بين الوقت المخصص للمستوى المبتدىء كله .

بعد ذلك تأتى مرحلة البدء في تعلم القراءة وفيها يكتسب المهارات الأساسية لتعرف الكلمات والجمل وإتقان آليات القراءة . والنسبة المخصصة للتعرف في رأينا هى ٤٠٪ من بين مجموع المهارات والوقت المخصصين للمستوى المبتدىء . يخصص بعد ذلك ٣٠٪ من الوقت للتدريب على فهم المقروء وتنمية مهارات الفهم و ١٥٪ لتدريب الطالب على النقد المبسط وفي حدود ما تعلمه من مفردات وتراكيب ثم تخصيص ٥٪ من هذا الوقت لتدريب الطالب على التفاعل مع النص أى تدريبه على القراءة لأغراض خاصة أو لمشكلة يريد لها حلا .

- المتوسط : في هذا المستوى تكتمل مهارات التعرف ويتكون لدى الطالب رصيد من القراءات يدرك من النظرة الأولى كما تبنى لديه عادات القراءة الصحيحة ويكمل دراسة خصائص الكتابة العربية ويخصص لهذا كله ١٠٪ من الوقت . ويتم التركيز هنا على مهارات الفهم . تلك التى كان الطالب قد بدأها بنسبة ٣٠٪ في المستوى المبتدىء . وينبغى في رأينا أن نزيد نسبة التدريب على مهارات الفهم في المستوى المتوسط لتصل إلى ٤٠٪ ثم يخصص ٣٠٪ من الوقت لمهارات النقد إذ يكون الطالب قد استعد لذلك . فلديه من المفردات والتراكيب حصيلة كبيرة ، ولديه خبرة في الاتصال بموضوعات مختلفة فيستطيع إلى حد ما تكوين رأى ومقارنة نص بنص وفكرة بأخرى . أما باقى الوقت فيخصص منه ١٥٪ لتنمية مهارات التفاعل و ٥٪ لتنمية القدرة على الاستقلال في القراءة . وتتكون هذه القدرة كلما أتيحت للطالب فرصة قراءة موضوع معين أو كتيب في أوقات فراغه كشكل من أشكال القراءة الحرة ، وفيها يلجأ الطالب للمعلم عند الحاجة الشديدة له .

- المتقدم : في هذا المستوى يتم تدعيم مهارات الفهم وذلك بتخصيص ١٠٪ من الوقت لاستكمالها ويتم التركيز على مهارات النقد

فيخصص لها ٤٠٪ من الوقت كما يخصص ٣٠٪ منه لمهارات التفاعل إذ يكون الطالب قد تزود من المهارات القرائية مما يمكنه من القراءة للبحث عن حل لمشكلة أو اتخاذ قرار في قضية . وهنا أيضا تتهذب عاداته القرائية وتتكون ميوله فيها ويستعد للاستقلال في تحصيل المعرفة . ولأجل هذا تزيد في رأينا نسبة الوقت المخصص لمهارات الاستقلال في القراءة لتصل إلى ٢٠٪ إذ يكون الطالب مستعد لقراءة مواد التخصص والدراسة الأكاديمية إلى حد ما .

وينبغى قبل ختام الحديث في هذا أن نوضح عدة أمور : منها المهارات اللغوية متداخلة ومن الصعب أن تضع خطاً فاصلاً بينها . ومنها أن تقليل النسب المئوية في مستوى عن آخر يتضمن التسليم بأن المهارات السابقة قد غنت . فليس معنى خلو المستوى المتقدم من مهارات التعرف أن الطالب لا يتدرب عليها وإنما هو تسليم بأن الطالب قد تدرب عليها بما يكفى . ومنها أيضا ضرورة النظرة الكلية للمهارات في كل مستوى حتى ندرك أبعاد العلاقة بينها .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ ماذا يقصد بالتعرف ؟

٢ ـ ما الفرق بين النقد والتفاعل كعمليتين من عمليات القراءة ؟

٣ ـ وضح مدى حاجة الفرد في مجتمعنا المعاصر لاكتساب مهارة التفاعل مع النص المقروء .

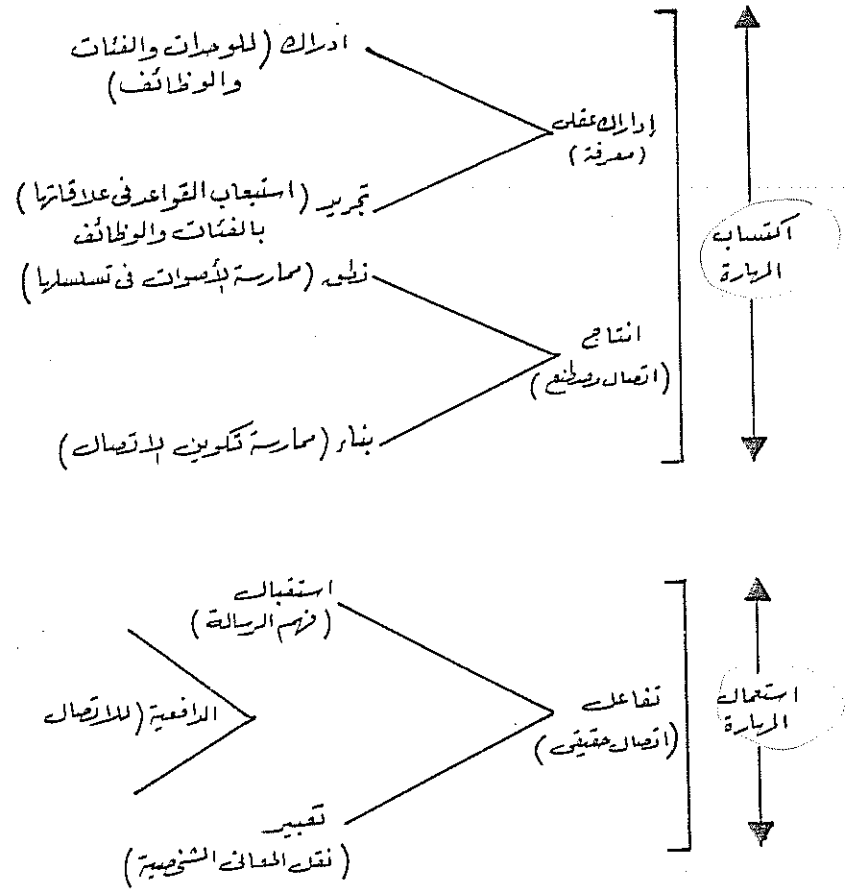
٤ ـ ما أهم المهارات اللغوية التى تراها لازمة للفرد حتى يستطيع نقد المقروء ؟

٥ ـ كيف قسم الكاتب العمليات الأربع للقراءة على مستويات تعليم العربية ؟

٦ ـ ما المرحلتان اللتان أضافهما الكاتب لهذه العمليات الأربع ؟ ولماذا ؟

٧ ـ تحظى إحدى العمليات في كل مستوى من مستويات تعليم العربية بأربعين في المائة من الوقت المخصص . ناقش ذلك مبيناً السبب في رأيك .

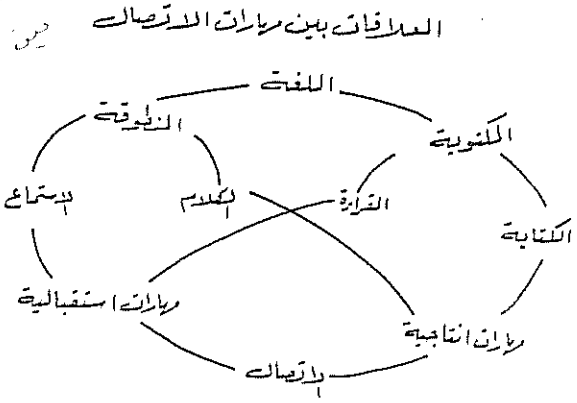
٨ ـ ما رأيك في هذا التوزيع المقترح للنسب المئوية ؟



والتداخل بين هذه المهارات واضح إلا أن الذى نبرزه هنا هو موقع الاستماع والقراءة من هذا النموذج وموقعهما كما يبدو في العمليتين الإدراك والاستقبال . ولقد أضاف الكاتب هذه الأرقام حتى يمكن بيان موقع المهارتين من النموذج دون أن تعنى تسلسل المهارات واكتسابها بشكل أوتوماتيكى .

نموذج روبينيت :

أما نموذج بيتى روبينيت Betty, W. Rabinett فقد قدمته في كتابها « تدريس الانجليزية للناطقين بلغات أخرى » (Rabinett, B. 92) ويوضحه الشكل التالى :



وفي هذا النموذج يتبين أن القراءة والكتابة ينتميان للغة المكتوبة بينما ينتمى الكلام والاستماع للغة المنطوقة ، في الوقت الذى تنتمى القراءة والاستماع فيه إلى المهارات الاستقبالية . وتنتمى الكتابة والكلام فيه إلى المهارات الانتاجية . وقد سبق عند حديثنا عن نموذج الاتصال الإشارة إلى العلاقة بين المهارات الأربع .

بين القراءة والاستماع :

والآن . . ما الفرق بين مهارتى القراءة والاستماع ؟ تتفق المهارتان في أشياء وتختلفان في أخرى . في كل منهما استقبال للرموز ومحاولة للتفسير . وكلاهما نشاط معقد وليس بسيط . إيجابى وليس بسلبى إن كلا منهما نشاط فكرى متكامل يضيف الفرد فيه دائما . . إلا أن بينهما اختلافات . من هذه الاختلافات ما يأتى في صالح القراءة

ومنها ما يأتى في صالح الاستماع . وفيما يلى نوجز أهم هذه الاختلافات :

١ ـ يتحكم القارىء في الزمن . . إذ يستطيع بدء القراءة عندما يحب ، وينهيها وقتما يريد ، فالكتاب رفيق طيع قد يصحبه القارىء فلا يدعه إلا وقد أجهز على ما فيه . وقد يتركه إلى حين ثم يعود إليه . . كما أن القارىء يتحكم في سرعة القراءة . فقد يقف عند كل فقرة وقد يغيرها إلى سواها وقد يبحث فى القاموس عن معنى كلمة لايفهمها أو اصطلاح لا يدرك المقصود به وكل هذا شيء لا يحدث في الاستماع .

٢ ـ القارىء يتحكم أيضاً فيما يقرؤه . . فقد يختار هذا الكتاب وقد يتركه . . بينما هو في الاستماع مضطر لسماع ما يلقى عليه .

٣ ـ تشترك في توصيل الرسالة عند الاستماع عوامل غير لفظية (أو ما سميناه باللغة الجانبية) . فيها حركات بالوجه وإشارات باليد ووقفات عند الحديث ، وتنغيم معين ، ونبر ذو معنى وغير ذلك من أساليب تضيف إلى الكلام معنى وتعطيه دلالات يحرم منها النص المكتوب . . ومن أجل هذا يضطر الكاتب إلى اللجوء إلى أساليب أخرى تعوضه عن هذه العوامل غير اللفظية ، فيستعين بترتيب الكلمات واستخدام المترادفات وتنوع أساليب الكلام وغير ذلك مما يوضح المعنى . ولهذا ميزته وعيبه . فالقارىء لا تصده عن المعنى عوائق اللهجات أو أساليب غير لفظية لا يستطيع فهمها . إنه يقتصر في فهم المعنى على ما ورد في السياق وما توحى به السطور . في الوقت الذى يتمتع فيه المستمع بما يجعل الاتصال عملية جيدة فيها تفاعل .

٤ ـ القراءة اتصال من طرف واحد One - Way Communication يقتصر الأمر فيه على نشاط فردى يقوم به القارىء دون محاورة مع الكاتب . . بينما نجد الاستماع نشاطا فيه من الأخذ والعطاء ما يضمن توصيل الرسالة وتحقيق هدف الاتصال . فقد

يستوضح السامع شيئا من المتكلم . وقد يستعين بحديثه وقد يرد عليه قوله . . بينما يحرم القارىء من هذا كله .

٥ ـ تختلف قدرة المرء على التحكم في لغته عند الاتصال بالآخرين . فهو عند الكلام قد يكرر ما يقول ، من أجل توضيحه . وقد يخطىء في النطق ، وقد يمضغ الكلام ، وقد يختلس الحركات . . بينما هو عند الكتابة حريص في لغته . له أن يراجع كتابته حتى يستوثق منها . فلا تكرار إلا لهدف ولا خطأ إلا نادرا . من أجل هذا تبدو كافة الرموز أمام القارىء ، وتتضح روابط الكلمات تلك التى تضيع أحياناً عند الحديث . كما أن اللغة تكون أكثر اختزالا وأقدر على شرح الأفكار . . وما أكثر ما نفقد من معان وأفكار عندما نستمع لأجانب . بينما نستخلص من النص المقروء معظم إن لـم يكن كل ما يريده الكاتب .

٦ ـ قد تعطيك القراءة خلفية أوسع عن الموضوع المقروء . فقد يشرح لك الكاتب فكرته وقد يحيلك على موضوع آخر أو مصدر معين بينما أنت عند الاستماع مقيد بما يطرحه عليك المتكلم . . ولا خيار لك . .

إلا أن لهذا أيضا مساوئه . . فقد يستخدم الكاتب من الألفاظ ما هو نادر الاستعمال ، قليل الشيوع . . وقد يستعين بتراكيب لغوية معقدة فيصعب عليك الأمر . . وقد لا تستطيع تعرف الكلمات التى ألفت سماعها .

٧ ـ وأخيراً . . فإن عوامل التشتت في القراءة أقل بكثير من تلك التى تصحب موقف الاستماع . . إن المستمع مطالب بالتفكير في كل ما يسمع حتى يستطيع تدبره والرد عليه . . هو إذن يشتغل بعملين عقليين في آن واحد . . بينما هو في القراءة غير مطالب إلا بالتفكير فيما

يقرأ وله من سعة الزمن ما يسمح له بالتفكير بعد ذلك ثم الرد على ما قرأ .

لكل نشاط إذن مزايا واستخدامات وله حدود وسلبيات ولا نحسب دارساً يستغنى بأحدهما عن الآخر .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ ينكر بعض المعلمين تخصيص الاستماع بمهارة مستقلة . ما رأيك في هذا ؟

٢ ـ ما الفرق بين اكتساب المهارة واستعمالها في نموذج ريفرز للاتصال اللغوى ؟

٣ ـ ما المواقف التى يكتسب فيها زملاؤك مهارات العربية كلغة ثانية وما المواقف التى يستعملونها فيها ؟

٤ ـ في نموذج وليجا ريفرز توجد علاقة بين عمليات الاستقبال والإنتاج في عملية الاتصال . وضح ذلك .

٥ ـ أعد النظر في هذا النموذج واكتب ثلاثة تطبيقات تربوية في مجال تعليم العربية كلغة ثانية .

٦ ـ بين نموذج ريفرز ونموذج روبينت للاتصال اللغوى أوجه تشابه واختلاف . كيف ذلك ؟

٧ ـ ناقش بلغتك الخاصة أربعة جوانب للفرق بين مهارتى الاستماع والقراءة .

٨ ـ إلى أى مدى تنعكس جوانب الفرق هذه على مجال تعليم العربية كلغة ثانية ؟

الوحدة رقم (٨٢)
تعليم القراءة
أهدافـــه وطرقـــه

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يقدر قيمة القراءة بالنسبة للفرد والمجتمع .

٢ ـ أن يتعرف على بعض طرق تعليم القراءة للمبتدئين في مجال تعليم العربية كلغة ثانية .

٣ ـ أن يميز بين تعليم القراءة في العربية كلغة أولى وتعليمها في العربية كلغة ثانية .

٤ ـ أن يناقش ، بلغته الخاصة ، بعض مزايا الطرق الجزئية في تعليم القراءة .

٥ ـ أن يعرض بعض المبررات العلمية وراء الطرق الكلية في تعليم القراءة .

٦ ـ أن ينقد كل نوع من أنواع طرق تعليم القراءة مبيناً حدود كل منها .

٧ ـ أن يضع تصوراً لدرس من دروس القراءة في ضوء مبادىء الطرق الكلية .

ثانيا : المحتـــوى

أهداف تعليم القراءة :

يستهدف تعليم القراءة في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى عدة أهداف من أهمها :

١ ـ إن القراءة هى أولى المهارات الثلاث 3 R's (وهى القراءة Reading والكتابة w Riting والحساب a Rithmatic) التى يُجمع المجتمع الإنسانى على حق الفرد في تعلمها .

٢ ـ إن التربية المستمرة Continuing education والتعلم مدى الحياة life long education والتعلم الذاتي Self-instruction شعارات لا تتحقق في حياة الإنسان إلا إذا كان قادراً على القراءة . إنها أنشطة تعتمد على كمية ونوع ما يقرؤه .

٣ ـ إن المجتمع الإنسانى المعاصر مجتمع متعلم يصعب تصور عمل مهارى فيه لا يتطلب القراءة . إن الإنسان محاط بكثير من أوجه النشاط التى تستلزم القراءة حتى يحقق ما يريد وحتى يتكيف مع المجتمع ويؤدى وظيفته .

٤ ـ إن القراءة الواسعة شرط للثقافة الواسعة إن ما يجنيه الدارس الأجنبى من خلال قراءة المواد العربية أعظم كثيرا مما يجنيه من خلال أى مهارة أخرى . . إن القراءة هى المهارة التى تبقى مع الدارس عندما يترك البلد العربى الذى يتعلم فيه اللغة . كما أنها المهارة التى يستطيع من خلالها أن يتعرف على أنماط الثقافة العربية وملامحها .

٥ ـ بالقراءة يستطيع الدارس أن يحقق أغراضه العملية من تعليم العربية . قد تكون أغراضا ثقافية أو اقتصادية أو سياسية أو تعليمية أو غيرها . إن كثيرا من الدارسين في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى يهدفون من تعلمها إجادة القراءة في المرتبة الأولى .

فقد لا يتاح لأحد منهم فرصة الاتصال المباشر بعربي يمارس معه مهارات الاستماع والكلام .

٦ ـ والقراءة مهارة يستطيع الدارس بها تحقيق قدر من الاستمتاع وقضاء وقت الفراغ بما هو أجدى .

٧ ـ وأخيراً . . فإن القراءة هي المهارة التي ينميها الطالب وحده بعد أن يترك المعهد . . ليس ثمة أدعى للتقدم في القراءة مثل القراءة .

طرق تعليم القراءة :

نقصد بذلك الحديث عن طرق تعليم القراءة للمبتدئين في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .

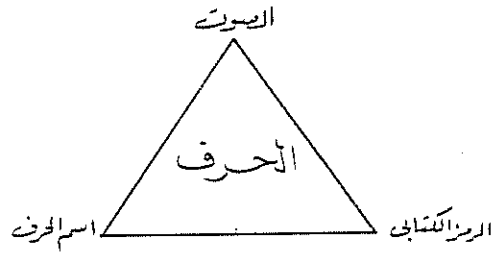
إن هناك فرقاً بين مرحلتين من مراحل تعليم القراءة : تعليمها في المراحل الأولى من تعليم اللغة وهو ما يسمى بالقراءة المبتدئة Initial Reading وتعليمها في المراحل التالية بعد أن يكون المتعلم قد اكتسب المهارات الأساسية للقراءة .

وفي مجال تعليم القراءة في العربية كلغة أولى ، أي للمبتدئين العرب ، يمكن تمييز نوعين من طرق تعليم القراءة : النوع الأول تركيبي ويقصد به استخدام الطرق الجزئية في تعليم القراءة مثل طريقة الحروف والطريقة الصوتية . والنوع الثاني تحليلي ويقصد به استخدام الطرق الكلية في تعليم القراءة مثل طريقة الكلمة وطريقة الجملة وطريقة المد .

هذه الطرق جميعها تستخدم أيضاً في تعليم القراءة للناطقين بلغات غير العربية فمن المعلمين من يبدأ مع الدارسين بالحروف ومنهم من يبدأ بالأصوات ومنهم من يبدأ بالكلم وأخيراً فهناك من يبدأ بالجملة وهم قليل .

وفيما يلي فكرة موجزة عن كل منها مع بيان مبرراتها :

وقبل البدء في عرض كل طريقة على حدة يجب أن نوضح الفرق بين اسم الحرف وصوته ورسمه . إن لكل حرف اسماً (الألف ، الباء . . . الذال . . . الخ) ولكل حرف صوتا (أَ إِ أُ . . ذَ ذِ ذُ . . الخ) ولكل حرف رسما (العين في أول الكلمة هكذا عـ وفي وسطها هكذا ـعـ وفي آخرها هكذا ع أو ـع) . ويوضح سيبويه وابن جنى هذا الفرق في الشكل التالى : (على القاسمى ٣٢ ص ١٢٦) .



والآن نعالج بايجاز خصائص كل طريقة من طرق تعليم القراءة .

أولا : الطرق الجزئية :

سميت بذلك لأنها تبدأ بالجزء وتنتهى بالكل . إنها تعلم الدارس القراءة بدءاً بالحروف أو الأصوات . ثم تضمها إلى بعضها البعض لتكون منها كلمات وتكون من الكلمات جملاً ومن الجمل فقرات ومن الفقرات موضوعا . وهى لذلك تسمى بالطرق التركيبية أيضاً . لأن الفرد يركب الأجزاء لتصير كلا . ومن هذه الطرق نعرض لطريقتين :

(أ) طريقة الحروف : وهى من أقدم طرق تعليم القراءة . وفيها يبدأ المعلم بتدريب الطالب على قراءة أسماء الحروف (ألف ، باء ، تاء ، ثاء . . الخ) . وتأخذ هذه الطريقة عدة أشكال . منها :

١ ـ تعليم أسماء الحروف حسب ترتيبها الألفبائى Arabic alphabitical ordar (أ ـ ب ـ ت ـ ث ـ ج ـ ح ـ خ ـ د ـ ذ ـ ر ـ ز ـ س ـ ش ـ

ص ـ ض ـ ط ـ ظ ـ ع ـ غ ـ ف ـ ق ـ ك ـ ل ـ م ـ ن ـ هـ ـ و ـ ى) وبعد ذلك تنتقل بالمتعلم إلى الرموز بأشكالها مع الحركات (أ ـ ب ـ ت . . الخ) ثم تكون من هذا كله كلمات (أب ـ أخ . . الخ) ومن الكلمات جملا . . الخ .

٢ ـ تعليم أسماء الحروف حسب ترتيبها الأبجدى Semitic alphabitic-al order وليس الألفبائى . (أ ـ ب ـ ج ـ د / هـ ـ و ـ ز / ح ـ ط ـ ى / ك ـ ل ـ م ـ ن / س ـ ع ـ ف ـ ص / ق ـ ر ـ ش ـ ت / . . . الخ) ثم الرموز بأشكالها مع الحركات . وتنتقل بالدارس بعد ذلك إلى تكوين كلمات فجمل ففقرات . . الخ .

٣ ـ تعليم الأسماء والرموز والحركات من أول الحروف لآخرها . (ألف فتحة أ ـ باء فتحة ب ، ألف كسرة ا ـ باء كسرة ب ، . . الخ) أى تبدأ بالفتحة ثم الكسرة ثم الضمة ثم السكون .

(ب) طريقة الأصوات : وتبدأ بالحرف مع صوته ولا تعنى باسمه إلا أخيراً وقد تأخذ أحد شكلين :

١ ـ البدء بالحرف مع صوته مع الحركات كلها (أَ إِ أُ أْ ـ بَ بِ بُ بْ . . الخ) .

٢ ـ البدء بأصوات الحروف جميعاً مع حركة واحدة (أَ ـ بَ ـ تَ ـ ثَ ـ جَ . . الخ) ثم (إ ـ بِ ـ تِ ـ ثِ ـ جِ . . الخ . . وهكذا) .

نقد الطرق الجزئية : لمثل هذه الطرق مزايا ولها أوجه عيوب . فمن مزاياها أنها طرق قديمة تعلم بها الأجداد وألفها المعلمون ، وهى بسيطة سهلة في التعلم ولا تتطلب من المعلم جهداً فائقاً كما إنها تتدرج بالمتعلم من البسيط إلى المركب ثم إنها تكسب المتعلم القدرة على تعرف الحروف وتهجى الكلمات الجديدة وتحليلها ثم تركيبها . وهى مهارات أساسية فى تعليم القراءة .

إلا أن لهذه الطرق عيوباً . . فهي تتعارض مع مبادىء الإدراك الكلي وهى ما تؤكده نظرية الجشتلت Gestalt « وكلمة جشتالت كلمة ألمانية تعنى الصيغة Form وتطلق على الصفة العامة أو الكلمة السائدة في الشيء الذى يدركه الإنسان » ثم أنها طرق بطيئة تستغرق وقتاً من المتعلم لكى يتعرف أساسيات القراءة كما أنها تخلو من المعنى . فالحرف بذاته لا معنى له . ولا يكتسب معناه إلا عندما يضم إلى غيره . فالألف وحدها والباء وحدها لا معنى لأى منهما ولكن لهما معنى عندما ينضم كل منهما إلى الآخر فيكونان كلمة (أب) ولأنها طرق تخلو من المعنى وتهتم بالشكل فإن المتعلم ينصرف في معظم الأحيان عن مواصلة التعلم لأنها غير مشوقة والإنسان كما نعلم ينشد المعنى في كل ما يتعلمه . وأخيراً فإنها تفقد المتعلم فرصة التدرب على القراءة الخاطفة السريعة التى يحتاجها الإنسان المثقف في عصرنا الراهن .

ثانيا : الطرق الكلية :

وتقل هذه الطرق في مقابل الطرق الجزئية . إذ أنها تبدأ بالكل وتحلله لأجزاء ولذلك سميت أيضا بالطرق التحليلية . ومن أكثرها شيوعا طريقة أنظر وقل Look and See . ونعرض هنا الثلاث من الطرق الكلية :

(أ) طريقة الكلمة : Whole word وفيها تعرض على الطالب كلمات مجردة أو مصحوبة بصور . وينطق المعلم الكلمة ويرددها المتعلم وراءه . وبعد تقديم عدد من الكلمات يبدأ المعلم في تجريد الحروف Letter abstraction منها ثم يدربه على تكوين كلمات جديدة . . وهكذا .

(ب) طريقة الجملة : Whole Sentence وفيها تعرض على الطالب جمل قصيرة ذات معنى ويرددها المتعلم وراء المدرس ثم يحللها

إلى كلمات ومن الكلمات يستخرج الحروف ويجردها ثم يُكوِّن منها كلمات وهكذا .

(جـ) طريقة المد : وهى وإن كانت تشبه الطريقة الصوتية إلا إنها تبدأ بالحروف الممدودة . أى بكلمات بسيطة فيها حرف من حروف المد مثل : راس ، دار ، مال ، قال ، باع ، صالون ، فول ، سور . . الخ . ومن خلال هذه الكلمات تبرز صور بعض الحروف وطريقة نطقها فيجردها المعلم ويبرزها أمام المتعلم ويدربه بعد ذلك على تكوين كلمات أخرى منها .

نقد الطرق الكلية : لهذه الطرق مثل سابقتها مزايا ولها أيضاً أوجه عيوب . فمن مزاياها أنها تساير الطريقة الطبيعية في إدراك الأشياء وهى البدء بالكل ثم الأجزاء ومنها أنها تبدأ بما له معنى فتزداد قدرة الطالب على توظيف اللغة واستخدام الكلمات والجمل ومن ثم يزداد شوقه لتعلم القراءة وهذا من شأنه تسهيل عملية القراءة فضلا عن اكتساب المتعلم القدرة على القراءة السريعة وفهم ما بين السطور في وقت أقصر مما يفعل صاحبه الذى تعلم بالطرق الجزئية .

ومن عيوب هذه الطرق أنها تسرف في عرض الكلمات أو الجمل في الوقت الذى تختصر فيه وقت التحليل . ومن ثم يعجز الطالب في كثير من الأحيان عن تعرف الحروف أو تمييزها أو تكوين كلمات منها أو تحليلها أو قراءة كلمات جديدة .

إنه باختصار يفتقد المهارات الأساسية للقراءة أو كما يردد الخبراء يفقد آليات القراءة Mechanics of Reading وكما تعلم فإن القراءة تستلزم العمليتين تستلزم إجادة الآليات وفهم المقروء . وينسب لهذه الطرق أيضاً أنها تقدم الكلمات أو الجمل مفككة أحياناً : هذا قلم . محمد يكتب . . الخ . دون أن تقدم في وحدة متكاملة أو إطار فكرى أو موضوع متكامل ومن ثم يتشتت ذهن المتعلم . وقد تؤدي الرغبة

في تجريد حرف ما إلى التكلف في اختيار الأكفاء الذين يستطيعون فهم فلسفتها ويتدربون على استعمالها ويواجهون الظروف الجديدة فيها .

كلمة ختامية :

من هذا العرض يتبين أن لكل طريقة من طرق تعليم القراءة مزايا وأن لها عيوبا . وقد نشأ عن ذلك التفكير في نوع ثالث من الطرق وهو الطرق التوليفية eclectic method وفيها جمع لمزايا كل من النوعين : التركيبية والتحليلية إلا أنها أيضا لم تخل من عيوب .

والذى نود الإشارة إليه هنا هو أنه لا توجد طريقة مثلى تصلح لكل الطلاب في كل الظروف . . ولا يمكن القول إن طريقة واحدة تكفى لتكوين القارىء الجيد الذى تتكامل عنده مهارات القراءة . والمعلم وحده هو الذى يدرك أبعاد الظروف التى يمر بها برنامج تعليم العربية كلغة ثانية وعليه أن يختار من هذه الطرق ما يناسبه أو أن يوائم بينها مسترشدا في ذلك بحسه التربوى وفهمه للظروف وصدقه مع نفسه . . والله هو الموفق .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ ناقش ، بلغتك الخاصة ، كيفية البدء بتعليم القراءة في الطرق الجزئية .

٢ ـ قارن بين الطرق الجزئية والكلية من حيث خطوات البدء بتعليم القراءة .

٣ ـ تختلف طريقة تدريس القراءة باختلاف الغرض من الدرس . كيف ذلك ؟

٤ ـ بيِّن في ضوء خبرتك العملية الصعوبات التى يلقاها الدارسون في تعلم القراءة بإحدى الطرق .

٥ ـ دخل أحد الموجِّهين inspector فصلا لتعليم القراءة ـ فلما خرج قال هذا المعلم يستعمل الطريقة الكلية . كيف عرف الموجه ذلك ؟

٦ ـ ما الطريقة التى تعلَّمت بها القراءة في اللغة العربية ؟ وما رأيك فيها الآن ؟

٧ ـ ما أهم المزايا التى تختص بها الطرق الكلية على الجزئية في تعليم القراءة ؟

٨ ـ يقول الخبراء : لا توجد طريقة مثلى لتعليم القراءة . ما رأيك في هذا القول ؟

الوحدة رقم (٨٣)
تنوع أساليب تدريس القراءة

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يقدِّر قيمة التعرف الدقيق لخصائص الدارسين قبل اختيار طريقة تدريس القراءة .

٢ ـ أن يكتسب قدراً من المرونة يمكنه من تنويع أساليبه في تدريس القراءة .

٣ ـ أن يُدرك أهمية تعرف العلاقة بين اللغة العربية واللغة الأولى عند الدارسين .

٤ ـ أن يُدرك أوجه الخطأ في البرامج التى تطبق أساليب تعليم القراءة في اللغة الأولى على تعليمها في اللغة الثانية .

٥ ـ أن يقترح بعض الأساليب المناسبة لتعليم القراءة لدارسين تعلموا بعض المهارات الصوتية أولا .

٦ ـ أن يُحدد البيانات التى يرى ضرورة معرفتها قبل البدء في وضع تصور لبرنامج لتعليم القراءة في العربية كلغة ثانية .

ثانيا : المحتـــوى

مقدمـــة :

ليس ثمة تصور مطلق لأساليب تعليم القراءة يمكن تطبيقه مع أى طالب في أى برنامج . فلكل برنامج طبيعته ولكل نوع من

الدارسين ظروفه . وسوف نقتصر في هذه الوحدة على بيان الفرق بين تعليم القراءة لنوعين من الدارسين يختلفان . . .

- من حيث نوع اللغة . فطريقة تدريس القراءة في اللغة الأولى تختلف عن طريقة تدريسها في اللغة الثانية .
- من حيث إكتساب المهارات العامة للقراءة . فطريقة تدريس القراءة في اللغة الثانية لمن تعلم القراءة في لغته الأولى تختلف عن طريقة تدريس القراءة في اللغة الثانية لمن لم يتعلم مهاراتها في لغته الأولى .
- من حيث المهارات الصوتية ، فطريقة تدريس القراءة في اللغة الثانية لمن تعلم نطق كلماتها ومارس محتواها اللغوي شفهيا يختلف عن طريقة تدريس القراءة لمن لم يتعلم الجانب الصوتى من قبل .
- من حيث تشابه اللغتين ، فطريقة تدريس القراءة في اللغة الثانية لمن تتشابه لغتهم الأولى مع اللغة الثانية تختلف عن طريقة تدريس القراءة في اللغة الثانية لمن تختلف لغتهم الأولى تماما عن اللغة الثانية .

ولنتصور ذلك كله في مجال تعليم العربية كلغة أولى وكلغة ثانية .

من حيث نوع اللغة :

يختلف تعليم القراءة للعرب عن تعليمها للناطقين بلغات غير العربية في عدة أمور :

١ ـ يستهدف تعليم القراءة للطفل العربى أساسا تدريبه على تعرف الصلة بين صوت الكلمة التى يستعملها وبين شكلها وطريقة كتابتها . إن الطفل العربى ، قبل دخوله المدرسة . يتصل بالعربية فهما وإفهاما ولكن الذى ينقصه هو تعرف الشكل الذى تتخذه هذه اللغة مكتوبة فالمعانى يعرفها والدلالات المختلفة للاستخدام اللغوى يدركها . في الوقت الذى يعتبر كل شيء فيه جديدا على الناطق

بلغة أخرى اللهم إلا ذلك الذى أمضى فترة من الزمن يستعمل اللغة شفهيا كمرحلة أساسية قبل مرحلة القراءة . ومع ذلك فالفرق بين الموقفين كبير : . فرق بين طفل عربى يعيش اللغة في ليله ونهاره ، وبين دارس قصارى الأمر عنده أنه ينطق بعض الكلمات .

٢ ـ يستهدف تعليم القراءة للطفل العربى أيضا إجتياز الهوة القائمة بين العامية والفصحى ، إذ تعود الطفل على الاستعمال العامى للغة سواء من حيث نطق الأصوات أو الكلمات والتراكيب أو الدلالات الثقافية وهذا موقف قلما يتعرض له الناطقون بلغات أخرى .

٣ ـ يستلزم هذان الهدفان اختلاف الطريقة التى تختار بها مادة القراءة فالطفل العربى يستوعب في معظم الأحيان كل ما يقدم له في كتب القراءة . إذ أنه كما سبق القول يعيش اللغة ويستعملها في مختلف مواقف الحياة . وتحيط به أجهزة الإعلام التى يتشرب منها اللغة في الوقت الذى يعتبر هذا كله جديدا على الناطق بلغة أخرى . من أجل هذا تراعى مبادىء تربوية مختلفة عند اختيار المحتوى اللغوى في موضوعات القراءة للناطقين بلغات غير العربية حتى نمكنهم من القدرة على مهاجمة الصفحة المطبوعة بكفاءة .

من حيث اكتساب المهارة العامة للقراءة :

ينخرط في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى صنفان من الجمهور ، صنف تعلم القراءة في لغته الأولى وصنف لم يحظ بهذا . ويستتبع هذا تفاوتا في تدريس القراءة في العربية كلغة ثانية لكل منهما .

إن الدارس الذى تعلم القراءة في لغته الأولى يكون ، في أغلب الأحيان ، قد تزود بعدة مهارات منها :

١ ـ القدرة على تعرف أشكال الحروف في لغته وطريقة قراءتها حسب

نظام لغته الأولى . ومن ثم يستطيع أن يدرك الفرق بين هذه الأشكال وأشكال الحروف العربية ونظام كتابتها .

٢ ـ القدرة على تفهم طبيعة عملية القراءة . وتقدير قيمة الصفحة المطبوعة كمصدر من مصادر المعرفة والقدرة على تفهم وظيفة الجملة والفقرة والأنماط المختلفة لترتيب عرض المادة اللغوية .

٣ ـ القدرة على فهم الصلة بين نطق الكلمة وكتابتها وكيف أن الرموز المكتوبة تعبر عن رموز صوتية منطوقة .

٤ ـ القدرة على تعرف علامات الترقيم (الفاصلة ، النقطة ، علامة الاستفهام ، التعجب . . الخ) ووظيفة كل منها وهى إلى حد كبير متشابهة بين اللغات . كذلك رموز الطباعة وإشاراتها وتنظيم الصفحات وغير ذلك من مهارات مساعدة في تعلم القراءة في العربية كلغة ثانية .

٥ ـ القدرة على ممارسة بعض مهارات القراءة الصامتة التى يحتاج إليها عند تعلمه العربية كلغة ثانية .

هذه القدرات كلها يمكن أن تكون عوامل مساعدة لمعلم العربية عند تعليمه لها كلغة ثانية لمن تعلم القراءة بلغته الأولى . إلا أنها أيضا يمكن أن تكون عوامل معوقة لو أن التشابه بين اللغتين كان كبيرا مما يخلق لدى الطالب استعداداً لا شعورياً للتعامل مع العربية كما يتعامل مع لغته الأولى . إلا أن فريز Fries يغلب جانب المساعدة على جانب التعويق وتبين أننا ، نحن الذين نجيد القراءة بلغتنا قد اكتسبنا القدرة على استخلاص المعنى على ثلاثة مستويات :

ـ المعنى المعجمى Lexical meaning (معانى الكلمات والتراكيب) .

ـ المعنى النحوى Grammatical meaning (مشتقا من العلاقات الداخلية بين الكلمات أو بين أجزائها أو من خلال ترتيب ورودها) .

- المعنى الثقافي الاجتماعي social-cultural meaning (تقدير أبناء ثقافتنا للكلمات ودلالتها الثقافية) (Fries, 69, pp : 104 — 112) .

من حيث المهارات الصوتية :

تعليم القراءة في العربية كلغة ثانية لطلاب كانوا قد درسوا مرحلة صوتية يختلف عن تعليمها لطلاب لم يدرسوا هذه المرحلة . في بعض طرق تعليم اللغات الثانية يمر الطالب بمرحلة صوتية يكتسب من خلالها القدرة على نطق الأصوات الجديدة وألف استخدامها والقدرة على الاستعمال الشفوى لبعض التراكيب في مواقف معينة . من هذه الطرق الطريقة المباشرة والطريقة السمعية الشفوية . بينما يقتصر الأمر في طرق أخرى على قراءة العربية بمجرد الاتصال بها وحفظ مفرداتها ودراسة تراكيبها دون المرور بمرحلة صوتية من هذه الطرق طريقة النحو والترجمة .

بالنسبة للنوع الأول من الدارسين ، يصبح الأمر سهلا . . إذ أن لديه القدرة على فهم معانى الكلمات المقروءة واستخداماتها . فلم يكن ينقصه إلا تعرف رموزها مكتوبة . وهذا مما يساعده على النطق الصحيح للكلمات عند قراءتها جهريا بينما يتعثر النوع الثانى من الدارسين ممن لم تتح له فرصة المرور بمرحلة صوتية . فكل شيء جديد . . بل قد ينطق الكلمات بغير ما ينبغى أن تنطق به . وليس أمام الدارس الذى لم يتعلم نطق الكلمات قبل قراءتها إلا أحد أمرين عند البدء في قراءة الكلمات : إما أن يخمن طريقة نطقها في ضوء معرفته بأصوات العربية وإما أن يستعين بقاموس يوضح طريقة نطق الأصوات . وعلى أية حال فإن طريقة اختيار المحتوى اللغوى لموضوعات القراءة وطريقة تدريسها تختلف باختلاف الجمهور الذى ندرس له .

من حيث تشابه اللغتين :

التشابه بين العربية وبين اللغة الأولى عند الدارسين قد يكون عامل تيسير في تعليم العربية كلغة ثانية لهم وقد يكون على العكس عاملا معوقا . يصبح عامل تيسير لو بدأ المعلم بالقدر المشترك بين اللغتين . ذلك القدر الذى تتفق فيه اللغتان تماما سواء من حيث نطق الأصوات أو قراءة الكلمات أو ما يصاحب هذه الكلمات من معان ودلالات ثقافية . إلا أن الأمر ليس هكذا في كل الأحوال . فقد تنطق الأصوات في اللغة الأولى بغير ما تنطق به في العربية وقد يرد ترتيب الحروف في الكلمة الواحدة بين اللغتين مختلفا ، وقد يكون للكلمة الواحدة معنى مختلف في لغة عن أخرى .

ولنتصور العلاقة بين العربية والملايوية : كلاهما يكتب بالحرف العربى . وفي الملايوية كلمات عربية كثيرة تحمل نفس المعنى الذى تحمله في العربية وقد تنطق بنفس الطريقة ، وجدير بالذكر أن معظم هذه الكلمات ذات دلالة دينية . إلا أن في الملايوية أيضا صنفين من الكلمات : كلمات ذات ترتيب غير وارد في العربية مثل داتنج (« سلامات داتنج » بالملايوية تعنى أهلا وسهلا) ولهذه الكلمات بالطبع معان جديدة . والصنف الآخر من الكلمات تتشابه طريقة كتابته مع العربية وإن كان يحمل معان ودلالات مخالفة للعربية . مثل (كلمة « دهن » التى تعنى في الفارسية « الفم » بينما تعنى في العربية « يطلى بزيت أو شحم أو غيرهما » . وكلمة « دماغ » في الفارسية تعنى « الأنف » بينما هى في العربية تعنى « الرأس » . وكلمة « شراب » تعنى « خمرا » في الفارسية وكلمة « زير » تعنى « تحت » . المهم أن هناك كلمات عربية كثيرة دخلت الفارسية بلفظها ولكنها اكتسبت معانى مخالفة) وتسمى مثل هذه الكلمات : الأصدقاء المزيفون . False Friends .

فى مثل هذه الحالة يعتبر التشابه بين اللغتين عاملاً معوقاً خاصة لو بدأ المعلم بهذه التفاوتات . إن هذا من شأنه أن يربك الدارس ويعرضه لأخطاء كثيرة يصعب بعد ذلك تقليل أثرها .

لذا يوصى بأن يبدأ البرنامج بالكلمات التى تتفق نطقاً وكتابة ودلالة بين اللغتين منتقلاً بعد ذلك إلى ما هو مختلف .

قصارى القول . . إن تعليم القراءة يختلف من جمهور لجمهور ومن برنامج لآخر وعلى المعلم أن يكون على وعى شديد بظروف كل برنامج وبخصائص كل جمهور .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتيـة :

١ ـ ناقش مظهرين من مظاهر الاختلاف بين تدريس القراءة فى العربية كلغة أولى وتدريسها فى العربية كلغة ثانية .

٢ ـ ما المشكلات التى تتصور حدوثها لو خلط أحد المعلمين بين أساليب تعليم القراءة فى المجالين ؟

٣ ـ إلى أى مدى يتأثر تعليم القراءة فى رأيك بدرجة التشابه بين اللغتين العربية واللغة الأولى للدارسين ؟

٤ ـ اذكر بعض أوجه التشابه والاختلاف بين العربية ولغتك الأولى ؟

٥ ـ ماذا يُقصد بالأصدقاء المزيفين فى مجال التشابه بين لغتين ؟

٦ ـ إذا كانت العربية تتشابه مع لغتك الأولى إلى حد كبير . اكتب قائمة ببعض الكلمات التى ينطبق عليها وصف : الأصدقاء المزيفون .

٧ ـ ضع تصوراً لدرس فى تعليم القراءة لطلاب كانوا قد اجتازوا مرحلة صوتية قبل ذلك .

الوحـدة رقم (٨٤)
خطـوات دروس القــراءة

أولا : الأهــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يلخِّص خطوات درس القراءة كما يعرضها الكاتب فى هذه الوحدة .

٢ ـ أن يقارن بين طرق التدريس المختلفة من حيث تصورها لخطوات درس القراءة .

٣ ـ أن يميِّز بين المستويات الثلاثة لتعليم القراءة .

٤ ـ أن يناقش المنطلقات التى تستند إليها خطة الدرس المقترحة .

٥ ـ أن يُبْدى رأيه حول هذه المنطلقات .

٦ ـ أن يبيِّن العلاقة بين هذه المنطلقات وبين خطوات الدرس المقترحة .

٧ ـ أن يقدم تصوراً لخطوات درس قراءة فى مستوى آخر .

٨ ـ أن يُحدِّد الموقع المناسب لكل من القراءة الصامتة والجهرية فى المستوى الابتدائى .

٩ ـ أن يستنتج المهارات اللغوية التى تركز عليها خطة درس القراءة المقترحة .

ثانياً : المحـــتوى

مقـــدمة :

بمثل ما تختلف طرق تدريس اللغات الثانية فى تصورها لموقع مهارة القراءة وأهدافها . فإنها تختلف فى تصورها لطريقة تدريس هذه المهارة والخطوات التى يمكن أن يسير فيها درس القراءة .

ففي طريقة النحو والترجمة مثلا ، لا توجد مشكلة سواء فى موقع القراءة من البرنامج أو فى أهدافها أو فى طريقة تقديمها . إنها تبدأ مع الدارس منذ اليوم الأول الذى يجلس فيه أمام معلم . يبدأ المعلم بقراءة نصوص من العربية كلغة ثانية مترجمة إلى لغة الدارس ، ثم يتناولها المعلم بالشرح ويردد الطالب وراءه ثم يقرأ ما ردده وهكذا .

ليس ثمة مشكلة إذن أمام المعلم فى هذه الطريقة فالأمر واضح والخطة مرسومة ولكن المشكلة تأتى عندما تنتقل إلى طريقة أخرى تعطى المهارات الصوتية اهتمامها فتبدأ بمرحلة صوتية تقدم فيها مجموعة من المفردات والتراكيب فى سياق معين ، ويتدرب الطالب على نطقها ، بعد أن يألف الاستماع إليها ثم تقدم له هذه المفردات مقروءة بعد ذلك . وهنا يطرح أكثر من سؤال : كم درساً ينبغى أن تستغرقه المرحلة الصوتية ؟ ومتى يشعر المعلم بأن الطـلاب مهيئون لتعلم مهارات القراءة حتى يقدمها لهم ؟ كيف يختار المادة اللغوية المناسبة لموضوعات القراءة ؟ هل يتقيد بما قدمه فى المرحلة الصوتية ؟ وإلى أى مدى يمكن أن يضيف منها أو يقلل ؟ ثم كيف يسير درس القراءة ؟ ما موقع القراءة الصامتة فيه ؟ متى يقرأ الطلاب جهريا ؟ كيف يشرح المعلم الكلمات الصعبة فى درس القراءة ؟ هل يجوز له استخدام لغة وسيطة ؟ ما نوع الأسئلة التى لا يحتاج المعلم معها إلى لغة وسيطة ؟

كل هذه أسئلة تطرح عندما نتكلم عن تدريس القراءة فى طريقة مثل الطريقة المباشرة والسمعية الشفوية وغيرهما مما يحتم المرور بمرحلة صوتية تستلزم تأخير مرحلة القراءة .

مستويات تعليم القراءة :

يميز الخبراء بين ثلاثة مستويات لتعليم القراءة تتمشى مع مستويات تعليم العربية . أى المستوى المبتدىء والمتوسط والمتقدم . ولكل مستوى نوع من المهارات يتم التركيز عليه . وقد سبق أن عالجنا عمليات القراءة الأربع الأساسية من تعرف وفهم ونقد وتفاعل موزعة على المستويات الثلاثة وذلك فى وحدة « القراءة ومستويات تعليم اللغة » ويصنف جرتنر هذه المستويات كالتالى :

(Grittner, F. 71, pp : 247 - 259)

- المرحلة الأولى لتنمية مهارات القراءة :

The primer stage of reading - skill Development -

وفيها يهيىء الطالب للقراءة (استعداد) وتنمى المهارات الأساسية لها ويتكون فيها رصيد الطالب لغويا .

- المرحلة المتوسطة لتنمية مهارات القراءة :

The intermediate stage of reading - skill development

وفيها يتم التركيز على إثراء مفردات الطالب وتنمية رصيده فى التراكيب اللغوية وتتسع أمامه موضوعات القراءة إلى حد ما .

- المرحلة المتقدمة : الاستقلال فى القراءة :

The advanced stage : liberated reading

وفى هذه يتدرب الطالب على تنمية مفرداته ذاتياً ويتعلم كيف يستخدم القواميس ويبدأ أولى خطوات الاستقلال فى القراءة .

المشكلة الأساسية عند المعلم هى خطة تدريس القراءة فى المرحلة الأولى أو كما يطلق عليها البعض القراءة المبتدئة initial reading.

من أجل هذا سوف نقدم تصوراً لخطة درس القراءة فى هذه المرحلة مستندين فى ذلك إلى ما أجمع عليه كثير من خبراء تعليم اللغات الثانية .

منطلقات أساسية :

تستند خطة الدرس المقدمة فى هذه الوحدة على عدد من المنطلقات التى نجملها فيما يلى :

- بدأ برنامج تعليم العربية كلغة ثانية بمرحلة صوتية استغرقت مابين أربعين وخمسين ساعة .
- لم يتعرض الطالب فى هذه المرحلة للرمز المكتوب فى أية صورة من صوره .
- تحقق المعلم من توفر عدة مؤشرات تنبىء عن استعداد الطلاب لتعلم القراءة مما يمكنه من البدء بها . من هذه المؤشرات ما يلى :
  - قدرة الدارسين على التمييز بين الأصوات العربية ونطقها بكفاءة نسبية .
  - فهمهم للكلمات العربية التى يسمعونها فى حدود مفردات المرحلة الصوتية .
  - ادراكهم للعلاقة بين الكلمات بعضها وبعض فى ضوء التراكيب التى يسمعونها .
  - قدرتهم النسبية على التنبؤ بمعنى الكلمة من السياق الذى يقدمه المعلم لهم أو الأداء التمثيلى الذى يقوم به .
  - تشوقهم لقراءة الكلمات التى استعملوها فى المرحلة الصوتية وسؤالهم الدائب عن شكل كتابة الحروف الدالة على الأصوات العربية .

- إجادتهم للمهارات اللغوية التى تهدف إلى تنميتها دروس المرحلة الصوتية .

خطوات الدرس :

١ - يقرأ المعلم الكلمات والجمل مصحوبة بما يوضح معناها (نماذج الأشياء ، صورها ، حركات الوجه ، الإشارات . . الخ) ، ويتأكد المعلم من أن الطلاب قد فهموا معنى هذه الكلمات والجمل وبدأوا يستخدمونها فى مواقف اتصال حية .

٢ - يطلب المعلم من الدارسين فتح الكتاب . ويقرأ أمامهم الكلمات والجمل مرة أخرى ويطلب منهم ترديد ما يسمعونه بدقة .

٣ - يردد الطلاب جماعياً chorally هذه الكلمات والجمل ثم يقسم المعلم الصف إلى قسمين أو ثلاثة ويطلب من كل قسم أن يردد . ثم يطلب من بعض الدارسين المختارين عشوائياً randomly أن يرددوا وراءه .

٤ - عند ما يتكون عند الطلاب رصيد من المفردات والتراكيب ، يتم عرض نصوص مبسطة عليهم . ثم يقرأونها قراءة صامتة ويعطون الوقت المناسب للانتهاء من القراءة الصامتة دون دفعهم إلى التوقف . .

٥ - بعد أن يشعر المعلم بأن الطلاب بشكل عام قد انتهوا من القراءة الصامتة يطلب منهم الالتفات إليه وترك الكتاب مفتوحاً أمامهم .

٦ - لا ينبغى أن يُعطَى المتأخرون فى القراءة وقتاً إضافياً لأن هذا يؤخر غيرهم ولا يشعرون بعد ذلك بأى ضغط عليهم لإكمال القراءة سريعاً فضلاً عن أن المتأخرين فى القراءة سوف يجدون الفرصة مواتية لهم للعودة للنص فى أثناء إلقاء الأسئلة . . كما أنهم سوف يرغمون على السرعة فى القراءة بعد ذلك . .

٧ ـ تلقى أسئلة فهم النص والكتاب مفتوح أمام الطلاب . . لأننا لا نختبر ذاكرتهم . ولا بأس من عودة الطالب للنص للعثور على الإجابة .

٨ ـ ينبغى أن تلقى الأسئلة فى الترتيب الذى ترد فيه الإجابات فى النص . . حتى نعرف أين نحن فى أى وقت .

٩ ـ وقد يعود الأستاذ للنص من بدايته مرة أخرى للحصول على فكرة معينة أو تأكيد مفهوم معين أو لتعرف أسباب بعض العواطف والاتجاهات التى ظهرت فى النص . .

١٠ ـ يجب أن تكون الأسئلة من النوع الذى يتطلب إجابات مختصرة وأن تقبل هذه الإجابات المختصرة التى تؤدى المعنى دون تقييد الطالب بالإجابة المعيارية فالإجابات المختصرة أقرب إلى اللغة الطبيعية التى يستخدمها الإنسان فى حياته فضلاً عن أن الإجابات المختصرة تدرب الطالب على المحادثة باللغة الجديدة . كما أنها أسرع فى تحقيق أهداف الدرس .

١١ ـ إذا لم يكن لدى الطالب إجابة عن السؤال المطروح يجب تكليف غيره .

١٢ ـ يجب تشجيع استقاء الإجابة من النص وذكر عباراته دون أن نشق على الطالب بتكليفه بصياغة جديدة من عنده .

١٣ ـ ينبغى أن يتوقف طرح الأسئلة عند ما يشعر المعلم أن مدى الانتباه عند الطلاب قد ضعف . ومتوسط الوقت المناسب لطرح الأسئلة هو ما بين : ٢٠ و ٢٥ دقيقة .

١٤ ـ يعتمد فن تعليم القراءة الحقيقية على طرح السؤال المناسب واستثمار إجابات الطلاب استثماراً جيداً . .

١٥ ـ يقرأ الطلاب النص بعد ذلك قراءة كاملة (صامتة) بحيث

يسترجعون الأفكار التى كانت تثيرها الأسئلة ويطلعون على الإجابات فى ترتيبها الذى وردت به فى النص وكما كتبه المؤلف . .

١٦ ـ قد تكون القراءة الأخيرة جهرية aloud وفى هذه الحالة يجب أن يبدأ بالقراءة أحسن الطلاب قراءة . ويجب أن ينال كل طالب حظاً من هذا . .

١٧ ـ يمكن تشجيع الطلاب على صياغة أسئلة تستقى إجاباتها من النص المقروء ثم يجيبون عليها . . وهذا التدريب يدربهم على صياغة التراكيب واستثمار ما يعرفونه من قواعد .

وبعد . . فهذه مجرد خطوات مقترحة ، للمعلم الحق فى الأخذ بها أو تعديلها فى ضوء ظروف الطلاب الذين يدرس لهم .

أما بالنسبة لدرس القراءة فى المستويين المتوسط والمتقدم فتكاد تشبه خطوات درس القراءة فى اللغة الأولى مع فارق بسيط وهو ضرورة مراعاة الرصيد اللغوى عند الدارسين والفروق الفردية بينهم . .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ تختلف خطوات درس القراءة باختلاف طريقة التدريس . كيف ذلك ؟

٢ ـ ما المشكلات التى تثار حول خطوات درس القراءة فى الطريقة السمعية الشفوية ؟

٣ ـ إلى أى مدى تختلف طبيعة المشكلات التى يواجهها المعلم عند تدريس القراءة باختلاف مستويات الدارسين (ابتدائى ، متوسط ، متقدم ؟)

٤ ـ ما أهم المنطلقات التى تستند إليها خطة درس القراءة فى هذه الوحدة ؟

٥ ـ ما رأيك فى هذه المنطلقات ؟

٦ ـ إلى أى مدى تنعكس هذه المنطلقات على خطوات درس القراءة ؟

٧ ـ متى ينبغى أن يستخدم المعلم القراءة الجهرية ؟ ولماذا ؟

٨ ـ ما أهم المهارات اللغوية التى تركز عليها خطة درس القراءة المقترحة ؟

٩ ـ ضع تصوراً لخطة درس قراءة فى المستوى المتقدم ؟

١٠ ـ بين إلى أى مدى تختلف هذه الخطة عن خطة الدرس المقترحة فى هذه الوحدة .

الوحدة رقم (٨٥)
توجيهات عامة فى تدريس القراءة

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يقدِّر أهمية تحديد الأهداف قبل البدء فى درس القراءة .

٢ ـ أن يميز بين نوعى القراءة : المكثفة والموسعة .

٣ ـ أن يصحح نظرته نحو الخطأ فى القراءة ويتعرف كيف يستثمره . .

٤ ـ أن يحدد موقع الاستعانة باللغة الوسيطة عند تعليم القراءة .

٥ ـ أن يتعرف على بعض خصائص المواد الجيدة لتعليم القراءة .

٦ ـ أن ينقد بعض مواد القراءة المقررة على زملائه فى برنامج لتعليم العربية كلغة ثانية .

٧ ـ أن يبتكر بعض أساليب تدعيم المعلومات السابقة فى حصة القراءة .

ثانيا : المحتـــوى

مقدمـــة :

فيما يلى مجموعة من التوجيهات العامة التى قد تسهم فى التخطيط لدرس القراءة وجدير بالإشارة إلى أن الترتيب الذى ورد فيه ذكر هذه التوجيهات لا يدل على أهمية بعضها على البعض الآخر .

١ ـ تحديد الأهداف وتقسيمها إلى مراحل :

تَعلُّم اللغة عملية تراكمية وتأخذ وقتاً . والكبار عادة يتوقعون من برامج تعليم العربية أكثر وأسرع مما يخططه المعلمون . ومن ثم وجب تحديد الأهداف بوضوح وذكر المهارات اللغوية التى يتوقع إكسابها للدارسين فى كل حصة . ولعل ما يستثير دافعية الدارسين هنا تقسيم عملية التدريس إلى مراحل ذات أهداف يعرفها الدارسون أولا بأول .

ينبغى أن يعرف الطلاب الهدف من القراءة . هل هو الحصول على معرفة معينة ، أو العثور على فكرة ما أو تصفح النص لالتقاط بعض أفكاره . أو طلب التمييز بين الفكرة الرئيسية والثانوية . ولا شك أن معرفة الطلاب للهدف من القراءة يساعدهم على تكييف معدل القراءة .

٢ ـ القراءة المكثفة والموسعة :

ينبغى أن يتضح فى ذهن معلم العربية الفرق بين نوعين من القراءة . الأول ويسمى بالقراءة المكثفة
ويقصد بها ذلك النوع من القراءة الذى يجرى داخل الفصل بهدف تنمية مهارات القراءة عند الدارسين وزيادة رصيدهم اللغوى وتختار لهذا مواد على مستوى من الصعوبة . يدرب الدارس على اكتساب مهارات التعرف والفهم والنقد والتفاعل ويدور النشاط فى هذا النوع من القراءة تحت إشراف المعلم وفى الفصل الدراسى . أما القراءة الموسعة extensive reading فتهدف إلى تدعيم المهارات القرائية التى تعلمها الدارس فى الفصل ، وتزويده بالقدرة على القراءة الحرة ويدور النشاط فى هذا النوع خارج الفصل معتمداً على الطالب ، إلا أنه قد يلجأ لاستثارة المعلم فى بعض الجوانب ، وتدور مواد هذا النوع من القراءة حول موضوعات مبسطة وقصص قصيرة ذات صلة باهتمامات الطلاب وقد اختير محتواها اللغوى فى ضوء ما درسه الطلاب

فى القراءة المكثفة) وكما سبق القول ، لكل نوع هدفه ومهاراته ومواده . وينبغى أن يحذر المعلم من الخلط بينهما . وجدير بالذكر أن القراءة الموسعة لا يبدأ الطالب فى ممارستها إلا بعد أن ينتهى أو يوشك من دراسة المستوى المبتدىء إذا تكونت لديه حصيلة من المفردات والتراكيب تساعده فى ذلك .

٣ ـ تصحيح النظرة للخطأ :

لقد تعودنا نحن المعلمين اتخاذ الخطأ ذريعة لعقاب الطلاب سواء كان هذا العقاب جسمانياً أم معنوياً . ولقد آن لنا نعيد النظرة إلى الخطأ عند الدارسين خاصة إذا كانوا كبارا . فقد يكون الخطأ وسيلة تكشف لنا عن مشكلة من مشكلات التدريس أو خطأ فى إعداد المادة التعليمية أو عجز يحس به الدارس . إن تعرف أخطاء الدارسين والوقوف عندها والتأمل فيها ودراسة أسبابها قد يسهم فى تصحيح مسار العملية التعليمية . ومن ثم نقدِّر ما يشيع بيننا الآن من دراسات لتحليل الأخطاء . ومن نافلة القول هنا التذكير بضرورة المعاملة الإنسانية للدارس عند ما يخطىء ، وعدم مس مشاعره بطريقة تحرجه أمام زملائه أو تنقص من قدرته على التعلم .

٤ ـ تدعيم المعلومات السابقة :

. ينبغى توظيف ما يتعلمه الدارس من معلومات أو يكتسبه من مهارات فى مواقف جديدة ، تدعم ما تعلمه وتقوى ما اكتسبه . فينبغى على سبيل المثال ، ألا تقتصر تدريبات التعرف على الجديد من المفردات أو التراكيب ، وإنما تمتد لتشمل أيضاً بعض المفردات والتراكيب التى سبق تعلمها . إن من خصائص الكتاب غير الجيد تفاوت تكرار الكلمات تفاوتاً كبيراً ملحوظاً ، كأن ترد كلمة مرتين على امتداد الكتاب كله بينما ترد كلمة أخرى خمسين مرة . وأبادر لأنفي عن هذا الحديث أمرين : أولهما أننا لا نعنى بذلك تساوى عدد مرات

تكرار الكلمات تساوياً تاماً فهذا أمر غير عملي فى آن واحد . . وثانيهما أننا لا نعني أن يستمر التدريب على المهارات الميكانيكية ، مثل التعرف بمعدل ثابت خلال دروس الكتاب . وأن لكل مهارة فترة تستوجب التركيز عليها . . ثم نفسح المجال لمهارة أخرى يتم التركيز عليها فى فترة تالية وهكذا . .

إن تزايد التدريب على المهارات الميكانيكية حتى آخر الكتاب يغرس فى ضمير الدارس مفهوماً قاصراً للقراءة ، وقد يجعله أسير هذه المهارات على حساب المهارات العقلية العليا . .

٥ ـ اللغة الوسيطة :

عند البدء فى تعليم الطلاب القراءة ينبغى أن يتم هذا باللغة العربية وحدها . وعلى المعلم أن يشرح معانى الكلمات بوسائل مختلفة ومنها إطلاع الطلاب على مسميات ما تعلموه من أسماء (قلم ، كتاب ، سبورة ، . . إلخ) ومنها لعب الدور ، وتمثيل المعنى وإشارات الوجه وغير ذلك من أساليب تغنيه عن استعمال لغة وسيطة سواء أكانت لغة الدارسين الأولى أو لغة يشتركون فى فهمها .

وقد لا يحتاج المعلم إلى لغة وسيطة لو ضمن أمرين : أن تكون الكلمات التى يقرؤها الطلاب هى ما تدربوا على سماعه ونطقه . وأن تكون هذه الكلمات خالية من مشكلات الكتابة العربية ، أى أن تكون مجسدة لطريقة نطقها . فلا يكون فيها حروف لا تنطق ولا تنطق فيها أصوات لا تكتب ، وذلك بالطبع فى حدود ما يستطيعه المعلم .

٦ ـ مواد القراءة :

ينبغى عند اختيار مواد القراءة بالعربية فى برنامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى مراعاة الشروط الآتية :

١ ـ أن تكون باللغة العربية الفصحى . أى لا تحتوى على كلمات من لهجة خاصة أو عامية عربية معينة . .

٢ ـ أن تلائم اهتمامات الدارسين وميولهم وأعمارهم . فلا نقدم للكبار نصاً يمكن أن يقدم للأطفال فيشعرون بالمهانة واستصغار تفكيرهم .

٣ ـ أن يحتوى النص على مفردات مرتبطة باهتمامات الطلاب وأعمالهم التى يريدون تعلم العربية من أجلها .

٤ ـ أن ينمى لدى الطلاب قيمة أخلاقية معينة أو يعرفهم بنمط ثقافى إسلامي معين دون أن يتعارض مع قيم الطلاب أو يمتهن ثقافتهم . اللهم إلا فى الحالات التي تتعارض فيها هذه القيم والثقافات مع الثقافة الإسلامية .

٥ ـ أن يتدرج النص بالطلاب من حيث كم المفردات والتراكيب ونوعها . فيبدأ بما درسوه شفهياً . وما يستطيعون استعماله فى مواقف الاتصال ثم ينتقل بهم إلى ما هو جديد . المهم فى الأمر ألا يحتوى النص على مفردات صعبة جداً تستحق جهد الدارس فى معرفة معناها وتضيع عليه لذة تحصيل المعرفة من الصفحة المطبوعة .

٦ ـ يفضل أن يتحقق المعلم من مقروئية readability النص قبل تقريره على الدارسين ويقصد بذلك التحقق من مستوى سهولته وملاءمته للدارسين .

ثالثا : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ إلى أى مدى تختلف أساليب تدريس القراءة باختلاف أهدافها

٢ ـ ما أهم الفروق بين القراءة المكثفة والقراءة الموسعة ؟

٣ ـ فى ضوء الفروق السابقة ، اذكر بعض خصائص مواد القراءة الموسعة .

٤ ـ ما المقصود بالخطأ اللغوى ؟ وكيف ينبغى أن ننظر إليه فى مجال تعليم القراءة ؟

٥ ـ اذكر بعض الأساليب التى يتم عن طريقها تدعيم المعلومات السابقة فى حصة القراءة .

٦ ـ ماذا ينبغي على المعلم عمله حتى يتجنب الاستعانة بلغة وسيطة عند تعليم القراءة ؟

٧ ـ ما أهم الشروط التي ينبغى مراعاتها عند إعداد مواد القراءة فى العربية كلغة ثانية ؟

٨ ـ إلى أى مدى تنطبق هذه الشروط على المواد التى تعلمت بها القراءة فى العربية كلغة ثانية ؟

الوحدة رقم (٨٦)
توجيهات خاصة بمهارات القراءة

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يتعرف أوجه الخلاف بين الخبراء حول ترتيب عرض مهارات القراءة .

٢ ـ أن يحدد دور كل من المعلم والدارس في تنمية مهارات القراءة .

٣ ـ أن يستنتج المقصود بآليات القراءة .

٤ ـ أن يذكر أمثلة ينطبق عليها مبدأ : مهارة واحدة في المرة الواحدة .

٥ ـ أن يحدد موقع القراءة الجهرية في حصة القراءة .

٦ ـ أن يقترح بعض المواقف التى تستخدم فيها القراءة الجهرية بالعربية كلغة ثانية .

٧ ـ أن يقارن بين مهارات القراءة الجهرية والصامتة .

٨ ـ أن يقدر أهمية المرحلة الصوتية في تنمية مهارات القراءة .

٩ ـ أن يناقش بعض الشروط الواجب توافرها عند إعداد مرحلة صوتية .

ثانيا : المحتـــوى

مقدمـــة :

فيما يلى مجموعة من التوجيهات الخاصة بتدريس مهارات القراءة . ولقد رأينا حصرها في وحدة خاصة لما لاحظه الكاتب من

خلط في أساليب معالجة هذه المهارات عند بعض معلمى العربية للناطقين بلغات أخرى :

١ ـ ترتيب المهارات :

إن الجدل القائم حول طرق تدريس القراءة هو المرتبة الأولى حول الترتيب الذى يجب أن تقدم فيه مهارات القراءة بأيها يبدأ الدارس ؟ وفي أى إطار ينبغى أن يسير ليتعلم كلا منها ؟ بعضنا يرى البدء بإدراك الحروف منفصلة وبعضنا الآخر يبدأ بإدراك الكلمة وتعرفها كشكل ، والبعض الثالث يبدأ بالجملة .

بعضنا إذن يبدأ بالمهارات الميكانيكية في القراءة وبعضنا الآخر يبدأ بالمهارات العقلية . . وعلى المعلم أن يتبنى فلسفة واضحة في هذا الأمر . وأن يكون ثمة ما يبرر له البدء بمهارات معينة إما في ضوء خبراته السابقة ، أو في ضوء نتائج أبحاث قرأها أو غير ذلك . وليحكمه في ذلك عدة معايير من أهمها : ظروف الدارسين ومستواهم في تعلم المهارات المختلفة ، ونتائج نظريات الإدراك والتعلم والفروق الفردية في مجال علم النفس ، والظروف المحلية بالبرنامج سواء من حيث الفترة الزمنية المحددة للتعلم أو من حيث المواد التعليمية المقدمة أو من حيث الإمكانيات والوسائل التعليمية المتاحة أو غيرها .

٢ ـ لكل من المعلم والدارس دور في تنمية المهارات :

أثبتت الدراسات النفسية أن المهارات تنقسم إلى مجموعات تتكون كل منها عند الدارس في فترات مختلفة فالمهارات الميكانيكية مثلا تكتمل في سن كذا . وتتأخر بعض المهارات العقلية لتكتمل في سن كذا . . وهكذا . . كما أثبتت الدراسات في مجال تعليم القراءة أن من مهارات القراءة ما يتولى المعلم مسئولية تنميته عند الدارسين ، وبعضها الآخر يترك لهم لاكتسابه في فترات لاحقة بأنفسهم . إن من المهارات

القرائية ذات المستويات العقلية العليا ما يتعلمه الدارس بنفسه كلما تقدم في القراءة . وعلى المعلم أن يميز بين هذين النوعين من المهارات وأن يوضح للدراسين ما سوف يتحمله هو وما سوف يتركه .

٣ ـ مهارة واحدة في المرة الواحدة :

إن تعليم آليات القراءة يستلزم إرساء قواعدها لبنة لبنة بدءاً بأساسيات البناء ـ وبنفس القياس نقول إن اللبنة الضعيفة في البناء سوف تؤدى إلى إضعافه والإضرار به . إن تقديم مهارتين لغويتين في وقت واحد من شأنه إضعاف الجهد والوقت المخصصين لتنمية كل منهما ، كما قد يربك الدارس ويشتت ذهنه ومن ثم لا يترك هذا الجهد في نفس الدارس الأثر المنشود من تعلم كل من المهارتين . إن على المعلم أن يتأكد من استيعاب الدارس لكل جزئية على حدة متدرجا بهم من مهارة لأخرى حسب تصوره لمنطقية العلاقة بينهما . فعند تدريب الدارس على تجريد الحروف مثلا ، ينبغى أن يتم ذلك في ضوء مفردات سبق له تعلمها لا أن نقدم مفاهيم التجريد الجديدة عليه من خلال مفردات جديدة أيضاً عليه[1] .

ليس معنى ذلك أن يخلق المعلم حاجزاً بين كل مهارة وأخرى ، متوقفاً في كل مرة قائلاً : لنبدأ مهارة جديدة . . إن تعليم المهارات عملية متكاملة ، ولاشك أن خلق مثل هذا الحاجز والفصل بين المهارات أمر تعسفى يخالف ما تعرفه من تكامل بين هذه المهارات ومن وحدة في عملية اكتساب اللغة .

---

(١) يؤكد جرتنر هذا المعنى في توصيته التى يقول فيها :

Familiar structures and known lexical items are reorganized to convey an unfamiliar message —

إن التراكيب . والوحدات المعجمية (المفردات) المألوفة يمكن أن يعاد تنظيمها وعرضها بحيث تنقل معان غير مألوفة .

٤ ـ تنمية مهارات القراءة الجهرية :

القراءة الجهرية موقع هام في أى برنامج لتعليم مهارات اللغة ، وتستمد القراءة الجهرية هذه الأهمية من أهمية موقعها في حياة الإنسان ونشاطاته في المجتمع وللقراءة الجهرية وظائف نذكر منها : تشخيص الصعوبات التى يواجهها الدارس في تعرف الكلمات ، اكتشاف مشكلاته في النطق ، تعرف فهمه للقواعد النحوية ، تثبيت الإدراك البصرى للكلمات وتعرفها خاصة في المراحل الأولى تدريب الدارس على تمثيل المعنى وقراءة النص قراءة معبرة مما يكشف لنا عن مدى فهمه لما يقرأ . المشكلة هنا هى إننا لا ندرب الدارس عليها جيدا . إن ما يحدث عادة هو قراءة النص جهراً بعد قراءته سراً . ومن ثم فالدارسون يعرفون المضمون مسبقاً . فلا حاجة إذن للانتباه الشديد لما يقرؤه الزميل . . وما يحدث أيضاً هو قراءة النص جهراً وأمام كل دارس صورة منه . . ومن ثم لا داعى لليقظة لما يقرؤه زميله حيث يتوفر لهم النص فيرجعون إليه إذا أرادوا . . والواقع العملى في الحياة يشهد بغير ذلك . إننا نقرأ قراءة جهرية في مواطن يكون المستمع فيها عادة على غير علم بما سنقرأ ، وليس أمامه النص مطبوعاً كأن نقرأ كلمة في حفل ، أو نلقى قصيدة في جمع ، أو نقرأ بياناً ، أو محاضرة ، أو نلقى تعليمات ، أو غير ذلك من مواقف تشد انتباه المستمعين . ونجعلهم ينصرفون بكل جهدهم لما يلقى عليهم من تعليمات أو يقرأ من نصوص والعلاقة هنا واضحة بين تدريس مهارات الاستماع والقراءة الجهرية . ومن أهم مهارات القراءة الجهرية التى يجب تنميتها ما يلي : نطق الأصوات نطقاً صحيحاً والتمييز بين الأصوات المتشابهة تمييزاً واضحاً (مثل : ذ ، ز ، ظ . . الخ) التمييز بين الحركات القصيرة والطويلة نطق الأصوات المتجاورة نطقاً صحيحاً (مثل : ب ، ت ، ث . . الخ) ، تأدية أنواع النبر والتنغيم بطريقة مقبولة ، تكييف طريقة قراءة النص بما يتفق والظروف المحيطة به رفع الصوت وخفضه بدرجات

معبرة ـ الوقوف الجيد عند المواطن التى تستلزم ذلك .

ومن المواد التى تساعد على تنمية مهارات القراءة الجهرية ، القصص القصيرة ذات الحوار بين الشخصيات ، التمثيليات البسيطة ، قراءة التعليمات وغيرها .

٥ ـ مهارات المرحلة الصوتية :

ينبغى أن يبدأ البرنامج بمرحلة صوتية تسبق مرحلة القراءة . وللمرحلة الصوتية أهداف نجملها فيما يلى :

(أ) تدريب الطالب على ألفة الأصوات العربية أى وصله بالأصوات العربية بالشكل الذى ينبغى استغرابه لها عند سماعه إياها وكذلك تمييزها عن غيرها من أصوات لغته وفهم دلالاتها والربط بينها وبين ما تدل عليه من مسميات .

(ب) تدريب الطالب على نطق الأصوات العربية نطقاً صحيحاً . ليس الهدف من المرحلة الصوتية مجرد تنمية مهارات استقبال أصوات اللغة دون إنتاجها إن الألفة بالأصوات عملية ذات وجهين : وأحد الوجهين يتمثل في القدرة على تمييزها عند الاستماع إليها وثانى الوجهين يتمثل في القدرة على التمييز بينها عند نطقه لها .

(جـ) بناء أساس للثروة اللغوية وتعريف الدارس بعض التراكيب البسيطة .

(د) تدريب الطالب على أن يدرك العلاقة بين صوت الكلمة وشكلها بعد ذلك . فيتيسر بعد ذلك تدريبه على أحداث الربط بين الصوت والرمز المكتوب .

هذا . . وينبغى أن يراعى المعلم في هذه المرحلة عدة أمور منها :

(أ) الا تطول هذه المرحلة عن شهر تقريباً بالنسبة للكبار وعن فصل دراسى بالنسبة للأطفال .

إن إطالة هذه المرحلة قد يترتب عليه من الضرر ما يصعب بعد ذلك تلافيه . إذ يضطر الطلاب لتخمين طريقة كتابة الكلمات التى سمعوها . وقد يكتبون وراء المعلم الكلمات العربية التى يسمعونها ولكن بلغتهم الأولى وذلك تشوقا منهم لقراءتها وتمكينا لهم من التدريب عليها في منازلهم . لذا يوصى بعدم إطالة المرحلة الصوتية عن المدة المقترحة ، وذلك بالطبع في ضوء ظروف البرنامج وخصائص الدارسين .

(ب) ألا يلح المعلم على الدارسين للانتقال في وقت مبكر من الفهم إلى الكلام بل عليه أن يساعدهم على الاستيعاب في المرحلة الصوتية بالشكل الذى يمكنهم من تمثل العناصر اللغوية المختلفة أصواتاً ومفردات وتراكيب .

(جـ) أن تقتصر مادة القراءة على تلك التى تدرب الطالب على سماعها ونطقها في المرحلة الصوتية وذلك حتى لا تجتمع على الطالب صعوبتان وحتى يدعم شكل الكلمة التى يراها مكتوبة بطريقة نطقها .

(د) أن يسير التدريب على مهارات اللغة الأربع جنباً إلى جنب حتى يدعم كل منها الأخرى . فبينما هو يتدرب على الاستماع ينطق ما يسمع إليه ثم يقرؤه ثم يكتبه . . وهكذا ، ولا ينبغى لأحد أن يظن إمكانية توقف التدريب على مهارة معينة لحين الانتهاء من تنمية أخرى .

(هـ) أن تتاح للطلاب فرصة ممارسة ما يتعلمونه في المرحلة الصوتية في مواقف اتصال حية بينما كتبهم مغلقة حتى لا ينسوا ما تعلموه

ففي هذا تدعيم لمهارات لغوية سوف تساعدهم عند القراءة مساعدة كبيرة .

(و) ألا يلح المعلم على الطلاب بالبدء في القراءة بمجرد أن تدربوا بعض الوقت على تمييز أصوات أو نطق كلمات . إن دفع الطلاب بشدة نحو القراءة قبل أن يكونوا مستعدين لها يعتبر مشكلة حقيقية قد يتعثر الطلاب بسببها في القراءة بعد ذلك .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ لماذا يختلف الخبراء في رأيك في قضية ترتيب مهارات القراءة ؟

٢ ـ ما رأيك في هذه القضية ؟

٣ ـ كيف تحدد دور كل من المعلم والدارس في تنمية مهارات القراءة ؟

٤ ـ ماذا يقصد بآليات القراءة كما تفهمها من هذه الوحدة ؟

٥ ـ اضرب أمثلة تطبق عليها مبدأ : مهارة واحدة في المرة الواحدة .

٦ ـ ما موقع القراءة الجهرية في حصة تعليم القراءة ؟ وما أهميتها ؟

٧ ـ ما المواقف التى تعتقد أن الطالب سوف يحتاج فيها للقراءة الجهرية بالعربية ؟

٨ ـ كيف يجرى تدريس القراءة الجهرية في معاهد تعليم العربية كلغة ثانية في بلدك ؟

٩ ـ ناقش ، بلغتك الخاصة ، ثلاثة من أهداف المرحلة الصوتية التى تسبق القراءة .

١٠ ـ إلى أى مدى تسهم المرحلة الصوتية ، في رأيك في تنمية مهارات القراءة ؟

تعسر ظاهرة التخلف في القراءة
من المشكلات الجديدة التي
تعترض الطالب أثناء
تعلمه للقراءة

الوحدة رقم (٨٧)

التخلف في القـــراءة

تعرفه وتشخيصه

تعرف مفهوم التخلف في
القراءة والحرص لأسبابه
توضيح وعدد المبادئ
الأساسية المتبعة في علاج
التخلف القرائي

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يقدر خطورة ظاهرة التخلف في القراءة .
٢ ـ أن يحدد المقصود بالتخلف في القراءة .
٣ ـ أن يناقش بعض أساليب التعرف على هذه الظاهرة .
٤ ـ أن يتعرف على بعض مظاهر التخلف في القراءة .
٥ ـ أن يحدد بدقة مظاهر التخلف في القراءة عند بعض زملائه .
٦ ـ أن يقدِّر خطورة التعجل في وصف طالب بالتخلف في القراءة وهو غير متخلف .
٧ ـ أن يدرك البُعد الإنسانى لمشكلة التخلف عند بعض الطلاب .
٨ ـ أن يشخِّص التخلف في القراءة كلما بدت له حالات .

ثانيا : المحتـــوى

مقدمـــة :

التخلف في القراءة ظاهرة يشكو كثير من المعلمين من وجودها بين عدد من الطلاب ، وقد يختلف هؤلاء المعلمون بما يقصدونه بذلك ، فضلا عن عجز بعضهم عن التشخيص الدقيق لظاهرة

التخلف في القراءة واقتراح سبل العلاج لها ، وهدفنا هنا أن نعالج بإيجاز الموضوعات الآتية : تعريف التخلف في القراءة ، طرق التعرف عليه ومظاهره وطرق تشخيصه .

تعريف التخلف في القراءة :

إن التحديد الدقيق لتخلف طالب في القراءة يعتمد بصورة أساسية على درجته في اختبار مقنن للقراءة ، إن الطالب الذى يحصل على درجة دون المستوى المتوقع له في القراءة يعتبر متخلفا فيها . ويتحدد هذا المستوى في ضوء قدراته العقلية . لو نتصور على سبيل المثال حالة طفل في سن التاسعة ، يبلغ عمره العقلى عشر سنوات ، أى يزيد في قدراته العقلية عاماً عن عمره الزمنى ، إلا أن مستواه في القراءة لا يصل إلى مستوى قدراته العقلية . مثل هذا الطفل يعتبر متخلفاً في القراءة . فتحديد التخلف إذن عملية فردية تتوقف على مستوى الطالب نفسه لا بالقياس إلى غيره من الزملاء وإنما بالقياس إلى قدراته الخاصة . وكما سبق القول تكشف لنا درجة الطالب في اختبار مقنن للقراءة على مستواه فيها . فنتعرف من خلال هذه الدرجة عما إذا كان عادياً أو متخلفاً أو متفوقاً . إلا أن هذا ينطلق منه افتراض رئيسى وهو أن هذه الاختبارات قادرة على تحديد المستوى الدقيق للطلاب وهو ما لا يتوافر في كثير من الاختبارات فضلاً عن عدم وجودها في مجال تعليم العربية كلغة ثانية من أجل هذا ، ظهرت الحاجة إلى معيار آخر يمكن عن طريقه تعرف مستوى الطالب في القراءة وهو تكليفه بقراءة مادة يستطيع زملاؤه في نفس الصف قراءتها فإذا ما عجز عن ذلك أو افتقدت قراءته إلى بعض مهاراتها الأساسية أمكن القول بأنه متخلف في القراءة .

طرق تعرف التخلف في القراءة :

ينبغى على المعلم قبل أن يصف طالباً بأنه متخلف قرائياً أن يتأكد من ذلك لما لهذا الوصف من آثار كبيرة في حياة الطالب ولتحديد

الطالب المتخلف قرائيا عدة وسائل منها : أن يلاحظ المدرسون أن الطالب لا يستطيع قراءة الموضوعات الدراسية المختلفة ، وأن يعبر الطالب نفسه صراحة عن عجزه في عملية القراءة أو عن إحساسه بمشكلة معينة فيها ، وهى عادة في الربع الأخير من هؤلاء الزملاء ، أن تكون درجته في الجوانب اللغوية من اختبارات الذكاء أعلى من مستوى أدائه الفعلى في القراءة ، أن يفهم الطالب ما يستمع إليه من موضوعات يعجز عن فهمها عند قراءتها ، أن يكون مستواه في مجالات النشاط اللغوى التى لا تتطلب قراءة أعلى من مستواه في تلك التى تعتمد على القراءة ، أن يكون فيما يكتب عنه من تقارير ما ينبىء عن ظروف بيئية تتسبب في هذا التخلف القرائى .

مظاهر التخلف في القراءة :

تتعدد مظاهر التخلف في القراءة ، فمنها ما يتعلق بتعرف المفردات ، ومنها ما يتعلق بالقراءة الجهرية ، ومنها ما يتعلق بالقراءة الصامتة ، ومنها ما يتعلق بعادات الطالب في القراءة وميوله نحوها . وفيما يلى عرض لبعض مظاهر التخلف التى يستطيع المعلم الالتفات إليها وتشخيص حالة التلميذ في ضوئها .

١ ـ **في تعرف المفردات** : يستطيع المعلم أن يلاحظ الأخطاء الآتية في قراءة الطالب : العجز عن نطق الكلمات . أن المتخلف قرائياً لا يستطيع أن يستمر في قراءة المفردات دون مساعدة من المعلم في كل كلمة يقرؤها ، التردد في القراءة الخطأ عند قراءة الكلمة ، مثل عدم النطق الصحيح لها أو إحلال بعض الحروف محل البعض الآخر أو إبدالها أو الخطأ في تشكيل هذه الحروف وغير ذلك من أشكال الخطأ في قراءة الكلمة .

٢ ـ **في القراءة الجهرية** : يستطيع المعلم أن يلاحظ الأخطاء التالية : الخطأ في نطق الكلمات ، الإحلال والإبدال وغير ذلك ،

التوقف كثيراً في أثناء القراءة بقراءة الجمل كلمة كلمة ، عدم القدرة على الاحتفاظ بمكان القراءة ، كأن يترك التلميذ بعض الكلمات أو الجمل أو أن يقفز إلى سطر آخر ، عدم الإلتزام بعلامات الترقيم (النقطة والفاصلة وعلامة الاستفهام . . الخ) . عدم القدرة على فهم المادة المقروءة بعد قراءتها جهرياً ، تكرار بعض الكلمات أو الجمل التى قرأها من قبل .

٣ ـ في **القراءة الصامته** : يستطيع المعلم أن يلاحظ الأخطاء التالية العجز عن الاحتفاظ بمكان القراءة ، العجز عن تذكر بعض الكلمات الرئيسية عندما يجيب على سؤال يلقيه المعلم ، العجز عن تذكر أفكار المؤلف ، العجز عن فهم التعليقات في أثناء القراءة ، تحريك الشفة في أثناء القراءة .

تشخيص التخلف :

ليس المقصود بتشخيص التخلف مجرد تطبيق عدد من الاختبارات في القراءة أن التشخيص الجيد يعنى القدرة على تعرف أشكال التخلف في القراءة عند الطالب ، كما تعنى القدرة على تجميع البيانات اللازمة عنه وتفسير هذه البيانات بما يلقى الضوء على أسباب التخلف ومن ثم علاجها . أنه يعنى أيضاً القدرة على القاء السؤال المناسب الذي يمكن عن طريقة إجابة الطالب عنه تعرف أسباب المشكلة .

والمعلم وإن كان لا يحتاج إلى تعرف الأساليب المختلفة لتشخيص التخلف في القراءة إلا أنه يحسن به أن يلم ببعض المبادىء التى ينبغى أن تحكم عملية التشخيص دون تفصيل القول فيها فهذا من شأن المشتغلين في العيادات المعالجة لمشكلات القراءة :

١ ـ ينبغى أن يكون ثمة وئام بين المعلم والطالب قبل البدء في عملية التشخيص .

٢ ـ ينبغى أن تدرس حالة التلميذ بعيداً عن زملائه . أن الأسلوب الفردى في تشخيص حالة التلميذ أمر تفرضه الاعتبارات العلمية والإنسانية .

٣ ـ وينبغى على المعلم وهو يطبق اختبارات القراءة ألا يزود الطالب بعبارات أو تعليقات من شأنها أن تؤثر على أدائه في هذه الاختبارات .

٤ ـ وينبغى أن يعتمد التشخيص على بيانات تم جمعها من مصادر متعددة دون الاقتصار على مصدر واحد منها .

٥ ـ وينبغى أن يقارن أداء الطالب في قراءة موضوعات معينة بقراءته في موضوعات أخرى ، وذلك للتحقق من مستوى الطالب وما لديه من تخلف في القراءة .

٦ ـ ينبغى أن يكون التشخيص رهناً بالظروف التى يتم فيها ، ذلك أن مستوى أداء الطلاب فى القراءة ليس أمراً ثابتاً ثبوتاً مطلقاً. أنه مرتبط بالظروف التى يمر الطالب بها والمواقف التى يمارس فيها القراءة .

المهم فى ذلك كله ألا يَسِمَ معلم طالباً ما بسمة التخلف فى القراءة إلا إذا تحقق من ذلك من خلال أدائه في اختبارات القراءة ومن خلال المعلومات التى يجمعها عنه . ومن خلال الملاحظة المستمرة له على فترات متقطعة وفى مواد قرائية مختلفة . فإذا ما تحقق من ذلك حاول المعالجة إما عن طريق جهود يبذلها هو نفسه أو عن طريق إحالة الطالب إلى المتخصصين .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ لماذا يعتبر تخلف الطالب في القراءة مشكلة حقيقية في مجتمعنا المعاصر ؟

٢ ـ ماذا يقصد بالتخلف في القراءة ؟

٣ ـ أذكر بعض الأساليب التى تستطيع بها التعرف على التخلف في القراءة .

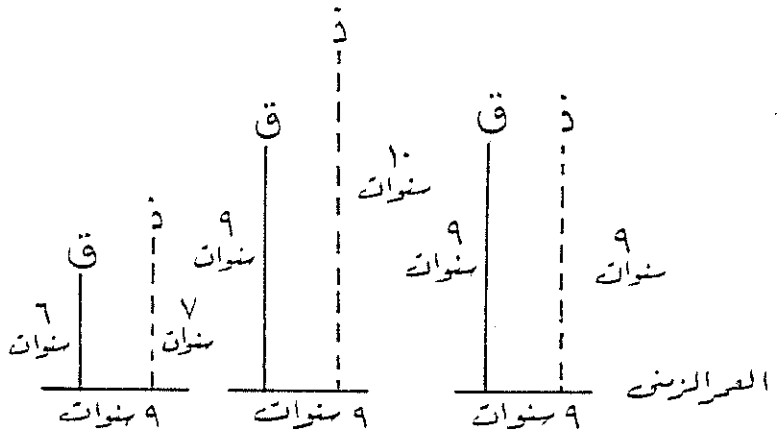
٤ ـ كلف بعض زملائك بالقراءة ثم حدد أيهم لديه تخلف في القراءة من خلال عرضك لمظاهر تخلفه .

٥ ـ ما المفهوم الواسع لتشخيص التخلف في القراءة ؟

٦ ـ أذكر بعض الخطوات التى يلزمك القيام بها قبل وصفك لطالب بأنه متخلف في القراءة .

٧ ـ للمعلم دور إنسانى تجاه ظاهرة التخلف في القراءة ، ما هو ؟

٨ ـ الأشكال الثلاثة الآتية ترمز إلى حالة أطفال ثلاثة يشتركون في عمر زمنى واحد إلا أنهم يختلفون في عمرهم العقلى أى ذكائهم (ذ) وفي مهاراتهم في القراءة (ق) أى هؤلاء الأطفال يعتبر متخلفا في القراءة ولماذا ؟



(إذا لم تستطع الاجابة ، اعد قراءة ماكتب عن تعريف التخلف في هذه الوحدة)

الوحدة رقم (٨٨)
التخلف في القـــراءة
أسبابه وعلاجـــه

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يتعرف على أهم أسباب التخلف في القراءة .
٢ ـ أن يصنِّف هذه الأسباب تصنيفاً موضوعياً .
٣ ـ أن يتقبَّل نواحى الضعف التى يلاحظها عند بعض الطلاب دون ضجر أو سخرية .
٤ ـ أن يُبدى استعداده للإسهام في معالجة المتخلفين في القراءة .
٥ ـ أن يُعزى مظاهر التخلف التى يشاهدها إلى أصولها .
٦ ـ أن يستنتج الفرق بين مظاهر التخلف القرائى في اللغة الأولى والتخلف القرائى في اللغة الثانية .
٧ ـ أن يلخِّص أهم مبادىء علاج التخلف .
٨ ـ أن يتعرف على بعض صعوبات القراءة كما حددها بعض الخبراء .
٩ ـ أن يُبدى تفهما بالأساليب المقترحة لعلاج صعوبات القراءة .
١٠ ـ أن يُبدى رأيه في هذه الأساليب .

ثانيا : المحتـــوى

مقدمـــة :

عرضنا فى الوحدة السابقة تعريف التخلف في القراءة وطرق التعرف عليه وتحديد بعض مظاهره وأخيراً طريقة تشخيصه .

وفي هذه الوحدة نتناول بشيء من التفصيل أسباب التخلف في القراءة عند الدارسين في برامج تعليم اللغة الثانية مع عرض لبعض مقترحات العلاج .

أسباب التخلف :

يُعزَى التخلف في قراءة اللغة الثانية إلى أسباب كثيرة . منها ما يرجع إلى الطالب نفسه كأن يكون ضعيف السمع أو البصر أو الذاكرة أو ذا مشكلة في النطق والتعبير أو مضطرب النفس أو عاجزاً عن التكيف مع زملائه أو ذا مشكلات شخصية أو اجتماعية معينة . أو قليل الخبرة باللغة الجديدة . ومن هذه الأسباب ما يرجع إلى طبيعة اللغة الجديدة واختلافها عن اللغة الأولى للدارس . فالناطقون بالإنجليزية على سبيل المثال يعانون بعض الشيء من اختلاف طريقة كتابة العربية (من اليمين إلى اليسار) عن طريقة كتابة الإنجليزية (من اليسار لليميـن) فلا بد من بذل مجهود لكى تعتاد عيونهم على الحركة السريعة من اليمين إلى اليسار ، ثم من اليسار إلى اليمين في حركة رجعية للانتقال إلى سطر جديد . كما أن التفاوت الكبير بين أشكال الحروف في اللغتين يفرض على الإنجليزى تكوين عادات جديدة للربط بين الحرف العربى وصوته . فضلا عن بعض مشكلات الكتابة العربية ، إذ أن هناك أصواتاً تنطق ولا تكتب وحروفاً تكتب ولا تنطق .

ومن هذه الأسباب ما يعزى لطريقة التدريس . فقد يتعلم

الدارس طريقة يتعود فيها على البطء في القراءة بدلا من الإسراع فيها ، فيقف عند كل كلمة ، ويتأمل في كل جملة ويعالج كافة مواد القراءة بسرعة واحدة لا تمييز فيها بين نص ونص ولا بين موضوع وآخر حتى وإن اختلفت أهدافه في القراءة .

وأخيراً فهناك سبب يرجع إلى طريقة الكتابة في كل من العربية والانجليزية . فالقارىء الانجليزى الذى تعود قراءة موضوعات يتبع فيها الكتّاب الانجليز أسلوباً خاصاً في عرض أفكارهم ، يبذل جهداً لقراءة نفس الموضوعات بالعربية وذلك لأن كتابها يتبعون أسلوباً آخر في عرض أفكارهم . . هذا التفاوت قد يكون عاملاً من عوامل التخلف في القراءة عند الدارسين في برامج تعليم العربية كلغة ثانية .

مبادىء أساسية لعلاج التخلف :

فيما يلى مجموعة من المبادىء التى يمكن للمعلم أن يستخدمها في برنامج للقراءة العلاجية وهذه المبادىء هى :

١ ـ ينبغى أن يحدد المعلم بدقة مستوى الطالب في القراءة بما في ذلك المهارات التى يجيدها والمهارات التى يفتقدها والمشكلات التى يعانى منها .

٢ ـ وينبغى أن يقاس تقدم الطالب في القراءة بالنسبة إلى مستواه هو نفسه وليس بالنسبة إلى زملائه في الفصل .

٣ ـ وينبغى ألا يُكره الطالب على الوصول إلى مستوى معين في القراءة يكون عاجزاً عن الوصول إليه . كما ينبغى ألا يوضع في سباق مع زملائه مما يثبط همته ويشعره بالعجز الشديد .

٤ ـ وينبغى مساعدة الطالب على أن يستعيد ثقته بنفسه ، وذلك عن طريق تنوع مواد القراءة التى يقرؤها ، والبدء معه بما يستطيع قراءته ثم التدرج إلى مواد أكثر صعوبة .

٥ ـ وينبغى إعداد مجموعة من التدريبات التى تعالج مشكلات الطالب الخاصة في القراءة ويرى عرض هذه التدريبات على عدد من المدرسين للتحقق من صلاحيتها وقدرتها على معالجة المشكلات التى وضعت من أجلها ، ويرى تنوع هذه التدريبات حتى لايصاب الطالب بالملل، وينبغى تكرار هذه التدريبات على فترات متفاوتة ومع مواد من القراءة مختلفة .

٦ ـ وينبغى التفكير في مجموعة من أساليب النشاط اللغوى التى تتطلب القراءة مما يعرض الطالب إلى مواقف متنوعة وخبرات متجددة .

٧ ـ وينبغى أن يتحاشى المدرس إجهاد الطالب أو الإثقال عليه سواء من حيث التدريبات أو من حيث أساليب التقويم .

٨ ـ وينبغى دراسة ميول الطالب في القراءة والبدء في معالجته بالمواد القرائية التى يحب قراءتها . وينبغى ضبط عدد المفردات الجديدة التى تقدم في دروس القراءة العلاجية .

٩ ـ ينبغى أن تتاح الفرصة للطالب لأن يقوم نفسه بنفسه فيتعرف بذلك على مستواه الحقيقى في القراءة فضلاً عن إحساسه بالرضا عن نفسه حيث يمتلك القدرة على أن يعرف أين يقف .

١٠ ـ وينبغى تشجيع الطالب باستمرار ، وإشعاره بأنه يتقدم يوماً بعد يوم . إن لدى الإنسان بشكل عام الميل لأن يلقى التقدير نظير عمل يعمله أو جهد يبذله .

هذا . . وقد ضمنت بعض صعوبات القراءة في الجدول رقم ( ) مع إشارة لبعض أساليب العلاج . وهى وإن كانت قد أعدت في أساسها لمشكلة تخلف الطلاب العرب في قراءة المطبوعات العربية إلا أنها تصلح إلى حد كبير لمشكلة تخلف الطلاب في القراءة

بالعربية ، كلغة ثانية (محمد محمود رضوان وآخرون ، ٤٣ ص ص ٤٩ / ٦٠) .

بعض صعوبات القراءة والأساليب المقترحة للعلاج

الصعوبة	الأساليب المقترحة للعلاج
ـ التعثر في النطق ـ الخلط في النطق بين الحروف والأصوات القريبة الشبه	ـ التدريب على الحديث . قوائم كلمات متشابهة وتعالج شفوياً وبصرياً . ـ التدريب على التعرف على الحروف حين رؤيتها والنطق بها . ـ تدريب على تحليل الكلمات .
ـ القراءة العكسية	ـ العناية باتجاه العين في أثناء القراءة عن طريق تدريبات تتضمن تتبع الحروف والإشارة بالأصبع أو وضع خط تحت الحروف في أثناء القراءة .
ـ التكرار	ـ التدريب على معرفة كلمات جديدة . ـ تشجيع التلميذ على التروى والهدوء والابطاء . ـ القراءة الجهرية من التلاميذ في وقت واحد .
ـ إحلال كلمة محل أخرى عن طريق التخمين	ـ العاب بالكلمات يتوافر فيها عنصر التحليل الصوتى . ـ استخدام مادة قرائية اسهل . ـ تزويد التلميذ بقاموس لغوى عن طريق . المناشط المختلفة .
ـ إضافة كلمات غير موجودة أو حذف كلمات موجودة	ـ التركيز على المعنى . ـ استخدام البطاقات الخاطفة التى تحتوى على جملة ناقصة وأخرى كاملة من أجل الموازنة بينها .
ـ إغفال سطر كامل أو عدة سطور	ـ استخدام مادة قرائية بين سطورها مسافات واسعة . ـ وضع خط تحت السطر اثناء القراءة . ـ مساعدة التلميذ على الحد من القلق والاجهاد .

تابع الجدول
بعض صعوبات القراءة والأساليب المقترحة للعلاج

الصعوبة	الأساليب المقترحة للعلاج
ـ القراءة المتقطعة : كلمة بعد كلمة	ـ تخفيف من العناية بالكلمات . ـ استخدام البطاقات الخاطفة لرؤية عبارات وجمل تدل استجابة التلميذ لها على انه قد فهم معناها .
ـ قصور فهم المراد من المادة المقروءة	ـ استخدام مادة قرائية أسهل . ـ التركيز على المعنى . ـ إثارة دافع أو حافز القراءة . ـ التدريب عن طريق استخدام البطاقات الخاطفة .
ـ صعوبة تذكر المقروء .	ـ تدريب على التلخيص . ـ استخدام مادة أسهل .
ـ العجز عن القراءة السريعة .	ـ تدريب على التصفح السريع للعثور على كلمة معينة في جملة ، أو على جملة في فقرة أو صفحة . ويكون ذلك شفوياً وتحريرياً .
ـ صعوبة في ملاحظة التفاصيل في وصف شيء من الأشياء .	ـ استخدام تدريبات إكمال الجمل . ـ وضع خطوط تحت الإجابات الصحيحة . ـ إنشاء أسئلة مستقاة من فقرة تعطى للتلميذ لكى نضمن ألفة أكثر بالكلمات . استخدام مادة أسهل .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ ما أهم أسباب التخلف في القراءة ؟

٢ ـ صنف هذه الأسباب حسبما ترى مبيناً مبررات هذا التصنيف .

٣ ـ إلى أى مدى تنتشر ظاهرة التخلف في القراءة بين زملائك ؟

٤ ـ على أى أساس بنيت حكمك السابق ؟

٥ ـ ما أهم المبادىء الإنسانية التى ترى ضرورة توافرها عند المعلم حتى يعالج ظاهرة التخلف في القراءة ؟

٦ ـ وازن بين التخلف القرائى في اللغة الأولى والتخلف القرائى فى اللغة الثانية .

٧ ـ ما الأسس التى ينبغى أن يراعيها المعلم عند إعداد التدريبات العلاجية .

٨ ـ ما أكثر صعوبات القراءة انتشاراً بين زملائك ؟

٩ ـ ما رأيك في الأساليب المقترحة لعلاج صعوبات القراءة ؟

الوحدة رقم (٨٩)
الكتابـــة
موقعها ، مفهومها ، أهميتها

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يُظهر وعياً بأهمية الكتابة كوسيلة من وسائل الاتصال اللغوى .

٢ ـ أن يحدد الموقع المناسب لمهارة الكتابة في برنامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .

٣ ـ أن يشرح بلغته الخاصة مفهوم الكتابة .

٤ ـ أن يميِّز بين أنشطة الكتابة الثلاثة : الخط والإملاء والتعبير .

٥ ـ أن يدرك مدى حاجة الطلاب للكتابة .

٦ ـ أن يتعرف على طريقة مواجهة بعض مشكلات الكتابة كما يعرضها الكاتب من خلال تجربة ميدانية .

٧ ـ أن يناقش ستة من أهداف تدريس الكتابة كما وردت في الوحدة .

٨ ـ أن يكتب ستة أهداف سلوكية لتدريس الكتابة في برنامج لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .

٩ ـ أن يستنتج بعض الفروق بين الكتابة في اللغة الأولى والكتابة في اللغة الثانية .

ثانيا : المحتـــوى

مقدمـــة :

الكتابة وسيلة من وسائل الاتصال اللغوى بين الأفراد مثلها في ذلك مثل الاستماع والكلام والقراءة . إنها كما نعلم ضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والوقوف على أفكار الآخرين على امتداد بعدى الزمان والمكان . ويتركز تعليم الكتابة في العناية بثلاثة أمور : « قدرة الدارسين على الكتابة الصحيحة إملائياً ، وإجادة الخط وقدرتهم على التعبير عما لديهم من أفكار في وضوح ودقة . أى لا بد أن يكون الدارس قادراً على رسم الحروف رسماً صحيحاً . وإلا اضطربت الرموز واستحالت قراءتها وأن يكون قادراً على كتابة الكلمات بالطريقة التى اتفق عليها أهل اللغة ، وإلا تعذرت ترجمتها إلى مدلولاتها وأن يكون قادراً على اختيار الكلمات ووضعها في نظام خاص وإلا استحال فهم المعانى والأفكار التى تشتمل عليها » (محمود رشدى خاطر وآخرون ، ٤٦ . ص ٢٧٧) .

موقع الكتابة في البرنامج :

والكتابة مثل القراءة نشاط بصرى يعتمد على إدراك العين لمجموعة الرموز المكتوبة ، وهى من ثم تتأخر في مكانها بين المهارات اللغوية مثل القراءة بل تأتى عادة بعدها . معنى هذا ألا يتصل الدارس بالكتابة كنشاط لغوى في أثناء دراسته للقسم الصوتى المجرد ، وإنما يبدأ ذلك مع دروس الكتاب الأساسى .

وهنا يمكن الفرق بين برنامج وآخر من حيث تقديم مهارات الكتابة . ففي برنامج يستعمل طريقة النحو والترجمة لا يواجه تدريس الكتابة مشكلة . إذ تبدأ مع الدارس منذ الحصة الأولى . إلا أن الأمر مختلف عندما نتحدث عن برنامج يستعمل الطريقة المباشرة أو السمعية

الشفوية . إذ تعتمد هذه الطريقة على مرحلة صوتية في بداية البرنامج يكتسب الدارس من خلالها مهارات الاستماع (الكلام دون أن يتعرض للشكل المكتوب لرموز اللغة . وهنا تثار نفس الأسئلة التى أثيرت عند الحديث عن تدريس القراءة . ومن الأسئلة التى تطرح هنا : متى يقوم الشكل المكتوب للرموز اللغوية ؟ كيف يبدأ تعليم الكتابة للدارسين ؟ ما المهارات التى يلزم للطالب اكتسابها قبل البدء في الكتابة حتى تساعد في تعلمها بسرعة ؟ ما السرعة المناسبة لتقديم مهارات الكتابة ؟ . . الخ .

مفهوم الكتابة :

والسؤال الذى يبدو يسير الإجابة بالرغم من صعوبته هو : ما المقصود بالكتابة ؟

يضيق مفهوم الكتابة في بعض البرامج ليقتصر على النسخ copying أو التهجئة spelling ويتسع في بعضها الآخر حتى يشمل مختلف العمليات العقلية اللازمة للتعبير عن النفس . . إنها حسب التصور الأخير نشاط ذهنى يعتمد على الاختيار الواعى لما يريد الفرد التعبير عنه والقدرة على تنظيم الخبرات وعرضها بشكل يتناسب مع غرض الكاتب .

وأهمية تحديد مفهوم الكتابة لا تقتصر على مجرد الرغبة في تحديد المفاهيم وإنما تتعداها إلى ما تنعكس عليه هذه المفاهيم من إجراءات وما يستلزمها من تطبيقات تربوية . فالذين يضيق عندهم مفهوم الكتابة يقصرون جهدهم في برامج تعليم العربية على تدريس الطلاب على النسخ والتهجئة . بينما يلتزم الآخرون بتنمية قدرة الطلاب على اختيار الموضوع الذى يستحق الكتابة فيه والقدرة على تنظيمه وعرضه بطريقة مقنعة ومشوقة في آن واحد .

والكتابة بالفعل نشاط إيجابى . ففيها تفكير وتأمل وفيها عرض وتنظيم وفيها بعد ذلك حركات عضلية .

تشوُّق الطلاب للكتابة :

لكى ندرك مدى حاجة الطلاب للكتابة وتشوقهم لممارستها في برنامج لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى أود أن أعرض لتجربة أخذت مكانها في معهد اللغة العربية جامعة أم القرى بمكة المكرمة عام ١٤٠٤ / ١٩٨٤ م . إذ أصدر المعهد كتابين لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى . بالمستوى الابتدائى الأول . أحد هذين الكتابين لتدريب الطلاب على المهارات الصوتية دون التعرض للشكل المكتوب للرموز اللغوية . ويستغرق تدريسه قرابة خمسين ساعة (خمس ساعات يومياً لمدة خمسة أيام كل أسبوع ، وذلك على مدى أسبوعين) . ولقد حرص المعلمون على إسماع الطلاب الكلمات والجمل عدة مرات وتدريبهم على نطقها وتهيئة بعض مواقف الاتصال الشفوى والاستعانة بمختلف الوسائل التعليمية التى تقرب المعنى إلى أذهان الطلاب وذلك دون إطلاعهم ، بأية حال على الكلمة المكتوبة ، إذ اقتصر كتاب المرحلة الصوتية على عرض الصور لا أكثر . . ماذا لاحظ المعلمون على الطلاب في هذه الفترة ؟ أجمع المعلمون على أن الطلاب كانوا في شوق دائم لممارسة اللغة واستعمالها . . بل واللعب بها . . كما كانوا يكتسبون مهاراتها الصوتية بسرعة ملفتة للنظر . . إلا أنهم في مقابل ذلك كانوا في قلق ظاهر من جراء تأخير القراءة والكتابة . ولقد كثر تساؤلهم للمعلمين : ما شكل هذه الكلمة ؟ كيف نكتبها ؟ كما عبروا عن رغبتهم في كتابة طريقة نطق الكلمات والجمل حتى يستذكروها في بيوتهم ويدعموا ما تعلموه من مهارات صوتية فما كان من المعلمين إلا الرفض المطلق لهذه الرغبة وذلك حتى تحقق المرحلة الصوتية هدفها .

نرى ماذا كان يحدث ؟ كان الطلاب ، في خلسة من المعلمين ،

يكتبون طريقة نطق الكلمة كما ينطقها المعلم ويرددها الطلاب ، مستخدمين في كتابتهم تلك حروف لغتهم (أى يستخدمون الكتابة الصوتية) .

كان هذا يحدث كلما أدار المعلم ظهره للطلاب حتى إذا واجههم فجأة رفعوا أيديهم حتى لاحظ المعلمون ذلك وتأكدوا من قلق الطلاب وتشوقهم لكتابة الحروف والكلمات من أجل هذا يوصى المعلم بما يلى :

- ألا يلقى لهذه الظاهرة بالا إن كانت بشكل محدود ، ومقتصرة على عدد بسيط جداً من الدارسين .
- ألا يشجع على هذه الظاهرة طبعا . وإذا سئل عن رأيه في هذا فيذكر الدارسين بأهداف المرحلة الصوتية التى شرحها لهم في الاجتماع الأول معهم ، وأن يبين لهم حذر الكتابة المبكرة .
- أن يتأكد من فهم الدارسين لمعنى الكلمة مستعملاً في ذلك مختلف الوسائل التى تحدثنا عنها في النقطة السادسة .
- أن يكرر مع الدارسين استعمال الكلمات التى تعلموها . إن عليه أن يستثمر رصيدهم اللغوى باستمرار ، وألا يهمل كلمات معينة استمع إليها الدارسون في دروس سابقة .

أهداف تدريس الكتابة :

بعد مرور فصلين دراسيين تم فيها تجريب الكتابة اتفق على تقديم الكتابة بشكل تدريجى ثم التوسع فيها بعد ذلك . ولقد استهدف تعليم الطلاب الكتابة عدة أمور من بينها :

١ ـ إزالة حالة التوتر التى يشعر بها الدارس كلما طالت المرحلة الصوتية وعدم تشتيت انتباهه بين مهاراتها .

٢ ـ إشباع رغبته في تعرف الشكل المكتوب للرموز اللغوية فذلك من

شأنه زيادة ثقته بالبرنامج وإحساسه بأنه يمارس اللغة في مختلف أشكالها .

٣ ـ تدعيم طريقة نطق الحروف والكلمات والجمل وذلك بتمكين الطالب من ممارسة نطقها منفرداً في البيت . ولا شك أن التبكير في هذا سوف يحث الطالب من النطق المشوه للغة عندما لا يسجلها في حينها أو عندما يسجلها بكتابة صوتية خاطئة .

٤ ـ تدريب الطالب على تعرف طريقة نطق كلمات أخرى قد لا ترد في الحصة فيشعر بشيء من الاستقلال في نطق الكلمات وعدم التقيد بما يعرض عليه .

٥ ـ تمكينه من حفظ المادة اللغوية التى تعلمها في الفصل واسترجاعها عند الحاجة إليها .

٦ ـ تهيئة الطالب لتعلم المهارات اللغوية الأخرى . إن الكتابة نشاط لغوى مركب إذ يستلزم القدرة على تمييز الأصوات عند سماعها ونطقها وقراءتها وذلك قبل الشروع في كتابتها . ولا شك أن التدريب على الكتابة من شأنه تدعيم المهارات الأخرى . ولقد أذكر في هذا المقام كلمة كان يستحثنى بها والدى على القراءة فكان يقول : الكتابة خير مشجع على القراءة .

٧ ـ إن الكتابة نشاط لغوى متكامل نستطيع من خلاله الوقوف على مدى تقدم الطالب في تعلم المهارات الأخرى . فمن خلالها يمكن قياس هذه المهارات .

٨ ـ وأخيراً فإن التدريب على الكتابة من شأنه أن يزود الطالب بمهارات وظيفية يحتاجها بعد ذلك في حياته .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ وضح ، بلغتك الخاصة ، موقع الكتابة من المهارات اللغوية الأخرى .

٢ ـ يختلف موقع تدريس الكتابة باختلاف طرق تعليم اللغات الثانية . كيف ذلك ؟

٣ ـ ما المقصود « بالكتابة » ؟

٤ ـ إلى أى مدى كان يشعر زملاؤك في برنامج تعليم العربية بالحاجة للكتابة ؟

٥ ـ ما الذى تستنتجه من تجربة معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى كما عرضها الكاتب ؟

٦ ـ ما رأيك في التوصيات التى قدمت للمعلم لمواجهة تشوق الطلاب للكتابة ؟

٧ ـ تعد الكتابة نشاطاً لغوياً معقداً . كيف ذلك ؟

٨ ـ ناقش بالتفصيل ستة من أهداف تعليم الكتابة .

٩ ـ أكتب ستة أهداف سلوكية لتدريس الكتابة في برنامج لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .

١٠ ـ إلى أى مدى تختلف هذه الأهداف عن أهداف تدريس الكتابة في برنامج لتعليم العربية للناطقين بها ؟

الوحدة رقم (٩٠)
من ظواهر الكتابة العربية

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يلخِّص ، بلغته ، سبعا من ظواهر الكتابة العربية .

٢ ـ أن يحدد المقصود ببعض ظواهر الكتابة ، مثل الشدة ، التنوين . . . الخ .

٣ ـ أن يميِّز بين ظواهر الكتابة في العربية وظواهر الكتابة في لغته الأولى .

٤ ـ أن يقدِّر الصعوبات التى تواجه بعض الدارسين في تعلم الكتابة العربية .

٥ ـ أن يتعرف على بعض أساليب تجريد الحروف العربية .

٦ ـ أن يتقبَّل ظواهر الكتابة العربية باعتبارها مميزة للغة العربية .

٧ ـ أن يقترح بعض الأساليب التى يمكن للمعلم اتخاذها لتعليم الكتابة العربية في ضوء معرفته بظواهرها .

٨ ـ أن يكتب ستة أهداف سلوكية لتدريس بعض ظواهر الكتابة العربية .

ثانيا : المحتـــوى

المقصود بظواهر الكتابة العربية :

يقصد بظواهر الكتابة العربية تلك السمات التى تتميز بها اللغة العربية عند رسم حروفها وكتابة كلماتها . وقد جرى العرف في برامج

تعليم اللغة العربية ، سواء في إعداد المواد التعليمية أو في التدريس ، على التركيز على الظواهر الآتية : الشكل ، أى وضع الحركات القصيرة على الحروف ، تجريد الحرف ، المد ، التنوين ، الشدة ، أل الشمسية والقمرية ، التاء المفتوحة والمربوطة ، الألف اللينة ، الحروف التى تكتب ولا تنطق ، والأصوات التى تنطق ولا تكتب ، المقصور والمنقوص والممدود ، الهمزات . . ولسنا نحسب المجال يتسع للحديث عن خطوات تعليم كل من هذه الخصائص . وإنما سنقتصر هنا على الإشارة إلى بعضها .

١ ـ شكل الحروف :

يقصد بشكل الحروف وضع الحركات القصيرة (فتحة وضمة وكسرة) . والملاحظ من بعض كتب تعليم القراءة إغفال شكل الحروف تماماً ، وفي بعضها الآخر شكل كامل لها ، ولكل من الأمرين وجهان : أحدهما سلبى والآخر إيجابى . إن عدم شكل الحروف يساعد على تقديم الدارس بسهولة إلى المواد المطبوعة في المجتمع الخارجى وهى في معظم الأحوال غير مشكولة . إلا أن الوجه السلبى لهذا الأمر هو نزوع الدارس إلى نطق الحروف والكلمات نطقاً غير صحيح في بعض الأحيان مما قد يرسخ لديه عادات صوتية خاطئة يصعب بعد ذلك تصحيحها . . ونرى في هذا الصدد التدرج في شكل الحروف حتى تنتهى مرحلة تعليم القراءة والكتابة بنصوص منتقاة من المجتمع الخارجى دون تدخل في شكلها . . إننا نرى أن يقتصر الشكل على الحروف التى يحتمل مع قراءتها اللبس .

٢ ـ تجريد الحروف :

يقصد بتجريد الحرف استخلاص صفاته من بين مجموعة من الكلمات التى يشترك فيها هذا الحرف وعزله عن غيره من الحروف بحيث يمكن التعرف عليه منفرداً أو ضمن حروف أخرى . ويأتى

التجريد على نوعين : تجريد له من حيث الصوت أى طريقة كتابته مع الحركات المختلفة ـ وتجريد له من حيث الرسم أى طريقة كتابته فى المواضع المختلفة من الكلمة (فى الأول والوسط والآخر) . ويكتسب التجريد أهميته فى حقيقة مؤداها أن تعرف خصائص الحروف العربية يمكن الدارس من مهاجمة أى كلمة جديدة كما يمكنه من تحليل الكلمات وتركيبها . ومن ثم تحرص كتب تعليم قراءة الكلمة العربية ، بل إن الطرق الجزئية فى تعليم القراءة تستمد من هذا المنطق مبرراً للبدء بتدريس الحروف وفيما يلى عدد من المبادىء التى يمكن أن يسترشد بها فى تجريد الحروف :

(أ) ينبغى أن يتأخر تجريد الحروف قليلا حتى يتوفر عدد كاف من الكلمات التى تعرض صوراً مختلفة لعدد من الحروف يكفى تجريده بانتظام في كل درس بعد ذلك . وينبغى في رأينا ألا يتأخر تجريد الحروف عن الدرس العاشر بأى حال من الأحوال .

(ب) ليس من الضرورى الإلتزام بالترتيب الألفبائى للحروف العربية . العبرة في التجريد هنا أن يتوفر للحرف المراد تجريده كلمات وردت فيها صورته فى دروس سابقة .

(جـ) ينبغى أن يقتصر اختيار الكلمات التى يتم من خلالها التجريد على تلك التى تعلمها الدارس وألفها . ولنعد بذاكرتنا لما قلناه عن ضرورة تعليم مهارة واحدة في المرة الواحدة . إن تجريد الحرف في كلمات جديدة غريبة على الدارس سوف يجمع عليه صعوبته ويتطلب من المعلم جهداً إضافياً لشرح الكلمة الجديدة أولا والتأكد من تعرف الدارس لها وفهمها .

(د) ينبغى أن يقع الحرف المقصود تجريده في أول الكلمة سواء عند

تجريده صوتا أو تجريده رسماً . وذلك حتى يسهل لفت نظر الدارسين إلى كل من الحرف والصوت والحركة .

ومن أمثلة تجريد صوت الحرف ما يلى :

أنت	إنسان	أم	يأكل
أَ	إِ	أُ	أْ

ومن أمثلة تجريد رسم الحرف ما يلى :

هذا	ظهر	وجه	هذه
هـ	ـهـ	ـه	ه

هـ ـهـ ـه ه

هـ

---

٣ ـ الشدَّة :

الشدة ظاهرة من ظواهر الكتابة العربية . وتعنى ضم حرفين متماثلين في حرف واحد . مثل الدال في كلمة شدَّ أو عدَّ . فأصلها شدد وعدد . ومن اللازم تدريب الطلاب عليها وذلك بجمع عدد من الكلمات التى فيها هذه الظاهرة ثم تقديمها إلى الطلاب في صورتها الأولى (أى مع تكرار الحرف « شدد ») ثم ضم الحرفين في حرف واحد وعليه شدة . وتدريب الطالب على نطقه في ثلاث حالات ، مرفوع ومنصوب ومكسور وكذلك في موضعين من الكلمة ، في وسطها وآخرها إذ لا تأتى الشدة في أول الكلمة .

٤ ـ أل الشمسية والقمرية :

يلزم قبل تدريس أل « الشمسية » أن يكتسب الدارس مهارة تعرف الشدة ونطقها نطقاً صحيحاً . ذلك أن أل « الشمسية » كما نعلم

لا تنطق وإن الحرف الذى بعدها يكون مشدداً ، بينما تنطق أل « القمرية » لاما ساكنة . ومن ثم نوصى بالبدء بتدريس أل « القمرية » لعدم إحداث تغييرات على الكلمات التى تدخل عليها أل « القمرية » .

٥ ـ تشابه الكثير من الحروف :

هذه ظاهرة قد توجد في لغات أخرى . إلا أن العربية تمتاز بكثرة التشابه بين الحروف إلى درجة تجعل من العسير على الطالب أحياناً أن يميز بينها . ويمكن أن نميز المجموعات التالية من حيث الرسم :

(أ) المجموعة الأولى : ب / ت / ث / ن / ى / ف / ق / ك / ل .

(ب) المجموعة الثانية : ج / ح / خ / ع / غ .

(جـ) المجموعة الثالثة : د / ذ / ر / ز / و .

(د) المجموعة الرابعة : س / ش / ص / ض / طـ / ظـ .

(هـ) المجموعة الخامسة : م / هـ / أ (محمد إسماعيل ظافر ويوسف الحمادى ، ٣٨ ، ص ٤٣) .

وواضح أن بين حروف كل مجموعة شكلاً من أشكال التشابه . ولمعالجة هذه المشكلة يبدأ بعض المعلمين بأصوات الحروف التى يتغير رسمها تغيراً كبيراً أو التى يمكن كتابتها مفردة مثل : الواو والزاى والنون (وزن) وبعضها يفضل البدء بحركة واحدة مثل الفتح وعلى ذلك تشتمل الدروس الأولى على أصوات مجموعة من الحروف كلها مفتوحة ونرى إرجاء المواقف التى فيها تعريض الطالب لأوجه التشابه هذه .

٦ ـ التاء المفتوحة والمربوطة :

من ظواهر الكتابة العربية كتابة التاء بطريقتين مفتوحة وتأتى في حالات بعض الأسماء وفي جمع المؤنث السالم (رأفت / طالبات) ومربوطة وتأتى في المفرد والمثنى (طالبة) وفي بعض الأسماء والأصوات .

وينبغى تصميم بعض التدريبات للتمييز بينهما نطقاً وكتابة وذلك بعد ردود عدد من الكلمات التى تتوافر فيها هذه الظاهرة . . ويفضل أن يضم التدريب كلمات واحدة يمكن توفر النوعين من التاء فيها (طالبة / طالبات) .

٧ ـ التنوين :

يقصد بالتنوين النون الزائدة الساكنة التى تتبع الآخر نطقا لا كتابة ويرمز إليها في الكتابة بضمة ثانية بعد ضمة الرفع وبفتحة ثانية بعد فتحة النصب وبكسرة ثانية بعد كسرة الجر . (هذا كتابٌ ، قرأت كتاباً ، أعجبت بكتابٍ) .

٨ ـ المـــد :

ويقصد به كل واو قبلها ضمة مثل يقول ، وكل ياء قبلها كسرة مثل يسير وكل ألف ولا يكون ما قبلها إلا مفتوحاً مثل صاد . ومن التدريبات التى تنمى عند الطالب مفهوم المد تقديم عدد من الكلمات التى تنطق بدون مد أحياناً وبمد أحياناً أخرى مثل : فل / فول ومثل : زر / زير ومثل : عد / عاد .

٩ ـ أصوات تنطق ولا تكتب :

من ظواهر الكتابة العربية أيضاً وجود أصوات في بعض الكلمات ينطقها الفرد ولكن لا يكتبها مثل ألف المد بعد الهاء في إسمى الاشارة (هذا / هذه) . ويرى عدم الإشارة إلى هذه الظاهرة في الدروس الأولى حتى لا تثار مشكلات خاصة بالعلاقة بين نطق الكلمة وشكلها . حتى إذا أوشكنا على الانتهاء من المستوى المبتدىء بدأ شرحها .

١٠ ـ حروف تكتب ولا تنطق :

كذلك توجد حروف في بعض الكلمات يكتبها الفرد لكنه لا ينطقها مثل : الألف في الفعل الماضى : سمعوا . والرأى هنا هو

ما ذهبنا إليه في النقطة السابقة على أن يرد التدريب على هاتين الظاهرتين في الدروس المتأخرة من المستوى المبتدىء .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ ماذا يُقصد بظواهر الكتابة في هذه الوحدة .

٢ ـ ما الفرق ، في رأيك ، بين ظواهر الكتابة العربية وخصائص الكتابة العربية ؟

٣ ـ ما الطريقة المناسبة في رأيك بشكل الحروف (وضع الحركات القصيرة عليها) ؟

٤ ـ ميِّز بين تجريد صوت الحرف وتجريد رسمه .

٥ ـ بم توصى المعلم ، أو مؤلف الكتاب ، عند تجريده للحروف العربية ؟

٦ ـ ناقش ، بلغتك الخاصة ، سبعاً من ظواهر الكتابة العربية .

٧ ـ إلى أى مدى تختلف العربية عن لغتك الأولى في هذه الظواهر ؟

٨ ـ ما أكثر الصعوبات شيوعاً بين زملائك عند تعلم الكتابة العربية ؟

٩ ـ اكتب ستة أهداف سلوكية لتدريس بعض ظواهر الكتابة العربية ؟

١٠ ـ ضع خطة مبسطة يمكن أن يتبعها المعلم في الفصل لتدريس بعض ظواهر الكتابة العربية .

الوحدة رقم (٩١)
توجيهات عامة في تدريس الكتابة

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يدرك أهمية التكامل بين المهارات اللغوية المختلفة .

٢ ـ أن يقدر مواطن الصعوبة في التدريب على الكتابة بالعربية كلغة ثانية .

٣ ـ أن يعرض بلغته الخاصة فكرة النموذج المقدم لتعليم الكتابة .

٤ ـ أن يقدِّر أهمية التوقيت السليم للبدء بالتدريب على الكتابة .

٥ ـ أن يناقش بعض الآثار التى تترتب على كل من التبكير والإبطاء في تعليم الكتابة .

٦ ـ أن يذكر بعض المواقف التى يحتاج فيها زملاؤه إلى الكتابة بالعربية كلغة ثانية .

٧ ـ أن يعبِّر عن اقتناعه بأهمية التدرج في تعليم الكتابة .

٨ ـ أن يجرى تحليلاً لثلاثة توجيهات خاصة بتعليم الخط .

٩ ـ أن يميِّز بين الأنواع الثلاثة من الإملاء من حيث دور المعلم فى كل منها .

ثانيا : المحتـــوى

مقدمـــة :

نقدم فيما يلى مجموعة من التوجيهات العامة التى قد تسهم في التخطيط لدرس الكتابة وتنفيذه :

١ ـ توظيف ما تعلمه الطلاب :

ينبغي ألا يقدَّم للطالب شيء يكتبه إلا إذا كان قد ألفه سماعاً ، وميزه نطقاً ، وتعرف عليه قراءة .

إن تعليم الكتابة من خلال المواد اللغوية التى سبق للطالب تعلمها من شأنه أن يعجل بتعلم الكتابة ويثبت المهارات اللغوية الشاقة . وعلى عكس ذلك . . فإن تكليف الطالب بكتابة كلمات جديدة أو تراكيب غير مألوفة أو كتابة كلمات يختلف نطقها عن كتابتها من شأنه تعويق الكتابة ذاتها وضياع الوقت والجهد .

٢ ـ تعريف الطلاب بالهدف :

الكتابة كما سبق القول نشاط ذهنى متكامل يبدأ بهدف في ذهن الفرد . . ثم يترجم هذا الهدف في مادة لغوية تنقل للآخرين ما يريده . . ومن معايير الكتابة الجيدة أن ينسق تنظيم المادة ويتناسب محتواها مع ما في ذهن الفرد من هدف . . من هنا كان من أولى خطوات تدريس الكتابة تعريف الطلاب دائماً بالهدف من الكتابة . إن قليلاً من الطلاب من يعرف تماماً مقصده من الكتابة بينما يعرف الكثيرون مقصدهم من التحدث أو القراءة .

٣ ـ البدء بتعليم الكتابة :

تحديد الوقت المناسب للبدء في تعليم الكتابة في بعض برامج تعليم العربية كلغة ثانية مشكلة حقيقية . . فبعض البرامج يبكر بذلك وبعضها الآخر يتأخر كثيراً . . ورأينا هنا أن نقف من الأمر موقفاً وسطاً يرفض كلاً من التبكير والإبطاء .

ويقصد بالتبكير هنا تقديم الشكل المكتوب للرمز اللغوى بمجرد نطقه . . كما يكفى في رأينا أن يتكون عند الطالب رصيد بسيط من مجموعة من الكلمات والجمل التى يستعملها في مواقف اتصال ذى معنى فهماً وإفهاماً .

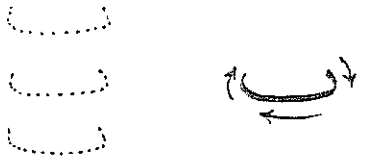
٤ ـ التـــدرج :

التدرج مبدأ ينبغى أن يراعى عند تدريس الكتابة سواء من حيث اختيار المادة اللغوية أو من حيث طريقة التدريس . وفيما يلى المراحل التى يمكن أن يأخذها تدريس الكتابة :

١ ـ البدء برسم أشكال هندسية وخطوط معينة تتناسب مع بعض الحروف .
٢ ـ نسخ بعض الحروف .
٣ ـ نسخ بعض الكلمات .
٤ ـ كتابة جمل بسيطة .
٥ ـ كتابة بعض جمل نمطية وردت في النصوص والحوارات .
٦ ـ الإجابة كتابة على بعض الأسئلة .
٧ ـ إملاء (منظور ، منقول ، اختبارى) .
٨ ـ تعبير مقيد (بإعطاء عناصر للموضوع) .
٩ ـ تعبير حر .

وفيما يلى نعرض نموذجاً لمراعاة مبدأ التدرج في تدريس الكتابة :

في كتاب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، المستوى الابتدائى الأول (عبدالله الجربوع وآخرون ، ٢٨ و ص ٢٧) يبدأ التدريب على الكتابة في الدرس الثالث بعد انتهاء المرحلة الصوتية . وفي هذا الدرس يتدرب الطالب على رسم بعض الخطوط التى تكون حرف الباء .



وقد صحب هذا الشكل عدد من الأسهم التى توضح اتجاه الخط وتدرب الدارس على الكتابة من اليمين إلى اليسار . وهذا كما نعلم

مهارة من المهارات التى يجب البدء بها خاصة للناطقين بلغات تكتب من اليسار إلى اليمين مثل الانجليزية . وفي الدرس الرابع يتدرب الدارس على رسم خطوط تكون حرفين هما الراء والنون . ويأخذ التدريب على كتابة الحرفين نفس الأسلوب أى يصحبهما عدد من الأسهم التى تحدد مجرى الخط .

وفي الدرس الخامس يبدأ في كتابة كلمة هى : « أحمر » . وقد تم اختيار هذه الكلمة لسببين : أولهما مما تعلّمه الطالب في دروس سابقة وثانيهما أن بها حروفاً تتطلب الحركة من اليمين إلى اليسار مثل الحاء والميم والراء . ويتدرج الأمر بالطالب في الدرس السادس ليكتب جملة كانت قد مرت عليه وهى : في السوق لحوم ودجاج وسمك . حتى نصل إلى الدرس الثانى عشر في الكتاب الأساسى ، فنجد تدريبات الكتابة تأخذ شكلاً آخر وهو ملء فراغات من بين كلمات ترد أمام الدارس مثل :

يأكل الرجل . . . . (الدواء ـ التفاح ـ الماء) .

ويتطلب مثل هذا التدريب قراءة الجملة وفهم معناها ثم اختيار الكلمة التى تملأ الفراغ ثم كتابتها . وكل هذا كما أشرنا من قبل مما درسه الطالب في دروس سابقة . (رشدى أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة ، ١٨ ، ص ص ٧٥ / ٧٦) .

بعد ذلك يتطور الأمر ، فيكلف الطالب بكتابة موضوع صغير متخذاً من عدد من الأسئلة محوراً لكتابته . ثم يكتب في موضوع مزود ببعض العناصر ، ثم يترك حراً فيكتب في موضوع موسع دون اعتماد على أسئلة ودون حاجة لعناصر .

٥ ـ حرية الكتابة :

ينبغى ألا يفرض المعلم على الدارسين مجموعة من القوالب التى يلتزمون بها في موضوعات التعبير . إن عليه أن يقبل ما تجود به قرائحهم

من مفردات وتراكيب وأفكار مصححا الخاطىء منها ، فذلك بلا ريب أفضل من تحفيظهم مجموعة من التراكيب التى تصبح بعد ذلك كلشيهات تنتشر في كل موضوع بعد ذلك .

٦ ـ تدريس الخط : Handwriting

(أ) ينبغى أن يكون نسخ الطالب تحت إشراف المعلم .

(ب) يجب أن يقلد الطلاب دائماً النموذج الصحيح ، وعلى المعلم التأكد من ذلك وذلك بمراقبة الطلاب دائماً حتى لا يقلد أحدهم الآخر .

(جـ) يفضل أن يدرب الطلاب على النسخ من أسفل الصفحة لأعلاها . . أى أن ينظر الطالب إلى النموذج في أعلى الصفحة ثم يكتبه في آخر سطر بالصفحة مرتفعاً بعد ذلك ليصل إلى النموذج . وفي هذا ضمان لعدم تأثر الطالب بالطريقة المشوهة التى يقلد بها النموذج .

(د) على عكس ذلك يفضَّل أن يكون التصحيح خَطِّياً . أى يبدأ من أعلى الصفحة إلى أسفلها كلمة كلمة وليس أفقياً ، أى على مستوى السطر كله . . فهذا يضمن الالتزام بالنموذج إلى حد كبير .

(هـ) وبمنطق الحرص أيضاً يفضل أن يصحح الطالب كتابته بالنظر في النموذج وبعد تصحيح كل سطر يخفيه بيده ويصحح غيره . . وهكذا حتى ينتهى مما كتب .

(و) ينبغى أن يُلِمَّ المعلم بأهم معايير الحكم على جودة الخط . « من المعايير التى يمكن أن تستخدم في الحكم على جودة الخط ووضوحه وجماله قدرة الكاتب على إرسال اليد مع السرعة في الكتابة . فالوضوح يتوقف على رسم الحروف رسماً لا يجعل للبس محلاً .

وعلى مراعاة التناسب بين الحروف طولاً واتساعاً وعلى البعد بين الكلمات في مسافات ثابتة وعلى اتباع قواعد رسم الحروف وتطبيق أصول الكتابة السليمة في وضع النقط والهمزات ، ومراعاة حجم الحرف وكيفية اتصاله بغيره ، وبيان أجزائه ، وميله واستقامته ، وطوله وقصره . ويتوقف جمال الخط على مراعاة دقائق الكتابة ، وانسجام الحروف وتناسق الكلمات في أوضاعها وأبعادها . أما السرعة وإرسال اليد فتتأثر بالتدريب الموجه والمنظم وتختلف باختلاف الأعمار والغرض من الكتابة والدافعية ، ومراعاة الجلسة عند الكتابة ووضع الورقة على المكتب ، وإمساك القلم ، والاتزان الانفعالى للكاتب وسلامة الحواس » (محمود رشدى خاطر وآخرون ، ٤٦) .

٧ ـ تدريس الإملاء :

(أ) ينبغي أن يدرك المعلم الفرق بين أنواع الإملاء الثلاثة . المنقول والمنظور والاختبارى . ويقصد بالإملاء المنقول تدريب الطالب على رسم الحروف والكلمات العربية ونقلها من السبورة في كراسته . بينما يقصد بالإملاء المنظور مناقشة أحد النصوص القصيرة مع الطلاب والتأكد من فهمهم له وتدريبهم على قراءته ثم تركه جانباً وإملائه للطلاب . أما الإملاء الاختبارى فهو ذلك النوع من الإملاء الذى يكلف فيه الطلاب بكتابة ما يملى عليهم دون معرفة سابقة بالنص المملى عليهم .

(ب) ينبغى أن يكثر المعلم من تدريبات الإملاء . إنها تقوم له قدرة الدارسين على الاستماع الجيد ، كما تقوم مستواهم في تهجئة الكلمات وتعرف حروفها فضلاً عن أنها بمثابة مراجعة للمواد التى درسوها من مفردات وتراكيب .

(جـ) ينبغى الاهتمام بالمعنى في تدريبات الإملاء . إن على المعلم

ألا يقدم للطلاب كلمات غريبة أو جملاً مألوفة لمجرد توافر قاعدة إملائية فيها .

(د) لا ينبغى بأية حال أن تستغرق الإملاء أكثر من خمس عشرة دقيقة في حصة مدتها خمسون دقيقة . وذلك حتى يتسع باقى الوقت للنشاط اللغوى الآخر المصاحب للإملاء مثل قراءة الدارسين للنص ، وتدريبهم على كتابة بعض الكلمات والجمل الصعبة وتصحيح أخطائهم .

(هـ) ينبغى أن يتابع المعلم مستوى أداء الطلاب في كتابة الإملاء . وأن يتعرف أخطاءهم وأن يقوم بحصر الشائع منها ـ وتخصيص وقت لمعالجتها .

٨ ـ الواجب المنزلى :

ينبغى أن يقتصر الواجب المنزلى في الكتابة على ما تعلمه الطلاب في الفصل وأن يتأكد المعلم من أنهم سيؤدونه بمفردهم .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ الكتابة نشاط ذهنى متكامل ، كيف ذلك ؟

٢ ـ ترى ماذا يحدث لو طال تأخير التدريب على الكتابة ؟

٣ ـ اذكر بعض الصعوبات التى قد يواجهها المعلم عند تدريب الطلاب على الكتابة بالعربية كلغة ثانية .

٤ ـ ما أهم المقترحات التى تقدمها للمعلم للتغلب على هذه الصعوبات ؟

٥ ـ ماذا يجنى الطالب ، في رأيك ، لو أخبره المعلم بدقة بالهدف من الكتابة ؟

٦ ـ كيف يستطيع المعلم مراعاة مبدأ التدرج في تعليم الكتابة ؟

٧ ـ اعرض ، بلغتك الخاصة ، فكرة النموذج الذى ورد في هذه الوحدة للتدريب على الكتابة .

٨ ـ إلى أى مدى يصلح هذا النموذج ، في رأيك ، في تعليم الكتابة ؟

٩ ـ ناقش بالتفصيل ثلاثة من التوجيهات الخاصة بتعليم الخط .

١٠ ـ إذا كانت لغتك الأولى تكتب بالحرف العربى ، وضح إلى أى مدى يمكن للمعلم الاستفادة من ذلك عند تعليم الكتابة لزملائك .

١١ ـ وضح الفرق بين أنواع الإملاء الثلاثة مقترحاً بعض أساليب تدريسها .

الوحدة رقم (٩٢)
تصحيح التعبير التحريرى

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يتعرَّف على بعض أساليب تصحيح التعبير التحريرى .
٢ ـ أن يُحدد المواقف المناسبة التى يمكن أن يستخدم فيها كل أسلوب .
٣ ـ أن يتقبَّل أخطاء الطلاب في التعبير التحريرى محاولاً تصحيحها برفق .
٤ ـ أن يستنتج بعض المعايير التى يمكن أن تستخدم في تقويم التعبير التحريرى .
٥ ـ أن يقارن بين معايير تقويم التعبير التحريرى في العربية كلغة أولى والعربية كلغة ثانية .
٦ ـ أن يقترح بعض الأساليب التى تمكن المعلم من مساعدة الطلاب على تجنب الوقوع في الأخطاء .
٧ ـ أن يقدِّر دور المعلم في تصحيح أخطاء الطلاب في التعبير التحريرى .

ثانيا : المحتـــوى

مقدمـــة :

يعتبر تصحيح الأعمال التحريرية مشكلة حقيقية تواجه المشتغلين بتعليم اللغات ومع الاتفاق على وجود هذه المشكلة إلا أنها تختلف من

مجال لآخر . فتصحيح التعبير التحريرى في اللغة العربية للناطقين بها يختلف عن تصحيح التعبير في اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى سواء من حيث عبء المدرس أو من حيث طريقة التصحيح أو غيرها .

وفيما يلى نقدم مجموعة من الاقتراحات الخاصة بتصحيح التعبير التحريرى في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى :

١ ـ الطريقة المباشرة :

إحدى الطرق في تصحيح التعبير التحريرى هى الطريقة المباشرة التى يتصل المعلم فيها بالدارس فردياً فيقرأ موضوعه بعناية ويستقصى أخطاءه فيه بدقة . ولعلنا نذكر هنا المبدأ القائل : لا خير في إصلاح لا يدرك الطالب أساسه ، ولا في صواب لا يكتبه الطالب بنفسه . ومن ثم نقول إن المعلم لو استطاع الجلوس إلى كل طالب والإسهام معه في تصحيح كتابته لكان أفضل .

٢ ـ تصويب الأخطاء :

لا يقف دور المعلم عند تصحيح الخطأ بنفسه وإنما يجب أن يعيد المعلم الكراسة للدارس فيعرفه بخطئه ويناقشه فيه ويصححه معه . وبذلك يتحول التصحيح من عملية سلبية غايتها تصيد الأخطاء إلى عملية إيجابية تصحح ما لدى الطالب من معلومات وتثبت ما لديه من مهارات .

٣ ـ وضع إشارات :

يرى بعض المعلمين وضع إشارات أو رموز تدل على نوع الخطأ على أن يقوم الطالب بنفسه بعد ذلك بتصحيح هذا الخطأ . ومن الرموز الشائعة في هذا المجال :

ن = خطأ نحوى
م = خطأ إملائى
خ = خطأ في طريقة الخط
س = ركاكة في الأسلوب
غ ـ = فكرة مغلوطة

ونرى أن مثل هذه الطريقة أجدى في تصحيح كراسات الطلاب العرب منها في تصحيح كراسات الطلاب الناطقين بلغات أخرى . فقد يتطلب الأمر من المعلم الذى يريد اتباع هذه الطريقة مع المبتدئين أن يستخدم لغة وسيطة ليشرح للدارسين المقصود بكل رمز فضلاً عما في اتباع هذه الطريقة من تعسف لا يتناسب مع المستوى اللغوى للمبتدىء . فليس من المعقول أن نحاسبه في بداية تعلمه للغة العربية على ركاكة أسلوبه أو أفكاره المغلوطة .

٤ ـ حدود التسامح :

يرتبط بالنقطة السابقة ضرورة أن يتسامح المعلم في النظر إلى أخطاء الطلاب خاصة في بداية عهدهم بتعلم اللغة . إن تعلمهم في نظرى كمثل المؤلفة قلوبهم الذين يحث الإسلام على استرضائهم وتزويدهم بما يثبت إيمانهم ويحتفظ بهم لا ما يتقربهم منه أو يبعدهم عنه . وهنا نضع للتسامح حدوداً . . فلا بأس في رأينا من التجاوز عن بعض القصور في العبارات أو بعض الأخطاء النحوية التى لم يدرس الطالب من قبل قاعدتها .

٥ ـ معايير التصحيح :

ينبغى أن يجمع المعلم بين أمرين : تصحيحه أخطاء الطالب وإعطائه درجة على موضوعه . وعليه أن يوزع هذه الدرجة على عدة أمور يمكن إجمالها فيما يلى :

(أ) الناحية الفكرية وتشمل النظر فى الأفكار التى يتدرج تحتها

الموضوع من حيث صحتها وترتيبها والربط بينها .

(ب) الناحية اللغوية وتشمل مراعاة قواعد النحو والصرف والبلاغة واستعمال الألفاظ في المعانى التى وضعت لها .

(جـ) الناحية الأدبية ونعنى بها أسلوب الأداء ومراعاة الذوق الأدبى وجمال التصوير وسوق الأدلة في قوة ووضوح .

(د) ناحية الرسم الإملائى وجودة الخط وحسن النظام (عبدالعليم إبراهيم ، ٢٦ ص ١٦٨) .

٦ ـ الأخطاء الشائعة :

تسجيل الأخطاء الأكثر تكراراً بين الطلاب وتخصيص وقت لمعالجتها أمامهم جميعاً .

٧ ـ المواقف اللغوية :

تقديم فرص مختلفة وتهيئة مواقف لغوية متنوعة يستخدم المعلم فيها اللغة استخداماً صحيحاً يعالج ما يشيع من أخطاء بين الدارسين ويعرفهم بشكل غير مباشر بأخطائهم في الاستعمال اللغوى مقارنة بما يسمعونه من المعلم .

٨ ـ المحاولة والخطأ :

من الطرق الشائعة في تصحيح أخطاء الطلاب طريقة المحاولة والخطأ . وفيها يترك للطالب مهمة تصحيح كراسته بنفسه دون تدخل من المدرس وسوف يهتدى الطالب عن طريق المحاولة والخطأ إلى الصواب . .

إلا أن مثل هذه الطريقة لا تصلح مع الناطقين بلغات أخرى ، وإن صلحت مع الناطقين بالعربية . وفي كلا الحالين ، في رأينا ، نرى أنها طريقة محفوفة بالمخاطر فقد يتمادى الطالب في أخطائه مما يفرض على المعلم دوراً لابد أن يقوم به .

٩ ـ الوقاية خير من العلاج :

المعلم الجيد في رأينا هو الذى يخطط للعملية التعليمية ، فيهيىء الطالب للكتابة الصحيحة ويشخص مواطن الضعف عنده ثم يعالجها ويدعم المهارات اللغوية السليمة عنده . ليس الأمر إذن مجرد تصحيح خطأ ولعل المثل السائر القائل بأن الوقاية خير من العلاج يصلح هنا .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ لماذا يعتبر تصحيح التعبير التحريرى مشكلة في رأى الكاتب ؟

٢ ـ لخص خمسة من أساليب تصحيح التعبير التحريرى .

٣ ـ ما رأيك في اتباع نظام وضع الإشارات والرموز التى تدل على نوع الخطأ ؟

٤ ـ ما أكثر الأساليب شيوعاً في تصحيح التعبير في برامج تعليم لغتك الأولى ؟

٥ ـ إلى أى مدى تناسب هذه الأساليب برامج تعليم العربية كلغة ثانية ؟

٦ ـ ما الحدود التى ينبغى أن يقف عندها تسامح المعلم في أخطاء التعبير التحرير عند الطلاب ؟

٧ ـ استنتج خمسة معايير يمكن في ضوئها تقويم التعبير التحريرى عند الطلاب .

٨ ـ ماذا تقترح على المعلم أن يفعله لمواجهة الأخطاء الشائعة في كتابات الطلاب ؟

٩ ـ « الوقاية خير من العلاج » إلى أى مدى ينطبق هذا المثل على تعليم التعبير التحريرى ؟

الوحدة رقم (٩٣)
المفـــردات
أنواعها وأسس اختيارها

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يدرك موقع المفردات فى برنامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .

٢ ـ أن يتعرف المفهوم الصحيح لتعلم المفردات .

٣ ـ أن يصحح ما يشيع بين بعض المعلمين من أن تعليم اللغة يعنى تحفيظ الطلاب مفرداتها .

٤ ـ أن يناقش بعض أساليب تقسيم المفردات لأنواع .

٥ ـ أن يميز بين الأنواع المختلفة من المفردات .

٦ ـ أن يشرح ، بلغته الخاصة ، خمسة من أسس اختيار المفردات .

٧ ـ أن ينقد المحتوى اللغوى للبرنامج الذى درسه من حيث المفردات في ضوء الأسس السابقة .

٨ ـ أن يستنتج بعض أساليب تدريس الأنواع المختلفة من المفردات .

٩ ـ أن يفضل الكلمة العربية عند اختياره مفردات برنامج تعليم العربية .

ثانيا : المحتـــوى

مقدمـــة :

قد يختلف خبراء تعليم اللغات الثانية في معنى اللغة وفي أهداف تعليمها ومع ذلك فإنهم يتفقون على أن تعلم المفردات مطلب أساسي من مطالب تعلم اللغة الثانية وشرط من شروط إجادتها .

ويعتمد نجاح المعلم في تدريس المفردات على عدة عوامل منها مفهومه للمقصود بتعلم المفردات ، وكيفية تقديمها وفهمه لفلسفة الكتاب المقرر في تقديم المفردات وأخيراً طريقة تعليمها للدارسين .

معنى تعلم المفردات :

والسؤال الآن : ما معنى أن دارساً أجنبياً قد تعلم كلمة عربية ؟ قد يرى البعض أن تعلم الدارس الأجنبى معنى كلمة عربية يعنى قدرته على ترجمتها إلى لغته القومية وإيجاد مقابل لها . والبعض الآخر قد يظن أن تعلم معنى الكلمة العربية يعنى قدرته على تحديد معناها في القواميس والمعاجم العربية . وكلا الرأيين غير صحيح .

ليست القضية في تعليم المفردات أن يتعلم الطالب نطق حروفها فحسب أو فهم معناها مستقلة فقط أو معرفة طريقة الاشتقاق منها أو مجرد وصفها في تركيب لغوى صحيح . . إن معيار الكفاءة في تعليم المفردات هو أن يكون الطالب قادراً على هذا كله بالإضافة إلى شيء آخر لا يقل عن هذا كله أهمية ألا وهو قدرته على أن يستخدم الكلمة المناسبة في المكان المناسب . ماذا يجدى لو حفظ الطالب عدداً من الكلمات التى لا يعرف كيف يستخدمها ؟

إن محاولة تقويم برنامج في تعليم العربية كلغة ثانية في ضوء عدد الكلمات التى حفظها الطلاب يعتبر عملاً غير علمى بل ومضيعا للوقت والجهد ولا طائل تحته . . إن المعيار الحقيقى لتقويم هذا البرنامج يكمن

في عدد المواقف التى يستطيع الطالب الاتصال منها بالعربية ، وعدد الأنماط والتراكيب التى يسيطر عليها ويستطيع استخدامها بكفاءة .

ولكن ما أنواع المفردات التى يمكن أن يشتمل عليها برنامج لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .

أنواع المفردات :

هناك عدة تقسيمات للمفردات نعرض فيما يلى أكثرها شيوعاً :

١ ـ تقسيمها حسب المهارات اللغوية : يمكن أن تقسم المفردات كالتالى :

١ ـ مفردات للفهم understanding vocabulary وهذه تنقسم إلى نوعين :

- الاستماع ويقصد بذلك مجموع الكلمات التى يستطيع الفرد التعرف عليها وفهمها عندما يتلقاها من أحد المتحدثين .
- القراءة ويقصد بذلك مجموع الكلمات التى يستطيع الفرد التعرف عليها وفهمها عندما يتصل بها على صفحة مطبوعة .

٢ ـ مفردات للكلام speaking vocabulary .

وهذه أيضاً تنقسم إلى نوعين :

- عادية informal ويقصد بها مجموع الكلمات التى يستخدمها الفرد في حياته اليومية .
- موقفية formal ويقصد بها مجموع الكلمات التى يحتفظ بها الفرد ولا يستخدمها إلا في موقف معين أو عندما تكن له مناسبة .

٣ ـ مفردات للكتابة writing vocabulary .

وهذه أيضاً تنقسم إلى نوعين :

- عادية ويقصد بها مجموع الكلمات التى يستخدمها الفرد في مواقف

الاتصال الكتابي الشخصى مثل أخذ مذكرات ، كتابة يوميات . . الخ .

- موقفية ويقصد بها مجموع الكلمات التى يستخدمها الفرد في مواقف الاتصال الكتابى الرسمى مثل تقديم طلب للعمل أو استقالة أو كتابة تقرير . . الخ .

٤ ـ مفردات كامنة potential vocabulary .

وتنقسم كذلك إلى نوعين :

- سياقية context ويقصد بها مجموع الكلمات التى يمكن تفسيرها من السياق الذى وردت فيه .
- تحليلية analysis ويقصد بها مجموع الكلمات التى يمكن تفسيرها استناداً إلى خصائصها الصرفية كأن نرى ما زيد عليها من حروف أو ما نقص ، أو في ضوء الإلمام بلغات أخرى (Strick-land, R. 94, P : 231) .

٢ ـ **تقسيمها حسب المعنى** : يمكن أن تقسم المفردات كالتالى :

- كلمات المحتوى Content vocabulary ويقصد بها مجموع المفردات الأساسية التى تشكل صلب الرسالة مثل الأسماء والأفعال . . . الخ .
- كلمات وظيفية Function words ويقصد بها مجموع المفردات التى تربط المفردات والجمل والتى يستعان بها على إتمام الرسالة مثل حروف الجر والعطف وأدوات الإستفهام وأدوات الربط بشكل عام .
- كلمات عنقودية cluster words ويقصد بها مجموع المفردات التى لا تنقل معنى معيناً وهى مستقلة بذاتها وإنما تحتاج إلى كلمات أخرى مساعدة تنقل من خلالها إلى المستقبل معنى خاصاً

مثل (رغب) فهذه الكلمة تكون بمعنى أحب في قولنا : رغب في وتكون بمعنى انصرف في قولنا : رغب عن .

٣ ـ **تقسيمها حسب التخصص** : ويمكن أيضاً أن تقسم المفردات إلى :

- كلمات خادمة service words ويقصد بها مجموع الكلمات العامة التى يستخدمها الفرد في مواقف الحياة العادية أو استخداماته الرسمية غير التخصصية .
- كلمات تخصصية special content words ويقصد بها مجموع الكلمات التى تنقل معانى خاصة أو تستخدم بكثرة في مجال معين . وتسمى أيضاً بالكلمات المحلية local words وكلمات الإستخدام utility words .

٤ ـ **تقسيمها حسب الإستخدام** : وأخيراً يمكن أن تقسم المفردات إلى :

- كلمات نشيطة active words ويقصد بها مجموع المفردات التى يكثر الفرد من استعمالها في الكلام أو في الكتابة أو حتى يسمعها أو يقرؤها بكثرة .
- كلمات خاملة passive words ويقصد بها مجموع الكلمات التى يحتفظ الفرد بها في رصيده اللغوى وإن لم يستعملها . وهذا النوع من المفردات يفهم الفرد دلالاته وإستخداماته عندما يظهر له على الصفحة المطبوعة أو يصل إلى سمعه .

أسس اختيار المفردات :

اللغة كم كبير تعطيك نفسها وعليك أن تختار منها وتنتقى . . فما أساس إختيار المفردات في برنامج لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ؟ هناك مجموعة من الأسس نذكر فيما يلى أكثرها إنتشاراً :

١ ـ **التواتر** : frequency تفضل الكلمة شائعة الإستخدام على غيرها ما دامت متفقة معها في المعنى . وتستشار فيها قوائم المفردات التى أجرت حصراً للكلمات المستعملة وبينت معدل تكرار كل منها .

٢ ـ **التوزع أو المدى** : range تفضل الكلمة التى تستخدم في أكثر من بلد عربى على تلك التى توجد في بلد واحد . قد تكون الكلمة ذا تكرار عال أو شيوع مرتفع ولكن هذا التكرار المرتفع ينحصر في بلد واحد . لذا يفضل أن تختار الكلمة التى تلتقى بنظم البلاد العربية على إستخدامها . ومن المصادر التى تفيد في هذا معجم الرصيد اللغوى للطفل العربى والذى أعدته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بتونس والذى كان للكاتب شرف الاشتراك في إعداده . ويضم الكلمات التى وردت على ألسنة الأطفال العرب في مختلف الدول العربية موزعة حسب شيوعها أو تواترها وحسب توزيعها أو مداها .

٣ ـ **المتاحية** : availability تفضل الكلمة التى تكون في متناول الفرد يجدها حين يطلبها والتى تؤدى له معنى محدداً . ويقاس هذا بسؤال الناس عن الكلمات التى يستخدمونها في مجالات معينة .

٤ ـ **الألفة** : familiarity تفضل الكلمة التى تكون مألوفة عند الأفراد على الكلمة المهجورة نادرة الإستخدام . فكلمة « شمس » تفضل بلاشك كلمة « ذكاء » وإن كانا متفقين في المعنى .

٥ ـ **الشمول** : coverage تفضل الكلمة التى تغطى عدة مجالات في وقت واحد عن تلك التى لا تخدم إلا مجالات محدودة . فكلمة « بيت » أفضل في رأينا عن كلمة « منزل » وإن كانت بينهما فروق دقيقة إلا أنها فروق لا تهم الدارس في المستويات المبتدئة خاصة . إن كلمة « بيت » تعطى عدداً أكبر من المجالات ولننظر في هذه الإستخدامات : بيتنا ، بيت الله ، بيت الابرة (البوصلة) ، بيت العنكبوت ، بيت القصيد . . . الخ .

٦ ـ **الأهمية** : significance تفضل الكلمة التى تشبع حاجة معينة عند الدارس على تلك الكلمة العامة التى قد لا يحتاجها أو يحتاجها قليلاً .

٧ ـ **العروبة** : تفضل الكلمة العربية على غيرها . . وبهذا المنطق يفضل تعليم الدارس كلمة « الهاتف » بدلاً من التليفون . و « المذياع » بدلاً من الراديو والحاسب الآلى بدلاً من الكومبيوتر (يسمى في المغرب بالحاسوب وفي الجزائر بالرتاب) . فإذا لم توجد كلمة عربية تفضل الكلمة المعربة مثل : التلفاز على التلفزيون ، وأخيراً تأتى الكلمة الأجنبية التى لا تقابل لها في العربية ، على أن تكتب بالطبع بالحرف العربى مثل « ڤيديو » .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ يبالغ بعض الخبراء في بيان موقع المفردات من برامج تعليم اللغة الثانية . بينما يقلل آخرون من هذا الموقع . ما رأيك أنت ؟

٢ ـ ماذا نقصد عندما نقول إن فلاناً لديه رصيد كبير من المفردات العربية ؟

٣ ـ إلى أى مدى يمكن تقويم برنامج تعليم العربية كلغة ثانية في ضوء عدد المفردات التى حفظها الطلاب ؟

٤ ـ أعد النظر في تقسيم المفردات حسب المهارات اللغوية ، وبين الفرق بين مفردات الفهم والمفردات الكامنة .

٥ ـ أمكن تقسيم المفردات حسب مجالات معينة . ما أهم الفروق في رأيك بين مجالات التقسيم هذه ؟

٦ ـ أذكر خمس كلمات كأمثلة لكل من كلمات المحتوى والكلمات الوظيفية والعنقودية .

٧ ـ هل هناك علاقة في رأيك بين الكلمات الوظيفية والكلمات الخادمة ؟ علل لما تقول .

٨ ـ هل يمكن اعتبار مفردات الفهم كلمات خاملة ؟ ولماذا ؟

٩ ـ ما أهم الأسس التى ينبغى مراعاتها عند إختيار المفردات في برنامج لتعليم العربية كلغة ثانية ؟

١٠ ـ إلى أى مدى تشعر أن البرنامج الذى تعلمت فيه العربية قد راعى هذه الأسس ؟

الوحدة رقم (٩٤)
توجيهات عامة في تدريس المفردات

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يتعرف على آراء بعض الخبراء فيما يخص تقدير العدد المناسب من المفردات لبرامج تعليم اللغة الثانية .

٢ ـ أن يقدر صعوبة التحديد الدقيق لعدد المفردات التى ينبغى أن تعلم للدارسين .

٣ ـ أن يدرك مبررات الرأى القائل بتحفيظ الطلاب قوائم مفردات .

٤ ـ أن ينقد هذا الرأى مبيناً سلبياته .

٥ ـ أن يشرح بعض أساليب توضيح معانى المفردات .

٦ ـ أن يدرك أسباب ذكر هذه الأساليب بالترتيب الذى وردت فيه .

٧ ـ أن يقدم درساً مبسطاً يشرح فيه معنى بعض المفردات للطلاب في المستوى الابتدائى .

٨ ـ أن يظهر اقتناعاً بصعوبة الترجمة الحرفية للمفردات العربية وقلة جدواها .

٩ ـ أن يستنتج بعض المهارات اللغوية اللازمة لتنمية ثروة الطلاب من المفردات العربية .

ثانيا : المحتـــوى

مقدمـــة :

فيما يلى مجموعة من التوجيهات العامة التى قد تسهم في تدريس المفردات في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى :

(أ) القدر الذى تعلم :

يتفاوت الخبراء في تحديد القدر المناسب من المفردات الذى ينبغى أن نعلمه للدارسين في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى فبعضهم يقترح من ٧٥٠ / ١٠٠٠ كلمة للمستوى الابتدائى ومن ١٠٠٠ / ١٥٠٠ كلمة للمستوى المتوسط ومن ١٥٠٠ / ٢٠٠٠ للمستوى المتقدم . ويبدو أن هذا البعض متأثر بالرأى القائل بأن تعليم الأطفال من ٢٠٠٠ / ٢٥٠٠ كلمة في المرحلة الابتدائية كاف لأن يكون لديهم قاموساً يفى بمتطلبات الحياة على شريطة أن يتعلموا مهارتين أساسيتين أولاهما كيفية تركيب الكلمات وثانيهما كيفية استخدام القاموس . (Strickland, R. 94, P : 401) .

وتعترض وليجا ريفرز على مبدأ تحديد رقم يستهدف البرنامج تعليمه للدارسين . فلا أحد يستطيع ، في رأيها أن يزعم أن ٣٠٠٠ كلمة أو حتى ٥٠٠٠ كلمة كافية لضمان الطلاقة في قراءة مختلف المطبوعات في مختلف التخصصات مهما روعى في اختيار هذا العدد من ضوابط . (Rivers, W. & M. Temperley, 91 P : 206) .

من هنا نقول : أن القدر الذى ينبغى أن يعلم في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى أمر نسبى يتوقف تحديده على أهداف البرنامج والمهارات اللغوية المطلوب إكسابها للدارسين والمواقف التى يراد تدريبهم على الاتصال بالعربية فيها .

وما يمكن أن نقدمه هنا هو اقتراح مبدأ عام لتحديد القدر الذى يعلم في البرامج العامة ، أى غير التخصصية ، لتعليم العربية . . ومؤدى هذا المبدأ العام هو : أن القدر الذى ينبغى أن يعلم هو ذلك الذى يحتاج إليه المتكلم المتوسط الثقافة في حياته اليومية والذى يستجيب لمتطلبات الحضارة الحديثة والدقة العلمية ويسهل الاتصال بين الدارس والناطقين بالعربية في مختلف بلادهم .

يبقى بعد ذلك انتقاء الكم المناسب لكل جمهور من الدارسين حسب أهدافهم .

(ب) حفظ قوائم مفردات :

يتصور البعض أنه يمكن تعلم العربية كلغة ثانية ببساطة لو حفظ الطلاب قائمة تضم مجموعة المفردات العربية شائعة الاستخدام عالية التكرار مترجمة للغاتهم الأولى أو إلى لغة وسيطة يعرفونها . . ولهؤلاء البعض شيء من المنطق . . إذ أن الهدف النهائى من تعلم اللغة أن يكون الطالب ذا حصيلة من المفردات والتراكيب التى يستطيع استعمالها وقتما يريد الاتصال .

إلا أن لهذا التصور خطورته . . وتكمن هذه الخطورة فيما يلى :

١ ـ ينطلق هذا التصور من تصور خاطىء للغة وعناصرها . إن اللغة أكثر من مجرد مجموعة من المفردات . . إنها أصوات ومفردات وتراكيب . ثم سياق ثقافى .

٢ ـ قد يؤدى مثل هذا التصور إلى تعسف بعض مناهج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى في اختيار مفردات لا يحس الطالب بالحاجة إليها وليست ذا فائدة له .

٣ ـ من شأن هذا التصور أن يحول العملية التعليمية إلى عملية قاموسية أو معجمية بحتة . وهذا ضد الاتجاه الحديث في تعليم اللغات .

٤ ـ يغفل هذا التصور أيضا أهم أساليب توصيل المعنى عند الاتصال الشفهى . ليست القضية قاصرة على ضم مجموعة من المفردات بعضها إلى بعض ، إن المتحدث يستخدم غالباً عند الحديث مجموعة من الأساليب التى يطلق عليها اللغة الجانبية Paralinguistics مثل حركات الوجه والإشارة باليد فضلا عن الإيقاع والنبر والتنغيم . وكل هذه الأساليب يثرى المفردات عند استعمالها ويجعل الاتصال عملية حية وليست معجمية ميتة . من هنا لا نستطيع أن نكتفى بتحفيظ مجموعة من المفردات للطلاب على افتراض قدرتهم على استعمالها في مواقف الاتصال بعد ذلك .

٥ ـ أثبتت بحوث علم النفس التربوى أن الطالب يستطيع أن يتعلم الكلمات الواردة في جمل ذات معنى وليست الكلمات المجردة عن سياقها . إن المعنى شرط للحفظ الجيد ولقد عجز كثير من المفحوصين عند إجراء تجارب نفسية في هذا المجال عن حفظ كلمات مستقلة أو حروف لا رابط بينها .

٦ ـ ثم إن الزعم بأن الطالب سوف يحفظ الكلمات العربية إذا كانت مترجمة للغة الدارسين زعم خاطىء . فليس من اللازم أن يجد المعلم تقابلاً لكل كلمة عربية في لغة الدارسين . فقد تؤدى كلمة عربية واحدة معنى جملة كاملة بلغة الدارس . والعكس صحيح خاصة إذا كان حديثنا حول المصطلحات والمفاهيم .

ولنتصور طالباً يريد ترجمة هذه العبارة إلى الانجليزية : « الدعاء مخ العبادة » فلا أحسبه يذكر لكلمة « مخ » هنا كلمة brain !

٧ ـ لعل من أسباب صعوبة الترجمة الحرفية للكلمات العربية أن الكلمة الواحدة قد يتعدد معناها بتعدد السياق الذى ترد فيه بل قد يكون لها معنى مخالف تماماً لمعناها وهى مستقلة . ولقد أحصى الكاتب ٢٢

معنى لكلمة « حزب » ولكل معنى مقابل في لغة الدارسين (انظر الملحق الوارد في آخر هذه الوحدة) .

(جـ) أساليب توضيح المعنى :

كيف يوضح المعلم معنى الكلمة الجديدة ؟ هناك عدة أساليب نذكرها بالترتيب الذى نقترح ورودها فيه :

١ ـ إبراز ما تدل عليه الكلمة من أشياء (النماذج) كأن نعرض قلماً أو كتاباً عندما ترد كلمة قلم أو كتاب .

٢ ـ تمثيل المعنى ، كأن يقوم المعلم بفتح الباب عندما ترد جملة « فتح الباب » .

٣ ـ لعب الدور كأن يلعب المعلم دور مريض يحس بألم في بطنه ويفحصه طبيب .

٤ ـ ذكر المتضادات antonyms . كأن يذكر لهم كلمة بارد في مقابل كلمة ساخن إن كان لهم سابق عهد بها .

٥ ـ ذكر المترادفات synonyms كأن يذكر لهم كلمة السيف لتوضيح معنى كلمة صمصام إن كان لهم سابق عهد بكلمة سيف[1] .

٦ ـ تداعى المعانى free associations وذلك بذكر الكلمات التى تثيرها في الذهن الكلمة الجديدة . كأن يذكر عند ورود كلمة « عائلة » الكلمات الآتية : زوج ، زوجة ، بيت ، أسرة ، أولاد . . . الخ .

٧ ـ ذكر أصل الكلمة ومشتقاتها . وهذا أيضاً من أساليب توضيح المعنى

(١) نوصى عند ذكر المترادفات التبسط الشديد في ذكر المرادف وأن يكون مما سبق للطالب دراسته . وبهذه المناسبة يذكر الكاتب حادثاً طريفاً وهو يلاحظ أحد الطلاب بمعهد اللغة العربية في حصة التربية العملية . وكان يعلّم القراءة لطلاب المستوى الابتدائى . وقرأ أحدهم هذه الجملة : « البنت تساعد أمها في المطبخ » فسأل هذا الطالب عن معنى كلمة « تساعد » فأجابه طالب التربية العملية (الذى كان يقوم بدور المدرس) قائلاً : إنها بمعنى تعضّد ! .

فعند ورود كلمة « مكاتبة » مثلاً يستطيع المعلم بيان أصلها (كتب) وما يشتق من هذا الأصل من كلمات ذات صلة بالكلمة الجديدة (كاتب ، مكتوب ، كتاب . . . الخ) ويعتبر هذا الأسلوب أكثر فاعلية في اللغات التى تعتمد على الإلصاق ، أى تشيع فيها ظاهرة إلحاق زوائد على الكلمات تغير من معناها . مثل الإنجليزية فمن الفعل read يمكن بناء كلمات كثيرة ذات معان مختلفة مثل : readability, reading, readabl, reader . الخ .

٨ ـ شرح معنى الكلمة بالعربية وذلك بشرح المقصود من الكلمة (مثل ذكر هذه العبارة . « اشتد إخلاصه في العمل » شرحاً لكلمة « يتفانى ») .

٩ ـ تعدد القراءة ، في حالة ورود كلمة جديدة في نص يقرؤه الطلاب يمكن تكليفهم بقراءة النص قراءة صامتة عدة مرات حتى يستكشف أحدهم معناها .

وبذلك يكتسب الطلاب اتجاهاً إيجابياً نحو تعدد مرات القراءة . . فالطالب مع تعدد مرات القراءة يفهم أكثر .

١٠ ـ البحث في القاموس ، يمكن تكليف الطلاب في المستويات المتوسطة والمتقدمة بالبحث في القواميس العربية لتوضيح معنى الكلمة الجديدة .

١١ ـ الترجمة إلى لغة وسيطة وهذا آخر أسلوب يمكن أن يلجأ إليه المعلم لتوضيح معنى الكلمة . إن على المعلم ألا يتعجل في هذا الأمر ولقد يرى البعض اللجوء إلى ذلك في بداية الأمر اختصاراً للوقت والجهد . إلا أن هذا البعض يغفل عن شيء أهم وهو أن اللجوء إلى الخطوات السابقة ، قبل الترجمة ، يترك من الآثار الجانبية ما يثرى العملية التعليمية وينمى القيم والاتجاهات ويكسب المهارات .

ملحـــق

١ ـ ضرب الرجل العدو	=	أصابه
٢ ـ ضرب الشيء	=	تحرك
٣ ـ ضرب البرق	=	اختلج
٤ ـ ضرب الجرح	=	اشتد وجعه
٥ ـ ضرب في الماء	=	سبح
٦ ـ ضرب بيده	=	أشار
٧ ـ ضرب في البوق	=	نفخ
٨ ـ ضرب الصلاة	=	أقامها
٩ ـ ضرب الخيمة	=	نصبها
١٠ ـ ضرب بنفسه الأرض	=	أقام فيها
١١ ـ ضرب على يده	=	أمسك
١٢ ـ ضرب القاضي على يده	=	حجر عليه ومنعه التصرف بماله
١٣ ـ ضرب على أذنه	=	منعه أن يسمع
١٤ ـ ضرب الزمانُ	=	مضى
١٥ ـ ضرب الشيء بالشيء	=	خلطه
١٦ ـ ضرب الدرهم (عملة)	=	سبكه وطبعه
١٧ ـ ضرب الأجل	=	عينه
١٨ ـ ضرب المثل	=	قاله وبينه
١٩ ـ ضرب الجزية عليهم	=	أوجبها
٢٠ ـ ضرب الدهر بيننا	=	فرقنا
٢١ ـ ضرب إليه	=	مال
٢٢ ـ ضرب كذا في كذا (الحساب)	=	أى كرر الرقم بدوره (٥ × ٥ = ٢٥)[١]

(١) المنجد في اللغة والإعلام (مادة ضرب) ط ٢٦ بيروت ، دار المشرق .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ لماذا يتفاوت الخبراء في تحديد عدد المفردات الذى يجب أن يعلم ؟

٢ ـ كم عدد المفردات الذى تقترح أن يعلم لطلاب المستوى الابتدائى في رأيك ؟ ولماذا ؟

٣ ـ كيف يمكن ، في رأيك ، تحديد هذا العدد بأسلوب علمى ؟

٤ ـ إلى أى مدى ، في رأيك ، تصلح الترجمة الحرفية في تعليم الطلاب المفردات العربية ؟

٥ ـ اضرب أمثلة لبعض الجمل العربية التى يصعب ترجمتها حرفياً إلى لغتك .

٦ ـ اذكر ثلاثة من المهارات الأساسية التى تراها لازمة لتنمية ثروة الطلاب من المفردات العربية .

٧ ـ ما الخطوات التى تقترح على المعلم اتباعها لتوضيح معانى المفردات العربية ؟

٨ ـ تداعى المعانى من أساليب توضيح المعنى . ما الكلمات العربية التى تثيرها في ذهنك كل كلمة مما يأتى :

- جامعة
- سوق
- جريمة
- مطار

٩ ـ لماذا ترد الترجمة إلى لغة وسيطة في ذيل الترتيب بين أساليب توضيح المعنى ؟

الوحدة رقم (٩٥)
قوائم المفردات

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يتعرَّف على أنواع قوائم المفردات سواء ما يخص الطالب أو المعلم أو الكتاب ، أو القوائم العامة .

٢ ـ أن يميِّز بين هذه القوائم بعضها وبعض .

٣ ـ أن يعد لنفسه قائمة للمفردات العربية .

٤ ـ أن يستنتج بعض الصفات التى يجب أن تتوافر في قائمة مفردات المعلم .

٥ ـ أن يقدر قيمة الجهد الذى يبذل في إعداد قوائم المفردات .

٦ ـ أن يناقش بعض أساليب عرض الكلمات الجديدة في الكتب .

٧ ـ أن يحدد بعض المجالات التى يمكن فيها الاستفادة بقوائم المفردات العامة .

٨ ـ أن يذكر بعض الحدود التى ينبغى أن يتحرك فيها استخدام قوائم المفردات العامة .

٩ ـ أن ينقد الطريقة التى تستخدم بها قوائم المفردات العامة من بعض المعلمين .

١٠ ـ أن يظهر وعياً بأهمية قوائم المفردات .

١١ ـ أن يبدى الرغبة في معرفة قوائم المفردات العربية العامة .

ثانيا : المحتـــوى

مقدمـــة :

يشيع في ميدان تعليم اللغات الثانية استخدام قوائم المفردات ، منها ما يخص الطالب ، ومنها ما يخص المعلم ومنها ما يصدر في الكتاب المقرر ، ومنها ما هو عام .

وفي هذه الوحدة توضح مجالات استخدام كل منها وبعض التوجيهات الخاصة بذلك .

قائمة مفردات الطالب :

درج بعض طلاب اللغات الأجنبية على عمل قوائم بالكلمات يتعلمونها أولاً بأول . ومثل هذا العمل ذو فائدة كبيرة لهم ، فالثابت أن التسجيل الكتابى للمعلومات يساعد على حفظها . كما أن هذا يساعد الطالب على مراجعة ما كتب في فترات متباينة يدعم بعضها أثر بعض .

والذى نوصى به هنا هو تسجيل الكلمة في سياق يوضح معناها . إن مجرد كتابة الكلمة الجديدة دون بيان استخداماتها يقلل من فائدة تسجيلها . فالكلمة كما قلنا في وحدة سابقة يتحدد معناها حسب الطريقة التى تستخدم بها .

وللطالب أن يكتب ترجمة للكلمة العربية شريطة أن تكون الترجمة متفقة مع السياق الذى وردت فيه والإطار الثقافى الذى تعبر عنه .

كما نوصى بأن يتبع الطالب نظاماً معيناً في تسجيل الكلمات . أما حسب موضوعاتها (كلمات السوق / الجامعة / المواصلات . . . الخ) أو حسب ترتيبها الألفبائى وإما حسب نوعها (الأفعال / الأسماء / الحروف) وإما حسب أى نظام آخر . المهم في الأمر أن يكون تسجيل الطالب للكلمات في ضوء نظام ييسر له الرجوع إلى أى كلمة في أى وقت .

ولهذه القوائم بالإضافة إلى ذلك فائدة أخرى . وهى بيان مدى التقدم الذى حققه الطالب في مجال المفردات .

قائمة مفردات المعلم :

يفضل أن يكون للمعلم أيضاً قائمة بالكلمات التى علمها طلابه . ومن الممكن أن يصمم جدولاً يذكر فيه الكلمة ، وأول درس وردت فيه ، والمصدر الذى وردت فيه وعدد مرات ورودها . ومن شأن هذا الجدول أن يساعد المعلم في تعرف القدر الذى علمه لطلابه ويقيس بذلك مدى تقدمه في ذلك . كما يساعده على أن يرجع إلى الكلمة في أى وقت شاء ما دام قد سجل المصدر الذى وردت فيه . وأخيراً فإن هذه القائمة تساعده على أن يبنى الخبرات اللغوية التى يقدمها لطلابه . فيزيد من مرات تدريب الطلاب على استخدام الكلمات قليلة الورود ، ويستخدم ما تعلموه في إعداد النصوص اللغوية ، وفي شرح معانى الكلمات الجديدة ، وفي تجريد الحروف وفي مواقف أخرى كثيرة .

قائمة مفردات الكتاب :

لكل كتاب من كتب تعليم العربية كلغة ثانية طريقة في عرض الكلمات الجديدة . وفيما يلى بيان بأكثر هذه الطرق شيوعاً :

١ ـ كتابة الكلمات الجديدة في الهامش الجانبى للصفحة (عن اليمين أو اليسار) إما بالعربية وحدها أو مترجمة للغة وسيطة marginal equivalent .

٢ ـ كتابة الكلمات الجديدة في ذيل الصفحة footnote إما بالعربية أيضاً أو مترجمة للغة وسيطة . وفي هذه الحالة يجب وضع أرقام على الكلمات الجديدة في جملها حتى يشار إليها في مكانها من ذيل الصفحة .

٣ ـ كتابة الكلمات الجديدة في كل درس عقب النص مباشرة دون شرح أو ترجمة . ومثل هذه القائمة يساعد المعلم على تركيز العمل حولها في الدرس .

٤ ـ كتابة الكلمات الجديدة في قائمة تراكمية Cumulative list وتأتى هذه القائمة عادة في آخر كل درس . ويرد فيها الكلمات التى وردت في الدروس السابقة منتهية بتلك التى وردت في الدرس الجديد . هذه القوائم أيضاً قد تكون بالعربية وحدها وقد تكون مترجمة .

٥ ـ كتابة الكلمات الجديدة مشروحة في آخر كل درس . وفي هذه القوائم نذكر الكلمة مشروحة بالعربية وحدها في ضوء الرصيد اللغوى السابق للدارسين .

٦ ـ كتابة الكلمات الجديدة مترجمة فقط وهى في سياق . يقترح البعض أن يتم عرض النصوص في شكل جمل متفرقات وأمام كل منها ترجمة للكلمات الجديدة .

مثال : ـ هذا فصل للعربية — This is a class for Arabic

ـ وهذا طالب — and ——— is a student

ـ الطالب يدرس العربية — The ——— student ———

وفي هذا المجال يتضح عدة أمور منها :

ـ تكتب ترجمة لكل الكلمات التى وردت في الجملة الأولى .

ـ تسقط الكلمات التى سبق ترجمتها من الجمل الجديدة عندما تترجم .

ـ يترك فراغ واحد للكلمة الواحدة .

ـ تكتب الكلمات المساعدة التى تكمل الجملة والتى هى من خصائص لغة الدارسين . مثل : is و a بحيث يستنتج الطالب أن الفراغ المتروك هو لكلمة واحدة سبق أن تعلمها .

ـ تراعى خصائص اللغتين ، العربية والوسيطة .

- سوف يعرض هذا النوع من الترجمة وعلى الطالب أن يرجع إلى الكلمات السابقة ليملأ الفراغ الذى أمامه .

على أية حال لمثل هذه الآراء مزايا ولها أيضاً حدود . وعلى المعلم ألا يطلق حسن الظن بأى منها إلا بعد تجربة معادة .

٧ - المسرد اللغوى النهائى وهو عبارة عن قائمة بالكلمات التى وردت في ثنايا الكتاب . ويأتى هذا المسرد في آخر الكتاب ، إما بالعربية وحدها أو مترجماً للغة وسيطة .

ويختلف نظام ترتيب هذا المسرد . فقد ترد الكلمات حسب الدروس ، أى كلمات الدرس الأول فالثانى . . وهكذا . وقد ترد الكلمات مرتبة ألفبائياً . وقد ترد مصنفة إلى مجالات . وقد يذكر أمام كل منها عدد مرات تكرارها . . المهم هنا هو إتباع النظام الذى ييسر الرجوع إلى أى كلمة في أى وقت ، كما يحقق أكبر قدر من الفائدة .

قائمة المفردات العامة :

قام لانداو Landau, J بتحليل عدد من كتب تعليم اللغة العربية للأجانب وانتهى إلى أن « معظم هذه الكتب ينقصها الاختيار الدقيق لمجموعة الكلمات التى تحويها هذه الكتب . ولسنا بحاجة إلى إثبات أن إختيار مجموعة من الكلمات هى إحدى المشاكل المهمة التى تجابه كل من يرمى إلى تحسين كتب التدريس . ومن ثم إلى زيادة فائدة تدريس اللغات لأن اختيار مجموعة الكلمات هو من الضرورة في تعليم اللغة العربية الفصحى أكثر منه في تعليم اللغات الأخرى إذا أخذنا بنظر الإعتبار أن اللغة العربية هى لغة سامية غنية بالكلمات والألفاظ صعبة التعلم .

ومن الأساليب الموضوعية التى يمكن إستعمالها لتحديد مستوى مقروئية readability نصوص معينة اللجوء إلى قوائم المفردات التى أعدت لهذا الغرض .

وقوائم المفردات على أنواع : منها قوائم المفردات الشاملة التى تتخذ مادتها من مختلف ميادين الكلمة المكتوبة والمسموعة . ومنها القوائم المحدودة التى تسعى لتسجيل عدد محدود من المفردات الشائعة في اللغة ، ولكنها تتخذ مادتها من القوائم السابقة بعد إضافة مادة جديدة إليها ، ومنها قوائم المفردات التى تتخذ مادتها من ميدان واحد من ميادين الكلمة المكتوبة ، ومنها قوائم المفردات المهمة في دلالتها وقيمتها لدى جمهور معين . ومنها قوائم المفردات التى تتخذ مادتها من الأحاديث فضلاً عن الأنواع الأخرى من قوائم المفردات .

ولقد أحصى الكاتب ٢٥ قائمة من قوائم المفردات العربية منها ما يخص تعليم العربية للناطقين بها ومنها ما يخص تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ، ومنها ما هو عام لا يخص جمهوراً بعينه . ولقد قدم لكل منها وصفاً موجزاً مع تعليق عام عليها (رشدى أحمد طعيمة ، ١٥ ص ص ١٣٤ / ١٥٠) .

- وقوائم المفردات العامة تفيد في عدة أشياء ، منها :

- تأليف النصوص القرائية والكتب المناسبة .
- تحديد مستوى مقروئية هذه النصوص والكتب (أى تحديد مستوى سهولتها وصعوبتها) .
- إعداد برامج تعليم العربية على المستويات المختلفة .
- إعداد مسارد glossaries لغوية وقواميس مبسطة للطلاب .
- إختيار المحتوى اللغوى للاختبارات .
- تقويم المحتوى اللغوى لهذه الاختبارات .
- إعداد كتب القراءة الإضافية supplementary readers .
- إنشاء بنك للمفردات .
- إجراء البحوث والدراسات المختلفة .

إن استشارة قوائم المفردات العامة يفيد أيضاً في جعل تعلم اللغة وظيفياً functional إذ يربط الطالب بالكلمات الشائعة في الحياة .

إلا أن لهذه القوائم حدوداً . . ذلك أن تكرار الكلمة كثيراً لا يعنى سهولتها وقابليتها لأن تعلم . . إن ثمة فرقاً بين تكرار الكلمة وسهولتها . . كما أن المؤلف لا يضع هذه القوائم بجواره لينتقى منها الكلمات فيؤلف لها الجمل . إن في هذا بلا ريب تعسفاً . إن هذه القوائم تشير على صاحبها لكنها لا تقيد حركته .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ بم توصى طلاب العربية كلغة ثانية عند إعداد قوائم المفردات الخاصة بهم ؟

٢ ـ استنتج بعض الفروق بين قائمة الطالب وقائمة المعلم للمفردات .

٣ ـ اذكر بعض أساليب عرض الكلمات الجديدة في كتب تعليم العربية .

٤ ـ ما أكثر الأساليب شيوعاً في عرض الكلمات الجديدة في الكتب التى تعلمت بها اللغة العربية ؟

٥ ـ إلى أى مدى كانت هذه الأساليب الشائعة مفيدة ؟

٦ ـ ما رأيك في الطريقة المقترحة للإستعانة بالترجمة عند عرض الكلمات الجديدة في الكتاب ؟

٧ ـ ما الفرق بين قوائم المفردات العامة وغيرها من القوائم التى ذكرت في هذه الوحدة ؟

٨ ـ ناقش بعض المجالات التطبيقية التى يمكن فيها الإستفادة من هذه القوائم .

٩ ـ لقوائم المفردات العامة مزايا ولها حدود . وضح ذلك .

١٠ ـ هل اطلعت على إحدى قوائم المفردات العامة ؟ إذا كانت إجابتك بنعم فما إسمها ؟ وما رأيك فيها ؟

١١ ـ إلى أى مدى يمكن أن تسهم قوائم المفردات الخاصة أو العامة في تنمية الثروة اللغوية عند الطلاب ؟

الوحدة رقم (٩٦)
توجيهات عامة في تدريس النحو

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يقدِّر موقع النحو في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .

٢ ـ أن يتعرف على موقف طرق تعليم اللغات الثانية من تعليم النحو .

٣ ـ أن يدرك العلاقة بين الكلمة والسياق .

٤ ـ أن يقدر النظرة إلى القواعد النحوية باعتبارها وسيلة وليست غاية .

٥ ـ أن يناقش أهداف تعليم القواعد النحوية كما وردت في هذه الوحدة .

٦ ـ أن يتنبأ ببعض المشكلات التى قد تواجه الدارسين عند تعلم النحو .

٧ ـ أن يقترح بعض الحلول المناسبة لهذه المشكلات .

٨ ـ أن يذكر ثلاثة مبررات للإهتمام بالمعنى قبل الدلالة النحوية .

٩ ـ أن يُظهر اقتناعاً بتأجيل عرض المصطلحات النحوية في المستوى الابتدائى .

١٠ ـ أن يميِّز بين الطريقة القياسية والاستقرائية في تدريس النحو .

١١ ـ أن يستنتج بعض المزايا والسلبيات لكل طريقة منهما .
١٢ ـ أن يضع خطة مبسطة لدرس في القواعد النحوية لطلاب المستوى المتوسط .

ثانيا : المحتـــوى

مقدمـــة :

فيما يلى مجموعة من التوجيهات التى قد تسهم في تدريس قواعد النحو فى برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى :

١ ـ موقع النحو في طرق التدريس :

تدريس النحو يمثل قضية تختلف حولها طرق تعليم اللغات الثانية . النحو في بعضها يمثل الأساس الأول حتى صار مكونا من مكونات طريقة اسمها (طريقة النحو والترجمة) ، وهو في بعضها الآخر لا يعلم وإنما تكتسب مفاهيمه من خلال اللغة ذاتها (الطريقة المباشرة) وهو في بعضها الآخر يرجأ إلى ما بعد مستوى المبتدئين (السمعية الشفوية) وهكذا تتفاوت مكانة النحو في طرق تعليم اللغات الثانية . ولا يعدم القارىء أن يجد بين كتب طرق تعليم اللغات الثانية حديثاً عن تدريس النحو عند الحديث عن كل طريقة .

٢ ـ أهمية السياق :

إن اللغة العربية كما نعلم ليست مجرد مجموعة متناثرة من الكلمات إن الذى يحدد للكلمة معناها هو علاقتها بغيرها من الكلمات والسياق الذى ترد فيه . لذا ينبغى الحرص على مراعاة هذا المبدأ فيقدم الكلمات في سياقات طبيعية توضح معناها . ومن خلال تراكيب تبين طريقة إستعمالها . على أن يراعى تكرار هذه التراكيب بشكل يطمئن فيه إلى إستيعاب الدارس له . والطريقة التى تتبعها بعض الكتب في تدريس

التراكيب العربية هى تكرارها في عدد من التدريبات النمطية دون شرح لهذه التراكيب أو حديث عن القاعدة النحوية التى تحكمها .

٣ ـ القواعد وسيلة :

نعلم جميعاً أن قواعد اللغة بشكل عام تقنين لظواهر لغوية ألفها الناس واستخدموها . فاستعمال اللغة إذن سابق على تقعيدها ، وما نشأت الحاجة للتقنية إلا عندما بدأت مسارات الإستخدام اللغوى تنحرف . ومن هنا كانت وظيفة القاعدة تقنين المسارات الصحيحة للغة ، فالقواعد إذن وسيلة وليست غاية بذاتها ، والغرض من تدريسها ينبغى أن يكون التعبير والفهم السليمين في مجال الكتابة والحديث ، كما ينبغى الربط بين القاعدة وتذوق الأساليب .

٤ ـ السليقة اللغوية :

إن المشكلة الأساسية في الإستخدام اللغوى ، في رأينا ليست في عدم حفظ مبادىء النحو أو استظهار قواعد اللغة . . وإنما في ضعف السليقة اللغوية بين الناس على اختلاف مستوياتهم حتى ألفوا الخطأ إلى الدرجة التى أصبحوا ينفرون فيها من الصحيح . . والعلاج ، في رأينا أيضاً ، ليس بزيادة ساعات النحو . . . أو غير ذلك من أساليب رتق الثوب اللغوى المهلهل وإنما يتطلب الأمر في رأينا أيضاً إعادة النظر في جو المدرسة كله ، حتى تهيىء فرصة الممارسة الصحيحة للغة .

٥ ـ الهدف من تدريس النحو :

إن اللغة الصحيحة تعبير صادق سليم بالنطق أو الكتابة ، وفهم سليم عن طريق الاستماع والقراءة . لذا ينبغي أن يتم التركيز على فهم النصوص المقروءة والمنطوقة وعلى التعبير نطقاً وكتابة تعبيراً صادقاً . . هذه هى المراحل النهائية في تعلم اللغة . . ولذلك أيضاً فإنه ينبغى

وضع قواعد النحو في بعضها الصحيح بالنسبة للتعبير والفهم السليمين مع الاستساغة والتذوق في جميع الأحوال .

ومن هنا أيضاً نقول أن هدف تدريس النحو ليس تحفيظ الطالب مجموعة من القواعد المجردة أو التراكيب المنفردة وإنما مساعدته على فهم التعبير الجيد وتذوقه ، وتدريبه على أن ينتجه صحيحاً بعد ذلك . . وما فائدة النحو إذا لم يساعد الطالب على قراءة نص فيفهمه أو التعبير عن شيء فيجيد التعبير عنه ؟

ويُجمل لنا صلاح مجاور أهداف تدريس القواعد النحوية في ثلاثة :

- لأنها مظهر حضارى من مظاهر اللغة ودليل على أصالتها .
- لأنها ضوابط تحكم استعمال اللغة .
- لأنها تساعد على فهم الجمل وتراكيبها . . الخ (محمد صلاح الدين مجاور ، ٤٠ ص ٦٦٦) .

٦ ـ مشكلة التدرج :

استطعنا في مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى إرساء مجموعة من أساليب العمل العلمى في تقديم المادة اللغوية . مثل ضبط المفردات ، والتحكم في عدد الجديد الذى يقدم في كل درس وفي تقديم المفاهيم والأنماط الثقافية . ولكننا لم نستطع حتى الآن التحكم في عدد أو نوع التراكيب والقواعد النحوية التى يجب أن تقدم في كل مستوى . فما زال الأمر مستنداً إلى اجتهاد المؤلفين دون توفر دراسة علمية جادة تجيب على هذين التساؤلين :

- ما الموضوعات النحوية التى ينبغى تقديمها في كل مستوى من مستويات تعليم العربية ؟
- بأى الموضوعات تبدأ وبأيها تنتهى ؟

ولعل مما يساعد على الإجابة على هذين السؤالين خبرة المعلم مع الدارسين وإطلاعه على عدد من كتب تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ، واستنارته بالدراسات العلمية التى أجريت على طلاب العربية كلغة أولى والتى نشر نتائج بعضها محمود الناقة (محمود كامل الناقة ، ٤٩ ، ص ص ٢٩٣ / ٣٢٢) . آخذاً في الإعتبار ما بين الموقفين من تفاوت .

٧ ـ تقديم المصطلحات :

يُعَدُّ تقديم المصطلحات النحوية (فاعل ، مفعول لأجله ، ظرف . . الخ) مشكلة تواجه معلمى العربية كلغة ثانية . ونود أن نقول : إنه ليس هناك رأى قاطع في المجال فلكل موقف ظروفه . ولكن يمكن تقديم التوجيهات الآتية :

- ينبغى بشكل عام تأجيل عرض المصطلحات النحوية . فلا تقدم للطلاب إلا في أواخر المستوى الابتدائى .
- يمكن تقديم المصطلحات النحوية ، بعد فترة بسيطة من بدء المستوى الابتدائى للطلاب الذين تعلموا النحو في لغاتهم الأولى ، إذ يفترض أنهم على وعى بالمفاهيم النحوية التى تعبر عنها هذه المصطلحات . ويستطيع المعلم الذى يتبنى اتجاه الاستعانة بلغة وسيطة أن يذكر للطلاب ترجمة مصطلحات النحو العربى مع ذكر أمثلة عليها من لغاتهم .
- ينبغى تأخير عرض المصطلحات النحوية حتى المستوى المتوسط بالنسبة للطلاب الذين لم يتعلموا النحو في لغاتهم الأولى ، سواء أكانوا كباراً غير متعلمين أو كانوا أطفالاً إذ تعتبر المصطلحات النحوية مشكلة حقيقية لهم سواء من حيث اسم المصطلح أو من حيث المفهوم الذى يعبر عنه .

٨ ـ بين الكم والكيف :

وما دمنا بصدد الحديث عن تقديم المصطلحات النحوية للصغار ، ينبغى الإشارة هنا إلى أن ما يلزمهم ليس هو كثرة الكم المقدم من النحو قدر ما هو حسن التنظيم وطريقة العرض . إن من أنسب الأساليب لتعليم النحو لهؤلاء عرض نماذج من الحديث السليم الجيد الأداء ، بما يقص عليهم من حكايات وقصص ، وما يقرأونه من نصوص عربية جيدة ، حتى يألفوا التراكيب الصحيحة مما يساعدهم بعد ذلك على تفهمها عند دراستهم لها في مستويات لاحقة .

٩ ـ الإعراب فرع المعنى :

من الغايات الأساسية لتعليم القواعد النحوية أن تعين على فهم الأساليب والتعبير عن المعانى المختلفة ، من هنا تبرز الحاجة في رأينا إلى تعريف الطالب بدور القاعدة النحوية في توضيح المعنى . ينبغى ، في رأينا أن يعلم الطالب معنى الجملة أولاً ثم يعربها ثانياً . . فإذا كان الدرس حول إن وأخواتها وجب أن يعلم الفرق في المعنى بين كل من إن وليت ولعل ولكن . . الخ ، ثم نعرب له كلاً منها .

مناقشة الأمثلة من الناحية المعنوية إذن أمر يأتى أولاً قبل مناقشة دلالتها النحوية .

١٠ ـ القياسية والاستقرائية :

هناك طريقتان تشيعان في مجال تعليم القواعد النحوية . هاتان هما : الطريقة القياسية deduction وفيها يبدأ المعلم بذكر القاعدة ثم يعطى أمثلة عليها . والاستقرائية induction وفيها يبدأ المعلم بذكر الأمثلة ثم يستخلص منها القاعدة . ولكلا الطريقتين مزايا وسلبيات . إلا أنه يمكن القول إن البدء بالطريقة الاستقرائية أنسب في المستويات

المبتدئة لتعلم اللغة . بينما يكون من الأنسب إرجاء الطريقة القياسية للمستويين المتوسط والمتقدم .

١١ ـ تعليم الأزمنة :

ينبغى اختيار المواقف السليمة التى تعبر عن زمن الفعل تعبيراً صحيحاً . فلا يصح للمعلم أن يفتح الباب ويقول في أثناء ذلك « فتحت الباب » فهذا من شأنه تثبيت أنماط لغوية خاطئة وتعليم الزمن تعليماً غير صحيح .

١٢ ـ أنواع التدريبات :

يمكن تصنيف التدريبات النحوية بشكل عام إلى ثلاثة : تقليد immitation وتطبيق application وبناء construction وهى تمثل المراحل التى ينبغى المرور بها عند تعليم الطلاب قواعد النحو .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ تختلف النظرة إلى تدريس النحو باختلاف طرق تعليم اللغات الثانية ، وضح ذلك .

٢ ـ إلى أى مدى تعتبر تدريس النحو مهماً في برامج تعليم العربية كلغة ثانية ؟

٣ ـ العلاقة بين الكلمة والسياق تفرض نفسها عند الحديث عن تدريس قواعد النحو . لماذا ؟

٤ ـ يُخطىء المعلم عندما يحول تدريس القاعدة النحوية من وسيلة إلى غاية . ما رأيك في هذه العبارة ؟

٥ ـ متى ينبغى البدء بتقديم المصطلحات النحوية في رأيك ؟ ولماذا ؟

٦ ـ قارن بين الطريقتين القياسية والاستقرائية في تدريس النحو العربى .

٧ ـ ماذا كان اتجاه زملائك بشكل عام نحو حصة القواعد النحوية ؟

٨ ـ بم تعلل هذا الاتجاه ؟

٩ ـ كيف يتم عرض موضوعات النحو في الكتاب الذى تعلمت منه العربية ؟

١٠ ـ ما رأيك في هذه الطريقة ؟

١١ ـ ما أهم المشكلات التى تتوقع للمعلم مواجهتها عند تدريسه لقواعد النحو بالمستوى الابتدائى ؟

١٢ ـ اقترح بعض الحلول المناسبة لهذه المشكلات .

١٣ ـ الإعراب فرع المعنى . ماذا تفهم من هذه العبارة ؟ وما تطبيقاتها في تدريس النحو في رأيك ؟

الوحدة رقم (٩٧)
التدريبات اللغويـــة
مفهومها وأنواعها

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يعرف الفرق بين التدريب والتقويم وأنواع كل منهما .
٢ ـ أن يصنِّف التدريبات اللغوية إلى أنواعها .
٣ ـ أن يضع تصوراً ببعض التدريبات الميكانيكية والمعنوية والاتصالية .
٤ ـ أن يوضح المواقف التى يجوز فيها إستخدام تدريبات نمطية وتلك التى يجوز فيها إستخدام تدريبات اتصالية .
٥ ـ أن يُرجع كل نوع من هذه التدريبات إلى المنطق الذى يستند إليه .

ثانيا : المحتـــوى

معنى التدريب :

ينتمى تعليم اللغات الثانية إلى الميدان النفسى حركى pschomotor الذى تلعب الممارسة فيه الدور الأكبر في تنمية مهاراته . والتدريبات اللغوية language drills تستهدف تمكين الطالب من أن يسيطر على الأنماط اللغوية التى تعلمها في الفصل . وكلمة drill بالإنجليزية توحى بهذا المعنى ، إذ أن من معانيها يثقب أو يحفر . فالتدريب إذن وسيلة لحفر المهارة التى تعلمها الفرد وتثبيتها عنده وتدعيم ما تعلمه بشأنها .

الفرق بين التدريب والتقويم :

ويخلط بعض المعلمين بين التدريب والتقويم لتشابه إجراءات كل منهما ومعالجته ما تعلمه الطالب من مهارات . والواقع أن بينهما فروقاً ينبغى أن نوضحها هنا . من أهم هذه الفروق ما يلى :

- تهدف التدريبات إلى تثبيت ما اكتسبه الطالب من مهارات بينما تهدف الإختبارات وأساليب التقويم إلى تقدير مستوى ما تعلمه الطالب بعد أن تدرب عليه .
- ليس من المطلوب في التدريب إصدار حكم ، بينما يعتبر الحكم شرطاً من شروط الإختبار . بعبارة أخرى فإن التدريب عملية تعليمية أساساً بينما نجد أن الإختبار عملية حكمية Judgemental .
- يقتصر الأمر في التدريب على الممارسة الجيدة من الطالب للمهارة اللغوية بينما يمتد الإختبار إلى إعطاء درجة .
- يقدم المعلم في أثناء التدريب النموذج الذى يحتذى في الوقت الذى لا يعتبر النموذج فيه شرطاً في الإختبار .
- يعقب التدريب عادة ما قدم من محتوى لغوى في الحصة بينما يغطى الإختبار عادة ما تم تقديمه في حصص سابقة .
- في ضوء التفرقة السابقة نلحظ أن التدريب يتركز حول مهارة لغوية واحدة ويعمل على تثبيتها قبل إختبار الدارسين فيها بينما يتعدى الإختيار نطاق المهارة الواحدة ويشمل عدداً من المهارات .

أنواع التدريبات :

أما من حيث أنواع التدريبات فمن الممكن تقسيمها إلى نوعين أساسيين يتدرج تحت كل منهما أنواع ثانوية . هذان النوعان هما :

- التدريبات النمطية pattern drills أو كما تسمى في بعض كتب تعليم اللغات الثانية الممارسة النمطية وهى عبارة عن مجموعة من التمرينات

التى تثبت على شكل واحد وتتطلب طريقة واحدة فى الإستجابة لها. وهدف هذه التدريبات تثبيت الأنماط التى تعلمها الطالب . وتشيع في مجال النحو وتعليم التراكيب .

- التدريبات الاتصالية communication drills وهى التى تدور في موقف اتصالى عن طريق الحوار مع الآخرين ، ولا تتبع شكلاً واحداً كما لا تنبىء باستجابة واحدة من الطلاب .

الفرق بين التدريب النمطى والاتصالى :

وفيما يلى أهم ما بين هذين النوعين من فروق :

١ ـ التدريب النمطى شكل لا يهمه محتوى الجملة قدر ما يهمه النمط اللغوى الذى يحكمها والذى ينبغى تدريب الطالب عليه . بينما نجد التدريب الاتصالى مقيداً بموقف اجتماعى معين ومن ثم يأخذ التدريب الاتصالى عدة أشكال .

٢ ـ التدريب الخطى مقيد الاستجابة أى أننا نتوقع من الدارس ما سيقوله ما دام فاهماً للتدريب مكتسباً للمهارة اللغوية المقيسة فإذا سمع الطالب هذه الجملة أنا من ماليزيا وطلب منه أن يستبدل بماليزيا كلمة أخرى فسيختار الدارس الكلمة المعبرة عن بلده ويقولها : أنا من باكستان وهذا تدريب نمطى . أما إذا سئل : ماذا أكلت في الصباح اليوم ؟ فلن نستطيع التنبؤ بإجابته فقد يذكر أسماء أطعمة معينة وقد لا يذكر شيئا لأنه لم يتناول إفطاره !! وهذا تدريب اتصالى .

٣ ـ التدريب النمطى لا يرتبط بموقف اجتماعى معين . إنه مجرد تدريب على بناء جملة معينة أو ظاهرة لغوية خاصة أو غير ذلك من أنماط تعلمها الطالب ويرجى تثبيت شكلها عنده وتمكينه من استخدامها في أى موقف بعد ذلك .

التدريبات تشبه إلى حد كبير المنطق الصورى formal logic الذى لا يهتم بمضمون القصة قدر ما يهتم بشكلها . . بينما نجد التدريب الاتصالى تدريباً فعلياً على موقف حى يتم فيه الاتصال بين فردين . ومن ثم يحتل الاهتمام بالمعنى مكانة كبيرة عند المعلم ومؤلف الكتاب حتى يدرب الطالب على فعل رسالته في موقف معين بطريقة معينة يضمن وصولها بكفاءة دون تقيد بشكل التدريب .

٤ ـ يرتبط بالنقطة السابقة أن الطالب مقيد بالعبارات والجمل التى يختارها المعلم في التدريب النمطى بينما هو حر فى إختيار عباراته في التدريب الاتصالى . إذ أن لكل موقف لغته .

٥ ـ وعلى عكس النقطة السابقة نجد الطالب حراً في إستخدام التدريبات النمطية ما دامت مسجلة على شرائط . له أن يسمعها وقتما شاء وأينما شاء . بينما هو مقيد بوجود المعلم عند ممارسته للتدريب الاتصالى . إذ لا بد له من مصحح ومراجع . ومن شخص يكمل معه دائرة الاتصال .

٦ ـ والتدريب النمطى ذو لغة مصطنعة في أغلب الأحيان . إنه محاولة لتصغير موقف الاتصال الطبيعى وتقديمه للطالب على افتراض قدرته على تطبيقه بعد ذلك في الحياة . وهذا بالطبع أمر خطأ .

المهم هنا هو اختلاف لغة التدريبات النمطية عن لغة التدريبات الاتصالية . ففى الوقت الذى يسيطر فيه على الأولى الجمود والشكلية تشيع في الثانية الواقعية والحياة .

٧ ـ أما من حيث الموقف الاجتماعى لكل من النوعين ، فالتدريب النمطى يمكن أن يتم بشكل جماعى عام . يكرر فيه الدارسون ما سمعوا . بينما يتطلب إجراء التدريب الاتصالى إنفراد الطالب بالحديث مع طالب آخر ولا تصلح هنا جماعية الأداء إلا عند الرغبة فى تكرار ما قيل .

٨ ـ وأخيراً فإن المنطلق الذى يستند إليه التدريب النمطى يختلف عن ذلك الذى يستند إليه التدريب الاتصالى . إن التدريب النمطى يستند إلى مبادىء النظرية السلوكية في علم النفس behavioristic theory والتى ترى أن تعلم اللغة إنما هو تكوين عادات . هى علاقة بين مثير واستجابة وتقوى الاستجابة كلما قوى المثير وتكرر تعريض الطالب له . بينما يستند التدريب الاتصالى إلى تصور للغة وتعليمها فاللغة وسيلة اتصال وليس المقصود بتعليمها مجرد شكل بين عادات وإنما تنمية قدرة الطالب على الاستخدام المبدع للغة في مواقف حية يستطيع فيها توظيف ما تعلمه في تكوين جمل جديدة وأنماط غير موحدة . إن تنمية القدرة على الإبتكار في الاستخدام اللغوى لا تتأتى بتحفيظ الطالب أنماطاً معينة سواء عن طريق تكرارها أو غير ذلك من أشكال . وإنما تتأتى بالانطلاق مع الطالب سواء في طرح السؤال أو في قبول الإجابة .

التدريب المعنوى :

ويضيف الدكتور راجى رمونى لهذين النوعين من التدريبات نوعاً آخر يسميه التدريب المعنوى (راجى رمونى ، ١١ ، ص ١٥٩ / ١٨٠) ويعطى هذه الأنواع الثلاثة الأسماء الآتية : تدريبات ميكانيكية ، وتدريبات معنوية وتدريبات اتصالية . ويقصد بالتدريبات الميكانيكية ذلك النوع من التدريبات الذى يهدف إلى مساعدة الدارسين على إتقان المهارات اللغوية سواء أكانت أصواتاً أم مفردات أم تراكيب خاصة في المراحل الأولى من تعليم اللغة العربية بينما يقصد بالتدريبات المعنوية ذلك النوع من التدريبات الذى يهدف إلى تقديم المساعدة اللازمة لربط الكثير من الجزئيات والتفاصيل المتعلقة بتعلم الأصوات أو الكتابة أو القواعد وتثبيتها في ذاكرة الطالب . أما التدريبات الاتصالية أو الممارسات الاتصالية communicative practice

كما يسميها فتركز على استعمال اللغة للتعبير الشفوى والكتابى إذ يتوقع الدارسون للغات الأجنبية استعمالها في حياتهم العملية والمهنية إلى جانب فهم الحضارات وثقافات الأمم التى يدرسون لغاتها . ويستند هذا النوع الأخير من التدريبات في رأى رومونى إلى فكرة العالم النفسى جلفورد في نظرية structure of intellect model والتى يؤكد فيها على ضرورة الربط والتمييز بين التدريب الذى يتطلب إجابة مقيدة convergent production والتدريب المتشعب الحر divergent production الذى يؤدى إلى عملية الإبداع والإبتكار والوصول إلى حلول عملية . ولهذا نراه يدعو إلى زيادة الاهتمام باستعمال النشاطات الحرة أكثر من النشاطات المقيدة في صفوف تعليم اللغات الأجنبية ليتاح للدارسين إستعمال ما تعلموه من مفردات وأنماط لغوية في مناسبات حقيقية لها صلة وثيقة مباشرة بحياة الطالب وخبراته داخل الصف وخارجه .

وتحت كل نوع من أنواع التدريبات الرئيسية الثلاثة السابقة أنواع من التدريبات الثانوية . ويجملها مونى في الجدول التالى :

جدول بالتمارين اللغوية الشائعة الاستعمال

	ميكانيكية	معنويـة	اتصالية
الغرض	السيطرة الاوتوماتيكية على المهارات اللغوية (الأصوات والمفردات والتراكيب)	استعمال المهارات اللغوية المكتسبة استعمالاً محدوداً على نطاق ضيق	استعمال اللغة استعمالاً طبيعياً حراً وعلى نطاق واسع
النوع	١ ـ استماع ٢ ـ تكرار ٣ ـ تصريف ٤ ـ تبديل ٥ ـ تحويل ٦ ـ نسخ	١ ـ ربط ٢ ـ إكمال ٣ ـ صواب أم خطأ ٤ ـ ملاءمة ٥ ـ سؤال ـ جواب (نصوص) ٦ ـ تكوين أسئلة ٧ ـ تكوين جمل ٨ ـ ترجمة ٩ ـ محادثة تحت اشراف المعلم ١٠ ـ كتابة تحت اشراف المعلم ١١ ـ تلخيص ١٢ ـ إملاء	١ ـ محادثة حرة ٢ ـ مناقشة عامة ٣ ـ تدوين ملاحظات ٤ ـ تقارير شفوية وكتابة ٥ ـ إنشاء حر
الصفات المميزة	١ ـ استجابة مقيدة ٢ ـ تعليم سلبى	١ ـ استجابة مقيدة مع اختيار حر ٢ ـ تعليم ايجابى	١ ـ استجابة حرة ٢ ـ تعليم وظيفى

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ ما المقصود بالتدريب اللغوى ؟

٢ ـ ما أوجه الشبه والاختلاف بين التدريب والتقويم ؟

٣ ـ لكل من التدريبات النمطية والاتصالية استخدامات . ما أهم هذه الاستخدامات في رأيك ؟

٤ ـ اكتب تدريباً نمطياً وآخر اتصالياً لتنمية مهارة لغوية معينة .

٥ ـ انظر في جدول التمارين اللغوية الشائعة الاستعمال . واذكر نموذجا لكل نوع من أنواع التدريبات المعنوية في مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .

٦ ـ يستند كل نوع من أنواع التدريبات الرئيسية الثلاثة إلى منطلقات معينة . ما أهم هذه المنطلقات ؟

الوحدة رقم (٩٨)
تدريبات التراكيب

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يقدِّر دور التدريبات في تنمية مهارات استخدام القواعد النحوية .

٢ ـ أن يتعرَّف على بعض الأنواع الشائعة من تدريبات التراكيب .

٣ ـ أن يستنتج المهارة اللغوية التى يهدف كل تدريب إلى تثبيتها .

٤ ـ أن يميز بين تدريبات الاستبدال والتحويل .

٥ ـ أن ينقد التدريبات الواردة في الكتاب الذى تعلم منه النحو العربى .

٦ ـ أن يستخلص من هذه الوحدة خمسة من صفات تدريبات التراكيب .

٧ ـ أن يصمم خمسة تدريبات مختلفة الهدف لتنمية القدرة على استخدام قاعدة نحوية معينة .

ثانيا : المحتـــوى

مقدمـــة :

تعليم الطلاب قاعدة نحوية معينة يستلزم تدريبهم عليها . وهناك أنواع مختلفة من التدريبات نذكر منها بإيجاز ما يلى :

١ ـ **التكرار** : repetition .

يستهدف هذا التدريب تثبيت مهارة معينة عن طريق أدائها أكثر من مرة . وفي هذا التدريب يؤدى المعلم المهارة المطلوب تعلمها ثم يشير إلى أحد الدارسين طالباً منهم تكرارها مثل :

النموذج : المعلم : هذا كتاب
الدارس ١ : هذا كتاب
المعلم : هذا كتاب
الدارس ٢ : هذا كتاب

وقد يطلب المعلم من الدارس أن يكرر نفس الاستجابة مرة ثانية .

٢ ـ **الاستبدال** : substitution .

يستهدف هذا التدريب تثبيت تركيب لغوى معين أو التأكد من فهمه . ويتخذ هذا التدريب عدة أشكال منها البسيط ومنها المعقد ومن هذه الأشكال ما يلى :

(أ) النموذج : أنا طالب من مصر .

١ ـ أنتَ ------ ٢ ـ أنتِ ------
٣ ـ هـو ------ ٤ ـ هما ------
٥ ـ ـ ـ مدرس ـ ـ ـ ٦ ـ ـ ـ ـ السودان

(ب) النموذج : رأيت الطالب / رأيته .
رأيت الطالبة / رأيتها
١ ـ أخذت الكتاب / ـ ـ ـ ـ ـ
٢ ـ سمعنا الأغنية / ـ ـ ـ ـ ـ ـ
٣ ـ شربت الماء / ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ

(جـ) النموذج : هل معك نقود ؟ (نعم) / نعم ، معى نقود .
هل عنك كتاب ؟ (لا) / لا ، ليس عندى كتاب
١ ـ هل أنت مصرى ؟ (نعم) / ---------
٢ ـ هل معك قلم ؟ (لا) / ----------
٣ ـ هل المنزل قريب ؟ (نعم) / --------

(د) النموذج : أين الكتاب ؟ / الكتاب فوق الطاولة .
أين القلم ؟ / القلم في الحقيبة .

(في هذا التدريب تستخدم الصور المعبرة عن أوضاع الأشياء وأماكنها أو تستخدم الأداء الفعلى من المعلم للتعبير عن الأوضاع والأماكن . ويقيس هذا التدريب مدى فهم الدارسين لظروف المكان وحروف الجر) .

٣ ـ سؤال وجواب : question - answer .

يستهدف هذا التدريب تثبيت مهارة فهم الأسئلة ، وتوجيهها والرد عليها .

وهنا يسأل المعلم كل طالب على حدة فيجيب الطالب .

النموذج : أنا بشير ، من أنتَ ؟
الـدارس : أنا جون . .

٤ ـ تحويل : transformation .

يستهدف هذا التدريب تثبيت مهارة تغيير تركيب الجملة وتحوله إلى تركيب آخر مقصود يقيس مدى فهم الدارس لقاعدة نحوية .

النموذج : أنا من مصر / أنا مصرى .
١ ـ هو من لبنان / ---------
٢ ـ هى من السودان / ----------
٣ ـ أنت من تونس / --------

٥ ـ تكوين الأسئلة : question formation .

هذا التدريب مزيج من عدة تدريبات ، فهو قريب إلى التدريبين السابقين ، وفى هذا التدريب يقدم المعلم جملة ما ويطلب من الدارس صوغ سؤال منها :

النموذج : هذا مكتب / هل هذا مكتب ؟

١ ـ هذه خريطة / ------

٢ ـ الخريطة على الحائط / ------

٣ ـ هو محمد / -------

٤ ـ البيت بعيد / -----

٦ ـ التدريب الهرمى : pyramid drill .

في هذا التدريب تأخذ استجابات الدارسين شكلاً تراكمياً يُضيف كل منهم إلى الآخر كلمة أو جملة صغيرة .

المعلم : أنا طالب .

الدارس ١ : (يكرر) أنا طالب .

المعلم : سودانى .

الدارس ٢ : أنا طالب سودانى .

المعلم : في جامعة .

الدارس ٣ : أنا طالب سودانى في جامعة .

المعلم : الخرطوم .

الدارس ٤ : أنا طالب سودانى في جامعة الخرطوم .

٧ ـ التدريب التسلسلى : chain drill .

في هذا التدريب يكرر كل دارس استجابة من سبقه أو يجيب على سؤال وجهه إليه :

الدارس ١ (موجهاً حديثه إلى الدارس ٢) : أنا بشير ، من أنت ؟

الدارس ٢ (موجهاً حديثه إلى الدارس ١) : أنا جون (ثم يلتفت إلى الدارس ٣ قائلاً : أنا جون ، من أنت ؟) وهكذا . . .

٨ ـ تكملة : completion

يستهدف هذا التدريب تثبيت مهارات فهم الكلمة والجملة ، ثم تركيب الجملة بإكمال الناقص منها . ويأخذ هذا التدريب عدة أشكال ، منها ملء الفراغات بالاختيار من عدة بدائل مقدمة .

(أ) النموذج : يكتب الطالب . . . . . (الدرس) .
. . . . . الأستاذ الدرس .
القلم . . . . . الحقيبة .
يذهب الطالب . . . . المدرسة .

(ب) النموذج : يأكل الولد . . . . . .
الكتاب ـ التفاح ـ الورقة .
يستمع الطالب ـ الورقة .
على ـ فوق ـ إلى .

٩ ـ تركيب جمل : sentence formation .

يستهدف هذا التدريب تثبيت مهارة تعرف الكلمات واستخدامها استخداماً صحيحاً عن طريق تقديم كلمات قديمة يطالب الدارس بأن يركب منها تراكيب جديدة لم تكن قد وردت عليه في النصوص أو التدريبات السابقة .

نموذج : عربى ـ سامى ـ طالب / سامى طالب عربى .
في ـ هو ـ طالب ـ الجامعة / ـــــــــــ .
هو ـ في ـ يدرس ـ القاهرة / ـــــــــــ .

١٠ ـ تدريب المزاوجة : matching .

هذا شكل من أشكال تدريبات التعرف ، ويستهدف تثبيت

مهارة الدارس في تعرف مفردات أو جمل أو تراكيب لغوية مفيدة ، وينبغى أن يوضح الفرق بين اختبار المزاوجة حيث يستهدف الأول قياس مهارة الدارس في التعرف على مفردات أو تراكيب معينة ، بينما يستهدف الثانى تدريب المزاوجة إلى جانب التعرف ، تثبيت مهارة لغوية معينة .

نموذج :

اختر من جمل العمود (ب) ما يكوِّن جملة ذات معنى مع كل جملة من العمود (أ) .

(أ)	(ب)
هل قرأت	إلى القاهرة
سافرت أمس	خلق طيب
صدق الحديث	الدرس اليوم

١١ ـ ترجمة : translation .

تختلف تدريبات الترجمة عن قطع الترجمة التقليدية في كون الأولى ذات هدف محدد يتعلق بمهارة لغوية واحدة ، كأن يستهدف التدريب مثلاً تثبيت فهم الدارس لبعض التراكيب اللغوية في اللغة العربية ، وإدراك الفرق بين اللغتين في هذا الخصوص . فقد يطالب الدارس بترجمة هذه الجمل :

I met him on the university street the breakfast is at seven thirty A. M.

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ ماذا يُقصد بتدريبات التراكيب كما لاحظت في هذه الوحدة ؟

٢ ـ بم تتصف تدريبات التراكيب ؟ وما الفرق بينها وبين التدريبات الأخرى ؟

٣ ـ ما أهم الفروق بين تدريبات الاستبدال وتدريبات التحويل ؟

٤ ـ من هذه التدريبات ما ينمى مهارة واحدة ومنها ما ينمى عدة مهارات في وقت واحد . اضرب أمثلة للنوعين .

٥ ـ أعد النظر في التدريبات الواردة في هذه الوحدة واستنتج المهارة اللغوية التى ينميها كل منها .

٦ ـ استنتج خمسة من صفات تدريبات التراكيب الجيدة .

٧ ـ انقد التدريبات الواردة في خمسة دروس من الكتاب الذى تعلمت منه اللغة العربية .

٨ ـ صمم خمسة تدريبات مختلفة لتنمية قدرة الطالب على فهم تراكيب لغوية معينة .

الوحدة رقم (٩٩)
طريقة التدريبات الموحدة

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يتعرَّف مصدر طريقة التدريبات الموحدة .
٢ ـ أن يُلِم بفكرة عن دروس أحد الكتب شائعة الاستعمال في تعليم العربية كلغة ثانية .
٣ ـ أن يناقش مع زملائه خطوات إعداد هذه التمرينات .
٤ ـ أن يميِّز بين أنواع التمرينات الثلاثة : الميكانيكية والعضوية والاتصالية .
٥ ـ أن يدرك أوجه التكامل بينها .
٦ ـ أن يصمِّم تدريباً لغوياً لكل نوع من أنواع التمرينات الثلاثة .
٧ ـ أن يبتكر بعض أوجه النشاط المصاحبة لهذه التمرينات .
٨ ـ أن يقدِّر أهمية التدرج في عرض المادة اللغوية .
٩ ـ أن يُبدى رأيه في طريقة التدريبات الموحدة .

المحتـــوى

فكرتهـــا :

عرض هذه الطريقة الدكتور راجى رمونى في بحث قدمه للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها والتى عقدت بجامعة

الرياض (الملك سعود حاليا) سنة ١٩٧٨ (راجى رمونى ، ١١ ، ص ص ١٥٩ / ١٨٠) . ونظراً لما تتميز به هذه الطريقة من تكامل بين أنواع التدريبات اللغوية وشمول في تدعيم المهارات وطرافة في العرض وإمكانية التعميم فقد رأينا أن نعرضها هنا .

تنطلق طريقة التدريبات الموحدة من تصور لطبيعة التدريبات اللغوية الثلاثة الآتية : التدريب الميكانيكى والتدريب المعنوى والتدريب الاتصالى . وقد أوضحنا الفرق بين هذه الأنواع في الوحدة السابقة . . وقد قدم عدداً من النماذج من التدريبات والنشاطات والمواد الخاصة المقصود منها توفير عنصرى النجاح والثقة في نفس الدارسين كى يدركوا قيمة ما يتعلمونه ويربطوه بما يجرى في حياتهم من خبرات وتجارب مجدية وكان لابد من مزج هذه التدريبات والنشاطات الإضافية مع دروس وتمرينات الكتاب الذى يستعمل في التدريس بجامعة ميشجان ألا وهو كتاب مبادىء العربية المعاصرة : Elementary of Modern Standard Arabic من تأليف بيتر عبود وآخرين .

فكرة عن كتاب مبادىء العربية المعاصرة :

ينبغى علىَّ قبل إعطاء نماذج من التمرينات بإعطاء فكرة عن دروس كتاب مبادىء العربية المعاصرة باختصار . يحتوى كل درس من دروس الكتاب على نص أساسى متبوع بقائمة المفردات الجديدة في الدرس ومعانيها بالانجليزية فشرح للتراكيب الجديدة يتخلله بعض تمرينات القواعد . ويتبع ذلك تمرينات عامة معظمها « ميكانيكية » و « معنوية » ونصوص للقراءة والفهم (في بعض الأحيان) تتدرج بعملية التدريب من التمرين « الميكانيكى » إلى التمرين « المعنوى » فالتمرين « الاتصالى » .

نماذج من التدريبات :

النماذج التالية ترينا كيف نتدرج بعملية التدريب من التمرين الميكانيكى إلى التمرين المعنوى فالتمرين « الاتصالى » مبتدئين بالدرس الأول من دروس الكتاب .

١ ـ **تمرين ميكانيكى** : تكوين أسئلة باستعمال « هل » :
(الدرس الأول ، تمرين ٤ ، ص ٦) .

المعلم : هذا سمير .
التلميذ : هل هذا سمير ؟

هذه مريم	هذا سامى .
هذا سليم	هذه نانسى .
هذه وداد	هذا فريد .

بعد الانتهاء من هذا التمرين مباشرة أضيف التمرين « المعنوى » التالى للتأكد من أن التلاميذ أولا فهموا استعمال صيغة الاستفهام باستعمال « هل » وثانيا قاموا بأنفسهم بتكوين أسئلة نابعة من دائرة تجاربهم .

٢ ـ **تمرين معنوى** : سؤال ــ جواب . (شفويا وكتابة) :

يطلب المعلم من أحد الطلاب أن يشير إلى طالب ثان ويذكر اسمه ويقوم بكتابة ما قاله الطالب الأول على اللوح .

ط ١ : هذا يوسف .

يطلب المعلم من طالب ثالث أن يسأل الصف فيما إذا كان الطالب الثانى « يوسف » . وبعد توجيه السؤال يقوم بكتابته على اللوح .

ط ٣ : هل هذا يوسف ؟

ثم يختار الأستاذ أحد الطلاب الذين عندهم رغبة في الإجابة على

السؤال ليقوم بإعطاء الإجابة أولا شفوياً ثم يكتبها على اللوح .

ط ٤ : نعم ، هذا يوسف .

يطلب الأستاذ من طالب آخر أن يشير إلى « يوسف » ويسأل الصف فيما إذا كان « يوسف » أو « سميرا » .

ط ٥ : هل هذا سمير ؟

صورة أخرى يختار الأستاذ طالبا من طلاب الصف ليجيب على السؤال شفويا ثم يكتب إجابته على اللوح تحت السؤال الأخير .

ط ٦ : لا ، هذا « يوسف » .

وتستمر طريقة السؤال والإجابة بين الطلاب لمدة ٣ دقائق باستعمال المفردات الغائب والمخاطب المذكر والمؤنث . وهذا موجز لما انتجه الطلاب خلال هذه الفترة :

ط ١ : هذا يوسف .
ط ٣ : هل هذا يوسف ؟
ط ٤ : نعم . هذا يوسف .
ط ٥ : هل هذا سمير ؟
ط ٦ : لا : هذا يوسف .
ط ٧ : هذه كريمة .
ط ٨ : هل هذه كريمة ؟
ط ٩ : نعم . هذه كريمة .
ط ١٠ : هل أنت جلال ؟
ط ١١ : نعم . أنا جلال .
ط ١٢ : هل أنت وداد ؟
ط ١٣ : لا . أنا جميلة .

٣ ـ تمرين اتصالى : محادثة حرة بين الطلاب :

استطاع الطلاب بعد عمل التمرينين « الميكانيكى »

و « المعنوى » المشار إليهما أعلاه القيام بالاتصال المباشر فيما بينهم مستعملين ما تعلموه من مفردات وتراكيب . وهذا موجز المحادثة التى جرت بينهم :

ط ١ : من أنت ؟ — ط ٢ : أنا وداد .
من هذا ياوداد ؟ — هذا سامى .
ومن هذه ؟ — هذه فاطمة .

ط ٣ : هل هذا سمير ؟ — ط ٤ : نعم . هذا سمير .
من هذا وهذه ؟ — هذا على وهذه جميلة .

ط ٥ : هل انت مريم ؟ — ط ٦ : لا . أنا كريمة .
من أنا ؟ — انت وداد .
ومن هذا ؟ — هذا طارق .

النشاطات التربوية :

أما عن النشاطات التى قدمها الكاتب والتى تساعد على استعمال اللغة فكانت كما يلى :

١ ـ **نشاط التهيئة** : وفيه يبدأ المعلم ببعض عبارات التحية ومطالبة أحد الطلاب بكتابة تاريخ ذلك اليوم باللغة العربية على اللوح ويتبع ذلك بعض الأسئلة العامة التى تدور حول موضوعات الدروس الأخيرة وما يتعلق منها بخبرات الطلبة . وفيما يلى مجموعة من الأسئلة التى استعملتها في بداية الحصة التى قابلت فيها الصف بعد تقديم النص الأساسى للدرس السابع والقواعد المبنية عليه ؟

١ ـ صباح الخير .
٢ ـ كيف الحال ؟
٣ ـ من أين أنت يا كريمة ؟
٤ ـ هل درست اللغة الإنجليزية في المدرسة الثانوية في آن آربر ؟
٥ ـ هل أكملت دراسة اللغة الانكليزية هناك ؟

٢ ـ **ألعاب لغوية** : Language games ضمير المفعول به المتصل بالفعل .

قام الطلاب بهذه اللعبة بعد شرح ضمير المفعول به المتصل بالفعل في الدرس العاشر . وسارت اللعبة كما يلى :

ط ١ : يعطى جذر Stem أى فعل متعدٍّ يعرفه .

ط ٢ : يأخذ نفس الجذر الذى أعطاه الطالب الأول ويضيف عليه ضمير الفاعل المتصل .

ط ٣ : يكمل الجملة بإضافة ضمير المفعول به المتصل بالفعل وما تتطلبه الجملة من زيادة لتصبح جملة مفيدة .

وفي حالة عدم استطاعة الطالب إعطاء الإجابة الصحيحة في خلال خمس ثوان عندما يأتى دوره يسقط من اللعبة . ويستحسن ألا تستمر هذه اللعبة أكثر من ثلاث دقائق وهذا ملخص لما دار بين الطلبة في هذه اللعبة :

ط ١ شاهد .

ط ٢ شاهدت .

ط ٣ شاهدتها في المكتبة .

٣ ـ **الكتابة تحت إرشاد المعلم** : في نهاية كل درس يكلف الأستاذ طلابه بترجمة مجموعة من الجمل أو قطعة قصيرة من الانكليزية إلى العربية أو بكتابة موضوع إنشائى قصير وقد وجدت أن مثل هذا التدريب يفيد في مراجعة مفردات الدرس الجديد وقواعده بالإضافة إلى تنمية قدرة التعبير الكتابى عند الدارسين . فعلى سبيل المثال قام الطلاب معا في نهاية الدرس .

٤ ـ **تقارير قصيرة شفوية وكتابية** : يطالب الدارسون عند البدء بدروس الجزء الثانى من الكتاب بكتابة إنشاءات قصيرة تعتمد على

موضوعات مألوفة لديهم وتخصص ساعة واحدة أسبوعياً لقراءة ومناقشة هذه التقارير في الصف .

٥ ـ **اجتماعات خاصة** : وفيها يلتقى الطلاب مع الأستاذ على فترات متفاوتة يقضون فيها وقتا يستمعون فيه إلى نشرة أخبار مسجلة تحتوى على مفردات وتراكيب مألوفة وكذلك الاستماع إلى برنامج موسيقى وبعض الغناء العربى يجيب الأستاذ خلاله على أسئلة الطلاب . وقد يذهبون معه إلى مطعم عربى فى المدينة حيث يأكلون طعاماً عربياً ويستمعون إلى موسيقى عربية وقد يشاهدون شريطاً سينمائياً لفيلم عربى أو شرائح زجاجية تدور موضوعاتها حول بعض النواحى الثقافية والاجتماعية والتاريخية والحضارية العربية ويرافق العرض أشرطة مسجلة بالعربية .

وجهة نظر :

واضح من هذه الطريقة أن صاحبها يستند إلى المفهوم الواسع للثقافة من حيث أنها أسلوب حياة . ويحرص على تنمية مفاهيم الثقافية العربية في أذهان الطلاب . كما أنه ينطلق من حاجات الدارسين في أمريكا للاتصال بالعربية والرغبة في معرفة الحياة العربية ومن ثم فإنها تخلو ، كما يبدو لنا من الروح الإسلامية التى ينبغى ألا يهملها معلم في برنامج لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ولعل عذر الزميل هنا هو أن معظم الدارسين في أمريكا من المسيحيين .

المهم عندنا الآن النظر إلى هذه الطريقة كنموذج يمكن أن يُحتذى بصرف النظر عن المحتوى اللغوى . معنى ذلك أن معلم العربية في ماليزيا أو اندونيسيا أو أى بلد إسلامى آخر يستطيع توظيف هذه الطريقة ولكن في إطار ثقافى يختلف عن ذلك الذى تحركت فيه التجربة في أمريكا . والإطار الجديد الذى نقصده هو إطار الثقافة العربية الإسلامية وليس العربية وحدها .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ متى ظهرت طريقة التدريبات الموحدة في مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ؟

٢ ـ ماذا يقصد بالتمرين الميكانيكى والمعنوى ؟ ولماذا سمى كل منهما بهذا الاسم ؟

٣ ـ فيم يختلف التمرين الاتصالى عن زميليه ؟ وإلى أى مدى يساعد بالفعل على تحقيق الاتصال ؟

٤ ـ ضع تصوراً لتمرين لغوى واحد لكل نوع من الأنواع الثلاثة للتمرينات .

٥ ـ ما المقصود بالتدرج في هذه التمرينات ؟ وإلى أى مدى تتكامل مع بعضها البعض .

٦ ـ صنف التمرينات الموجودة في أحد كتب تعليم العربية إلى أنواع ثلاثة : ميكانيكية ومعنوية واتصالية موضحاً مبررات هذا التصنيف .

٧ ـ انقد طريقة التدريبات الموحدة مبينا مزاياها وما يمكن أن يسند لها من سلبيات .

الباب الثالث عشر

الأدب العربي والثقافة

الوحدة رقم (١٠٠)
الفروع الأدبيـــة
مفهومها وأهداف تدريسها

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يميز بين المصطلحات الآتية : الأدب ، النصوص ، البلاغة ، النقد .

٢ ـ أن يقترح المستوى الدراسى المناسب لتدريس كل فرع من الفروع الأدبية .

٣ ـ أن يدرك أهمية التكامل بين الفروع الأدبية المختلفة عند تدريس نص ما .

٤ ـ أن يقدر دور الأدب في تنمية وجدان الدارسين .

٥ ـ أن يتعرف الفرق بين تدريس الأدب العربى للناطقين بالعربية وتدريسه للناطقين بلغات أخرى .

٦ ـ أن يحلل طريقة تدريس الأدب العربى في برامج تعليم العربية في بلده في ضوء الأهداف المذكورة في هذه الوحدة .

ثانيا : المحتـــوى

الثقافة والأدب :

إن الأدب نافذة واسعة يطل الإنسان من خلالها على ثقافة المجتمع ويرى دور كايم Durkheim أن ما هو أساسى في الحضارات

يثبت في الآداب ، ولا سيما أن المعلم لم يصبح بعد عنصراً أساسياً من عناصر الثقافة العامة ، ولا يكفى أن يتحدث المعلم حديثاً عاماً عن العادات والأفكار والظواهر الاجتماعية لدى شعب من الشعوب ، بل لا بد للمتعلم أن يلمسها لمس اليد وأن يراها حية في الوثائق الباقية ، أو على الأقل في تلك الوثائق التى نجد فيها أكمل وصف حى لتلك الأفكار والعادات ، ومثل هذا ينبغى أن يكون هدف دراسة الأدب قبل أى شيء آخر . (محمود السيد ، ٤٥ ، ص ١٨٦) .

ولا شك أن تدريس الأدب العربى للدارسين من ذوى الثقافات الأخرى سوف يساعد على أن يقفوا على خصائص الإنسان العربى ، ما يؤمن به من معتقدات وما يشغله من اهتمامات ، وما يحكمه من قيم ، وما يدفع سلوكه من اتجاهات وما يعترض مجتمعه من مشكلات . وما أكثر الأعمال الأدبية التى نجحت في تصوير هذا كله .

مفاهيم ومصطلحات :

يشيع في ميدان تدريس الأدب مجموعة من المفاهيم التى تستحق الإيضاح قبل الحديث عن أهداف تدريسها . هذه المفاهيم هى : الأدب ، والنصوص ، والبلاغة ، والنقد . فما الفرق بينها ؟

الأدب : يقصد بالأدب literature مجموعة الحقائق التى نستنتجها من النصوص الشعرية والنثرية المؤلفة في عصر ما وكذلك الأحكام الأدبية التى يمكن أن تستنبط من هذه النصوص والتى تدل على خصائص الكتابة في هذا العصر مقارناً بغيره من العصور ، والأدب يعنى بكل من :

- الحكم على أدب شاعر أو ناثر من ناحية قوته أو ضعفه .
- الحكم على أدب عصر ما .

- تتبع سلسلة التطور من عصر إلى آخر لبيان ما نال مسيرة التراث من عوامل نهضت به .
- المذاهب والمدارس الأدبية ومبادئها وتراثها ومدى صدقه في تمثيل المذهب الأدبى أو انحرافه عنه (محمود رشدى خاطر عن رشدى طعيمة ، ٤٦ ، ص ١٧٨) .

النصوص : يقصد بالنصوص literary texts مجموعة من المختارات الشعرية والنثرية التى أبدعها الشعراء والأدباء على مر العصور . وتتوفر في هذه المختارات عادة مجموعة من صفات الجمال الفنى سواء من حيث الأفكار التى تحتويها أو القيم التى تنادى بها أو المعانى التى توحى بها أو اللغة التى كتبت بها .

البلاغة : يقصد بالبلاغة rhetoric مجموعة من الأسس الجمالية التى يستعان بها في الحكم على قيمة عمل أدبى معين . إنها مجموعة القواعد التى يجب أن تراعى في العمل الأدبى حتى يكون جميلاً .

النقد : يقصد بالنقد criticism تطبيق الأسس الجمالية العامة التى انتهت إليها علوم البلاغة وذلك بتتبع مدى تحقيقها في النصوص الأدبية على مدى العصور مع بيان مدى ما أصاب هذه النصوص من قوة أو ضعف .

مستويات التدريس :

السؤال الذى يطرح نفسه الآن : متى ندرس كل فرع من هذه الفروع في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ؟

ليس ثمة دراسة علمية ميدانية تقطع برأى في تحديد الفرع المناسب لكل مستوى من المستويات الثلاثة . المبتدىء والمتوسط والمتقدم . إلا أننا نستطيع في ضوء اتصالنا المباشر مع الدارسين في بعض هذه البرامج أن نقدم تصوراً لما يمكن أن يتم .

فالمستوى المبتدىء يستطيع ، في فتراته الأخيرة أن يستوعب بعض النصوص الأدبية بسيطة اللغة ، وفي حدود ما تعلمه الطلاب من مفردات وتراكيب سهلة الإيقاع أقرب ما تكون إلى الأناشيد ذات النظام الخاص والتى تصلح للإلقاء الجماعى ، ومثل هذه النصوص البسيطة يمكن أن تثرى لغة الدارسين وتحفزهم على الأداء اللغوى خاصة لو صحبها لحن مميز يجدد نشاطهم ويستثير هممهم لمواصلة الدرس .

ولقدى أجرى على يونس تجربة ميدانية حول الإحساس بأوزان الشعر العربى عند دارسى اللغة العربية غير الناطقين بها وانتهى منه إلى أنه « يمكن تجربة الشعر في المواد الدراسية لغير الناطقين بالعربية منذ المستوى الابتدائى الأول . فمن المرجح أن يكون الشعر العربى ، إذا أحسن إختياره ، قادراً على التأثير في كل من يسمعه حتى حديثى العهد باللغة العربية » (على يونس ، ٣٣ ، ٥٠٩) .

وهو بهذا يرد على أساس علمى ، على أولئك المعارضين لتدريس الشعر العربى في المستوى الابتدائى . العبرة هنا باختيار النصوص الملائمة والمتمشية مع المستوى اللغوى للدارسين والمناسبة لاهتماماتهم الثقافية .

على أن يتدرج الأمر فيبدأ بتدريس بعض الأدب في المستوى المتوسط . مصاحباً بالطبع للنصوص الأدبية . ويفضل أن تستخلص الحقائق الأدبية وأحكامها من النصوص المقررة وبذلك يتكامل العمل بين النصوص والأدب . ومن الممكن في أواخر المستوى المتوسط تقديم بعض المفاهيم البلاغية البسيطة والمستخلصة أيضاً من النصوص المقررة .

أما المستوى المتقدم فهو بلا شك المجال الذى يسمح بتقديم المفاهيم البلاغية والأحكام النقدية والمذاهب مع مراعاة مستوى

الدارسين بالطبع ، ومع الأخذ في الاعتبار ما بين تدريس فروع الأدب العربى للناطقين بالعربية وتدريسها للناطقين بلغات أخرى من فروق .

والآن ما أهم هذه الفروق . . ؟

تتضح هذه الفروق عندما نعرض لأهداف تدريس الفروع الأدبية في كل من البرنامجين .

تدريس الفروع الأدبية للناطقين بالعربية :

يمكن تلخيص أهداف تدريس فروع الأدب العربى في برامج تعليم العربية كلغة أولى (للعرب) فيما يلى :

(أ) الأهداف الفكرية :

١ ـ تنمية خبرات الطلاب وتوسيع آفاقهم الثقافية بالجديد من المواقف والمعارف وصور الحياة التى تعرضها النصوص الأدبية الزاخرة بالاتجاهات الذاتية الفريدة .

٢ ـ تنمية قدراتهم على التفكير بمهاراته المتعددة من استنتاج واستقراء وتقدير وموازنة وربط وحكم . . وعلى التذكر والتمثيل .

٣ ـ وصل الطلاب بأنماط متعددة للأدباء منوعة في طرائق عرض الأفكار تساعد على ثراء التعبير الإبداعى لهم .

(ب) الأهداف الوجدانية :

١ ـ تعميق حب الجمال الفنى في نفوسهم وإرهاف أحاسيسهم بما يجعلها قادرة على التقاط النواحى الجمالية الدقيقة في النصوص والوصول إلى ما بها من الجوانب الإبداعية الذاتية التى تميز الأثر الأدبى الأصيل .

٢ ـ تنمية قدرات الطالب على تذوق الكلام ونقده وإدراك نواحى القوة

أو الضعف في اختيار الكلمة وهندسة الجملة وبناء العبارة وتكوين الصورة الجزئية والصورة الكلية .

(جـ) الأهداف السلوكية :

١ ـ تنمية مهارات الطلاب في :

(١) فهم النص .
(٢) التعبير عن أفكاره .
(٣) استخدام لغوياته استخداماً صحيحاً .
(٤) أدائه أداء معبراً وسليماً .

٢ ـ تزويدهم عن طريق النصوص بالقيم والمثاليات والمبادىء التى يراد تنشئتهم عليها . فكثيراً ما تروعهم فيها الشخصية أو الموقف أو التصرف فتشدهم إليها . وتؤثر فيهم تأثيراً يتجه بسلوكهم إلى ما هو أحسن . ويربطهم بهذه القيم والمثل والمبادىء . (محمد اسماعيل ظافر ويوسف الحمادى ، ٣٨ ، ص ص ٢٥٠ / ٢٥٢) .

تدريس الفروع الأدبية للناطقين بلغات أخرى :

إذا كان هذا شأن تدريس الفروع الأدبية في برامج تعليم العربية كلغة أولى فما شأنه في برامج تعليمها كلغة ثانية ؟

يمكن لنا أن نوجز أهم أهداف تدريس الأدب العربى بفروعه للناطقين بلغات غير العربية فيما يلى :

١ ـ تنمية الثروة اللغوية عند الدارسين . والارتقاء بها عن طريق اطلاعهم على نماذج أدبية ذات مستوى رفيع .

٢ ـ وصل الدارسين بالتراث العربى ، وتعريفهم بمصادر الاطلاع عليه وكذلك توعيتهم بالفنون الأدبية من شعر إلى قصة ، إلى مقالة ، إلى مسرحية ، إلى خطبة . . إلى غير ذلك من فنون أبدعها الإنسان العربى .

٣ ـ تعريف الدارسين بالقيم العربية الأصيلة التى تعبر عن شخصية الإنسان العربى في مختلف مجالات الحياة ، وتصحح ما تنقله أجهزة الإعلام المعادية عنه ، وتقلل من تأثير القوالب النمطية stereotypes التى حاولت هذه الأجهزة تكوينها عن الإنسان العربى وثقافته .

٤ ـ إبراز أثر الثقافة الإسلامية في الأدب العربى بفروعه . وبيان ما لحق بها من تغير بعد الإسلام من حيث المفردات والتراكيب والمفاهيم ومحاور الاهتمام . مما يساعد على تحقيق قدر من المشاركة بين المسلمين ، من غير العرب وبين أشقائهم العرب واستعداد لتفهم آدابهم .

٥ ـ تنمية قدرة الدارسين على التفهم العميق لآدابهم والتقدير لأنماط التعبير الأدبى بلغاتهم وذلك في ضوء اطلاعهم على نماذج من الأدب العربى .

٦ ـ مساعدة الدارسين على اشتقاق معان جديدة للحياة من خلال عرض تصور الثقافة العربية لقضاياها . . وتزويدهم بالقدرة على الإبداع الأدبى والتعبير عن هذه المعانى الجديدة للحياة باللغة العربية في حدود مستواهم اللغوى .

٧ ـ إفساح المجال للدارسين الذين ينتمون إلى ثقافات مختلفة . بأن يتحدثوا عن خبراتهم الخاصة ، فيتبادلون الرأى في كل قضية ، ويعرض كل منهم أجمل ما يحتويه تراثه . . وذلك من خلال اطلاعهم على الأدب العربى الذى يتيح لهم فرصة المناقشة وتبادل وجهات النظر .

٨ ـ تنمية قدرة الدارسين على الاستمتاع بالأدب العربى وتذوق أشكال الإبداع الأدبى وإدراك معايير النقد الجمالى فى الكتابة العربية .

٩ ـ تنمية ميول الدارسين إلى القراءة الحرة في مجال الأدب كوسيلة نافعة وممتعة لقضاء وقت الفراغ .

١٠ ـ وأخيراً . . وصل هؤلاء الدارسين بإنتاج الأدباء والشعراء والمفكرين العرب . مما يخلق بينهم صلة تستحث هؤلاء الدارسين على متابعة إنتاجهم وتعقبه في دور النشر المختلفة سواء في بلادهم أو في البلاد العربية .

ومع وضوح هذه الفروق إلا أن تدريس الأدب العربى في كثير من برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ما زال يسير بالطريقة التى يسير بها تدريس هذا الأدب في برامج تعليم العربية للعرب سواء من حيث اختيار النصوص أو طريقة المعالجة أو أسلوب التقويم .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ عرِّف كلاً من الأدب والنصوص والبلاغة والنقد .

٢ ـ ما العلاقة في رأيك ، بين الأدب والثقافة ؟

٣ ـ هل درست شيئاً من البلاغة العربية ؟ وفي أى مستوى ؟ وإلى أى مدى استوعبت مفاهيمها ؟

٤ ـ الأدب العربى مصدر من مصادر تعرف شخصية الإنسان العربى . كيف ذلك ؟

٥ ـ انقد أهداف تدريس الأدب العربى في برامج تعليم العربية في بلدك في ضوء الأهداف التى حددتها هذه الوحدة .

٦ ـ ما أهم الفروق في رأيك بين تدريس نص أدبى للناطقين بالعربية وبين تدريسه للناطقين بلغتك ؟

٧ ـ إلى أى مدى تساعدك دراستك للأدب العربى على تفهمك للأدب في لغتك ؟

الوحدة رقم (١٠١)
تدريس فروع الأدب العربى
طرقه وتدريباتــه

أولا : الأهــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يسرد في شكل مرتب مزايا كل من الطريقتين الاستنتاجية والاستقرائية في تدريس الأدب العربى .

٢ ـ أن يتفهم مبررات كل فريق من الخبراء من حيث ترتيب عرض العصور الأدبية .

٣ ـ أن يعرض بإيجاز خطة الدرس في حصة للأدب والنصوص .

٤ ـ أن يقدِّر دور المعلم في تطبيق الطريقة وكيف أنه سيد العملية التعليمية .

٥ ـ أن يجزِّىء نصاً أدبياً مختاراً إلى وحداته مبيناً طريقة تناولها في إطار النص ككل .

٦ ـ أن يعرض بلغته الخاصة ، خمسة من أسس إعداد تدريبات حصة الأدب والنصوص .

ثانيا : المحتــوى

طرق تدريس فروع الأدب :

هناك عدة مداخل لتدريس فروع الأدب العربى فى برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى . من أكثرها شيوعاً ما يلى :

- الطريقة الاستنتاجية deductive method وهى التى يُبدأ فيها بالقاعدة العامة ، ثم نضرب لها مجموعة من الأمثلة التى تؤيدها . ففى مجال تدريس الأدب والنصوص يبدأ المعلم بالحديث عن خصائص الأدب العربى في مرحلة ما ثم يقدم النص المطلوب شرحه والذى يصلح شاهداً للحقائق والأحكام الأدبية التى عرضت سابقاً والأمر نفسه يصدق على البلاغة والنقد . إذ يبدأ المعلم بذكر قوانين البلاغة ، ومذاهب النقد واتجاهاتها ، ثم يضرب أمثلة لأعمال أدبية تتوفر فيها هذه القوانين فيحكم لها أو تخلو من هذه القوانين فيحكم عليها .

ولهذه الطريقة مزايا وعيوب . فمن مزاياها أنها تثبت في ذهن الطالب غير العربى ، مجموعة الأحكام والقوانين الأدبية في التراث العربى لما تعطيه إياها من أهمية في الشرح والتعليق في بداية الحصة . إلا أن عيوب هذه الطريقة كثيرة . من أهمها أنها تعنى بالمعارف المتصلة بالتراث العربى أكثر من عنايتها بالتراث نفسه . كما أنها تشغل ذهن الطالب بمجردات قد لا يستوعبها عند شرحها منفصلة عن أمثلتها . والذى يحدث في مثل هذه الحالة هو حفظ خصائص الأدب وأصول الكتابة وأحكام البلاغة وقوانين النقد مع العجز في معظم الأحيان عن تطبيقها . . شأن ما يجرى في تدريس النحو بهذه الطريقة .

- الطريقة الاستقرائية inductive method وهى على عكس سابقتها . إذ تبدأ بالأجزاء مستخلصة منها القاعدة الكلية . . أى تقدم للطالب في بداية الدرس نصاً أدبياً منتقى على أسس معينة ثم يساعد المعلم الطالب على استخلاص ما يتميز به هذا النص من خصائص وفي مثل هذه الطريقة يدور العمل حول النص المستهدف فتستنبط الأحكام الأدبية (أدب) ، وتستقرىء الأحكام الجمالية (بلاغة) وتقوم أشكال التعبير (نقد) .

هذه الطريقة أكثر جدوى من سابقتها . إذ تبدأ بالمحسوس concrete الذى يمكن إدراكه وتنتهى بالمجرد abstract الذى يتطلب جهداً متواصلاً وفكراً عميقاً . كما أن إشراك الدارس في استخلاص الأحكام والقوانين يضعه فى موقف عملى يتدرب من خلاله على الاتصال بالعمل الأدبى وتملك مهارة التنقيب فيه .

بأى العصور نبدأ ؟

سؤال يتردد كثيراً في مجال تعليم الأدب العربى للطلاب العرب وبدأ يشق طريقه أيضاً في مجال تعليم الأدب العربى للناطقين بلغات أخرى . هل نبدأ بالعصر الجاهلى فالأموى فالعباسى الأول فالعباسى الثانى والأندلسى ثم الأدب الحديث فالمعاصر ؟ أم نعكس القضية ونبدأ بالأدب المعاصر منتهين بالأدب الجاهلى ؟

ينبغى أن نفرق بين نوعين من الجمهور : جمهور الطلاب العرب الذين يتعلمون الأدب العربى كجزء من تراثهم الذى سجلته مسيرة التاريخ في عصور متتاليات ، لابد من فهم السابق منها حتى نفهم ما لحق . . وبين جمهور من الطلاب لا ينتمون إلى هذا التراث ، فيستوى معهم أن تبدأ بالمعاصر أو تنتهى منه .

وليت الأمر اقتصر على هذا النوع من الفرق . . وإنما هناك فرق آخر ، في داخل الجمهور الأخير . بين نوعين من الطلاب الناطقين بلغات أخرى . طلاب يدرسون العربية في البرامج العامة غير المتخصصة وطلاب يدرسون العربية في برامج تخصصية وهى التى يطلق عليها العربية لأغراض خاصة Arabic for special purposes ومن عينة هؤلاء الطلاب طلاب يدرسون العربية في المستويات المتقدمة لتؤهلهم للالتحاق بكليات الآداب واللغة العربية والدراسات الإسلامية . فهؤلاء بلا شك يعنيهم الوقوف على مسيرة التراث العربى . . كيف بدأ

وكيف صار إلى ما هو عليه الآن ؟ ومع هذا الجمهور الأخير يصلح مبرر تقديم الأدب الجاهلى أولاً متدرجاً إلى الأدب المعاصر .

أما الجمهور الأول فلا يعنيه في رأينا أن نبدأ بقصيدة من العصر الجاهلى أو قصيدة نشرت من سنتين . . العبرة لهذا الجمهور هى في اختيار نصوص بسيطة التراكيب سهلة اللغة غير ممعنة في التجريد . وما أكثر القصائد العربية التى تتوافر فيها هذه الصفات من بين ميراثنا في العصر الجاهلى . . وعلى النقيض من ذلك تقف قصائد من الشعر المعاصر يعجز أبناء العربية أنفسهم عن فهمها أو تذوقها . فما بال الناطقين بلغات أخرى .

لسنا نقصد بتدريس الأدب العربى لهؤلاء الطلاب أن نخرِّج منهم شعراء أو أن نصنع منهم كتاباً أو نخلق منهم أدباء يكتبون بالعربية ، وإن كان هذا أملاً يراودنا ، إن أقصى ما نطمح إليه أن يتذوق هؤلاء الطلاب أدبنا وفكرنا وأن نخلق بينهم وبيننا قدراً من القيم الإنسانية المشتركة التى تعبر عن الإنسان كإنسان في كل عصر ومكان .

خطة الدرس :

كيف ينبغى أن يسير درس الأدب العربى ؟ ليست هناك خطوات ثابتة على المعلم أن يلتزم بها ، كما لا توجد طريقة مثلى عليه أن يحتذيها . . فهو صاحب القرار . . وهو الأكثر وعياً بظروف طلابه . . ومع هذا نستطيع أن نقدم الخطوط العريضة لطريقة تدريس النص الأدبى .

ـ **المقدمة** : وفيها يُهيىء الطلاب لموضوع النص وتأخذ هذه التهيئة عدة أساليب إما بإثارة قضية للمناقشة أو الحديث عن أمر يشغل الدارسين وقتها ، أو طرح فكرة متصلة بالنص المستهدف وذات صلة بثقافة الدارسين المهم هنا أن يقدم المدرس من المعلومات والمعارف ما يتصل بالنص وما يهيىء الدارسين له .

ـ **العرض** : وفي هذه الخطوة يتم تقديم النص الأدبى دون تبسيط له ، إن الأولى في نظرنا أن نقدم للطلاب نصوصاً كاملة في حدود مستواهم اللغوى على أن نقدم لهم نصوصاً معدلة لتناسب مستواهم . . وهنا قد يحيل المعلم الطلاب على القصيدة فى كتبهم وقد يكتبها على السبورة أمامهم .

ـ **القراءة النموذجية** : وفي هذه الخطوة يقرأ المعلم القصيدة مرتين أو ثلاثة قراءة ممثلة للمعنى . ثم يكلف بعض الطلاب بذلك .

ـ **الشرح** : وهنا يبدأ بشرح الكلمات الصعبة والتراكيب الجديدة ويكتبها على السبورة ويدرب الطلاب على استخدامها ثم يتناول النص بالتعليق من خلال تجزئته لوحدات صغيرة ذات معنى . ولا ينبغى أن يسرف المعلم في عرض المفاهيم والحقائق العلمية أو الشرح التفصيلى للنص .

ـ **القراءة الجهرية** : وهنا يتيح المعلم الفرصة لأكبر عدد من الطلاب لقراءة النص جهرياً .

ـ **المناقشة** : وهنا يطرح المعلم مجموعة من الأسئلة التى يتعمق فيها مع الطلاب في تناول النص . كما يستطيع من خلال هذه الخطوة أن يقارن لهم بين تصور الإنسان العربى لقضايا الحياة وتصور غيره من أبناء الثقافات الأخرى .

ـ **التذوق الأدبى** : نأتى بعد ذلك لهذه الخطوة التى تمثل الهدف الأساسى من تدريس الأدب العربى . ولتنمية التذوق الأدبى عند الطلاب أساليب نعالجها فى وحدة تالية إن شاء الله (طرق تنمية التذوق الأدبى) .

إعداد التدريبات :

ينبغى عند إعداد التدريبات مراعاة عدة أمور ، من أهمها :

١ ـ أن تكون متنوعة ، بحيث يعالج كل منها مهارة لغوية أو تذوقية معينة .

٢ ـ أن تكون كثيرة بحيث تغطى أكبر عدد من المهارات اللغوية والتذوقية .

٣ ـ ألا تقتصر على تنمية وقياس الجانب العقلى فى التذوق ، كأن تدرب الدارس على التمييز بين الأفكار الأساسية والثانوية ، وإدراك الصلة بين النص الأدبى والعصر الذى قيل فيه ، وفهم معانى الكلمات وغير ذلك من مهارات عقلية وإنما يجب أن تعالج التدريبات أيضاً المهارات الوجدانية والجمالية التى تندرج تحت مفهوم التذوق الأدبى .

٤ ـ أن تنقسم إلى تدريبات تعليمية يستهدف بها تنمية أو إكساب مهارات معينة وتدريبات تقويمية تستهدف الوقوف على مستوى الدارس وتشخيص نقاط الضعف عنده ، وتدريبات إضافية سواء أكانت علاجية تخص ضعاف الدارسين أو إبداعية تخص المتفوقين من الدارسين وتستثمر ما لديهم من قدرات ابتكارية تساعدهم على إبداع أجناس أدبية معينة باللغة العربية .

٥ ـ أن تجمع التدريبات التقويمية بين الاختبارات الموضوعية واختبارات المقال فلكل منها مزاياه .

٦ ـ أن تتيح للدارسين فرصة القراءة الجهرية التذوقية التى تمثل المعنى وتنقل الفكرة بصدق وأمانة .

٧ ـ أن تخصص بعض التدريبات لإسماع الدارسين قصائد مسجلة بصوت جيد فيسهم ذلك فى تنمية التذوق ويساعد على الإحساس بمتعة الاتصال بالتراث العربى شعره ونثره .

٨ ـ أن يخصص بعضها للعمل الجماعى فى الفصل وتوزيع المسئوليات

بين أكبر عدد من الدارسين ، مما ينمى لديهم الإحساس بالمشاركة والثقة بالنفس وتقدير الذات ، والاندماج فى العمل الأدبى وليس الوقوف أمامه موقفاً سلبياً .

ولعل هذا يثرى حصة الأدب وينقلها من مجرد حصة روتينية ، إلى موقف عملى يعيش الدارس فيه الخبرة ويصنعها وليس فقط يتلقاها .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ لكل من الطريقة الاستنتاجية والاستقرائية فى تدريس الأدب العربى مزايا وعيوب . ناقش هذه القضية .

٢ ـ بأى العصور تقترح البدء فى تدريس الأدب والنصوص ؟ ولماذا ؟

٣ ـ اقترح بعض الأساليب التى يهيىء بها المعلم لدرس الأدب والنصوص .

٤ ـ المعلم سيد العملية التعليمية . بين إلى أى مدى تصدق هذه العبارة على معلم الأدب والنصوص .

٥ ـ ما الفرق ، فى رأيك ، بين المناقشة والتذوق الأدبى كخطوتين من خطوات تدريس النص الأدبى ؟

٦ ـ اعط مثالاً لنص أدبى مبسط تدرسه بواسطة الطريقة الاستقرائية .

٧ ـ بم تميز كل من التدريبات التعليمية والتقويمية عن بعضه البعض ؟

٨ ـ اشرح ، بلغتك الخاصة ، خمسة من أسس إعداد تدريبات الدرس الأدبى .

الوحدة رقم (١٠٢)
التذوق الأدبى
موقعه ، مفهومه ، مهاراته

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يدرك الفرق بين أهداف التربية القديمة والحديثة .

٢ ـ أن يشرح بلغته الخاصة التعريف الإجرائى للتذوق الأدبى .

٣ ـ أن يقدر موقع التذوق الأدبى فى برامج تعليم العربية كلغة ثانية .

٤ ـ أن يوضح الجوانب السلبية التى يتركها إهمال مهارة التذوق الأدبى .

٥ ـ أن يحدد المهارات اللغوية اللازم توفرها عند الطالب قبل أن يبدأ تجربة التذوق الأدبى .

٦ ـ أن يناقش المهارات الأساسية للتذوق الأدبى .

٧ ـ أن يحلل مع المعلم المقصود ببعض المفاهيم المتصلة بالتذوق الأدبى مثل الوحدة العضوية . الصورة الشعرية . . الخ .

ثانيا : المحتـــوى

موقع التذوق الأدبى فى التربية الحديثة :

كان الهدف الأساسى للتربية القديمة تزويد الطلاب بمجموعة من المعارف والمعلومات ، ثم صار الهدف الأساسى للتربية الحديثة تحقيق النمو الشامل المتكامل للفرد ، وتمكينه من أن يستثمر كل قدراته

بالشكل الذى يعود عليه وعلى المجتمع بالخير والنفع . ومن ثم دخلت ميدان التربية الحديثة مصطلحات ومفاهيم جديدة ، لا تقف عند مجرد تنمية عقل الفرد أو زيادة حصيلته من المعرفة . فأصبح من بين أهدافها تدريب الطلاب على التفكير السليم ، وتنمية اتجاهاتهم العلمية ، وإكسابهم المهارات الوظيفية التى تتطلبها الحياة ، كما أصبح من غاياتها تحقيق المتعة الروحية والفنية لهم ، وفى هذا النطاق تأتى تنمية الحاسة الجمالية التى تساعدهم على تذوق الأدب ، وتقويمه والاستمتاع به ففى تعليم القراءة مثلاً لا تقف أهدافها عند مجرد إمداد التلاميذ بأفكار معينة أو زيادة ثروتهم اللغوية ، أو التدريب على سرعة القراءة مع الفهم أو الأداء الصحيح ، وإنما أصبح من أهدافها أيضاً أن يتذوق التلميذ ما يقرأ ويستمع به .

وفى تدريس الأدب والنصوص نجد التذوق الأدبى فى الترجمة الحديثة ، يحتل مكانة خاصة على مختلف المستويات التعليمية ، حتى أن هناك من يقدر هذا الهدف فى تدريس الأدب للأطفال . يعتبر أحدهم أن الغرضين الأساسيين من تدريس الأدب للأطفال هما : مساعدة الطفل على أن يستعيد التجربة التى عاشها الشاعر أو الكاتب وأراد أن ينقلها إلينا ، وليس هذا فقط بل أن يزيد بخياله الطفولى من ثرائها ، ثم تنمية التذوق الأدبى عنده ، واختيار ما يلائمه منه وقراءته .

موقع التذوق الأدبى فى برامج تعليم العربية :

للتذوق الأدبى أيضاً موقعه المهم فى برنامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى إذ ينتمون إلى ثقافات متباينة ولدى كل من هذه الثقافات إبداعاتها . وللدارس علينا أن نمكنه من تذوق الإبداع العربى والاستمتاع به .

والتذوق الأدبى يأخذ موقعه عادة فى المستويات المتقدمة advanced levels من برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى . إذ تتكفل هذه البرامج فى المستويات الأولى بإكساب الطالب آليات اللغة mechanics فيكون قد أتقن إلى حد ما قراءة النصوص بسرعة وفهم وجودة ، ويكون قد أتقن القدرة على انتقاء المادة الصالحة للقراءة . وبدأ يتعرف ، وإن كان على مستوى بسيط ، على بعض مواطن الجمال فى النص ، ويكون قد أتقن فهم أساسيات النحو العربى والتمييز بين التراكيب إلى غير ذلك من مهارات تعتبر أساسية لعملية التذوق الأدبى .

ولقد بدأ يشيع استخدام مصطلح التذوق الأدبى فى برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى . . إلا أن الظاهرة التى نلاحظها هى استعمال مصطلح التذوق الأدبى دون تعريف إجرائى له ، أو تحديد واضح لمهاراته أو إشارة لمقترحات عملية للتنمية . إن من المعاهد ما ينص على « دراسة لأهم الكتب التى عرضت للوجوه الجمالية ووجهة نظر أصحابها » وكأن دراسة علم الجمال أو استذكار معاييره بالتى تنمى التذوق . ومن المعاهد ما ينص على تقديم « إشارات مختصرة لصور من النقد الأدبى فى العصور القديمة » وكأن تدريس النقد الأدبى « وفى العصور القديمة » دون الحديثة ينمى التذوق الأدبى . ومن المعاهد ما يذكر تنمية التذوق الأدبى من بين أهدافه دون الحديث عنه بشىء من الإجرائية والوضوح .

مفهوم التذوق الأدبى :

التذوق الأدبى هو النشاط الإيجابى الذى يقوم به المتلقى استجابة للتأثر بنواحى الجمال الفنى فى نص ما بعد تركيز انتباهه إليه ، وتفاعله معه عقلياً ووجدانياً ، على نحو يستطيع به تقديره له والحكم عليه . ويتخذ هذا النشاط أشكالاً بارزة ومنوعة من السلوك ، اتفق النقاد وعلماء النفس على اعتبارها مميزة للتذوق

ودالة عليه . وعلى أساس هذه الظواهر السلوكية يمكن قياس القدرة التذوقية لدى التلاميذ من ناحيتى الكم والموضوع ،وسبيل ذلك تحديد مدى نمو المهارات التذوقية .

مهارات التذوق الأدبى :

فيما يلى عرض لبعض المهارات الأساسية للتذوق الأدبى :

١ ـ تَمثُّل القارىء للحركة النفسية فى القصيدة أو العمل الأدبى .

٢ ـ إدراك مدى أهمية الكلمة فى القصيدة أو العمل الأدبى .

٣ ـ إدراك الوحدة العضوية فى العمل الأدبى وما بين أفكاره من ترابط واختيار العنوان المعبر عن فكرة الأديب وأحاسيسه .

٤ ـ إدراك مدى ما فى الأفكار من عمق ، ومدى إيحاءات الألفاظ والعبارات ، ومدى قدرة العمل الأدبى على نقل التجربة ، وتوضيح ما فيها من إسهاب ممل أو إيجاز مخل ، وبعبارة موجزة : مدى التلاؤم بين الفكرة والصياغة .

٥ ـ فهم مكونات الصورة الشعرية ومدى قدرتها على التعبير عن أحاسيس الشاعر أو نجاحها فى تصوير خط أو أكثر من خطوط الشخصية التى يتناولها فى قصيدته ، وتحديد مدى ما بينها وبين الأفكار من تنافر وائتلاف .

٦ ـ إدراك أثر كل جزئية من جزئيات الصياغة كلمة ، أو تركيباً أو صورة على استثارة الجو النفسى الذى يريد الأدب إثارته ، ومدى التناسب بينه وبين كل جزئية من جزئيات الصياغة مع الجو الذى يريد أن يثيره العمل الأدبى .

٧ ـ إدراك وضع القصيدة أو العمل الأدبى بين التراث والمهارة فى استخراج الصفات التى يصف الأديب بها نفسه أو يصف بها الآخرين ، وفى تحديد القيم الاجتماعية بها .

٨ ـ إدراك مدى نجاح الشاعر أو الأديب فى تناول المحسنات ، ومدى فهم الرمز وتفسيره ، ومدى قدرته على تجسيد المعنويات .

٩ ـ الحس بالإيقاع الموسيقى لوزن الأبيات ، ومدى ما فيه من اتساق أو تنافر وبأثر القافية فى هذا الإيقاع .

١٠ ـ ترتيب القصائد والأبيات تبعاً لجودتها ، واختيار أصدق الأبيات تعبيراً عن إحساس الشاعر ، وأقربها إلى الواقعية ، وأوضحها فى تمثيل الاتجاهات الفكرية والنفسية له .

١١ ـ الموازنة بين قصيدتين أو أكثر فى موضوع واحد والكشف عن نواحى الجودة وعن العيوب فيما يوازن الطلاب بينه (رشدى طعيمة ، ١٦) .

وهذه المهارات تلقى الأضواء على ما يمكن به قياس نظائرها فى النص النثرى لأن الكثير منها مشترك ، مع فرق ما بين الشعر والنثر من اعتماد الأول على الشعور ثم الفكر ، والثانى على الفكر ثم الشعور ، ومع ما يتعلق بالإيقاع والقافية ، وروح كل من الفنين وطابعه .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ وضح بلغتك الخاصة المقصود بالتذوق الأدبى .

٢ ـ قارن بين أهداف كل من التربية القديمة والحديثة .

٣ ـ ما المهارات اللغوية التى تراها لازمة للطالب قبل أن يتذوق النص الأدبى ؟

٤ ـ ناقش مع زملائك المقصود بثلاث مهارات من مهارات التذوق الأدبى .

٥ ـ ماذا تفهم من المصطلحات الآتية : الحركة النفسية ، الوحدة العضوية ، الصورة الشعرية ، الإيقاع ؟

٦ ـ أدر حواراً مع زميل لك تقنعه بأهمية التذوق الأدبى وضرورة العمل على تنميته .

٧ ـ اختر أحد النصوص الأدبية واستعرض ما تستطيعه منه من مهارات التذوق الأدبى .

الوحدة رقم (١٠٣)
طرق تنمية التذوق الأدبى

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يقدِّر المبررات التى تكمن وراء المقترحات المقدمة في هذه الوحدة لتنمية التذوق الأدبى عند الطلاب .

٢ ـ أن يدرك موقع كل فرع من الفروع الأدبية في تدريس الأدب ودوره في تنمية التذوق الأدبى عند الطلاب .

٣ ـ أن ينقد الطريقة التى يدرس بها بعض المعلمين النصوص الأدبية في ضوء المقترحات المقدمة في هذه الوحدة .

٤ ـ أن يعلِّل أسباب عزوف بعض الطلاب عن تذوق النص الأدبى .

٥ ـ أن يقدم نموذجاً لتدريس أحد النصوص الأدبية مطبقاً فيه بعض ما جاء في الوحدة من مقترحات .

٦ ـ أن يبتكر بعض الأساليب التى يحقق من خلالها مشاركة الدارسين للمعلم في حصة الأدب .

ثانيا : المحتـــوى

مقدمـــة :

فيما يلى مجموعة من الوسائل التى يمكن عن طريقها تنمية التذوق الأدبى عند الطلاب في برنامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى :

١ ـ تعدد قراءة النص :

أن يدرب المدرس طلابه ـ قبل تعرضهم لإصدار الأحكام التذوقية على نص معين ـ أن يقرؤا هذا النص أكثر من مرة ، وأن يستعرضوه استعراضا شاملا وبعناية وتمهل ، فالإدراك الجمالى لأجزاء العمل الأدبى لا يتم عادة بعد القراءة الأولى له منه أو منهم ، ومن النصوص والأعمال الفنية الأخرى ما يبهجنا عند أول اتصال به ، فإذا فتشنا فيه عما يناسب التعبير الصحيح عن الفكر والعاطفة في موضوعه لم نجد شيئاً يعتد به ، وربما انصرفنا عن نص ما ثم تعمقناه فأعجبنا به .

٢ ـ الموضوعية في النقد :

أن يدرب الطلاب على أن يكونوا موضوعيين في نقد ما يوضع بين أيديهم من نصوص ، لأن النقد من المجالات الصعبة ، وقد يفسده عدم وضع أسسه أو قصور التدريب عليها ، أو الدخول بحكم مسبق ، أو حب للشاعر ، أو انصراف عن شعره .

٣ ـ عقد الموازنات :

أن يحاول فى تناول كل نص عقد الموازنات بينه وبين غيره سواء للشاعر نفسه أم لمن يشترك معه فى موضوعه ، لأن تقدير أى نظام من الجمال أمر يستحيل حدوثه ما لم يتمرن القارىء على عقد موازنات بين ألوان منه فى درجات منوعة من الجودة وتقويم مداها فى كل لون . ومن الطبيعى أن ننتظر من المدرس الذى لا يؤمن بذلك أن يكون موضوع إعجابه فى نص معين من النصوص بعيداً عن الحقيقة إذا لم يتوافر له الاطلاع على عدد كبير منها ، تمده بمعايير صادقة للحكم والنقد .

٤ ـ البعد عن الكليشيهات :

هذا مع البعد عن العبارات التى لا تعطى انطباعاً حقيقياً للنص في نفسه وفي نفوس أصحابها ، فمن العوامل الأساسية لإفساد الذوق

عند الطلاب حصر عمليات النقد بقوالب لا تصلح لتمييز شيء معين من مثل : العاطفة القوية أو السامية أو الرخيصة أو الخيال المثالى الواسع ، أو الضيق أو المعنى الرفيع أو اللفظ الجزل ، والعبارة المتينة فلاشك أن هذه القوالب قلما تساعد الطالب لغموضها عن تكوين صورة واضحة مفهومة عن النص الذى يتناوله ، وعن مدى اختلافه عن غيره من النصوص ، ولا سيما إذا تكررت هذه القوالب في الحكم عليها .

٥ ـ التمهيد للنص :

أن يعنى غاية العناية بالتمهيد عند تدريسه للنص الذى يختاره بإلقاء الأضواء على جوه وبواعثه والملابسات التى أحاطت به حتى يكون استقباله في شغف وبانتباه واهتمام ، وأن يكون من إلقاء نصوص متعددة أمام الطلاب إلقاءاً نموذجياً يعيش بهم في جوها وفي أفكارها وأحاسيسها .

٦ ـ مشاركة الطلاب :

ألا ينفرد على أية حال بتناول النص بالتعليق والنقد ، وإنما يشترك الطلاب في كل شيء ، وأن يكون مجرد موجه ومرشد لمواطن الجمال تاركاً لهم بعد ذلك التلقائية الكاملة والحرية التامة في التعبير عما يشعرون به متناولاً بعد ذلك آرائهم بالنقد ، وأحكامهم بالتوجيه والتهذيب .

والمدرس الناجح هو الذى يسمح لمختلف الآراء مهما كانت فجة ومشوشة أن تظهر ، متمهلاً عليها ، متأنياً معها ، مثابراً في توجيهها ، حتى تستوى بعد ذلك آراء ناضجة وأحكاماً تصلح للنقد ، وتدل على سلامة التذوق ، ومن ذلك مثلا الاقتصار في شرح النص ، على توجيه أسئلة تفتح مغاليق أفكاره ، وتهيىء للطلاب قراءة النص قراءة صامتة ، حتى يلمسوا بأنفسهم أفكاره ، ومشاعر قائله ، وينعموا بلذة

أعمال الفكر فيه ، والجهد في سبيل الكشف عن المعنى ، وتذوق الجمال به ، ومنه أن تكون لهم حرية اختيار بعض النصوص وحق التعبير عما يعن لهم من نقد ، وأخيراً استخدام كل الامكانات الفنية لديهم من قدرة على الرسم أو التصوير أو الموسيقى والغناء لخدمة ما يلائم أنشطتها من نصوص .

٧ ـ عدم إملاء وجهة نظر :

إن مما يفسد تجربة التذوق الأدبى والاستمتاع بالنص أن تُلقَى الكلمات في أفواه الدارسين وأن تفرض عليهم استجابات معينة ، لا تعبر عن الدارسين قدر ما تنقل رأى المعلم .

لا ينبغى أن يكون هدفنا إملاء وجهات نظر محددة حول شاعر معين أو عصر أدبى أو قصيدة ما ، إننا إن فعلنا ذلك نكون قد كونا مجموعة من الببغاوات التى علمناها ماذا تفكر وماذا تعبر عنه .

إن تعويد الدارسين الاعتماد على المعلم فى إصدار الأحكام والتعليق على النص الأدبى بمثابة قطع الطريق على اتصالهم به ، وليس أقل للذوق الأدبى من الاعتماد على فكر الآخرين . وليثق المعلم بأن النص الأدبى سوف يظل يسير الفهم ، ومن الممكن تذوقه ، لو درب عقل الدارس على فهم الأفكار واستيعابها وتمثلها ، وعلى تحليل العمل الأدبى وتركيبه ، وإعادة بناء الخبرة التى يتحدث عنها الأديب والجو الذى أبدع فيه عمله الأدبى . . إن هذه المهارات العقلية أثمن بكثير من تحفيظ الدارس نصاً أدبياً ، أو حشو ذهنه بأحكام هى أقرب إلى الكليشهات منها إلى الأحكام الأدبية الناضجة .

٨ ـ عدم الإسراف فى سرد الحقائق :

ألا يلجأ إلى الإسراف فى سرد الحقائق التاريخية والجغرافية أو العلمية التى لا تمت بصلة قوية إلى النص وألا يغرق فى كشف

المحسنات البديعية ، أو تشريح الاستعارات والتشبيهات تشريحاً آلياً ، بعيداً عن الروح النفسية والفنية المرتبطة به .

٩ ـ العلاقة الإنسانية :

يجب أن تشيع بين الطلاب والمدرسين روح الوئام حتى لا تقف عاطفة الكراهية حائلا دون تذوق الطلاب أو استجابتهم لما يقدمه المدرسون إليهم .

١٠ ـ مشكلات الطلاب :

يجب اليقظة للمشكلات والعقبات التى تقف أمام الطالب حائلا دون تذوق النص الأدبى تذوقاً كاملاً ، وأن المدرس الناجح هو الذى يبذل أقصى جهده فى سبيل حل هذه المشكلات وتذليل هذه العقبات أو إحالتهم على الأخصائيين إن عجز هو عن ذلك . وأمثال هذه المشكلات كثيرة كأن يكون الطالب ضعيف البصر لا يقدر على القراءة الجيدة للقصيدة أو يكون ضعيف السمع أو عاجزاً عن النطق السليم .

١١ ـ إبعاد مصادر التشتت :

أن يتعرف ـ ما أمكن ـ مختلف العوامل التى تشتت انتباه الطلاب أو تصرفهم عن تأمل النص وتذوقه وألا يبدأ ممارسة تدريسه أو نقده أثناء القراءة ، وأعمال الفكر ، وتمثل المشاعر التى تشيع فى القصيدة ويتوخى الشاعر إيصالها لنا . وكل هذا ينبغى أن تعنى به الامتحانات ، وتؤكده بالتركيز عليه سواء أكانت شفهية أم تحريرية ، وسواء أكانت امتحانات نقل أم امتحانات للشهادات العامة .

١٢ ـ تشجيع الطلاب على الاتصال بالأدب :

ينبغى ألا يخيف المعلم طلابه خاصة فى المستويين المتوسط والمتقدم من الاتصال بكتب الأدب . أو قراءة نصوص معينة إحساساً منه بعجزهم عن الاستقلال فى تحصيل المعرفة والاستمتاع بالأدب . .

إن شعرة دقيقة تفصل بين أمرين : بين أن يراعى المعلم مستوى الدارسين اللغوى فى اختيار النصوص أو فى شرحها ، وبين أن يطارده الخوف من أن يتورط الدارسون مع نص يستقلون فيه بقراءته . إن تخويف الدارسين باستمرار من صعوبة المادة المطبوعة من شأنه أن يخلق فى نفوسهم إحساساً بالعجز ، يثنى عزيمتهم عن القراءة الحرة وقد يكون من بينهم من يستطيع ذلك . . إن على المعلم ، بدلا من ذلك أن يدربهم على الاتصال بنصوص أدبية خارج المقرر (فى حدود وعيه بقدراتهم) وأن ينمى لديهم روح المثابرة وأن يكسبهم مهارات القراءة الواعية ، وتركيز الانتباه وأعمال العقل فيما يقرءونه فضلا عن تدريبهم على استخدام المعاجم العربية .

إن العوامل النفسية ذات أثر كبير فى تذوق الأدب . . ولقد ثبت أن فاقدى الثقة فى أنفسهم كثيراً ما يعجزون عن القراءة الجيدة لافتقادهم الثقة فيما يفهمونه . إنهم يشكون فى كل شىء حتى فى فهمهم للأمور . والمعلم بلا شك ذو أثر كبير فى تنمية الثقة فى نفوس طلابه .

١٣ ـ تصحيح النظرة نحو الخطأ اللغوى :

ينبغى تصحيح نظرة المعلمين نحو الخطأ اللغوى ، مفهومه وقياسه وتصحيحه . لقد تعودنا نحن المعلمين أن ننظر إلى أخطاء الدارسين كمبرر لعقابهم مهما اختلف شكل هذا العقاب . إن الخطأ فرصة نستكشف منها ما يواجه الدارسين من صعوبات ، ونتعرف من خلاله على ما ينبغى أن تشتمل عليه مناهج تعليم اللغة العربية من موضوعات شكلا أو مضمونا . ولا ينبغى أن يقتصر دور المعلم إزاء هذه الأخطاء على إنقاص درجات الدارسين ، وإنما ينبغى الالتفات إليها ورصدها والتماس الطريقة المناسبة لتلافيها ، ودراسة أسبابها ، فلقد يرجع خطأ الدارسين فى حصة لتدريس الأدب إلى غموض فى المادة التعليمية المقدمة أو فى طريقة التدريس المستخدمة أو إلى عجز عن

التعبير الصحيح عما يدور فى النفس . إننا ونحن من الناطقين بالعربية نواجه أحياناً مشكلة فى أن نثبت صدق تفسيرنا للعمل الأدبى وفهمنا لجوانبه ، وكثيراً ما نتفاوت فى هذا التفسير ، فيتهم بعضنا بعضاً ، ويخطىء بعضنا الآخر . . وإذا كان هذا حال الناطقين بالعربية فما بال الناطقين بلغات أخرى .

١٤ ـ تفرد النص الأدبى :

ينبغى ألا تكون حصة الأدب نمطية تتبع إجراءات محددة أو خطوات ثابتة ، لا يلتفت المعلم فيها إلى ما يميز به النص الأدبى من طبيعة خاصة أو يحيط به من ظروف معينة . إن كل عمل أدبى عمل فريد ويستحق معالجة خاصة به ، فطريقة تدريس قصيدة رثاء تختلف ولا شك عن طريقة تدريس قصيدة غزل ، وتدريس قصيدة من الشعر العمودى تختلف بلا ريب عن طريقة تدريس قصيدة من الشعر الحر . . هذا فضلا عن الاعتبارات الأخرى التى تفرض لكل نص معالجة خاصة به إلى حد ما . وأسارع فأنفى ما قد يتبادر إلى ذهن القارىء من أننى أنكر المبادىء العامة التى توجه تدريس الأدب . . إن ثمة عدداً من المبادىء ذات سمات عامة تصلح للتطبيق فى مختلف حصص الأدب . والذى يكسب هذه المبادىء عموميتها هو أنها مشتقة من طبيعة الأدب نفسه ، وما يختص به من تنمية للمهارات التذوقية التى ينفرد بها هذا النوع من الدراسات الإنسانية إلى حد كبير .

ثالثا : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ من خلال قراءتك لهذه المقترحات ، ما العوامل التى تفسد التذوق الأدبى عند الطلاب ؟

٢ ـ تدريس النقد والبلاغة فى حصة مستقلة أو تدريسها من خلال النص الأدبى . إلى أى الرأيين تميل ؟ ولماذا ؟

٣ ـ يرى فريق من الخبراء أن يدرب الطلاب على قراءة النص الأدبى قبل شرحه ويرى فريق آخر عكس ذلك . ناقش هذه القضية .

٤ ـ يجب أن تكون دروس الأدب وسيلة لتعريف الطلاب بالثقافة العربية الإسلامية وضح كيف ذلك .

٥ ـ اذكر بعض الأساليب التى يضمن المعلم من خلالها مشاركة الدارسين له فى حصة الأدب .

٦ ـ قال معروف الرصافى[1] :

يقولون فى الإسلام ظلماً بأنه ... يصد ذويه عن طريق التقدم
فإن كان ذا حقاً فكيف تقدمت ... أوائله فى عهدها المتقدم
هل العلم فى الإسلام إلا فريضة ... وهل أمة سادت بغير التعلم
لقد أيقظ الإسلام للمجد والعلا ... بصائر أقوام عن المجد نوَّم
وأنشط بالعلم العزائم وابتنى ... لأهليه مجداً ليس بالمتهدم

اتخذ من هذه الأبيات درساً تلتقى فيه دراسة النصوص بالنقد والبلاغة موضحاً الخطوات التى تتبعها من أجل تنمية تذوق الطلاب له .

---

(١) معروف عبد الغنى الرصافى شاعر عراقى ولد فى بغداد سنة ١٢٩٤ هـ وتوفى سنة ١٣٦٤ هـ وله ديوان مطبوع .

الوحدة رقم (١٠٤)
النص الأدبى
أسس اختياره ، وإعداده

أولا : الأهداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يقدِّر أهمية الاختيار الدقيق للنصوص الأدبية المقررة .

٢ ـ أن يقدر الفرق بين اختيار نصوص أدبية فى برنامج لتعليم العربية كلغة أولى فى برامج لتعليمها كلغة ثانية .

٣ ـ أن يقترح ثلاثة نصوص أدبية تصلح للتدريس فى المستوى المتوسط .

٤ ـ أن يُعيد النظر فى مقرر النصوص الأدبية الذى درسه فى ضوء أسس اختيارها فى هذه الوحدة .

٥ ـ أن يَعْرِف حدود التصرف فى النصوص الأدبية المختارة .

٦ ـ أن يعبِّر عن احترامه للثقافات الأخرى .

ثانيا : المحتوى

مشكلة اختيار النصوص :

اختيار النصوص الأدبية التى ينبغى أن يدرسها الطلاب فى برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى مشكلة حقيقية . . إذ يتوزع المعلمون أمام هذه القضية . فمنهم من يختار بعض الأناشيد المقررة على الأطفال العرب بحجة تقارب مستوى الناطقين بغير العربية بمستوى الأطفال العرب وهذا خطأ بالطبع . فالأناشيد تؤلف لجمهور خاص

ذى طبيعة خاصة تختلف تماماً عن طبيعة الدارسين الكبار الذين يدرسون العربية كلغة ثانية . ويتطرف بعض المعلمين فى اتجاه آخرفيختارون نصوصاً مما هو مقرر على الطلاب العرب فى الجامعات العربية . والفرق أيضاً بين الموقفين كبير .

ولا تقف المشكلة عند حدود اختيار النصوص بل تتعداها إلى قضية معالجة النصوص ذاتها . فليس كل نص أدبى فى تراثنا يصلح لأن يعلَّم . وليس أى نص يصلح لأى مستوى من الدارسين . وهنا تكمن مشكلة الاختيار . إلا أنه أيضاً وبنفس القياس نقول ، ليس كل نص يصلح كما وجدناه لأن يعلم . وليس أى نص يصلح كما هو لأى مستوى من الدارسين . وهنا تكمن مشكلة الإعداد . ويقصد بإعداد النص معالجته بطريقة تربوية . تسمح له بأن يقرر على طلاب معينين فلقد تحتشد فى النص قيم طيبة نريد بثها إلا أنه طويل يحتاج للاختصار . وقد يكون النص مرتفع المستوى ومن ثم يحتاج إلى التصرف .

والأمر فى كلا الحالين ، اختيار النص وإعداده للدراسة ، ينبغى أن يستند إلى مجموعة من المعايير التى نقدمها فى هذه الوحدة .

١ ـ زيادة الرصيد اللغوى :

أن تسهم هذه النصوص فى زيادة الرصيد اللغوى عند الدارسين ، وأن تشتمل على التراكيب اللغوية التى تساعدهم على الاستعمال الحى للغة ولعل هذا يفرض أن تكون التراكيب اللغوية المعلنة شائعة الاستعمال فى الكتابات العربية . لا أن تكون نادرة مهجورة ومن ثم قليلة الجدوى .

٢ ـ مراعاة خبرات الدارسين :

أن تتناسب مع خبرات الدارسين وخلفياتهم الثقافية واهتماماتهم . لقد أصبحت معاهد تعليم اللغة العربية تضم دارسين متنوعى الثقافات متعددى الاهتمامات ، متباينى الدوافع ، مختلفى

الديانات والعقائد ولعل هذا يستحث المشتغلين بتدريس الأدب العربى فى هذه المعاهد على تأليف كتب متعددة ، يناسب كل منها مجموعة بعينها من الدارسين .

٣ ـ الطابع الإنسانى العام :

أن تحظى النصوص الأدبية ذات الطابع الإنسانى العام بأولوية الاختيار يليها تلك التى تعبر عن المجتمع العربى بقيمه الخاصة وطابعه الفريد .

٤ ـ قِصَر النصوص :

أن يراعى فى المستويات الأولى لتعليم اللغة العربية أن تكون القصائد المختارة قصيرة ، ذات أوزان مجزوءة أو مقاطع قصيرة سهلة التناول وذات نغم مترابط يسهل على الدارس الانتقال من بيت إلى بيت ، وقواف بسيطة سهلة ويتدرج الأمر بعد ذلك إلى اختيار قصائد مختلفة الأوزان متباينة القوافى .

وغنى عن القول : أن دعوتنا إلى اختيار نصوص مجزوءة الوزن سهلة الإيقاع لا تنسحب على مضمون هذه القصائد . فلا مسوغ فى رأينا لاختيار قصائد تافهة المضمون أو ضحلة الأفكار أو بسيطة المعانى ، بحجة العجز اللغوى عند الدارسين فى برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها . والغريب أن فى بعض كتب تعليم اللغة العربية للكبار من الناطقين بلغات أخرى ، نصوصاً تخاطب الأطفال ناهيك عن الأناشيد .

٥ ـ التكامل بين الفروع :

أن يراعَى تحقيق التكامل بين الفروع المختلفة من أدب ونصوص وبلاغة ونقد . . إن تدريس بعض هذه الفروع ليس غاية فى ذاته ، ولا أحسب أن مقرراً لتدريس المفهومات البلاغية بالذى يستهدف زيادة حصيلة الدارسين من هذه المفهومات ، كما لا أحسب أن مقرراً

لتدريس تاريخ الأدب العربى بالذى يستهدف فقط تزويدهم بحقائق التاريخ ومجريات الأحداث فى المجتمع العربى . إن الهدف الأسمى من هذا كله هو تدريب الدارس على القراءة الجيدة للأدب وفهمه للثقافة العربية وتنمية التذوق الأدبى عنده .

٦ ـ عدم التقيد بشهرة الأديب :

ينبغى عند اختيار نص أدبى معين لتدريسه فى برنامج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ألا تحكمنا شهرته أو شهرة كاتبه فقد يكون لكبار الأدباء والشعراء نصوص لا ينبغى أن تقدم فى هذه البرامج إما لصعوبتها اللغوية وإما لطابعها المحلى ، وأما خصوصية التجربة فيها أو تناولها لقيم غير مرغوبة وإما اشتمالها على أفكار ومفهومات لا نود تقديمها للدارسين .

إن من الملاحظ فى برامج تدريس الأدب العربى لغير الناطقين باللغة العربية اشتمالها على معظم النصوص الأدبية المقررة على التلاميذ العرب . وما دفعنا إلى ذلك إلا أننا توارثناها جيلاً عن جيل ، وارتبطت أسماء أصحابها بتاريخنا التعليمى وبحياتنا الثقافية .

٧ ـ حدود التصرف فى النص :

قد يضطر المعلم أو مؤلف الكتاب إلى التصرف فى بعض النصوص الأدبية ، وذلك بتلخيصها أو تبسيطها أو إعادة صياغة أجزاء منها حتى تتناسب مع المستوى اللغوى للدارسين ، فيأتى النص الأدبى بعد ذلك مخالفاً فى كثير أو قليل للصورة الأصلية التى أبدعها الأديب . والحقيقة التى ينبغى الإشارة إليها هنا ، هى أن ثمة فروقاً بين تبسيط النص العلمى وتبسيط النص الأدبى ولقد يكون قصارى الأمر عند تبسيط النص العلمى اختصاره أو إبدال مصطلحات بأخرى ، ومع ذلك فإن المضمون يصل إلى القارىء ويتحقق أيضاً للكاتب هدفه . فى الوقت الذى قد يؤدى فيه التصرف فى النص الأدبى إلى تحريف المعنى أو

تشويه اللفظ أو فقدان بلاغة التعبير . . وفى هذا الصدد نوصى بأمرين : أولهما الحرص الشديد عند التصدى لهذه المهمة الشاقة . . مهمة تبسيط النص الأدبى فلا يفسد التبسيط طبيعته ولا يغير من خصائصه الجوهرية . وثانيهما تقديم النص الأدبى الأصلى للمعلم ، إما فى مرشد المعلم الملازم لكتاب تدريس الأدب أو فى مذكرة خاصة له . أو تحديد المرجع الذى أخذ منه هذا النص ، حتى يقف على ما حدث فيه من تصرف . فلقد يكون من بين المعلمين من هو أقدر على تقديم النص الأدبى كاملاً فى ضوء وعيه بمستوى الدارسين وتقديره لإمكاناتهم اللغوية .

٨ ـ التعريف بالأجناس الأدبية :

ينبغى عند تدريس الأدب العربى الحديث والمعاصر خاصة للمستويات المتقدمة فى برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى تعريف الدارس بالأجناس الأدبية المختلفة ، من قصيدة إلى مقال إلى قصة قصيرة إلى مسرحية . . إلى غير ذلك من أجناس . كذلك تقديم بعض النماذج من الشعر الحديث « الشعر الحر » حتى يقف على بعض الاتجاهات المعاصرة فى فرض الشعر العربى . . وأخيراً ينبغى تمثيل البلاد العربية المختلفة حتى يلم الدارس بأهم الاتجاهات الأدبية فى هذه البلاد .

٩ ـ تفسير النص الأدبى :

ينبغى أن نميز بين نوعين من تفسير النص الأدبى : الأول ونطلق عليه التفسير المعجمى . والثانى : ونطلق عليه التفسير الذاتى . فأما الأول فيتناول من بين ما يتناوله ، توضيح معانى الكلمات وبيان دلالاتها فى السياقات المختلفة ، ما كان منها حقيقة وما كان مجازاً ، ودورها فى توصيل أفكار معينة . ومثل هذا التفسير تستشار فيه القواميس والمعاجم وكتب اللغة والنحو والصرف . أما التفسير الثانى فتستشار فيه خبرات

القارىء وتجاربه وقيمه واتجاهاته . وكلا التفسيرين لازم التذوق للعمل الأدبى ، فضلا عن أنواع التفسير الأخرى للأدب . . وما نود الإشارة إليه هنا ، هو حث المعلم على أن يساعد الدارسين على الحديث عما يثيره العمل الأدبى فى نفوسهم من ذكريات ، وما لديهم بشأنه من خبرات ، فإن ذلك يثرى المناقشة ويبرز للدارسين إنسانية التجربة الأدبية وعمقها ، وكيف أن من الأدب ما يعبر عن تجربة إنسانية عامة يشترك فيها البشر مع اختلاف أجناسهم وتباين ثقافتهم ،وبذلك يزداد الناس تقديراً للأدب واستعداداً لمشاركة الإنسان العربى تجاربه ومشكلاته . .

إن إفساح المجال للدارسين للتحدث عن خبراتهم الخاصة التى يشتركون فيها مع غيرهم من ذوى الثقافات الأخرى ، يعوض بلا شك إحساسهم بالعجز اللغوى ، ويشعرهم بأن ثمة شيئاً يتفقون فيه مع غيرهم وإن فرقت بينهم اللغات . . إن علاج المشكلات الناجمة عن التفاوت الثقافى أصعب بكثير من علاج المشكلات الناجمة عن الضعف اللغوى . ولنستمع إلى ما كتبته الفتاة اليابانية بهذا الخصوص عندما سافرت لأول مرة للولايات المتحدة الأمريكية . لقد كتبت تقول : « إن لغتى الإنجليزية ضعيفة ، فعلى سبيل المثال لا أفهم جيداً ما يقوله الرئيس جونسون عند ما يخطب ، ولكنى عند ما أشاهد برامج التليفزيون أفهم جيداً ما يدور فيها بالرغم من ضعفى فى اللغة الإنجليزية ، وذلك لأن معظم هذه البرامج يتعلق بأشياء قد خبرتها فى اليابان .

١٠ ـ احترام الثقافات الأخرى :

ينبغى الحذر عند إصدار أحكام تقويمية حول بعض أنماط السلوك فى الثقافة العربية أو الثقافات الأخرى . . إن إصدار أحكام ترفع من شأن ثقافة على أخرى يجرح إحساس الدارسين من هذه الثقافات ، ويستأصل من نفوسهم الشعور بالانتماء ، والدوافع للتعلم ، ولقد قص علىّ أحد مدرسى الأدب بمعهد من معاهد تعليم العربية لغير الناطقين

بها أن الدارسين الأتراك تألموا لما قرأوه فى مذكرة تدريس الأدب العربى المقررة عليهم من أن الحكام الأتراك كانواسبباً لتخلف الأدب العربى فى مصر . ولست هنا بصدد الدفاع عن هذه القضية أو دحضها . وإنما ذكرتها فقط للدلالة على ما ينتاب الفرد من حساسية عند الحديث عن ثقافته وبنى جلدته .

إن على المعلم ، إن تطلّب الأمر إصدار أحكام حول بعض أنماط السلوك فى ثقافة معينة ، أن يحذر من ثلاثة أمور : **أولها** ازدراء هذه الأنماط السلوكية فلكل سلوك فى أى مجتمع مبرر ووراءه دافع . **وثانيها** تطبيق معايير الثقافات الأخرى ، فلكل ثقافة معاييرها . **وثالثها** انتزاع هذه الأنماط من بيئتها والنظر إليها مجردة دون ربطها بالظروف المحيطة بها وخصائص المجتمع الذى صدرت فيه .

والمحظور الذى ننبه إليه هنا هو ألا تسيطر النظرة العلمية التحليلية الدقيقة عند دراسة العلاقة بين نص أدبى وثقافة المجتمع العربى ، محاولين استقاء معلومات عن المجتمع الذى أبدع فيه هذا النص الأدبى . فنكون بهذه الصورة علماء اجتماع أو مؤرخين ، أكثر منا قراء أدب ومتذوقين . إن العمل الأدبى فى هذه الحالة يصبح مجرد أداة أو وسيلة وليس شيئاً ذا قيمة فى ذاته . . إن من اللازم أن نفرق بين أمرين : بين أن تكون المعلومات الثقافية عاملا مساعداً لتذوق الأدب وبين أن تكون هذه المعلومات محور الاهتمام ومدار العمل .

١١ - إبراز أثر الثقافة الإسلامية فى الأدب :

من أهم ما ينبغى أن يحكمنا عند اختيار موضوعات تعبر عن الثقافة العربية الإسلامية ما يلى : **أولا** : إبراز أثر الثقافة الإسلامية فى بعض الكتابات الأدبية على مر العصور سواء من حيث المفردات أو من حيث المفهومات أو من حيث القضايا والاهتمامات ، **ثانياً** : إبراز دور العلماء والمفكرين المسلمين فى صنع الحضارة العربية والعالمية سواء

أكان هؤلاء العلماء المفكرون عرباً أم غير عرب . . **ثالثاً** : التعبير عن القيم العربية الأصلية التى تصور بصدق شخصية الإنسان العربى بالشكل الذى يساعد على تغيير الصورة النمطية غير الصحيحة التى تشيع فى بعض أجهزة الأعلام الغربى والتى تستهدف تشويه صورة الإنسان العربى والسخرية من عاداته وقيمه . **رابعاً** : إبراز مظاهر التطور التى يشهدها المجتمع العربى المعاصر . والدور الذى يلعبه هذا المجتمع فى توجيه الأحداث فى المجتمع الدولى كله .

ثالثاً : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ ما أهم الأسس التى ينبغى أن تراعيها عند اختيارك للنصوص الأدبية المقررة على الدارسين فى المستوى المتوسط ؟

٢ ـ اذكر أسماء بعض المصادر العربية التى يمكن أن تجد فيها النصوص الأدبية المناسبة .

٣ ـ ليس تدريس الأدب غاية فى ذاته وإنما هو وسيلة لغايات أذكر أهم هذه الغايات .

٤ ـ إلى أى مدى يجوز لمؤلف كتاب تعليم العربية كلغة ثانية أن يتصرف فى النصوص الأدبية التى يختارها ؟ ولماذا ؟

٥ ـ وضح الفرق بين التفسير المعجمى والتفسير الذاتى للنص الأدبى مبينا قيمة كل منهما .

٦ ـ ما الذى يجب مراعاته عند اختيار نصوص تعبر عن الثقافة العربية الإسلامية .

٧ ـ اقتصرت هذه الوحدة كما ترى على تقديم أسس لاختيار موضوعات النصوص الأدبية . ترى لو أردنا تدريس نصوص قرآنية ضمن منهج الدراسة الأدبية . ما الأسس التى ينبغى أن نراعيها عند اختيار هذه النصوص ؟

الوحدة رقم (١٠٥)
الاتجاهات الإيجابية نحو الثقافة العربية
تنقيتها وأساليب تنميتها

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يحدد أنواع الاتجاهات السائدة فى بلده نحو اللغة العربية وثقافتها .

٢ ـ أن يتعرف على تجربة من تجارب تصحيح الاتجاهات وتنميتها .

٣ ـ أن يحلل الخطوات التى يمر بها أسلوب تنقية الفروض .

٤ ـ أن يطبق أسلوب تنقية الفروض على مستوى بسيط مع زملائه فى الفصل تحت إشراف المعلم .

٥ ـ أن يقدِّر قيمة كل من القدوة والمناقشة الجماعية فى تنمية الاتجاهات .

٦ ـ أن يعرض ، بلغته الخاصة ، بعض أساليب تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو العربية وثقافتها .

ثانيـا : المحتـوى

تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الثقافة العربية

تنوع الاتجاهات نحو العربية وثقافتها :

تتباين اتجاهات الأفراد فى الشعوب الأخرى نحو اللغة العربية وثقافتها . فمنهم من يقدِّرها ومنهم من يقلل من شأنها . ويرجع هذا

التفاوت فى رأينا إلى تفاوت خبرة كل منهم بهذه اللغة وثقافتها ، واختلاف الظروف التى تكونت فيها هذه الاتجاهات . إن منهم من مر بخبرة طيبة عند تعلمه العربية أو عند زيارته إحدى البلاد العربية . ومنهم من تدفعه غيرته الدينية المخلصة إلى حب العرب والعربية ، وفى مقابل هذا قد نجد من مر بخبرة غير طيبة مع بعض العرب أو واجه صعوبة فى تعلم العربية أو غرست فيه إحدى السلطات كره العرب أو استطاعت أجهزة الأعلام الأجنبى المغرضة التأثير عليه . . وترتب على هذا كله أو بعضه أن صار ذا اتجاه سلبى نحونا .

والآن . . ما الذى يستطيع المعلم القيام به فى برنامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى لتنمية الاتجاه الإيجابى عند الدارسين نحو العربية وثقافتها ؟

تنقية أو تصفية الفروض :

قبل الحديث عن طرق تنمية الاتجاهات نحو اللغة العربية وثقافتها ، نود أن نَعرض بإيجاز لتجربة قام بها قسم اللغات والثقافات الثانية بجامعة منيسوتا بأمريكا . سُمِّيت هذه التجربة « بتنقية الفروض أو تصفيتها أو تهذيبها » وكانت ضمن مقرر دراسى واسع حول تعليم الثقافات الأجنبية . تستند هذه التجربة إلى منطلق معين مؤداه أن الاتجاهات السلبية نحو ثقافة ما كثيراً ما تتكون نتيجة فروض معينة كوَّنها الفرد فى عقله ، وما تكونت هذه الفروض إلا لأسباب غير موضوعية فى معظم الأحيان كأن تكون عجزاً عن الوقوف على حقائق الأشياء أو محاولة مقصودة لتكوين نمط فكرى ثابت[1] يضمن

---

(١) النمط الفكرى الثابت Stereotype هو صورة عقلية يشترك فى حملها جماعة ما وتمثل رأياً مبسطاً إلى حد الإفراط المشوه أو موقفاً عاطفياً (من شخص أو عرق أو قضية أو حادثة) « قاموس المورد الإنجليزى العربى ، منير البعلبكى » .

تشوه انطباع الفرد حول ثقافة ما . . وما أكثر الأنماط الفكرية الثابتة السيئة التى تسيطر على أذهان الغربيين نحو العربية وثقافتها . .

وتمضى هذه التجربة لتقرر أنه إذا أمكن تعرُّف هذه الفروض الكائنة فى عقول أصحابها أمكن تنقيتها وذلك فى ضوء خطة عملية ذات خطوات واضحة نجملها فيما يلى :

- يطبق على الدارسين الجدد مقياس للاتجاهات نحو الثقافة الجديدة . ويشتمل هذا المقياس على عدد من القضايا التى يُرجَى تعرف الاتجاه نحوها مثل : العلاقات الاجتماعية ، السياسة الخارجية ، حرية المرأة ، تنشئة الأطفال ، معاملة الشباب ، نظام التعليم ، أنواع الطعام والشراب ، الضرائب . . الخ .
- يتم تحليل إجابات الدارسين وتصنف هذه الاتجاهات إلى أنواع ثلاثة هى : اتجاهات صحيحة تماماً (إيجابية كانت أم سلبية) ، اتجاهات يشوبها خطأ ، اتجاهات خاطئة تماماً . . وتتولى تحديد صحة الاتجاه من خطئه لجنة من أساتذة الجامعة تضم أحد علماء الاجتماع وبعض المتخصصين فى هذه الثقافة .
- وضع قائمة بالاتجاهات (أو الفروض) المطلوب تصحيحها .
- وضع برنامج لتصحيح الاتجاهات الخاطئة أو شبه الخاطئة ويستغرق تطبيقه فصلا دراسيا كاملا ويشتمل على مجموعة من الخطوات التى نجمل الحديث عنها بعد ذلك .
- تطبيق مقياس الاتجاهات السابقة كاختبار بعدى post test لتعرف ما تغير من اتجاهات ومدى هذا التغير . .

والآن . . وفى ضوء خطوات برنامج تنقية الفروض هذه يمكن لنا أن نقدم بعض الأساليب التى من شأنها تصحيح اتجاهات الدارسين نحو الثقافة العربية وتنمية الاتجاهات الإيجابية عندهم .

خطوات عملية تنقية الفروض :

تلخص لنا هيلين جورستاد Helen, H. Jorstad[1] خطوات تنقية الفروض كالتالى : Steps in Using Hypothesis-Refinment

to Learn about Culture

Step I : Students perceive an aspect of culture through learning materials, teacher presentation, or other sources.

١ ـ يستقبل الطلاب (أو يتلقون حديثاً) عن نمط ثقافى معين من خلال بعض المواد التعليمية أو شرح المدرس أو مصادر أخرى .

Step 2 : Students make a statement about the culture as a result of this perception.

٢ ـ يعبر الطلاب عن الثقافة فى عبارة تقريرية فى ضوء إدراكهم لها .

Step 3 : Students seek multiple sources for information related to the statement, such as newspapers, movies, slides, books, as well as other media. realia, and native speakers.

٣ ـ يجمع الطلاب بيانات خاصة بالعبارات التقريرية التى صاغوها عن هذه الثقافة وذلك من خلال عدة مصادر مثل الصحف والأفلام والشرائح والكتب ووسائل الاعلام الأخرى ، والنماذج الثقافية الحقيقية بل والناطقين باللغة أيضاً .

---

(١) الدكتورة هيلين جورستاد Helen Jorstad أستاذة بقسم تعليم اللغات والثقافات الثانية بجامعة منسوتا Second Languages and Cultures Education وكانت مشتركة مع الدكتور ديل لانج Dale L. Lange رئيس القسم فى الإشراف على رسالة الدكتوراه التى أعدها الكاتب حول تعليم العربية كلغة ثانية (يونيو ١٩٧٨) .

Step 4 : Students question and compare their sources, examining then for potential limitations, such as publication date, intended audience, and purpose of document :

a - They describe and report their feelings.

b - They analyze the findings.

٤ ـ يتفحص الطلاب ما بين أيديهم من مصادر ويقارنون بعضها ببعض . ويستوثقون من البيانات التى تبرز حدودها مثل : تاريخ النشر ، الجمهور الذى تخاطبه ثم هدفها .

Step 5 : Students modify the statement, continue to seek additional information, and further refine the statement.

٥ ـ يعدل الطلاب من العبارات التقريرية التى صاغوها عن الثقافة ويواصلون البحث عن معلومات إضافية ، ثم يصححون (أو يجرون عملية تنقية) هذه العبارات .

Step 6 : Students examine a related feature of their own culture using the same process.

٦ ـ يتفحص الطلاب أحد الملامح الثقافية (المتصلة بالنمط الثقافى الذى يدرسه الطلاب) من واقع ثقافاتهم متبعين نفس الإجراءات .

Step 7 : Students compare their refined statements about their own and the other culture, describing similarities and differences.

٧ ـ يقارن الطلاب عباراتهم التقريرية المعدلة (أو المنتقاة) عن الثقافة الجديدة بما لديهم فى ثقافتهم مبرزين أوجه التشابه والاختلاف بينهما . (Jorstad, H. pp. 81 - 82)

أساليب تنمية الاتجاهات الإيجابية :

١ ـ القـــدوة :

تعتبر القدوة الأسلوب الأقوى فعالية فى تنمية اتجاهات الأفراد . وفى برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى يلعب المعلم دوراً كبيراً فى تنمية اتجاهات الدارسين نحو العربية وثقافتها . إنه القيم على نقل التراث الثقافى والمسؤول الأول عن القيم والمفاهيم التى تُبَث فى نفوس الطلاب وكذلك الفروض التى تتكون فى عقولهم نحو العربية والثقافة . ينبغى على معلم العربية ، إن لم يكن عربياً ، أن يحترم هذه اللغة وثقافتها . فلا ينبغى أن تصدر منه عبارات توحى بصعوبة هذه اللغة أو تُقلِّل من قَدْر الإنسان العربى . والقدوة نموذج سلوكى يتحد فيه الفكر والعمل . وليس من العسير على الطلاب أن يدركوا ما فى سلوك المعلم من تناقض مع أقواله إن حاول خداعهم .

٢ ـ معرفة الحقائق :

إن كثيراً من الاتجاهات السلبية نحو العربية وثقافتها تتكون نتيجة معلومات مبتورة وحقائق مشوهة .

والطريق الوحيد لتصحيح الاتجاهات فى مثل هذه الحالة هو تزويد الأفراد بالحقائق الصحيحة والبيانات الدقيقة المستمدة من مصادر موثوق بها . والعبرة هنا بمصدر الحقائق . فكلما كان مصدرها أصلياً لا فرعياً ، حديثاً وليس موغلاً فى القدم معتمداً على مجهود الطلاب أنفسهم وليست مقدمة لهم بيسر ، كان تأثيرها أقوى . ولا أحسب أن هناك مشكلة فى الوصول إلى الحقائق إذا كان الطالب يدرس العربية فى بلدها ، أى فى المجتمع الذى تشيع فيه الثقافة العربية . فالمشكلة فى رأيى هى بالنسبة للمعلم الذى يدرس العربية فى بيئة غير بيئتها . وهنا لا بد من التفكير فى مجموعة من البدائل التى من شأنها تزويد الطالب بالحقائق الموضوعية حول الثقافة العربية . من هذه البدائل :

- الاطلاع على الصحف والمجلات والكتب والشرائح والأفلام العربية .
- زيارة بعض المراكز الثقافية العربية فى الخارج أو المراكز الإسلامية التى تتيسر فيها إمكانية التعرف على أنماط الثقافة العربية .
- دعوة عدد من الطلاب العرب الذين يدرسون بالخارج أو بعض الأسر العربية التى تقيم بالخارج وتهيئة فرصة زيارتهم والاتصال بهم .
- الاطلاع على المصادر الأساسية فى المكتبات مثل دوائر المعارف وكتب التراث العربى وكتب الإحصاءات وأحدث طبعات التقويم Almanac .
- كتابة خطابات للجهات المسئولة فى البلاد العربية والتى من شأنها أن تزود الطالب بالمعلومات الحقيقية ، مثل أجهزة الأعلام .

٣ - المناقشة الجماعية :

تتكون بعض الاتجاهات السلبية نتيجة انغلاق الفرد على نفسه وإصراره على ما يرى . . إنه فى هذه الحالة مثل الغرفة المغلقة التى يفسد هواؤها إذا حرم فرصة التجدد . . والمناقشة مع الآخرين من شأنها أن تصحح كثيراً من اتجاهات الفرد فقد يكون بعضهم أكثر نضجاً وأعمق فكراً وأحدث علماً وأشمل نظرة وأصح نفساً والمعلم يستطيع تنظيم عملية المناقشة الجماعية . فلا يتركها مجرد « دردشة » أو حوار دون نظام وإنما يضع لها خطة ومنهجاً ويقودها بنفسه على أن يشيع بين أفرادها جواً من الحرية فى النقاش وعلى أن يقل عدد الأفراد ما أمكن حتى يتبادلون الآراء ويعمقون الأفكار .

٤ - التفكير العلمى :

عند ما يواجه المعلم بعض الاتجاهات السلبية نحو الثقافة العربية فلا ينبغى التعجل فى التصرف نحوها سواء بالغضب أو إلقاء اللوم على

الطلاب أو مهاجمة ثقافتهم أو إلقاء درس فى الوعظ والإرشاد أو إلقاء قصائد مدح للثقافة العربية فكل هذه أساليب قد تسىء من حيث لا يقصد المعلم الإساءة . إن عليه أن يناقش الأمر بوضوح ويقلب وجهات النظر ويشرح القضية بأسلوب علمى ـ ويحلل الموقف الذى شوهت فيه الحقائق . مقارناً إياه بمواقف أخرى ومستشهداً بأحداث أخرى أو مشيراً إلى مصادر معينة . . المهم فى الأمر أن يُحيل المعلم ما يصادفه من اتجاهات سلبية إلى موقف تربوى مستخدماً طريقة تفكير منظمة ذات منهج واضح . .

ثالثاً : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ ماذا يقصد بالاتجاه الإيجابى نحو الثقافة العربية ؟ وما المظاهر التى تدل عليه ؟

٢ ـ فى ضوء معرفتك بأبناء بلدك ، حدد أكثر الاتجاهات السائدة بينهم نحو اللغة العربية وثقافتها .

٣ ـ اعرض بلغتك الخاصة خطوات أسلوب تنقية الفروض .

٤ ـ ما المقصود بالنمط الفكرى الثابت stereotype وما أهم الأنماط الفكرية التى قرأت عنها والتى تسود فى بعض البلاد عن الإنسان العربى ؟

٥ ـ القدوة أسلوب من أساليب التربية الإسلامية . اكتب عشرة أسطر حول هذا الموضوع .

٦ ـ ما الدور الذى يلعبه كل من تقديم الحقائق والمناقشة الجماعية فى تنمية الاتجاهات ؟

٧ ـ اقترح بعض الأساليب التى يمكن عن طريقها تقديم الحقائق الموضوعية عن الثقافة العربية لزملائك .

الباب الرابع عشر

الاختبارات اللغوية

الوحدة رقم (١٠٦)
الاختبارات اللغوية
خصائصها ، أنواعها

أولا : الأهـداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يناقش تعريف الاختبار اللغوى كما ورد فى هذه الوحدة .

٢ ـ أن يقارن بين هذا التعريف وبعض التعريفات الأخرى التى يعرفها .

٣ ـ أن يتعرف على مواصفات الاختبار اللغوى الجيد .

٤ ـ أن يظهر وعياً بأهمية توفر صفتى الصدق والثبات فى الاختبار اللغوى .

٥ ـ أن يلم بأنواع الاختبارات اللغوية .

٦ ـ أن يصنِّف مجموعة من الاختبارات اللغوية المستخدمة فى معهده تصنيفاً سليماً .

٧ ـ أن ينقد هذه الاختبارات فى ضوء مواصفات الاختبار الجيد .

٨ ـ أن يكتب ثلاثة أسئلة موضوعية لقياس مهارة القراءة .

٩ ـ أن يميِّز بين الاختبار التحصيلى واختبار الإجادة واختبار الاستعداد اللغوى من حيث وظيفة الاختبار .

١٠ ـ أن يستنتج عيوب اختبار المقال والاختبار الموضوعى من خلال أمثلة يضربها .

تعريف الاختبار اللغوى :

قدمت للاختبار test تعريفات كثيرة لا محل لتفصيل القول فيها هنا ، ويمكن تعريف الاختبار اللغوى بأنه مجموعة من الأسئلة التى يطلب من الدارس أن يستجيب لها ، بهدف قياس مستواه فى مهارة لغوية معينة وبيان مدى تقدمه فيها ومقارنته بزملائه .

مواصفات الاختبار الجيد :

هناك نوعان من المواصفات : مواصفات أساسية ينبغى أن تتوافر فى كل اختبار مهما كان موضوعه ، ومواصفات ثانوية تخص كل اختبار على حدة . وسوف نركز هنا على المواصفات الأساسية للاختبار الجيد وهى خمسة :

١ ـ الصدق : validity ويقصد به أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه . وعلى هذا الأساس فإن اختبار النحو الذى يمتلىء بكلمات صعبة تتطلب فهم الطالب لها أولا لا يعتبر اختباراً صادقاً . لأنه يقيس تعرف المفردات إلى جانب القواعد النحوية .

٢ ـ الثبات :reliability ويقصد به أن الاختبار يعطى نفس النتائج لنفس المجموعة من الأفراد إذا ما طبق مرة أخرى فى نفس الظروف وبعد مسافة قصيرة . وعلى هذا الأساس فإن الاختبار الذى يتغير وضع الطلاب كثيراً بعد إعادة تطبيقه لا يعتبر ثابتاً .

٣ ـ الموضوعية : objectivity ويقصد بها عدم تأثير شخصية المصحح على وضع أو تقدير علامات الطلاب فى الاختبار . ومما ساعد على تحقيق الموضوعية أن يفهم الطلاب تعليمات الاختبار بدقة وأن يكون هناك تفسير واحد للأسئلة والإجابات المطلوبة منه فضلاً عن توفير الظروف المادية والنفسية للطلاب لأداء الاختبار .

٤ ـ العملية : practicality ويقصد بها أن الاختبار لا يتطلب

من المعلم جهداً كبيراً سواء فى وضعه أو تطبيقه أو تصحيحه . إن هناك اختبارات تحتم على الطلاب استخدام نوع معين من الأقلام أو نوع معين من الأوراق أو توفر ظروف مكانية أو زمانية معينة أو تعقد إجراءات التصحيح والرصد والتفسير .

٥ ـ التمييز : discrimination ويقصد به أن الاختبار يستطيع أن يبرز الفروق بين الطلاب فيبين لنا الأقوياء من الضعاف . ويتطلب هذا أن يكون هناك مدى واسع بين السهل والصعب من الأسئلة بحيث يؤدى هذا إلى توزيع معتدل بين أعلى وأقل الدرجات .

أنواع الاختبارات :

هناك عدة أساليب لتصنيف الاختبارات اللغوية نعرض لأكثرها شيوعاً هنا وهى :

(ا) تصنيفها حسب غرض الاختبار : تختلف أنواع الاختبارات اللغوية باختلاف غرضها ومن أكثر الأنواع شيوعاً ما يلى :

١ ـ الاختبار التحصيلى : achievement test ويقصد به ذلك الاختبار الذى يقيس ما حصله الطلاب بعد مرورهم بخبرة تربوية معينة . وهذا الاختبار يرتبط بالمنهج الذى درسه الطالب والمقرر الذى تعلم محتواه والكتاب الذى صاحبه . ويكثر هذا النوع من الاختبارات عند المعلمين وفى امتحانات نهاية الفصل أو العام الدراسى .

٢ ـ اختبار الإجادة أو الكفاءة : proficiency test ويختلف هذا الاختبار عن سابقه إذ لا يتقيد بمنهج معين أو مقرر دراسى خاص أو كتاب محدد . وإنما يقيس مهارات عامة حسب الموقف الذى يحتمل للطالب أن يستخدم فيه اللغة فى حياته . ومن أمثلة هذا النوع اختبارات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية .

٣ ـ اختبار الاستعداد اللغوى language aptitude test ويسمى أيضاً بالاختبار التنبؤى prognastic test ويقصد به ذلك الاختبار الذى

يحدد درجة استعداد الطالب لأن يتعلم اللغة الثانية . إنه ينبىء عن مستوى التقدم الذى قد يحققه الطالب . ومثل هذا الاختبار يقيس جوانب سمعية ومرئية عند الطالب فضلاً عن قياس قدرته على التمييز بين التراكيب . ومن أشهر هذه الاختبارات اختبار Modern Language Aptitude Test (MLAT) والذى وضعه كارول وساپون سنة ١٩٥٩ .

(ب) **تصنيفها حسب منتج الاختبار** : تصنف الاختبارات اللغوية حسب الجهة التى أعدت الاختبار إلى نوعين :

١ ـ الاختبار المقنن : standardized test وهو الذى تعده الهيئات وجهات النشر والمعاهد العلمية حتى يطبق على نطاق واسع . ومثل هذا الاختبار توضع له معايير يمكن فى ضوئها تحديد مستوى الطالب بالنسبة لغيره بدقة .

٢ ـ اختبار المعلم : teacher - made test وهو الذى يضعه المعلم لطلابه . ولا تتوافر فيه صفة التقنين . إذ يعده لطلاب ذى خصائص معينة وفى فترات زمنية معينة ولا يهدف منه إلا تعرف مستوى هؤلاء الطلاب فى المادة التى درسها .

(جـ) **تصنيفها حسب المدى الذى يغطيه** : تختلف الاختبارات اللغوية باختلاف مدى المهارات التى تقيسها . وتنقسم إلى نوعين :

١ ـ اختبار الوحدات المستقلة : discrete - point test ويقصد به ذلك الاختبار الذى ينقسم إلى وحدات صغيرة يقيس كل منها مهارة معينة ومثل اختبارات المفردات والتراكيب أو فهم المسموع أو المقروء والتى تتكون من وحدات صغيرة items .

٢ ـ الاختبار التكاملى integrative test ويقصد به ذلك الاختبار الذى يقيس عدداً من المهارات اللغوية فى وقت واحد . مثل الإملاء dictation إذ تقيس عدداً كبيراً من المهارات اللغوية ومثل اختبار التتمة CLOZE test وقد شرحناه بالتفصيل فى الوحدتين ١٠٨ ، ١٠٩ .

(د) **تصنيفها حسب نوع التقدير** : scoring تنقسم الاختبارات بشكل عام حسب طريقة تصحيح الإجابات وتقديرها إلى نوعين :

١ ـ اختبار المقال : essay « وسمى هذا النوع من الاختبارات باختبار المقال لأن الإجابة على السؤال تقتضى من الطالب كتابة موضوع أو عرضاً تحريرياً للإجابة . ونلاحظ هذا النوع من الاختبار أكثر استعمالاً فى المدارس والمعاهد . ومن مميزاته أنه : سهل الوضع فهو لا يقتضى كبير جهد من المعلم فى إعداده وأنه مناسب لقياس الجوانب المعرفية فى السلوك كالتذكر والفهم والتحليل والتعبير . وأنه ملائم للحكم على القدرة التعبيرية لدى الطلاب وللحكم على قدرات متعددة من بينها حل المشكلات .

ومن عيوبه أنه صعب التصحيح لكثرة ما يجب أن يقرأ المعلم من أوراق إجابة . وأنه يتسم فى تصحيحه بالذاتية والبعد فى غير قليل من الأحيان عن الموضوعية لعدم القدرة على تحديد الإجابة المطلوبة بصورة قاطعة وأنه لا يمكن من قياس جوانب كثيرة من التحصيل تتعلق ببعض الجوانب الانفعالية والحسية الحركية . وهو فوق ذلك يساعد على الحدس ولا يمكن أن يغطى عناصر المنهج كلها ولذلك يهمل أجزاء من المقرر ثم إنه مكلف من ناحية الجهد فى تصحيحه والمال فى إعداد أوراق الإجابة » . (محمود رشدى خاطر وآخرون ٤٦٠ ص ٤٦٢) .

مثال : وازن بين هذين النصين من حيث الدقة فى التعبير .

ـ ما أهم الدوافع التى تحرك الطلاب المسلمين لتعلم العربية ؟

٢ ـ الاختبار الموضوعى : objective test وسمى بهذا الاسم لأنه يُبعد أثر الذاتية subjectivity سواء فى إعداده أو فى تصحيحه . ويتميز هذا النوع بارتفاع مستوى الصدق والثبات . ويقيس المعلم فيه مهارة واحدة فى السؤال الواحد . ومن مزاياه أيضاً أنه يشمل معظم أجزاء المنهج ولا يشجع على الحدس أو التخمين فضلاً عن سهولة

تصحيحه . وقد تقدمت أساليب وضع الاختبارات الموضوعية إلى درجة يقل فيها دور المعلم إلى حد كبير فى تصحيح الأسئلة . إذ يتولى ذلك الحاسب الآلى (الكومبيوتر) فى بعض الامتحانات .

إلا أن له عيوباً أيضاً . منها أنه يتطلب وقتاً طويلاً من المعلم لإعداده ، وقدرة على اختيار المفردات ، وتحديد البدائل alternatives أو صياغة البديل المحير distractor فضلاً عن عجزه أحياناً عن قياس بعض القدرات كالقدرات التعبيرية والابتكارية .

وهناك أربعة أنواع للاختبارات الموضوعية تعد أكثرها شيوعاً . وهى :

- الاختيار من متعدد multiple - choice وفى هذا النوع يقدم للطالب مشكلة وتحتها مجموعة من البدائل التى يختار منها الإجابة الصحيحة .

مثال : من قائل هذا البيت ؟

ألا من يريني غايتي قبل مذهبي
ومن أين والغايات بعد المذاهب

- امرؤ القيس ( )
- المتنبى ( )
- ابن الرومى ( )
- أبو العتاهية ( )

- اختيار الصواب والخطأ true - false وفى هذا النوع يقدِّم للطالب عبارة يطلب منه فيها أن يحدد ما إذا كانت صحيحة أم خاطئة .

مثال : ضع علامة (✓) أمام العبارة الصحيحة وعلامة (×) أمام الخاطئة فيما يلى :

- يرفع المثنى بالألف . ( )
- ابن الرومى هو مؤلف « اللزوميات » ( )
- الاستعارة المكنية هى التى يظهر فيها طرفا التشبيه ( )

- المزاوجة matching وفيه يقدم للطالب عمودان من العبارات ثم يطلب منه اختيار كلمة أو عبارة من العمود الثانى لتناسب كلمة أو عبارة فى العمود الأول .

مثال : صل بين كل عبارتين تكوّنان جملة مفيدة :

(ا)	(ب)
إن الله	سيف الإسلام
خالد بن الوليد	طرق التدريس
نتعلم الآن	رؤوف رحيم

- التكملة completion وفيه تُحذف بعض الكلمات من جمل معينة ويكلف الطالب بكتابتها . وهذا النوع يقيس القدرة على التذكر والاستدعاء وتعرف الكلمات .

مثال : اكمل :

هذا كتاب فى ..... تدريس اللغة .....
..... الثقافة الإسلامية .

ألف ليخدم المعلمين ..... مجال ..... اللغة العربية للناطقين بلغات .....

ثالثـا : المناقشـة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ استنتج ثلاثة من خصائص الاختبار اللغوى فى ضوء التعريف الذى ورد فى هذه الوحدة .

٢ ـ اذكر تعريفين آخرين للاختبار وبين الفرق بينهما وبين التعريف الذى ورد فى هذه الوحدة .

٣ ـ متى يكون الاختبار صادقاً وثابتاً ؟

٤ ـ استخرج من الوحدة السابقة ثلاث صفات تميز اختبار الإجادة عن الاختبار التحصيلى .

٥ ـ اضرب أمثلة للاختبارات ذات الوحدات المستقلة والاختبارات التكاملية .

٦ ـ أعد النظر فى مجموعة من الاختبارات اللغوية التى تستخدم فى معهدك وقسمها إلى أنواع فى ضوء التصنيف الذى ورد فى هذه الوحدة .

٧ ـ بم تميز اختبار المقال على الاختبار الموضوعى ؟

٨ ـ أى النوعين أكثر شيوعاً فى معهدك ؟ وما رأيك فى ذلك ؟

٩ ـ ضع خمسة أسئلة موضوعية لقياس قدرة الطالب على فهم المقروء .

الوحدة رقم (١٠٧)
مستويات الأسئلة

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يتعرف على تصنيفات الأسئلة عند بعض خبراء تعليم اللغات الثانية .

٢ ـ أن يناقش أهداف كل نوع من أنواع الأسئلة حسب تصنيف جرى .

٣ ـ أن يدرك العلاقة بين تصنيف جرى وتصنيف نورس للأسئلة .

٤ ـ أن يقارن بين صياغة أسئلة المرحلة الأولى ، وأسئلة المرحلة الثانية .

٥ ـ أن يصنِّف بعض الأسئلة الجديدة حسب تصور جرى لأنواع الأسئلة .

٦ ـ أن يبين مزايا وحدود كل نوع من أنواع الأسئلة .

٧ ـ أن يقدِّر قيمة أسئلة المرحلة الثانية فى استثارة تفكير الطلاب وتنمية قدراتهم على إدراك العلاقات .

٨ ـ أن يتعرف على نموذج تطبق فيه أسس إعداد أسئلة المراحل الثلاث .

٩ ـ أن يستنتج خصائص أسئلة المرحلة الثالثة من أسئلة المقدمة على النموذج .

ثانيا : المحتوى

مقدمة :

فى محاولة للتمييز بين مستويات الأسئلة قدم جرى Gurrey تصوراً لتصنيف الأسئلة وتقسيمها إلى ثلاث مراحل : أسئلة المرحلة الأولى ، والمرحلة الثانية ، والمرحلة الثالثة ، ولقد فصَّل جرى القول فى النوعين الأولين عند حديثه عن تعلم القراءة إلا أنه أجمل القول فى النوع الثالث عند حديثه عن التعبير التحريرى . ويهدف هذا النوع إلى استثارة الطلاب للحديث الإضافى والتعبير الحر ذى الصلة بموضوع النص . وسوف نقتصر هنا على ذكر خصائص النوعين الأولين لكثرة شيوعهما بين المعلمين . (Gurrey, P. 72, pp : 81 - 106)

أسئلة المرحلة الأولى :

وتستهدف مساعدة الطالب على أن يفهم كل شيء بالتفصيل وعلى أن يحصل على المعلومات التى يريدها من النص الذى أمامه . . وعلى وجه التفصيل لهذا النوع من الأسئلة ثلاثة أهداف :

١ ـ إجبار الطالب على التأمل فى النص والتعرف الدقيق لما تم التعبير عنه .

٢ ـ تدريب الطالب على تمرينات لغوية مبسطة .

٣ ـ إعطائه نماذج لغوية جيدة يستطيع محاكاتها بعد ذلك .

ونستخلص أهم صفات هذا النوع من الأسئلة مما ورد فى كتاب جرى فيما يلى :

١ ـ تقتصر هذه الأسئلة على المحتوى اللغوى المقدم للدارس ولا تتعداه إلى محاولات التأويل والتفسير . ليس هدف هذا النوع استثارة الطلاب لتوليد أفكار أخرى مشتقة مما بين أيديهم . .

٢ ـ يتم صياغة هذه الأسئلة من الكلمات والتراكيب الواردة فى النص .

٣ ـ تتميز هذه الأسئلة بالوضوح والسهولة فى الإجابة عليها .

٤ ـ توجه الأسئلة للطلاب والكتاب مفتوح أمامهم حتى يبحثوا عن الإجابة فى النص .

٥ ـ تتدرج الأسئلة فتعالج ما ورد فى النص جملة جملة أى تتبع الأسئلة ترتيب الأفكار ومن ثم يسهل على الطلاب الحصول على الإجابة .

٦ ـ تدور الأسئلة فقط حول الأشخاص والأشياء والأحداث المشار إليها فى النص والتفاصيل التى ورد ذكرها فيه .

٧ ـ يُلْقِى المعلم السؤال مشيراً إلى أحد الطلاب كى يجيب فاذا تردد أو أبطأ كلف المعلم غيره دون أن يتبرع بالإجابة الصحيحة وقد يسأل أكثر من طالب حتى يحصل منهم على هذه الإجابة . ويهدف هذا الإجراء إلى إتاحة الفرصة لأكبر عدد من الطلاب كى يمارسوا اللغة ويحاولوا التفكير بها . . كما يهدف إلى إشعار أكبر عدد منهم بأنه يشارك فى الحصة .

٨ ـ لا ينبغى للمعلم أن يصحح الطالب بمجرد خطئه فى الإجابة . . بل عليه أن يكلفه بإعادة النظر فى النص . فهذا يدربه على التأمل وعدم التسرع فى الإجابة . إن مثل هذا النوع من الطلاب هو الذى يحتاج بصورة أشد إلى تدريبه على مهارة التأمل والإمعان فى القراءة .

٩ ـ كلما أجاب الطلاب إجابة صحيحة أسرع المعلم فى إلقاء الأسئلة وتوزيعها على الطلاب جميعاً فهذا من شأنه تنشيط الفصل وتنمية الإحساس بالمتعة فى هذا النشاط اللغوى .

١٠ ـ الخطوة التالية لهذا هى تكليف قسم من الطلاب بوضع أسئلة على النص وتكليف قسم آخر منهم بالإجابة على هذه الأسئلة . . وهذا بلا ريب يدعم مهاراتهم فى استعمال اللغة خاصة وأنهم يمارسون ذلك بدون مساعدة من المعلم .

١١ ـ ليس الهدف من هذه الأسئلة إذن التأكد من فهم الطلاب لمعنى النص ، فهذا أمر يستطيع أن يدركه أى معلم بخبرته البسيطة . . ولكن الهدف هو مساعدة الطلاب على أن يجدوا دائماً فى النص بشىء من التأمل قدر أكثر مما وجدوه عند النظرة الأولى له . . إنها تدريب لهم على التركيز . .

١٢ ـ لا يصلح هذا النوع من الأسئلة لموضوعات أو كتب القراءة الإضافية supplementary readers (التى يقرؤها الطلاب وحدهم وخارج الفصل) كما أنها لا تصلح لهذا النوع من القراءة الذى يهدف إلى التنمية الميول القرائية والاهتمامات وتهذيب العادات ومع هذا فهى المرحلة الأولى والأساسية لمختلف العمليات العقلية التى يرجى تنميتها بعد ذلك .

أسئلة المرحلة الثانية :

وتستهدف تنمية العمليات العقلية العليا عند الطالب وتنمى لديه قيمة القراءة . . إنها تتعدى بالطالب مرحلة الاستجابة الآلية mechanical response للغة إلى مرحلة النمو العقلى فى استخدامها intellectual growth ومن أهم صفات هذا النوع من الأسئلة ما يلى :

١ ـ لا تقتصر على تناول الأفكار السطحية فى النص بل نذهب إلى أعمق منها . . إنها تتطلب من الدارس تفكيراً أعمق وقدرة على التخيل .

٢ ـ لا يكتفى المعلم فيها بالسؤال عن معلومات معينة فى النص وإنما

يطلب استنتاج معلومات ليست موجودة فى النص كأن يطلب من الدارس أن يحدد خصائص الأفراد الذين ورد ذكرهم فى النص ، أو أسباب حدوث شيء ما والنتائج المتوقعة لشيء حدث . إنها باختصار أسئلة تعالج الأفكار التى يمكن تخمينها واستنتاجها أو استقراؤها من النص . .

٣ ـ من غايات هذا النوع تحقيق الفهم التام للنص وتدريب الطالب على أعلى مستوى من الدقة فى قراءته ، وتمكينه من الاستمتاع به .

٤ ـ فى هذا النوع أيضاً يمكن أن يظل الكتاب مفتوحاً أمام الطلاب وذلك لمساعدتهم على استنتاج الأفكار وليس مجرد التقاطها من النص .

٥ ـ يفتح هذا النوع من الأسئلة المجال لحديث مفتوح ومناقشة حيث يتواصل فيها الطلاب باللغة لأنها لا تعتمد تماماً على الكتاب وإنما على ما تجود به قرائح الطلاب . . ومن ثم يستمتعون بالنص أكثر .

٦ ـ من غايات هذا النوع أيضاً تدريب الطلاب على التفاعل مع النص والقدرة على التفكير فى أى نص مقروء فى أى كتاب ومن ثم يستطيعون التعلم بأنفسهم .

٧ ـ إنها أيضاً تنمى القدرة على التعبير عند الطلاب . فيستخدمون اللغة بشكل إبداعى ويشعرون بالاستقلال فى هذا إلى حد كبير ويتعلمون كيف تبنى الأفكار . ذلك أنهم بالإجابة عن كل سؤال يضعون فكرة فوق فكرة ورأياً على رأى وبهذا ينبنى لديهم التفكير البناء constructive thinking ويتسع بعد ذلك عالمهم وتصير القراءة بالعربية كلغة ثانية مصدراً للمعرفة والمتعة بمثل ما هى فى لغتهم الأولى .

مستويات الأسئلة عند نوريس :

طور وليام نوريس Norris, W. هذين النوعين من الأسئلة عند جرى Gurrey وقدمها فى شكل سلم متدرج يبدأ بالسهل وينتهى بالصعب . . يبدأ بالمعالجة البسيطة للغة وينتهى بالاتصال الفعلى بها from manipulation to communication ويصنف نوريس الأسئلة إلى أنواع خمسة متدرجة هى :

١ ـ النوع الأول : يحتوى السؤال على معلومات محددة فى النص وتكفى للإجابة عليه .

٢ ـ النوع الثانى : يمكن الإجابة على السؤال باقتباس مباشر directly quoted من النص .

٣ ـ النوع الثالث : يمكن الإجابة على السؤال بمعلومات تكتسب من النص acquired وليس باقتباس مباشر لها .

٤ ـ النوع الرابع : يمكن الإجابة على السؤال باستنتاج inference من النص أو من خلال بعض التوجيهات implications التى يوحى بها النص وليس من خلال معلومات نص عليها صراحة explicitly .

٥ ـ النوع الخامس : تتطلب الإجابة تقويماً evaluation أو حكماً judgment على المادة المقروءة من أجل معلومات إضافية أو خبرات جديدة .

نموذج :

ونظراً لشيوع الحديث حول أنواع الأسئلة ذات المراحل الثلاث عند جرى فقد رأينا تقديم نص متبوع بمجموعة من أسئلة كل مرحلة وذلك حتى يستطيع الطالب التمييز بين كل نوع وصياغته إذا أراد ذلك .

النص

بسم الله الرحمن الرحيم

ابننا العزيز محمد

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته . وبعد :

فقد أخبرتنى بعزمك على زيارة الطبيب فى رسالتك الأخيرة . وقد مضى الآن أسبوعان ولم يصلنا منك أي خبر . إننى مشغول عليك ويهمنى أن أعرف نتيجة الزيارة .

قرأت فى جريدة الأهرام اليوم أن الجامعة قد فتحت أبوابها منذ أمس لقبول الطلاب وأن الموعد ينتهى بعد أسبوعين . ولعل ابنى الكبير سامى قد قدَّم أوراقه .

أرجو الله أن أراه معلماً عظيماً .

نحن جميعاً بخير ولا ينقصنا إلا الاطمئنان عليكم .

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته ، ، ،

شفيق عبد الله

مكة المكرمة فى :

الأحد { ٢ /٥/ ١٤٠٦ هـ
١٩٨٦/١/١٢ م

أسئلة المرحلة الأولى : Stage - one question

١ ـ من الذى كتب له هذا الخطاب ؟
٢ ـ بم أخبر محمد شفيقا ؟
٣ ـ فى أى رسالة أخبره بذلك ؟
٤ ـ كم أسبوعاً مضت ولم يصل شفيق خطاب محمد ؟
٥ ـ هل شفيق مشغول على محمد ؟
٦ ـ ما الذى يهم شفيق أن يعرفه عن محمد ؟
٧ ـ فى أى جريدة كان يقرأ شفيق ؟

٨ ـ ماذا قرأ شفيق فى الجريدة ؟
٩ ـ متى ينتهى موعد قبول الطلاب ؟
١٠ ـ ما اسم ابن محمد الكبير ؟
١١ ـ بم يدعو شفيق لسامى ؟
١٢ ـ من أين كتب شفيق الخطاب ؟
١٣ ـ فى أى يوم كتب خطابه ؟
١٤ ـ ما التاريخ الهجرى الذى كتب فيه الخطاب ؟
١٥ ـ ما اسم مرسل الخطاب ؟

أسئلة المرحلة الثانية : Stage - two question

١٦ ـ ما صلة المرسل بالمرسل إليه ؟
١٧ ـ لماذا انشغل شفيق على محمد ؟
١٨ ـ يود شفيق أن يعرف من محمد أمرين ، ما هما ؟
١٩ ـ ما الكلية التى يود شفيق أن يدخلها سامى ؟
٢٠ ـ هل تود أن تدخل هذه الكلية ؟ ولماذا ؟
٢١ ـ ما قرابة شفيق لسامى ؟
٢٢ ـ ما تاريخ اليوم الذى أعلنت الجامعة فيه عن قبول الطلاب ؟
٢٣ ـ ما تاريخ اليوم الذى ينتهى موعد القبول ؟
٢٤ ـ كيف عرف شفيق أن محمداً سوف يزور الطبيب ؟
٢٥ ـ ما الشهادة التى يحملها سامى الآن ؟

أسئلة المرحلة الثالثة : Stage - three question

٢٦ ـ بم بدأ شفيق خطابه ؟ وبم ختمه ؟ ولماذا ؟
٢٧ ـ كيف يتم الالتحاق بالجامعة فى بلدك ؟
٢٨ ـ ماذا تعرف عن الفرق بين التقويم الهجرى والميلادى ؟
٢٩ ـ ما رأيك فى صيغة هذا الخطاب الذى كتبه أب لابنه ؟

٣٠ ـ ما الشكل الذى تأخذه كتابة الخطابات فى بلدك ؟
٣١ ـ فيم يختلف هذا الشكل عن ذلك الذى كتبه شفيق لابنه ؟
٣٢ ـ كم عدد سنوات الدراسة الجامعية فى بلدك ؟
٣٣ ـ ما الكليات التى يفضل الشباب فى بلدك الالتحاق بها ؟ ولماذا ؟
٣٤ ـ كم صحيفة يومية تصدر فى بلدك ؟
٣٥ ـ ما الصحيفة التى تحرص على قراءتها يومياً ؟ ولماذا ؟
٣٦ ـ ماذا يعنى شفيق بقوله : لا ينقصنا إلا الاطمئنان عليكم ؟
٣٧ ـ لماذا استخدم شفيق كلمة « لعل » بدلا من « ليت » فى قوله :
لعل ابنك الكبير سامى قد قدم أوراقه ؟
٣٨ ـ ماذا تعرف عن المدينة التى كتب فيها هذا الخطاب ؟

ثالثاً : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ كم عدد المراحل التى قسم جرى الأسئلة إليها ؟ وما فلسفته فى هذا التقسيم ؟

٢ ـ من خلال قراءتك لصفات أسئلة المرحلة الثانية استنتج ثلاثة من أهدافها .

٣ ـ قارن بين هذه الأهداف الثلاثة وبين أهداف أسئلة المرحلة الأولى .

٤ ـ ما التطوير الذى أدخله وليام نوريس على تصنيف جِرى للأسئلة ؟

٥ ـ ما نوع الأسئلة المناسب لكتب القراءة الإضافية ؟ ولماذا ؟

٦ ـ إلى أى مدى تستطيع أسئلة المرحلة الثانية تنمية قدرة الطلاب على الفهم ؟

٧ ـ أعد قراءة هذه الأسئلة وبين أيها ينتمى للمرحلة الأولى وأيها للمرحلة الثانية وأيها ينتمى لأسئلة المرحلة الثالثة مبيناً السبب .

٨ ـ انظر فى النموذج المقدم فى هذه الوحدة وأجب عن الأسئلة الواردة به .

٩ ـ من خلال قراءتك لأسئلة المرحلة الثالثة الواردة بالنموذج استخلص أربع صفات لها .

الوحدة رقم (١٠٨)
اختبار التتمة
مفهومه وخصائصه وما يقيسه

أولا : الأهداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يشرح بلغته الخاصة مفهوم « اختبار تتمة » .

٢ ـ أن يُرجِع مفهوم « تتمة » للأصل الذى اشتق منه . مبيناً العلاقة بينهما .

٣ ـ أن يُعدِّد ثلاث مهارات يقيسها اختبار التتمة .

٤ ـ أن يقارن بين اختبار التتمة واختبار التكملة .

٥ ـ أن يبيِّن طريقة استخدام أسلوب التتمة فى تعليم العربية كلغة ثانية .

٦ ـ أن يميِّز بين المصطلحات المتشابهة الشائعة الاستخدام فى ميدان اختبارات التتمة مثل : الكلمات البنائية والمعجمية ، طريقة التصحيح المتطابقة وطريقة التصحيح المتوافقة . . الخ .

ثانياً : المحتوى

مفهومه :

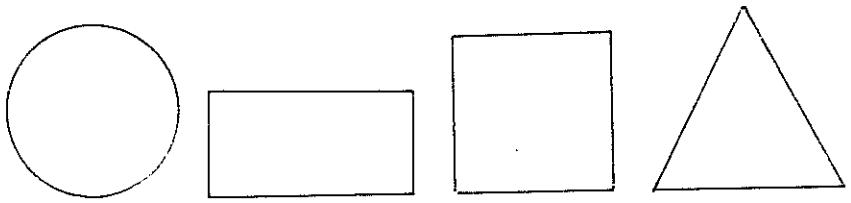
يقصد باختبار التتمة CLOZE Test ذلك النوع من الاختبارات الذى يقدم فيه للطالب نص حذفت منه كلمات معينة بنظام معين ثم يكلف بكتابة هذه الكلمات المحذوفة فإذا استطاع التنبؤ بالكلمة الأصلية

التى كانت بالنص أساساً أعطى درجة كاملة وإذا لم يستطع ذلك بل كتب كلمة مقاربة فى المعنى للكلمة الأصلية أعطى نصف الدرجة فإذا عجز عن الإثنين حرم من الدرجة .

تعريف مصطلح تتمة :

عام ١٩٥٣ صاغ ويلسون تايلور هذا المصطلح Cloze مشتقاً من كلمة Cosureالتى تعبر عن أحد قوانين الإدراك فى نظرية الجشتلت والجشتلت اصطلاح ألمانى يعنى الصيغة form .

ومؤدى هذا القانون ببساطة هو أن فى الطبيعة البشرية ميلا إلى إكمال ما نقص من أشكال بمجرد رؤيتها . ونظرة سريعة إلى هذه الأشكال :



تجعلنا نقول عنها منذ البداية أنها مثلث ومربع ومستطيل ودائرة بالرغم من وجود ثغرة فى كل منها .

من هنا اشتق تايلور كلمة CLOZE ليعنى قدرة التلقى لرسالة ما على أن يستوعبها مع ما قد يكون فيها من نقص فى بعض أجزائها .

استخدم هذا الأسلوب أول ما استخدم فى علوم الاتصال . وتتلخص الطريقة التى بنى بها تايلور أول اختبار للتتمة فيما يلى :

اقتباس أحد النصوص ثم حذف بعض كلماته على أساس نظام معين ، ثم إعادة طبع هذا النص وقد حذفت منه هذه الكلمات وتقديمه بعد ذلك للقارىء حتى يسد ما فيه من فراغات .

وعلى وجه التحديد يعرف تايلور اختبار التتمة بالشكل التالى (Taylor, W. 96, p. 415) .

« يمكن أن يعرف اختبار التتمة على أنه اقتباس رسالة معينة من مرسل ما (كاتباً أو متحدثاً) مع تغيير أنماطها اللغوية ، وذلك بحذف أجزاء منها ثم تقديمها لبعض المتلقين (قراء كانوا أو مستمعين) وقيامهم بإكمال هذه الأنماط اللغوية ومحاولتهم إعادة النص لصورته الأولى بكافة إمكاناته potentially » .

الفروق بين اختبارى التتمة والتكملة :

يتشابه هذان النوعان من الاختبارات فى أن كلا منهما يشتمل على نص قد حذف منه كلمات يطلب من القارىء التنبؤ بها .

ومع ذلك فإن ثمة اختلافات كثيرة بينهما ولتوضيح هذه الاختلافات دعنا ننظر فى الفقرة الآتية ونرى كيف نصوغ منها اختبارين ، أحدهما للتكملة والآخر للتتمة :

« ما أروع مواقف الرسول صلى الله عليه وسلم فى الدفاع عن المبادىء الإنسانية ، وفى الدعوة إلى قيمتين أساسيتين هما الإخاء والمساواة . لقد آخى الرسول بين المسلمين فى مكة ، ثم آخى بينهم فى المدينة ، كما قرر أن المؤمنين إخوة فى الدين وأن البشرية جميعاً إخوان فى الإنسانية » .

عند بناء اختبار للتكملة من هذه الفقرة قد يبدو النص على هذا النحو :

« ما أروع مواقف الرسول ..... (١) ..... وسلم فى الدفاع عن المبادىء (٢) وفى الدعوة إلى قيمتين (٣) هما الإخاء والمساواة .

« لقد آخى الرسول بين المسلمين فى (٤) ، ثم ..... (٥)

. . . . . فى المدينة كما قرر أن (٦) إخوة فى الدين وأن البشر جميعاً (٧) فى الإنسانية .

بمجرد النظر إلى هذا النص فى شكل اختبار تكملة يتبين أن لواضع الاختبار هدفاً وراء حذف كلمات أو جمل بعينها حيث لا يبدو وراءها نظام ثابت أو أساس موضوعى فقد يكون هدفه نحوياً كأن يختبر فهم الطالب لبعض القواعد مثل إعراب المثنى والجمع وصياغة النسب ، وقد يكون هدفه ثقافياً كأن يختبر معرفة الطالب لصياغة دينية معينة ، وقد يكون هدفه لغوياً كأن يختبر قدرة الطالب على تذكر كلمة معينة أو استخدامها فى مكانها الصحيح اسماً كانت أو فعلاً أو حرفاً . . إلى غير ذلك من أهداف . فضلاً عن أن النص فى اختبار التكملة قد قدم فى شكل فقرتين منفصلتين .

على العكس من ذلك قد يأخذ اختبار التتمة Cloze الشكل الآتى فى حالة حذف كل سابع كلمة :

ما أروع مواقف الرسول صلى الله (١) وسلم فى الدفاع عن المبادىء (٢) وفى الدعوة إلى قيمين أساسيتين (٣) الإخاء والمساواة ، لقد آخى الرسول (٤) المسلمين فى مكة ، ثم آخى بينهم (٥) المدينة ، كما قرر أن المؤمنين إخوة (٦) الدين . وأن البشر جميعاً إخوان (٧) الإنسانية .

بمجرد النظر إلى هذا النص فى شكل اختبار للتتمة يتبين أن ثمة نظاماً يحكم طريقة حذف المفردات دون اعتبار لطبيعة الكلمة سواء أكانت اسماً أو فعلاً أو حرفاً وسواء أكانت تعبر عن محسوسات أو تجريدات . كل هذا لا يهم واضع الاختبار ما دام الهدف إعداد اختبار للتتمة على أساس الحذف البنائى structural deletion كما سيأتى توضيحه فيما بعد :

من هذين النموذجين يتبين باختصار أن أهم الفروق بين نوعى الاختبارات هى :

١ ـ فى اختبار التتمة تحذف كلمة واحدة فى المرة الواحدة ، بينما فى اختبار التكملة قد يحذف أكثر من كلمة فى المرة الواحدة حتى إن الحذف قد يصل إلى جملة كاملة يترك مكانها فراغات بعدد كلماتها ويطلب من القارىء التنبؤ بها .

٢ ـ فى اختبار التتمة يتم حذف الكلمات وفق نظام معين وعلى أساس موضوعى ثابت . فمثلا قد تحذف كل خامس أو سادس كلمة أو غير ذلك . هذا فى الوقت الذى يتم فيه حذف الكلمات فى اختبار التكملة على غير أساس ثابت وبشكل غير موضوعى .

٣ ـ يفرق اللغويون بين نوعين من الكلمات ـ كلمات بنائية (الروابط) structural words ويقصد بها تلك التى تعتبر أساسية فى تركيب الجملة والربط بين أجزائها مثل حروف الجر والعطف والضمائر . والنوع الآخر هو ما يسمى بالكلمات المعجمية lexical words ويقصد بها تلك المفردات التى تتكون الجملة منها مثل الأسماء والأفعال والظروف .

فى اختبار التتمة تحذف الكلمات البنائية أو الروابط ما دام تكرارها قد اتفق مع الحذف ، بينما لا يحذف عادة فى اختبار التكملة منها شىء .

٤ ـ فى اختبار التتمة لا يتقيد القارىء بمعنى معين ينبغى أن يفكر فى إطاره ، إن له الحرية الكاملة أن يملأ الفراغات بالشكل الذى يجعل من النص بعد ذلك كلا متكاملا وشيئاً ذا معنى ، فإذا كانت إجابته متطابقة تماماً مع ما حذف من النص حصل بذلك على درجة طبقاً لطريقة التصحيح المتطابقة exact scoring وإذا كانت إجابة مختلفة مع الأصل ولكنها مناسبة للمعنى العام للنص ومتفقة مع الباقى

حصل بذلك على درجة طبقاً لطريقة التصحيح المتوافقة acceptable scoring هذا فى الوقت الذى يلتزم القارىء فيه بالمعنى المقدم له والنص الذى يكمله حتى إذا كتب ما يختلف عن النص الأصلى حُرِم درجة .

٥ ـ أخيراً فى اختبار التتمة يعطى القارىء نصاً مترابطاً تحذف منه كلمات وردت فى ترتيب معين وترتبط مع بعضها البعض فى سياق متكامل ، بينما يعطى القارىء فى بعض اختبارات التكملة عدة جمل وفقرات منفصلة وقد لا تشترك فى موضوع واحد ، وقد حذف منها كلمات أو جمل حسب أغراض تختلف من اختبار لآخر .

من أجل هذا كان تعبير تايلور صريحاً عن الفرق بين اختبار التتمة واختبار التكملة عند ما قال عن أولها أنه ليس اختبار تكملة not a sentence - completion test .

ما يقيسه اختبار التتمة :

ولنقف الآن لنسأل : ما الذى يقيسه اختبار التتمة ؟ وقبل أن نجيب على هذا السؤال سوف نعرض نموذجاً آخر لاختبار التتمة حر الاستجابة لنستنتج المهارات التى يقيسها .

المكتبة العامة فى العراق

منذ عهد الخلفاء الراشدين ، كانت (١) بدايات لمكتبات عامة للناس . و (٢) البداية الأولى هى جمع و (٣) القرآن الكريم ، كتاب الله الذى (٤) رسول الإنسانية محمد صلى الله (٥) وسلم .

وفى العصر (٦) كانت دار الحكمة ببغداد التى (٧) كمدرسة ثقافية مهمة فى التاريخ (٨) لعل الرقم الطينية والأختام (٩) والأسطوانية التى عثر عليها (١٠) أنحاء مختلفة من العراق

و (١١) ترجع إلى العصور البابلية و (١٢) كانت موائل مكتبات لحفظ المعلومات (١٣) الأخبار والقوانين وما (١٤) ذلك . ولقد اشتهرت فى (١٥) المعاصر المكتبة الوطنية التى كانت (١٦) مكتبة السلام وتعد من (١٧) المكتبات فى القطر العراقى حيث (١٨) عام ١٩٢٠ ، وأصبح اسمها المكتبة (١٩) عام ١٩٢٤ وقد صدر لهذه (٢٠) العريقة عام ١٩٨٢ مبلغ قدره ١٦١ ألف (٢١) عراقى . وهناك ثلاثة طرق (٢٢) لتزويد المكتبة العامة بالمطبوعات هى : (٢٣) والإهداء والشراء و (٢٤) قانون يلزم كل ناشر داخل (٢٥) بإرسال خمس نسخ من المطبوع .

ومن هذا النص نلاحظ عدة أمور ينبغى الاسترشاد بها عند إعداد اختبار التتمة من أهمها ما يلى :

١ ـ ينبغى أن تتساوى مساحات الفراغات حتى لا ينبىء طولها أو قصرها بالكلمات المحذوفة .

٢ ـ يوضع سطر مكان كل كلمة محذوفة ويرقم هذا السطر حتى يسهل على الباحث تصحيح الاختبار وتعرف مواطن القصور فى الإجابات .

٣ ـ لا تُحسب الأرقام المكتوبة عددياً ضمن الكلمات التى يمكن حذفها ، ومن ثم لا ينبغى عدها . وكذلك الشأن فى المعادلات الرياضية .

٤ ـ بالنسبة للكلمات التى تتصل بها حروف جر أو ضمائر متصلة فإن الكلمة تحسب كلمة واحدة إلا إذا انفصل عنها حرف الجر أو الضمير .

٥ ـ تحسب كل أداة من أدوات الربط كلمة بذاتها تدخل فى عد الكلمات وتحذف إن اقتضى النظام ذلك .

٦ ـ ينبغى أن يترك تشكيل الكلمات حتى لا تعطى للطالب مفتاحاً قد يساعده على توقع الكلمة المحذوفة .

ومن خلال هذا النص أيضاً نستطيع أن نستنتج أهم ما يقيسه اختبار التتمة من مهارات لغوية أو قدرات :

١ ـ يقيس اختبار التتمة بشكل عام درجة الاتصال بين مرسل يكتب رسالة ومستقبل يتلقى هذه الرسالة . وتتوقف قدرة المستقبل فى التنبؤ الدقيق بالكلمات المحذوفة على ثلاثة عوامل رئيسية هى : اتفاق المرسل والمستقبل فى خلفية مشتركة عن الموضوع . واهتمامات متشابهة ومهارات لغوية متقاربة . إلا أننا لا نستطيع القول بأن الدقة فى التنبؤ بالكلمات دليل على قدرة المستقبل على تأليف النص بالشكل الذى أخرجه المرسل . وإنما نستطيع الجزم بأن اختبار التتمة يقيس من بين ما يقيسه معرفة القارىء بالموضوع الذى يقرأ عنه . وفى مثل النص الذى ذكرناه لن يستطيع القارىء أن يتنبأ بالكلمة المحذوفة إلا إذا كان ذا معرفة بدار الحكمة فى بغداد وتاريخ نشأتها ومن ثم سيكتب كلمة « العباسى »فى الفراغ رقم (٦) . وكذلك الشأن فى الفراغ رقم (١٢) التى تكشف عن معرفة القارىء بالعصور البابلية والآشورية .

٢ ـ يقيس اختبار التتمة أيضاً قدرة القارىء على فهم النص ككل وفهم الأجزاء التى يتكون منها .

٣ ـ ويقيس أيضاً ألفة القارىء بالتراكيب العربية ومعرفته لقواعد النحو بحيث يستطيع تحديد نوع الكلمة المحذوفة من خلال موضوعها فى الجملة فيقول إن الكلمة رقم (٦) يجب أن تكون صفة وأن الكلمة رقم (٧) يجب أن تكون فعلاً وأن الكلمة رقم (١٠) يجب أن تكون حرفاً وأن الكلمة رقم (١٣) يجب أن تكون حرف عطف . وهكذا . كما أنه حين يكتب الكلمة المطلوبة يكتبها صحيحة حسب موقعها فى الجملة .

٤ ـ واختبار التتمة يمكن بلا ريب من الوقوف على الرصيد اللغوى عند

الطالب . ولا شك أنه كلما زاد هذا الرصيد سهل عليه اختيار الكلمة المناسبة .

٥ ـ والإلمام بالثقافة أيضاً أمر يمكن قياسه عند الطالب باستخدام اختبار التتمة ولننظر فى الكلمات رقم (٥) ورقم (٢١) اللتين يتطلبان الإلمام بالثقافة الإسلامية لكتابة الأولى والإلمام بنوع العملة العراقية لكتابة الثانية .

٦ ـ والخط والإملاء من فروع اللغة التى يمكن قياس قدرة الطالب فيهما باستخدام اختبار التتمة حر الاستجابة . إن ملء الفراغات بكلمات غريبة يكتبها الطالب أمر يمكن عن طريقه قياس قدرته على كتابة الحرف العربى ومراعاة شروط الصحة والتناسق فيه ، وأيضاً قدرته على تهجى الكلمة .

٧ ـ ولقد توسع بعض الباحثين فاستخدم اختبار التتمة لقياس اتجاهات الطلاب وتعرف مواقفهم بإزاء قضايا معينة أو مفهومات محددة . ولعل الكلمة رقم (٤) تعطى مؤشراً لذلك . إذ تكشف لنا عن اتجاه غير المسلمين من الطلاب نحو القرآن الكريم وقضية الوحى .

٨ ـ كما يقيس اختبار التتمة ، فى ضوء هذا كله مستوى سهولة أو صعوبة النص . وبمعنى أكثر اصطلاحاً يقيس هذا الاختبار مقروئية النص . فكلما كان القارىء قادراً على ملء الفراغات كان ذلك دليلاً على قابلية المادة ذاتها لأن تفهم من قرائها .

٩ ـ ويقيس أيضاً بعض قدرات الطلاب . إن اختبار التتمة يستطيع بلا ريب أن يقيس قدرة الطالب على أن يتوقع بشكل صحيح ما ينبغى أن يشغل هذه الفراغات فتكمل الجملة ويستقيم المعنى . هذه القدرة على توقع التركيب الصحيح هى ما يسميها أوللر grammar of expectancy .

١٠ ـ ليس هذا فحسب ما يقيسه اختبار التتمة . بل لقد ثبت قدرته على

قياس مهارات وقدرات أخرى منها القدرة على التذكر (خاصة فى اختبار التتمة البعدى) والقدرة على التعلم (خاصة عند استخدام التتمة لقياس التحصيل الدراسى) بل والذكاء والقدرة الابتكارية عند الطالب .

من أجل هذا كله يعتبر المشتغلون بتعليم اللغات هذا النوع من الاختبارات نوعاً من أنواع الاختبارات التكاملية integrative test إذ يقيس أكثر من مهارة ويختبر عند الطلاب أكثر من قدرة .

بقيت بعد ذلك كلمة : وهى أن اختبار التتمة ، شأن غيره من الاختبارات مجرد وسيلة وليس غاية فى ذاتها . ولقد يستخدمه بعض الباحثين بطريقة خطأ أو لهدف غير محدد فلا يجنون من ورائه ما كانوا ينشدونه من غاية وما كانوا يتوخونه من هدف .

ثالثاً : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ من أول من صاغ هذا المصطلح « تتمة » ؟ ومن أى مصطلح اشتقه ؟

٢ ـ ماذا تعرف عن قوانين الجشتلت ؟ وما العلاقة بينها وبين اختبار التتمة ؟

٣ ـ اشرح بلغتك الخاصة ثلاثاً من المهارات التى يقيسها اختبار التتمة .

٤ ـ يوصف اختبار التتمة بأنه أحد الاختبارات التكاملية . لم ذلك ؟

٥ ـ بين اختبارات التتمة واختبارات التكملة أوجه تشابه واختلاف . ناقش .

٦ ـ استخدمت كلمتا بنائى ومعجمى عدة مرات فى هذه الوحدة . ما الفرق بينهما ؟

الوحدة رقم (١٠٩)
اختبار التتمة
خطـوات بنـائه

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يتعرف على خطوات بناء اختبار التتمة .

٢ ـ أن يدرك ضرورة اتباع هذه الخطوات بتسلسل .

٣ ـ أن يقدِّر أهمية التطوير فى أسلوب التقويم .

٤ ـ أن يميِّز بين الأساليب المختلفة لمعالجة كل خطوة من خطوات بناء اختبار التتمة .

٥ ـ أن يُعِد نموذجين لاختبار التتمة متبعاً الخطوات المنهجية المحددة .

٦ ـ أن يطبِّق أحد النموذجين على زملائه فى الفصل محللا نتائجه .

٧ ـ أن يذكر بعض الاستخدامات التى يمكن أن يستعان فيها بأسلوب التتمة .

ثانياً : المحتـوى

مقدمـــة :

تختلف خطوات بناء اختبار التتمة باختلاف الهدف المرجو من استخدامه ، فاختبار يعد لتحديد مستوى المقروئية readability (ويقصد بها مستوى سهولة أو صعوبة المادة المقروءة) يتطلب من الخطوات ما يختلف عن الخطوات التى يتطلبها اختبار يعد لقياس مستوى أداء الطلاب فى مهارة أو أكثر من مهارات تعليم اللغات

الأجنبية ، وكذلك تختلف خطوات إعداد اختبار للتتمة يستخدم الكلمة المطبوعة عن خطوات إعداد اختبار للتتمة يستخدم الكلمة المسموعة إلى غير ذلك من الأنواع المختلفة لبناء الاختبار . إلا أنه من الناحية الإجرائية يمكن القول أن الخطوات اللازمة لبناء اختبار للتتمة مع اختلاف الهدف منه موحدة وتتلخص فيما يلى :

١ ـ اختيار النصوص :

عند تحديد مستوى مقروئية أحد كتب تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ينبغى النظر فى المادة التعليمية فى هذا الكتاب بشكل إجمالى لا يسقط من حسابه فصلاً معيناً أو نصاً بذاته دون أن يكون لذلك سبب موضوعى لن يؤثر من قريب أو بعيد بمستوى المقروئية للكتاب كله . إن من أول العوامل التى تحد من قيمة اختبار للتتمة فى مستوى المقروئية وقد تضلل نتائجه هو عدم إعطاء فرصة متكافئة لكل نص يشتمل عليه الكتاب لأن يختار للدراسة والتحليل .

من هنا يجب التأكيد على موضوعية الطريقة التى يختار بها نص معين يبنى منه الاختبار . وما دامت دراسة الكتاب كله مستحيلة تصبح أسلم طريقة لاختيار نصوص لاختبار التتمة هى الاختيار العشوائى أو العشوائى الطبقى للنصوص ،والمعدل الشائع بين الباحثين هو اختيار ١٠ ٪ من المادة التعليمية لإخضاعها للدراسة والتحليل . ويرى أنها عينة ممثلة لمستوى مقروئية الكتاب ما دامت قد اختيرت على أساس موضوعى وغير متحيزة . وطرق الاختيار كثيرة منها أخذ نص كل عشر صفحات من الكتاب أو أخذ نص من كل فصل من فصول الكتاب .

هذا من حيث اختيار نصوص من كتاب يراد قياس مقروئيته ، أى تحديد مستوى سهولته أو صعوبته . أما من حيث اختيار نصوص لاختبار الطلاب لغوياً فيختار أى نص مناسب حسب هدف المعلم .

٢ ـ حذف المفردات :

بعد اختيار النصوص التى يبنى منها اختبار التتمة تأتى مرحلة أخرى وهى الاتفاق على نظام معين تحذف بموجبه المفردات .

عند التفكير فى نظام حذف المفردات ، يشغلنا أمران : أولهما : معدل الحذف ، وثانيهما : نوع الحذف .

وبالنسبة لمعدل الحذف هناك عدة اتجاهات قد بُنى كل منها على أساس من التجريب ، فبعضها يوصى بحذف كل رابع كلمة وبعضها يوصى بحذف كل خامس كلمة ويزداد معدل الحذف تدرجاً حتى يصل فى بعض الأبحاث إلى كل اثنتين وعشرين كلمة .

والحقيقة التى أشارت إليها الدراسات المختلفة هى أنه كلما زاد معدل حذف الكلمات كانت المادة المقروءة أكثر سهولة وأيسر فى الفهم ، وكان الطالب أقدر على ملء ما بينها من فراغات .

أما بالنسبة لنوع الحذف فهناك أكثر من اتجاه . ولعل أكثر الاتجاهات شيوعاً فى حذف مفردات اختبار التتمة اتجاهان : أحدهما ويسمى بالحذف البنائى والثانى ويسمى بالحذف المعجمى وفيما يلى عرض موجز لكل منهما وطريقة استخدامها فى اختبار تتمة باللغة العربية :

(أ) **الحذف البنائى** : وفى هذا النوع يتم حذف كل خامس أو سادس أو سابع . . . الخ كلمة دون النظر إلى طبيعة الكلمة ذاتها اسماً كانت أو فعلاً أو حرفاً أو إلى وضعها فى الجملة فاعلاً أو مفعولاً به أو ظرفاً . . الخ .

(ب) **الحذف المعجمى** : وفى هذا النوع يتم حذف كلمات مقصودة لما لها من طبيعة خاصة مثل حذف الأفعال وأسماء العلم والظروف والأحوال أو غيرها من أسماء إذا توافق لأى منها أن يكون فى مكان يتحتم فيه حذف الكلمة طبقاً للمعدل المتفق عليه .

٣ ـ شكل الاختبار :

بعد حذف الكلمات المقصودة من النص يعاد كتابته مع فراغات متساوية مكان كل منها ، ويرى أن يقدم النص العربى خالياً من علامات التشكيل إلا ما كان لازماً لقراءة الكلمة على وجهها الصحيح ، ذلك لأن الكتابة العربية خالية بشكل عام منها .

واختبارات التتمة فيما يتعلق بشكل البناء ذو نمطين :

(أ) **اختبارات تبنى على أساس الاستجابات الحرة** أو ما يطلق عليه بالإنجليزية free - response وفيها يترك فراغ يكتب فيه الطالب ما يراه متفقاً مع السياق ومكملا للمعنى .

(ب) **اختبارات تبنى على أساس الاستجابات المقيدة** وعادة ما تكون فى شكل اختيار من متعدد multiple - choice وفيها يعطى الطالب أمام كل فراغ عدداً من الاستجابات يختار من بينها ما يراه أقدر على ملء الفراغ سواء من ناحية معناه أو من ناحية تركيبه اللغوى . ولكل من هذين مزاياه ولكل منهما مشكلاته مما لا يتسع مجال هذه الدراسة لتناوله تفصيلاً .

إن النمط الذى توصى به هذه الدراسة هو النمط الأول فى بناء اختبارات التتمة ، أى الاختبارات ذات الاستجابات الحرة حيث تكشف عن مستوى مقروئية النص بشكل أدق كما تكشف عن قدرات الطالب الابتكارية ووجود خلفية مشتركة بينه وبين المؤلف عن محتوى المادة المقروءة . ثم يوضع النص بعد ذلك فى شكل اختبار مع كتابة تعليمات الاختبار بوضوح . وينبغى أن تتوفر فى تعليمات الاختبار ما يلى :

(ا) أن يكون باللغة القومية للطالب ، خاصة إذا كان الاختبار موجهاً إلى طلاب الصفوف الأولى فى تعلم العربية حتى لا يقف بينهم وبين استجابتهم الصحيحة للاختبار حاجز كان يمكن التخلص

منه . وباللغة العربية إذا كان موجهاً لطلاب فى المستويات المتقدمة .

(ب) أن يحدد الهدف من الاختبار بوضوح .

(جـ) أن يعطى الطالب فكرة عن أجزاء الاختبار ونظام الحذف .

(د) أن يحدد فى شكل إجرائى ما يرجى من الطالب عمله .

(هـ) أن يذكر الوقت المسموح به لإمكان إكمال الاختبار .

(و) أن ينص بشكل واضح على أن المطلوب هو كتابة كلمة واحدة فى المكان الخالى تتفق مع السياق وتكمل المعنى .

(ز) أن تذكر بوضوح معايير تصحيح الاختبار والموقف من الإجابات الخطأ هل يقتصر على حسابها أو تنقص مما يحصل عليه من درجات .

٤ ـ تطبيق الاختبار :

يقصد بذلك أمران : اختيار عينة الطلاب ممن يطبق عليهم الاختبار ، واتخاذ إجراءات التطبيق .

بالنسبة للعينة التى يطبق عليها الاختبار ، ليس ثمة من قيود أكثر من تلك التى تفرضها كتب البحث العلمى والدراسات الإحصائية مما يضمن تمثيل العينة للقطاع الطلابى الذى يستخدم الكتاب موضع الدراسة . ولقد انتهت إحدى الدراسات بعد تجربة طبق فيها اختبار التتمة فى اللغة اليابانية إلى أن عينة تشتمل على ثلاثين طالباً تعتبر مناسبة لتطبيق اختبارات التتمة والحصول على نتائج يمكن تعميمها بعد ذلك .

هذا . . . وينبغى قبل البدء فى الاختبار الاطمئنان إلى أن الطلاب قد فهموا تماماً ما يرجى منهم عمله . وذلك بإعطائهم أولا وقتاً يقرأون فيه تعليمات الاختبار كما يؤذن لهم بإلقاء ما يعن لهم من أسئلة تتعلق بطريقة الإجابة على الاختبار أو الاستفسار عن بعض غوامضه .

٥ ـ تصحيح الاختبار وتقديره :

هناك طريقتان لتصحيح الاختبار هما :

(ا) طريقة التصحيح المتطابقة وفيها يعطى الطالب درجة على كل كلمة كتبها متطابقة مع الكلمة الأصلية التى كانت بالنص .

(ب) طريقة التصحيح المقبولة وفيها يعطى الطالب درجة أقل على كل كلمة لم تكن أصلية إلا أنها تتفق مع الجملة سياقاً وتناسبها معنى .

ويوصى الكاتب باستخدام الطريقة الأولى إذ أنها تختصر الجهد وتوفر الوقت ولا تترك مجالاً للاجتهاد كما أن الأبحاث أكدت عدم وجود فروق كبيرة بينهما .

٦ ـ تفسير نتائج الاختبار :

وهى المرحلة الأخيرة فى الاختبار . إن الدرجة الخام (الأصلية التى حصل عليها الطالب) ليس لها معنى إلا فى ضوء أهداف الباحث ومعايير التصحيح . ويؤخذ متوسط درجات الطلاب على أنه مؤشر لسهولة النص أو صعوبته . كما أنه مؤشر لمستوى إجادتهم اللغة العربية .

ثالثاً : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ ما المقصود بالمقروئية ؟ وكيف يستطيع اختبار التتمة قياسها ؟

٢ ـ ما أهم الخطوات التى ينبغى أن يمر بها إعداد اختبار تتمة ؟

٣ ـ قد يصدر اختبار التتمة فى شكل استجابات حرة أو استجابات مقيدة . . ما الفرق بين الشكلين ؟ وإلى أيهما تميل ؟

٤ ـ ما أهم الشروط التى ينبغى أن تتوفر فى تعليمات اختبار التتمة ؟

٥ ـ وضح الفرق بين كل مصطلحين فيما يلى : كلمات بنائية وكلمات معجمية ، حذف بنائى وحذف معجمى .

٦ ـ بم يوصى الكاتب عند اختيار النصوص التى تستخدم فى إعداد اختبار للتتمة ؟

٧ ـ اختر نصين من كتاب لتعليم العربية للمستوى المتقدم ، وحولهما إلى اختبارين للتتمة شارحاً الخطوات التى تمر بها فى ذلك .

٨ ـ طبق أحد الاختبارين على مجموعة من طلاب المستوى المتقدم وبين لنا مستوى مقروئية النص الذى اخترته .

الباب الخامس عشر

مواقف تربوية

الوحدة رقم (١١٠)

التعلم الذاتى

موقعه ، مفهومه وتنميته

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يحدد المقصود بالتعلم الذاتى .

٢ ـ أن يناقش ، بلغته الخاصة ، بعض الشعارات التربوية الحديثة التى تنادى بالتعلم الذاتى .

٣ ـ أن يدرك أسباب انتشار هذا المفهوم في التربية الحديثة .

٤ ـ أن يقدِّر قيمة التعلم الذاتى كأسلوب من أساليب التربية المستمرة في عصرنا الراهن .

٥ ـ أن يلخِّص أهم طرق تنمية القدرة على التعلم الذاتى عند الدارسين .

٦ ـ أن يبتكر بعض الإجراءات التى ينفذ بها ثلاثة من هذه الأساليب في مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .

٧ ـ أن يُبدى استعداده لتطبيق مفهوم التعلم الذاتى في حياته .

ثانيا : المحتـــوى

التعلم الذاتى والتربية الحديثة :

الطالب محور العملية التعليمية فى التربية الحديثة . صحيح أنه كان محورها منذ أن أخذ معلم مقعده بين طلابه . فمن أجلهم جلس

ومن أجلهم ألف ومن أجلهم درس . ومن أجلهم أيضاً أخذ التعليم المقصود شكله ورصدت له إمكاناته . ومع قدم هذه الحقيقة وضربها فى أغوار التاريخ إلا أنها لم تترجم إلى شعارات تربوية وإجراءات تعليمية إلا فى ضوء اتجاهات التربية الحديثة حتى لقد أصبحنا نسمع عن شعارات تربوية مثل :

- التعليم الإفرادى individualized instruction .
- القراءة الحرة free reading .
- التعليم المبرمج programmed instruction .
- التقويم الذاتى self evaluation .

إلى آخر هذه الشعارات . . ولقد أضحى من علامات كفاءة أى برنامج تربوى مدى إسناده العمل للطالب ونوع التكيف الذى يوجهه له وطريقة الاعتماد عليه وليس طريقة تلقينه المعرفة وتحفيظه المعلومات .

مفهوم التعلم الذاتى :

والتعلم الذاتى مفهوم يقصد به تنمية مهارات الاستقلال فى تحصيل المعرفة عند الطالب وتمكينه من أن يوظِّف ما لديه من إمكانات وما يستطيع الحصول عليه منها في سبيل زيادة قدرته على فهم البيئة المحيطة به والاستجابة لها والتعامل معها وذلك باكتساب المهارات المتجددة بتجدد العصر .

عوامل انتشار المفهوم :

دفعت إلى انتشار مفهوم التعلم الذاتى عدة أمور منها ما هو سياسى يرجع إلى انتشار مفاهيم الديمقراطية وتأكيد حرية الإنسان وحقوقه ومنها ما هو ثقافى يرجع إلى الانفجار المعرفى والنمو الثقافى المضطرد . ومنها ما هو تربوى يرجع إلى عجز المدرسة عن تلاحق هذا الانفجار وذلك النمو ، وعدم قدرتها على تزويد الطالب بكل شيء ،

وصعوبة ملاحقة المعلمين لمستوى طلابهم وتعرفهم بشكل مستمر لما يكتسبونه وما يفقدونه من مهارات فضلاً عن استحالة ملازمة هؤلاء الطلاب في غير أوقات الدراسة .

طرق تنمية القدرة على التعلم الذاتى :

يستطيع المعلم تنمية قدرة طلابه على التعلم الذاتى من خلال عدة طرق كأن :

- يكسبهم مهارة الاستقلال في الاتصال بمصادر الكتابة العربية ، فيعرفهم بها ويبين لهم خصائص كل منها ، وأماكن الحصول عليها ، وطرق الاستفادة بها إلى غير ذلك من مهارات تمكنهم من الإنفراد بالبحث عن هذه المصادر واستخدامها . ولعل هذا يطرح من جديد فكرة تذليل نصوص القراءة بأسماء المراجع التى وردت فيها .
- يدربهم على استخدام القواميس والمعاجم العربية الأحادى منها والثنائى فيستطيع الطالب منهم إثراء وقت فراغه بقراءات لا يعز عليه فهمها ولا تستغلق عليه مفرداتها .
- يكلفهم بواجبات منزلية مختلفة النوع متعددة الهدف متباينة المستوى على أن ينفرد الطالب بقراءتها وإعدادها في البيت ثم يناقشهم المعلم فيها دون شرح تفصيلى لها .
- يحدد لهم قدراً من المنهج ينفردون بقراءته ومدارسته على أن يدخل هذا القدر ضمن الامتحانات النصفية التى يقف من خلالها على مستوى ما حصله الدارسون من تقدم وما يواجهونه من مشكلات . وعلى المعلم ألا يتدخل في الطريقة التى يذاكر بها الدارسون هذا القدر أو في الأسلوب الذى يتناولونه به ، كما لا يتناول هذا القدر بالشرح أو التعليق في الحصة تاركاً للدارسين حرية الحركة معه وأن يقتصر دوره على مجرد التوجيه من بعد .

- يساعدهم في إعداد كراسة للقراءة الحرة ، يسجلون فيها ما يقرءونه مع شيء من التلخيص أو العرض التحليلى . وعلى المعلم أن يراجع هذه الكراسة بين حين وآخر ، وأن يخصص لذلك أيضاً درجة معينة تضاف إلى ما يحصله الطالب من درجات .
- يزودهم ببعض أساليب التقويم الذاتى التى يستطيع الفرد من خلالها تعرف مدى ما حققه من تقدم وما واجهه من مشكلات . ومن هذه الأساليب قياس معدل السرعة في القراءة ، ومدى القدرة على التذوق الأدبى .
- يعرفهم بطرق الإجابة على الاختبارات الموضوعية واختباراتَ المقال ويزودهم ببعض هذه الاختبارات مع المتابعة المستمرة لإجابات الطلاب .

وما النقاط السابقة إلا مجرد مقترحات تساعد في تنمية قدرة الدارسين على التعلم الذاتى ، مع الثقة بأن لدى المعلم المبتكر من الوسائل والأساليب الأخرى ما قد يفوقها .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ ما المقصود بالتعلم الذاتى ؟

٢ ـ ما العوامل التى أدت إلى انتشار هذا المفهوم ؟

٣ ـ وضح ، بلغتك الخاصة ، ما تعنيه المفاهيم الآتية في ذهنك :
- التعليم الإفرادى .
- القراءة الحرة .
- التقويم الذاتى .

٤ ـ إلى أى مدى تعتبر تنمية القدرة على التعلم الذاتى مهمة في عصرنا الراهن ؟

٥ ـ ما الإجراءات التى يقوم بها معلمك لتنمية قدرتك على التعلم الذاتى في مجال تعليم العربية ؟

٦ ـ قدِّم بعض المقترحات التى تنمى عن طريقها قدرة الدارسين على التعلم الذاتى في مجال تعليم العربية كلغة ثانية .

٧ ـ اذكر بعض الفروق الأخرى التى تميز التربية الحديثة عن التربية القديمة .

الوحدة رقم (١١١)
توجيهات للحصة الأولى

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يدرك أهمية الاجتماع الأول مع الدارسين وضرورة التخطيط له .

٢ ـ أن يُلِم ببعض أساليب استثارة دوافع الطلاب لتعلم العربية ومواصلة الدراسة في البرنامج .

٣ ـ أن يقدِّر قيمة تعريف الدارسين بالبرنامج حتى يضمن أكبر قدر من مشاركتهم فيه .

٤ ـ أن يتعرف على بعض الإشارات والإيماءات التى يحتاج معلم اللغة إلى استعمالها حتى يستغنى عن اللغة الوسيطة .

٥ ـ أن يلخِّص ، بلغته الخاصة ، أهم التوجيهات التى ينبغى تقديمها للدارسين في الحصة الأولى .

٦ ـ أن يلعب دور معلم يلتقى بطلابه في أول البرنامج ويحدثهم بما يدل على استيعابه لمحتوى هذه الوحدة .

ثانيا : المحتـــوى

أهمية الحصة الأولى :

يقصد بالحصة الأولى لقاء يجمع بين المعلم وطلابه . ولهذا اللقاء أهمية كبرى في أى مقرر لتعليم اللغات الثانية . إذ يكون الطالب انطباعاته الأولى حول كل شيء يتصل بالبرنامج تقريباً ، بل قد يكون

انطباعاً عن اللغة التى يتعلمها وتبدأ نواة اتجاه معين تتكون في أعماق نفسه .

والحصة الأولى مهمة أيضاً للمعلم إذ يكون هو أيضاً انطباعاته عن الدارسين ، قدراتهم ، استعداداتهم ، ميولهم . كما قد يكون لنفسه تصوراً لأسلوب التعامل معهم في ضوء توقعاته بشأن تقدمهم .

ولقد يسير هذا كله إيجابياً فتتحقق للعملية التعليمية أولى شروط النجاح وقد يسير بشكل آخر فيحدث ما لا يرجوه أحد .

من أجل هذا رأينا أن نخصص هذه الوحدة للحديث عن أهمية اللقاء الأول مع الدارسين مقدمين بعض التوصيات التى قد تسهم في نجاحه .

١ ـ إلقاء التحية :

ينبغى أن يلقى التحية الإسلامية على الدارسين (السلام عليكم ورحمة الله وبركاته) إن مثل هذا الإجراء ، على بساطته ، يخلق جواً من الألفة بينه وبين الدارسين ويشعرهم أنهم أمام أخ لهم ، يؤمن بما يؤمنون به ، ويلتزم بما يوصيه به دينه ، ويحترم من أمامه من شخصيات . إن التحية الإسلامية ، مع ابتسامة تعلو وجه المعلم تكسر أول حاجز زجاجى بينه وبين الدارسين ، وتشيع جواً من التفاؤل والأمل بين كل منهم ، ولما كان هذا الكتاب مؤلفاً للمسلمين للدرجة الأولى فنتوقع أن يفهم هؤلاء الدارسون التحية التى ألقيت عليهم . وفي هذه الحالة سيرد الدارسون على المعلم وتنشأ بذلك أولى حلقات الاتصال بينهم . والاتصال كما نعلم هو الغاية الأولى لتعلم اللغات .

أما إذا كان من بين الدارسين من لا يعرف هذه التحية فلا عليك . ينبغى ألا تقف عندها وألا تترجمها لهم ، بل اترك فهمهم لها لما سيعقب هذا الموقف من مواقف تفرض التحية فيه نفسها ، وعندها سيفهمون المقصود بها .

٢ ـ التعرف على الدارسين :

العلاقات الإنسانية الطيبة من أهم عوامل النجاح في العملية التعليمية . ومن أولى الخطوات لإشاعة جو من الألفة بين المعلم والدارسين أن يتعرف عليهم . ومن الأساليب التى تقترح لذلك توزيع بطاقة لكل منهم . وفي هذه البطاقة طلب بيانات عن : الاسم ، العمل ، السن ، العنوان ، التليفون . . . الخ وفي ظهر هذه البطاقة يكتب الدارس نبذة مختصرة عن : أهدافه من الانتظام في البرنامج ، توقعاته منه ، ميوله ، زياراته السابقة للدول العربية ، خبرته السابقة فى اللغة العربية وغير ذلك من بيانات يراها المعلم ضرورية لنجاحه فى عمله . وهذه البطاقات تمثل رصيداً غالياً عند المعلم إذ يستطيع من خلالها توجيه البرنامج وجهة سليمة تحقق آمال الدارسين وتبنى توقعاتهم وتشبع حاجاتهم . ومن الأساليب التى تشيع أيضاً جو الألفة مع الدارسين إعطاؤهم قائمة بأسماء عربية يختار كل منهم اسماً له ينادى به فى أثناء البرنامج .

ومثل هذا الأسلوب يشيع الروح العربية في الفصل ويفتح الباب أمام ألفة الثقافة العربية والإسلامية .

٣ ـ إلقاء التعليمات :

الحصة الأولى فرصة لتحديد دور كل من المعلم والدارسين . . . للطالب أن يعرف تماماً ما يتوقعه المعلم منه . وثمة عدد من التوجيهات التى نقدمها للمعلم فى هذا الصدد :

- أن يلقى المعلم التعليمات بلغة الدارسين القومية أو بلغة مشتركة يفهمونها مع تعدد لغاتهم القومية .
- أن يبين لهم ضرورة هذه التعليمات وأهمية اتباعها ، وكيف أنها وضعت أصلاً لخدمة الدارسين أنفسهم ولتحقيق الأهداف المرجوة .

- أن يقلل من هذه التعليمات ، إذ ينسى كثير الكلام بعضه بعضاً . أما ما ينبغى أن يلقيه المعلم عليهم من تعليمات فنوجزه فيما يلى :

(أ) ضرورة الانتظام في الحضور وعدم ترك البرنامج قبل نهايته ، ذلك أن تعلم اللغة عملية تراكمية تتكون من حلقات ، ولا شك أن فقد حلقة منها يؤثر فيما يتلوها من حلقات .

(ب) ضرورة الإصغاء جيداً لما يسمعونه في الحصة والانتباه لما يقوله أى زميل في الفصل . إن من حق كل متكلم أن نستمع إليه . وفي مجال تعليم اللغة العربية يصبح حق الاستماع هذا أمراً ذا أهمية خاصة . فقد يكون ما يلقيه المتكلم صحيحاً فيكون نموذجاً يقتدى ، وقد يكون ما يلقيه خطأ فيلتفت المعلم إليه ويصححه .

(جـ) معرفة دلالة الإشارات والإيماءات التى يقوم بها المعلم كبديل عن استعمال اللغة الوسيطة . إن للمعلم أن يشرح بلغة الدارسين في الحصة الأولى المقصود بعدد من الإشارات وحركات الوجه والإيماءات التى يتفق المعلم معهم على دلالاتها . وعلى سبيل المثال ينبغى أن يدرب المعلم الدارسين على فهم حركات التعليمات الآتية :

- قم للإجابة .
- استمع جيداً .
- افتح الكتاب .
- اقرأ .
- كرر (لطالب واحد) .
- كرروا (لنصف الفصل) .
- كرروا (للفصل كله) .
- نعم .
- لا .

ـ كفى حديثا (عندما يطلب من الدارس أن يتوقف عن الكلام) .

ولا شك أن شرح هذه المصطلحات في الحصة الأولى سوف يوفر على المعلم جهداً كبيراً بعد ذلك ولن يحوجه إلى ترجمتها .

٤ ـ استثارة دوافع الطلاب لتعلم العربية :

يحرك الدارسين دوافع كثيرة لتعلم اللغة العربية ، وأهمها على الإطلاق الدوافع الدينية . ومع أهمية هذه الدوافع ثمة من العوامل ما يصرف الدارسين أحياناً عن الانتظام في فصول تعليم العربية ومداومة الحضور . من هذه العوامل ما يعزى إلى المعلم وطريقته ، ومنها ما يعزى إلى البرنامج وإمكانياته ، ومنها ما يعزى إلى الدارسين وخصائصهم . . إلى غير ذلك من عوامل لا مجال للحديث التفصيلي عنها هنا . والمعلم الناجح هو الذى يستثير دوافع هؤلاء الدارسين حتى يضمن مواظبتهم على الحضور . ومن المقترحات التى يمكن تقديمها هنا لاستثارة دوافع الدارسين في الاجتماع الأول ما يلى :

(أ) إبراز العلاقة بين الإسلام واللغة العربية وكيف أن بينهما صلات لا تدفع وروابط لا تقطع . . وكيف أن تعلم اللغة العربية يساعد على الاتصال المباشر بكتاب العربية الأول . . القرآن الكريم .

(ب) تعريف الدارسين بالمهارات اللغوية التى يتوقع إكسابها لهم من خلال البرنامج . إن الدارسين في برامج تعليم اللغات الأجنبية بشكل عام تقودهم أحلام كثيرة ، وتحدوهم آمال عريضة ، وتدفعهم توقعات خيالية يتصورون بعدها أنهم سوف يتعلمون اللغة في أقصر وقت وبأقل جهد . ولا شك أن تحديد أهداف البرنامج بوضوح . والحديث عن المهارات اللغوية التى يغطيها الكتاب لهما من الآثار ما قد يفوق تصور المعلمين .

(جـ) التأكيد للدارسين على أن المعلم سوف يعرفهم بالمراحل التى قطعوها في تعلم اللغة العربية بين حين وآخر . إن على المعلم أن يطلع الدارسين على المستوى الذى وصل إليه كل منهم في كل مرحلة من مراحل تعلم اللغة . إن من شأن هذه المعرفة أن تعزز ما اكتسبه الدارسون من مهارات وأن تدعم الثقة في نفوسهم ، وأن تعرفهم بما بقى من مسافة في طريق قطعوا فيه أشواطاً كما توقفهم على أسباب تخلفهم عن الوصول إلى المستوى الذى كان يتوقعه المعلم في كل مرحلة .

٥ ـ تقديم توجيهات للدارسين :

على المعلم أن يُنمِّى عند الدارسين مجموعة من المفاهيم التى تسهم بلا ريب في نجاح برنامجه لتعليم اللغة العربية . ومن الممكن أن يكون الاجتماع الأول فرصة لطرح هذه المفاهيم ومناقشتها معهم والتأكد من فهمهم لها . ومن أهم هذه المفاهيم ما يلى :

(أ) يعرفهم على أن تعلم اللغة عملية لا تتم بين يوم وليلة ، أو بين عشية أو ضحاها . إنها تشبه البناء الذى يتكون من لبنات توضع يوما بعد يوم . . معنى هذا ألا نتعجل النتائج . ولا بد من الواقعية في التفكير وإدراك الموقف بأبعاده الحقيقية . . كما أن الانتظام في الحضور أمر يتوقف عليه بلا شك مدى التقدم في تعلم اللغة ، ولا ينبغى أن يخجل الطالب من طرح أى سؤال حتى لا يبنى شيئاً على خواء .

(ب) يبين لهم أهمية أداء الواجب المنزلى ، وكيف أن تعلم اللغة كما سبق القول عملية تراكمية تعنى أن ما يدرسه الطالب اليوم مؤسس على ما أعطى له أمس . ومن ثم يلزم أداء الواجب المنزلى بانتظام حتى يستوثق المعلم من اكتساب الدارسين

للمهارات اللغوية المطلوبة وتظل اللغة شيئاً حياً في أذهانهم في ضوء ممارستهم اليومية لها .

(جـ) يدعوهم إلى أن يقرأوا جهراً مدة ربع ساعة على الأقل كل يوم حتى تنمو مهاراتهم في نطق الأصوات العربية .

(د) يشجعهم على أن يفكروا بالعربية من اليوم الأول الذى يدرسون فيه هذه اللغة حتى وإن كان رصيدهم منها قليلا ، ويبين لهم أن التفكير بالعربية لا يقتصر على الفترة التى يتواجدون فيها في الفصل الدراسى ، وإنما يمكن أن يتم في مختلف مناشط حياتهم اليومية .

(هـ) يبين لهم ضرورة أن يكونوا مستعدين للاختبار في أى حصة . ولعل مما يحفزهم على مداومة الاتصال باللغة إعطاؤهم اختبارات قصيرة لا تستغرق أكثر من عشر دقائق في بداية بعض الحصص على فترات متفاوتة . وأن تتنوع هذه الاختبارات ، ما بين شفوية إلى مكتوبة ، على أن تأخذ هذه الاختبارات شكلاً غير رسمى في بداية البرنامج .

(و) يؤكد لهم أن كل فرد منهم عنصر فعال في الحصة وعليه أن يشارك مشاركة إيجابية في كل نشاط يدور فيها ، سواء وجه هذا النشاط إليه أو وجه إلى غيره . فعليه مثلاً أن يفكر في إجابة أى سؤال يطرح على زملائه كما لو كان موجها إليه . ولو حدث هذا فسيكون كل منهم قد أتيحت له من فرص استعمال اللغة أكثر مما لو جلس منتظراً توجيه السؤال إليه .

(ز) يبين لهم أن الأخطاء أمر متوقع عند تعلم أية لغة أجنبية . ومن ثم لا ينبغى أن يشعر واحد منهم بالإحباط إذا كثرت أخطاؤه في أولى مراحل تعلمه للغة العربية . وينبغى أن يعلموا أيضاً أنه إذا سيطر علينا الخوف من الخطأ فلن نستعمل اللغة . . لن نقرأ

ولن نكتب ولن نتكلم . . إن الذين لا يتكلمون هم الذين لا يخطئون . وتعلم اللغة كالسباحة . لا بد أن تمارس ، ولا بد أن يتحرر الإنسان من الشعور بالخجل أو الخوف من الممارسة ، ولا شك أنه كلما زادت الممارسة قلت فرص الأخطاء .

٦ ـ تعريف الدارسين بأهداف البرنامج :

من المنجزات التى ينبغى أن تتحقق في الاجتماع الأول مع الدارسين حصولهم على معلومات وافية عن البرنامج الذى ينتظمون فيه . إن على المعلم أن يشرح لهم أهداف البرنامج ، نظام الدارسة فيه ، فترته الزمنية ، العلاقة بينه وبين البرامج الأخرى التى تعقد في نفس المنطقة ، شروط القبول فيه ، أسس تصنيف الدارسين ، دورهم في الواجبات المنزلية والأسلوب الذى يتم به تقويم الدارسين . ونظام الدرجات .

٧ ـ تعريف الدارسين بالكتاب المقرر :

من أهم أهداف الاجتماع الأول وصل الدارسين بالكتاب المقرر ، فيعرفهم بالجهة التى أصدرت الكتاب ، وبأهدافه وبالمهارات اللغوية التى يغطيها ، وطريقة التدريس التى يتبناها وعدد دروسه والفترة المتوقع انتهاؤه فيها (في ضوء ظروف البرنامج طبعاً) .

وينبغى على المعلم أن يعرف الدارسين بوحداته مبينا الأهداف التفصيلية لكل وحدة ، كما يعرفهم بأهداف المرحلة الصوتية ، وللمعلم الحق في أن يشرح للدارسين تعليمات بعض التدريبات اللغوية مترجمة إلى لغتهم كما يعرفهم بأسلوب التعامل مع الجزء الأول من الكتاب الأساسى ، متى يستعمل في الفصل ومتى يستعمل في البيت ، ومتى لا يستعمل !

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ ما مصدر أهمية الاجتماع الأول بالدراسين في رأيك ؟

٢ ـ ما العوامل التى تعتقد أنها تشجع الطلاب على مواصلة الدراسة في برنامج تعليم العربية ؟

٣ ـ يرتفع أداء الطالب كلما شعر أنه مشارك في العملية التعليمية . كيف يساعد المعلم الطلاب على الإحساس بذلك ؟

٤ ـ اشرح بلغتك الخاصة ثلاثة من التعليمات التى يجب أن يلقيها المعلم على طلابه في الحصة الأولى .

٥ ـ أدر حواراً مع زملائك الآن كأنك معلم للعربية تلتقى بهم لأول مرة .

الوحدة رقم (١١٢)
اتجاهات نحو اللغة الوسيطة

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يُعرِّف المقصود باستخدام لغة وسيطة ؟ وأنواعها ؟
٢ ـ أن يُلِم بتاريخ استخدام اللغة الوسيطة في تعليم اللغة الثانية .
٣ ـ أن يلخص أهم الاتجاهات نحو استخدام اللغة الوسيطة .
٤ ـ أن يقدر حجج كل فريق من الخبراء نحو استخدام اللغة الوسيطة سواء أكانوا مؤيدين أم معارضين أم موافقين بشروط .
٥ ـ أن يُبدى الرغبة في معرفة نتائج البحث العلمى في هذه القضية .

ثانيا : المحتـــوى

المقصود باللغة الوسيطة :

من القضايا التى تثار عادة في مجال تعليم اللغات الثانية بشكل عام قضية اللغة الوسيطة ومدى الحاجة إليها .

ويُقصد باللغة الوسيطة عند الحديث عن برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى أية لغة أخرى ، غير العربية ، يستعملها المعلم في إكساب الدارسين مهارات استعمال اللغة العربية . وسميت باللغة الوسيطة intermediate language لأنها تتوسط بين المعلم والدارس من أجل أن يفهم الدارس ما يقوله المعلم ومن أجل أن يتعرف المعلم على ما تعلمه الدارس .

أنواعهـــا :

وقد تكون اللغة الوسيطة هى اللغة الأم عند الدارسين ، وقد تكون لغة ثانية مشتركة بينهم مع تفاوت في لغاتهم الأم . مثل الأفارقة والآسيويين الذين يتكلمون الإنجليزية مع أن لغاتهم الأم متباينة . منها السواحيلى ، منها الهوسا ، ومنها الأردية ، منها الهندية . . . الخ .

الموقف من استخدامها :

وسواء أكانت اللغة الأم أم لغة ثانية عند الدارسين هى اللغة الوسيطة فالسؤال هو : هل يجوز استعمال لغة وسيطة عند تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ؟ وإذا كان هذا يجوز فلمن ، ومتى ، وما حدود هذا الجواز ؟ المشكلة عند الإجابة على هذه الأسئلة تزداد عندما يتخذ الفرد موقفاً صارماً أو اتجاهاً قاطعاً بالرفض التام أو القبول المطلق all-or- non attitude وليست هذه القضايا بالتى تعالج بهذه الطريقة . . فما زال البحث العلمى يعالج القضية وما زالت الآراء تتضارب بين دعـ صريحة لاستعمالها . وبين رفض نهائى للاستعانة بها وبين اتجاه ثالث يرهن استعمالها بمواقف معينة .

ويشار عادة لاستخدام اللغة الوسيطة بالترجمة translation وتأخذ أحد اتجاهين : إما ترجمة من اللغة الوسيطة إلى العربية (بوصفها لغة ثانية) وإما ترجمة من العربية إلى اللغة الوسيطة .

ويرى الذين يجيزون الترجمة . أى استعمال لغة وسيطة ، أن الترجمة من اللغة الوسيطة إلى العربية (اللغة الجديدة) تكون أنسب عند تعليم الكلمات الحية active vocabulary أو النشيطة ، تلك التى يستعملها الفرد بكثرة وكذلك عند صياغة الدارس للتراكيب اللغوية . بينما تكون الترجمة من العربية إلى اللغة الوسيطة أنسب عند تعليم الكلمات الخاملة passive vocabulary وكذلك عند فهم التراكيب

اللغوية . الترجمة في رأى هذا الفريق إذن ليست مطلقة الجواز وإنما مقيدة بالموقف التعليمى نفسه .

تاريخ استعمالها :

والمتتبع لحركة استعمال اللغة الوسيطة في تاريخ تعليم اللغات الثانية يستطيع أن يلمس هذه الاتجاهات الثلاثة : التأييد والرفض والجواز . .

فقد كان استعمال اللغة الوسيطة أمراً تتبناه طريقة النحو والترجمة grammar - translation method حتى لقد صارت الترجمة شطر هذه الطريقة . والغريب أن أنصار هذه الطريقة ذاتها قد تفاوتوا في موقفهم نحو استعمال اللغة الوسيطة . ففى عام ١٨٩٩ كتب هنرى سويت H. Sweet يقول : إن التفكير باللغة الأجنبية أمر مرغوب فيه إلا أنه غير ممكن إلا إذا حصل الإنسان معرفة شاملة باللغة الأجنبية . وإننا عندما نبدأ تعلم لغة جديدة فلن نستطيع أن نمنع أنفسنا من التفكير بلغتنا الأم . (Boey, L, 56, P : 67) .

بينما نجد أمام هذا الموقف المتطرف المؤيد لاستعمال لغة وسيطة موقفاً آخر من أحد أنصار طريقة النحو والترجمة أيضاً وهو جبرسون . إنه يصف المعاناة التى يواجهها الطالب عندما يحاول الترجمة من أو إلى اللغة الجديدة . . وينتهى إلى أن الترجمة من اللغة الجديدة إلى اللغة الأم من شأنه أن يثبت التراكيب التى صاغ فيها المضمون الجديد . فتبقى الترجمة حية في ذهنه وينسى الأصل الذى ترجم منه . . ويسلم جبرسون بأن المعلم قد يحتاج للغة الوسيطة عندما يريد شرح مفهوم صعب فيختصر الطريق ويتأكد من وضوح المعنى . إلا أنه يوصى بأن يستعمل هذا فى أضيق نطاق ممكن very sparingly . (Jepersen, O. 78)

رفض استخدامها :

إلى أن جدت متغيرات فرضت إعادة التفكير فى طرق تعليم اللغات الثانية وإجراءات كل منها . ولقد ظهرت هذه المتغيرات أثناء الحرب العالمية الثانية . إذ برزت الحاجة إلى الاتصال المباشر والشفهى مع الشعوب الأخرى . وبذل الجهد لمحاولة فهم ثقافاتها بلغاتها التى صدرت بها وذلك بهدف التعرف على أنسب أسلوب لمواجهة هذه الشعوب . وكان من القضايا التى طرحت قضية استعمال لغة وسيطة في تعليم اللغات الثانية . وكان هناك إجماع على رفضها . وتزعم هذا الإجماع أنصار طريقتين من طرق تعليم اللغات الثانية هما : الطريقة المباشرة والطريقة السمعية الشفوية . ولقد غالى هؤلاء في رفض الترجمة من وإلى اللغة الجديدة حتى قال أحدهم عنها إنها أصل الشر the root of the evil .

وقد برَّر هؤلاء المعادون لاستعمال اللغة الوسيطة موقفهم بأن الدارس عندما يستعمل هذه اللغة فإنما يمر عقله بعدة مراحل بينما لو اقتصر على التفكير باللغة الجديدة فسوف يختصر هذه المراحل كلها ليمر بمرحلة واحدة هى استقبال السؤال ثم الإجابة عليه . ويحذر كارتليدج معلمى اللغات الثانية من استعمال الترجمة ويصفهم بأنهم يبدأون من النهاية الخطأ they are beginning at the wrong end . ومبرره في هذا هو أن الترجمة من أصعب التدريبات اللغوية (Boey, L. 56) أما بروكس فيلخص لنا ما ينبغى على الدارس ألا يفعله (وهنا نضع تحت ألا خطاً) في ثلاثة أشياء عندما يتعلم لغة ثانية .

(أ) ألا يتكلم الإنجليزية (لغته الأم) .

(ب) ألا يتعلم قوائم كلمات ثنائية ، أى تضم الكلمات في اللغة الثانية وترجمتها بالإنجليزية .

(جـ) ألا يترجم من اللغة الثانية إلى اللغة الإنجليزية . والنتيجة

إذ لم يفعل الدارس هذا تمحو أثر كل جهد يبذله لتعلم اللغة الثانية إذ تطل لغته الأولى مسيطرة عليه (Brooks, N. 57, P : 52).

ويرد بالمر palmer على هؤلاء متخذاً موقفاً وسطاً . إذ يقدم أربعة أساليب لشرح معانى المفردات الجديدة . أولها الربط المباشر بين الكلمة وما تدل عليه immediate association وثانيها الترجمة . والترجمة تأتى في رأيه في المرتبة الثانية من حيث المحسوسية concreteness (Palmer, H. 85)

موقف وسط :

ولقد بدأ بين المتخصصين فى تعلم اللغات الثانية اتجاه يسود بخصوص استخدام اللغة الوسيطة ، أو الترجمة كما يسميها بعضهم . هذا الاتجاه مؤداه الموافقة على استخدامها إلا أن هذه الموافقة تختلف عن تلك التى تميزت بها طريقة النحو والترجمة . إن الموافقة الحالية مصحوبة بنغمة إعتذار . وإحساس بأن اللغة الوسيطة أحد الخيارين . إما استخدامها وإما بذل الجهد الزائد من المعلمين وسوء فهم المادة التعليمية من الطلاب أحيانا . . وأحلى الخيارين مر !

ويفرق بعض المتخصصين بين استخدام اللغة الوسيطة في برامج تعليم اللغات الثانية للأطفال وبين استخدامها في برامج تعليم هذه اللغات للكبار (على مستوى الجامعة مثلاً) . فنراهم يرفضون الأولى ويحذرون الثانية . إن اللغة الوسيطة في نظر هذا الفريق ليست غاية في ذاتها ولكنها تساعد الطالب على أن يعالج النص بتركيز وفهم . وأخيراً نجد من يجيز الترجمة كأسلوب من أساليب تقويم المستوى اللغوى للطلاب .

والآن : ما نتيجة البحث العلمى في هذه المشكلة ؟ وما رأينا في معالجتها ؟ نتناول هذين السؤالين في الوحدة القادمة إن شاء الله .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ ماذا نعني باللغة الوسيطة ؟ ولماذا سميت بهذا الاسم ؟

٢ ـ مع أى طريقة من طرق تدريس اللغات الثانية ظهر استخدام اللغة الوسيطة ؟

٣ ـ ما مبررات أنصار هذه الطريقة في استخدام لغة وسيطة ؟

٤ ـ هل اتفقت آراء أنصار طريقة النحو والترجمة حول استخدام اللغة الوسيطة ؟ اضرب أمثلة لما تقول .

٥ ـ ما الفرق في رأيك بين استعمال لغة وسيطة وبين التدريب على الترجمة ؟

٦ ـ بين المؤيدين لاستخدام لغة وسيطة والمعارضين لها فريق من الخبراء يأخذ موقفاً وسط . ما حجته ؟

٧ ـ أدر حواراً بينك وبين زميل لك حول استخدام لغة وسيطة في تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى على أن يأخذ كل منكما موقفاً معارضاً لموقف صاحبه .

الوحدة رقم (١١٣)
مواقف استخدام اللغة الوسيطة

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يُلِمَّ بنتائج بعض الدراسات التى أجريت حول استعماله لغة وسيطة .

٢ ـ أن يميِّز بين نوعى التداخل اللغوى .

٣ ـ أن يقدِّر الحاجة إلى دراسات علمية أكثر تقطع برأى بشأن استخدام اللغة الوسيطة في تعليم العربية .

٤ ـ أن يدرك حدود الاستعانة باللغة الوسيطة .

ثانيا : المحتـــوى

ملاحظتان حول الدراسات :

عند اطلاعى على بعض الكتابات الخاصة باستخدام اللغة الوسيطة في تعليم اللغات الثانية . لاحظت ظاهرتين : أولاهما صدور آراء المتخصصين في هذه القضية عن افتراضات أو انطباعات أو بعض التجارب الذاتية التى يخلو وصفها من المنهج العلمى محدد الخطوات . ثانيتهما استناد معظم هذه الإفتراضات على بعض النظريات النفسية سواء في مجال علم النفس التعليمى educational psychology أو علم اللغة النفسى Psycholinguistic ويتردد في كتابات الفريق الأول الذين يستندون إلى نظريات علم النفس التربوى استخدام نظريات الترابطيين

associationists الذين ينظرون إلى عمليات اكتساب اللغة على أنها تكوين عادات . بينما تتردد في كتابات الفريق الثانى ، الذين يستندون إلى نظريات علم اللغة النفسى عبارات التداخل اللغوى language interference وأحيانا يطلقون عليه interlingual interference . ويرون أن استخدام لغة وسيطة من شأنه زيادة قدر هذا التداخل ، وإحداث تشوش في أذهان الدارسين بين أنماط لغوية تعودوا عليها وأنماط لغوية لا عهد لهم بها مما ينبى عن خلط فى استخدام الأنماط الجديدة . إذ أن تأثير اللغة الأولى ليس من السهل محوه .

إخضاع حجة الرفض للتجربة :

الحجة الأساسية للرافضين مبدأ استخدام لغة وسيطة إذن هى إمكانية إحداث تداخل بين لغتين . ولقد أخضع بعض الباحثين هذا الإفتراض للتجربة الميدانية . وإذا كان الموقف يضيق عن عرض هذه التجارب فلا أقل من ذكر نتائج بعضها وللمتخصص فرصة الرجوع إلى مصادرها .

أجرى بيكيت دراسة ميدانية يستطلع فيها نتيجة تطبيق أسلوبين من أساليب تقويم المستوى اللغوى عند الطلاب هذان الأسلوبان هما ملء الفراغات والترجمة . وبعد إجراء التجربة على مدى نصف عام دراسى وفي ضوء تثبيت المتغيرات الأخرى انتهى إلى أن ملء الفراغات كأسلوب من أساليب التقويم يقيس عدداً محدوداً من العناصر ، وغير واقعى ويكلف جهداً ووقتاً ومالاً كما يسمح بالتخمين . بينما وجد أن الترجمة تستدعى مهارات لغوية متعددة وتقيسها بكفاءة أكثر وأقرب إلى الإستخدام الواقعى للغة (Pickett, G, 87, P : 25) .

وأجرت تورى تجربة تقارن فيها بين مجموعتين ، تجريبية قدمت لها تدريبات لغوية بالروسية مترجمة للإنجليزية ، أى كتب المقابل لكل كلمة وجملة باللغة الأم عند الدارسين . ومجموعة ضابطة تلقت نفس

الدرس ، وكان عن النحو . وقدمت لها نفس التدريبات اللغوية ولكن بدون استخدام لغة وسيطة وانتهت إلى أن أداء المجموعة التجريبية ، التى تعلمت بواسطة الترجمة كان أفضل من أداء المجموعة الضابطة . (Torry, J, 98) .

هذا بينما نجد فريقاً آخر من الباحثين تنتهى دراسته إما إلى رفض الترجمة أو إلى عدم وجود فروق بين المجموعات . ومن هذه الأبحاث دراسة ماكينون التى انتهت إلى أن استخدام الترجمة كأسلوب من أساليب التقويم لم ينتج عنه فرق بين المجموعات الثلاث (Boey, L. 56, P : 70) وتابعت ليم هذه النتيجة في دراسة أجرتها على أطفال أمريكيين يتعلمون اللغة الملايوية . وكانت تقارن بين استخدام الصور واستخدام لغة وسيطة في شرح معانى الكلمات . ولم تلحظ فروقاً ذات دلالة بين المجموعتين .

ويفرق ارفن واوسجود بين نظامين لغويين يمر الدارس بهما . نظام لغوى مركب compound system ويحدث عندما يتعلم الدارس لغة ثانية من خلال لغته الأولى . ونظام لغوى متناسق Co-ordinated system ويحدث عندما يتعلم الدارسين لغة ثانية من خلال هذه اللغة وحدها وبذلك يحتفظ الدارس في ذهنه بنظام خاص لكل لغة دون تداخل بينهما (Ervin, S. & C.Osgood, 67) .

نوعان من التداخل اللغوى :

هذا ويميز الباحثون بين نوعين من التداخل اللغوى : أحدهما التداخل بين لغتين وهو ما يسمى interlingual interference ويحدث عندما يستخدم الدارس الترجمة عند تعلمه لغة ثانية . وهو تداخل مرفوض ويمكن تجنبه إذا اقتصر على تعليم اللغة الثانية من خلالها وحدها . وثانيهما تداخل يحدث في لغة واحدة وهى اللغة الأولى ويسمى intralingual interference وهو تداخل لا نملك رده . ويحدث

بطريقة لا شعورية عند تعلم الفرد لغة ثانية . ويظهر هذا التداخل بوضوح عندما لا يستخدم الدارس الترجمة من أو إلى لغته الأولى .

الحاجة لدراسات أكثر :

وفي ضوء هذه النتائج المتضاربة ، تظهر الحاجة إلى دراسات ميدانية أوسع نطاقاً وأكثر عمقاً وعدداً في عينة الطلاب وتنوعاً في اللغات المعلمة . فإذا ما ثبت أن استخدام اللغة الوسيطة لن يعيق تعلم اللغة الثانية ولن يزيد من التداخل بين اللغات interlingual ، استطعنا أن نوفر الجهد والوقت والمال فنستعين باللغة الوسيطة دون تردد . أما إذا ثبت غير ذلك رفضنا بشكل قاطع استخدامها حتى لا نضحى بالهدف الذى نرجوه .

وإلى أن يقطع البحث العلمى بقرار نعرض رأينا في هذه القضية :

رأينا في استعمال لغة وسيطة :

لسنا مع الذين يطلقون استعمالها كما أننا لسنا مع الذين يحرمون ذلك . . إن اللغة الوسيطة في رأينا ضرورة لا ينبغى أن يلجأ المعلم إليها إلا عندما تعوزه الأساليب الأخرى . . ولاستعمالها حدود ينبغى أن نذكرها :

١ ـ ينبغى ألا يفكر المعلم في استعمال لغة وسيطة لا يجيدها تماماً . إن من المعلمين من تخيل إليه نفسه أنه قادر على استعمال لغة وسيطة لمجرد أنه قد نال حظاً منها أو التقط في ذاكرته بعض كلماتها . . إن مثل هذا المستوى من المعرفة يخلق من المشكلات أكثر مما يحل منها . فقد يسيء استخدام الكلمة الوسيطة المناسبة . وقد يستخدم بدائل لكلمة لا يعرفها فيتسرب إلى الدارس معنى للكلمة العربية (كلغة ثانية) معنى غير ما قصد به .

٢ ـ ينبغى أن يقتصر استخدام اللغة الوسيطة ، عند الحاجة إلى ذلك على المستوى المبتدىء من الدارسين وأن يقل استخدامها كلما تقدم هؤلاء الدارسون في تعلمهم للغة . وبديهى من هذا أن استخدام اللغة الوسيطة فيما يلى ذلك من مستويات أمر ينبغى عدم التفكير فيه . إلا أننا هنا نرفض استخدام الترجمة كتدريب من التدريبات اللغوية في المستويات المتقدمة بل قد نشجع عليه عندما يكون الطالب في مستوى يسمح له بفهم الكلمة فهماً مناسباً والتمييز بين الاستخدام الحقيقى والمجازى لها ، وإدراك موقع الكلمة من السياق . والترجمة ، كتدريب من التدريبات أو كاختبار من اختبارات اللغة فى المستويات المتقدمة قد تساعد الدارس على إدراك الفروق الدقيقة بين أنماط التفكير وطرق التعبير بين لغتين تعبر كل منهما عن ثقافة مخالفة .

٣ ـ وبمثل ما نحذِّر المعلم الضعيف المستوى في اللغة الوسيطة من الاستعانة بها ، فإننا نحذر أيضاً المعلم القوى المستوى في هذه اللغة من أن يستمرىء استخدامها ، ويستسهل أمرها ، فيترجم للدارس كل كلمة تواجهه ، وكل تركيب يصادفه ، بمجرد أن اعترضه موقف استغلق على الدارسين فهمه .

إن على المعلم أن يتحدث العربية سواء عند نطق كلمة أو عرض تركيب طالباً من الدارسين ترديد الكلمة ومناقشاً لهم مضمون التركيب مستعيناً في ذلك بالسياق اللغوى أو الوسائل التعليمية أو الأداء التمثيلى damatization أو الإشارة أو الإيماءة أو غير ذلك من أساليب . فإذا شعر بعد كل هذا بالعجز عن توصيل مراده وتأكد من أنه ليس بين الدارسين من يتجاوب معه لجأ إلى اللغة الوسيطة في حدود ما يحقق هدفه . . وكفى الله المؤمنين القتال .

٤ ـ ينبغى ألا يستخدم المعلم اللغة الوسيطة في موقف امتحانى يختبر فيه قدرة الدارسين على الاتصال بالعربية فهماً أو إفهاماً .

٥ ـ يفضل أن يستخدم اللغة الوسيطة في الدقائق الأخيرة من الحصة كلما أمكن ذلك . ويمكن أن يتم ذلك بتأخير المواقف التى يشيع فيها التعبير المجرد أو التى يتوقع المعلم حاجة الدارسين إلى لغة وسيطة لفهمها . وكأن المعلم بذلك يستحث الدارسين على بذل الجهد والاعتماد على النفس ومحاولة التفكير باللغة الثانية ذاتها وليس من خلال وسيط .

٦ ـ ينبغى أن يتجنَّب المعلم مزاحمة اللغة الوسيطة للغة العربية في كل موقف . إن جواز استخدام اللغة الوسيطة لا يصل إلى درجة الحق في التلاعب بألفاظها وتراكيبها كلما عن للمدرس ذلك أو حلى له التحدث بها . وبذلك يغلب نصيب هذه اللغة على اللغة العربية وقتاً واهتماماً وجهداً . وباختصار ينبغى ألا يزيد قدر استعمال لغة وسيطة على العربية مهما كانت الظروف .

وأخيراً نود أن نعرض نتيجة بحث استطلاعى قمنا به في معهد اللغة العربية بمكة المكرمة محاولين التعرف على آراء المعلمين حول إستعمال اللغة الوسيطة . فتفاوتت إجاباتهم . فكان منهم من يستخدمها في حدود وكان منهم من يحرم على نفسه اللجوء إليها ولكن لم يكن منهم واحد يكثر استخدامها . ولعل في ظروف هذا المعهد ما يفرض عدم استعمالها إذ بين الدارسين تفاوت كبير سواء من حيث جنسياتهم أو من حيث لغاتهم الأولى مما يصعب معه التفكير في لغة وسيطة تجمع بينهم . أما أنصار استخدام اللغة الوسيطة في حدود فقد ذكروا أن المواقف الآتية هى التى كانت تفرض عليهم ذلك :

ـ عندما يرتفع مستوى تجريد المادة اللغوية .

ـ عند إلقاء التعليمات للدارسين في المستوى الابتدائى .

- عند شرح مفهوم ثقافى عربى لا تسعف الوسائل الأخرى في شرحه .
- عندما يتفق الدارسون على لغة واحدة يمكن أن تكون لغة وسيطة بينهم .
- عندما يقل مستوى الدارسين ويحتاجون إلى اتقان مهارات لغوية معينة كأساس لاتقان مهارات أخرى .

وبعد . . فالمعلم سيد العملية وعليه وحده أن يقرر متى ولمن وإلى أى مدى يستخدم اللغة الوسيطة عند تعليمه العربية للناطقين بلغات أخرى .

ثالثا : المناقشـــة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ ما المشكلة التى واجهها الكاتب عند قراءته لبعض الدراسات الخاصة باستعمال لغة وسيطة ؟

٢ ـ اذكر بعض الدراسات التى تؤيد استخدام الترجمة في تعليم اللغة الثانية .

٣ ـ ما المقصود بالتداخل اللغوى ؟ وما أنواعه ؟

٤ ـ إلى أى مدى يؤثر استخدام لغة وسيطة فى إحداث تداخل لغوى فى رأيك ؟

٥ ـ اقترح الكاتب بعض المواقف التى يجوز فيها استخدام لغة وسيطة ووضع لذلك حدوداً ، ما هذه المواقف ؟ وما تلك الحدود ؟

٦ ـ والآن . . ما رأيك في هذه القضية ؟ ولماذا ؟

الوحدة رقم (١١٤)
نموذج لدرس في تعليم
العربية للناطقين بلغات أخرى

أولا : الأهـــداف

يتوقع بعد قراءة هذه الوحدة أن يكون الدارس قادراً على :

١ ـ أن يقدِّر قيمة التخطيط للدرس .

٢ ـ أن يتعرف على عناصر الدرس .

٣ ـ أن يتعرف على طريقة عرض الدرس في كتاب « تعليم العربية لغير الناطقين بها » .

٤ ـ أن يقدر دور كل عنصر من عناصر الدرس .

٥ ـ أن يُدرك العلاقة بين المرحلة الصوتية والمكتوبة في تعليم اللغة .

٦ ـ أن يُظهر وعياً بأهمية وطريقة استعمالها في تدريس العربية كلغة ثانية .

٧ ـ أن يقارن بين هذا الدرس وغيره من الدروس التى اطلع عليها في كتب أخرى .

٨ ـ أن يضع تصوراً لدرس آخر متبعاً الخطوات السابقة .

ثانيا : المحتـــوى

قصة الدرس :

هذا هو الدرس الثالث عشر من « كتاب تعليم العربية لغير الناطقين بها » الكتاب الأساسى . الجزء الأول . والذى أعده معهد

اللغة العربية جامعة أم القرى بمكة المكرمة ١٤٠٤ هـ / ١٩٨٤ م والذى اشترك الكاتب في تأليفه .

ولقد أُلِّف هذا الكتاب للمستوى الابتدائى الأول . ويَمُر الطلاب في هذا المستوى بمرحلة صوتية تستمر حوالى خمسين ساعة في بداية البرنامج لا يتعرضون فيها إلى كلمة مكتوبة . وتتكون هذه المرحلة من عشرة دروس تقدَّم في كتاب خاص . لا يشتمل إلا على مجموعة من الصور المعبرة عن كلمات وتراكيب معينة . بعد الانتهاء من هذه المرحلة يبدأ الطلاب في الاتصال بالصفحة المطبوعة فيبدأون بقراءة ما ورد في كتاب المرحلة الصوتية ويمارسون مهارات القراءة والكتابة في ضوء محتوى هذا الكتاب مع درسين جديدين للمراجعة . وبذلك يكون الطالب قد درس ١٢ درساً بما تشتمل عليه من مهارات صوتية أو مهارات في القراءة والكتابة . حتى نأتى إلى الدرس ١٣ ، وهو المقصود هنا . فنجد أن الطالب ينتقل إلى مرحلة جديدة ، يتسع فيها حجم المفردات المقدمة ، ويرتفع فيها مستوى التراكيب اللغوية المعلمة وينطلق فيها من قيود المرحلة الصوتية السابقة .

والمشكلة التى تواجه كثيراً من المعلمين خاصة من يستخدم الطريقة السمعية الشفوية أو المباشرة تكمن في كيفية البدء مع الطلاب بعد انتهاء المرحلة الصوتية وتعلمهم مهاراتها .

من أجل هذا رأينا اقتباس هذا الدرس وتقديمه هنا كنموذج للمعلم سواء في طريقة إعداده أو طريقة إلقائه .

محتوى الدرس :

صورة كبيرة لبيت حوله سور وحديقة وبجواره مسجد قريب ، ويرى من بعد صورة سوق فيه مجموعة من الناس ، ولافتة بجوار سور البيت مكتوب عليها : المسجد الحرام ومشيرة بسهم متجه إلى اليسار .

ويشتمل الدرس على ٨ جمل تدور حول بيت بكر وأمام كل جملة صورة معبرة عن مضمون الجملة . أما النص الأساسى للدرس فكان كما يلى :

بيت بكر

(أ)

هذا بيت بكر .
رقم البيت ثلاثة .
البيت في شارع المسجد الحرام .
البيت كبير .
أمام البيت حديقة واسعة .
وحول الحديقة سور مرتفع .
بيت بكر قريب من المسجد .
وبعيد عن السوق .

خطوات الدرس :

الهـــدف :

(أ) تزويد الدارس بعدد مناسب من المفردات الجديدة المستخدمة في سياق موضوع .

(ب) تدريب الدارس على قراءة الجملة العربية وفهمها .

(جـ) تمكين الدارس من ملاحظة بعض التراكيب العربية مثل الصفة والموصوف والمضاف والمضاف إليه ، وحرف الجر (في) والكلمة المجرورة بعده وذلك دون الدخول في تقديم قواعد نحوية أو شرح أى تركيب .

(د) تجريد صوتى للواو ، وتجريد شكلى لحرف الشين .

(هـ) تدريب الدارس على التمييز بين صوتى التاء والطاء .

(و) تمكين الدارس من معرفة وقراءة الأعداد من ١ ـ ١٠ باللغة العربية .

(ز) تدريب الدارس على فهم دلالة « قريب من ، بعيد عن » .

(ح) تقديم اللام القمرية .

(ط) تعريف الدارس بالمفرد والجمع « جمع التكسير » .

التمهيـــد :

يقوم المعلم بعرض صورة واضحة لبيت على الدارسين وينطق بكلمة « بيت » عدة مرات ، ثم يضع الصورة على الحامل ويشير إليها بأصبعه ويقول « هذا بيت » عدة مرات ، ثم يختار اسماً من أسماء الدارسين ويشير إلى الصورة ويقول « هذا بيت فلان » .

الطريقـــة :

يطلب المعلم من الدارسين فتح الكتاب على الدرس ويطلب منهم محاولة قراءة عنوان الدرس وهو « بيت بكر » ثم الجملة التى تحت الصورة وهى « هذا بيت بكر » فإذا استطاع أحدهم أن يقرأ يردد المعلم وراءه مرة أخرى ما قرأ ويطلب من الدارسين أيضاً الترديد خلفه ، وإذا لم يستطع أحد القراءة قام المعلم بقراءة عنوان الدرس مع توجيه الدارسين إلى الترديد . . . ، ثم قراءة « هذا بيت بكر » مع الترديد ، بعد ذلك يطلب من بعض الدارسين فرادى القراءة مع تصحيح النطق .

بعد ذلك يقوم المعلم بتوجيه الدارسين إلى الصورة الثانية ويشير إلى رقم « ٣ » المكتوب على باب البيت ويقرأ الجملة « رقم البيت ثلاثة » عدة مرات ويطلب من الدارسين الترديد جماعيا ثم فرديا . ثم ينتقل بهم إلى الصورة الثالثة ويعرض عليهم صورة المسجد الحرام ويشير اليها ويقول « المسجد الحرام » ثم يقرأ جملة « البيت في شارع

المسجد الحرام » ، ويقوم بشرح كلمة « شارع » كأن يشير إلى الشارع الذى تطل عليه حجرة الدراسة ويقول هذا « شارع » وإذا استطاع أن يقدم صورة واضحة للشارع فإنها تساعد الدارسين على فهم كلمة شارع وهكذا حتى يفهم الدارسون الجملة فيطلب من بعضهم قراءتها عدة مرات .

ثم ينتقل إلى الصورة الرابعة ويقرأ جملة « البيت كبير » ويعرض صورتين لبيتين أحدهما كبير والآخر صغير ويقول مشيراً إلى البيت الكبير « هذا بيت كبير » ويشير إلى الصورة الثانية ويقول « هذا بيت صغير » وقد يستخدم كتابين أحدهما كبير والآخر صغير للاستعانة بهما في فهم كلمة كبير وهكذا ، ثم يطلب من بعض الدارسين قراءة الجملة عدة مرات .

ثم ينتقل إلى الصورة الخامسة ويقرأ الجملة كلمة كلمة « أمام البيت حديقة واسعة » ولكى يفهم الدارسون معنى هذه الجملة على المعلم أن يقدم لهم معنى محسوساً لكلمة « واسعة » وهى الكلمة الجديدة في الجملة وفي هذه الحالة عليه أن يقدم صورتين إحداهما لحديقة واسعة والأخرى لحديقة ضيقة ويقارن بينهما وقد يشير إلى مساحتين مجاورتين لحجرة الدراسة أو المبنى إحداهما واسعة والأخرى ضيقة وذلك حتى يتبين للدارسين معنى كلمة « واسعة » بعد ذلك يطلب من بعض الدارسين قراءة الجملة عدة مرات .

وهكذا يستكمل المعلم جمل الدرس مع الالتفات إلى كل كلمة جديدة ومحاولة تقديم معنى محسوس لها تجنباً لاستخدام لغة وسيطة .

بعد أن يفرغ المعلم من ذلك ينتقل بالدارسين إلى قراءة الكلمات الجديدة ونطقها بصوت عال حتى يتبين إلى أى مدى يستطيع الطلاب النطق بهذه الكلمات الجديدة ، وترجمة ذلك أن يطلب من أكبر عدد من

الدارسين قراءة الكلمات على أن يتابع النطق بعناية ويصححه أولاً بأول .

ثم ينتقل بعد ذلك بالدارسين إلى السبورة لتقديم عملية التجريد الصوتية والكتابية بالطريقة التى سلف أن أشرنا إليها في دروس سابقة .

وقبل الانتقال إلى التدريبات على المعلم أن يطلب من دارس أو أكثر أن يقرأ جمل الدرس مرة ثانية قراءة جهرية على أن يتابعه بقية الدارسين وعلى أن يصحح المعلم القراءة تصحيحاً واضحاً عدة مرات حتى يستطيع كل دارس أن يصحح خطأه وينطلق في التعرف والقراءة . (رشدى أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة ، ١٨ ص ص ١٤٣ / ١٤٥) .

ثالثا : المناقشة

أجب عن الأسئلة الآتية :

١ ـ لماذا يعد التخطيط الجيد للدرس شرطاً أساسياً لنجاحه ؟

٢ ـ اعرض ، بلغتك الخاصة ، الخطوات التى سار فيها إعداد الدروس في كتاب « تعليم العربية لغير الناطقين بها » .

٣ ـ من خلال قراءتك لهذا الدرس وضح العلاقة بين الهدف والطريقة .

٤ ـ ما وظيفة التمهيد في الدرس ؟

٥ ـ متى يتم تقديم التدريبات اللغوية ؟

٦ ـ ما الفرق بين التدريبات اللغوية والتقويم ؟

٧ ـ ما الوسائل التعليمية التى استخدمها المؤلف عند عرض الدرس ؟

٨ ـ كيف استعمل المؤلف الصورة في تعليم العربية كلغة ثانية ؟

٩ ـ ما المهارة اللغوية التى تم تقديمها عن طريق استخدام السبورة ؟

١٠ ـ ضع تصوراً لدرس آخر من دروس تعليم العربية بالمستوى الابتدائى .

١١ ـ قارن بين الدرس الذى تضعه ودرس آخر في أحد كتب تعليم العربية كلغة ثانية .