سلطنة عُمان
وزارة التربية والتعليم

رؤية عُمان 2040
OmanVision

نتقدم بثقة
Moving Forward with Confidence

# ندوة اللغة العربية الرابعة

## تعليم اللغة العربية وتعلمها:
## رؤى وتجارب عملية

# أوراق العمل

٢٢-٢٤ ابريل ٢٠٢٤م
مسقط

حضرة صاحب الجلالة

السلطان هيثم بن طارق المعظم

– حفظه اللّه ورعاه –

## اليوم الأول: الإثنين ٢٢/إبريل ٢٠٢٤

**الورقة الرئيسة: تعليم اللغة العربية بالأنماط اللغوية/ الدكتورة سهير سكري**

الأنماط: كيف تتكلم اللغة العربية الفصحى بطلاقة عن طريق أنماطها

"هزمناهم ليس حين غزوناهم، بل حين أنسيناهم تاريخهم وحضارتهم (أي لغتهم)».
الشاعر اليوناني سيمونيديس

### المقدمة

هل كتب علينا أن نفقد لغتنا كل خمسة آلاف سنة؟

ففي عام٤١٥ م حرّم الرومان المستعمرون على المصريين استخدام اللغة المصرية القديمة أو تعلُّمها وأغلقوا المعابد وحرّموا الصلاة فيها: وفقدت مصر لغة أمها الأولى كما فقدت علمها الغزير الذي لا يزال في طي النسيان مدفونًا في ملايين المخطوطات على أوراق البردي المخزونة في مصر أو المسروقة في المتاحف في أنحاء مختلفة في العالم. وكل مَن ينجح في ترجمة النذر القليل منها ينسب اكتشافه إلى نفسه ويسجله ببراءة اختراع مزيفة من أمثال

«بل هارتس Theodor Bilharz الذي سمى علاج الدود في الأمعاء «بلهارتسيا".

وفي حوالي عام ١٨٩٥ قرر الانجليز والفرنسيون قبل استعمارهما للدول العربية «تمويت» اللغة العربية الفصحى لغة أمنا الثانية بناءً على تقرير سري من المخابرات البريطانية أفرج عن سريّته بعد خمسة وسبعين عامًا حيث تبيّن لهما أن سرّ قدرة العرب في السيطرة على العالم من المحيط الهندي إلى مشارف ڤيينا هو قدرتهم على إتقان اللغة العربية الفصحى منذ الطفولة. إذ كان الطفل العربي يدخل الكُتّاب من سن الثالثة من عمره ويحفظ القرآن وبذلك تكون حصيلته اللغويّة خمسين ألف كلمة متداولة علاوة على اتقان جميع تراكيبها وأنماطها إتقانًا تامًا! وذلك في حين كان نظيره في بلاد الغرب يئِن من العيش تحت وطأت عصور الظلام والجهل بسبب مرض الازدواج اللغوي حيث كانت لغة التخاطب فيما بينهم هي لغاتهم المختلفة سواء كانت فرنسية أو إسبانية أو انجليزية وغيرها ولغة التعليم والمعاملات الرسمية هي اللغة اللاتينية. وبناءً على خبرتهما المؤلمة قررتا إمراض العرب بمرضهما وهو مرض الازدواج اللغوي وذلك عن طريق إماتة اللغة العربية الفصحى: إما بنشر ودعم اللغة العامية الدارجة كما فعل الانجليز في مصر وفي بعض البلدان العربية وإما بمحو اللغة العربية كاملة كما فعلت فرنسا في المغرب العربي.

منذ خمسة وعشرين عامًا كتبت مقالة بعنوان « كيف نجعل الطفل العربي أكثر ذكاءً» نشرت في جريدة «الأهرام» في عام ١٩٩٨ شرحت فيها أن السبب الأساسي لتردي اللغة العربية في العالم العربي هو مرض يصيب الشعوب يسمى في علم اللغويّات بالدازاغلوسيا Diglossia أي الازدواج اللغوي. وتنشأ هذه الحالة عندما تكون لغة الأم لشعب بكامله منقسمة الى شقين: شق للتخاطب بلغة عامية دارجة وشق آخر للقراءة والكتابة والتعامل الرسمي ولغة التعليم المعرفي في منظومة التعليم. كما ذكرت فيها كيف نشأ هذا المرض وتفشى كالنار في الهشيم في جميع البلدان العربية التي كانت تحت سيطرة الاستعمار الفرنسي والإنجليزي. وأشرت إلى كتاب بعنوان

“Militant Islam ”

أي» الإسلام المناضل“ للكاتب الإنجليزي

G.H Jansen

كتبه بناءً على تقرير سريّ أزالت عن سريّته المخابرات البريطانية بعد خمسة وسبعين عامًا. ومن الجدير بالذكر أن مدة سريّة التقارير في بريطانيا عادة تتراوح بين ٢٥ و٥٠ عامًا فقط ومن الواضح أن هذا التقرير كان لابد أن يظل سريًّا حتى تتحقق المصيبة التي نعيش فيها حاليّا: ضياع اللغة العربية ونصبح أمة عربية بلا لغة. وناديت بالحل الناجع السريع وهو الرجوع إلى تعليم القرآن منذ الطفولة لنتخلص مما خططه الانجليز والفرنسيون ونستعيد لغتنا.

واهتم بهذه المقالة كثيرون وكتب عنها كثيرون منهم الدكتور مصطفى محمود الذي كان يقوم بتوزيع هذه المقالة على المصلين في جامعه بحي المهندسين بالقاهرة وكذلك الدكتور العلامة الدكتور عبد اللطيف عبيد الذي دون أن يعرفني آنذاك كان يقوم بتدريسها في الجامعة والاستاذ فاروق شوشة والاستاذ المذيع طاهر أبو زيد اللذان استضافاني في حديث في الإذاعة المصرية واساتذة كثيرون من المجمع اللغوي بالقاهرة ودعوني لحضور مؤتمر المجمع اللغوي لكن بسبب عملي في الأمم المتحدة آنذاك لم أستطع الحضور وأرسلت للمؤتمر المقالة ذاتها تحت عنوان جديد « أمة عربية بلا لغة».

ومنذ ١٩٩٨ وحتى عام ٢٠٢١ ظل هذا الحل يدور في أذهان نخبة فاضلة من المثقفين العرب ويكون محسورًا في حيِّز الكلام والمحاضرات ولم يحظ بالوصول إلى حيِّز التنفيذ.

وبعد إثنين وعشرين عامًا أصدر البنك الدولي في ٢٠٢١ تقريرًا بعنوان « النهوض بتعليم اللغة العربية وتعلّمها: مسار للحد من فقر التعلّم في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا ”يذكر فيه أن سبب فقر التعلّم في جميع البلدان عربية سببه الازدواج اللغوي. كما يقدم فيه مجموعة هائلة من الأبحاث والتقارير و بعض الحلول لكن لم يشر إطلاقًا إلى الحل الأمثل السريع والمجرّب من قديم الزمان على يد العرب القدامى وهو تعليم اللغة العربية الفصحى بتحفيظ القرآن وألفية ابن مالك. وكان الكتّاب هو المدرسة الأولى للغني والفقير لتنمية ذكاء الطفل باللغة التي يحتاجها الانسان مدى حياته.

تُرى لو طُبِق هذا الحل الذي طرحته منذ خمسة وعشرين عامًا في المقال المشار اليه أعلاه هل كنا سنعود إلى الحديث عن هذا الوضع البائس من تردي اللغة العربية ونعيد ونزيد في حلول لم تتقدم بنا خطوة واحدة نحو النهوض الحقيقي للغة العربية؟

وها أنا ذا أتقدم إليكم للمرة الثانية بالتجربة العملية الناجحة.

"The Pilot Project" التي قررت من أجلها الاستقالة من عملي في جامعة نيويورك بعد تقاعدي من العمل في الأمم المتحدة لأعمل على إخراج هذا الحل لهذه الكارثة إلى حيِّز التنفيذ منذ ست سنوات على نفقتي الخاصة وأجعل الأطفال هم من يثبتون ضرورة تعميم هذا الحل لنخرج من هذه الحلقة المفرغة ومتاهات المحاضرات.

**الحل:**

**أولًا:**

المحاولات المطروحة عالميًا: تلخيصها والرد عليها:

يحتوي تقرير البنك الدولي المعنون:

" النهوض بتعليم اللغة العربية وتعلّمها: مسار للحد من فقر التعلُّم في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا" الصادر في ٢٠٢١ على عدة محاور أساسية أهمها تحليل الأسباب التي أدت إلى

«فقر التعلُّم « ومسار للحد منها بناءً على العديد من الابحاث المعدة محليًا وعالميًا من قبل قلة قليلة من الدكاترة العرب غير متخصصين في علم اللغويات/ اللسانيات والأغلبية من الأجانب مما أدى إلى حلول إما غير عملية أو غير ذي قيمة علمية على الإطلاق لبعدها عن واقع الحال في الدول العربية:

أسباب فقر التعلُّم:

خلاصة القول:

١. الازدواج اللغوي؛ (ص ٩ و١٠)

٢. عدم إتقان الأهل وكثير من المدرسين التحدث بطلاقة باللغة العربية الفصحى؛ (صفحة٩)

٣. عدم قيام الأهل بقراءة الكتب للأطفال بالعربية الفصحى في فترة الطفولة المبكرة أو في أي فترة من حياتهم؛ (صفحة ٩)؛

٤. صعوبة اللغة العربية الفصحى والأسلوب الجامد في تعليم قواعدها النحوية والصرفية؛

٥. (مكررة في أغلب صفحات التقرير)

٦. عدم تعرض الأطفال لسماع أصوات افونيمات phonemes لإتقان القراءة وعدم الاعتماد على النتائج المستخلصة من بحوث علم تعلُّم اللغة (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وتفاعلاتها) في ممارسات تعليم اللغة العربية (مايلزوإهري ٢٠١٩؛ وكينتش وراوسون ٢٠٠٨) ... يندرتعليم الصوتيات المنهجي... رغم أهمية ذلك (آبادري ومارتيلي ٢٠١٤؛ كاستيل وراسل ونيتشن ٢٠١٨

٧. يجد المدرسون صعوبة بالتحدث باللغة العربية الفصحى باستمرار مع الأطفال في المدرسة (الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية ٢٠١٩): وبناءً على ذلك يعتمد المدرس على تعليم المادة المقررة شفهيّا باللغة العامية مما يضعف قدرات الأطفال على القراءة والكتابة؛

٨. عدم تحدث الأهالي مع الأطفال باللغة العربية الفصحى منذ الولادة وحتى دخولهم المدارس في سن السادسة؛ (ص ١١)

٩. عدم وجود الكتب القرائية للأطفال في أغلب الدول العربية بها المفردات التي تتقارب أو تتشابه بين اللغة العامية الدارجة واللغة العربية الفصحى؛ (ص ١٠)

١٠. عدم قراءة الكتب باللغة العربية الفصحى في فصول رياض الاطفال في المدارس؛

١١. لجوء الأهالي الى التحاق اطفالهم بالمدارس الأجنبية لاعتقادات خاطئة أو بسبب متطلبات سوق العمل (اليونسكو ٢٠١٩)؛

١٢. قيام بعض المدارس الأجنبية بتخصيص أوقات قليلة لتدريس اللغة العربية، بل وبعض منها لا تُدرّسُها إطلاقًا؛

١٣. تدريس اللغة العربية بأساليب جامدة تقتصر عادة على تعليم القواعد النحوية وقواعد الصرف؛ ويفيد تقرير صدر مؤخرًا بعنوان " حالة اللغة العربية ومستقبلها" (عن وزارة الثقافة والشباب الإماراتية لعام ٢٠٢٠) إلى أن الطلاب يحبون اللغة العربية لكنهم لا يحبون طرق تدريسها؛

١٤. قلة الحوار مع الأطفال سواء مع الأهل أو مع المدرس؛

١٥. عدم تأهيل مدرسي اللغة العربية في التعليم العالي على انسب طرق تدريس اللغة العربية بأساليب حديثة ومحببة للأطفال؛

١٦. حماس واضح من قبل أولياء الأمور لتعليم أطفالهم لغات أجنبية في سن مبكرةً والتي قد تنافس اللغة العربية.... (ص ١١)؛

١٧. مشكلة النصوص غير المشكلة. (ص ١٣).

**ملخص لأهم الحلول المطروحة في تقرير البنك الدولي ٢٠٢١ من جهات عربية ودولية:**

١. تحديد السمات والمفردات المشتركة بين اللغة الفصحى المعاصرة واللهجات العربية العامية وتوظيف ذلك لبناء جسر يُمكِّن الأطفال من الانتقال من العامية إلى تعلُّم الفصحى؛ (ص ٥٤)؛

٢. زيادة تعرّض الأطفال للغة الفصحى المعاصرة، لاسيما المفردات والوعي الاشتقاقي، مبكرًا وبطرق جذابة (ص ٥٤)؛

٣. تشجيع أولياء الأمور على زيادة معرفة أطفالهم بالفصحى وتعرّضهم لها ويشمل ذلك القراءة لهم بها في سن مبكرة. وفي المدارس، تدريس المنحى الصوتي والمفردات والوعي الاشتقاقي للفصحى... (ص ٥٥)؛

٤. التركيز في البداية على الصفوف الأولى...(ص٥٥)؛

٥. إعادة النظر في برامج إعداد معلمي اللغة العربية الجامعية (قبل التعيين) وبرامج التطوير المهني لهم (أثناء الخدمة) (ص ٥٥).

**الرد على أسباب فقر التعلُّم والحلول المطروحة في هذا التقرير:**

٩٩٪ من الأسباب المتعلقة بفقر التعلُّم المذكورة في هذا التقرير قيد البحث قد تم معالجتها من قِبَل العرب القدامى وبنجاح باهر في الكتَّاب وتخرج من الكتاتيب فطاحل الكتاب والمؤرخين والشعراء والمبدعين والمدرسين الخ... وذلك بتحفيظ القرآن من سن الثالثة حتى السادسة وتحفيظ ألفية ابن مالك الشهيرة بأبيات من الشعر الجميل التي تحتوي على جميع قواعد اللغة العربية الفصحى؛

وهي فترة تعلُّم اللغة الفطري التلقائي والتي تكون فيها قدرة الأطفال هائلة على الحفظ والاختزان مدى الحياة. ومن عظمة نجاح العرب القدامى في فتح الكتاتيب وتعميمها في جميع البلدان التي كانت تحت سيطرتها وانبهار العالم بقدرة العرب آنذاك، قرر الانجليز والفرنسيون، قبل الانقضاض على الدولة العثمانية، قررتا القضاء على الكتاتيب وأصبحت عدوهما اللدود. (كتاب

" الإسلام المناضل/ Militant Islam للكاتب G.H JANSEN ".

والأدهى والأمر أن العرب الآن، بعد أن نجح الإنجليز والفرنسيون في مخططاتهما وانهار مستوى اللغة العربية وتنهار وأكرر تنهار أمام أعيننا كل يوم وبعد تشويه سمعة الكتاتيب

وطمس فائدتها العظيمة في أذهان العرب وحديثًا بالتخويف من تحفيظ القرآن تخوّفًا من فزّاعة الإرهاب، لا يزال أغلب العرب يؤمنون بما تم زرعه في أذهانهم ويرفضون تعليم الأطفال القرآن.

هذا ولم يتطرق أحد من الباحثين مقدمي الحلول المطروحة في هذا التقرير إلى الحل الأمثل والأنجع والمدروس دراسة تنبع من لدننا وهو تحفيظ القرآن!

أغلب الحلول المطروحة تتعلق بأبحاث وأبحاث لا علاقة لها بالازدواج اللغوي.

ومسألة محاولة تقارب مفردات العامية بمفردات الفصحى مضيعة للوقت وتبعد كل البعد عن أساسيات علم اللغويات: اختلاف قواعد اللغة العامية عن قواعد تراكيب وأنماط اللغة العربية الفصحى اختلافًا جذريًّا وكم هو عدد المفردات المحدودة الموجودة في العامية مقارنة بالكم الهائل من المفردات الموجودة في القرآن؟ غير أن اللغة كما تعلمون لا تتكوّن من مفردات وحسب إنما من تراكيب وأنماط وتعابير بلاغية وبها الكثير والكثير. وعلى سبيل المثال: كلمة «نامَ» فعل ماض مشترك بين الإثنين. إذا استخدمناها في جملة منفية باللغة العامية المصرية فنمطها:

ما + الفعل الماضي نام + ش= ما نامْشْ

وإذا استخدمناها بالعربية الفصحى نجد نمطها مختلفًا تمامًا:

لم+الفعل المضارع ينام+ حذف حرف العلّة الألف= لم يَنَمْ

أما الحث على التعليم بالصوتيات مثلا فهذا موجود وعلى أروعه في القرآن.

وموضوع تشجيع الأهالي على تعرض أطفالهم للعربية الفصحى، وأغلبهم لا يتقن العربية الفصحى أصلًا، فهذا أمر صعب التنفيذ للغاية والكلام فيه يدعو للسخرية.الحل الوحيد هو التخلص مما زرعه الإنجليز والفرنسيون من فزّاعات في عقولنا والرجوع إلى حكمة أجدادنا العرب القدامى والنهوض بلغتنا الجميلة بأسرع ما يمكن ودون لفٍ أو دورانٍ في حلقة مفرغة.

الحل الناجع هو بتحفيظ القرآن وألفية ابن مالك وان نخلّص أطفالنا مما يعانون منه من اقتصار تعليم اللغة العربية الفصحى على تعليم قواعد النحو والصرف. عندما يحفظ الطفل في القرآن:

" إن اللّهَ غفورٌ رحيمٌ" و "كان اللّهُ غفورًا رحيمًا" يختزن الطفل هذا النمط في مخه دون شرح بأن "إن تنصب المبتدأ وترفع الخبر "وأن "كان ترفع المبتدأ وتنصب الخبر". وهذا النمط سوف يستخدمه في كلامه وكتاباته بتغيير المفردات دون تفكير في شكل أو إعراب هذه المفردات حسب موقعها في الجملة. وذلك لأن أنماط اللغة ثابتة محدودة لا تتغير أما المفردات فعددها لا نهاية له.

وهنا بداية هذا البحث: تعليم اللغة العربية بالأنماط.

وهذا ما تقرر تطبيقه في حضانة المؤسسة السكريّة لذكاء ورعاية الاطفال في مصر والذي تبنته وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني في مصر ويطبق حاليّا بنجاح في ٤٠٠ مدرسة من رياض الأطفال والصفوف الابتدائية الأولى التابعة للوزارة.

# المحور الأول القرائية وتمكين اللغة

## الورقة الأولى

## إستراتيجيات تعليم اللغة العربية من خلال القرائية:

أ. د. هاشم الأيوبي

إشارة لا بُدّ منها

أدرّس العربيّة منذ نصف قرن في جامعات عربيّة وأوروبيّة، للناطقين بالعربيّة ولغير الناطقين بها واطّلعت على بعض الوسائل الحديثة، خاصّة الأميركيّة منها وعلى مشروع « كتابي « تحديداً حيث عملت زوجتي به كونها مدرّسة لغة عربيّة في المدارس الرسميّة في لبنان.

لم أكن شديد الحماسة لهذه المشاريع انطلاقاً من أنّ تعليم اللغة ينطلق من فهم روحتيها وفلسفتها الداخليّة. وهذا لا يكون إلاّ مع الذين شربوا اللغة مع حليب الرضاعة من أمّهاتهم.

لذلك لجأت الجامعات الألمانية في أقسام اللغات الشرقية باستدعاء أساتذة عرب شباب لتدريس العربيّة Lektor كما فهموها وتكلموها وكتبوها.

وهذا لا يعني أنّي أنكر جوانب كثيرة ذات فائدة من هذه الطرق الحديثة مثل استخدام المختبرات الصوتية لتحسين نطق الحروف ومشاركة الطالب أو التلميذ في عمليّة التعلّم واستخدام وسائل التقنيات الحديثة السمعيّة والبصريّة.

إنّ طريقة الانبناء التكاملي في تدريس اللغة أراها الأنسب وهي تصلح للناطقين بالعربيّة ولغير الناطقين بها، كما تصلح للمبتدئين وللمتقدّمين، شرط أن يحسن الأستاذ استعمالها وأن يتقن في الدرجة الأولى فهم الفلسفة الداخلية للغة وروحها الخاصّة بها.

تنطلق الطريقة البنائية التكامليّة من أنّ اللغة العربيّة نموذجيّة لهذه الطريقة، ابتداء من الحرف صوتاً وكتابةً مروراً بتشكّل اللفظة المفردة كتابة ولفظاً، تضاف إلى ذلك الدلالة ثمّ اللفظة ومتعلقاتها كتابة وصوتاً ودلالة وصولاً إلى الجملة البسيطة والمركبة والشاملة حتّى المقطع والنصّ وفي كلّ مرحلة من هذه المراحل يمكن التوجّه اختصاراً وتوسّعاً، إلى المتعلّم العربيّ وغير العربيّ وإلى مستويات مختلفة من العمر والثقافة.

ولا بُدّ في البداية من طرح سؤال تتوقف عليه أمور عدّة في عمليّة التعليم:

أيّ طلاّب؟

أيّ هدف؟

أيّ لغة؟

هل الطلاّب من غير الناطقين بالعربيّة، وما هي لغتهم الأمّ، أم من الناطقين بها؟

هل يدرسون العربيّة ليتفاهموا بها في زياراتهم السياحية أو التجارية، أم يدرسونها للتخصص الأكاديمي؟

وبالتالي هل يريدون التفاهم بلغة البلد لذي يزورونه فيحتاجون تعابيره العاميّة للتفاهم والتواصل أم يريدون اللغة التي هي لغة الإعلام والثقافة والكتابة والتاريخ، وبالتالي اللغة العربيّة الفصحى.

إنّ اللغة التي نعتمدها والتي تنطبق عليها صفة البنائيّة والتكامليّة هي اللغة العربيّة الفصحى لغة التواصل بين الأقطار العربية جمعاء ولغة الفكر والشعر والصحافة، والأدب، والتاريخ، والتراث.

من السهل للطالب الأجنبي أو حتّى العربيّ أن يتفاهم في كلّ الأقطار العربيّة بما فيها من لهجات ببدائل من العربيّة الميسّرة التي تفهم في كلّ الأقطار. ذاك أنّ هذه البدائل الضروريّة للتفاهم تكاد تنحصر في مجموعة من التعابير اليوميّة الشائعة في مختلف اللهجات والأقطار، مثل:

- التحيّة اليوميّة
- الاستفهام
- أسماء الإشارة
- النفي
- الوصل

**أصوات الحروف**

بالنسبة للطالب العربي يتمّ التركيز على الحروف المفخّمة لإتقان لفظها: القاف (لتمييزها عن الكاف) والطاء (لتمييزها عن التاء) والصاد (لتمييزها عن السين ) والضاد ( لتمييزها عن الدال ) والظاء ( لتميزها عن الزاي ) وبعض التركيز على الثاء ( لتمييزها عن السين )

مع الطالب غير الناطق بالعربية، وتحديداً الأوروبي):

- لا وجود للحروف المفخمة
- لا وجود للحروف الحلقية (العين والحاء)
- الخاء موجودة في الألمانيّة
- الغين موجودة في لفظ الراء الفرنسيّة
- والذال والثاء في الإنكليزية

وهنا يكون للمختبرات اللغويّة وطرق استعمالها دور كبير في التغلّب على ما يعترض الطالب غير العربيّ من صعوبات في النطق، كما يساعد الطالب العربيّ في النطق الصحيح للحروف، وهذا الأمر يقع في صلب عمليّة التعليم والتعلّم.

## مرحلة صوتيّة جديدة:

حركات الكسرة والضمّة والفتحة القصيرة تقابلها الياء والواو وألف المدّ للحركات الممدودة. يضاف إلى ذلك الإدغام لبعض الحروف وهمزة الوصل وهمزة القطع، والتاء المربوطة وقراءتها عند الوقف.

بهذا تكون التغيرات الصوتية للفظة العربية محدودة. في اللغات الأوروبية تعقيدات أكثر:

Au, ei, eu, في الألمانية ، إضافة إلى حركات توضع فوق a, u,o فتغيّر لفظها كما تغيّر نطق الشين إلى خ في ich, ach ، ومثل ذلك في الفرنسيّة ولإنكليزيّة ، حيث يعطي حرفان صوتاً جديداً: ea. تصبح i ,' I طويلة في الانكليزية. وفي الفرنسية au تصبح o طويلة، وغير ذلك، الأمر الذي يجعل قراءة اللفظة العربيّة أسهل وأقلّ تعقيداً.

هذا على المستوى الصوتي، أمّا على **مستوى الكتابة،** فيبدأ رسم الحروف أو كتابتها منفصلة مع قراءتها فيكون لكلّ حرف صوت وشكل.

ثمّ نلحظ أمام الطالب أنّ الحروف تجتمع لتشكّل اللفظة المفردة. غير أنّ هناك حروفاً لا ترتبط كتابة بما بعدها وترتبط بما قبلها، وهي: الهمزة والألف والدال والذال والراء والزاي والواو (

(ء، ا، د، ذ، ر، ز، و):

أنا – دهر – ذنب – رسم، زهرة، وعد (لا ترتبط بما بعدها)

نار، ندم، شذا، حرم، حزم، يوم (ترتبط بما قبلها)

نلحظ في الكتابة:

- همزة القطع وهمزة الوصل وألف المدّ
- الشدّة

ونولي أهميّة كبيرة لكتابة الهمزة، وربّما تكون الصعوبة الأبرز في الكتابة الصحيحة .

وهنا نرى ألا تعطى قواعد كتابة الهمزة مرّة واحدة، سواء للمتقدمين بالعربيّة أم للناطقين بغيرها.

نبدأ بمثل تكون فيه الهمزة على الألف: قرأ – رأى – زأر – فأر –

تتكرر الأمثلة مع القراءة وترسخ في ذهن المتعلّم ويستخرج القاعدة

ثمّ: ذئب – بئس – جئنا -...

بعدها: شؤم – رؤوم – دؤوب ...

بعدها: بهاء – سماء – عطاء ...

بعدها: دفء – عبء – بُرء

وعلى هذا النسق ومع كلّ حالة من حالات الهمزة تعطى قاعدة الكتابة

نحن أمام لفظة مستقلّة **كتابةً ولفظاً ودلالة.**

وهنا نستطيع، وضمن المنهج الانبنائي التكاملي أن ندخل مع المتقدّمين في العربيّة في طبيعة اللفظة العربيّة المنفردة صوتيّاً **ودلاليّاً ومعجميّاً ومجازيّاً** وأن ننطلق إلى **الترادف والتضادّ والمشترك اللفظيّ** وغير ذلك. والأهمّ أنّه يمكن الانطلاق إلى إحدى أهمّ خصائص العربيّة نعني **الاشتقاق** والصيغ الناشئة عن هذا الاختصاص ضمن قواعد معروفة ودلالات هذه الصيغ من اسم الفاعل واسم المفعول واسمي الزمان والمكان والصفة المشبهة والمبالغة إلى ما هنالك. وهذا ما لا يتوفر في اللغات الأوروبية إذا كان الطلاب من أصحاب هذه اللغات. كما لا بدّ من التطرّق إلى صيغ المفرد والمثنّى والجمع حيث تظهر فروقات كبيرة بين العربية واللغات الأوروبية تتعلق بطبيعة اللغة وفلسفتها الداخليّة. فالمثنّى ومتعلقاته في العربيّة هو من نوع الجمع في اللغات الأوروبية وإن ذكر العدد إثنان.

التلميذان مجتهدان

التلميذان يدرسان

في الألمانيّة: Die zwei Studenten sind fleissig

Die zwei Studenten studieren. وكذلك الأمر في الفرنسية والإنكليزية.

في العربيّة لجهة النوع: مذكر ومؤنث ويترتب على ذلك أمور تتعلق بالفعل والصفة والجمع

في الألمانيّة، مثلاً هناك مذكّر ومؤنث وحياديّ.، ولكلٍّ منها أداته وحركاته الإعرابيّة (واللغة الألمانيّة تعتبر من اللغات القليلة التي فيها إعراب: في الجرّ والنصب والرفع)

في مرحلة ثانية للانبناء التكامليّ تأتي **اللفظة المفردة مع توابعها:** الإضافة والنعت

١- عادات العرب
٢- العادات العربيّة
٣- حلم صيف
٤- حلم صيفيّ
٥- سلاح جوّ
٦- سلاح جوّيّ
٧- مقود سيّارة
٨- كتاب المعلّم
٩- خاتم ذهب
١٠- خاتمٌ ذهبيّ
١١- سيّارة سريعة
١٢- الجواد الأصيل

مع هذا الانبناء الجديد للفظة تدخل عناصر جديدة. فالإضافة يمكن أن تتحول إلى نعت (مثل ٣ و٤ ٥ و٦) بشروط ، أن يكون المضاف إليه يدلّ على زمان أو مكان أو ما ينسب إليه ( ١و٢ ) أو يدلّ على نوع ( مثل ٩و١٠ ) في حين لا يتمّ ذلك مع ٧ و ٨ لأنّ العلاقة علاقة اختصا ص وملكيّة .

أمّا النعت فلا يتحول إلى إضافة كما في مثل ١١ و١٢.

تبدأ، إذاً، عمليّة الانبناء بوضع شروط يكون لدلالة الألفاظ دور فيها .

وهنا تتاح لأستاذ اللغة أن يعقد مقارنات مهمّة بين الإضافة والصفة في العربيّة وبينهما في اللغات الأوروبية فيحال كان الطلاب من غير الناطقين بالعربية أو إذا كانوا طلاّباً عرباً في اختصاص الترجمة.

ففي الفرنسية لا بدّ من حرف جرّ يصل المضاف بالمضاف إليه: le livre de la fille وكذلك في الألمانية والانكليزية مع أنّ لهاتين اللغتين صيغة أخرى في الإضافة بدمج المضاف والمضاف إليه : Buchhandlung تجارة الكتاب

والأمر نفسه في النعت حيث يأتي النعت قبل المنعوت في اللغات الأوروبية بعكس العربيّة

نقول في الفرنسيّة: la belle fille الفتاة الجميلة وبالألمانية die schoene dame السيّدة الجميلة

وهذا يعود كما أسلفنا إلى الروح الداخليّة لكلّ لغة.

ومن العناصر التي تعدّ من التوابع أدوات الوصل التي تتمايز بين اللغات.

في العربيّة الأمر واضح: أداة الوصل تتبع صاحبها تذكيراً وتأنيثاً، مفرداً، مثنّى وجمعاً.

تذكر الأداة عندما يكون صاحبها معرّفاً:

- أعرف الرجل الّذي يدرّس العربيّة
- أعرف الأديبة التي فازت بالجائزة
- رأيت الأطفال الذين يلعبون في الملعب

أمّا إذا كان الاسم نكرة فتحذف أداة الوصل:

أعرف رجلاً يدرّس العربيّة

هؤلاء أطفال يلعبون مسرورين

أمّا في اللغات الأوروبية فيجب ذكر أداة الوصل سواء أكان صاحبها نكرة أو معرفة:

Un homme qui ...l, homme qui وتبقى الأداة نفسها في التذكير والتأنيث والمفرد والجمع. وليس الأمر كذلك بالألمانية.

**انبناء الجملة**

لكلّ لغة منطقها الخاصّ في بناء الجملة، والمفهوم الصحيح لأيّة لغة يقوم على مفهوم تركيب الجملة قبل أيّ شيء. من هنا ينبغي على المعلّم التنبّه لهذا الأمر، سواء أكان طلاّبه من الناطقين بالعربية أو من غير الناطقين بها، أن يطرح تركيب الجملة وبناءها بشكل متدرّج واضح، حتّى عند المتقدمين في العربيّة من الطلاّب.

تبدأ الجملة العربيّة من البسيط، وتتنامى بشكل منطقيّ متكامل البنيان، يتلازم فيه التوسّع البنيوي مع التوسع الدلالي مقترناً بضوابط الإعراب

هناك نوعان من الجمل في اللغة العربيّة:

1- الجملة الاسميّة

2- الجملة الفعليّة

**الجملة الاسميّة:**

تتألّف من ركنين:

- المسنَد
- المسند إليه

الطقس جميل. الطقس (مسند إليه) جميل (مسنّد)

هذه هي الصيغة الأولى، مع ملاحظة أنّه بعكس اللغات الأوروبيّة لا يفصل بينهما فعل الكون: is – ist – est

ثمّ تتنامى الجملة عن طريق إضافة أدوات في مطلعها، فيكون معنا، على سبيل المثال:

- (إنّ) الطقسَ جميلٌ

تحمل الجملة مع (إنّ) ثلاثة مستجدّات في بنيتها:

١- التأكيد

٢- تغييرات في الإعراب (نصب المسند إليه ورفع المسند)

٣- ثبات في موقع (إنّ) في مطلع الجملة وعدم إمكانيّة التقديم والتأخير

ثمّ تدخل عناصر جديدة على الجملة البسيطة إلى جانب المسند والمسند إليه وتأخذ موقعها عن طريق التواتر وضمن ضوابط معيّنة:

الطقس جميل في لبنان

الطقس جميل في لبنان صيفاً

العنصران الجديدان هما ظرف مكان وظرف زمان، وهما قابلان للتقديم والتأخير أكثر من عناصر أخرى:

- (في لبنان) الطقس جميل
- الطقس (في لبنان) جميل
- الطقس جميل في لبنان صيفاً
- الطقس صيفاً جميل في لبنان
- صيفاً الطقس في لبنان جميل

بينما تبقى (إنّ) في موقعها في مطلع الجملة.

والأمر نفسه يجري مع أدوات أخرى، مثل ليت، كأنّ، لعلّ، لكنّ، هل.. فتدخل دلالات جديدة مع القاء على بنية التركيب وضوابط الإعراب.

كما تدخل الأفعال الناقصة على الجملة الإسميّة فيطرأ جديد في الدلالة وفي الإعراب.

وهكذا تتوسّع الجملة في انبنائها، ومع كلّ عنصر جديد تدخل دلالة جديدة وتركيب نحوي جديد ضمن ضوابط الإعراب. وبتعليم نظام الجملة المترافق مع شرح عمليّة الإعراب تسير عمليّة التعليم بتدرّج منطقيّ متكامل.

**الجملة الفعليّة** تبدأ بفعل يكون هو المسند يليه الفاعل الذي هو مسند إليه:

وصل القطار. وصل (المسند) القطار (المسند إليه)

ومع الجملة الفعليّة تكثر العناصر التي تدخل عليها سواء في مطلعها أو ضمنها أو تلحق بها:

- هل وصل القطار؟
- متى وصل القطار؟

ومن المهمّ أن نلحظ ما إذا كان الفعل (المسند) فعلاً لازماً أم متعدّياً

ومن أهمّ العناصر التي تدخل على الجملة الفعليّة هي المنصوبات: المفعول به، المفعول لأجله، المفعول المطلق، الحال، ظروف الزمان والمكان.

هنا يستطيع الأستاذ أن يعطي أمثلة بسيطة عن كلٍّ من هذه العناصر.

ومع المتقدّمين يستطيع أن يوسّع فيها. على سبيل المثال: الحال

دخل الوالد مبتسماً

دخل الوالد وهو يبتسم

دخل الوالد وهو مبتسم

دخل الوالد يبتسم

يأتي الحال في هذه الصيغ. المهمّ التأكيد على أنّه لا يأتي دائما مع كلّ هذه البدائل لأنّ الأمر يتعلق بفعل الحال وطبيعته. هكذا مع:

دخل الوالد مسروراً

دخل الوالد وهو مسرور

ليس عندنا بدائل أخرى بسبب طبيعة الفعل الذي ليس إراديّاً أو حركيّاً

والأمر نفسه مع المفعول لأجله:

- سافر طلباً للعلم
- سافر يطلب العلم

بينما: سافر خوفاً من الحرب

لا يمكن القول:

سافر يخاف الحرب

بسبب نوع الفعل غير الإراديّ

وفي هذا السياق تأتي (البدائل) التي تزيد اللغة غنى، والتي نستطيع من خلالها رصد الأساليب طوليّاً وأفقيّاً من حيث استعمالاتها :

ففي الحال: دخل مسرعا

تأتي، كما ذكرنا، وضمن شروط وضوابط، بدائل تدلّ على الحال:

- دخل بسرعة
- دخل وهو مسرع
- دخل سريعاً

وفي المفعول لأجله، على سبيل المثال:

- سافر طلباً للعلم
- سافر يطلب العلم
- سافر طالباً للعلم

وفي نعت الإضافة:

حديقة باسقة الأشجار

حديقة أشجارها باسقة

حديقة باسقةٌ أشجارها

حديقة ذات أشجار باسقة

ثمّ تتوسّع الجملة إلى ما نسمّيه (الجملة الشاملة المستندة على الجملة الأساس والمؤلفة من جمل مترابطة:

وصل القطار القادم من باريس، بعد أن تأخر وصوله عندما حصل معه عطل طارئ في ليون، فاضطررنا أن ننتظره ولم نجد غير هذا المخرج الذي لم نكن نتوقعه:

فهناك سبع جمل مترابطة انطلاقاً من الجملة الأولى: (وصل القطار القادم من باريس) – (بعد أن تأخر وصوله ) – عندما حصل معه عطل طارئ في ليون ) – ( فاضطررنا ) – ( أن ننتظره ) – ( ولم نجد غير هذا المخرج الذي ) – ( لم نكن نتوقعه ) .

ومن الجمل الشاملة تتكوّن المقاطع

تتصل المقاطع بعضها مع بعض بأدوات العطف أو الاستدراك أو غير ذلك لتشكّل النصّ بشكله الكامل. وهنا يتمّ التعامل لغةً وقراءة مع هذا النصّ المتكامل انطلاقاً الفهم الشامل له الذي أنبنى من المراحل التي ذكرناها.

يُطرح هنا تماسك النصّ وآليّة هذا التماسك، استناداً إلى هذا الانبناء التكامليّ المتدرّج.

كما يُطرح، وبشكل جوهري معنى اللفظة ودلالاتها. فاللفظة تأخذ معناها من خلال:

- المعجم (معنى معجميّ)
- المجاز (معنى مجازي): أمطرت لؤلؤاً
- البنية الصرفيّة (اسم مكان، آلة، اسم فاعل أو مفعول..)
- الحِرفة: فللحِرَف ألفاظها الخاصّة بها. للبحّارة ألفاظهم (البحر مزهّر (يعني موج قويّ)، وللنجارين كذلك: الفارة (يعني المسحج) والأمر نفسه عند المزارعين: طالعة الدني (أي قادمة على مطر) وكذلك عند بقيّة أصحاب المهن والحرف.

- من خلال النصّ: لا تأخذ الكلمة المفردة معناها الحقيقيّ إلاّ من خلال النصّ. فكلمة (اشتراك) لا يكفي معناها المعجميّ في النصّ فقد يكون اشتراك في جمعيّة أو في مظاهرة أو اشتراك مالي في الكهرباء أو المياه. ولا تأخذ هذه الكلمة معناها الدقيق إلاّ من خلال النصّ.

- وهذه النظريّة، نظريّة الجزء من خلال الكلّ، ( الجشتالت Gestalt ) لا تقتصر على علم اللغة وحده أو على دراسة النصّ ، بل تسري على بقيّة العلوم . وهذا ما استندنا إليه في الطريقة الانبنائية التكامليّة التي تساهم في قراءة النصّ وفهمه بعد الوقوف على المراحل الانبنائية بتدرّج وتكامل. وهي كما ذكرنا تصلح للناطقين بالعربيّة ولغير الناطقين بها، كما تصلح للمبتدئين وللمتقدّمين، شرط أن نحسن السير بها بتدرج وتكامل ونكثف حيث ينبغي التكثيف ونختصر حيث ينبغي الاختصار ونتوسّع حيث ينبغي التوسّع مراعين في ذلك نوعيّة المتعلّم ومستواه الثقافي واللغويّ ، معتمدين العربيّة الفصحى ، مع تيسير مناسب ، لغة التواصل بين الأقطار العربيّة ولغة الدارسين العرب بمختلف بيئاتهم ولغة الصحافة والأدب والإعلام .

## الورقة الثانية: توظيف مفاهيم القرائية (الوعي الصوتي- الطريقة الصوتية- الطلاقة- المفردات- فهم المقروء) في تعليم القراءة والكتابة.

الدكتور خليل بن ياسر البطاشي.

الملخص والسؤال الأساسي للورقة:

تهدف هذه الورقة إلى الإجابة عن السؤال: كيف يمكن تطوير تعليم القراءة والكتابة في ضوء المفاهيم القرائية؟

ويقصد بالقرائية اليوم القدرة والرغبة في اكتساب اللغة واستخدامها بفاعلية، ويعدُّ توظيف مفاهيم القرائية في تدريس القراءة والكتابة أمرًا ضروريًّا لتعليم القراءة والكتابة بطريقة فعالة. وكما يظهر من المفهوم أعلاه فإنّ القرائية لا تقتصر على القدرة على القراءة والكتابة فقط؛ بل تتجاوزها إلى فهم النصوص المختلفة وتفسيرها وتحليلها ونقدها. وتعرض هذه الورقة عشرة من المفاهيم الأساسية للقرائية بصيغ قابلة للتحويل إلى أنشطة عملية للكتاب المدرسي، وجاهزة لاتخاذها استراتيجيات للتدريس الصفي من قبل المعلمين.

المصطلحات:

- التعريف: المعنى المصطلح عليه للمفهوم.
- إشكالات التطبيق: أسئلة استكشافية لبعض العقبات المتوقعة في تطبيق المفهوم في الواقع التربوي التعليمي.
- التوظيف التربوي: موجّهات لتطبيق المفهوم بفاعلية في تدريس القراءة والكتابة.

التحليل والمناقشة:

### ١. الوعي بالصوت:

التعريف: القدرة على سماع الأصوات المفردة وتمييزها ومعالجتها في الكلمات المنطوقة.

تبدأ هذه المهارة الذهنية الصوتية بتمييز الأصوات مفردةً، ثم تمييزها في الكلمة، وتشمل تحليل الأصوات وتركيبها لتحقيق الإدراك الشفوي والبصري (ربط نطق الصوت بشكله منفردا وفي كلمة). (انظر: Rasinski,2009,p42 )

إشكالات التطبيق:

- كيف تُعرَض الأصوات المفردة عند المعالجة (مجزّأة أم مكتملة)؟
- ما الطريقة الفعّالة لإدراك شكل الصوت في المواضع المختلفة (تلقينًا أم تطبيقًا في كلمات)؟
- ما جدوى نسخ الطالب للأصوات لتحقق عملية إدراك الصوت وتمييزه؟

التوظيف التربوي:

- تمييز الأصوات منفردة، والمقارنة بين الصوت والحرف بصريًّا وذهنيًّا.
- تحليل الأصوات في الكلمات، وإعادة تركيبها.
- التعرف على الأصوات ومعالجتها من خلال ألعاب القافية وأنشطة تجزئة الصوت وتعليم الصوتيات. وهذا يضع أساسًا قويًا للقراءة والتهجئة.

### ٢. الفونيمات وعملية التهجئة:

التعريف: إدراك العلاقات بين الأصوات لتكوين الكلمات.

قدرة الطالب على تمثيل الصوت المرسوم (المكتوب) في كلمة نطقًا وشفاهةً. (انظر:Yang,2012,p: 25-43 )

إشكالات التطبيق:

- ما العلاقة بين التهجئة البصرية للكلمات المكتوبة والتهجئة الذهنية للكلمات المجردة غير المكتوبة؟
- ما مدى الاحتياج الكمّي والنوعي للتدريب على التهجئة؟ [ كم كلمة تدريبية يحتاج الطالب العادي لإتقان التهجئة؟ وما نوع الكلمات التي يجب أن يشملها التدريب على التهجئة؟ ]
- هل يقتضي إتقان التهجئة تطبيق تدريبات الوعي الفونيمي على الكلمات في نصوص؟ (انظر: الجابري، ٢٠١٤، ص ١٥)

التوظيف التربوي:

- معالجة الظواهر الصوتية العربية بطريقة منهجية متراتبة وفقًا لمرجعية نظرية واضحة وثابتة. (مثال: تمييز الحروف، ثم البدء بالأصوات القصيرة، وهكذا).
- معالجة الظواهر الصوتية من السهل إلى المعقد ومن الشائع إلى الأقل شيوعًا. (مثال: تبدأ الدروس بتدريب الطالب على تهجئة كلمات بصوت الفتحة لمن قال بأنه أسهل الأصوات، وكذلك تأخير أصوات التنوين والشدّة لأنها أقل شيوعًا في الكلام العربي من الأصوات القصيرة والمدود)
- التأكد من كفاية المحتوى لبناء المهارة وتثبيتها لدى الطالب.
- التأكد من تنوع المحتوى المقدم ليشمل الظواهر الصوتية الأساسية للغة العربية.

**٣. الطلاقة:**

التعريف: القدرة على القراءة بدقة وسرعة وتعبير. (انظر: ويليس,2012, ص ٧٣)

إشكالات التطبيق:

- ما الأساليب التي تستخدم للتأكد من تحقق الطلاقة عند تدريس القراءة؟
- هل يوجد معيار للتأكد من تحقق الحد الأدنى من الطلاقة؟ (مثلًا عدد الكلمات المقروءة لكل دقيقة).
- ما الفرق بين مصطلحي الطلاقة والقراءة الجهرية عند تدريس القراءة؟

التوظيف التربوي:

- الانتقال من مرحلة القراءة بالتهجئة إلى القراءة بطلاقة.
- عند تدريس القراءة ضرورة تحقيق ألفة النص بقراءة المجيدين من الطلاب أو قراءة المعلم.
- إعطاء الطلاب فرصة لإعادة قراءة النصوص أو الإعداد القرائي.
- استخدام القراءة الجماعية الكورالية خصوصًا في حصص الصفوف الأولى .
- استخدام التوقيت في القراءة لتحقيق الطلاقة.
- استخدام المؤشر عند القراءة للمساعدة في تحقيق الطلاقة.

**٤. تطوير المفردات:**

التعريف: فهم معاني الكلمات واستخدامها بفاعلية. (انظر: ويليس,2012, ص ١١٧)

إشكالات التطبيق: لا توجد.

التوظيف التربوي:

- تشجيع القراءة على نطاق واسع مع مرعاة تنوع النصوص ومستواها.
- تعليم استراتيجيات تحديد معنى الكلمات غير المعروفة من السياق، والبادئات، واللواحق، والجذور.
- اعتماد أنشطة متنوعة لمعالجة الكلمات والخروج من الأنماط المكرورة وذلك مثل الألعاب اللغوية، واستخدام الصور والوسائط المختلفة.

**٥. فهم المقروء:**

التعريف: استيعاب مضامين النصوص.

إشكالات التطبيق:

- **هل تُعتَمد استراتيجيات محددة لمعالجة الأنماط المختلفة من النصوص؟**
- **ما الغاية من فهم النص حسب المعالجات في الكتاب المدرسي؟ (بناء تصورات للحياة وصياغة منظومة فكرية للطالب أم تطبيق الأدوات اللغوية والدلالية التي تعلمها الطالب؟)**
- **هل المعالجات في الكتاب المدرسي متوافقة مع أهداف فهم المقروء؟**
- **هل المعالجات في الحصة الدراسية متوافقة مع أهداف فهم المقروء؟**
- **هل حددت أنماط النصوص المستهدفة بالمعالجة من واقع احتياجات الطالب الفعلية ( العلمية والحياتية)؟**
- **هل يدرب الطالب على استيعاب نصوص مواد العلوم والرياضيات ضمن المستهدف بمهارة فهم المقروء؟**

التوظيف التربوي:

- تعليم استراتيجيات فهم المقروء مثل التنبؤ والتلخيص والتساؤل.
- استخدام أدوات التنظيم الرسومية لاستيعاب النصوص. (الخرائط الذهنية والأشكال المفاهيمية)
- استخدام طريقة مناقشات القراءة الموجهة، والتفكير بصوت عالٍ لدعم الفهم،
- اعتماد نهج المعالجات الكلية للنصّ وإكساب الطلاب استراتيجيات الاستيعاب الشامل للقضايا الكبرى للنصوص، وتدريبه على كيفية توظيف التفاصيل والتفكيكات النصية للوصول إلى قضية النص الكبرى.
- توسيع مفهوم النص؛ ليشمل نصوص المواد الدراسية الأخرى والنصوص الرقمية.

**٦. عملية الكتابة:**

التعريف: مراحل الكتابة، بما في ذلك مرحلة ما قبل الكتابة، والصياغة، والمراجعة، والتحرير، والنشر.

إشكالات التطبيق:

- **هل يعدّ الطالب بدنيًّا ونفسيًّا لممارسة الكتابة؟ (توظيف أنشطة الخطوط والمحاكاة وغيرها، أما نفسيا فيراعى تطور ملكاته الكتابية وعدم إكراهه على الكتابة)**
- **هل يوجد محتوى كافٍ لتمكين الطالب في مهارة الإملاء؟**
- **هل يتدرج المحتوى الإملائي بطريقة منهجية مراعيًّا قدرات الطالب والإحاطة بظواهر اللغة؟**
- **ما مدى الانسجام بين تدريس القراءة والكتابة؟ (هل تجهز القراءة للتدريب على الكتابة؟)**

**التوظيف التربوي:**

- **الاهتمام بمرحلة ما قبل الكتابة مع وجود أنشطة كافية لتجهيز الطفل للكتابة اليدوية.**
- **إيجاد بدائل لمساعدة الطفل الذي لا يتمكن من الكتابة.**
- **التقليل من استخدام الكتابة لمعالجة التأخر الكتابي واعتماد بدائل أخرى مثل التأهيل العضلي والرسم والتلوين وأدوات غير لغوية لتحقيق الهدف.**
- **اعتماد الطريقة الصوتية في الكتابة الإملائية، وتوجيه الطفل باستخدام التهجّي والنطق عند النسخ والإملاء.**
- **توفير فرص للكتابة المفتوحة التي لا يحكم فيها على الطالب بالصواب والخطأ، مثل تدوين اليوميات، وتعليقات الأقران، وورش عمل مفتوحة للكتابة بعيدا عن أنشطة الكتاب المدرسي لإكساب الطالب الثقة في القدرة على الكتابة.**

**٧. الوعي بأنواع النصوص:**

التعريف: فهم أنواع النصوص المختلفة وخصائصها.

إشكالات التطبيق:

ما أنواع النصوص التي لازالت غائبة في المناهج المدرسية؟ (مثل محتوى وسائل التواصل الاجتماعي بأنواعها، كيف يقرأ الطالب تغريدة في منصة إكس بهيئتها المختزلة، وكيف يقرأ رسالة في الواتس أب مثلا، وكيف يقرأ محتوى أرسل إليه بالبريد الإلكتروني. كذلك يغيب في المناهج تدريس النصوص التعليمية وتدريب الطالب على معالجة نصوص العلوم والرياضيات وفهم الأسئلة العلمية وتفكيكها لغويًا).

التوظيف التربوي:

تقديم أنواع مختلفة من النصوص مثل السردية والتفسيرية والحجاجية والإعلامية. تحليل خصائص النصوص وهياكلها وأنماط اللغة التي يكتب بها كل نص.

**٨. القرائية النقدية:**

التعريف: تحليل النصوص لفهم قضاياها واكتشاف الانحياز من الحياد الموجود فيها.

إشكالات التطبيق:

ما الطريقة المعتمدة في تدريس التحليل النقدي لنصوص الكتاب:

- **طريقة مفتوحة للقراءة النقدية تستخدم فيها بعض الأسئلة المثيرة التي لا تلتزم بمنهج نقدي محدد.**
- **طريقة اعتماد نظريات ورؤى نقدية محدّدة توظف أدواتها كما هي في هيئة أنشطة تعليمية للطالب.**
- **لا يوجد مسار محدد للمعالجات النقدية ويراوح بين الطريقتين السابقتين.**
- **التوظيف التربوي:**
- **تشجيع الطلاب على طرح الأسئلة وتقييم النصوص فيما يتعلق بوجهات النظر والصور النمطية والرسائل الأساسية.**
- **الانخراط في مناقشات حول القضايا الاجتماعية المرتبطة بالنص.**
- **إعادة صياغة بعض الرؤى النقدية الحديثة في أنماط سهلة يتمكن الطالب من توظيفها في تحليل النصوص ونقدها.**
- **تدريب الطالب على إدراك أدوات التحليل النقدي واستخدامها بوعي؛ ليوظفها في قراءات أخرى ( استراتيجيات ما وراء المعرفة)(عبد الباري، ٢٠١٠، ص٢٥٤).**

- **٩. القرائية متعددة الوسائط:**

التعريف: يقوم هذا المفهوم على اعتماد مصادر مختلفة للقراءة تتجاوز النص المكتوب مثل الصور ومقاطع الفيديو ومقاطع الصوت والمنشورات والإنفوجرافيك بأنواعه.

إشكالات التطبيق: على الرغم من وجود بعض التدريبات على قراءة الصور في كتب القراءة إلا أن وسائط أخرى يحتاج الكتاب إلى أنشطة لتدريب الطالب على قراءتها مثل مقاطع الفيديو والأشكال والرسومات والمنشورات.

التوظيف التربوي:

١٠. القراءة والكتابة الأصيلة:

التعريف: ربط القراءة والكتابة بسياقات الحياة الواقعية والعالم الحقيقي.

**إشكالات التطبيق:**

- هل يتعامل الطالب مع القراءة والكتابة على أنها نشاط مدرسي مرتبط بالحصة الدراسة فقط؟
- هل توجد في دروس القراءة والكتابة محفزات وموجهات للقراءة والكتابة الأصيلة؟ (لخّص نشرة الأخبار – اكتب تقريرا عن مباراة شاهدتها – أرسل رسالة شكر للمدرسة بالبريد الإلكتروني – اكتب تقييما لحوار أجري في إذاعة ...وهكذا).
- هل يتدرب الطالب على قراءة المحتويات النوعية في كتب المواد الدراسية المختلفة بإشراف معلم اللغة؟ (مثال: محتوى مواد العلوم والرياضيات والدراسات الاجتماعية وغيرها)

**التوظيف التربوي:**

- توفير الفرص للطلاب للكتابة للجمهور في مجالات مختلفة، مثل: الرسائل ورسائل البريد الإلكتروني والمدونات والمقالات. ربط القراءة بالأحداث الجارية والاهتمامات الشخصية وقضايا المجتمع.
- من خلال دمج مفاهيم القرائية السابقة في تدريس القراءة والكتابة، يمكن بناء برنامج شامل وجذاب يقدم للطلاب المهارات والاستراتيجيات التي يحتاجون إليها ليصبحوا قارئين ماهرين وكتابًا مبدعين وناقدين مفكرين.
- تحتاج المناهج إلى دروس مفتوحة توجّه الطالب إلى قراءات مرتبطة بالأحداث المتجددة اليومية في حياته من المصادر المتاحة له بعيدا عن فرض نصوص محددة للقراءة مع وجود أدوات تقييم معيارية للتأكد من جودة القراءة.
- أنشطة منهجية لتمكين الطالب من قراءة المحتوى النوعي للنصوص في المواد المختلفة ( قراءة وتحليل محتوى العلوم والرياضيات ومواد الاجتماعيات والتربية الإسلامية).

**الخلاصة:**

القرائية كما يظهر من التحليل والمناقشة السابقة منظومة متكاملة لتعليم القراءة والكتابة، تشمل محتوى المنهاج الدراسي وطرائق التدريس، ويمكن الاستفادة من مفاهيمها كذلك في بناء أدوات تقويم فاعلة.

**المراجع:**


- الجابري، خلفان بن ناصر، اللوح والقلم – الهجو والإعراب، الطبعة الأولى، طباعة المؤلف، سلطنة عمان.
- عبد الباري، ماهر شعبان، سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية، الطبعة الأولى، دار المسيرة، عمان الأردن.
- ويليس، جودي، ٢٠١٨، تعليم الدماغ القراءة، ترجمة سهام جمال، الطبعة الأولى، العبيكان، المملكة العربية السعودية.
- 
- Yang, Jim, 2012, Children Learning Reading, Second Edition, Children-LearningReading.com.
- Rasinski,Timothy v, 2009, From Phonics To Fluency, First Edition, Person, Boston U S A.

# الورقة الثالثة مهارات تعليم القراءة والكتابة للأطفال بمرحلة الطفولة المبكرة وأثر ممارسات المعلمات في تطويرها.

د.عامر بن محمد بن عامر العيسري، و د.ليلى بنت زاهر السالمية، وأ.د إبراهيم أمين القريوتي

## مقدمة

تعد مرحلة الطفولة من أكثر المراحل أهمية في حياة الإنسان، فهي الأساس الذي يشكل شخصيته اللاحقة، والأساس الذي تعتمد عليه إنتاجيته وعطاؤه المستقبلي، وأثبتت الدراسات الحديثة أن الخبرات المبكرة لدى الطفل لها تأثير قوي ومحدد على طبيعة النمو لديه، وهي فترة الاتجاه الإيجابي نحو البيئة واستطلاعها والإفادة منها، وفترة الاتجاه نحو الآخرين والخروج من دائرة النفس الضيقة، وفترة الاستطلاع والتساؤل والرغبة في معرفة كنه الأشياء، وهي فترة تكوين العادات. (فادي أبو محمد ،٢٠٠٩).

ويبدأ الاستعداد لاكتساب اللغة لدى الطفل في الأيام الأولى من حياته، فيعمل الطفل على التعرف على لغة محيطه وفهمها من أجل التواصل مع الآخرين، وذلك من خلال تحريك عينيه باتجاه الصوت الذي يسمعه أو الصورة التي تمر أمامه وتكون هذه الأصوات لأمه أو أبيه وغيرهم من أفراد أسرته، فالطفل خلال هذه الفترة يكون عاجزا عن الكلام بسبب نموه.

والقراءة كما قال عنها ( كلود مارسيل ) : هي الخطوة الرئيسة المهمة في تعليم اللغات ، وأنه ينبغي أن تكون الأساس الذي تبنى عليه سائر فروع النشاط اللغوي من استماع وتحدث وكتابة.

وقد أثبتت الأبحاث المتعلقة بجدوى القراءة أن التمكن منها ، واكتساب مهاراتها من أهم العناصر التي تؤثر إيجابا في عملية التعليم ، ومن هنا كان التركيز على ضرورة تعليم الاطفال القراءة ، والأخذ بأيديهم حتى يتمكنوا منها خلال المرحلة التأسيسية الأولى ، ثم الارتقاء بها في المراحل المتقدمة.( الراميني،فواز، ٢٠٠٩)

كما أثبتت الدراسات العلاقة الوثيقة بين القراءة والكتابة ، فكلتهما عملية اتصالية تتضمن التفاعل وفهم الأفكار، وتتحسن قدرات الكتابة مع تطور قدرات القراءة المختلفة مثل القدرة على استخدام الخلفية المعرفية لتوليد معارف جديدة وما شابهها من قدرات الاطفال القرائية التي تستفيد من ذات المهارة في عملية الكتابة.

وللمعلمات دور أساسي في تنمية مهارات القراءة للأطفال ففي دراسة (الخوالدة وآخرون، ٢٠١٧) تبين أن مستوى معرفة المعلمات باستراتيجيات تنمية اللغة الشفهية في رياض الأطفال أعلى لدى المعلمين الذين لديهم خبرة تعليمية أكبر ومؤهلات أعلى مقارنة بمن لديهم خبرة أقل ). وبالمثل، وجدت دراسة أجريت في السويد أن معلمي مرحلة ما قبل المدرسة الذين تلقوا التدريب أثناء الخدمة والتطوير المهني يدعون أنهم يقومون بإجراء محادثات قراءة بصوت عالٍ ومحادثات نصية يومية مع أطفالهم (Alatalo & Westlund, ٢٠٢١).

وأجرى الشمري والعالمات (٢٠١٩) دراسة حول درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت لمهارات الاستعداد اللغوي للأطفال. تكونت عينة الدراسة من سبع روضات حكومية؛ ينتمون إلى منطقة العاصمة التعليمية، كما تم اختيار سبعة معلمين عشوائياً من كل روضة، والذين يقومون بتدريس المستويين الأول والثاني من رياض الأطفال. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد بطاقة ملاحظة مكونة من ٥٧ فقرة من قبل الباحثين لقياس ممارسة معلمات رياض الأطفال لمهارات الاستعداد اللغوي أثناء الموقف التعليمي. وتوصلت الدراسة إلى أن معلمات رياض الأطفال يمارسن مهارات الاستعداد اللغوي بدرجة متوسطة. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الممارسة لصالح أولئك الذين تزيد خبرتهم في التدريس عن ١٠ سنوات.

وأجرت الشرفات (٢٠٢٠) دراسة للتعرف على ممارسات معلمات رياض الأطفال في تنمية المهارات اللغوية لدى طلابهن في مدارس رياض الأطفال في المفرق، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة مكونة من (٤٠) فقرة . وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) معلماً ومعلمة تم اختيارهم كعينة عشوائية ومن ثم تم توزيع الاستبانة عليهم. وأظهرت نتائج الدراسة أن المستوى العام لممارسات معلمات رياض الأطفال في تنمية المهارات اللغوية لدى طلابهن من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال مرتفع. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسات معلمات رياض الأطفال في تنمية المهارات اللغوية لدى طلابهن من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة

**أهمية القراءة**

إن القراءة تعتبر إحدى نوافذ المعرفة، وأداه من أهم أدوات التعرف على نتاج الجنس البشري ، وهي واحدة من أهم فنون اللغة ومهاراتها، وقد كرمت خير تكريم حين نزل الأمر الإلهي الأول للرسول الكريم – ص – وهو: « اقرأ باسم ربك الذي خلق» وهذا التوجيه الإلهي يؤكد على ما القراءة من أهمية. (شحاتة حسن ،١٩٩٣)

إن الهدف الرئيسي لتدريس القراءة هو تدريب الطلاب، لكي يقرؤوا بفعالية وبسرعة ليحصلوا على المعلومة أو المعنى من المادة المكتوبة بفهم كامل.

ويتمثل دور القراءة بشكل أولي هو تقديم الأشكال اللغوية مثل الفونيم phoneme، والكلمات وانواع الجمل في سياق مناسب لتساعد الطفل على تعرف الرموز المرئية، و طريقة نطق الجمل ونغمتها، ولكي يتكلم وتتحسن طريقة النطق عنده.

وفي هذه المرحلة تأخذ القراءة شكل التمارين الشفهية التي بحفظها عن ظهر قلب من قراءة الكلمات ثم الجمل والفقرات القصيرة والمحادثات السهلة بصوت مرتفع. (يونس، فتحي علي، ٢٠٠٠)

كما يمكن أن تقوم القراءة بدور في دمج بعض الأنشطة اللغوية مع الاستماع والكلام والكتابة، وكذلك تزود الطالب وخبرته في القراءة بمواضيع النقاش وفي المثل فالاستماع للقصص والقصائد والتقارير ليمكنه من تطوير قدرته على الفهم.

والقراءة هي الفن الثالث من فنون مهارات اللغة، وتعد القراءة من أعظم إنجازات الإنسان، فهي تعد قناة لا غنى عنها للاتصال مع عالم يتسع باستمرار. فعن طريق القراء يشبع الفرد رغباته وينمي فكره وعواطفه وبثري خبرات بما تزوده من أفكار وآراء وخبرات.

ويرى أرنولد (Arnold , ٢٠٠١) أن تعليم القراءة أساسي لطفل ما قبل مدرسة وطفل الروضة، فالأطفال يدخلون المدرسة ولديهم بالتأكيد مهارات جاهزة للقراءة. كما أن معرفتهم بالطباعة، والألفة بالكتب ومهارات الاستماع يعد جزءا أساسيا في نمو القراءة التي تنشأ لدى الأطفال منذ الولادة. فالأطفال يلتحقون بالروضة ولديهم مراحل مختلفة من القراءة ويكونون في حاجة إلى تقبلهم والأخذ بيدهم.

وتعليم القراءة للطفل تزيد من الحصيلة اللغوية ومفردات الطفل،وتنمي مدارك الطفل وخياله، وتساعده على اكتشاف متعة العلم والقراءة وتعلم الطفل مهارات الإلقاء والتمثيل ، وتساعد على نمو المهارات القرائية والكتابية.

**طرق تعلم مهارة القراءة:**

١- ربطها بمهارة الاستماع: من خلال تحليل الدراسات والأدبيات يمكن الاستنتاج أن مهارة الاستماع تسبق مهارة القراءة في تعلمها، وفي ذلك يقول عبد الرحمن التمامي ينبغي على الطلاب ألا يبدؤا أي شكل من القراءة قبل التعود على المادة المقروءة فالطالب المبتدئ لا يتوقع منه قراءة كلمات لم يسمعها أو يقلها عدة مرات.

٢- التدرج: يجب ألا تأخذ المتعلم النشوة بالقدرة على القراءة في البداية للاستمرار في نصوص أصعب وبدلا من ذلك لابد أن يعطي مواد متدرجة تبدأ بالصور مرتبطة بجمل سهلة ثم المقاطع أو الفقرات القصيرة، ومن المهم أيضا أن يكون محتوى المفردات له علاقة ببيئة الطالب واهتماماته. وكلما تقدم الطالب في تعلم اللغة يتطور معه مستوى المادة المقروءة.

٣- التدريب على آليات القراءة: هناك مسألة ينبغي الاهتمام بها لتطوير مهارة القراءة وهي تدريس آليات القراءة مثل الحروف الهجائية، اتجاه القراءة (يمين، يسار)، الوقفات، سرعة القراءة.

٤- جودة إعداد أنشطة القراءة: ينبغي الاستفادة من الإرشادات السابقة حول طرق تعلم مهارة القراء عند أعداد الأنشطة لتعليم الطفل لمهارة القراءة كما يلي:

- **- مهارات الاستماع ينبغي أن تسبق مهارات القراءة.**
- **- تكون مفردات الأنشطة ذات صلة وثيقة باهتمامات طفل الروضة وبيئية.**
- **- تكون أنشطة التدريب على مهارات القراءة متدرجة من السهل إلى الصعب.**
- **- تقديم صور مرتبطة بجمل بسيطة ثم مقاطع ثم فقرات قصيرة.**
- **- التدرج في مستوي المادة المقروءة تبعا لتطوير مستوى الطفل المتعلم.**
- **- العمل على تضمين التدريب على آليات القراءة التي نصحت بها الأدبيات والدراسات السابقة على الحروف الهجائية، اتجاه القراءة والوقفات، وسرعة القراءة.**

إن تعلم الطفل القرية لا يختلف كثيرا من الناحية النظرية عن تعلمه للغة المنطوقة، حيث يمكن أن تطبق نفس الطرق أر الأساليب في تعلم اللغة. (شحاتة حسن ،١٩٩٣)

## مبادئ التمركز حول التعلم اللغوي

من أهم المبادئ في التعلم اللغوي كما تناولها ميلود وعبد القادر الزاكى و حمزة حجري في دراسة بعنوان «أنشطة تطبيقية لدعم تحسن اللغة العربية حيث قدمت مجموعة من الأنشطة والتدريبات اللغوية والمركزة حول المتعلم لاستثمارها في تحسين تعلم الأطفال للقراءة والكتابة وهي : ( الراميني فواز، ٢٠٠٩)

- بناء الطريقة والأنشطة على التعلم الفعال الذي يؤدي إلى تبني الأهداف، بحيث يستجيب التعلم لحاجات الطفل وميوله فيندمج فيه ويتبناه، ويستعمل اللغة استعمالا طبيعيا قائما على الممارسة الفعلية في مواقف تواصليه لبي حاجاته، بدل دفعه إلى الاقتصار على تلقى ما يقوله المعلم وترديد ما تقدمه النصوص المقررة.
- جعل الطفل محور عمليات التعليم والتعلم اللغوي بحيث يزاول المتعلم تعلما فعليا يتناول فيه فرص الممارسة والتمرن والمشاركة والتعزيز والتوجيه فيلاحظ ويسأل ويجيب ويحاور ويستمع ويعبر ويقرا ويبحث وينافس ويستثمر صيده اللغوي والثقافي المكتسب في المواقف الجديدة التي يمر بها.
- ربط التعلم اللغوي بالممارسة ومراعاة أن التعلم اللغوي عملية معقدة تتأثر بعوامل شتى لغوية وغير لغوية، وينجم عنها تغير بفعل الخبرة، والخبرة تعني ما يكتسبه المتعلم عن طريق الممارسة العملية، أي ما يقوم به من نشاط ويتفاعل معها من مواقف ويمر به من أنشطة ويمارسه من أعمال في الصف، وتوفير الخبرة الملائمة يقتضي إعطاء الوقت الكافي للتعلم وتنويع أنشطته وتعزيز المحاولات التقريبية للوصول إلى مستوى الإتقان المطلوب.
- تحفيز الأطفال للإقبال على نشاط التعلم اللغوي يقتضي توفير مبادئ الانخراط الفعال: التقدير والاحترام المتبادلين، الثقة بالنفس، والاقتناع بأهمية التعلم، والشعور بالأمن،
- التعلم التنشيط لا يقتصر على المظاهر الخارجية المحسوسة للمشاركة، وإنما يشمل النشاط الذي يقوم به المتعلمون النفسي والعقلي وتنعكس أثاره فيما يتوصلون إليه من حلول وأجوبة، ولذلك فإن التعلم النشيط يعتني بتكامل نمو مجالات شخصية المتعلم. وتنويع أشكال تنظيم العمل وقنوات التواصل داخل الصف بحيث تتيح للمتعلم فرص العمل الفردي أو الجماعي حينا، والعمل الثنائي أو في مجموعات أحيانا. كما تتيح له التواصل مع رفاقه وإفادتهم والاستفادة منهم.
- تنويع أنشطة التعلم حرصا على إثراء الخبرة ومراعاة الفروق الفردية وتنوع أساليب تعلم المتعلمين.
- النظر إلى الأخطاء اللغوية نظره إيجابية، فهي تتيح إظهار مواطن الصعوبة والبحث عن سبل تذليلها، وتعبر في كثير من الحالات عن نشاط لغوي وعقلي يقوم به المتعلم ولو لم يكن موفق، وتدل في جميع الحالات، على جنود ومحاولات يقوم بها المتعلم، لأن الذي لا يخطئ هو الذي يسكت ويمتنع عن القيام بأية محاولة.

## أساليب تقديم المادة القرائية

في تقييم كل من عزه حسنين وشريفه عطا الله لبرنامج هيا نتعلم العربية وضعتا نقاط عديدة للتقييم، وهي تشير إلى ما يجب اتباعه لجعل أي برنامج لتعلم اللغة العربية جيدا ومناسبا وفعالا، هذه النقاط هي: (عبد المعطي، شيرين ، ٢٠١٣)

- عرض الحروف الأبجدية في مجموعات مشابهة الشكل لمساعدة المتعلم المبتدئ على تعلم أكثر من حرف في فترة قصيرة.
- مرافقة النطق لشكل الحرف الأبجدي للمساعدة على التعلم.
- تقديم الحروف مع الحركات القصيرة والطويلة.
- التعرف على مواصفات الصوت ومخارج الحروف لمساعدة المتعلم على التغلب على المشاكل المتعلقة بإصدار الأصوات الغريبة عليه.
- القدرة على الاختيار بين الأصوات (رجل – امرأة) مما يعطى للمتعلم نطاق أوسع للنطق الشفوي للغة وكذلك نطاق استماع أوسع.
- تقديم الحروف منفصلة وفي كلمات مما يساعد المتعلم على التميز بين الحروف وأصوات اللغة، وتعده المرحلة التالية وهي اكتساب ثروة لغوية من المفردات.
- يكتسب المتعلم من كل درس مجموعات من الأسماء والأفعال والصفات والحروف والأعداد، يتم اختيارها على أساس المعنى.
- اختيار المفردات يجب أن يكون بدقة لتناسب مستوى المتعلم
- يكتسب المتعلم القدرة على الوصف عند اكتسابه عدد كبير من الصفات.
- ومن أهم الأنشطة القرائية التي ينصح بتقديمها للأطفال: ( العيسري، ٢٠١٥)
- تقديم أنشطة تربط صوت الحرف بشكله.
- كتابة الحروف في بطاقات مصحوبة بصور جذابة.
- تنظيم ركن الاطلاع بشكل جذاب.
- تقديم أنشطة القراءة المشتركة بين الطفل والمعلمة مع تعويد الطفل على تتبع للكلمات.
- تطلب المعلمة من الأطفال أن يقصوا صورا من مجلات لأشياء تبدأ بصوت معين.
- تساعد المعلمة الأطفال على تجميع بطاقات الحروف مع صورها لتكوين كتاب الأبجدية.

## توجيهات ونصائح للآباء والأمهات

- ينبغي أن تهتم الأسرة لتنمية القراءة للأطفال بما يلي : (عبد المعطي، شيرين ، ٢٠١٣)
- التحدث إلى الرضيع والغناء له وتقديم صور أو كتب زاهية يقلبها والإشارة إلى الصور بصوت واضح ولغة مفهومة.
- للطفل بعد السنتين حكاية القصص المصورة له وإعطاء فرصة له للنظر في الصور مع عدم أغفال تعبيرات الوجه والصوت تبعاً لأحداث القصة.
- يتجه الأطفال إلى كثرة الأسئلة فلا يجب التململ من الرد على كثرة أسئلتهم، لأن هذه الأسئلة تشجع حب استطلاعهم وتنمي لديهم حب معرفة المزيد عن العالم الخارجي.
- توجيه أسئلة ذات نهايات مفتوحة حتى نتيح له الاسترسال في الحديث.
- ضرورة امتداح تقدم الطفل وعدم الضغط عليه عندما لا يكون مزاجه جيدا للتعلم.
- توفير مكتبة للطفل في البيت.
- القراءة للطفل بصوت مسموع.
- التأكد أن الطفل يجلس في مكان يمكنه من خلاله رؤيتك ورؤية القصة وأن يكون الجلوس مريحا لك ولطفلك، مع مراعاة أنه يجب عدم وجود أي مصدر آخر للضوضاء في الحجرة مثل التلفاز أو الراديو، أو أصوات الأخوة في الخارج وهم يلعبون.
- أعط لطفلك مساحة من الوقت للنظر للصور الموجودة في القصة أو الانتظار وقتا كافيا للتفكير فيما مر عليه من أحداث القصة.
- اقرأ لطفلك ببطء مع عدم إغفال تغير تعبيرات الوجه والصوت تبعاً لأحداث القصة.
- توجيه انتباه الطفل إلى أن الكلمات تكتب من اليمين إلى اليسار والعمل على تتبعها أثناء القراءة، مع توجيه الطفل لأن يقوم هو بنفسه بتقليب الصفحات.
- عدم الضغط على الطفل بالقراءة المستمرة، فيجب جعل هذه المهمة ممتعة بالنسبة للطفل وليست عبئاً عليه، مع إكسابه الثقة بالنفس فيما يقدمه إزاء هذه المهمة.
- تصحيح خطأ النطق للطفل من خلال ذكر اللفظة الصحيحة دون زجر الطفل
- عندما يخطئ الطفل بإبدال حرف في كلمة قالها، أو تغييره، أو حذفه، فيجب عليك أن تذكر له على الفور الكلمة الصحيحة دون إظهار علامات الرضا من الكلمة الخطأ التي قالها وذلك حتى لا يتعلق في ذهن الطفل أن نطقه لكلمات بطريقة خاطئة هو أسلوب لإرضاء الوالدين.
- إذا أخطأ الطفل أثناء قراءته لعبارة صغيرة في كلمة من هذه العبارة انتظر حتى ينتهي الطفل من قراءته؛ ثم أصلح الكلمة له، ثم أطلب منه أن يعيد قراءة العبارة من جديد.
- مكن طفلك من أن يقوم هو الآخر بقراءة القصة التي ترويها له حتى لو كان ذلك من خياله، لأن ذلك يكسبه مفردات وثقة بما يصدره من كلمات.
- إذا واجهت أسئلة لطفلك حول القصة حاول أن تكون أسئلتك ذات نهايات
- مفتوحة حتى يتمكن الطفل من الاسترسال في الحديث معك.
- لتعليم الحروف والكلمات اتبع مبدأ التعلم طوال الوقت (من خلال تعليق حروف أبجدية ممغنطة على الثلاجة، أو الحديث الدائم مع الطفل حول ما تقوم به الأم أثناء الطبخ، أو الأب حول تصليحه ما في المنزل أو أية موضوعات تهمه... وهكذا).
- في مراحل متقدمة حاول تقسيم الكلمة مع طفلك إلى أجزاء ومحاولة نطق كل مقطع على حدة ويمكن عمل ذلك في شكل لعبة بين الأب وطفله بتقسيم الكلمة إلى أجزاء، وعلى الطفل أخذ مقطع من كلمة ووضعها مع مقطع آخر لكلمة أخرى، بحيث يكوّن الجزأين كلمة واحدة لها معنى، أو محاولة القيام باستنباط كلمات على نفس الوزن مثل: (وزة – بطة – قطعة) وهكذا.
- تشجيع الأطفال الأكبر سناً على القراءة للأطفال الأصغر.

## مهارة الكتابة

ينظر إلى الكتابة في المداخل الحديثة لتعليم اللغة باعتبارها الفن الرابع، أو المهارة الرابعة، وهي إن جاءت بعد القراءة في الترتيب المنطقي إلا إنها لابد أن تكون سابقة الوجود للقراءة؛ لأن القراءة هي الكلمة المكتوبة، هذا في الأصل والمنطق، إلا أننا نعود فتقول: أن رؤية الرمز تسبق كتابته، ومن ثم فلا يمكن للإنسان في لغة ما أن يكتب كلمة دون أن يكون قد رآه أو قرأها، وهكذا نرى أن الكتابة فن سابق ولاحق للقراءة. (الناقة، محمود كامل ، ٢٠٠٢)

وتبرز أهمية الكتابة باعتبارها وسيلة من وسائل الاتصال اللغوي في قدرتها علي عبور كل من: البعد الزماني والبعد المكاني، والانتشار فهي وسيلة أساسية من وسائل بقاء الجماعة البشرية، كما أنها وسيلة من وسائل الارتقاء باللغة.

والكتابة فن له شروط وقيود، وهي إرسال لمستقبل بعيد وغائب، ومما يحسب للكتابة أنها من دوافع القراءة، فالكتاب محتاج أن يقرأ لأن القراءة تزوده بثلاثة أشياء هي:

- -رؤية شكل الرمز.
- -ثم القدرة على رسم الرمز بالقلم.
- -ثم الأفكار التي تحملها الرموز.

والكتابة عنصر أساسي من عناصر الثقافة، كما أنها عامل مهم في التعليم، ويرى الباحثون أننا يجب ألا نتعجل في تعليم الأطفال مبادئ الكتابة، خاصة عند التحاقهم بالروضة، إلا بعد بلوغ الطفل درجة من النضج العقلي والقدرة على التفكير السليم والتعبير الصحيح، ودرجة من النضج الجسمي العصبي. ويمكن في رياض الأطفال التمهيد والتهيئة لتعلم الكتابة بتدريب وتنمية حواس الأطفال التي يستخدمونها في الكتابة، وتدريب الأطفال على رسم الحروف والكلمات رسماً صحيحًا، وتدريبهم على دقة الملاحظة وإدراك العلاقة والتشابه والاختلاف بين الأشياء. (عبد المعطي، شيرين ،٢٠١٣)

ومما لا شك فيه أن عملية الكتابة لا تنفصل عن عملية القراءة، فما دامت هناك مادة مكتوبة هناك قراءة، والوصول إلى درجة معينة من النمو العقلي مطلوب في الحالتين. إن إدراك الطفل لعلاقة الرمز والإشارة بالشكل المكتوب لا يتم دون تفكير وخبرة سابقة مع الرموز والقدرة على فهمها وتفسيرها، كما أن إدراك الطفل للعلاقات وإدراك تتابع الحروف، كلها عمليات عقلية.

## اكتساب الطفل للكتابة:

إن اكتساب الطفل للكتابة إنما هو ناتج لحافز الاتصال و التواصل الذي يدفع الأطفال أن يعبروا عن أنفسهم سواء شفهيا أو تصويريا، وإذا قدمت الأدوات والدعم الملائم للطفل، فإنا نجد أن كل الأطفال يمرون بنفس تتابع المراحل في تعليم أنفسهم أن يكتبوا ، فتعليم الكتابة هو بالفعل جزء طبيعي من نمو الطفل بنفس قدر تعلم الكلام، ويعتبر إلي حد كبير اكتشاف حدث بالنسبة للطفل .

فالأطفال الصغار يتعلمون الكتابة كما يتعلمون الحديث، فهم يتعلمون الكتابة من خلال النماذج المتكررة التي يشاهدونها دائما في الإعلانات وعلى لعبهم وفي قصصهم. كما أنهم يتعلمون من استماعهم ورؤيتهم لكتابة الآخرين وهي تقرأ لهم، وكذلك من خلال إملاء الأطفال لمواضيعهم الخاصة بمساعدة المعلمة، ومن خلال ذلك كله يتعلم الأطفال أن الكتابة هي من إنتاج الآخرين و ليست إحدى عجائب الدنيا

وتبدأ جنيس ( Janic,١٩٩٤ ) من حيث انتهى دوريس ( Doris ) وتشير إلى أن رؤية للطفل النماذج المكتوبة إنما هي الأسلوب أو الكيفية التي يكتسبا بها الطفل المعرفة باللغة المكتوبة في مرحلة مبكرة من حياته ، كما تشير Janic إلى أن محاولات صغار الأطفال الأولى للكتابة كون عادة عن طريق الشخبطة، وتحدث الشخبطة الأولى عند بداية الرسم، ومع ذلك الأطفال في سن الثالثة يدركون الفرق بين شخبطة الكتابة وشخبطة الرسم حيث يختلف نوع الشخبطة.

كما يبدو أن الأطفال الصغار يفهمون أن شخبطة الكتابة شيء ما يمكن أن يقرأ حيث يتظاهرون أحيانا بأنهم يقرأون كتابتهم المشخبطة وهذه هي الخطوة الأولى في الاكتساب الطبيعي للكتابة ، وبمجرد أن تصبح شخبطاتهم أفقية بدلا من التعرجات الدائرية غير الهادفة، فإنه يشير إلى أن الاطفال يفهمون أن الكتابة شيء مختلف عن الرسم.

ويستخلص الأطفال في مراحل تالية السياقات العامة لنظام الكتابة حيث أنها مرتبة في صفوف عبر الصفحة وأنها تتكون من سلسلة من الحلقات، والنواحي الدقيقة لنظام الكتابة من حروف وكلمات.

كما تشير كارتون ( Carton,١٩٩٣ ) إلى أن الأطفال يبدؤون الكتابة باستخدام أدوات الكتابية سهلة التداول من أقلام الرصاص أو الألوان أو الطباشير حيث يرسمون رسومات مقصودة تحل محل الشخبطات و العلاقات العشوائية. حيث يبدأ الأطفال التحكم في رسم الأشكال المغلقة وشبه الدائرية في السنة الثانية، وفي السنة الثالثة يرسم الأطفال أشكالا هندسية، كما ينسخ الطفل الدائرة والخط المستقيم ، وفي سن الرابعة يمكنه تحديد المثلث ، ويبدأ في كتابة الحروف والأرقام. وهكذا نجد أن اكتساب الطفل للكتابة إنما هو أمر طبيعي يجب أن يحاط بالتدريب والتنمية في المراحل النمائية المبكرة.

**المراحل النمائية لاكتساب الكتابة:**

يمر الطفل بالمراحل النمائية التالية لاكتساب الكتابة : (عبد المعطي، شيرين ، ٢٠١٣).

١- الشخبطة ومرحلة الرسم من ٣-٤ سنوات : في المراحل المبكرة في نمو الأطفال يشار إلى كتابتهم على أنها شخبطة في حين أن هذه العلامات العشوائية هي ينابيع اكتشاف الكتابة.

فعندما يمسك صغار الأطفال قلم رصاص أو الطباشير أو الألوان بأيديهم فإنهم يستخدمون هذه الأداة لاستكشاف الحيز الفارغ المتسع على صفحة بيضاء من الورق.

وبالتدريج يدرك الطفل الفرق بين الشخبطة والرسم ثم الفرق بينها وبين الكتابة ، وقد يستخدم الطفل أشكالا تشبه الحروف كشيء تكميلي لرسوماته محاولا رسم بعض الحروف التي رآها قبلا.

وفي هذه المرحلة المبكرة لنمو الكتابة يستخدم الطفل الشخبطة والكتابة والأشكال التي تشبه الحروف لاستكشاف وتسجيل معانيها على الورق، كما يكتشف أن الكتابة يمكن أن تستخدم لتوصيل المعنى، في حين أن الرسم والكتابة هما عمليتان تكامليتان إلا أنهما لا يمثلان نفس الشيء.

٢- المرحلة قبل الصوتية : و هي المرحلة التالية لتنمية الكتابة والتهجئة بين صغار الأطفال، وفي هذه المرحلة لاكتساب ونمو الكتابة سيدة الأطفال في استخدام الحروف الحقيقية التمثل معنى معين، فهي تمثل رموز للمعنى ولا تعدل القيمة الصوتية لحرف.

٣- المرحلة الصوتية المبكرة : في أثناء هذه المرحلة يبدأ الأطفال في استخدام الحروف المختلفة لتمثيل الكلمات، ويكتشف الأطفال في هذه المرحلة حقيقة أن الحروف تمثل قيم صوتية ويتم تمثيل الكلمات بحرف او حرفين من بداية أو نهاية الكلمة ، ويشير تمبل وأخرون ( Temple ) إلى أن نزعة الأطفال في المرحلة الصوتية المبكرة إلى تمثيل كلمة ما بحرف أو حرفين إنما ناشئ عن عدم القدرة على الإبقاء على هذه الكلمات في عقولهم .

٤- مرحلة تسمية الحروف : إن هذه المرحلة تعتبر قفزة صغيرة من المرحلة الصوتية المبكرة ، وتتميز هذه المرحلة بإضافة أكثر من حرف أو حرفين لتمثيل الكلمات، وفي هذه المرحلة يكون الطفل بالروضة أكثر ميلا إلى اكتشاف أن الكلمات مركبة من أصوات الحروف المختلفة، وأن هذه الأصوات تحدث في تتابع سمعي، وأن هذه الأصوات يتم تمثيلها على نحو ملائم في شكل مطبوع، وبالتدريج يقترب الطفل من المرحلة الانتقالية من خلال اكتسابه للكتابة المعيارية.

٥ – المرحلة الانتقالية : إن كتابة الأطفال في هذه المرحلة تشبه كتابة الكبار، ولكن الكلمات قد يكتبها الأطفال باستبدال بعض العناصر الصوتية غير المألوفة بعناصر صوتية أكثر ألفة، ويكتشف الأطفال في هذه المرحلة صيغ الملكية وعلامات الترقيم، وكتابة الجمل المعبرة عن معنى معين.

ولكي نتمكن من المرور بهذه المراحل السابقة لاكتساب الطفل الكتابة وتنميتها لابد وأن نتعرف على مراحل تخطيطات الأطفال لمعرفة التطور الذي يحدث في كل مرحلة ونوعية الخطوط التي يستطيع الطفل رسمها، وبالتالي تنظيم الأنشطة المناسبة لعمر الطفل لكي يتدرب على الخطوط الملائمة تدريجيا حتى تصل في النهاية الشكل الخطوط المكونة لرموز الكتابة، ومن ثم نستطيع تدريب الطفل على الكتابة. (عزيز، يوسف ،١٩٩٩).

**أهداف تعليم مهارة الكتابة للأطفال:**

هناك عدة أهداف لتعليم الكتابة للأطفال بمرحلة الطفولة المبكرة أهمها : الناشف، هدى (١٩٩٦)

- ـ استخدام مبدأ من اليمين إلى اليسار .
- ـ السيطرة العضلية للقلم .
- ـ تقوية عضلات وأنامل الطفل .
- ـ تهيئة الطفل لمهارة الكتابة .

**أسس تعليم مهارة الكتابة للأطفال :**

• يبدأ الطفل بكتابة كلمات بسيطة من حرفين أو ثلاث أحرف فقط .

• لا نعلمهم المدود ولا نركز على تشكيل الحروف حتى لا يمل الطفل عندما يلتحق بالمدرسة ويكون هناك شيء جديد ليتعلمه .

• نستخدم السبورة المغناطيسية والأقلام العريضة أو ورقA٤ ويغلف تغليف حراري .

**أنشطة الكتابة في مرحلة الطفولة المبكرة**

• تقديم أنشطة تقوي التناسق الحسي- الحركي والتوازن للأطفال.

• العاب الإدخال مثل تعبئة الخرز في خيط وتمرير الخيط في لوح به ثقوب.

• الأنشطة الفنية كالدهان والرسم والتلوين وألعاب الطين والرمل والصلصال .

• اغناء الركن التمثيلي بمثل الألعاب التي تحتاج لكتابة قوائم مثل قوائم الشراء

• تقوم المعلمة أمام الطفل بتدوين أشياء يحكيها الطفل في دفتره.

• توثيق الأنشطة التي يقوم بها الأطفال بصور مرفقة بوصف كتابي مختصر.

ومن التدريبات التي تصلح لتنمية مهارات ما قبل الكتابة و في نفس الوقت تعد مؤشراً لمستوى استعداد الطفل لعملية الكتابة ما يلي : (المومني ابراهيم عبدالله، ٢٠١٠ )

- عمل خطوط دائرية.
- عمل خطوط مائلة منقطة.
- عمل خطوط رأسية متقطعة.
- عمل خطوط أفقية منقطة.
- عمل خطوط متقاطعة.
- رسم خط أو سهم بين شيئين متشابهين.
- رسم مخطط داخل متاهة. تكملة حروف بالتوصيل بين النقاط.
- كتابة كلمات نقلاً
- كتابة حرف ناقص بالاستعانة بالصور.

**أسئلة الدراسة :**

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى ممارسات المعلمين في تنمية اللغة لدى الأطفال في السنوات الأولى. وتحديداً، هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة على الأسئلة التالية:

١- ما درجة ممارسة المعلمين لتنمية اللغة لدى الأطفال على مجالات المقياس الأربعة

٢- هل تختلف درجة ممارسة المعلمين لتنمية اللغة لدى الأطفال باختلاف العمر على مجالات المقياس الأربعة؟

٣- هل تختلف درجة ممارسة معلمي تنمية اللغة للأطفال باختلاف المؤهل العلمي على مجالات المقياس الأربعة؟

٤- هل تختلف درجة ممارسة المعلمين لتنمية اللغة للأطفال باختلاف الخبرة التعليمية على مجالات المقياس الأربعة؟

**منهجية الدراسة:**

تم استخدام المنهج الوصفي لدراسة متغيرات الدراسة وتقييم العلاقة بينها دون التدخل أو التحكم في أي شروط. ، وتم جمع البيانات من (٣٠١) معلمة يعملن في مرحلة رياض الأطفال. وقد تم توزيع العينة وفق ثلاثة متغيرات ديموغرافية كما هو مبين في الجدول ١.

جدول ١: توزيعات عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية (العدد = ٣٠١)

| المتغيرات | الفئات | التكرارات | النسب المئوية |
|---|---|---|---|
| العمر | 29-20 سنة | ٨٤ | ٪٢٨ |
| | ٣٠-٣٩ سنة | ١٦٦ | ٪٥٥ |
| | ٤٠ سنة فما فوق | ٥١ | ٪١٧ |
| المؤهل | دبلوم عام أو أقل | ٢٠٠ | ٪٦٦ |
| | دبلوم متوسط | ٤٨ | ٪١٦ |
| | بكالوريوس أو أعلى | ٥٣ | ٪١٨ |
| سنوات الخبرة | ٥ سنوات أو أقل | ١٢١ | ٪٤٠ |
| | ٦-١٠ سنوات | ٩٨ | ٪٣٣ |
| | أكثر من ١٠ سنوات | ٨٢ | ٪٢٧ |

**أداة الدراسة**

تم تصميم أداة الدراسة بالرجوع إلى الأدبيات النظرية والأبحاث الحديثة المتعلقة بممارسات المعلمين في معرفة القراءة والكتابة. (سوليفان وويتسليبن، ٢٠١٣، موريسون، ٢٠٠٦، ألتالو وويستلوند، ٢٠٢١، الخوالدة وآخرون، ٢٠١٧، كارلسون، ٢٠١٠، وورال وكابيل، ٢٠١٦).

وقد تم تطوير استبيان يتكون من ست وستين فقرة من مقياس ليكرت المكون من أربع نقاط (ممارس بدرجة عالية = ٤، ممارس بدرجة متوسطة = ٣، ممارس ضعيف = ٢، غير ممارس = ١) لتقييم ممارسات المعلم لمهارات القراءة والكتابة.

تم اختبار صدق محتوى الاستبيان من خلال عرضه على خمسة من حملة الدكتوراه. متخصصين في تنمية الطفولة المبكرة وعلم النفس من أقسام التربية المبكرة وعلم النفس بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان. ولم يقترح المتخصصون أي تغييرات مهمة، باستثناء بعض التعديلات اللغوية على بعض البنود.

و تم حساب معاملات موثوقية ألفا كرونباخ لأربعة مجالات والنتيجة الإجمالية المجمعة ووجد أنها معقولة، كما هو مبين في الجدول ٢.

الجدول ٢: تحليل الوثوقية: ألفا كرونباخ لأربعة مجالات للمعلمين والممارسات

| م | المجال | مجموع الفقرات | Cronbach's alpha |
|---|---|---|---|
| 1 | توافر الموارد والبيئة اللغوية | ١٨ | ٠,٨٨ |
| 2 | ممارسة الأنشطة اللغوية | ١٩ | ٠,٨٨ |
| 3 | تعزيز الاتجاهات نحو اللغة والقراءة والكتابة | ١٧ | ٠,٨٣ |
| 4 | التعاون والتواصل بين المدرسة والأسرة | ١٢ | ٠,٨٠ |

كشفت النتائج عن قيم ألفا كرونباخ للمجالات الأربعة المتميزة لمقياسنا، والتي تتراوح من ٠,٨٠ إلى ٠,٨٨. تشير هذه القيم إلى مستوى جيد إلى جيد جدًا من الاتساق الداخلي بين العناصر داخل كل مجال. تشير معاملات ألفا كرونباخ العالية إلى أن العناصر الموجودة في كل مجال مرتبطة بقوة وتقيس بشكل فعال نفس التركيبات الأساسية. هذه النتيجة لها آثار كبيرة على بحثنا، لأنها تؤكد على موثوقية وقوة أداة القياس لدينا.

تم الحكم على الدرجة بناءً على المعايير التالية:

ممارس بدرجة عالية، إذا كان متوسط درجات التقييم بين ٢,٢٦ – ٣,٠

يمارس باعتدال إذا كان متوسط درجات المادة بين ١,٥١ – ٢,٢٥

يمارس بشكل ضعيف إذا كان متوسط تقديرات المادة بين ٠,٧٦ – ١,٥

لا يمارس إذا كان متوسط تقديرات المادة بين ٠ – ٠,٧٥

## جمع البيانات

تم استطلاع ممارسات المعلمين في هذه الدراسة من خلال استبيان إلكتروني تم تصميمه على موقع JotForm. تمت دعوة المعلمين للمشاركة في الدراسة. وتم إرسال الدعوات عن طريق إدارة المدرسة . تم جمع البيانات خلال الفصل الدراسي الأول من عام ٢٠٢٣. وتتطلب الإجابة على الاستبيان أقل من ٢٠ دقيقة. تظهر ملاحظة تقول «هذا الحقل مطلوب» إذا تم تخطي الإجابة للتأكد من اكتمال الردود على جميع العناصر. تم التأكيد في المقدمة على أن المشاركة في الدراسة كانت طوعية تماما وأن للأساتذة الحق في الانسحاب في أي لحظة. كما تمت الإشارة إلى أن بيانات هذه الدراسة سرية وسيتم استخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.

استجاب ما مجموعه ٣٠١ مشاركًا من أصل ٣٢٠ شخصًا تلقوا دعوات لاستكمال الاستبيان.

## التحليل الإحصائي

تم حساب الإحصاء الوصفي لفقرات مقياس ممارسة المعلم باستخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية، وتم استخدام عينة ذات صلة تحليل التباين (ANOVA) أحادي الاتجاه للإجابة على سؤال البحث الخاص بممارسات المعلمين (العدد = ٣٠١).

## النتائج:

للإجابة على السؤال الأول ما درجة ممارسة المعلمين لتنمية اللغة لدى الأطفال على مجالات المقياس الأربعة؟

وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى ممارسات المعلمين بكل فقرة في الاستبيان للإجابة على السؤال الأول، كما هو مبين في الجدول (٣).

جدول ٣: «الإحصائيات الوصفية للمجال الأول «توافر الموارد وبيئة اللغة»: المتوسط والانحراف المعياري (SD) بترتيب تنازلي (العدد = ٣٠١)

| المجال والفقرة | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب | درجة الممارسة |
|---|---|---|---|---|---|
| D1_17 | أعرض الحروف الهجائية/ المفردات / الجمل بشكل بارز في غرفة الصف بأحجام وأشكال مختلفة (خشبية، مغناطيسية، بلاستيكية، لوحات مضيئة أو مطبوعة). | 2.757 | 4806. | 1 | عالية |
| D1_12 | أوفر للأطفال ألعابا تشجعهم على قراءة الكلمات المطبوعة | 2.734 | 4787. | 2 | عالية |
| D1_11 | أوفر للأطفال في الصف مواد مختلفة للقراءة والكتابة مثل (أقلام شمع، طباشير، أقلام رصاص، أقلام حبر، وأوراق أو بطاقات وملصقات بأحجام مختلفة) | 2.704 | 5793. | 3 | عالية |
| D1_16 | أوفر للأطفال في الصف كتبا وأدوات وأنشطة تساعدهم على تطوير مهارات الكتابة لديهم | 2.691 | 5300. | 4 | عالية |
| D1_14 | أوفر للأطفال في الصف أنشطة لغوية متنوعة لتنمية مهاراتهم اللغوية | 2.688 | 5497. | 5 | عالية |
| D1_18 | أعرض أسماء الأطفال بشكل بارز في غرفة الصف | 2.651 | 6282. | 6 | عالية |
| D1_13 | أوفر للأطفال في الصف والمدرسة بيئة محفزة للقراءة والكتابة | 2.641 | 5515. | 7 | عالية |
| D1_6 | المجلات والكتب المتوفرة بالصف قريبة من متناول يد الأطفال. | 2.449 | 8255. | 8 | متوسطة |
| D1_10 | أوفر للأطفال في الصف مواد يمكن أن تشجعهم على أن يبتكروا قصصهم خاصة مثل (عرائس ودمي وألعاب وقصص مسجلة) | 2.339 | 7946. | 9 | متوسطة |
| D1_1 | أوفر للأطفال في الصف مكانا مخصصا للكتب أو القصص أو المجلات. | 2.289 | 8203. | 10 | متوسطة |
| D1_4 | أوفر مجلات وكتبا للأطفال أو كتب أخرى في عدة أركان بالمدرسة/ الروضة | 2.246 | 8481. | 11 | متوسطة |
| D1_7 | كتب الأطفال المتوفرة في المدرسة / الصف متنوعة من حيث القصص والشعر والمسرح | 2.233 | 8118. | 12 | متوسطة |
| D1_8 | كتب الأطفال المتوفرة في المدرسة / الصف متنوعة من حيث الكتب العلمية والاجتماعية والأدبية | 2.209 | 7785. | 13 | متوسطة |
| D1_5 | أجدد الكتب والمجلات في مكتبة الصف بشكل دائم ودوري | 2.123 | 8092. | 14 | متوسطة |
| D1_2 | تتوفر مجلات الأطفال بالصف تشترك فيها المدرسة ليستخدمها الأطفال | 2.113 | 8488. | 15 | متوسطة |
| D1_3 | أشرك الأطفال في تصميم مكتبة الصف | 1.850 | 1.0332 | 16 | متوسطة |
| D1_15 | أوفر للأطفال بالصف تطبيقات لغوية لممارسة القراءة والكتابة وتنمية المهارات اللغوية في الوسائل التكنولوجية المتوفرة ( الأجهزة اللوحية تاب أو أيباد ، حاسوب...) | 1.847 | 1.0214 | 17 | متوسطة |
| D1_9 | أزود مكتبة الصف بطاولات للاستماع تتضمن قصصا مسجله يستمع اليها الاطفال بواسطه سماعات الاذن | 1.734 | 1.0874 | 18 | متوسطة |

جدول ٤: «الإحصائيات الوصفية للمجال الثاني «ممارسة الأنشطة اللغوية»: المتوسط والانحراف المعياري (SD) بترتيب تنازلي (العدد = ٣٠١)

| المجال والفقرة | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب | درجة الممارسة |
|---|---|---|---|---|---|
| D2_11 | أصحح للأطفال بلطف عندما يقعون في أخطاء نطق الحروف / الكلمات / الجمل / العبارات | 2.887 | 3274. | 1 | عالية |
| D2_5 | أجيب عن أسئلة الأطفال المتعلقة بالقراءة أو المواد المطبوعة في الصف. | 2.814 | 3983. | 2 | عالية |
| D2_9 | أنشد مع الأطفال أشعار وأناشيد متنوعة وأطلب منهم إنشادها في الصف وخارجه. | 2.791 | 4465. | 3 | عالية |
| D2_19 | أنوّع في الأنشطة اللغوية التي أقدمها للأطفال بتنوع مهارات اللغة ( الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) | 2.767 | 4889. | 4 | عالية |
| D2_3 | أشرك الأطفال في محاولات القراءة المبكرة حتى لو كانت محاولاتهم خاطئة | 2.767 | 4609. | 5 | عالية |
| D2_15 | أحاول أن أكون نموذجا للأطفال من خلال القراءة والكتابة أمامهم، وحيث يروني أفعل ذلك | 2.757 | 4875. | 6 | عالية |
| D2_16 | أكتب مع الأطفال وأتحدث معهم حول ما قمت بكتابته عن الأنشطة المختلفة. | 2.681 | 5397. | 7 | عالية |
| D2_17 | أوظف مواد البيئة الصفية المطبوعة في حياة الأطفال. | 2.661 | 5757. | 8 | عالية |
| D2_18 | أوظف بيئة الروضة / المدرسة الخارجية في تطوير المهارات اللغوية للأطفال | 2.611 | 6259. | 9 | عالية |
| D2_2 | أشارك الأطفال في قراءة القصص والمجلات بالصف | 2.605 | 5943. | 10 | عالية |
| D2_1 | أقرأ الكتب أو المجلات أو الصحف مع الأطفال في الصف وأتحدث معهم حول ما أقرأه لهم | 2.591 | 6344. | 11 | عالية |
| D2_4 | أسأل الأطفال عند القراءة لهم عن المواد المطبوعة في بيئة الصف والروضة/المدرسة. | 2.558 | 6538. | 12 | عالية |
| D2_10 | استخدم اللغة الفصحى البسيطة عند التحدث مع الأطفال. | 2.542 | 5438. | 13 | عالية |
| D2_8 | أسرد للأطفال قصصا من الكتب أو من التراث. | 2.468 | 7279. | 14 | عالية |
| D2_7 | أقرأ للأطفال الكلمات المكتوبة في البيئة المحيطة بهم مثل (الكلام المكتوب على علب الطعام، أو علب الألعاب) | 2.419 | 7816. | 15 | عالية |
| D2_12 | أقرأ للأطفال / مع الأطفال من خلال الوسائل التكنولوجية المتوفرة ( تاب ، أيباد ، حاسوب...) | 1.701 | 1.1418 | 16 | متوسطة |
| D2_6 | أصطحب الأطفال إلى المكتبات العامة أو الخاصة وأتيح لهم فرصة اختيار كتاب، أو مجلة، أو قصة لأستعيرها أو أوفرها لأقرأها لهم. | 1.615 | 1.1185 | 17 | متوسطة |
| D2_13 | أكتب للأطفال / مع الأطفال من خلال الوسائل التكنولوجية المتوفرة ( تاب ، أيباد ، حاسوب...) | 1.615 | 1.1303 | 18 | متوسطة |
| D2_14 | أوظف الحاسوب في تطوير مهارات القراءة والكتابة للأطفال | 1.591 | 1.1558 | 19 | متوسطة |

جدول ٥: «الإحصائيات الوصفية للمجال الثالث «تعزيز الاتجاهات نحو اللغة والقراءة والكتابة»: المتوسط والانحراف المعياري (SD) بترتيب تنازلي (العدد = ٣٠١)

| المجال والفقرة | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب | درجة الممارسة |
|---|---|---|---|---|---|
| D3_1 | أنمي في الأطفال حب لغتهم وتعلمها. | 2.907 | .2909 | 1 | عالية |
| D3_6 | أكافئ الأطفال وأمدحهم على محاولاتهم القرائية حتى وان لم تكن تلك المحاولات متقنة. | 2.907 | .2909 | 2 | عالية |
| D3_8 | أجيب عن أسئلة الأطفال المتعلقة بالقراءة. | 2.900 | .3416 | 3 | عالية |
| D3_9 | أجيب عن أسئلة الأطفال المتعلقة بالكتابة. | 2.897 | .3455 | 4 | عالية |
| D3_3 | أشجع الأطفال على ممارسة ما تعلموه من نماذج لغوية ( حروف ، مقاطع ، كلمات ، جمل ، فقرات...) | 2.877 | .3289 | 5 | عالية |
| D3_7 | أكافئ الأطفال وأمدحهم على محاولاتهم الكتابية حتى وان لم تكن تلك المحاولات متقنة. | 2.874 | .3327 | 6 | عالية |
| D3_10 | أستمع باهتمام للأطفال عندما يحاولون قراءة قصتهم أو يتظاهرون بالقراءة. | 2.867 | .3683 | 7 | عالية |
| D3_2 | أحرص على تنمية اعتزاز الأطفال بلغتهم. | 2.860 | .3658 | 8 | عالية |
| D3_12 | أشجع الأطفال وأثني عليهم عندما يستمعون إلى ما يقرأ لهم من قصص أو حكايات. | 2.850 | .3754 | 9 | عالية |
| D3_11 | أقوم بإظهار كتابات الأطفال من خلال نشرها أو تعليقها في الفصل . | 2.751 | .5238 | 10 | عالية |
| D3_16 | أشجع الأطفال على تهجئة وقراءة المواد المطبوعة في بيئة الصف. | 2.711 | .5884 | 11 | عالية |
| D3_4 | اسمح للأطفال باكتشاف الكتب في الصف كحملها وتقليبها واكتشاف أجزائها. | 2.708 | .5363 | 12 | عالية |
| D3_14 | أشجع الأطفال على قراءه الكتب أو التظاهر بالقراءة | 2.671 | .6176 | 13 | عالية |
| D3_17 | أشجع الأطفال من خلال مشاركتهم في الإذاعة المدرسية والبرامج الإعلامية ومجلات أطفال تظهر مهاراتهم اللغوية | 2.648 | .7273 | 14 | عالية |
| D3_13 | أشجع الأطفال على استعمال المكتبة في اوقات فراغهم | 2.415 | .8777 | 15 | عالية |
| D3_5 | أشجع الأطفال على الاستفادة من الوسائل التكنولوجية المتوفرة لديهم ( الأجهزة اللوحية ، حاسوب...) في تعلم اللغة والقراءة والكتابة | 2.236 | .9802 | 16 | عالية |
| D3_15 | أشجع الأطفال على استعارة الكتب والقصص ليقرأها لهم اباؤهم | 2.143 | 1.0659 | 17 | |

جدول ٦: «الإحصائيات الوصفية للمجال الرابع «التعاون والتواصل بين المدرسة والأسرة»: المتوسط والانحراف المعياري (SD) بترتيب تنازلي (العدد = ٣٠١)

| المجال والفقرة | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب | درجة الممارسة |
|---|---|---|---|---|---|
| D4_12 | أدعو أولياء أمور الأطفال لزيارة الروضة/ المدرسة والتطوع بالقيام ببعض الأعمال مثل قراءة القصص أو الكتابة للأطفال. | 2.894 | .3396 | 1 | عالية |
| D4_4 | أشجع أولياء أمور الأطفال للتحدث معي عندما يشعرون بأن طفلهم لديه مشكلات في النظر ،أو السمع أو غيرها | 2.864 | .3436 | 2 | عالية |
| D4_8 | أحث أشجع أولياء أمور الأطفال على متابعة واجبات أبنائهم في الأنشطة اللغوية وأطلعهم على مستويات أداء أبنائهم فيها. | 2.854 | .3722 | 3 | عالية |
| D4_10 | التواصل مع أولياء أمور الأطفال لأية استفسارات او ملاحظات مرتبطة بالمهارات اللغوية لأبنائهم | 2.844 | .3901 | 4 | عالية |
| D4_11 | أتعاون مع أولياء أمور الأطفال للمساهمة في تنمية لغة أبنائهم وتطويرها | 2.841 | .4334 | 5 | عالية |
| D4_5 | أشارك أولياء أمور الأطفال في تنفيذ ومتابعة الطرق المناسبة الممكن اتباعها في البيت ،لتنمية مهارات أبنائهم في اللغة والقراءة والكتابة. | 2.794 | .4941 | 6 | عالية |
| D4_9 | اطلع أولياء أمور الأطفال على تقارير ملف إنجاز أبنائهم التي توضح مدى تقدمهم في المهارات اللغوية ومهارات القراءة والكتابة | 2.774 | .5120 | 7 | عالية |
| D4_3 | أتحدث مع أولياء أمور الأطفال عن مدى اكتساب أبنائهم لمهارات اللغة والقراءة والكتابة. | 2.741 | .5767 | 8 | عالية |
| D4_6 | أشجع أولياء أمور الأطفال على زيارة الروضة / المدرسة للتعرف إلى التقدم الذي يحرزه أبناؤهم في تعلم اللغة والقراءة والكتابة . | 2.528 | .7768 | 9 | عالية |
| D4_7 | أشارك في تنفيذ الاجتماعات / اللقاءت / الورش التي تعقدها الروضة/ المدرسة لأولياء الأمور والمتعلقة بطرق متابعة وتنمية مهارات اللغة و القراءة والكتابة. | 2.465 | .8542 | 10 | عالية |
| D4_1 | أدعو أولياء أمور الأطفال لزيارة الروضة/ المدرسة والتطوع بالقيام ببعض الأعمال مثل قراءة القصص أو الكتابة للأطفال. | 1.927 | 1.1171 | 11 | |
| D4_2 | أتيح أشجع أولياء أمور الأطفال على زيارة الصف خلال الدراسة ومشاهدتهم حين يمارسون أنشطة اللغة و القراءة والكاتبة . | 1.860 | 1.1375 | 12 | |

الجدول ٧: الإحصائيات الوصفية للمجالات الأربعة للاستبيان: المتوسط والانحراف المعياري (SD) بترتيب تنازلي (العدد = ٣٠١)

| المجال والفقرة | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب | درجة الممارسة |
|---|---|---|---|---|---|
| D3_Mean | المجال ٣: تعزيز الاتجاهات نحو اللغة والقراءة والكتابة | 2.7190 | .30327 | 1 | عالية |
| D4_Mean | المجال ٤ : التعاون والتواصل بين المدرسة والأسرة | 2.6154 | .37519 | 2 | عالية |
| D2_Mean | المجال٢ :ممارسة الأنشطة اللغوية | 2.4443 | .40299 | 3 | عالية |
| D1_Mean | المجال ١ : توافر الموارد والبيئة اللغوية | 2.3499 | .44379 | 4 | عالية |

ويلاحظ من خلال النتائج الموضحة في الجداول ٣ و٤ و٥ و٦ أن استجابات المعلمين لجميع فقرات الاستبيان كانت عالية ومتوسطة من حيث ممارسة التطور اللغوي للأطفال.

ويلاحظ أيضًا من نتائج الجدول ٧ أن استجابات المعلمين كانت عالية أيضًا على جميع أبعاد الاستبيان.

وللإجابة على السؤال الثاني: هل تختلف درجة ممارسة المعلمين لتنمية اللغة لدى الأطفال باختلاف العمر على مجالات المقياس الأربعة؟

وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى ممارسات المعلمين بكل فقرة في الاستبيان للإجابة على السؤال الأول، كما هو مبين في الجدول ٨.

جدول ٨: الإحصائيات الوصفية لمتغير العمر المتوسط والانحراف المعياري (SD) بترتيب تنازلي (العدد = ٣٠١)

| المجالات | | العدد | المتوسطات | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| المجال ١ : توافر الموارد والبيئة اللغوية | 20-29 سنة | 84 | 2.3671 | .45158 |
| | ٣٠-٣٩ سنة | 166 | 2.3628 | .39482 |
| | ٤٠ سنة فما فوق | 51 | 2.2800 | .56808 |
| | المجموع | 301 | 2.3499 | .44379 |
| المجال٢ :ممارسة الأنشطة اللغوية | 20-29 سنة | 84 | 2.4023 | .41552 |
| | ٣٠-٣٩ سنة | 166 | 2.4762 | .36181 |
| | ٤٠ سنة فما فوق | 51 | 2.4097 | .49823 |
| | المجموع | 301 | 2.4443 | .40299 |
| المجال ٣: تعزيز الاتجاهات نحو اللغة والقراءة والكتابة | 20-29 سنة | 84 | 2.6723 | .34242 |
| | ٣٠-٣٩ سنة | 166 | 2.7403 | .27569 |
| | ٤٠ سنة فما فوق | 51 | 2.7266 | .31804 |
| | المجموع | 301 | 2.7190 | .30327 |
| المجال ٤ : التعاون والتواصل بين المدرسة والأسرة | 20-29 سنة | 84 | 2.5863 | .40027 |
| | ٣٠-٣٩ سنة | 166 | 2.6210 | .36371 |
| | ٤٠ سنة فما فوق | 51 | 2.6454 | .37374 |
| | المجموع | 301 | 2.6154 | .37519 |

تم إجراء تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لفحص الأهمية الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات ممارسات التدريس في تطور اللغة، وفقًا لفئات كل مجال، كما هو موضح في الجدول ٩.

الجدول ٩: تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) لتأثير العمر على كل مجال من المجالات الأربعة لممارسات المعلمين فيما يتعلق بتطور لغة الطلاب

| المجالات | | مجموع المربعات | درجة الحرية df | متوسط المربعات | قيمة ف F | مستوى الدرلالةSig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المجال ١ : توافر الموارد والبيئة اللغوية | بين المجموعات | 302. | 2 | 151. | 765. | 466. |
| | داخل المجموعات | 58.782 | 298 | 197. | | |
| | المجموع | 59.084 | 300 | | | |
| المجال٢ :ممارسة الأنشطة اللغوية | بين المجموعات | 379. | 2 | 189. | 1.167 | 313. |
| | داخل المجموعات | 48.342 | 298 | 162. | | |
| | المجموع | 48.721 | 300 | | | |
| المجال ٣: تعزيز الاتجاهات نحو اللغة والقراءة والكتابة | بين المجموعات | 261. | 2 | 131. | 1.425 | 242. |
| | داخل المجموعات | 27.331 | 298 | 092. | | |
| | المجموع | 27.592 | 300 | | | |
| المجال ٤ : التعاون والتواصل بين المدرسة والأسرة | بين المجموعات | 122. | 2 | 061. | 433. | 649. |
| | داخل المجموعات | 42.109 | 298 | 141. | | |
| | المجموع | 42.231 | 300 | | | |

باختصار، بناءً على نتائج تحليل التباين (ANOVA)، لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لمتغير التجميع (الفئات العمرية) على مجالات المقياس الأربعة.

وللإجابة على الاقتباس الثالث: هل تختلف درجة ممارسة المعلمين لتنمية اللغة لدى الأطفال باختلاف المؤهل العلمي على مجالات المقياس الأربعة؟

وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى ممارسات المعلمين بكل فقرة في الاستبيان للإجابة على السؤال الأول، كما هو مبين في الجدول ١٠.

جدول ١٠: الإحصائيات الوصفية لمتوسط متغير المؤهل والانحراف المعياري (SD) بترتيب تنازلي (العدد = ٣٠١)

| المجالات | | العدد | المتوسطات | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| المجال ١ : توافر الموارد والبيئة اللغوية | دبلوم عام أو أقل | 200 | 2.4036 | .41740 |
| | دبلوم متوسط | 48 | 2.2639 | .50184 |
| | بكالوريوس أو أعلى | 53 | 2.2254 | .45623 |
| | المجموع | 301 | 2.3499 | .44379 |
| المجال٢ :ممارسة الأنشطة اللغوية | دبلوم عام أو أقل | 200 | 2.4750 | .39402 |
| | دبلوم متوسط | 48 | 2.3520 | .41345 |
| | بكالوريوس أو أعلى | 53 | 2.4121 | .41924 |
| | المجموع | 301 | 2.4443 | .40299 |
| المجال ٣: تعزيز الاتجاهات نحو اللغة والقراءة والكتابة | دبلوم عام أو أقل | 200 | 2.7385 | .28353 |
| | دبلوم متوسط | 48 | 2.6679 | .37665 |
| | بكالوريوس أو أعلى | 53 | 2.6915 | .30014 |
| | المجموع | 301 | 2.7190 | .30327 |
| المجال ٤ : التعاون والتواصل بين المدرسة والأسرة | دبلوم عام أو أقل | 200 | 2.6450 | .35780 |
| | دبلوم متوسط | 48 | 2.5625 | .43607 |
| | بكالوريوس أو أعلى | 53 | 2.5519 | .37455 |
| | المجموع | 301 | 2.6154 | .37519 |

تم تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لفحص الأهمية الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات ممارسات التدريس في تطور اللغة، وفقًا لفئات كل مجال، كما هو موضح في الجدول ١١.

الجدول ١١: تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) لتأثير مؤهلات المعلمين على كل مجال من مجالات المقياس الأربعة

| المجالات | | مجموع المربعات | درجة الحرية df | متوسط المربعات | قيمة ف F | مستوى الدرلالة Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المجال ١ : توافر الموارد والبيئة اللغوية | بين المجموعات | 1.754 | 2 | .877 | 4.559 | .011 |
| | داخل المجموعات | 57.330 | 298 | .192 | | |
| | المجموع | 59.084 | 300 | | | |
| المجال٢ :ممارسة الأنشطة اللغوية | بين المجموعات | .653 | 2 | .326 | 2.023 | .134 |
| | داخل المجموعات | 48.068 | 298 | .161 | | |
| | المجموع | 48.721 | 300 | | | |
| المجال ٣: تعزيز الاتجاهات نحو اللغة والقراءة والكتابة | بين المجموعات | .242 | 2 | .121 | 1.318 | .269 |
| | داخل المجموعات | 27.350 | 298 | .092 | | |
| | المجموع | 27.592 | 300 | | | |
| المجال ٤ : التعاون والتواصل بين المدرسة والأسرة | بين المجموعات | .523 | 2 | .262 | 1.870 | .156 |
| | داخل المجموعات | 41.708 | 298 | .140 | | |
| | المجموع | 42.231 | 300 | | | |

ويبين الجدول ١١ أنه على الرغم من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الوسائل بين المجموعات لمتوسط المجال ١، لم تلاحظ أي فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة للمجال الثاني والثالث والرابع D٢ وD٣ وD٤.

بعد الحصول على نتيجة مهمة في ANOVA، أجريت مقارنات لاحقة باستخدام طريقة Scheffe. وكشفت هذه المقارنات عن فروق ذات دلالة إحصائية في مؤهل المعلمين بين مجموعة بكالوريوس فما فوق ومجموعة الدبلوم وأقل لصالح مجموعة بكالوريوس فما فوق.

وللإجابة على السؤال الرابع: هل تختلف درجة ممارسة المعلمين لتنمية اللغة للأطفال باختلاف الخبرة التعليمية على مجالات المقياس الأربعة؟

وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى ممارسات المعلمين بكل فقرة في الاستبيان للإجابة على السؤال الأول، كما هو مبين في الجدول ١٢.

جدول ١٢: الإحصائيات الوصفية لمتغير الخبرة التعليمية والانحراف المعياري (SD) بترتيب تنازلي (العدد = ٣٠١)

| المجالات | | العدد | المتوسطات | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| المجال ١ : توافر الموارد والبيئة اللغوية | ٥ سنوات أو أقل | 121 | 2.2929 | .42395 |
| | ٦-١٠ سنوات | 98 | 2.3033 | .42160 |
| | أكثر من ١٠ سنوات | 82 | 2.4898 | .47222 |
| | المجموع | 301 | 2.3499 | .44379 |
| المجال٢ :ممارسة الأنشطة اللغوية | ٥ سنوات أو أقل | 121 | 2.3606 | .39653 |
| | ٦-١٠ سنوات | 98 | 2.4082 | .39110 |
| | أكثر من ١٠ سنوات | 82 | 2.6110 | .38104 |
| | المجموع | 301 | 2.4443 | .40299 |
| المجال ٣: تعزيز الاتجاهات نحو اللغة والقراءة والكتابة | ٥ سنوات أو أقل | 121 | 2.6728 | .32812 |
| | ٦-١٠ سنوات | 98 | 2.7221 | .27367 |
| | أكثر من ١٠ سنوات | 82 | 2.7834 | .28993 |
| | المجموع | 301 | 2.7190 | .30327 |
| المجال ٤ : التعاون والتواصل بين المدرسة والأسرة | ٥ سنوات أو أقل | 121 | 2.5909 | .38968 |
| | ٦-١٠ سنوات | 98 | 2.6020 | .36872 |
| | أكثر من ١٠ سنوات | 82 | 2.6677 | .36016 |
| | المجموع | 301 | 2.6154 | .37519 |

تم إجراء تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لفحص الأهمية الإحصائية للفروق بين م

توسطات درجات ممارسات التدريس في تطور اللغة، وفقًا لفئات كل مجال، كما هو موضح في الجدول ١٣.

الجدول ١٣: تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) لتأثير سنوات خبرة المعلمين على كل مجال من مجالات المقياس الأربعة

| المجالات | | مجموع المربعات | درجة الحرية df | متوسط المربعات | قيمة ف F | مستوى الدلالة Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المجال ١ : توافر الموارد والبيئة اللغوية | بين المجموعات | 2.211 | 2 | 1.106 | 5.794 | .003 |
| | داخل المجموعات | 56.872 | 298 | .191 | | |
| | المجموع | 59.084 | 300 | | | |
| المجال٢ :ممارسة الأنشطة اللغوية | بين المجموعات | 3.256 | 2 | 1.628 | 10.669 | .000 |
| | داخل المجموعات | 45.465 | 298 | .153 | | |
| | المجموع | 48.721 | 300 | | | |
| المجال ٣: تعزيز الاتجاهات نحو اللغة والقراءة والكتابة | بين المجموعات | .599 | 2 | .299 | 3.304 | .038 |
| | داخل المجموعات | 26.993 | 298 | .091 | | |
| | المجموع | 27.592 | 300 | | | |
| المجال ٤ : التعاون والتواصل بين المدرسة والأسرة | بين المجموعات | .314 | 2 | .157 | 1.117 | .329 |
| | داخل المجموعات | 41.917 | 298 | .141 | | |
| | المجموع | 42.231 | 300 | | | |

يشير الجدول ١٣ إلى أنه على الرغم من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات بين المجموعات لمتوسط المجال الأول والثاني والثالث D١ وD٢ وD٣، إلا أنه لم تتم ملاحظة فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتوسط المجال الرابع D٤.

بعد الحصول على نتيجة مهمة في ANOVA، أجريت مقارنات لاحقة باستخدام طريقة Scheffe. كشفت هذه المقارنات عن فروق ذات دلالة إحصائية في سنوات خبرة المعلمين بين المجموعات التالية:

ويلاحظ من خلال نتائج الجدول ١٣ أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في البعد الأول بين ممارسة المعلمين لتنمية اللغة للأطفال الذين تزيد خبرتهم العملية عن عشر سنوات

مقارنة بالمعلمين الذين خبرتهم خمس سنوات فأقل ولصالح ذوي الخبرة العملية. خبرة أكثر من عشر سنوات.

كما يوضح الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في البعد الثاني بين المعلمين الذين لديهم خبرة أكثر من عشر سنوات مقارنة بالمعلمين الذين لديهم خبرة من ست سنوات إلى أقل من عشر سنوات، وأولئك الذين تقل خبرتهم عن خمس سنوات ولصالح أولئك. مع خبرة أكثر من عشر سنوات.

أما في البعد الثالث فيلاحظ أيضا أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمين الذين لديهم خبرة أكثر من عشر سنوات مقارنة بالمعلمين الذين لديهم خبرة من ست سنوات إلى أقل من عشر سنوات، وذوي خبرة أقل من خمس سنوات.

**المناقشة:**

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة ممارسة المعلمين لمهارات التنمية اللغوية لدى أطفال ما قبل المدرسة. وأظهرت النتائج أن مستوى ممارسة المعلمين للنمو اللغوي للأطفال تراوح بين مرتفع ومتوسط، على مجال الاستبيان الأول «توافر الموارد والبيئة اللغوية».

أما المجال الثاني من الاستبيان والمتعلق بـ «ممارسة الأنشطة اللغوية» فقد أظهرت النتائج ارتفاع مستوى ممارسة المعلمين لمهارات التنمية اللغوية على جميع فقرات هذا المجال باستثناء ثلاثة بنود وكانت درجة الممارسة متوسطة.

وكذلك بالنسبة لجميع فقرات المجال الثالث «تعزيز الاتجاهات اللغوية» باستثناء فقرة واحدة كانت درجة الممارسة متوسطة. أما في المجال الرابع «التعاون بين الأسرة والمدرسة»، فقد أظهرت نتائج الدراسة وجود درجة عالية في ممارسة المعلمين على جميع فقرات الاستبيان باستثناء فقرة واحدة وهي درجة الممارسة المتوسطة.

ويلاحظ من خلال دراسة النتائج الواردة في الجدول (٧) أن درجة ممارسة المعلمين لتطور اللغة كانت مرتفعة في جميع مجالات الاستبيان. حيث كانت أعلى الممارسات على المجال الثالث بمتوسط ٢,٧١٩٠، يليه المجال الرابع بمتوسط ٢,٦١٥٩، في المركز الثالث المجال الثاني بمتوسط ٢,٤٤٤٣، وفي المركز الرابع المجال الأول بمتوسط ٣٤٩٩. وهذا يؤكد أن المعلمين يعملون بشكل واضح على تنمية اللغة لدى أطفال ما قبل المدرسة، ويركزون على عملية الاستعداد للقراءة والكتابة مقارنة بالمجالات الثلاثة الأخرى للاستبيان.

وجاءت عملية التعاون بين الأسرة والمدرسة في المرتبة الثانية، مما يدل على أهمية التعاون بين الأسرة والمدرسة، وانعكاسه الإيجابي على التطور اللغوي لدى الأطفال، ونقل الطفل إلى ما يتعلمه في رياض الأطفال. ينقل خبراته إلى بيئات أخرى مثل المنزل ويحتفظ بما تعلمه ويوظفه في التفاعل مع أفراد الأسرة. وتأتي هذه النتيجة لدعم جهود وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان والاهتمام بهذه المرحلة من حياة الطفل.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المعلمين لتنمية اللغة لدى أطفال ما قبل المدرسة تعزى لمتغير عمر المعلم، وهذه النتيجة تشير إلى وعي المعلمين بأهمية البناء اللغوي للطفل، وانعكاسها على جوانب النمو المختلفة مثل التطور المعرفي والاجتماعي والتحصيل الدراسي المستقبلي، وبغض النظر عن عمر المعلم فإنه يولي أهمية خاصة لتطور لغة الطفل لقناعته بأن هذه المرحلة العمرية من ٣ سنوات إلى ٧ سنوات هي مرحلة مهمة وذهبية للتعلم، وتساعد في تطور خلايا الدماغ وزيادة تعقيدها. Syafi'i, I; Chusnah, A; Inayati, A; & Sari, P (٢٠٢١).

كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس فأعلى مقارنة بالمعلمين الحاصلين على درجة الدبلوم فأقل، ولصالح المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس فأعلى على المجال الأول للاستبيان، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات الاستبيان الثاني والثالث والرابع كما هو مبين في الجدول ١٠ و١١. وقد تبدو النتيجة منطقية لأن المعلمين ذوي المؤهلات العالية مهتمون بالبيئة التعليمية ويدركون أهمية توفير الموارد التعليمية على مستوى التعليم. تطور اللغة عند الطفل، حيث أن التعلم في هذه المرحلة هو تعلم حسي، وهذا يزيد من درجة قدرة الطفل على اكتساب اللغة، والمفاهيم اللغوية، وخاصة الجديدة منها. البيئة التعليمية الغنية بالأدوات والمواد التعليمية تسهل تعلم الطفل، كما أن التفاعل مع المعلم يثير انتباهه واهتمامه، ويزيد من دافعيته للتعلم. وقد اتفقت نتيجة هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الخوالدة وآخرين. (٢٠١٧) واختلف مع نتائج دراسة الشرفات (٢٠٢٠).

أما بالنسبة لمتغير خبرات المعلمين فقد أظهرت الدراسة الموضحة في الجدولين ١٢ و١٣ وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمين ذوي الخبرة عشر سنوات فأكثر على مجالات الاستبيان الأول والثاني والثالث، مقارنة بالمعلمين ذوي الخبرة. - الخبرة من ست سنوات إلى أقل من عشر سنوات، والمعلمون الذين تقل خبرتهم عن ست سنوات. وتؤكد هذه النتيجة أن تراكم خبرات المعلمين له تأثير إيجابي على ممارساتهم لأساليب تنمية اللغة لدى طفل ما قبل المدرسة. وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة الخوالدة وآخرين. (٢٠١٧)، ودراسة الشمري والعالمات (٢٠١٩). بينما اختلفت نتائج هذه الدراسة عن نتائج الحجيلي (٢٠٢٢) والشرفات (٢٠٢٠).

**الاستنتاج و التوصيات:**

تطرقت الدراسة إلى أهمية القراءة والكتابة وطرق تعلمها والمهارات الأساسية بها ودور المعلمات والأسر لتنميتها ، واستكشفت الدراسة ممارسات المعلمات في مهارات تنمية اللغة لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في عمان. وقد تبين أن ممارسات التدريس كانت عالية في جميع مجالات الاستبيان، وأن الأطفال حظوا بتفاعل ورعاية جيدة مع معلميهم في بيئات رياض الأطفال. وفي ضوء هذه النتائج، يمكن تقديم بعض التوصيات للممارسة والبحث. قد تكون النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية هي أن تطور لغة الطفل ومهارات القراءة والكتابة لديه يتعزز عندما يشارك الآباء في العمليات التعليمية وبرامج أطفالهم.

من هنا توصي الدراسة :

- زيادة وعي المعلمات بارتباط تطور مهارات الطفل القرائية والكتابية بمشاركة أولياء الأمور في العملية التعليمية
- زيادة وعي أولياء الأمور بأهمية مشاركتهم مع المعلمات في تنمية مهارات أطبائهم ومتابعة نموها.
- تطوير برامج متنوعة في المدارس تتيح الفرصة للآباء والأمهات المشاركة الفاعلة في تنمية مهارات الأبناء.
- تطوير المناهج الدراسة لتتضمن أنشطة منزلية يسهم من خلالها الآباء والأمهات بمشاركتهم الفاعلية في متابعة تطور مهارات أبنائهم.
- كم تقترح الدراسة إجراء دراسات مماثلة للتعرف على ممارسات مديري المدارس والمتخصصين وأولياء الأمور.

## المراجع


الحجيلي، بيان. (٢٠٢٢). دور معلمات رياض الأطفال في تنمية مهارات التواصل اللغوي لدى الأطفال من وجهة نظرهم، مجلة العلوم التربوية و النفسية, ٦(٤٠), ٧٦-١٠٦.

-الخوالدة،فالح.وآخرون(٢٠١٧). مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال في الأردن باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية.مجلة المعرفة. المجلد ٤٤، العدد ٤ (supV) (٣١ ديسمبر/كانون الأول ٢٠١٧)، ص ص. ٢٤١-٢٥٨، ١٨ ص.

- الراميني،فواز( ٢٠٠٩ ). المنهج العذب في تدريس مهارات القراءة والكتابة رؤية تطويرية.دار الكتاب الجامعي.العين.

الشرفات، دلال. (٢٠٢٠). ممارسات معلمات رياض الأطفال في بناء المهارات اللغوية لدى طلابهن. رسالة ماجستيرغير منشورة، كلية التربية، جامعة اال البيت، الأردن

- الشمري،خلود،والعالمات،حمود(٢٠١٩). درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت للمهارات اللغوية.جامعة النجاح،مجلة البحوث. ٥, (٣٣) ٨٧٧-٩٠٦. الاردن

- العيسري، عامر( ٢٠١٥ ). التنمية اللغوية لدى الاطفال ، مركز الدراسات والبحوث بمؤسسة عمان للصحافة والنشر ، العدد ١٠ ، مسقط .

- المومني ابراهيم عبدالله ( ٢٠١٠ ). مرحلة ما قبل المدرسة وأهميتها في اكتساب المهارات اللغوية، كلية العلوم التربوية ، الجامعة الأردنية .

- الناشف، هدى (١٩٩٦). إعداد الطفل للقراءة والكتابة. دار الفكر العربي. القاهرة

- الناقة، محمود كامل ( ٢٠٠٢). تعليم اللغة العربية في التعليم العام ، ج١. مكتبة الإخلاص. القاهرة

- شحاته،حسن (١٩٩٣). تعلم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، الدار المصرة اللبنانية. القاهرة

- عبد المعطي، شيرين ( ٢٠١٣). الموسيقى والممارسات اللغوية للطفل. دار الكتب للوثائق القومية. الإسكندرية

- عزيز، يوسف (١٩٩٩). التعبير الفني لطفل الروضة. المكتب العلمي للنشر واالتوزيع. الإسكندرية.

- فادي أبو محمد (٢٠٠٩). المهارات اللغوية لدى طفل ما قبل المدرسة- طفل الروضة، الملتقى التربوي، القدس.

- قنون الطفل العماني (٢٠١٤). مرسوم سلطاني ٢٠١٤/٢٢. الجريدة الرسمية. مسقط

- يونس، فتحي علي( ٢٠٠٠). تعليم اللغة العربية للمبتدئين الصغار والكبار . دار الثقافة للطباعة والنشر. القاهرة

- Arnold, Cath (٢٠٠١). Child Development and learning ٥-٢ years. Georgia's story, Paul. London .

Alatalo, T., & Westlund, B. (٢٠٢١). Preschool teachers' perceptions about read-aloud as a means to support children's early literacy and language development. Journal of Early Childhood Literacy, ٤٣٥–٤١٣ ,(٣)٢١.

- Beaty Janice. J (١٩٩٤). Preschool appropriale practices , Harcourt brace Jovanovich college publishers.
Carlson, L. (٢٠١٠). Literacy begins with language skills. Teaching Young Children, ١٤ ,(٤)٣. NAEYC.

- Catron, Carol E. Jan Allen (١٩٩٣). Early Childhood curriculum, Macmillan Publshing Company, New York.

Morrison, S. (٢٠٠٦). Fundamentals of early childhood education. (٤th Ed.). Merrill.
Sullivan, P., & Witzleben, M. (٢٠١٣). Language development with popular children's books. Teaching Young Children, ٢٦–٢٤ ,(٢)٧.

Syafi'i, I; Chusnah, A; Inayati, A; & Sari, P. (٢٠٢١). Strategi Pendidikan dalam Menumbuhkan Kemampuan Berfikir Kritis Anak Usia Dini di Masa Covid١٩-. JECED : Journal of Early Childhood Education and Development, ٤٠–٣٣ (١)٣. https://doi.org/١٠,١٥٦٤٢/jeced.v٣i١,٨١٦.

Whorrall, J., & Cabell, Q. (٢٠١٦). Supporting children's oral language development in the preschool classroom. Early Childhood Education Journal, ٣٤١–٣٣٥ ,(٤)٤٤. https://doi.org/١٠,١٠٠٧/s١٠٦٤٣

# ورش عمل في مهارات القراءة وفهم المقروء وتحليل النصوص الأدبية

## الورشة الأولى منهجية تحليل النص من التنظير إلى التطبيق.

الأستاذة حياة حسين البوسالمي:

### ١/ دواعي القيام بهذه الورشة:

أمام ما يحدث من تطور في التعامل مع اللغة وسيلة تواصل أولا وقناة إبداع، كان من الواجب تطوير تدريسها لتواكب ما يحيط بالمتعلم من تطور تكنولوجي وانفتاح على الآخر في عصر حوّل العالم إلى قرية صغيرة، عصر العولمة. إن تدريس النصوص الأدبية ومن ورائها القناة التي حملتها وهي اللغة بات أمرا عسيرا مع متعلم ينفر التلقين ويميل إلى ممارسة مهارات تخرجه من أن يكون مجرد متقبل ليصير فاعلاً ومشاركاً متسائلا ومفكرا. لهذا كان التفكير في هذه الورشة بعد أن كانت لي تجربة مع المتعلمين سميتها (ولادة المقروء في ضوء لغة العقل لا عقل اللغة)، وبعد نجاح هذه التجربة من خلال إقبال المتعلم على النصوص وربط علاقة فكرية ومعرفية معها.

الورشة قرار وضرورة نطبق فيها منهجا، بل مناهج لاستقبال النص الأدبي مستأنسين بنظريات غربية حديثة لتبعث الحياة في اللغة العربية من جديد ونسترجع إقبال الطلاب عليها بشغف. نحن أمام رهان فكري وحضاري ووجودي فاللغة سر وجودنا ومصدر هويتنا.

### ٢/ مفاهيم وماهية:

**ما هو النص الأدبي؟**

**النص الأدبي** حسب رولان بارط " هو ملك للقارئ، يقرأه قراءة إنتاجية مقتربة من الكتابة، يُعيد فيها بناء معانٍ جديدة للنص، فيكتب من خلال قراءته نصًّا جديدًا فوق النص»(١). وانطلاقا من هذا التعريف، يبدو أن تناول النص وتحليله يعني بناءه من جديد.

**المنهجية؟**

تُعرّف المنهجية في البحث العلمي بأنها الاستراتيجية الشاملة التي يضعها ويتبعها الباحث في دراسته، وتشكل الأساس المنطقي لها، وتتضمن المنهجية كلًا من الأساليب التي يستخدمها في جمع البيانات وتحليلها، والمبادئ والنظريات التي سيستعين بها لتطوير نهج يتوافق مع الهدف من البحث، والمنهجية هي مفهوم أعم وأكثر شمولًا من المنهج.

منهجية تحليل النص هي الطريقة التي سنستقبل بها المقروء ونحاول بناءه من جديد فعملية القراءة عملية بنائية وليست اجترايه، العقل قائد هذا البناء خاصة وأن الفئة المستهدفة في مدارسنا هي فئة التطور العلمي السريع الذي بات فيه النص الأدبي محتاجا لطريقة جديد لاستقباله.

**من النظري إلى التطبيق**

حصة اللغة العربية هى تشبه مختبر العلوم/ الفرق فقط في المادة المشرحة

**المرحلة الأولى: مرحلة استقبال النص:**

تستهدف مهارة **الإدارة الذاتية**(يختار الطالب طريقة لاستقبال النص)

**المرحلة الثانية: التقديم المادي والمعنوي للنص. ( مهارة البحث والاستقصاء)**

المرحلة الثالثة: تقطيع/ تقسيم النص وفق معيار محدد والأحسن أن يكون المعيار فنيا لا مضمونيا

**تستهدف مهارة التفكير والمعرفة**

**المرحلة الرابعة: مرحلة التفكيك والبناء(التحليل)**

| كيفيات القول | مضامين القول | مقاصد القول |
|---|---|---|
| الفنيات/ الأساليب/ البناء | المعاني/ القضايا | المقاصد/ الغاية |

**الاستنتاجات: ذكر أهمية النص وعلاقته بالوحدة/ ربط النص بالوحدة**

**ملاحظة :**

**على كل متعلم مقبل على تحليل نص أدبي أن يكون مطلعا على:**

جنس النص

- أعرافه
- مقوماته
- العصر الذي كتب فيه
- المدرسة التي ينتمي إليها

## الورشة الثانية:

## الفهم القرائي (مستوياته، واستراتيجيات تدريسه)

الأستاذة سمية بنت حمد النهدية

### مقدمة:

اللغة وعاء للفكر ووسيلة للتعبير عن الذات والأفكار ووسيلة للتواصل وعلى الرغم من أهمية جميع فروع اللغة العربية فإن -القراءة التي هي فن من أهم فنون اللغة العربية ومهاراتها- تُعد الأساس الذي تُبنى عليه سائر فروع النشاط اللغوي من حديث واستماع وكتابة (نهابة،٢٠١٣).

فالقراءة غذاءٌ للعقل والروح، وحياة للإنسان، تكسبهُ الثقافة والمعرفة، وتنير له الطريق المعتم، وتوسع مداركه، فيكون قادرًا على مواكبة حيثيات عصره، والتغلب على المشكلات التي قد تعتري طريق حياته؛ ولهذا تحرص الدول المتقدمة على تطوير طرق العلم، وقد جعلت القراءة من أهم مفاتيح العلم، باعتبار أن القراءة وسيلة المرء للانخراط مع من حوله والعالم الخارجي، فالقراءة أهم وسائل تقدم ورقي الفرد والمجتمع على حد سواء.

وتُعدُّ مهارة الفهم أحد أهم مهارات القراءة، ويمكن القول إن الفهم أساس عملية القراءة، فالقراءة لا تعدُّ قراءةً إلا بالفهم والاستبصار والإدراك الحقيقي للنص (آل عمير،٢٠١٨)، كما أوضح Marzuki, ٢٠١٩)) أن الهدف الأساسي من القراءة هو تمكين الطلبة من فهم النصوص التي يقرؤنها، فالفهم هو الجزء الأساسي في القراءة وأساسها التي تهدف إلى نقل المعنى من خلال الفهم. كما أن الفهم القرائي يسهم بشكل فعال في إثراء لغة الطلبة وأفكارهم وتوفقهم تحصيلًا، وفي المقابل يترتب على ضعف الطلبة في مهارات الفهم القرائي تداعيات ونتائج سلبية عدة، ليس فقط بالنسبة للتحصيل الدراسي، وصعوبة الفهم والاستيعاب الناجح، ولكن-أيضًا- انحسار وتدني تقدر الذات، الإحساس الدائم بالفشل والإحباط، وسوء التكيف مع الآخرين، فضلًا على قلة الفرص التعليمية والعمل الوظيفي والمهني المتاح لهم مستقبلًا (الشيدية،٢٠١٨؛ البري،٢٠١٩؛ مهدي٢٠٢٠).

ومن هذا المنطلق فإن الفهم القرائي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بتعلم واستيعاب موضوعات المواد الدراسية؛ وهذا يتطلب تدريب الطلبة على مستويات الفهم القرائي الخمسة بطريقة علمية منظمة؛ لهذا حرصت وزارة التربية والتعليم على الفهم القرائي وجعلته معيارًا من معايير التعلم ومخرجات مناهج اللغة العربية.

وجدير بالذكر فقد صنَّف الباحثون الفهم القرائي إلى عدة مستويات تتضمن مهارات متنوعة، باعتبار أن الفهم أحد أهم مهارات القراءة، فالمتعلم يستخلص، ويستنتج، ويحلل، ويصدر أحكاما، ويشرح، ويفسر، وينقد (زاير، ٢٠١٧)، ويمكن تصنيف مستويات الفهم القرائي إلى خمس مستويات هي:(مستوى الفهم المباشر- مستوى الفهم الاستنتاجي- مستوى الفهم النقدي- مستوى الفهم التذوقي- مستوى الفهم الإبداعي). (عطية، ٢٠١٩)، والهدف من تحديد مستويات الفهم القرائي هو تسهيل مهمة المدرس في إعداد أهداف القراءة وتحديد نوع الخبرات التي ينبغي أن يقدمها المعلم لتحسين قدرتهم على الفهم، واستخدام طرائق التدريس، ويتطلب الفهم القرائي من المعلم بأن يوظف استراتيجيات هدفها تكوين قارئ واعٍ ومدرك لما يقرأ.

ونظرًا لما يتميز به الفهم القرائي من مكانة بين المهارات اللغوية؛ فقد نال الاهتمام من قِبل الباحثين، واهتم العديد من الدراسات والبحوث بتنمية مهاراته من خلال استخدام إستراتيجيات متنوعة ومن بين تلك الدراسات: الشعراء (٢٠١٣)، والشيدية (٢٠١٤)، والحوسنية (٢٠١٧)، و Khusniyal & Lustyantie (٢٠١٧) ، و باعمر (٢٠١٨).

## الفهم القرائي READING COMPREHENSION

### مفهوم الفهم القرائي

الفهم بشكل عام يعني معرفتك بالشيء، وفهمت الشيء، أي عقلته وعرفته، وتفهم الكلام: فهمه شيئًا بعد شيء، ورجل فهم أي سريع الفهم (ابن منظور، ٢٠٠٣)

ولقد أورد الأدب التربوي تعريفات ومفاهيم مختلفة ومتفاوتة للفهم القرائي بناءً على مهاراته وآلية عمله، وسوف نستعرض تعريفات مختلفة شملت الجانبين مهارات الفهم القرائي وآلية عمله:

الفهم القرائي كما يعرفه لافي (١٧٧،٢٠٠٦) هو: « عملية عقلية تهتم بإدراك المعنى المقدم من الكاتب، وتقويمه، والربط بين التفاصيل المتضمنة في النص المقروء، ثم التنبؤ بأهداف الكاتب في ضوء المعارف السابقة التي يمكن من خلالها تمييز معقولية الجمل والفقرات التي يقدمها الكاتب».

ويشير أحمدي (Ahmadi,٣,٢٠١٧) إلى الفهم القرائي بأنه: عملية استخلاص المعنى من خلال التنسيق بين عدد من العمليات المعقدة، منها قراءة الكلمات وبناء المعرفة حول الكلمات والطلاقة القرائية.

وترى البكري (٢٠٢٢) الفهم القرائي بأنه: « عملية عقلية، تتطلب مهارات الاستنتاج، والنقد، والتعميم، والتحليل، إضافة للمعرفة السابقة لدى القارئ، والتي يجري تعديلها في ضوء المعرفة الجديدة، من خلال عملية معالجة الأفكار؛ للوصول للهدف النهائي، وهو تطبيقها الفعلي، والاستفادة منها في الحياة».

من خلال ما سبق يتضح أن الفهم القرائي أساس القراءة وعمادها، وهو عملية عقلية يتم من خلالها بناء المعاني المتضمنة في النص المقروء، يحدث نتيجة التفاعل بين ثلاثة أبعاد وهي القارئ والنص والسياق كما يمكن ملاحظة قدرة الطالب عليه من خلال المؤشرات السلوكية الدالة.

### عناصر الفهم القرائي:

يتضمن الفهم القرائي ثلاثة عناصر أساسية أشارت إليها الغلبان (٢٠١٩) وهي:

١- **القارئ:** يعد القارئ أول عناصر الفهم القرائي، فالقارئ هو الذي يمارس القراءة من خلال تفاعله مع الموضوع، ويتم هذا التفاعل من خلال توظيفه الجيد لقدراته العقلية، واللغوية بشكل صحيح.

٢- **النص القرائي:** يعد النص القرائي من العناصر شديدة التأثير على إعانة القارئ على الفهم أو إعاقة هذا الفهم لديه، ولذا يقوم القارئ ببناء عدد من التمثيلات المعينة لبلوغ هذا الفهم.

٣- **السياق:** يقصد بالسياق البيئات الثقافية والاجتماعية المحيطة بالقارئ والتي يحيا فيها، ويقرأ فيها، ويتعلم فيها، ومن ثم فاختلاف الفهم القرائي إنما يرجع في بعض الأحيان إلى اختلاف البيئات واختلاف الثقافات.

**أهمية الفهم القرائي:**

لمهارات الفهم القرائي أهمية كبرى في حياة الطالب، سواء في الجوانب الشخصية أو التعليمية؛ ولعل مفهوم الفهم القرائي أكثر أهمية من مفهوم القراءة، فالقراءة في حد ذاتها ليست ذات قيمة بالنسبة للطالب، فمن الضروري أن يتمتع الطالب أيضًا بالقدرة على تحليل وإعادة تنظيم الأفكار والمعلومات المتضمنة بالنص؛ فخلال عملية القراءة ينبغي أن يتمتع الطالب بالقدرة على فهم واستيعاب ما يحاول كاتب النص التعبير عنه وإيصاله إلى القارئ (Mckee,٢٠١٢).

ويعد الفهم القرائي لب مهارات القراءة، وحجر زاويتها، ونقطة انطلاقها نحو فهم المواد التعليمية، ويزود القارئ بالمعلومات والمعارف الرئيسة التي يحتاجها في مختلف المجالات، بالإضافة أن صقل القدرة على الفهم القرائي يؤدي إلى إقبال القارئ على تحصيل المعلومات والأفكار مع الإحساس بالمتعة (الحديبي، ٢٠١٣).

وتشكل مهارات الفهم القرائي أهمية كبيرة للطالب فهي تساعده على تحقيق التقدم والنمو في مختلف الجوانب الدراسية؛ فتلك المهارات تساعد الطالب على التعرف على النص وتحليل وتفسير والتعبير عن أفكاره الخاصة حول النص الذي يقرأه، ومن الضروري أن يتمكن الطلاب من القدرة على فهم النصوص المقروءة واستيعابها؛ حتى يتمكنوا من التعامل مع المحتويات والمهام التعليمية المختلفة (Gilakjani & Sabouri,٢٠١٦).

مما سبق، يتضح أهمية تزويد الطالب وإكسابه القدرة على الفهم القرائي بمستوياته المختلفة، والتي يمكن تنميتها من خلال تدريس اللغة العربية باستراتيجيات فاعلة تركز على نشاط الطالب في عملية التعلم، بما يضمن له اكتساب مهارات الفهم القرائي، وتنمية قدراته على اكتساب المعلومات والتواصل الفعال مع الآخرين.

**مستويات الفهم القرائي ومهاراته**

للفهم القرائي مهارات تم توزيعها على مستويات متعددة التصنيفات والتقسيمات، حظيت باهتمام الباحثين والمختصين في القراءة ومهاراتها، وأصبحت ميدانًا للبحث والدراسة، والتطوير، والتقويم، من أجل الوصول إلى أساليب تساعد المعلم على تدريس هذه المهارات. وقد تعددت وجهات النظر حول تصنيف هذه المستويات فمنهم من صنفها إلى مستويات عليا ودنيا، ومنهم من تناولها بشكل عام دون تصنيف، ومنهم من صنفها إلى مستويات التفكير، إلا أن هذه التصنيفات قد تشابهت فيما بينها على الرغم من اختلاف ترتيبها ومستوياتها، ويمكن القول أن الهدف من تعدد مستويات الفهم القرائي ليس فصلًا عن بعضها، بل تسهيلًا لمهمة مصممي مناهج اللغة العربية في اختيار المحتوى الدراسي، وما يتضمنه من أنشطة، وتسهل مهمة المعلم في تحديد أهداف الدرس، واستخدام أفضل الأساليب الدراسية لتقديمه، والقيام بالتقويم السليم في ضوء هذه المهارات

ومن بين هذه التصنيفات المتعددة لمستويات الفهم القرائي تصنيف عطية (٢٠١٩،٢٥٨) حيث صنف مستويات الفهم القرائي لخمس مستويات رئيسة، يندرج أسفل كل مستوى رئيسي مهارات فرعية وتتمثل في:

١- **الفهم القرائي الحرفي:** يقصد بمستوى الفهم الحرفي قدرة القارئ على فهم الكلمات والجمل والأفكار فهمًا مباشرًا كما وردت في النص صراحة وتشتمل على العديد من المهارات منها: تحديد المعنى المناسب للكلمات الواردة في النص المقروء من خلال السياق، تعيين مضاد الكلمات الواردة في النص المقروء، تحديد المترادفات، والمعنى المشترك، والفكرة العامة، والأفكار الفرعية، إدراك تسلسل الأحداث كما وردت في النص (زاير وهاشم، ٢٠١٧).

٢- **الفهم القرائي الاستنتاجي:** يتسم هذا المستوى بتحديد قدرة القارئ على تحليل النص لاستخلاص التقنيات الموظفة ويحتوي هذا المستوى على المهارات الآتية: استنتاج المعاني الضمنية، واستنتاج معاني الكلمات من خلال السياق، واستنتاج التنظيم الذي اتبعه الكاتب، والمقارنة بين الأشياء المتشابهة وغير المتشابهة، والتمييز بين الأفكار التي اشتمل عليها الموضوع والتي لم يشتمل عليها، وتحديد الجمل الافتتاحية (العطوي، ٢٠١٣).

٣- **الفهم القرائي النقدي:** يمثل هذا المستوى الفهم العميق للنص؛ فهو يركز على الفهم المتعمق للمعنى المتضمن بالنص والقيام بصورة مقصودة بالربط بين النص والمعرفة السابقة لدى الطالب حول العالم الموجود خارج إطار النص، ويرتبط الفهم النقدي بالتفكير الناقد، كما أنه ينطوي على تحديد عناصر النص باستخدام مهارات تفكير متعددة ، ومن أهمها التفكير المنطقي، والاستنتاج، وتحديد وتقييم الفرضيات، وتوضيح وتفسير الأفكار والتعبيرات، وتمييز الافتراضات والقيم غير المذكورة بالنص، وتكوين الأحكام والآراء حول الأفكار المقدمة، وتقييم الآراء المتباينة، وتحليل وتقييم ووضع التوضيحات، والاستنباط وتكون الآراء والحجج (Gilakjani & Sabouri,٢٠١٧).

٤- **الفهم القرائي التذوقي:** يقصد به قدرة القارئ على الفهم العميق القائم على خبرته التأملية، وإحساسه بأحاسيس الكاتب ومشاعره حيث يدرك القارئ القيم الجمالية السامية أو الإيحائية أو الحالة الشعورية في النص ويشعر القارئ أيضًا بما أحسّه الكاتب أو الشاعر أو الأديب (زاير وهاشم، ٢٠١٧).

ويُمثل الفهم التذوقي استجابة الطالب لما يقرأه؛ فمن خلال هذا النوع من الفهم يتمكن الطالب من فهم اللغة المجازية المستخدمة في النص وأساليب التخيل المتضمنة فيه والمشاعر والأحاسيس التي يعبر عنها النص وأيضًا يكون لدى الطالب حسّ الوعي الجمالي بمحتوى النص، ومن خلال الفهم التذوقي أيضًا يقوم الطالب باستخدام الجوانب العاطفية والتخيلية لديه من أجل استخلاص أفكار جديدة غير تلك المقدمة بصورة مباشرة بواسطة كاتب النص (Khatimah,٢٠١٩).

5- **الفهم القرائي الإبداعي:** من خلال هذا المستوى يمكن إدراك ما بين السطور، واقتراح عنوان جديد للنص، وإدراك المغزى من النص، واقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في النص، والتنبؤ بأحداث النص قبل الانتهاء من قراءته، واقتراح بداية ونهاية بديلة للنص، وابتكار أفكار جديدة وإضافتها للنص، وإدراك العناصر المفقودة في النص (إبراهيم، ٢٠١٠).

وينشأ الفهم الإبداعي للنص المقروء بعد تمكن الطالب من فهمه بصورة كاملة؛ فمن خلال الفهم الإبداعي يقوم الطالب ذهنيًا بتقديم بعض التغييرات في الانفعالات أو السلوكيات أو الاتجاهات الواردة بالنص، وذلك بالاعتماد على المعرفة الجديدة التي اكتسبها من خلال النص، وبالتالي فالفهم الإبداعي هو عملية انصهار ودمج المعرفة الجديدة المكتسبة من خلال النص القرائي والمعرفة السابقة

لدى الطالب (Mohamed,٢٠٢٠).

والمتأمل في تصنيفات مستويات الفهم القرائي السابقة يلحظ بأنها متدرجة ومترابطة ومتكاملة، تبدأ من بالمستوى البسيط المتمثل في مهارات الفهم الحرفي أو المباشر، يليه المستوى المركب المتمثل في الفهم الاستنتاجي، ومستوى الفهم الناقد، يليه المستويين المعقدين واللذين يمثلان المستويين الأعليين المستوى التذوقي والمستوى الإبداعي.

**استراتيجيات تنمية الفهم القرائي:**

إن المعلم مسؤول عن تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة، وذلك من خلال السير على خطوات واضحة ومتدرجة في درسه، ضابطًا هذه الخطوات باستراتيجيات محددة مبنية على نظريات أثبتت نجاحها في الفعل التربوي؛ لأن الفهم القرائي يتطلب تفاعل الطالب مع النص وعلى المعلم أن يمكّن الطالب من استخدام الاستراتيجيات المناسبة التي تحقق له تفاعلًا مع النص وتساهم في نمو مهارات الفهم لديه.

وتشتَّدُ الحاجة إلى أهمية فهم المقروء مع التقدم التكنولوجي والمعلوماتي، لا سيما ونحن نعيش في مجتمع المعرفة الذي يتطلب قارئاً مستثمراً ومنتجاً، وهذا ما أكدته كثير من الدراسات العالمية والعربية مثل دراسة ب داك وبيرسون (٢٠٠٩). Duke & Pearson ، ودراسة (الأعور، ٢٠١٤) بأن طبيعة الثورة المعلوماتية والتقدم المعرفي تتطلب قارئاً فاهماً، كما تتطلب من المعلم استخدام استراتيجيات جديدة مواكبة لهذا التقدم المعلوماتي والمعرفي.

ولهذا ركزت الاتجاهات الحديثة للتدريس على تطوير استراتيجيات الفهم القرائي؛ حيث إن تطور أي أمه مقترن بما يقرأ أبناؤها، وكيف يفهمون ما يقرؤون، ولهذا ظهرت استراتيجيات هدفت إلى مساعدة المتعلمين على تحقيق القراءة الجيدة والوصول إلى الهدف الأسمى للقراءة.

ولقد عرّف دونييل (Donnell,٢٠١٣) استراتيجيات الفهم القرائي بأنها: مجموعة من الخطوات، أو الإجراءات، أو الوسائل العلمية المحددة التي يستخدمها القراء سواء قبل أو أثناء أو بعد القراءة؛ لتحقيق الهدف النهائي المنشود لعملية القراءة وهو الوصول إلى مستوى الفهم القرائي للنصوص المطلوبة.

إن اختيار الاستراتيجيات المناسبة يتطلب من المعلم الاطلاع على الدراسات والبحوث التي تناولت استراتيجيات الفهم القرائي، وكما يجب عليه أن يراعي عند اختياره مستوى الطلبة ومن بين هذه الاستراتيجيات التي تسهم في تنمية الفهم القرائي ما يلي:

**استراتيجية ما وراء المعرفة:** وهي مجموعة من الإجراءات التي يستخدمها الطلاب قبل البدء في عملية القراءة، وفي أثناء القراءة، وبعد الانتهاء منها؛ بهدف بناء المعنى من النص، واستخلاص النتائج، ومراقبة عملية الفهم وتقويمه، من خلال تحديد ما يعرفه الطالب من النص، وما يريدون معرفته قبل البدء في القراءة، وما تعلموه بعد الانتهاء منها، وتطبيق استراتيجيات العصف الذهني، والتساؤل الذاتي، والتنبؤ، والتصور الذهني، والمناقشة والتوضيح، وعلاقات السؤال-الجواب، والمقارنة والتصنيف، والربط والتلخيص، والخرائط الدلالية لفهم النص، وبهذا تصبح القراءة لدى الطلاب بمثابة عمليات تفكير عُليا، وهو الهدف الرئيس المنشود من عملية القراءة (Mckown & Barnett,٢٠٠٧,١٧; Ahmadi & Gilakjani,٢٠١٢).

**استراتيجيات التعلم التعاوني والبحث والاستقصاء الجماعي التعاوني:** حيث تتيح هذه الاستراتيجيات للطلاب العمل في مجموعات كفريق، من خلال البحث والاستقصاء، وتبادل الآراء في المادة المقروءة، وفقًا للمهام المسندة؛ بما يسهم في تنمية مهارات الفهم القرائي والوعي باستراتيجيات الفهم لمختلف النصوص المقروءة (أبو الخير،٢٠٠٨؛ عرقاوي،٢٠٠٨؛ السليتي، ٢٠١١).

**استراتيجية التلخيص:** التلخيص عملية ذهنية تهدف إلى الوصول إلى لب الموضوع، وتتم بحذف كل ماله علاقة بالتفصيلات غير الأساسية والوصف الزائد، وهي عملية تهتم بقراءة ما بين السطور وإظهار النقاط البارزة في الموضوع، تتم بإعادة صياغة الموضوع المراد تلخيصه بلغة من يقوم بعملية التلخيص، انطلاقًا بخبرته بالموضوع (عبد العزيز، ٢٠٠٩).

ويتوجب على التلميذ في هذه الاستراتيجية أن يتبع مراحل معينة ليتمكن من تلخيص النص بلغته وأسلوبه، وهي في الغالب ثلاث مراحل أساسية تبدأ بمرحلة الفهم وتتطلب منه قراءة النص قراءة سريعة لاستخراج الفكرة العامة، تليها قراءة متأنية لتحديد الأفكار الأساسية، تأتي بعدها مرحلة وضع التصميم ينتقي فيها الطالب الجوهري من النص محافظًا على الأفكار في تسلسلها المنطقي، مستبعدًا التفاصيل والأمثلة والاقتباسات والحشو والإطناب والتكرار، تأتي بعدها مرحلة التحرير يحول فيها الأفكار إلى جمل مرتبطة وفق تدرج منطقي بأسلوبه الخاص دون زيادة ولا تحريف حفاظًا على مقاصد الكاتب (بو حملة، ٢٠٢٣).

**استراتيجية القصة الرقمية:** يمكن تفعيل القصة الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة، والتي تقوم على دمجها مع تكنولوجيا الحاسوب، وإضافة المؤثرات الصوتية والحركية، ومزج الصوت مع الصورة، ومن ثم يعد النص القرائي على شكل قصة رقمية يتم تعلمها في غرفة الصف بشكل يثير دافعية الطالب نحو التعلم (الشهري، ٢٠١٨).

## المراجع:

### أولًا: المراجع العربية


ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد (٢٠٠٣). لسان العرب، بيروت: دار صادر.

الأعور، حميد (٢٠١٤). مدى تمكن طلبة الصف الثاني الثانوي من مهارات الفهم القرائي. مجلة جامعة الناصر، (٤) ١٣٨-١١٤.

آل عمير، خليل محمد (٢٠١٨). مدى تمكن تلاميذ الصف الثالث الابتدائي من مهارات فهم المقروء بمحافظة خميس. مجلة العلوم التربوية والنفسية ٢(١٥)، ٥٤.

إبراهيم، كريستين زاهر حنا (٢٠١٠). الفهم القرائي ومستوياته بحث من متطلبات الحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية- تخصص مناهج وطرق تدريس لغة عربية. مجلة القراءة والمعرفة: مصر، (١٠٥)٥٨-٨٥.

باعمر، علياء عقيل سالم (٢٠١٨). أثر استراتيجية القراءة الموجهة في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي ذوات صعوبات القراءة في محافظة ظفار بسلطنة عُمان (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

البكري، صفية طارق منير (٢٠٢٢). أثر التدريس باستخدام استراتيجية التعلم المعكوس في تنمية مهارات الفهم القرائي في مبحث اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الابتدائي في الكويت (رسالة ماجستير منشورة). جامعة مؤتة، الأردن.

بوحملة، عمر (٢٠٢٣). استراتيجيات تنمية مهارات الفهم القرائي مرحلة التعليم الابتدائي أنموذجًا. المجلس الأعلى للغة العربية (٢٥) ٢٥-٣٨.

الحديبي، علي عبد المحسن (٢٠١٣). تأثير استراتيجية «أتقن» المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. المجلة التربوية (١٠٦) ١٨٣-٢٣٩.

الحوسنية، ناجية راشد (٢٠١٧). أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي لاكتساب مهارات الفهم القرائي في النصوص الأدبية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة صحار، سلطنة عُمان.

زاير، سعد علي (٢٠١٧). الفهم القرائي واستراتيجيات فهم المقروء. مجلة العلوم التربوية والنفسية (١٢٨) ١-٢٥.

الشبيبية، ثريا راشد (٢٠١٧). فاعلية استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف السابع الأساسي (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

الشعراء، أمل مد الله محمد (٢٠١٣). أثر استراتيجيتي العصف الذهني والتخيل في تحسين مستويات الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن (رسالة دكتوراة غير منشورة). جامعة اليرموك، الأردن.

الشهري، سالمة علي حسن (٢٠١٨). دور التعليم التبادلي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لمادة لغتي الجميلة لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية (١٥) ١٢-٦٤.

الشيدية، فايزة عبد الله (٢٠١٤). أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طالبات الصف العاشر الأساسي (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

العطوي، سليمة (٢٠١٣). الفهم القرائي، استراتيجياته وصعوبات تعلمه. مجلة دراسات نفسية وتربوية (١١) ١٤٧-١٦٠.

عطية، مختار عبد الخالق عبد اللاه (٢٠١٩). فاعلية استراتيجية الفصول المقلوبة في تدريس القراءة في تنمية الفهم القرائي والوعي الصوتي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها. مجلة العلوم التربوية (١٨) ٢٢٥-٣٠٤.

الغلبان، نسمة ياسر أحمد (٢٠١٩). أثر توظيف استراتيجية التساؤل الذاتي على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي والاتجاه نحوها (رسالة ماجستير منشورة). الجامعة الإسلامية، فلسطين.

لافي، سعيد عبد الله (٢٠٠٦). القراءة وتنمية التفكير، مصر: عالم الكتب للطباعة والنشر.

نهابة، أحمد صالح (٢٠١٣). أثر استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط. مجلة كلية التربية (١٤) ١٠١-١٢٥.

**ثانيًا: المراجع الأجنبية**

The Impact of Motivation on Reading .(٢٠١٧) Ahmadi, Mohammad Reza Comprehension. European Journal of Operational Research, ٢٥٨, ٣-٣٤.

Effective practices for developing reading .(٢٠٠٩).Duke, N. k, & pearson, .D comprehension. Journal of education, ١٨٩(١-٢), ١٠٧-١٢٢.

Improving English Reading .(٢٠١٧) Khusniyah,N.L & Lustyantie, N Comprehension, Ability through Survey, Questions, Read, Record, Review Strategy (SQ٤R). Canadian center of Science and Education, ١٠(١٢), ٢٠٢-٢١١.

The implementation of SQ٣R method to develop .(٢٠١٩) .Marzuki,A.G students reading skill on Islamic texts in EFL class in Indonesia. Register Journal,١٢(١),٤٩-٦١

Reading Comprehension, What we know: A review of .(٢٠١٢).Mckee,S ١٩٩٥ to ٢٠١١. Language Testing in Asia ,٢(١), ٤٥-٥٨.

Improved reading comprehension .(٢٠٠٧).McKnown, B.A.& Barnett,C.L through higher order thinking skills. ERIC Document Representation Service, ED ٤٩٦٢٢٢.

## الورشة الثالثة:

## الفهم القرائي وفق توجهات لدراسة الدولية بيرلز "PIRLS"

الأستاذة فوزية الوهابية

تركز هذه الورشة على موضوع الفهم القرائي وفق توجهّات الدراسة الدولية لقياس التقدم في مهارة القراءة «بيرلز" التي تحرص سلطنة عمان على المشاركة في دوراتها منذ العام ٢٠١١؛ ارتقاءً بالمستويات التحصيلية لتلاميذ الصف الرابع الأساسي والوصول بها إلى المستوى المأمول، وستتضمن الورشة الأهداف الآتية:

١- تعرّف نبذة عن الدراسة الدولية "بيرلز": ماهيتها، أدواتها، الفئة المستهدفة.

٢- تعرّف الجوانب التي تركز عليها الدراسة الدولية "بيرلز" في تقييم مهارة القراءة.

٣- استخلاص قائمة مهارات الفهم القرائي وفق العمليات الأربع للدراسة الدولية "بيرلز".

٤- إعداد أسئلة الفهم القرائي وفق العمليات الأربع للدراسة الدولية "بيرلز".

وفي ضوء ما سبق؛ فقد خلصت هذه الورشة بجملة من التوصيات، كان أبرزها:

- نشر توجهّات الدراسة الدولية "بيرلز" في الفهم القرائي للفئات المعنية في الحقل التربوي لا سيما مشرفي المجال الأول ومعلماته.

- تدريب مشرفي المجال الأول ومعلماته على صياغة أسئلة الفهم القرائي وفق العمليات الأربع للدراسة الدولية "بيرلز"؛ لتدريب التلاميذ عليها

### نبذة تعريفية عن الدراسة الدولية «بيرلز»

**من أين جاءت تسميتها؟**

**الدراسة الدولية للتقدم في مهارة القراءة**

**Progress in International Reading Literacy Study**

**بيرلز** **P I R L S**

تركز الدراسة الدولية لقياس التقدم في مهارة القراءة (PIRLS) على تحصيل القراءة لدى الأطفال ما بين عمر التاسعة والعاشرة، وخبرات تعليمهم للقراءة في البيت والمدرسة، وكذلك قياس اتجاههم نحو التحصيل القرائي في دول من مختلف أنحاء العالم. وقد أجريت الدراسة للمرة الأولى في العام ٢٠٠١ (Martin et al., ١٩٩٩).

وهذه الدراسة هي عبارة عن تقييم معدٍّ بعناية في مهارة القراءة، يتكوّن من اختبار تحريري يقيس معرفة تلاميذ الصف الرابع بمهارة القراءة، واستبانات لجمع المعلومات المتعلقة بتقييم معرفتهم بهذه المهارة.

وتتولّى الجمعية الدولية لتقويم التحصيل التربوي المنبثقة عن منظمة الطاقة الدولية (IEA) الإشراف على هذه الدراسة، بالإضافة إلى عدد آخر من الدراسات التي تتناول فيها مقارنة التحصيل الدراسي في مجموعة متنوعة من المواد والموضوعات، ويشارك في هذه الدراسات أكثر من ٦٠ دولة وأكثر من ١٠٠ نظام تعليمي

(National Center for Education Satistics [NCES], ٢٠١٨).

ومما تجدر الإشارة إليه أن هذه الدراسة دراسة منتظمة تُطبق كل خمس سنوات على طلبة الصف الرابع؛ باعتبار أن المتعلمين الصغار في هذا العمر قد اجتازوا مرحلة تعلّم كيف يقرؤون، إلى مرحلة القراءة من أجل التعلم (موليس وآخرون وآخرون، ٢٠١١)، أي أن القراءة لديهم تتحول من هدف إلى وسيلة تعلم؛ وأي قصور في فهمهم للنصوص المكتوبة يؤثر سلبًا على أدائهم في المواد الدراسية الأخرى (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٣).

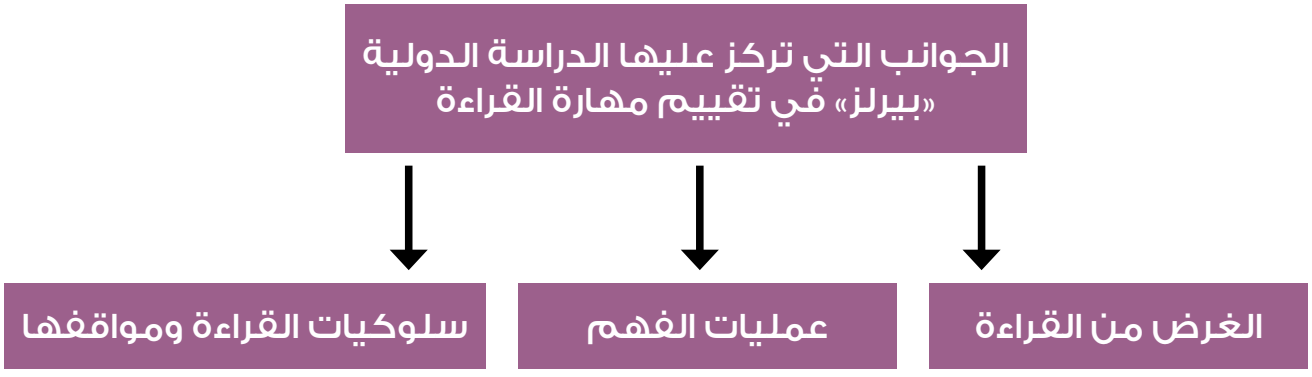
وتعرّف الجمعية الدولية لتقويم التحصيل التربوي الإلمام بمهارات القراءة والكتابة (reading literacy) في الدراسة الدولية "بيرلز" بأنها: القدرة على فهم أشكال اللغة واستخدامها سواء منها ما كان يطلبه المجتمع أو ما يهتم به الفرد؛ بطريقة تمكّن القرّاء الصغار من بناء المعنى المناسب للنصوص المتنوعة التي يقرؤونها، من أجل التعلم ومن أجل مشاركة الآخرين في المجتمعات المدرسية وفي الحياة اليومية، ومن أجل الاستمتاع (وزارة التربية، ٢٠١٩؛ Mullis et al., ٢٠٠٤).

## الجوانب التي تركز عليها الدراسة الدولية «بيرلز" في تقييم مهارة القراءة عند التلاميذ

تركز الدراسة الدولية «بيرلز" على ثلاثة جوانب عند تقييمها لمهارة القراءة لدى تلاميذ الفئة المستهدفة (موليس وآخرون وآخرون، ٢٠١١؛ وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٣؛ ٢٠١٩؛ Mullis & Martin, ٢٠١٥; ٢٠١٩; Mullis et al., ٢٠٠٤) يوضحها الشكل ١:

**شكل ١**

الجوانب التي تركز عليها الدراسة الدولية «بيرلز" في تقييم مهارة القراءة



**غرضا القراءة وعمليات فهمهما**

يقاس هذان الجانبان في الدراسة الدولية «بيرلز" من خلال الاختبار التحريري الذي يكون بلغة التلميذ الأم؛ لذلك سيكون الحديث عنهما معًا إذ لا يمكن أن ينفصلا في عملية التقييم؛ فعمليات الفهم القرائي تُقيّم عند التلاميذ من خلال نوعيْ النصوص التي يقرؤونها، ومن خلال تتبع أطر العمل التي وضعتها الجمعية الدولية لتقويم التحصيل التربوي (IEA) في دورات الدراسة الدولية الخمس الماضية (موليس وآخرون وآخرون، ٢٠١١؛ Campbell et al.، ٢٠٠١; Mullis & Martin, ٢٠١٥; ٢٠١٩; Mullis et al.، ٢٠٠٤; Mullis et al.، ٢٠٠٩).

المتعلم في هذا العمر يقرأ إما نصوصًا أدبية من أجل المتعة، وإما نصوصًا علمية تحوي المعلومات التي تضاف إلى معرفته، وتعينه على توظيفها في مواقف الحياة اليومية والانخراط في الواقع المعيش، وهذا النوع من النصوص يكون من أجل التعلم.

وفي اختبار «بيرلز" يُقيّم التلاميذ بشكل متساوٍ في هذين النوعين من النصوص بواقع (٥٠٪) لكل منهما، على الرغم من أن الدراسة تسعى أيضًا لمقارنة أداء التلاميذ في كل نوع منهما.

ويرتبط غرض القراءة من أجل الخبرة الأدبية (المتعة) بالقصص الخيالية، في حين تمثل المقالات المعلوماتية والنصوص التعليمية الغرض من أجل اكتساب المعلومات توظيفها، وقد جاء هذا التنويع في أغراض القراءة مراعاة لأذواق القرّاء واهتماماتهم.

**الاختبار التحريري**

يقدم الاختبار التحريري في هذه الدراسة على شكل كتيبات، كل كتيب منها يحتوي على جزأين، تسبق كل جزء مجموعة من التعليمات، ثم نص أدبي أو معلوماتي بطول يتراوح (٥٠٠- ١٠٠٠) كلمة، ويليها مجموعة من الأسئلة المتنوعة ما بين الموضوعية والمقالية، يراعى في صياغتها نسب العمليات الأربع للفهم القرائي التي تُركز عليها الدراسة، والتي ذكرت مفصلة سابقًا.

يقضي التلميذ (٨٠) دقيقة في الإجابة عن هذا الاختبار، بحيث تخصص (٤٠) دقيقة لكل جزء، بينهما استراحة مدتها (٢٠ دقيقة) كحد أقصى، ثم ينتقل إلى تعبئة الاستبانة الخاصة به في مدة تتراوح (١٥- ٣٠) دقيقة.

**أسئلة الاختبار ودرجاتها**

تصاغ أسئلة الاختبار في شكلين:

أ- أسئلة الاختيار من متعدد

وهذا النوع من الأسئلة يكون أكثر ملائمة لعلميات الفهم التي لا تتطلب من القارئ تفسيرًا أو تقييمًا، يعطى التلميذ أربع خيارات يراعي فيها الدقة اللغوية والوضوح، وتخصص لكل سؤال درجة، وفي بداية الكتيب يشرح للتلميذ آلية الاختيار الصحيح للإجابة؛ من خلال تقديم نموذج واضح.

ب- الأسئلة المقالية

يتطلب هذا النوع من الأسئلة تقديم التلميذ للإجابة كتابيًا، هذا النوع من الأسئلة يعكس بشكل أكبر التفاعل الذي يحدث بين القارئ والنص والمهمة القرائية، وهذه الأسئلة تتناسب مع كل عمليات الفهم وخاصة تلك التي تتطلب تقديم التفسيرات والأدلة، وما يرتبط بخبرات التلميذ. تختلف الدرجات في هذا النوع من الأسئلة بحسب عمق السؤال وتعقيده ما بين درجة واحدة إلى ثلاث درجات.

ويوضح في دليل الإجابة طريقة إعطاء الدرجة المستحقة للتلميذ بناء على طريقة إجابته، وفي هذا النوع من الأسئلة لا ينظر إلى الأخطاء الكتابية، بل يكون التركيز منصبًا على عملية الفهم، وفي بعض الأحيان قد يعتد بإجابة منطقية ليست واردة في دليل الإجابة.

**تسجيل النقاط**

تحرص الدراسة الدولية على أن توفر النصوص المنتقاة للاختبار ما متوسطه (١٥) نقطة على الأقل؛ إذ يبلغ عدد الأسئلة الموضوعية حوالى (٧) لكل منها نقطة، في حين يبلغ عدد الأسئلة المقالية قصيرة الأجوبة من اثنين إلى ثلاثة، تتراوح نقاطها من نقطة إلى نقطتين، ويكون هناك سؤال مقالي ممتد الإجابة تصل نقاطه إلى ثلاث نقاط في بعض الأحيان؛ فعدد الأسئلة والنقاط الموزعة عليها يعتمد على نوع النص.

ومن خلال تتبع نماذج من الاختبارات السابقة للدراسة تبين أن هناك تباينًا في عدد الأسئلة والنقاط المرصودة لكل نص، بلغ أقصاها (١٦) سؤالًا؛ وهذا يعتمد على النص وما يتضمنه من محتوى يحفز على صياغة أسئلة متعددة ومتنوعة.

**وصف مستويات مهارات القراءة ومؤشراتها في اختبار" بيرلز"**

يوضح الجدول ١ تفاصيل هذه المستويات.

جدول ١

وصف مهارات المقاييس المعيارية الأربعة للأداء في اختبار» بيرلز"

**عمليات الفهم**

في تقييم الدراسة الدولية «بيرلز" تشكل هذه العمليات الأربع لفهم المقروء الأساس عند وضع أسئلة الفهم الخاصة بكل نص من النصوص التي يختبر فيها التلاميذ، ويحرص فيها على التنوع بشكل يظهر قدرات التلاميذ وفهمهم في بناء معنى النصوص المقروءة، مع مراعاة طول النص ودرجة تعقيده. ويتضمن الجدول ٢ هذه قائمة ببعض مهارات الفهم وفق هذه العمليات والنسب.

جدول ٢

قائمة مهارات الفهم القرائي للعمليات الأربع للدراسة الدولية «بيرلز"

| العمليات الأربع للفهم القرائي | النسبة | المهارات |
|---|---|---|
| التركيز على المعلومات المنصوص عليها بوضوح وتذكرها | 20% | ١- تحديد معلومات لها علاقة بهدف القراءة.<br>٢- البحث عن أفكار معيّنة.<br>٣- تحديد معاني الكلمات والعبارات.<br>٤- تحديد عناصر القصّة (كالزمان والمكان).<br>٥- استخراج الفكرة الرئيسة للموضوع (حين ترِد بِوضوح).<br>٦- تحديد معلومات محددة في الرسم البياني والجداول والخرائط.<br>٧- ترتيب الأحداث مثلما وردت في النص. |
| تكوين استدلالات مباشرة | 30% | ١- استنتاج الحدث الذي تسبب في وقوع حدث آخر.<br>٢- إعطاء سبب لتصرف شخصية ما.<br>٣- وصف العلاقة بين شخصيّتَين/ أمريْن.<br>٤- تحديد أي جزئية من النص تتعلق بغرض معين.<br>٥- استنتاج دوافع الشخصيات وتصرفاتهم ومشاعرهم. |
| تفسير الأفكار والمعلومات ودمجها | 30% | ١- استخلاص الرسالة الرئيسة أو الفكرة العامة للنص.<br>٢- اقتراح عمل آخر للشخصية أو ما يعادلها (عنصر- مادة).<br>٣- الموازنة بين المعلومات الواردة في النص (التشابه والاختلاف).<br>٤- تحديد نوع القصة وأسلوبها بالتدليل على ذلك من النص.<br>٥- شرح التطبيق العملي للمعلومات الواردة في النص. |
| فحص المحتوى واللغة والعناصر النصية وتقويمها | 20% | ١- تقييم احتمالية وقوع الأحداث المذكورة في النص في أرض الواقع.<br>٢- الحكم على وضوح المعلومات أو اكتمالها في النص.<br>٣- الحكم على درجة جودة العنوان وارتباطه بالفكرة الرئيسة للنص.<br>٤- وصف تأثيرات خصائص اللغة المستخدمة كالكلمات المنتمية لحقل دلالي معين (الطبيعة- السماء- الغابة، ...).<br>٥- تقييم احتمالية تغير نظرة الناس وسلوكهم بناء على حجة المؤلف.<br>٦- وصف تأثير عناصر الرسوم البيانية والمخططات في النص.<br>٧- تحديد وجهة نظر الكاتب بالنسبة للموضوع الرئيس.<br>٨- تحديد وجهة النظر التي يتضمنها النص. |

## عداد أسئلة الفهم القرائي وفق العمليات الأربع للدراسة الدولية «بيرلز"

## موجّهات إعداد الأسئلة

باعتبار أن العينة التجريبية للدورة القادمة للدراسة الدولية «بيرلز" هم تلاميذ الصف الثاني في العام الدراسي الحالي ٢٠٢٣- ٢٠٢٤؛ سيكون التدريب على وضع أسئلة وفق العمليات الأربع للدراسة الدولية بيرلز بالاستعانة بكتاب الصف الثاني «أحب لغتي» للفصل الدراسي الثاني، وفيما يلي مجموعة من الموجهات لوضع هذه الأسئلة:

١- إجمالي عدد الأسئلة عشرة.

٢- توزّع الأسئلة على مهارات العمليات الأربع بالاستفادة من القائمة أعلاه، وتكون كالآتي:

| العمليات الأربع | عدد الأسئلة | النسبة |
|---|---|---|
| التركيز على المعلومات المنصوص عليها بوضوح وتذكرها | 2 | 20% |
| تكوين استدلالات مباشرة | 3 | 30% |
| تفسير الأفكار والمعلومات ودمجها | 3 | 30% |
| فحص المحتوى واللغة والعناصر النصية وتقويمها | 2 | 20% |
| المجموع | 10 | 100% |

٣- البعد عن تكرار أسئلة الكتاب.

٤- التنويع في المهارات المندرجة تحت العملية الكبرى.

٥- تساوي عدد الأسئلة الموضوعية والمقالية بواقع خمسة لكل منهما.

٦- إدراج سؤال ترتيب الأحداث (سؤال موضوعي).

٧- تحديد درجة السؤال المقالي في نموذج الإجابة.

**نموذج: الفصل الدراسي الثاني/ الدَّرْسُ الْأَوَّلُ/ مِنْ أَجَلِ سَلَامَتِي**

**١- دَخَلَتْ أَمِيرَةُ إِلَى اَلْمَطْبَخِ لِتُعَدَّ لَهَا اَلْحَلِيبَ لِأَنَّهَا:**

أ – أَرَادَتْ مُسَاعَدَةَ أَفْرَادِ أُسْرَتِهَا.

ب – لِانْشِغَالِ اَلْكِبَارِ مِنْ أَفْرَادِ أُسْرَتِهَا.

ج – تُحِبُّ شُرْبَ اَلْحَلِيبِ بَعْدَ اَلرِّحْلَاتِ.

د – مُعْتَادَةٌ عَلَى اِسْتِخْدَامِ اَلطَّبَّاخَةِ.

**٢- يُمْكِنَ أَنْ نَصِفَ أَمِيرَةَ فِي هَذِهِ اَلْقِصَّةِ بِأَنَّهَا طِفْلَةٌ:**

ا - عَنِيدَةً.
ب - شَجَاعَةٌ.
ج - مُشَاكِسَةً.
د - حَذِرَةً.

**٣- اُكْتُبْ عَمَلاً وَاحِدًا يَدُلُّ عَلَى شَجَاعَةِ اَلْأَبِ.**

.....

التركيز على المعلومات المنصوص عليها بوضوح وتذكرها/ البحث عن أفكار معيّنة.

**٤- فِي اِعْتِقَادِكَ كَيْفَ يُمْكِنُ لِأَمِيرَةَ أَنْ تَسُدَّ جُوعَهَا دُونَ أَنْ تَتَعَرَّضَ لِأَيِّ مَخَاطِرَ؟**

تفسير الأفكار والمعلومات ودمجها/ اقتراح عمل آخر للشخصية أو ما يعادلها (عنصر– مادة).

**٥- رَتِّبْ أَحْدَاثَ اَلْقِصَّةِ اَلَّتِي قَرَأْتَهَا، بِكِتَابَةِ اَلرَّقْم فِي اَلْفَرَاغِ اَلْمَوْجُودِ أَمَامَ اَلْعِبَارَةِ:**

..... دُخُولُ أَمِيرَةٍ إِلَى اَلْمَطْبَخِ.
..... حُدُوثُ اَلْحَرِيقِ فِي اَلْمَطْبَخِ.
..... عَوْدَةُ اَلْأُسْرَةِ مِنْ رِحْلَتِهَا.
..... إِنْقَاذُ اَلْأُسْرَةِ لِأَمِيرَةٍ.

**التركيز على المعلومات المنصوص عليها بوضوح وتذكرها/ ترتيب الأحداث مثلما وردت في النص.**

**٦- مَا اَلَّذِي يَجِبُ عَلَيْكَ فِعْلُهُ إِنْ وَجَدَتْ أَحَدًا مِنْ إِخْوَتِكَ اَلصِّغَارِ يُحَاوِلُ أَنْ يَسْتَخْدِمَ اَلطَّبَّاخَةَ؟**

أ - أَتَعَاوَنُ مَعَهُ عَلَى فَتْحِ اَلطَّبَّاخَةِ .
ب - أَصْرُخُ فِي وَجْهِهِ ، وَأُخْرِجُهُ مِنْ اَلْمَطْبَخِ.
ج - أَطْلُبُ إِلَى أَحَدِ اَلْكِبَارِ إِخْرَاجَهُ مِنْ اَلْمَطْبَخِ.
د - أَبْتَعِدُ عَنْهُ كَيْ لَا أُصَابَ بِأَيِّ أَذًى.

تفسير الأفكار والمعلومات ودمجها / شرح التطبيق العملي للمعلومات الواردة في النص.

**٧- مَا اَلدَّرْسُ اَلَّذِي تَعَلَّمَتْهُ أَمِيرَةٌ فِي نِهَايَةِ اَلْقِصَّةِ؟**

.....

فحص المحتوى واللغة والعناصر النصية وتقويمها/ تحديد وجهة النظر التي يتضمنها النص.

**٨- فِي أَيِّ جُزْءٍ مِنْ اَلدَّرْسِ يَظْهَرُ عَطْفُ اَلْأَبِ عَلَى اِبْنَتِهِ أَمِيرَةَ؟**

.....

تكوين استدلالات مباشرة/ تحديد أي جزئية من النص تتعلق بغرض معين.

**٩- مَا اَلرِّسَالَةُ اَلَّتِي تَوَصَّلَتْ إِلَيْهَا بَعْدَ قِرَاءَتِكَ لِهَذِهِ اَلْقِصَّةِ؟**

أ - اَلِاعْتِمَادُ عَلَى اَلنَّفْسِ فِي إِنْجَازِ كُلِّ اَلْأَعْمَالِ.

ب - مُحَاوَلَةُ تَجْرِيبِ كُلِّ اَلْأَشْيَاءِ مِنْ حَوْلِي.

ج - اَلْمُشَارَكَةُ فِي إِنْقَاذِ اَلْآخَرِينَ مِنْ اَلْمَخَاطِرِ.

د - اَلْبُعْدُ عَنْ اَلْمَخَاطِرِ حِفَاظًا عَلَى سَلَامَتِي.

تفسير الأفكار والمعلومات ودمجها/ استخلاص الرسالة الرئيسة أو الفكرة العامة للنص.

**١٠- هَلْ فِي اِعْتِقَادِكَ أَنَّ عُنْوَانَ اَلْقِصَّةِ مُنَاسِبٌ لِمَضْمُونِهَا؟ اِدْعَمْ إِجَابَتَكَ.**

.....

.....

فحص المحتوى واللغة والعناصر النصية وتقويمها/ الحكم على درجة جودة العنوان وارتباطه بالفكرة الرئيسة للنص.

تكوين استدلالات مباشر - إعطاء سبب لتصرف شخصية ما.

# المراجع

## المراجع العربية


موليس، آينا؛ مارتن، مايكل؛ كنيدي، آن؛ ترونج، كاثلين؛ سينسبري، ماريان (٢٠١١). إطار الدراسة العام PIRLS (٢٠١١). مكتب التربية العربي لدول الخليج.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٣). المديرية العامة للتقويم التربوي، التقرير الوطني للدراسة الدولية لقياس مهارات القراءة. PIRLS 2011 سلطنة عمان.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٩أ). التقرير الوطني للدراسة الدولية لقياس مهارات القراءة: PIRLS 2016 المديرية العامة للتقويم التربوي. سلطنة عمان.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٩ب). كتاب «أحب لغتي» للصف الثاني الأساسي، الفصل الدراسي الأول، المحور الأول. سلطنة عمان.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٢٠). كتاب «أحب لغتي» للصف الرابع الأساسي، الفصل الدراسي الأول، المحور الأول. سلطنة عمان.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٢٣). التقرير الوطني- الدراسة الدولية لقياس مهارات القراءة PIRLS٢٠٢١. س


## المراجع الأجنبية


Campbell, J. R., Kelly, D. L., Mullis, I. V., Martin, O., & Sainsbury, M. (٢٠٠١). International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Framework and specifications for PIRLS assessment ٢٠٠١. International Study Center.

Martin, M. O., Rust, K., & Adams, R. J. (١٩٩٩). Technical standards for IEA studies. Amsterdam, the Netherlands: IEA.

Mullis, I. V., Kennedy, A. M., Martin, M. O., & Sainsbury, M (٢٠٠٤). PIRLS ٢٠٠٦ Assessment Framework and Specifications: Progress in International Reading Literacy Study. TIMSS & PIRLS, International Study Center, Lynch School of Education, Manressa House, Boston College ١٤٠ Commonwealth Street, Chestnut Hill, MA ٠٢٤٦٧

Mullis, I. V., Martin, M. O., Kennedy, A. M., Trong, K.L., & Sainsbury, M. (٢٠٠٩). PIRLS ٢٠١١ Assessment Framework. TIMSS & PIRLS, International Study Center, Lynch School of Education, Manressa House, Boston College.

## اليوم الثاني: الثلاثاء ٢٣/إبريل ٢٠٢٤

### المحور الثاني: نظريات التعلم ونتائج الدراسات التربوية في تمكين اللغة

### الورقة الأولى: نظريات اكتساب اللغة وتطبيقاتها في تعليم المهارات اللغوية

**الدكتور عبدالله بن مسلم الهاشمي**

### المقدمة

لا ريب أن اللغة إحدى آيات الله البديعة في خلق الإنسان، فقد زود الله البشر بقدرة عجيبة على اكتساب اللغة، وتنميتها، واستعمالها، وجعلها خصيصة تميزه عن بقية المخلوقات، بل إن في اختلاف لغات البشر وتنوعها آية عظيمة تدل على قدرة الخالق العظيم وحكمته، يقول الله تعالى ﴿ومِن آياتِهِ خَلْقُ السَّماواتِ والأرْضِ واخْتِلافُ ألْسِنَتِكم وألْوانِكم إنَّ في ذَلِكَ لَآياتٍ لِلْعالَمِينَ﴾ (الروم: ٢٢).

وقد لفتت قدرة الطفل البشري العجيبة على اكتساب اللغة انتباه العلماء والباحثين، فكان ذلك محط أنظارهم، ودافع مراقبتهم لسلوك الأطفال في مراحل النمو اللغوي، ثم محاولة الوصول إلى كنه هذه العملية، وكيفية حصولها، من أجل الكشف عن أسرارها، واستعمالها في معالجة مشكلات اكتساب اللغة التي قد تظهر لدى بعض الأطفال، والتأسيس عليها في تعليم اللغات، حين يحتاج الإنسان إلى تعلم لغة أخرى غير لغته الأم بعد أن يتجاوز مرحلة اكتساب اللغة، بل حين يحتاج إلى البناء عليها في تنمية قدراته اللغوية في لغته الأولى.

ويلتقي في ميدان تعليم اللغات علوم مختلفة، تعالج النشاط اللغوي الإنساني، مثل علوم اللغة، والاجتماع، والنفس، والتربية، يربط هذا الميدان بينها، ويعمل على الاستفادة منها في فهم عملية تعلم اللغة وتعليمها، فميدان تعليم اللغات -شأنه في ذلك شأن ميادين تعليم المعارف والمهارات الأخرى- مبني على نظريات التعلم البشري، متجها بها نحو خصوصية هذا الميدان، وما تمليه عليه نتائج الدراسات في علم اللغة وعلم الاجتماع.

وثمة ارتباط وتبادل عجيب بين علم اللغة وعلم النفس، فكان بين نظريات علم النفس وعلم اللغة تأثير وتأثر، سببه كون اللغة سلوكا بشريا يقع في دائرة اهتمام عالم النفس، وإن كان علم اللغة يركز على نوع خاص من السلوك هو السلوك اللغوي؛ لذلك كان لكل نظرية نفسية تفسير للسلوك اللغوي عند البشر، وكيفية اكتساب الطفل للغته الأولى (براون، ١٩٩٥).

وتعد عملية اكتساب اللغة من العمليات المعقدة التي يمتاز بها الإنسان، وتأتي أهمية دراسة نظريات اكتساب اللغة لدى البشر من سعيها إلى فهم آليات تطوّر القدرة اللغوية عند الإنسان، وعوامل نموّها، الأمر الذي يساعد في استيعاب العوامل التي تؤثر في اكتساب اللغة، للبناء عليها في تطوير استراتيجيات تعليمية فاعلة في تعلم اللغة وتعليمها.

لذلك تقدم هذه الورقة عرضا موجزا لأهم الاتجاهات في تفسير اكتساب اللغة الأولى، وأهم ما يمكن استخلاصه منها في تنمية المهارات اللغوية. وتستعرض في هذا الإطار ثلاثة اتجاهات، هي الاتجاه البيئي، والاتجاه الفطري، والاتجاه الوظيفي، موضحة أهم المبادئ التي تستند إليها هذه الاتجاهات في تفسير عملية الاكتساب اللغوي، وما يميزها عن غيرها من الاتجاهات، وتستخلص من كل اتجاه أهم المبادئ التي رشحت عنها في تعلم اللغة وتعليمها.

**الاتجاه البيئي**

يردّ هذا الاتجاه اكتساب الإنسان للغة إلى البيئة والتنشئة الاجتماعية، ويرى أن البيئة والعوامل الخارجية هي التي تشكل السلوك اللغوي للإنسان، فهو يولد ولديه استعداد للتعلم شأنه في ذلك شأن بقية المخلوقات (الصمادي والعبد الحق، ١٩٩٨)، ويتمثل هذا الاتجاه في المدرسة السلوكية التي ترى أن اللغة جزء جوهري من السلوك الإنساني الكلي، فهي مثل أي سلوك بشري آخر. وتركز السلوكية على الجوانب المشاهدة من السلوك اللغوي؛ أي تلك الاستجابات التي تخضع للملاحظة، وعلى العلاقة بين هذه الاستجابات والأحداث المحيطة (براون، ١٩٩٤).

ويرى السلوكيون أن اللغة مجموعة من العادات السلوكية المنسجمة التي يكتسبها الفرد نتيجة التقليد والاستجابة للمثيرات (أبو شوك، ١٩٩٤: ٥٠)؛ فاللغة نوع من الاستجابات الصوتية لحدث معين، يبقى منها ما يحصل على تعزيز إيجابي؛ فيصبح عادة أو سلوكا مكتسبا، ويمكن أن يتكرر السلوك من جديد عند الحاجة، وينطفئ ما لم يحصل على التعزيز المناسب (الخولي، ٢٠١٣؛ العصيلي، ٢٠٠٦).

لذلك يرى بلومفيلد أن عملية التواصل اللغوي تمر بثلاث مراحل، هي (أبو شوك، ١٩٩٤):

أ- الأحداث النفسية السابقة للكلام، وتتجلى في المثير الذي يدفع الفرد إلى الكلام، وقد يكون هذا المثير ماديا أو معنويا، وقد يكون ذاتيا أو موضوعيا.
ب- الكلام الذي ينتجه الشخص، ويكون استجابة خاصة للحوافز الدافعة للكلام.
ت- الأحداث التالية للكلام، وتتمثل في استجابة المخاطب، وردة فعله للموقف.

ويعد النموذج الذي قدمه عالم النفس الأمريكي سكنر في كتابه «السلوك الكلامي» أشهر النماذج السلوكية، ويرجع هذا النموذج إلى نظريته في التعلم المبنية على الإشراط الفعال؛ فالطفل وفقا لهذه النظرية يُصدر استجابة لا يلزم أن يكون لها مثير ملحوظ، فإذا قال الطفل: «أريد حليبا»، وحصل على ما يريد، فإن هذه الاستجابة تتعزز، وتقوى نتيجة للمكافأة التي حصل عليها (براون، ١٩٩٤)، ومع تكرار السلوك، وتكرار التعزيز يحتفظ الطفل بالسلوك، ويكرره، وفي المقابل حين تكون ردة الفعل سلبية، أو حين لا يحصل الطفل على التعزيز المناسب، يتلاشى السلوك، وينتهي (عمار، ٢٠٠٢: ٢٧). فاكتساب اللغة لا يختلف عن أنواع التعلم الأخرى، وهو يخضع لمبادئ المحاكاة والثواب والعقاب والتعزيز (حتاملة، ٢٠٠٥).

وتتحكم العوامل البيئية في اكتساب الطفل للغة، وذلك بمقدار ما يتعرض له الطفل من مثيرات وحوافز تجعله يستجيب استجابة لغوية، ليقوم بجمع ما يتعرض له من ظواهر لغوية، وتخزينها، ثم تصنيفها، للوصول إلى تعميمات تنتظمها (الراجحي، ١٩٩٥).

وقد لقي التفسير السلوكي لاكتساب اللغة نقدا من كثير من الباحثين اللغويين والنفسيين؛ فالنموذج القائم على الإشراط والتعزيز لم يستطع أن يُعالج تنوع الجمل التي ينطقها الأفراد، واختلافها في كل مرة يستخدمون فيها اللغة، وبذلك وقفت النظرية السلوكية عاجزة عن تفسير الصفة الإبداعية في اللغة، إذ يستطيع الطفل أن يُنتج ويفهم مئات الجمل الجديدة كل يوم، ولعل أفضل ما قدمه الفكر السلوكي في هذا الجانب اعتماده على المنهج العلمي والملاحظة التجريبية في فهم اكتساب اللغة، لكنه لا يستطيع أن يذهب إلى أبعد من ذلك. (براون، ١٩٩٥)

بيد أن النظرية السلوكية استطاعت أن تضع بصمات واضحة في التعلّم عموما، وتعلم اللغة وتعليمها خصوصا، بتركيزها على المُدخلات اللغوية الخارجية، والتدريب المكثف في تعلم اللغة، ويتجلى ذلك فيما يأتي:

١- تقديم النماذج اللغوية بشكل مباشر وواضح، وتكرار تعريض المتعلم لها، والتدريب المكثف عليها؛ بما يسمح بتثبيتها في ذاكرته اللغوية، وتحويلها إلى عادات لغوية، وبما يسمح له ببناء التعميمات المناسبة.
٢- توفير المحفزات الخارجية المناسبة، وإحاطة بيئة التعلم بالمثيرات التي تدفعه إلى توليد الاستجابات اللغوية المطلوبة، والربط بينها.
٣- الاعتماد على التعزيز في تشجيع السلوك اللغوي المرغوب، لتثبيته، والحد من الاستجابات اللغوية غير المرغوبة، وتعديل السلوك اللغوي غير المناسب.
٤- استعمال التمارين اللغوية؛ لتعزيز مهارات اللغة وتطويرها في مختلف المستويات، وتتنوع التمارين اللغوية لتشمل تمارين النطق، والقراءة، والاستيعاب القرائي، وفهم المسموع، والكتابة، والحوار والتفاعل، والقواعد النحوية والصرفية.
٥- وضع البنى اللغوية في صورة تمارين متسلسلة، وإعطاء الفرصة للمتعلم لتكرار التمارين، مع تصحيح الخطأ مباشرة حال حدوثه، ليكتسب المتعلم اللغة عن طريق تكرار الجمل، وتقليد البنى اللغوية، وممارستها باستعمال التمارين النمطية، مع تجنب ذكر القاعدة، لإتاحة الفرصة للاكتساب الآلي للبنى الصرفية والتركيبية، واعتماد التدرج في تركيز البنى واستعمالاتها (حتاملة، ٢٠٠٥).
٦- الاعتماد على مبادئ تفريد التعليم، والتعليم المبرمج، والتعليم بمساعدة الحاسوب في تعليم اللغات، في مجال إتقان كتابة الكلمات، ومعانيها، واستعمالاتها، والقواعد اللغوية.
٧- الحرص على إتقان السلوك اللغوي؛ بتحديد مدى التقدم الذي أحرزه المتعلم، وبيان الصواب من الخطأ، وإعلام المتعلم بالتحسن الذي أحرزه، ويكون ذلك بسلسلة من الاختبارات، والتقويم المستمر، وتقديم التغذية الراجعة.

**الاتجاه الفطري**

يستند هذا الاتجاه إلى أن اللغة الإنسانية هي أكبر نشاط يمارسه البشر، وهي الخصيصة الأولى للإنسان؛ لذلك يجب الوصول إلى طبيعة هذه اللغة عن طريق القدرات الإنسانية الكامنة التي لا تظهر على السطح، وليس عن طريق المادة الملموسة الظاهرة، ومن ثم يجب دراسة الفطرة اللغوية لدى البشر؛ فلدى كل إنسان قدرة فطرية تولد معه، وتساعده على إدراك اللغة، وتصنيف عناصرها، ولا بد لهذه القدرة أن تكون واحدة لدى كل الناس، وتؤكد هذه القدرة أن اللغة الإنسانية لا يمكن أن تكون مجرد استجابة لمثير ما، بل هي لغة إبداعية، تتكون من عناصر محدودة محصورة، لكنها يمكن أن تظهر في أشكال مختلفة، وتمنح الإنسان القدرة على أن ينتج عددا لا حصر له من الجمل، وأن ينتج كل مرة جملا جديدة لم ينتجها من قبل (براون، ١٩٩٥).

وقد ظهرت هذه النظرة على يد اللغوي الأمريكي نعوم تشومسكي صاحب النظرية التوليدية الذي يرى أن الإنسان يولد بجهاز داخلي يوجه الإنسان إلى إدراك اللغة إدراكا منظما، وإلى إنتاجها بعد استيعابها داخليا، ويسمي تشومسكي هذه القدرة «جهاز اكتساب اللغة»، ويفترض ماكنيل (١٩٦٦ في: براون، ١٩٩٥) أن هذا الجهاز، يتصف بالخصائص الآتية:

١- القدرة على تمييز أصوات الكلام عن الأصوات الأخرى في البيئة.
٢- القدرة على تصنيف الأصوات اللغوية إلى أنواع، بحيث يمكن تنظيمها فيما بعد.
٣- معرفة ما يمكن استخدامه من النظام اللغوي، وما لا يمكن استخدامه.
٤- القدرة على إنتاج نظام لغوي مبسط، يمكن استعماله في التعبير عن النفس.

وعلى الرغم من أن هذا الجهاز غامض وغير مرئي، فإنه فتح الفرصة للبحث في مسائل مطلقة «كالنظام التجريدي للغة، والكليات اللغوية، ونظريات المعنى، وطبيعة المعرفة البشرية» (براون، ١٩٩٥: ٣٩)، وكان لهذا الاتجاه الفضل في تقديم إسهامين مهمين في فهم لغة الطفل، **أولهما** التحرر من قيود المنهج العلمي، والسعي وراء اكتشاف البنى العميقة المجردة في لغة الطفل، أي البنى التي لا تظهر للرؤية ولا تخضع للملاحظة. و**ثانيهما** وصف لغة الطفل باعتبارها نظاما متكاملا، تحكمه قواعد ذات نسق مطرد.

ويؤكد أصحاب هذه النظرة أن الطفل وهو يكتسب اللغة، ويتلقى تعليمات الكبار، يبني باستمرار افتراضات عن اللغة، ويختبرها عن طريق المحادثة أو الفهم، فيُعدلها أو يَعدِل عنها (براون، ١٩٩٥؛ الراجحي، ١٩٩٥)؛ فوراء كل سلوك لغوي جهد عقلي، واللغة ليست سلوكا يكتسب بالتعلم والتدرب والممارسة فحسب -كما يرى السلوكيون- بل اللغة تنظيم عقلي معقد؛ لأنها أداة تعبير وتفكير في آن واحد (حتاملة، ٢٠٠٥).

وقد كان للاتجاه الفطري، ولا سيما نظرية النحو التوليدي لتشومسكي آثار في تعليم اللغات وتعلمها، فهي تركز على تحليل هياكل الجمل وتفسيرها، لتطوير مهارات اللغة لدى المتعلم، ومن أهم تطبيقات هذه النظرية في هذا الجانب:

١- التمييز بين النحو العلمي والنحو العملي أو التربوي؛ أي اختيار مادة نحوية مناسبة بناء على السهولة والفائدة العلمية؛ لتسهيل تدريس النحو، وتعريض المتعلم لمادة لغوية في الحد الأدنى؛ للوصول إلى البنية النحوية الفطرية (حتاملة، ٢٠٠٦).
٢- تفكيك الجملة إلى مكوناتها النحوية الأساسية، مثل المبتدأ والخبر، والفعل والفاعل، والمفعول به، والصفة، والأسماء والحروف؛ لفهم تركيب الجمل، والعلاقة بين عناصرها، وتعلم كيفية بنائها، والتركيز على تصريف الكلمات، وإدراك أوجه التغير التي تلحقها؛ لتعزيز الاستعمال الصحيح للغة.
٣- تنمية مهارات الكتابة بالاعتماد على تدريبات تحليل الجمل المكتوبة، ومراجعتها، وتصحيحها بناء على الملاحظات النحوية.
٤- تدريب المتعلم على تحليل النصوص وتفسيرها بناء على البنى والهياكل النحوية والدلالية.

### ٥- الاتجاه الوظيفي

ثمة اتجاه ثالث في محاولة تفسير اكتساب اللغة عند الطفل، ارتكز على الجانب الفطري، لكنه أدخل اعتبارات جديدة في النظر إلى كيفية تطور السلوك اللغوي عند البشر، ويرى هذا الاتجاه أن القواعد التوليدية قواعد تجريدية صورية ومنطقية، لكنها تعالج أشكال اللغة وليس مستواها الأعمق، حيث تنتظم الذاكرة والإدراك والفكر والمعنى والعاطفة وتتداخل وتتكامل في البنية العليا للعقل البشري، فاللغة البشرية لا يمكن فصلها عن القدرة المعرفية والوجدانية، وعلى الرغم من أن النظرة التوليدية استطاعت تفسير الجانب الإبداعي في لغة الطفل، فإنها عجزت عن إدراك وظائف اللغة (براون، ١٩٩٥).

ويرى جان بياجيه أن عملية التطور اللغوي تنتج عن تفاعل الأطفال مع بيئتهم، وهذا التفاعل يرفده تفاعل مكمل بين قدراتهم الإدراكية والمعرفية النامية وخبرتهم اللغوية، فاللغة التي يتعلمها الأطفال يحددها ما يعرفونه عن العالم من حولهم، وهذا هو جوهر النظرية التفاعلية في الاكتساب اللغوي (عمار، ٢٠٠٢). فالمعاني والوظائف اللغوية -وليس القواعد والبنى الشكلية- هي التي تتحكم في النمو اللغوي؛ لارتباطها المباشر بالنمو المعرفي (العصيلي، ٢٠٠٦).

وقد وجهت هذه النظرة الاهتمام إلى الوظيفة الاتصالية للغة، وأعادت الاعتبار إلى الأداء في اللغة؛ أي إلى الجانب الملاحظ من اللغة، وأصبح الباحثون يجمعون بين البنية العميقة للغة والقواعد المجردة التي كانت محط نظر التوليديين من جهة، والتفاصيل الدقيقة للأداء اللغوي اليومي الذي اهتم به السلوكيون. ولا يمكن للغوي أن يتعامل مع القواعد التجريدية الشكلية دون البحث في التفاصيل الدقيقة للأداء اليومي.

وقد أدى الاهتمام بوظيفة اللغة إلى ظهور منحى تحليل الخطاب اللغوي، الذي يرى أن اكتساب اللغة نتيجة لإتقان قواعد اللغة وتوظيفها تواصليا؛ لتحقيق أغراض المتكلم، ويهدف اكتساب اللغة إلى تحقيق الكفاءة التواصلية التي تشتمل على أربع كفايات؛ أولها الكفاية النحوية التي تتضمن معرفة القواعد اللغوية التقليدية، وثانيها الكفاية الخطابية التي تعنى بتناسق النص اللغوي وتماسكه وسلاسته، وثالثها الكفاية الاستراتيجية التي تشمل المسالك اللفظية وغير اللفظية التي تمكّن المتحدث من التواصل اللغوي على الرغم من تعثره، وضعف قدراته اللغوية، ورابعها الكفاية الاجتماعية التي تشمل مناسبة اللغة المستعملة للمعنى والسياق. وتركز هذه النظرة على الخطاب باعتباره وحدة كلية مفهومة، لا على الجمل وحدها، ولا على عناصر الخطاب، وترى أن اكتساب اللغة محصّل إتقان الكفايات المذكورة جميعا. (الصمادي والعبدالحق، ١٩٩٨.

ولا ريب أن هذا الاتجاه -كما هو واضح- مبني على النظرية المعرفية التي كان لها أثر كبير جدا في تطوير طرائق التدريس ونماذجه، وكان لها أثر كذلك في تعلم اللغات وتعليمها، ومن المبادئ التربوية في تعليم اللغات التي استخلصت من هذه النظرية ما يأتي:

١- الاستفادة من مفهوم الكفاءة التواصلية التي تعني «قدرة الفرد على استعمال اللغة بشكل تلقائي، مع توفر حس لغوي يميز به الفرد بين الوظائف المختلفة للغة في مواقف الاستعمال الفعلي» (طعيمة والناقة، ٢٠٠٦). وتهيئة المواقف التي تساعد المتعلم على اكتساب اللغة من خلال التواصل؛ بمعنى أن تُتاح للمتعلم فرصة اكتشاف النظام اللغوي حين يمارس الأنشطة التي يتعلم منها كيفية التواصل باللغة المعنية، وليس من خلال تعلم الأنظمة اللغوية ثم استخدامها في عملية التواصل.

٢- تقبُّل الأداء اللغوي للمتعلم ولو كان به بعض الأخطاء في البناء الشكلي ما دام يُعبر عن المعنى المقصود لتحقيق تعليم التواصل اللغوي؛ فالتركيز على الشكل على حساب المضمون لا يلزم أن يؤدي إلى تعلم اللغة، لأن معرفة القاعدة لا تضمن استعمالها السليم (الصمادي والعبدالحق، ١٩٩٨).
٣- اعتماد المنحى الوظيفي لتعليم اللغة؛ أي الاعتماد على النماذج اللغوية المستعملة في الحياة اليومية، وتهيئة المواقف الحيوية التي يحتاجها المتعلم، والابتعاد عن التعليم الجامد في تدريس القواعد والتراكيب اللغوية؛ لأن ذلك يُعيق التواصل اللغوي (الصمادي والعبدالحق، ١٩٩٨).
٤- بناء مواقف لغوية تعلمية تعليمية بالاستفادة من أخطاء المتعلمين؛ لتحسين أدائهم اللغوي، مع تجنب تخطئة المتعلم (حتاملة، ٢٠٠٦).
٥- تهيئة المواقف التعليمية التي تتيح التفاعل مع الآخرين، لتنمية المهارات المعرفية والوجدانية والاجتماعية (حتاملة، ٢٠٠٦)، ولبناء المفاهيم اللغوية، وتطوير مهارات التواصل.
٦- الاستفادة من منهج تحليل الخطاب في التركيز على محورية النص اللغوي عموما، والفقرات خصوصا، بإعطاء الأولوية لتناسق الأفكار، وتسلسلها، وتنظيمها، ومناسبة الجمل لواقع الحال، وترابطها، وسلامة اللغة، وسلاسة الأسلوب (الصمادي والعبدالحق، ١٩٩٨)
٧- توفير بيئات تعليمية تشجع على الممارسة النشطة للغة، بما في ذلك الأنشطة العملية، والتفاعل اللغوي، والألعاب اللغوية.
٨- التركيز على المراقبة الذاتية وتقييم الأداء؛ لبناء الثقة بالنفس في استعمال اللغة، وتنمية المهارات اللغوية.
٩- توظيف استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية لتنمية تعلم اللغة وتنمية النظام اللغوي لدى المتعلم، وتشمل الاستراتيجيات المعرفية الإجراءات والعمليات المستعملة في حل المشكلات عبر تحليل المادة التعليمية وتحويلها وتركيبها، لمساعدة المتعلم في بناء مُدخل لغوي مفهوم، في حين تتضمن الاستراتيجيات ما وراء المعرفية تخطيط عمليات التعلم، ومراقبتها، وضبطها، وتقويمها، بما يدعم تعلم اللغة، ويديم أثره، ويطور قدرة المتعلم في توجيه نفسه (الصمادي والعبدالحق، ١٩٩٨).

## الخاتمة

استعرضت الورقة أبرز الاتجاهات التي حاولت تفسير اكتساب الإنسان للغته الأم، ومنشأ الخلاف بينها عائد إلى الزاوية التي ركز كل اتجاه النظر فيها، ولا ريب أن هذه الزوايا تتكامل فيما بينها؛ بحيث لا يمكن الاعتماد على زاوية واحدة وإغفال الجوانب الأخرى، فلا شك أن للبيئة تأثيرا على اكتساب الإنسان للغته ابتداء، وتعلمه لها بعد ذلك، وفي الوقت ذاته تؤثر قدراته الفطرية في هذا الاكتساب، ولا يمكن إغفال حاجته إلى استعمال اللغة، والأغراض التي يتوخاها من هذا الاستعمال في تطور لغته ونموها. وبذلك يمكن القول إن هذه الاتجاهات تتكامل فيما بينها؛ لترفد ميدان تعليم اللغة بمنطلقات نظرية تتأسس عليها الإجراءات العملية التي يمكن اللجوء إليها لتنظيم عمليات تعليم اللغة وتعلمها، بما في ذلك تحديد غايات تعليم اللغة، واختيار المحتوى اللغوي وتنظيمه، وتحديد استراتيجيات التدريس، وأساليب التقويم.

ولا ريب أن القائمين على تعليم اللغة العربية يحتاجون إلى الاطلاع على هذه النظريات، والتعرف إلى تطبيقاتها العملية؛ لأخذ ما يناسب هذا الميدان المهم من جوانب تطبيقية، والعمل على اكتشاف نماذج أخرى ذات علاقة بطبيعة اللغة العربية، وبنيتها التركيبية، ووظائفها، والغايات المتوخاة من تعليمها.

## المراجع

براون، دوجلاس. (١٩٩٤). أسس تعلم اللغة وتعليمها. ترجمة عبده الراجحي وعلي شعبان. بيروت: دار النهضة العربية.

بوشوك، المصطفى بن عبدالله. (١٩٩٤). تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها. ط٢. الرباط: الهلال العربية

حتاملة، موسى رشيد. (٢٠٠٥). نظريات اكتساب اللغة الثانية وتطبيقاتها التربوية (القسم الأول). مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، مج ٢٩، ع ٦٩، ٩٣ - ١٣٠.

حتاملة، موسى رشيد. (٢٠٠٦). نظريات اكتساب اللغة الثانية وتطبيقاتها التربوية (القسم الثاني). مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، مج ٣٠، ع ٧٠، ٦٩-١٢١.

الخولي، أحمد عبدالكريم. (٢٠١٣). اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات. عمان: دار مجدلاوي.

الراجحي، عبده. (١٩٩٥). علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

الصمادي، عقلة محمود، والعبدالحق، فواز محمد. (١٩٩٨). نظريات تعلم اللغة واكتسابها: تضمينات لتعلم العربية وتعليمها. مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، مج ٢٢, ع ٥٤، ١٥٩-١٨٨ .

طعيمة، رشدي والناقة، محمود كامل. (٢٠٠٦). تعليم اللغة العربية اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات. المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الإيسيسكو).

العصيلي، عبدالعزيز بن إبراهيم. (٢٠٠٦). علم اللغة النفسي. الرياض.

عمار، سام. (٢٠٠٢). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. مؤسسة الرسالة.

**الورقة الثانية: تطوير مناهج اللغة العربية في ضوء نظريات التعلم الحديثة**
**الدكتورة هاجر عبد الرحمان حراثي، والأستاذة زينب زارعي، والأستاذة سيدة حشاد**

لعلّ من أهم أهداف العملية التعليميّة التعلميّة الناجحة إكساب المتعلم كفايات التواصل الفعال الذي يمكن المتعلم الطالب من تعرف سياق الخطابات وفهم دلالاتها وتوظيفها بوجاهة للتعبير عن حاجاته المتنوعة سواء كان ذلك في إطار التفاعل في العملية التعليمية التعلميّة أم خارجها من خلال التواصل مع أفراد المجتمع عموما.

وبناءً على تجربة ميدانية في تدريس طلاب السنة الثانية من برنامج اللغة العربية وآدابها واعتمادا على الملاحظة المسلّحة بأدوات مستمدة من تطبيقات علم النفس المعرفي في المجال التربوي تبيّنت الباحثة بعض المؤشرات الدالة على عدم تملك أغلبية الطلاب لكفايات التواصل الشفوي بالعربية الفصحى المستوجبة في هذا المستوى التعليمي. فاقتضى الوضعُ البحثَ العاجل عن أساليب تعليمية لتجاوز هذا القصور وذلك باعتماد ما يوفره علم النفس المعرفي من وسائط علاجية متميزة بالمصداقية العلمية والممكنة من تطوير الخصوصيات الفردية بأهم متغيراتها الوجدانية والذهنية المؤثرة في العملية التعليمية التعلمية.

وقد خلصت الدراسة إلى نتائج مباشرة تعلقت بتطوير كفايات مهارات الطلبة فيما يتصل بسلامة اللغة واستخدام العبارات المناسبة والعرض المنطقي للأفكار والدفاع عن الرأي ومراعاة التدرج ونتائج أخرى غير مباشرة تعلقت بالوساطات وتجديد بعض الطرق العلاجية

ومن توصيات الدراسة تعزيز الواجبات الجماعية وحلقات النقاش وتوجيه الاهتمام إلى التكوين المستمر للمعلمين وتحيين الرؤيا التعليمية إلى جانب إعداد إستراتيجيات تكوين حديثة.

## الورقة الثالثة: " أثر الاستيعاب والتكيف في تمكين المتعلم لغويا، نظرية التطور المعرفي نموذجا.

**الدكتور بدر بن سالم بن جميل السناني.**

الذاكرة هي وظيفة معقدة للدماغ تسمح لنا بتخزين المعلومات واسترجاعها، وقد أولى علماء اللغة النفسيون عنايتهم الخاصة بعملية اكتساب اللغة وتخزينها، وتوظيفها في السياقات اللغوية، وركزوا اهتمامهم على عملية تخزين المعلومة في ذاكرته، وتوظيفها في السياقات اللغوية المختلفة، ويرى هؤلاء العلماء أن الذاكرة هي قدرتنا على استيعاب المعرفة، وتخزين المعلومات عند تلقيها، ثم استرجاعها عند الحاجة إليها، فقيل الذاكرة هي «مجموعة من النشاطات العقلية والمعرفية القائمة على ترميز المعلومات التي يستقبلها الدماغ، ومعالجتها وتخزينها بهدف استرجاعها عند الحاجة» (هماش، ٢٠١٧، ص ١)، أو هي «مجموعة الخبرات الشخصية كما هي مسجلة في دماغ الإنسان»(السلطاني، ٢٠١٤).

حظي موضوع الذاكرة وتلقي المتعلم المعلومة وتخزينها لتوظيفها في المواقف اللغوية باهتمام علماء اللغةِ فضلا عن علماء النفس المعرفيين، وأصبح العلماء جميعهم ينظرون إلى عمليات التسجيل والتخزين واسترجاع المعلومات في الذاكرة بِعَدِّهَا عمليات مركبة، فهي « ركن التعلم، فاكتساب المعلومات وتخزينها واسترجاعها هو أعظم وظائف الدماغ « (عيد. ٢٠٠٧. ص ٥٢)، وقسموا الذاكرة إلى ثلاثة أقسام:

أولا- الذاكرة الحسية (sensory memory).

تعد هذه الذاكرة « البوابة الأولى التي تمر من خلالها المعلومات إلى الدماغ «(عطون. ٢٠٢٣)، إذ تستقبل هذه الذاكرة المعلومات بتوظيف إحدى الحواس، وتتسم هذه الذاكرة بقُدرة هائلة على تسجيل المعلومات غير المفسرة، فهي ذاكرة لا نهائية لقدرتها على استقبال البيانات الجديدة، لكنها سرعان ما تتلاشى؛ لأن المدركات المكتسبة لا تدوم إلا الثواني المعدودة؛ لأنها "ذاكرة مؤقتة لا تتجاوز الثانية والنصف، فإذا لم يهتم بها الإنسان تَمَّحِي، وإن اهتم بها تنتقل إلى المستوى الثاني. جرب -مثلا- التحديق بشيء معين، ثم أغلق عينيك، ولاحظ كيف تتلاشي الصورة ببطء من الذهن " (مقال: الذاكرة: لماذا ننسى؟ ...كيف لا ننسى؟)، فهي أشبهُ بالانطباع القصير المدى عن المؤثرات الحسية، التي نراها عقب اختفاء تلك المؤثرات المادية نفسها.

يؤكد العلماء أهمية عملية الانتباه في عملية التعلم، حيث يعد البوابة الأولى للحصول على المعرفة، واكتساب كثير من المهارات، فهي «أول عملية معرفية يمارسها الفرد عند التعامل مع مثيرات البيئة الحسية قبل عملية إدراكها « (النمس. ٢٠٢٢)؛ لأن الفرد يتعلم أي شيء يثير انتباهه، أراد ذلك، أو لم يرد (أبو أثير.٢٠٠٢).

ثانيا- الذاكرة قصيرة المدى Short-term memory)).

تنقل المعلومة -بعد استقبالها من المثيرات الحسية- إلى الذاكرة قصيرة المدى التي تعرف بذاكرة التشغيل (عبد الرؤوف. ٢٠١٥)، وهي مستودع المعلومات المؤقت، حيث تستطيعُ هذه الذاكرة الاحتفاظ بعدد محدود من المعلومات، واستردادها لمدة تتراوح ما بين بضع ثوان قصيرة إلى دقيقة كاملة و»تحتفظ هذه الذاكرة بالمعلومات لمدة أطول، ما بين ٣٠ ثانية ودقائق معدودة»(مقال: الذاكرة: لماذا ننسى؟ ...كيف لا ننسى؟)

تمتاز الذاكرة قصيرة المدى أنها قادرة على تخزين أربع معلومات أو خمس، ويمكن زيادة هذه السعة، بتوظيف عملية يطلق عليها التكتيل، أي: التقسيم لكتل (عبد الرؤوف. ٢٠١٥)، وتمثل هذه الذاكرة "عملية الاحتفاظ بالمعلومات المهمة التي قرأتها، أو سمعتها في تلك اللحظة، . . ، حيث تستبدل بها معلومات أخرى، أو ترسل إلى الذاكرة طويلة المدى" (عبد المطلب جابر. ٢٠١٨. ص١٦).

ثالثا- الذاكرة طويلة المدى (Long-term memory).

تستطيع الذاكرة طويلة المدى تَخزين كميات كبيرة جِدًّا من المعلومات لأوقاتٍ طويلة جِدًّا من الزمن، تَمتد في كثير من الأحيان لحياة الإنسان بأكملها (عبد الرؤوف. ٢٠١٥)، لذا تعد هذه الذاكرة مخزن المعلومات الدائم، وذات السعة غير المحدودة. وتُخَزَّن المعلومات في هذه الذاكرة باستخدام أدوات الربط، أو الخطط، أو الترابطات المنطقية، والتكرار "وكلما تكررت المعلومات عددا أكبر من المرات أُحْتُفِظَ بها في الذاكرة لفترة أطول، وكان هناك احتمال أكبر لاسترجاعها في المستقبل" (مقال: الذاكرة: لماذا ننسى؟ ...كيف لا ننسى؟).

ركزت طرائق تدريس قواعد العربية على حفظها، واستظهارها غيبًا، دون قدرة كثير من الطلبة على التحرر من الأمثلة المرتبطة بالقاعدة، بمعنى قد يبقى كثير من الطلبة أسرى للأمثلة التي يسردها المعلم مع ذكره للقاعدة، فلا يستطيع الطالب أن يتعلم تعلما ذاتيا فيقيس على قاعدته ما يستجد من أمثلة، وإن نجح في تطبيق قاعدته على ما ينسجم معها من أمثله، لكنه لا يحاول البحث عن حل للأمثلة الشاذة عن القاعدة التي يوظفها، لأن الأصل في تعلم الطالب يقوم على أمرين:

الأول: يستوعب القاعدة، ويخزنها في ذهنه، ويقيس عليها كل الأمثلة التي يتعلمها، ويكون عقل الطالب متزنا في حالة جريان الأمثلة الجديدة على أصل قاعدته.

الآخر: البحث عن حل لمشكلة الأمثلة التي تخالف قاعدته.

إن هذه النظرية المعرفية المبينة عملية تلقي التراكيب اللغوية عند المتعلم هو ما تبنته نظرية التطور المعرفي لصاحبها جان بياجيه (Jean Piaget) الذي يرى أن المتعلم يبدأ –عند تعلمه- باستيعاب مادته المعرفية، وتخزينها على نمط قاعدي؛ ليُكيِّف عليها أي معلومة يتلقاها، فهو يقيس ما يستجد على القاعدة اللغوية المخزنة في ذهنه، ليمضي متزنا في نموه المعرفي، ولكن المتعلم يفقد توازنه المعرفي عند تصادم المعلومة المكتسبة والقاعدة، ليدخل مرحلة عدم الاتزان حتى يصل إلى الحقيقة المعرفية.

إن المتعلم يبقى متزن العقل عندما يستطيع أن يقيس على قاعدته ما يتعلمه من أمثلة، لكنه يفقد الاتزان عندما لا ينجح في تطبيق القاعدة على ما يستجد من أمثلة، وهنا يبدأ مرحلة التعلم للبحث عن حل لما يراه مخالفا لأصل قاعدته، ويبحث عن الحل حتى يحقق الاتزان المعرفي.

إن هذه العملية المعرفية التي يمر بها المتعلم هي مبدأ التعلم عند أصحاب المدرسة الإدراكية المعرفية الذين يرون أن الطفل يتعلم التراكيب اللغوية عن طريق تقدير فرضيات معينة مبنية على النماذج اللغوية التي يسمعها، ثم يضع هذه الفرضيات موضع الاختبار في الاستعمال اللغوي، وتعديلها عندما يتضح له خطؤها تعديلا يؤدي إلى تقريبها تدريجيا من تراكيب الكبار إلى أن تصبح تراكيبه مطابقة لتراكيبهم، (نوابسيه، والقطاونة، ٢٠١٥. ص ٤١ (؛ لأن الطفل يستخلص قاعدة لغوية معينة من النماذج التي يسمعها ثم يطبق هذه القاعدة وبعد ذلك يعدلها إلى أن تطابق القاعدة التي يستعملها الكبار فمثلا: الطفل العربي يستخلص قاعدة التأنيث في العربية من نماذج مثل: كبير– كبيرة، طويل – طويلة، فيطبقها على أحمر فيقول: أحمرة، ثم يكتشف خطأ هذا التطبيق في المثال في مدة لاحقة فيعدل القاعدة بحيث تنطبق على مجموعة من الأسماء والصفات وينشئ أخرى (نوابسيه، والقطاونة، ٢٠١٥. ص ٤٢)

تركز المدرسة الإدراكية المعرفية على المعالجة المعرفية والمعرفة السابقة، وعلى فهم كيفية تعلم الأفراد واكتساب المعرفة الجديدة، حيث تعتمد هذه النظرية على الاعتقاد بأن العقل البشري يعمل كمعالج للمعلومات، ويتعامل مع المعلومات الواردة من البيئة، ويقوم بتحليلها وتفسيرها وتخزينها واسترجاعها، حيث يرى أصحاب هذا الاتجاه أن معالجة الإنسان المعلومات يجري على نحو ما يحدث في أجهزة الاتصالات(نوري.٢٠١٦.ص ١٢)؛ فهي عمليات تحويل الطاقة المستقبلية من شكل إلى آخر في حين تستقبل المدخلات في الحاسوب ومعالجتها في وحدة معالجة المعلومات وفق أوامر وتعليمات مخزنة لينتج مخرجات معينة، وبهذا المنظور فهم يعدون الدماغ البشري بأنه يعمل بأسلوب مماثل لما يحدث في الحاسوب الإلكتروني، حيث إن المعلومات أثناء معالجتها تمر في مراحل تتمثل في الاستقبال والترميز والتخزين وإنتاج الاستجابة وفي كل مرحلة من هذه المراحل تنفذ عدد من العمليات المعرفية (نوري.٢٠١٦.ص ١٢) .

## تطبيق نظرية الإدراك المعرفي في تعليم قواعد العربية

تشهد النظرية الإدراكية تطورات حديثة في مجال التعليم، حيث طبقت مبادؤها في تصميم البرامج التعليمية وتطوير استراتيجيات التدريس، وصممت البيئات التعليمية المتوافقة مع النظرية الإدراكية؛ لتعزيز التفاعل والمشاركة النشطة للطلبة في عملية التعلم. واستخدمت تقنيات التعلم القائمة على النظرية الإدراكية، مثل التعلم القائم على المشكلات والتعلم النشط والتعلم التعاوني، لتعزيز فهم الطلبة وتطوير مهاراتهم (المسعود. ٢٠٢٣)

إن السؤال الذي يطرح - هنا - كيف يمكن للمعلم أن يطبق نظرية الإدراك المعرفي في التعليم؟

لتتحقق النظرية الإدراكية تأتي الإجابة عن هذا السؤال في ثلاث خطوات؛ مما سيسهم في تمكين المتعلم لغويا، وتفعيل مهارة العصف الذهني، والتعلم النشط، والقراءة الموجهة، وهذه الخطوات هي:

الخطوة الأولى: الاستيعاب والتكيف، بإعطاء الطالب القاعدة العامة، وتزويده بالأمثلة التي تنسجم معها، وتتماشى؛ رغبة في تطبيق المتعلم قاعدته على الأمثلة الجديدة.

الخطوة الثانية: كسر التكيف؛ بإعطاء الطالب مثالا يكسر القاعدة العامة، ولا يتماشى مع الأمثلة التي اعتادها؛ ليفقد الطالب الاتزان المعرفي.

الخطة الثالثة: العودة إلى الاتزان المعرفي؛ ببحث الطالب عن حقيقة المعلومة التي شذَّت عن نطاق القاعدة العامة؛ ليقف على حقيقة معرفية جديدة تضاف إلى معلوماته السابقة.

سنشرح هذه الخطوات عمليا بتمثيل الخطوات على درسين من دروس قواعد العربية، وهما المبتدأ والخبر، و(إن وأخواتها) التي سنوظفها في إستراتيجية (KWL).

## المثال الأول: درس المبتدأ والخبر.

الخطوة الأولى: يقدم المعلم لطلبته القاعدة الآتية: (المبتدأ اسم مرفوع أو في محل رفع، يأتي في أول الجملة، ويخبر عنه بالكلمات التي تأتي بعده) ثم يؤكد المعلم القاعدة بثلاثة أمثلة، هي:

١- قال تعالى: ﴿ اللَّهُ نُورُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ ﴾ (سورة النور: ٣٥ ).

٢- قال تعالى: ﴿ مُحَمَّدٌ رَسُولُ اللَّهِ ﴾ ( سورة الفتح: ٢٩ ).

٣- قال تعالى: ﴿ وَإِلَهُكُمْ إِلَهٌ وَاحِدٌ ﴾( سورة البقرة: ١٦٣).

ليبدأ الطالب بعد استيعاب القاعد بتكيفها على الأمثلة الجديدة، ليكون قادرا على تطبيقها على الأمثلة الآتية محددا المبتدأ في كل مثال؛ لانسجامها مع ما سبق:

١- قال تعالى: ﴿ الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ ﴾ ( سورة الفاتحة: ٢ ).

٢- قال تعالى: ﴿ وَاللَّهُ مُحِيطٌ بِالْكَافِرِينَ ﴾ ( سورة البقرة: ١٩ ).

٣- قال تعالى: ﴿ وَاللَّهُ بَصِيرٌ بِالْعِبَادِ ﴾ ( سورة آل عمران: ١٥ ).

الخطوة الثانية: يقدم المعلم لطلبته مثالا يخالف القاعدة السابقة؛ ليدخل الطالب في حالة من عدم الاتزان المعرفي، وهذه الأمثلة – للتمثيل - هي:

١- بِحَسْبِكَ حديثٌ.

٢- قال تعالى: ﴿ وَأَن تَصُومُوا خَيْرٌ لَّكُمْ ۖ إِن كُنتُمْ تَعْلَمُونَ ﴾ ( سورة البقرة: ١٨٤ ).

٣- قال تعالى: ﴿ وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ ﴾ ( سورة يوسف: ٧٦ ).

إن هذه الأمثلة الثلاثة تتعارض مع القاعدة التي استوعبها الطالب في الخطوة الأولى، وطبقها على ما استجد من معلومات، لكن المتعلم في الخطوة الثانية سيفقد توازنه العلمي؛ لأن الأمثلة الثلاثة المعروضة في الخطوة الثانية تخالف القاعدة التي استوعبها، وهنا يدخل الطالب في الخطوة الثالثة من هذه النظرية.

الخطوة الثالثة: يعمل الطالب على تعلمه الذاتي بحثا عن المعلومات حتى يصل إلى الاتزان المعرفي، فيفعل تعلمه النشط، ويزيد من معارفه، ويوسع معجمه اللغوي، ليدرك بالبحث أن المبتدأ قد يجر لفظا على نحو المثال الأول (بِحَسْبِكَ حديثٌ)، وهنا ستضاف إليه قاعدة جديدة وهي مجيء المبتدأ مجرورا لفظا مرفوعا محلا، لذا سيكيف هذا المثال باكتشافه المبتدأ في قوله (ﷺ) «بِحَسْبِ ابْنِ آدَمَ لُقَيْمَاتٌ يُقِمْنَ صُلْبَهُ».

في المثال الثاني سيكتشف الطالب أن المبتدأ يمكن أن يأتي مصدرا مؤولا، وعليه يمكن أن يضيف إلى رصيده اللغوي المبتدأ في قوله تعالى: ﴿وَأَنْ يَسْتَعْفِفْنَ خَيْرٌ لَهُنَّ وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ﴾ ( سورة النور: ٦٠ )، أما مثال سورة يوسف فالطالب يكتسب منه معلومة إضافية على المعلومة المخزنة في ذهنه ( ويخبر عنه بالكلمات التي تأتي بعده )، لأن المثال يفقد التوزان سيعود إلى توازنه العلمي حين يدرك أن الترتيب بين المبتدأ والخبر جائز، وأن كلمة ( عَلِيمٌ ) جاءت مبتدأ متأخرا، وجاء الخبر مقدما، وهذا يفتح له باب تقدم الخبر على المبتدأ، وهنا يمكن أن يكيف هذه القاعدة الجديدة على الأمثلة الآتية:

١- قال تعالى: ﴿وَلِلَّهِ الْأَسْمَاءُ الْحُسْنَىٰ﴾ (سورة الأعراف: ١٨٠).

٢- قال تعالى: ﴿تَبَارَكَ الَّذِي بِيَدِهِ الْمُلْكُ﴾ (سورة الملك: ١).

٣- قال تعالى: ﴿لَكُمْ دِينُكُمْ وَلِيَ دِينِ﴾ (سورة الكافرون: ٦).

هكذا يمر الطالب في تعلمه بثلاث مراحل وبتوظيف هذه الاستراتيجية ينمي معارفه، ويتعلم تعلما ذاتيا، وهذا يكسبه الثقة بنفسه، ويكوِّن شخصيته، وينمي مهاراته البحثية، ويمكن للمعلم – حين يطلب من الطلبة أن يحضروا درسهم لحصة قادمة - أن يطبق استراتيجية التعلم الذاتي الموظفة لاستراتيجية مراقبة النمو المعرفي، وهي التي تعرف باسم (KWL) أو ثلاثة لماذا، وسنطبق – للتمثيل - درس (إن وأخواتها)، حيث تقوم استراتيجية التعلم الذاتي (KWL) على ثلاث خطوات، وهي:

الخطوة الأولى (ماذا تعرف؟): يكتب فيها الطالب كل ما يعرفه عن المادة العلمية التي سيدرسها، فهي تعكس معرفته المسبقة.

الخطوة الثانية (ماذا تريد أن تعرف؟): يكتب فيها الطالب ما يرغب في معرفته من معلومات جديدة.

الخطوة الثالثة (ماذا عرفت؟): يسجل الطالب كل ما يتعلمه من معلومات جديدة بعد التعلم النشط والقراءة والبحث والتعلم الذاتي.

سندمج هنا بين استراتيجيتي مراقبة النمو المعرفي والإدراك المعرفي، حيث ستُترك الخطوة الأولى من استراتيجية (KWL) للطالب ليسجل فيها كل ما يعرفه عن ( إن وأخواتها )؛ وهو ما يعكس معارفه المستوعبة والمخزنة، وفي الخطوة الثانية سيكتب المعلم بعض القضايا التي لا يعرفها الطالب؛ لاستثارته مما يفقده توازنه المعرفي؛ فيحث المعلم الطالب لاستكشاف الموضوع بفضول، وتطبيق الخطوة الثالثة من استراتيجية (KWL) وهي التعلم الذاتي للبحث عن المعلومات التي لا يعرفها؛ وهذا بدوره ينمى معه مهارة التعلم الذاتي، ويراقب نموه المعرفي.

قبل البدء بتطبيق هذه الاستراتيجية نعرف بهذه الاستراتيجية تعريفا مختصرا، حيث تعد استراتيجية (KWL) إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة المهمة التي تهتم بتدريب المتعلم على تنظيم ذاته، والتخطيط لما سيقوم به، وتقييم نفسه؛ لأن المتعلم في هذه الاستراتيجية يحدد هدفه من قراءة النص الدراسي (رزوقي، وآخرون. ٢٠٢٢. ص ٨٢).

تهدف استراتيجية (KWL) إلى تنشيط معرفة المتعلمين السابقة، وجعلها نقطة انطلاق أو محور ارتكاز لربطها بالمعلومات الجديدة الوردة بالنص المقروء، وتتألف هذه الاستراتيجية من ثلاث مراحل: (رزوقي، وآخرون. ٢٠٢٢. ص ٦٥)

- مرحلة (K) يحدد المتعلم ما يعتقد أن يعرفه في الموضوع.

- مرحلة (W) يعد فيها المتعلم قائمة بما يريد أن يعرفه عن الموضوع، وهذا يجعل الأسئلة الشائقة تأتي لذاكرته نتيجة لتحديد ما يعتقد أنه يعرفه.

- مرحلة (L) يحدد المتعلم ما تعلمه – فعلا – بعد مشاركته في أنشطة التعلم الهادفة، وفي هذه المرحلة يسجل الإجابات عن تساؤلاته التي تولدت معه، والمعلومات الأخرى التي لم تتولد – بالضرورة – عن طريق الأسئلة، ثم يرسم مخططا للأفكار التي توصل إليها، ويكتب ملخصا عن تلك الأفكار والمعلومات.

تطوير التعليم، وتحمل المسؤولية الذاتية، من خلال تنشيط المعارف السابقة، وتمكينه من الفهم والتخطيط وحل المشكلات، فهي إحدى استراتيجيات التعلم البنائي، إذ يقوم المتعلم بربط المعارف التي يكتسبها جديدًا بمعارفه وخبراته القديمة، أما تطبيق نظرية الإدراك المعرفي في التعليم بتوظيف استراتيجية (KWL) فسيكون على النحو الآتي:

**الخطوة الأولى (ماذا تعرف؟):**

سأفترض أن الطالب يعرف بعض المعلومات، وهو ما سيمثل مرحلة استيعاب المادة المعرفية في نظرية الإدراك المعرفي، مع قدرته على تكيفها على ما يستجد من معلومات، وهذه المعلومات هي الآتي:

١- (إن وأخواتها) حروف ناسخة، تدخل على الجملة الاسمية، تنصب المبتدأ (يعرب اسمها)، وترفع الخبر (يعرب خبرها).

٢- يستطيع إعراب (إِنَّ اللَّهَ رَحِيمٌ)، ويحدد نوع خبر الحرف الناسخ.

٣- خبر هذه الحروف يأتي مفردا، وجملة، وشبه جملة.

٤- لا تعمل هذه الحروف حين تتصل بها (ما) الكافة.

**الخطوة الثانية: (ماذا تريد أن تعرف؟):**

يأتي دور المعلم الذي يضع بعض القضايا الجديدة التي ستدفع المتعلم إلى تعزيز فهمه وتشجيع تفكيره النقدي، وتسهم في تطبيق مهارة البحث الذاتي في استراتيجية (KWL)، وهو ما سيمثل مرحلة عدم الاتزان؛ لتصادم المعارف الجديدة مع القواعد المستوعبة التي يكيفها الطالب لتعلم المادة المعرفية، كأن يقدم له المعلم الحالات الآتية:

١- إعراب (رَحِيمٌ) في قوله تعالى: ﴿ فَإِنِ انْتَهَوْا فَإِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ ﴾ (سورة البقرة: ١٩٢)

٢- تحديد خبر(لَعَلَّ) في قول الشاعر: « أَتَوْنِي، فَقالوا يا جَميلُ، تَبَدَّلتْ ... بُثَيْنَةُ أَبْدالاً، فَقُلْتُ لَعَلَّها ».

٣- تحديد خبر(لَعَلَّ) في قول العرب: « حن أدلجنا، وهم باتوا ليت شعري ما أنامهم؟ ».

٤- إعراب (الشبابَ) في قولك: « ليتَمَا الشبابَ عائدٌ ».

**الخطوة الثالثة (ماذا عرفت؟):**

ينفذ هذه الخطوة الطالب بتوظيف مهارة التعلم الذاتي، وتفعيل مهارات البحث والتحليل؛ ليحقق التوازن المعرفي الذي فقده في الخطوة الثانية، ليدرك بالبحث أن خبر (إن) يأتي متعددا في الإعراب، مع إدراكه بأن هذا التعدد لا يشترط فيه الاتفاق في صورة الخبر، مع قدرته على الإعراب، وهنا ستضاف إليه قاعدة جديدة وهي مجيء خبر الحرف الناسخ متعدد الإعراب، لذا سيكيف هذا المثال بإعرابه خبر (إن) في الأمثلة الآتية:

- قال تعالى: ﴿وَلِلَّهِ الْمَشْرِقُ وَالْمَغْرِبُ فَأَيْنَمَا تُوَلُّوا فَثَمَّ وَجْهُ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ وَاسِعٌ عَلِيمٌ﴾ (سورة البقرة: ١١٥).

- قال تعالى: ﴿وَاسْتَغْفِرُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ (سورة البقرة: ١٩٩).

يمكن للمعلم أن ينمي هذه المهارة، فبعد أن يستوعب الطالب قاعدة تعدد إعراب هذه الحروف ويكيفها على الأمثلة الجديدة التي يصادفها، يقدم له المعلم هذا المثال (إِنَّ المُعَلِّمَ أَخٌ وَصَدِيقٌ) ليدخل الطالب مرحلة عدم الاتزان، ليبحث عن حل لهذه المسألة التي استجدت، وهكذا ينمو الطالب معرفيا.

أما في المثالين الثاني والثالث فسيكتشف الطالب أن خبر هذه الحروف قد يحذف وجوبا أو جوازا، فمن الجائز ما حدث في المثال الثاني، ومن الحذف الواجب ما حدث في المثال الثالث الذي بعد استيعابه سيكيفه في معالجة الأمثلة الآتية:

- قالت الأب: هل السماء تمطر؟، قال الابن: كأنها. (الحذف الجائز)

- ليتَ شِعري هل تنهضُ الأمةُ؟ (الحذف الواجب)

- ألاَ لَيْتَ شِعْري كَيْفَ جادَتْ بِوَصْلِها؟ ... وكيفَ تُراعِي وُصْلةَ المُتَغَيِّبِ (الحذف الواجب)

أما القاعدة الرابعة (لا تعمل هذه الحروف حين تتصل بها ما الكافة)؛ فهذا سيجعله يكيف هذه القاعدة على إعراب الأمثلة التي تسير على هذا النهج، نحو:

- قال تعالى: ﴿يا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنَّمَا الْمُشْرِكُونَ نَجَسٌ﴾. (سورة التوبة: ٢٨)
- قال تعالى: ﴿إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ﴾ (سورة الحجرات: ١٠).

إن الطالب يفقد التوزان عندما يلتقي بمثال (ليتَمَا الشبابَ عائدٌ) حيث يلاحظ الطالب أن الحرف الناسخ بقي عاملا مع اتصاله بـ(ما) الكافة، وهذا يقوده إلى الاستزادة المعرفية في هذه القاعدة، وعليه يستطيع أن يكيفها لتخريج مثال: (ليتَمَا الأمسَ يعود).

**الملخص والتوصيات**

يسهم توظيف نظرية الإدراك المعرفي في تنشيط معارف المتعلم، وتمكينه لغويا، فيحقق المتعلم فوائد جمة كتعزيز الفضول المعرفي، والتعلم النشط، والتعلم الذاتي، ويزيد فاعلية هذه النظرية بتفعيل استراتيجية (KWL) التي تعد إحدى استراتيجيات التعلم البنائي، إذ يقوم المتعلم بربط المعارف التي يكتسبها بما لديه من معارف وخبرات قديمة، فالمتعلم يطور مهاراته في البحث والتحليل، وتعزيز التفكير النقدي والتعلم الذاتي.

إن توظيف الاستراتيجيات في العملية التعليمية يسهم في تشجيع المتعلم على تكوين المعارف، وجعل المتعلم محور العملية التعليمية، فهذه الاستراتيجيات وسيلة ناجعة لنقل محور الاهتمام في الموقف التعليمي إلى المتعلم، حيث يمكن أن يمزج المعلم بين نظرية الإدراك المعرفي واستراتيجية (KWL) في التحضير لدرس جديد، أو مقدمة الدرس، أو التقويم الختامي إن أراد المعلم أن يفعل التعليم النشط، ويقيس الطالب مدى ما يمتلكه من معلومات الدرس اللغوي، ويختبر كل طالب نقاط قوته في الدرس، وضعفه؛ ليعالجها بالاستزادة من التطبيقات الخارجية.

هذا وتوصي هذه الدراسة بجملة من القضايا، منها الآتي:

أولا: توظيف نظرية الإدراك المعرفي في تدريس قواعد اللغة؛ لما لها من دور رئيس في تعزيز تفكير الطلبة النقدي، وتحفيزهم على استكشاف المزيد في الموضوع المدروس؛ لذا تسهم في تنمية مهارة تعلم الطالب الذاتي، ومراقبة نموه معرفيا، وتمكينه لغويا.

ثانيا: تفعيل النظرية في تدريس قواعد اللغة العربية؛ لتقريبها من الطلبة، وإسهامها في تعزيز بيئة التعلم الآمنة، مما يقلل تشتت الطلبة، والمساعدة على تركيز المتعلم، وتخلصه من شروده الذهني عند دراسة القواعد.

## المراجع


- أبو أثير.(٢٠٠٢/٨/٥). العلاقة بين الانتباه والتعلم. مقال منشور في موقع المنتديات العلمية:

رابط المقال

- السلطاني، حوراء عباس كرماش. (٢٠١٤). الذاكـــرة. مقال منشور بتاريخ ٣٠ نوفمبر٢٠١٤ في موقع شبكة جامعة بابل:

رابط المقال

- المسعود. نزار. (٢٠٢٣). مقدمة في النظرية الإدراكية. مقال منشور بتاريخ ٢٧٧ / ٩ / ٢٠٢٣ في موقع (educational Arab):

رابط المقال

- النمس، مطيران. (٢٠٢٢). الانتباه. مقال منشور بتاريخ ٢٦ / ٢ / ٢٠٢٢ في صحيفة اليوم:

رابط المقال

- رزوقي، رعد مهدي، وآخرون. (٢٠٢٢). نظرية التلقي والاستراتيجيات [illegible] ط ١. لبنان، بيروت: دار الكتب العلمية.

عبد الرؤوف، هالة. (٢٠١٥). الذاكرة البشرية. مقال منشور بتاريخ ١٤ / ٩ / ٢٠١٥ ٥ في شبكة الألوكة:

رابط المقال

- عبد المطلب جابر. (٢٠١٨). التدوين أثناء المحاضرة. مقرر مهارات الدراسة الجامعية (PYP-٠٠٣) جامعة أم القرى. والمحاضرات منشورة في موقع:

رابط المقال

- عطون، عصام. (٢٠٢٣). أنواع الذاكرة في الدماغ – الذاكرة طويلة المدى والذاكرة القصيرة المدى. مقال منشور بتاريخ ١٣ / ١١ / ٢٠٢٣ في موقع عصام عطون.

- عيد، محمد السقا. (٢٠٠٧). ذاكرة الإنسان.. إعجاز وبيان، مقال منشور في العدد الثامن والعشرين في مجلة الإعجاز العلمي، صدر العدد بتاريخ ٢٨ رمضان ١٤٢٥ الموافق ٩ / ١٠ / ٢٠٠٧

- مقال: الذاكرة: لماذا ننسى؟ ...كيف لا ننسى؟ منشور في موقع:

رابط المقال

- نوابسيه، أديب عبد الله، والقطاونة، إيمان طه.( ٢٠١٥). النمو اللغوي والمعرفي للطفل.
- ط ١. الأردن: دار الإعصار العلمي.

رابط المقال

- نوري، خديجة حيدر. (٢٠١٦). علم النفس المعرفي. بحث منشور في موقع الجامعة المستنصرية:

رابط المقال

## المحور الثالث :تعليم اللغة العربية وتعلمها في ضوء التوجهات التربوية الحديثة

### الورقة الأولى: توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية.

الدكتورة هند بنت عبدالله آل ثنيان

**المقدمة:**

تعد اللغة من أهم مكونات الذكاء الاصطناعي، فهي مكون أساسي في واجهة تطبيقاته، وعنصر مهم لإحداث التفاعل والتواصل مع مستخدمي التطبيقات الذكية.

ويعد الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغات ثورة حقيقية في القرن الواحد والعشرين بفضل التقدم التكنولوجي، حيث أصبح بإمكان الطلاب اليوم التعلم من خلال تطبيقات وأدوات ذكية، بما يتناسب واحتياجاتهم وقدراتهم، فالذكاء الاصطناعي لديه القدرة على تخصيص تجربة التعلم لكل طالب، كما يمكن لمعلم اللغة تحليل بيانات أداء الطلاب وتفضيلاتهم لإنشاء خطط دروس اللغة، وتقييمات مخصصة للمهارات اللغوية تتوافق مع نقاط القوة والضعف لكل طالب. إضافة إلى ذلك، يمكن للذكاء الاصطناعي أتمتة المهام التي يقوم بها المعلم خارج غرفة الصف، مثل: رصد الدرجات، وتتبع الأخطاء اللغوية، وتصحيح الواجبات، وتقديم الملاحظات التقويمية، وتفعيل خوارزميات التعلم الشخصية التي تقدم الدعم الخاص بكل طالب بشكل مستمر، وتتكيف مع احتياجاته، وتحليل نتائج الطلاب.

وفي هذا الصدد أكدت دراسة Kim & Kim (٢٠٢٢) أنه يمكن للذكاء الاصطناعي تحسين أساليب التقييم في الفصول الدراسية من خلال توفير معلومات في الوقت المناسب عن تقدم تعلم الطلاب أو نجاحهم أو فشلهم، وذلك عن طريق تحليل أنماط التعلم الخاصة بهم بناءً على البيانات المدخلة في نظام الذكاء الاصطناعي، كما يتيح الذكاء الاصطناعي تحديد ما إذا كان المتعلم قد وصل إلى الإجابة الصحيحة مباشرة، أم استغرق وقتا للوصول إليها، مع تزويد المعلم بنتيجة الطالب أولا بأول. بالإضافة إلى ذلك، يمكن للذكاء الاصطناعي تحديد الحالات النفسية للمتعلمين بنجاح مثل: الملل، والإحباط، والحزن، وتقديم الدعم المناسب لكل موقف.

وقد أوضحت دراسة (Pikhart ٢٠٢٠.) خصائص التعليم المعزز بالذكاء الاصطناعي وهي على النحو الآتي:

- الاستفادة من معالجة البيانات الضخمة.
- تطبيق معلوماتية التعليم؛ أي تطبيق تكنولوجيا المعلومات في العملية التعليمية•

توفير التعلم المخصص، بناءً على ملف تعريف المتعلم وتوجيه مهام التعلم المتناسبة مع قدراته ومهاراته، وتقديم الدعم المناسب له.

وأكد بيكارت أن هذه الخصائص تتسم بالتكامل، وتعمل جنبًا إلى جنب ولا يمكن فصلها؛ حيث:

ستجلب معالجة البيانات الضخمة واستخراجها تحديات جديدة لكفاءة المعلمين في التعامل مع التقنية الحديثة، وأن عملية معالجة البيانات تعد أداة لا غنى عنها لاستخراج البيانات التي لم نحصل عليها من قبل، وستكون مفيدة لإنشاء ملف تعريف لكل متعلم.

ثم إن الجانب الأكثر أهمية في معلوماتية التعليم هو ارتباطها بالذكاء الاصطناعي، فالتعليم الذي يعتمد على المعلومات فقط على منصة التعلم الإلكتروني بوصفها مستودعات للنصوص، والاختبارات، ومقاطع الفيديو، لا يعد كافيا، بل يحسن تطبيق الذكاء الاصطناعي في منصات التعليم بنفس الطريقة التي يتم استخدامه بها في مجالات أخرى، وهذا سيمكّن من ضمان ابتكار تعليمي قوي والترويج النشط لأحدث الممارسات التعليمية التي تستخدم الذكاء الاصطناعي والمعلومات التي يستند إليها في معالجة قضايا البيئة الصفية، مثلا: سيعتمد التعلم الشخصي على المعالجة الذكية لمعلومات المتعلم وإنشاء ملف تعريف خاص به يتم تحديثه آليا وفق تطور مستوى المتعلم (Pikhart,٢٠٢٠, p.١٤١٣-١٤١٤).

**الحاجة للبحث:**

إن ضرورة مواكبة تعليم اللغة العربية للتطورات التقنية، وثورة الذكاء الاصطناعي التي أصبح لها تطبيقات عديدة في التعليم عامة وتعليم اللغة العربية خاصة، يحتم على الباحثين إجراء دراسات علمية تؤكد أهمية مواكبة تعليم اللغة العربية للتطورات التقنية.

وثمة ضرورة لإيجاد مواءمة تلك الدراسات العلمية مع تطلعات الدول نحو التحول الرقمي في بيئات العمل. ومن منطلق مواكبة التطور التقني في تعليم اللغة العربية فإن تعزيز العملية التعليمية من خلال توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأدواته يستهدف تلبية احتياجات المتعلمين في العصر الحاضر، وتقديم الدعم المستمر لهم في سبيل تحسين نوعية العمليات ذات العلاقة بالتعليم والتعلم، وبالتالي تحسين المخرجات التعليمية، وجعل البيئة التعليمية جاذبة وممتعة. وقد أكدت الدراسات العلمية أهمية الذكاء الاصطناعي وتوجيه استعمالاته توجيها صحيحا لإثراء العملية التعليمية والمواءمة مع طبيعة المتعلمين في العصر الحاضر، ومن تلك الدراسات: دراسة (عبداللطيف ومهدي وإبراهيم،٢٠٢٠) التي توصلت إلى فاعلية نظام التدريس القائم على الذكاء الاصطناعي على التعلم الذاتي لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي، كما توصلت دراسة (قاري والشهري ومجلد،٢٠٢٣) إلى وجود أثر إيجابي لتطبيقات الذكاء الاصطناعي باستخدام المايكروبت في تنمية مهارات التفكير التصميمي لدى طالبات المرحلة الثانوية، وكذلك أوصت دراسة (عبدالوهاب ومحمود ورشوان،٢٠٢٣) بضرورة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، والاهتمام بتنمية الذات اللغوية الإبداعية لدى المتعلمين في المراحل الدراسية المختلفة.

**السؤال البحثي:**

تركز هذه الورقة البحثية على الإجابة عن السؤال الآتي:

ما أدوات الذكاء الاصطناعي الممكن توظيفها في تعليم اللغة العربية؟

**أهداف البحث:**

يهدف البحث إلى:

- إبراز أهمية الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية.
- تحديد أدوات الذكاء الاصطناعي الممكن توظيفها في تعليم اللغة العربية.
- تعريف معلم اللغة العربية بأهم أدوات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.

**أهمية البحث:**

تستمد الورقة البحثية أهميتها من كونها:

- تؤكد ضرورة مواكبة تعليم اللغة العربية لأحدث التطورات التقنية في مجال الذكاء الاصطناعي.

- تقدم مقياسًا محكمًا يتضمن أهم أدوات الذكاء الاصطناعي الحديثة وكيفية استخدامها في تعليم اللغة العربية؛ للإفادة منها من قبل معلمات اللغة العربية في تطوير الأداء التدريسي باستخدام الذكاء الاصطناعي، وتوفير بيئة تعلم جاذبة ومستمرة، تكون أكثر تفاعلية بين المعلمة والطالبة، وبين الطالبة والمحتوى التعليمي.

**مصطلحات البحث:**

الذكاء الاصطناعي Artificial Intelligence: تعرف الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي مصطلح الذكاء الاصطناعي بأنه: «مجموعة من التقنيات التي تمكّن آلة أو نظاما من التعلم، والفهم، والتصرف، والاستشعار» (الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي،٢٠٢٣، ص ٣).

وتعرفه دراسة الحسيني (٢٠٢٣) بأنه: « سلوك وخصائص تحاكي القدرات الذهنية البشرية في مجالات مختلفة مثل: القدرة على التعلم والاستنتاج واتخاذ القرار.» (الحسيني. ٢٠٢٣. ص ١٦١)

أدوات الذكاء الاصطناعي Artificial Intelligence tools: الأدوات جمع أداة، والأداة هي ما يستعان به لإنجاز غرض من الأغراض، وقد تكون أداة لغوية أو يدوية أو آلية.

ويقصد بأدوات الذكاء الاصطناعي في البحث الحالي: مجموعة من التطبيقات التي تعتمد على الذكاء الاصطناعي، لكل منها فائدته بالنسبة لمعلم اللغة العربية، وتنقسم هذه الأدوات إلى الأقسام الآتية:

أولا/ أدوات التواصل: وهي مجموعة من أدوات الذكاء الاصطناعي التي تيسر عملية التواصل بين المعلم والطلاب، وأولياء الأمور وبشكل مستمر.

ثانيا/ أدوات التخصيص: وهي مجموعة من أدوات الذكاء الاصطناعي يخصصها معلم اللغة العربية لتجويد ممارسة المهارات اللغوية أثناء الدرس.

ثالثا/ أدوات التقويم: وهي مجموعة من أدوات الذكاء الاصطناعي تعتمد على الذكاء الاصطناعي في تقويم نتائج الطلاب، وتحليل البيانات الناتجة عن الدرجات التي حصل عليها كل طالب، وتقديم الدعم المناسب لكل طالب وفقا لذلك.

رابعا/ أدوات تطوير الأداء المهني التعليمي: وهي مجموعة من الأدوات يستخدمها معلم اللغة العربية لأجل تطوير أدائها التدريسي وتحسينه باستخدام الذكاء الاصطناعي.

**الإطار النظري:**

الذكاء الاصطناعي، مجالاته وأهميته:

يعد الذكاء الاصطناعي ثورة تقنية حديثة، تتطور بشكل مطرد، بما يتيح استخدام هذه التقنية في مختلف مجالات الحياة. وقد تنوعت الجوانب التطبيقية لنظم الذكاء الاصطناعي الخبيرة المحاكية للذكاء البشري، ومنها:

- الإدراك والتعرف على الأنماط.
- تمثيل المعرفة.
- حل المشكلات وممارسة مهارات التفكير.
- صنع القرار.
- الذكاء الحسي والحركي.
- الذكاء الاجتماعي والعاطفي.
- معالجة اللغات الطبيعية، وفهمها ومحاكاتها.
- التعلم والتعليم الإلكتروني. (موسى وبلال،٢٠٢٢. ص١٦٤؛ صام، ٢٠٢٢. ص٣٠٠-٣٠١)

ويعلق عفيفي (٢٠١٥) على قضية تحديد الجوانب التطبيقية للذكاء الاصطناعي قائلا: « ليس من اليسير تحديد مجالات هذا العلم، فقد توسّع وأصبح من العلوم المعرفية التي أثرت في مختلف الميادين والعلوم الدقيقة والعلوم الإنسانية» (عفيفي، ٢٠١٥. ص٢٤). ويمكن تفسير ما ذكره عفيفي (٢٠١٥) أنه يعني أن الذكاء الاصطناعي له مجالات مفتوحة وواسعة، وأن إنتاج تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطور مستمر يجعل من غير الممكن حصر مجالات تطبيقه، بما لا يجعل من الممكن تحديدها في مجالات محددة، فهي تقنية حديثة ومتطورة بشكل مستمر، حيث يمكن التنبؤ بالتوسع أكثر في مجالات تطبيقها في المستقبل القريب.

وقد نحا العلماء في مجال التعليم وتقنيات التعليم والتقنية بشكل عام اتجاهين نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، يمكن توضيحهما على النحو الآتي:

الاتجاه الأول: تأييد استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم؛ نظرًا لدورها في تحقيق التطلعات الدولية نحو التحول الرقمي ودوره في تطوير التعليم، ولكونها تعزز من تكوين بيئات جاذبة للتعلم والابتكار في التعليم، وأنها تسهل على المعلم الكثير من المهام اليومية، وتساعد على تفريغه للتفكير في تطوير أدائه التدريسي، ومعالجة بعض المواقف التي يفرضها الصف الدراسي.

ومن شواهد تأييد استخدام الذكاء الاصطناعي وتوظيفه في التعليم ما أكدته المديرة العامّة المساعدة لشؤون التعليم في اليونسكو ستيفيانا جيانيني Stefania Giannini (٢٠١٩) في المؤتمر الدولي (الذكاء الاصطناعي والتعليم) الذي عقد في بكين، حيث أكدت أن التعليم يتحرك نحو عصر الذكاء الاصطناعي، ودعت إلى توجيه ثورة الذكاء الاصطناعي توجيهًا صحيحًا لتحسين البيئة التعليمية، وتحقيق المساواة والتبادل المعرفي بشكل عادل وشامل في أنظمة التعليم. وقد خلص المؤتمر إلى بعض الآليات المقترحة بشأن الذكاء الاصطناعي في التعليم في خمس مجالات، هي:

- الذكاء الاصطناعي لإدارة التعليم وتقديمه.
- الذكاء الاصطناعي لتمكين التدريس والمعلمين.
- الذكاء الاصطناعي لتقييم التعلم والتعليم.
- تنمية القيم والمهارات اللازمة للحياة والعمل في عصر الذكاء الاصطناعي.
- الذكاء الاصطناعي لتقديم فرص التعلم مدى الحياة للجميع.

https://ar.unesco.org/themes/ict-education/action/ai-in-education

الاتجاه الثاني: معارضة استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، وهذا الاتجاه يتنبأ مؤيدوه باحتمالية إلغائه لمهنة المعلم مستقبلا، ويتخوفون من تأثيره على صحة الطلاب؛ مبررين ذلك بأن الجلوس أمام شاشة الجهاز طويلا يؤثر سلبا على البصر، والتركيز، ومهارات التواصل والتفاعل مع محيطهم، وتأثيره السلبي على مهارات التفكير، ومهارات البحث، ومهارات اللغة بسبب ممارستها آليا، وأنه قد يصعب التحكم في الذكاء الاصطناعي مستقبلا، مع احتمالية تأثيره على أخلاقيات العلم، وقد اتفق بعض مؤيدو هذا الاتجاه على تقييد البحث في الذكاء الاصطناعي واستخداماته في مختلف مجالات الحياة بما فيها التعليم، ومن هؤلاء Geoffrey Hinton الباحث في مجال الذكاء الاصطناعي والمتخصص في علم النفس المعرفي وعلوم الحاسب الآلي، ومع أنه من رواد هذه الثورة التقنية، إلا أنه أكد معارضته لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، مؤكدا ذلك بقوله: «الذكاء الاصطناعي يمكن أن يشكل تهديدًا للبشرية أكثر مما يشكله التغير المناخي»، وقد ترك العمل في هذا المجال، وكرس جهوده للتوعية بمخاطر الذكاء الاصطناعي.

https://www.reuters.com/technology/ai-pioneer-says-its-threat-world-may-be-more-urgent-than-climate-change-٢٠٢٣-٠٥-٠٥/

وترى الباحثة أن مواكبة التعليم للتطورات في مجال الذكاء الاصطناعي لا بد أن تكون ضمن حوكمة تهدف إلى تنظيم القواعد، والأخلاقيات، ومستوى الشفافية؛ لتوجيه الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم، بما يعزز الممارسات الصحيحة لتطبيقاته، وتحديد أنظمة خاصة بالمساءلة في ضوء الحقوق والواجبات لكل عنصر من عناصر العملية التعليمية.

وقد التفت العالم نحو تقنية الذكاء الاصطناعي نظرا لمحاكاته الذكاء البشري بشكل مذهل، وأدائه مهام العمل التي يقوم بها الإنسان مختصرة وقته وجهده؛ فتطبيقات الذكاء الاصطناعي تستطيع أن تقرأ، وتتحدث، وتنتج نصوصا وتكتبها في وقت قصير، وبإمكانها أن تخطط، وتحلل، وتنظم، وتستنتج المعلومات من البيانات المدخلة، وأيضًا بإمكانها تقديم التوجيهات الإرشادية حول أفضل الممارسات أو المرجعيات حول موضوع ما.

وتبرز أهمية الذكاء الاصطناعي في كونه:

١-يسهم في المحافظة على الخبرات البشرية المتراكمة بنقلها إلى الآلات الذكية.

٢- يمكّن الإنسان من استخدام اللغة الطبيعية في التعامل مع الآلات بدلا من لغات البرمجة الحاسوبية التي يتطلب التعامل معها التخصص في البرمجة الحاسوبية، مما يجعل استخدام الذكاء الاصطناعي بات في متناول فئات المجتمع.

٣- تخفف الأدوات الذكية -التي تعتمد على الذكاء الاصطناعي- عن الإنسان كثيرا من الضغوط النفسية من خلال توظيفها للقيام بالأعمال المعقدة والمتراكمة، وتلك التي تتطلب التركيز العالي والحضور الذهني أثناء القيام بها، كالعمليات الحسابية، والدقة في تحليل نتائج الطلاب، وتصحيح أوراق الاختبار، وبعض الأعمال التنظيمية ونحو ذلك.

٤- يسهم في إنجاح عمليات صنع القرار الخاصة بالمؤسسة التعليمية؛ كونه نظاما ذكيا يتمتع بالدقة والموضوعية في معالجة البيانات.

٥- يساعد على تشخيص المشكلات، وتقديم الإرشادات المهنية التطويرية (موسى وبلال، ٢٠٢٢. ص١٢٦).

وتؤكد توصيات المؤتمر السابع عشر لوزراء التعليم والبحث العلمي في الوطن العربي (الذكاء الاصطناعي والتعليم: التحديات والرهانات) المنعقد في ديسمبر عام ٢٠١٩ في القاهرة، أهمية الذكاء الاصطناعي وتوظيفه في التعليم، مع ضرورة العمل على وضع سياسات وخطط تنفيذية؛ لتعزيز توظيف سياسات الذكاء الاصطناعي في اللغة والثقافة بالاستفادة من التقنيات الحديثة في الترجمة، والمعجم الرقمي، والتصحيح الكتابي الآلي، والأدب التفاعلي باستخدام تقنية الواقع الافتراضي، والواقع المعزز ونحو ذلك (الدهشان، ٢٠٢٠، ص٨).

ومن منطلق أهمية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية أجريت بعض الدراسات التي تستهدف الكشف عن فاعلية الذكاء الاصطناعي على بعض المتغيرات في البيئة التعليمية، ومن هذه الدراسات: دراسة (عبداللطيف ومهدي،٢٠٢٠) التي استهدفت الكشف عن فاعلية النظام التدريسي القائم على الذكاء الاصطناعي في تنمية الفهم العميق للتفاعلات النووية والقابلية للتعلم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وكان من أهم نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية. كما توصلت دراسة (درويش والليثي،٢٠٢٠) إلى فاعلية منصات الذكاء الاصطناعي في تنمية عادات العقل ومفهوم الذات الأكاديمي لطلاب المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة من طلاب المرحلة الإعدادية منخفضي التحصيل الدراسي.

ولقد أثبتت نتائج الدراسات أهمية توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم لتحقيق مخرجات تعليمية مميزة علميا ومهاريا، حيث توصلت دراسة (الجريوي،٢٠٢٠) إلى وجود أثر لاستخدام تقنية الذكاء الاصطناعي على تنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير المستقبلي لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة، واستهدفت دراسة: (القيسي،٢٠٢٣) التعرف على دور التطبيقات الذكية في تطوير المهارات التربوية والتعليمية في الوطن العربي، وانعكاساتها على نظم التعليم التقليدية، واستجلاء بعض الأنشطة التعليمية القائمة على التطبيقات الذكية الاصطناعية في المجال التربوي والتعليمي، وكذلك المعوقات التي يمكن أن تواجه تلك التطبيقات، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام أنشطة تطبيقات الذكاء الاصطناعي مجال التربية والتعليم يطور من المهارات التربوية والتعليمية أكثر من نظم التعليم التقليدية، وفقا لوجهة نظر أعضاء هيئة التدريس التربويين بالجامعات العربية. وتوصلت دراسة (أبوسويرح،٢٠٢٢) إلى فاعلية توظيف الذكاء الاصطناعي في تحسين مهارات حل المشكلات ومهارات البرمجة لدى طلاب الصف التاسع.

توظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية:

إن الجيل من المراهقين والشباب في العصر الحاضر لديهم علاقة وطيدة مع التقنية، فلديهم أساليب وأدوات متنوعة عما سبق لاكتساب المهارات وفهم المعلومات وتقييمها، حيث صلتهم بالأجهزة الذكية باتت قوية، وهذا التغير التقني في عصرنا الحاضر وعلاقة الجيل مع التقنية تجعل من الضروري أن تؤخذ هذه الجوانب في الحسبان، حيث أكد بيكارت Pikhart أهمية ذلك حتى لا نفقد القدرة على التنافسية في التعليم والاستدامة العالمية من خلال تعزيز دور التقنية في التعليم والتعلم (Pikhart. ٢٠٢٠. P١٤١٣).

وقد توجهت الدراسات العلمية في الآونة الأخيرة نحو البحث في الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في تعليم اللغة، ومن هذه الدراسات: دراسة (صام،٢٠٢٢) التي استهدفت رصد أهم برامج الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته التربوية المؤثرة في العملية التعليمية، ومدى إسهامها في تجويد تعليم اللغة العربية، وتوصلت الدراسة إلى أهم هذه التطبيقات، وهي: الصرف والنحو الحاسوبي، والدلالة الحاسوبية، والمعاجم التعليمية الحاسوبية. وتناولت دراسة (Ali, ٢٠٢٠) مراجعة استخدامات الذكاء الاصطناعي في تدريس اللغة وتعلمها، وحللت الدراسة الأبحاث التي تناولت استخدامات الذكاء الاصطناعي في التعليم والتعلم، من خلال المنهج النوعي لمراجعة الدراسات في المجال، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك أربعة موضوعات تظهر في تعليم اللغة وتعلمها باستخدام الذكاء الاصطناعي، وهي:

١- التعرف على اللغة البشرية الطبيعية بما يساعد الباحثين على تطوير أنظمة اللغة الطبيعية، بحيث يكون النظام الذكي أكثر دقة في التعرف على الكلام ومعناه، واستخدامه في علم اللغة النفسي بحيث يمكنه تحليل عمليات اللغة الطبيعية عند الإنسان بما يتيح التواصل بين الإنسان والآلة بشكل سهل ومفهوم.
٢- دمج الذكاء الاصطناعي في صف تعليم اللغة المقلوب بشكل فاعل، بحيث يندمج الذكاء الاصطناعي والتعلم المقلوب في الفصول المدمجة بما يحقق تأثيرا إيجابيا على تعلم اللغة والكفاءة الذاتية؛ فالطلاب في المجموعة التجريبية كانوا أكثر إيجابية في تعلم اللغة الإنجليزية عند تطبيق الذكاء الاصطناعي في الصف المقلوب، وازدادت ثقتهم عند التحدث أكثر من المجموعة الضابطة.
٣- تعزيز الكفاءة والفاعلية في تدريس اللغة الإنجليزية بما يمكّن الطلاب من التفاعل عند تعلم اللغة، والتطور الإيجابي للمعلم في أدائه التدريسي لتعليم اللغة.
٤- استخدامه في تقويم مهارة الكلام، من خلال التحدث مع الروبوت مثلا، أو من خلال Chatbot، مما يعزز القدرة على التواصل والطلاقة في الكلام، حيث تتمكن تقنية الذكاء الاصطناعي من إجراء تقييم الكلام وما ينطوي عنه من معانٍ، وأسلوب، وكلمات، ونحو ذلك.

**التثبت من صدق أداة البحث وثباتها:**

صدق الأداة:

تمّ عرض مقياس توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية بصورته الأوليّة على(٧) محكمين في التخصصات ذات العلاقة بموضوع البحث (المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وتقنيات التعليم، والحاسب الآلي) ؛ بغرض التحقق من مدى ملاءمة المقياس، وسلامة الصياغة اللغويّة، ومدى انتماء كل أداة في المقياس للتصنيف الذي تندرج تحته، وفي ضوء مقترحات المحكمين تمّ تعديل المقياس، وفقا لتوصيات المحكمين، ليتم إخراجه بصورته النهائية مكونًا من الأدوات الآتية:

- أدوات التواصل ويندرج تحتها أربع أدوات.
- أدوات التخصيص ويندرج تحتها ثمان أدوات.
- أدوات التقويم ويندرج تحتها خمس أدوات.
- أدوات التطوير المهني التعليمي ويندرج تحتها أربع أدوات.

ثبات الأداة:

استخدمت الباحثة معامل ألفا كرونباخ Cronbach's alpha، لقياس ثبات أداتي البحث، والجدول () الآتي يوضح ذلك:

جدول(١) معاملات كرونباخ ألفا لقياس ثبات أداة البحث

| م | أدوات البحث | عدد العبارات | معامل كرونباخ ألفا |
|---|---|---|---|
| مقياس توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية | | | |
| 1 | أدوات التواصل | 4 | 0.734 |
| 2 | أدوات التخصيص | 8 | 0.855 |
| 3 | أدوات التقييم | 5 | 0.835 |
| 4 | أدوات التطوير المهني التعليمي | 4 | 0.846 |

توضح النتائج الواردة في الجدول () أن أداة البحث قد حققت درجات ثبات مرتفعة، فقد تراوحت قيمة كرونباخ ألفا ما بين (٠,٧٣٤ إلى ٠,٨٥٥)، وتعد درجات مرتفعة جميعها تدل على مستوى ثبات مرتفع.

نتائج البحث:

للإجابة عن سؤال البحث صممت الباحثة مقياسًا يتضمن أدوات الذكاء الاصطناعي الخاصة بكل مهمة من مهمات التدريس (أدوات التخطيط، وأدوات التخصيص، وأدوات التقويم، وأدوات تطوير الأداء المهني) ليساعد معلمي اللغة العربية على قياس مدى توظيفهم لكل أداة من أدوات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية، وتكون الاستجابة من خلال مقياس ليكرت الثلاثي (دائما، أحيانا، لا أستخدمها).

وتم إخراج أداة البحث بعد التوثق من الصدق والثبات على النحو الذي يتضح في الجدول (١).

جدول (١)

مقياس أدوات الذكاء الاصطناعي الممكن توظيفها في تعليم اللغة العربية في صورته النهائية

| أدوات الذكاء الاصطناعي | دائما | أحيانا | لا أستخدمها |
|---|---|---|---|
| أولا: أدوات التواصل: | | | |
| ١-أستخدم منصات وتطبيقات ومواقع ويب تسهل التواصل مع الطالبات، مثل: مدرستي، الرد الآلي عبر البريد الإلكتروني، كلاسيرا. | | | |
| ٢-أوفر للطالبات بيئة إلكترونية للتعلم التشاركي والتعلم التكيفي للتواصل فيما بينهن باستعمال تطبيقات ذكاء اصطناعي لأداء مهام لغوية تتسم بممارسة التفكير باستخدام بعض المواقع والمنصات الداعمة للتعلم التكيفي والتشاركي مثل: وSmart Edomodo, Chat GPT, Chatb sparrow | | | |
| ٣-أنظم أوقات التواصل مع أولياء الأمور باستخدام التقـــويم الذكـــي، مثل: Time page، مفكرة قوقل. | | | |
| ٤-أستخدم المساعد الشخصي الافتراضي للرد آليًا على الأسئلة الشائعة التي تطرح من قبل الطالبات، مثل: مساعد قوقل، وتطبيق سقراط. | | | |
| ثانيا/ أدوات التخصيص: | | | |
| ١-أستعمل نظارة الواقع الافتراضي لمحاكاة الصف. | | | |
| ٢-أستخدم الروبوت التعليمي لإتاحة فرص التعلم اللغوي من خلال المحادثة والاستماع بالفصحى. | | | |
| ٣-أستخدم تقنية الواقع المعزز أو الافتراضي أو الهولوغرام لمحاكاة المادة التعليمية اللغوية وبيئة التعلم لتعليم مهارات اللغة الأربع بشكل وظيفي. | | | |
| ٤-أخصص تنظيما رقميا ذكيا في نظام التعليم الإلكتروني لإدارة التعلم يستقبل تعليقات الطالبات واستفساراتهن. | | | |
| ٥-أعزز مهارات الطالبات اللغوية وتوظيفها في كتابة المحتوى الرقمي باللغة العربية ونشره باستخدام أدوات مثل: ٥.Kaiber | | | |
| ٦-أعزز مهارات الطالبات القرائية من خلال القراءة البحثية الناقدة من المكتبة الرقمية، والتحدث في الفصل الافتراضي، والبحث في تطبيقات ذكية. | | | |
| ٧-أعزز مهارات التحدث والاستماع لدى الطالبات من خلال التحدث والاستماع في الفصل الافتراضي. | | | |

| أدوات الذكاء الاصطناعي | دائما | أحيانا | لا أستخدمها |
|---|---|---|---|
| ٨-أطبق التعلم القائم على المشروعات التقنية في تعزيز ممارسة مهارات التفكير الإبداعي والابتكاري لدى الطالبات. | | | |
| ثالثا/ أدوات التقويم: | | | |
| ١-أستخدم تقنيات ذكية لتحليل استجابات الطالبات من حيث السلامة اللغوية ونمط التفكير، ونمذجة اللغة، مثل: BARD، ونظام صوتك الذي أنتجته سدايا، وبرنامج نمذجة المعتمد من مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية. | | | |
| ٢-أستخدم بيئة قائمة على الذكاء الاصطناعي تقدم الدعم الدراسي الإلكتروني المستمر لذوات التحصيل الدراسي المنخفض وتقوّم أخطائهن اللغوية، مثل: ملف الإنجاز الإلكتروني، والمكتبة الرقمية التي تحتوي على مواد تعليمية مرئية وكتب ومقالات، وغرف النقاش الإلكترونية وتفاعل المعلمة مع ردود الطالبات وتفاعل الطالبات مع بعضهن. | | | |
| ٣-أستخدم تطبيقات ذكية واستخراج نتائج التحليل الإحصائي المعبر عن مستوى التمايز اللغوي بين الطالبات، مثل: Zia، و Zip Grade، وRemark Microsoft office. | | | |
| ٤-أوجه طالباتي لممارسة مهام كتابية عبر تطبيقات ومواقع تعتمد على الذكاء الاصطناعي تقوّم الأخطاء النحوية والإملائية والأسلوبية بشكل مباشر، مثل: موقع Lisan AI. | | | |
| ٥-أستخدم الروبوت التعليمي المجسم أو المرئي المتحدث باللغة العربية لتعزيز استجابات الطالبات اللغوية وتقويمها. | | | |
| رابعا/ أدوات التطوير المهني التعليمي: | | | |
| ١-أمارس الكتابة التأملية ذات العلاقة بتدريس اللغة العربية عبر المدونات التعليمية الرقمية. | | | |
| ٢-أنضم -عبر تطبيقات ومواقع إلكترونية- لمجتمعات التعليم المهنية مع معلمات اللغة العربية وخبرائها لتبادل الخبرات. | | | |
| ٣-أتشارك مع زميلات التخصص -عن بعد- التجارب التدريسية الناجحة باستخدام مواقع أو تطبيقات داعمة. | | | |
| ٤-أبحث دائما حول تطوير أدائي التدريسي باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي ومواءمتها مع طبيعة التعلم في العصر الرقمي، وأسجل في دورات حول تقنيات التعليم الحديثة. | | | |

**التوصيات:**

توصي الورقة البحثية بما يلي:

- الاستفادة من المقياس من قبل معلمي اللغة العربية لإجراء تقييم ذاتي دوري لمدى تقدمهم في استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي.

- توفير بيئة تعليمية ذكية جاذبة للمتعلمين الذين باتوا يتقنون التعامل مع التقنية ويواكبون تطوراتها لتعلم اللغة العربية بشكل تفاعلي من خلال توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في مهمات تدريس اللغة العربية.

-تقديم برامج تدريبية لمعلمي اللغة العربية لتحسين المهارات التقنية اللازمة للتعامل مع أدوات الذكاء الاصطناعي الداعمة لتعليم اللغة العربية.

**المراجع**

**المراجع العربية:**


أبو سويرح، أحمد إسماعيل. (٢٠٢٢). فاعلية تدريس وحدة إلكترونية مقترحة في الذكاء الاصطناعي لتنمية مفاهيمه والقدرة على حل المشكلات ومهارات البرمجة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة. رسالة دكتوراه. الجامعة الإسلامية بغزة.

الجريوي، سهام سلمان محمد. (٢٠٢٠). أثر استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في بيئة التعلم الإلكتروني على تنمية مهارات التفكير المستقبلي والتحصيل الدراسي في العلوم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة. مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية. ٩. ص ٢٦١-٢٨٩. (بلا تاريخ).

الحسيني، بشاير محمد قاسم. (٢٠٢٣). دور الذكاء الاصطناعي في تعليم العلوم لتلاميذ المرحلة الابتدائية لتحقيق رؤية الكويت ٢٠٣٥. المجلة التربوية. كلية التربية بسوهاج. ١٠٨. ص ١٥٣-١٧٦. (بلا تاريخ).

الحناكي، منى سليمان، الحارثي، محمد عطية. (٢٠٢٣). واقع تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر معلمات الحاسب وتقنية المعلومات. مجلة مستقبل التربية العربية. ٣٠ (١٣٩). ص١١-٥٢. (بلا تاريخ).

درويش، عمرو محمد محمد، الليثي، أحمد حسن محمد. (٢٠٢٠). أثر استخدام منصات الذكاء الاصطناعي في تنمية عادات العقل ومفهوم الذات الأكاديمية لعينة من طلاب المرحلة الإعدادية منخفضي التحصيل الدراسي. مجلة كلية التربية. جامعة عين شمس.٤٤ (٤)،. الصفحات ص ٦٠- ١٣٦.

الدهشان، جمال خليل. (٢٠٢٠). اللغة العربية والذكاء الاصطناعي ، كيف يمكن الاستفادة من تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز اللغة العربية؟ المجلة التربوية. جامعة سوهاج. ٧٣، الصفحات ١-١٠.

صام، عبدالقادر. (٢٠٢٢). فاعلية تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية إلكترونيا. مجلة اللسانيات والترجمة. جامعة حسيبة بوعلي الشلف بالجزائر. ٢ (٣)، الصفحات ص ٢٩٨- ٣٠٦.

عبداللطيف، أسامة جبريل أحمد، مهدي، ياسر سيد حسن، إبراهيم، سالي كمال. (٢٠٢٠). فاعلية نظام تدريسي قائم على الذكاء الاصطناعي لتنمية الفهم العميق للتفاعلات النووية والقابلية للتعلم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة البحث العلمي في التربية،، الصفحات ص ٣٠٧- ٣٤٩.

عبدالوهاب، أحمد عبدالفتاح، محمود، عبدالرازق مختار، رشوان، أحمد محمد. (٢٠٢٣). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية الذات اللغوية الإبداعية لدى الطلاب الفائقين بالمرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية. جامعة أسيوط. ٣٩ (٣)، الصفحات ص ١٠٩- ١٣٥.

عفيفي، جهاد. (٢٠١٥). الذكاء الاصطناعي والأنظمة الخبيرة. عمّان. : دار أمجد للنشر والتوزيع.

قاري، ريم عبدالرحيم، الشهري، سارة سالم، مجلد، أمجاد. (٢٠٢٣). أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي باستخدام المايكروبت في تنمية مهارات التفكير التصميمي لدى طالبات المرحلة الثانوية. المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي. عدد خاص بمؤتمر (الإبداع في التعليم والقيادة التربوية). جامعة دار الحكمة السعودية. ٢٠- ٢١ مايو.

موسى، عبدالله، بلال، أحمد حبيب. (٢٠١٩). الذكاء الاصطناعي ثورة في تقنيات العصر. القاهرة: مجموعة عرب للنشر.

المؤتمر السابع عشر لوزراء التعليم والبحث العلمي في الوطن العربي. (٢٠١٩). الذكاء الاصطناعي والتعليم: التحديات

والرهانات. القاهرة. ٢٤-٢٥ ديسمبر.

المؤتمر الدولي بالشراكة بين الصين واليونسكو. (٢٠١٩). الذكاء الاصطناعي والتعليم. بكين. ١٦-١٨ مايو.

**المراجع الأجنبية:**

Kim, Nam Ju., Kim, Min Kyu. Teacher's perceptions .(٢٠٢٢) .Kim, N. J of Using an Artificial Intelligence– based educational tool for scientific .١٣-١ pp. pp ,٧.writing. Frontiers in Education Journal. Vol

Intelligent information processing for language .(٢٠٢٠) .Pikhart, Marcel education: The use of artificial intelligence in language learning apps. Book ٢٤th international conference on knowledge- based and Intelligent of the .١٤١٩-١٤١٢ .Sep. Verona city. pp ١٨-١٦ .information & engineering systems

**المواقع الإلكترونية:**

https://ar.unesco.org/themes/ict-education/action/ai-in-education

https://www.reuters.com/technology/ai-pioneer-says-its-threat-world-may-/٠٥-٠٥-٢٠٢٣-be-more-urgent-than-climate-change

https://play.google.com/store/apps/details?id=com.araby.ai&hl=ar&gl=Us

https://www.netexlearning.com/en

## الورقة الثانية: تضمين مهارات المستقبل في مناهج اللغة العربية وممارساتها التدريسية.

الدكتور هاشل بن سعد الغافري، والدكتور سلطان بن سعيد الفزاري

### مقدمة:

فرضت التغيرات المصاحبة للقرن الحادي والعشرين على إنسان المستقبل، كثيرا من التحديات في مجالات الحياة المختلفة، خصوصا في مجالات المعرفة العلمية والتكنولوجية، ومجال التفاعلات الاجتماعية الحياتية، مما ترتب عليه ضرورة مواجهة الإنسان لهذه التحديات والتصدي لها، من خلال امتلاكه للمهارات والكفايات التي تؤهله للتعامل معها، والبحث عن آليات يمكن من خلالها مسايرة هذه التغيرات.

يأتي في مقدمة التحديات التي يواجهها الإنسان، تطوير المنظومة التعليمية بما يتناسب والمهارات التي يتطلبها المستقبل، فالمنظومة التعليمية بحاجة جادة لمجابهة التحديات الثقافية والفكرية والقيمية في عصر يتصف بالانفتاح، وهي بحاجة لتطوير أدواتها حتى لا يصبح التعليم عاجزا عن مواكبة تطلعات المستقبل، والتربية المستدامة، كما أنها بحاجة إلى امتلاك ما يضمن لها توظيف معطيات الثورة التكنولوجية القائمة على المعرفة العلمية المتقدمة، والاستخدام الأمثل للمعلومات المرافقة، والإلكترونيات الدقيقة، والعقل البشري المتطور.

إن مواجهة التحديات السابقة ومواكبة تطورات العصر أدى إلى إحداث تغيرات نوعية في الأنماط البشرية؛ بغية إيجاد اتساق وانسجام بين الإنسان ومتطلبات العصر الذي يعيش فيه، الأمر الذي مهد إلى ظهور تيارات تدعو إلى ضرورة إكساب الإنسان مجموعة من المهارات التي تسهم في فتح آفاقه نحو المستقبل، وتعزز مكانته المحلية والعالمية، وتضمن له النجاح في المستقبل، وهو ما دفع بالنظم التربوية كافة إلى السعي الجاد نحو تضمين تلك المهارات في عناصر المنظومة التعليمية بما يتناسب وطبيعة الإنسان وقدراته في المراحل المختلفة.

لقد أدى كل ذلك إلى ظهور مفهوم مهارات المستقبل، فبدأت تتبلور اتجاهات تربوية حديثة منها ما يتعلق بأنماط التفكير، والتعلم الإلكتروني، والوعي المعلوماتي، وتحمل المسؤولية وغيرها، كل تلك المهارات أصبحت مطالب تسعى التربية إلى تحقيقها من خلال المناهج التربوية التي خضعت للتطوير؛ استجابة للمستجدات والتطورات التي يتطلبها المستقبل.

### الأسئلة التي تسعى الورقة للإجابة عنها:

تسعى الورقة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

(١) ما مفهوم مهارات المستقبل؟

(٢) ما مبررات الاهتمام بمهارات المستقبل؟

(٣) ما أهداف تنمية مهارات المستقبل لدى المتعلمين؟

(٤) ما أهم الأطر لمهارات المستقبل؟

(٥) ما متطلبات تضمين مهارات المستقبل في منهج اللغة العربية بسلطنة عمان؟

**أهداف الورقة:**

تقصد هذه الورقة تحقيق الأهداف الآتية:

(١) التعرّف بمفهوم مهارات المستقبل.

(٢) التعرّف بمبررات الاهتمام بمهارات المستقبل.

(٣) تبيّن أهداف تنمية مهارات المستقبل لدى الطلبة.

(٤) عرض أهم الأطر لمهارات المستقبل.

(٥) مناقشة متطلبات تضمين مهارات المستقبل في منهج اللغة العربية بسلطنة عمان.

## المحور الأول- مهارات المستقبل: مفهومها، ومبررات الاهتمام بها، وأهداف تنميتها لدى المتعلمين:

### مفهوم مهارات المستقبل:

مفهوم مهارات المستقبل Future Skills من المفاهيم التي شاع استخدامها للدلالة على الكفاءات والمهارات الأساسية التي يتطلبها النجاح في التعلم والعمل والحياة، ومن التعريفات التي ظهرت في الأدبيات المختلفة:

(١) "مهارات المستقبل هي مجموعة من المهارات الضرورية لضمان استعداد المتعلمين للتعلم والحياة والعمل، والاستخدام الأمثل للمعلومات والوسائط والتكنولوجيا في المستقبل" (وزارة التربية والتعليم، ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار، ٢٠٢١، ١١).

(٢) مهارات المستقبل "هي الكفاءات والمهارات الأساسية للنجاح في العمل والحياة، ..... حيث إن تحديات المستقبل تتطلب مجموعة واسعة من المهارات الأساسية، والمهارات الاجتماعية، والمهارات الثقافية، والكفاءات، وفهم القوى الاقتصادية والسياسية التي تؤثر على المجتمعات" (سينثيا، ٢٠١٥، ٣).

(٣) مهارات المستقبل هي "المهارات التي تمكّن صاحبها من التعامل والتفاعل مع تطورات الحياة في القرن الحادي والعشرين، كمهارة تحمل المسؤولية الفردية، والجماعية، والتكيف مع المتغيرات، والمرونة والإبداع والابتكار، ونحو ذلك" (الناجم، ٢٠١٢، ١٣٠).

(٤) مهارات المستقبل هي "مهارات معينة وقدرات خاصة يحتاج إليها الطلبة لكي يصلوا للنجاح في عصر التقنيات وفقا لما يجده المتخصصون لازما إتقانه لدى الطلاب على اختلاف تخصصاتهم العلمية والدراسية" (البلوي؛ والبلوى، ٢٠١٩، ٣٩٥).

(٥) مهارات المستقبل هي المتطلبات المهارية والمعرفية اللازمة للطلبة، فهي المهارات التي تلبي احتياجات المتعلمين لمواجهة حياتهم، ومتطلبات المستقبل، مثل مهارة احترام الذات، ومهارة حل المشكلات والتفكير الناقد، ومهارة اتخاذ القرار، ومهارة الثقة بالنفس، ومهارة الابداع والابتكار، ومهارة إدارة المشاعر، ومهارة التعلم الذاتي والتعلم المستمر، ومهارة التواصل مع الاخرين (الدوسري، ٢٠٢١، ١٤٠).

**مبررات الاهتمام بمهارات المستقبل:**

يمكن إدراك مبررات الاهتمام بمهارات المستقبل من خلال ارتباطها بالكثير من الجوانب التي تمكن الفرد من العمل والتنافس والنجاح في الحياة؛ محليا، وعالميا، وذلك كالآتي:

**أولا- الجانب المعرفي:**

تمكّن مهارات المستقبل المتعلمين من التعلّم بمستويات عليا، كما توفر إطارا منظما يضمن اندماج المتعلمين في عملية التعلم، وبالتالي تمكنهم من الابتكار والقيادة والمشاركة بفاعلية في المستقبل، وهي تساعدهم على فهم المواد الدراسية، وربطها من أجل تنمية التفكير، وبناء أفكار جديدة.

**ثانيا- الجانب الاجتماعي:**

تهيئ مهارات المستقبل المتعلمين ليكونوا قادرين على التفاعل مع المجتمع المحيط بهم؛ لتحقيق الانسجام والوئام والتفاعل مع المستجدات والتغيرات الاجتماعية كافة، التي تتسم بالتطور المتسارع.

**ثالثا- الجانب الاقتصادي:**

إن التغير الحاصل في اقتصاديات الدول، يشكل تحديا كبيرا يفرض على المنظومة التربوية ضرورة الاستعداد، وتهيئة المتعلمين، وتزويدهم بالمهارات اللازمة لسوق العمل؛ لتحقيق التنمية الاقتصادية المستدامة.

**رابعا- الجانب السياسي:**

إعداد الأفراد للمستقبل يتطلب من المنظومة التربوية العمل الجاد على إكساب المتعلمين مهارات المستقبل التي تكفل للمجتمعات تحقيق الاستقرار والسلام، وبالتالي فإنه عليها إعدادهم للتعامل والتكيف مع الظروف والمتغيرات من حولهم وإكسابهم مهارات الحوار، والتفاوض، والإقناع، واتخاذ القرار، والتواصل، والعمل الجماعي، وغيرها.

**خامسا- الجانب التقني والتكنولوجي:**

تجعل مهارات التعلم المتعلمين قادرين على الانسجام مع البيئة التقنية، والثورة التكنولوجية، كما تجعلهم قادرين على استخدام المعلومات والوصول إليها.

**أهداف تنمية مهارات المستقبل لدى المتعلمين:**

يمكن إيجاز أهم هذه الأهداف فيما يأتي:

(١) إعداد المتعلمين بما يضمن مواكبة التطور المتسارع في العالم، وتعزيز التنافسية لديهم في ظل التحولات الاقتصادية والاجتماعية والتقنية، وتغيّر نوعية المهن والوظائف المستقبلية.

(٢) التكيف مع مستجدات الحياة، وتهيئة المتعلمين إلى مستقبل مليء بالاختراعات والاكتشافات، والتقنيات غير المألوفة.

(٣) تمكين المتعلمين من التعلم بإبداع، ومن الوصول إلى المعرفة، واستخدامها بالصورة الصحيحة.

(٤) المشاركة الفاعلة سواء على النطاق المحلي أو العالمي.

(٥) تنمية الشعور بالجماعة لدى المتعلمين.

(٦) غرس القيم الاجتماعية والثقافية لدى المتعلمين.

(٧) إكساب المتعلمين القدرة على التفكير الناقد، وإبداء الآراء المختلفة، وابتكار الحلول.

**المحور الثاني- أهم الأطر لمهارات المستقبل:**

لقد حفل مجال التربية بجهود كبيرة لمنظمات وهيئات عالمية لإيجاد إطار أو تصنيف لمهارات المستقبل، وللسياقات التي يمكن من خلالها تطبيق هذه المهارات في المناهج الدراسية، والبرامج المقدمة للطلبة، ومن هذه الأطر:

**(١) المختبر التربوي للإقليم الشمالي:**

حدد المختبر التربوي للأُليم الشمالي أربع فئات رئيسة لهذه المهارات، هي:

أولا- مهارات العصر الرقمي، وتشمل: مهارات الثقافة الأساسية، والعلمية، والاقتصادية، والتقنية، والبصرية، والمعلوماتية، وفهم الثقافات المتعددة، والوعي الكوني.

ثانيا- مهارات التفكير الإبداعي، وتضم: مهارات التكيف، والتوجيه الذاتي، والابتكار، ومهارات التفكير العليا، وتحمل المخاطر.

ثالثا- مهارات الاتصال الفعال، وتشمل: مهارات العمل في فريق، والمهارات البين شخصية، والمسؤولية الاجتماعية، والاتصال التفاعلي.

رابعا- مهارات الإنتاجية العالية، وتضم: مهارات التخطيط، والتنظيم، والإدارة، والاستخدام الفعال للأدوات والتقنية في العالم الوقعي.

**(٢) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو):**

قسّمت الألكسو المهارات، إلى ثلاث مجالات رئيسة، هي:

المجال الأول- مهارات التفكير المتقدمة، وتضم: التفكير النقدي والتحليلي، وحل المشكلات، والتفكير الإبداعي المبتكر.

المجال الثاني- المهارات الشخصية، وهي: مهارات التواصل، والعمل الجماعي، والقيادة واتخاذ القرار، والتكيف مع التغيير، والإدارة الذاتية، والثقة بالنفس، وإدارة الوقت، والمظهر الخارجي والمهني، وأخلاقيات العمل، والدافعية نحو العمل والروح الإيجابية، وتقدير التنوع في بيئة العمل.

المجال الثالث- مهارات تكنولوجيا المعلومات، وتضم: مهارات محو الأمية الحاسوبية، والطباعة، واستخدام الأنترنت، واستخدام مايكروسوفت أوفيس، ومحو الأمية المعلوماتية، ووسائل الإعلام.

**(٣) منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف):**

ترى اليونيسف أن التعليم في المستقبل يرتكز على أربعة أبعاد رئيسة، هي:

أولا- التعلم للمعرفة: ويشمل تطوير قدرات التركيز وحل المشكلات والتفكير النقدي، والتركيز على الفضول والإبداع والرغبة في الحصول علي فهم أفضل للعالم وللبشر.

ثانيا- التعلم للعمل: ويشير إلى تمكين الأفراد من المشاركة على نحو فعال في الاقتصاد، والمجتمع، لاكتساب كفاءة تؤهله لمواجهة مواقف عديد ة وللعمل الجماعي.

ثالثا- التعلم للعيش مع الآخرين: ويهتم بتوجيه الأفراد نحو القيم التي تنطوي عليها حقوق الإنسان، والمبادئ الديمقراطية، والتفاهم، والاحترام بين الثقافات، والسلام بين جميع مستويات المجتمع، والعلاقات الإنسانية، وذلك لتمكين الأفراد، والمجتمعات من العيش في سلام.

رابعا- التعلم لتكون: وتعني إتاحة القدرة على التحليل الذاتي وتوفير المهارات الاجتماعية لتمكين الأفراد من تنمية أقصى إمكاناتهم من النواحي النفسية، والاجتماعية، والعاطفية، والمادية، بحيث يصبح الفرد متكاملًا، ومتوازنا من جميع النواحي.

**(٤) منظمات الشراكة:**

يعد هذا الإطار، وفقا للعديد من الآراء، هو الأكثر توسعا، وتفصيلا، وقابلية للتطبيق. تم التوصل للمهارات بعد جهد جماعي كبير استغرق ست سنوات، وطرحت ضمن إطار سمي "إطار التعلم للقرن الحادي والعشرين"، لتكون دليلا لحركة مهارات المستقبل، وخارطة لطريق التعلم، وهو يضم ثلاث مهارات رئيسة، هي:

أولا- مهارات التعلم، والابتكار.

ثانيا- مهارات تكنولوجيا المعلومات ووسائل الإعلام.

ثالثا- مهارات المهنة والحياة.

**(٥) الإطار الوطني العماني لمهارات المستقبل:**

تولي وزارة التربية والتعليم، ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار بسلطنة عمان، اهتماما واسعا بموضوع مهارات المستقبل، وهما يعملان بكل جد لمواكبة المستجدات والتغيرات على العملية التعليمة والأنظمة المتصلة بها، ومن ثمار هذا العمل المشترك، وهذه الجهود، إعداد الإطار الوطني العماني لمهارات المستقبل، الذي جاء حاملا معه تطلعات سلطنة عمان المستقبلية، وطموحاتها، وخططها، فيما ترجوه للمتعلمين من مهارات تتوافق وتنسجم مع صورة المستقبل للمتعلم العماني.

**أولا- أهداف الإطار الوطني العماني لمهارات المستقبل:**

يسعى الإطار الوطني العماني لمهارات المستقبل إلى تحقيق مجموعة من الأهداف من أهمها:

(١) توفير رؤية موحدة للتربويين والمعنيين بالعملية التعليمية بالسلطنة، تعينهم على تضمين مهارات المستقبل في المنظومة التعليمية.

(٢) إيجاد فهم مشترك حول مهارات المستقبل بين مختلف الجهات التعليمية للعمل بتناغم وتكامل فيما بينها.

(٣) تطوير النظام التعليمي في السلطنة؛ لمواكبة متطلبات التنمية المستدامة بما يتوافق مع الاحتياجات المستقبلية للنظام التعليمي ولسوق العمل.

(٤) تطوير الممارسات التعليمية والتعلمية بما يتناسب مع المعايير العالمية.

(٥) ضمان إكساب المتعلمين المهارات اللازمة لمواكبة التطور المتسارع في العالم، وتعزيز التنافسية لديهم في ظل التحولات الاقتصادية والاجتماعية والتقنية، وتغير نوعية المهن والوظائف المستقبلية.

**ثانيا- مهارات المستقبل بسلطنة عمان:**

حدد الإطار الوطني العماني لمهارات المستقبل، مهارات المستقبل اللازمة لإعداد المتعلم بسلطنة عمان في ثلاث مهارات رئيسة، تندرج تحت كل واحدة منها مجموعة من المهارات، وذلك كالآتي:

**(أ) المهارات الأساسية، وتضم:**

(١) القراءة باللغتين العربية والإنجليزية.

(٢) الكتابة باللغتين العربية والإنجليزية.

(٣) الحساب (المهارات الرياضية).

**(ب) المهارات التطبيقية، وتضم:**

(١) الإبداع والابتكار.

(٢) التفكير الناقد.

(٣) حل المشكلات.

(٤) التواصل الفعال (شفهيا وكتابيا).

(٥) العمل الجماعي والتعاون.

(٦) القيادة.

(٧) المبادرة.

(٨) المرونة والتكيف.

**(ج) المهارات التقنية، وتضم:**

(١) تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

(٢) التعامل مع البيانات والمعلومات.

(٣) التعامل مع الوسائط الإعلامية.

**يتضح من المهارات التي حُددت للمتعلم بسلطنة عمان:**

(١) التركيز على المهارات ذات الأولوية للمتعلم بسلطنة عمان.

(٢) هذه المهارات جاءت منسجمة –إلى حد كبير- مع الأطر العالمية السابقة.

(٣) التركيز على المهارات المرتبطة بوظائف المستقبل.

(٤) تحديد محور مستقل للمهارات التقنية (وهو ما أكدت عليه رؤية عمان المستقبلية ٢٠٢٤، والاستراتيجية الوطنية للتعليم ٢٠٢٤).

(٥) التأكيد على المهارات الأساسية (القراءة/ الكتابة/ الحساب)، وهو ما أكدت عليه الكثير من الدراسات المحلية والعالمية.

(٦) دمج بعض المهارات التي أتت منفصلة في بعض الأطر العالمية، كمهارتي الإبداع والابتكار، على اعتبار أن الثانية تندرج تحت الأولى.

(٧) لم يضم هذا الإطار القيم والثقافة والمواطنة وفهم الثقافات والمجتمعات الأخرى؛ وذلك لأنه تم تناولها في وثائق أخرى مستقلة، وبالتالي لم يستدع الأمر تكرارها.

**المحور الثالث- مهارات المستقبل ومناهج اللغة العربية بسلطنة عُمان:**

تنوعت الآليات التي أقرتها الأطر العالمية لمعالجة مهارات المستقبل في المناهج الدراسية؛ فمنها من ذهبت إلى عملية دمج هذه المهارات في المواد الدراسية، ومنها رأت فصلها في مواد دراسة مستقلة، فيما جاءت تجربة سلطنة عمان لتضم آليتي الدمج والفصل معاً؛ حيث دمجت هذه المهارات في المناهج الدراسية المختلفة -ومنها منهج اللغة العربية- في الصفوف الدراسية المختلفة، وفي المقابل كانت هناك مناهج دراسية مستقلة تعالج هذه المهارات بعمق أكبر.

تأتي مناهج اللغة العربية في مقدمة المناهج الدراسية التي تقصد بناء الشخصية المتكاملة المتوازنة لدى المتعلم، وبهذا المقصد يتأكد دورها في ضرورة السعي لتزويد المتعلم بالمهارات الأساسية والتطبيقية والتقنية اللازمة لتعلمه المدرسي وفقا لمتطلبات المستقبل. إن اللغة العربية، بفروعها الكثيرة، ومهاراتها المختلفة لديها القدرة على استيعاب هذه المهارات، وعلى الرغم من هذه القدرة إلا أن واقع تضمين هذه المهارات بمناهج اللغة العربية بسلطنة عمان، لا يدل على أنها تلقى العناية المستحقة، وقد أكدت بعض الدراسات على هذه النتيجة، ومنها دراسة البلوشية، والكاف (٢٠٢٣)، حيث أكدت الدراسة على أن مهارات الثقافة الرقمية قد جاءت بنسبة توافر قليلة بين المهارات الرئيسة في أنشطة دروس القراءة للصفين الخامس والسادس الأساسيين بسلطنة عمان، حيث بلغت نسبة توافرها على التوالي: ٣,٧٢٪، و٣,٥٠٪.

**- مبررات تضمين مهارات المستقبل في مناهج اللغة العربية بسلطنة عمان:**

يمكن الإشارة إلى بعض المبررات كالآتي:

(١) طبيعة اللغة العربية (بنيتها، وتراكيبها) على استيعاب المفاهيم المتصلة بمهارات المستقبل.

(٢) قدرة مناهج اللغة العربية (بفروعها المختلفة، ومهاراتها المتعددة) على استيعاب المهارات التي تضمنها الإطار الوطني العماني لمهارات المستقبل.

(٣) ضرورة تطوير مناهج اللغة العربية وفقا للتطلعات المستقبلية، والخطط التنموية لسلطنة عمان، وسوق العمل.

(٤) استجابة لنتائج الدراسات المختلفة الداعية إلى أهمية إدماج مهارات المستقبل في مناهج اللغة العربية.

(٥) توافر ثقافة واسعة ومتميزة لدى معلمي هذه المناهج، تؤهلهم للتعامل معها أثناء العملية التعليمية، ومنها الاستقلالية في اتخاذ القرار.

(٦) التطور السريع في التقنية وتطبيقاتها المختلفة، لم يترك مجالا للغات ومستخدميها -ومنها اللغة العربية- أن تكون بمنأى عن اكتساب المهارات المستقبلية.

**- متطلبات تضمين مهارات المستقبل في مناهج اللغة العربية بسلطنة عمان:**

حين تضمين مهارات المستقبل في مناهج اللغة العربية ينبغي مراعاة مجموعة من الأمور، ومنها:

**أولا- محتوى مناهج اللغة العربية:**

(١) ربط الجانب المعرفي لمحتوى مناهج اللغة العربية بتطبيقات من الحياة العملية، بواسطة مواقف تعرض مشكلات حقيقية، يستطيع المتعلم من خلالها رؤية كيفية ارتباطهم بحياتهم وبالعالم من حولهم.

(٢) التأكيد على الفهم العميق لمحتوى مناهج اللغة العربية، من خلال التركيز على مشروعات ومشكلات تتطلب من المتعلمين استخدام معلوماتهم بطرق جديدة ومبتكرة.

(٣) مساعدة المتعلمين على فهم عمليات التفكير التي يستخدمونها، وتوظيفها توظيفا دقيقا من خلال تضمين أنشطة لغوية متنوعة، تعكس استراتيجيات التفكير التي يستخدمونها.

(٤) استخدام التكنولوجيا لمساعدة المتعلمين على الوصول إلى المعلومات المتضمنة بمناهج اللغة العربية، وتحليلها ومشاركتها مع الآخرين.

(٥) تنمية الحس الجمالي والذوق السليم لدى المتعلمين من خلال تدريس الأجناس الأدبية المختلفة، ومساعدتهم على تطوير مواهبهم الإبداعية.

**ثانيا- استراتيجيات التدريس المستخدمة في مناهج اللغة العربية:**

لضمان تحقيق مناهج اللغة العربية لمهارات المستقبل، يجب تطوير استراتيجيات تدريس تتناسب ومهارات المستقبل، من خلال:

(١) توظيف المعرفة التي تقدمها مناهج اللغة العربية في سياقات تطبيقية جديدة، تعتمد على مهارات التعلم التعاوني، وحل المشكلات، والاستقصاء.

(٢) استخدام التقنية، وتوظيف تطبيقاتها المختلفة بصورة أكثر عمقا، ووعيا.

**ثالثا- تقويم مناهج اللغة العربية:**

تقويم مهارات التعليم في مناهج اللغة العربية يتطلب:

(١) استخدام أدوات تقويم محددة لقياس مستوى امتلاك المهارة المتوافرة في محتوى مناهج اللغة العربية، بما يمكن من الكشف عن مواطن القوة لدى المتعلم على مستوى كل مهارة من المهارات المراد قياسها، وكذلك عن مواطن الضعف، بما يسمح بوضع برامج علاجية لتقوية تلك المهارات لدى المتعلمين.

(٢) استخدام التقويم الإلكتروني وبرمجياته في تقييم مستوى امتلاك المتعلمين لمهارات المستقبل من خلال محتوى منهج اللغة العربية.

**توصيات:**

(١) بناء أنشطة لغوية مختلفة في مناهج اللغة العربية بسلطنة عمان لتنمية مهارات المستقبل لدى الطلبة.

(٢) توفير أدلة معلم وبرامج تدريبية لتدريب المعلمين على تنمية مهارات المستقبل من خلال مناهج اللغة العربية وقياسها.

(٣) بناء أدوات لقياس مهارات المستقبل المتضمنة في مناهج اللغة العربية من خلال مجالات دراسية مختلفة.

(٤) توظيف المعرفة التي تقدمها مناهج اللغة العربية في سياقات تطبيقية جديدة تقوم على توظيف التقنية وتطبيقاتها المختلفة بصورة أكثر عمقا.

**المراجع:**

- البلوشية، شريفة بنت إبراهيم؛ الكاف، فاطمة بنت محمد (٢٠٢٣): نسبة توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في أنشطة دروس القراءة في كتابي "لغتي الجميلة" للصفين الخامس والسادس الأساسيين بسلطنة عمان، المجلة العلمية، كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر، مج٣٩، ع٥، ج٢.

- البلوي، عواطف؛ البلوي، عائشة (٢٠١٩): تصور لبرنامج تدريبي مقترح لتنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية بمدينة تبوك، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ع١٠٧.

- الدوسري، محمد بن راجس (٢٠٢١): متطلبات تنمية مهارات المستقبل في الجامعات السعودية من خلال وظائف الجامعات الثلاث، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر، مج٣٧، عدد٦.

- الناجم، محمد عبد العزيز (٢٠١٢): تقويم مناهج العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

- الغافري، هاشل بن سعد؛ الفزاري، سلطان بن سعيد (٢٠٢٢): إعداد المعلم في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، ورقة عمل مقدمة ضمن أعمال ندوة "تطوير الممارسات التدريسية للمعلم قبل الخدمة وأثناء العمل: رؤى مستقبلية، ومسارات تطبيقية"، ٢٠٢٢/٣/١، جامعة التقنية والعلوم التطبيقية/ كلية التربية بالرستاق/ سلطنة عمان.

- وزارة التربية والتعليم؛ وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار (٢٠٢١): الإطار الوطني العماني لمهارات المستقبل، ط١، مسقط، سلطنة عمان.

- Cynthia. O (٢٠١٥): Creating leadership skills in fundamental courses. Thorofare.

## الورقة الثالثة:

# الطريقة التدريسية الرباعية في تعليم اللغة العربية (2RPE)

**الدكتور محمد العجمي، أ. إيمان بنت عبدالله الفارسية، وأ. محم بن علي الحامدي.**

## المقدمة

الحياة في الوقت الحاضر في تطور مستمر؛ نتيجة اهتمام الباحثين في مجال التربية والتعليم بتطبيقات العلوم الإنسانية المختلفة، ورغبتهم في إيصال أفكارهم وأهدافهم لمن حولهم من أفراد المجتمع بأسلوب سلس وشائق، ولعل ذلك يتأتّى من خلال الاهتمام بأسلوب جديد من أساليب التعلّم أطلق عليه (التعلّم النشط - Active learning) وهو الذي يتضمن مجموعة من الأساليب والممارسات التربويّة التي تجعل الطالب إيجابيًّا في بيئة التعلّم الغنيَّة بالمحسوسات التي تساعده على التعلم الجيد؛ فتجعله متعاونًا، ومتفاعلا مع أعضاء مجموعته، ويُبدي رأيه بالمناقشة والحوار، ويتعلّم بنفسه عن طريق البحث والاستقصاء، وحبّ الاستطلاع والتحليل، والتركيب، والتنبؤ، والاستنتاج، والتطبيق، والابتكار وغيرها من العمليات التي تنمّي لديه مهارات التفكير العليا، ومهارات التعلم في القرن الحادي والعشرين.

ومن هذا المنطلق قام الباحثون بابتكار الطريقة التدريسية الرباعيَّة ٢RPE، والتي جاءت فكرتها مستمدة من خلال ممارسة المواقف التدريسية في تعليم اللغة العربية وتعلمها؛ كون المبتكرين من المشتغلين بتدريس اللغة العربية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وتتميز هذه الطريقة التدريسية بأن الطالبَ فيها نشط، فهو يقوم فيها بالمشاركة الفاعلة في عملية التخطيط للتعلم، وهو من يشارك بقسط أكبر في عملية التنفيذ للتعلم، وهو من يقوم بعملية التقويم لأثر هذه الطريقة التدريسية، وقد أثبتت نتائج التطبيق العملي لهذه الطريقة التدريسية أنها تساعد على الاحتفاظ بأثر التعلم لفترة أطول، انطلاقا من نوعية الممارسات التعليمية التجريبية التي يقوم بها الطالبُ.

### تعريف الطريقة، ومراحلها

#### أ- تعريف الطريقة التدريسيّة الرباعيّة ٢RPE

هي عملية تتضمن أربع مراحل تعلميَّة، وتتمثل في: (القراءة التمهيديّة - القراءة المتأنية - المعالجة - الإثراء) يقوم بها المتعلّمُ بمساعدة من المعلّم في بيئة تعلمية متنوعة بأنشطة التعلم وفعالياته، إذ يستخدم المتعلمُ وسائل التعلم المختلفة وأدواته المتنوعة التي تساعده في الوصول إلى الأهداف المخطط لها من قبل المعلم والمتعلّم سواء داخل غرفة الصف أم خارجها؛ لكي يتمكن المتعلّم من القيام بعدة ممارسات تعلميّة كالتفكير التأملي، والإبداعي، والتحليل، والموازنة، والاستنتاج، والنقد، والتقويم، وحل المشكلات؛ مما يمكنه من فهم الدرس واستيعابه، وتحليله، واستنتاج واستنباط أهم الأفكار التي يتضمنها والعلاقات التي تربط بينها.

ويتم فيها توزيع الطلبة إلى أربع مجموعات تبادليّة تمايُزية؛ لمواكبة متطلبات التعلم بالطريقة الرباعيّة، وحينئذ يتم توزيع المهام المختلفة لكل مجموعة بدءًا بقراءة الطلبة لبعض الكلمات المفتاحيَّة، أو الصور، أو الأشكال؛ أو الرسومات، أو الجداول؛ أو أسئلة التعلم القبلي؛ للدخول إلى جوّ التعلم بشكل شائق شيئا فشيئا. ثمّ الانتقال إلى المرحلة الثانية وهي القراءة المتأنية الواعية، التي يزداد فيها الطّالبُ وعيا بمعاني النص المقروء ودلالاته المتنوعة، وأفكاره الرئيسة والفرعية. وهنا يتمكن المتعلم من سبر أغوار النص إلى مدى بعيد، ومن ثم تأتي مرحلة المعالجة التي تُركز على المعالجة المتعمقة لمهارات الفهم القرائي المختلفة، وأخيرا مرحلة الإثراء التي تؤكّد ما تعلّمه المتعلّم واكتسبه من خلال مروره بالموقف التعلمي من قدرات ومهارات علميّة وعمليَّة، ويمكن للمتعلم هنا أن يستفيد مما لديه من إمكانات ومواهب كموهبة الرسم، أو التمثيل، أو الإلقاء، أو الكتابة، أو قيادة المجموعات وتسخيرها في خدمة الموقف التعلمي، مع حث الطلبة وتوجيههم للبحث، أو التنقيب، أو الاستكشاف، أو الاطلاع سواء من المراجع والمصادر المختلفة وليس فقط من الكتاب المدرسي الذي بين أيديهم؛ وذلك من أجل إثراء مواقف التعلم بما يجعله موظفًا لجميع الحواس التعليمية التي تجعل نسبة بقاء أثر التعلّم لديه لمدة أطول.

ومن خلال ما سبق يمكن القول بأن هذه الطريقة التدريسية ٢RPE تتيح للمتعلم مساحة واسعة لممارسات ذهنية وعملية من خلال تفاعله مع مختلف عمليات التعلم ومراحله، وهذا من شأنه أن يجعل للتعلم معنى لدى الطالب. وتؤكد الاتجاهات الحديثة على أن يكون للتعلم معنى ولعل من مهام المعلم الصَّعبة التي ينبغي أن يهتم بها أن يركز على معنى التعلم (Graham & Longchamps, ٢٠٢٢). كما أن هذه الطريقة التدريسية الرباعية ٢RPE تتوزع الأدوار فيها على مراحل أربع تتابعية وجميعها تركز على ممارسات التعلم النشط Active learning، وتتميز المرحلة الرابعة منها على وجه التحديد (الإثراء) بأنها تفتح أفاقا أوسع للتعلم الذاتي Self-education لدى المتعلم، وبالتالي فإنها تفسح المجال لإشباع شغف التعلم، وأكثر ما تصلح له هذه الطريقة تدريس القراءة بشقيها الصامت والجهري والنصوص الأدبية بجميع أشكالها.

### ب- مراحل الطريقة التدريسيّة الرباعيّة ٢RPE

#### ١) القراءة التمهيدية - Introductory reading

هدفها تهيئة المتعلم للدخول في عالم النص شيئا فشيئا، واستطلاع مكونات النص وبيئته، كما تساعد على تهيئة المتعلّم في الانخراط في جوّ الموقف التعلمي بشكل تدريجيّ سلس من خلال تكوين المتعلم لصورة ذهنية محسوسة حول النص، ويتم ذلك من خلال قراءة المتعلّم لبعض الكلمات المفتاحيَّة للموضوع المُتناول، أو قراءته لبعض الأشكال، أو الجداول، أو الصور، أو الرسومات، أو غيرها من البيانات المرافقة للنص المراد تعلمه، كما يمكن أن يقرأ المتعلمُ أية قرآنية أو حديثا نبويا شريفا أو حكمة أو بيت شعر أو مقولة متعلقة بالنص ويناقش علاقتها بالنص المراد تعلمه، ومن الممارسات الجيدة في هذه المرحلة أن المتعلم يقوم بصياغة أسئلة توقعيّة لما يتوقع تعلمه. وتتطلب هذه المرحلة من معلم اللغة العربية الفاعل أن يُدرب الطلبة على مهارات القراءة السريعة التي تركز على عنصري السرعة والاستيعاب، إذ أن الطلبة لا يمتلكون مهارات القراءة السريعة بالكفاءة نفسها. وتستغرق هذه المرحلة فترة زمنية تتراوح بين ٤–٦ دقائق، ويتوقع أن يحقق المتعلمُ في هذه القراءة المخرجات الآتية:

١. تحديد الفكرة العامة للنص.
٢. تكوين خلفية معرفية عامة عن جو النص.
٣. صياغة أسئلة توقعيّة لما يتوقع تعلمه من النص.
٤. تنمية مهارة الطالب على سرعة القراءة وسرعة الملاحظة والاستنتاج.
٥. الحصول على معلومات أفقية حول بعض الشخصيات أو الأحداث الواردة في النص.
٦.

**٢) القراءة المتأنية - Careful reading**

هي عكس المرحلة الأولى، إذ أنها تكون برويّة وتأنٍ، وهدفها الوصول إلى تفاصيل أكثر حول النص المراد تعلمه مع فهم واستيعاب للمعلومات والحقائق الواردة فيه، مقرونا ببعض الممارسات التطبيقية مثل الكشف في المعاجم، أو العودة إلى بعض المراجع للاستزادة من المعرفة، وتحتاج هذه المرحلة إلى تركيز عال من قبل المتعلم واستيقاظ وحيوية، كما يمكن للمتعلم هنا أن يمارس مختلف الأنواع للقراء حسب طبيعة الموضوع الذي بين يديه والهدف منه، فيمكن ممارسة القراءة الناقدة، أو القراءة التحليلية، أو قراءة جمع المعلومات، أو القراءة الجهرية، أو القراءة الصامتة، وفي هذه المرحلة ينبغي مراعاة الفروق الفرديّة بين الطلبة؛ نظرًا للتدرج من القراءة السهلة (التمهيديّة) إلى القراءة الأصعب والأكثر تعقيدًا، فهذا النوع من القراءة يعتمد على مستوى المتعلم المهاري والفكري كقراءة فقرة معينة من الدرس أو قراءة أبيات شعريّة تتضمن فكرة واحدة ...، وتستغرق هذه المرحلة فترة زمنية تتراوح بين ١٣-١٥ دقيقة، ويتوقع أن يحقق الطالب في هذه القراءة المخرجات الآتية:

١. التدريب على مهارات القراءة وسلوكياتها بشقيها الصامتة والجهرية.
٢. التدريب على مهارات الإلقاء المعبّر للنصوص الأدبية.
٣. تحديد الأفكار الجزئيَّة لكل فقرة، أو لأبيات النص المشتملة على فكرة واحدة.
٤. صياغة أسئلة سواء من الفقرة أو الأبيات، مع مراعاة التنوع في مستويات الأسئلة.
٥. تحديد مواضع الصور الفنيّة، أو شرح الجماليات الموجودة في النص.
٦. القيام ببعض المعالجات المعجميّة من ناحية تحديد الألفاظ والمفردات اللغويَّة الصعبة والغامضة.

**٣) مرحلة المعالجة - processing stage**

يقصد بها الفهم العميق للنص، والإلمام بمزيد من التفاصيل والخلفيات المعرفية والمهارية، وترمي هذه المرحلة إلى تعميق مهارات التعلم في القرن الحادي والعشرين لدى المتعلمين من خلال التواصل والتعاون مع زملائهم، والإبداع والابتكار، والقدرة على التفكير الناقد وحل المشكلات. أيضًا تهدف إلى تنمية قدرة الطلبة على إنجاز أكثر من مهمة واحدة من خلال الموقف التعلمي في وقت محدد. وتستغرق هذه المرحلة فترة زمنية تتراوح بين ١٨-٢٠ دقيقة، ويتوقع أن يحقق المتعلم في هذه المرحلة المخرجات الآتية:

١. التعمق في تطبيق مهارات الفهم القرائي: المباشر، والتذوقي، والاستنتاجي، والتطبيقي، والنقدي، والإبداعي.
٢. تدريب الطالب على مهارات الفهم القرائي المتمثلة في مهارات الكلمة، ومهارات الجملة، ومهارات الفقرة.
٣. تمكين الطالب من صياغة أسئلة إبداعية متنوعة في المستويات حول النَّص المعالج، مستندًا إلى التعلُّم التكاملي.
٤. تدريب الطالب على استنتاج العلاقة بين الجمل أو بين بيتين تربطهما علاقة سببيّة.
٥. تدريب الطالب على توضيح الصور الفنيَّة وأركانها وأنواعها.
٦. تدريب الطالب على اقتراح حلول لمشكلات تُعرض عليه.
٧. تدريب الطالب على العمل التعاوني التشاركي مع الزملاء.

**٤) مرحلة الإثراء - Enrichment stage**

يتم في هذه المرحلة التركيز على عمليات الإثراء التعلمي، بمزيد من المعلومات والمعارف والاتجاهات والمهارات، التي تدل على مدى تقدم المتعلم في المعرفة والمهارة، واكتسابه الخبرة من خلال ربطه ما كان يعرفه وما تعلمه وما سيتعلمه في المستقبل، مثل: قراءة نصوص خارجيَّة من مصادر ومراجع متوافرة في مركز مصادر التعلُّم، ولكنَّها تشترك في الفكرة الرئيسة نفسها للنَّص الذي بين يدي المتعلم. وأيضًا من المهارات التي يمكن أن يستخدمها المتعلم في هذه المرحلة مهارة الرسم بشكل (فردي) أو تعاوني (تشاركي) مثل: رسم الخرائط الذهنية التي تتضمن المترادفات، أو المتضادات، أو معاني الكلمات، أو العناصر الأساسية للدرس، أو الشخصيات المهمة الواردة في الدرس، أو الآيات القرآنية ودلالتها، أو الأحاديث النبوية أو الأبيات الشعرية، أو قد يكون محاولة رسم الشخصيات الواردة في النص، وليس شرطا أن يرسم المتعلم عن طريق الأدوات المستخدمة في الرسم، فقد يرسم الصورة في ذهنه ويعبر عنها شفويا سواء كان بصورة فردية أم جماعية. وتحتاج هذه المرحلة إلى متابعة نتائج التعلم من قبل المعلم، وتستغرق هذه المرحلة فترة زمنية تتراوح بين ٢٠-٣٠ دقيقة، ويتوقع أن يحقق الطالب في هذه المرحلة المخرجات الآتية:

١. تنظيم الأفكار، وترسيخها في الذاكرة الوجدانية والمهارية.
٢. التحفيز على التعلم الذاتي والاستمرارية في عمليات التعلم، وإدراكه لما يتعلمه أثناء الموقف التعلمي، أو حتى تعامله مع المعلومات خارج أسوار الصف، والتعبير عن أفكاره بالرسم والكتابة أو بالتعبير الشفوي.
٣. توظيف جميع الحواس في عملية التعلم؛ مما يساعد على بقاء أثر التعلم لفترة أطول.
٤. تطوير القدرات البحثيّة، مثل التوثيق العلمي، ومهارات الوصول إلى المرجع المناسب، ...
٥. التمكن من المزيد من مهارات القرن الحادي والعشرين بالممارسة والفطرة.
٦. التشجيع على الإبداع والابتكار، من خلال سياق التفكير خارج الصندوق.

والشكل ١ يعطي رسما تفصيليا قائم على الخرائط المفاهيميّة لتوضيح هذه الطريقة ٢RPE

**١. النظرية التربوية**

بُنيت الطريقة التدريسية الرباعية ٢RPE استنادا إلى النظرية البنائية التي تنظر إلى عملية التعلم على أنها: «رؤية في نظريّة التعلُّم ونمو الطّفل، قوامها أنّ الطّفل يكون نشطًا في بناء أنماطه التفكيريّة؛ نتيجة تفاعل قدراته الفطريّة مع الخبرة» (شحاته والنجار، ٢٠٠٣). ولكي يتحقق التعلم الفاعل في ضوء هذه النظرية فإنه ينبغي أن يُواجه المتعلم بأنماط تفكيرية متنوعة تساعده على إعمال العقل وبذل الجهد التعلمي، ووفق هذه النظرية فإن عملية التعلم تحدث لدى المتعلم شيئا فشيئا إلى أن تكتمل كلياتها بالاستعانة بعملية التواصل مع الآخرين والإفادة من خبراتهم ومن الخبرات الذاتية السابقة واللاحقة للمتعلم نفسه.

ومن أجل أن تحقق البنائيَّة أهدافها في هذه الطريقة التدريسية فإنه ينبغي أن تُحدد أدوار كلّ من المعلم والمتعلم بإجرائية، فالمعلّم يكمن دوره في الإرشاد والتوجيه، وتوفير البيئة التعليمية الخصبة المُثرية لعملية التعلم، ومشاركة الطلبة في كلّ عمليات التعلم ومجرياتها من خلال النظرية والتطبيق، أما المتعلمُ فعليه الدور الأكبر في التخطيط والتنفيذ والتقويم، فهو نشيط يتحرك بفاعلية نحو اكتساب المعرفة، ويكتشفُ ما ينبغي أن يتعلمه، وممارسٌ جيد لمهارات التعلم في القرن الحادي والعشرين، والتي من بينها التحليل والتركيب والتقويم وحل المشكلات والتفكير النقدي والإبداعي وحسن التواصل والتعاون مع الآخرين (العدوان وداود، ٢٠١٦).

**والشكل ٢ يُعطي تصورا عدديا لدور كلّ من المعلم والمتعلم في تنفيذ طريقة التدريس ٢RPE**

وللنظريَّة البنائيَّة مميزات فهي تعتمد على التعلُّم الفاعل النشط الذي يمارسه المتعلم، وهذا يشجع المتعلمين على البحث والاستقصاء وحبّ الاستطلاع وإعادة الاكتشاف والتحليل والتقويم، كما أنها تنمّي لديهم المصطلحات المعرفيَّة مثل: (التنبؤ – الإبداع – والتحليل)، وتضع في اعتبارها كيفيَّة تعلُّم الطلبة من خلال تشجيعهم على التعلُّم التعاوني، ووضعهم في مواقف حقيقيَّة؛ لبناء معرفة جديدة من خلال فهمهم للخبرات الواقعيَّة، وتشجيعهم على المناقشة والحوار. كما أنها تدرب المتعلِّم على بناء الأفكار والمعارف الجديدة والخبرات النافعة متأثرًا بما اكتسبه من خبرات سواء من بيئته أو أسرته أو أفراد مجتمعه، ويعتمد تعلُّمه لهذه المعارف على التجربة والممارسة، بعيدًا عن التلقين والحفظ؛ وذلك لاكتساب الخبرات الجديدة والمهارات والكفاءات (Fosnot, ٢٠١٣).

واستنادا على ما تقدم فإن الطريقة التدريسية الرباعية ٢RPE تهتم بتوفير الخبرات التعلمية التفاعلية للمتعلم التي يَبني من خلالها تعلمه بالتدريج شيئا فشيئا ليصل إلى مرحلة النضج المعرفي والمهاري بالاستفادة من خبراته السابقة في الصفوف المتقدمة ومن خبراته الآنيّة المكتسبة، ومن خلال التفاعل الإيجابي مع أفراد مجتمعه التعليمي، وكل هذا يساعد على توفير فرص تعليمية ثرية تجعل بقاء أثر التعلم مستمرا لفترة طويلة.

## ٢. أدوار المعلم وأدوار المتعلم في طريقة التدريس الرباعية ٢RPE

لكي تنجح أيّ طريقة تدريس ينبغي أن تكون هناك أدوار إجرائية محددة لكل من المعلم والمتعلم، يعرفها كلٌّ منهما ويلتزم بها، ومن أبرز الأدوار التي تتطلبها الطريقة التدريسية الرباعية ٢RPE ما يأتي:

الجدول ١

أدوار المعلم وأدوار المتعلم في طريقة التدريس الرباعية ٢RPE

| أدوار المعلِّم في تنفيذ الاستراتيجيّة (2RPE) | أدوار المتعلّم في تنفيذ الاستراتيجيَّة (2RPE) |
|---|---|
| ١. يشرح للطلبة ويدربهم على خطوات السير في تنفيذ الطريقة التدريسية الرباعية؛ لتكوين صورة كلية عن طريقة التدريس الرباعية 2RPE. | ١. يُطبق التدريبات التمهيدية ويضع التعليمات والتوجيهات المنظمة لسير الطريقة التدريسية الرباعية موضع التنفيذ. |
| ٢. يقدم للطلبة توجيهات وتعليمات تفصيلية لكل مرحلة من مراحل الاستراتيجية الرباعية. | 2. يتقن خطوات التعلم وتتابعه في كل مرحلة من مراحل الاستراتيجية الرباعية. |
| 3. يبني بمشاركة المتعلم مؤشرات التعلم النشط التي ينبغي أن يستند إليها في تحقيق مخرجات التعلم. | 3. يتعاون مع زملائه الطلبة في تنفيذ مراحل الطريقة التدريسية الرباعية بشغف واهتمام، ويتبادل معهم الأدوار التعلمية المختلفة. |

| | |
|---|---|
| 4. يعمل على تكوين بيئة صفيّة غنيّة بالمحسوسات، ويضع نظامًا لتوزيع المواد التعليمية والخامات والأدوار. | 4. يطور قدراته المتعلقة بالأدوار التبادلية بين المجموعات، مثل: القيادة، والقراءة، وإدارة الحوار، وحل المشكلات، وحسم الخلافات، ... |
| 5. يحفز الطلبة باستمرار من خلال بث روح الحماس في نفوسهم وتنشيط عقولهم بأنشطة بدنيّة وذهنيّة. | 5. يصوغ الأسئلة الصفية بمستوياتها المتنوعة، ويطرحها ويتلقى الإجابة عنها، ويُعززعليها أو يقدم التغذية الراجعة لها. |
| 6. يعطي تغذية راجعة لما يقدمه الطلبة من مَهمات تعلمية في كل مرحلة من مراحل الاستراتيجية. | 6. يبني وينفذ أنشطة تعليمية وتعلمية متنوعة تتعلق بالموقف التدريسي. |
| 7. يراعي الفروق الفردية والقدرات بين الطلبة من خلال التدريس التبادلي والتعليم المتمايز. | 7. يمارس عمليات التعلم الذاتي باستمرار، فهي متطلبٌ أساسي في هذه الطريقة. |
| 7. يؤكد على كل عمليات التعلم وليس عمليات التدريس فقط. | 8. يتأمل في القضايا التي تتطلب تفكيرا إبداعيا، وحل المشكلات التي يفرضها الموقف التعلمي. |
| 9. يكون المعلمُ أحد مصادر التعلم التي يتعلم منها الطلبة وليس هو المصدر الوحيد والكلي. | 9. يكوّن القيم الجيدة والاتجاهات الإيجابية التي تتطلبها الحياة اليومية. |
| 10. يشجع الفضول العلمي لدى الطلبة، ويحثهم على اقتحام المَهمات العلمية المعقدة. | 10. يشارك في تقييم نفسه في تحقيق مؤشرات التعلم، ويشارك كذلك في تقييم زملائه. |
| 11. يشجع العمل التعاوني، وينمّي مهاراته لدى كل المتعلمين في ا لمجمو عا ت . | 11. يتمتع بالقدرة على المنافسة العلمية الشريفة والتحدي الفكري النزيه. |
| 12. يضبط المجموعات التعليمية والتفاعلات التي تتطلبها مراحل التعلم وفق قواعد معلنة. | 12. يُعبر عن أفكاره ونتائج تعلمه بحرية تامة، وبأسلوب إجرائي دقيق. |

### ٣. المؤشرات الإيجابية للاستراتيجية الرباعية

يُتوقع من هذه الطريقة التدريسية الرباعية 2RPE أن تحقق المؤشرات الإيجابية التالية في عملية التعليم والتعلم، وقد أثبتت نتائج التجربة الميدانية تحقيق هذه المؤشرات الخاصة بالتعلم لدى الطلبة، ومنها:

١. اكتساب الطلبة الثقة بأنفسهم، من خلال التفاعلات التعليمية الإيجابية بين المجموعات أو خارجها.
٢. تنمية القدرة على التعمق في ممارسة مهارات التعلم الذاتي، لاسيما في المرحلة الرابعة (الإثراء).
٣. تنمية علاقات المحبة والاحترام المتبادل وروح التسامح بين الطلبة، من خلال تقبل وجهات النظر المختلفة ومناقشتها بإجرائية.
٤. تطوير مهارات التفكير العليا لدى الطلبة كالقدرة على: التحليل، والاستنتاج، والنقد، والتفكير الإبداعي، وحل المشكلات، ...
٥. مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة من خلال ممارسات التعليم المتمايز، وتبادل الأدوار في المجموعات.
٦. التشجع على ممارسة أنواع القراءة المختلفة: التمهيدية، التحليلية، الناقدة، الجهرية، الصامتة، ...
٧. ترقية مهارات التعامل مع المراجع والمصادر الخارجية، مثل كيفية الحصول عليها، وكيفية الحصول على المعلومة المطلوبة منها، وكيفية التوثيق العلمي لها.
٨. مراعاة أنماط التعلم المختلفة لدى الطلبة: سمعي، بصري، حركي، فكري، اجتماعي، ...
٩. تحقق شروط التعلم الفاعل القائم على النشاط التفاعلي الإيجابي، فهي توفر للمتعلمين فرص تعلم محببة ثرية؛ مما يجعل التعلم ذا معنى.
١٠. تساعد على بقاء أثر التعلم لفترة أطول.

### ٥. نتائج التجريب الميداني للطريقة التدريسية الرباعية 2RPE

بعد الانتهاء من توصيف الطريقة الرباعية، وتحكيمها من قبل بعض المختصين في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في كلّ من جامعة السلطان قابوس وجامعة صحار، ومن قبل بعض مشرفي اللغة العربية ومدرسيها في وزارة التربية والتعليم، تم تطبيق الطريقة التدريسية في أربع مدارس في محافظة شمال الباطنة التعليمية، خلال الفترة الواقعة بين ١/٣ – ١٣/٤/٢٠٢٣، وكان التطبيق قد شمل الصفوف ٥ – ٨ من مرحلة التعليم الأساسي من خلال أربع مجموعات تجريبية وأربع مجموعات ضابطة. كما تم الاهتمام قبل التطبيق بدراسة المتغيرات الدخيلة وضبطها مثل: السن، والنوع البشري، والخبرات السابقة، بما يحقق التكافؤ بين المجموعات فيما يتعلق بخصائص الأفراد، وقد تم ضبط ذلك باستخدام طريقة التجانس (عبيد، ٢٠٢٢).

#### أ- الأسئلة البحثية

١) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) بين المجموعات التجريبية والمجموعات الضابطة في الاختبار البعدي تعزى إلى الطريقة التدريسية الرباعية 2RPE؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) للمجموعات المستقلة؛ لحساب الفروق بين متوسطات درجات الطلبة في مجموعات الدراسة في الاختبار البعدي، والجدول ٢ يوضح ذلك.

الجدول ٢

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت)؛ لحساب الفروق بين متوسطات درجات الطلبة في مجموعات الدراسة في الاختبار البعدي

| المجموعات، والصفوف | المجموعة | العدد (ن) | المتوسطات الحسابية | الانحرافات المعيارية | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المجموعة الأولى الصف (٥) | الضابطة | ٢٥ | 13.86 | 1.76 | 0.023 | 0.037 |
| | التجريبية | ٢٥ | 14.52 | 1.62 | | |
| المجموعة الثانية الصف (٦) | الضابطة | ٢٥ | 12.88 | 1.57 | 0.039 | 0.035 |
| | التجريبية | ٢٥ | 11.84 | 1.21 | | |
| المجموعة الثالثة الصف (٧) | الضابطة | ٢٥ | 15.36 | 2.97 | 0.032 | 0.038٠ |
| | التجريبية | ٢٥ | 16.10 | 1.20 | | |
| المجموعة الرابعة الصف (٨) | الضابطة | ٢٥ | 5.81 | 2.24 | 0.029 | 0.031 |
| | التجريبية | ٢٥ | 6.21 | 1.02 | | |
| الاختبار ككل | الضابطة | ٢٥ | 59.71 | 2.16 | 0.022 | 0.036 |
| | التجريبية | ٢٥ | 60.84 | 2.77 | | |

يُلاحظ من الجدول ٢ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α≥٠,٠٥ في متوسطات درجات طلبة المجموعات التجريبية في نتائج الاختبار البعدي في كل المجموعات، إذ بلغت قيمة ت (٠,٠٢٣)، وبدلالة إحصائية (٠,٠٣٧) لدى طلبة الصف الخامس، في حين بلغت قيمة ت (٠,٠٣٩)، وبدلالة إحصائية (٠,٠٣٥) لدى طلبة الصف السادس، وبلغت قيمة ت (٠,٠٣٢)، وبدلالة إحصائية (٠,٠٣٨٠) لدى طلبة الصف السابع، وقد بلغت قيمة ت (٠,٠٢٩)، وبدلالة إحصائية (٠,٠٣١) لدى طلبة الصف الثامن، وبلغت القيمة الإجمالية لنتائج الاختبار البعدي ككل في قيمة ت (٠,٠٢٢)، وبدلالة إحصائية (٠,٠٣٦)، وتشير الدلالة الإحصائية في جميع الصفوف إلى فاعلية الطريقة التدريسية الرباعية ٢RPE؛ ولعل ذلك يعود إلى فاعلية الأساليب التعليمية والتقنيات التدريسية التي تتضمنها الطريقة التدريسية الرباعية ٢RPE، بالإضافة إلى أنها طريقة تعتمد بدرجة كبيرة على التعلم النشط وتطبيقاته التربوية في كل عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم للموقف التدريسي، ومنها على سبيل المثال أسلوب لعب الأدوار، وأسلوب التواصل اللغوي، وأسلوب البحث والاكتشاف، وأسلوب النقد والبناء، وأسلوب حل المشكلات. ويرى Ganju (٢٠٢٠) أن طرائق التدريس واستراتيجياته التي يغلب عليها التعلم التفاعلي والأساليب النشطة تكون ذات قدرة أكبر على جذب انتباه الطلبة وتعزيز ميول التعلم لديهم؛ مما ينتج عنه تعلم إيجابي، وبالتالي فهي تساعد على الاحتفاظ بأثر التعلم لفترة أطول. وربما تكون المرحلة الرابعة (مرحلة الإثراء) هي من بين العوامل التي ساعدت على تحقيق هذه النتيجة، فالطالب يكون فيها باحثا ومنقبا عن المعرفة من مصادرها ووسائلها المختلفة وبمختلف أساليب التعلم الذاتي.

٢) ما فاعلية الطريقة الرباعية RPE٢ في بقاء أثر التعلم لدى طلبة الصفوف ٥ – ٨؟ وللإجابة عن هذا السؤال فقد تمت إعادة تطبيق الاختبار التحصيلي على طلبة المجموعات التجريبية وطلبة المجموعات الضابطة لكل صف (٥ – ٨) بعد مضيّ حوالي شهرين من تاريخ التطبيق الأول للاختبار التحصيلي، وبعد مرور شهر على انتهاء تدريس البرنامج التجريبي؛ لقياس بقاء أثر التعلم لدى طلبة المجموعات التجريبية وطلبة المجموعات الضابطة، وفيما يلي عرضٌ لنتائج ذلك التطبيق ومناقشة علمية لها كما بينها الجدول ٣.

الجدول ٣

نتائج الاختبارات البعدية واختبار بقاء أثر التعلم لدى طلبة المجموعات التجريبية، والمجموعات الضابطة.

| الصف | المجموعة | المقياس | المتوسط | الانحراف | مستوى الدلالة ٠,٠٥ |
|---|---|---|---|---|---|
| الصف (٥) | التجريبية N=٢٥ | البعدي | ١٥,٦٣ | ٢,٠٩ | .٠٢٧ |
| | | أثر التعلم | ١٦,٩٠ | ١,١٠ | |
| | الضابطة N=٢٥ | البعدي | ١٢,٥٩ | ٢,٠٢ | .٠٧٧ |
| | | أثر التعلم | ١١,٧٥ | ٢,٢٩ | |
| الصف (٦) | التجريبية N=٢٥ | البعدي | ١٥,٩٦ | ٢,٠٩ | .٠٤١ |
| | | أثر التعلم | ١٦,٨٠ | ١,٨٧ | |
| | الضابطة N=٢٥ | البعدي | ١١,٠٩ | ٢,٠٩ | .٠٦١ |
| | | أثر التعلم | ١٠,٨٢ | ٢,٨٧ | |
| الصف (٧) | التجريبية N=٢٥ | البعدي | ١٦,٠٩ | ٢,٣٦ | .٠٤٤ |
| | | أثر التعلم | ١٦,٩٨ | ١,٨٧ | |
| | الضابطة N=٢٥ | البعدي | ١٣,١٣ | ٢,٣١ | .٠٨١ |
| | | أثر التعلم | ١٢,٢٠ | ٢,٨٢ | |
| الصف (٨) | التجريبية N=٢٥ | البعدي | ١٦,٢١ | ١,٣٩ | .٠٣١ |
| | | أثر التعلم | ١٧,٩٠ | ٢,١٠ | |
| | الضابطة N=٢٥ | البعدي | ١١,٣١ | ٢,١٠ | .٠٦٧ |
| | | أثر التعلم | ١٠,٩٥ | ٢,٣٠ | |

تبيّن من خلال الجدول ٣ أن الطريقة التدريسية الرباعية 2RPE قد ساعدت على بقاء أثر التعلم لدى الطلبة في المجموعات التجريبية الأربع جميعها على العكس منه لدى طلبة المجموعات الضابطة الأربع. وذلك بملاحظة المتوسطات الحسابية في نتائج اختبار قياس بقاء أثر التعلم لدى طلبة المجموعات التجريبية الأربع مقارنة بالاختبارات البعدية، وعند العودة إلى مستويات الدلالة الإحصائية فقد اتضح أن جميع القيم في المجموعات الأربع دالة إحصائيا عند مستوى α≥٠,٠٥ لصالح اختبار بقاء أثر التعلم في المجموعات البعدية (.٠٣١ - .٠٤٤ - .٠٤١- .٠٢٧)، وهذه النتائج تعطي مؤشرا على فاعلية الطريقة التدريسية الرباعية 2RPE في الاحتفاظ بأثر التعلم لدى الطلبة؛ ويمكن أن يُرد ذلك إلى طبيعة تقنيات التدريس في الطريقة الرباعية 2RPE التي تساعد على الاحتفاظ ببقاء أثر التعلم؛ إذ أن الطالب نشط في جميع عمليات التعلم، معتمد على قدراته الذاتية وتعاونه مع طلبة المجموعات التعاونية التبادلية، وعملياته التفكيرية العليا في إحراز جميع العمليات العقلية المخطط لها، ومتى ما كان التعلم بهذه الصفة فإنه يساعد على الاحتفاظ ببقاء أثر التعلم لأطول فترة. ويؤكد كلٌ من Munna and Kalam (٢٠٢١) على أن الموقف التعلمي كلما كان مخططا له ليكون المتعلمُ هو محوره الفاعل أدى ذلك إلى نتائج ذات أثر إيجابي على مستوى بقاء التعلم، تنعكس بالإبداع والإجادة في حياة المتعلم، وهذا ما أثبتته هذه التجربة البحثية.

كما يمكن الاستنتاج من الجدول ٣ من خلال قراءة المتوسطات الحسابية أن طلبة المجموعات التجريبية الأربع التي درست بطريقة التدريس الرباعية 2RPE قد حققت نتائج أفضل في الاحتفاظ ببقاء أثر التعلم من طلبة المجموعات الضابطة الأربع التي درست بالطريقة الاعتيادية؛ ويمكن أن يُعزى ذلك إلى أن طبيعة التعلم بواسطة الطريقة الرباعية 2RPE تقتضي أن يكون المتعلم أكثر ممارسة للعمليات العقلية، وأكثر فاعلية في التعمق الفكري والمهاري؛ مما قد يؤدي إلى الاحتفاظ ببقاء أثر التعلم لفترة أطول. ويؤكد ذلك كل من أبو الحاج والمصالحة (٢٠١٦) على أن طرائق التعلم القائمة على النشاط والتفاعل الإيجابي في الموقف التعلمي غالبا ما تؤدي إلى تنمية المهارات العقلية العليا لدى المتعلم؛ بما توظفه من مواقف تعلمية وأنشطة تعليمية يكون فيها المتعلم نشطا وفاعلا في اكتشاف مادة التعلم واستقرارها في قالبه التصوري الفكري لأمد بعيد. ومن ناحية أخرى فعند تتبع نتائج بقاء أثر التعلم لدى طلبة المجموعات الضابطة الأربع فإن المعطيات الإحصائية كما يوضحها الجدول ٣ تشير إلى أن متوسط اختبار قياس بقاء أثر التعلم حصل على تقدير أقل من تقديرات متوسطات الاختبار البعدي في جميع المجموعات الأربع، وتشير القيم الدلالية عند مستوى α≥٠,٠٥ إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا (.٠٦٧ - .٠٨١ - .٠٦١ - .٠٧٧) وكل تلك النتائج التي تحصّل عليها طلبة المجموعات الضابطة الأربع تشير إلى أن الدراسة بالطريقة الرباعية 2RPE ساعدت على الاحتفاظ ببقاء أثر التعلم لدى الطلبة لفترة أطول.

## قائمة المراجع


١. شحاتة، حسن، والنجار زينب. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربويَّة والنفسيَّة. الدار المصريّة اللبنانيَّة.

٢. عبيد، مصطفى فؤاد. (٢٠٢٢). مهارات البحث العلمي (ط.٢). ISBN:٩٧٨١٤٧٠٩٨١٠٩٩

٣. العجمي، محمد صالح، والسعدية، شيخة مسعود. (٢٠٢٢). مدى توافر مستويات الفهم القرائي في الأنشطة التقويمية في كتاب اللغة العربية للصف الخامس في سلطنة عمان. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، ٦ (١٧)، ٦١-٨٨.

٤. العدوان زيد سليمان، وداود أحمد عيسى. (٢٠١٦). النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس. مركز ديبونو لتعليم التفكير.

٥. أبو الحاج، سها أحمد، والمصالحة، حسن خليل. (٢٠١٦). استراتيجيات التعلم النشط أنشطة وتطبيقات عملية. مركز ديبونو لتعليم التفكير.

٦. Fosnot, C. (٢٠١٣). Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice. (٢ nd ed.). Teachers College press.

٧. Ganju, E .(٢٠٢٠). Strategies of Modern Teaching. Evincepub Publishing.

٨. Graham, C., & Longchamps, P. (٢٠٢٢). Transformative Education: A Showcase of Sustainable and Integrative Active Learning. Routledge.

٩. Munna, A., & Kalam, M. (٢٠٢١). Impact of Active Learning Strategy on the Student Engagement. An Interdisciplinary Journal of Human Theory and Praxis, ٤(٢), ٩٦-١١٤.

## ورش عمل في: توظيف التقانة والذكاء الاصطناعي في تدريس مهارات اللغة العربية المختلفة

# الورشة الأولى: النورو تربية والنورولسانيات ومظاهر تعزيز تعليمية اللغة العربية/ المعالجة الذهنية للمعارف والمعلومات اللسانية+ مقتضيات نورولوجية لبناء التعلمات

**الأستاذ الدكتور مصطفى بوعناني**

**ملخص:**

يتجه الباحثون في مجال «تعليمية اللغات»، خلال العقد الأخير من هذا القرن، نحو نقل النقاش العلمي حول التعليم والتعلم إلى مركزية الذهن/الدماغ، وتفاصيل المسارات الذهنية/العصبية التي تنشط خلال مظاهره المختلفة. وقد ساهم في هذا التوجه العلمي الجديد نتائج دراسات وأبحاث معرفية (Cognitives) وعصبية بالخصوص، مكنت من رصد العديد من العمليات الذهنية/العصبية التي ينشطها الدماغ لاستيعاب أمثل للمعارف وتنظيمها وتوظيفها خلال التعلمات: ضمنية كانت أو صريحة. كما مكن النزوع نحو معرفية التعلم من تحويل مسالك امتلاك المعارف اللغوية -تعلمًا- إلى عمليات معرفية ذهنية تتحقق بمقتضى تمثلات داخلية للعتاد اللغوي/اللساني، ولمجاري معالجة المعلومات والمعارف المتصلة بأجزاء اللغة وكلياتها: قضايا وظواهر، كيانات ووقائع، علاقات وارتباطات... وفق ثوابت تفاعلية متعددة الأبعاد من الاستيعاب والتنظيم والاستعمال، وقد توزعت بين مظهري: الإدراك والإنجاز.

"لقد حملت الأبحاث العصبية المعرفية، في الثلاثين سنة الأخيرة، المهتمين بالمجال التربوي على الاقتناع بأن "فهم وظائف الدماغ»، وتأثره بالمجال والمحيط بإمكانه أن يقودهم إلى مسالك بحث جديدة قادرة على تطوير المناهج التربوية ومجالات تحقيقها في سياقات تعليمية مختلفة» (بوعناني، وآخرون، ٢٠١٥، ١٣).

تحقيقا لهذا التكوين، سيؤطر الورشة التدريبية الخبيران الدوليان اللذان ساهما في وضع التصور العلمي والبيداغوجي للطريقة المقطعية التي اعتمدت في تدريس القراءة والكتابة في المدارس العمومية المغربية ضمن مشروع: «القراءة من أجل النجاح»؛ وسيروم هذا التكوين النظر في مكونات العملية التعليمية والتعلمية وما تقتضيه من ضوابط واستراتيجيات، ارتباطاً بالعمق المعرفي (Cognitif) الذي يسم تفاصيل معالجة المعلومات موضوع التعلمات. كما سترصد تفاصيل علاقات متفاعلة بين مكونات متعددة: ابستمولوجية نظرية، ومنهجية إجرائية، وسيكولوجية عصبية توجه مسارات التعلم بشكل عام، وتعلم اللغة العربية بشكل خاص، وتسم خطوط تماسها مظاهر متنوعة من التكامل المؤثر في مظاهر معالجة المعلومات المشكلة للعمق التعليمي التعلمي. ذلك أن «التعليمية المعرفية» تجعل من المظاهر المتعددة الأبعاد للبناء المعرفي: معالجة، وتنظيما، واستنتاجات، وتفسيرات... توافقاً أساسياً بين المظهرين: الداخلي البيولوجي، والخارجي الثقافي للكائن المتعلم، وتدبيراً واعياً لمقتضياتهما السياقية المتباينة في أحيان كثيرة.

وبناء على ما سلف، فإن التعلم المبني على طريقة اشتغال الدماغ، يعد من التوجهات التربوية والديدكتيكية الحديثة، التي تسمح للمتعلم بالتعلم بأقل كلفة معرفية وأقل جهد تربوي. إنه التوجه الذي سنحاول الإحاطة به في هذا التكوين نظرياً من خلال استحضار المرجعيات النظرية له، وممارسته عملياً من خلال نماذج تطبيقية. دون إغفال استحضار خصوصيات المتعلم: المعرفية والسلوكية والوجدانية، الذي تتوجه إليه نتائج هذا التكوين مباشرة.

**محددات إجرائية أولية:**

سيتم تأطير هذه الورشة التدريبية تركيزاً على أربعة محددات إجرائية:

- المحدد الإجرائي الأول: إقامة تمييز واع بين الاكتساب والتعلم وبناء تفاصيل الورشة التدريبية على مقتضيات هذا التمييز: نظريا، ومنهجيا، وتطبيقيا، انطلاقا من خلفية طريقة اشتغال الدماغ؛
- المحدد الإجرائي الثاني: تعيين الاختلافات المقررة منهجيا بين التدريس، والتكوين، والتدريب؛ ذلك أن التدريس هو فن نقل المعلومات، أما التكوين فهو فن تمكين المتدرب من المعلومات والمهارات، وأما التدريب فهو فن تطبيق / استعمال المعلومات والمهارات (استراتيجيات، وأنشطة، ...)؛
- المحدد الإجرائي الثالث: تتأسس الورشة التدريبية على وظيفتين أساسيتين: تدبير محتوى التدريب، وتدبير فضاء التدريب (المكان بالحالين فيه). وعلى أساس هذا التمييز، تتوزع مهام المدرب بين العمق التكويني في علاقة بمحتويات الورشة ومحددات مضامينها الكمية والنوعية: بناء وإعدادًا؛ والعمق الإجرائي ارتباطًا بتدبير التفاعلات والعلاقات داخل كتلة المتدربين على اختلاف مستوياتهم وتوجهاتهم واستعداداتهم للتكوين.
- المحدد الإجرائي الرابع: ضبط مراحل نمو الطفل معرفيا لتكييف التعلمات كماً وكيفاً بناء على قدراته المعرفية والاستيعابية، وطبيعية الاشتغال المعرفي لدية: بنية ووظيفة، باعتبار المتعلم محور العملية التعليمية.

**أهداف الورشة التدريبية:**

تهدف الورشة التدريبية إلى تمكين المستفيدين منها من زاد معرفي حديث يتصل بالمقاربات التعليمية التعلمية للغة العربية ذات المرجعية المعرفية والعصبية، وتجعل من طريقة اشتغال دماغ المتعلم معبرا للتعلم الناجع وغير المكلف معرفياً. وسيتم فيها الربط بين النظري والتطبيقي، بين العام والخاص، وبين تعليمية اللغات وتعليمية اللغة العربية. وستروم تحقيق شروط استفادة غنية ومتنوعة مما تقدمه العلوم المعرفية من معارف نظرية وتقنيات تطبيقية توجه مسلكنا في تطوير استراتيجيات تعليم اللغة العربية في سياقات خاصة وبأدوات إجرائية مخصوصة، وتساير التصورات التربوية الحديثة.

عملياً، يمكن اختصار أهداف الورشة التدريبية في الآتي:

- الإدراك النظري العميق لكل مكونات العملية التعليمية التعلمية؛
- التمكن من المبررات العلمية لوضع المتعلم ضمن محور العملية التعليمية، وتحقيق مبدأ تعلم التعلم، أو التعلم الذاتي؛
- التعرف على مسارات التعلم من خلال فهم اشتغال الدماغ باعتباره القوة المبرمجة والناظمة لكل الأنشطة التعلمية؛
- العلم بمقتضيات التعلم وفق ثوابت معرفية: الكائن المعرفي، والمحتوى التعليمي، والوسائط الديدكتيكية، والموجهات المعرفية؛
- إدراك استراتيجيات التواصل التربوي المقررة في مقاربات تعليمية تعلمية متنوعة؛
- إدراك تنظيم الفعل التعليمي التعلمي: الفرق بين العمل الفردي والعمل الجماعي في امتلاك المعرفة؛
- إدراك ثوابت تعليم القراءة والكتابة العربية وفق الطريقة المقطعية؛

- التمكن من آليات استعمال المعينات الديداكتيكية وتوظيفها تربويًا بشكل أمثل؛
- فتح آفاق بحث جديد أمام الأساتذة الباحثين والطلبة الباحثين في مجال اللسانيات التعليمية، والديداكتيك المعرفية، والتربية المعرفية؛
- ملامح المعلم في القرن الحادي والعشرين ومقتضيات تعزيز المهارات الناعمة

**محددات إجرائية أولية:**

سيتم تأطير هذه الورشة التدريبية تركيزاً على ثلاثة محددات إجرائية:

• المحدد الإجرائي الأول: بيان أهمية النورو-تربية وإضافاتها العلمية النوعية في مجال التعليم والتعلم؛ حيث تتبدى أهمية هذا المحدد فيما يمكن للورشة أن توفره من مبادئ علمية تعزز مسالك الاستفادة من كل العلوم المعرفية في أبعادها التخصصية المختلفة: اللسانية، والسيكولوجية، والعصبية، والتربوية، والبيداغوجية.. في فهم كل مكونات العملية التعليمية التعلمية: تركيزاً على اقتضائي المعرفة والمهارات.

• المحدد الإجرائي الثاني: تعيين الاختلافات المقررة منهجياً بين التدريس، والتكوين، والتدريب؛ ذلك أن التدريس هو فن نقل المعلومات، أما التكوين فهو فن تمكين المتدرب من المعلومات والمهارات، وأما التدريب فهو فن تطبيق / استعمال المعلومات والمهارات (استراتيجيات، وأنشطة، ...)؛

• المحدد الإجرائي الثالث: تتأسس الورشة التدريبية على وظيفتين أساسيتين: تدبير محتوى التدريب، وتدبير فضاء التدريب (المكان بالحالين فيه). وعلى أساس هذا التمييز، تتوزع مهام المدرب بين العمق التكويني في علاقة بمحتويات الورشة ومحددات مضامينها الكمية والنوعية: بناء وإعدادًا؛ والعمق الإجرائي ارتباطًا بتدبير التفاعلات والعلاقات داخل كتلة المتدربين على اختلاف مستوياتهم وتوجهاتهم واستعداداتهم للتكوين.

**أهداف الورشة التدريبية:**

تهدف الورشة التدريبية إلى توفير عدة معرفية مهمة للمستفيدين منها، وتتأسس على ثلاثة مقتضيات:

**المقتضى المعرفي والمهاري:**

يتم بموجبه تعميق الاشتغال على الفعل التعليمي التعلمي معرفياً، من جهة المحتوى كما من جهة المعلم والمتعلم؛ ونعتمد فيه مبادئ علمية تعزز مسالك الاستفادة من كل العلوم المعرفية في أبعادها التخصصية المختلفة: اللسانية، والسيكولوجية، والعصبية، والتربوية، والبيداغوجية

بحيث يكون من نتائجها المهمة، مباشرة آليات أجرأت متنوعة للفعل التعليمي التعلمي تستجيب لخصوصيات التعلمات: معارف، ومهارات، ومقاربات، ومحتويات، وسياقات... لتكون من مخرجاته:

- الإدراك النظري العميق لموجهات النوتربية والنورو لسانيات: معرفياً، وعصبياً، وتربوياً؛
- التمكن من المبررات العلمية لوضع المتعلم ضمن محور العملية التعليمية، وتحقيق مبدأ تعلم التعلم، أو التعلم الذاتي؛
- التعرف على مسارات التعلم من خلال فهم اشتغال الدماغ باعتباره القوة المبرمجة والناظمة لكل الأنشطة التعلمية؛

**المقتضى التدريبي:**

وسيتم بموجبه الربط بين النظري والتطبيقي، بين العام والخاص، وبين تعليمية اللغات وتعليمية اللغة العربية. وسنروم فيه تفعيل شروط استفادة غنية ومتنوعة من بعض تقنيات تطوير المهارات الناعمة عند المتعلمين، لتتحقق المخرجات الآتية:

- رصد تفاصيل علاقات متفاعلة بين مكونات متعددة: ابستمولوجية معرفية، ومنهجية إجرائية، وسيكولوجية عصبية توجه مسارات التعلم بشكل عام، وتعلم اللغة العربية بشكل خاص؛
- تعزيز شروط إدراك الضوابط المعرفية لتعليم اللغة العربية وتعلمها؛ حيث نجعل من المظاهر المتعددة الأبعاد للبناء المعرفي: معالجة، وتنظيماً، واستنتاجات، وتفسيرات... توافقاً أساسياً بين المظهرين: الداخلي البيولوجي، والخارجي الثقافي للكائن المتعلم، وتدبيراً واعياً لمقتضياتهما السياقية المتباينة في أحيان كثيرة.
- إدراك جيد لخصوصيات المهارات الناعمة باعتبارها مهارات غير تقنية تتعلق بالمظهرين العلائقي والتفاعلي وتكون معرفية، وسلوكية، وعلائقية ...
- التركيز على «مهارات القرن الحادي والعشرين» الأربعة الشهيرة: الإبداعية، والتعاون، والتفكير الناقد، وفن التواصل.
- التمكن من آليات استعمال المعارف والمهارات وتوظيفها تربويا بشكل أمثل؛

**المقتضى التقويمي:**

وسنحاول فيه تقويم أشغال الورشة: نظرياً وإجرائياً، معرفياً ومهارياً... وستكون من مخرجاته:

- قياس نسب الاستفادة من مضمون الورشة، وتعزيز بعض مظاهر الإدراك الصحيح لتفاصيلها؛
- إدراك أهمية الحفاظ على المهارات الناعمة وإثرائها.

**التقنيات والأساليب المستخدمة في الورشة التدريبية:**

لضمان شروط تبليغ تفاعلي ومتكامل لمضامين الورشة التدريبية إلى كل المستفيدين منها، سنعتمد تقنيات وأساليب مختلفة تقتضيها خصوصيات موضوعية، ومنهجية تتعلق بتصريف المحتوى وتعزيز فرص التفاعل بين كل الحاضرين إن شاء الله:

- عصف ذهني؛
- تقنيات تحويل المعلومات إلى أشكال بصرية سهلة الاستيعاب؛
- عروض تفاعلية (باعتماد PPT) ومعززة بالرقمنة؛
- تقنيات سمعية بصرية؛
- نقاش تفاعلي موجه؛
- لعب الأدوار؛
- تمثيل حالات وشرحها على السبورة؛
- خلق وضعيات مشكلة ومعالجتها تفاعلياً.

**المستفيدون من الورشة:**

- طلاب المدارس العليا لتكوين الأساتذة؛
- طلاب معاهد ومراكز مهن التربية؛
- الطلبة الباحثون من سلكي الماستر/ الماجستير والدكتوراه؛
- الأساتذة الباحثون في الجامعات (بكالوريوس، وماجستير، ودكتوراه)؛
- المدرسون في المؤسسات التعليمية (والابتدائية، والإعدادية التأهيلية/ والثانوية)؛
- المربون بأسلاك التعليم الأولي والإعدادي والثانوي.

**الكلمات المفتاحية:**

النوروتربية؛ العلوم المعرفية؛ اللسانيات التعليمية؛ مكونات العملية التعليمية التعلمية؛ تعليم

## الورشة الثانية: استعمال التقانة في تدريس اللغة العربية.

الأستاذ مالك بن سيف بن مهنا الرجيبي ( معلم أول مادة اللغة العربية)

### المقدمة

يُعد العصر الحالي عصر التقدم التكنولوجي في مختلف المجالات؛ لذلك تسعى العديد من الدول لمواكبة هذا التحول الجذري، والاستفادة منه في العملية التعليمية التعلُّمية، باعتبار أن تكنولوجيا الاتصال والحاسب الآلي وسائل لا يمكن الاستغناء عنها، وقد أشار القضاة (٢٠٠٣) إلى أنَّ استعمال الحاسوب في التعليم يؤدي حتمًا إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلّم وزيادة فاعليتهما، بوصفها وسائل تساعد في تقديم المحتوى باستراتيجيات متنوعة؛ بعيدا عمّا يجري في التعليم التقليدي.

وترى أبو حمره (٢٠١٥) أنّ اعتماد بعض المعلمين لأسلوب التلقين، يعني أنَّ المعلم عدوٌّ لكل ما من شأنه أنْ يخفِّض كمية الأسئلة والتعليمات التي يحفِّزها، ويعد تعزيزًا للوجه الآخر للحوار السلطوي المتمثل ب: استمعْ وأجبْ. وهذا قد يحبط القدرات الكامنة لدى المتعلمين في مخزونهم اللغوي ويُفضي إلى انعدام التعلُّم، إذا جاز التعبير، وهو ما شدّد الباحثون على إلغائه.

وقد أشارت دراسة الخزرجي (٢٠٠٨) إلى ضرورة اتباع استراتيجيات تعليمية حديثة، تتماشى مع متغيرات العصر التقني؛ لتحقيق أهدافه بكفاءةٍ وفاعليةٍ عاليتين.

ويؤدي استعمال البرامج الإلكترونية كوسائل تعليمية إلى تحسين جودة التعليم لدوره الكبير في إيصال المحتوى التعليمي بطرائق منظِّمة واستراتيجيات متنوعة، وقد أكد السيد (٢٠٠٢) فاعلية البرامج الحاسوبية على إثارة الدافع عند المتعلم، والاستحواذ على انتباهه، وقدرته على مساعدة المعلم في جعل المتعلم يتفاعل مع المادة التعليمية، فيدب فيه النشاط بعد أن يحفّز قدرته واستجابته، كما أن مثل هذه البرامج تدرب الطلابَ وتنمي قدرتهم على التفكير.

إنّ عملية التواصل اللغوي في تعليم اللغة العربية بحاجة إلى وسائل مُعينة تساعد المتعلم في تنمية المهارات اللغوية لديه من خلال التفاعل بينه وبين المعلم والمادة الدراسية، وفي هذا السياق قد أشار طعيمة (٢٠٠٦) أنّ على المعلم أن يهيئ من الفرص ما يجعل تعلّم اللغة العربية في برامج تعليمها عملية حية، وليس مجرد استظهار لقواعد أو حفظ لكلمات؛ فمرحلة الاتصال اللغوي في حجرة الدراسة إنما هي مرحلة تدريبية.

ومن المعروف أنّ حرص المعلم على إعداد خطط وبرامج ذات فاعلية سريعة في تنشيط عملية التعلّم لدى المتعلّمين، واستثارة أذهانهم في فهم مفردات اللغة العربية الواسعة، وإثراء حصيلتهم اللغوية بما يمكِّنهم من اكتساب المهارات المختلفة من خلال التواصل البنّاء. ولا سيما أنّ التعليمَ الإلكتروني كما أكده عاشور (٢٠٠٩) مهمٌ في إيجاد حلولٍ لإشباع رغبة المتعلم وتسهيل الحصول على المعلومات والربط المباشر بينه وبين المعلم، فقد أحدث ثورةً في المجالِ التربوي بما يوفره من خصائص تفاعلية. «فالدراسات، والأبحاث، والتجارب أثبتت أن تميّز الحاسوب بخصائص وسمات جعلت استعماله في التعليم وسيطا تعليميا جيدا؛ شريطة توافر البرمجيات المناسبة، وتدريب المعلمين على استعماله بطريقة جيدة». (السعدون، ١٩٩٨، ٦).

وأصبح التعليم في القرن الحادي والعشرين يواجه جملة من التحديات وخاصة فيما يخص التوافق بين المناهج الدراسية المرتبطة بطرائق تدريس تقليدية في أغلب الأحيان، وبين ما يشهده العالم من تطور تقني في مختلف مجالات الحياة، ولذلك تسعى العديد من المؤسسات التعليمية إلى مواكبة هذا التطور وجعل استعمال التكنولوجيا الحديثة من أساسيات التعلم والتعليم.

وقد أشار الفار(٢٠٠٣) إلى أَنَّ خاصية التفاعل الإيجابي التي تتوفر في الحاسوب تُميِّزه عن غيره من وسائل التعليم المختلفة، وتجعله أفضل وسيلة تعليمية عرفها الإنسان حتى يومنا هذا. فكلُّ استجابة من الطالب تجاه الحاسوب يجد لها ردَ فعلٍ جديد، سواء كان ذلك في شكل سؤال تابع أو مدحٍ وثناء، أو في شكل إرشاد، أو في شكل عرض لمادة جديدة، وهكذا تتكرر عمليةُ التفاعل في جو من المتعة والتشويق.

## الإطـار النظـري

### البرامج التعليمية المحوسبة

أصبح استعمال الحاسوب في عملية التعليم ضرورة ملحة، وذلك لما يحويه من برامج ذكية رائعة تساعد المتعلم في الفهم والتفاعل والإدراك، فضلا عن توجه المؤسسات والأفراد على مواكبة عصر التقدم التقني في مختلف مجالات الحياة.

وقد أورد النجار وآخرون (٢٠٠٢) بأنَّ استعمال الحاسوب كوسيلة تعليمية، تساعد في تفعيل دور الطالب وزيادة تحصيله، وهذا يتطلب إنتاج برمجيات تعليمية عبر المناهج الدراسية، وتوظيفه بوصفه وسيلة تعليمية مساندة في عملية التعليم إلى جانب الوسائل التعليمية الأخرى. «وقد أثبتت الدراسات التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية أن المتعلم يتذكر ١٠٪ مما قرأه، و٢٠٪ مما سمعه، و٣٠٪ مما شاهده، و٥٠٪ مما سمعه وشاهده في آنٍ واحد، و٧٠٪ مما قاله، و٩٠٪ مما عمله» (فتح الله، ٢٠٠٧، ٥٨). وهذا إشارة بفاعلية البرامج الحاسوبية في عملية التعلم، فمن خلال تطبيقاتها المتاحة نستطيع الجمع بين أكثر من حاسة بجهد ووقت أقل.

### - مميزات استعمال الحاسوب في العملية التعليمية

يتميز الحاسب الآلي بإمكانات متعددة جعلت منه وسيطًا تعليميًا أساسيًا في التغلب على الفروقات الفردية بين المتعلمين، وقدرته على إيجاد جو من التفاعل والمرح في العديد من التطبيقات التعليمية التي صُممت خصيصا؛ لتتناسب مع استراتيجيات التعلم التقني الحديث، ويوافق ذلك ما أكده السعدون (١٩٩٨) من تميز الحاسب بخصائص متفردة جعلت استعماله في التعليم وسيطا تعليميا جيدا؛ شريطة توفير البرمجيات المناسبة وتدريب المعلمين على استعماله؛ حتى يتمكن من خلاله القيام بالعديد من الوظائف التربوية لصالح عملية التعليم والتعلم.

ويمكن إبراز بعضا من مميزات استعمال الحاسب الآلي في التعليم في النقاط التالية:

1. توفير الوقت والجهد في عمليتي التعليم والتعلم.
2. مناسبته لجميع المستويات الدراسية.
3. يساعد على التفاعل المباشر.
4. التغلب على الأخطاء الشائعة في الكتابة.
5. الاحتفاظ بالمعلومات وإمكانية استرجاعها.
6. رفع مستوى متوسط تحصيل الطلاب وذلك بإتاحة الكم الكبير من التدريبات التي يمارسها المتعلم مع الحاسب ووجود تغذية راجعة (الموسى، ٢٠٠٢، ٤٩).
7. تنمية مهارات المتعلمين المختلفة.

**- صعوبات استعمال الحاسوب في العملية التعليمية**

إن إدخال البرمجيات الحاسوبية في عملية التعليم هدف تسعى المؤسسات التعليمية لتحقيقه؛ تواصلا مع التطورات الحديثة في هذا المجال، وما لها من دور كبير في تحسين جودة التعليم بعيدا عن الطرائق التقليدية الشائعة في عصر التقدم التكنولوجي والذي يُحتِّم على المهتمين في تطوير العملية التعليمية مواكبة هذا التحول الكبير في مجال المعرفة، ولكن ثَمّة صعوبات قد تحول دون استعمال التقنيات الحديثة في عملية التعليم يمكن التطرق إلى أبرزها في هذا الفصل:

1. **الموارد البشرية والمادية:** من أبرز الصعوبات التي تشكِّل عائقا أمام استعمال الحاسب الآلي في عملية التعليم نقص الخبرة لدى العديد من المعلمين في استعمال تطبيقات الحاسب الآلي، وعدم السعي إلى استغلال التطور التكنولوجي المتسارع في تنمية قدراتهم نحو التجديد في انتاج الوسائل التقنية المعاصرة في العملية التعليمية، أضف إلى ذلك الكلفة المادية التي تحتاجها المؤسسات التعليمية في توفير أجهزة الحاسب الآلي وشبكة الإنترنت.
2. **المناهج الدراسية:** إن إعداد المناهج الدراسية في أغلب المؤسسات التعليمية ما زال يعتمد على الطرق التقليدية في تصميمها، إذا نجدها في أحيانٍ كثيرة تُغيِّب دور البرمجيات الحديثة المرتبطة بتطبيقات الحاسب الالي في عملية التعليم. وقد أشار الموسى (٢٠٠٢) إلى أنَّ مشكلة تطابق برامج الحاسب التعليمية تظل قائمة حتى في الولايات المتحدة الأمريكية، والأمر ذاته يحدث في العالم العربي، في حين أنَّ بعض رجال التعليم في العالم العربي يعتقدون أنَّ البرامج التعليمية المطبقة في الولايات المتحدة مثلا قابلة للاستعمال مع تعديلات بسيطة، وإن احتمالات سوء التطبيق تظل قائمة بدرجة كبيرة.

## الدراسات السابقة

### دراسات تناولت استعمال الحاسوب والبرامج الإلكترونية المصاحبة في تدريس اللغة العربية

**دراسة زناتي (٢٠١٥)** بعنوان برنامج للتغلب على صعوبات الكتابة التي تواجه المبتدئين الناطقين بغير العربية باستخدام الفصل المقلوب الافتراضي المعتمد على الألعاب الإلكترونية، استعملت الدراسة المنهج التجريبي ذا المجموعة الواحدة ذات الاختبار القبلي والبعدي، وتكونت عينة الدراسة من (٨) طلاب من متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، حيث هدفت الدراسة إلى معالجة مشكلات الكتابة لدى المتعلمين باستعمال الألعاب الإلكترونية المعتمدة فكرة الصف المقلوب وتوصلت نتائجها إلى فاعلية البرنامج الإلكتروني في تنمية مهارات الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها.

**دراسة الراجح (٢٠١٤)** بعنوان تصور لبرنامج مقترح للهاتف الجوال لتنمية مهارة الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، استهدفت طلاب المستوى الأول في معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة، وهدفت الدراسة إلى بناء تصور لبرنامج يعمل على نظام أندرويد؛ لتنمية مهارة الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، توصلت نتائجها إلى تحديد عشر مهارات للاستماع واللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، والتي يمكن تضمينها في برنامج تعليمي، كما توصلت أيضا إلى تحديد واحد وأربعين معيارا؛ لتصميم برنامج ينمي مهارة الاستماع لدى متعلمي اللغة الناطقين بغيرها، وبناء تصور نهائي لبرنامج ينمي مهارة الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

**دراسة فودة (٢٠١٢)** بعنوان برنامج لغوي باستخدام الحاسوب؛ لتنمية المهارات النحوية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وهدفت إلى تصميم برنامج مقترح؛ لتنمية المهارات النحوية من خلال الحاسوب، وبيان فاعليته لدى التلاميذ، اتبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي والمنهج شبه تجريبي، دلت نتائجها على أن المجموعة التجريبية التي درست باستعمال الحاسوب كانت أكثر فاعلية.

**دراسة الجعيد (٢٠١٠)** هدفت إلى تحديد مدى فاعلية استعمال الألعاب اللغوية في تنمية بعض مهارات التمييز السمعي، والفهم القرائي، واتبعت الدراسة المنهج الشبه تجريبي، فقد تمثلت أداتها في اختبار تحصيلي، وقائمة لبعض مهارات الفهم القرائي، والتمييز السمعي، وطُبقت على عينة من طلاب الصف الرابع مكونة من (٦٠) طالبة تم تقسيمها بالتساوي إلى مجموعتين الضابطة، والتجريبية، وقد أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في مستوى بعض مهارات التمييز السمعي، والفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

**دراسة هريدي (٢٠٠٧)** بعنوان تصور لبرامج تعليم اللغة العربية وتعلمها للناطقين بغيرها عن بُعد في ضوء الكفاءة اللغوية، استعمل الباحث فيها المنهج الوصفي التحليلي وهدفت إلى تحديد معايير الكفاءة اللغوية اللازم توافرها في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عن بعد، ولم تركز الدراسة على المعايير التقنية، كما أنها لم تختص بمهارة الكتابة بل تناولت الكفايات اللغوية بشكل عام. ومن حيث التطبيق اقتصرت حدود الدراسة على وضع تصور لبرامج تعليم اللغة العربية دون التطبيق. وتوصلت نتائج الدراسة إلى:

أ. التأكيد على أهمية تعليم اللغة العربية وتعلّمها عبر الشبكة؛ لتحقيق مستويات الكفاءة اللغوية.
ب. ندرة توافر تصميم البرامج اللغوية عن بعد في ضوء معايير تربوية تسهم في اكتساب المتعلم للغة.

ومما أوصت إليه الدراسة أنّ فرصة إجراء بحوث علمية في مجال تقويم البرمجيات الحاسوبية واسعة للغاية، لذا ينبغي أن يقوم أساتذة الجامعات في أقسام تعليم اللغة العربية، وأقسام الحاسوب وكليات التربية بعمل المزيد من الدراسات؛ لأن هذا المجال يفتقر كثيرًا إلى مثل هذه النوعية من الدراسات.

**دراسة الجبوري (٢٠٠١)** هدفت إلى معرفة أثر الألعاب اللغوية في تنمية مهارات اللغة العربية الناطقين بغيرها، اختيرت عينة الدراسة من طلبة معهد تعليم اللغة العربية الناطقين بغيرها في جامعة المستنصرية في المستوى المبتدئ وكان عددهم (٢٦) طالبا من ثماني جنسيات، وتوصلت الدراسة إلى أن اللغة التي يستمع إليها الطلبة ويتكلمون بها تكون أوفر حيوية وأيسر تذكرا، وبينت الدراسة أنّ أثر الألعاب اللغوية في تنمية المهارات اللغوية محدودة، واقترحت الدراسة إجراء دراسات أخرى لمعرفة أثر استعمال الفيديو في تنمية مهارات اللغة لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها.

**الجانب العملي:**

**أهداف الورشة:**

**إنَّ الثورة التكنولوجية الحديثة في التعليم ترفع مستويات التفكير العليا لدى المتعلمين بنسبة تفوق ما يشكله التعليم التقليدي، وهذا ما أشارت إليه مجموعة من المؤتمرات والندوات الدولية التي أوصت بضرورة توظيف المؤسسات التعليمية الإمكانات المتوافرة في بيئة التعلم الإلكتروني التفاعلي، ومن هنا يأتي دور المثيرات في تعزيز عملية التعلم، وهذا ما أكده سكنر(٢٠٠٢) صاحب نظرية التعلم السلوكية التي تفترض أنَّ التعلّم يحدث عندما يعزز استجابات الطلبة منبِّه، أو موقف مثير؛ أي أنّ التعلم يحدث عندما تُقدَّم المادة التعليمية للمتعلم على شكل مثيرات تُهيء له الفرصة ليستجيب لها (غباين، ٢٠٠٢). لذلك نأمل من هذه الورشة التدريبية أن تُكسب المشاركين فيها:**

- التعرف على أهمية استعمال التقانة الحديثة في رفع المستوى التحصيلي للطلبة.
- التعرف على إيجابيات توظيف التقنيات في التعليم، وتحدياتها.
- الاطلاع على بعض البرامج الإلكترونية التي يمكن استعمالها في تدريس اللغة العربية.
- استعمال البرامج الإلكترونية في تعليم اللغة العربية.

**الفئة المستهدفة:**

التربويون من معلمين ومشرفين متخصصين في اللغة العربية.

**المدة الزمنية:** ساعتان.

**محاور الورشة:**

- التعريف بأهمية استعمال التكنولوجيا والتقانة الحديثة في تدريس اللغة العربية.
- ملاحظة مؤشرات التغير في مستويات الطلبة التحصيلية باستعمال البرامج الإلكترونية في التعليم.
- عرض نماذج برامج إلكترونية في تدريس اللغة العربية.
- التطبيق العملي لاستعمال بعض البرامج الفاعلة في تدريس اللغة العربية

**مواد الورشة ومواردها:**

- عرض تقديمي.
- جهاز كمبيوتر.
- أجهزة محمولة موصولة بالشبكة.

**أولاً: المراجع العربية**


الأسطل، أحمد رشاد مصطفى (٢٠١٠). **مستوى المهارات القرائية والكتابية لدى طلبة الصف السادس**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

**الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات** (٢٠٠٨) ترجمة علا عادل عبد الجواد، ضياء الدين زاهر، ماجدة مدكور، نهلة توفيق، دار إلياس العصرية للطباعة والنشر ج. م.ع، القاهرة.

الجزراوي، علي (١٩٩٤) **الإدارة الحديثة المفاهيم والعمليات منهج علمي تحليلي**، المركز العربي للخدمات الطلابية، ط١، عمّان، الأردن.

الجوير، أماني (٢٠٠٩). **أثر استخدام برنامج حاسوبي متعدد الوسائط من خلال السبورة الإلكترونية في تدريس العلوم على التحصيل وبعض مهارات التفكير المعرفية والاتجاه نحوها لدى تلميذات المرحلة الابتدائية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، الرياض.

أبو حمره، مهى فهد (٢٠١٥). **فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارتي الحوار في اللغة العربية لدى غير الناطقين بها**. دراسة ميدانية في المعهد الفرنسي للشرق الأدنى. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

الحيلة، محمد محمود (٢٠٠١). **التكنولوجيا التعليمية والمعلوماتية**، دار الكتاب الجامعي، الامارات العربية المتحدة.

الخولي، محمد علي (٢٠٠٠). **أساليب التدريس العامة**، ، دار الفلاح للنشر والتوزيع، ص١٣٧، الأردن، عمّان.

الراجح، ناصر إبراهيم عبدالله (٢٠١٤) **تصور لبرنامج مقترح للهاتف الجوال لتنمية مهارة الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها**، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، السعودية.

رحاب، عبدالشافي أحمد سيد (١٩٩٧) **فعالية برنامج مقترح لتنمية المهارات الإملائية اللازمة لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي**، المجلة التربوية، كلية التربية بسوهاج، العدد١٢، ج١.

الزعبي، بشير راشد عبدالمهدي (٢٠٠٨) **فاعلية برنامج تعليمي في تنمية الاستيعاب الاستماعيّ والقرائيّ لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها**، رسالة دكتورة، جامعة عمّان العربية، كلية الدراسات التربوية العليا، الأردن.

زناتي، عبدالله رحاب (٢٠١٥). **برنامج للتغلب على صعوبات الكتابة التي تواجه المبتدئين الناطقين بغير العربية باستخدام الفصل المقلوب الافتراضي المعتمد على الألعاب الإلكترونية**، مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، جامعة الأزهر، كلية التربية، مصر.

السعدون، حمود (١٩٩٨). **تعليم الحوسبة وحوسبة التعلم، مجلة التربية**، العدد السادس والعشرون، ص٦.

السيد، عاطف (٢٠٠٢). **الكمبيوتر التعليمي والفيديو التفاعلي**، فلمنج للطباعة، ص٣٦، الإسكندرية.

أبو شقير، محمد وحسن، منير (٢٠٠٧) **فاعلية برنامج بالوسائط المتعددة على مستوى التحصيل في مادة التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي**، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد (١٦)، العدد (١)، السنة(٢٠٠٨).

طعيمة، رشدي أحمد (١٩٨٦). **المرجع في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الطوبجي، حسين حمدي (١٩٨٢). **وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم**، دار القلم، الكويت.

عبدالحميد، محمد (٢٠٠٥). **البحث العلمي في تكنولوجيا التعليم**، دار عالم الكتب، ط٢، ٣١٢.

عبدالله، عمر الصديق (٢٠٠٨). **تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الطرق- الأساليب- الوسائل**، الدار العالمية للنشر والتوزيع، ص٥٧، الخرطوم.

عبدالله، عمر الصديق (٢٠٠٨). **تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها**، الدار العالمية للنشر والتوزيع، ط١، ص١١٨-١١٩، الجيزة.

العبيدي، خالد خاطر سعيد (٢٠١٠). **فاعلية نشاطات قائمة على عمليات الكتابة في تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

عطية، محسن علي (٢٠٠٨). **مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها**، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط١، عمّان.

علي، نبيل (١٩٩٤). **العرب وعصر المعلومات**، إصدار المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد ١٨٤، سلسلة عالم المعرفة، ص٣٤٦.

عيد، زهدي محمد (٢٠١١). **مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية**، دار صفاء للنشر والتوزيع، ص٩٥، عمّان.

غباين، عمر محمود (٢٠٠٢). **التعلم الذاتي بالحقائب التعليمية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان.

الفار، إبراهيم عبد الوكيل (٢٠٠١). **تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين**، دار الفكر العربي، القاهرة.

فتح الله، مندور عبدالسلام (٢٠٠٧). **وسائل وتقنيات التعليم**، مكتبة الرشيد، ط٢، ص٥٨، الرياض.

الفرع، صلاح (٢٠٠٨). **برنامج محوسب ودوره في تنمية مفاهيم التربية الوقائية في التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع**، رسالة ماجستير، فلسطين.

فودة، زهور محمد محي الدين (٢٠١٢). **برنامج لغوي باستخدام الحاسوب لتنمية المهارات النحوية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي**، مجلة القراءة والمعرفة، العدد ١٣١، ص٢٧٠- ص٣٠٩، مصر.

أبو القمبز، محمد هشام (٢٠٠٩). **فن التواصل مع الآخرين**، الجامعة الإسلامية، فلسطين، غزة.

مدكور، علي أحمد (٢٠٠٦). **تدريس فنون اللغة العربية**، دار الفكر العربي، ص٢٥٥، القاهرة.

مدكورعلي، وهريدي إيمان أحمد (٢٠٠٦). **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها النظرية والتطبيق**، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة.

مصفى، عبدالله علي (٢٠٠٧). **مهارات اللغة العربية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط٢، ص١٦١، عمّان.

ملحم، سامي محمد (٢٠٠٢). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة، الأردن.

ابن منظور، محمد بن مكرم (ت١٣١١م). لسان العرب، تحقيق عامر أحمد حيدر (٢٠٠٣)، دار الكتب العلمية، ط٢، بيروت.

المؤتمر الدولي الأول لتعليم العربية، مركز اللغات. «**الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية**»، ومؤتمر التربية التكنولوجية وتكنولوجيا التعليم ٢٠١٠م.

المؤتمر الخاص بتعليم اللغة العربية من الناطقين بغيرها (٢٠١٦)، باريس، التاسع والعشرون من مايو.

الموسى، عبدالله بن عبد العزيز (٢٠٠٢). **استخدام الحاسب الآلي في التعليم**، مكتبة تربية الغد، ط٢، ص٤٩، الرياض.

النجار، اياد وآخرون (٢٠٠٢). **الحاسوب وتطبيقاته التربوية**، مركز التجار الثقافي، ص٣٠، إربد.

نصر، مها سلامة (٢٠١٤). **فاعلية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تنميتي مهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مقرر اللغة العربية**، رسالة ماجستير، كلية التربية بالجامعة الإسلامية، غزة.

هريدي، إيمان محمد أحمد (٢٠٠٧). **تصور لبرامج تعليم اللغة العربية وتعلّمها للناطقين بغيرها عن بعد في ضوء الكفاءة اللغوية**، القاهرة، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية ومعهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

ياسين، خالد عمر (٢٠١٦) **حفّز طلابك باستخدام التكنولوجيا**. (مطوية)

## ثانيًا: المراجع الأجنبية


Aladdin, A. (٢٠١٣). Demotivating Factors in the Arabic Language Clasroom: What demotivates non-Muslim Malaysian learners when it comes to learning Arabic?. Procedia-Social and Behavioral Sciences, ٩٣, ١٦٥٢- ١٦٥٧.

Aladdin, A. (٢٠١٤). The Importance of Immediate Learning Context: An Investigation on the Arabic as a Foreign Language Classroom. Procedia-Social and Behavioral Sciences, ١١٨, ٥٦-٦٠.

Benmarrakchi, F., El Kafi, J., &Elhore, A. (٢٠١٧).Communication Technology for Users with Specific Learning Disabilities. Procedia Computer Science, ١١٠, ٢٥٨-٢٦٥.

Dajani, B. A. S., Mubaideen, S., & Omari, F. M. A. (٢٠١٤).Difficulties of learning Arabic for non-native speakers. Procedia-Social and Behavioral Sciences, ١١٤, ٩١٩-٩٢٦.

Davis, J.(١٩٧١). Elementary survey analysis. Englewood, NJ: Prentice-Hall.

El Omari, S. (٢٠١٥). The Effect of Computer-assisted Language Learning on Improving Arabic as a Foreign Language (AFL) in Higher Education in the United States. Procedia-Social and Behavioral Sciences, ١٩٢, ٦٢١-٦٢٨.

Field, A (٢٠٠٩). Discovering statistics SPSS,(and sex and drugs and rock, n, roll) (٣rd,ed).

Hanci, p.(٢٠٠٠). Teaching Chinese ESLstudents in a wraiting workshop: Across-cultural perspective, PHD, Simon- Fraser- Universiti, Canada, Volume ٠٩-٦٢A of Dissertation Abstracts international. ٢٩٥٥.

Kaplan and Saccuzzo (٢٠١٠) Psychological testing: principles, applications, issue ٨ Wads worth, publisher, USA.

Mahmoodi, M. H., &Moazam, I. (٢٠١٤). Willingness to Communicate (WTC) and L٢ Achievement: The Case of Arabic Language Learners. Procedia-Social and Behavioral Sciences, ٩٨, ١٠٦٩-١٠٧٦.

Mahmoud, M. H., & El-Hamayed, S. H. A. (٢٠١٦).An intelligent tutoring system for teaching the grammar of the Arabic language. Journal of Electrical Systems and Information Technology, ٣(٢), ٢٨٢-٢٩

## الورشة الثالثة. تربوي من طراز مختلف.

## الأستاذة جميلة بنت عبدالله الهنائية

### أولاً: الجانب النظري

### المقدمة

يُعرَّف الذكاء الاصطناعي "artificial intelligence" والذي يُختصر عادة في حرفين "AI" بأنه: «قدرة الآلة على محاكاة الذكاء البشري في أداء الوظائف المعرفية والسلوكية» (الخليفة، ٢٠٢٣). وتاريخيًا بدأ التنظير للذكاء الاصطناعي في خمسينيات القرن الماضي، وقد عُدّت سنة ١٩٥٦ البداية الرسمية لمجال الذكاء الاصطناعي، إلا أن انتقاله من البحث والتنظير إلى التطبيق العملي حدث فعليًا في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، وأصبح الذكاء الاصطناعي متاحًا للجميع في أواخر عام ٢٠٢٢م. (الكلباني، ٢٠٢٣)

وفي ظل هذه التطورات المتسارعة للذكاء الاصطناعي، لم يكن التعليم ببعيد عنها، فتعلم الذكاء الاصطناعي وتوظيفه لم يعد خيارًا، بل أصبح ضرورة ملحة، خاصة مع دخوله في مختلف مجالات الحياة، الاقتصادية والسياسية والصحية والسياحية وغيرها، ومنه ظهرت صور الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته المختلفة، من مثل: تعلم الآلة، والتعلم العميق، والذكاء الاصطناعي التوليدي (الخليفة، ٢٠٢٣).

ويُعد الذكاء الاصطناعي التوليدي (ويطلق عليه أيضًا حوسبة المحادثة) من نماذج اللغة الكبيرة (Larg Language Models)، وهي مناسبة جدًا لتعلم وتعليم اللغات، وتطوير مهاراتها، ويمكن لهذه النماذج أن تولّد النصوص، ومقاطع الفيديو، وشفرات البرمجة، والبيانات، وترجمة النصوص من لغة إلى أخرى (الهادي، ٢٠٢٣) ووفقًا للمنتدى الاقتصادي العالمي (World Forum Economic)) فإن الذكاء الاصطناعي التوليدي "يشير إلى فئة من خوارزميات الذكاء الاصطناعي التي تولد مخرجات جديدة بناء على البيانات التي تم تدريبها عليها". (الخليفة، ٢٠٢٣)

وبالفعل أخذ التربويون والباحثون يدمجون الذكاء الاصطناعي التوليدي في العملية التدريسية بطرق مختلفة، وفي مختلف المجالات والتخصصات، ومن المجالات التي استُخدم فيها تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي اللغة التوليدي مجال التعليم عامة، وتعليم اللغات على وجه الخصوص، فأخذ الباحثون والتربويون في تطبيقه واختباره في التعليم، ورصد تجاربهم وملاحظاتهم ونشرها، ووضع المقترحات التطويرية.

### 1- مفهوم الذكاء الاصطناعي

يُعدُ الذكاء الاصطناعي فرعًا من فروع علوم الحاسوب، ويهدف بشكل أساسي إلى محاكاة الذكاء البشري، وتطور بشكل ملحوظ وسريع عبر الزمان، فكانت البداية في الخمسينات والستينات إذ بدأ في تطوير الشبكات العصبية والاصطناعية، والذكاء الاصطناعي البسيط، أما في السنوات الأخيرة شهدت تقنية الذكاء الاصطناعي تطورًا كبيرًا في جميع المجالات، مثل مجالات التعليم والمجالات الصناعية والطبية، والسيارات الذكية، والترجمة الآلية، وغيرها.

وعرَّف المختصون والباحثون الذكاء الاصطناعي بعدة تعريفات تشترك في بعض النقاط وتختلف في البعض الآخر، ولكنها جميعًا تصب في نفس المصب والمفهوم، فعرَّفه أحمد (٢٠٢٣)، بأنه تطوير أنظمة الحاسب القادرة على أداء المهام التي تقتضي عادة ذكاء بشري مثل: الإدراك البصري، والتعرف على الكلام وصنع القرار وهو اتجاه علمي وتقني حديث يهتم بدراسة الطرق والنظريات التي تهدف إلى إنشاء آلات قادرة على محاكاة الإنسان في ذكائه

ويعرّفه الصفدي وآخرون ( Al-safadi,٢٠٢٣) بأنه قدرة الحاسب الآلي على تنفيذ المهام المعرفية العليا المميزة للذكاء البشري، كالإدراك والتعميم واكتساب الخبرة وصنع القرار وحل المشكلات وغيرها من مهارات التفكير العلياء.

والذكاء الاصطناعي هو أحد الأنظمة التي تعرض سلوكًا ذكيًا من خلال تحليل بيئتها واتخاذ الإجراءات بدرجة معينة من الاستقلالية؛ وذلك من أجل تحقيق أهداف معينة ((Boucher٢٠٢٠.

أما العنقودي (٢٠١٩)، فيعرفه بأنه أحد فروع علم الحاسوب والذي يركز على جانبين الأول علم دراسة عمليات التفكير لدى الإنسان، والثاني كيفية تمثيل هذه العمليات العقلية والتفكير العميق في الآلات مثل الروبوت والحواسيب.

ويُعد الذكاء الاصطناعي التوليدي نوعًا من أنواع الذكاء الاصطناعي، يستخدم تقنيات تعلم الآلة والشبكات العصبية؛ لإنتاج محتوى جديد مبتكر بشكل تلقائي، مثل الصور والنصوص والفيديو، وهو جزء من الذكاء الاصطناعي (AI) الذي يعتبر المجال الأوسع الذي يشمل جميع تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتي من ضمنها الذكاء الاصطناعي التوليدي (الخليفة،٢٠٢٣).

ويعرف أيضًا بأنه قدرة نماذج الذكاء الاصطناعي على إنشاء محتوى جديد، بدلا من تحليل البيانات الموجودة واستخدامها فقط لتوليد مرئيات جديدة، فتعمل نماذج الذكاء الاصطناعي على إنتاج أنواع مختلفة من المخرجات، مثل النصوص والصور والأكواد البرمجية والأعمال الفنية، إضافة إلى أنه يعمل على تقليل المدة المستغرقة لتطوير التطبيقات، وتوفير إمكانيات قوية للمستخدمين (هيئة الحكومة الرقمية،٢٠٢٣).

2- أنواع الذكاء الاصطناعي

للذكاء الاصطناعي أقسام مختلفة وأنواع متعددة، فبعض الباحثين يقسمه إلى ثلاثة أقسام والبعض الآخر يزيد على ذلك، بناء على أسس الاستخدام ومجالاتها. وذكر أحمد (٢٠٢٣) أن هناك ثلاثة أنواع للذكاء الاصطناعي المستخدم في تعليم اللغات وهي:

- الذكاء الاصطناعي الضيق: وهو أبسط أنواع الذكاء، لا يمكنه العمل إلا في بيئته الخاصة، فهو يعتبر سلوك استجابة لحالة معينة، إذ هو مبرمج على أداء وظائف معينة ومحددة في بيئة مقصودة.
- الذكاء الاصطناعي القوي والعالمي: يعمل على جمع المعلومات والخبرات وتحليلها من المواقف المكتسبة، حتى يكون قادرًا بعد ذلك على اتخاذ قرارات مستقبلة.

وذكر بوبجة(٢٠٢٣) بأن الذكاء الاصطناعي القوي من خصائصه القدرة على التفكير والتفاعل الذكي، وحل الألغاز، وإصدار الأحكام، والتخطيط والتعلم والتواصل، وأن في هذا النوع من الذكاء يمكن برمجة الحاسوب ليكون عقلًا بشريًا، وأن يكون ذكيًا بمعنى الكلمة.

- **الذكاء الاصطناعي الخارق**: وهو يهدف إلى محاولة فهم الأفكار والعواطف البشرية التي تؤثر على السلوك البشري.

وللذكاء الاصطناعي نماذج وأنواع متعددة ومتجددة بشكل مستمر، تصنف هذه الأنواع حسب مجالات استخدامها، ومن النماذج التوليدية نماذج توليدية خاصة بإنشاء النصوص، ونماذج توليدية خاصة بتوليد الصور وإنشاؤها، ونماذج توليدية لإنشاء المقاطع المرئية والصوت، وفيما يأتي تفصيل لهذه الأنواع (الخليفة، ٢٠٢٣):

- إنشاء نص: هو أحد نماذج وتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي والمهتم بإنتاج نصوص، ومحتوى جديد بلغة محددة يحددها المستخدم.
- إنشاء الصور: يختص هذا النموذج بتوليد صور مطابقة للصور في الطبيعة، وتعتمد على نماذج الخصومات التوليدية ونماذج الانتشار.
- إنشاء المقاطع المرئية: يستخدم النماذج التوليدية لإنشاء مقاطع فيديو جديدة من وصف نصي، ويستخدم لذلك عدة تقنيات مثل تقنية الانتشار العكسي التي يستخدمها نموذج ((Dreamix التابع لشركة جوجل.
- إنشاء الكلام: هي نماذج توليدية تعتمد على إنتاج تسجيلات صوتية مختلفة، وتستطيع تحويل النص إلى صوت بلغات متعددة، إضافة إلى استنساخ الأصوات وتقليدها.

وأضاف إليها بكر (٢٠١٩) مجموعة من النماذج التوليدية الأخرى ومنها نماذج معالجة اللغات الطبيعية، وتهتم بمعالجة فهم اللغات، ومن أمثلتها البرامج التي تقوم على معالجة الأخطاء النحوية والإملائية، إضافة إلى برامج فهم اللغة المكتوبة يدويًا، وأيضًا نماذج الألعاب التي جعلها الذكاء الاصطناعي أقرب إلى الواقع، ونماذج تلخيص الأخبار المسموعة والمرئية والمكتوبة وغيرها من النماذج التي طالت جميع مجالات الحياة التعليمية، والاجتماعية، والطبية، والاقتصادية. ويُقصد بعلم اللغات الطبيعية (NLP) ذلك العلم التطبيقي الذي يُعنى باستخدام تقنيات الحاسب الآلي، وعلى رأسها خوارزميات تعلّم الآلة لأتمتة علوم اللغويات، بحيث يصبح الحاسوب قادرًا على تمثيل وتحليل وتوليد النصوص المكتوبة والمقروءة باللغات الطبيعية كالعربية والإنجليزية وغيرها». (مطروش والطيب، ٢٠٢١).

أما عبد القادر (٢٠٢٠) فيشير في دراسته إلى أن الذكاء الاصطناعي ينقسم إلى قسمين استنادًا إلى المهام والوظائف التي يقوم بها، فالنوع الأول يستند إلى الوظائف الحياتية الذكية ويتعلق بكل المهام التي نقوم بها في حياتنا اليومية من أجل التفاعل مع العالم مثل التخطيط والاتصال مع الآخرين باللغة المناسبة، والتصرف والتحرك في الحياة لتنفيذ متطلبات الحياة اليومية.

ويتعلق النوع الثاني بالوظائف الخبيرة ويركز على المهام التي تتطلب تدريبًا شاملًا، وتحتاج إلى خبراء ودقة في التفكير مثل التشخيص الطبي وصيانة الأجهزة، إضافة إلى التخطيط المالي.

3- **مصطلحات مهمة**

أ. **الذكاء الاصطناعي: (Artificial intelligence (AI**

يُعرف الذكاء الاصطناعي بأنه مجال علمي يهدف إلى إنشاء آلات ذكية قادرة على محاكاة الذكاء البشري، والقيام بمهام تتطلب ذكاءً، كالتعلم والاستنتاج وحل المشكلات. (سدايا، ٢٠٢٣)

ب. **الذكاء الاصطناعي التوليدي: AI Generative**

مصطلح يشير إلى نظام قائم على الذكاء الاصطناعي، قادر على توليد محتوى كالصور والنصوص والصور والرموز، بناء على المحولات التوليدية المدربة سابقا.

(Cao & Dede, ٢٠٢٣)

ت. **النماذج اللغوية الكبيرة:** Larg Language Models

النماذج اللغوية الكبيرة هي أنواع من النماذج الذكاء الاصطناعي التي تستخدم لفهم وتوليد اللغة الطبيعية. تتميز هذه النماذج بأنها تتعلم من كميات هائلة من النصوص المأخوذة من الإنترنت أو مصادر أخرى، وتستخدم خوارزميات معقدة لاستخلاص الأنماط والقواعد والسياقات والدلالات في اللغة. تستطيع هذه النماذج أن تقوم بمهام مختلفة مثل تلخيص النصوص وترجمتها والإجابة على الأسئلة وتوليد النصوص الجديدة بطريقة تشبه كيفية كتابة وتحدث البشر. (Purdue Online Writing Lab, ٢٠٢٠)

## ثانيًا: الجانب العملي

1- **أهداف الورشة:**

يشهد العالم تغييرات متسارعة وكبيرة في مجال التكنولوجيا، منذ أن انطلقت الثورة الصناعية الرابعة في ثمانينات القرن العشرين، إلى أن حدث ما يُعرف بثورة الإنترنت الشامل والذكاء الاصطناعي، صار اطلاع التربوي على هذه التغييرات ضرورة ملحة، وإلا أصبح أميًا في التكنولوجيا، فلم تعد الأمية في القراءة والكتابة كما كانت. وإن التغييرات المتسارعة هذه قد تغير شكل التعليم ومضمونه، خاصة منذ توغل الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية ككل، وتعليم اللغات على وجه الخصوص، وظهور الكثير من التطبيقات والنماذج، كنماذج اللغة الكبيرة، القائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي، من مثل: ChatGPT، وGoogle Gemini (Bard)، وMicrosoft Bing.

**ويُتوقع من المشاركين في نهاية الورشة:**

- التعرف على تقنيات الثورة الصناعية الرابعة.
- التعرف على تقنية الذكاء الاصطناعي.
- التعرف على إيجابيات توظيف التقنيات في التعليم، وتحدياتها.
- الاطلاع على نماذج لتوظيف تقنيات الثورة الصناعية الرابعة والذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.

2- **الفئة المستهدفة:**

التربويون من معلمين ومشرفين متخصصين في اللغة العربية.

3- **المدة الزمنية:** ساعتان .

4- **محاور الورشة:**

- مقدمة عن الثورة الصناعية الرابعة، والذكاء الاصطناعي.
- مبررات توظيف الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.
- مجالات توظيف الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، وتطبيقاته.
- إيجابيات توظيف تقنيات الثورة الصناعية الرابعة والذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، وتحدياتها.
- نماذج صفية لتنفيذ الواقع الافتراضي، والواقع المعزز، والذكاء الاصطناعي

- في حصة اللغة العربية.
- أنشطة تفاعلية.

5- **مواد الورشة ومواردها:**

- عرض تقديمي.
- أجهزة محمولة موصولة بالشبكة.
- أوراق وأقلام وألوان.

المراجع العربية


أحمد، عبد السلام علي. (٢٠٢٣). دراسة حول استخدام الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغات في الدول العربية، المجلة الليبية للدراسات الأكاديمية المعاصرة، ع١(١). ٩-١٩، مسترجع من http:// /ljcas/php.index/ly.ljcas/index

بكر، عبد الجواد السيد، وطه، محمود إبراهيم عبد العزيز. (٢٠١٩). الذكاء الاصطناعي: سياساته وبرامجه وتطبيقاته في التعليم العالي: منظور دولي. مجلة التربية، ع١٨٤، ج٣، ٣٨٣ – ٤٣٢. مسترجع من: http//: search.mandumah.com/Record١٠٤٨٢٧٥

بوبحة، سعاد. (٢٠٢٢). الذكاء الاصطناعي: تطبيقات وانعكاسات. مجلة اقتصاديات المال والأعمال، مج٦، ع٤،١٠٨ -٨٥مسترجع من http//: search.mandumah.com/ Record١٣٥٨٥٣٥

الخليفة، هند سليمان (٢٠٢٣). مقدمة في الذكاء الاصطناعي التوليدي. مجموعة إيوان البحثية: الرياض.

سدايا (٢٠٢٣). الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم. الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي، المملكة العربية السعودية.

عبد القادر، عبد الرازق مختار محمود. (٢٠٢٠). تطبيقات الذكاء الاصطناعي: مدخل لتطوير التعليم في ظل تحديات جائحة فيروس كورونا. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، مج٣، ع٤، ١٧١-٢٢٤. مسترجع من: http//: search.mandumah.com/Record١٠٧٠٦٤٢

العنقودي، عيسى بن خلفان. (٢٠١٩). الذكاء الاصطناعي في التعليم. تواصل، ع٣١. ٤٤-٤٧، مسترجع من http:// /com.mandumah.search/Record/١٢٤٥١١٩

الكلباني، سعيد محمد (٢٠٢٣). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم (ChatGPT أنموذجا». مكتبة كنوز المعرفة: سلطنة عمان.

مطروش، سفيان؛ والطيب، جدي. (٢٠٢١). هل استطاع الذكاء الاصطناعي محاكاة الشعر العربي؟. مجلة جامعة الطائف للعلوم الإنسانية، مج٧، ع٢٨، ٥٨٩-٦٢٩.

الهادي، محمد محمد (٢٠٢٣). الذكاء الاصطناعي التوليدي ومستقبله. مجلة كمبيونت، (٣٢)، ٣٢-٣٦.

هيئة الحكومة الرقمية. (٢٠٢٣). الذكاء الاصطناعي التوليدي (دراسة موجزة). ٠١، مسترجع من https://dga.gov.sa/node/1117

## المراجع الأجنبية

The Effectiveness .(٢٠٢٣) .A. Al-safadi, S. Abu Shair S. Al Qatawnih of Designing E-Learning Environment based on Mastery Learning and Artificial Intelligence on Developing English Speaking Skills among Tenth Graders in Palestine. IUG Journal of Educational and Psychology Sciences. Vol ٣١, No ١, ٢٠٢٣, pp ٤٧٥ - ٥٠٧. https://doi.org/١٠,٣٣٩٧٦/IUGJEPS.٢٠٢٣/٣١,١/٢٢

Artificial intelligence: How does it work, why does it .(٢٠٢٠) Boucher, P matter, and what can we do about it? Scientific Foresight Unit (STOA). .Brussels: European Parliamentary Research Service

Cao, L., & Dede, C. (٢٠٢٣). Navigating A World of Generative AI: Suggestions for Educators. The Next Level Lab at Harvard Graduate School of Education. President and Fellows of Harvard College: Cambridge, MA.

Purdue Online Writing Lab. (٢٠٢٠). https://owl.purdue.edu/owl/research_and_citation/apa_style/apa_formatting_and_style_guide/index.html

Holmes, W., & Miao, F. (٢٠٢٣). Guidance for generative AI in education and research. UNESCO

## اليوم الثالث: الأربعاء ٢٤/ إبريل ٢٠٢٤

# المحور الرابع : النصوص الأدبية ( تدريسها وتحليلها)

### الورقة الأولى: تدريس النص الأدبي بين المناهج النقدية والغايات التدريسية

**الأستاذ الدكتور سعيد الزبيدي**

**النص أولا**

لعل أول ما يواجهه تعلم العربية هذه التجزئة في علومها بدءا من المرحلة الابتدائية، وانتهاءً بالمرحلة الجامعية، وهي ضرورة تعليمية اقتضت تقسيم ما تضمنه العربية من مستويات: صوتاً، وصرفاً، ومعجماً، وتركيباً، ودلالة. ومن مقتضيات تعلم اللغة – أي لغة – أن يكون هناك ترابط بينها لكي يؤدي كل مستوى إلى لاحقه، وينتظم معه، حتى تكتمل هذه الصورة، ويقف المتعلم على أساسياتها، ويمسك بمفاتيح تعينه أن يستجلى جمالياتها، ويعبر بها قولا، وكتابة، ولتحقيق هاتين الغايتين لابد من: طريقة من الطرائق، ومنهج يهدي إلى إنجاز ذلك. ولست هنا بصدد الخوض في تفصيل هذا الأمر، لكنني أقف على

«مقرر الأدب» موضوعاتٍ، ومناهج تعليم.

فالأدب في أيسر المفهوم: شكل من أشكال التعبير الإنساني عن مجمل الفكر بأرقى أدوات التعبير شعرا أو نثرا.

ترجمة طرائق التدريس الأدب في المراحل التالية للمرحلة الابتدائية بين التاريخية، والفنية.

درج الدارسون، والمعلمون على تقسيم الأدب تاريخيا، وهذه مرحلة لابد منها، لكن ما يحذر منه أن لا فواصل اجتماعية بين العصور التي حكمها الافتراض المنهجي بواقع المجتمع، وارتباط الأجيال.

ولا خير من توظيف التاريخ في دراسة أيما نص أدبي شرط ألاَّ يكون وحيدا، ولا يطغى على النص فيجرّه، ويحصره في إطار.

هل قدمت كتب الأدب نصوصا: شعرية أو نثرية تمتلك الانفلات من التاريخ لتكون إرثا إنسانيا؟ فالجواب: نعم، فالأدب العربي الذي أنتجته أمتنا بمختلف عصورها، كان موضع تحدٍ شاءه الله بالقرآن الكريم الذي ارتقى بعربيته مكانة (الإعجاز).

ما يهمنا هنا في هذه (الندوة) التي عنوانها: تعليم اللغة العربية وتعلمها- رؤى وتجارب عملية: في محور: النصوص الأدبية (تدريسها وتحليلها):

فأقول من تجربة امتدت أكثر من نصف قرن:

إذا أردنا أن نعلم (الأدب) أو نصا منه فما شرائط ذلك؟

إنَّ أول عتبة في هذا: من المعلم الذي ينبغي أن يقوم بهذه المهمة؟

هذه مهمة منوطة بإعداد المعلم الذي يجب أن تتوافر فيه:

ـ حب العربية، والرغبة في تعلمها وتعليمها.

ـ الإعداد المهني والعلمي. وهذا ما تنهض به المؤسسات التربوية.

ـ الإلمام بعلوم العربية، والعلوم المساعدة،

ـ الاهتمام بمظهره، وبناء شخصيته.

كيف ندرّس الأدب؟

لابد من فهم: ما الأدب ؟

لا أذهب إلى البحث في (الأدب) لغة، ففيه خط بياني يبدأ ب (التربية – الأخلاق)، وينتهي ب (الفنّ).

يعرفّ أحد النقاد ب (أن تجعل من غير المألوف مألوفاً).

ثم ما الجنس الأدبي؟ أهو شعر أم نثر؟ فلكلٍّ خصوصية، ألفاها من اهتم ب (الشعرية) إذ بحثوا عنها في النص النثري!

لا نريد من المعلم أن يكون أسير ما هو مقرر لديه، بل يكون أداة تنفيذ مبدعه للنصّ المقرر: شعرا أم نثرا. ويتوصل بأي منهج يكشف عن جماليات النص وفرادته، وهنا تحضر المناهج الخارجية:

ـ المنهج التاريخي بما يتعلق بمبدعه.

ـ المنهج الإقليمي بما يحيط به.

ـ المنهج النفسي.

أما المناهج الداخلية فتبدأ بسيمائية عنوان النص.

والمنهج البنيوي بما يتحقق من الإسناد وطرفيه وأحوالهما.

والمنهج البلاغي بصور النص وجدتها، وتوظيفها، ولعل الاسلوبية خير وسيلة لذلك.

وبعد هذا للمعلم:

أن يختار مشاركة الطلبة في أسئلة معدة على النص.

أن يتوسع على هامش النص (نصوص مشابهة).

أن يتخذ من جمل النص ما يفسرها الطلبة.

النص الأدبي إما شعر، وإما نثر.

وللشعر أنماط لابد لإيضاح ما آل إليه في تصنيف النقاد:

الشعر العمودي، شعر التفعيلة (الحر)، قصيدة النثر.

هنا يبرز الاختيار المناسب للمرحلة، شاعرا، وموضوعا.

قراءة النص، يستعان بالقراءات المسجلة، لشدّ سماع الطلبة،

(القراءة الجهرية). بعدها يطلب تسجيل ملاحظات الطلبة في أثناء (القراءة الصامتة) بعد بيان ما يشير المعلم إلى ما يريده.

يلي ذلك تحليل النص:

الموجهات الداخلية: الصور الفنية.

الجمل والأساليب.

الجديد في هذا النص.

ربط النص بواقع الطلبة، مع ذكر ما يشبهه

خطبة/ رسالة/ قصة قصيرة/ مقالة.

قراءة النص مضبوطا. تكرار: ما طلب سابقا عند القراءة الصامتة.

وضع مخطط متأمل لكل ذلك، ولابد من حضور التقنيات الحديثة لدى الطلبة والمعلم.

التوصية:

حضور الطريقة التكاملية في مواد العربية وربطها ببعض من خلال توزيع النصوص الأدبية المختارة لكل مرحلة، وتشفع بالأمثلة التطبيقية التي يسعى من خلالها المعلم إلى: تنمية الذوق، والترابط النصي، وتوزيع الفقرات أو المقاطع الشعرية، وإبراز جماليات النص، ومواطن الإبداع والابتكار والتميز،

## الورقة الثانية:

## القراءة النقدية التحليلية للنصوص الشعرية

## (النص الشعري ندبة الشموس والجبال ليوسف الكمالي أنموذجا)

الدكتورة شيخة المنذرية

**المقدمة:**

تقوم القراءة الفاعلة للنص الشعري على تجليات الأبعاد النظرية في بنية الترابط التواصلي في الخطاب الشعري، وبخاصة فكرة الترابط بين اللغة والكلام، هذا الترابط الذي يتجلى في صورة خطابية فاعلة من التأثير والتأثر، التي تخرج بالنص الشعري من هيكلته اللفظية إلى الأبعاد الفنية. ويعد الترابط الفني التركيبي إبداعية تتشكل في صورة متمازجة مع ذات المبدع وقدراته، متجاوزة حدود الذات والإبداع إلى الآخر باعتباره عنصرًا رئيسًا في تشكيل النتاج الشعري بصورة متقنة ومضبوطة كما أشار إلى ذلك (إميل بنفنست)[١] ،و(ميشل فوكو)[٢] .

تركز هذه الدراسة على آليات ومنهجية تحليل النص الشعري، بتقصي منطقة المتعة والتنوع في النتاج الشعري ، بدء من التشكيل الداخلي للنص في انفتاحه على الخارج في تشكيلة الخطاب النصي الشعري ، من الاقتران والتداخل بتتبع تواصلية التجدد والتطوير الإبداعي ، في شكل تتابعية متداخلة تحتاج إلى فهم وقراءة واعية ، للكشف عن فضائها التشكيلي ، وهو ما تهدف إليه هذه الورقة البحثية ، من تقصي الأدوات والمنهجية الفاعلة لتحليل النص الشعري ، واخترنا النص الشعري ندبة الشموس والجبال ليوسف الكمالي أنموذجا لهذه الدراسة ، سعيًا لسبر أغوار هذا النص الشعري ، والوصول إلى لذة القراءة التحليلية الشعرية ، والمقاربة بين النتاج الإبداعي ليوسف الكمالي والفاعلية القرائية النصية ، بالبحث عن مكمن الإبداع، وسنقيم القراءة التحليلية النقدية على ثلاثة محاور:

المحور الأول: لغة النص الشعري وفاعلية التصوير.

المحور الثاني: درامية الزمكان في النص الشعري.

المحور الثالث: البنية المرجعية النسقية في النتاج الشعري.

**المحور الأول: (لغة النص الشعري وفاعلية التصوير)**

تشكلت البنية اللغوية الشعرية في النص الشعري (**ندبة الشموس والجبال ليوسف الكمالي)** [٣]على التداخل التفاعلي التصوري الإبداعي، وتشتغل دراستنا بتحليل (لغة النص الشعري وفاعلية التصوير) ، والامتداد بها من الانفعال النصي إلى الانفتاح، بالوقوف عند التصور التخيلي الذي يسهم في تشكيل تداخلية فنية مترابطة من العلاقات التي تتركز فاعليتها على عمق البناء الفني النصي.

إن تحليل بنية النص الشعري ترتبط بمكونات الخطاب الشعري التي أشارت إليها (ليندا فلاور) [٤]، والتي تركز على الربط بين (النص ، والكاتب، والقارئ) ، من خلال اللغة ، والتمثلات الذهنية ، ولم تغفل الوسط الاجتماعي المحيط بالخطاب ، وهذه العناصر لابد أن تكون حاضرة في القراءة التحليلية للنصوص الشعرية ، والتي حددها ( محمد مفتاح ) بمستويين ،المستوى الأفقي والمستوى العمودي في النص [٥]، ورأى بعض الدارسين أن الخطاب ، لا تتحدد ماهيته ومكوناته إلا بدراسة:

أ) حقل الخطاب: العلاقة بين النص والموضوع

ب) نوع الخطاب: العلاقة بين المخاطب والمتلقي

ج) فحوى الخطاب: العلاقة بين المخاطب والمتلقي في بعض مقامات التفاعل الاجتماعي[٦]. وبهذه النقاط يتم التوصل إلى مكون الخطاب وخصائصه، وتحديد وظائفه المتعددة المرتبطة (بالتعبيرية، والمرجعية، والمعجمية، والشعرية)[٧] .

تشكلت البنية اللغوية الإبداعية للنص الشعري (**ندبة الشموس والجبال**) وفق رؤيا تتداخل فيها العناصر التصورية والفنية في تكامل حركتها في تركيبة لغوية فنية، تستلزم جهدين من الكاتب فني وإبداعي، وجهد تحليلي إجرائي من القارئ لكشف الإبداع النصي، في عملية تفاعلية تواصلية ثلاثية الأبعاد بين الكاتب والنص والقارئ. قام النص الشعري ليوسف الكمالي على التفاعل الجمالي بين الإبداع والتلقي، مما شكل إبداعًا في فضاء: القلق، والتدفق، والدهشة ،والجمال، والهوية ،والرمزية ، بدء من العنونة النصية إلى خاتمة النص الشعري، في شكل تسلسلي تتابعي ، أشار إليه (صلاح فضل) بالعلاقات النصية من التحولات اللغوية في الخطاب التي تتصل بجوهر المادة، وعلاقاتها، أي بالعمليات الجوهرية في الخطاب، والتي تبرز آليات التركيب، والعمليات العلائقية النصية [٨] .

تشكلت البنية اللغوية النصية الشعرية في النص الشعري ندبةُ الشموسِ والجِبال في امتداد التواصل ، والتفاعل، والبعد التصوري، في حس المحاورة والخيال والتصور، بالتعبير بروح الهوية الوطنية التي امتزجت في ملامح الزمكان ، وهذا اختزال لالتحام روحه الشعرية مع الوجود ، وجاء شعره يسجل الإشارة الفنية الذاتية لأن « لغة الشعر هي لغة النفس بكل ما في النفس من توتر وانفعال»[٩] ، ورسم رؤيا شعرية ملتهبة ، بحجم امتداد المقام وعمق البعد التصوري بين المنبر والمغفرة للشاعر الصغير والوسيط بينهما ( الهبة ، والابتسامة الرضية):

هبني.. ابتسامتَك الرضيّةَ مِنبرا

واغفر لشاعرِك الصغير أن انبرى

ابدع الشاعر في تشكيل امتدادات الأبعاد والمساحات، من امتداد الأفق من العام إلى الخاص، أي من الدنيا، ثم عمان، ثم عينيك، وقد كثف الشاعر الحيز التداخلي للاندماج الروحي والنفسي (إن كانتِ الدنيا.. مجرّدَ مَعبرٍ / فعُمانُ في عينيكَ ليستْ مَعبرا) ومن هذا الاندماج التصوري توزعت المساحات النصيةً التصورية، التي يحتاج تحليلها إلى نشاط إبداعي خلاق للربط بين الوظائف «الإيصالية، والالتقاطية، والتأويلية، والتعبيرية، والبنائية، عبر أشكال عديدة من الانزياحات الموقعية، والحروف الدلالية، والتفاعلات الكلية بين الملامح، والدلالة، والرؤيا، والتعبير»[١٠]، بدء من عنونة النص (ندبةُ الشموسِ والجِبال) ، ارتكزت العنونة النصية على العلامة السيمائية الدالة لندبة «نَدَبَ القومَ إلى الأَمْرِ يَنْدُبهم نَدْباً: دعاهم وحَثَّهم. وانْتَدَبُوا إليه: أَسْرَعُوا؛ وانْتَدَبَ القومُ من ذوات أَنفسهم أَيضاً، دون أَن يُنْدَبُوا له. الجوهري: ندَبَه للأَمْر فانْتَدَبَ له أَي دَعاه» [١١]، وفي هذه الندبة النداء الموصول بصيغة الجمع (الشموس والجبال ) ، بارتفاع المقام مع امتداد البعد التصوري لعلو الشموس وتوهج نورها ، وارتفاع المكانة والشموخ والرسوخ للجبال ، وفي امتداد الأفق التصوري وتوزعه على المساحة النصية ، التي تبدأ بالمكانة العالية ، لعلو مقام المخاطب جلالة السلطان هيثم بن طارق _حفظه الله_ ، والذي يمثل المعادل الموضوعي لتوزع مساحات البعد الوجداني ، ولتميز الشمس بأنها مصدر الضوء والانارة في الكون ، والتي تناص فيها الشاعر مع صور المديح التي حفل بها الشعر العربي .

تبدأ اللغة النصية مع الروح بتواصلية الواقع ، في شكل تصوري ينفتح على الواقع والذات معًا، والتي تشد القارئ إلى استجابة تظهر في شكل تحدي ، وهذا التحدي» يعتبر تحديًا حقيقيًا، وجهداً ينبغي أن تحشد من أجله القوى»[١٢]، للبحث في الفضاءات المفتوحة المتخيلة ، لتحقق التوازن بدينامية التفاعل، في صور متعددة للتفاعل مع الإبداع ، والذات، والوجود في هجرة نفسية فنية ، أبحر بها الكمالي بدء من المشهدية المحسوسة بالابتسامة الرضية ، وطلب المغفرة ، ثم المفارقة المشهدية بين العنونة والعلو للشموس والجبال وبين (الشاعر الصغير) ، ثم توزع المساحات النصية لامتداد المساحة المكانية لعمان ، وعمق البعد التصوري (فعُمانُ في عينيكَ ليستْ مَعبرا) ، وفي رمزية العينين وبعدها التصوري التي بدأ النص الشعري ، بها اختتم ، في مشهدية قسم العينين ودوام الاشراق لمسندم ونفي الغروب بإشراق المليك، وتوسط بينهما صورة توزع مشهدية العين والاحتواء بينها والذراع ، عيناكَ: الساحةُ، والأفقُ وذراعُك موجٌ يصطفقُ . إن الاشكالية المطروحة: كيف يمكننا اختراق بنية اللغة والتركيب في النتاج الشعري المكثف والعميق، كقراءتنا لقصيدة (ندبةُ الشموسِ والجِبال).

تتشكل اللغة التصورية النصية في مساحة الأبعاد التي أشرت إليها سابقًا من الدنيا ، وعمان ، وصولا لعينيك ، ثم تتوزع الصورة بين اتجاهات عدة منها ذات الشاعر التي امتزجت بالتماهي التام الشمالي الذي لبس النسيم ، وباللبان الجوهري تبخرا ، التدرج لخصوصية مسندم وجمالها التصويري : جبلٌ تطوف بهِ السواحلُ والقُرى/ حتّى إذا انتصبتْ مسندمُ مِقبضا في رأسِ خنجرِها تحزّمتِ الذُّرى/ فاخلع نِعالكَ في مياهِ مسندمٍ فلَجًا من الشّوق

ِ القديم تفجّرا ، لتتجلى قوة اللغة النصية في المرواحة بين الإفراد والجموع (والنادبون، الرازفون أخالهم قد أمسكوا يُمناكَ سَيفًا، خِنجرَا) ، وفي الصيغة الجمعية اتساع لمساحة الولاء والانتماء ، وثبات الفكرة النصية من الهوية والمواطنة ، (قبضوا على جمرِ الولاءِ عقيدةً كالقابضين على المصاحِفِ والعُرى) ، ليبدع الشاعر في التصور الجمعي لتشَكيل الصورة النصية المملوءة بالولاء والحب بممازجة الساكنين والحيز المكاني :

يا سيّدي نحن الذين احتلّنا
حبُّ الكرامِ الطيّبين.. وأطرَبا
الساكنينَ مع المزارع والقُرى
هذا المحيَّا الهيثميَّ الأرحبا
بين الزوارقِ والبنادقِ لم نزل
نصطادُ مَرماك: البعيدَ.. توثّبا
ولنا أيادٍ من حَديدٍ: بيشكٌ،
جِرزٌ، وسيفٌ في التحدّي ما نبا.

إن جمالية الأفق التصوري الإبداعي في النتاج الشعري ليوسف الكمالي برزت في جمالية البعد التصوري الروحي من الهوية والولاء وبامتداد المشاعر وحرارتها، وهنا مكمن الإبداع أن يخلق الشاعر رؤية فنية متحركة بين الماضي والحاضر من الامتداد والعراقة والولاء والانتماء ، مما جعل البناء الفني ينهض برمزية التداخل بين الواقع وذات الشاعر ، والنتاج الشعري ، لنصل إلى الحيز الذي شغلته القصيدة في جو زمكاني أرتسم عبر عوالم الشاعر في فضاء مسندم ، لتندمج ذات الشاعر والإبداع ، والقارئ، مع الحس والتخيل، في شكل علاقات نصية متداخلة تمثل الحضور والخفاء في الوقت ذاته، وهنا يكمن العمق في تدرج بنية نتاجه الشعري، ومهارة التحليل القرائي ، التي أشار إليها بارت الأساس النظري في النص [١٣]:

**النص موضوع التحليل  الترتيبات الإجرائية وعمليات التحليل**

**النص الواصف المتضمن للوحدات القرائية**

**تقطيع النص إلى وحدات قرائية وتتبع الأنساق المكونة للنص**

ترتبط الوحدات التصورية الدلالية في النص الشعري بدائرة من التداخل والتعالق ، في شكل بُنى فنية إبداعية ، تجلت الإبداعية بتحقيق التفاعل النصي بين الدول وتفجيرها كأثر يتجلى تأثيرها على المؤثر في صورة الأشراق والبياض والفروسية وانعكاسها على الوطن ، من الاستبشار والغمام ، والمطر ، والعام الذي يغاث فيه الناس، ليتدرج الحدث النصي لمشهدية الرؤيا ، ويتفرخ عن هذه الرؤيا مشهدية العهد السعيد والفارس الذي نترقبه ، لتتوالى المشهدية النصية في تفاصيل الفارس والفرس، وأبداع الشاعر في مشهدية التمكن في الربط ليضع المعادل الموضوع لصورة الفارس في سلطانًا في يوم جلوس، ومنها تمتد الإبداعية التصورية بالممازجة بين الرؤيا والخيول ، وتدفق مشهدية الضوء من البرق ، والبياض الذي طغى على كل شيء (جوهرة في تاج عروسٍ) ، لذلك أتقن الشاعر سرعة الإيقاع النصي مع جمالية البعد التصوري :

قد جِئتَ بالرؤيا، وجئتُك يوسفًا
آمنت بالرؤيا.. ولستُ معبّرا
وذكرتُ في «العهدِ السعيد» نبوءتي
عن فارسٍ سيعودُ من بعدِ السُّرى
الفارسُ عادَ، وقدْ فرَسا
مَيْدانَ السّبقِ صباحَ مَسا
مَنْ أسرَج رؤيَتهُ فرَسا
ورسا ببلادٍ ونُفوسِ
فأضاءَ الوطنُ مدينتَهُ
واحتضنَ الشطُّ سفينتَهُ
والفرَسُ تعشّمَ زينتَهُ
سُلطانًا في يومِ جُلوسِ
إذ يربطُ بالخنجرِ شالَه
أو يربطُ بالخيلِ حِبالَه
يربطُ أحْداقًا خَيّالة
بطلائعِ ذاكَ الناموسِ
فرُؤاكَ.. خُيولٌ تهديها
شَريانُ البرقِ سرى فيها
وبياضُك فوقَ نواصيها:
جَوهرة في تاجِ عَروسِ.

يرتسم البعد التصوري في مساحة الاشراق النصي في الرؤيا من نبوءة العهد السعيد ، وهذه النبوءة التي ارتسمت في صورة الفارس ، وتوالي المشهدية النصية لتحول النبوءة لإبداع تصوري بعودة الفارس ، وميدان السبق التي يخوضها (صباح / مساء) ، ثم التمكن الروحي للفارس ( ورسا ببلاد ونفوس) ، وتتوسع الرؤيا النصية في النسق الرمزي للرياح التي تمتد لبلاد العزة والظفر ، ومشهدية الجناح الذي يحلق عاليا بحلته البهية (بزهو الطاووس) ، ومع جمالية التصور يتسارع الإيقاع النصي باختصار المشهدية وتكثيفها في صيغة النداء (يا ذروة تاريخ عمان / يا حُصنا من فوق حصانِ/ والصاعد بثبات شموس) ، وهذا الامتداد الروحي مفعم بالولاء والحب والانتماء في (فؤادَ مقفر) ، ثم أصبح في خصب وقد ارتوى

من الزيارة السامية ، وامتداد الأثر للبعد التصوري (الرياح الولهى ) ، والموكب الذي امتد ونحت الرواسي بامتداد البعد المكاني . تتكثف الطاقة الروحية في نسقها الرمزي أن هذا الولاء ليس موسميا، بل ظهر في نسق الهوى الممزوج بالبراءة، ويتبعها اللحظة الاشراقية (صباح العيد / ومصافحة الشيخ المربي والأبا)، ويتوج الإشراق بالفداء بالأرواح، ثم الاشراق التام الممزوج بالروح الجمعية (أشرقت فينا يا مليك)، ليترسخ الاشراق بمشهدية إبداعية (وأقسمت عيناك أن مسندمًا لن تغربا)، وفي ضدية الصورة بين الاشراق والغروب تتسع مساحة البعد التصوري.

## المحور الثاني: درامية الزمكان في النص الشعري.

يمثل عنصرا الزمان والمكان في النتاج الشعري أهمية في الاتساق النصي ، والعلاقة بينهما تمثل علاقة التزامن والتناغم في التنوع المشهدي، لرسم الحيز الشعري ، حيث» اتخذ الحيز في اللوحة الشعرية ، طرائق متعددة من النسيج الشعري ، بحيث يتظافر الحيز فيندس عبر اللغة المتوهجة ليبني خطاباً شعرياً مكتمل الأدوات ناضج الإجراءات ، يانع الثمرات» [١٤] .

إن القراءة التحليلية النقدية للنتاج الشعري للنص الشعري ليوسف الكمالي، تهدف للبحث عن الإبداع والتأثير بتحليل الممارسة الواعية والدينامية الفاعلة، بين القارئ والنص، « بقارئ ( فاعل له القدرة على استخلاص المعنى من ذلك النص)، وتفاعل بين النص والقارئ»[١٥] ، وهو ما يدهشنا ويشدنا في نص ندبة الشموس والجمال. قام النص الشعري على تفاعلية الروح مع الحضرة في الموقف، والانتماء، وحجم العطفة التي توزعت بين أبعاد الكون، وحرارة الشعر، في تشكيلة تترابط فيها جمالية الإبداع بجمالية التلقي، في تكثيف الطاقة الشعرية في أبعاد التصور الشعري. يبدأ البعد النصي بالفضاء المكاني (عُمان) والامتداد الفعلي مع (فعُمانُ في عينيكَ ليستْ مَعبرا)، ثم الامتداد لخصوصية المدائن وبقاء الجمال بجمال الوعد (قدرُ المدائن أن تشيخَ على المدى / ووعدتُّها ألا تشيخَ وتكبرا)

تمتد شعريته النصية إلى الانطلاق التخيلي النفسي التصوري، لتشتعل الصورة الشعرية بطاقات الخيال في مشهدية وتفاصيل المكان من الشمالي واللبان الحوجري:

وأنا الشمالي الذي لبِسَ النّسيمَ
وباللبانِ «الحوجريّ" تبخّرا
قالوا: مسندم ساحلٌ، وأقول: بلْ
جبلٌ تطوف بهِ السواحلُ والقُرى.

قامت الحركة النصية في نتاج الكمالي الشعري في دلالتها على الآتي:

### الواقع التصوري للحيز المكاني

عمان في عينيك
المدائن لا تشيخ
الشمالي
مسندم مقبضًا في رأس خنجرها

*الامتداد التصوري بالنداء:

يا حاديًا بعصاهُ ألفَ غمامةٍ
أتلومنا -مولايَ- أن نستبشِرا ؟

يا من مشى في الناسِ: إني هيثمٌ
ما كنتُ لا كِسرى، ولستُ بقيصرا

لكنني رجلٌ أحبَّ بلادَه

حتّى أراقَ لها اللذيذَ من الكرى

يا من يرى في الطّيرِ منطقَ حِكمةٍ
ما كانَ منطقُهُ: أُريكم ما أرى!

يا ذروةَ تاريخِ عُمانِ

يا حصنًا من فوقِ حصانِ

يا سيّدي نحن الذين احتلّنا
حبُّ الكرامِ الطيّبين.. وأطرَبا.

إن الحيز الزماني والمكاني في نتاج يوسف الكمالي شحنة من الدلالة السيمائية؛ نتاجًا لإبداعية الشاعر، وتكثيف في الطاقات الإيحائية، والتفاعلية في النتاج الشعري. تتشكل النظرة الكلية للمكان والزمان من الطاقة الإيحائية في النظام الحركي للنتاج الشعري، في الممازجة بالمكان ، وبين الذات والآخر ( فعمان في عينيك / فاخلع نعالك في مياه مسندمِ / قد جئت بالرؤيا ، وجئتك يوسفًا ) ، واختزنت الإمكانات النصية الإبداعية في عمق في التحام الزمان والمكان بإبداع شديد الخصوصية من الولاء والانتماء، وعمق العاطفة (والنادبون، الرازفون أخالهم / قد أمسكوا يُمناكَ سَيفًا، خِنجرَا / قبضوا على جمرِ الولاءِ عقيدةً /كالقابضين على المصاحِفِ والعُرى / قد جِئتَ بالرؤيا، وجئتُك يوسفًا/
آمنت بالرؤيا .. ولستُ معبّرا / فكأنما «خصَبٌ» فؤادٌ مقفرٌ / قدْ زرتهُ يا ابن الغمامِ فأخصبا/
فأضاءَ الوطنُ مدينتَهُ / واحتضنَ الشطُّ سفينتَهُ).

ظهر الإبداع في المكان والزمان في نتاج الشاعر في صورة توسط ينمو بين الذات والمكان الفعلي والزمان الفعلي، «وبين الذات المبدعة والمكان الخارجي تنمو لغة أخرى ، وهذه اللغة تختزل ملامح شعرية المكان ، حيث تهرب الأمكنة من حقيقتها ليبني الخيال المكان الآخر ، المكان اللغوي « [١٦] ، يظهر هذا المكان في مساحة الخطاب الشعري بامتدادات عدة تتجاوز حدود التفكيك التحليلي إلى البحث عن أدوات عميقة ، تتناسب وامتداد رحلة الزمكان باختراق يضطلع المكان النصي (مسندم/خصب/ بخا/ دبا) :

يأبى جلالُك أن تجيء وتذهبا
الشّعرُ جاءَ إلى مسندمَ.. والنّبا
وعيونُ حرّاس المضيقِ تزاحمتْ
عَطشًا لأنْ تردَ الشّروقَ الأعذَبا
ما جئت لا. بلَ عُدتَّ، فاسمُك لم يزل
يرعى مجالسَنا ظَليلاً صيّبا

فكأنما «خصَبٌ» فؤادٌ مقفرٌ
قدْ زرتهُ يا ابن الغمامِ فأخصبا

ورياحُك الولْهى وموكبُها الذي
نحَتَ الرّواسي من «بُخا» حتّى «دبا"

ما كانَ «مَدحًا» مَوسميًّا، بل هَوًى

متدفّقًا مثلَ البراءةِ في الصّبا

يا سيّدي نحن الذين احتلّنا
حبُّ الكرامِ الطيّبين.. وأطرَبا
الساكنينَ مع المزارعِ والقُرى
هذا المحيَّا الهيثميَّ الأرحبا.

يشغل حيز التكثيف النصي بخصوصية النص، ويختزن طاقاته الجمالية الفنية والإيقاعية، ويأتي الإبداع من التمركز التصوري لتلاحم الذات بالزمكان، ثم امتداد الأثر لهذا التلاحم (خَصَبٌ» فؤادٌ مقفرٌ قدْ زرتهُ يا ابن الغمامِ فأخصبا)، وتأتي التواصلية من التدفق الشعوري التصوري (ورياحُك الولْهى وموكبُها الذي نحَتَ الرّواسي من «بُخا» حتّى «دبا") ثم تبعية الامتداد (الساكنينَ مع المزارعِ والقُرى /هذا المحيَّا الهيثميَّ الأرحبا). إن هذا الزمن النصي هو " الزمن الذي يتمثل في تركيب النص الزمني فعلاً ، ومن خصائصه أنه لا يتحدد إلا في الوجود الفعلي لنص ما من النصوص ، وأنه يتشكل على مستوى البنية الكلية ، وأنه قد يكون خطيًا ، كما قد يكون مشروخًا بطريقة تضع لحظة تالية قبل أخرى سابقاً له " [١٧] ، وثانيهما المكان النصي الشعري من « الدوال المتفاعلة مع بعضها وليس العروض وحده ... والدوال في هذه الممارسة هي التي تبني الخطاب عبر مسالكها المجهولة « [١٨] ، حيث يتصف المكان في الخطاب الشعري «بالحسية ، وقد ينأى عنه متخذا منه رمزا فيقع في فلسفة التجريد»[١٩] .

برزت قوة المعنى والتأثير في إيحاءات الزمكان في نتاج الكمالي بعمق النتاج الشعري ، وبخاصة فيما يتصل بالتصوير والتركيب في نتاجاته الشعرية ، «لأن تصور القراءة والتفسير يحتاج إلى تصور السؤال عن المعنى»[٢٠] ، مما شكل الفعل النصي قوة بنيوية من خلال التأليف السياقي ، في بنية إبداعية ، وتمثل الإبداع النصي في الآتي :

*التتابع التواصلي المستمر في الحيز المكاني.

*اتساع مساحة الفضاء النصي من الذات إلى الماحول بتنوع الأزمنة النصية بين الماضي والحاضر.

*التدرج الامتدادي الأفقي للصورة الشعرية: الشموس والجبال والسواحل والقرى.

* تنوع الإيقاع التصوري في التداخل بين المحسوس والمتخيل، والمرئي واللامرئي.

شكل المزج الزمكاني والتنوع نقطة للانتظام الشعري ، وهذا الانتظام يوصف بشكل طبيعي معبرا عن التميز والفاعلية ، التي أسهمت بدورها في تشكيل الانسجام والتوافق في البنية المعنوية بحكم أنها تمكنه من ضبط التشكيل الزماني والمكاني، «الذي تنصهر فيه مواد الواقع الموضوعي، والفكر، والعاطفة، واللاشعور، ضمن وحدة عضوية يتبنى انجازها الخيال الذي يصهر المواد المذكورة بحيث تفقد تلك العناصر ملامحها المبدئية، وتخرج في

هيئة فنية جديدة متميزة»[٢١] .

**المحور الثالث: البنية المرجعية النسقية في النتاج الشعري.**

إن كل نسق ينطوي على استقلال ذاتي يشكل كلًا موحدًا، وتقترن كليته بآنية وعلاقاته التي لا قيمة للأجزاء خارجها، مع ربطها بالجانب التطبيقي ، من خلال بنيتها اللغوية التركيبية، ومن حيث كونها «تجليا للذات والعالم معا»[٢٢] ، في ضوء الترابط السياقي النصي، رابطين أجزاء النص ببعضها ، بالتعامل مع النتاج النصي الشعري ككل متكامل ، حتى نتمكن من البحث في «إشارة النص»[٢٣]، أي بالوصول إلى (المحتمل الدلالي )[٢٤]، للكشف عن بنية فاعلة ،متحركة، ديناميكية ، من خلال تحليل قطبيها «القطب الفني ، والقطب الجمالي ، فالقطب الفني هو نص المؤلف ، والقطب الجمالي هو التحقق الذي ينجزه القارئ « [٢٥]، وبالامتداد بينهما يتم الربط بين البنية والتركيب وصولا إلى ما وراء المعنى الشعري .

إن للنتاج شعري بنية كلية وخاصة ، وإطار معرفي ، حيث تتنوع الأنساق في النتاجات الشعرية لعمق البنى النصية وتنوعها ، ويشتمل النتاج الشعري ليوسف الكمالي على الأنساق التناصية ، في تتنوع مشهديتها ، ومنها التناص الديني : ( قبضوا على جمر العقيدة /فاخلع نعالك / كأنها ليست عصاك وإنما برق يهش/ ومن محمد بين الصحابة عن هواها أخبرا / يا من يرى في الطير منطق حكمه / ملك رأى سبعًا شدادًا / عام يغاث فيه الناس/ جئت بالرؤيا ، وجئتك يوسفاً) ، ومنها التناص التصوري المشهدي الممزوج بمشهدية التاريخ (لا كسرى ، ولست بقيصرا/ الشموس / الجبال/ يا حاديا / الناموس/ جوهرة في تاج عروس / كالجناح) ، وغيرها من الصور النصية ، التي تدل على انفتاح الأفق النصي وإبداعية النتاج الشعري ، وإبداعية الشاعر في تشكيل عالمه النصي.

**الخاتمة:**

سعت هذه الدراسة للوصول إلى منهجية وآلية للقراءة التحليلية النصية التي تتقصى الإيحاءات التخيلية الدلالية في النتاج الشعري ندبة الشموس والجمال ليوسف الكمالي ، وذلك بتتبع الانفعال الشعري والبعد التصوري في لغة النتاج الشعري، وربطها بالبنية والحدث النصي ، والكشف عن الإبداع النصي . كما ركزت الدراسة على البحث في امتداد الفضاء الزمكاني للنتاج الشعري في تفاصيل الصور السياقية الشعرية النصية، حيث شكلت التموضعات الزمكانية بعدًا إبداعيًا، في إيقاعية تتدرج فيها الذات من صدق الولاء ولانتماء والهوية، التي امتزجت في فضاء الطبيعة في تشكيلات تمثل الذات، بانشطارها وامتزاجها مع حركة الطبيعة، بإبداع شعري متصاعد.

توصلت هذه الدراسة إلى آلية كشف الإبداع في النتاج الشعري، وبتقصي تنوع المشهدية في رسمها، بالتحام الزمان والمكان في النص الشعري، بخروج صوت شديد الخصوصية، مشحونا بالتقانة الشعرية التي تعمق رؤيته الجمالية، وتدعم التشكيل الفضائي لشعريته النصية، في توسط إبداعي ينمو بين الذات، والزمان والمكان. وتمثل هذا التوسط في الإبداع برسم الزمكان بتفاصيل دقيقة فنية عادلت مساحتها مساحة الفعل النصي ، هذه المعادلة أبرزت التكافؤ النصي في النتاج الشعري، حققت المشاركة التفاعلية التصورية، في صورة الممازجة الروحية لتفاصيل المكان والزمان ، وبامتداد الخيال الشعري في مساراته الأفقية والعمودية، وتفجرت بذلك الشحنة الحركية الانفعالية النصية بتكثيف الفاعلية النصية في نسقية الرمز والتناص ، ومحمولاتها؛ اكتسب نتاجه الشعري بكل ذلك التنويع والتجديد، حيث تجسدت فاعلية التدفق الداخلي، في إبداعية قامت على الأخذ والعطاء المتبادل من الولاء ، والهوية ، وحب الوطن والقائد . حقق النتاج الشعري للكمالي تجاوبا إيجابيا في السياق النصي مع ذات المتلقي والواقع، من خلال التكثيف التصوري الإبداعي في لغة شعرية، وبنية نصية، وبعد تصوري، تجلى لنا قدرته على رسم حيوية وإبداعية نتاجه الشعري.

**الملاحق: نص** قصيدة (ندبةُ الشموسِ والجِبال)

هبني .. ابتسامتَك الرضيّةَ مِنبرا
واغفر لشاعرك الصغير أن انبرى
إن كانتِ الدنيا .. مجرّدَ مَعبرٍ
فعُمانُ في عينيكَ ليستْ مَعبرا
قدرُ المدائن أن تشيخَ على المدى
ووعدتُّها ألا تشيخَ.. وتكبرا
وأنا الشمالي الذي لبِسَ النّسيمَ
وباللبانِ «الحوجريّ» تبخّرا
قالوا: مسندم ساحلٌ، وأقول: بلْ
جبلٌ تطوف بهِ السواحلُ والقُرى
والنادبون، الرازفون أخالهم
قد أمسكوا يُمناكَ سَيفًا، خِنجرَا
قبضوا على جمرِ الولاءِ عقيدةً
كالقابضين على المصاحِفِ والعُرى
حتّى إذا انتصبتْ مسندمُ مِقبضا
في رأسِ خنجرِها .. تحزّمتِ الذُّرى

يا حاديًا بعصاهُ ألفَ غمامةٍ
أتلومنا -مولايَ- أن نستبشِرا؟
فكأنّها ليست عصاك، وإنما
بَرقٌ يهشُّ على الغمامِ ليمطرا
فاخلع نِعالكَ في مياهِ مسندمٍ
فلَجًا من الشّوقِ القديمِ تفجّرا
يا من مشى في الناسِ: إني هيثمٌ
ما كنتُ لا كِسرى، ولستُ بقَيصرا

لكنني رجلٌ أحبَّ بلادَه

حتّى أراقَ لها اللذيذَ من الكرى
من لا يحبُّ عُمانَهُ؟ ومحمّدٌ
بين الصّحابةِ عن هواها أخبرا!
وجعلتَ ميزانَ المُواطنِ كفَّهُ
أما اسمُه فمِن الثّرى وإلى الثّرى
يا من يرى في الطّيرِ منطقَ حِكمةٍ
ما كانَ منطقُهُ: أريكم ما أرى!
مَلكٌ رأى سبعًا شدادًا، بعدها
عام يغاثُ الناسُ فيهِ، فأقترا
أما رؤاكَ فغيثُها يا سيّدي
من قبلِ تأويل الرياحِ تشجّرا!
قد جِئتَ بالرؤيا، وجئتُك يوسفًا
آمنتَ بالرؤيا .. ولستُ معبّرا
وذكرتُ في «العهدِ السعيد» نبوءتي
عن فارسٍ سيعودُ من بعدِ السُّرى
الفارسُ عادَ، وقدْ فرَسا
مَيْدانَ السّبقِ صباحَ مَسا
مَنْ أسرَج رؤيَتَهُ فرَسا
ورسا ببلادٍ ونُفوسِ
فأضاءَ الوطنُ مدينتَهُ
واحتضنَ الشطُّ سفينتَهُ
والفرَسُ تعشّمَ زينتَهُ
سُلطانًا في يومِ جُلوسِ
إذ يربطُ بالخنجرِ شالَه
أو يربطُ بالخيلِ حِبالَه
يربطُ أحْداقًا خَيّالة
بطلائعِ ذاكَ الناموسِ
فرُؤاكَ .. خُيولٌ تهديها
شَريانُ البرقِ سرى فيها
وبياضُك فوقَ نواصيها:
جَوهرة في تاجِ عَروسِ
أعظِمْ برياحِكَ مِن سفَرٍ
لِبلادِ العِزّةِ والظّفَرِ
كجَناحٍ يهزأ بالحُفَرِ
ويطيرُّ بزَهوِ الطاووسِ
عيناكَ: السَاحةُ، والأفقُ
وذراعُك موجٌ يصطفقُ
وخُطاكَ.. جِيادٌ تستبقُ
في كل وِهادٍ وضَروسِ

يا ذروةَ تاريخِ عُمانِ
يا حصنًا منَ فوقِ حصانِ
العائدَ مثلَ الفرسانِ
والصاعِدَ بثباتِ شُموسِ
يأبى جلالُك أن تجيء وتذهبا
الشّعرُ جاءَ إلى مسندمَ.. والنّبا
وعيونُ حرّاس المضيقِ تزاحمتْ
عَطشًا لأنْ تردَ الشّروقَ الأعذَبا
ما جئت لا. بلَ عُدتَّ، فاسمُك لم يزل
يرعى مجالسَنا ظَليلاً صيّبا
فكأنما «خصَبٌ» فؤادٌ مقفرٌ
قدْ زرتهُ يا ابن الغمامِ فأخصبا
ورياحُك الولْهى وموكبُها الذي
نحَتَ الرّواسي من «بُخا» حتّى «دبا"
ما كانَ «مَدحًا» مَوسميًّا، بل هَوًى
متدفّقًا مثلَ البراءةِ في الصّبا
يا سيّدي نحن الذين احتلّنا
حبُّ الكرامِ الطيّبين.. وأطرَبا
الساكنينَ مع المزارعِ والقُرى
هذا المحيَّا الهيثميَّ الأرحبا
بين الزوارقِ والبنادقِ لم نزل
نصطادُ مَرماك: البعيدَ .. توثّبا
ولنا أيادٍ من حَديدٍ: بيشكٌ،
جِرزٌ، وسيفٌ في التحدّي ما نبا
فاشحذ على كفّيكَ سيفَ مسندمٍ
واندب له من كلِّ مَجدٍ مَضربا
هذا صباحُ العيدِ .. قد وفد الأُلى
ليصافحوا الشّيخَ المربي والأبا
وفَدوكَ بالأرواحِ، أنّكَ هيثمٌ
وأبوا سِواكَ، لأنّهم أهلُ الإبا
أشرقتَ فينَا يا مليك، وأقسمتْ
عيناكَ أنّ مسندمًا لن تغرُبا.

**المراجع:**


١) أبو ديب، كمال، ١٩٨٦م الرؤى المقنعة (نحو منهج بنيوي في دراسة الشعر الجاهلي)، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
٢) آيزر، فولفغانغ،٢٠٠٧ م، التفاعل بين النص والقارئ، من كتاب القارئ في النص، ترجمة: حسن ناظم وعلي حاكم، ط١، بيروت، دار الكتاب الجديد.
٣) بارث، رولان، ٢٠٠١م، التحليل النصي، ترجمة: عبدا لكبير الشرقاوي، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة.
٤) برنس، جيرالد، ٢٠٠٧م، ملاحظات على النص بوصفه قارئا، من كتاب القارئ في النص، ط١، بيروت، دار الكتاب الجديد.
٥) بنيس، محمد، ٢٠٠١ م، الشعر العربي الحديث بنياته وإبدالاتها (الشعر المعاصر)، ط٣، الدار البيضاء، دار توبقال.
٦) بوحوش، رابح، ٢٠٠٧م، اللسانيات وتحليل النصوص، ط١، أربد، عالم الكتب الحديث.
٧) بوقرة، نعمان، ٢٠٠٨م، ط١، مدخل إلى التحليل اللساني للخطاب الشعري، أربد، عالم الكتب الحديث.
٨) تودروف، تزفتان، ١٩٨٩م، الإرث المنهجي للشكلانية، من كتاب أصول الخطاب النقدي الجديد، ترجمة: أحمد المديني، ط٢، الدار البيضاء، مطابع النجاح الجديدة.
٩) الجرجاني، السيد الشريف،٢٠٠٢م، تحقيق: إبراهيم الابياري، التعريفات، بيروت، دار الكتاب العربي.
١٠) الجوهري، أبو نصر إسماعيل بن حماد، ١٩٨٧ م، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، بيروت، دار العلم للملايين.
١١) الحنصالي، سعيد، ٢٠٠٥م، الاستعارات والشعر العربي الحديث، ط١، الدار البيضاء، دار توبقال.
١٢) درويش، أحمد، ١٩٩٨م، النص البلاغي في التراث العربي والأوربي، القاهرة، دار الغريب.
١٣) عباس، محمود جابر، قراءة في تجربة عبد العزيز المقالح، عالم الفكر، ع ١، مجلد ٣٢، يوليو-ديسمبر ٢٠٠٣م.
١٤) عبيد، محمد صابر،٢٠٠١م، القصيدة العربية الحديثة بين البنية الدلالية والبنية الإيقاعية، دمشق، اتحاد الكتاب العرب.
١٥) عساف، عبد الله، ١٩٩٦م، الصورة الفنية في قصيدة الرؤيا تجربة الحداثة في مجلة شعر وجيل الستينات في سورية، ط١، دار دجلة.
١٦) غركان، رحمن ،٢٠٠٤م، مقومات عمود الشعر (الأسلوبية في النظرية والتطبيق)، اتحاد الكتاب العرب.
١٧) فضل، صلاح، ٢٠٠٤م، ط١، بلاغة الخطاب وعلم النص، بيروت، دار الكتاب اللبناني.
١٨) فوكو، ميشال، ٢٠٠٥ م، حفريات المعرفة، ترجمة: سالم يفوت، ط٣، بيروت / الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي.
١٩) كحلوش، فتحية، ٢٠٠٨م، بلاغة المكان (قراءة في مكانية النص الشعري، ط١، بيروت، مؤسسة الانتشار العربي.
٢٠) كريستيفا، جوليا ،١٩٩٦م، علم النص، ترجمة: فريد الزاهي، ط ٢، الدار البيضاء، دار
٢١) توبقال.
٢٢) مرتاض، عبد الملك، ٢٠٠٥م، التحليل السميائي للخطاب الشعري، دمشق، اتحاد الكتاب العرب.
٢٣) مفتاح، محمد، ١٩٩٢م، تحليل الخطاب الشعري (استراتجية التناص)، ط٣، بيروت، المركز الثقافي العربي
٢٤) ناصف، مصطفى ،١٩٩٥م، اللغة والتفسير والتواصل، مجلة عالم المعرفة، العدد ١٩٣، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

# مخرجات تدريس النصوص الأدبية وأساليب التقويم

سعادة. د. محمد بن ناصر المحروقي

**ملخّص:**

تهدف الورقة إلى تبيان المهارات اللازمة للمعلم ليؤدي دوره بفاعلية كبيرة في تدريس النصوص الأدبية وتقويمها وتذوقها ورفع مهارة الطالب الإبداعية في الكتابة الفنية. وقد كان الأدب وما يزال ديوانًا للأمم، وسجلًا للقيم، ومعلّما للنشء. والأدب العربي بثرائه الكبير وارتباطه بالقيم الإسلامية من أغنى الآداب في تعليم قيم الحق، والخير، والجمال، والدعوة إليها. ومن خلال مراجعة النصوص التدريسية لطلبة صفوف الحلقة الثانية، والخبرة الطويلة في تدريس النصوص الأدبية في المرحلة الجامعية ستقدم الورقة جملة من المقترحات التي تعين المعلّم على الاستعداد القبلي والأداء الفاعل لتدريس النصوص الأدبية، وإشراك الطالب في التعليم والتعلّم.

**مقدّمة:**

إن الأدب غذاء للعقل والروح. وحاجة الإنسان إليه لا تقل –بحال من الأحوال- عن الحاجة إلى الطعام والشراب؛ ذلك لأنه معبّر عن آمال الإنسان وأفراحه وأحزانه. ولولا ذلك التعبير لضعف التشارك في المسرّات والمواسات، مما يحدّ من إنسانيّة الإنسان، ويقصّر من عمره على هذه الأرض. وهو ناقل للتجارب التي يعيشها الإنسان في زمن ما إلى بقية البشر في كل زمان. وعندما نقرأ نصًّا قاله شاعر جاهليّ فإننا نجد فيه روح صاحبه وروح العصر الذي ينتمي إليه بقيمه ورؤاه، على الرغم من تباعد الزمان واختلاف المكان.

وفوق ذلك فإنّ الأدب مرشد لطرائق التعبير والتذوّق الجمالي، وما فتئ المعلمّون والتربويون يستخدمونه وسيلة من وسائل التعلّم في الحضارات المختلفة قديمًا وحديثًا. وفي الحضارة الإسلاميّة صاغ العلماء منظومات تعليمية لتوصيل علوم اللغة والشريعة والبحار وغيرها، ليسهل حفظها على الناشئة والراغبين في التعلّم. وفي العصر العباسي، تحديدًا، ظهر فن المقامة في قالب سردي شائق، مطعّم بنصوص شعريّة لتعليم الناشئة فنون العربيّة. وقبل هذا الفن برز أدب تعليمي في الكدية القائم على الاستجداء والطلب.

وقد جعل التربويون النصوص الأدبيّة منطلقًا أساسيًّا لتدريس اللغة العربيّة. وتدرّجوا مع المتعلّم بما يوافق نمّوه العمري وتقدّمه المعرفي. وبدأوا بالنشيد والقصة والمقالة البسيطة في المراحل الأولى، ثمّ تقديم نصوص شعرية ونثرية محدودة في المرحلة المتوسطة، ثم في السنوات التعليمية الثلاث الأخيرة انتقوا من نصوص الأدب العربي بشكل كبير، والأدب العالمي بشكل أقل، نماذج مختارة بعناية فائقة تواكب الأهداف التعليمية الموضوعة سلفًا. ومن خلال دراستنا للمادة التعليميّة لصفوف الحلقة الثانية والتعليم ما بعد الأساسي متمثّلة في دليل المعلّم وكتاب الطالب رأينا الجهد الكبير المبذول في التأليف ورسم الإستراتيجيات التعليميّة بما يتناسب مع النظريات التربوية الحديثة، وربط الطالب بالمجتمع توطيدًا لمزيد من الانغماس والفاعلية. وإننا في هذه المقالة نهدف إلى الوقوف على هذه المادة التعليميّة، وإبداء الرأي في بعض القضايا المرتبطة بطرائق تعليم النصوص الأدبية.

- دليل المعلّم، الصف العاشر:

يقود دليل المعلم أستاذ المادة إلى الطريقة الأجدى في تقديم المادة التعليمية، وذلك بالبعد عن التناول السطحي للنصوص مما لا يكشف عن مضامينها وجماليّاتها. ويقدم للمعلم «النظر إلى النص باعتباره وحدة كليّة، والتعامل معه على هذا الأساس، أي بقراءته قراءة كلية تتناول مستوياته الدلالية المختلفة، فوضعنا لكل نص إضاءة نقدية سعينا من خلالها إلى إعطاء المعلم والطالب بعض الملامح التي يتشكل منها النص»، دليل المعلم ص ١٣. وهذا المنطلق المتشبّع بالمنهج النقدي البنيوي هو الأوفق لتحليل النصوص الشعرية والنثرية، وبيان الروابط الداخلية في النص التي تخلق وحدته المضمونية والجمالية، المتحققة من مكوناته اللغوية والنحوية والصرفية والدلالية والأدبية. وهذا وعي نقديّ متقدم يخرج النص من ربقة القراءات الانطباعية الاجتهادية التي قليلًا ما تصيب، وكثيرًا ما تبتعد عن إدارك مرامي النص وجمالياته الأدبية.

هذا الإدراك النقدي هو الذي يقود إلى الاحتراز بأنّ تلك الإضاءة النقدية المقدّمة ما هي إلا ممكن من ممكنات كثيرة لقراءة النصوص، وأنّ الدور الأكبر يقع على المعلم في إرشاد الطالب وفتح المجال أمامه لفهم النص وتذوّقه. فيقرر الدليل ذلك على النحو الآتي:»ودور المعلّم هو أن يجعل من الإضاءة النقدية الأساس الذي ينطلق من خلاله المعلم إلى تحليل النص، فقد حاولنا فيها (أي الإضاءة النقدية) إعطاء المعلم بعض المفاتيح التي تساعده على الدخول إلى عالم النص، وهذا يترتب عليه إعطاء النص قدرًا أكبر من الاهتمام والعناية، فهناك جوانب كثيرة في النص لا يمكن أن تغطيها الإضاءة النقدية». دليل المعلم، ص ١٣.

وهذا تكليف يفترض أنه لدى المعلمين جميعًا الكفاءة العلمية والذخيرة النقدية التي تمكّنهم من الإبداع في تقديم النصوص. وهذا الافتراض قائم على أن السنوات الدراسية الجامعية قد غذّت المعلمين بما يحتاجون إليه من حصيلة معرفية وتجربة نقدية. غير أنّ واقع الحال قد يخالف هذا الافتراض للتفاوت الكبير في الحصيلة المعرفية والمقدرة التذوقيّة النقدية، هذا إن سلّمنا أن مرحلة الدراسة الجامعية كافية لتعريف الطالب بمكونات الأدب العربي تعريفًا كاملًا. ولتحسين أداء المعلمين في نقد النصوص الأدبية فإنني أقترح تغذيتهم بقراءات تحليلية لتلك النصوص الأدبية من أعمال النقاد العرب. وتكون هذه القراءات متاحة بشكل رقمي للاطلاع عليها والاستزادة منها.

وتتسلّح تلك الوحدة الكلية بخطوتين محدّدتين تتمثلان في معجم اللغويات وأسئلة المناقشة والتحليل. المصدر نفسه. وفي الأولى يتعلّم الطالب الطريقة المثلى في استخدام المعاجم اللغوية، وذلك برد الكلمات إلى جذورها. ثم تتبع المعاني اللغوية المختلفة للكلمة وصولًا إلى المعنى الذي يلائم سياق النص. وبإعطاء بعض الأمثلة على ذلك في كتاب الطالب، ومن خلال تكليفه بالعودة إلى المعاجم اللغوية يكتسب الطالب مهارة استخدام المعجم استخدامًا فاعلًا. وهي مهارة تفيض فائدتها عن فهم النصوص الأدبيّة إلى إتقان واحدة من المهارات البحثيّة، مما سيحتاجه الطالب في دراسته الجامعية والعليا، وفي حياته المعرفيّة عمومًا. ومن خلال تجربتنا التدريسية للطلبة الجامعيين وجدنا ضعفًا شديدًا في مهارة استخدام المعاجم اللغوية جزءًا من الدراسة نفسها. وهذا يؤثّر أيضًا في مهارة ثانية مبنية على هذه المهارة وهي استعمال المعاجم المتخصّصة في علم من العلوم، مثل معاجم المصطلحات الأدبية.

وتأكيدًا لأهمية هذه المهارة فإنني أقترح أن تُخصّص حصتان يقضيهما الطالب في مركز مصادر التعلّم، ويتلقى مادة نظرية عن الطريقة المثلى الأكثر شيوعًا في استعمال المعاجم العربيّة. كما يقوم الطالب بتطبيق عملي محدّد ينال عليه درجة تحتسب ضمن درجات المقرر قد تصل إلى خمس درجات. وغنيّ عن الذكر أن مصادر التعلّم يجب أن تتوفّر بها الأعداد الكافية من المعاجم للتطبيق العملي. ونقل تعلّم هذه المهارة إلى مركز المصادر سيعمل فارقًا لدى الطالب ينشّط استقباله للدرس في بيئة غير الصف الدراسي المعتاد. وسيربط الطالب بالمركز وما فيه من كتب ومصادر معرفية متجدّدة.

أما في الخطوة الثانية، وهي المناقشة والتحليل: «فإنها حاولت التركيز على أسئلة يمكن أن يطرحها المعلم على الطلبة ولا يكتفي بتلك الأسئلة فقط، لأن ثراء النص الأدبي لا يحد بعدة أسئلة، وإنما هو قابل لأن نطرح عليه تساؤلات كثيرة». المصدر نفسه. وأتفق تمامًا مع مؤلفي هذا الدليل على أن الأسئلة مفتوحة؛ لأنها مرتبطة بما يقدمه المعلّم من قراءة للنص، وما يطرحه كل طالب لفهم جوانب معيّنة في النصّ. وهي أسئلة تكشف الجوانب المضمونية والجمالية للنصوص المدروسة.

وقد حدّد دليل المعلّم أهدافًا خاصة بتدريس النصوص الأدبية في الصف العاشر. تتمثل في عشرة أهداف، هي: تحقيق القراءة الجهرية السليمة، والاطلاّع على نصوص من الأدب العربي، ورفع الحصيلة اللغوية، وتنمية مقدرة تحليل النصوص، وغرس القيم الإيجابية، وتتبع الظواهر الأسلوبية والجمالية، والاعتماد على النفس في البحث، ورفد مقدرة الحوار والمناقشة، وتنمية الموهبة الإبداعية، وإدراك أهمية الإبداع الفني في الحياة. وهي أهداف محدّدة بدقة، وتضمن النصوص المختارة بلوغها بنسبة كبيرة. ولعلنا نلاحظ أن الهدفين (الاطلاع على النصوص الأدبية وتتبع الظواهر الأسلوبية والجمالية) متكاملان. والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: إلى أي حدّ يمكن للطالب في هذا الصف تتبع بعض الظواهر الأدبية؟ وهل يمكن الاكتفاء بهدف تحليل النصوص وتأجيل هدف تتبع الظواهر الأدبية للصف الأعلى؟ وهو سؤال أكتفي بطرحه للتفكير فيه.

ثم ينتقل دليل المعلم لتقديم طريقة تدريس النصوص الأدبية والوسائل التعليمية المقترحة في تدريسها. وتنقسم طرق التدريس قسمين هما: التهيئة، والعرض. ففي القسم الأول يكون التعريف بالكاتب والنص. ويفهم من ذلك أن المعلم كلّف الطلبة بالاستعداد القبلي بتحضير مادة عن المؤلف وعن النص. وذلك ليكون لهم دور في تحضير المادة التعليمية، مما يساعدهم على استيعابها، ويعزّز مهارتهم البحثية في طلب المعلومة من المصدر المناسب. المصدر السابق، ص ٢٣-٣٣. ولا بأس، في هذه المرحلة، أن يعود الطالب إلى الشبكة العنكبوتية للحصول عن المعلومات، وأن ينقل منها ما يجيب على الأسئلة المقدمة له من قبل معلمه. ويجب تعريف الطلبة بالمواقع المعتمدة للأخذ منها، حتى لا يعود إلى مصادر غير دقيقة مثل المنتديات والمواقع غير المتخصصة. كما يجب تعزيز عودة الطلبة إلى مركز مصادر المعلومات بالمدرسة وتعريفه بالمصادر والمراجع الموجودة. ويمكن أيضًا تذكير الطلبة بالعودة إلى مكتباتهم الخاصة إن وجدت، وكذلك المكتبات القريبة من أماكن سكناهم.

والقسم الثاني هو العرض، وفيه يكون التعامل المباشر مع النص عبر سلسلة من القراءات المترابطة التي تعزّز فهم الطالب للنص شيئًا فشيئًا. وعبر تقويم النص ببيان مضامينه وجمالياته وأسلوب المبدع من خلاله.

ويقترح الدليل ست وسائل تعليمية، هي: استعمال المراجع، واستعمال المعاجم اللغوية، والأشرطة التسجيلية، والتلفزيون التعليمي، وجهاز عرض الشفافيات، والمكتبة. وهي مجموعة متنوّعة من الوسائل الممتازة.

ونود الإشارة إلى أنه في أثناء مراحل القراءة الجهرية للقصائد الشعرية من المناسب جدًّا التركيز على الطريقة الإيقاعية العمانية في القراءة. ذلك لما لها من فائدة في جذب الانتباه، وتسهيل الحفظ، وتقريب الأوزان العروضية للطلبة. ولعله من المناسب أن يكون كل نصّ شعري مصحوب بقراءة تقليدية يؤديها أحد المنشدين الحاذقين. وتكون هذه القراءة مسجّلة خصوصًا للغرض التعليمي وبصوت المنشد نفسه، حتى تعتاد أذن الطلبة على الطريقة وعلى صوت المنشد. وتيسير الحصول عليها من رمز يمسحه الطالب بالنقال فتظهر له القراءة، في أثناء تحضير المادة بالمنزل.

وثمة وسيلة فنية مساعدة على فهم النصوص الإبداعية شعرًا ونثرًا، ألا وهي استخدام المسرح في أداء النصوص نفسها، أو إعادة صياغتها ومسرحتها. وهي وسيلة لم أجد الإشارة الواضحة إليها في دليل المعلّم للصف العاشر، ولا في كتاب (لغتي الجميلة) ضمن النصوص الأدبية إلا قليلاً. والمسرح والصحافة المدرسية مجالان مهمان يساعدان على فهم النصوص الأدبية، وكذلك يعملان على إذكاء الحوار والنقاش في العملية التعليمية. إننا ننادي بإحياء هذين المجالين وربطهما بتعليم اللغة العربية في المدارس في الحلقة الثانية للتعليم ما بعد الأساسي.

- النصوص الأدبية في كتاب (لغتي الجميلة) للصف العاشر:

يبلغ عدد النصوص عشرين نصًّا، شعرًا -وله الأغلبية- ونثرًا، وتغطي ستة محاور، هي: الوطن، وقضايا معاصرة، والعمل والصناعات، والأدب العماني، نافذة على العالم، وواقع وطموح. وهي نصوص ممثلة لخارطة الأدب العربي إلى حد ما. وتتفاوت في الجودة الفنية فيما بينها. فنجد نصوصاً شعرية قوية مثل (في الحنين إلى عمان) و(أغنية الخليج) و(فجر السلام) و(سفر وترحال) و(لامية العجم) و(مقاطع من سيرة طفل عماني) ونصوص أخرى أقل منها جودة فنية مثل: (الفارس القادم). وهذا النص الأخير ينتمي إلى قصيدة التفعيلة ويوظف بناء فنيا بسيطًا عن الفارس القادم الذي يخرج البلاد من الظلام إلى النور. ويقع في وصف نثري مباشر مثل: «فهناك امرأة حيرى تقاسي ألما»، «فوق ... لا رجاء لا رجاء». لغتي الجميلة، ص٥٣. فالظرف المكاني «هناك» لم يخدم غرضا فنيًّا وكان يمكن الاستغناء عنه. وكذلك الظرف المكاني «فوق» غير موظف فنيًّا. ومعمار النص الموسيقي يذكّر بقوة بقصيدة «في رثاء الشهيد» للشاعرة الفلسطينية فدوى طوقان.

وفي مقابل هذا فإن نصوصًا قويّة وردت ضمن النصوص الإثرائية كرائعة الشاعر محمود درويش «إلى أمي»، ومقالة «حلاق القرية» لإبراهيم المازني، ونصان نثريان تراثيان لابن المقفع وللجاحظ. وهذه النصوص من الجودة بمكان عال يمكن نقلها إلى موقع النصوص الرئيسة.

وتجدر الإشارة أن الأبيات الشعرية تحضر بوفرة كاثرة في أسئلة المراجعات والأنشطة الدراسية التطبيقية على القواعد النحوية واللغوية. ومن هذه المواضع ما ورد في نهاية مراجعات الدرس الثاني من أبيات من معلقة طرفة بن العبد المشهورة. ويتم اختيار أبيات تدعو إلى الشجاعة والشهامة وإلى البعد عن متع الحياة، حتى عدّه بعض النقاد من دعاة الوجودية في الأدب العربي. ومن هذه الأبيات:

إذا القوم قالوا: من فتى؟ خلت أنني عنيت فلم أكسل ولم أتبلد

ولست بحلال التلاع مخافة ولكن متى يسترفد القوم أرفد

وإن تبغني في حلقة القوم تلقني وإن تقتنصني في الحوانيت تصطد

متى تأتني أصبحك كأسًا رويّة وإن كنت عنها غانيًا فاغن وازدد

وما زال تشرابي الخمور ولذّتي وبيعي وإنفاقي طريفي ومتلدي

إلى أن تحامتني العشيرة كلها وأفردت إفراد البعير المعبّد

لغتي الجميلة، ص ٥٨.

وهي أبيات لا يناسب مضمونها القيم الإسلاميّة التي ينبغي أن يتحلّى بها النشء، وأن يتشرّبوها في مناهجهم التعليمية.

وتغيب عن خارطة الشعر العربي التي ذكرناها آنفًا النماذج التمثيلية لقصيدة النثر. وهي تيّار له الكثير من المناصرين، وأخرج شعراء يشار إليهم بالبنان، وأذكى الشعرية العربية المعاصرة بنفس تجديدي تجاوز ما قدمه اتجاه قصيدة التفعيلة في الشعر العربي. وهو اتجاه واجه الكثير من الرفض من مناصري الشعر الكلاسيكي في عصر النهضة العربية. وقد تكون من مشاكل قصيدة النثر عدم تمثيلها للبيان العربي الناصع وسيطرة الغموض عليها، مما لا يجعلها مناسبة للمناهج التدريسية. وترد بالكتاب عبارة تكشف هذا التوجه المعادي لقصيدة النثر في معرض التعريف بالشاعر محمود غنيم، وهي: «وكان له دور بارز في الدفاع عن الشعر العربي عند ظهور ما يُسمّى بالشعر الحر». ص ٦٨. ومصطلح الشعر يطلق أحيانًا على قصيدة النثر وأحيانًا على التفعيلة. وذلك من مزالق ترجمة المصطلحات من اللغة الإنجليزية.

وقد صاحبت النصوص الرئيسة قراءات مكثّفة تستبطن الوحدة الكلية الجمالية لتلك النصوص، كما الإضاءة النقدية التي صاحبت نص «الحنين إلى عمان» وكشفت الإحساس بالغربة وروح الحنين إلى عمان وأبرزت الجماليات اللغوية. وركّز تحليل قصيدة «أغنية الخليج» البنية الثنائية بين الذات والوطن، والمقارنة بين الحاضر والماضي. وغفلت عن تحليل عروبة الخليج في الأبيات الخمسة الأخيرة، كما غفلت عن ظاهرة تشخيص الواطن ومعاملته معاملة العاقل الذي يحاور ويتذكر. وقد تقود مراجعة هذه القراءات إلى تحسينها وبشكل أعمق سبرًا للنصوص.

- دليل المعلّم، الصفّان الحادي عشر والثاني عشر:

إنّ منطلقات التأليف للصفين الحادي عشر والثاني عشر تنطلق من خصوصية هذه المرحلة التي تمثل «تتويجًا لمرحلة التعليم الأساسي، وهي مرحلة تأسيسية، يكون الطالب قد مرّ خلالها بطور التقبل للمعارف اللغوية الضرورية. وتبعًا لذلك، فإن الصفين الحادي عشر والثاني عشر يمثلان مرحلة إنتاج الخطاب اللغوي واستثمار الخبرات السابقة». دليل المعلم للصف الحادي عشر، ص٩. لذا سنجد توسّعا كبيرًا في تدريس اللغة العربية ليكون لمقرر اللغة العربية كتابان هما المؤنس الخاص بالأدب والنصوص والنقد والمطالعة والتعبير، والمفيد الخاص بالتطبيقات النحوية واللغوية.

وأهداف تدريس الأدب والنصوص في هذه المرحلة تتمثل في اثني عشر هدفًا، هي: الاتصال بتراث الأمة الإسلامية من خلال الظواهر الأدبية، التعرّف على نماذج من الأدب، تمثّل القيم الإيجابية، التعرف على العصر الأدبي الممثل للظاهرة، تنمية المهارة اللغوية في استخدام المعاجم اللغوية، معرفة أساليب الكتابة المختلفة، قراءة النصوص مضبوطة، التدرب على الفهم والتفكير الناقد، مهارة البحث واستخدام المصادر والمراجع، تنمية المواهب الأدبية، توسيع الخيال، حسن التعبير وجودة الإلقاء. السابق، ص ٥٣. وهي أهداف تحليلية عليا تهتم بالمشاركة في الإنتاج إلى جانب التلقي، وتتناسب مع النضج العمري والنمو العقلي للطالب، وانتقاله من مرحلة المراهقة إلى مرحلة الشباب.

ويأتي محتوى الأدب والنصوص لمعالجة الظواهر المختلفة في العصور الأدبية. وعلى سبيل المثال نجد محتوى الفصل الدراسي الأول للصف الحادي عشر على النحو الآتي: خصائص الشعر الجاهلي يتبعه نص من معلقة طرفة، وخصائص النثر القرآني ومعه آيات من سورة يوسف، والنقد الاجتماعي من خلال الحكاية المثلية والنادرة متبوعًا بنصين: مَثَل الغراب والأسود، وقاضي البصرة. ولا نجد إضاءات نقدية على النصوص اعتمادًا على جهد المعلم في تحليل النص وبيان تمثيله للظاهرة الأدبية المدروسة. وهو توجّه يضع على المعلم والطالب جهدًا كبيرًا في إنتاج المادة التعليمية. وأقترح أن تدرس هذه الطريقة ومدى جدواها دراسة ميدانية تقدّم أحد النصوص مشفوعًا بتحليل أدبي، ثم تقيس مدى استفادة الطالب من هذا الدرس مقارنة بالدروس غير المتبوعة بتحليل أدبي.

وقد وُفِّق واضعو هذا المنهج حينما حرصوا على عدم تحوّل درس الأدب إلى سرد تاريخي ويبتعد عن التحليل والمناقشة. ووفّقوا في الضوابط التي وضعوها لاختيار النصوص، وهي: تمثيل العصور والأجناس، والقيمة الفنية العالية، وترغيب الطالب في النصوص، وتناسب المستوى التعليمي، وتنزّل الأدب العماني في مكانه ضمن الأدب العربي، وتراعي التدرّج التاريخي، وأن ترتبط عضويًّا بدرس الأدب والنقد والتعبير. السابق، ص ٨٣.

وأجد هذا التوجيه مهما جدًّا في التنبيه على الطريقة الفاعلة لتدريس النص الأدبي، وأنقله بحذافيره: «ليس كل من يفهم قادرًا على الإفهام، ولكن من لا يفهم عاجز عن الإفهام؛ التي تتحقق بالدربة وبالقدرة على إدارة الدرس وفق منهجيّة، فيما يأتي أهمّ خطواتها العمليّة:

- دعوة الطلبة إلى الاستعداد لحصّة الشرح استعدادًا قبليًّا بقراءة النص وإعداد شرح منزلي، بالإجابة عن «أسئلة الإعداد المنزلي» إجابة كتابية يراقبها المعلم في بداية كل حصة مراقبة سريعة.

- دعوة الطلبة إلى قراءة النص قراءة صامتة، بعد أن يتولى المعلم التمهيد له تمهيدًا عامًّا ومشوّقًا.

- قراءة المعلم النص قراءة جهريّة نموذجية تحبّب النصّ إلى إلى الطالب وتشوّق إلى قراءته وفهمه.

- تكليف مجموعة من الطلبة بالتناوب على قراءة النص وتصويب أخطائهم، على أن يُكلَّف الطلبة المجيدون ثمّ الأقلّ إجادة.

- دعوة الطلبة إلى تقديم النص من حيث كاتبه ومصدر، وفكرته المحوريّة ووحداته المعنويّة، ثمّ صياغة كلّ ذلك صياغة تأخذ في الاعتبار إجابات الطلبة بعد تهذيبها وتصويبها، قبل أن تكتب على السبورة بشكل منظّم ... «. السابق، ص ص ٠٤-١٤. وهذه خطوات

عملية

قابلة للتطبيق تجعل الطالب منتجًا للمعرفة وتحقق الأهداف العليا من تعليم هذا المقرر. وهنا نقترح تخصيص مجموعة من المصادر والمراجع في مصادر التعلّم وتكوين ما يمكن تسميته بمكتبة المقرّر يعود إليها المعلّم والطلبة في التحضير لدروس اللغة العربية لاسيما النصوص الأدبية. ومن هذه الكتب: الدواوين الشعرية، كتب الأدب القديم، المعاجم اللغوية، معاجم المصطلحات، كتب تاريخ الأدب العربي.

وبعد قراءة كتاب المؤنس للصفين الحادي عشر والثاني عشر وجدت تحقيقًا كاملًا للأهداف المعلنة في دليل المعلّم. وتخيّر النصوص الأدبية كان موفقًا للغاية من نصوص الأدب العربي العظيمة. وكان في النية الإسهاب في استعراض النصوص وتقييمها لولا ضيق الوقت والانشغال بالأنواء المناخية لمنخفض المطير. والانطباع العام عن الكتابين انطباع ممتاز عن جودة المادة وترابط الموضوعات وحسن الإخراج. ولا بد من كلمة شكر وتقدير للمؤلفين والمراجعين والمصممين وجميع الجنود المجهولين خلف هذا العمل العظيم.

## الورقة الرابعة: أدوات قراءة النص الأدبي

الدكتور يوسف بن سليمان المعمري

**مقدمة:**

تتنوع أدوات قراءة النصوص الأدبية بتنوّع القرّاء، وبتنوّع نظريات ومناهج القراءة، كما تتنوع أدوات وأساليب القراءة بتنوّع الثقافة المؤثّرة في المبدع والقارئ على حدٍّ سواء ، وتتنوع بتنوّع مدى ما يُملكه القارئ من كفاية معرفية ولغوية، ومع ذلك نستطيع أن نحدد بعض الأدوات والأساليب العامة التي يمكن الدخول من خلالها إلى أعماق النص وسبرِ أغواره .

إنّ الحديث عن قراءة النص الأدبي حديثٌ بحاجة إلى معرفة أدوات قراءته الأدبية اللغوية والسياقية ؛ حيثُ إنّ المضيّ في قراءة نصٍّ وتحليله بلا منهج أو طريقة يظل القارئ يجري فيها تائها على غير هُدى . وفي تدريس النصوص الأدبية «تُعد الطريقة التي يستخدمها المعلم واحدة من الأسباب التي تؤدي إلى نجاح مهمّته...» (البجة، ٢٠٠٥، ٣٠٩)

تعددت مناهج ونظريات الأدب في قراءة النص الأدبي ما بين مناهج النقد التقليدية المعروفة كالمنهج الوصفي والتاريخي والاجتماعي والنفسي وصولا إلى المنهج البنيوي والأسلوبي ثم إلى مناهج ما بعد البنيوية كالسيميائية ونظرية التلقي وصولا إلى الدراسات الثقافية أو ما يسمى بالنقد الثقافي ونظريات ما بعد الحداثة وغيرها .

كما أنّ قراءة النص الأدبي بحاجة إلى عددٍ من المهارات والخبرات المعرفية المتراكمة أي بحاجة إلى كفايات تمكّنه من سبر أعماق النص ومقارعته بما في ذلك النصوص الحديثة كقصيدة النثر وبعض القصص القصيرة التي تبدو في هيئتها الأولى -في كثيرٍ من الأحيان- نصوصًا بلا معنى وبلا دلالة ، وهنا تزيد مشقة القارئ لِلملمة معاني النصّ وتأويله وفق ما تتوفر لديه من أدوات وكفايات معرفية و لغوية.

ومن هذا المنطلق تهدف الورقة إلى إبراز عددٍ من الطرق والكفايات والعناصر التي يحتاجها القارئ/الأستاذ في تناول أيّ نصٍ أدبي(شعري أو سردي) في ظلّ انفتاح النصّ الأدبي على العلوم والمعارف والتقنيات الحديثة.

هذه الورقة تهتم بتجربة الباحث الشخصية التي قضاها في سلك التدريس المدرسي والجامعي لمدة تصل لأربعة عشر عاما متواصلة، تهتمُّ بتجربته أكثر من اهتمامها برصدِ تجارب الآخرين ونقل ما دونه الباحثون في كتبهم ودراساتهم كي لا يكون ما يقال مُكررا.

ستتناول الورقة عدة محاور وهي : طُرق الولوج للنص الأدبي، وكفايات القراءة الناقدة اللغوية والمعرفية ، وعناصر وخطوات قراءة النص الأدبي بنوعية الشِّعري والسردي، كما تتناول نصًّا تطبيقيا من الشعر العربي، و تُلقِي بنظرةٍ سريعة على طبيعة تناول النص الأدبي في بعض مناهج وزارة التربية والتعليم العُمانية.

**أولا: طُرُق الولوج للنص الأدبي :**

تتعدد طرق وأساليب قراءة النص الأدبي التي يتبعها القارئ/المُعلم/المُتعلِّم/الناقد في قراءته وفق معطيات ثقافية ونظريات أدبية وخبرات ومهارات ذاتية يملكها القارئ، ويمكننا أن نضع الطريقتين الآتيتين :

**١ – الدخول من خارج النص:**

قصدنا بهذه الطريقة أن يدخل القارئ إلى النص وقد عرف عنه ما يحيط به من ظروف وسياقات، كأنْ يكونَ قد عرف اسم الشاعر وبيئته وظروف حياته، والغرض الشعري، أو يكون قد قرأ نصًّا لنفس الشاعر أو نصا لشاعر عاش في عصر الشاعر المقروء.

هذه المعرفة السياقية عن النص المقروء تجعل القارئ يدخل من الخارج إلى الداخل وهو لديه بعض الأحكام والمعلومات التي تسعفه على القراءة الجديدة وليست بالضرورة أن تكون تلك المعلومات صادقة وواقعية، ولكنها في المجمل تساعده في مقاربة النص الجديد.

وهكذا لو كان الأمرُ يتعلق بقراءة نصٍّ سردي؛ إذ يبدأ القارئ بمعرفة ما يحيط النص السردي من أبعادٍ اجتماعية أو دينية أو قوميّة أو عاطفيّة أو غير ذلك مما يتعلق بالكاتب مؤلف النص أو مما يعرفه القارئ عن ذلك النص لا سيما إذا كان النص نصّا معروفا لدى القرّاء/المتلقيين وقد حقق أثرًا لديهم ، ونرى بأنّ هذه الطريقة هي الأنسب للمراحل التعليمية المدرسية؛ يقول حسن شحاتة في كتابه (تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق): « لا يصحُّ أن يفاجأ الطلبة بالنص مفاجأة بل يجب أن يقدم لهم تقديما يترك في نفوسهم أثرًا عميقًا يدفعهم إلى البحث عنه، ويشوقهم إلى قراءته، وذلك بأن يُمهّد له قبل مناقشته بتصوير جوّه...» (٢٠٠٤، ١٨٤)

**٢ – الدخول من داخل النص:**

قد يبدأ الأستاذ مع طلابه بشرح نصٍ لم يتناوله من قبل بأي معلومات مسبقة، هنا نسأل، كيف سيلج الأستاذ/القارئ للنص الأدبي؟ عملية الدخول للنص المغلق/الجديد، تحتاج لجهدٍ أكثر لأنّ قراءة النصّ ومقاربَتَه تبدأ من اللغة الشعرية لا من خارجها فقد يبدأ القارئ بالتعرّف على النص بقراءته مرة أو أكثر، ثم التعرّف على معاني الكلمات الصعبة، ليقوم القارئ بعد ذلك بتحديد الحقول الدلالية للنص ومن خلاله يمكن تحديد النص بوصفه نصّا غرضه المدح، أو الرثاء، أو الوصف، أو الغزل أو غير ذلك.

وبعد ذلك ينتقل القارئ للنظر في بُنى النص الأخرى. وهكذا لو كان النَّصُ نصا سرديا؛ إذ يبدأ القارئ بقراءة النص، ثم الانطلاق لتحليل العناصر الفنيّة في عملية فكٍّ وربطٍ بينها، هذا الدخول البنيوي والأسلوبي للنص نراه أكثر مناسَبة للمراحل التعليمية العليا (الجامعية) ، أو في المراحل المدرسية المتقدمة فقط.

**ثانيا : كفايات القراءة الناقدة :**

لا بد من القارئ/الناقد/المُعلم من امتلاك عدد من الكفايات التي تؤهله لعمل القراءة والتحليل والنقد، والكفايات هي مجموعة من المعارف و المعلومات والمهارات والاتجاهات والقدرات المطلوبة التي يمتلكها الفرد لأداء مهمته: (انظر: الساموك و الشمري،٢٠٠٥، ١٤٣)

**١ - الكفاية اللغوية :**

لا بد للقارئ الممارس للعملية النقدية أن يكون واعيا بأهم أساسيات علوم اللغة ومعارفها؛ فممارسة نقد نصٍّ أدبي لا يعني انفصال القارئ انفصالا تامًا عن علوم اللغة والبلاغة والعروض(الموسيقا) ، سيكون القارئ مضطرا للعودة إليها في عمله النقدي باستمرار ، سيعود للأفعال والضمائر والظروف وأساليب النداء والاستفهام والاستعارة والتشبيه والمجاز وغيرها من موضوعات كي يتمكن من إتمام عملية مقاربته القرائية.

**٢ - العلوم و المعارف /الكفاية المعرفيّة :**

لم يعُد النص الأدبي نصًا يتيمًا وحيدا ليتمكن القارئ من قراءته القراءة النموذجية المطلوبة ، لا سيما النص الأدبي الجديد في عصرنا؛ فقد أُنتِج في زحمةٍ من المعارف والعلوم والتقنيات الحديثة، قراءة النص تحتاج لكفايات معرفية ، وهذا مرده أن كل نص أدبي يحمل أبعادا ومحمولات ثقافية لا حصر لها من الدلالات التي تعاقبت عبر الزمن ، هذه الدلالات التي ضمّنها المبدع في نصّه تحتاج لقراءة ناقدة واعية ، قادرة على فكّ شفرات النصّ ورموزه وغموضه وانزياحاته وصوره البلاغية ، وهذا لا يتأتّى إلا بقارئ حصيفٍ مِلحاح يقرأ النصَّ بعيونٍ كثيرة.

ومن العلوم والمعارف البديهيّة التي سيحتاج إليها القارئ ، وسيستدعيها لقراءة نصه : التراث الثقافي والأبعاد التاريخية و الدينية والوطنية والقوميّة ، والعلوم المتعلقة بالجغرافيا والإنسان وعلم الاجتماع وعلم النفس والتقنيات الحديثة كالخيال العلمي ووسائل التواصل وغير ذلك .

**٣ - القراءة النموذجيّة :**

انطلاقا من أن القارئ لا بد أن تكون لديه الحصيلة المعرفية واللغوية الكافية للممارسة النقدية الممكنة ، هنا يمكن أن نطلق عليه كما يطلق عليه عند بعض منظري النقد الأدبي بالقارئ النموذجي أو القارئ الضمني ، وهو القارئ الذي يمكنه أن يقرأ النص قراءة واعية حصيفة جديرة بالاهتمام ، قراءة تغوص في أعماق النص وأبعاده المضمرة .

**ثالثًا : عناصر وخطوات قراءة النص الأدبي :**

**١ – النَّص الشعري :**

- عتبات النّص : ( العنوان / المؤلف/ .....)
- قراءة النّص.
- المعجم ( الألفاظ الجديدة)
- الحقول الدلاليّة. (الوطنية / القوميّة / الطبيعيّة / الفروسيّة / الإسلاميّة / ...)
- اللغة ودلالاتها.
- الأساليب والصور اللغوية والبلاغية بمختلف أنواعها (التشبيه / الاستعارة / النداء / التكرار /...)
- الدلالات الشعريّة (الأفكار / القِيَم / المضمون / ...)
- اللغة الرامزة (مثل دلالات لغة الجسد ولغة الألوان والأساطير والخرافات والجِن...)
- الموسيقا : الموسيقا الداخلية / الموسيقا الخارجيّة / القافية / الإيقاع .
- النقد : تذوق النّص ونقده /الأحكام / الآراء / التعبيرات اللغوية الشعرية /الشعريّة/ السمات الفنيّة .

**٢ – النّص السردي/الحكائي :**

- العتبات : ( العنوان/ الصُّورة / المقدمة / الختام /...)
- قراءة النّص.
- اللغة السردية .
- الراوي/السارد : السارد العليم / الشخصية الساردة / الشخصيات الساردة ...)
- الشخصيات : ( البطل/ الشخصية المركزية / الشخصية النامية / الشخصية الساردة/ الشخصية المحورية)
- الحوار : فصحى / لهجة / مستويات اللغة بين الشخصيات /الحوار الداخلي /الحوار الخارجي...)
-

- الزمان /المكان: الأثر الزماني/المكاني في النص السردي/ علاقتهما بتطور الحدث/ العلاقة الفنية بين الزمان والمكان/علاقتهما بالشخصيات ...)
- الوصف/السرد : اللغة الوصفية / اللغة الساردة / الفرق بينهما /...)
- التقنيات السردية : المونولوج الداخلي / المونولوج الخارجي/ الحُلم / الاسترجاع (الفلاش باك)/ ...)

**رابعًا: قراءة/شرح نموذج شعري للطلاب أو المتلقيين:**

**الشاعرة : نازك الملائكة. النوع الشعري: تفعيلة/حُر.**

**الكوليرا**
**سكنَ الليلُ**
**أصغِ إلى وقع صدى الأنَّاتْ**
**في عُمقِ الظلمةِ، تحتَ الصمتِ، على الأمواتْ**
**صرخاتٌ تعلو ، تضطربُ**
**حزنٌ يتدفقُ، يلتهبُ**
**يتعثّرُ فيه صدى الآهاتْ**
**في كُلِّ فؤادٍ غَليانُ**
**في الكوخ الساكن أحزانُ**
**في كُلِّ مَكانٍ روحٌ تصرخُ في الظلماتْ**
**في كُلّ مكانٍ يبكي صوتْ**
**هذا ما قد مزّقَهُ الموتْ**
**الموتُ الموتُ الموتْ**
**يا حزنَ النيلِ الصارخ مما فعل الموتْ**
**طلعَ الفجرُ**
**أصغِ إلى وقع خُطى الماشينْ**
**في صَمتِ الفجرِ، أصِخْ، انظرْ ركبَ الباكين**
**عشرةُ أمواتٍ، عشرونا**
**لا تُحصِ أصِخْ للباكينا**
**اسمع صوتَ الطفل المسكين**
**موتى، موتى، ضاع العددُ**
**موتى، موتى، لم يبقَ غدُ (الملائكة،١٩٩٧، ١٣٨)**

يمكن معالجة النص السابق وفق طُرق مختلفة ، على سبيل المثال يمكن الدخول للنص وفق العناصر الآتية:

١ – الشاعرة: نازك الملائكة وهي شاعرة عراقية، من روّاد الشعر الحُر، ...

٢ – العنوان: الكوليرا، العنوان عتبة لها دلالة في القصيدة، الكوليرا مرض انتشر في مِصر في مرحلة زمنية معينة، تعبّر الشاعرة عن حزنها ومشاعرها تجاه هذا الوباء ...

(الكوليرا) ما دلالة العنوان؟ العنوان جاء على لفظة واحدة، لكنها لفظة معبّرة بنت عليها الشاعرة عاطفة هائلة من الحزن. هنا لا بد من استحضار السياق الذي قِيلت فيه القصيدة، السياق الاجتماعي والسياسي في ذلك الوقت، السياق الذي ارتبط بهذا الوباء الفتّاك!

(يمكن للأستاذ/القارئ أن يأمرَ طلابَه بالاستعداد للنص من خلال قراءته ثم التحضير عن الشاعرة والنص والوباء الذي حلّ بمصر)

٣ – قراءة النص قراءة أولى ثم استخراج الألفاظ الصعبة -إن وجدت- ثم تحديد حقولها الدلالية ليفهم القارئ ماهية النص وفكرته الرئيسة وأفكاره الفرعية من خلالها. (سيمنح القارئ/الأستاذ طلابَه وقتا كي يحددوا الألفاظ المتكررة دلاليا ).

كما نتوقع سيتمكن القرّاء/الطلاب من تحديد الألفاظ ذات الحقل الواحد ، قد يختلفون في تحديداتهم باختلاف الآراء ، ولكننا نتوقع أن يكون من ضمن التحديدات ألفاظ الحزن التي تكررت بكثرة في كل جملة شعرية . سنقوم بعد ذلك بتحديد الألفاظ في القصيدة (إما بكتابتها أو بوضع خطّ تحتها أو بغير ذلك ) .

- انظر للألفاظ التي تحتها خطّ. ماذا تلاحظ ؟ ما غرض القصيدة ؟ ما عاطفة النص ؟ ما فكرة النص ؟

٤ – الأساليب الشعرية اللغوية والبلاغية :

(تذكّر دائما أن تربط كل الأساليب الشعرية بفكرة النص الرئيسة كي تتمكن من فهم النص وتحليله ونقده )

- الأفعال : الأفعال التي أكثرت منها الشاعرة ؟ (الأمر/الماضي/المضارع) وما دلالتها ؟
- الظروف: الظروف الزمانية /المكانية التي أكثرت منها الشاعرة ؟ وما دلالتها ؟
- الأساليب اللغوية : كالأساليب الإنشائية التي استخدمتها أو أكثرت منها الشاعرة (النداء/الاستفهام/...) وما دلالاتها ؟
- الضمائر: ما الضمائر التي استخدمتها الشاعرة ؟(المتكلم/المُخاطَب/الغائب/المفرد/الجماعة ...وما دلالتها ؟
- الصور الشعرية الفنيّة : (التشبيه/الاستعارة/المجاز/الرمز...) ما دلالة كل صورة شعرية بمضمون النص وفكرته الرئيسة؟

٥- شرح الدلالات : شرح الجمل الشعرية /شرح الأبيات/الربط بين الجمل الشعرية ودلالاتها: سيكون القارئ قادرا غالبا على تقديم شرح مناسب لكل بيت شعري أو لكل جملة شعرية(كما في هذه القصيدة) بعد مروره على العناصر السابقة .

٦- الموسيقا : الموسيقا أو الإيقاع يُشكّل عنصرا رئيسا في الشعر ، وكما ما هو معروف قسّمتْ الموسيقا إلى موسيقا داخلية وموسيقا خارجية . عرفنا بأن الخارجية تظهر أكثر في القصيدة ذات الشطرين (العمودية) لأنها مرتبطة بالوزن أو البحر العروضي والقافية. أما الموسيقا الداخلية فهي تلك المرتبطة بالأساليب البلاغية في لغة القصيدة الداخلية التي تشدّ مسمعَك إليها كالطباق والجناس والسجْع والتكرار اللفظي وغير ذلك .

أما القصيدة الحُرّة (قصيدة التفعيلة) فهي قصيدة أخذت من الأوزان والقافية لكنها لم تتقيد بها تقيدًا تاما فشكّلت لنفسها إيقاعات مميزة لها – كما رأينا في قصيدة نازك الملائكة- معتمدة على نظام التفعيلة ، وعلى إيقاعات داخلية تجذب الأذن للسَّماع. وأما قصيدة النَّثر فقد شكّل وجودها اختلافا بين القراء والنقاد العرب بين متقبل لها ورافض، ومن أهم إشكالياتها التي أثارتها أنها لم تأتِ بالموسيقا أو الإيقاعات التي اعتادت عليها الأذن ، وكان هذا من أكبر التحديات لمناصريها لإثبات أن قصيدة النثر هي شعرٌ بلغتها الشعرية وبكثافتها الدلالية وبإيقاعاتها الداخلية في كل نصٍّ من نصوصها أي أن لها إيقاعات خاصة بها وهي تختلف من شاعرٍ لآخر ومن قصيدة لأخرى .

لو عُدنا للنص الذي بين أيدينا للشاعرة نازك الملائكة وقرأناهُ قراءة جهرية و بصوتٍ مرتفع وبتناغمٍ إيقاعي صحيح ، وقمنا بتقطيعه عروضيا ، سنجد بأن القصيدة بُنيَت موسيقيا على تفعيلة (بحر المتدارك /فعلن فعلن) ، ولنأخذ هذا المقطع من بداية القصيدة ، هكذا يمكن قراءته موسيقيا :

**سَكنَ اللّيْلُ**
**فَعِلن فَعْلُن**
**أصْغِ إلى وَقْعِ صَدى الأنَّاتْ**
**فاعِل فَعْلُن فَعِلُن فَعْلان**
**في عُمقِ الظلمةِ، تحتَ الصمتِ، على الأمواتْ**
**فَعْلُن فَعْلُن فَعِلُن فَعْلُن فَعِلُن فَعْلان**
**صرخاتٌ تعلو ، تضطربُ**
**فَعِلُن فَعْلُن فَعْلُن فَعِلُن**
**حزنٌ يتدفقُ، يَلتهبُ**
**فَعْلُن فَعِلُن فَعِلُن فَعِلُن (انظر: سرير ونزواني ،٢٠١٦، ٣٨).**

**٧- نقد النص/السمات الفنية : في نهاية معالجة النّص نتوقع أن يصل القارئ/المتلقي إلى صورة تمكنه من إبداء بعض الأحكام الجمالية ، والأبعاد الثقافية المتعلقة بالنص معللا أحكامه بفنيّة النّص وسماته وأثره الثقافي لدى المتلقي.**

**سادسًا: خطوات وطرق معالجة النصوص الأدبية في بعض مناهج وزارة التربية والتعليم العُمانية:**

١ – **الصف التاسع:** بالنظر في نص المتنبي بعنوان (لوحة الزمن)، يمكن للطالب/القارئ الوصول لبعض الأفكار قبل الغوص في عمق النص، وبعضها الآخر لا بد من قراءة النص كاملا لمعرفتها ، وهذا سرد بالعناصر التي احتوى عليها الدرس :

- العنوان /الشاعر.
- الصورة المتخيلة لشخصية المتنبي التي جاءت بعمامة وملامح عربية .
- التقديم عن النص ، وعن سيرة الشاعر.
- النص /ترقيم الأبيات .
- المفردات والتراكيب (هناك مفردات وضحت معانيها ومفردات أخرى على الطالب أن يستخرها ويبين معانيها ...)
- أسئلة فهم النص .
- أسئلة التحليل والتذوق. (انظر: لغتي الجميلة ،الصف٩،الفصل٢ ،٢٠٢١، ٦٦-٦٩)

٢ – **الصف العاشر:** بالنظر في نص (الفارس القادم) لذياب بن صخر العامري، نلمح العناصر الآتية:

- العنوان/اسم الشاعر
- الألوان / الخطوط المتموجة/صورة السلطان قابوس/صورة الشاعر بهويتها العُمانية(الخنجر والمصر والدشداشة)
- بين يدي النص(الفكرة)
- تقديم عن الشاعر.
- إضاءة نقدية (بناء النص /الأفكار/اللغة/الدلالات/الرموز الشعرية ...)
- المفردات/المعجم.
- المناقشة والتحليل (الصور/الأساليب/الموسيقا/اللغة/...)(انظر:لغتي الجميلة،الفصل٢، ٢٠٢٠، ٣٤-٣٥)

٣- **الصف الثاني عشر:** بالنظر في نص(المقامة الصُّحارية) لأبي الحارث البرواني، نلمح العناصر الآتية :

- التمهيد لمقامات البرواني.
- صورة كما يبدو أنها لقلعة صُحار.
- نص المقامة .
- التعريف بالكاتب.
- الشرح المعجمي.
- نبذة تعريفية عن صُحار ذكرها البرواني . "صحار: بلدة بعمان على ساحل البحر..."
- أسئلة الإعداد المنزلي.
- أسئلة الشرح والدلالة.(الراوي/الشخصيات/الزمان/المكان/البطل...)
- الأساليب(عناصر الأسلوب والشواهد النصية عليها الواردة في النص).
- الأسئلة التقيمية (عناصر بناء المقامة/العناصر التعليمية التي وظفها في النص).

(انظر: المؤنس،الفصل١، ٢٠٢٠، ٥٥-٦٢).

**الخاتمة ونتائج الدراسة :**

نأمل من هذه الورقة أن تحقق النتائج المرجوة ، ومنها: أن يهتم كلُّ قارئ للنص الأدبي بتطوير مهاراته القرائية الناقدة من خلال التعرّف على بعض طرق الولوج للنص الأدبي ومعالجته من جوانبه المختلفة، ولا يخفى على أحد بأنّ تدريس النصوص الأدبية من أصعب ما يواجهه الأستاذ والطالب في المدرسة والجامعة؛ وبذلك تأمل الورقة أن تقدم طريقة أو أكثر لتحليل نصٍّ ما، على أنْ يسير القارئ وفق عناصر محددة تعينه على تحليله، هذه العناصر والطرق والكفايات التي سيملكها القارئ ستكون الأدوات التي ستمكنه من قراءة النص الأدبي قراءة ممكنة مُرضية تعالج النص من جوانبه المختلفة ، وتبين أبعاده العميقة ، وأساليبه وصوره ورموزه الشعرية . وقد خلصت الورقة البحثية إلى ما يأتي:

١- نقل وتضمين تجربة الباحث في تدريس النصوص الأدبية(الشعرية/السردية).

٢- تقسيم طرق تدريس النصوص إلى طريقتين رئيستين وفقا لتجربة الباحث ووفقا لنظريات الأدب المنبثقة من مناهجه النقدية، التي تنظر للنص الأدبي إما نظرة بنيوية وأما نظرة سياقية وإما نظرة تاريخية ؛ وبذلك خرجت بطريقتين هما : طريقة الولوج للنص من الداخل، وطريقة الولوج للنص من الخارج.

٣- التطرّق إلى بعض أهم الكفايات التي ينبغي توفرها في القارئ من مهارات ومعارف وجعلها في كفايات لغوية وكفايات معرفية .

٤ – أبرزتْ الدراسة عناصر وخطوات قراءة النّص الأدبي(الشعري/السردي).

٥- قدّمت الورقة نموذجا شعريا عربيا للشاعرة نازك الملائكة من الشعر الحُرّ ووضحت أهم عناصر تحليله.

٦- تقديم لمحة عن بعض مناهج وزارة التربية والتعليم العمانية في طرق وعناصر تحليل دروس النصوص الأدبية .

**المراجع:**

-1 البجة، عبدالفتاح حسن،(٢٠٠٥)،أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها،ط٢،عمّان:دار الكتاب الجامعي.
-2 الساموك،سعدون محمود، الشمري،هدى علي جواد،(٢٠٠٥)، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ط١،عمّان: دار وائل.
-3 سرير،ريم و نزواني ، سمية(٢٠١٦)، البنية الإيقاعية في ديوان شظايا ورماد لنازك الملائكة/قصيدة الكوليرا أنموذجا، مذكرة ماجستير،المدية:جامعة محمد فارس.
-4 شحاته، حسن،(٢٠٠٤)، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط٦،القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
-5 لغتي الجميلة(٢٠٢٠)، الصف العاشر، الفصل الدراسي الثاني،ط التجريبية،وزارة التربية والتعليم العمانية.
-6 لغتي الجميلة،( ٢٠٢١)، الصف التاسع،الفصل الدراسي الأول،ط التجريبية ، وزارة التربية والتعليم العُمانية.
-7 الملائكة،نازك،(١٩٩٧)، ديوان نازك الملائكة،مج٢،بيروت:دار العودة.
-8 المؤنس،(٢٠٢٠)، الصف الثاني عشر، الفصل الدراسي الأول، ط١،وزارة التربية والتعليم العمانية.

## الورقة الأولى: تجربة أكاديمية لمعهد قاصد بالمملكة الأردنية الهاشمية

الدكتور خالد حسين أبو عمشة

### خلفية الدراسة:

شهد مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها في العقدين الأخيرين تناميًا ملحوظًا في أعداد متعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية أو أجنبية، في جميع أنحاء العالم. ويعكس هذا النمو الأهمية المتزايدة للغة العربية باعتبارها لغة عالمية مما يعكس الحاجة إلى برامج لغة فعالة مصممة خصيصًا لتلبية الاحتياجات والسياقات المحددة لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، ويتطلب تصميم مثل هذه البرامج فهمًا دقيقًا لنظريات اكتساب اللغة من جهة، والاعتبارات الثقافية، والمنهجيات التربوية واللسانية من جهة أخرى، آخذين ذلك بعين الاعتبار على المستويين النظري والتطبيقي العملي المستند إلى تجارب عميقة ممتدة أفقيًا وعمودياً: تجربة معهد قاصد نموذجًا. ويمكن إرجاع تطور تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى منتصف القرن العشرين، بالتزامن مع ظهور العولمة وزيادة التنقل عبر الحدود، وفي البداية، ركز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كثير من الأحيان على الترجمة من جهة، والاهتمام بالقواعد النحوية والصرفية، التي ركزت على الحفظ عن ظهر قلب وترجمة النصوص. ومع مرّ السنين وتراكم الخبرة والتجربة وتقدم الأبحاث في علم اللسانيات التطبيقية واللسانيات النفسية والاجتماعية ظهر تحول نحو الأساليب التواصلية التي تعطي الأولوية للتفاعل الهادف واستخدام اللغة في سياقات أصيلة. وتعكس برامج اللغة العربية هذا التنوع، وتسعى المؤسسات التعليمية الرائدة إلى بناء برامج تقوم على فهم شامل لتعلم اللغة وتعليمها؛ تنطلق من تحليل حاجات الدارسين وبناء المستويات على الكفاءة اللغوية آخذة بعين الاعتبار الكفاءة الثقافية والمهارات الاجتماعية العملية، والخلفيات اللغوية المتنوعة، وأساليب التعلم المختلفة بين متعلمي اللغة العربية، والاتجاه نحو النهج الذي يركز على المتعلم، ويؤكد على التدريس الفردي، وأنشطة التعلم المتمايزة، وتقنيات السقالات لدعم المتعلمين في مستويات الكفاءة المختلفة. علاوة على ذلك، حرصت البرامج الرائدة على دمج التقدم التكنولوجي وخاصة انعكاسات الذكاء الاصطناعي في ثورة تعليم اللغة اللغات الأجنبية عمومًا والعربية على وجه الخصوص، حيث وظّفت عددًا كبيرًا من الأدوات الرقمية ومصادر الوسائط المتعددة لتعزيز نتائج التعلم والاكتساب اللغوي، عبر منصات تعلم اللغة التفاعلية إلى الفصول الدراسية الافتراضية وتطبيقات الهاتف المحمول، لقد قدمت التكنولوجيا فرصًا غير مسبوقة لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها للتعامل مع مدخلات اللغة الأصلية وتلقي تغذية راجعة فورية حول إنتاجهم اللغوي. وعلى الرغم من هذه التطورات، فإنّ بناء برامج لغة فعالة لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها يظل مسعى معقدًا في ظل التطور المستمر في تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها؛ على سبيل المثال لا الحصر: موقف البرنامج من التنوع اللغوي، والأطر العالمية، والحساسيات الاجتماعية والثقافية، والتحديات المؤسسية في خلق بيئات تعليمية شاملة وصحية، وطرق التدريس، والطبيعة الديناميكية للتواصل، وأنواع التفاعل، والتنمية المهنية للمعلمين وأساليب التقييم وقياس الكفاءة؛ تستلزم الكثير من التفكير المستمر تلبية للاحتياجات المتطورة لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها. في ضوء هذه الاعتبارات، هدفت هذه الورقة إلى عرض المكونات الرئيسة لبناء برامج لغة فعالة لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، بالاعتماد على الأطر النظرية، والبحوث التجريبية، وأفضل الممارسات: قاصد نموذجًا.

**مشكلة الدراسة:**

على الرغم من الاهتمام المتزايد في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لا تزال هناك فجوة كبيرة في بناء برامج اللغة الفعالة وتنفيذها في تلبية احتياجات الدارسين المتنوعة، وهذه الفجوة متعددة الأوجه وتشمل عدة تحديات رئيسة عديدة: منها غياب المبادئ التوجيهية أو الأطر الموحدة، ومحدودية الوصول إلى الكفاية الثقافية وفهمها، وندرة المصادر وقلتها، والتحديات التدريسية والتربوية إلخ، التي أفضت وتفضي إلى عدم الاتساق في جودة البرنامج وفعاليته عبر المؤسسات التعليمية، ولا شك أن هذا النقص في التوحيد يقف عائقًا أمام الممارسات الفضلى وتلبية المعايير العالمية في تقييم فعالية برنامج العربية. ويتطلب التصدي لهذه التحديات جهدًا متضافرًا لتطوير برامج لغوية شاملة، يمكن الوصول إليها بسهولة ويسر بحيث تعطي الأولوية للاحتياجات اللغوية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية لمتعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية أو أجنبية من خلال الدراسات النظرية والتجارب العملية.

**هدف الدراسة:**

إن الهدف الأساسي من هذه الورقة هو اقتراح إطار شامل لبناء برامج لغة عربية فعالة مصممة خصيصًا لتلبية احتياجات متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها. ويهدف هذا الإطار إلى معالجة الاعتبارات اللغوية والثقافية والتربوية والاجتماعية واللسانية المتنوعة المتجذرة في تعليم اللغة العربية عبر توفير إرشادات نظرية وعملية لواضعي البرامج وللمعلمين وصانعي السياسات الذين يسعون إلى تعزيز نتائج اكتساب اللغة وتعزيز الوصول الفعال إلى تعليم اللغة العربية لغة ثانية أو أجنبية. فمن خلال الجمع بين الأدب النظري ونتائج البحوث التجريبية، وأفضل الممارسات هدفت الدراسة إلى عرض أبرز مكونات برامج اللغة العربية بما في ذلك تحديد الفلسفة، ومستويات الكفاءة، وتصميم المناهج الدراسية، والمنهجيات التعليمية، وأساليب التقييم، ودمج التكنولوجيا في التصميم والتدريس إلخ؛ الفعالة في تطوير الكفاءة اللغوية المنشودة من قبل الدارسين.

**أهمية الدراسة:**

تكمن أهمية هذه الدراسة في بُعدين: الأول التركيز على موضوع بناء برامج لغة فعالة لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها كونه من الموضوعات قليلة الاهتمام والبحث، والثاني: محاولة وضع تصور لمكونات البرامج اللغوية الفعالة في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، بحيث تكون مصدرًا قيمًا ومرجعًا مهمًا للمهتمين بمجال تعليم اللغات الأجنبية من المؤسسات التعليمية ذات العلاقة والمستثمرين وصانعي القرار والمعلمين والمتعلمين وذويهم، في تعزيز التنوع اللغوي، والتفاهم الثقافي والمساواة التعليمية في مجال تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية أو أجنبية من خلال تسليط الضوء على أهمية وضع أسس معيارية تجمع كل العاملين في هذا المضمار.

**متن الدراسة:**

إن الرحلة نحو تحقيق الكفاءة اللغوية والثقافية لمتعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية أو أجنبية غالبًا ما تكون محفوفة بالتحديات، النفسية واللغوية والاجتماعية والثقافية، ويعد بناء برامج لغوية فعالة لمتعلمي اللغة العربية أمرًا ضروريًا بغية إيصال هؤلاء إلى أغراضهم وأهدافهم في تحقيق الكفاءة اللغوية المنشودة في أسرع وقت وأقل جهد. وغالبًا ما تساءل الكثيرون عن سمات وخصائص ومكونات البرامج اللغوية الفعالة التي جمعت بين النظرية والتطبيق، وهذا ما تحاول هذه الدراسة أن تقدمه باختصار شديد.

**تحليل الحاجات:**

يلعب تحليل الاحتياجات دورًا حاسمًا في عملية تعلم اللغة الثانية أو الأجنبية، ويتضمن تحديد الاحتياجات اللغوية المحددة للمتعلمين بناءً على أهدافهم، ودوافعهم، واهتماماتهم، وسياقاتهم. ويساعد إجراء تحليل الاحتياجات المعلمين على تصميم أهداف التعلم وبناء المناهج الدراسية وتكييفها بما يتناسب مع الاحتياجات المحددة للمتعلمين. فمن خلالها نفهم ما يحتاج المتعلمون إليه في اللغة الثانية أو الأجنبية كاهتمامهم في الأغراض التواصلية، أو الأكاديمية، أو الدبلوماسية، أو التجارية، أو السياحية إلخ. كما يساعد تحليل الحاجات على الملاءمة والتحفيز، وذلك عندما يرى المتعلمون مدى صلة ما يتعلمونه بحياتهم الشخصية أو المهنية، فإنهم يكونون أكثر تحفيزًا للتعامل مع اللغة بحيث تتماشى أنشطة التعلم المصممة في ضوء تحليل الحاجات على تحقيق أهداف المتعلمين واهتماماتهم، وبالتالي تعزيز الدافع والمشاركة لديهم. وتساهم عملية تحليل الحاجات على تحقيق التدريس المركّز الذي يقوم

على تحديد نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين في المهارات اللغوية (التحدث والاستماع والقراءة والكتابة)، إذ يمكن للمدرسين تقديم تعليمات محددة تستهدف معالجة المجالات التي يحتاج فيها المتعلمون إلى التحسين. ولا ريب أن اتباع هذا النهج المركز سيؤدي إلى تعلم لغة أكثر كفاءة وفعالية. كما يساعد تحليل الاحتياجات على تخصيص الموارد بشكل فعال. فهو يوجه القرارات بشأن المواد والأدوات والتقنيات الأكثر ملاءمة لدعم المتعلمين في تحقيق أهدافهم في تعلم اللغة. وهذا يضمن استخدام الموارد بكفاءة لدعم احتياجات المتعلمين. ويفيد تحليل الحاجات في عمليتي التقييم والتقويم من خلال مواءمة التقييمات مع احتياجات المتعلمين، إذ يمكن للمعلمين تقديم تعليقات مفيدة وتتبع كفاءة المتعلمين بمرور الوقت. وفوق ذلك، يساعد تحليل الحاجات في أخذ الاعتبارات الثقافية بعين الاعتبار، إذ إن فهم الخلفيات الثقافية للمتعلمين والسياقات الثقافية التي سيستخدمون فيها اللغة أمرًا ضروريًا للتواصل الفعال إذ يساعد تحليل الاحتياجات المعلمين على تحديد العوامل الثقافية التي قد تؤثر على تعلم اللغة ودمج المحتوى الثقافي في التدريس. ويشجع تحليل الاحتياجات أخيرًا على تعزيز عقلية التعلم مدى الحياة من خلال مساعدة المتعلمين على توضيح أهداف تعلم اللغة الخاصة بهم وتكييف إستراتيجيات التعلم الخاصة بهم مع تطور احتياجاتهم بمرور الوقت. وهذا يعزز الاستقلالية ومهارات التعلم الموجه ذاتيًا التي تُعدُّ ذات قيمة خارج الفصل الدراسي.

**الأطر المرجعية:**

تلعب معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (أبو عمشة، ٢٠٢١)، والإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (أبو عمشة، ٢٠٢١) أدوارًا مهمة في تعلم اللغة الثانية والأجنبية إذ توفر هذه المعايير مجموعة من المبادئ التوجيهية في تعليم العربية للناطقين بغيرها، من أهمها أنها تساعد المعلمين والمتعلمين والمؤسسات على فهم مستويات الكفاءة في اللغة الثانية وتوفر خارطة واضحة المعالم في طريق لتعلم اللغة وتقييمها. كما أنها تُعدُّ أكثر المعايير معيارية في تقييم الكفاءة اللغوية فهما يوفران أدوات التقييم ومقاييس الكفاءة التي تسمح للمعلمين بتقييم المهارات اللغوية للمتعلمين بشكل موضوعي إذ تقيس هذه التقييمات جوانب مختلفة من إتقان اللغة، بما في ذلك التحدث والاستماع والقراءة والكتابة، وتوفر نقطة مرجعية مشتركة لمقارنة قدرات المتعلمين.

وهي معايير ضرورية في تطوير المناهج الدراسية: إذ توفر لنا إرشادات في تطوير مناهج اللغة من خلال تحديد المهارات والكفاءات اللغوية التي يجب على المتعلمين اكتسابها في كل مستوى من مستويات الكفاءة، وعليه يستخدم المعلمون هذه الأطر لتصميم مناهج تتماشى مع أهداف تعلم اللغة للمتعلمين والمعايير التي تحددها الأطر ووظائف كل مستوى من مستوياتها. كما توفر معايير آكتفل والإطار الأوربي لغة مشتركة للتواصل والتعاون بين معلمي اللغة والمتعلمين والمؤسسات عبر استخدام نفس المصطلحات ومستويات الكفاءة، بحيث يمكن لأصحاب المصلحة فهم ومناقشة القدرات اللغوية للمتعلمين بسهولة، وتبادل الموارد، ومشاركة أفضل الممارسات. ومن أهم وظائف الأطر العالمية دعم تحقيق أهداف تعلم اللغة من خلال توفير معايير واضحة وقابلة للتحقيق لمستويات الكفاءة، ويمكن للمتعلمين استخدام هذه الأطر لوضع أهداف واقعية، وتتبع تقدمهم، وتحديد مجالات التحسين في مهاراتهم اللغوية. ومن ميزات الإطار الأوروبي المرجعي الأوروبي على وجه الخصوص، استخدامه على نطاق واسع في أوروبا وعلى المستوى الدولي مما يسهل عملية التنقل والاعتراف بالمؤهلات اللغوية، فهو يوفر طريقة موحدة لوصف إتقان اللغة، وهو أمر ذو قيمة للأفراد الذين يبحثون عن عمل أو تعليم أو فرص أخرى في سياقات متعددة اللغات. وأخيرًا وليس آخرًا تعمل هذه الأطر على تعزيز

المساءلة من خلال تحديد توقعات واضحة لإتقان اللغة وتوفير أدوات تقييم موحدة إذ يمكن للمؤسسات والمعلمين استخدام هذه الأطر للتأكد من أن برامج اللغة الخاصة بهم تلبي المعايير المعمول بها وتقوم بإعداد المتعلمين لاستخدام اللغة في العالم الحقيقي.

**مستويات الكفاءة في مقابل عدد الساعات:**

ثمة مجموعة من المعايير تؤدي دورًا حاسمًا في بلوغ الكفاءة اللغوية لمستوى معين، منها: العمر. المدرس. الدارس. المنهج. الوقت داخل الفصل. الوقت الانغماسي الخارجي، إلخ. وهذا تصور تقريبي لعدد الساعات التي يحتاجها الطلبة بناء على تجربة ميدانية امتدت لسنوات طويلة طالت مئات بل آلاف الطلبة:

| المستوى الرئيسي | المستوى الفرعي | عدد الساعات لكل مستوى | عدد الساعات تراكميّاً |
|---|---|---|---|
| المبتدئ | الأدنى | 0 | |
| | الأوسط | 40 | 40 |
| | الأعلى | 50 | 90 |

| المستوى الرئيسي | المستوى الفرعي | عدد الساعات | |
|---|---|---|---|
| المتوسط | الأدنى | 60 | 150 |
| | الأوسط | 150 | 300 |
| | الأعلى | 150 | 450 |

| المستوى الرئيسي | المستوى الفرعي | عدد الساعات | |
|---|---|---|---|
| المتقدم | الأدنى | 250 | 700 |
| | الأوسط | 250 | 950 |
| | الأعلى | 300 | 1250 |

| المستوى الرئيسي | | عدد الساعات | |
|---|---|---|---|
| المتميز | | 500 | 1750 |

أمّا توزيع الساعات بحسب الإطار المرجعي الأوربي المشترك، فهي كالآتي:

| عدد الساعات لكل مستوى | عدد الساعات لكل مستوى |
|---|---|
| A1 | 100+- |
| A2 | 200+- |
| B1 | 250+- |
| B2 | 300+- |
| C1 | 400+- |
| C2 | 500+- |
| المجموع | 1750+- |

**عدد الدارسين في الصف:**

يعتمد العدد المثالي للطلاب في فصول تعليم اللغات الأجنبية على عوامل مختلفة مثل السياق ومنهج التدريس والموارد المتاحة والاحتياجات المحددة للمتعلمين. وثمة اعتبارات كثيرة تلعب دورًا في تحديد الحجم المثالي للفصل من أبرزها، حجم ومساحة الاهتمام الفردي إذ تسمح أحجام الفصول الصغيرة بشكل عام بمزيد من الاهتمام الفردي من المعلم. يمكن للمعلمين تقديم تعليقات مخصصة ومعالجة احتياجات التعلم الفردية والمشاركة في تفاعلات هادفة مع كل طالب. والمشاركة والتفاعل إذ قد يشعر الطلاب براحة أكبر في المشاركة بنشاط والانخراط في المناقشات في الفصول الصغيرة، وستكون لديهم المزيد من الفرص لممارسة مهارات التحدث والاستماع، والتفاعل مع أقرانهم، وتلقي ردود الفعل من المعلم. بالإضافة إلى أن إدارة الفصول الدراسية ذات الحجوم الصغيرة ستكون أسهل وأكثر فعالية، حيث يمكن للمدرسين مراقبة سلوك الطلاب بشكل أفضل والحفاظ على الانضباط وإنشاء بيئة تعليمية إيجابية. وقد تشكل الفصول ذات الأعداد الكبيرة تحديات من حيث تخصيص الموارد، مثل توفير ما يكفي من المواد والأدوات والتكنولوجيا والحواسيب لجميع الطلاب، إذ قد تسمح الفصول الأصغر حجمًا باستخدام الموارد بشكل أكثر كفاءة وتحسين الوصول إلى المواد التعليمية. كما يمكن أن تختلف ديناميكيات تفاعل المجموعة بناءً على حجم الفصل، إذ تعمل الفصول الصغيرة على تعزيز العلاقات الوثيقة بين الطلاب، وتشجيع التعاون، وتعزيز الشعور بالانتماء للمجتمع الكبير. كما يمكن أن يؤثر حجم الفصل على تكلفة التدريس وإمكانية الوصول إلى برامج اللغة، إذ قد تتطلب الفصول الصغيرة رسومًا دراسية أعلى لتغطية تكاليف التعليم الفردي، في حين أن الفصول الأكبر قد تكون ميسورة التكلفة ولكنها قد توفر اهتمامًا فرديًا أقل. وبناء على ذلك، تُعدُّ الفصول التي تتراوح ما بين (٨-١٥ طالبًا) الأفضل والأكثر فعالية لتعلم اللغة، لأنها تسمح بتعليم أكثر تخصيصًا، وأكثر نشاطًا، وأكثر فعالية.

**عدد المفردات لكل ساعة تدريسية:**

يعتمد عدد الكلمات التي ينبغي تدريسها في فصل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها اعتمادًا على عدة عوامل، منها طبيعة اللغة: اشتقاقية أو عازلة أو إلصاقيه أو تحليلية إلخ، ومستوى كفاءة المتعلمين، وأهداف المنهج، وطرق التدريس المستخدمة. ومع ذلك، هناك تقديرات عامة لحجم المفردات المرتبطة بمستويات الكفاءة المختلفة في أطر تعلم اللغة، وهذا تصور تقريبي في ضوء معايير آكتفل والإطار الأوربي:

| المستوى | عدد المفردات لكل مستوى |
|---|---|
| A1 | 1000 - 500 |
| A2 | 2000 – 1000 |
| B1 | 2500 – 1250 |
| B2 | 3000 – 1500 |
| C1 | 4000 – 2000 |
| C2 | 5000 - 2500 |

في حين لا توفر معايير المجلس الأمريكي آكتفل عددًا محددًا من الكلمات، لكنه يمكن الاستئناس بما ورد عن الدراسات التي اهتمت بالإطار الأوربي، ويمكن أن تختلف بناءً على أساليب التعلم الفردية والخلفيات اللغوية والسياقات التعليمية وطبيعة المفردات ما بين كونها سلبية وإيجابية. بالإضافة إلى ذلك، لا يقتصر اكتساب المفردات على حفظ الكلمات فحسب، بل يتعلق أيضًا بفهم استخدامها في السياق الصحيح والمناسب، بما في ذلك العبارات والمصاحبات والتعبيرات الاصطلاحية.

**فلسفة التدريس:**

مرّ تدريس المهارات اللغوية بمراحل تاريخية مختلفة متأثرة بنظريات اكتساب اللغات الثانية وتطور طرائق تدريسها، ابتداء من طريقة النحو والترجمة وصولاً إلى عصر ما بعد الطرائق. وإن التدريس الفعال لهذه المهارات هو الذي يقوم على رؤية منهجية فلسفية للمؤسسة أو البرنامج اللغوي، والطريقة الناجعة لا شك هي التي تلبي حاجات الدارسين وتوصلهم إلى أرفع مستوى من الكفاءة اللغوية؛ وعليه تقوم فلسفة تدريس المهارات اللغوية الأربعة وفق النظرية التكاملية في تعليم اللغات الأجنبية التي تجمع بين الكفاية اللغوية والكفاية التواصلية والكفاية الثقافية. إن الفلسفة التدريسية المثلى هي التي تأخذ بعين الاعتبار كل المتغيرات ذات العلاقة بالعملية التعلمية التعليمية بعيدة عن التعصب لنظرية أو طريقة، وعليه من الضرورة بمكان أن يمتلك البرنامج فلسفة واضحة يجتمع عليها كل منسوبي المعهد خاصة المعاهد بحيث لا يشتغل كل معلم على هواه.

**المنهج وتنوعاته: الأغراض العامة والخاصة:**

ينبغي الموازنة في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بين تعليمها للأغراض العامة التي عادةً ما تركز على المهارات اللغوية الأساسية، بما في ذلك القواعد والمفردات والقراءة والكتابة والاستماع والتحدث إذ يتفاعل المتعلمون مع مجموعة واسعة من المواضيع والسيناريوهات لبناء فهم شامل للغة في مقابل التركيز على تعليم اللغة العربية لأغراض تخصصية بحيث يركز هذا المنهج المتخصص على المهارات اللغوية ذات الصلة المباشرة بمجالات أو سياقات معينة، مثل الأعمال أو الطب أو الهندسة بحيث يدمج تعليم اللغة العربية لأغراض تخصصية المصطلحات الخاصة بالقطاع، وإستراتيجيات الاتصال والتواصل، والأنشطة القائمة على المهام لتزويد المتعلمين بالكفاءة اللغوية اللازمة للنجاح في المجالات التي يختارونها. وهما مرتبطان ارتباطًا وثيقًا بتحليل الحاجات سابقة الذكر. وفي نهاية المطاف الأمر منوط بطبيعة البرنامج اللغوي وإمكانياته وقدرته على توفير النوعين من البرامج.

**طرق التدريس وإستراتيجياته:**

تلعب طرق تدريس اللغة العربية وإستراتيجياته دورًا أساسيًا في تشكيل تجربة التعلم الناجحة والفعالة، والحصول على النتائج المرغوبة والمرادة والمنشودة (أبو عمشة، ٢٠١٧)، إذ توفر المنهجيات المتنوعة، بدءًا من الأساليب التقليدية كالترجمة والقراءة والأساليب التواصلية القائمة على المهام، طرقًا متنوعة لاكتساب اللغة وتعلمها، إذ تحمل كل طريقة نقاط قوة وضعف خاصة بها، وتلبي أنماطًا وأهدافًا مختلفة للتعلم. ومن الضرورة بمكان الوعي بهذه الطرائق ونقاط قوتها وضعفها بحيث نلبي حاجات المتعلمين من خلال الاختيار الأنسب منها، فعلى سبيل المثال، تركز الترجمة النحوية على القواعد النحوية الصريحة وتمارين الترجمة، مما يعزز الدقة ولكن من المحتمل أن تعيق الطلاقة التواصلية. وعلى

النقيض من ذلك، تعطي مناهج التواصل الأولوية للتواصل والتفاعل في الحياة الواقعية، مما يعزز الطلاقة والاستخدام العملي للغة في حين أنها قد لا توصل الدارس إلى الدقة المرادة. في حين أن الأساليب القائمة على المهام تعمل على إشراك المتعلمين في مهام حقيقية، مما يعزز إتقان اللغة والمهارات اليومية المرتبطة بمهارات القرن الواحد والعشرين. ويمتد دور هذه المنهجيات إلى ما هو أبعد من مجرد التدريس؛ فهي تؤثر على ديناميكيات الفصل الدراسي، ومشاركة المتعلم، وفي نهاية المطاف، تطوير المهارات اللغوية. وفي نهاية المطاف يتطلب التدريس الفعال للغة العربية من المعلمين اختيار هذه الأساليب ودمجها بحكمة، مما يخلق بيئة ديناميكية تتمحور حول المتعلم وتؤدي إلى اكتساب اللغة وإتقانها.

**التوازن بين المهارات:**

يُعدُّ تحقيق التوازن بين المهارات اللغوية الأساسية الأربع - القراءة والكتابة والاستماع والتحدث من جهة والمفردات والقواعد من جهة أخرى أمرًا بالغ الأهمية من أجل تطوير كفاءة اللغة بشكل شامل. والرؤية المثالية تكمن في الإيمان بأن كل مهارة تكمل المهارات الأخرى، مما يساهم في تحقيق الكفاءة الشاملة والكفاءة التواصلية (أبو عمشة، ٢٠١٧). ومثل ذلك أن مهارة القراءة تعزز اكتساب المفردات والفهم ومهارات التفكير النقدي، بينما تعزز الكتابة الدقة النحوية والتعبير. ويعزز الفهم السمعي فهم اللغة المنطوقة وأنماط الكلام الطبيعية، بينما يشجع التحدث على الطلاقة والنطق والثقة في التواصل. ويضمن تحقيق التوازن بين هذه المهارات كفاءة لغوية شاملة، مما يمكّن المتعلمين من التعامل بفعالية مع مجموعة متنوعة من النصوص، والتفاعل بثقة في سياقات مختلفة، والتعبير عن أنفسهم بدقة وطلاقة. وينبغي على معلمي اللغة العربية استخدام منهجيات وأنشطة متنوعة لتعزيز الكفاءة في كل مهارة، مع الاعتراف بالترابط والتعزيز المتبادل الذي يقدمونه في عملية تعلم اللغة واكتسابها (أبو عمشة، ٢٠٢٣).

**التفاعل اللغوي:**

يُعدُّ التفاعل في فصول تعليم العربية للناطقين بغيرها حجر الزاوية في اكتساب اللغة وتطوير الكفاءة فيها بشكل فعال. إذ إن تشجيع الطلاب على المشاركة بنشاط مع كل من المعلم من جهة ومع أقرانهم من جهة أخرى يؤدي إلى خلق بيئة تعليمية ديناميكية حيث يتمّ ممارسة المهارات اللغوية وصقلها في سياقات شبه حقيقية، فمن خلال التفاعلات الهادفة، تتاح للطلاب الفرصة للتعبير عن أنفسهم، وتوضيح الشكوك، والتفاوض على المعنى، والتعاون في المهام. وباتت حقيقة أن الأنشطة الثنائية والجماعية تعزز التواصل والتعاون، مما يسمح للمتعلمين بممارسة اللغة في سياقات أصيلة. علاوة على ذلك، توفر التفاعلات بأنواعها المختلفة فرصًا قيمة في تطوير الكفاءة اللغوية، مما يساعد الطلاب على تحديد مجالات التحسين وبناء الثقة في قدراتهم اللغوية. وخلاصة القول إن التفاعلات المختلفة تسهل عملية تعليم العربية للناطقين بغيرها كما تعزز أيضًا التفاهم الثقافي والتعاطف والتعاون بين الطلاب من خلفيات لغوية وثقافية متنوعة (Brown, ٢٠٠٧).

**خلفيات الدارسين:**

يؤدي التنوع في الخلفيات في فصول تعليم العربية للناطقين بغيرها إلى إثراء تجربة التعلم، مما يوفر نسيجًا من وجهات النظر والثقافات والخبرات يجب استغلاله وتوظيفه في عملية التعلم والتعليم. فحين يأتي الطلاب من خلفيات لغوية وثقافية واجتماعية واقتصادية مختلفة ومتنوعة فإن كل منها يجلب معه رؤى وتحديات فريدة لبيئة التعلم. قد يكون

البعض من المهاجرين الجدد الذين يسعون إلى التكيف مع ثقافة ولغة جديدة، في حين قد يكون البعض الآخر طلابًا دوليين يسعون لتحقيق أهداف أكاديمية أو مهنية. بالإضافة إلى ذلك، قد يكون هناك متعلمون بمستويات مختلفة من الكفاءة السابقة في اللغة العربية، والخلفيات التعليمية، وأساليب التعلم. يُعدُّ الاعتراف بهذا التنوع وتقييمه أمرًا ضروريًا لخلق جو دراسي شامل وداعم. وعليه يلعب المعلمون دورًا محوريًا في التعرف على خلفيات الطلاب والاستفادة منها لتعزيز الوعي الثقافي والاحترام المتبادل والتعاطف بين المتعلمين من خلال احتضان ثراء الخلفيات في الفصول الدراسية للغة العربية بوصفها لغة ثانية أو أجنبية، ونقترح على المعلمين تعزيز مجتمع التعلم التعاوني حيث يشعر جميع الطلاب بالتقدير والتمكين والتحفيز لتحقيق أهداف تعلم اللغة الخاصة بهم.

**أساليب التعلّم:**

تؤثر أساليب التعلم على كيفية تعلم الطلاب، وكيفية تدريس المعلمين، وكيفية تفاعل الاثنين. يولد كل شخص بميول معينة نحو أنماط معينة، ولكن هذه الخصائص البيولوجية أو الموروثة تتأثر بالثقافة والخبرات الشخصية ومستوى النضج والتطور. ويمكن اعتبار الأسلوب متغيرًا أو «سياقيًا" لأن ما يجلبه المتعلم إلى تجربة التعلم هو جزء من السياق بقدر ما هو جزء من السمات المهمة للتجربة نفسها. وبناء على ذلك يتمتع كل متعلم بطرق مفضلة متميزة ومتسقة للإدراك والتنظيم والاحتفاظ. وعليه تعد أساليب التعلم بمثابة سلوكيات معرفية وعاطفية وفسيولوجية مميزة تعمل كمؤشرات جيدة لكيفية إدراك المتعلمين لبيئة التعلم وتفاعلهم معها والاستجابة لها. كنتجية، يتعلم الطلاب بشكل مختلف عن بعضهم بعضًا، وهو ما أكدته دراسات بنية الدماغ التي تؤثر على اكتساب بنية اللغة، ولقد ثبت أيضًا أن نصفي الكرة المخيّة المختلفة يحتويان على طرق إدراك مختلفة إذ يدعي بعض الباحثين أن عدة أنواع من الخلايا الموجودة في بعض الأدمغة غير موجودة في أدمغة أخرى وبالتالي تختلف الطريقة التي يتعلم بها الطلاب المختلفون. ويشير أسلوب التعلم إلى الطريقة المفضلة للفرد لاستيعاب المعلومات ومعالجتها واستيعابها والاحتفاظ بها. وأشهر أساليب التعلم الرئيسة أربعة هي: البصرية والسمعية واللمسية والحركية. إذ يفضل المتعلمون البصريون استخدام الصور والرسوم البيانية والصور لتنظيم أفكارهم وتوصيلها. في حين يفضل المتعلمون السمعيون الاستماع والمناقشة والحفظ والمناقشة في الفصل، إذ يتعلمون بشكل أفضل من الكتب الصوتية بدلاً من الكتب المطبوعة. فيما يتعلم المتعلمون اللمسيون بشكل أفضل عن طريق اللمس والحركة، إذ يجدون فرصًا للمشاركة في العروض التوضيحية أو الكتابة أو بناء النماذج. أمّا المتعلمون ذوو الحركة الحركية فيفضلون استخدام جسدهم بالكامل في عملية التعلم، فهم يستخدمون الإيماءات لتوصيل الأفكار والتعلم بشكل أفضل في بيئة عملية.

**الانغماس اللغوي والثقافي:**

يوفر الانغماس اللغوي والثقافي في فصول تعليم العربية للناطقين بغيرها أسلوبًا قويًا لاكتساب اللغة من خلال خلق بيئة تكون فيها اللغة العربية هي الوسيلة الأساسية للتواصل والتعليم. فمن خلال الانغماس، ينغمر الطلاب تمامًا في اللغة، وتحيط بهم فرص الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة باللغة العربية بحيث يؤدي هذا التعرض المكثف للغة إلى تسريع عملية التعلم ويساعد الطلاب على تطوير الطلاقة والكفاءة بسرعة أكبر. وقد تتضمن تقنيات الانغماس إجراء الدروس بالكامل باللغة العربية، ودمج مواد أصلية مثل مقاطع الفيديو والمقالات وسيناريوهات الحياة الواقعية، وتشجيع الأنشطة التفاعلية التي

تتطلب المشاركة النشطة والتفاعل. بالإضافة إلى ذلك، فإن خلق جو داعم وشامل حيث يشعر الطلاب بالراحة في المخاطرة وارتكاب الأخطاء أمر بالغ الأهمية لتحقيق الانغماس الفعال. من خلال غمر الطلاب في اللغة العربية، توفر فصول اللغة العربية تجربة تعلم لغة انغماسية تعكس سياقات العالم الحقيقي، وإعداد المتعلمين للتنقل بثقة في المناظر الطبيعية اللغوية والثقافية المتنوعة. ومن أبرز نشاطات الانغماس التي يمكن توظيفها: برامج الشراكة اللغوية والمحاضرات والندوات واللقاءات الدورية والسكن مع العائلة العربية والمكتبة والمصادر الأخرى والساعات المكتبية ودروس التقوية.

**الوعي الصوتي: النطق والتجويد:**

تلعب دروس النطق والتجويد في فصل تعليم العربية للناطقين بغيرها دورًا حيويًا في تعزيز إتقان اللغة العربية المنطوقة وتعزيز مهارات الاتصال لدى الطلاب (الفهم والإفهام). وينبغي أن تركز هذه الفصول على تحسين الدقة اللغوية عمومًا ونطق الحروف وإتقان مخارجها على وجه الخصوص، ناهيك عن تعزيز الوعي الصوتي العام كالنبر والتنغيم والإيقاع التي تتعاضد في تحسين وضوح إنتاجهم اللغوي وطلاقتهم. وتعالج فصول النطق أيضا تحديات النطق الشائعة الخاصة باللغات الأصلية للمتعلمين، مما يساعدهم على التغلب على العوائق التي تحول دون التواصل الواضح. علاوة على ذلك، توفر الموارد التكنولوجية مثل تطبيقات النطق والأدوات عبر الإنترنت دعمًا إضافيًا للممارسة المستقلة والتقييم الذاتي. من خلال دمج دروس النطق في مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها، يقوم المعلمون بتمكين الطلاب من التعبير عن أنفسهم بثقة وفعالية باللغة العربية، مما يسهل التواصل بشكل أفضل في كل من السياقات الأكاديمية وفي الحياة الواقعية.

**دور التكنولوجيا:**

انتقل التعليم في الآونة الأخيرة نقلة نوعية حتى صار السبيل الأوحد لاستمرارية التعليم والتعلّم في ظل جائحة كوفيد -١٩ الأخيرة. فلم يعد مجال للشك أو الإنكار بمحورية دور التقنية في عملية التعليم على العموم، وصار للتكنولوجيا دور محوري في فصول تعليم العربية للناطقين بغيرها كسائر المجالات الأخرى، حيث قدمت وتقدم أدوات وموارد مبتكرة لتعزيز نتائج تعلم اللغة وتطوير الكفاءة من السبورات التفاعلية والعروض التقديمية متعددة الوسائط إلى المنصات عبر الإنترنت وتطبيقات تعلم اللغة العديدة، ووفرت التكنولوجيا فرصًا متنوعة وغنية للمشاركة والممارسة والتغذية الراجعة. كما سهلت عقد الفصول الافتراضية (التعلم عن بعد)، مما أتاح للطلاب فرص الوصول إلى تعليم اللغة من أي مكان وفي أي زمان وتعزيزها من خلال ما يعرف بالتعليم المتزامن وغير المتزامن (أبو عمشة، ٢٠٢٠). وصار من الضرورة بمكان المواكبة والاستمرار في هذا النوع من الاستثمار والتعليم عبر تأهيل وتطوير المعلمين، وتسليحهم المستمر بالتدريب والمران والتطبيق في مجال التعليم الإلكتروني خاصّة، بل والسعي الجدّي من أجل توفير الخطط والبرامج والكتب والمراجع والأنشطة الإلكترونية. لقد صارت فريضة العصر – إن صح التشبيه- أن تملك المؤسسات التعليمية زمام المبادرة في احتياز مقومات التعليم الإلكتروني من البرامج والمنصات والمحتويات والمناهج والشابكة القوية والأجهزة الحديثة على اختلافها، من أجل المشاركة في إنتاج العلم والمعرفة لا استهلاكهما فحسب، استعدادًا للمرحلة القادمة من التعليم المستند إلى التكنولوجيا: مؤسسات، وأساتذة، ودارسين، ومنتسبين. من أجل إنشاء بيئات تعليمية ديناميكية وانغماسية ومتمحورة حول الطالب التي تعزز الكفاءة اللغوية والكفاءة الثقافية في العصر الرقمي.

**دور المعلم:**

تكاد تجمع اتجاهات تعليم اللغات الأجنبية في الآونة الأخيرة على أن دور المعلم في فصول تعليم العربية للناطقين بغيرها متعدد الأوجه من جهة ومحوري في تشكيل تجارب ونتائج تعلم اللغة للطلاب من جهة أخرى. فهو أثفية من أثافي المثلث التعليمي بالإضافة إلى كونه ميسرًا للمعرفة، بحيث يعمل مدرس اللغة العربية للناطقين بغيرها بوصفه دليلاً ومرشدًا ومدربًا للغة، حيث يقدم التوجيه والدعم والتشجيع للمتعلمين في أثناء تعاملهم مع تعقيدات اكتساب اللغة الجديدة. وتشمل مسؤوليات المعلم تقديم تعليمات جذابة وفعالة ومحتوى شائق وإنشاء بيئة تعليمية آمنة وشاملة حيث يشعر الطلاب بالقدرة على تحمل المخاطر وارتكاب الأخطاء والتعلم من تجاربهم. علاوة على ذلك، يلعب المعلم دورًا حاسمًا في تقييم تقدم الطلاب، وتحديد احتياجات التعلم الفردية، وتكييف التدريس وفقًا لذلك لضمان حصول جميع المتعلمين على فرص متساوية للنجاح. بالإضافة إلى ذلك، يعمل مدرس اللغة العربية بوصفه سفيرًا ثقافيًا، حيث يعمل على تعزيز التفاهم بين الثقافات مع تعزيز تقدير التنوع اللغوي. ويمكن القول بأنه من خلال تجسيد هذه الأدوار، سوف يلهم مدرس اللغة العربية الدارسين ويمكّنهم من تطوير الكفاءة اللغوية والتواصلية والثقافية والثقة والدافعية اللازمة للنجاح في عالم تتزايد عولمته.

**دور المتعلم:**

يشكل المتعلم الأثفية الثانية في عملية تعلم اللغة وتعليمها، وعليه فهو يلعب دورًا مركزيًا ونشطًا في عملية تعلم اللغة وتعليمها باعتباره العامل الأساسي لتعلمه، بحيث يجب أن يكون المتعلم مسؤولاً عن التفاعل مع المادة والمشاركة في الأنشطة وممارسة المهارات اللغوية داخل الفصل الدراسي وخارجه. ووفقًا للإستراتيجيات فوق المعرفية فهم الذين يلمون زمام التخطي لرحلة تعلمهم، عبر تحديد أهدافهم الخاصة، ومراقبة تقدمهم، والتفكير في نقاط قوتهم ومجالات تحسينها. علاوة على ذلك، يساهم المتعلمون في ديناميكية الفصل الدراسي من خلال مشاركة وجهات نظرهم وخبراتهم وخلفياتهم الثقافية الفريدة، مما يثري بيئة التعلم لأنفسهم وأقرانهم. ومن خلال الفضول والمثابرة والاستعداد لتحمل المخاطر، يزرع المتعلمون المرونة ويطورون الكفاءة اللغوية والثقة اللازمة للتواصل الفعال باللغة العربية. ويقوم متعلمو اللغة بتمكين أنفسهم من تحقيق أهداف تعلم اللغة الخاصة بهم من خلال تبني دورهم كمشاركين نشطين في عملية التعلم، بحيث يصبحوا متواصلين ماهرين استقبالاً وإنتاجًا.

**التغذية الراجعة:**

قد لا أكون مغاليًا إن قلت بأنّ التغذية الراجعة تعدّ حجر الزاوية في عملية تعلم اللغة وتعليمها، وتعرّف بكلمات بسيطة بمعلومات يقدمها المعلم للدارس حول أين هو؟ وكيف أداؤه؟ وماذا يحتاج ليعمل عليه؟ وتكمن أهميتها في دورها الحيوي في تطوير الكفاءة اللغوية المنشودة، وتهدف التغذية الراجعة إلى تشجيع الطلبة على التعلم وحثهم على بذل المزيد من الجهود في تعلّم اللغة واكتسابها، وهي تعد مؤشرًا وخارطة طريق لما ينبغي أن يركز عليه الدارسون عندما تواجههم الصعوبات والتحديات. وتتخذ التغذية الراجعة أشكالاً مختلفة أبرزها: التغذية الراجعة الشفهية، والتغذية الراجعة البصرية، والتغذية الراجعة المكتوبة. ومن الأسباب التي تشجع على ضرورة توفير التغذية الراجعة كما وردت لدى آكتفل أنها تؤدي إلى تعزيز ثقة الطلبة حيث يمكن للمتعلمين تحديد مجالات القوة وتلك التي تحتاج إلى تحسين، ويمكن للمتعلمين استخدام الملاحظات التكوينية والاستراتيجيات التي يوفرها المعلم لإجراء تغييرات تؤثر على أداء لغتهم. بدون تغذية راجعة سريعة يمكن أن يفصل المتعلمين عن المهمة التي يعملون عليها، كما يمكن أن يبدد دوافعهم نحو التحسين. يتطلب التقييم الذاتي للمتعلم والتأمل من المتعلمين التركيز على التعلم الخاص بهم، ومقارنة أدائهم الحالي مع أدائهم السابق للوصول إلى أهداف مستوى الكفاءة لديهم(actfl.org).

**التعليم المتمايز/ تفريد التعليم:**

يعني التعليم المتمايز تصميم التعليمات لتلبية الاحتياجات الفردية لكل الدارسين في الصف، ويكون ذلك بوسائل متعددة منها تمييز التخطيط وتمييز المحتوى أو العمليات أو الأنشطة أو المخرجات أو بيئة التعلم من أجل تلبية حاجات واهتمامات ونقاط القوة والضعف الفردية لكل طالب، إذ يمنح هذا التخطيط والتدريس بهذه الطريقة الطلاب حرية الاختيار والمرونة في كيفية تعلمهم، ويساعد المعلمين على تخصيص التعلم. وبات من المؤكد في المجال التربوي اختلاف الدارسين عن بعضهم البعض في الحاجات والشخصيات وأساليب التعلم والخلفية الثقافية، وما إلى ذلك. لذلك فإن طلبتنا لا يتعلمون على نفس الوثيرة، ونتيجة لذلك يجب تقديم أنشطة مختلفة. وتعرف السيطرة على هذه الاختلافات باسم «التمايز» ومن هنا جاءت تسمية التعليم المتمايز. وعليه، يجب أن ينعكس هذا التمايز في التخطيط للدروس بشكل واضح.

**التعلّم الذاتي:**

يعد التعلم الذاتي من المفاهيم الحديثة في مجال تعليم اللغات الأجنبية، ويعمل على تعزيز عملية التعلم وتعظيم مكتسباتها، من خلال أخذ زمام المبادرة والمسؤولية عن اكتساب اللغة الخاصة به خارج الإعدادات التعليمية المنظمة (أبو عمشة، ٢٠١٧). فبالإضافة إلى حضور الفصول الدراسية والمشاركة في الأنشطة التي يقودها المعلمون، ينخرط المتعلمون الذاتيون في دراسة مستقلة، ويبحثون عن الموارد والمواد والفرص لممارسة اللغة في وقتهم الخاص. إنهم يستخدمون مجموعة متنوعة من الأدوات مثل تطبيقات تعلم اللغة والدورات التدريبية عبر الإنترنت والبودكاست ومنصات تبادل اللغة لتكملة تعلمهم في الفصل الدراسي وتصميم دراستهم بما يتناسب مع احتياجاتهم واهتماماتهم الفردية. ويُظهر المتعلمون الذاتيون الاستقلالية والانضباط الذاتي والمثابرة أثناء اجتيازهم تحديات اكتساب اللغة، والبحث بنشاط عن فرص لتوسيع مفرداتهم، وتحسين نطقهم، وتعزيز مهاراتهم اللغوية. من خلال تبني دور المتعلم الذاتي، يقوم طلاب اللغة العربية للناطقين بغيرها بتمكين أنفسهم من السيطرة على رحلة تعلم اللغة الخاصة بهم، وتسريع تقدمهم وتحقيق كفاءة أكبر في اللغة العربية.

**اللغة الوسيطة:**

ثمة جدل كبير في استخدام لغة وسيطة في فصول تعليم العربية للناطقين بغيرها، ويمكن أن يكون استخدام اللغة المتوسطة في الفصل الدراسي وهي اللغة الأم للطلاب عادةً، أداة قيمة في تسهيل الفهم ودعم التعلم. في حين أن الهدف الأساسي لتعليم اللغة العربية لغة ثانية هو غمر الطلاب في اللغة العربية لتعزيز اكتساب اللغة، فإن الاستخدام الحكيم للغة المتوسطة يمكن أن يقتصر على توضيح التعليمات، وشرح المفاهيم المعقدة، ومعالجة أسئلة الطلاب أو مخاوفهم بشكل أكثر فعالية. ومن خلال الاستفادة من اللغة الأم للطلاب بشكل استراتيجي، يستطيع المعلمون سد الفجوات اللغوية والثقافية، وتوفير دعم إضافي وتعزيز التفاهم والمشاركة. علاوة على ذلك، فإن استخدام اللغة المتوسطة يسمح للمدرسين بإجراء اتصالات بين معرفية لمعرفة الخبرات السابقة للطلاب واللغة الهدف، مما يسهل تجارب التعلم ذات المغزى ويعزز التفاهم بين الثقافات. ومع ذلك، من الضروري للمدرسين تحقيق التوازن والتأكد من استخدام اللغة المتوسطة بشكل هادف ومقتصد لتجنب إعاقة تعرض الطلاب للغة العربية والتفاعل معها. ويجب التأكيد على أن استخدامها يجب أن يقل تدريجيًا كلما ارتقى الدارس على سلم الكفاءة.

**الاختبارات والتقييم:**

تعد الاختبارات والتقييم في فصول تعليم العربية للناطقين بغيرها أدوات أساسية لتقييم الكفاءة اللغوية للطلاب، وتتبع تقدمهم، وتوجيه القرارات التعليمية. ويتم عادة استخدام أنواع مختلفة من التقييمات، بما في ذلك التقييمات التكوينية مثل الاختبارات القصيرة وتقييمات الأقران وملاحظات الفصل الدراسي، بالإضافة إلى التقييمات الختامية مثل الامتحانات والمشاريع والاختبارات الموحدة، لقياس المهارات اللغوية للطلاب في جميع المجالات الأربعة: القراءة والكتابة والتعلم. الاستماع والتحدث. لا تقيس هذه التقييمات الكفاءة اللغوية للطلاب فحسب، بل تقيس أيضًا قدرتهم على تطبيق المهارات اللغوية في سياقات أصيلة. بالإضافة إلى ذلك، يتيح التقييم المستمر للمعلمين تحديد مجالات القوة والمجالات التي تحتاج إلى تحسين، وتصميم التعليمات لتلبية احتياجات التعلم الفردية، وتقديم التغذية الراجعة مستهدفة دعم تطوير لغة الطلاب. علاوة على ذلك، توفر بيانات التقييم معلومات قيمة حول فعالية الاستراتيجيات التعليمية وتصميم المناهج الدراسية، وتوجيه التعديلات لتحسين نتائج التعلم (أبو عمشة، ٢٠١٩) و(Davis, John and Mckay, Todd, Editor, ٢٠١٨))

**التعهد اللغوي:**

يُعدّ التعهد اللغوي بمثابة التزام من قبل كل من الطلاب والمعلمين لإعطاء الأولوية لاستخدام اللغة العربية بوصفها لغة التواصل الأساسية خلال وقت الفصل الدراسي وخارجه. يشجع هذا التعهد على الانغماس في اللغة المستهدفة، مما يعزز بيئة يتم فيها تشجيع الطلاب على المشاركة في ممارسة اللغة الأصيلة والتفاعل المستمر والدائم. من خلال الالتزام بالتعهد اللغوي، يتم تحفيز الطلاب على المشاركة بنشاط في الأنشطة والمناقشات والمهام التي تتم بالكامل باللغة العربية، وبالتالي تسريع اكتسابهم للغة وتطوير طلاقتهم. بالإضافة إلى ذلك، يعزز التعهد أهمية إتقان اللغة العربية في تحقيق الأهداف الأكاديمية والمهنية، وتحفيز الطلاب على اغتنام فرص النمو اللغوي داخل الفصل الدراسي وخارجه. وخلاصة القول بأنه من خلال التعهد اللغوي، تخلق فصول اللغة العربية بيئة تعليمية داعمة وانغماسية تمكن الطلاب من أن يصبحوا واثقين ومتمكنين من التواصل باللغة العربية.

**التنمية المهنية:**

يعد التطوير المهني في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها أمرًا ضروريًا للمعلمين لتحسين مهاراتهم التعليمية باستمرار، ومواكبة أفضل الممارسات، والتكيف مع الاحتياجات المتطورة للمتعلمين المتنوعين. من خلال فرص التطوير المهني المستمرة مثل ورش العمل والندوات والمؤتمرات والدورات عبر الإنترنت، يشارك معلمو اللغة العربية في الممارسة التأملية، ويستكشفون منهجيات التدريس المبتكرة، ويكتسبون نظرة ثاقبة حول الاستراتيجيات الفعالة لتعليم اللغة. ويوفر التطوير المهني أيضًا فرصًا للتعاون والتواصل مع الزملاء (أبو عمشة، ٢٠١٧)، مما يعزز مجتمع الممارسة حيث يمكن للمعلمين مشاركة الموارد وتبادل الأفكار والتعاون في تطوير المناهج الدراسية. علاوة على ذلك، فإن التطوير المهني يمكّن معلمي اللغة العربية من معالجة الاتجاهات الناشئة، ودمج التقنيات الجديدة، ودعم الطلاب ذوي الخلفيات اللغوية والثقافية المتنوعة بشكل فعال. كما أنه من خلال الاستثمار في التطوير المهني المستمر، يقوم معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها بتمكين أنفسهم من إنشاء بيئات تعليمية ديناميكية وجذابة وشاملة تعزز إتقان اللغة والنجاح الأكاديمي لجميع الطلاب.

**مؤشرات الجودة:**

تعمل مؤشرات الجودة في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها بمثابة معايير لتقييم فعالية التدريس وتجربة التعلم الشاملة للطلاب. وتشمل هذه المؤشرات جوانب مختلفة بما في ذلك تطبيق ممارسات الجودة نفسها، والحوكمة والإدارة الرشيدة، وإستراتيجيات التدريس، وبيئة الفصل الدراسي، ومشاركة الطلاب، وخدمة المجتمع إلخ. وقد تتضمن أمثلة مؤشرات الجودة أهدافًا تعليمية واضحة تتماشى مع معايير إتقان اللغة، والتعليم المتمايز لتلبية احتياجات التعلم المتنوعة، وفرص ممارسة اللغة الأصيلة والهادفة، والتقييم التكويني والتغذية الراجعة، فضلاً عن فرص تعاون الطلاب ومشاركتهم. بالإضافة إلى ذلك، يعتبر مناخ الفصول الدراسية الإيجابي والشامل الذي يتميز بالاحترام المتبادل والحساسية الثقافية والمشاركة العادلة مؤشرًا رئيسيًا للجودة. من خلال التركيز على مؤشرات الجودة هذه، يضمن معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها أن تعليمهم يعزز اكتساب اللغة بشكل مفيد، ويعزز مشاركة الطلاب ونموهم، ويعد الطلاب في نهاية المطاف للتواصل بشكل فعال باللغة العربية عبر مجموعة متنوعة من السياقات.

**الخاتمة:**

في الختام، هذه طائفة من المبادئ المهمة التي تعمل على بناء برامج لغوية فعالة بحيث تعمل متعاضدة على توفير تعليم لغوي عالي الجودة يلبي الاحتياجات المتنوعة للمتعلمين. وتؤكد هذه المبادئ من جهة أخرى على أهمية إنشاء بيئة تعليمية داعمة وشاملة، حيث يشعر الطلاب بالقدرة على المشاركة بنشاط في رحلة اكتساب اللغة الخاصة بهم. من خلال الالتزام بمبادئ مثل التعليم الذي يركز على الطالب، والاستجابة الثقافية، والتقييم المستمر، وتعزيز التفاهم بين الثقافات، وإعداد الطلاب للنجاح عبر توظيف مهارات القرن الحادي والعشرين. علاوة على ذلك، تعمل هذه المبادئ على رعاية مهارات التفكير النقدي، وتعزيز الإبداع، وتعزيز التعلم مدى الحياة. في النهاية، تعد مبادئ بناء برامج اللغة العربية للناطقين بغيرها المذكورة آنفًا بمثابة مبادئ توجيهية للمعلمين والإداريين في جهودهم لإنشاء تجارب تعلم لغة ناجحة وفعالة ومؤثرة ومستدامة قد لا تكون شاملة لكنها مثل العمود الفقري لنجاح أي برنامج لغوي.

**المصادر والمراجع:**


- أبو عمشة، خالد (٢٠١٧). التعليمية: بين إستراتيجيات مناهج التعليم ومهارات التعلّم، من منشورات مخبر اللغات والتواصل في الجزائر.
- أبو عمشة، خالد (٢٠١٧). الدليل التدريبي في تعليم مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها، بعنوان تدريس النظام الصوتي للغة العربية للناطقين بغيرها: النظرية والتطبيق، صادر عن مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية، المملكة العربية السعودية.
- أبو عمشة، خالد (٢٠١٧). المغني في تعليم العربية للناطقين بغيرها، منشورات دار أصوات عربية، إسطنبول- تركيا.
- أبو عمشة، خالد (٢٠١٩). التقويم اللغوي في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها (٢٠١٩)، مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية، الرياض، السعودية.
- أبو عمشة، خالد (٢٠٢٠). التعليم الإلكتروني في تدريس العربية للناطقين بغيرها، منشورات دار كنوز المعرفة، عمّان – الأردن.
- أبو عمشة، خالد (٢٠٢١). تطبيقات الإطار الأوربي المشترك في تعليم العربية للناطقين بغيرها، دار كنوز المعرفة، عمان الأردن.
- أبو عمشة، خالد (٢٠٢١). تطبيقات معايير المجلس الأمريكي أكتفل في تعليم العربية للناطقين بغيرها، دار كنوز المعرفة، عمان الأردن.
- أبو عمشة، خالد (٢٠٢٣). تدريس المهارات اللغوية للناطقين بغير العربية: مقاربات حداثية وإبداعية، دار كنوز المعرفة، عمان الأردن.
- 
- Davis, John and Mckay, Todd, Editors (٢٠١٨). A Guide to Useful Evaluation of Language Programs, Georgetown University Press, Washington.
- Brown, Douglas (٢٠٠٧). Teaching by Principles. Pearson, Longman. USA.

## الورقة الثانية: تجربة تدريس النحو والصرف بالخرائط الذهنية.

الأستاذة الدكتور بان حميد الراوي

### توطئة

يُعدُّ النحو العربي من أهم فروع اللُّغة العربيَّة، فهو من أسمى العلوم قدراً، وأنفعها أثراً، به تثقيف اللسان وتجنب اللحن في الكلام. وقد انبثق الخوف على العربيَّةِ وقواعدها خشية تسرب اللحن إلى بنيانها من معين حب الإسلام والخوف عليه، وها هو الحبيب المصطفى محمد ﷺ يقول للمسلمين عندما لحن أحدهم في كلامه: «أرشدوا أخاكم» (الحاكم،١٤١٧هـ-١٩٩٧م، ج٢/ ٥١٦.(حديث صحيح) )؛ وتُعدُّ منزلة النحو من العلوم الأخرى بمثابة الدستور من القوانين الحديثة، فهو أصلها الذي تعود إليه في جميع مسائلها، فلا نجد علمًا من هذه العلوم مستقلًا عن النحو، أو يسترشد بغير نوره وهداه، والنحو علم يُعرف به حقائق المعاني، ويوقف به على الأصول، والمباني، ويُحتاج إليه في الأحكام، ويُتوصل بمعرفته إلى معاني الكتاب، وما فيه من الحكمة، وفصل الخطاب .

والخرائط الذهنيَّة من الوسائل التعليمية الحديثة، وهي من الأدوات الفاعلة في تقوية الذاكرة، واسترجاع المعلومات، وتوليد الأفكار؛ لذا تستعمل في العملية التعليمية كونها أدوات ووسائل بصريَّة تهدف إلى تشجيع التعلم المستند إلى الفهم العميق، عن طريق الاعتماد على الرموز والألوان، وتنظيم وتسلسل الأفكار، إذ تبدأ من نقطة مركزيَّة محددة، ثم تسمح بتدفق الأفكار، وإعطاء المتعلم صورة شاملة عن موضوع الدّرس؛ مما يجعل التعلم أكثر متعةً وفائدة؛ الأمر الذي دعا إلى توظيف الخرائط الذهنية في تعليم مختلف العلوم، ومنها علوم اللغة العربية، ولاسيما أنها تعد من أفضل وانجح الطرائق التعليمية.

وسنحاول - بالاعتماد على المنهج الاستقرائي الوصفي التحليلي- تقديم لمحة تاريخية عن الخرائط الذهنية، موضحين مفهومها، ونشأتها، وأنواعها، مبادئها، وفوائدها، ولنبين بعد ذاك مدى استفادة اللغة العربية منها؛ عارضين خرائط من أطلس النحو العربي بوصفه نموذجا للتعليم عن طريق الخريطة الذهنية، وذلك عبر المحاور الآتية:

**أولاً:** نشأة الخرائط الذهنية، وأنواعها، ومبادئها

**ثانياً:** مزايا الخرائط الذهنية وفوائدها

**ثالثاً:** خطوات رسم الخرائط الذهنية

**رابعاً:** نماذج تطبيقية للخرائط الذهنية في أطلس النحو العربي

**الخاتمة:** وفيها عرض لأهم النقاط

### نشأة الخرائط الذهنية وأنواعها ومبادئها

الخريطة بحسب ما جاء في معجم محيط المحيط من « خرّط الشجر بخرطه خرطا انتزع الورق منه اجتذابا، الخارطة مؤنث الخارط وعند أهل الجغرافية رقعة مرسوم عليها صورة الأرض أو قسم منها...» (البستاني، ١٩٩٨م، ص ٢٢٥-٢٢٦).

أما الذهن فقد جاء في لسان العرب « الذهن: الفهم والعقل. والذهن أيضا: حفظ القلب، وجمعهما أذهان .... وهو الفطنة والحفظ ...، والذهن أيضا: القوة « (ابن منظور، (د.ت)ط٣، مج ١٣/ص١٧٤).

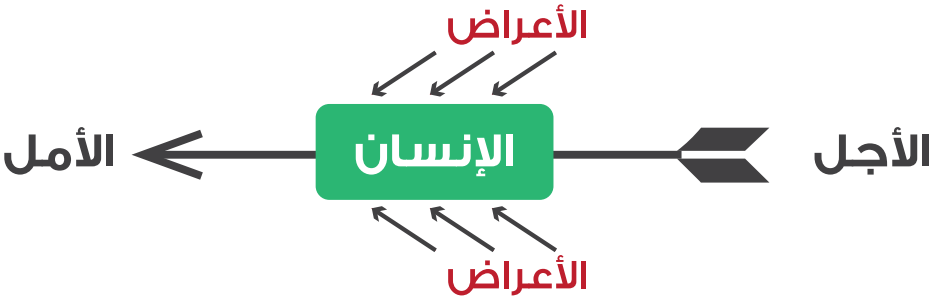
واصطلاحا تعرف الخريطة الذهنية بأنها « أداة تفكير تنظيمية تعمل على تحفيز التفكير أو استثارة التفكير وهي في غاية البساطة حيث تعتبر الخارطة الذهنية أسهل طريقة لإدخال المعلومات للدماغ و أيضا استرجاع هذه المعلومات، فهي وسيلة فعالة لتدوين الملاحظات ... فخريطة الإنسان الذهنية لموضوع ما تساعده أولاً على التفكير وتجعله يستمتع بالتعلم ثانيا، وهذا بدوره ييسر عمليات الفهم والتحليل والتلخيص والتخيل للموضوع المراد تعلمه، لذلك يجب على المعلمين والمربين في مختلف المراحل التعليمية تدريب التلاميذ على استخدام تلك الخرائط الذهنية في مذاكرة الموضوعات المتعلمة لإيجاد علاقة بين الصحة الذهنية للمتعلم وبين نواتج التعلم « (عبد الرؤوف، ٢٠١٥م، ص ٢٢-٢٨).

وبتعبير أخر فان الخريطة الذهنية « وسيلة حديثة وأسلوب مبتكر نعبر فيها عن أفكارنا المختلفة في مجالات متعددة بواسطة مخطط نقوم برسمه باستخدام الصور والرموز والألوان عوض الاقتصار على الكلمات فقط، فنربط معاني الكلمات بالصور، ونربط المعاني المختلفة ببعضها البعض، إذن: كونها خريطة فلأنها تشبه الخريطة المتعارف على معناها، وكونها ذهنية لأنها تشبه في طريقة عملها عمل الذهن» (خلوي، ٢٠٢٢م، مج٦، ع٢، ص٣٠٦).

بناءً عليه فإن توظيف الخرائط الذهنية في التعليم يعني إيصال المادة التعليمية بشكل شامل ومتفاعل مع المتعلم لتحقيق الأهداف المرجوة من التعليم من حيث استيعاب المادة وفهمها، ومن ثم تقويم لسانه وحسن نطقه وبيانه.

وقد استعملت الخرائط الذهنية أو ما كانت تسمى الرسوم الشعاعية في التعليم منذ القدم، إذ استعملها أرسطو لأول مرة في القرن الثالث قبل الميلاد، كما استعملها المربون والمهندسون وبعض من عامة الناس، وقد كان يستعمل في رسمها الحجر السماقي أو الحجر الأرجواني. (فتني، ٢٠٢٠-٢٠٢١، ص٥).

وكان الرسول يستعمل أحيانا رسوما توضيحية لتوصيل فكرة معينة إلى صحابته أو لتوضيح المقصود من كلامه، ويمكن عدّ تلك الرسومات خرائط ذهنية بسيطة، ومن أمثلة ذلك ما روي عن عبد الله بن مسعود رضي الله عنه إذ قال: خط النبي ﷺ خطا مربعا، وخط خطا في الوسط خارجا منه، وخط خططا صغارا إلى هذا الذي في الوسط من جانبه الذي في الوسط ، فقال: «هذا الإنسانُ، وهذا أجلُهُ محيطاً به -أو قد أحاطَ به- وهذا الذي هو خارجٌ أملُهُ، وهذه الخُطَطُ الصِّغَارُ الأعْرَاضُ، فإن أخطَأهُ هذا، نَهَشَهُ هذا، وإن أخطَأهُ هذا، نَهَشَهُ هذا» ( البخاري،١٤٠٧هـ- ١٩٨٧م، ج٥/ص٢٣٥٩).



كما روي عن جابر رضي الله عنهما أنه قال: « كنا عند النبي ﷺ فخطَّ خطًا، وخطَّ خطَّين عن يمينه، وخطَّ خطَّين عن يساره، ثم وضع يده في الخط الأوسط فقال: ((هذا سبيل الله)) ثم تلا هذه الآية:﴿ وأَنَّ هذا صِرَاطِي مُسْتَقِيمًا فَاتَّبِعُوهُ وَلَا تَتَّبِعُوا السُّبُلَ فَتَفَرَّقَ بِكُمْ عَن سَبِيلِهِ﴾ (الأنعام: ١٥٣) » (ابن ماجه، (د.ت)،ج١/ص٦)

وقد تطورت الخرائط الذهنية بمرور الزمن حتى استوت على أكمل وجه في نهاية الستينيات من القرن العشرين على يد العالم البريطاني توني بوزان الذي فضل الابتعاد عن استعمال المذكرات التقليدية في تدوين الملاحظات، مستعملا بدلا عنها الخرائط الذهنية التي تجمع بين الكلمات والرموز والألوان والصور التخيلية (عبدالرؤوف، ٢٠١٥م، ص٣٢)؛ وبذلك تعمل الخرائط الذهنّية على " ربط جانبي الدماغ ، فالجانب الأيمن مسؤول عن الإبداع، والخيال، والصور، والجانب الأيسر مسؤول عن التعامل مع اللّغة، والمنطق، والأرقام، والتحليل؛ فالخريطة الذهنّية تجمع بين اللّغة، والكلمات، والعمليات المنطقّية، والتحليل من جهة، وبين الإبداع، والصور، والتراكيب من جهة أخرى، وبما أن هناك تمايزاً بين جانبي الدماغ الأيمن والأيسر، فقد تطلب هذا البحث عن طريقة تدريس تربط بين جانبي الدماغ، مما يضعه في قمة العطاء؛ لذا تعد الخارطة الذهنية الإلكترونية من الطرق التي تساعد على تحسين كفاءة الربط بين جانبي الدماغ، وتحسين التدريس لجميع المواد المختلفة" (الإبراهيم، يوليو ٢٠١٦م،ع ٤٥، ص٤٩).

ويرى الدكتور طارق عبد الرؤوف أن هناك العديد من العوامل التي تجعل الخرائط الذهنية تتفوق على عمليتي الإعداد والتدوين الخطي للمذكرات، من ذلك أنها تلقي الضوء على الكلمات الرئيسة؛ وهذا يعمل على تحسين عمليتي الإبداع والتذكر، كما تعمل على توفير الوقت عن طريق قراءة الكلمات المهمة فقط ، فضلا عن ذلك فإن العقل يتذكر بشكل أسهل الخرائط الذهنية متعددة الأبعاد والألوان بدلاً من المذكرات الخطية ذات اللون الواحد،

كما أن الخريطة الذهنية تسمح للعقل بالتفكير في اتجاهات متعددة؛ مما يفتح المجال لمزيد من الأفكار والاكتشافات، وتعمل الخريطة الذهنية في انسجام وفقا لرغبة العقل الطبيعية في الاستكمال أو الشمولية مما يُنمي الرغبة في التعلم (عبد الرؤوف، ٢٠١٥م، ص ٣٤).

وهناك مكونات أساسية للخرائط الذهنية هي:

- الخطوط: لربط الأفكار بعضها ببعض.

- الأسهم: لتوصيل الأفكار المتناثرة بالأجزاء ذات العلاقة وتوضيح اتجاه سير الأفكار وتدفقها.

- الأشكال الهندسية: مثل المربع والدائرة والمستطيل والمعين ...

- الصور: إذ إن الصورة الواحدة بألف كلمة

- الألوان: وتستعمل منشطا للذاكرة وعاملا مساعدا على الأبداع.

- الرموز: ولها نفس قوة الصور في تقريب الصورة الذهنية عن الأشياء أو الظاهرات وتكوينها (بوزان، ١٩٩٠م،ص١٢٨-١٣١).

كما أنها تقوم على أربع خصائص أساسية هي:

١- الصورة المركزية التي تمثل موضوع الانتباه والنقاش.

٢- الموضوعات الفرعية التي تمثل فروع الموضوعات الرئيسة والتي تشع من الصورة المركزية كفروع.

٣- ترتيب العلاقة بين الموضوعات الرئيسة والفرعية، والمواضيع الفرعية المتشابكة بناء على التحليل الذي يتم إجراؤه.

٤-الهيكل التخطيطي الذي يشير إلى العلاقة السببية (بوزان، ٢٠٠٩م، ص ٤١-٤٥؛ وينظر أيضا: أبريليانتي، ١٤٤٣هـ- ٢٠٢٢م، ص٢٢ )؛ ويمكن إيضاح ما سبق عن طريق الشكل أدناه الذي يمثل رسما مبسطا للخريطة الذهنية (حوراني، ٢٠١١م، ص٢).

ومما تجدر الإشارة إليه أنَّ الخرائط الذهنية تكون بعدة أنواع (عبد الرؤوف،٢٠١٥م، ص٥٣-٥٦ )، وهي:

١- **الخرائط الذهنية الثنائية:** وهي الخرائط التي تحوي فرعين مشعين من المركز كما في الشكل الآتي:

٢- **الخرائط الذهنية المركبة أو متعددة التصنيفات:** وتشمل عددا من الفروع الأساسية، وقد ثبت - من التجربة- أن متوسط عدد الفروع يتراوح بين ثلاثة وسبعة؛ لأن العقل المتوسط لا يستطيع أن يحمل أكثر من سبع مفردات أساسية من المعلومات، أو سبعة بنود في الذاكرة قصيرة المدى. ومن أهم ميزات هذا النوع من الخرائط أنها تساعد على تنمية القدرات العقلية الخاصة بالتصنيف وإعداد الفئات والوضوح والدقة؛ وتكون بالشكل الآتي:

٣- **الخرائط الذهنية الجماعية:** يقوم بتصميمها عدد من الأفراد معا في شكل مجموعات، وأهم ميزة لهذه الخرائط الجماعية أنها تجمع بين معارف ورؤى عدد من الأفراد، إذ إن كل فرد لديه مجموعة متنوعة من المعلومات وعند العمل في مجموعات سوف تتجمع معارف أفراد كل المجموعة، ويحدث ارتجال جماعي للأفكار وتكون نتيجته خريطة ذهنية جماعية رائعة ومميزة.

٤- الخرائط **الذهنية المعدة عن طريق الحاسوب:** إذ يمكن تصميم الخرائط الذهنية عن طريق الحاسوب، وهناك العديد من برامج الحاسب الآلي التي تساعد في إعداد وحفظ الخرائط، فهناك برامج تساعد على رسم الخريطة الذهنية، وبرامج أخرى تعد تطبيقا متكاملاي الموضوع بصورة مباشرة.

وتقوم الخريطة الذهنية على أساسين هما: الخيال، وتداعي الأفكار؛ يقول توني بوزان: « فهذا المبدآن هما حجر الأساس لرسم خرائط العقل، والتي تستخدم الجمع بين الألوان والصور والكلمات الفردية والفروع

المترابطة، وقد تسبب استخدامنا للطرق التقليدية في أخذ الملاحظات في إهمال هذين المبدأين الأساسيين، ولكن مع الفهم المتزايد لأهمية الخيال وتداعي الأفكار أيضا كقوى تؤدي إلى النجاح في أي عمل، فقد تزيد إدراك أهمية تلك المهارات".( بوزان، ٢٠٠٦م، ص٧٣).

**مزايا الخرائط الذهنية وفوائدها**

لابد لكل باحث في مجال التعليم وطرائقه أن يبين مزايا وأسباب اعتماده هذه الطريقة أو تلك، وهو ما دفع معظم الباحثين في الخرائط الذهنية إلى عرض مزاياها، ولعل أهم مزايا الخرائط الذهنية هي:

١- إنها تغطي جميع المعلومات الموجودة في المادة التعليمية بطريقة شاملة ومختصرة، تولد لدى المتعلم كمية كبية من الأفكار.

٢- تساعد على وضوح الفكرة الرئيسة للموضوع، وتساعد المتعلم على ربط المعلومات ببعضها، كي يصبح فهمها وحفظها وتذكرها أسهل عليه.

٣- تزيد التركيز وتطور الذاكرة وتسهل على الطالب دراسة المواد التي يجد فيها صعوبة.

٤- تمكن الطالب من مراجعة المعلومات السابقة وربطها بالمفاهيم الجديدة.

٥- تراعي الفروقات الفردية، فكل طالب يرسم الخرائط الذهنية التي تتناسب وقدراته.

٦- تساعد الخرائط الذهنية على إعطاء الإنسان صورة شاملة ووافية وتامة عن الموضوع قيد الدراسة؛ بحيث تساعده على رؤية الصورة الكلية بالشكل الأفضل والطريقة المثلى.

٧- تساعد على تكثيف كافة الأفكار، والمخططات حتى يكون بالمقدور وضعها في ورقة واحدة فقط، مما يساعد وبشكل كبير على جعل القرارات المختلفة أكثر صوابا وحكمة مما لو كانت مبعثرة في عدة أوراق، فالنظر إلى وجهة واحدة يختلف بالكلية عن النظر إلى وجهات مختلفة.

٨- تنمي المهارات الإبداعية للمتعلم والمعلم، وتِخرج الطاقات الكامنة عند كل منهما وتساعد الخرائط الذهنية الإنسان على أن يكون أقدر على حل المشاكل التي تعترضه، وعلى توفير الوقت، والتركيز، واجتياز المواقف الصعبة بنجاح، والدراسة بسهولة أكبر، والتواصل مع الآخرين، والتخطيط الناجح إلى جانب العديد من الأمور الأخرى. (عثمان،٢٠٢١م، ع ٢٧، ص١٤٧-١٤٨).

وقد عمد الدكتور طارق عبد الرؤوف لبيان فوائد استعمال الخرائط الذهنية، وعلى النحو الآتي:

١- تنمي مهارة الفهم العميق للنص المقروء وشد الانتباه لما تقرأ، ومن ثم التركيز على شيء محدد يكون منطلقا لرسم الخريطة الذهنية.

٢- تنمي القدرة على التركيز الذي يساعد الدماغ على العمل والإبداع.

٣- تنمي القدرة على تنظيم وتصنيف المعلومات والاستنتاج ثم محاولة البحث عن معلومات جديدة أعمق في النص مما يساعد على الإبداع في الرسم أو التصميم.

٤- تعد هذه الطريقة بمثابة عامل أو حافز لتنمية التفكير واكتشاف المخزون العلمي والفكري لدى الطلبة.

٥- تعطي صورة شاملة عن الموضوع المراد دراسته أو التحدث عنه.

٦- تجعل قدراتك أكثر صوابا.

٧- مصدر إلهام للأفكار الجديدة حول الموضوع الذي يشغل ذهنك فعندما تبدأ في عمل الخريطة الذهنية تنهمر عليك الأفكار لأنك تتعامل مع عقلك بطريقة مشابهة لطريقة عمله.

٨- تساعد الفرد على استعمال فصي المخ الأيمن (الخاص بالألوان والخيال- الموسيقى) و الأيسر (الخاص بالكلمات- الأرقام- التحليل- الترتيب) معا مما يؤدي إلى استغلال الفرد قدراته الذهنية فيصبح قادرا على حل المشكلات واتخاذ القرارات(ينظر: الرفاعي، ٢٠١٣م، ص ٣٩-٤٠؛ و أبريليانتي، ١٤٤٣هـ- ٢٠٢٢م، ص٢٠).

**خطوات رسم الخرائط الذهنية**

قام توين بوزان بسبع خطوات لرسم الخرائط الذهنية وهي (بوزان،٢٠٠٩م، ص٢٠-٤٥):

١- نقوم بثني ورقة بيضاء من جوانبها أجمع مبتدئين بمنتصفها؛ لأننا عندما نبدأ في المنتصف فإننا بذلك نعطي الحرية لذهننا ليتحرك في جميع الاتجاهات وليعبر عن نفسه بمزيد من الحرية والتلقائية.

٢- استعمال أحد الأشكال أو إحدى الصور للتعبير عن الفكرة المركزية. لأن الصورة أفضل من ألف كلمة كما أنها تساعد على استعمال الخيال، وللصورة المركزية إثارة أكبر؛ إذ إنها تساعد على مواصلة الانتباه وتحافظ على بقاء التركيز.

٣- استعمال الألوان في أثناء رسم الخرائط الذهنية؛ لأن الألوان تعمل على إثارة الذهن مثل الصور كما أنها تضفي القوة والحياة على الخرائط الذهنية وتمنح التفكير الإبداعي طاقة هائلة، فضلا عن أن استعمال الألوان أمر ممتع.

٤- نوصل الفروع الرئيسة بالشكل المركزي ونوصل فروع المستويين الثاني والثالث بفروع المستويين الأول والثاني... وهكذا. لأن الذهن يعمل بطريقة "الربط الذهني". فإذا قمت بالتوصيل بين الفروع فسوف تفهم كثيرا من الأمور وتتذكرها بسهولة أكبر.

٥- اجعل الفروع تتخذ الشكل المنحني بدلا من الخطوط المستقيمة؛ لأن الاقتصار على الخطوط المستقيمة وحدها يصيب الذهن بالملل، أما الفروع المنحنية والمترابطة –مثل فروع الأشجار– فهي أكثر جاذبية للعين وأكثر إثارة لانتباهها.

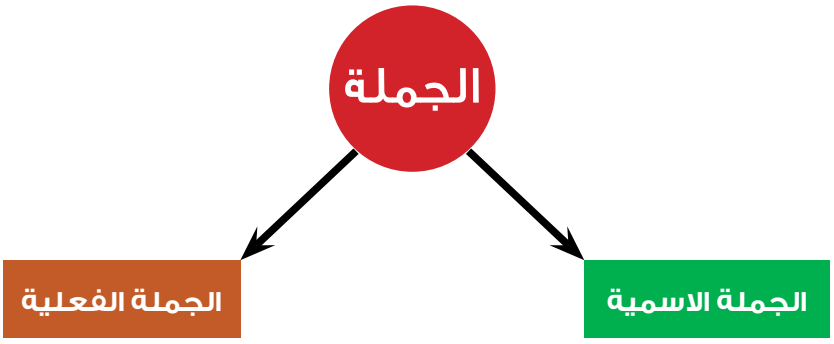
٦- استعمال كلمة رئيسة واحدة في كل سطر؛ لأن الكلمة الرئيسة المفردة تمنح الخرائط الذهنية المزيد من القوة والمرونة، وكل كلمة مفردة أو شكل مفرد يشبه عمليات الضرب والحسابية حيث ينتج عنها مجموعة من الروابط الذهنية والعلاقات بين مختلف الأمور.

٧- استعمال الصور في أثناء رسم الخرائط الذهنية. لأن كل صورة – مثل الصورة المركزية– أفضل من ألف كلمة، فإذا كان لديك عشر صور فقط على الخرائط الذهنية فتلك الصور العشر تعادل عشرة آلاف كلمة من الملاحظات.

وقد بين الرفاعي خطوات رسم الخريطة بقوله: ضع العنوان الرئيس في المركز، ارسم الأقواس بحجم الكلمات، اختر مفاتيح الكلمات المناسبة، اكتب بخط كبير، ارسم، اترك العمل مدة ثم ارجع للخريطة مرة أخرى (الرافاعي،٢٠١٣م، ص٢٤-٣٧)؛ ولإيضاح ذلك عمدنا على رسم خريطة ذهنية على وفق الخطوات السابقة الذكر، وعلى النحو الآتي:

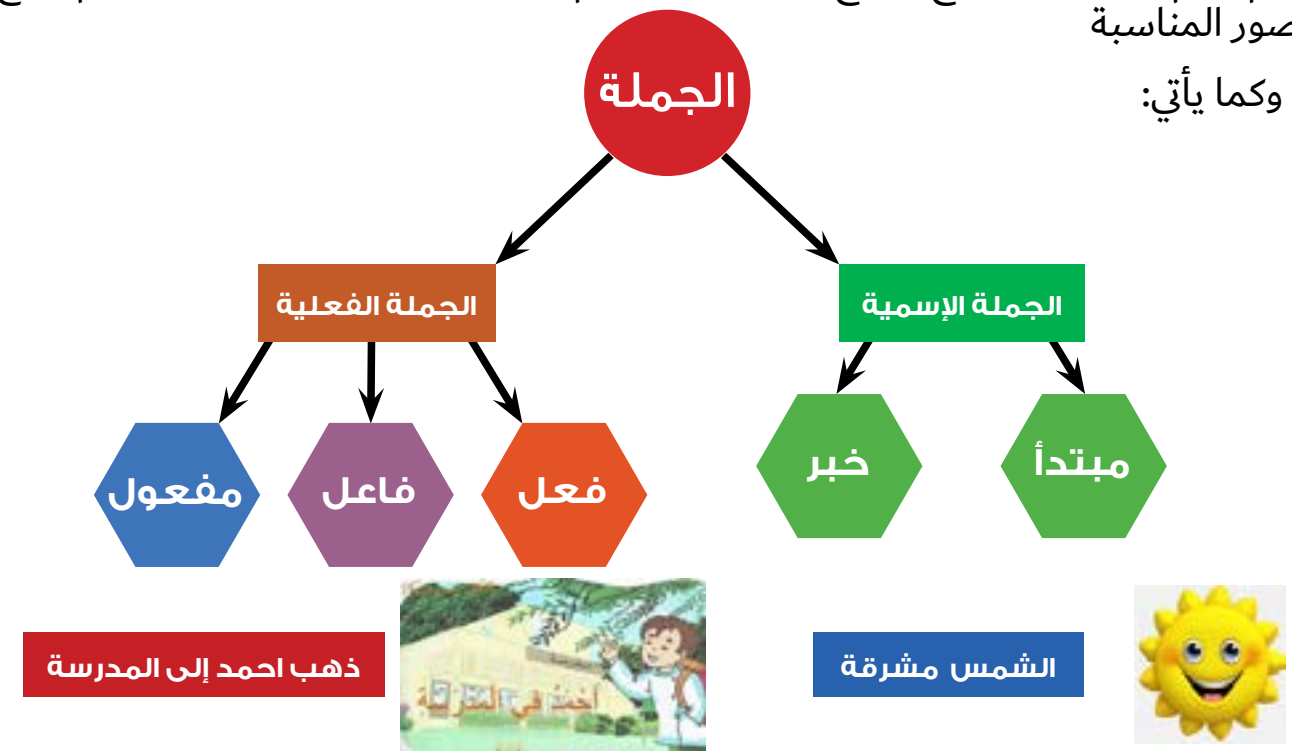
ولعمل خريطة عن الجملة، في البداية أفكر إن كان هناك شعار معبر عن الموضوع، وهو الجملة ثم أضعه في مركز الخريطة، وكما يأتي:

ثم أقوم بمد سهم من المركز واكتب آخره أقسام الجملة، علما أن شكل السهم متروك لخيال المبدع.




ثم أقوم بتفصيل الفروع لفروع أخر، مبينة أقسام الجمل الإسمية والفعلية ومن ثم أضع الصور المناسبة

وكما يأتي:

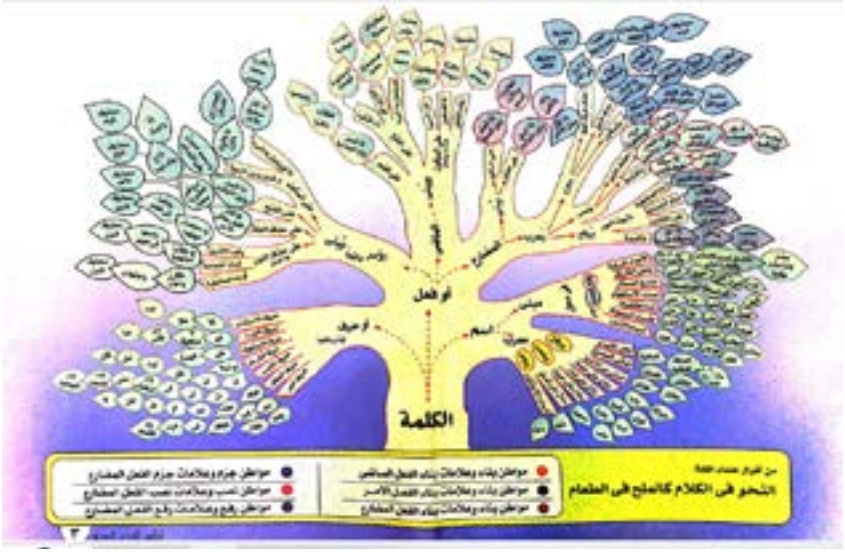


ومثال آخر يمكننا رسم خريطة باستعمال الأشكال الهندسية والألوان والصور لـ ( الأفعال الخمسة) وعلى النحو الآتي:

ويمكن الاستعانة بالخرائط في توضيح الأفعال المزيدة وذلك ضمن دروس الصرف وكما يلي:

## نماذج تطبيقية للخرائط الذهنية في أطلس النحو العربي

لقد عمد بعض الباحثين والمعلمين الى الخرائط الذهنية بأشكالها المختلفة لأجل إيضاح المواد للطلبة، وسهولة إيصال المعلومة إلى أذهانهم عن طريق الصور بأشكالها وألوانها مما لايدع للمتعلم مجالا لأن يسأم؛ واذا ما راجعنا أطلس النحو العربي سنجد فيه عرضا لقواعد اللغة العربية التي قدمها الأستاذ رضا سيد محمد عبد الغني بشكل خرائط – على شكل أشجار- ليسهل تعلمها وحفظها من قبل المتعلمين في كل المراحل الدراسية، ومن أول تلك الموضوعات التي تناولها في أطلسه الكلمة وأقسامها والتي عرضها في الخريطة الآتية:



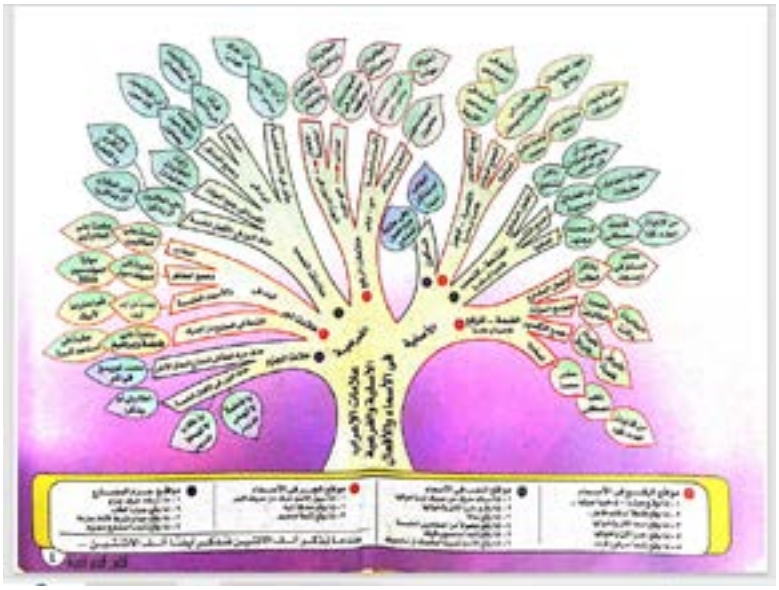

إذ عمد إلى تقسيم الكلمة على ثلاثة أقسام، مبينا حالها وعلى النحو الآتي :

١- اسم ويقسم لقسمين هما: معرب ، ومبني.

٢- فعل ويقسم لثلاثة أقسام : ماضٍ ، ومضارع ، وأمر.

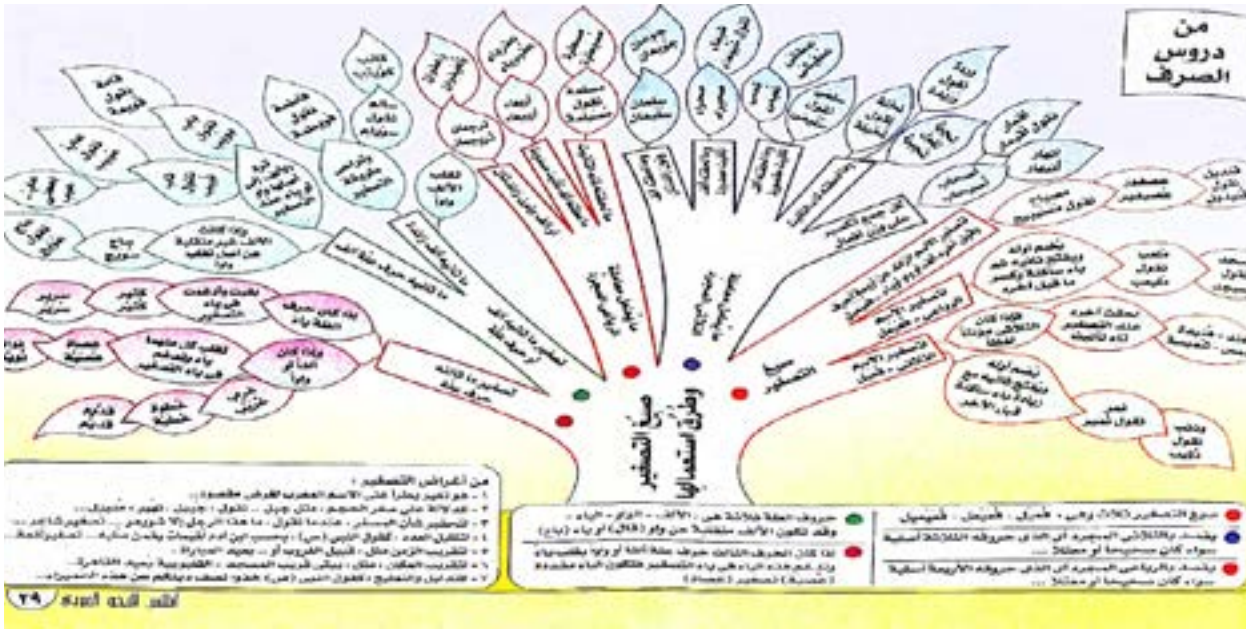
٣- حرف ويكون مبنيا دوما(عبد الغني، (د. ت)، ص ٣).

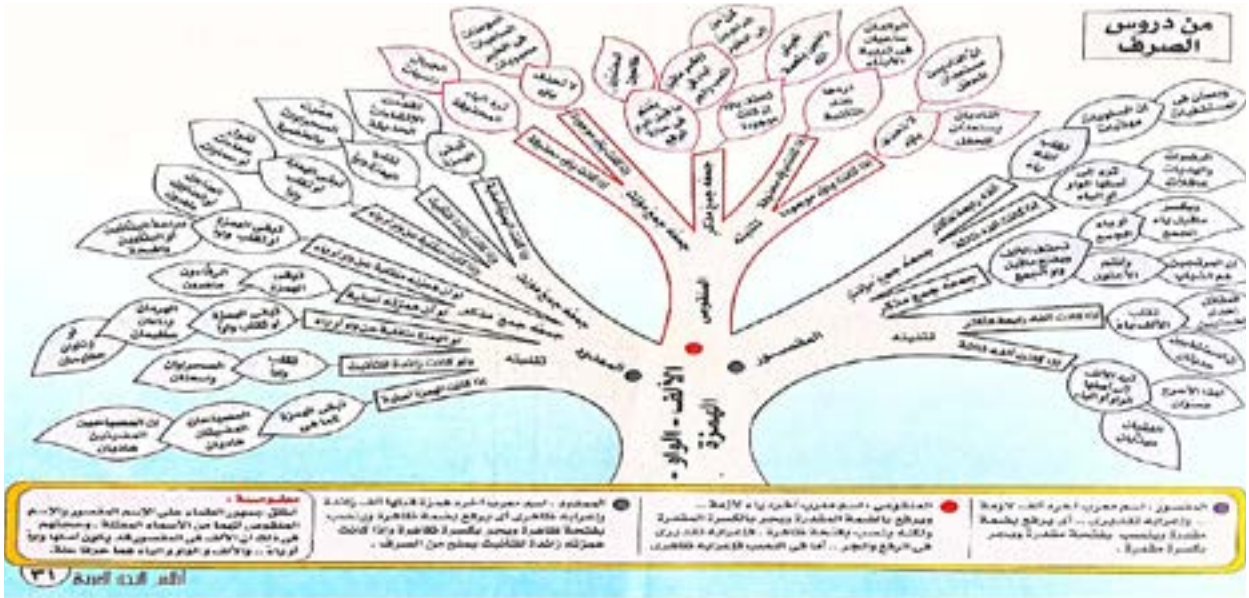
ومن ثم عرض لعلامات الإعراب الأصلية والفرعية في الأسماء والأفعال التي جعلها قسمين هما: الأصلية، والفرعية؛ مفصلا الحديث في كل قسم منهما، وكما موضح في الشكل الآتي:



ولعلنا نلاحظ أنه عمد لرسم شكل الشجرة بأوراقها الوافرة التي وظفها ليدون فيها تفصيل الموضوع وأمثلته التي توضح كلامه، كما همش صفحته ببيان مواقع الرفع والنصب والجر في الأسماء ومواقع جزم المضارع (عبد الغني، (د. ت)، ص٤).

وتناول بعد علامات الإعراب الأصلية والفرعية في الأسماء والأفعال علامات الإعراب والمواقع الإعرابية مبينا مواطن الرفع والنصب والجر في الأسماء مع بيان الأسماء المعربة، وقد فصّل بعد ذلك حديثه عن الأسماء المعربة، ثم تناول الجملة والإعراب، ووضع خرائط (مشجرات) للهمزات بأنواعها، والتوابع واحكامها، والأفعال وأنواعها ووظائفها، والحروف وأنواعها وتوابعها، والأساليب عبر خرائط أخرى، منتهيا بخرائط في دروس من الصرف (المصدر السابق، ص٥-٣١)، وعلى النحو الآتي:



**ختاما:** لما عرضناه من تعريفات الخريطة الذهنية ومعظم ما جاء عنها في بحوث الباحثين، فضلا عما قدمناه من أنموذج تطبيقي؛ نذكر أهم ما توصلنا إليه من نتائج وهي:

١- تعد الخريطة الذهنية من أقدم الطرائق التي عرفها الأنسان كونها وسيلة تعليمية تساعد على تقديم المعلومة للمتعلم بأفضل شكل واسرعه وأرسخه في الذهن.

٢- تسهل الخرائط الذهنية على المعلم عملية تلقين القواعد النحوية واللغوية، وتبسيطها على وفق منهج فكري علمي منظم.

٣- تعد الخرائط من أهم الطرائق في تقييم المعرفة السابقة لدى المتعلمين ومدى استيعابهم للمفاهيم الجديدة لأنها تستعمل لتخطيط مادة الدرس في البداية، وتلخيصه في النهاية.

٤- تؤدي الخرائط دورا فاعلا في العملية التعليمية لاعتمادها على جانبي الدماغ، فضلا عن كونها تعزز مهارات التفكير البصري عند المتعلم.

٥- تجعل المعلم مبدعا في شرح المادة العلمية؛ مما يدعو المتعلم إلى التركيز واستيعاب النحو بشكل أكبر وأفضل.

٦- تسهم في تطوير النماذج التعليمية لدى المتعلمين وفي المراحل الدراسية أجمع.

٧- تشجع العصف الذهني؛ إذ إنه ذو علاقة وطيدة بالخرائط الذهنية؛ لأن الخرائط الذهنية تساعد على استحضار الأفكار للوصول إلى الحلول المتعددة الفعالة.

٨- استعمال الخرائط يحفز الطلبة على توليد أفكار جديدة.

٩- إن صعوبة تعليم النحو وقواعده نتج عنه ضعف الطلبة في المادة مما يؤكد ضرورة استثمار مدرسي اللغة العربية أجمع الخرائط الذهنية في العملية التعليمية ولاسيما في تعليم قواعد النحو العربي.

**أخيراً: توصي الدراسة:** ١- ضرورة استثمار مدرسي اللغة العربية أجمع الخرائط الذهنية في العملية التعليمية ولاسيما في تعليم قواعد والصرف .٢- تدريب الطلبة على عمل خريطة تلخص الدرس لتنمية المهارات الإبداعية لديهم من جهة، واكتشاف الفروق الفردية من جهة أخرى. ٣- ضرورة العمل بالخرائط الجماعية لتكون بين المعلم والطلبة التي تكون أكثر تنوعا في وجهات النظر والأفكار مما توصل إلى حلول أكثر ابتكارا وإبداعاً.

**مصادر البحث ومراجعه:**


- القرآن الكريم
- الإبراهيم، افتكار عبد الله. (٢٠١٦م). أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في التحصيل النحوي وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طالبات جامعة المجمعة فرع الزلفي في المملكة العربية السعودية، المجلة التربوية، كلية التربية – جامعة سوهاج، يوليو، العدد٤٥.
- أبريليانتي، ديان. (١٤٤٣هـ- ٢٠٢٢م). فعالية الخرائط الذهنية في تعلم قواعد النحو بالمدرسة الثانوية الحكومية الثانية شيئنجور. جامعة شريف هداية الله الإسلامية الحكومية – جاكرتا.
- ابن منظور، أبو الفضل محمد بن جلال الدين بن مكرم الأنصاري. لسان العرب. ط٣، دار صادر- بيروت.
- البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبد الله. (١٤٠٧هـ- ١٩٨٧م). الجامع الصحيح المختصر. ط٣ ، تحقيق: مصطفى ديب البغا، دار ابن كثير، اليمامة- بيروت.
- البستاني، بطرس. (١٩٩٨م). محيط المحيط. مكتبة لبنان، بيروت.
- بوزان. توني. (٢٠٠٩م). كيف ترسم خريطة العقل. مكتبة جرير، الرياض.
- بوزان، توني. (١٩٩٠م). استخدم عقلك. ط١، ترجمة عبد االله مكي، دار البيان العربي، بيروت.
- بوزان، توني. (٢٠٠٦م). استخدام العقل في العمل، ط١، مكتبة جرير، المملكة السعودية العربية.
- الحاكم، أبو عبد الله محمد بن عبد الله بن حمدويه النيسابوري. (١٤١٧هـ- ١٩٩٧م). المستدرك على الصحيحين للحاكم. تحقيق: أبو عبد الرحمن مقبل بن هادي الوادعي، دار الحرمين، القاهرة – مصر.
- حوراني، حنين سمير صالح. (٢٠١١م). أثر استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية في تحصيل طلبة الصف التاسع في مادة العلوم وفي اتجاهاتهم نحو العلوم في المدارس الحكومية في مدينة قلقيلية، (رسالة ماجستير)، كلية الدراسات العليا -جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- خلوي، شمسية. (٢٠٢٢م). تعليم قواعد النحو بتوظيف الخرائط الذهنية (متن الآجرومية أنموذجا)، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب. كلية الآداب واللغات- جامعة محمد بوضيف، المجلد٦، العدد٢.
- الرافاعي، نجيب عبد الله. (٢٠١٣م). الخريطة الذهنية خطوة... خطوة، مهارات للاستشارات يب.الكويت.
- عبد الغني، رضا سيد محمد. (د. ت). أطلس النحو العربي لجميع مراحل التعليم، دار الاعتصام – مركز الأمير إحياء التراث العربي، النجف الأشرف – العراق.
- عثمان، نها محمد. (٢٠٢١م). دور الخرائط الذهنية في إدارة المعرفة الشخصية لدى طالب الفرقة الثانية بقسم المكتبات والمعلومات: دراسة تجريبية. بحوث في علم المكتبات والمعلومات. كلية الآداب – جامعة المنوفية، العدد ٢٧، .
- فتني، مريم. (٢٠٢٠-٢٠٢١م). أثر الخريطة الذهنية في تعليمية اللغة العربية نماذج مختارة من الطور المتوسط، رسالة ماجستير، كلية الآداب واللغات- جامعة العربي التبسي- تبسة.
- القزويني، أبن ماجه أبو عبد الله محمد بن يزيد. (د.ت). سنن أبن ماجه. تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء الكتب العربية- فيصل عيسى البابي الحلبي.

## الورقة الرابعة: القراءة الجهرية لدى المكفوفين (التحديات والحلول)

الأستاذة ناجية بنت سليِّم بن خلفان الصبيحية

### مقدمة:

تعد القراءة جسر المعارف الإنسانية في مختلف العصور، لذا كان تعلمها من أولويات المعارف المنظمة التي يكتسبها الإنسان، وعليه لا بد له من أن يتقن مهاراتها؛ ليضع نفسه على المسار الصحيح في عصر المعرفة، وتتناول الورقة العلمية القراءة الجهرية لدى المكفوفين وتركز على إستراتيجية برايل لتدريس القراءة الجهرية، التي أخذ الإتحاد الدولي للمكفوفين على عاتقه الالتزام بالعمل على دعم انتشارها وتعليم المكفوفين من خلالها، ووضع شعارًا لذلك وهو: «قارئو برايل هم القادة».

### أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى معرفة صعوبات تعلم القراءة الجهرية لدى المتعلمين المكفوفين، والعوامل الكامنة وراء هذه الصعوبات، كما سعت إلى إيجاد حلول ممكنة في ظل الوضع الراهن وتقدم التقانة.

### المبحث الأول: القراءة الجهرية وتعليمها لدى المكفوفين

إن الاهتمام بتعليم القراءة الجهرية للمكفوفين في سلطنة عمان وتذليل الصعوبات لدى المكفوفين، صاحبه اهتمام من وزارة التربية والتعليم؛ لذا فاعتمدت في تعليمهم المناهج الدراسية نفسها التي اعتمدتها للطلاب المبصرين، مع تكييف هذه المناهج بما يتناسب وظروف المكفوف. وفي هذا الشأن أصدرت الوزارة قرارا وزاريا عام ٢٠٠٨ بتشكيل لجنة رئيسة من بعض موظفي دائرة التربية الخاصة والمناهج وبعض المتخصصين التربويين في معهد عمر بن الخطاب للمكفوفين؛ وتضم هذه اللجنة أربع لجان فرعية هي: لجنة التكييف، ولجنة إدخال البيانات، ولجنة تدقيق الطباعة، ولجنة الإخراج. وهذه اللجان مخولة بحذف أو إضافة ما تراه مناسبا؛ ليخرج الكتاب المدرسي بالصورة التي تلائم وضع المتعلم المكفوف، وبالتالي يكون لديه كتاب يلجأ إليه مثل أقرانه المبصرين. ورغم اهتمام الوزارة بفئة المكفوفين في اكتساب مهارات القراءة عن طريق تكييف المناهج وفق حاجاتهم، ما زالت هناك العديد من الصعوبات القرائية التي يواجهونها شأنهم في ذلك شأن المبصرين، إضافة إلى وجود صعوبات قرائية خاصة بهم تعود إلى طبيعة الطريقة التي يستخدمونها في القراءة، وهي استراتيجية برايل التي تعتمد على حاسة اللمس عوضا عن البصر، الأمر الذي تحتاج القراءة معه وقتا أطول وبخاصة القراءة الجهرية التي تمثل النوع السائد أثناء تعليم المكفوف، كما أشارت بعض الدراسات، كدراسة فكالي (٢٠٠٣) ودراسة الموسى (د.ت). ومن هنا تظهر الحاجة إلى مزيد من الاهتمام بما يتعلق بتدريس القراءة للمكفوف وفق استراتيجية برايل؛ من أجل إتقانها جيدا بشكل يتمكن معه من استخدام هذه الطريقة في قراءة باقي المواد الدراسية، ويقصد بالقراءة الجهرية في هذه الدراسة: عملية عقلية معقده يقوم بها المتعلم المكفوف بهدف تعرف الرموز المكتوبة باستراتيجية برايل، والقدرة على نطقها نطقا صحيحا وفهم معانيها. وفي هذا الإطار يتناول المبحث الأول القراءة الجهرية لدى المكفوفين بشكل خاص من حيث: المفهوم والأهمية وصعوبات تعلمها لدى المكفوفين،

واستراتيجية برايل في تدريسهم. القراءة الجهرية تساعد على نمو الفرد نفسيًا واجتماعيا وتربويًا ولغويًا، فتعمل على تنمية شخصية المرء وتلبية احتياجاته، وتعده اجتماعيًا، ولها دور في إجادة النطق وحسن الأداء، وتعين القارئ على تمثيل ما يقرأه بنبرات صوتية ملائمة، وتساعد على إدراك مواطن الجمال والتذوق الفني في النص القرائي، أضف إلى ذلك أنها تمتع القارئ والسامع، وتبعث الشجاعة في نفوس الذين لا يستطيعون القراءة، وهي من أهم الوسائل التي تعين على تشخيص صعوبات القراءة[٢٦]، الأمر الذي يعني أن أهميتها لا تقتصر على جانب واحد، بل تتعداه إلى جوانب كثيرة من حياة الفرد والمجتمع، والمتعلم والمعلم. تُعدّ صعوبات تعلم القراءة من أهم أسباب الفشل الدراسي، وقد أثبتت بعض الدراسات أن ٨٠٪ من المتعلمين الذين يعانون من صعوبات التعلم هم ممن لديهم صعوبات في القراءة.

ومن الطبيعي أن يكون وراء مظاهر صعوبات القراءة هذه العديد من الأسباب، وقد صنفها الباحثون إلى:

أ- أسباب عصبية متعلقة بوظائف الدماغ.

ب- أسباب معرفية متعلقة بالحس والذاكرة أو وظائف مشابهة.

ج- أسباب عضوية متعلقة بحاستي السمع والبصر.

د- أسباب اجتماعية متعلقة بالأسرة والمجتمع.

ه- أسباب تربوية متعلقة بالمعلم، والبيئة المدرسية، والمنهج، وكل ما يؤثر على المتعلم.

و- أسباب نفسية متعلقة بالاحتياجات العاطفية والاجتماعية [٢٧].

**استراتيجية برايل في تعليم المكفوفين القراءة وتعلمها**

هي "عبارة عن تمثيل للحروف الهجائية والأرقام والعلامات الرياضية وغيرها من الرموز التي تتطلبها العملية التعليمية بنقاط بارزة يستطيع المكفوف أن يميزها باستخدام أصابعه». ويبلغ عدد النقاط التي تشكل منها الحروف الهجائية في اللغة العربية وغيرها من اللغات، وكذلك الأرقام والعلامات الرياضية، والموسيقية ست نقاط ترتب بطريقة معينة تسمى (بخلية برايل)، وترقم كل نقطة من نقاط الخلية برقم، وتعرف به ويميز موضعها فتعرف النقطة رقم(١) في العمود الأول من الخلية باسم (أولى)، والنقطة رقم (٢) في العمود الأول من الخلية باسم (ثانية) وهكذا ثالثة ثم رابعة وخامسة وسادسة، فعندما تبرز النقطة الأولى دون بقية نقاط الخلية، فإنها ترمز إلى حرف الألف، وعندما تبرز النقطتان الأولى والثانية فإنها ترمز إلى حرف الباء. وعندما تبرز النقاط الثانية والثالثة والرابعة والخامسة فإنها ترمز إلى حرف التاء. وعندما تبرز النقاط الأولى والثانية والثالثة فإنها ترمز إلى حرف اللام .... وهكذا.

ومن خلال النقاط الست التي تشكل خلية برايل أمكن تكوين (٦٣) ثلاثة وستين تنظيما أو تكوينا مختلفا، وهذا العدد من التشكيلات يتسع ليشمل الحروف الأبجدية وعلامات الكتابة المختلفة، وكذلك الأرقام والعمليات الحسابية[٢٨]. وتعود هذه الاستراتيجية إلى مؤسسها لويس برايل الشخصية التي أنارت طريق المعرفة لدى المكفوفين بعد الله تعالى. لقد فقد بصره في الثالثة من عمره، والتحق بمعهد باريس في سن العاشرة، وعلمه أبوه استخدام يده بمهارة، وكان قبل ذلك يستخدم حاسة السمع في التعلم، وقد انضم لويس إلى معهد باريس الذي كان يستخدم الحروف البارزة في التعليم، وكان المتعلمون يواجهون بسببها صعوبة في تعلمها؛ لعدم استطاعتهم التمييز بين بعض الحروف، وخلال تلك المدة كانت هناك محاولات كثيرة في كتابة الحروف بطرق عديدة، أثناء ذلك كان لويس يفكر في طريقة أفضل للقراءة والكتابة فهداه عقله إلى تطوير طريقة الشفرة التي كان يستخدمها الضابط الفرنسي(شارل)؛ لإعطاء التعليمات للجنود في الليل، وكانت تتألف من اثنتي عشرة نقطة، كل عمود يتكون من ست نقاط؛ ونتيجة لكبر حجمها كان من الصعب تحسسها بلمسة واحدة، ففكر برايل في تقليلها؛ لتصبح مناسبة للقراءة. استعان بالمثقاب الذي أفقده بصره، فأخذ يثقب علب الكرتون لتشكيل الحروف الهجائية، وبعد محاولات عديدة تمكن من اختراع استراتيجية القراءة التي قلصها إلى ست نقاط، وكان آنذاك في السنة الخامسة عشرة من عمره. وبعد إنهاء لويس دراسته عمل معلما في المعهد الذي درس فيه، وقد توفي في السادس من يناير من عام ١٨٥٢ ولم يُعترف بطريقته إلا بعد وفاته بست سنوات. وسميت باسمه، وما زالت تستخدم حتى الآن. (خالد،٢٠٠٦: ٤٥؛ شعير، ٢٠٠٩، ١٤٠: ١٤٦)

## أهمية استراتيجية برايل في القراءة وأدواتها

تأتي أهمية هذه الاستراتيجية من كونها الاستراتيجية الأساسية في القراءة والكتابة لدى المكفوفين إذ إنها يسرت لهم كتابة مذكراتهم ودروسهم ليقرؤوها، ويقرؤوا ما يرغبون من الكتب والمجلات.

وفي ظل التقدم التقني اخترعت برامج خاصة وآلات للقراءة بهذه الاستراتيجية؛ تسهيلا للمكفوفين في الاستعانة بها. كما أخذ الاتحاد الدولي للمكفوفين على عاتقه الالتزام بالعمل على دعم انتشار استراتيجية برايل وتعليم المكفوفين من خلالها، ووضع شعارًا لذلك وهو: «قارئو برايل هم القادة»، وتقسم مراحل تعلم القراءة باستراتيجية برايل إلى أربع مراحل:

**الأولى:** تطور الاستعداد للقراءة: وتعني تدريب الطفل على استخدام حواسه وتطويرها؛ لتأهيله لبداية عملية القراءة. ومن بين تدريبات حاسة السمع: تنمية مهارة تمييز الأصوات، ومهارة تحديد جهة الصوت وطبيعتها وتقدير المسافة التي صدر الصوت منها.

**الثانية:** المرحلة الأولية لتعليم القراءة وتعلمها: وفيها يستخدم عدد من المهارات، وهي: تقليب المكفوف لصفحات الحروف، والشروع في تعليمه أصوات الحروف، وإعطاؤه حروفا أو كلمات ليقرأها، ومقارنة الحروف الملموسة بأصواتها، والالتزام بلغة واضحة عند المتعلم، ومتابعة سطور برايل من اليسار إلى اليمين، وتمييز اتجاهات الصفحة.

**الثالثة:** مرحلة النمو السريع للقراءة: وتعني الإسراع في القراءة باستراتيجية برايل، وعادة تبدأ في سن متقدم لدى المتعلمين، وبواسطتها تتطور مهارات القراءة السليمة لديهم، مع مراعاة الاعتبارات الخاصة بهذه المرحلة.

**الرابعة:** مرحلة القراءة المتقدمة، وفيها تكثف القراءة بعد تعلم أساسياتها، وفي هذه المرحلة يستمتع المكفوف بالقراءة، ويطور من طريقته، ويعمد إلى استخدام أنواع من القراءة مثل: الناقدة والمسحية وغيرهما، موظفا المهارات العليا فيها[٢٩]. كما يواجه المكفوفون الكثير من الصعوبات أثناء القراءة باستراتيجية برايل، والتي من أهمها:

- تخصيص رمز واحد ليدل على الحرف والجملة ويكون التفريق من خلال ذلك الرمز فقط
- بطء القراءة: بسبب تشابه الرموز وحاجتها إلى وقت لمعرفتها.
- العكس والقلب: وينتج ذلك بسبب تقارب رموز بعض الحروف. مثل:(الضاد) نقاطه: ١،٢،٤،٦ (والنون) نقاطه: ١،٣،٤،٥ وغيرها من رموز الحروف.
- التحليل الصوتي: ويقصد به صعوبة تهجي الكلمات والجمل، وتقسيمها إلى مقاطع عند استخدام الاختصارات.
- التحليل التركيبي: يؤدي إلى صعوبة تحليل المتعلم للرموز المشتركة للحرف والكلمة.
- صعوبة فهم معاني الكلمات المقروءة وذلك بسبب طول المدة بين قراءة أحرف الكلمة ونطقها.
- صعوبة توقع المكفوف مضمون ما يقرأه.

وقد أجريت دراسات في مجال صعوبات القراءة الجهرية لدى المتعلمين المكفوفين، منها:

– **دراسة ويم فان، وأدرينسن، وكونبرج،** هدفت الدراسة إلى مقارنة أداء ١٤٧ معاقا بصريا من الصفوف الابتدائية في قراءة الكلمة شفهيا وتهجئتها مع نظرائهم ذوي الرؤية الطبيعية، وقد ظهر أن الإعاقة البصرية تعوق تطور المعرفة بالقراءة والكتابة لدى الأطفال المعاقين بصريا. في حين أن عددا منهم لم تمنعهم إعاقتهم البصرية من أن يكونوا قارئين جيدين أو متهجئين جيدين؛ حيث حقق ١٠-٢٧٪ من الأطفال المعاقين بصريا مستوى جيدا من الأداء، فكان الاختلاف في التهجئة بين المجموعات قليلا نسبيا ويكاد يقترب من الصفر في نهاية المرحلة الابتدائية، الأمر الذي يشير إلى أن الإعاقة البصرية تؤثر في اكتساب المعرفة الإملائية لفترة محدودة، وأن حدود مجال الإبصار تؤثر بشكل غير منتظم على الأداء في القراءة والكتابة.