KIRKHS IIUM

أبحاث محكَّمة

"النتاج العلمي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها"

٢٠٢١م

أبحاث محكَّمة "النتاج العلمي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها"

هذا الكتاب...

هذا الكتاب هو عرض لما هو جديد في موضوعات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ونقدها نقداً علميّاً منهجيّاً، والكشف عن الفجوات في دراسات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والعمل على ملئها بتفسيرات حديثة، والترويج للكتب الحديثة والتعريف بمؤلفيها وتسليط الضوء على ما يستحق القراءة في مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها، والتشجيع على القراءة والنقد البناء والمشاركة الفاعلة بتقديم الآراء والانطباعات الشخصية، كما يهدف إلى إبراز جهود الأعمال المترجمة إلى العربية في مجال تعليم العربية بوصفها ثانية ونقدها ومراجعتها، وتقديم مراجعة وشروح تفصيلية للكتب الحديثة لتكون مداخل للكتابة الإبداعية وتطوير الدراسات والبحوث والكتب الحديثة المنشورة. وتتجسد هذه الأهداف في أحد المحاور الثلاثة الأساسية للمؤتمر وهو التعليم.

رئيس التحرير

ISSN 2805-4415

KIRKHS IIUM

www.manaraa.com

أبحاث محكَّمة

"النتاج العلمي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها"

رئيس هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور عاصم شحادة علي

أعضاء هيئة التحرير

الأستاذ المشارك د. أكمل خزيري بن عبد الرحمن

الأستاذ المشارك د. صوفي بن مان

الأستاذ المشارك د. محمد فهام محمد غالب

الدكتور توفيق إسماعيل

الدكتورة رضوى أبو بَكَر

الأستاذ المشارك الدكتور عبد الرحمن شيك

٢٠٢١م

IRKHS

نشر من قِبل:

Kulliyyah Islamic Revealed Knowledge and Human Sciences

الطبعة الأولى، 1442/2021هـ

جميع حقوق الملكية الأدبية والفنية محفوظة لـ © KIRKHS. ويُحظر طبعُ أو تصوير أو ترجمة أو إعادة تنضيد هذا الكتاب كاملاً أو مجزأً أو تسجيله على أشرطة كاسيت أو إدخاله على الكمبيوتر أو برمجته على أسطوانات ضوئية إلا بموافقة الناشر خطيّاً.

رقم التسلسل الدولي ISSN 2805-4415

عضو مجلس النشر العلمي الماليزي

(Majlis Penerbitan Ilmiah Malaysia-MAPIM)

طبع من طرف

دار شاكر للطباعة والنشر

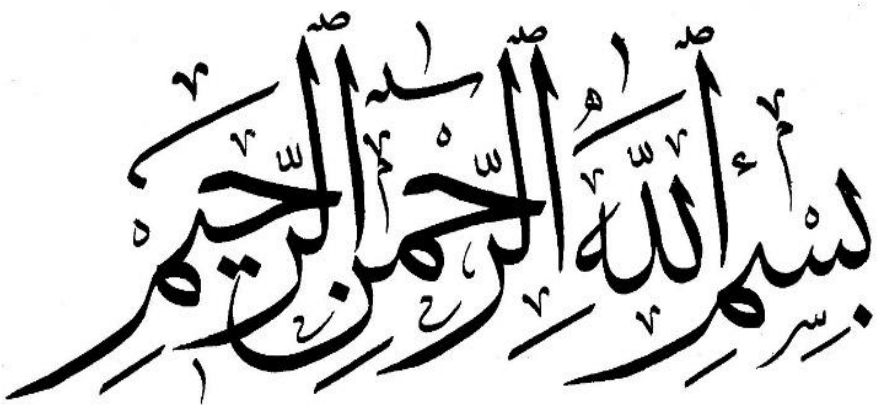
DARUL SYAKIR ENTERPRIS (001141583-P)

No. 6 Jalan 4/12A Seksyen 4 Tambahan

43650 Bandar Baru Bangi, Selangor Darul Ehsan

Tel: 03-8922 1235 Fax: 038926 5748 Email: darulsyakir@gmail.com

المنارة للاستشارات



المنارة للاستشارات

المنارة للاستشارات

إهداء

إلى الباحثين وراء المعرفة والعلم من الهيئة التدريسية في الجامعات...

وإلى الطلبة المجتهدين ...

وإلى الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا على ما تقدمه من دعم للمعرفة والفضيلة...

وإلى كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية...

وإلى محبي اللغة العربية؛ لغة القرآن الكريم...

نهدي إليهم جميعاً هذا الجهد الجمعي والعالمي من أنحاء العالم العربي والإسلامي.

المنارة للاستشارات

شكروتقدير

هذا الكتاب لأوراق المؤتمر العالمي السابع ٢٠٢٠م: "النتاج العلمي في اللسانيات والأدبيات بين الإبداعية والنقد" لقسم اللغة العربية وآدابها **بكلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية** لم يكن ليرى النور بعد توفيق الله تعالى إلا بجهود الباحثين الذين نقدم إليهم أسمى آيات الشكر والتقدير.

وإلى **أعضاء اللجان التنفيذية ورؤسائها للمؤتمر السابع** .

والشكر الوفير إلى **عميد كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية الأستاذ الدكتورشكران عبد الرحمن** على تفضله بالموافقة السريعة على نشر الكتاب تحت اسم الكلية.

والشكر موصول كذلك إلى من أسهم في إخراجه تنضيداً ومراجعة وترتيباً.

المنارة للاستشارات

هذا الكتاب...

هذا الكتاب هو عرض لما هو جديد في موضوعات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ونقدها نقداً علميّاً منهجيّاً، والكشف عن الفجوات في دراسات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والعمل على ملئها بتفسيرات حديثة، والترويج للكتب الحديثة والتعريف بمؤلفيها وتسليط الضوء على ما يستحق القراءة في مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها، والتشجيع على القراءة والنقد البناء والمشاركة الفاعلة بتقديم الآراء والانطباعات الشخصية، كما يهدف إلى إبراز جهود الأعمال المترجمة إلى العربية في مجال تعليم العربية بوصفها ثانية ونقدها ومراجعتها، وتقديم مراجعة وشروح تفصيلية للكتب الحديثة لتكون مداخل للكتابة الإبداعية وتطوير الدراسات والبحوث والكتب الحديثة المنشورة. وتتجسد هذه الأهداف في أحد المحاور الثلاثة الأساسية للمؤتمر وهو التعليم.

رئيس التحرير

المنارة للاستشارات

مقدمة الكتاب

الحمد لله وكفي والصلاة والسلام على رسوله المصطفي وآله وصحبه الغر الميامين أجمعين. وبعد؛

فبشكل عام، تتجه الدراسات اللغوية والأدبية العربية نحو الإصلاح بمواضيع منهجية ودينية جديدة؛ إذ كان العلماء القدامى يتخلصون من الأفكار المتناقضة التي تتعارض مع الفكر الإسلامي، كما أن هناك نقلة في دراسة اللغة من خلال تحديث اللغويات وتحديث مناهجها ومحتوياتها؛ وذلك لحاجتنا إلى إصلاح الفكر اللغوي الذي يمكننا من قراءة جديدة للمصادر القديمة. وهذا بسبب طبيعة المحتويات لدى القدامى التي هي مزيج من النصوص غير المنهجية والمعلومات والتفسيرات والتي تعرض بعضها للسرقة الأدبية. تعد مسألة إثبات الحجة لبعض القضايا اللغوية واللغوية موضوعاً معقداً؛ لأن الجهود المبذولة للجدل قد تعثرت ، ومن ثمّ نزع اللغة العربية بوصفها لغة ثانية لمتحدثيها؛ لذلك فإن الإصلاح في الدراسات اللغوية هو تقدم إيجابي حتمي؛ لأن ما كان مناسباً أمس قد لا يكون مفيداً اليوم؛ أي أننا سنأخذ من القديم ما يناسبنا ونرفض العكس.

لقد استفاد العلماء الغربيون المعاصرون بشكل كبير من اللغة العربية والدراسات الأدبية، واستخدموا المنهج العربي القديم في بعض المناسبات؛ لذلك هناك علاقة بين اللسانيات والدراسات الأدبية من جهة والتراث القديم من جهة أخرى. استفادت الدراسات اللغوية والأدبية الحديثة بشكل مباشر أو غير مباشر من تقاليد اللغة العربية. عند ربط إسهامات العلماء القدامى

المنارة للاستشارات

بالعصر الحديث؛ إذ يجب أن نفرق بين المناهج الآتية: أولاً منهج العلماء العرب القدامى في البحث؛ حيث إن المنهج القديم في الدراسات الأدبية واللغوية العربية يعكس الدراسات الإنسانية القائمة على العلاقة بين الإنسان واللغة التي تركز على خصائصه اللفظية. وقد استفاد العلماء الغربيون من الدراسات اللغوية والأدبية العربية القديمة خاصةً الدراسات الصوتية والنحوية والتراكيب والقصائد والأدب وكتب سيبويه والخليل بن أحمد والجاحظ ومن الشعراء الآخرين؛ لكون المعرفة تراث إنساني مشترك يرتبط بثقافة ووضع كل أمة، ففي تحليل بعض قضايا اللغة العربية، اتبعوا منهجية علماء اللغة العربية التي من شأنها أن تقودهم إلى المراحل الثلاث لتجميع اللغة؛ حيث تم تجميع العناصر المعجمية في اللغة وتفسيرها دون أن تكون في أي ترتيب محدد، كما اعتمدوا على إثبات الجدل اللغوي بالآيات القرآنية، والحديث النبوي، والأدب العربي القديم، وعن طريق الاستماع إلى البدو.

في ضوء ذلك، دعت اللجنة التنفيذية والعلمية للمؤتمر الدولي السابع للغة العربية وآدابها ICALL 2020 الباحثين والأكاديميين المهتمين بقضية المراجعة والنقد على وجه الخصوص، وهذه هي أسس البحث والمنهج الذي يمكن لأي أكاديمي من خلاله تبدأ المتابعة، وتحديد اتجاه البحث المقدم. تولى العلماء القدامى من اللغويين والأدباء مهام مراجعة وانتقاد الأعمال السابقة؛ لإظهار أن أي قصور في تقييم هذه الأعمال سيؤدي حتما إلى خيبة أمل في مستوى البحث أو تحويله عن أهدافه. والاتجاهات، وهذا أيضاً ليكون بمثابة تذكير للباحثين بالغرض الفعلي من عنوان البحث أو لتلخيصه أو تحديد فجوات البحث التي يجب معالجتها. تساعد المراجعة المنهجية الباحث في الكشف عن

المنارة للاستشارات

تفسير جديد للنتائج السابقة غير قابل للتحقيق إلا من خلال التدقيق فيما تم كتابته مسبقًا، كما أنه يساعد على تحديد النتائج غير المحددة للأبحاث ذات الصلة؛ ما يمهد طرقاً لتفسيرات ونظريات جديدة، وفضلاً عن ذلك فإن المراجعات المنهجية - من خلال توصياتها - تعد بمسارات جديدة للمهام البحثية المستقبلية من شأنها أن تكشف عن بعض المتغيرات الجديدة للنتائج أو تكتشف العوامل المختلفة بين الدراسات، ولا فرق في هذا الصدد بين الدراسات اللغوية والأدبية. ينتقد اللغويون - بجميع تخصصاتهم في مجال الدراسات اللغوية - اللغة العربية بشكل عام دون تفضيل بين نماذجها واتجاهاتها، حيث لم يقدموا على وجه التحديد تقييماً محدداً لبعض اللغويين أو مدارس اللغة؛ أما في مجال الأدب فتم عمل مراجعات لمواقف النقاد من النصوص الأدبية التي تختلف بين ذاتية القارئ وموضوعية النص، وتفسير الإشارات اللغوية في النص الأدبي، ووحدة النحو والبنية البلاغية في الداخل وسياق علاقتهم بالأسلوب.

ما سبق ذكره سبب رئيس في قيام قسم اللغة العربية وآدابها بكلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية بتنظيم مؤتمر عالمي هدفه الرئيس جمع الباحثين والأكاديميين النشيطين في مجال البحث في النتاج العلمي في اللسانيات والأدبيات بين الإبداعية والنقد.

محاور المؤتمر:

١. الابتكار الأكاديمي في مواجهة تحديات الثورة الصناعية ٤,٠.

المنارة للاستشارات

٢. المصنفات المترجمة إلى اللغة العربية في الدراسات اللغوية والأدبية.

٣. المنتجات اللغوية مثل: القواميس وبرامج الحاسب الآلي وغيرها.

٤. المصنفات الأدبية (قصائد / قصص قصيرة / رواية / دراما).

٥. النظريات الكلاسيكية والحديثة في الأدب والنقد.

٦. النظريات الكلاسيكية والحديثة في اللغويات.

٧. الأساليب الحديثة في تعليم اللغة العربية.

أهداف المؤتمر:

يهدف هذا المؤتمر إلى ما يأتي:

١ .عرض أحدث الاتجاهات والقضايا في الدراسات الأدبية واللغوية في أطر نقدية وموضوعية ومنهجية.

٢ .التعرف على الفجوات في الدراسات اللغوية والأدبية الحديثة وسدها بتفسيرات جديدة.

٣ .الترويج لمؤلفي الكتب الحديثة المختارة وإبراز قيمة مصنفاتهم.

٤ .تشجيع القراءة والنقد البناءين من خلال المشاركة الفعالة في إبداء الآراء والانطباعات الشخصية.

٥ .التوكيد والتقييم والمراجعة للمصنفات المترجمة إلى اللغة العربية.

المنارة للاستشارات

٦. عرض مراجعة وشرح تفصيلي للكتب الحديثة بوصفها مقاربات للكتابة الإبداعية لتطوير البحوث والكتب الحديثة المنشورة.

قامت اللجنة العلمية باختيار الأوراق المقدمة إلى المؤتمر، بحيث يمكن للقارئ الوقوف على موضوعات عدة. وقد قامت هيئة التحرير بمراجعات علمية للبحوث المقدمة، وقامت أحيانا بتعديلات على البحوث بعد مراجعتها وتحكيمها من أعضاء اللجنة العلمية، وإعادة ترتيب البحوث مرة أخرى وفق قواعد النشر التي اشترطناها في المؤتمر، وقد قررت هيئة التحرير اتباع توثيق الجمعية النفسية الأمريكية (APA)؛ إذ وجدنا أن نسبة من الباحثين لم يلتزموا بقواعد النشر، بل إن هناك من وثّق البحث توثيقاً يدوياً، ورفضنا بعض البحوث؛ لأنها لا تتوافق مع محاور المؤتمر والقواعد العلمية المتبعة في كتابة ورقة المؤتمر. وثمّ تقسيم موضوعات كتاب أبحاث المؤتمر العالمي السابع ٢٠٢٠م: "النتاج العلمي في اللسانيات والأدبيات بين الإبداعية والنقد"، وتم تقسيم الموضوعات حسب المحاور التي تتوافق مع موضوع الورقة المقدمة، وفي خاتمة الأمر نقدم الشكر الجزيل لإسهامات كل من **الدكتور أدهم محمد علي حموية**، **والدكتور عبد الحليم سامي**، وطالب الدكتوراه **كمارا محمد موسى** على مراجعة البحوث لغوياً وأسلوبياً وإملائياً فلهم منا كل شكر وتقدير.

المنارة للاستشارات

فهرس المحتويات

استخدام إستراتيجية تعلم اللغة العربية (SPB) لدى الطلبة في كلية السلطان إسماعيل بترا الإسلامية العالمية

الدكتورة لينا ماليني بنت مت نافي

الأستاذ الدكتور قمرول شكري بن مت تيه ١

إستراتيجيات تدريس مهارة الكتابة في تعلّم العربية كلغة ثانية: "كليّات المبادئ والإجراءات"

عمرو عبد الهادي السيد ماضي ١٥

استراتيجيات تعلم القواعد النحوية لدى طلبة البكالوريوس بجامعة إندونيسيا

الأستاذ المشارك الدكتور عبدالرحمن بن شيك

رزانة جعفر نصر الدين ٣١

المنارة للاستشارات

استراتيجيات تعليم اللغة العربية بواسطة الغِناء لدى أطفال الروضة

الدكتور عبدالحليم بن صالح وجيهان خالدة بنت محفوظ ٤١

الألعاب اللغوية المحوسبة: مفاهيم وانعكاسات في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية

حنان صالح ومنال بنت جوسوه ٥٣

التحقيق في مدى تطبيق الطريقة الحوارية في تدريس اللغة العربية بكليات التربية النيجيرية

عثمان محمد والأستاذ المشارك الدكتور عبد الحليم محمد ٦٢

الحروف العربية الصعبة في النطق للطلبة الناطقين بغيرها

أحمد محمد عطوف الديرشوي

الأستاذ المشارك الدكتور عبد الوهاب زكريا ٧٤

العلاقة بين القلق اللغوي ومهارة الكلام، والطرق للتغلب عليه باستخدام التكنولوجيات الحديثة

فارس أزوان بن أمات سوفاريا والدكتورة رضوى بنت أبوبكر ٨١

المنارة للاستشارات

ألفاظ القرآن الكريم المقترضة في اللغة الملايوية: دراسة تحليلة في الجزء الثلاثين

الأستاذ المشارك الدكتور عبدالرحمن بن شيك وري إبراهيم ٩٣

تجليات القيم الأخلاقية في الرسوم المتحركة للأطفال "عمر وهنا" وَ"سعود وسارة" أنموذجين

الدكتورة ميمنة بنت سمسوري والدكتور عبدالحليم بن صالح ١٠٥

تحديات التعليم الرقمي للغة العربية للناطقين بغيرها في ظل كوفيد-١٩

الدكتورة أشواق بنت محمد صالح كنالي ونوال بنت عبدالله ١١٨

تحديات تقييم تعلم اللغة العربية لطلبة المرحلة الثانوية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين

نذير محمد بني عطا والدكتورة سوزانا سليمان ١٢٧

تحليل الحاجات إلى اللُّعب اللغوية في تعلم البلاغة العربية

عِلي شفاف أماني بنت محمد زين والأستاذة المشاركة الدكتورة نئ حنان بنت مصطفى ١٤٨

المنارة للاستشارات

تحليل حاجات الدارسين في تعلم مهارة تصريف الأفعال العربية باستخدام برنامج الواقع المعزز بمركز الدراسات الأساسية في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

محمد لقمان الحاكم بن محمد نور و الأستاذ المشارك الدكتور محمد فهام بن محمد غالب

محمد عكاشة بن محمد يوسف ونور فرحانة بنت عبد العزيز ١٤٨

تعلم اللغة العربية بواسطة أنموذج التدريبات الأساسية للغة العربية على أساس الكلمات الملايوية المقترضة

الأستاذ المشارك الدكتور ساييني أوغ داميت والدكتور عبد الرزاق أبو جيك والدكتور بمبغ محمد رفادي يوسف ١٦٤

توظيف الألفاظ العربية المقترضة في البرامج التعليمية لحل صعوبة فهم الدروس العربية لدى المتعلمين الهوسيين

ناصر مينصر والأستاذ المشارك الدكتور عبد الحليم محمد والأستاذ المشارك الدكتور عبد الرؤوف حسن والدكتور وان محمد بن وان سولنغ ١٧٧

المنارة للاستشارات

مراجعة لكتاب "أزمة التعليم المعاصر وحلولها الإسلامية" للدكتور زغلول النجار
أمل يونس محمد إرحيم والأستاذ الدكتور نصر الدين إبراهيم حسين ١٨٥

نمط التواصل بين المحاضرين والدافع الداخلي والخارجي لدى طلبة الجامعات
الأستاذ الدكتور عاصم شحادة علي والدكتور محمد عبد الرحمن إبراهيم وربيعة الفاطمة الزّهراء بنت رشيد ١٩٧

كتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر الإعدادي المقرر بالولاية الكوردستانية العراق: دراسة وصفية تقويمية
إسماعيل توفيق محمد والأستاذ الدكتور حنفي دولة الحاج ٢٢٠

المستويات المعرفية في أسئلة امتحانات اللغة العربية في المرحلة الثانوية العليا بإندونيسيا وفق تصنيف بلوم المعدل للأهداف المعرفية
إيماك عبد المبارك و الدكتور توفيق بن إسماعيل والأستاذ المشارك الدكتور محمد صبري بن شهرير ٢٣١

المنارة للاستشارات

استراتيجيتي التدريسُ التبادليُّ والخريطة المفاهيمية ودورهما في تعليم مهارات التفكير ما وراء المعرفي في القراءة: "دراسة تجريبية على طلبة الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا"

صديق أحمد الصديق محمد والأستاذ المشارك الدكتور فهام محمد غالب و الدكتورة رضوى أبوبكر ٢٤٦

مقترح لتصميم وحدة دراسية حاسوبية لتعليم مهارات الاستماع في اللغة العربية لغير الناطقين بها

سامية بنت محمد بن زاهر البحري والأستاذ المشارك الدكتور فهام محمد غالب والأستاذ الدكتور عاصم شحادة علي ٢٥٧

المعرفة التكنولوجية والمعرفة التربوية ومعرفة المحتوى (TPACK) لدى محاضري الكلية الإسلامية التكنولوجية العالمية بينانج

نور فرحانا عبد العزيز ونور عائدة بنت يعقوب ٢٦٨

ممارسات تثبيت حفظ القرآن الكريم لدى الحفاظ في المرحلة الجامعية ماليزيا وعلاقتها بفهم الآيات القرآنية واستيعاب اللغة العربية

الدكتور نئ محمد سيف العزيزي بن نئ عبدالله وربيعة العاطرة بنت محمد عيسى ٢٨٤

المنارة للاستشارات

إكساب التراكيب المتداولة المدروسة للتلاميذ في المواقف المدرسية الثانوية: المدرسة سجمبوت جايا الثانوية نموذجا
الأستاذ المشارك الدكتور صوفي مان الأمة وسوريانا إسماعيل ٢٩٧

المنارة للاستشارات

استخدام إستراتيجية تعلم اللغة العربية (SPB) لدى الطلبة في كلية السلطان إسماعيل بترا الإسلامية العالمية

الدكتورة لينا ماليني بنت مت نافي: كلية السلطان إسماعيل بترا الإسلامية العالمية بكلنتان
الأستاذ الدكتورقمرول شكري بن مت تيه: جامعة السلطان زين العابدين بترنجانو

ملخص البحث

لقد أظهر العديد من الدراسات السابقة نقط الضعف في إتقان اللغة العربية بين الطلاب في ماليزيا. ولعل عدم وجود المعرفة في إستراتيجية تعلم اللغة والضعف في استخدامها من عوامل هذه المشكلة. لذلك، فيهدف هذا البحث إلى فحص حول استخدام إستراتيجية تعلم اللغة لدى الطلبة عند تعلم العربية. كما أنه يهدف إلى الكشف عن العلاقة بين استخدام إستراتيجية تعلم اللغة والإنجاز اللغوي والتعرف على العوامل التي تسهم في استخدامها. وسلك هذا البحث دراسة كمية من خلال الاستعراض. وتمّ ذلك بتوزيع الاستبانة تحتوي على قائمة إستراتيجية تعلم اللغة الثانية ٧,٠ من نموذج أكسفورد على العينة واختبار تحصيل اللغة العربية. أما عينة البحث فهي ١٠٠ طالب من كلية السلطان إسماعيل بترا الإسلامية العالمية بولاية كلنتان. وتوصل البحث إلى نتائج عديدة من أهمها: استخدام أفراد العينة للإستراتيجي بمستوى معتدل، وأكثر الإستراتيجيات شيوعا عند أفراد العينة إسترتيجيات ميتافيزيقية، وأقل استخدامها إتستراتيجيات تذكرية. وأشار التحليل t-test إلى وجود فرق كبير في اسخدام إستراتيجية تعلم اللغة استنادا إلى نوع الجنس. كما أن هناك فرق كبير في اسخدام إستراتيجية تعلم اللغة استنادا إلى مدة تعلم اللغة العربية خارج الفصل في الأسبوع. ولعل نتائج البحث تسهم في آثار النظرية والتربوية خاصة في عملية تعليم اللغة العربية وتعلمها في ماليزيا.

الكلمات المفتاحية: استترتيجية التعلم، الإنجاز اللغوي، إستراتيجية ميتافيزيقية.

المقدمة

وجدنا بعض الطلاب يتفوقون في التعلم على الآخرين خاصة في تعلم اللغة. يتقدم بعضهم تقدما سريعا في تعلم اللغة، كما يتقنون الكلمات والجمل الجديدة بسهولة. فهناك عدة عوامل يمكن أن تؤثر على هذا الإنجاز. ومن تلك العوامل استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة (شارموت، ١٩٩٣؛ درايرو وأكسفورد، ١٩٩٦؛ قمر الشكري ومحمد أمين، ٢٠٠٩). إستراتيجيات تعلم اللغة (SPB) هي خطوة يتخذها الطلاب لتسهيل اكتساب اللغة، وتخزين المعلومات واسترجاعها واستخدامها مما يجعل التعلم أسهل وأسرع وأكثر متعة واكتفاءً ذاتيًا وأكثر فاعلية وأسهل للانتقال إلى بيئة جديدة (أكسفورد ، ١٩٩٠). ويتضمن SPB إجراءات ذهنية وتواصلية لتعلم اللغة واستخدامها في إطار تحسين التحصيل وإتقان اللغة (Kamarul Shukri and Mohamed Amin، 2010).

تشير الدراسات إلى أن إتقان SPB له علاقة وطيدة بالعديد من العوامل الأخرى مثل الجنس والخلفية الثقافية والعرق وما إلى ذلك (Kamarul Shukri، 2009). تؤدي الظاهرة إلى أن يبدأ مجال أبحاث تعلم اللغة الأجنبية في التركيز على

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إستراتيجيات التعلم والفروق الفردية للطلاب (روبين، ١٩٩٧؛ كامارول شكري ومحمد أمين، ٢٠١٠). وبالتالي، فليس من المستغرب أن تصبح دراسة SPB أحد مجالات البحث اللغوي التي أصبحت خصبة ونشطة للغاية في السنوات الأخيرة (MacIntyre ، 1994؛ Kamarul Shukri & Mohamed Amin، 2010).

خلفية البحث

تشير العديد من الدراسات إلى التدهور في إنجاز اللغة العربية لدى الطلبة في المرحلة الثانوية. وأظهرت دراسة ميسنان (١٩٩٩) التي أجريت لطلاب المستوى الرابع في المدرسة الثانوية الدينية (SMKA) وأربعة فصول للتيار الديني (KAA) في بيراق أن تحصيل الطلاب في مادة اللغة العربية الاتصالية (BAK) لم يكن مشجعًا.

كما تظهر دراسة Saupi (٢٠٠٣) التي أجريت على العديد من المدارس العربية في المرحلة الثانوية أن غالبية الطلاب ضعفاء في مهارات الكلام. أما دراسة نيك رحيمي وآخرون (٢٠٠٦) في ١٦ مدرسة ثانوية دينية تابعة لحكومة ولاية كلنتان تشير إلى أن مستوى تحصيل الطلاب في اللغة العربية غير مقتنع.

تماشياً مع ذلك، خلص البحث الذي قام به المسلم وزمري (٢٠١٢) في نيجري سمبيلان إلى أن تعليم وتعلم اللغة العربية في نيجري سمبيلان في مستوى متوسط. وأضاف المسلم وزمري (٢٠١٢) إلى أن دراسة أجريت على ١٠٠ طالب في عدة مدارس تابعة للمؤسسة الإسلامية الكلنتانية (YIK) تشير إلى أن ٥٠٪ من الطلاب يستطيعون أن يفهموا المواد التي تم تدريسها.

والجدير بالذكر أن ضعف إتقان اللغة العربية لا يحدث فقط في المرحلة الثانوية، وإنما هو يحدث أيضًا في المرحلة الجامعية (قمر شكري، ٢٠٠٩). على الرغم من إدخال مادة اللغة العربية في نظام التعليم الوطني منذ عقدين من الزمان، إلا أن مستوى المهارات اللغوية وإتقانها لا تزال الأمور موضوعة للمناقشة سواء كان على مستوى المدرسة أو على مستوى التعليم العالي (Kamarulzaman & Nik Mohd Rahimi، 2005؛ زينور رجال وروزني ، ٢٠٠٦ ؛ قمر الشكري ، ٢٠٠٩).

إضافة إلى ذلك، لا يزال تعليم اللغة العربية وتعلمها على مسيرة الأهداف والغايات (.Kamarulzaman et al، 2005؛ Kamarul Shukri، 2009).

يبدو أن هذا الموقف يوضح الفشل في عملية التعليم والتعلم، بينما تدريس اللغة العربية اليوم قد تم تجهيزه بمختلف المرافق والمعدات الحديثة التي يمكن أن تساعد في تسهيل عملية التعلم بالإضافة إلى أساليب التدريس المنظمة بشكل متزايد.

هناك عدة عوامل تؤثر على هذه الظاهرة، منها مواقف الطلاب تجاه اللغة العربية كذلك اتجاه المعلمين في استخدام طرق التدريس التقليدية المرتكزة على المعلم. وهي تعتبر من عوامل تدهور إتقان اللغة العربية بين الطلاب (Ab. Halim، 2007؛ Azhar et al.، 2008).

بصرف النظر عن هذه العوامل، فإن نقاط الضعف في استخدام إستراتيجيات التعلم وعدم إتقان SPB هي من بين العوامل التي تسهم في انخفاض التحصيل في اللغة العربية بين الطلاب (Nurhayuza وآخرون ، ٢٠٠٣ ؛ Sueraya وآخرون ، ٢٠١٠). وبالإضافة إلى ذلك، استخدام إستراتيجيات التعلم المناسبة له علاقة قوية مع الإنجاز اللغوي (Green & Oxford، 1995). لذلك، يجب تطوير مجال إستراتيجيات تعلم اللغة لتقديم مساهمة مفيدة في تعلم اللغة العربية. وبالجدير بالذكر أن إتقان إستراتيجيات تعلم اللغة يساعد الطلاب على فهم وتعرف إستراتيجيات الفعالة والمناسبة لهم، وبالتالي يمكن أن يساعد في تحسين إتقانهم للغة وإنجازهم.

هناك كثير من دراسات SPB التي أجريت في ماليزيا تركز على إستراتيجية تعلم اللغة الإنجليزية وتلاها تعلم اللغة الملايوية (Kamarul Shukri & Mohamed Amin، 2010)، وفي حين أن البحث عن SPB في تعلم اللغة العربية لم يبذل سوى جهد

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ضئيل (قمر شكري ، ٢٠٠٩). إن الدراسات حول SPB التي تركز على تعلم اللغة العربية بين الطلاب في كلنتان لا تزال ناقصة، ويمكن اعتبار هذه الدراسة رائدة في دراسة إستراتيجيات تعلم اللغة التي تركز على تعلم اللغة العربية في كلنتان.

وهذه الدراسة تساهم في مجال تعليم اللغة العربية وتعلمها خاصة لمصممي مناهج اللغة العربية ومنفذيها. علاوة على ذلك، يعد مجال SPB أحد المجالات التي لا تزال مفقودة وتحتاج إلى استكشافها من قبل العلماء والباحثين المحليين إضافة إلى مجال مناهج تدريس اللغة العربية وعلم نفس تعليم اللغة العربية وتكنولوجيا تعليم اللغة العربية (محمد فوزي ، ٢٠١٠).

أهداف البحث

أهداف الدراسة ما يلي:

١. تحديد أنواع SPB التي يستخدمها طلاب KIAS عند تعلم اللغة العربية.
٢. تحديد مستوى إتقان SPB بين طلاب KIAS.
٣. تحديد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام SPB بين طلاب KIAS للمتغيرين التاليين: الجنس ومدة تعلم اللغة العربية خارج الفصل الدراسي.

أسئلة البحث

تجيب هذه الدراسة عن الأسئلة التالية:

١. ما نوع SPB الذي يستخدمه طلاب KIAS عند تعلم اللغة العربية؟

٢. ما مستوى إتقان SPB بين طلاب KIAS؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام SPB بين طلاب KIAS للمتغيرين التاليين: الجنس ومدة تعلم اللغة العربية خارج الفصل؟

فرضيات البحث

Ho.1: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام SPB بين طلاب KIAS لمتغير الجنس.

Ho.2: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام SPB بين طلاب KIAS لمتغير مدة تعلم اللغة العربية خارج الفصل الدراسي في الأسبوع.

منهج البحث

هذه الدراسة هي دراسة كمية حيث أنها تتم بإجراء دراسة استقصائية وصفية (نيومان ، ١٩٩٣). وهي تبدأ ببناء فرضية، ثم يتبعها القياس التجريبي لبيانات الدراسة وتنتهي بتحليل نقدي. نوع دراسة المسح المستخدمة في هذه الدراسة هو المسح الحالي أو المسح المقطعي الذي يجمع البيانات مرة واحدة فقط من عينة واحدة (Creswell، 2005). ويمكن تعميم نتائج منهجية الدراسات الاستقصائية من عينة إلى مجموعات سكانية (Creswell، 1994). استخدمت الباحثة استبيان إستراتيجية تعلم اللغة العربية لجمع معلومات البحث التي تبنى على SILL الإصدار ٧,٠ (أكسفورد ، ١٩٩٠) مع إضافة الإستراتيجيات الميتافيزيقية (Kamarul Shukri، 2009). تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ للحصول على مؤشر موثوقية لأداة الدراسة. كان مؤشر الموثوقية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لأداة الدراسة التي تم الحصول عليها ٠,٩٤٤. بناء على آراء محمد مجيد (2009) Majid، (1992) Sekaran، McMillan and Schumacher (2006)، Crowl (١٩٩٦) وآخرون، مؤشر موثوقية لأداة الدراسة مرتفع ويمكن تطبيقه لإجراء اختبارات حقيقية. تم فحص عناصر الاستبيان للتأكد من صلاحية البناء من قبل خبير SPB في جامعة السلطان زين العابدين (UniSZA). أما لقياس مستوى استخدام SPBA، فيتم استخدام طريقة التفسير التي اقترحها أكسفورد (١٩٩٠) (يرجى الرجوع إلى الجدول ١).

الجدول ١: تفسير أكسفورد (١٩٩٠) لمستويات استخدام SPB

أدنى نقاط	بيان السلوك	مقياس	ترجمة
4.5 إلى 5.0	**دائما يكون صادقا عن نفسي**	5	**عالٍ**
3.5 إلى 4.4	**غالبا يكون صحيحا عن نفسي**	4	
2.5 إلى 3.4	**عادة ما يكون صحيحا عن نفسي**	3	**متوسط**
1.5 إلى 2.4	**عادة ليس صحيحا عن نفسي**	2	**منخفض**
1.0 إلى 1.4	**ليس صحيحا عن نفسي**	1	

تتكون عينة البحث من ١٠٠ طالب في الفصل الثالث بكلية السلطان إسماعيل بترا الإسلامية الدولية (KIAS) نيلام بوري، كوتا بهارو بكلنتان. تقنية أخذ العينات المستخدمة في هذه الدراسة هي طريقة عشوائية طبقية لا تعتمد على النسبة. تم تحليل الاستبيانات باستخدام الإصدار ١٧,٠ من SPSS. وتم تحليل البيانات بطريقتين: وصفية واستنتاجية. يتم استخدام الإحصاء الوصفي للعثور على التواتر والنسبة المئوية والمتوسط، وتُستخدم إحصائيات الاستدلال لاختبار الفرضيات. لذلك، تم استخدام اختبار t للإجابة عن فرضية البحث.

نتائج البحث

استخدام الإستراتيجيات المبنية على عناصر الإستراتيجية

استنادًا إلى المتوسطات الحسابية لكل عنصر موضح في الجدول ٢، أظهرت الدراسة أن المتوسطات الحسابية لجميع عناصر الإستراتيجية يقع في النطاق ما بين ١,٨٣ و ٤,٢٨.

وأظهرت الدراسة أن ٧٩,٠٪ من عناصر إستراتيجيات (٤٩ من أصل ٦٢ عنصرًا للإستراتيجيات) في مستوى متوسط، بينما ١٧,٨٪ منها (١١ من ٦٢ إستراتيجية) في مستوى منخفض. وكما أنها أظهرت ٣,٢٪ من العناصر (٢ من ٦٢ إستراتيجية) في مستوى مرتفع من الاستخدام.

الجدول ٢: التردد (بالنسبة المئوية) والمتوسطات الحسابية (Min) والانحرافات المعيارية (SP) لكل عنصر من عناصر SPB (العدد = ١٠٠)

رقم العنصر	1	2	3	4	5	Min	S.P
s1	7.0	23.0	50.0	17.0	3.0	2.86	0.88
s2	6.0	24.0	48.0	15.0	7.0	2.93	0.95

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

s3	9.0	32.0	38.0	16.0	5.0	2.76	0.99
s4	9.0	26.0	39.0	18.0	8.0	2.90	1.05
s5	5.0	16.0	39.0	34.0	6.0	3.20	0.95
s6	23.0	37.0	30.0	8.0	2.0	2.29	0.97
s7	31.0	38.0	25.0	5.0	1.0	2.07	0.92
s8	20.0	19.0	38.0	17.0	6.0	2.70	0.92
s9	15.0	28.0	44.0	13.0	0.0	2.55	0.90
s10	5.0	31.0	43.0	19.0	2.0	2.82	0.86
s11	13.0	20.0	39.0	22.0	6.0	2.88	1.08
s12	3.0	30.0	36.0	26.0	5.0	3.00	0.94
s13	15.0	31.0	36.0	12.0	6.0	2.63	1.06
s14	12.0	22.0	40.0	23.0	3.0	2.83	1.01
s15	6.0	21.0	44.0	25.0	4.0	3.00	0.93
s16	5.0	21.0	44.0	21.0	9.0	3.08	0.99
s17	9.0	24.0	39.0	19.0	9.0	2.95	1.07
s18	27.0	39.0	27.0	5.0	2.0	2.16	0.95
s19	35.0	31.0	27.0	6.0	1.0	2.07	0.97
s20	8.0	28.0	38.0	18.0	8.0	2.90	1.04
s21	10.0	17.0	35.0	28.0	10.0	3.11	1.11
s22	13.0	32.0	41.0	9.0	5.0	2.61	0.99
s23	11.0	28.0	37.0	14.0	10.0	2.84	1.11
s24	17.0	36.0	35.0	10.0	2.0	2.44	0.95
s25	17.0	43.0	31.0	5.0	4.0	2.36	0.95
s26	0.0	20.0	37.0	28.0	15.0	3.38	0.97
s27	9.0	27.0	36.0	18.0	10.0	2.93	1.10
s28	7.0	30.0	38.0	19.0	6.0	2.87	1.00
s29	6.0	25.0	39.0	23.0	7.0	3.00	1.00
s30	3.0	18.0	53.0	21.0	5.0	3.07	0.84
s31	7.0	26.0	34.0	20.0	13.0	3.06	1.12
s32	8.0	31.0	43.0	13.0	5.0	2.76	0.95
s33	5.0	24.0	45.0	18.0	8.0	3.00	0.97
s34	2.0	20.0	39.0	26.0	13.0	3.28	0.99

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

s35	12.0	29.0	32.0	21.0	6.0	2.80	1.09
s36	22.0	32.0	33.0	9.0	4.0	2.41	1.05
s37	18.0	35.0	26.0	14.0	7.0	2.57	1.14
s38	10.0	33.0	39.0	15.0	3.0	2.68	0.95
s39	11.0	22.0	44.0	14.0	9.0	2.88	1.07
s40	5.0	27.0	39.0	22.0	7.0	2.99	0.98
s41	5.0	13.0	48.0	21.0	13.0	3.24	1.00
s42	6.0	19.0	40.0	26.0	9.0	3.13	1.02
s43	21.0	35.0	28.0	13.0	3.0	2.42	1.05
s44	8.0	8.0	43.0	21.0	20.0	3.37	1.13
s45	52.0	23.0	17.0	6.0	2.0	1.83	1.04
s46	18.0	27.0	29.0	16.0	10.0	2.73	1.22
s47	9.0	16.0	33.0	25.0	17.0	3.25	1.18
s48	1.0	23.0	31.0	23.0	22.0	3.42	1.10
s49	11.0	22.0	29.0	25.0	13.0	3.07	1.19
s50	9.0	28.0	29.0	25.0	9.0	2.97	1.12
s51	9.0	20.0	35.0	25.0	11.0	3.09	1.12
s52	25.0	33.0	37.0	4.0	1.0	2.23	0.90
s53	27.0	37.0	26.0	7.0	3.0	2.22	1.02
s54	12.0	24.0	42.0	17.0	5.0	2.79	1.02
s55	6.0	19.0	46.0	22.0	7.0	3.05	0.96
s56	12.0	28.8	35.0	16.0	9.0	2.82	1.12
s57	0.0	10.0	32.0	36.0	22.0	3.70	0.92
s58	2.0	15.0	42.0	26.0	15.0	3.37	0.98
s59	4.0	22.0	30.0	25.0	19.0	3.33	1.13
s60	4.0	23.0	30.0	23.0	20.0	3.32	1.15
s61	5.0	15.0	34.0	23.0	23.0	3.44	1.14
s62	0.0	6.0	17.0	20.0	57.0	4.28	0.95

وأظهرت نتائج الدراسة أن العنصر رقم ٦٢ "أطلب الصفح من كلا الوالدين قبل الجلوس للامتحان وأطلب منهم الدعاء من أجلي" هي الإستراتيجية التي يستخدمها الطلاب غالبًا عند تعلم اللغة العربية. وهذا العنصر هو أكثر استخداما لدى الطلبة حيث أنه يحصل على أعلى متوسط حسابي 4.28. ثم يليه العنصر رقم s57 "أحاول أن أفهم أو أقدر معنى القراءة في

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الصلاة والصلاة وآيات القرآن والحديث" حيث أنه يحصل على متوسط حسابي 3.70. ويليه بعد ذلك العنصر رقم s61 "طلبت بركة من المعلم قبل الجلوس للامتحان" حيث أنه يحصل على متوسط حسابي ٣,٤٤. ومن الجدير أن جميع العناصر الثلاثة هي من مجموعة إستراتيجية ميتافيزيقية.

العنصر رقم s45 "أعبر عن مشاعري حول تعلم اللغة العربية في مذكرات" هي إستراتيجية نادرًا ما يستخدمها الطلاب عند تعلم اللغة العربية. حصل هذا العنصر على أدنى متوسط حسابي 1.83. بينما العنصر الذي حصل على ثاني أدنى متوسط حسابي كان العنصر s19 "كتبت ملاحظة أو رسالة أو حرفًا أو تقريرًا باللغة العربية" وهو M = 2.07. ثم حصل العنصر s7 "أستخدم بطاقة مسح ضوئي لتذكر الكلمات الجديدة" على ثالث أدنى متوسط حسابي M = 2.07.

قيمت هذه الدراسة أيضًا ١٠ بالمائة من الإستراتيجيات الأكثر شيوعًا والأقل استخدامًا من قبل طلاب KIAS عند تعلم اللغة العربية. يوضح الجدول ٣ نتائج الدراسة التي توضح أن ١٠٪ من الإستراتيجيات أكثرها استخدامًا هي العنصر رقم ٦٢ "أطلب الصفح من كلا الوالدين قبل الجلوس للامتحان وأطلب منهم الصلاة من أجلي" (M = 4.28، SP = 0.95) ، ويليه العنصر رقم s57 "أحاول أن أفهم أو أقدر معنى القراءة في الصلاة والصلاة وآيات القرآن والحديث" (M = ٣,٧٠ ، S.P= ٠,٩٢) ، ثم يليه العنصر رقم s61 "أطلب البركات والفضل من المعلم قبل الجلوس للامتحان" (M = ٣,٤٤ ، S.P = ١,١٣٤) ، العنصر رقم s48 "أطلب من المتحدث العربي أن يبطئ أو يكرر أو يعيد تفسير ما قيل إذا لم أفهم شيئًا ما" (M = ٣,٤٢ ، S.P = ١,١٠) ، العنصر رقم s26 "أقوم بتختمين الكلمات التي لا أفهمها بناءً على سياق الجملة أو حالة المحادثة" (M = ٣,٣٨ ، S.P = 0.97) ، والعنصر رقم s44 "أدرك ما إذا كنت خائفة أو متوترة أثناء تعلم اللغة العربية أو استخدامها" (M = ٣,٣٧ ، S.P = ١,١٣). العناصر الثلاثة للإستراتيجية الأكثر استخدامًا هي الإستراتيجيات الميتافيزيقية حيث يكون اثنان منها على مستوى مرتفع من الاستخدام والآخر على مستوى متوسط من الاستخدام. بينما الباقي، كل عنصر من الإستراتيجيات الاجتماعية والتعويضية والوجدانية هو في مستوى متوسط من الاستخدام.

الجدول ٣: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ١٠٪ معظم الإستراتيجيات المستخدمة (العدد = ١٠٠)

الرقم	نوع الإستراتيجية	Min	S.P	الإستراتيجية الرئيسية	التفسير
s62	طلبت المغفرة من كلا الوالدين قبل الجلوس للامتحان وطلبت منهما الدعاء من أجلي	4.28	0.95	الميتافيزيقيا	مرتفع
s57	أحاول أن أفهم أو أقدر معنى القراءة في الصلاة والأدعية وآيات القرآن والحديث	3.70	0.92	الميتافيزيقيا	مرتفع
s61	طلبت البركة من المعلم قبل الجلوس للامتحان	3.44	1.14	الميتافيزيقيا	متوسط
s48	أطلب من المتحدث العربي أن يبطئ أو يكرر أو يعيد تفسير ما قيل إذا لم أفهم شيئًا	3.42	1.10	الاجتماعية	متوسط
s26	أعتقد أن معنى الكلمات التي لا أفهمها بناءً على سياق الجملة أو حالة المحادثة	3.38	0.97	التعويضية	متوسط

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

متوسط	الوجدانية	1.13	3.37	أدرك ما إذا كنت خائفة أو متوترة أثناء تعلم اللغة العربية أو استخدامها	s44

استخدام الإستراتيجيات القائمة على بناء الإستراتيجية الرئيسة

تقيم هذه الدراسة أيضًا متوسطا حسابيا لكل عناصر الإستراتيجية الرئيسية. وجدت نتائج الدراسة أن الفئة الأكثر استخدامًا كانت الإستراتيجية الميتافيزيقية (المتوسط الحسابي = ٣,٣٤ ، الانحراف المعياري = ٠,٧٣). يتبع ذلك الإستراتيجية التعويضية (المتوسط الحسابي = ٣,٠٥ ، الانحراف المعياري= ٠,٦٩). ثم تليها الإستراتيجية الوجدانية (المتوسط الحسابي = ٢,٨٥ ، الانحراف المعياري= ٠,٦٨) ، تليها الإستراتيجية الاجتماعية (المتوسط الحسابي = ٢,٨٣ ، الانحراف المعياري= ٠,٧٩). ثم تليها إستراتيجية فوق المعرفية (المتوسط الحسابي = ٢,٨١ ، الانحراف المعياري=0.75) ، إستراتيجية الذاكرة (المتوسط الحسابي = ٢,٧٢ ، الانحراف المعياري0.63 =) وأخيرًا الإستراتيجية المعرفية (المتوسط الحسابي = ٢,٧١ ، الانحراف المعياري=0.63). وأظهرت هذه الدراسة أن الإستراتيجية الرئيسية المستخدمة لدى الطلاب في مستوى متوسط. ويوضح الجدول ٤ المتوسط والانحراف المعياري وتفسير مستوى استخدام SPB بناءً على الإستراتيجية الرئيسية.

الجدول ٤: المتوسط والانحراف المعياري لمستوى استخدام SPB بناءً على الإستراتيجية الرئيسية (n = 100)

الإستراتيجية الرئيسية	Min	S.P	التفسير
الميتافيزيقية	3.34	0.73	متوسط
التعويضية	3.05	0.69	متوسط
الوجدانية	2.85	0.68	متوسط
الاجتماعية	2.83	0.79	متوسط
فوق المعرفية	2.81	0.75	متوسط
الذاكرة	2.72	0.63	متوسط
المعرفية	2.71	0.63	متوسط
مجموع الإستراتيجيات	2.88	0.57	متوسط

الاستخدام العام للإستراتيجية

تبحث الدراسة أيضًا في متوسط الاستخدام العام للإستراتيجية من قبل طلاب KIAS عند تعلم اللغة العربية. استنادًا إلى الجدول ٤، يكون استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة لطلاب KIAS عند تعلم اللغة العربية في مستوى متوسط بمتوسط حسابي 2.88 = M، 0.57 = S.P. يشير هذا إلى أن إتقان SPB في مستوى متوسط. يوضح أن استخدام SPB ككل هو فعل عملي يعني "عادة ما يكون صحيحًا عن نفسي" أي أن هذه العبارة تحدث حوالي النصف (٥٠٪) عند الطلاب.

عينة مجانية اختبارT- اختبارهو. ١

Ho.1: لا توجد فروق ذات صلة إحصائية في استخدام SPB لمتغير الجنس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يوضح الجدول ٥ نتائج اختبار t على الاختلافات في استخدام SPB لمتغير الجنس. وجدت نتائج الاختبار الذي تم إجراؤه أن متوسط حسابي درجة استخدام SPB للطلاب الذكور كان M = 170.86 والانحراف المعياري كان ٣٤,٧٢. بينما متوسط حسابي للطالبات M = 183.48 والانحراف المعياري ٣٥,١٨. تظهر نتائج هذا الاختبار أن مستوى استخدام SPB للطالبات أعلى من مستوى الطلاب الذكور. قيمة t (n = 100) التي تم الحصول عليها هي ٣٠,٣٢٨ والقيمة المهمة التي تم الحصول عليها هي ٠,٠٠٠ أصغر من قيمة ألفا البالغة ٠,٠٥. كان مستوى الأهمية في هذه الدراسة p <0.05. يشير هذا إلى أن العبارة "لا يوجد فرق كبير في استخدام SPB على أساس الجنس" في الفرضية الصفرية الأولى تم رفضها بنجاح.

الجدول ٥: اختبار T لاستخدام SBP على أساس الجنس (العدد = ١٠٠)

Pemboleh Ubah Bersandar	Jantina	N	Min	SP	Nilai t	Sig
Penggunaan SPB	Lelaki	38	170.86	34.72	30.328	0.000
	Perempuan	62	183.48	35.18		

في الختام، بالنسبة لعينة الدراسة هذه (ن = ١٠٠)، حصلت مجموعة الطالبات (متوسط حسابي = ١٨٣,٤٨، الانحراف المعياري = ٣٥,١٨) بشكل ملحوظ على درجة استنتاج أعلى من مجموعة الطلاب الذكور (متوسط حسابي = ١٧٠,٨٦، انحراف معياري = ٣٤,٧٢). تشير القيم المتوسطة الأعلى لهذه المجموعة من الطالبات إلى أنهن يستخدمن SPB أكثر من الطلاب الذكور.

اختبار T- اختبار Ho.2

Ho.2 لا توجد فروق ذات صلة إحصائية في استخدام SPB لمتغير مدة تعلم اللغة العربية خارج الفصل الدراسي في الأسبوع.

يوضح الجدول ٦ نتائج اختبار t على الفروق في استخدام SPB بناءً على مدة تعلم اللغة العربية خارج الفصل الدراسي في الأسبوع. أظهرت نتائج الاختبار الذي تم إجراؤه أن متوسط حسابي للمجموعة ١ التي تقل عن ساعة واحدة هو M = 173.22 والانحراف المعياري ٣٥,٤٣. ومتوسط حسابي للمجموعة ٢ التي تزيد عن ساعة واحدة هو M = 187.60 والانحراف المعياري هو ٣٣,٨٥. قيمة t (ن = ١٠٠) التي تم الحصول عليها هي ٣٨,٤٨٧ والقيمة المهمة التي تم الحصول عليها هي ٠,٠٠٠ أصغر من قيمة ألفا البالغة ٠,٠٥. كان مستوى الأهمية في هذه الدراسة p <0.05. يشير هذا إلى أن العبارة "لا يوجد فرق كبير في استخدام SPB بناءً على عدد ساعات تعلم اللغة العربية خارج الفصل في أسبوع" في الفرضية الصفرية الثانية تم رفضها بنجاح.

الجدول ٦: اختبار T لاستخدام SBP بناءً على عدد ساعات تعلم اللغة العربية خارج حجرة الدراسة في أسبوع (العدد = ١٠٠)

Pemboleh Ubah Bersandar	Kumpulan	N	Min	SP	Nilai t	Sig
Penggunaan SPB	1	62	173.22	35.43	38.487	0.000
	2	38	187.60	33.85		

ما يمكن استنتاجه هنا هو أنه بالنسبة لعينة الدراسة هذه (ن = ١٠٠)، حصلت مجموعة الطلاب الذين خصصوا وقتًا للدراسة خارج الفصل لأكثر من ساعة (M = 187.60، SP = 33.85، n = 38) بشكل ملحوظ على درجات استدلال أكبر

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أعلى من مجموعة الطلاب الذين خصصوا وقتًا للدراسة خارج الفصل الدراسي أقل من ساعة (M = 173.22، SP = 35.43، n = 68). تشير القيم المتوسطة العليا لمجموعة الطلاب الذين يخصصون وقتًا لتعلم اللغة العربية خارج الفصل الدراسي لأكثر من ساعة واحدة M = 187.60 إلى أنهم يستخدمون SPB في كثير من الأحيان وبشكل أكثر تكرارًا من مجموعة الطلاب الذين يخصصون وقتًا لتعلم اللغة العربية خارج الفصل الدراسي أقل من ساعة واحدة M = 173.22.

الاستنتاجات والمناقشة

وجدت هذه الدراسة أن المستوى العام لإتقان الإستراتيجية بين طلاب KIAS متوسط. يتماشى متوسط تكرار استخدام SPB ككل (M = 2.88) في هذه الدراسة مع العديد من الدراسات الأخرى التي أجريت في ماليزيا (Nurazan 2004 ؛ Lim 2008 ؛ Tan 2008). كما أنه يتماشى مع العديد من الدراسات في الخارج (Nisbet 2002 ؛ Wu 2003 ؛ Sanders 2004، Xiao 2006 ؛ Mokhtari 2007).

من بين العوامل التي تسبب مستوى عاما معتدلا من إتقان SPBA هو موقف الطلاب تجاه اللغة العربية. تحدد مواقف الطلاب تجاه اللغة وتعلمها اختيار الإستراتيجيات التي يمكن استخدامها في تعلمهم (Kuntz، 1996). وفقًا لـ Zulkifley (١٩٩٤)، تُؤَدّي عوامل الموقف والتحفيز دورًا مهمًا في التأثير على تعلم اللغة الثانية.

العامل الثاني الذي قد يتسبب في مستوى عام معتدل من إتقان SPBA هو ميل المعلمين إلى استخدام أساليب التدريس التي تركز على المعلم وعدم مشاركة الطلاب في عملية التدريس والتعلم يجعل الطلاب أقل عرضة لاستخدام SPB (Ab. Halim، 2005؛ Hassan Basri، 2003)

العامل الثالث هو أن نظام التعلم الموجه نحو الفحص في نظام التعليم في ماليزيا يؤثر أيضًا على المستوى المعتدل لإتقان طلاب SPBA. يلتزم مدرسو اللغة بالمناهج المقررة. بينما يركز الطلاب بشكل أكبر على الحصول على نتائج ممتازة أو اجتياز الاختبار. سيكونون أكثر عرضة لتلبية احتياجاتهم في الامتحان وبالتالي إهمال جانب بناء اللغة.

العامل الرابع هو مكانة اللغة العربية في سياق التعليم في ماليزيا والتي تعتبر لغة أجنبية. هذه المكانة والموقع مهمان للغاية في تحديد اتجاه ومستقبل اللغة العربية في ماليزيا (محمد فوزي ، ٢٠١٠). لا يزال لدى المجتمع الماليزي، وخاصة المسلمين، تصور غامض لتعلم اللغة العربية وتعليمها في ماليزيا (عبد الرزاق ، ٢٠٠٧). عادةً ما تكون لغتهم الأم هي لغة الملايو، بينما تعتبر اللغة الإنجليزية لغة ثانية. اللغة العربية بشكل غير مباشر هي في المرتبة الثالثة أو بمعنى آخر لغة أجنبية. العامل الخامس هو أن طلاب اللغة العربية يعانون من ضعف المدخلات العربية مقارنة بالماليزية والإنجليزية. تعد بيئة اللغة العربية السيئة، وانخفاض مستوى الاستخدام، والإحراج من التحدث باللغة العربية من العقبات التي تحول دون إنشاء موارد إدخال اللغة حيث تكون مدخلات اللغة العربية عادةً محدودة في الفصول التعليمية. هذا السيناريو له تأثير كبير على استخدام SPB في تعلم اللغة العربية. تظهر النتائج أيضًا أن هناك اختلافات كبيرة في استخدام SPB على أساس الجنس. وأظهرت النتائج أن الطالبات يستخدمن SPB بشكل كبير وأكثر من الطلاب الذكور عند تعلم اللغة العربية. تتوافق هذه النتائج مع دراسات أخرى أجريت في ماليزيا (أبو طالب، ١٩٩٨؛ أزلين، ٢٠٠٠؛ تشي سورياتي، ٢٠٠٠؛ فايزهاني ، ٢٠٠٢؛ كامارول شكري وآخرون، ٢٠١٣؛ محمد نازالي، ١٩٩٩؛ بونيثافالي، ٢٠٠٣؛ سوبيان ، ٢٠٠٣؛ زمري وآخرون، ٢٠٠٢). كما أنه يتماشى مع الدراسات التي أجريت في الخارج (Boshmer، 1996؛ Chang، 2003؛ Chen، 2005؛ Chiang، 2004؛ Ellis & Sinclair، 1989؛ Lan & Oxford، 2005؛ Lu، 2007؛ Wu، 2006). ومع ذلك، فإن نتائج هذه الدراسة تتعارض مع الدراسة (تران، ١٩٨٨؛ أكسفورد، ١٩٩٤؛ الوهيبي، ٢٠٠٠؛ وارتون،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٢٠٠٠؛ تشو، ٢٠٠٢؛ العتيبي، ٢٠٠٤؛ زمري، ٢٠٠٤؛ زمري ومحمد أمين، ٢٠٠٥؛ هونغ.، ٢٠٠٦) الذي وجد أن الطلاب الذكور يستخدمون SPB أكثر من الطالبات.

النتائج المتوقعة هي اختلافات كبيرة في استخدام SPB ككل بناءً على عدد ساعات تعلم اللغة العربية خارج الفصل الدراسي في الأسبوع. المجموعات التي تخصص أكثر من ست ساعات في الأسبوع لتعلم اللغة العربية بشكل أكثر واستخدام الإستراتيجيات أكثر من مجموعات الطلاب الأخرى. تتوافق هذه النتائج مع آراء بعض الباحثين في SPB (Chamot et al. 1987؛ Ehrman 1990؛ Prokop 1989؛ Ramirez 1986) الذين نظروا في فترة التعلم التي تؤثر على استخدام SPB. يجب على الطلاب مضاعفة جهودهم لتعلم اللغة العربية خارج الفصل الدراسي من خلال المراجعة والممارسة. كلما زاد الوقت الذي يقضيه في تعلم اللغة العربية خارج الفصل الدراسي، كلما زاد عدد مرات ممارسة اللغة العربية SPB.

تداعيات الدراسة

هناك نوعان من الآثار المترتبة على هذه الدراسة، هما الآثار النظرية والآثار التربوية.

المقتضيات النظرية:

بشكل عام، يثبت استخدام SPB من قبل جميع الطلاب المشاركين في هذه الدراسة مدى ملاءمة نظرية SPB التي تنص على أن جميع طلاب اللغة يستخدمون إستراتيجيات التعلم عند تعلم اللغة. تعزز الاختلافات المتوسطة الرأي القائل بأن الاختلافات بين المستجيبين يتم رؤيتها في طريقة اختيار وتنسيق واستخدام SPB. بالإضافة إلى ذلك، تم رفض نتائج الدراسات التي أظهرت وجود الفرضية الصفرية. يثبت هذا الاختلاف الكبير أن إحدى خصائص SPB هي أنه يتأثر بعدة عوامل.

الآثار التربوية:

تهدف نتائج هذه الدراسة إلى تقديم بعض المضامين التي يمكن تنفيذها في تدريس اللغة. يمكن أن تركز هذه الآثار على محاضري اللغة والطلاب:

(أ) محاضر لغة:

يجب أن يكون المحاضرون على دراية بأهمية إستراتيجيات تعلم اللغة في اكتساب اللغة. يجب أن يفهموا ويتعرفوا على نظرية SPB والتصنيف. من خلال مفهوم إستراتيجيات التعلم، يمكن تطبيق كل فئة من الإستراتيجيات لمساعدة عملية اكتساب اللغة بنظرة أكثر شمولاً.

يجب أن يدرك المحاضرون أيضًا أن اختيار واستخدام SPB يرتبط عادةً بعوامل فردية مثل الجنس والإنجاز والتحفيز وغيرها. وجد أن تدريس اللغة الذي يتجاهل عناصر الفروق الفردية أقل نجاحًا. لذلك، يحتاجون إلى فهم تأثير هذه العوامل على استخدام SPB حتى يتمكن المحاضرون من تقديم تدريب إستراتيجي فعال ومناسب لاحتياجات وظروف الطلاب.

(ب) طلاب اللغة:

يجب على متعلمي اللغة أن يدركوا أن التعلم السلبي، وتلقي المعلومات فقط، والاعتماد المفرط على المحاضرين سيعيق التميز في التعلم. لذلك، يحتاج الطلاب إلى زيادة مستوى الاستقلالية والذاتية والاستباقية في تعلمهم. من بين الخطوات التي تؤدي إلى

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نمط تعلم ناجح استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة. يجب التعامل مع الفروق الفردية والظرفية والاجتماعية التي تؤثر على مستوى استخدام SPB جيدًا من قبل الطلاب. يجب أن يسعوا جاهدين لتعزيز الدافع لتعلم اللغة. يجب عليهم أيضًا مضاعفة جهودهم التعليمية خارج الفصل الدراسي. يجب استخدام جميع البنية التحتية التعليمية التي توفرها المؤسسة قدر الإمكان. كل هذه الطرق ستمنح الطلاب الفرصة لاستخدام مجموعة متنوعة من الإستراتيجيات على أساس منتظم وتؤدي إلى نجاح تعلم اللغة بسهولة ومتعة.

الخاتمة

تقدم هذه الدراسة لمحة عامة عن المستوى المتوسط لإتقان SPBA بين طلاب KIAS عند تعلم اللغة العربية. ومع ذلك، لا يزال لدى الطلاب فرصة جيدة لتحسين مستوى إتقان SPBA. من المتوقع أن تساعد نتائج هذه الدراسة مختلف الأطراف، وخاصة KIAS في إطار ريادة تعلم اللغة العربية لتكون أكثر تشويقًا وسهولة وفعالية وقائمة بذاتها وسريعة وممتعة.

قائمة المراجع

Ab. Halim Mohamad. (2007). *Masalah Komunikasi Bahasa Arab di Kalangan Pelajar Bacelor Bahasa Arab di IPTA Malaysia*. Prosiding Seminar Penyelidikan Dalam Pengajian Islam ke-4, pp 1-13. Bangi: Universiti Kebangsaan Malaysia.

Ab. Halim Mohamad. (2009). *Tahap Komunikasi Dalam Bahasa Arab Dalam Kalangan Pelajar Sarjana Muda Bahasa Arab di IPTA Malaysia*. Journal of Islamic and Arabic Education 1 (1), 1-14.

Abu Talib Abdullah. (1998). *Gaya dan Strategi Pembelajaran Bahasa Melayu di Kalangan Pelajar-pelajar Tingkatan Empat Daerah Johor Bharu*. Kertas Projek 1 & 2 Sarjana Pendidikan. Fakulti Pendidikan: Universiti Kebangsaan Malaysia.

Al-Muslim Mustafa & Zamri Arifin. (2012). *Pengajaran dan Pembelajaran Bahasa Arab: Tinjauan Literatur di Negeri Sembilan*. Persidangan Kebangsaan Pengajaran dan Pembelajaraan Bahasa Arab 2012 (PKEBAR'12), pp. 278-285. Bangi: Universiti Kebangsaan Malaysia.

Al-Otaibi, Ghazi N. (2004). *Language learning strategy use among Saudi EFL students and its relationship to language proficiency level, gender and motivation*. Disertasi PhD. Indiana University of Pennsylvania.

Al-Wahibee, Khalid M. (2000). *The relationship between language learning strategies and the English language oral proficiency of saudi University level ESL students*. Disertasi M.A. University of Kansas.

Azlin Mazninawati Mohamed Azhari. (2000). *English Language learning strategy used by form 4 students of sekolah menengan kebangsaan Bandar Baru Bangi, Selangor*. Latihan ilmiah. Bangi: Universisti kebangsaan Malaysia.

Boshmer, Stephen. (1996). *The learning strategies of bilingual versus monolingual students*. The British Journal of Educational Psycholigical 66, pp. 83-93.

Chang, Yu-Ping. (2003). Factors affecting language learning strategy choice: a study of EFL senior high school students in Taiwan. Disertasi Ph.D. Texas A&M University.

Che Suryati Che Awang. (2000). *Language learning strategies employed by university students. A preliminary study*. Latihan ilmiah. Bangi: Universisti kebangsaan Malaysia.

Chen, Li-Shu. (2005). *The relationship among perceptual style preferences, language learning strategies, and personality types among Taiwan senior high school EFL students*. Disertasi Ph.D. Texas A & M University.

Chiang, Hui-Hua. (2004). *The relationship between field sensitivity/field independence and the use of vocabulary learning strategies of EFL university students in Taiwan*. Disertasi Ph.D. Texas A & M University.

Chou, Y. (2002). *An exploratory study of language learning strategies and the relationship of these strategies to motivation and language proficiency among EFL Taiwanese technological and vocational college students*. Disertasi Ph.D. University of Iowa.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Creswell, J.W. (2005). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitave and qualitative research.* Ed. Ke-2. New Jersey: Pearson Education Inc.

Ellis, R. (1994). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. & Sinclair, B. (1989). *Learning to learn English: a course in learner training (teacher book)*. Glasgow: Cambridge University Press.

Faizahani Ab. Rahman. (2002). *Strategies Employed by Good and Weak English Learners and Factors Affecting the Choice of Strategies*. Bangi: Universiti kebangsaan Malaysia.

Green, J.M. & Oxford, R.L. (1995). *A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender*. TESOL Quarterly 29(2), pp. 261-297.

Hassan Basri Awang Mat Dahan. 2003. *Perkaedahan pengajaran bahasa Arab di Malaysia: antara tradisi dan inovasi*. Prosiding Wacana Pendidikan Islam Siri 3, pp. 164-175.

Hong, Kyungsim. (2006). *Beliefs about language learning and language learning strategy use in an EFL context: a comparison study of monolingual Korean and bilingual Korean-Chinese university students*. Disertasi Ph.D. University of Kansas.

Kamarul Shukri Mat Teh dan Mohamed Amin Embi. (2010). *Strategi Pembelajaran Bahasa*. Kuala Lumpur: Universiti Malaya.

Kamarul Shukri Mat Teh. (2009). *Penggunaan Strategi Pembelajaran Bahasa Arab Dalam Kalangan Pelajar Sekolah Menengah Agama*. Tesis PhD. Bangi: Universiti Kebangsaan Malaysia.

Kamarul Shukri Mat Teh, Norasyikin Osman & Siti Salwa Mohd Noor. (2013). *Hubungan tahap pencapaian bahasa Arab dengan strategi pembelajaran bahasa model kognitif dan social kognitif dalam kalangan pelajar UNISZA*. Laporan Penyelidikan Dana Universiti UDM/09/BR0018. Fakulti Bahasa dan Komunikasi UNISZA: Kuala Terengganu.

Kamarulzaman Abdul Ghani & Nik Mohd Rahimi Nik Yusoff. (2005). *Menilai kebolehbacaan buku teks bahasa Arab Tinggi: ke arah meningkatkan kemahiran membaca pelajar*. Prosiding Wacana Pendidikan Islam Siri 4, pp. 345-354.

Kuntz, P. (1996). *Students of Arabic: belief about foreign language learning*. Al-Arabiyya, 29, pp. 153-173.

Lan, R.L. & Oxford, R.L. (2005). *Elementary school teachers' beliefs in strategy instruction*. Kertas kerja the Annual Meeting of Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL). San Antonio: Texas.

Lu, Yi-Chen. (2007). *ESL students' learning motivations and learning strategies*. Disertasi Ed.D. University of South Dakota.

McMillan, J. & Schumacher, S. (1984). *Research in education: a conceptual introduction.* Boston: Little, Brown and Company.

Misnan Jemali. (1999). *Hubungan antara gaya pembelajaran dengan pencapaian BAK sekolah menengah di Perak*. Kertas Projek Sarjana. Bangi: Universiti Kebangsaan Malaysia.

Mohd Azhar Abdul Hamid, Prof. Madya Paimah Atoma, Muhamed Fauzi Othman, Mohd Nasir Markon. (2004). *Andragogi Mengajar Orang Dewasa Belajar*. PTS Publications & Distributors Sdn. Bhd.

Mohd Majid Konting. (2000). *Kaedah Penyelidikan Pendidikan*. Cetakan kelima. Kuala Lumpur : Dewan Bahasa dan Pustaka.

Mohd Nazali Hj Abu Bakar. (1999). *Strategi pembelajaran bahasa Melayu di kalangan pelajar tingkatan empat: satu tinjauan*. Latihan Ilmiah Sarjana Muda. Bangi: Universiti Kebangsaan Malaysia.

Muhammad Fauzi Jumingan. (2010). Arah aliran penyelidikan sarjana Melayu tempatan dalam bidang bahasa dan linguistik Arab di Malaysia. *Jurnal Pengajian Islam* Bil 4. Julai 2010, pp. 87-97. Pusat Penyelidikan dan Pembangunan & Akademi Islam Kolej Universiti Islam Antarabangsa Selangor.

Muhammad Fauzi Jumingan. (2010). Kedudukan bahasa Arab di Malaysia. http://www.myamla.org/files/icmm2010.papers/ICMM2010-p42.pdf Diakses pada 7 Januari, 2014.

Neuman, W.L. (1993). *Social research methods: qulitative and quantitative approaches.* Boston: Allyn and Bacon.

Nonglaksana Kama. (2007). *Istratijiyyat Ta'allum al-Lughah wa 'Alaqatuha bi al-Akhta al-Lughawiyyah li Muta'allimi al-Lughah al-Arabiyyah fi al-Jami'at al-Islamiyyah al-'Alamiyyah fi Maliziya: dirasah Tahliliyyah*. Tesis PhD. Universiti Islam Antarabangsa Malaysia.

Norhayuza Mohamad, Naimah Abdullah, Sahabudin Salleh & Ibrahim Abdullah. (2004). *Kajian penilaian modul BA UiTM (2002) peringkat ijazah*. Shah Alam: Institut Penyelidikan, Pembangunan & Pengkomersilan UiTM.

Nurazan Mohmad Rouyan. (2006). *Strategi Pembelajaran Bahasa Dalam Pembelajaran Bahasa Arab : Kajian di KUSZA*. Disertasi Ijazah Sarjana. Bangi : Universiti Kebangsaan Malaysia.

Oxford, R.L. (1989). *Use of Language Strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training*. System, 17 (2), pp. 235-247.

Oxford, R.L. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York: Newbury House.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Punithavalli a/p K. Muniandy. (2002). *Language Learning Strategies Used by Lower Secondary Students in Learning English As a Second Language*. Academic Project. Universiti Kebangsaan Malaysia.

Sekaran, U. (1992). *Research methdos for business: a skalal building approach*. Ed. ke2. New York: John Wiley & Sons.

Tran, T. (1988). *Sex differences in English language accultration and learning strategies among Vietnames adults age 40 and over in the United States*. Sex Roles 19, pp. 747-758.

Wharton, G. (2000). *Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore*. Language Learning 50, pp. 203-243.

Zamri Mahamod. (2004). Strategi pembelajaran bahasa Melayu di kalangan pelajar sekolah menengah. Tesis Ph.D. Universiti Kebangsaan Malaysia.

Zamri Mahamod & Mohamed Amin Embi. (2005). *Strategi Pembelajaran Bahasa Melayu Mengikut Jantina di Luar Kelas*. Jurnal Pendidikan (UKM), 30, pp. 51-73.

Zulkifley Hamid. (1994). *Pembelajaran dan pengajaran bahasa*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إستراتيجيات تدريس مهارة الكتابة في تعلّم العربية كلغة ثانية:
"كليّات المبادئ والإجراءات".

عمرو عبد الهادي السيد ماضي[1]

ملخص البحث

الكتابة في تعلم اللغة الثانية لها أنواع كثيرة، تبدأ بتعلم الحروف كتابةً، ثم تعلم كتابة المفردات والتوسع إلى الجمل ثم الفِقَر فالخطابات المستفيضة والنصوص. وهناك الكتابات اليومية التي يقوم بها الطلاب في واجباتهم من دراسة للمفردات الجديدة أو القواعد الجديدة، كملء فراغات مثلا، أو الاستماع إلى جمل وكتابتها، أو أخذ ملاحظ لغوية على نص قراءة أو استماع، أو غيرها من الكتابات اليومية الروتينية. وهناك الكتابات الطويلة التي تأتي بعد الانتهاء من وحدة أو درس، أو كل أسبوع أو أسبوعين حسب خطة الأساتذة، وهي ما أسميها **بالكتابات الطويلة**، وهذه هي الكتابة التي نعينها في سطورنا هذه، وهي محل بحثنا ودراستنا.ويبدأ البحث **بمقدمة** نبين فيها **قيمة الكتابة** وأثرها في عملية التعلم، ثم نعرّج سريعا في **الجزء الأول** على **معايير الكفاءة اللغوية، ومبادئ التدريس** التي تسهم في رفع الكفاءة اللغوية للطلاب. وفي **الجزء الثاني** من البحث نتناول **إجراءات تدريس الكتابة التواصلية** بداية من تصميم أنشتطها إلى عملية التصحيح وما بعد الكتابة. أما **الجزء الأخير** من البحث فقد خصصناه للتعرف على **دور الأساتذة** في تدريس مهارة الكتابة وذيّلنا ذلك ببعض **التحديات الخاصة** التي قد تواجه بعض الأساتذة في تدريس الكتابة. ثم جاءت **الخاتمة** لتنص على **خلاصة** ما قدمنا، وتمدّ يدا للبحوث القادمة. وفي **النهاية** وضعتُ ثبت **المصادروالمراجع**.

الكلمات المفتاحية: معايير أكتفل ٢٠١٢ لمهارة الكتابة، الكتابة التواصلية، التصحيح الذاتي في مهارة الكتابة، دور الأساتذة في تدريس مهارة الكتابة.

على سبيل التقديم:

لعلّ الصواب لا يخالف زعمَنا بأن المحاولاتِ للتدليل على أهمية مهارة الكتابة ضربٌ من الاستثمار غير الأمثل للبحوث المتخصصة في اكتساب اللغة الثانية؛ إذ إن المهارات الأربع وإن تقدمت قيمةُ بعضها على بعض أحيانا في الحكم على امتلاك الطلاب للغة من عدمها، فإنّ عمليةَ تدريس اللغات بشكل عام ينبغي أن تقوم بالعمل على تدريس كل المهارات معًا حتى يكتمل امتلاك الطلاب للغة، فلا نستطيع أن نحكم أن طلابًا قد اكتسبوا اللغة بشكل كامل وهم لا يستطيعون الأداء بعض المهارات. واهتمام بعض المقاربات بالتركيز على مهارة دون أخرى أمر ينبغي أن نعيد النظر فيه، ولا ينبغي أن يجعلنا نؤخر أهميةَ مهارة على حساب الأخرى. فعلى سبيل التشابه، إن احتياج الإنسان الشديد لعملية التنفس لا ينفي احتياجه إلى الشراب والطعام للاستمرار على قد الحياة.

وأهمية الكتابة لا تقف عند كونها مهارةً تتساوى بباقي المهارات في الأهمية لاكتساب اللغة بشكل كامل، بل هي أيضا إحدى أهم المهارات التي تُعلي من ثقة الطلاب بأنفسهم، وفضاءٌ خصب لتعبيرهم عن شعورهم وخصوصياتهم وآرائهم، ووسيلة مميزة لتطوير معيار الدقة إلى جانب الطلاقة، وتفعيل ما تم إدخاله من مكوّنات لغوية[2]، وانعكاسٌ العمل على باقي المهارات فيها

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ولا سيما القراءة. ولكن على الرغم من كل هذه العوامل التي تُعلي من قيمة الكتابة فلا يمكن نفي أنها مهارة حساسة إلى حدّ كبير، وفي زعمنا هي أكثر المهارات حساسية.

وفي تدريس اللغة الثانية هناك تحديات مشتركة بين كل المهارات، فالكتابة كالكلام مهارة إنتاجية تعتمد على تفعيل ما تم إدخاله من مكونات لغوية ومن مهارات، ولكن خصوصية الكتابة وحساسيتها تبدأ من سمات هذه المهارة وأهميتها كوسيلة تعبير فعالة جدًا عن مشاعر الطلاب، ومتنفَّس حر يستطيعون من خلاله التجريب والإبداع، إلى جانب عامل نفسي غاية في الخطورة والأهمية وهو تعزيز الثقة بالنفس من خلال إنجاز منتج لغوي بلغة أخرى من خلال مجهود فردي. ومن هنا يبدأ أحد أهم تحديات تدريس الكتابة في البروز، وهو كون الكتابة عملًا يميل في معظمه إلى الفردية، مما قد يضفي عليه نوعا من الملل والعبء على الطلاب. كما أن الكتابة هي عملية قد لا تكون محببة لدى كثير من الطلاب حتى في لغتهم الأم، فبعضهم قد لا يكتبون في لغتهم إلا في مواقف إجبارية معينة، ولن يجنحوا إلى عملية الكتابة باختيارهم حتى لو كانوا قرّائين محبين للقارئة بلغتهم.

إن عملية الكتابة في ذاتها هي أشبه بالمخاض، وتحتاج إلى كثير من التمرس لكي تؤتي أكلها وتكتمل أساسًا؛ ذلك لأن الجزء التفاعلي فيها يكون متأخرا قليلًا، أي لن يتم إلا بعد الانتهاء من عملية الكتابة، ثم قراءتها من قِبل جمهور آخر ليكون هناك تواصل حولها، عكس الكلام والاستماع اللذَين غالبا ما يحدثان خلال حوار فيه تواصل وتفاعل لحظي، وفعل ورد فعل آني. وكل هذه التحديات موجودة في عملية الكتابة باللغة الأم، فما بالنا بالكتابة في اللغة الثانية؟

إلى جانب ذلك، تطرأ بعضٌ من التساؤلات أمامنا حين نشرع في تدريس مهارة الكتابة، ومن أهم هذه التساؤلات:

- **كيف نصمم نشاطا للكتابة في أُطر علمية؟**
- **ما الموضوعات الكتابية الأنسب لكل مستوى؟**
- **كيف نصحح الكتابات؟ وكيف نجعل الكتابة عاملا مستثمِرا لباقي المهارات، ومطوِّرا لمعيار الدقة؟**
- **ما إستراتيجيات التعامل مع التحديات العامة والخاصة لمهارة الكتابة؟**

ويرى الباحث أن كل هذه التساؤلات والتحديات، هي جزء من عملية تعلّم اللغة الثانية ككل، والإجابات دائما ما تكمن في (الأهداف)، أي أهداف الكورس أو البرنامج، وهذه الأهداف إنما تتحدّد بسؤال: ماذا ندرّس لكي نحقق هذه الأهداف؟، أما ضمان تحقيق الأهداف فيتحدد بسؤال: كيف ندرّس لكي نضمن تحقيق هذه الأهداف؟ ونزعم كذلك أن كل ما سبق أو سيأتي من أسئلة في مجال تعليم العربية كلغة ثانية، إنما هي تفريعات من شمولية هذين السؤالين الكبيرين في عملية تعلم اللغات الثانية؛ ألا وهما (ماذا) و(كيف).

إذن فالانطلاق من البحث في العموميات إلى البحث في الخصوص في عملية تعلم اللغة الثانية بكل جوانبها إنما هو الأساس المنهجي العلمي برأينا. وبناء عليه فإن الإجابة العلمية عن (ماذا ندرّس؟) إنما تتم في البحث في معايير اللغة، والإجابة عن (كيف ندرّس؟) إنما تكمن في البحث عن مناهج تعلّم اللغة. إذن فعموميات الإجابة عن هذين السؤالين هما (المعايير) و (المنهج)، ومنها تتفرع الإجابات عن باقي الأسئلة والتفاصيل؛ وهذا ما ستفصح عنه باختصار السطور القادمة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١. المنطلقات الأكاديمية في تدريس الكتابة:

يبقى التدريسُ عمليةً علميةً منهجية على الرغم من التفنن في أدائها، لكنها لا تزال تقوم على أسس علمية تبنى على جدلية التجريب والتشكيك حتى نصل إلى ما أكثر السبل قربا إلى الصحة، ويجب ألا نقلع عن التعديل والتطوير العلميين.

- **أ: مع معايير أكتفل للكفاءة اللغوية ٢٠١٢:**

إذا كنا نزعم أن تدريس اللغة الثانية يقوم في الأساس على دعامتين رئستين هما: ماذا ندرس، وكيف ندرس، فحين يُطل علينا السؤال الأول وهو (ماذا ندرّس؟)، ويجبرنا على البحث في المعايير؛ أي الميزان الذي يجعلنا نحدد مستوى الطلاب اللغوي، والصفات اللغوية التي عندما تتوفر في إنتاجهم اللغوي يمكننا الحكم عليهم بأنهم في مستوى لغوي بعينه دون آخر، ومن ثمّ معرفة احتياجهم اللغوي الذي إن قدمناه إليهم وامتلكوه، وصلوا إلى المستوى الأعلى. وبناء على ما سبق كله سنصل إلى الإجابة عن سؤال "ماذا ندرّس للطلاب؟" أي ما المدخلات الواجب تقديمها للطلاب ودفعهم إلى استخدامها بعد امتلاكم إياها لتمكينهم من إنتاج كتابه بهذه الصفات المعيارية. كذلك سنجيب عن "متى؟"، أي ما الوقت المناسب لتدريس نشاط كتابة بمعايير معينة دون آخر ذي معايير مختلفة وفقا لأسس علمية بيّنة.

والمعايير التي سنعتمدها في هذا البحث هي معايير "المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية" أكتفل ٢٠١٢ للكفاءة اللغوية *(ACTFL1&2)*، والتي تقوم على قياس ما يسمى بالكفاءة اللغوية لدى الطلاب، والتي نعرّفها بأنها قدرة الطلاب على القيام بوظيفة لغوية معينة في مهارتي الكلام والكتابة، بطلاقة ودقة تناسبان هذه الوظيفة، ولا يشوّشان التواصل، مع معرفة جيدة بالثقافة تناسب هذه الوظيفة. وكذلك هي القدرة على الفهم والاستيعاب في مهارتي القراءة والاستماع. وأهم ما في هذا كله أن هذه القدرة تُقاس خارج الصف، في الواقع غير الصفي مع المواقف الحقيقية، والنصوص الأصلية. فالكفاءة ليست ما يستطيع الطلاب فعله في الصف إذ إن هذا ما يسمى بالأداء *(ACTFL3, p.4)*.

وتنقسم معايير أكتفل للكفاءة اللغوية ٢٠١٢، نظريًا، إلى خمسة مستويات رئيسة هي المبتدئ والمتوسط والمتقدم والمتفوق والمتميز. وتنقسم المستويات الثلاثة الأولى إلى ثلاثة فرعية في كل مستوى رئيس أي هناك: المبتدئ الأدنى والأوسط والعالي، والمتوسط الأدنى والأوسط والأعلى، والمتقدم الأدنى والأوسط والعالي. ولكن على المستوى العملي التطبيقي فإن المستوى المتميز هو مستوى لا قياس له على أرض الواقع في اختبارات أكتفل، ولا يمكن أن يحصل عليه أحد من الطلاب في أي مهارة حتى الآن، مما يجعل مستويات اكتفل بشكل عملي تطبيقي تنحصر في ٤ مستويات أساسية فقط*(ACTFL4)* .

ومعايير الكتابة هي: (الوظيفة اللغوية، والسياق، والدقة، وطول النص وتنظيمه) كما في هذا الجدول: *(ACTFL5, p.6)*

في الكتابة يكون الطلاب قادرين على القيام بـ:

المستوى	الوظيفة	السياق/الموضوع	الدقة	طول النص وتنظيمه في الكتابة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المبتدئ	لا توجد وظيفة تقريبا، فقط أدنى حدود التواصل كإلقاء التحية، وإنتاج قوائم كلمات أو بعض العبارات المحفوظة. وقد يستطيعون ملء بعض الاستمارات.	أضيق حدود النفس.	لا يفهمهم حتى المتخصصون باكتساب اللغة الثانية.	كلمات، وعبرات محفوظة.
المتوسط	الخلق باللغة، طرح الأسئلة بسيطة والإجابة عنها. كتابة ملاحظات بسيطة.	الأسرة والمجتمع الصغير، المدينة.	يفهمهم المتعاطفون معهم، والمتخصصون باكتساب اللغة الثانية	جمل غير متصلة.
المتقدم	الوصف، والسرد في كل الأزمنة، والتعامل اللغوي مع مواقف مألوفة لغويا، والتلخيص.	المجتمع الأكبر، الدولة، موضوعات ذات اهتمامات شخصية وعامة.	يفهمهم غير المتخصصين بالمجال.	فِقر غير متصلة.
Superior المتفوّق	النقاش المجرد، ودعم الرأي، والافتراض، والتغلب على مواقف غير مألوفة لغويا.	قضايا العالم وبعض المجالات الخاصة.	مفهوم من الجميع، ولا توجد أخطاء نمطية متكررة، مع احتمالية لوجود لكنة أجنبية، واحتمالية وجود بعض أخطاء متفرقة.	نص متماسك، وخطاب مستفيض.

إذن، فبِناء على ما سبق من معايير علمية واضحة، يمكننا معرفة مستوى الطلاب في مهارة الكتابة من خلال تطبيق هذه المعايير على كتاباتهم.

وكذلك يمكن تحديد احتياجاتهم اللغوية حسب مستواهم. ويمكن أن نحدد ماذا ينبغي أن ندرّس لهم كمُدخلات لسد هذه الاحتياجات فنعي متى ندرّس لهم نصًا (بمفرداته، وقواعده، وثقافته) دون آخر، وكذلك يمكن أن نحدد ما الوظائف اللغوية والسياقات والموضوعات التي يستطيع الطلاب القيام بها والكتابة عنها، ونحدد ما الوظائف والسياقات التي يجب أن نشرع في تدريبهم على القيام بها والكتابة عنها، ونحدد عدد الكلمات المطلوب في كل نشاط كتابي. كذلك يمكن أن نتوقع كيف يجب أن يكون مستوى كتاباتهم من ناحية الدقة والطول وكيف يجب أن نطورها. ومن خلال كل هذه التفاصيل يمكننا أن

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نحدد أهداف الكورس التي نصبو إلى تحقيقها في نهاية الفصل الدراسي[٣]، فنقول مثلا (في نهاية الفصل الدراسي سيكون الطلاب في الكتابة قادرين على القيام بـ كذا وكذا).

وجليٌّ لنا في معايير أكتفل أنها معايير نقيس بها الكفاءة اللغوية للمنتج الكتابي، بعيدا عن عملية الكتابة نفسها أو تدريس الكتابة، وإنما البحث في تدريس الكتابة وكيفيتها فهو بحث في مقاربات التدريس ومناهجه. وهذا ما سنتحدث عنه باختصار شديد في النقطة القادمة.

- **ب: مبادئ في عملية التعلّم:**

لعل الصواب لا يُخالفنا حين نقول إن الأساتذة بمجرد خوضهم غمار عملية تدريس العربية كلغة ثانية، ودخولهم هذا المجال، يصبحون متورطين بشكل أو بآخر في العملية التنظيرية إلى جانب المحاولات التطبيقية العلمية القائمة على الشك والتجريب وصولا إلى أفضل النتائج بشكل موضوعي. فالأساتذة هم الباحثون الأوائل والمطبّقون الواقعيون، وعلينا أن نتابع ونرصد بشكل دوري التحديات التي تواجههم، ونتدارس كيفية قيامهم على حلها، ما دام كل هذا خاضعًا للعلمية والموضوعية. إن الجدار العلمي غير مكتمل، ولن يكتمل، وعلينا إضافة اللبنات إليه بشكل دائم، والقصد هنا أننا لن نبدأ من الصفر، ولكن سنخطو على ما أنتجه السابقون من أسس ومبادئ تصلُح بالتجربة العملية لمعطيات عصرنا، ونضيف ما لم يتح للسابقين تجربته وتطبيقه.

وبناء على ما سبق من زعم وإيمان راسخ لدينا، فإنه بعد غير اطلاع على مقاربات اكتساب اللغة الثانية ومناهجها (Richards 2014& Troike 2017& Mitchell 2013& Brown 2007) تكوّن اقتناع لدنيا بأنها تنقسم إلى: مبادئ لا تُسهم في رفع الكفاءة اللغوية للطلاب، ومبادئ تُسهم بقوة في رفع كفاءة الطلاب. ولأننا في حِل من التنظير للمناهج في بحثنا هذا فإننا سنوجز هنا مبادئ المنهج الذي نؤمن بأنها تُسهم في رفع كفاءة الطلاب، والتي نراها خليطا من عدة مقاربات، لكنها شديدة القرب والصلة بمقاربات تدريس اللغة التواصلية "**المنهج التواصلي CLT**"، والتي تم، وما زال، تطبقيها في غير برنامج وغير جامعة ومؤسسة، بعالمنا، تدريسًا وتطويرًا للمواد، ونجمل هنا هذه المبادئ بشكل كلّي شامل مع ذكر المراجع التي تناولتها للمن أراد التوسع:

١. الصف المقلوب. (Bergmann 2012)
٢. الوظيفية.(Brandl 2008, p.7)
٣. الأصلية.(Brandl 2008, p.13& Garza 2010& Shrum 2010, p.85)
٤. التسلسل والحلزونية.(Brandl 2008, p.199 Abrams, 2010))
٥. مركزية الطلاب، وقيادة الأساتذة. (Brandl 2008, p.181& Brown 2001, p.166)
٦. تداخل المهارات اللغوية ومكونات اللغة.(Richards 2006, p.13& Brown 2001, p.233)
٧. التصحيح الذاتي.(Brandl 2008, pp.18-19)

وإذا كنا نسعى إلى جعل الكتابة مهارة ممتعة قائمة على التفاعل والتواصلية في تصميم أنشطتها وتدريسها فإننا سننتقل في النقطة القادمة من الإجمال النظري للمبادئ إلى الإجراءات في تصميم الأنشطة الكتابية، وخطوات عملية الكتابة وتصحيحها لتكتمل صورة إستراتيجيات تدريس مهارة الكتابة في تعلّم العربية كلغة ثانية من المبادئ إلى الإجراءات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٢. **إجراءات الكتابة التواصلية:**

في إطار **الكفاءة اللغوية، والمبادئ** التي تُسهم في رفع هذه الكفاءة، سيتم النظر إلى **الكتابة كعملية مستمرة** لا تبدأ بكتابة النص المطلوب، بل تبدأ بعملية تدريس مكونات اللغة والمدخلات اللغوية، ولا تنتهي بمجرد كتابة النص المطلوب بل تمتد إلى التنقيح والاستثمار لهذا المنتج من أجل الخروج بأكبر قدر من الإفادة اللغوية(Al-Batal 1995, p.129) . فالكتابة ليست امتحانا لتقييم الطلاب ولكنها جزء من عملية التعلّم. وما قبل قيام الطلاب بالكتابة وأثناء قيامهم ندعم هذه الإجراءات:

(أ) ما قبل عملية الكتابة من إعداد وتصميم للأنشطة:

- **الكتابات الطويلة تكون في البيت:** وفقا لمبدأ الصف المقلوب، فإن الأنشطة والتمرينات التي يستطيع الطلاب أن يقوموا بها وحدهم، من الأفضل أن تتم خارج الصف من أجل استثمار وقت الصف الثمين والمحدود في الأنشطة التي لا يستطيع الطلاب فعلها وحدهم. ويستطيع الطلاب الكتابة وحدهم، ثم يقومون بإعطاء الكتابات إلى الأساتذة من أجل التصحيح الأول، ثم يقوم الطلاب في البيت بعمل التصحيحات اللازمة وتسليم الكتابة الثانية إلى الأساتذة. كما أن ذلك يتماشى والواقعية في عملية الكتابة؛ إذ إننا عادة نكون وحدنا في أجوائنا الخاصة المحببة إلينا حين نكتب. وبطبيعة الحال ننوه بأنه يمكن إجراء بعض الأنشطة الكتابية بشكل تواصلي في الصف ولكن هذا النوع من الكتابة ليس هو محل بحثنا كما أسلفنا.
- **تحقيق الوظيفية وخلق السياق الواقعي لموضوع الكتابة وسببها:** أي الاجتهاد والتفكير بعمق من أجل خلق سياق مواز للواقع اللغوي الذي قد يتعرض إليه الطلاب عندما يضطرون إلى الكتابة بالعربية، والبعد عن العشوائية وعن عدم الوظيفية في بناء نشاط الكتابة. فمن المفضل ألا نقول للطلاب: اكتبوا ٥٠ كلمة عن أنفسكم. أو: عرفوا بأنفسكم في ١٠٠ كلمة. لأن ذلك جاء بدون توضيح السبب لهذه الكتابة، وبدون خلق السياق الواقعي له، أي أن نطرح هذا في سياق واقعي قد يتعرض إليه الطلاب في الحقيقة مثل: أرسل إليكم بعض الأصدقاء العرب رسالة على فيس بوك يريدون أن يتعرفوا عليكم، فهل يمكنكم الرد عليهم في ٥٠ كلمة. أو أنتم الآن تقومون بكتابة خطاب للتقدم للحصول على منحة لدراسة اللغة العربية بإحدى الجامعات العربية، ففي حدود ٢٥٠ كلمة اكتبوا عن أسباب التقدم لهذه المنحة، ولماذا تعتقدون أنكم أفضل شخص يحصل عليها. إن خلق السياق الواقعي -وفقا لمستوى الطلاب- له دور كبير جدا في تقريب اللغة التي يدرسونها من الواقع المعيش، وبناء نشاط الكتابة على معيار الوظيفة اللغوية يسهم في رفع كفاءة الطلاب لغويًا. (Brown 2001, p.347& Al-Batal 1995, p.129& Byrne 1988, pp. 23-28)
- **ضرورة انعكاس مكونات اللغة ومدخلاتها في الكتابة:** نريد أن نؤكد كونَ الكتابة مهارة تخدمها كل المهارات الأخرى، وعلينا أن ندفع طلابنا إلى أن يعكسوا ما تعلموه خلال الوحدة أو الدرس من مكونات ومهارات لغوية في كتاباتهم. لذا فإن نشاط الكتابة غالبا ما سيكون في نهاية الوحدة أو الدرس، من أجل استثمار ما تعلمه الطلاب. وعليه فيجب أن يتم اختيار موضوع/سياق الكتابة الأقرب إلى تيمة المفردات والقواعد والثقافة التي تم تدريسها مؤخرا؛ إذ نريد أن نمكّن الطلاب أكثر من امتلاكهم إياها، وتعميق استخدامات هذه المكونات اللغوية. وهنا تلعب القراءة دورا غاية في الأهمية وعلينا أن نعي ضرورة **الربط بين مهارة القراءة ومهارة *الكتابة*** (Brown 2001, p.347& Elgibali 1995, p85& Byrne 1988, pp. 28-95) ، فالكتّاب الجيدون هم القرّاء الجيدون، والطلاب في الكتابة هم يحاكون نماذج القراءة التي تعرضوا لها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إن انعكاس مكونات اللغة ومدخلاتها لن يحدث بالشكل الأمثل فقط باختيار موضوع الكتابة الذي يتيح أكبر فرصة لتفعيل المدخلات الجديدة، بل كذلك ينبغي حثّ الطلاب ودفعهم إلى ضرورة **استخدام المكونات اللغوية التي درسناها فقط**، وأن نطلب منهم أن يضعوا خطا بالكتابة تحت المفردات الجديدة التي تعلمناها في هذا الدرس الجديد، وأن يبتعدوا عن المكونات اللغوية التي لم ندرسها بعدُ، لضمان التركيز الشديد على هذه المدخلات الآن، والتمكّن من امتلاكها وتفعيلها، في سياقاتها الصحيحة المتشعبة، إلى أقصى حد ممكن وفقا لمستوى الطلاب. أما عن المفردات والقواعد التي لم ندرسها فسوف يأتي عليها الدور في درس جديد قادم وسنعمل عليها هي الأخرى بالدراسة والتفعيل.

وفي الحقيقة أدرك تمامًا مدى جدلية هذه النقطة، ومدى انزعاج كثيرين يرون في ذلك كبحا لجماح الطلاب، وإصدارا على قدراتهم في استخدام المكونات بشكل أوسع. ولكن في الحقيقة وبشكل علمي تطبيقي هذا الكلام فيه كثير من النظر، ذلك لأن:

١. المكونات التي درسناها هي المكونات التي قمنا كصف بالعمل عليها لوقت طويل، وتفعيلها قدر الإمكان في تمارين ميكانيكية وأنشطة تواصلية للمفردات والقواعد والثقافة، وقمنا كذلك بالتعرض إلى أنشطة استماع وقراءة لتفعيل المدخلات نفسها، لذلك فهي الأَولَى الآن بالتثبيت والتأكيد على امتلاكها.

٢. استخدام بعض الطلاب لبعض المفردات الجديدة لا يعني امتلاكم إياها بحال من الأحوال، ذلك لأنهم قاموا فقط باستيرادها من جوجل أو من بعض القواميس أو غيرها، وهذا ليس دليلا على امتلاك الطلاب لهذه المكونات الجديدة.

٣. المكونات الجديدة سيأتي لها وقتها وسيتم العمل على تفعيلها، وبالطبع ستكون هناك كتابات جديدة يمكن للطلاب استخدامها فيها. ومن المفترض أن تكون الكتب التي يتم تدريسها مصممة بشكل تتفق فيه المكونات اللغوية مع معايير الكفاءة. لكن إذا استخدم الطلاب مفردات لم ندرسها بعدُ، فإنهم قد يقومون باستخدام مفردات لا تناسب مستواهم الحالي وليسوا بحاجة أبدا إلى اكتسابها أو حتى التعرض إليها في مستواهم الحالي. فمثلا إذا حاول بعض الطلاب في المستوى المبتدئ الحصول على معنى كلمة (sorrow)، فربما يحصلون على المعنى (أسى)، وهذه الكلمة هي كلمة غير شائعة في مفردات هذا المستوى، ولا تنتمي بشكل دقيق إلى المفردات التي نسعى إلى أن يكتسبها طلاب المستوى المبتدئ وربما حتى المتوسط، في حين أن الطلاب إذا التزموا بتفعيل ما درسوا فمن المرجح أنهم سيستخدمون كلمة (حزن). فيمكن أن يكتب الطلاب (كنت أشعر بالحزن)، أو (ما كنت سعيدا) وهذا بالطبع يناسب مستواهم اللغوي أكثر من كتابتهم (أشعر بالأسى). والأهم أن الطلاب يمتلكون بالفعل كلمة (حزن وسعيد) لأنهم قاموا بدراستهما وتفعيلهما، والأَولى أن يقوموا بتفعيلها في الكتابة أكثر وأكثر، وإن شاء الله في المستقبل سيتم دراسة كلمة (أسى) في المستويات العالية.

٤. تدريس اللغة هو عملية لها مراحل عديدة، وبالطبع الأساتذة مطّلعون على الرؤية الكبرى لهذه المراحل بشكل كامل، ويعرفون أن هناك مستويات للغة، وأنه يجب أن نقوم بالتدرج لصعود هذه المستويات، وإلا فليذهب كل طالب\ة ويفتحون القواميس ويتعلمون ما يشاؤون مع أنفسهم. يجب التركيز على كون تدريس اللغة هو عملية لها خطوات ومراحل تُبنى على بعضها كما يُشير مبدأُ التسلسل في تدريس اللغة.

٥. في السطور القادمة سنعرف أنه من الضروري خلق جمهور لكتابات الطلاب، وسيتكوّن هذا الجمهور، إلى جانب الأساتذة، من باقي طلاب الصف. ولكي يتفاعل الجمهور مع الكتابات يجب أن تكون مفهومة له. وعليه، ينبغي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

على الطلاب الالتزام بما درسنا بالفعل في كتاباتهم حتى يتفاعل زملاؤهم مع هذه الكتابات. وينبغي على الأساتذة زرع هذا الوعي لدى الطلاب: (نحن لا نكتب لأنفسنا أو لأساتذتنا فقط).

(ب) إجراءات عملية الكتابة، وتصحيحها[٤]:

لا نزال مع عملية الكتابة المستمرة، الكتابةِ التواصلية التفاعلية، التي نعمل من خلالها على تحقيق مبادئ رفع كفاءة الطلاب اللغوية ودعم مبدأ **التصحيح الذاتي**. ويتحقق ذلك في عملية الكتابة نفسها وفي تصحيحها من خلال هذه الخطوات:

١. الكتابة الأولى: وهي المسودة الابتدائية التي يخرج فيها الطلاب حسب مستوياتهم عددا معينا من الكلمات. وفيها نشجع الطلاب على ترتيب أفكارهم، ووضوحها، وعلى ضرورة استخدام مكونات اللغة الجديدة التي درسوها.

٢. تصحيح الكتابة الأولى: بعد أن يقدم الطلاب الكتابة الأولى يقوم الأساتذة بتصحيح الكتابة بشكل تواصلي دون كتابة التصحيح مباشرة بل عن طريق إعطاء بعض الرموز المتفق عليها مع الطلاب (Hedga 2000 & Byrne 1988, p. 125& Hamer 2004, pp. 111-118:121). وتوجّه هذه الرموزُ الطلابَ إلى التركيز في كتابتهم الثانية على أمور لغوية محددة.[٥]

i. ويبدأ هذا النظام من التصحيح بالرموز مع المستوى المبتدئ العالي. أما قبل ذلك المستوى، فتكون الكتابة الأولى هي الكتابة الأخيرة، مع كثير جدا من الشكر والإطراء على ما قام به الطلاب من كتابة.

٣. الكتابة الثانية: وتبدأ كما قلنا من المستوى المبتدئ العالي، فبعد انتهاء الأساتذة من تصحيح الكتابة الأولى وإعطاء بعض الرموز على كتابات الطلاب، سيقوم الطلاب بإعادة هذه الكتابة مرة أخرى (يمكنهم تعديل الأجزاء المحددة فقط وليس كل الكتابة) وإعطائها للأساتذة.

٤. تصحيح الكتابة الثانية: فيها يقوم الأساتذة بالتحقق من مدى نجاح الطلاب في سعيهم إلى تصحيح الكتابة الأولى، وإذا كانت كلها صحيحة فهذا ممتاز، أما إذا كان بعضها ما زال خطأً غير معقد فيمكن هنا أن يقوم الأساتذة بكتابة التصحيح مباشرة ذلك لأن الطلاب بالفعل قد حاولوا مع هذا الأمر، والآن يكون الطلاب في حالة من الترقب لمعرفة ما إذا كان تصحيحهم هذا مُجازا أم لا. أما إذا واجه الأساتذة مشكلات كثيرة في الكتابة الثانية وما زالت هناك أخطاء معقدة، فيمكن مناقشتها في الصف بشكل تواصلي إذا كانت مشكلة جماعية يشترك فيها بعض الطلاب، أما إذا كانت تحديات فردية فهنا يتجلى دور الساعات المكتبية.

٥. الساعات المكتبية: في أخطاء الطلاب الكتابية، هناك ما يمكنهم اكتشافه وتصحيحه في الكتابة الثانية، ولكن هناك نوع معقد من الأخطاء قد يظل موجودا حتى بعد الكتابة الثانية(Bitchener 2012, p.154) . لذا فالساعات المكتبية هي اجتماعات فردية خاصة لمناقشة التحديات التي ما زالت موجودة في الكتابة الثانية. وكذلك يتم فيها متابعة تطور الطلاب في كتابتهم. يبدأ الاجتماع بمناقشة الإيجابيات والكشف عن القدرات الجيدة أو الممتازة للطالب أو الطالبة، ثم بالتركيز على أمور وتحديات بعينها في كتابته. وهذه الاجتماعات برأينا هي الوسيلة المثالية للتعرف عن قرب على مشاعر الطلاب وتحدياتهم وهوياتهم ومحاولة تقدير هذا في إجراءات عملية الكتابة.

٦. مشاركة الكتابات، والتعليق عليها: وذلك من أجل استثمار الكتابة أكثر وأكثر، ولكي نسهم في تحقيق التواصلية بخلق جمهور للكتابة (Al-Batal 1995, p.129). واستغلالا للتكنولوجيا المتوفرة الآن يمكن مثلا أن يقوم الطلاب بمشاركة كتاباتهم على **كانفاس**[٦] مثلا، أو غيره من مواقع تتيح هذا مثل **جوجل درايف**. ويتعيّن على كل الطلاب

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قراءتها والتعليق عليها تعليقا واحدا على الأقل. (ونلاحظ هنا أننا عملنا على مهارتي القراءة، ثم الكتابة مرة أخرى). وهو ما يجعل من الكتابة نشاطا أكثر واقعية، وخلق جوّ من الاستمتاع بهذه المهارة والتفاعل معها.

لماذا نتبع هذه الطريقة ولا نكتب الإجابة مباشرة من البداية إلى الطلاب؟:

- لأن هذا الإجراء هو أكثر ضمانا لتنفيذ مبدأ التفاعل بين الطلاب ككتّاب والجمهور المتلقي لكتاباتهم.
- هذا الإجراء يؤكد مبدأ الواقعية من كون الكتابة عملية مستمرة قائمة على التحسين المستمر والتنقيح الدائم ما دام هذا ممكنا.
- يضمن هذا الإجراء دعم ثقة الطلاب بأنفسهم إذ إنهم هم الذين يحددون طبيعة الخطأ اللغوي، وهم بأنفسهم هم الذين يقومون بتصحيحه.
- يلغي هذا الإجراء التكاسل من لدن بعض الطلاب الذين اعتادوا على الاستسهال في الكتابة لأن الأساتذة سيصححون مباشرة لهم إذا أخطؤوا، فلا داع إذن إلى التدقيق في الكتابة. لكن مع التصحيح الموجّه بالرموز يدرك الطلاب أن الأساتذة سيعيدون إليهم أخطاءهم هذه ثانيةً، والطلاب هم بأنفسهم مَن سيكون على عاتقهم تصحيحها مرة أخرى.
- يخلق هذا الإجراء نوعا من الترقب والشغف في الكتابة الثانية إذ ينتظر الطلاب ما إذا كانوا قد قاموا بالتصحيحات بشكل أدق أم لا. وهذا أيضا يدعم إستراتيجيات التعلم، وتثبيت المعلومات اللغوية بالذاكرة لأكبر قدر ممكن، ذلك لأن هناك عملية فكرية تظل جارية لفترات طويلة تكمن في انشغال الطلاب بتصحيحهم لهذه الأخطاء.
- رفع كفاءة اللغة من خلال مخرج الكتابة (خصوصا معيار **الدقة**): فالكتابة عملية مستمرة (Ryding 2013, p.192&Gordon 2008,p.250)، أي أنها ليست منتجا نهائيا لا يمكن البناء عليه أو تعديله، وذلك هو الاستثمار الأمثل للكتابة بأن نشير إلى أن هناك بعض التعليقات الخاصة بالتنظيم والترابط واللغة وتكون هذه هي الكتابة الأولى. ثم يقوم الطلاب بالعمل على ضبط هذه الكتابة الأولى، مما **ينشِئ عندهم بعض الإستراتيجيات** للكتابة ويتم تطوير هذه الإستراتيجيات شيئا فشيئا مع كل كتابة جديدة، وبعد تسلم الكتابة الثانية تكون هناك الساعات المكتبية لمناقشة بعض القضايا التي ما زالت موجودة وهكذا[٧]. وعلينا تتبع ثمرة هذا العمل في الكتابات القادمة.

فيما مضى من حديث عن إجراءات للكتابة التواصلية، يمكننا استنباط دور الأساتذة في تدريس هذه المهارة، ولكن في السطور القادمة سنقوم بتفصيل الحديث عن هذا الدور أكثر.

٣. دور الأساتذة:

دور الأساتذة في إجراءات مهارة الكتابة هو دورهم في باقي إجراءات عملية تعلم اللغة الثانية؛ وهو العملُ على ضمان إجراء/تطبيق مبادئ التدريس العلمي القائم على مفهوم الكفاءة اللغوية والمبادئ التي تعلي من الكفاءة اللغوية للطلاب (Brown

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(2001, pp. 240-241) ، واقتصار دورهم على الإرشاد والتوجيه إلى جعل الطلاب ينتجون كتابة أكثر قدرة على إيصال الفكرة، وأكثر تنظيما وترابطا، ودقة، وأكثر عربيّةً من خلال:

١. إغناء المدخلات؛ أي قضاء وقت كاف لاختيار نص غني مناسب للمستوى الذي يفيد الطلاب، ويجعل منه مدخلا غنيا قادرا على بناء مكونات الطلاب اللغوية ومساعدا لتطوير إستراتيجيات الطلاب في مهارة الكتابة.

٢. ربط المكونات اللغوية وباقي المهارات بالكتابة أثناء الصف، عن طريق الملاحظات والنقاشات التواصلية؛ فمِن نص القراءة ندفع الطلاب إلى أن يلاحظوا ويستخرجوا ما نفيد به ونطبقه في الكتابة، من خلال مبدأ **التركيز على الشكل** (Nassaji 2011) الذي نفسره بأن النص أولًا، أي من خلال النص يستطيع الطلاب تخمينُ القاعدة أو التركيب والأسلوب، والعملُ على تحليله والكشف عن وظيفته، ثم نحث الطلابَ على تطبيق ما استنتجوه في كتاباتهم، وبالطبع يتوقف هذا التركيب أو الأسلوب المستنبط أو القاعدة المستنتجة على مستوى الطلاب.

٣. الدفع الدائم إلى تفعيل المفردات التي تمت دراستها فقط في الكتابة وجعل ذلك واضحا في عملية التقييم. والتركيز مع الطلاب على ضرورة الاهتمام بإيصال الفكرة وترابط النص وتسلسله، وضرورة تنقيح الكتابة قدر الإمكان قبل التسليم للأساتذة، وقيمة الاعتناء بالكتابة وعدم تأديتها بشكل روتيني ممل لمرة واحدة. ويمكن هنا مناقشة خصائص الكتابة الجيدة بشكل عام حسب المستوى اللغوي، كأن تكون هناك عادةً مقدمةٌ تمهيدية لأهمية الموضوع، ونقاط فرعية يتم فيها الانتقال من العام إلى الخاص، والربط بين الفقرات، ثم خاتمة فيها إجمال مختصر. ونشير إلى أنه على الطلاب ضرورة التخطيط لكل هذا قبل البدء في الكتابة.[٨]

٤. تصميم النشاط بشكل تواصلي تماما؛ مناسب للمستوى اللغوي للطلاب، وواضح الوظيفة، (Al-Batal 1989, p.140& Shrum 2010, p.310) وواضح الموضوع، وواقعي، ومحدد بعدد كلمات مناسب لمستوى الطلاب، وأن يكون النشاط قادرا على الإسهام في تطوير هذه المهارة لديهم.

٥. التشجيع الإيجابي الدائم (Hamer 2004, pp. 41-42) وتحفيز الطلاب على الإبداع في كتاباتهم. وتوفير نشاطات **كتابية حرّة** للطلاب من الحين إلى الآخر يكتبون فيها عن الموضوع الذي يرغبون. والتفاعل مع الكتابات في التصحيح بالتعليقات الحيوية التي تُشعر الطلاب أننا نشاركهم فعلا الاهتمام بما يكتبون. كذلك التقرب من مشاعر الطلاب ومحاولة فهم هواياتهم ورغباتهم في الكتابة والربط بينها وبين ما يكتبون، والساعات المكتبية هي عامل غاية في الأهمية للحديث والنقاش مع الطلاب في كل شيء عن الصف عموما، وعن الكتابة. وتوفير نشاطات كتابية حرة للطلاب من الحين إلى الآخر يكتبون فيها عن الموضوع الذي يرغبون. وكذلك من خلال عمل ملفٍّ لكتابات كل طالب/بة على حدة خلال الفصل الدراسي، ليتابع فيه الأساتذة مع طلابهم تطورَ مستوى الكتابة لديهم خلال هذا الفصل الدراسي.

٦. خلق جمهور للكتابات(Hamer 2004, p.109) عن طريق دفع الطلاب إلى الاهتمام بكتابات زملائهم وقراءتها بشكل جيد، والتعليق عليها. وجعل تنفيذ هذا عملا إجباريا وله درجات كجزء من عملية الكتابة. فلا ينبغي أن يكون الأساتذة هم الجمهور الوحيد لكتابات الطلاب.

٧. **تكسير جدار اللغة البينية ودفع الطلاب إلى التفكير بالعربية:**

a. نبدأ هنا من حديث تشومسكي عن **القواعد العالمية** (Chomsky 2015, p.153) بأن هناك مبادئ وقوانين مشتركة تتكون منها مكونات/عناصر كل اللغات الإنسانية (Mitchell 2019, p.81& Troike 2017, p.48). ونزعم أن هناك صلة وطيدة بين هذا التصور، الذي ربما يتناول اكتساب اللغة الأولى، وبين اكتساب اللغة الثانية؛ إذ يبدأ

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المتعلمين للغة الثانية من اليوم الأول -وفقا لتصور القواعد العالمية كما نزعم - ببناء ما أسميه **جدار اللغة البينية**، واللغة البينية هي النظام اللغوي الذي يخلقه المتعلمون للغة الثانية، وتتكوّن مكوناتُه/عناصرُه اللغوية من مزيج من لغتهم الأم واللغة الثانية الهدف، أو ربما تكون هذه المكونات من لغة ثالثة (Gass 2013, p.11) وفي رأينا يتم خلق هذا النظام الجديد، الذي لا ينتمي كليا إلى لغة واحدة بل هو خليط من لغتين على الأقل، بسبب التوقعات التي يفرضها تصور القواعد العالمية الذي يركن إليه الطلاب في تركيب أوزان المفردات وتراكيب الجمل والأساليب للغة الجديدة وفقا للغتهم الأم أو للغة أخرى يعرفونها. ولا يظهر هذا فقط في الإنتاج الكلامي، بل إن للكتابة منه نصيبا ضخما. وهذه نقطة من أخطر النقاط في بحثنا إذ ننوه بضرورة الوعي إليها والعمل من اليوم الأول على هدم جدار اللغة البينية الذي سيقوم الطلاب ببنائه بشكل طبعي ومستمر، وعلينا أن نظل نعمل على هدمه شيئا فشئيا إلى أن ندمره تماما مع المستوى المتفوق والمتميز. وأن نقوم بتقصير المسافات دائما بين الطلاب المتعلمين واللغة الهدف. وعملية تقصير المسافة بين الطلاب والعربية تتطلب أساتذة واعين تماما بعملية التصحيح والتوجيه، أي ماذا بالضبط يجب أن يوجهوا الطلاب إليه، ومتى، وكيف. والعمل على إكساب الطلاب إستراتيجية مهمة وهي **التفكير بالعربية**، ونقلهم مثلا من الجملة الإنجليزية القصيرة إلى الجملة العربية التي تتميز بشكل عام بأنها أطول، أي دفعهم دائما إلى توسيع الجملة في العربية، وإلى الربط بين الجمل، وعدم اعتماد الترجمة الحرفية للتعبيرات الإنجليزية، وتكوين حس عربي من خلال المسموع والمقروء، والتصحيح الذاتي والتواصلي الدائم لمثل هذه النماذج في كلام الطلاب وكتاباتهم. وفي الحقيقة هذا ما يقودنا بشكل مباشر إلى الحديث عن معضلة هائلة وهي **التحجر اللغوي** (Selinker 1972, p.215) أي ثبات مستوى الطلاب عند مرحلة معينة متكئين على اللغة البينية في الإنتاج الشفهي والكتابي مهما تزايدت المدخلات اللغوية لديهم. وفي رأينا هذه **مشكلة ذات اتجاه واحد**، بمعنى أنه متى وصل الطلاب إلى هذه المرحلة فلا يمكن التعافي منها. ولذلك ذكرنا أهمية العمل منذ الصف الأول في تعلم اللغة على تكسير جدار اللغة البينية يوميا في كتابات الطلاب حتى لا نصل إلى التحجر اللغوي في الكتابة الذي يمكن بسهولة تجنبه ما دمنا واعين للعمل عليه من بداية تعلم الطلاب اللغة.

٨. **تقييم الكتابة بشكل يدعم التواصلية:**

a. يظل تقييم الكتابة أمرًا غاية في الأهمية (Hamer 2004, p. 42& Brown 2001, p.356) لأن التعامل مع الكتابة التواصلية لا ينتهي فقط عند تصميم النشاط الكتابي للطلاب، أو عند خطوات عملية الكتابة وتصحيحها، بل إن المبادئ التواصلية ممتدة إلى عملية التقييم كذلك. وهذا لن يتم بشكل مثالي إلا إذا نظرنا إلى عملية التصحيح على أنها لبنة في جدار كبير وليست هي الجدار كله، أي أنها خطوة في طريق طويلة وأنها ليست نهاية الطريق.

b. وعليه، فإن عملية التقييم هي جزء من عملية التعلّم، ويجب أن تقوم على هذا الأساس. ومن ثمّ فإن هناك ما ينبغي مراعاته في تقييمنا للكتابة، وهو:

- تقييم العمل ككل، كمنجز كامل.
- الأخطاء نسبية وليست مطلقة.
- أولويات التقييم ليست القواعد.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فإذا كنا سنشرع في تقييم كتابة ما، فالتقييم يبدأ بالبحث عمّا يريد أن يقوله الطلاب في هذه الكتابة. والتساؤل عما إذا كان ما قالوه واضحا ويؤدي المهمة المطلوبة منهم والوظيفة اللغوية المحددة لهم في النشاط أم لا؟ وبعد ذلك نشرع في طريقة صياغة الطلاب لأفكارهم، من ناحية التنظيم وتسلسل هذه الأفكار وترابطها، ثم البحث في صحة استخدام الطلاب للمفردات والقواعد والثقافة التي درسناها ودقة مناسبتها للسياقات، بمعنى أن أولويات التقييم هي:

١. القدرة على توصيل الأفكار، ووضوحها. (ماذا يقول الطلاب؟)
٢. التنظيم، والتسلسل، والترابط في الكتابة. (الصورة الكلية لـ "كيف يقول الطلاب؟")
٣. تتبع تحقيق ما سبق من خلال كيفية استخدام الطلاب الصحيح لمكونات اللغة (الصورة التفصيلية لـ"كيف يقول الطلاب؟")

فالتقييم يبدأ بالكليات وينتهي إلى التفاصيل لا العكس. وأهم ما ينبغي أن نعي هنا هو أن التقييم لا يكون في المطلق، بل هو في إطار مستوى الطلاب، أي في إطار ما درسه الطلاب، وكيفية استخدامهم وتوظيفهم لما درسوه.[٩]

تحديات أخرى قد تواجه بعض الأساتذة:

إلى جانب ما ذكرنا عن دور الأساتذة، فهنا بعض التحديات التي قد تطرأ في بعض البرامج أو مؤسسات تَعلّم العربي كلغة ثانية، مثل:

- **الوارثون:**

وهم الطلاب ذوو الأصول العربية في البلدان غير العربية، الذين قد ورثوا اللغة من أسرهم، ولكن ليس بشكل كامل. ويظل الحديث عن الطلاب الوارثين للغة حديثا ذا شجون، ونراه بحثا كبيرا منفصلا بذاته في شتى نقاط تعلم اللغة الثانية، وهم في كل اللغات يحتاجون إلى دراسات خاصة وغالبا إلى صفوف خاصة بهم ولكن في العربية كلغة ثانية لا يزال المجال جافا إلى حد كبير في تصميم مناهج خاصة بهم (Ryding 2006, p19). هناك غير نوع من الطلاب الوارثين للعربية كوارثي اللغة بالحفظ لنصوص دينية، أو وارثي القراءة إلى حد ما، ولكن برأينا يمكن تحديد مستوى الطلاب من هذين النوعين، ودمجهما في صفوف مع طلاب غير وارثين من المستوى نفسه. لكن الطلاب الذين يحتاجون منا أكثر إلى وقفة خاصة هم:

الوارثون الأمّيّون: أي الذين يستطيعون الكلام وفهم المسموع بالعربية، ولكنهم لا يستطيعون القراءة أو الكتابة بها، وهنا سيكون التركيز معهم على هاتين المهارتين واستغلال معرفتهم بالمفردات في الانطلاق في عملية القراءة سريعا واستغلال القراءة واستثمارها بالمحاكاة الأسلوبية في الكتابة. وبرأيي أهم ما سيواجه الأساتذة مع هذا النوع في الكتابة هو عملية الضبط والدقة، وجعل الأسلوب الكتابي عربيا أكثر على مستوى الجمل والفقرات والنص، ويجب التركيز على ذلك بشدة، لأننا سنرى بكتاباتهم تأثير اللهجة العربية ولغتهم الأم مستشريا.

- **الغش، والتصريح بعدم حبّ الكتابة أو الاستمتاع بها:**

للأسف قد يقوم بعض الطلاب بالغش في كتاباتهم من القواميس، أو من الإنترنت وخصوصا *جوجل*، أو يقوم أحد معارفهم من أصدقاء أو أقارب، لو كانوا وارثين للغة، بالكتابة بدلا من الطلاب.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أولا، يستطيع الأساتذة التعرف على هذا بسهولة من خلال مقارنة الكتابة بمستوى الطلاب. ثانيا، بعد التأكد من هذا، ينبغي مواجهةُ الطلاب الذين يفعلون هذا بوضوح، والتأكيدُ لهؤلاء الطلاب أنّ هذا العمل غير مُجْدٍ أبدا في عملية التعلم، ولن يحقق أي تقدم في مستواهم، ثم تبيانُ أن هذا سلوك مرفوض على المستوى الأخلاقي لأن هذا العمل ليس مجهودهم.

وأخيرا، يجب أن تكون هناك قواعد صارمة للمؤسسة التعليمة وقوانين يمكن من خلالها توقيع عقاب قاسٍ على من يقومون بهذا السلوك بالخصم من درجاتهم حتى يعدلوا عنه، ولكن إذا تمادوا فقد يصل العقاب إلى الرسوب والطرد من الصف نهائيا.

بشكل عام علينا أن نستوعب طلابنا على المستوى اللغوي والنفسي قدر الإمكان، ولكن في الوقت نفسه علينا أن نغرس فيهم المسؤولية الإيجابية تجاه الصف أيضا وتجاه عملية التعلم؛ ذلك لأن بعض الطلاب قد يصرّحون بأنهم لا يحبون مهارة الكتابة، وعليه، فإنهم لا يريدون أن يؤدوا واجباتها، أو ربما يطمعون في أن يتم تخفيف كمّها قليلا من عليهم. ونزعم أن الأمر واضح تماما، فهناك نوع من التكاسل من قِبل هؤلاء الطلاب، بشرط أن نكون كأساتذة قد وفرنا كل الإجراءات العلمية التي تهيأ لهم نشاطا كتابيا مفيدا وواقعيا وممتعا. ويكمن الرد في: (إننا نتعلم لغة، وهناك مسؤولية عليكم كطلاب، كما أن اللغة ليست مهارة واحدة بل هي أربع مهارات رئيسة يجب أن نتعلمها بالتوازي، وتعلم مهارة الكتابة أمر لا مفر منه في هذا الصف ومتطلب أساسي).

- **العامية: (التحدي/الصراع الوهمي)**

هناك كثير من البرامج والمؤسسات التي تقوم بتدريس إحدى اللهجات العامية (المصرية أو الشامية أو غيرها) جنبا إلى جنب مع الفصحى(Younes 2009& Al-Batal 2018, pp. 13:19) ، وفي مثل هذه البرامج خصوصا في المستويات الدنيا تظهر العامية في كتابات الطلاب بشكل واضح في المستوى المبتدئ وتنتشر شيئا ما في المستوى المتوسط، ثم نراها تقل تدريجيا في المستوى المتقدم إلى أن تختفي في المستوى المتفوق. وعليه فإن هذا لا يعد تحديا في رأينا ما دام قد ظهر في مستوى أدنى، واختفى مع المستويات العليا، تماما مثلما يحدث مع الطلاب العرب في المرحلة الابتدائية وتحول كتاباتهم شيئا فشيئا إلى الفصحى فقط.

ولكن يجب أن نشير إلى أن عملية الخلط أمر بديهي في البداية، ولكن تحول الطلاب من خلط الفصحى بالعامية في الكتابات الأولى إلى الكتابة بالفصحى فقط في الكتابات الرسمية هذا لن يأتي من فراغ، بل يجب دعم هذا في الوقت المناسب ودفع الطلاب في المستوى المتوسط والمتقدم دائما إلى استبدال المفردات العامية بالفصحى في الكتابات الرسمية(Younes 2006, p.163& Waston2018, p.231)، حتى نسهم في تكوين الحس اللغوي للتفرقة بين الفصحى والعامية لدى الطلاب، وعندما يكتمل هذا الحس لديهم، فسنرى هذا واضحا منطبعا على كتاباتهم الرسمية الخالية من العاميات.

ولا نريد أن نغفل أن العرب يكتبون غالبا بالفصحى، ولكن ليس دائما وأبدا، فهناك بعض الحوارات التي تتخلل بعض المقالات الصحفية أو بعض الكتب الأدبية، مكتوبة بالعامية. وهناك كتب كاملة قد ظهرت منذ فترة مكتوبة كلها بالعاميات.(Brustad 2017, p.66) ولكن في الحقيقة **ليس ما نسعى إليه أن يكتب الطلاب بالعامية، بل أن يكتبوا بواقعية**. فالكتابات الرسمية كالبحوث والمقالات تكون بالفصحى ويجب أن يتقن الطلاب هذا وفقا لمستواهم. ولكن كذلك ليس ضروريا أن يكتب الطلاب في محادثات التواصل الاجتماعي بالفصحى لأن هذا لا يحدث بين العرب وأنفسهم. أي أن الكتابة بالعامية ليست جرما وليست عيبا في ذاتها وإنما مدى مناسبتها

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

للموقف والسياق والموضوع هو الذي يجعل منها عيبا، كأن نجدها في الكتابات الرسمية. لأن هذا يبعدنا عن الواقع، وهو الأمر نفسه إذا وجدنا رسائل *الواتس آب أو الفيس بوك* بالفصحى(Al-Batal 2018, p.8) . ما أعنيه أن الكتابات الرسمية يجب أن تكون بالفصحى ولا تنازل عن هذا لأنه الواقع اللغوي. أما الكتابة في المواقف غير الرسمية فهو أمر يرجع إلى اختيار الطلاب، وإن كان الواقع اللغوي يقول إن معظم العرب يتواصلون كتابةً في المواقف غير الرسمية بالعاميات.

الخاتمة:

لا شك أنّ ما قدمناه هو جهدٌ متواضعٌ جدا، ركّز على الكليّات بقدر كبير. فقد كنّا نطمح أن نلقي حجرًا في بحيرة "تدريس مهارة الكتابة بطريقة تفاعلية تواصلية واقعية" -إن جاز التعبير- وأن نحاول أن نفتح بابًا عامًا، نلِجُ من خلاله إلى تشعّباتِ وتفاصيلَ أكثر في بحوث قادمة.

إنّ حقل البحوث عن الكتابة التواصلية، في مجال اكتساب اللغة الثانية، مكانًا متناميًا في اللغات الأخرى، ولكنّ حقلَها في العربية كلغة ثانية لا يزال فيه بعضُ جفاف. وقد حاولنا في بحثنا هذا الوقوف على عموميات إستراتيجيات تدريس مهارات الكتابة في العربية كلغة ثانية بشكل تواصلي، وبيّنا دوافع تطبيق التواصلية، وكيفيتها، وقيمتها في تدريس الكتابة. ولكن لا يزال هناك تعطش إلى البحث في **أنواع الكتابة**، واستغلال **التكنولوجيا** بشكل أعمق في الكتابة التواصلية، وغيرها من تفاصيل ما أجملنا، كالبحوث الميدانية القائمة على **التحليل والإحصاء للكتابات التواصلية العربية**، التي ستظل أرضا جاذبة للبحوث والأوراق العلمية.

هوامش البحث:

---

1. *Amr A. E. Madi, PhD: OPI Tester and Rater at LTI: the Exclusive Licensee of ACTFL. USA.* amraemadi@gmail.com

٢. نقصد بمكوّنات / عناصر اللغة: المفردات، والقواعد، والثقافة، والتي منها تتألف المهارات الأربع: الكلام، والكتابة، والقراءة، والاستماع. وهناك مَن يعتبِرون الثقافة مهارةً *(Brustad 2007, p. xiii)*، ولكننا نزعم أن وجودها في قائمة عناصر/مكوّنات اللغة أوقع من كونها مهارة.

٣. هناك معايير أخرى للغة، منها الأوربية *(المجلس الأوربي، ترجمة صبير٢٠١٦ & ACTFL6)*، والأسترالية ***(ISLPR)***، والكندية *(ACTFL7)*، ومعايير الحكومة الأمريكية***(ILR &ACTFL8)*** ، ونزعم أن جوهر هذه المعايير يكاد يكون واحدا، والاختلافات تكاد تنحصر فقط في تسمية المستويات، وبناء عليه فإن تبنّي معايير معينة دون الأخرى برأينا لن يؤدي إلى اختلاف جوهري كبير في تحديد مستوى الطلاب، وليركنْ كلٌّ من الأساتذة إلى المعايير التي يتم اعتمادها في جامعتهم أو في البرامج والمؤسسات التي يعملون فيها.

٤. أ- يتوقف عدد الكلمات المطلوبة في أنشطة الكتابات الطويلة على مستوى الطلاب، فيكون تقريبا في هذه الحدود: المبتدئ (٥٠-١٠٠) والمتوسط (١٥٠-٣٠٠) والمتقدم (٣٠٠- ٥٠٠) والمتفوق (مفتوح).

ب- عدد مرات الكتابة في الفصل الدراسي يعود في الأساس إلى رؤية كل برنامج وجدوله الزمني. وبشكل شخصي عادة ما أصمم الجدول الزمني لتكون هناك كتابة طويلة بشكل دوري، كل أسبوعين خلال الفصل الدراسي العادي. ومرة أو أكثر كل أسبوع خلال البرامج الصيفية المكثفة جدا.

ج- هناك أمر ثانوي في عملية التصحيح خاص بلون قلم التصحيح، وبشكل شخصي أفضل الابتعاد عن التصحيح بالقلم الأحمر لما له من بعد نفسي وانطباع في غير إيجابي ذهن الطلاب، وأفضّل استخدام لون آخر كالأخضر مثلا.

٥. يمكنكم الاطلاع على بعض النماذج لتصحيح الكتابات بطريقة الرموز في هذه الروابط:

http://tadriis.org/wp-content/uploads/2014/01/code-system-sample-1.jpg

http://tadriis.org/wp-content/uploads/2014/01/code-system-sample-2.jpg

http://tadriis.org/wp-content/uploads/2014/01/code-system-sample-3.jpg

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٦. **Canvas**: هو موقع خاص بالجامعات والمدارس، تقوم بعض الجامعات بالتواصل مع طلابها من خلال هذا الموقع الذي يوفر لهم مزايا كثيرة جدا، كتوفير مكان خاص لاطلاع الطلاب فقط على درجاتهم بشكل يومي، وتوفير صفحات إلكترونية للنشر والتعليق من طلاب الصف الواحد وهذه الصفحات خاصة فقط بالجامعة ولا يمكن أن يتصفحها إلا الطلاب والأساتذة المسموح لهم بذلك. للاطلاع: **https://canvas.utexas.edu**

٧. لذلك بدءا من المستوى المتوسط أفضّل أن تكون الكتابات الطويلة دائما في البيت، حتى الكتابات الطويلة بالامتحانات النهائية، ذلك لأن الطلاب في الحقيقة والواقع اللغوي لن يكونوا بحاجة إلى كتابة كتابات طويلة بالعربية إلا وهم وحدهم في بيوتهم، كما نقوم نحن العرب بالكتابة بالإنجليزية مثلا، فإننا نقوم بهذا في بيوتنا، وقد نحذف ونعدل حتى نصل إلى أفضل شكل ممكن للكتابة. وعلينا ألا نقلق من غش الطلاب ما دمنا نطلب منهم ضرورة تفعيل ما قمنا بدراسته فقط.

٨. نريد أن ننوه بزعمنا في وجود فخ عندما يسألنا طلابنا (كيف نكتب؟)، ففي الواقع أريد أن أؤكد أننا نعلم الطلاب طريقة الكتابة، وندربهم على الكتابة. ولسنا مطالبين أن نحدد لهم ماذا بالتحديد يجب أن يكتبوا، وإنما نعلمهم كيف تكون الكتابة، وكيف تكون صياغة الجملة العربية والنص العربي. فمثلا إذا طلبنا منهم كتابة عن وصف مدينة ما، فإننا لا نقول للطلاب عن ماذا يجب أن يتكلموا في الوصف، فهذا أمر خاص بالطلاب، فليكتبوا ما يشعرون به في وصف المدينة، ثم نقوم معهم بالعمل على ما أنتجوا لنجعلهم هم يصلون إلى الشكل الأقرب إلى الكتابة العربية. ومن الكتب التي قد تساعد الأساتذة في هذا الأمر: ***(Al-Warraki 1994& Lahlali 22009)***

٩. ونشجع بقوة على أن تصمم كل مؤسّسة في تعلم العربية كلغة ثانية معايير عامة(***Rubric***) لتقييم الكتابة وإعطاء الطلاب نسخة منها حتى يكونوا على وعي بأولويات التقييم.

المصادر والمراجع:

جميع المصادر الإلكترونية هي مصادر أوليّة من المؤسسات المعتمدة رسميًا؛ فهي إما مواقع رسمية وإما كتب رسمية بهذه المواقع بصيغة PDF

- **Abrams**, Z. (**2010**). https://www.coerll.utexas.edu/methods/modules/teacher/03/sequencing.php
- ACTFL **1**. https://www.actfl.org/sites/default/files/guidelines/ACTFLProficiencyGuidelines2012.**pdf**
- ACTFL **2**. https://www.actfl.org/resources/actfl-proficiency-guidelines-2012/**arabic**
- ACTFL **3.** https://www.actfl.org/sites/default/files/publications/ACTFLPerformance_Descriptors.**pdf**. p.4
- ACTFL **4**. https://www.languagetesting.com/actfl-proficiency-scale
- ACTFL **5**. https://www.languagetesting.com/pub/media/wysiwyg/manuals/ACTFL-Writing-Proficiency-Test-WPT-Familiarization-Manual.**pdf**
- ACTFL **6**. https://www.actfl.org/sites/default/files/reports/Assigning_CEFR_Ratings_To_ACTFL_Assessments.**pdf**
- ACTFL **7**. https://www.languagetesting.com/pub/media/wysiwyg/research/white_papers/Alignment_of_the_ACTFL_Proficiency_Ratings_to_the_CLB_D7.**pdf**
- ACTFL **8**. https://www.actfl.org/sites/default/files/guidelines/OralProficiencyWorkplacePoster.**pdf**
- **Al-Batal**, M. (**1989**). NashaaTaat WaZifiyya li-Tadriis Mahaarat al-Kitaabah" Al-Arabiyya, Journal, Vol: 22. AATA.
- **Al-Batal**, M. (**1995**). Issues in Teaching of Productive Skills in Arabic. AATA.
- **Al-Batal**, M. (**2018**). Dialect Integration in the Arabic Foreign Language Curriculum: Vision, Rational, and Models. Georgetown University Press.
- **Al-Batal**, M. *tadriis* Website. https://tadriis.org/about/
- **Al-Warraki**, N.N& **Hassanein**, A.T. (**1994**). The Connectors in Modern Standard Arabic. The American University in Cairo Press.
- **Bitchener**, J**& Ferris**, D.R. (**2012**) Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing. Routledge.
- **Brandl**, K. (**2006**). Communicative Language Teaching in Action: Putting Principles to Work. Pearson Prentice Hall.
- **Brown**, H. D. (**2001**). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Longman.
- **Brown**, H. D. (**2007***). Principles of Language Learning and Teaching*. Pearson Longman.
- **Brustad**, k. **(2017)** "Diglossia as Ideology". In the Politics of Written Language in the Arab World: Writing Change. Brill.
- **Brustad**, K& **Al-Batal**, M& **Al-Tonsi**, A. (**2007**). Alkitaab fii Taaluum al-Arabiyya. Georgetown University Press, Part Tow, Second Edition.
- **Byrne,** D**.** (**1988**) Teaching Writing Skills. Longman.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- **Chomsky**, N. (**2015**). The Minimalist Program. The MIT Press.
- **Clementi**, D. & **Terrill**, L. (**2013**). The Keys to Planning for Learning: Effective Curriculum, Unit, and Lesson Design. ACTFL.
- **Elgibali,** A& Taha.Z. (**1995**). Teaching Arabic As a Foreign Language: Challenges of the Nineties. AATA.
- **Garza**, T. (**2010**). https://www.coerll.utexas.edu/methods/modules/teacher/03/
- **Gass**, S.M.& **Behney**, J& **Plonsky**, L. (**2013**). Second Language Acquisition, Ann Introductory Course. Routledge.
- **Gordon**, L. (**2008**) Writing and good language learners. Cambridge University Press.
- **Graves**, K. (**2000**). Designing Language Courses: A Guide for Teachers. National Geographic Learning.
- **Harmer**, J. (**2004**). How to Teach Writing. Pearson Longman.
- **Hedge**, T. (**2000**). Teaching and Learning in the Language Classroom. Oxford University Press.
- **ILR**. https://www.govtilr.org/Skills/IRL%20Scale%20History.htm
- **ISLPR**. https://www.islpr.org/why-use-islpr/summary-of-islpr/
- **Lahlali**, E. **(2009)**. How to Write in Arabic. Edinburgh University Press.
- **Mitchell**, R.& **Myles**, F.& **Marsden**, E. (**2019**). Second Language Learning Theories. Routledge, Fourth Edition.
- **Nassaji**, H.& **Fotos**, S. (**2011**). Teaching Grammar in Second Languages Classrooms: Integrate Form-Focused Instruction in Communicative Context. Routledge.
- **Richardes**, J. C. (**2006**). Communicative Language Teaching Today. Cambridge University Press.
- **Richardes**, J. C.& **Rodgers**, T.S. (**2014**). Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge University Press.
- **Ryding**, K. C. (**2013**). Teaching and Learning Arabic as a Foreign Language: A Guide for Teachers. Georgetown University Press.
- **S- Troike,** M.& **Barto**, K. (**2017**). Introducing Second Language Acquisition. Cambridge University Press.
- **Selinker**, L. (**1972**) Interlanguage, IRAL; International Review of Applied Linguistics in Language
- **Shrum**, J.L.& **Glisan**, E.W. (**2010**). *Teacher's Handbook: Contextualized Language Instruction.* Heinle.
- **Watson**, J.R& **Ebner**, G.R. (**2018**).Effects of Integrated Arabic on Written Language Skills at West Point: A longitudinal Study. Georgetown University Press.
- **Younes,** M. (**2006**). Integrating the Colloquial with Fushā in the Arabic-as-a-Foreign-Language Classroom. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- **Younes,** M. (**2009**). The Case for Integration in the Arabic-as-a-Foreign Language Classroom. Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.
- **المجلس الأوربي**، مجموعة من الخبراء (٢٠١٦): الإطار المرجعي الأوربي المشترك لتعلّم اللغات وتعليمها وتقييمها، ترجمة عبد الناصر عثمان صبير، مطبعة جامعة أم القرى، مكة، الأولى. وللاطلاع على الموقع الرسمي لـCEFER، وعلى النص الأصلي للمعايير ٢٠٠١:

  https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions

  https://rm.coe.int/1680459f97 (**PDF**)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إستراتيجيات تعلم القواعد النحوية لدى طلبة البكالوريوس بجامعة إندونيسيا

الأستاذ المشارك الدكتور عبدالرحمن بن شيك *
رزانة جعفر نصرالدين**

ملخص البحث

يكون هناك محورا التركيز الرئيسي في هذه الدراسة وهما: الكشف عن الأنواع ودرجة التكرار من استخدام إستراتيجيات تعلم القواعد النحوية لدى الطلبة، ثم فحص العلاقة بين استخدام إستراتيجيات تعلم القواعد النحوية والتحصيل اللغوي. تتكون عينات الدراسة من ١١٣ طالب وطالبة في مرحلة البكالوريوس من قسم اللغة العربية بجامعة إندونيسيا. وكان تقييم استخدام الإستراتيجيات من خلال ٧٠ بندا من بنود استبانة إستراتيجيات تعلم القواعد النحوية (GLSI) التي صممها باولاك (Pawlak، ٢٠١٩م). وتم تحليل البيانات باستخدام اختبار ارتباط بيرسون واختبار (ت) لعينتين مستقلتين في برنامج حزمة SPSS. كشفت الدراسة من تحليل البيانات الكمية أن الطلاب يستخدمون إستراتيجيات تعلم القواعد النحوية على المستوى المتوسط. على وجه التحديد، كانت الإستراتيجيات الاجتماعية هي الاستراتيجيات الأكثر استخدامًا لدى الطلبة. كما أشارت النتائج أيضًا إلى وجود علاقة بين استخدام إستراتيجيات تعلم القواعد النحوية والتحصيل اللغوي لدى الطلاب خاصة في الإستراتيجيات فوق المعرفية والإستراتيجيات المعرفية.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجيات التعلم، القواعد النحوية، التحصيل اللغوي، جامعة إندونيسيا.

المقدمة

اللغة العربية تعدّ من اللغات المهمة لدى الطلاب المسلمين في إندونيسيا. أحد الأسباب هو أن غالبية سكانها من المسلمين. في الوقت الحاضر، يجب أن يكون تدريس اللغة العربية في جميع المدارس والجامعات الإسلامية في إندونيسيا. فالجامعات عادة تقدم تخصصات في اللغة العربية على سبيل المثال كالاختصاص في القسم اللغوي، أو الأدبي، أو في تعليم اللغة العربية أيضا، من أجل إتقان اللغة العربية. لذلك فيجب على الطلاب أن يكونوا قادرين على إتقان المهارات الأربعة التي يجب أن يجيدوها وهي القراءة، والكتابة، والاستماع والتكلم. باختصار، يجب على الطلاب أن يكونوا ماهرين في تمكين هذه المهارات اللغوية. ومع ذلك، فإن القلق من إتقان اللغة العربية للطلاب ليس شيئًا جديدًا.

اختيار إستراتيجيات التعلم المناسبة في تعلم اللغات الأجنبية أمر مهم جدا سواء كان ذلك للمتعلمين أو للمعلمين. تُعرَف إستراتيجيات التعلم من قبل أوكسفورد بالخطوات التي يتخذها المتعلمون لتعزيز تعلمهم. حيث تكتسب الإستراتيجيات أهمية خاصة في تعلم اللغة بسبب لأنها تعد من الأدوات الفعالة والموجهة ذاتياً، وهو أمر ضروري لتطوير الكفاءة التواصلية. حيث أشيرت دراسة بأن الإستراتيجيات المناسبة لتعلم لغة ما تؤدي إلى تحسين الكفاءة وزيادة الثقة بالنفس.[١] وشملت إستراتيجيات تعلم اللغة العمليات العقلية والتواصلية التي ينشرها المتعلمون لتعلم لغة ثانية.[٢]

يساعد الاستخدام الفعال لإستراتيجيات تعلم اللغة المتعلمين على التحكم في تعلمهم من خلال تطوير المهارات اللغوية، وزيادة الثقة والتحفيز في عملية التعلم. وفقا لأكسفورد، يتأثر استخدام هذه الإستراتيجيات بالعديد من العوامل مثل درجة الوعي، ومتطلبات مرحلة مهمة التعلم، وتوقعات المعلم، والعمر، والجنس، والجنسية، وأسلوب التعلم العام، والسمات الشخصية، ومستوى الدوافع، والغرض من تعلم اللغة. حيث أجرى الباحثون في اللغة الثانية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والأجنبية الكثير من الأبحاث في جوانب مختلفة لدراسة إستراتيجية تعلم اللغة من حيث العوامل، والتصنيف، والعلاقة بين إستراتيجية التعلم والتحصيل اللغوي، والتدريب على إستراتيجية التعلم، وتعليم بعض المهارات اللغوية مثل القراءة، والكتابة، والاستماع والمفردات. ومن العناصر المهمة في نظام اللغة هي القواعد النحوية، فهو يؤدي دورًا مهمًا لمتعلمي اللغة لإتقانها. وبالتالي، فإن الطريقة التي يتعلم بها الطلاب القواعد النحوية لا تفلت من اهتمام الباحثين في مجال إستراتيجيات تعلم اللغة.

تطورت البحوث العلمية في إستراتيجيات تعلم اللغة بشكل كبير لعدة عقود. يبحث المعلمون والباحثون عن طرائق لمساعدة طلابهم على أن يتقنوا اللغات الثانية. يبحث المعلمون والباحثون عن طرائق لمساعدة طلابهم على أن يتقنوا اللغات الثانية. يقوم الباحثون بتحليل إستراتيجيات تعلم اللغة منذ نهاية السبعينيات. وحتى الآن، كانت هناك عدة محاولات لإنشاء تصنيفات إستراتيجيات تعلم اللغة.

قد وجدت الباحثة بأن الأبحاث العلمية في إستراتيجيات تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية أو لغير الناطقين بها التي تركز على جانب القواعد النحوية قليلة. والكثير من المراجع الموجودة المتوفرة هي من تعلم القواعد في اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية. وترى الباحثة أن هناك حاجة لإجراء دراسة تستكشف البحث العلمي في إستراتيجيات تعلم القواعد النحوية في اللغة العربية، وعن تأثيرها وكيفية هذه الإستراتيجيات بين الطلبة المتخصصين في اللغة العربية بجامعة إندونيسيا. حيث أفادت دراسات سابقة عن تعلم اللغة الثانية أنه يمكن تحسين أداء الطلاب من خلال استخدام الإستراتيجيات المتنوعة للتعلم بفعالية وكفاءة أكبر.

سعى هذا البحث إلى تحقيق هدفين رئيسين وهما كشف إستراتيجيات تعلم القواعد النحوية المستخدمة من قبل طلبة البكالوريوس المتخصصين في اللغة العربية بجامعة إندونيسيا، والثاني هو إبراز العلاقة بين استخدام إستراتيجيات تعلم القواعد النحوية والتحصيل اللغوي لدى طلبة البكالوريوس المتخصصين في اللغة العربية بجامعة إندونيسيا. واعتمدت هذه الدراسة على المنهج الكمي لجمع المعلومات حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في تحليلها. أما بالنسبة لجمع البيانات، فاستخدمت قائمة إستراتيجيات تعلم القواعد النحوية (Grammar Learning Strategies Inventory) والتي هي من تصميم باولاك في عام ٢٠١٨ م . تم تحليل البيانات التي تم الحصول عليها باستخدام SPSS وتفسير المتوسط. ولمعرفة العلاقة بين استخدام الإستراتيجيات والتحصيل اللغوي، اعتمدت الباحثة على اختبار معامل الإرتباط بيرسون (Pearson Correlation).

أولا: الإطار النظري

إستراتيجيات تعلم القواعد

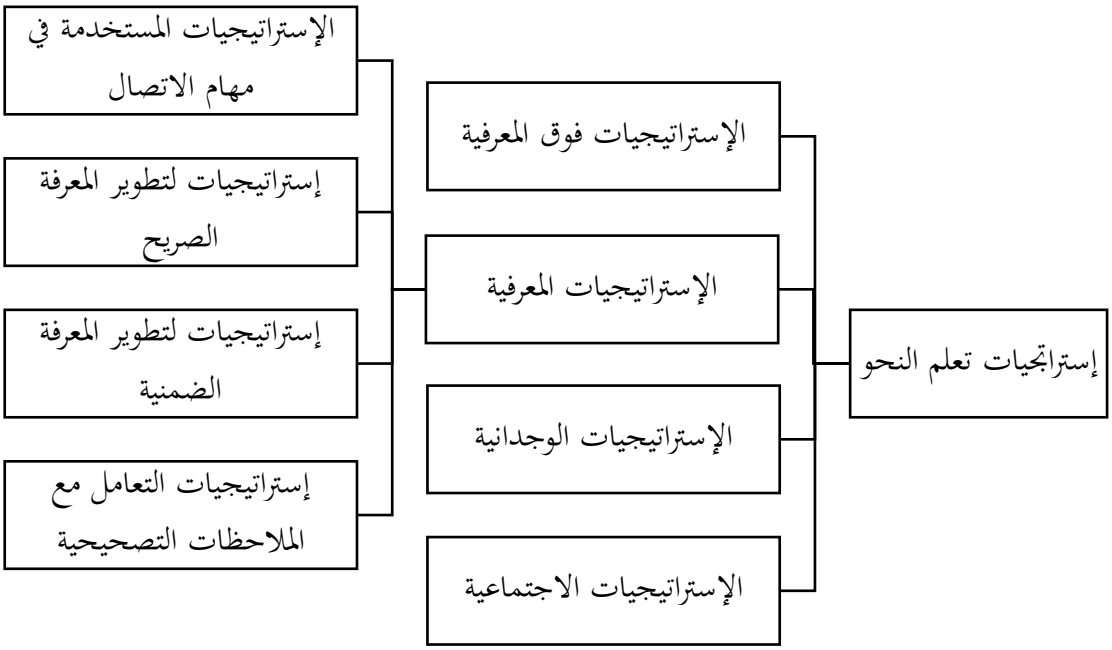
تصف أكسفورد ورانج لي وبارك إستراتيجيات تعلم القواعد بأنها "(...) أفعال وأفكار يستخدمها المتعلمون بوعي لجعل تعلم اللغة و/ أو استخدام اللغة أسهل وأكثر فاعلية وأكثر كفاءة وأكثر متعة".[٣] وإلى وقت ليس ببعيد، أضافت أكسفورد (٢٠١٧) شرحًا عميقًا ووصفت إستراتيجيات التعلم بقواعد اللغة الثانية بأنها "أفكار وسلوكيات قابلة للتعلم وديناميكية يختارها المتعلمون ويعملون بوعي في سياقات محددة لتحسين تطويرهم لقواعد اللغة الثانية ذاتية التنظيم وذاتية الأداء من أجل أداء مهام فعال و الكفاءة على المدى الطويل".[٤]

إستراتيجيات تعلم القواعد هي "أفكار وإجراءات متعمدة يستعين بها الطلاب بوعي للتعلم والتحكم بشكل أفضل في استخدام هياكل القواعد". فمن هذا التعريف، يمكن أن يكون من المفهوم أنه في تعلم اللغة، وخاصة في تعلم قواعد اللغة من اللغة المستهدفة، فإن تعلم القواعد لا يهدف فقط إلى جعل المتعلمين يعرفون القواعد الموجودة في

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اللغة وتذكرها، ولكن أيضًا حتى يتمكن المتعلمون من تطوير قدرتهم في توظيف القواعد النحوية التي تعلموها في سياقات مختلفة بدقة أكثر.

قام باولاك في عام ٢٠١٨م بتصنيف واستبيان كأداة لجمع البيانات للبحث. يرد في الشكل التصنيف المقترح لإستراتيجيات تعلم القواعد (Grammar Learning Strategies) بواسطة باولاك في ٢٠١٨م، ويرد وصفه بالتفصيل الآتي:[٥]



١. الإستراتيجيات فوق المعرفية (Metacognitive Strategies): هي التي يتم تطبيقها لمراقبة وإدارة تعلم قواعد اللغة الثانية من خلال عملية التخطيط والتنظيم والمراقبة والتقييم الذاتي. فمن خلال هذه الإستراتيجية، يهتم المتعلمون بهياكل القواعد النحوية الموجودة عند القراءة أو الاستماع، ويبحثون عن طرق وفرص لممارسة هياكل القواعد النحوية بطرق مختلفة، أو تحديد موعد لمراجعة مواد القواعد النحوية.

٢. الإستراتيجيات المعرفية (Cognitive Strategies): هي التي تشارك مباشرة في عملية تعلم قواعد اللغة المستهدفة وتشمل الفئات الفرعية التالية: أ) تستخدم الإستراتيجيات للمساعدة في إنتاج وفهم قواعد اللغة في مهام الاتصال. ب) تستخدم الإستراتيجيات لتطوير المعرفة الصريحة للقواعد. ج) تستخدم الإستراتيجيات لتطوير المعرفة الضمنية للنحو. د) تستخدم الإستراتيجيات للتعامل مع الملاحظات التصحيحية على الأخطاء في إنتاج القواعد.

٣. الإستراتيجيات الوجدانية (Affective Strategies): هي التي تتعلق بالعواطف والدوافع عند تعلم قواعد اللغة المستهدفة. على سبيل المثال، محاولة الاسترخاء في مواجهة المشكلات المتعلقة بفهم أو استخدام بنية القواعد، أو تشجيع الشخص على ممارسة نقاط قواعد اللغة التي تشكل تحديًا للتعلم، أو الاحتفاظ بمذكرات حول المراجعة والتعليقات حول عملية تعلم القواعد.

٤. الإستراتيجيات الاجتماعية (Social Strategies): هي التي تنطوي على تعاون أو تفاعل مع المعلم أو مستخدمي لغة الهدف المستهدفة أو الناطقين بها أو غيرهم من الطلاب ذوي المستويات العليا. لذا التفاعل في الإستراتيجيات الاجتماعية تهدف إلى تعزيز عملية تعلم قواعد اللغة بشكل ملحوظ. على سبيل المثال، طلب المعلم للمساعدة في فهم موضوع من قواعد اللغة، أو محاولة مساعدة الآخرين

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الذين يواجهون صعوبات في تعلم أو استخدام هياكل قواعد اللغة، أو ممارسة هياكل قواعد اللغة مع أقرانهم.

ثانيا: منهج البحث

عينة البحث

أجريت هذه الدراسة في جامعة إندونيسيا، في كلية العلوم الإنسانية، بقسم اللغة العربية في مدينة ديبوك، بإندونيسيا. تم جمع البيانات الذي أجري في شهر ديسمبر من عام ٢٠١٩م. حيث تم شمل وحصر جميع طلاب القسم من المستوى الثاني إلى المستوى الخامس في العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠ والذين التحقوا في شهر سبتمبر لعام ٢٠١٩م للمشاركة في هذه الدراسة.

في قسم اللغة العربية بجامعة إندونيسيا، يتعلم الطلاب اللغة العربية الأساسية في الفصل الأول. حيث يبدأ طلاب اللغة العربية في استكشاف القواعد في الفصل الدراسي الثاني من الدراسة، لهذا تم اختيار المشاركين في هذه الدراسة لمن اجتازوا الفصل الدراسي الثاني من الطلاب. نسبة مجتمع البحث في هذه الدراسة هي ١٥٦ طالبًا مكونة من أربع مستويات. وتم اختيار ١١٣ طالبًا عينة للبحث بالإشارة إلى معادلة كريجسي ومورغان لتحديد حجم العينة.[٦] وبناءً على ١١٣ استبيانًا يستعرض الجدول الآتي البيانات الديموغرافية للمستجيبين:

الجدول ١ : البيانات الديموغرافية لعينة الدراسة

الخصائص الديموغرافية	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	الذكور	٣٧	%٣٢،٧٤
	الإناث	٧٦	%٦٧،٢٦
الخلفية الدراسية	المدرسة العامة	٨٩	%٧٨،٧٦
	المدرسة الإسلامية	٢٤	%٢١،٢٤

تبين من الجدول (١) أعلاه ما يأتي: كانت غالبية المشاركين في هذه الدراسة من الطالبات حيث يكون بنسبة (٦٧%). كان هناك ٧٦ أنثى و ٣٧ ذكراً في العينة. ويمثل عدد الإناث أكبر بمرتين من عدد الذكور الذي يصل بنسبة (٣٣%). ثم يتضح من الجدول للخلفية الدراسية بأن معظم الطلبة متخرجون من المدرسة الثانوية العامة حيث ليس لديهم أي خلفية للغة العربية. يظهر الجدول أن هناك ٨٩ طالبا متخرجون من المدرسة الثانوية العامة حيث يكون بنسبة (٧٩%) و ٢٤ طالبا متخرجون من المدرسة الإسلامية حيث يكون بنسبة (٢١%).

أدوات البحث وإجراءات جمع البيانات

في بحث إستراتيجيات تعلم اللغة تم استخدام أدوات مختلفة لجمع البيانات لتقييم استخدام متعلمي اللغة لإستراتيجيات التعلم. في هذه الدراسة، تم استخدام استبانة لتقييم توظيف الطلاب للإستراتيجيات عندما يتعلمون ويستخدمون القواعد النحوية. بشكل عام، تحتوي الاستبانة على جزأين هما: الخلفية الديموغرافية للمشاركين وعناصر الاستبانة.

أ. الجزء الأول هو الخلفية الديموغرافية للمشاركين. في هذا الجزء، تم جمع معلومات حول خلفية المشارك مثل الجنس وسنة الدراسة والموضوع المسجل وآخر النتائج حول موضوع اللغة العربية. لم يجمع الباحث اسم المشارك لغرض الخصوصية وعدم فصح البيانات الشخصية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ب. الجزء الثاني هو عناصر الاستبانة حيث يتكون هذا الجزء من ٧٠ بندا مجتمعة تحت أربع فئات على النحو الذي اقترحه باولاك (٢٠١٨) على مقياس ليكرت ذي الخمس نقاط (5-point Likert Scale) تمثل إستراتيجيات مختلفة. الفئات الأربع هي: الإستراتيجيات فوق المعرفية، والإستراتيجيات المعرفية، والإستراتيجيات الوجدانية، والإستراتيجيات الاجتماعية. ويُطلب من المشاركين الإشارة إلى المدى الذي يعكس فيه عنصر معين تعليمهم الإستراتيجي على مقياس من ١ إلى ٥. حيث يشير ١ إلى "لا ينطبق علي على الإطلاق" الذي يدل على أدنى درجة لقياس إستراتيجيات تعلم القواعد النحوية و ٥ يشير إلى "إنه يصف أفعالي وأفكاري تمامًا" الذي يدل على أعلى درجة لقياس إستراتيجيات تعلم القواعد النحوية.

وبدأت الباحثة في إجراءات جمع البيانات على مشارف الأسبوع الأخير من الفصل الدراسي لعام ٢٠١٩/٢٠٢٠م قبل الامتحان النهائي. تم جمع البيانات من خلال استبيان تم توزيعه على الطلاب في الفصل. قبل عملية جمع البيانات، حصلت على إذن من المحاضرين الذين يقومون بتدريس الطلاب. ثم تم توزيع الاستبيان على الطلاب في الفصل واستغرق حوالي ٢٠ دقيقة لاستكماله.

اختبار ثبات الاستبانة (Reliability Test)

تم تبرير استخدام كرونباك ألفا (Cronbach's Alpha) في هذه الدراسة، حيث يتم استخدام هذه الإحصائية على نطاق واسع لتقييم موثوقية الاتساق الداخلي للأدوات المستخدمة في البحث التربوي والنفسي. تم اختبار ثبات الاستبانة بقياس موثوقية الإستراتيجيات الشاملة وكل فئة فرعية من إستراتيجيات تعلم القواعد النحوية كما يأتي:

الجدول ٢: موثوقية إستراتيجيات تعلم القاعد النحوية

	كرونباك ألفا	عدد البنود
الإستراتيجيات فوق المعرفية	٠،٨٠٣	٨
الإستراتيجيات المعرفية	٠،٩٥٤	٥٠
الإستراتيجيات الوجدانية	٠،٧٤١	٧
الإستراتيجيات الاجتماعية	٠،٧٧٠	٥
الإستراتيجيات تعلم القواعد	٠،٩٦٤	٧٠

كما هو موضح في الجدول (٢)، كشفت قيمة كرونباك ألفا لكل البنود في استبانة إستراتيجيات تعلم القواعد (GLSI) بدرجة عالية وتدل الدرجة على مستوى ممتاز (٠،٩٦٤). في الدراسة الحالية، أظهرت الاستبانة موثوقية جيدة لقياس إستراتيجيات تعلم القواعد النحوية لدى الطلاب.

ثالثا: تحليل البيانات ومناقشتها

كما لوحظ سابقا، ينصب تركيز البحث على كيفية تعلم القواعد النحوية في اللغة الثانية. وسعت هذه الدراسة الكمية إلى الإجابة عن سؤالين بحثيين يتعلقان باستخدام إستراتيجيات تعلم القواعد النحوية لمتعلمي اللغة العربية في جامعة إندونيسيا، وهما:

١. ما إستراتيجيات تعلم القواعد النحوية المستخدمة لدى طلبة البكالوريوس المتخصصين في اللغة العربية بجامعة إندونيسيا؟
٢. هل هناك علاقة بين استخدام إستراتيجيات تعلم القواعد النحوية والتحصيل اللغوي لدى الطلبة؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول ٣: الإحصاء الوصفي للإستراتيجيات الاجتماعية

المكونات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	مرتبة الرقم
الإستراتيجيات فوق المعرفية	١١٣	٣،١٧	٠،٦٥	متوسط	٤
الإستراتيجيات المعرفية	١١٣	٣،٢٨	٠،٥٧	متوسط	٣
الإستراتيجيات الوجدانية	١١٣	٣،٢٩	٠،٧١	متوسط	٢
الإستراتيجيات الاجتماعية	١١٣	٣،٥٩	٠،٧٧	مرتفع	١
إستراتيجيات تعلم القواعد النحوية	١١٣	٣،٣٣	٠،٦٨	متوسط	

تبين من النتيجة الإحصائية في الجدول (٣) أن الطلبة المتخصصين في اللغة العربية بجامعة إندونيسيا استخدموا إستراتيجيات تعلم القواعد النحوية الأربع بأكملها والتي تشمل الإستراتيجيات فوق المعرفية، والمعرفية، والوجدانية، والاجتماعية. ومع ذلك، وجدت الدراسة أن مستوى الاستخدام العام لإستراتيجيات تعلم القواعد النحوية بين الطلاب هو في المستوى المتوسط (متوسط الحسابي= ٣،٣٣ والانحراف المعياري= ٠،٦٨). نلاحظ من الجدول أعلاه أن أعلى نسبة للإستراتيجيات تقع في فئة الإستراتيجيات الاجتماعية حيث بلغ أعلى قيمة على المتوسط الحسابي (٣،٥٩)، والانحراف المعياري (٠،٧٧). وأدنى قيمة تقع في فئة الإستراتيجيات الاجتماعية حيث أبلغ المتوسط الحسابي (٣،١٧)، والانحراف المعياري (٠،٦٥).

تتماشى هذه الدراسة مع دراسة في إستراتيجيات تعلم اللغة التي أجراها إبراهيم (٢٠١٣)[٧] على الطلاب المتخصصين في اللغة العربية بجامعة الأمير سونكلا في تايلاند، ودراسة نور حزرول (٢٠١٧)[٨] على الطلاب المتخصصين في اللغة العربية بجامعة مالايا، ودراسة حاج حنبلي (٢٠١٥)[٩] على الطلاب المتخصصين في اللغة العربية في جامعة السلطان شريف علي الإسلامية في بروناي، ودراسة لوناماليني مات نافع (٢٠١٩)[١٠] على الطلاب في كلية السلطان إسماعيل بيترا الإسلامية العالمية. وعلاوة على ذلك فإن دراسة إستراتيجيات تعلم القواعد النحوية التي أجراها عبد الصمد (٢٠١٤)[١١] على الطلاب المتخصصين في اللغة العربية بماليزيا لها النتيجة نفسها حيث يكون لدى طلاب المستوى المتوسط في استخدام الإستراتيجيات. أما في سياق تعلم اللغة الإنجليزية، فإن نتائج هذه الدراسة مماثلة أيضًا للدراسة التي أجراها ييميسراش بايو (٢٠١٥)[١٢] وتيلفارلي أوغلو (٢٠٠٥)[١٣] على طلاب الجامعات التركية، ودراسة الجويد (٢٠١٥)[١٤] والقحطاني (٢٠١٦)[١٥] على متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في المملكة العربية السعودية. حيث أظهرت نتائج هذه الدراسات أن الطلاب يستخدمون إستراتيجيات تعلم اللغة في المستوى المتوسط.

قد يكون التفسير المحتمل للاستخدام المرتفع نسبيًا للإستراتيجيات الاجتماعية بين الطلاب المتخصصين في اللغة العربية بجامعة إندونيسيا هو الاختلاف في الخلفية الدراسية. منذ بداية التسجيل في الجامعة، يتعلم الطلاب الذين لديهم خلفية في اللغة العربية في الفصل نفسه مع الطلاب الذين ليس لديهم خلفية للغة العربية.

العلاقة بين إستراتيجيات تعلم القواعد النحوية والتحصيل اللغوي

يناقش هذا الجزء عن سؤال البحث الثاني وهي العلاقة بين إستراتيجيات تعلم القواعد النحوية والتحصيل اللغوي لدى الطلبة. لقياس التحصيل اللغوي، قامت الباحثة بجمع الدرجات التي حصل عليها الطلاب من الامتحان النهائي في مادة اللغة العربية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول ١٢: الإحصاء الوصفي للتحصيل اللغوي ومكون إستراتيجيات تعلم القواعد النحوية

الإستراتيجيات	التحصيل اللغوي (نتيجة الامتحان)		قوة العلاقة
الإستراتيجيات فوق المعرفية	ارتباط بيرسين (ر)	.300**	ضعيفة موجبة
	مستوى الدلالة (ف)	.001	
الإستراتيجيات المعرفية	ارتباط بيرسين (ر)	.249**	ضعيفة موجبة
	مستوى الدلالة (ف)	.008	
الإستراتيجيات الوجدانية	ارتباط بيرسين (ر)	-.100	لا توجد علاقة
	مستوى الدلالة (ف)	.293	
الإستراتيجيات الاجتماعية	ارتباط بيرسين (ر)	.143	لا توجد علاقة
	مستوى الدلالة (ف)	.131	

في هذا التحليل، المتغير المستقل هو إستراتيجيات تعلم القواعد النحوية والمتغير التابع هو التحصيل اللغوي. فتبين من الجدول (١٢) أعلاه ما يأتي:

١. التحصيل اللغوي وعلاقته بمكون الإستراتيجيات فوق المعرفية: يوضح الجدول السابق معمال ارتباط بيرسين (ر= ٠،٣٠٠) ومستوى الدلالة (ف= ٠،٠٠١) وهو يدل على ارتباط مكونات الإستراتيجيات فوق المعرفية بشكل إيجابي مع التحصيل اللغوي. وعلى الرغم من أنها ذات دلالة إحصائية، إلا أن قوة هذه الارتباطات تعتبر ضعيفة. وأما مستوى الدلالة (ف= ٠،٠٠١) فهو أقل من قيمة ألفا (ف< ٠،٠٥). لذلك، تم رفض الفرض الصفر لهذه الارتباطات لوجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الإستراتيجيات فوق المعرفية والتحصيل اللغوي.

٢. التحصيل اللغوي وعلاقته بمكون الإستراتيجيات المعرفية: يظهر من الجدول (٢٦) السابق معمال ارتباط بيرسين للإستراتيجيات المعرفية (ر= ٠،٢٤٩) ومستوى الدلالة (ف= ٠،٠٠٨) وهذا يدل على ارتباط مكونات الإستراتيجيات المعرفية بشكل إيجابي مع التحصيل اللغوي. ومشابهة للإستراتيجيات فوق المعرفية، على الرغم من أنها ذات دلالة إحصائية، إلا أن قوة هذه الارتباطات تعتبر ضعيفة. وأما مستوى الدلالة (ف= ٠،٠٠٨) فهو أقل من قيمة ألفا (ف< ٠،٠٥). لذلك، تم رفض الفرض الصفر لهذه الارتباطات لوجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الإستراتيجيات المعرفية والتحصيل اللغوي.

٣. التحصيل اللغوي وعلاقته بمكون الإستراتيجيات الوجدانية: يعرض الجدول رقم (٢٦) السابق معمال ارتباط بيرسين للإستراتيجيات الوجدانية (ر= 100.-) ومستوى الدلالة (ف= ٠،٢٩٣) وهو يدل على ارتباط الإستراتيجيات الوجدانية بشكل سلبي مع التحصيل اللغوي. وأما مستوى الدلالة (ف= ٠،٢٩٣) فهو أكبر من قيمة ألفا (ف< ٠،٠٥). لذلك، تم قبول الفرض الصفر، مما يعني أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الإستراتيجيات الوجدانية والتحصيل اللغوي لدى الطلاب.

٤. التحصيل اللغوي وعلاقته بمكون الإستراتيجيات الاجتماعية: تبين من الجدول رقم (٢٦) السابق معمال ارتباط بيرسين للإستراتيجيات الاجتماعية (ر= ٠،١٤٣) ومستوى الدلالة (ف= ٠،١٣١) وهذا يدل على ارتباط الإستراتيجيات الاجتماعية بشكل سلبي مع التحصيل اللغوي. وأما مستوى الدلالة (ف= ٠،١٣١) فهو أكبر من قيمة ألفا (ف< ٠،٠٥). لذلك، فإن الفرض الصفر مقبول، مما يدل على عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الإستراتيجيات الاجتماعية والتحصيل اللغوي لدى الطلاب.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول ١٣: الإحصاء الوصفي للتحصيل اللغوي وإستراتيجيات تعلم القواعد النحوية ككل

الإستراتيجيات	التحصيل اللغوي (نتيجة الإمتحان)		قوة العلاقة
إستراتيجيات تعلم القواعد النحوية	ارتباط بيرسين (ر)	.224*	ضعيفة موجبة
	مستوى الدلالة (ف)	.017	

تبين من النتيجة الإحصائية في الجدول (١٣) السابق أن معمال ارتباط بيرسين لإستراتيجيات تعلم القواعد النحوية (ر= ٠،٢٢٤) ومستوى الدلالة (ف= ٠،٠١٧). تظهر نتيجة هذا الاختبار علاقة إيجابية بين إستراتيجيات تعلم القواعد النحوية المستخدمة من قبل الطلبة المتخصصين في اللغة العربية والتحصيل اللغوي. لذلك، تم رفض الفرض الصفر لهذه الارتباطات مما يعني وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين إستراتيجيات تعلم القواعد النحوية ككل والتحصيل اللغوي. وعلى الرغم من أنها ذات دلالة إحصائية، إلا أن قوة الارتباطات بين إستراتيجيات تعلم القواعد النحوية والتحصيل اللغوي تعتبر ضعيفة.

ركزت دراسات مختلفة على إستراتيجيات تعلم اللغة حيث تهدف إلى تحديد علاقتها بالتحصيل اللغوي. وأظهرت معظم الدراسات علاقة إيجابية بين إستراتيجيات تعلم اللغة والتحصيل اللغوي. ونتائج هذه الدراسة مشابهة لبعض الدراسات على متعلمي اللغة العربية التي أجراها نور حزرول (٢٠١٧)[١٦] ، وكمرول (٢٠٠٩)[١٧] ونزيمة (٢٠١١)[١٨] على الطلاب المتخصصين في اللغة العربية بماليزيا، ودراسة إبراهيم (٢٠١٣)[١٩] كذلك أيضا على الطلاب في تايلاند. وعلى العكس من ذلك، الدراسة التي أجرتها سيتي عائشة (٢٠١٩) [٢٠] والتي استخدمت الإصدار القديم من باولاك لإستراتيجيات تعلم القواعد النحوية إذ إنها لم تجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل اللغوي واستخدام إستراتيجيات تعلم القواعد النحوية.

علاوة على ذلك، وجدت هذه الدراسة علاقة ذات دلالة إحصائية بين الإستراتيجيات فوق المعرفية والإستراتيجيات المعرفية بالتحصيل اللغوي. وهذه النتيجة موازية للدراسات السابقة مثل دراسة جرين وأكسفورد (١٩٩٥)،[٢١] ودراسة أومالي وشاموت (١٩٩٠) [٢٢] حيث كشفوا أن الطلاب ذوي الكفاءة اللغوية العالية يميلون إلى استخدام الإستراتيجيات فوق المعرفية أو الإستراتيجيات المعرفية بشكل متكرر وأكثر فاعلية من الطلاب ذوي الكفاءة اللغوية المنخفضة. ومع ذلك فإن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة لا تشير بالضرورة إلى أن كونك متعلمًا أكثر كفاءة يعني استخدامك للمزيد من إستراتيجيات تعلم القواعد.

رابعا: النتائج والتوصيات

أكدت هذه الدراسة أن طلبة البكالوريوس المتخصصين في اللغة العربية بجامعة إندونيسيا يستخدمون إستراتيجيات تعلم القواعد على المستوى المتوسط. وقد تم تصنيف الإستراتيجيات الاجتماعية على أنها أكثر استخدامًا والإستراتيجيات فوق المعرفية على أنها أقل الإستراتيجيات استخدامًا بين الطلاب. وكان هناك علاقة طفيفة بين استخدام الإستراتيجيات والتحصيل اللغوي. قد تكون هذه النتيجة مفيدة للمعلمين وكذلك للطلاب أيضا للتعرف بشكل أفضل على حالة استخدام إستراتيجيات تعلم القواعد النحوية، وقد تقدم بعض المراجع لتعزيز كفاءة تدريس اللغة العربية. بالإضافة إلى ذلك، أجريت هذه الدراسة في سياق تعلم اللغة العربية. وبالتالي، من الصعب تعميم النتائج في سياقات تعلم اللغات الأخرى.

بناءً على نتائج الدراسة الحالية، تقدم التوصيات التالية:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١. يستخدم الطلاب إستراتيجيات تعلم القواعد النحوية على المستوى المتوسط. وبالتالي، يجب على الطلاب زيادة وعيهم بأهمية وفائدة إستراتيجيات تعلم القواعد النحوية من أجل مساعدتهم بشكل أفضل في تعلمهم اللغة. وفي المقابل، كما أن دور المعلمين هو تقديم الإستراتيجيات للطلاب وتوجيههم في استخدام الإستراتيجيات. حيث أن المعلمين إذا لم يكونوا على دراية بإستراتيجيات التعلم التي يطبقها الطلبة بالفعل في تعلمهم، فمن الصعب على المعلمين تقديمهم المساعدة للطلاب.

٢. تظهر نتيجة هذه الدراسة علاقة إيجابية بين استخدام إستراتيجيات تعلم القواعد النحوية مع الإستراتيجيات فوق المعرفية والإستراتيجيات المعرفية. وهذا يعني أن هناك حاجة لتزويد الطلاب بالفرص لاستخدام كلتا الإستراتيجيتين في تعلم القواعد النحوية. لأنه من أحد طرق فهم القواعد هو حاجة المتعلم إلى القيام بالكثير من التمارين والممارسات التطبيقية. وتوجد أنماط مختلفة من الممارسات في قواعد اللغة غالبا من حيث الإستراتيجيات فوق المعرفية والإستراتيجيات المعرفية.

٣. من المهم أيضًا أن يدرك المعلمون أنه ليست كل الإستراتيجيات مناسبة لجميع الطلاب. وبالتالي، يحتاج المعلمون إلى فهم أفضل لتفضيلات الإستراتيجيات لدى الطلاب. بالإضافة إلى ذلك ، يجب على المعلمين دائمًا التفكير في إستراتيجيات تعلم القواعد النحوية كلما قاموا بإنشاء مهام تعليمية للطلاب. وبهذه الطريقة، يمكن للطلاب اكتساب عدد أكبر ومتنوع من الإستراتيجيات التي يمكنهم من خلالها اختيار الأنسب منها لكل مهمة تعليمية.

٤. يجب على المعلمين دائمًا تقييم وتحليل مناهجهم الدراسية ومواد التدريس والأنشطة الصفية المستخدمة في الفصول الدراسية بشكل مستمر. حيث يجب على المعلمين أيضا التأكد من أن المواد تتضمن مجموعة متنوعة من المهام والأنشطة التي تدعم الفروق الفردية في استخدام إستراتيجيات أو أسلوب التعلم.

هوامش البحث:

* أستاذ مشارك في اللغويات التطبيقية، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

** طالبة الدراسات العليا (الماجستير)، بقسم اللغة العربية وآدابها.

1. Rebecca Oxford, *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know* (New York, Newbury House Publishers, 1989) p.1
2. David Nunan, *Second Language Teaching & Learning*, (Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1998)
3. Oxford. R. L., Rang Lee, K. and Park, G., L2 grammar strategies: The Second Cinderella and beyond. In Cohen, A. D. and Macaro, E. (eds). (2007), 117-139.
4. Oxford, Rebecca, Teaching and Researching Language Learning Strategies Self-Regulation in Context. Routledge Ltd.Taylor & Francis, (2017) p.244
5. Pawlak, M., *op.cit*, p.360-361
6. Krejcie & Morgan 1970 "Determining Sample Size for Research Activities" (Educational and Psychological Measurement, #30, pp. 607-610).

٧. انظر: إبراهيم سيديح، **استراتيجيات تعلم اللغة لدى طلبة اللغة العربية بجامعة الأمير سونكلا، فطاني، تايلاند**. (رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، ماليزيا، ٢٠١٣م) ص ٧٩.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٨. انظر: نور حزرول بن محمد صالح، **استراتيجيات تعلم اللغة لدى متعلّمي اللغة العربية وأثرها على تحصيلهم اللغوي: دراسة حالة بجامعة مالايا**، (رسالة دكتوراة، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، ماليزيا، ٢٠١٧م) ص ١٨٥.

٩. انظر: حاج حنبلي بن حاج جايلي، **استراتيجيات تعلم اللغة العربية والأخطاء اللغوية التحريرية: دراسة حالة في جامعة السلطان الشريف علي الإسلامية (UNISSA) سلطنة بروناي دار السلام**. (رسالة دكتورة، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، ماليزيا، ٢٠١٥م)

10. Mat Nafi, L., & Mat Teh, K. S., The Usage of Arabic Language Learning Strategies (ALLS) among Sultan Ismail Petra International Islamic College (KIAS). International Journal of Education, Psychology and Counseling, 4(28), (2019) 64-72.
11. Abdul Samat, S., Abdullah, S., & Abdul Ghani, K.,Penggunaan Strategi Pembelajaran Nahu Bahasa Arab Dalam Kalangan Pelajar Sekolah Menengah Agama di Negeri Perak. The Online Journal of Islamic Education, (2014)
12. Yemeserach Bayou, *Grammar Learning Strategies Use of Grade 11 Students at Medhanealem Preparatory School: Gender In Focus*, (Master's Thesis, Addis Ababa University, Addis Ababa, 2015) p. 31
13. Filiz Yalçin Tilfarlioğlu & Erol Yalçin, An Analysis of the Relationship Between the Use of Grammar Learning Strategies and Student Achievement at English Preparatory Classes, Journal of Language and Linguistic Studies Vol.1, No.2, (2005), p. 155-169
14. Aljuaid, Hind Thallab K., Language Learning Strategies Used by a Group of Saudi Arabian EFL Learners, (Doctoral Dissertation, Griffith University Queensland, Australia, 2015)
15. Saeed Saleh Alkahtani, Language Learning Strategies Among Saudi EFL College Students And Their Relationship To Students' Perceptual Learning Style, Gender, Academic Major And Proficiency Level (Doctoral Dissertation, University of Tennessee, Knoxville, 2016)

١٦. انظر: نور حزرول بن محمد صالح، المصدر السابق. ص ١٨٥.

17. Mat Teh K., Hubungan Penggunaan Strategi Pembelajaran Bahasa dengan Tahap Penguasaan Bahasa Arab, Journal of Islamic and Arabic Education, l (1), (2009), p 41-56
18. Nazimah Ngah, Hubungan Penggunaan Strategi Pembelajaran Membaca Dengan Penguasaan Bahasa Arab di Sekolah Menengah Kebangsaan Agama, (Master Thesis, Universiti Utara Malaysia, 2011)

١٩. انظر: إبراهيم سيديح، المصدر السابق، ص ٧٩.

٢٠. انظر: سيتي عائشة بنت مسلم، **استراتيجيات تعلم النحو لدى دراسي اللغة العربية في الجامعة الإسلامية العالمية في بماليزيا: دراسة وصفية تحليلية**، (رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، ماليزيا، ٢٠١٨م) ص، ٧٨

21. Green, J. M., & Oxford, R., A Closer Look at Learning Strategies, L2 Proficiency, and Gender. (TESOL Quarterly, 29(2), 1995) p. 261-297
22. O'Malley, J. M., & Chamot, A. U., Learning strategies in second language acquisition. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1990)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إستراتيجيات تعليم اللغة العربية بواسطة الغِناء
لدى أطفال الروضة

الدكتورعبدالحليم بن صالح[١]
جيهان خالدة بنت محفوظ [٢]

ملخص البحث

أُشتهر الغِناء بأنه وسيلة من أهم الوسائل التعليمية المحببة والممتعة لدى الأطفال خاصة في المراحل الأولى من التعليم، ولذلك أُستخدم الغناء بصورة واسعة من أجل جذب الأطفال وتحبيبهم في تعلم اللغة العربية في مدارس روضة الأطفال. ولذا فإن هذه الدراسة سوف تتطرق إلى معرفة مدى إمكانية أطفال الروضة اكتساب اللغة العربية عبر الأغاني البسيطة قبل التحاقهم بالمدارس الابتدائية. وقد اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي الاستقرائي، وذلك البحث والتحري عن أبرز طرق تعليم اللغة العربية عبر الغناء من الكتب، والدوريات، والبحوث الجامعية، ومواقع الإنترنت، ووصف عناصر التعليم في الروضة. وسوف تتطرق الدراسة إلى المحاور الآتية: التعليم في روضة الأطفال، ومراحله، ومزاياه، وتعليم اللغة عن طريقة الغناء، وأهميته، وإستراتيجيته، وفعاليته، وتسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى أهمية استخدام الغناء في تعليم اللغة العربية لدى أطفال الروضة، وبيان إستراتيجية، وتحسين من أداء المعلمات والمربيات في الروضة، ورفع من مستوياتهن في التعليم.

الكلمات المفتاحية: الغناء، روضة الأطفال، تعليم اللغة العربية، مراحل الطفل، حاجيات الأطفال، خطوات تدريس الغناء، استراتيجية تعليم اللغة، اكتساب المفردات، أهمية الغناء، المعوقات.

المقدمة

تُعد اللغة العربية في ماليزيا لغة أجنبية.[١] ومع ذلك، فإنها ليست لغة غريبة بالنسبة للمسلمين الماليزيين، لأنها لغة الدين والعبادة في هذا البلد، ولهذا نجد الكثير من الكلمات العربية متداولة في اللغة الماليزية وقد تم استيعابها في النظام المعجمي الماليزي، سواء المفردات التي حافظت على صورتها الأصلية أو التي طرأت عليها بعض التغييرات الصرفية والدلالية. ويشير التاريخ إلى أن وصول الإسلام إلى أرض الملايو (ماليزيا) بدأ منذ أكثر من ٧٠٠ عام مع وصول تجار العرب القادمين من الجزيرة العربية. لذا فإن الكثير من الكلمات العربية قد انتشرت وشاعت على نطاق واسع في المجتمع الماليزي، وأُستخدمت في شتى المعاملات اليومية. هذا ويتم تقديم دروس اللغة العربية رسميًا في ماليزيا في العديد من المؤسسات والمعاهد الأهلية والحكومية التعليمية، ابتداء من روضة الأطفال، ثم المدارس الابتدائية والثانوية، حتى الجامعات والمعاهد العليا. ومعظم الطلبة الماليزيين يتعلمون اللغة العربية في المدارس الدينية المعروفة، كالمدارس الثانوية الوطنية العربية أو المدارس الثانوية العربية. أما المدارس الثانوية العادية فإنها تقدم اللغة العربية مادة خلال الدورة الدينية الخاصة (KAA).[٢]

---

[١] محاضر بقسم اللغة العربية وآدابها، كلية علوم الوحي والمعارف الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

[٢] طالبة في الدراسات العليا، مرحلة الماجستير ، كلية التربية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا (**G1815968**) jehan.qhaleda@gmail.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد اهتمت وزارة التعليم الماليزية بتعليم اللغة العربية منذ المراحل الأولى للطفل، حتى المراحل التعليمة العليا. وتجدر الإشارة إلى أن أبرز مشاكل الأطفال بعد التحاقهم بالمدارس الابتدائية تكمن في عدم قدرتهم الجيدة في ممارسة الأداء اللغوي وهو ما نعنيه بالمهارات اللغوية، وربما كان أحد الأسباب في ذلك أن خزانة المفردات لديهم قليلة جدا.[٣] أو بسبب ضعف الوسيلة المستخدمة في عملية التعليم المبكر وهكذا فإن أداء الطفل في المراحل الابتدائية يكون ضعيفا جداً.

ومن خلال رؤيتنا لمعظم مدارس روضة الأطفال في ماليزيا نجد أن المعلمات أو المربيات قد استخدمن طريقة الغناء في تعليم اللغة العربية بصورة واسعة جداً طريقة محببة وجذابة للطفل. لذا، فإن هذه الدراسة تحاول التطرق إلى كيفية إيجاد إستراتيجية مناسبة فعالة ومثيرة في عملية تعليم اللغة العربية خاصة في تنمية المفردات اللغوية من خلال الأغاني والأناشيد لدى أطفال الروضة.

أولا: مفهوم روضة الأطفال

تُعرف روضة الأطفال، بأنّها: برنامج يأتي ما قبل المرحلة المدرسية الابتدائية، وذلك في فترة الطفولة المبكرة، يُدمج فيها ما بين التعليم واللعب، يُديره مجموعة من المدربين المؤهلين مهنياً، وتتراوح أعمار الأطفال الذين يُسجلون في روضة الأطفال أو رياض الأطفال ما بين الثلاث إلى الخمس سنوات، حيث تُركّز على تطوير مهارات الطفل وتعليمه.[٤] أو أنها: مؤسسة تعليمية فعالة، تُعالج مدة زمنية شديدة الحساسية في حياة الطفل ما بين الست أو السبع سنوات، لأنها تهيئه لمرحلة المدرسة الابتدائية، أو أنها مؤسسة تربوية تقبل الطفل من الأربع حتى الست سنوات، وهي مرحلة تختلف عن المراحل التعليمة الأخرى، لأنها تساعد الطفل على التعلم بصورة كبيرة، وتهيئه لدخول المرحلة الابتدائية.[٥] أو هي المؤسسة التربوية التي تهتم بالطفل ما بين المرحلة الرابعة حتى السادسة من العمر في مؤسسات تربوية اجتماعية تهدف إلى تحقيق النمو المتوازن والمتكامل للطفل من مختلف النواحي العقليّة والجسميّة والاجتماعية والنفسية، بالإضافة إلى تنمية قدراته من خلال ممارسة النشاط الحرّ واللعب.[٦]

وتُعد روضة الأطفال المكان الأوّل الذي يتّجه إليه الآباء لمرحلة تعليمية انتقالية ثانية في حياة الطّفل بعد خروجه من البيت، حيث ينتقل الطفل من الاعتماد على أبويه إلى الاعتماد على نفسه، فيتعرف الطفل بنفسه على البيئة الاجتماعية، من خلال التّعاون بين الأطفال، واكتساب مهارات الاتصال، والتواصل بشكلها الأوّلي بما يتناسب مع عمره. وهنا تبدأ شخصية الطّفل بالظهور بشكلها الأساسي، حيث ترتسم ملامحها لتنضج أكثر، إذن روضة الأطفال تشكّل منعطفاً مهماً في حياة الطّفل، فهي تؤثر بنسبة كبيرة على حياة الطّفل، وتوجهاته، وسلوكياته، وطريقته في التعامل في المراحل التي تلي روضة الأطفال. ولهذا يجب أن ينال الطفل من الاهتمام قدراً كبيراً من قبل المختصين والقائمين عليه.[٧]

ثانيا: مفهوم الطفل ومراحله في الروضة

إذا نظرنا في معجم اللغة العربية المعاصرة في مفهوم الطفل، نجد أن الطفل مفرد، وجمعه أطفال، وهو الولد الصغير الذي يتراوح عمره بين الولادة والبلوغ، منه قول: كان أبًا لثلاثة أطفال، واهتمت الدولة برعاية الطفل وتنميته، وأتيته والليل طِفل: في أوله، روضة الأطفال: مدرسة لتربية الأطفال في سن ما قبل المدرسة وغير ذلك، والطفولة تلك الفترة الزمنية ما بين الميلاد والبلوغ، كأن تقول "كانت طفولته سعيدة، قضى فترة طفولته بعيدًا عن أبويه.[٨]

وجاء في قاموس "ديوان بهاس" الماليزي بأن الطفل، هو: الولد الذي لم يتجاوز العام السابع أو الثامن من العمر.[٩] أو هو صفة للكائن البشري للعمر بين السنة الثالثة وما قبل مرحلة المراهقة، أو الفرد من نهاية الرضاعة حتى

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

البلوغ.[١٠] أو هو ذلك الفرد الذي لم يبلغ سن الرشد أو لم يتجاوز سن الرابع عشر من عمره، وهكذا فإننا لا يمكننا تحديد عمر الطفل بشكل قطعي، لأن فيه اختلافا كثيرا لدى العلماء، وعالم الطفل عالم فيه غموض وتعقيد وإدراكات واسعة.[١١]

وقد قسَّم علماء النفس مفهوم الطفل إلى مدلولين، وهما: العام والخاص.

فالمفهوم العام: هو الذي يطلق على الصّغار من سن الولادة حتى النضج الجنسي. أما المفهوم الخاص: فهو الذي يطلق على الصغار من فوق سن المهد حتى سن المراهقة. وعلى هذا الأساس يمكن تعريف الطفل، بأنه: " ما كان سنه دون سن الرشد أي منذ الولادة إلى انتهاء مرحلة المراهقة، وهناك من يحدد سن الطفولة بسن البلوغ أي (١٢ تقريبا)، ويطلق على مرحلة المراهقة اسم مرحلة الفتوة"، أو هو: "ما كان سنه دون سن الرشد أي منذ الولادة إلى انتهاء مرحلة المراهقة، وذكر أن هناك من يحدد سن الطفولة بسن البلوغ (اثنا عشر تقريباً)، ويطلق على مرحلة المراهقة اسم مرحلة الفتوة".[١٢]

وعلى هذا لم تتفق الدراسات وتعريفات المعاجم في تحديد مفهوم خاص للطفل، ومراحل طفولته. إلا أنهم اتفقوا على طول أو قصر مدة مرحلة الطفولة التي تختلف من طفل إلى آخر، وقد تكون علاقة الطفل وثيقة بحالة المجتمع الذي ينتسب إليه قرويًا أم مدنيًا، ولأن فترة الطفولة فترة تعلم، وتدريب على شؤون الحياة المختلفة، لذا نرى الطفل الريفي أو القروي تكون طفولته قصيرة بسبب الحالة الأسرية، فهو يعمل مثل الكبار، أما الطفل المدني فطفولته تكون أطول فهو يعتمد على الوالدين في كل شيء إلى أن يكبر، ويستطيع أن يعتمد على نفسه.[١٣]

ومن تعريفات الطفل ومراحله نجد: أن عينة الأطفال التي نعنيه في روضة الأطفال هي التي أعمارهم ما بين الثالثة حتى السادسة. وهذا ما نعينه بالمرحلة الأولى، وهي: مرحلة التعليم في روضة الأطفال. وتُعدّ من أهم مراحل النمو عند الإنسان خصوصًا، وأن الطفل يبدأ في بناء شخصيته، وسلوكه، وعلاقته بالآخرين من هذه المرحلة المبكرة، إلى جانب استيعابه للكثير من الأمور خصوصاً اكتسابه المهارات اللغوية.[١٤] والطفل هبة ثمينة من الله عز وجل وهبه الله لنا، لذا ينبغي الحفاظ عليه، والعناية به على أحسن وجه، وتربية الطفل تقع على عاتق الأبوين قبل المدرسة، ومرحلة الطفولة تُعد من أهم المراحل في حياة الإنسان، ففيها يستوعب الطفل، ويكتسب المعلومات، ويتعرف على الصور من البيئة المحيطة به، وقد جاء في الحديث عن رسول الله ﷺ قال: "كل مولود يولد على الفطرة، فأبواه يهودّانه أو ينصرانه أو يُمجّسانه".[١٥] ومن هنا يتبين لنا أن الآباء هم أساس تكوين الطفل سلباً أو إيجاباً خاصة في هذه المرحلة الخطيرة من ناحية اتخاذ القرار في التعليم.

ثالثا: التعليم في روضة الأطفال[١٦]

عند التحاق الطفل بالروضة فإن هناك مجموعة من الأمور المهمة الخاصة بتنمية الطفل روحياً وجسدياً، يكتسبها الطفل من خلال مكوثه في روضة الأطفال أثناء التعلم، من أهمها:

١. التنمية الاجتماعية والعاطفية: فيتعلم الطفل في مرحلة روضة الأطفال حلّ مشاكله بنفسه، بالإضافة إلى اكتشاف ذاته وميوله.
٢. تنمية السلوك والأخلاق: تُساعد الروضة الطفل في اكتساب السلوك الصحيح، فيتعلم الطفل كيفية رفع يديه عند السؤال، والاستئذان عند الخروج، والصبر، والانتباه والتركيز في الفصل.
٣. تنمية المهارات اللغوية والمعرفية: يتعلم الطفل في الروضة مجموعةً من المفردات اللغوية، حيث تُعزّز المهارات اللغوية عند الطفل من خلال الأنشطة التي يقوم بها مع الآخرين. فيتعلم القراءة والكتابة بالإضافة إلى تعلم الأرقام وغيرها، بُطرق مميزة وجذابة عن طريق الغناء، والأناشيد، والألغاز، وغيرها من الوسائل التي تُشجع الطفل على التعلم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٤. تنمية الثقة بالنفس: يكتسب الطفل في مرحلة رياض الأطفال الثقة بالنفس، وذلك من خلال قيامه بمجموعة من الأشياء دون مساعدة، مثل: غسل يديه، والذهاب إلى الحمام بمفرده، وخلع الحذاء، وارتداء الملابس وغير ذلك.

وتتوفر في روضة الأطفال مجموعة من المزايا الجميلة والجذابة التي تساعد الطفل في هذه المرحلة على التعليم، وهي:[١٧]

١. توفر عدد من المعلمات والمربيات المتخصصات المهرة، بالإضافة إلى وجود إدارة تُشرف على كافة إجراءات العملية التعليمية بشكل كامل، مما يزيد من شعور أهل الطفل بالراحة.
٢. وجود العديد من الأنشطة المختلفة والمصممة خصيصاً لتعليم الطفل في مهارات مختلفة.
٣. اختلاط الطفل مع أطفال آخرين من نفس العمر، وبالتالي مساعدتهم على تشكيل أصدقاء.

رابعا: مفهوم أغاني الأطفال

إذا نظرنا إلى تعريف الغِنَاء فإنه: من الفعل: غنّى يغني تغنية (المصدر غير مستعمل وقد حل محله غِنَاء).[١٨] وهو التطريبُ والترنُّمُ بالكلام الموزون وغيره، ويكون مصحوبًا بالموسيقى أو غير مصحوب بها.[١٩] وقد عُرف أيضاً، بأنه: " قطع شعرية سهلة النظم، وتنظم على وزن خاص بحيث تصلح للغناء الجماعي أو الفردي".[٢٠]

ولا يقتصر الغناء على نوعٍ واحد فقط، بل أن هناك أنواع وأنماط عديدة ومختلفة من الغناء، وكلّ نوعٍ يختصّ بطريقة ما، من حيث الأداء وطريقة اللحن، وطريقة أداء المغني لكلمات الأغنية، ومن أهم أنواع الأغاني بشكلٍ عام: أغاني الأطفال، والأغاني الوطنية المعبرة عن حب الوطن، ويدخل في ذلك الأناشيد الدينية وغيرها.[٢١] وتؤدي الأغاني دوراً مهماً في تعليم الأطفال وتثقيفهم، فهي بما فيها من موسيقى تخاطب الوجدان، وهي أيضا تساعد في تكوين حياة الطفل اجتماعياً، وذلك إذا ما تم اختيار الأغاني بعناية فائقة، وكان إلقاؤها بطريقة تربوية سليمة.[٢٢]

فالغناء في روضة الأطفال يُعد من إحدى الوسائل التعليمة المهمة، وتعليمه في المرحلة الأولى من حياة الطفل يُعد جزءا من تدريس الأدب الخاص بالطفل. فالأدب بالمفهوم الذي استقر عليه العصر الحديث لا تقتصر دراسته على المرحلة الثانوية أو المتقدمة فقط، بل يشمل المراحل الأولية أيضاً بما يقدم فيها للطفل من أعمال أدبية بسيطة وميسرة: كالقصص، والأغاني، والأناشيد، والمسرحيات، والمحفوظات وغيرها. لذا يجب أن تؤخذ في الاعتبار الموضوعات التي تختار للطفل بعناية فائقة، وبدراسة دقيقة مواقفة لسنِّ الأطفال في محتوياته وأسلوبه وألفاظه وخصائصه التي تمتاز بالسُّهولة والجمال.[٢٣] وهكذا يمكننا القول بأن الغناء جزء من أدب الأطفال "يختص بفئة معينة من الأطفال، وهذه الفئة تتميز بمستوى عقلي معين، وإمكانيات وقدرات نفسية ووجدانية تختلف عن الكبار، والذي نعني بإمكانية وقدرة نفسية ووجدانية الطفل هو أن الإنتاج الأدبي يجب أن يتلاءم مع مستوى العمر والفهم والتذوق وفق طبيعة العصر والمجتمع الذي يعيش فيه الطفل".[٢٤]

ولذلك عند اختيار الغناء للطفل يجب أن تتوفر عدة شروط، منها:[٢٥]

١. ألا تكون الأغاني مخالفة لآداب الإسلام.
٢. ولا تُشجع على الشهوات والفتنة.
٣. وأن تحث على مكارم الأخلاق.
٤. وألا تكون مضيعة للوقت.

فالتاريخ الإسلامي يشهد على أن فنون الغناء والشعر وأدوات الموسيقى كانت جزءاً من مظاهر الحياة الاجتماعية والثقافية، كأحد أبرز نماذج اللهو والترفيه منذ بزوغ فجر الإسلام، وهي امتداد لما كانت عليه فنون الغناء

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والموسيقى في العصر الجاهلي ولكن تم تهذيبها مع دخول الإسلام بمعايير الدين وأحكامه في الحفاظ على الأخلاق والآداب العامة.[٢٦]

خامساً: تعليم اللغة عن طريقة الغناء

تُعرف عملية التعليم بأنها: عملية تساعد الدارسين على تنمية قواهم العقلية والخلقية، وتنظيمها من أجل اكتساب أشياء مفيدة، وصفات حميدة تُعينه على مواجهة مصاعب الحياة، أو أنها عملية يمارسها الفرد لتغيير أنماط سلوك حياته نحو الأفضل.[٢٧]

ويتوقف نجاح إجراء عملية التعليم على اختيار الطريقة أو الأسلوب المناسب. فاختيار الأسلوب المناسب في الروضة يمكن أن يساعد الطفل على تحسين الآداء بشكل أفضل. وإن استخدام الغناء يُعد من إحدى الوسائل الفعالة التي يمكن تطبيقها في دراسة اللغة العربية في هذه المرحلة.[٢٨]

وأقرب نموذج تطبيقي لفعالية تعليم الغناء في الروضة ما نجده في حجرة الروضة، فعندما تقوم المعلمة بتدريس الأطفال الغناء فإن الحجرة تمتلئ بالضحك وتعلو الأصوات بالفرح، وتُعد هذه الأشياء من المثيرات الإيجابية الفعالة في التعليم، فعندما يغني الأطفال فإن الأعمال القولية مع الأعمال الحركية تكون متلازمة دائماً، فاللعب بالأصابع والتصفيق أو أي عمل جسدي آخر يقوم به الطفل في الحجرة، كالرقص أو القفز مع ترديد الدرس في آن واحد، يجعل الطفل يتذكر الدرس بسهولة وبسرور، وهكذا فإن المعلومة ترسخ أو تتثبت في عقله بصورة أسرع.[٢٩]

فالغناء يُعد لونا من ألوان الأدب الجذابة والمحببة لدى الأطفال، وتلحينها بصورة جميلة يغري الطفل، ويزيده من ممارستها لها، والإقبال عليها، لأن الطفل عندما يشترك مع الآخرين في الغناء أو الإنشاد أو في ترديد الصوت الجماعي القوي، أو الرقص فإن ذلك يزيد من شغفه وحماسته على التعلم.

ومن هنا يمكننا القول بإن اختيار الأسلوب المناسب في التعليم وخاصة الغناء يمكن أن يساعد الطفل على تحسين الآداء بشكل أفضل، وإن استخدام الغناء يُعد من إحدى الوسائل التعليمية الفعالة التي يمكن تطبيقها في دراسة اللغة العربية.[٣٠]

سادساً: أهمية التعليم عن طريقة الغناء في روضة الأطفال

ذكرنا سابقاً أن الغناء يُعد من الفنون الأدبية السهلة المحببة لدى الطفل، لأنه يعطيه الحرية في الممارسة القولية والحركية، وعلى هذا فإن الغناء يؤدي وظائف مهمة منها:[٣١]

١. الوظيفة الدينية
٢. الوظيفة التربوية والأخلاقية
٣. الوظيفة التعليمية والمعرفية
٤. الوظيفة الجمالية والترفيهية.

وتكمن أهمية التعليم عن طريقة الغناء لدى الطفل في أنها:[٣٢]

١. تنمي من مهارات الطفل اللغوية كالقراءة والكتابة والاستماع والكلام.
٢. تزيد من خزانة المفردات لدى الطفل.
٣. تجعله قادراً على تمييز الأصوات المختلفة وفهمها.
٤. تسهل من مهارة الحفظ.
٥. تجعل الطفل متفاعلاً مع الدرس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٦. تبعث النشاط والسرور فى نفوس الأطفال.
٧. تعالج الخجل عند الطفل بمشاركته مع الآخرين.
٨. تُعوِّده على إجادة نطق الكلمات، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.
٩. تساعد الطفل على تنمية ميوله وتقويتها.
١٠. تمدُّه بالمعارف العامة، والعادات النبيلة، وتكسبه الأخلاق الحميدة، والسلوك الطيب.
١١. تدفعه إلى الاحتفاظ بالمعلومات أو تخزينها، ثم تساعده على استرجاعها بطريقة سريعة.
١٢. احتواء الغناء على كلمات الدرس الذي يجب أن يتعلمه الطالب في الوقت نفسه.
١٣. تساعد على تكوين بيئة ممتعة، داخل الفصل الدراسي أو خارجه.
١٤. تجعل الدرس أكثر إمتاعاً وتشويقاً.

سادسا: فعالية تعليم الأغاني في اكتساب المفردات لدى أطفال الروضة

يُعد اكتساب المفردات في المراحل الأولية خاصة لدى أطفال الروضة من المتطلبات الرئيسة في التعليم، وشرطا من شروطها الأساسية، ونعلم جيداً أن حقيقة اللغة هي عبارة عن تشكل مجموعة من المفردات، ولا يمكن فهم اللغة قبل معرفة المفردات ومعانيها.[٣٣] وجاءت في بعض الدراسات أن خصائص الكفاءات اللغوية لدى الطفل من السن الخامسة حتى السادسة حيث إنه يستطيع أن ينطق أكثر من ٢٥٠٠ كلمة.[٣٤]

وقد يخطئ البعض في مفهوم تعليم المفردات لدى الطفل في أنه القدرة على الحفظ، وكسبه أكبر قدر من المفردات من غير إستراتيجية تعليمية خاصة وأنها ترتكز على طريقة عشوائية. فالمقصود من تعليم المفردات لدى الطفل هو توجيهه لأن يكون لديه القدرة الكافية على اكتساب المفردات الجديدة، ونطق حروفها وفهم معناها، ووصفها في تركيب لغوي صحيح بسيط، يساعده على استخدام المفردات المناسبة في المكان المناسب.[٣٥]

لذا فإن المقصود من تعليم المفردات هو أن يكون الطفل قادراً على اكتساب المفردات الجديدة من خلال التوجيه المناسب أو إستراتيجية تعليمية خاصة أعدت خصيصاً للطفل، فليس هناك فائدة في حفظ الطفل المفردات الكثيرة وعدم قدرته على تفعيلها، وخاصة في الحياة اليومية. ونعني هنا الكلمات البسيطة المناسبة ذات العلاقة اللصيقة به وببيئته.

سابعاً: إستراتيجية اختيار مفردات الغناء لدى أطفال الروضة

تظهر أهمية دراسة مواصفات مفردات الغناء لدى أطفال الروضة، في سعيها الحثيث للكشف عن مدى فعالية الغناء في تنمية المفردات العربية، وتقديم إستراتيجية مناسبة فعالة بما تتناسب مع مستويات الأطفال وقدراتهم العقلية. لذا نتوقع من هذه الدراسة أنها تفيد مجموعة من الأشخاص المحددة خاصة معلمات الروضة ومربياتها. ومن المعلوم، أن مادة اللغة العربية تُدرس في معظم الروضة الإسلامية للأطفال في ماليزيا. ومعظم معلمات الروضة لَسْن من المتخصصات في تعليم اللغة العربية، ويمكن القول عدم امتلاكهن خلفية تامة باللغة العربية. والمفردات في أي لغة تؤدي دوراً مهماً في عملية التعليم خاصة لدى الأطفال في المراحل الأولية، فاستيعاب نظام القواعد لأي لغة لا يمكن دون معونة المفردات حتى ييسر لصاحبه استعمال اللغة.[٣٦] لكن الطفل الصغير يجد صعوبات جمة للإحاطة بكل المفردات بل يكاد أن يكون مستحيلاً. ومن حسن الحظ أن هناك دائماً كلمات أكثر شيوعاً واستخداماً.

وهكذا نجد أن الأطفال في حاجة ماسة إلى الألفاظ الأساسية والضرورية والشائعة، من أجل تنمية المهارات اللغوية، ولعل ظاهرة عشوائية اختيار المفردات في تدريس اللغة العربية في المراحل الأولية، قد أدى إلى عدم قدرة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأطفال في حفظ مفردات اللغة العربية، وتفادياً لهذه الظاهرة السلبية قامت الدراسات في المجال الدلالي، والتي تقوم على أساس تصنيف المفردات وتنظيمها في مجالات أو حقول دلالية تجمع بينهما. وهو ما يعرف بظاهرة نظرية الحقول الدلالية، وهو مجموعة من الكلمات ترتبط دلالتها، وتوضع تحت لفظ عام يجمعها. مثل كلمات الألوان في اللغة العربية. فهي تقع تحت المصطلح العام "لون" وتضم ألفاظاً مثل: أحمر - أزرق - أصفر- أخضر- أبيض.. الخ. وعرفه Ullmann بقوله:" هو قطاع متكامل من المادة اللغوية يعبر في مجال معين من الخبرة ". ويعبر Lyons بقوله:" مجموعة جزئية لمفردات اللغة".[٣٧] وهدف التحليل للحقول الدلالية هو جمع كل الكلمات التي تخص حقلاً معيناً، والكشف عن صلاتها الواحد منها بالآخر، وصلاتها بالمصطلح العام.[٣٨]

ولهذا يري ولكنز أن المحتوى اللغوي للتعليم (يُقصد جانب المفردات) خاصة لدى الأطفال ينبغي أن يبني على تحليل الموضوعات التي يتوقع أن ترد كثيراً خلال استعمال اللغة، فينبغي إنشاء مجموعة من الموضوعات التي يمكن أن تجمع المفردات ذات الترابط الدلالي.[٣٩] لذا يجب على المعلمة أن تقتصد في المفردات التي تستعملها وأن تقلل، من كلامها قدر المستطاع، فحصيلة الأطفال من المفردات ضئيلة، ولا فائدة من إغراقهم في سيل من المفردات التي لا يفهمونها وعليها أن تستعمل من الألفاظ ما يلزم فقط وما تحتاجها في مهمتها.[٤٠]

ولا شك أن **ضوابط اختيار مفردات الأغاني للأطفال في الروضة** من خلال الغناء لا بد أن ترتبط ارتباطاً عضوياً بفلسفة التعليم وغايات التعلم، فمن هذه الضوابط:

١. التكرار: كثرة التردد في الاستعمال.
٢. الانتشار: أن الكلمة لا يكثر تكرارها في نص معين، ويقل في بقية نصوص اللغة. بل يجب أن يكون شائعاً في مواقف كثيرة ومتعددة.
٣. الأهمية: أن تتسم المفردات بالأهمية بالنسبة إلى غاية التعلم.
٤. المستوى: فالمفردات التي يجري اختيارها لتعليم الأطفال قد لا تتفق مع معاجم الكبار. لذا يجب مراعاة المرحلة العمرية للطفل، مستواه العقلي والعملي.
٥. سهولة التعلم: فلا يحتاج إلى جهد كبير وعناء في الفهم والحفظ، لذا يجب أن تكون محببة وسهلة.[٤١]

ثامناً. إستراتيجية تعليم اللغة العربية عن طريق الغناء

أثبتت الدراسات على أن الغناء يساعد الطفل للحصول على المعلومات بكل سهولة، كما أثبتت أيضاً أنها تُرسخ المعلومات في ذهن الطفل لفترة طويلة، لأن الغناء يتناسب كثيراً مع سلوك الطفل المرح لحبه وولعه الشديد باللعب كثيراً في حياته.[٤٢] ولذلك على معلمة الروضة استخدام إستراتيجية مناسبة مع الأطفال وذلك عند استخدام الغناء في التعليم، إلا أن هناك معوقات أساسية تُؤخر من عملية التعليم من أبرزها:

١. عدم الوضوح في المعايير والمقاييس.
٢. صعوبة الأساليب المستخدمة.
٣. عدم توفر الأدوات اللازمة للغناء.
٤. قلة الخبرة لدى المربيات أو المعلمات.

ومن هنا سوف نقوم بِعرض بعض الإستراتيجيات الخاصة بتعليم الغناء في التعليم لدى الطفل من أجل تذليل المعوقات، وتسهيل الصعوبات، وهي كالآتي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أ. الحاجة إلى معرفة حاجيات الأطفال من تعلم اللغة العربية بواسطة الغناء

تختلف الحاجيات في تعليم اللغة العربية من شخص إلى آخر، فحاجيات الكبار تختلف عن حاجيات الصغار. لذلك فإن معرفة الحاجيات والغايات تساعدنا كثيراً من تعليم اللغة العربية للأطفال.[٤٣] يقول فرانك مدلي Frank Medley : " إن معرفة الحاجات والعوامل التي تدفع المتعلم لتعلم اللغة، يمكن أن تحدد لنا أغراض تعلم اللغة كما تحدد لنا وسائل تحقيقها".[٤٤] ويضيف هولك Holec:" إن الأمر الأساسي في تحديد الحاجات والدوافع والأغراض، هو أنها سبيلنا لوضع نظام تدريس اللغة، وتحسين مواده بحيث يكون أكثر فعالية، ولهذا السبب فإن معرفة الحاجات أمر ضروري...".[٤٥] ولهذا فإن علماء النفس يؤكدون على أنه "لا تعلم دون دافع معين" وهم يرون أن المقصود بالدافع، هو ما لدى الفرد من عمل نحو أمر معين يستثيره ويحركه، ويحدد الوجهة التي يوجه نشاطه نحوها، بما يمكنه من الوصول إلى الهدف وتحقيقه، وهو نتاج ما يحدث من تفاعل بين عوامل تكمن داخل الفرد، وعوامل ومؤثرات البيئة الخارجية التي يعيش فيها.[٤٦] ولهذا فإن معرفة الحاجات ومطالبه تعد من الأسس التي يقررها ميدان تعلم اللغات، بل ومن الاتجاهات المعاصرة في عملية التعلم بشكل عام.[٤٧] الذي يساعدنا في استخدام إستراتيجية مناسبة من أجل تعليم الطفل في الروضة. ومن الواضح أن الطفل في هذه المرحلة من العمر لا يستطيع أن يحدد حاجياته بدقة أو بصورة واضحة، أو أن يعبر عنها بتعبير جيد لأنه ما يزال يعتمد على والديه كثيراً في جميع شؤون حياته، ولذا فإن الأبوين يُخططان للطفل حاجياته، عندما يرسلانه إلى الروضة، ومن أهم الدوافع التي يراه الأبوان بأن يجعل الطفل يلتحق بالروضة، هي:

١. تمهيد الطفل للمرحلة الانتقالية القادمة وهي مرحلة التعليمية الابتدائية.
٢. العلاج من بعض الصفات السلبية كالخجل والخوف أو التردد.
٣. اكتساب المعارف اللغوية أو الثقافية أو الدينية.
٤. التحلي بالصفات السامية.[٤٨]

وعلى هذا فإن تخطيط الأغاني العربية المناسبة مع مراعاة حاجات الأطفال، وقدراتهم، باعتبارهم أطفالا، يرفع من اهتمامهم ورغبتهم في تعلم اللغة العربية، خاصة في حفظ المفردات العربية.[٤٩]

ب. كيفية اختيار الغناء المناسب للأطفال

قبل أن نشير إلى كيفية اختيار الغناء المناسب للطفل، ينبغي لمعلمة الروضة أن تتناول الموضوعات التي تجذب انتباه الطفل، وتنمي من ميوله واتجاهاته، ومن بين الأمور التي ينبغي مراعاتها في اختيار الغناء المناسب للطفل كي يقوي من حساسية الطفل، ويزيد من سرعة تأثيره فيما يسمعه أو يشاهده، اتباع الشروط الآتية، وهي:[٥٠]

١. قصر الجمل.
٢. التعبير عن الهدف بصورة مباشرة.
٣. مناسبة أعمار الأطفال.
٤. سهولة النطق والحفظ.
٥. موافقة الأخلاق العامة.
٦. الاقتباس من البيئة التي يعيش فيها الطفل.
٧. استخدام اللغة الفصيحة المعاصرة أو اللغة العامية المفهومة.
٨. عدم مخالفة الحكم الشرعي، واتباع العرف الاجتماعي الصحيح.
٩. الابتعاد عن استخدام الكلمات الصعبة والمعقدة والغامضة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وهنا نقترح بعضا من الموضوعات المناسبة للغناء في روضة الأطفال، وهي كالآتي:[٥١]

(الحروف، العدد، أعضاء الجسم، الأطعمة والمشروبات، الفواكه والخضروات، وجبات الأطعمة -الفطور، الغداء، العشاء-، الأشكال، الألوان، أيام الأسبوع، الوقت – الزمن، الساعة-، أفراد الأسرة، البيت، المدرسة، الأفعال اليومية، الصفات الحميدة، بعض الهوايات، الحيوانات، الفصول الأربعة، بعض شعائر الدين مثل: الصلاة، الصوم، الوضوء، القصص البسيطة والقصيرة، بعض الدروس النحوية السهلة).

د. إستراتيجية خطوات تدريس الغناء

قبل البدء في الغناء، تحتاج معلمة الروضة إلى بعض الخطوات التمهيدية المهمة للاستعداد والتمهيد حتى تتأكد من نجاح عملية الغناء في التعليم، منها:[٥٢]

١. اختيار عينة أو نموذج من الأغنية المعروفة أو المحببة لدى الطفل، ويمكن استخدام أغنية ماليزية مشهورة مثلاً ثم تقوم بتغيير كلماتها إلى كلمات بالعربية.
٢. يجب أن يحتوي الغناء على المواد المراد تدريسها.
٣. التأكد من تحقيق أهداف التعليم المُعدة لها مسبقا.
٤. تتناسب مع مستوى عقلية الطفل وتفكيره.

وهناك بعض الخطوات المهمة عند البدء في عملية الغناء، وهي:[53]

١. تقوم المعلمة بتمهيد موضوع الغناء بحديث قصير أو من خلال بعض الأسئلة السهلة المناسبة لعقلية الطفل وتفكيره.
٢. الاستعانة بآلة موسيقية تكون أفضل إن أمكن وربطها بالغناء.
٣. تقوم المعلمة بالغناء وحدها، مع التكرار لعدة مرات.
٤. يُطلب من الأطفال المشاركة في الغناء.
٢. ثم يقوم الأطفال بالغناء وحدهم حتى الإجادة.
٣. تناقش المعلمة الأطفال في أهداف الغناء ومفهومها ومعانيها مناقشة قصيرة وبأسلوب محبب

.

هـ. مقترحات تطبيقية في إجراءات الغناء

اقترحت ستي تروية في كتابها (**الألعاب والأغاني والأفكار العملية لتعليم اللغة**) الذي ألّفته بعض الخطوات التطبيقية التي تنمي نشاط الطفل من خلال الغناء.[٥٤]

١. تقوم المعلمة بشرح الكلمات الصعبة في الغناء، ويعيد الأطفال ترديد الكلمات، وبعد ذلك تسأل المعلمة الأسئلة البسيطة لتأكد من فهم الأطفال، ويمكن الاستعانة بلغة الأم لأن مرحلة الطفل ما زالت في البداية.
٢. ينطق الأطفال الكلمات الصعبة عند الاستماع مرة ثانية ويبدأ الغناء مرة أخرى في مجموعة.
٣. تجعل المعلمة من نص الغناء فراغات، وعندما يسمع الأطفال الغناء يحاولون ملئ الفراغات بالكلمة الصحيحة.
٤. جذب التلاميذ في وظيفة الكتابة. وهي كتابة بعض مفردات الغناء مما يساعد الطفل على فهم الكلمات وسرعة حفظه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نتائج الدراسة

١. تشكل روضة الأطفال منعطفاً مهماً في حياة الطّفل، فهي تؤثر بنسبة كبيرة على حياة الطّفل، وتوجهاته، وسلوكياته، وطريقته في التعامل مع الآخرين في المراحل التي تلي روضة الأطفال.
٢. إن عينة الأطفال التي نعنيها في روضة الأطفال هي التي أعمارهم ما بين الثالثة حتى السادسة. وهذا ما نعينه بالمرحلة الأولى، وهي: مرحلة التعليم في روضة الأطفال.
٣. يُعد الغناء من أهم أنواع الأنشطة في التعليم لاعتماده على الاستماع والترديد، في آن واحد. فالغناء جزء أساس في عملية التعليم والتعلم خاصة لدى الطفل.
٤. يستخدم الغناء في روضة الأطفال بشكل واسع، لأنه يعتمد على إستراتيجية ممتعة وجذابة.
٥. الغناء يساعد الأطفال كثيراً في اكتساب المفردات اللغوية بطريقة غير مباشرة أو بطريقة اللاوعي ويتم ذلك عن طريق الحفظ المباشر من غير ملل دون أن يشعر الطفل بذلك.
٦. أهم ما يميز الغناء هو التكرار، فالتكرار يسهل في عملية الذكر والحفظ.
٧. يحتوي غناء الأطفال على لغة سهلة بسيطة مريحة لنفوس الأطفال وعقليتهم، لذلك فإن الغناء يُسهم كثيراً في تطوير مهارات الاستماع والنطق والإيقاع لدى الأطفال، وتوفير جو ممتع لهم.
٨. يُستخدم الغناء في روضة الأطفال لغاية دفع الملل، من خلال إعادة تشغيل الغناء لعدة مرات، لذلك على المعلمة أن تُبدع في اختيار الغناء المناسب للأطفال.
٩. إن تعليم المفردات عن طريق الغناء يُعد من أهم الأهداف المرجوة. لذلك على المعلمة أن تهتم بمحتوى الغناء، وطريقة تعليمه.
١٠. على المعلمة اختيار المفردات المناسبة والسهلة حسب قدرات الأطفال وكفاءتهم. ومن ضوابط اختيار مفردات الأغاني للأطفال في الروضة، التكرار، والانتشار، والأهمية، والمستوى، وسهولة التعلم.
١١. من أهم الإستراتيجيات الفعالة في استخدام الغناء في تعليم المفردات العربية، أن تقدم المعلمة أغنية مشهورة لدى الأطفال ثم تقوم بتغيير كلمات الأغنية حسب المفردات المرغوبة أو الموضوع المطلوب. فهذه العملية تعتمد كثيراً على إبداعات المعلمة نفسها.
١٢. من إستراتيجيات تعليم اللغة العربية عن طريق الغناء: الحاجة إلى معرفة حاجيات الأطفال من تعلم اللغة العربية، وكيفية اختيار الغناء المناسب للأطفال، ثم معرفة الخطوات المناسبة لتدريس الغناء.

هوامش البحث:

١. Jassem (2000). *Study on Second Language Learners of Arabic: An Error Analysis Approach*. P 16
٢. Ahmad Kilani Mohamed. (2006). *Masalah pengajaran dan pembelajaran Bahasa Arab komunikasi di Sekolah Menengah Kebangsaan Agama (SMKA) di negeri Johor. Skudai: Penerbit Universiti Teknologi Malaysia*. P 77-179.
٣. Ahmad Kilani Mohamed. (2006). *Masalah pengajaran dan pembelajaran Bahasa Arab komunikasi di Sekolah Menengah Kebangsaan Agama (SMKA) di negeri Johor. Skudai: Penerbit Universiti Teknologi Malaysia*. P 77-179.
٤. مفهوم رياض الأطفال. mawdoo3.com. تاريخ الاطلاع ٢٠٢٠/١٠/٩ م. بتصرف

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٥. **تعريف روضة الأطفال وأهميتها، جودة العمرانية**، elgawdahdfna.ahlamontada.com. تاريخ الاطلاع ٢٠٢٠/١٠/٩ م.
٦. العلوم-التربوية - مفهوم-رياض-الأطفال. تاريخ الاطلاع https://e3arabi.com. تاريخ الاطلاع ٢٠٢٠/١٠/٩ م.
٧. تعريف برياض الأطفال – موضوعmawdoo3.com . تاريخ الاطلاع ٢٠٢٠/١٠/٩ م
٨. عمر، أحمد مختار، **معجم اللغة العربية المعاصرة**، ط١(القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٨م)، ج٢، ص١٤٠٥. بتصرف
٩. **Kamus Dewan,** (Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka, ed: 4, 2015). P 668.
١٠. انظر: الحجازي، مدحت عبد الرزاق، **معجم مصطلحات علم النفس (عربي-إنجليزي-فرنسي)**، ط١، (بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠١٢م)، ص ٢٥٤؛ أبو حطب، فؤاد، و الخبيران، محمد سيف الدين فهمي، **معجم علم النفس والتربية**، (القاهرة: مجمع اللغة العربية، د.ت، ١٩٨٤م)، ج١، ص٢٦. بتصرف
١١. انظر: جبار، سهام مهدي، **الطفل في الشريعة الإسلامية ومنهج التربية النبوية**، ط١(بيروت: المكتبة العصرية، ١٩٩٧م)، ص٩٤-٩٥. بتصرف
١٢. انظر: الموسى، أنور عبد الحميد، **أدب الأطفال "فن المستقبل"**، (بيروت: دار النهضة العربية، د.ت، ٢٠١٠م)، ص٩. بتصرف
١٣. انظر: جبار، سهام مهدي، **الطفل في الشريعة الإسلامية ومنهج التربية النبوية**، ص٩٥؛
حسن ملا عثمان، **الطفولة في الإسلام –مكانتها وأسس تربية الطفل-**، (الرياض: دار المريخ، د.ت، ١٩٨٢م)، ص٧. بتصرف
١٤. سمسورس، أميمة، **القيم الفنية والإنسانية في قصص الأطفال العربية والملايوية**، دراسة مقارنة، بحث متطلب مقدم لنيل درجة الدكتوراه في معارف الوحي والعلوم الإنسانية (الدراسات الأدبية، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية معارف والوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، يوليو ٢٠١٩م، ص ١٦-١٨ بتصرف
١٥. انظر: البخاري، محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة بن الجعفي، **صحيح البخاري**، تحقيق: طه عبد الرؤوف سعد، (المنصورة: مكتبة الإيمان، د.ت، ٢٠٠٣م)، كتاب الجنائز، باب ما قيل في أولاد المشركين، ص ٢٨٥، حديث رقم ١٣٨٥.
١٦. مفهوم رياض الأطفال – موضوع mawdoo3.com. تاريخ الاطلاع- ٢٠٢٠/١٠/٩ م.
١٧. المصدر السابق تاريخ الاطلاع- ٢٠٢٠/١٠/٩ م
١٨. مادة (غ ن ى)، المعجم العربي الأساسي، المنظمة العربية للتربية والعلوم، لاروس.
١٩. تعريف ومعنى غناء في معجم المعاني الجامع"، www.almaany.com، اطّلع عليه بتاريخ ٢٠٢٠-١٠-١٠. بتصرّف
٢٠. المصدر السابق.
٢١. "أغنية" ، www.wikiwand.com، اطّلع عليه بتاريخ ٢٠٢٠/٩/٩م بتصرّف
٢٢. المصدر السابق.
٢٣. أحمد، محمد عبد القادر. **طرق تعليم اللغة العربية**. ط5 (قاهرة: مكتبة النهضة المصرية د ١٩٧٩). ص 56 بتصرف
٢٤. سمسوري، أميمة، **القيم الفنية والإنسانية في قصص الأطفال العربية والملايوية**، ص ٢١
٢٥. انظر: "حكم الغناء والموسيقى"، www.aliftaa.jo، بتصرّف.
انظر: تعريف للغناء https://sotor.com. تاريخ الطلاع ٢٠٢٠/٩/٨م بتصرف
٢٦. **دراسة تطبيقية لاستخدام الأغنية في إكساب طفل الروضة مفاهيم جديدة، الغناء والموسيقى في صدر الإسلام.. التاريخ المغيَّب في زمن الصحوة، عكاظ» ترصد مظاهر من «الترفيه» في الجزيرة العربية**، تحقيق: خالد عباس طاشكندي، الأربعاء ٦ نوفمبر ٢٠١٩م. شوهد بتاريخ ٢٠٢٠/١٠/٧م www.researchgate.net › publication
https://www.okaz.com.sa/investigation/na/1754790[1]
٢٧. سوترسنو أحمد، وحسن المعافي، رفعت وبوديمان أغوس و عبدالحافظ زيد. **أصول التربية والتعليم الجزء الثالث. فونوروكو: بمعهد دار السلام كونترللتربية الإسلامية الحديثة**، ٢٠١١م. ص40
٢٨. Nurhalimah Siregar, *The Usage of Songs in the Arabic Textbook and Its effect* . on Vocabulary Recall ; A Case Study at Sekolah Kebangsaan Batu Muda. (2016) P 5
٢٩. Carol Seefeldt. *Pendidikan Anak Usia Dini*, (PT Macanan Jaya: 2008), Cet.I, hlm 369-371
٣٠. Nurhalimah Siregar, *The Usage of Songs in the Arabic Textbook and Its effect* . on Vocabulary Recall ; A Case Study at Sekolah Kebangsaan Batu Muda. (2016) P 6
٣١. سمسوري، أميمة، **القيم الفنية والإنسانية في قصص الأطفال العربية والملايوية**، ، ص ٣٦ بتصرف
٣٢. Salcedo(2010). *The Effects of Songs in the Foreign Language Classroom on Text Recall and Involuntary Mental Rehearsal*. Journal of College Teaching&Learning. P 19-26
٣٣. رشدي أحمد طعيمة، **تعليم اللعربية لغير الناطقين مناهجه وأساليبه**. مصر: منشورات المنظمة الإسلام للتربية والعلوم والثقافة. ١٩٨٩، ص: ١٩٤ بتصرف

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٣٤. بضا، مرأة رب، **تعليم مفردات اللغة العربية للأطفال في روضة الأطفال "تأديب الأمين" بنجر ماسين في ضوء علم اللغة النفسي: اكتساب اللغة الثانية**، رسالة ماجستير، قسم تعليم اللغة العربية، كلية الدراسات العليا، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج، ٢٠١٦م. ص: ١٧

٣٥. طعيمة، ، **تعليم اللعربية لغير الناطقين مناهجه وأساليبه**، ص: ١٩٤ بتصرف

٣٦. **قائمة مكة للمفردات الشائعة**، جامعة أم القرى معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، مكة المكرمة، مطابع الصف، مكة، ص ١٢ بتصرف

٣٧. عمر، أحمد مختار، **علم الدلالة**، (القاهرة، عالم الكتب الطبعة الثالثة،١٩٩٢)، ص٧٩. بتصرف

٣٨. ا لمصدر السابق، ص ٨٠.

٣٩. تشيك، عبد الرحمن، **نظرية المجال الدلالي: كيفية الاستفادة منها في تعليم العربية للناطقين بغيرها**، ورقة عمل قدمت في المؤتمر الدولي"حول قضايا اللغة العربية وتحدياتها في القرن الواحد والعشرين". المنعقد في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، كوالالمبور، ٢٤-٢٦ أغسطس١٩٩٦م، ص ٨

٤٠. حمادة، إبراهيم، **الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغي الناطقين بها**، دار الفكر العربي، القاهرة،١٩٨٧، ص٢٨١.

٤١. **قائمة مكة للمفردات الشائعة**، مصدر سابق، ص١٣- ١٤.

٤٢. الشاش، هداية الله أحمد. **موسوعة التربية العملية للطفل**. د ط(القاهرة: دار السلام، ٢٠١٠م)، ص 265 بتصرف

٤٣. مركوم، على أحمد. **تدريس فنون اللغة العربية** . د ط(القاهرة: دار الشواق، د ت). ص:٢٥ بتصرف

٤٤. الناقة، محمود كامل، **برنامج تعليم العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ضوء د وافعهم**، (وزارة التعليم العالي، أم القرى، د ت)، ص ٢٤. بتصرف

٤٥. المصدر السابق ، ص٢٥.

٤٦. إسماعيل، نبيه ابراهيم، **الأسس النفسية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، ص ١٢. بتصرف

٤٧. الناقة، محمود كامل، **برامج تعلم العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ضوء د وافعهم**، ص ١٢بتصرف.

٤٨. مركوم، علي أحمد. ***تدريس فنون اللغة العربية***، د ط (القاهرة: دار الشواق، د ت). ص٢٥١ بتصرف

٤٩. هند، فرحسياتي روف، **تصميم الأغاني للأطفال لترقية استيعاب المفردات العربية**، رسالة ماجستير، قسم تعليم اللغة العربية، كلية الدراسات العليا، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج، ٢٠١٢م. ص ٤٧ بتصرف

٥٠. انظر: حلاوة، **أدب القصصي للطفل**، ص٥٩-٦٠؛ محمد فهد الثويني، **كيف تكتب وتروي قصة؟**، ط١(العديلية: مكتبة المنار الإسلامية، ٢٠٠٥م)، ص٣٠. بتصرف

٥١. ماذا يدرس الطفل في الروضة؟ ، شوهد في ٢٠٢٠/١٠/٢٧م. https://www.supermama.me/posts/ بتصرف

٥٢. ريفا فوزية."**فعالية استخدام الغناء من خلال رغبة التلاميذ في تعلم اللغة العربية بالمدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية**. د ط *(رمبانج*. د ت). ص١٣

٥٣. إبراهيم، عبد العليم، **الموجه الفنى**، (دار المعارف، د ط، دت)، ص ٢٣٣ بتصرف

٥٤. Song Practical Ideas to Teach Language. (Semarang:2008) P 31-34 Tarwiyah, Siti.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الألعاب اللغوية المحوسبة: مفاهيم وانعكاسات في تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية

حنان صالح [٣]
منال بنت جوسوه **

ملخص البحث

أوجدت جائحة كوفيد -١٩ أكبر انقطاع في نظم التعليم في التاريخ، حيث تضرر ١،٦ بليون من طالبي العلم في اكثر من ١٩٠ بلدًا في العالم. فهذه الأزمة حفّزت الابتكار وأوجدت طفرة رقمية داخل قطاع التعليم في جميع النواحي لغرض ضمان استمرارية التعليم والتدريب. فهل تحتاج اللغة العربية كلغة أجنبية إلى طفرة رقمية؟ وهل يمكن استخدام نهج الألعاب اللغوية المحوسبة الذي يوافي متطلبات تعلّم القرن الواحد والعشرين لتعليم اللغة العربية كلغة أجنبية في المراحل العليا؟ وماهي الآثار المترتبة جراء تطبيق هذا النهج في تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية؟ جميع هذه التساؤلات سنجيب عنها في هذه الورقة البحثية من خلال المنهج الوصفي الاستقرائي. حيث تمّ تحديد العديد من الدراسات التجريبية السابقة المتعلقة بالألعاب اللغوية المحوسبة والتي تطرقت على مفهوم الألعاب اللغوية المحوسبة على نطاق واسع في التعلّم وتعزيز تجربة الدارسين. فظهرت في تلك الأبحاث والدراسات العلمية انعكاسات إيجابية من خلال تطبيق نهج الألعاب اللغوية المحوسبة. ولعلّ هذه الانعكاسات الإيجابية تفتح أبواب البحث في تصميم مناهج تعليمية قائمة على الألعاب اللغوية المحوسبة في سياق تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية خاصة في المراحل العليا.

الكلمات المفتاحية: الألعاب اللغوية المحوسبة، مفاهيم، انعكاسات، اللغة العربية كلغة أجنبية.

المقدمة:

اتجهت بعض دول العالم نحو التعلّم الرقمي وجعل نظام" التعليم عن بعد" نظاما أساسيا بديلا عن النظام التعليم المباشر أو ما يعرف بالتعليم الصفي الحي؛ بعدما أصبح نظام التعليم عن بعد ضرورة حتمية فرضته الأزمة الصحية العالمية كوفيد – ١٩.

ففي الواقع إن فكرة " التعليم عن بعد" ليست فكرة حديثة الولادة على بعض الأنظمة التعليمية في العالم؛ فقد تبنتها بعض الأنظمة التعليمية التي جعلت الارتقاء بمستوى التعليم نصب أعينها والذي يهدف إلى توفير فرص تعليمية ذات جودة عالية لجميع الطلبة لاسيّما لهؤلاء الذين يُعتبرون من الجيل الرقمي الذي ظهر في أواخر التسعينيات والذي تزامن مع التطور السريع في التقنيات والوسائط المتعددة وتكنولوجيا الواقع الافتراضي وتكنولوجيا الاتصالات عبر الأقمار الصناعية، فهذا الجيل الذي ولد في منتصف عام ١٩٩٠ إلى ٢٠١٠ يُسمى بـ *digital-native* يهوى تجربة الأمور المثيرة والحديثة والشيقة وينجذب أكثر للأنشطة المبتكرة التي تحث على التفكير الناقد أو التفكير خارج الصندوق[١]. فالجيل الرقمي يختلف عن الجيل الماضي، حيث أن هذا الجيل _الرقمي_ قد اعتاد على استخدام

---

*حنان صالح، معلمة اللغة العربية بجامعة مالايا لغير الناطقين بها، حاصلة على مرحلة البكالوريوس من جامعة مالايا بقسم اللغات واللسانيات وفي مرحلة الماجستير بجامعة مالايا

** منال بنت جوسوه، معلمة اللغة العربية بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية (USIM) حصلت على البكالوريوس في اللغة العربية وآدابها من الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا. والماجستير في اللغة العربية وآدابها من الجامعة الوطنية الماليزية (UKM)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التقنيات التكنولوجية والتي من شأنها أدت إلى تغيير ظاهر في مظاهر وأساليب الحياة لاسيما في المجال التعليمي والتربوي. ففي ظل التغيرات المستمرة التي طرأت على نشأة الأجيال، أصبح تحديد المهارات المطلوبة للمتعلّم أمرًا أساسيا؛ بغية الوصول إلى فرد قادر على التعامل مع متطلبات القرن الواحد والعشرين والتي قد ارتكزت على تعزيز مهارات: التفكير الناقد، التواصل والعمل الجماعي، والريادة والمبادرة، والثقافة التكنولوجية، والتمكّن اللغوي[٢].

إن التعلّم من خلال الألعاب اللغوية المحوسبة من إحدى الاستراتيجيات التي تتوافر فيها مواصفات التعلّم والتعليم للقرن الواحد والعشرين[٣]. لأن هذه الطريقة؛ تتيح للمتعلّم فرصة التعلّم بطريقة شيّقة ومرنة تناسب التعلّم والتعليم المتزامن أو غير المتزامن[٤]. استنادا إلى هذه الحقيقة العلمية، نجد أن الباحثين في هذه الآونة الأخيرة سعوا إلى بث روح جديد في ابتكار المناهج التعليمية للغة العربية؛ بغية البحث عن استراتيجيات جديدة للارتقاء بمستوى تعلّم وتعليم اللغة العربية. هذه الابتكارات جُسّدت في مناهج تعليمية حديثة تدعم روح التنافس ورفع المعنويات لدى دارسي اللغة العربية من خلال التعلّم والتعليم القائم بالألعاب اللغوية المحوسبة أو ما يُعرف باللغة الإنجليزية *Games Based Learning* (GBL) والذي يجعل الطالب محور العملية التعليمية، حيث يجذب اهتمام الطالب ورغبته في التعلّم ويشجعه أكثر لتعلّم اللغة الأجنبية[٥].

إن تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية بالطريقة التقليدية وباتجاه واحد يكون مملا في بعض الأحيان، ويؤدي إلى تهميش مجموعة من الطلبة الذين يجدون صعوبة في فهم محتوى الدرس، لذلك فإن أسلوب التعليم القائم بالألعاب اللغوية المحوسبة حسب المنهج التربوي يعتبر علاج وحلٌ ناجع لهذه الظاهرة المهوّلة[٦] حيث يمكن تطبيق هذا الأسلوب على تلك المجموعة من الطلبة لمنعهم من العزلة والتهميش. ظاهرة التهميش وعزل الطلبة المتدني مستواهم في اللغة العربية يثبت أن المنهج التربوي بحاجة إلى طفرة رقمية يكون بلسما يعالج هذه الظاهرة من خلال التعليم القائم بالألعاب اللغوية المحوسبة؛ لأن هذه الطريقة قادرة على إحداث تأثير كبير في عملية التعلّم والتعليم.

خلفية التعلّم القائم بالألعاب المحوسبة

ظهرت بعض النظريات التي تدعو إلى إدخال الألعاب التربوية في العملية التعليمية منذ القدم، ويعد فرويل[٧] من أوائل التربويين الذين طالبوا بإدخال اللعب في المناهج التربوية في جميع مراحل التعليم، وفي جميع المواد الدراسية؛ لاعتقاده بأن اللعب يرسخ التعليم في ذهن المتعلّم. انطلقا من هذا لم يقف الباحثون وعلماء اللغة مكتوفي الأيدي، بل سعوا جاهدين في تطوير وسائل تعلّم واكتساب اللغة حيث أنهم أيضا استخدموا الألعاب اللغوية التعليمية لتعليم وتدريس اللغات، بالنظر إلى أن الألعاب اللغوية قائمة على مبدأ التواصل، والتنافس، والتلقائية في استخدام اللغة[٨]. حيث يمكن استخدام الألعاب اللغوية للتدرب على اكتساب المهارات اللغوية الأربع (الاستماع، الكلام، والقراءة، والكتابة) وللتدرب على مواقف عديدة من الاتصال.

أشارت الإحصائيات العلمية في المجال التربوي لعام ٢٠١٤م بالمملكة المتحدة *Global Gaming Stat* أن ٧٤٪ من معلمي المراحل الأولى _ روضة الأطفال والمرحلة الابتدائية_ يستخدمون الألعاب المحوسبة لتحفيز عملية التعلّم لدى الطلبة وأن ٣٣٪ يستخدمونها لتقييم مستوى المهارات المعرفية للطلاب، بينما أفاد ٢٩٪ بإجراء تقييمات تكوينية حول المهارات الأساسية للطلبة ومستواهم المعرفي[٩]. ليس المعلمون فحسب من يستخدمون الألعاب المحوسبة لتعليم الطلبة بل هناك ثلّة من الأباء والأمهات يستخدمونها أيضا لتربية وتعليم أبنائهم وأن ٥٦٪ من الأباء والأمهات يقولون إن الألعاب المحوسبة آتت أكلها في تعليم الأبناء وتربيتهم[١٠].

فالألعاب اللغوية التي من ركائزها استخدام اللغة للتواصل وإيصال التعليمات والمعلومات تعتبر من أفضل الوسائل التعليمية التي تساعد كثيرا الدارسين في مواصلة الجهود، والتخفيف من رتابة الدروس وصعوبتها. حيث أنها

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لم تعد أداة للتسلية ولقضاء وقت الفراغ فحسب بل باتت أداة تنمي النمو العقلي والمعرفي. فقد أُستخدم مصطلح "الألعاب" في الأنشطة الصّفية بشكل واسع؛ لتزويد المعلم والدارس بوسيلة مشوقة وممتعة للتدريب على عناصر اللغة، وتوفير الحوافز لتنمية المهارات اللغوية المختلفة، وتساعد الدارسين بأن يكونوا أكثر تفاعلا ومشاركة في المواقف التعليمية، وتعزز حاسة الإدراك والتخيل، والابتكار والإبداع لتنمية الثروات اللغوية.

وبناء على ما ذكر، فإن الألعاب اللغوية تعتبر استراتيجية تعليمية خاصة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث تجعل الدارس يستخدم جملة من حواسه بقصد تنمية السلوك المهاري المستهدف، والتدرب على الاستعمال اللغوي السليم، ويمكن للمعلم الاستعانة بها في التدرب على عدد من الدروس العربية المختلفة، ولتحسين الاكتساب اللغوي من تحسين النطق الصحيح لدى الدارسين، وإثراء مفرداتهم وتنمية مهاراتهم اللغوية للتعبير عما يجول في خواطرهم بشكل سليم ومفهوم[١١].

مفاهيم الألعاب اللغوية:

تعتبر الألعاب اللغوية بأنها تقنية تعليمية تجعل الدارس للغة نشطا ومتفاعلا أثناء اكتسابه للحقائق والمفاهيم والمبادئ والتعليمات، ضمن مواقف تعليمية مشابهة للواقع وتعرف أيضا بأنها تلك الألعاب التي لها بداية محددة، ولها نقطة نهاية، وتحكمها القواعد والنظم حيث أنها نشاط لغوي هادف موجّه، منظم، مخطط له، يبذل فيه اللاعبون جهودًا كبيرة من أجل تحقيق الأهداف المتعلقة بمهارات اللغة العربية، وفي موضوعات شتى، ومجالات متنوعة، ضمن قواعد وقوانين معينة موصوفة، تخضع لإشراف المعلم، ومراقبته، وتوجيهاته تزود المعلم والمتعلم بوسيلة ممتعة للتدرب على عناصر اللغة، وتوفر الحوافز لتنمية المهارات اللغوية المختلفة وتوظف بعض العمليات العقلية فمن خلال الألعاب اللغوية يحقق المعلم الأهداف التربوية المختلفة[١٢]. فالألعاب اللغوية بوصفها ألعاب تستخدم اللغة كأداة اتصال، فهي بذلك تعتبر تدريب لغوي مناسب لعدد من الدروس اللغوية من خلال اللعبة التي يؤديها الدارسون سواء كانوا متعاونين أو متنافسين، هادفين الوصول إلى غايتهم في إطار القواعد الموضوعة من النظم والتعليمات[١٣]. وهكذا فإننا نرى أن الألعاب اللغوية هي وسيلة من الوسائل الفعّالة التي أفادت عملية تعلّم وتعليم اللغات. حيث تكون مبنيّة على خطط وأهداف تعليمية تربوية.

تصميم الألعاب اللغوية المحوسبة

تعتقد الباحثتان أن أفضل الطرق لتعلّم اللغة الثانية أو الأجنبية ليس عن طريق حفر اللغة (Language drill) عبر التدريبات النحوية، بل عن طريق النشاطات التي تساعد على تنمية المعرفة النحوية بطريقة غير مباشرة. فتعتقد الباحثتان أن منهج التعليم القائم على الألعاب اللغوية المحوسبة هي الطريقة الفعّالة للوصول إلى هذا الهدف. نظرًا إلى أنّ هذا المنهج، يسمح للدارسين التدرب على استخدام اللغة كأداة للتواصل بدلاً من التركيز على السمات النحوية للغة. فقد أكّد ريتشار ماير (Richard Mayer) صاحب النظرية المعرفية أن التعلّم من خلال الجمع بين العناصر السمعية والبصرية يكون أفضل مقارنة من استخدام كل عنصر على حده أو بشكل منفصل. فذاكرة الإنسان في نظرية ماير لها ثلاثة أنواع:

أولاً: الذاكرة الحسيّة Sensory memory

تستقبل المعلومات الجديدة الممثلة بواسطة الصور والنصوص من خلال العين والمعلومات الممثلة في أصوات من خلال الأذن، وفي هذه المرحلة تكون المعلومات غير مدركة بشكل كامل فهي إما نموذج بصري أو نموذج سمعي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانيًا: الذاكرة العاملة Working memory

تدرك المعلومات وتنتقيها من الذاكرة الحسية ثم تقوم بمعالجة وعمل ربط بينهما وبين المعلومات السابقة أو عمل ربط بين النص والصورة.

ثالثًا: الذاكرة طويلة المدى Long-term memory

تقوم بتخزين المعلومات لوقت غير محدد يختلف من متعلم لآخر.

مراحل تصميم وإنتاج الألعاب اللغوية المحوسبة حسب نموذج أدي (ADDIE model)

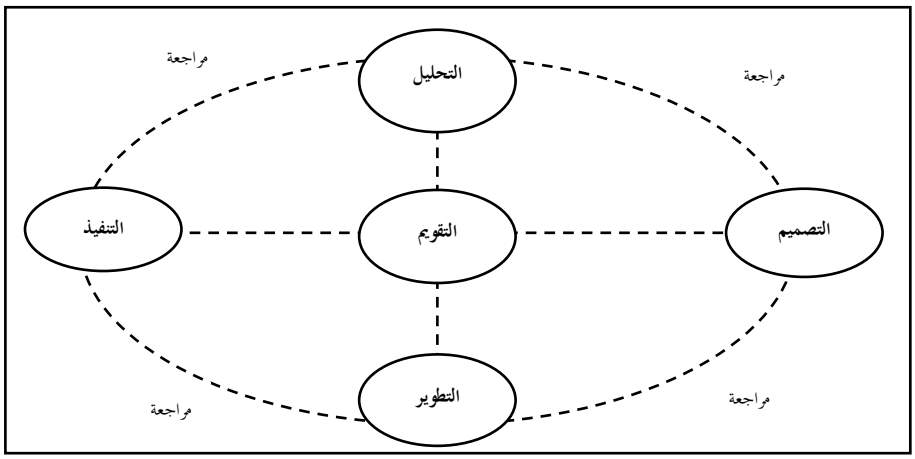
مرحلة التحليل	**تجميع معلومات عن**	**النتائج**
	– الجمهور المستهدف – أساليب وطرق التعلّم – بيئة التسليم والنشر – المنهج	– وصف الخطط التعليمية – كتابة الأهداف – قيود التكنولوجيا – هيكل المحتوى
– تبدأ عملية تصميم الألعاب اللغوية المحوسبة بالتحليل الكلي الذي يقوم بتحليل أربعة عناصر مهمة من قبل التصميم، وهي تحليل الطلبة، وتحليل الأداء، وتحليل البيئة، وتحليل الاحتياجات. وبناء على نتائج التحليل، تُصمّم الألعاب اللغوية المحوسبة بحيث سيقوم مراجعتها بعض الخبراء في مجال تعليم اللغة العربية وتقنية التعليم.		
مرحلة التصميم والتطوير	– تصميم الشكل العام لعرض الدرس – تصميم الطرق التعليمية – تصميم الرسومات التفاعلية – تصميم كيفية تقييم المتعلّم	– الهيكل البنائي للمحتوى – تصميم نوع الشاشة - مراجع المحتوى *Story board*

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

في هذه المرحلة تُستخدم النتائج من التحليل السابق في تصميم مبادئ التصميم للألعاب اللغوية المحوسبة التي تم توظيفها في تعلّم العربية وتعليمها، مع دارسي اللغة العربية. حيث يتم بناء "المبادئ التصميمية" لهذه الألعاب اللغوية المحوسبة بالاستناد إلى استقراء النظريات المتعلقة من الدراسات السابقة، والخبرات في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ونتائج الاستبانات والدراسات للتحليل الكلي، وأسباب رسوب الطلاب في مادة اللغة العربية. يقوم بعض الخبراء بمراجعة هذه المبادئ قبل تصميم الألعاب اللغوية المحوسبة. ويمكن استعراض هيكل البحث العلمي المستخدم كمايلي:

مرحلة الإنتاج والتنفيذ	– تنفيذ الشكل العام لعرض الدرس – تنفيذ الطرق التعليمية – تنفيذ الرسومات التفاعلية – تنفيذ كيفية تقييم المتعلّم	– نص كامل والرسومات – الرسوم المتحركة – التقيمات – التصميم التخطيطي – التسجيلات الصوتية
مرحلة الإنتاج والتقيم	تطبيق نشاط التقييم على جميع المراحل للتأكد من جودة المنتج	محتوى إلكتروني ذات جودة عالية

مرحلة التنفيذ والتقييم تنقسم إلى ثلاث مراحل رئيسية: ماقبل التصميم وهي مرحلة التحليل الكلي لحاجات الدارسين ، ومرحلة التصميم ومراجعة التصميم من قبل الخبراء في مجال الحاسوب وتعليم العربية بوصفها لغة ثانية، ومرحلة التقويم التكويني التي تمت من خلال جلسات تجريبية للألعاب اللغوية المحوسبة المصممة مع مجموعات مختلفة من الدارسين والمدرسين.



نموذج تصميمي تعليمي "أدي" ADDIE

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وللحد من تداخل المعلومات اقترح ماير خمسة مبادئ كما تلي:

١- **مبدأ الترابط المنطقي Coherence Principle**

إزالة الحشو والمحتوى الذي لا داعي له من برامج الوسائط المتعددة، سواء كانت نصوص أو صور أو أصوات.

٢- **مبدأ الإشارة Signaling Principle**

تظليل الكلمات أو الجمل المهمة

٣- **مبدأ التكرار Redundancy Principle**

مصاحبة الصور بتعليق صوتي وليس تعليق نصي إلا إذا كان النص قصيرًا.

٤- **مبدأ التجاوز المكاني Spatial Contiguity Principle**

إظهار نص التعليق الخاص بالصورة بالقرب من الصورة وليس بعيدًا عنها.

٥- **مبدأ التجاوز الزماني Temporal Contiguity Principle**

تزامن ظهور التعليق (صوتي أو نصي) مع الحركة وليس بشكل منفصل، فمثلا يُسمع التعليق الصوتي في نفس توقيت حدوث الحركة للصورة.

كما يرى ماير أن لتعزيز تحويل المعلومات يجب على المصمم أن يراعي مبدأين أساسيين وهما كما يلي:

١- **مبدأ الوسائط المتعددة Multimedia Principle**

استخدام النصوص المسموعة والصور بدلاً من استخدام النصوص فقط، لأن ذلك يتيح الربط بين الكلمات والصورة.

٢- **مبدأ التخصيص Personalization Principle**

تقديم المحتوى وكأنه يخاطب المتعلم، فعندما يشعر المتعلّم أنه طرف في المحادثة فسوف يبذل مزيدًا من الجهد لفهم الموضوع. اجعل المحتوى بشكل اجتماعي من خلال استخدام الشخصيات التي تتحدث مع المتعلم، فمثلا عند استخدام الصوت يجب أن يشعر المتعلّم بأن من يتحدث كأنه يتبادل معه الحوار.

منهجية البحث

تمّ استخدام المنهج الوصفي الاستقرائي في هذه الدراسة، حيث تمّ جمع البيانات عن طريق تحليل المحتوى العلمي من المقالات والمجلات والكتب العلمية المتعلقة بالألعاب اللغوية المحوسبة. وقد تمّ جمع البيانات من خلال المراجع الآتية: Scopus, ScienceDirect, EBSCOHost, Google Scholar, Emerald. فقد قامت الباحثتان بالبحث عن الكلمات المفتاحية بثلاث لغات وهي اللغة العربية والملايوية والإنجليزية لهدف التنوّع وزيادة المعلومات المتعلّقة بموضوع الدراسة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

انعكاسات الألعاب اللغوية المحوسبة على نتائج البحث

إن عملية تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية لها عدّة طرق واستراتيجيات كل منها لها جانب إيجابي في تنمية الحس المعرفي والإدراكي لدى الدارسين[١٤]. فالطريقة الشيّقة تجذب رغبة الدارسين لتعلّم اللغة العربية حيث أنه ذُكر في بحث البرّي أن الألعاب اللغوية المحوسبة لها تأثير إيجابي على الدارسين في المستوى المبتدئ لأن الدارسين يميلون إلى طريقة التعلّم الحديثة عكس الطريقة التقليدية؛ مما أدى إلى ارتفاع حماسة الدارسين وتحفيز رغباتهم في التعلّم عن طريق إشعال روح التنافس الحميد بين الطلبة وذلك إما أن يكون عن طريق المسابقة أو اكتساب النقاط أو التنافس في الحصول على أعلى مراكز الفوز.[١٥]. إن التعليم القائم على الألعاب اللغوية المحوسبة يمكن أن يتم تنفيذه في شكل تعليم رسمي وعلمي سواء كان داخل الفصول الدراسية المباشرة أو الافتراضية[١٦].

يوفر التعليم القائم على الألعاب اللغوية المحوسبة جو مرح وسلس طوال عملية التعلّم والتعليم حيث أن الألعاب اللغوية يمكن تنفيذها بشكل غير رسمي عن بعد عبر الانترنت، فالبيئة المريحة والبعيدة عن التشنج والتوتر يساعد الطلبة الخجولين والإنطوائيين للمشاركة أثناء عملية التعلّم وتحسين مهاراتهم الاجتماعية وأكدت على هذه النقطة بحث سهيلا[١٧] بأن النشاط اللغوي القائم على الألعاب اللغوية في المخيم العربي ساعد الطلبة على رفع ثقتهم بنفسهم والتحدث باللغة العربية وممارستها مع الناطقين بها دون أي خجل أو عائق. كما يرى البرّي[١٨] أن البيئة التعليمية الغير رسمية تحفّز الطلبة على التعاون في حل المسائل اللغوية أو المهام المطلوبة منهم من خلال العمل الجماعي في مجموعات تنافسية صغيرة هدف هذه المجموعات هو الفوز في اللعبة.

إن عملية التعلّم والتعليم لا تقتصر على دور المعلّم فحسب بل تتطلب أيضا مشاركة الطلبة وتفاعلهم أثناء الحصة والدرس. هذا الحال مطابق بالبيئة التعليمية القائمة على الألعاب اللغوية المحوسبة حيث أنها تخلق للدارس بيئة تنافسية تشجعه على التفاعل والاستمتاع بالتعلّم بطريقة غير مباشرة[١٩] (Godwin-Jones 2014). ولبناء بيئة تعليمية نشطة يجب مراعاة الأمور الأساسية قبل بدء عملية التعليم مثل تحليل احتياجات الطلبة ووضع هدف واضح وتصميم اللعبة حسب المشكلة التي يريد المعلم معالجتها وثم تطوير اللعبة إلى مرحلة أفضل كي يتم الاستفادة من النشاط اللغوي وتحقيق الهدف المنشود. فالتخطيط الدقيق وتوفير الالات والأدوات التعليمية قبل الشروع بالتعليم يمكن مساعدة المعلمين في خلق بيئة تعليمية منظمة وتفاعلية.

المناقشة العلمية

إن عملية تعلّم اللغة العربية والتي تتصف بالصعوبة بسبب كثرة قواعدها ومسائلها وفروعها المتشعبة[٢٠] بحاجة إلى كثرة التمارين والتدريبات، ولم تزل في حاجة ماسة إلى وسائل تعليمية إضافية تعين الطالب والمعلم على تسهيل عملية التعلّم والتعليم، وتضيف لها التشويق والإثارة والمتعة، نظرا إلى أن تلك الوسائل المعينة الإضافية جزء لا يتجزأ في انجاح العملية التعليمية وتحقيق أهدافها عن طريق إيصال محتويات المادة بشكل أكثر فعّالية.

فتعلّم اللغة العربية كلغة أجنبية يتطلب من الدارس جهدًا في فهم تلك اللغة وتعلّمها، بل يتطلب عليه بذل الجهود المستمرة حتى يتمكّن من استعمالها بطريقة صحيحة. فالألعاب اللغوية التي من ركائزها استخدام اللغة للتواصل وإيصال التعليمات والمعلومات تعتبر من أفضل الوسائل التعليمية التي تساعد كثيرا الدارسين لمواصلة الجهود، والتخفيف من رتابة الدروس وصعوبتها. حيث أنها لم تعد أداة للتسلية ولقضاء وقت الفراغ فحسب بل باتت أداة تنمي النمو العقلي والمعرفي. فقد أُستخدم مصطلح "الألعاب" في الأنشطة الصّفية بشكل واسع؛ لتزويد المعلم والمتعلم بوسيلة مشوقة وممتعة للتدريب على عناصر اللغة، وتوفير الحوافز لتنمية المهارات اللغوية المختلفة،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتساعد المتعلمين بأن يكونوا أكثر تفاعلا ومشاركة في الموقف التعليمي، وتعزز حاسة الإدراك والتخيل، والإبتكار والإبداع لتنمية الثروات اللغوية.

باختصار يساهم منهج التعليم القائم بالألعاب اللغوية المحوسبة رفع معنويات الدارس وتحفيزه داخليا وخارجيا لتعلّم اللغة العربية[٢١]، وتعزيز ثقته بنفسه على الفور[٢٢] من خلال إكمال المهمة المحددة للحصول على التأثير الأمثل والنتيجة المنشودة، وللحصول على نتائج أفضل من خلال التعليم القائم بالألعاب اللغوية المحوسبة على المعلّم أن يخطط للدرس مسبقا حتى يتناسب نظام اللعبة بمستوى الطلبة فلا يمل الطلبة من الأسئلة السهلة أو يستسلمون عند الأسئلة الصعبة بسهولة. فتعين الهدف من خلال معرفة مستوى الطلبة أمر ذات أهمية عظمى لضمان نجاح عملية التعلّم والتعليم.

الخاتمة

تتطور العملية التعليمية مع تطور الزمن وتقدمه، فالعملية التعليمية لابد أن تتماشى مع الزمن ومواصفته حتى تحقق الهدف المنشود، فطريقة التعليم والتعلّم من خلال الألعاب اللغوية سواء كانت عادية أم محوسبة ليست مناسبة للصغار والأطفال فحسب بل يمكن توظيفها في جميع مراحل ومستويات التعليم إبتداء من روضة الأطفال إلى المؤسسات التعليمية العالية حتى يكون بامكاننا إعداد جيل مهيء ومستعد لإحداث الإبتكار و الإبداع وتصميم الوسائل التعليمية التي تنافس العولمة والعصر الرقمي وتتيح للطلبة الفرص الجمّة للاستفادة من التكنولوجيا من خلال التعلّم الذاتي.

هوامش البحث:

---

[1] Posnick-Goodwin, S. 2010. **Meet Genetaion Z**. *CTA Magazine*, 14(5).

[2] McGrath, N., & Bayerlein, L. 2013**. Engaging online students through the gamification of learning materials: The present and the future.** *Sydney: H.Charter; M. Gosper; J. Hedberg* , 573-577.

[3] Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O'Hara, K., & Dixon, D. 2011. **Gamification. using game design elements in non-gaming contexts.** *In CHI'11Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems* (pp. 2425-2428). ACM

[4] Hussain, S. Y. S., Tan, W. H., & Idris, M. Z. 2014. **Digital game-based learning for remedial mathematics students: A new teaching and learning approach In Malaysia**. *International Journal of Multimedia Ubiquitous Engineering*,9(11),325-338.

[5] Froebel,Friedrich 1895 **Pedagogics of the Kindergarten**, D. Appleton and Company: New York.

[6] Alsawaier, Raed S. 2018. **The Effect of Gamification on Motivation and Engagement**. *International Journal of Information and Learning Technology* 35 (1): 56–79. doi:10.1108/IJILT-02-2017-0009.

[7] Froebel,Friedrich 1895 **Pedagogics of the Kindergarten**, D. Appleton and Company: New York.

[٨] انظر سناء بوترعة. (٢٠١٢). **تعلم النحو لدى طلبة اللغة العربية وآدابها** – جامعة سطيف أنموذجا-. الناشر: جامعة فرحات عباس سطيف: الجزائر.

البري قاسم، (٢٠١١)، **أثر استخدام الألعاب اللغوية في منهاج اللغة العربية في تنمية الأنماط اللغوية لدى طلبة المرحلة *الأساسية.*** المجلة الأردنية في العلوم التربوية، م (٧)، عدد (١).

حواس نجلاء. (2007). **استخدام المنظمات المتقدمة والألعاب التعليمية في تدريس قواعد اللغة، وأثرهما على التحصيل، والميل نحو المادة، وبقاء التعلّم لدى تلاميذ الصف السادس الإبتدائي**، رسالة دكتوراة، كلية التربية :جامعة عين شمس.

[9] Furdu, I., Tomozei, C. & Kose, U. 2017. **Pros and Cons Gamification and Gaming in Classroom. BRAIN**. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience, 8(2): 56-62. Retrieved from https: //www.edusoft/brain/index/article/view.

[10] Rohaila Mohamed Rosly & Khalid.F. 2017. **Pembelajaran Abad ke-21: Trend Integrasi Teknologi** (pp 144-154). Bangi: Fakulti Pendidikan UKM.

[١١] انظر محمد علي الصويركي. (٢٠٠٥). **"الألعاب اللغوية ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية"**، الكندي: عمان، ص٩.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

[12] الحيلة، غنيم. (٢٠٠٢). أثر الألعاب التربوية المحوسبة والعادية في معالجة الصعوبات القرائية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد ١٦(٢) (صفحة ٥٩٨).

[13] Gibbs, G. I. (1974). **Handbook of Games and Simulation Exercises**. *London: E.&F.N.Spon Ltd.*

[14] al-Barry, Qasim. 2011. Athar al-Istikhdam al-alcab al-Lughawiyyah fi Minhaj alLughah al-cArabiyyah fi Tanmiyyah al-Anmat al-Lughawiyyah lada Talabah al- Marhalah al-Asasiyyah. Majallah al-Urduniyyah fi alcUlum al-Tarbawiyyah. 7: 23- 34.

[15] Cahyani, A. D. 2016. **Gamification Approach to Enhance Students Engagement in Studying Language course**. *MATEC Web of Conferences, 58, 03006. doi:10.1051/matecconf/20165803006*

Fairosnita Ibrahim & Kamarul Shukri Mat Teh. 2015. **Pengaruh Permainan Bahasa Terhadap Motivasi Murid Sekolah Rendah Dalam Pembelajaran Perbendaharaan Kata Bahasa Arab**. *Tinta Artikulasi Membina Ummah,* 1 (2): 41– 50.

[16] Mohd Ismail Mustari, Kamarul Azmi Jasmi, Azhar Muhammad, Rujalah Abu Bakar & Saodah Ahamad. 2012. **Permainan Bahasa dalam Pengajaran dan Pembelajaran Bahasa Arab**. *Seminar Antarabangsa Perguruan dan Pendidikan Islam* [SEAPPI2012], hlm.879–888. Retrieved from http://eprints.utm.my/40071/1/Cover %26 Paper.pdf

[17] Suhaila Zailani @ Ahmad, Maryam Abdul Rahman, Salmah Ahmad, Kaseh Abu Bakar & Hakim Zainal. 2017. **al-Muc askar Wasit Fa cal li Tacziz al-Maharat alLughawiyyah. al-Lughah alcArabiyyah wa Adabuha wa Thaqafatuha fi alMamlakah alcArabiyyah al-Sucudiyyah wa Maliziyya.** 308-319.

[18] Mohd Ismail Mustari, Kamarul Azmi Jasmi, Azhar Muhammad, Rujalah Abu Bakar & Saodah Ahamad. 2012. **Permainan Bahasa dalam Pengajaran dan Pembelajaran Bahasa Arab. Seminar Antarabangsa Perguruan dan Pendidikan Islam** [SEAPPI2012], hlm.879–888. Retrieved from http://eprints.utm.my/40071/1/Cover %26 Paper.pdf

[19] Godwin-Jones, R. 2014. **Games In Language Learning: Opportunities And Challenges. Language Learning & Technology**, 18 (182): 9–19. Retrieved from http://llt.msu.edu/issues/june2014/emerging.pdf

[20] انظر سناء بوترعة. (٢٠١٢). **تعلم النحو لدى طلبة اللغة العربية وآدابها** – جامعة سطيف أنموذجا-. الناشر: جامعة فرحات عباس سطيف: الجزائر.

[21] Khaleel, F. L., Sahari@Ashaari, N., Tengku Wook, T. S. M. & Ismail, A. ٢٠١٦. **Gamification Elements for Learning Applications. International Journal on Advanced Science, Engineering and Information Technology**, 6 (6): 868-874. doi:10.18517/ijaseit.6.6.1379

[22] Soyoof, A. & Jokar, M. ٢٠١٤. **Video Game : A Way to Reduce Inhibition and Enhance Language Achievement. Procedia** - *Social and Behavioral Sciences*, 98:1850–1858. doi:10.1016/j.sbspro.2014.03.615

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التحقيق في مدى تطبيق الطريقة الحوارية في تدريس اللغة العربية بكليات التربية النيجيرية

عثمان محمد[4]

الأستاذ المشارك الدكتور عبد الحليم محمد[5]

ملخص البحث

يواجه تعليم وتعلم اللغة العربية في نيجيريا العديد من التحديات التي تؤثر على كفاءتها التواصلية بين طلاب التعليم العالي في البلاد. ويرتبط أحد هذه التحديات بتطبيق طرق تدريس فعالة. وقد حدد الباحثون أن أسلوب الحوار في التدريس من الوسائل الفعالة لتعليم اللغة واكتسابها. تهدف هذه الدراسة إلى التحقيق في مستوى الوعي بأسلوب الحوار، واستخدامه في التدريس بين معلمي اللغة العربية في كليات التربية النيجيرية. واستخدمت الدراسة تصميم مسح استُخدمت فيه استبانة لجمع البيانات من أربعة وعشرين معلما تم أخذ عيناتهم قصديا للدراسة. واستُخدمت أيضا الملاحظة لرصد البيانات من أرض الواقع لتأكيد النتائج التي تم جمعها من الاستبانة. وأظهرت نتيجة الدراسة أن العديد من المعلمين كانوا على علم بطريقة الحوار في التدريس ولكن نادرا ما يستخدمونها لتعليم طلابهم. كما كشفت عن عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين إدراكات المعلمين لفعالية أسلوب الحوار في تعليم اللغة العربية على أساس تجاربهم التعليمية. وخلصت الدراسة إلى أن أسلوب الحوار في التدريس لم يستخدم بشكل جيد في تدريس اللغة العربية في كليات التربية النيجيرية.

الكلمات المفتاحية: أسلوب الحوار، التطبيق/ الاستخدام، كليات التعليم النيجيرية

المقدمة

تعد الطريقة الحوارية من الأساليب التعليمية الفاعلة في تدريب متعلمي اللغة العربية على تعلمها وممارستها، ومساعدتهم على التعلم في الظروف المختلفة، وتعويدهم على الاعتماد على النفس[1]، (علي، ٢٠١١: ٦). وتلعب الطريقة الحوارية دورا مهما في منح المتعلم حرية الاختيار والمبادرة الذاتية في الحوار الصفي، فقد ذكرت الرؤساء[2] (٢٠٠٨) أنها ترتكز على ميول الطالب وتجاربه وأفكاره مايتيح له فرصة المشاركة في الأنشطة الفصلية بجدية، وتحقق له حق اختيار الموضوع وإبداء الرأي فيه، فلا يكون متلقيا للمعارف فحسب، بل هو شريك معلمه في إدارة الفصل وتسيير إجرائاته، كما تُكَوِّن هذه الوسيلة علاقة تعاونية بين المعلم والمتعلمين وبين الطلاب أنفسهم، وتحمِّل كلا منهم مسؤولية نجاح عملية التعليم.

تظهر أهمية الطريقة الحوارية في الوفاء بالأهداف التعليمية في تعلم اللغة؛ والتي تدعو إلى اندماج المتعلم في الجماعة والتواصل مع الآخرين، والتمرن على أساليب السؤال والجواب والالتماس والاعتذار، وتقديم الحاجات وإسداء النصائح مستخدما القواعد اللغوية التي تعلمها في التعبير عن مشاعره وآرائه في جمل ذات دلالة ومغزى، كما تساعده في تنظيم الأفكار وترتيبها، واختيار الصيغ المعبرة عنها، وتلعب كذلك دورا مهما في تنمية التعبير الشفوي لدى

4 Department of Foreign Languages, Faculty of Modern Languages and Communication, Universiti Putra Malaysia, Serdang, 43400 Selangor/ Department of Arabic, Niger State College of Education, PMB 39, Minna, Niger State, Nigeria, gs51192@student.edu.my / usmanmuhammad791@gmial.com +2348062921265/ +601157511728

5 Department of Foreign Languages, Faculty of Modern Languages and Communication, Universiti Putra Malaysia, Serdang, 43400 Selangor, abhalim@upm.edu.my +60126369447

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

متعلم اللغة العربية لما تعوّده على الاستماع للآخرين، والفهم والإفهام، والتحليل والمناقشة والاستنتاج وأخذ القرار في الموضوع المطروح استنادا إلى تجاربه ومعلوماته السابقة[٣] (الحلية، ٢٠٠١: ٥٢). ومن إيجابيات الطريقة الحوارية في التدريس أنها تجذب انتباه الطلاب غير المشاركين في المناقشة الصفية عن طريق إعادة طرح الأسئلة للتحقق من مشاركة مزيد من الطلبة في الدرس وحفزهم على التحدث والتفاعل مع الأنشطة الفصلية وتبادل الأفكار والآراء[٤] (أحمد، ٢٠١٢).

تقوم الطريقة الحوارية على أساس الحوار والنقاش بين المعلم والمتعلمين والتفاعل فيما بينهم بقصد إيصالهم تدريجيا، وعن طريق الاستجواب المرح إلى الوصول إلى معلومات لم يكونوا يعرفوها من قبل، فهي تهدف إلى توصيل المعارف إلى المتعلم عن طريق الحوار والمسائلة والنقاش. واستخدام الطريقة الحوارية في تعلم اللغة كما بين عبد الله[٥] (٢٠١٠) أسلوب ناجع في زيادة فاعلية التعلم نحو تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، ووضع المتعلم في موقف المواجهة والتحدي والمشاركة، ما يجعله يشعر بالاهتمام بما يتعلمه، ويسعى نحو التعلم الأفضل. وتتميز الطريقة الحوارية في التعليم بعديد من المميزات، تجعلها أكثر فعالية من بين الطرائق التعليمية الأخرى؛ فلم تعد وظيفة المعلم تقتصر على تقديم المعلومات والحقائق للمتعلمين فحسب؛ بل يتحتم عليه أن يمتلك قدرات وخصائص تدريسية، تشمل القدرة على جذب انتباه المتعلمين والتعرف على نزعاتهم وميولهم واكتشاف إمكانياتهم، وأن يدربهم على استمثار هذه القدرات الكامنة في نفوسهم، وليتمكن من الوفاء بواجبه كمدرس لا بد من اتخاذ تدابير لضمان النجاح في عمليته التعليمية، ومن الوسائل المساندة لتحقيق ذلك إشراك المتعلمين في إدارة الفصل وتسيير أنشطته[٦] (مرتضى، ٢٠١٦).

وألهمت تلك النماذج الحوارية التربويين مثل العالم البريطاني (A.S. Hornby) ومعاصريه، فجعلوا الاعتماد عليها العمود الفقري للمدخل المستخدم في تعليم اللغة، ما يبرهن أهمية توظيف الطريقة الحوارية في الصفوف التدريسية كوسيلة لإشراك المتعلمين في العملية التعليمية، وحملهم على اكتشاف المعلومات والمعارف بأنفسهم باستعانة المعلم وتوجيهاته، وتحفيزهم على مواصلة التعلم بنشاط وحيوية، ومساعدتهم على تبطبيق ما تعلموه على المواقف الواقعية المختلفة، وتنمية مهارات التفكير فيهم، وإثارة دافعيتهم للإقبال على التعلم بجدية وحماسة[٧] (مرتضى، ٢٠١٦).

وتنبثق أهمية الطريقة الحوارية من الدور الكبير الذي يلعبه في تعليم اللغة الهدف بوصفها الأداة المثلى التي تقدم من خلالها المحتويات اللغوية الماثلة في الأصوات والمفردات والتراكيب المراد إيصالها إلى المتعلمين، كما أن الممارسات والتدريبات التي تصاحب الحوار غالبا ما يتم توظيفها في تشجيعهم على استعمال اللغة في المواقف الاتصالية المختلفة[٨] (Nick,2007: 7).

وقد أشادت الأبحاث العديدة بفاعلية الطريقة الحوارية في تحقيق التفاعل والنشاط والمشاركة من الطلبة في تسيير التدريس، فقد أشار حسن[٩] (٢٠٠٣) إلى وجود علاقة قوية بين تفاعل المتعلم وبين ما يتعلمه عن طريقة المشاركة بالحوار؛ وأكد أن الزمن الذي يستغرقه المتعلم في عملية تعلمه، والوقت الذي ينفقه في المهمة التي كُلّف بها له ارتباط وثيق في رفع درجات ذلك التعليم، وتحقيق الأهداف الأكاديمية بدرجة كبيرة مقارنة بالطرائق التقليدية، وهي بطبيعتها تقود عملية التعليم إلى تحقيق الغاية التعليمية المنشودة.

وفي مادة اللغة العربية مجال رحب للتفاعل والحوار بين المعلم والمتعلمين في الصف الدراسي؛ فهناك العديد من الموضوعات التي تصلح للحوار ويشتاق الطلاب إلى ممارسة الحديث فيها، لأنها تتعلق بحياتهم وبيئتهم وسلوكهم، وباستخدام الطريقة الحوارية فيها يتم خلق جو تعليمي أفضل، ما يعكس إيجابا على مهارات الطلاب اللغوية، وأكد عبد الله[١٠] (٢٠٠٩) أن الحوار الناجح يحفز المتعلم على التحدث والتعبير عن الأفكار والآراء، ويشعره بالثقة في التعبير عن مشاعره واتجاهاته وقيمه، مما يكشف للمتعلم عن صحة تلك الأفكار وسلامة الجمل والتعابير أو عدمها، ويعمل على التقويم ويسعى نحو أداء أفضل. وقد وصف العصيلي[١١] (١٤٢٢هـ: ٢٢) أسلوب الحوار في تعلم اللغة بأنه محادثة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نموذجية تستخدم للتدريب على الكلام، وتبسيط وحدات لغوية تتضمن نحوا مبسطا ومفردات مذللة لأجل الفهم والإفهام. فإذا كانت عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها نشاطا يقوم به الفرد لمساعدة فرد آخر على الاتصال بنظام من الزموز اللغوية مختلف عن ذلك الذي يألفه ويعتاد على الاتصال به، وتركيب صوتي يستدعي من المتعلم الممارسة الجادة، فإن عبد الله[١٢] (٢٠٠٩) يرى أنه لا بد من الاستفادة من الاتجاهات الحديثة في تعليم تلك اللغة لمواكبة معطيات الغرب في تعليم اللغة الأجنبية، والتي لا نجد حرجا في الاستفادة منها خدمة للغة العربية وتنمية لمهارات التحدث والاتصال.

وفي ضوء ما سبق فإن الطريقة الحوارية تتبوأ مكانا رفيعا في تعليم اللغة وأنها وسيلة وغاية في آن؛ وسيلة لأنها تشمل العناصر اللغوية التي تأخذ بيد المتعلم إلى توظيف اللغة وممارستها في التعبير عن مشاعره والاتصال بالآخرين، وغاية لأنها تتمحور على الدرس ككل، فتمد المتعلم بأنواع من الجمل والأساليب والأصوات التي يتطلبها في قضاء حاجاته اليومية، حين يتدرب على مهارات الكلام ويستخدمها في المناسبات المماثلة[١٣] (الفوزان، ١٤٣٠هـ: ١٣٢).

هدف الدراسة وأسئلتها

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على معرفة المعلمين واعتقاداتهم حول الطريقة الحوارية وتصوراتهم حول فعاليتها في تعليم اللغة العربية كما ترمي إلى الكشف فيما إذا كان معلمو اللغة العربية في كليات التربية النيجيرية يطبقون مبادئ الطريقة الحوارية في فصول اللغة العربية، وتكونت من هذه الهدف الرئيس الأسئلة الآتية:

١. ما معرفة المدرسين ومعتقداتهم حول توظيف الطريقة الحوارية في تعليم اللغة العربية في كليات مِنَا وزبا وكُنتَغُورَا للتربية والتعليم
٢. ما مدى تطبيق المدرسين الطريقة الحوارية في تعليم اللغة العربية في كليات مِنَا وزبا وكُنتَغُورَا للتربية والتعليم
٣. هل توجد فروق دلالة إحصائية بين وجهات نظر المعلمين حول فعالية استراتيجية الحوار في تعليم اللغة العربية في كليتي مِنَا وكُنتَغُورَا للتربية والتعليم تعزى إلى الخبرة التدريسية للمعلمين.

اللغة العربية في كليات التربية النيجيرية

تم تأسيس كليات التربية النيجيرية بالتعاون مع منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) بهدف تخريج معلمين أكفاء في كافة المجالات العلمية، وحاصلين على الشهادة النيجيرية التعليمية كالحد الأدنى المؤهل لمزاولة مهنة التدريس في المدارس الابتدائية والثانوية[١٤] (Jibril, 2006)، وتسعى الكليات إلى تحقيق أهداف أساسية تشمل:

١. المساهمة في تخريج معلمين أكفاء ذوي دوافع عالية لممارسة التدريس في المراحل الابتدائية والثانوية من النظام التعليمي النيجيري العام.
٢. تزويد المعلمين بكفاءات في مجالاتهم التخصصية والتربوية، وجعلهم متميزين في علمية التعليم وقادرين على التكيف مع المستجدات الحديثة في مجال التعليم.
٣. تشجيع المعلمين على التحلي بروح التفاني والتضحية في تثقيف الناشئة، وحملهم على الإبداع في عملية التعليم، وتعزيز التزامهم بالقيم الوطنية[١٥] (Jibril, 2006).

يتمثل الهدف الأساس من تعليم اللغة العربية في كليات التربية النيجيرية في تثقيف المتعلمين بالثقافة العربية وتدريبهم على مهنة التدريس ليصبحوا معلمين ذوي كفاءات لغوية وتربوية لتعليم اللغة العربية في المدارس الابتدائية والثانوية في نيجيريا. ويتم التعليم في أقسام اللغة العربية وفقا للمنهج الموحد والمقرر من قبل المفوضية الوطنية لكليات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التربية النيجيرية، وتتضمن مواد التربية واللغة العربية بفروعها والدراسات العامة ومادة أخرى إضافية حسب اختيار المتعلم ووفقا لخلفياته الأكاديمية[١٦] (NCCE, 2012).

يتم إعداد المناهج المقرر تدريسها في كليات التربية بشكل موحد تحت إشراف المفوضية الوطنية لكليات التربية النيجيرية[١٧] (NCCE)، ويحتوي المنهج الموحد على الدراسات العامة، وتهدف إلى تثقيف الطلاب بالمهارات الحياتية العامة، والدراسات التربوية، وتشمل المبادئ في فلسفة التربية وعلم الاجتماع التربوي والتربية العامة، والدراسات في مجال الطالب التخصصي (مثل اللغة العربية أو الإنجليزية أو الإسلامية أو الجغرافيا). وتصنف الكليات حسب الجهة الممولة أو الأهداف التي أسست لأجلها إلى كليات تربية فيدرالية وولائية، وكليات تربية أهلية، وكليات تربية تقنية، وكليات تربية تخصصية[١٨] (Jibril, 2006).

تواجه أقسام اللغة العربية في كليات التربية عامة تحديات تحول دون تحقيق تعلم اللغة العربية الفاعل، وتتمثل في خلفيات الطلاب اللغوية الضعيفة لعدم جديتهم وضعف رغبتهم في اكتساب المهارات الأساسية في اللغة العربية وخاصة مهارات التعبير الشفوي، ومنها القصور في المناهج المقررة؛ إذ ينقصها عنصر التشويق والارتباط بالواقع واتياجات الطلاب، ويضاف إلى ذلك زهادة الوسائل التعليمية الحديثة أو عدم حسن استخدامها وقلة الأدوات التعليمية المناسبة، وعدم الجدية في أساليب التقويم، ويمكن إرجاع بعض الأسباب إلى المعلم من حيث كفاءاته التعليمية واستعداده اللغوي، كما تشكل ثنائية اللغة في الكليات والبيئة عائقا كبيرا يقف دون رفع عملية تعليم اللغة العربية وتطوير مهارات التعبير الشفوي لدى الطلاب.

منهج الدراسة وعينتها

استخدم الباحثان المنهج الوصفي الكيفي نظرا لطبيعة البحث ومعطياته، وهو كما وصفه الأغا والأستاذ[١٩] (٢٠٠٠: ٨٣) منهج يستقرئ ظاهرة أو قضية أو حدثا ما، يمكن التوصل من خلاله إلى معلومات وحقائق تؤدي إلى حل مشكلة الدراسة دون تدخل الباحثين فيها، بل يقوم فيه بدور وصف وتفسير النتائج بالحيادية والموضوعية. والمشاركون في هذا البحث هم أعضاء هيئة التدريس في أقسام اللغة العربية التابعة لكليات مِنَا وزبا وَكُنتَغُورَا للتربية والتعليم بنيجيريا، وتم اختيار أربع وعشرين معلما منهم قصديا بطريقة بسيطة، حيث حرص الباحثون أن تشمل العينة أساتذة ذوي خبرات تدريسية طويلة وآخرين أصحاب خبرات تدريسية متوسطة وموزعين حسب تخصصات تعليم اللغة العربية المختلفة، وتم توزيع الاستبانة عليهم رجاء الإجابة عليها وفقا لما يمثل آرائهم. وتم توزيع أربع عشرين نسخة على معلمي الكليات كما تم استلامها كاملة دون أي خلل أو فقدان؛ إذ تولى رئيس كل قسم توزيعها على أعضاء هيئة تدريس قسمه واسترجاعها بعد الإجابة عليها. وعلاوة على ذلك كانت مشاركة المعلمين في الدراسة بشكل مباشر وغير مباشر، يعني أنهم ساهموا مباشرة في الاستجابة على الاستبانة، في حين شاركوا في الدراسة بطريقة غير مباشرة، حيث تمت ملاحظتهم أثناء التدريس لرصد فعاليات عملية التدريس على أرض الواقع.

أداة الدراسة

تم إعداد الاستبانة للتحقيق في المعلمين حول معرفتهم واعتقاداتهم في استخدام استراتيجيات الحوار وأثرها على تنمية التعبير الشفوي لدى الطلبة، والتعرف على مدى تطبيقهم لمبادئها أثناء التدريس. تم التصديق على الاستبانة من قبل متخصصين في اللغة العربية وإعداد المناهج والتربية العامة. وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (١٨) فقرة موزعة على محورين هما الخلفية العامة عن الطريقة الحوارية في تعليم اللغة العربية، وجوانب تعليم اللغة العربية بالطريقة الحوارية، وتضمنت كل فقرة درجة تقدير وفق مقياس متدرج من نوع ليكرت الخماسي من (١-٥) (موفق جدا وتعادل

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٥ درجات) و(موافق وتعادل ٤ درجات) و(محايد وتعادل ٥ درجات) و (غير موافق وتعادل درجتين) و(غير موفق جدا وتعادل درجة واحدة). ولأجل الحصول على النتيجة الموضوعية والحيادية، استخدم الملاحظة كأداة إضافية وباستخدامها، قد تمكن الباحث من مشاهدة الأنشطة الصفية وفعالياتها، والتمييز بين استراتيجيات التعلم التي يزعم المعلمون أنهم يستخدمونها مع ما يستخدمونه بواقع الحال. وتمثل الهدف من الملاحظة في معرفة كيفية قيام المعلمين بعملية التدريس وجمع البيانات التي من شأنها أن تمكن من تحليل معلومات الملاحظة التي تم جمعها في الغرف الدراسية ومقارنتها مع المعلومات التي تم الحصول عليها الاستبانة، وبالإضافة إلى ذلك، سيساعد أيضا في التحقق من دعم مبادئ التدريس بالحوار في عملية تدريس اللغة العربية في الكليات. وصممت هذه الأداة النوعية وفقا لنفس مقاييس الافتراضات من الاستبانة التي قامت عليه مبادئ طريقة التدريس بالحوار، وبالتالي، فإنها تحتوي على نفس المعلومات التي في الاستبانة.

تحليل البينات

لتقدير البيانات التي تم جمعها من المشاركين في الدراسة تم استخدام المقياس الآتي لتحليل النتائج: من ١,٠٠-١,٤٩ وتشير إلى تقدير عينة الدراسة للفقرة بدرجة منخضة جدا، ١,٥٠-٢,٤٩ وتشير إلى تقدير عينة الدراسة للفقرة بدرجة منخضة، ٢,٥٠-٣,٤٩ وتشير إلى تقدير عينة الدراسة للفقرة بدرجة متوسطة، ٣,٥٠-٤,٤٩ وتشير إلى تقدير عينة الدراسة للفقرة بدرجة عالية، ٤,٥٠-٥ وتشير إلى تقدير عينة الدراسة للفقرة بدرجة عالية جدا. ولتحليل البيانات تم ترميزها وإدخالها في الحزمة الإحصائية للدراسات الاجتماعية (IBM SPSS Statistics, Version 23)، وتم توظيف الإحصائيات الوصفية للوحصول على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

النتائج والمناقشة

يقدم هذا القسم تجاوبات المشاركين على الاستبانة فيركز على استجابات المعلمين حول مفاهيمهم واعتقاداتهم في الطريقة الحوارية والأساليب التعليمية التي يتم استخدامها أثناء التدريس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أولا: خلفية المعلمين العامة عن الطريقة الحوارية

جدول: (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الخلفية العامة عن الطريقة الحوارية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
١	٨	تعتبر الطريقة الحوارية لتدريس اللغة طريقة من طرق التدريس الفاعلة	٤,٣٠	٠,٩٢	**عالية**
٢	٦	يتعلم الناس اللغة بشكل أفضل من خلال التواصل به	٤,١٠	١,٠٧	عالية
٣	٥	يتعلم الناس اللغة بشكل أحسن عند استخدامها للقيام بالأنشطة.	٤,٠٠	٠,٨٥	عالية
٤	٣	تستهدف الطريقة الحوارية في تعليم اللغة تنمية التعبير الشفوي.	٣,٩٠	١,٢١	عالية
٥	٧	لا تشكل الطلاقة هدفا من توظيف الطريقة الحوارية في تعليم اللغة	٣,٣٥	١,٤٩	متوسطة
٦	١	تهتم الطريقة الحوارية في تدريس اللغة بتعليم التحدث فقط.	٣,١٥	١,٦٣	متوسطة
٧	٢	لا جدوى وراء توظيف الطريقة الحوارية في تنمية التعبير الشفوي	٣,١٠	١,٦٥	متوسطة
٨	٤	ليس لتصحيح الأخطاء اللغوية أهمية عند توظيف الطريقة الحوارية	٢,٥٥	١,٣١	متوسطة
٩	٩	لم يعد للقواعد أهمية في تعلم اللغة عن طريق الحوار.	٢,٥٠	٢,٠٠	متوسطة
معدل محور الخلفية العامة عن الطريقة الحوارية ككل			**٣,٤٤**	**٠,٤٤**	**متوسطة**

اتضح من الجدول رقم (١) أن فقرة "تعتبر الطريقة الحوارية لتدريس اللغة طريقة من طرق التدريس الفاعلة" جاءت أعلى فقرات محور الخلفية العامة عن الطريقة الحوارية؛ حيث بلغ متوسطها الحسابي (٤,٣٠) مع انحرافها المعياري الذي بلغ (٠,٩٢) مما يدل بدرجة عالية لمعرفة المعلمين لمفهوم الطريقة الحوارية في تعليم اللغة العربية، وجاءت فقرة "لم يعد للقواعد أهمية في تعلم اللغة عن طريق الحوار" أقل الفقرات درجة؛ فقد بلغ متوسطها الحسابي (٢,٥٠) مع انحرافها المعياري الذي بلغ (٢,٠٠) مما يشير بدرجة متوسطة لتقدير المشاركين لهذه الفقرة، وجاء معدل الفقرات ككل بدرجة متوسطة (٣,٤٤).

تبين من النتيجة أن معظم المعلمين أظهروا معرفتهم بالطريقة الحوارية، كما بينوا أن تعليم اللغة العربية بها يتم عن طريق مركزية المتعلم وإشراكه في عملية التدريس، ما يشير إلى أن لهم وعيا لمفهوم الطريقة الحوارية في تدريس اللغة العربية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اتضح أن معظم المعلمين بمتوسط حسابي متراوح بين (٤,٠٠-٤,٣٠) وافقوا على أن مبادئ طريقة الحوار من الطرق الفاعلة في تدريس اللغة العربية وهو تقدير عال بالنسبة للدرجة الكلية لهذا المقياس، ما يشير إلى أن تعليم اللغة العربية يتم بشكل أفضل عندما يتواصل بها المتعلم، كما أن القيام بالأنشطة والتفاعل عند تعلمها يضمن للمتعلم أحسن شكل من التعلم الفعال، وهذا يؤكد ما بينه عبد الله[٢٠] (٢٠١٠) أن أسلوب الطريقة الحوارية ناجع في زيادة فاعلية التعلم نحو تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، حيث يضع المتعلم في موقف المواجهة والتحدي والمشاركة، ما يجعله يشعر بالاهتمام بما يتعلمه، ويسعى نحو التعلم الأفضل. وأما إذا كانت أهداف طريقة الحوار في تعليم اللغة تسعى لتطوير ملكة التحدث، وتنمية طلاقة اللسان لدى المتعلم، فقد قدروا لها درجة متوسطة؛ إذ تراوح متوسطها الحسابي بين (٣,٣٥-٣,٩٠) مايدل على مدى رضاهم بأهداف طريقة الحوار في تعليم اللغة والتي تتمثل في تنمية التعبير الشفوي أثناء تدريس الطلبة، وتنمية طلاقة اللسان لدى المتعلمين، وتدريب ألسنتهم للاعتياد على التحدث باللغة العربية بسرعة مناسبة، والقدرة على التعبير عما يحيط بمجتمعاتهم والحيثيات التي يتواجدون فيها[٢١] (الخولي، ١٩٩٧: ٦٥). وفيما إذا كانت استراتيجية الحوار يهتم بجانب التحدث فقط وأنها لاتكترث بتصحيح الأخطاء اللغوية الناجمة من الطلبة، فكانت تقديراتهم بين (٢,٥٠-٣,١٥) ما يدل أنهم أبدوا شكوكهم حيال حكر هذه الطريقة على تعليم التحدث فقط دون غيره من المهارات اللغوية، وعدم الرضى منهم بنفي فائدة توظيف طريق الحوار في تطوير التعبير الشفوي، كما شككو في أنها لا تعتني بتصحيح أخطاء المتعلمين، وأن ليس للقواعد (النحو والصرف) أهمية في تعلم اللغة العربية عن طريق الحوار.

تبين من هذه الإجابات أن لدى المعلمين معرفة ووعي حيال الطريقة الحوارية ومبادئها العامة في تعليم اللغة العربية، على الرغم من أن الإجابات أتت على متوسطات حسابية متراوحة بين درجات عالية وأخرى متوسطة، لكن النتيجة بشكل عام تدل على أن مستويات معرفتهم حول الطريقة الحوارية واعتقادهم في فعاليتها لتنمية التعبير الشفوي لدى الطلبة رفيعة ومتقاربة نسبيا.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانيا: جوانب تعليم اللغة العربية بالحوار:

جدول رقم (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات جوانب تعليم اللغة العربية بالحوار

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
١	٨	هل تهدف الأنشطة الصفية إلى الممارسة الجدية للغة.	٤,١٥	٠,٨١	عالية
٢	٧	هل تشمل الأنشطة الصفية التواصل اللغوي الحقيقي.	٣,٩٥	١,٠٥	عالية
٣	٢	هل تركز بشكل أساسي على القواعد أثناء التدريس.	٣,٤٥	١,٠٥	متوسطة
٤	٥	هل توفر الفرص للطلاب لتطوير الطلاقة اللسانية.	٣,٣٥	٠,٨٧	متوسطة
٥	٦	هل توفر الفرص للطلاب للتدقيق اللغوي؟	٣,١٥	٠,٧٤	متوسطة
٦	٩	معظم الأنشطة الصفية تتبع أسلوب العمل الثنائي والجماعي.	٣,٠٠	٠,٨٥	متوسطة
٧	٣	هل تركز بشكل أساسي على وظيفة اللغة.	٢,٩٥	٠,٨٢	متوسطة
٨	١	هل يتم تنمية المهارات الفكرية واللغوية والصوتية والأدائية أثناء التدريس.	٢,٩٢	٠,٩٦	متوسطة
٩	٤	هل تدع الطلاب يستنتجون القواعد النحوية.	٢,٧٥	٠,٧١	متوسطة
معدل فقرات جوانب تعليم اللغة العربية بالحواركل			**٣,٢٩**	**٠,٣٦**	**متوسطة**

تبين في الجدول رقم (٢) أن فقرة " هل تهدف الأنشطة الصفية إلى الممارسة الجدية للغة" حصلت على أعلى فقرات محور جوانب تعليم اللغة العربية بالحوار درجة، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٤,١٥) وبلغ انحرافها المعياري (٠,٨١) مما يدل بدرجة عالية لتقدير المعلمين لدور هذه الفقرة في تعليم العربية، وجاءت فقرة "هل تدع الطلاب يستنتجون القواعد النحوية " أقل الفقرات درجة؛ فقد بلغ متوسطها الحسابي (٢,٧٥) مع انحرافها المعياري الذي بلغ (٠,٧١) مما يشير بدرجة متوسطة لتقدير المشاركين لهذه الفقرة، وجاء معدل الفقرات ككل بدرجة متوسطة (٣,٢٩).

اتضح من نتيجة استبانة المعلمين أن معظمهم يهتمون بالتفاعل الصفي والتواصل اللغوي أثناء التدريس؛ إذ تراوح المتوسط الحسابي بين (٤,١٥-٣,٩٠) ما يعني أنهم يهدفون في الأنشطة الصفية إلى تحقيق ممارسة اللغة وتوظيفها بدلا من الدراسة حولها، وأن الأنشطة التي يتم القيام بها أثناء التدريس تشمل التواصل الجدي بين الأطراف المشاركة فيها معلمين ومتعلمين على حد سواء. وبنفس الطريقة، فإن الأرقام التي تم جمعها من الفصول التي تمت الملاحظة فيها أظهرت شيئا قريبا من ذلك؛ فقد تراوح المتوسط الحسابي بين (٣,٣٤-٣,٩٣)، إلا هذه الأنشطة لم يتم القيام بها بصفة جدية في بعض الفصول؛ إذ لوحظت هيمنة المدرس في بعضها على الأنشطة الصفية في معزل من الطلبة. وفيما إذا كان التدريس يركز على القواعد، أظهرت نتائج الاستبانة أن عملية التدريس غالبا ما تسير وفقا

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لطريقة معرفة القواعد وكيفية العمل بها، ويشير هذا إلى اهتمامهم بالقواعد إلى حد كبير، الأمر الذي ينافي مبادئ تعليم اللغة بالحوار، وفي المقابل تبينت في الملاحظة ما يشابه ذلك، حيث تم الملاحظة في بعض الفصول أثناء التدريس، وأظهرت النتائج أن المعلمين يهتمون بالقواعد وكيفية العمل بها أكثر من توظيف اللغة وممارستها.

وفي جانب تطوير طلاقة اللسان التي تشكل ميزة قيمة لوظيفة اللغة، فإن المتوسط الحسابي الذي تم رصده بلغ (٣,٣٥)، ما يظهر أن الفصول الدراسية عادة ما توفر الفرص لتطوير اللطلاقة اللسانية لدى المتعلمين، للقيام بالأنشطة التفاعلية التي يشارك فيها الطلاب بحيوية ونشاط. وبالمقابل، تمت ملاحظة الأنشطة الصفية أثناء التدريس، وكانت نسبة درجات المتوسط الحسابي أقل من تلك التي تم رصدها في الاستبانة، فقد لوحظ أثناء التدريس أن نسبة قليلة من الفصول هي التي وفرت الفرصة أمام الطلبة لتطوير الطلاقة اللسانية بينما أغلبها تغفل عن هذا الجانب. وأما إذا كانت أنشطة الفصول تجري وفقا للحوار الثنائي والجماعي والعمل في المجموعات الصغيرة، والتركيز على وظيفة اللغة وتنمية مهارات التعبير الشفوي وإتاحة الفرصة للطلبة لاستنتاج القواعد، فقد اكتشفت الاستبانة عن نتائج تراوحت متوسطاتها بين (٢,٧٥-٣,٠٠) ما يشير إلى أن الأنشطة الصفية عادة ما تتبع أسلوب العمل الثنائي والحوار الجماعي والعمل في المجموعات الصغيرة في تسيير الدرس، وأن عملية التدريس بنفس الدرجة أو قريبا منها تركز على وظيفة اللغة، كما أسفرت الاستبانة عن النتيجة القريبة من السابقة أنه يتم الأخذ في الاعتبار الربط بين المهارات الأربع وتنميتها أثناء التدريس، بينما تم الإفادة بأن نسبة إتاحة الفرصة للطلاب لاستنتاج القواعد النحوية من خلال توظيف اللغة وعبر التواصل بها وعقد الحوارات حول الموضوعات المطروحة للمناقشة قليلة.

وفيما تمت الملاحظة فيه من الأنشطة الصفية إذا كانت تتبع أسلوب العمل الثنائي والجماعي والعمل في المجموعات الصغيرة في عملية التدريس تبين أن نسبة المتوسط الحسابي الذي تم رصده في الملاحظة كانت منخفضة مقارنة بتلك التي للاستبانة، ما يدل على أن الأنشطة الصفية أغلب ما تتم عن طريق فردي إما من قبل المعلم وإما من قبل متعلم يختاره المعلم. وأما إذا كان التدريس يركز بشكل أساسي على وظيفة اللغة فقد أظهرت نتائج الملاحظة ما يشير إلى قلة توظيف اللغة للقيام بالأنشطة؛ لأن معظم المعلمين كان اهتمامهم على الدراسة حول اللغة من حيث الشكل (النحو والصرف) وكيفية العمل به، وقل ما يتم إشراك الطلبة في ممارسة وتوظيف اللغة بشكل يتيح لهم القيام بالأنشطة، وفي جانب تنمية المهارات التعبيرية الشفوية الأربع، فقد أظهرت بيانات الملاحظة أن نسبة قليلة من المعلمين مقارنة بتلك التي تم رصدها في الاستبانة هم الذين يربطون بين المهارات الأربع لتحقيق تنميتها لدى الطلبة أثناء التدريس، على الرغم من وجود فروق بسيطة في الآراء حسب المواد التي تم الملاحظة فيها. كما تمت ملاحظة فرق بسيط في نتائج الملاحظة التي تم جمعها أثناء التدريس في إتاحة الفرصة للمتعلمين لاستنباط القواعد النحوية من الموضوعات المدروسة، فبينما بينت نتيجة الاستبنة إتاحة الفرصة للمتعلمين لكي يستنبطوا القواعد من الموضوعات، وأن التركيز في التعليم ليس على حفظ المعلومات ومعرفتها وكيفية عملها، فإن نتائج الملاحظة أسفرت عن نسبة قليلة من العمليات التدريسية التي يتم فيها إتاحة الفرصة للطلبة لاستخراج القواعد النحوية استنادا إلى مبادئ طرح المهمة على الطلبة مقارنة لنتائج الاستبانة.

ومن ناحية أخرى، تبين من النتيجة أنه تم الاعتماد على شكل اللغة في أثناء التدريس في كل من الاستبانة والملاحظة، لكن بنسبة متفارقة بين المشاركين، بمعنى أن بعض المشاركين بينوا أنهم يعتمدون على الشكل في معظم دروسهم، بينما قلل بعضهم الاعتماد عليه، فإن الأخير يعتمدون عليه في بعض الأحايين أثناء التدريس، أما التدقيق اللغوي الذي يعتبر سمة من سمات النحو، فقد تم الاهتمام به حسب ما تم رصده من الاستبانة، وأتت نتيجة الملاحظة بفرق كبير؛ إذ لوحظ في الدروس التي تم ملاحظتها قلة العناية بهذا الجانب مقارنة بنتيجة الاستبانة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثالثا: نتيجة اختبار التباين الأحادي حول فعالية استراتيجية الحوار في تعليم اللغة العربية

وللإجابة على الفرضية التي تنص على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين وجهة نظر المعلمين حول فعالية استراتيجية الحوار في تعليم اللغة العربية تعزى إلى خبرات المعلمين التدريسية"، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير المعلمين لفعالية استراتيجية الحوار في تعليم اللغة العربية، وأسفرت عن نتائج يوضحها الجدول رقم (٣):

جدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات المعلمين حول فعالية استراتيجية الحوار في تعليم اللغة العربية تبعا لمتغير الخبرة التدريسية للمعلمين.

المجال	الخبرة التدريسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تصورات المعلمين حول فعالية استراتيجية الحوار في تعليم اللغة العربية	من ٠ – ١٠سنوات	٨	٣٠,٨٨	٤,٩١٢
	من ١١-١٥ سنة	٨	٣٢,٥٥	٣,٤٧٢
	من ١٦ سنة فأكثر	٨	٢٩,٧٥	٤,٨٩٢
	المجموع	٢٤	٣٠,٨٨	٤,٦٤٧

يتضح من الجدول رقم (٣) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتصورات المعلمين حول فعالية استراتيجية الحوار في تعليم اللغة العربية وفقا لمتغير الخبرة التدريسية، فقد لوحظ أن المتوسط الحسابي لتقديرات المعلمين ذوي الخبرة التدريسية بين (٠-١٠ سنوات) بلغ (٣٠,٨٨) مع الانحراف المعياري بقيمة (٤,٩١٢)، في حين بلغ المتوسط الحسابي (٣٢,٥٥) لتقدير المعلمين ذوي الخبرة التدريسية بين (١٠-١٥ سنوات) مع الانحراف المعياري الذي بلغت قيمته (٣,٤٧٢)، كما بلغ المتوسط الحسابي (٢٩,٧٥) لتقدير المعلمين ذوي الخبرة التدريسية بين (١٦ سنة فأكثر) مع الانحراف المعياري (٤,٨٩٢).

وللتحقيق فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) تم استخدام تحليل التباين الأحادي، والجدول رقم (٤) يوضح النتائج التي تم الحصول عليها:

جدول رقم (٤): تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروق بين تصورات المعلمين حول فعالية استراتيجية الحوار تبعا لمتغير الخبرة التدريسية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة المعنوية
تصورات المعلمين حول فعالية استراتيجية الحوار في تعليم اللغة العربية	بين المجموعات	٢٠,٢٥٠	٢	١٠,١٢٥	٠,٤٤٦	٠,٦٤٦
	داخل المجموعات	٤٧٦,٣٧٥	٢١	٢٢,٦٨٥		
	المجموع	٤٤٩,٦٢٥	٢٣			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تشير النتائج في الجدول رقم (٤) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) لتصورات المعلمين حول فعالية استراتيجية الحوار في تعليم اللغة العربية استنادا لـ [قيمة: ف (٢,٢١) = ٠,٤٤٦، مع الدلالة المعنوية = ٠,٦٤٦] وبالتالي، نرفض الفرضية البديلة؛ لأن الدلالة المعنوية كانت أعلى من مستوى دلالة (α=0.05). اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الزعبي والسرور، ٢٠١٥)، حيث كشفت الدراسة أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة استخدام معلمي العلوم الإسلامية في المدرسة الثانوية لمبادئ الحوار، تعزى إلى متغير الجنس والتخصص.

ويعزو الباحث اتفاق وجهات نظر المعلمين في فعالية استراتيجية الحوار في تعليم اللغة العربية بغض النظر عن سنوات خبراتهم التعليمية، إلى توسع ثقافتهم في هذا المجال ووعيهم لما في الأسلوب الحوار عموما من التفاعل والتواصل بين العناصر المشاركة فيه، وما يحفل به من تحفيز الطلاب على التحدث في الفصل الدراسي.

قدمت هذه الدراسة تقييما للوعي وتطبيق أسلوب الحوار في تدريس اللغة العربية في كليات التربية النيجيرية كلغة أجنبية. أثبتت النتيجة من الاستبانة أن معظم المعلمين أفادوا أنهم يتطبقون أسلوب الحوار في تعليمهم، الأمر الذي يتعارض مع تمت ملاحظته في الفصول الدراسية التي أظهرت ندرة تنفيذ الأسلوب في دروسهم. وهكذا، تخلصت الدراسة إلى أن أسلوب الحوار في التدريس لم يم استخدامه على خير وجه في تدريس اللغة العربية كليات التربية النيجيرية، على الرغم من فهم المدرسين ومعتقداتهم حول فعالية الأسلوب في تحسين الكفاءة التواصلية للمتعلمين

هوامش البحث:

[١] علي، محمود السيد. **إتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس**، *ط١* . (عمان: دار المسيرة. ٢٠١١).

[٢] الرؤساء، تهاني محمد. **فاعلية برنامج مقترح في تنمية ممارسات التعلم النشط وتعديل الاعتقادات نحوه لدى المعلمات الطالبات**. (رسالة دكتوراه، غير منشورة، الرياض: جامعة الرياض، ٢٠٠٧)..

[٣] الحلية، محمود محمد. **تكنولوجيا التعليم من أجل تنمية التفكير بين القول والممارسة**، ط١، (عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر،٢٠٠١)..

[٤] الرشيدي، أحمد، غيزان. **فاعلية تدريس اللغة العربية بأسلوب الحوار في تحصيل طلبة الصف التاسع وتنمية تفكيرهم الاستقرائي بدولة الكويت**. (الأردن: جامعة الشرق الأوسط، ٢٠١٢).

[٥] عبد الله، عمر الصديق. الحوارات للمناهج التربية الإسلامية واللغة العربية للناطقين بغيرها. **مجلة العربية للناطقين بغيرها**، (٨)، ٢٠٠٩. ١-٢٢.

[٦] مرتضى، عباس حسن وزيد، بدر محمد عطار. أثر استراتيجية المناقشة النشطة في الأداء التعبيري لدى طالبات الصف الرابع العلمي. **مجلة التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**، (٢٩)، ٢٠١٦. ٥٠٣-٥٢٦

[٧] المرجع السابق

[8] Jibril, A. M. (2007). Teacher Education in Nigeria: An Overview. African Journal Online. (1) 2, 130-140.

NCCE Minimum Standards for Colleges of Education (Languages, 2012 Edition). TETF Project Abuja, Nigeria.

Nick, B. (2007). Dialogue Activities. Cambridge University Press.

[٩] حسن، محمد حسن عمران. المناقشة وطرائق التدريس. **مجلة المعلم** (مجلة تربوية ثقافية). المجلد الرابع، (٢)، ٢٠٠٣. ١٥٦-١٦٥.

[١٠] عبد الله، عمر الصديق. الحوارات للمناهج التربية الإسلامية واللغة العربية للناطقين بغيرها. **مجلة العربية للناطقين بغيرها**، (٨)، ٢٠٠٩. ١-٢٢.

[١١] العصيلي، عبد العزيز. **أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**. (جامعة أم القرى: معهد البحوث العلمية. ١٤٢٣هـ).

[١٢] عبد الله، عمر الصديق. الحوارات للمناهج التربية الإسلامية واللغة العربية للناطقين بغيرها. **مجلة العربية للناطقين بغيرها**، (٨)، ٢٠٠٩، ١ -٢٢.

[١٣] الفوزان، عبد الرحمن. **إضاءات لرفع كفاءة معلمين اللغة العربية لغير الناطقين بها**. (الرياض: مشروع اللغة العربية للجميع. ١٤٣٠).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

[14] Jibril, A. M. (2007). Teacher Education in Nigeria: An Overview. African Journal Online. (1) 2, 130-140.
NCCE Minimum Standards for Colleges of Education (Languages, 2012 Edition). TETF Project Abuja, Nigeria.
Nick, B. (2007). Dialogue Activities. Cambridge University Press.

[١٥] المرجع السابق

[١٦] المرجع نفسه

[١٧] المرجع نفسه

[18] Jibril, A. M. (2007). Teacher Education in Nigeria: An Overview. African Journal Online. (1) 2, 130-140.
NCCE Minimum Standards for Colleges of Education (Languages, 2012 Edition). TETF Project Abuja, Nigeria.
Nick, B. (2007). Dialogue Activities. Cambridge University Press.

[١٩] الأغا، إحسان والأستاذ، محمد. **مقدمة في تصميم البحث التربوي**. ط١، (غزة، فلسطين مكتبة الطالب. ٢٠٠٧).

[٢٠] عبد الله، عمر الصديق. **الحوارات للمناهج التربية الإسلامية واللغة العربية للناطقين بغيرها**. ١-٢٢.

[٢١] الخولي، محمد علي. **أساليب تدريس اللغة العربية.** (عمان: دار الفلاح، ١٩٩٧).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الحروف العربية الصعبة في النطق للطلبة الناطقين بغيرها

أحمد محمد عطوف الديرشوي[1]
الأستاذ المشارك الدكتور عبد الوهاب زكريا[2]

ملخص البحث:
تهدف هذه الدراسة إلى معرفة الأحرف العربية الصعبة في النطق لدى طلبة الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا؛ نظراً للإقبال الذي تشهده هذه اللغة من الطلبة في الجامعة، وما توليه الجامعة من أهمية لها، وأراد الباحثان معرفة تلك الأحرف. وقد اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، واستخدما الاستبانة بوصفها أداة لجمع المعلومات، كما استخدما بعض الإحصاءات الوصفية والتحليلية؛ لتفسير إجابات عينة البحث لعبارات الاستبانة وتحقيق الفروض المتمثلة في النسب المئوية، وكذلك اختار الباحثان عينة عشوائية مكونة من ٣١ طالباً وطالبة من الجامعة الإسلامية، وقد لاحظنا أنّ هناك تقارباً في العجز والإجادة بين الذكور والإناث، وخاصة في حرف التاء، وحرف الزاي أيضاً؛ لوجوده في اللغة الملايوية، ونجد أنّهم عجزوا عن نطق حرف الصاد (ص) وعانوا أيضاً من نطق حرف الضاد (ض)؛ لاستعلائهما وإطباقهما.

الكلمات المفتاحية: الحروف العربية الصعبة، النطق، الطلبة، الناطقين بغيرها.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين وأفضل الصلاة وأتم التسليم على أفصح من نطق باللسان العربي سيدنا وقدوتنا محمد الأمين وعلى آله وصحبه أجمعين.

تعدّ اللغة العربية من اللغات المهمة في العالم؛ لأنها لغة القرآن، آخر الرسالات السماوية من رب العرش العظيم إلى البشرية أجمعين، بعث بها سيدنا محمد ليخرج بها الناس من ظلمات الجاهلية وعبادة الأصنام، إلى عبادة الله الواحد القهار. ومن الملاحظ أن الكثير من الدول الإسلامية تولي أهمية ورعاية للغة العربية، من خلال إدراجها في الجامعات، وإنفاق الكثير من الأموال في سبيل نشرها، وتشجيع الناس على الإقبال على تعلمها، وقد اختار الباحثان الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا، أنموذجاً لدراسة واقع اللغة العربية فيها، وما يعانيه الطلاب عند تعلمهم للغة العربية من خلال تعلّمهم للأحرف التي تعبر صعبة في النطق والتي يعاني منها متعلّم اللغة العربية؛ مثل "ص، ح، خ، ذ، ت، ض، غ، ث، ع، ز"، فكثيراً ما نرى أنّ متعلّم اللغة العربية يخطئ في نطقها؛ لذلك قام الباحثان بالقيام بهذا البحث لمعرفة وضع الطلبة في الجامعة الإسلامية، وهل يعانون أيضاً من هذه المشكلة.

مشكلة البحث

[1] طالب دكتوراه في قسم اللغة العربية وآدابها، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ahmaddershewi66@gmail.com
[2] أستاذ مشارك في قسم اللغة العربية وآدابها، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، البريد الإلكتروني: abd.wahab@iium.edu.my

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يمدح العرب قراءة القرآن لدى الماليزيين. هذا، لأنّ الماليزيين عندما يقرأون القرآن سيعانون من تطبيق كل الأحكام فيها من مخارج الحروف وصفاتها وأحكام التجويد وما يتعلق بقراءة القرآن. ولكن أتى التعليق الرائع مقارنا مع هذا المدح. وهذا التعليق هو لما يتكلم الماليزيون أو الأعجميون باللغة العربية مع العرب قد يواجهون مشكلة عدم فهم العرب لهم. ما هو سبب من ذلك؟ بعضهم يقول أنّ الماليزيين أو الأعجميين عندما يتكلمون أو يتحدثون باللغة العربية لا يهتمون بمخارج الحروف وكيفية نطقها وصفاتها وما إلى ذلك. لذلك، هذا البحث يعيّن الأحرف الصعبة في النطق، ويقابل بين كيفية نطقها نطقا صحيحا بين الذكور والإناث من الماليزيين.

أسئلة البحث

١. ما الأحرف الصعبة في النطق؟
٢. هل كل الطلبة يعانون الصعوبة بتلك الأحرف؟

أهداف البحث.

١. التعرف إلى الأحرف الصعبة لنطقها في اللغة العربية.
٢. التعرف إلى مدى مقدار الصعوبة من طلبة لتلك الأحرف.

أهمية البحث

يهتم هذا البحث بالأحرف الصعبة في نطقها لدى الأعجميين، ويتوقع من هذا البحث أنه يساعد الأعجميين وطلبة اللغة العربية بوصفها لغة ثانية على تحسين الأحرف الصعبة عند المحادثة حتى يدرك المستمعون كلامهم. هذا لأن طلبة اللغة العربية بوصفها لغة ثانية سوف يكونون معلمين لهذه اللغة للناس أي اللغة العربية، فإذا كانوا لا يهتمون بهذا الأمر فقد يرتكبون أخطاء شائعة ويعلمونها لغيرهم من الأعجميين.

وبعد ذلك، هذا البحث مهم لمعلمي اللغة العربية في التركيز الدقيق على هذه الأحرف الصعبة لطلبتهم. وهذا، لأن الطلبة ينطقون هذه الأحرف الصعبة ويستطيعون التحدث والتكلم باللغة العربية كالعرب ويفهمون بها. تضمن الاتصال قيمة الإفهام، فعلى المتكلم أن يجيدوا هذه الأحرف الصعبة.

منهج البحث

المنهج الوصفي: وذلك من خلال جمع المعلومات اللازمة حول البحث؛ إذ قام الباحثان بجمع المعلومات عن طريق استخدام الاستبانة لمعرفة الحروف التي تعدّ صعبة لدى طلاب الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا.

المنهج التحليلي: واستخدم الباحثان المنهج التحليلي لتحليل البيانات التي تم جمعها من الطلاب وأجروا عليها التحليلات المطلوبة للوصول إلى النتائج، وذلك عن طريق استخدام برنامج "SPSS" في التحليل والوصول إلى النتائج.

الدراسات السابقة

منهاج تعليم العربية للناطقين بغيرها: تعليم الأصوات أنموذجا، أ. حمزة كريم المسند / د. بسمة أحمد صدقي الدجاني، مجلة دراسات وأبحاث، العدد الثامن ٢٤ سبتمبر ٢٠١٦. سعت الدراسة إلى الكشف عن المُشكلات الصوتية التي تواجه متعلّمي العربية من الناطقين بغيرها، فاجتهدت في رسم الملامح الصوتية للمنهاج المُخصص لتعليم اللغة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

العربية للناطقين بغيرها. وقد تصدت الدراسة إلى محورين مترابطين؛ أولهما: البحث في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بشكل عام؛ من حيث مفهوم المنهج، وخصائصه والصفات التي تجعله قادراً على تحقيق أهداف تعليم اللغة، ومشكلاته. ثم دراسة المادة الصوتية المُقدمة للطلاب في تلك المناهج بصفة خاصة. واجتهد البحث في تحديد المراحل التي ينبغي على المنهج أن يتبعها عند تقديمه المادة الصوتية، والأسس التي ينبغي أن يراعيها عند وضع المادة الصوتية؛ إبرازاً لدور الأصوات المحوري في تعليم اللغة العربية، وأهميتها الخاصة في مجال تعليمها للناطقين بغيرها.

المشكلات الصوتية في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها جامعة المدينة العالمية أنموذجا، الأستاذ المساعد الدكتور دكوري ماسيري والأستاذة سميه دفع الله أحمد الأمين، جامعة المدينة العالمية، ٢٠١٢م. تهدف هذه الدراسة إلى التعرف إلى المشكلات الصوتية التي تواجه الدارس الناطق بغير العربية عند تعلّمه للعربية، والتعرف إلى التحديات التي تواجه المعلم القائم بتدريس هذه اللغة لهذا الصنف من الطلاب، وقد أدركنا خلال جمع العينات اللغوية أن المشكلات المتعلقة بالنظام الصوتي من أعمق وأكبر المشكلات في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ وعليه ظهرت الحاجة إلى تحليل هذا المستوى اللغوي (المستوى الصوتي) لدى دارسي العربية الناطقين من غير أبنائها؛ من أجل الوقوف على أهم مشكلات النظام الصوتي، ثمّ اقتراح بعض الحلول والآليات المناسبة لها، ومن هنا استخدمت هذه الدراسة المنهج المسحي الكمي؛ وذلك بسحب عينة من عشرين طالبًا من مجموع الدارسين بمركز اللغات قسم اللغة العربية، والبالغ عددهم ١٠٠ طالب وطالبة بجامعة المدينة العالمية بماليزيا التي تُعنى بتدريس اللغة العربية بالنظامين: التعليم المباشر (On campus) ونظام التعليم عن بُعد (Online)؛ وامتازت دراسة العينات في هذه الجامعة بتنوع المستهدفين، وقد اعتمدت هذه الدراسة على الاستبانة بوصفها أداة لحصر العينات وتحليلها؛ فتوصلت إلى أن نسبة ٩٠٪ من أفراد العينة يعانون من صعوبة نطق الأصوات الحلقية (العين، والحاء)، و ٨٠٪ منهم يُعانون من نطق الأصوات الحنجرية (الهاء والهمزة). ومن خلالها توصلت الدراسة إلى توصيات أهمّها: ضرورة بناء تدريس الأصوات اللغوية العربية للناطقين بغيرها على نظام التدرج من السهل إلى الأصعب؛ فلابد - أولاً- من تعليم الأصوات الصامتة (الباء، التاء، الجيم، الثاء، الدال، الراء، الزاي، الذال، السين، الشين، الكاف، اللام، الميم، النون) مع وضعها في كلمات سهلة النطق ذات معان محسوسة، ومن ثم تعليم الأصوات المطبقة (الصاد، الضاد، الطاء، الظاء) مع وضعها في كلمات سهلة النطق ذات معان محسوسة، ثم ينتقل بعد ذلك إلى تعليم الأصوات الحلقية (الهمزة، الهاء، العين، الغين، الحاء، الخاء، القاف) ووضعها في كلمات سهلة النطق، ومن ثمّ تقدم الأصوات الصائتة مع التركيز على توضيح بأن الفرق بين الحركات الطويلة والقصيرة هو مدة النطق.

تعليم العربيّة للناطقين بغيرها: مُشكلات وحلول، الجامعة الأردنية نموذجا، الدكتور خالد أبو عمشة والدكتور عوني الفاعوري، منشور في مجلة دراسات الجامعة الأردنية، يهدفُ هذا البحث إلى مدارسة ظاهرة تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية وَفق نظريات الألسنية التّطبيقيّة، القائمة على المُزاوجة بينَ ما هو نظريّ وما هو عمليّ. ومن أجل تقديم هذه الظاهرة بصورتها الواقعيّة الحقيقيّة فإنّه تمّ تجزئة البحث إلى أربعة محاور رئيسة، تمحورت حول مستويات العربية: الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية وتعليم العربية بوصفها لغة ثانية. وارتباطُ تلك المستويات بعمليّة تعلّم العربية وتعليمها من حيث: الأهداف اللغوية وطرائق التدريس والمناهج وطرائق التقويم، وتطرّق البحثُ إلى محور العملية التعليمية وموجّه دفّتها، المدرس، والعلائق التي تربطه بما سبق وعِماد العملية برمّتها الطالب من حيث خصائصه النفسية والاجتماعية واللغوية. وقد خلص البحث إلى أهمية: توقع الصّعوبات التعلميّة التي يمكن أن يواجهها متعلمو العربية بوصفها لغة ثانية، والإلمام بِالمميزات الإنسانية واللغوية والفكرية والحضارية للدارس لما لها من أثرٍ واضح في العمليّة التّعلميّة والتعليميّة، وضرورة إتقان المدرس للمهارات التي تطلّبها العملية التدريسيّة: اللغوية والثقافيّة والمهنيّة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأصوات الصعبة في نطقها وإدراكها لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها مفاهيم صوتية وتقنيات تعليمية لتدريس الأصوات الحلقية والمحلَّقة، ابتسام حسين جميل، مجلة الجامعة الإسلامية سلسلة الدراسات الإنسانية المجلد الثامن عشر، العدد الثاني، ص ٧٥٣-٧٨٤، يونيو ٢٠١٠، تعالج هذه الدراسة موضوع تعليم الصوامت الحلقية والمحلّقة لمتعلمي العربية الفصيحة باعتبارها لغة ثانية، إذ يواجه هؤلاء مشكلة حقيقية في ضبط نطق هذه الصوامت وتمييزها ذهنيا عن غيرها من صوامت العربية مما يشبهها في خصائصها أو يتقارب معها في مخارجها. والصوامت الحلقية في العربية هي كل من العين والحاء، أما الصوامت المحلقة – وهي ما عرفت بالمفخمة – فهي كل من الصاد والضاد والطاء والظاء. ركزت الدراسة جل عنايتها في محورين، أولهما : بيان الحقائق الصوتية التي جعلت هذه المجموعة من الأصوات تتسم بدرجة غير بسيطة من الصعوبة من جانب، وتعقب أسباب استبدالها بصوامت محددة في العربية فوناتيكياً وفونولوجياً من جانب آخر. أما ثانيهما، فيسلط الضوء على عدد من التقنيات التعليمية العملية التي تعين متعلم اللغة العربية على تجاوز مشكلة ضياع الحدود الفاصلة بين الصوامت على المستويين: العضوي/النطقي، والذهني/الإدراكي.

المشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ماليزيا مع أقتراح بعض الحلول لها، غصون فائق صالح وهيثم الناهي، البحث المؤتمر في موقع (www.alarabiahconference.org). تهدف هذه الدراسة إلى التعرف إلى المشكلات اللغوية (الصوتية والنحوية والصرفية والدلالية) التي تواجه الدارس الناطق بغير العربية عند تعلمه للعربية. والتعرف إلى المشكلات والتحديات التي تواجه المعلم القائم بتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها ومن أهمها ممكن نصنفها إلى قسمين هما: المشكلات اللغوية والمشكلات غير اللغوية وهذه المشكلات معظمها موجودة ومتوافرة لدى كل من المعلم والمتعلم. ثم اقتراح بعض الحلول التي تساهم في تسهيل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

نتائج البيانات

قد أجرينا المقابلة على عدد من الطلبة الماليزيين، ويتكون العدد من ١٩ طالباً من الذكور و١٢ طالبة بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا. أُنجزت المقابلة بطريقة التسجيل الصوتي في أثناء قراءتهم للقائمة من الجمل في الاستبانة؛ وذلك من أجل تقييم جودة أداء النطق للحروف المقصودة عند الباحثين. ولكل جملة حرف صعب في النطق على الترتيب الأمامي وهو في أول اللفظ، والوسطي وهو في وسط اللفظ، والخلفي وهو في آخر اللفظ.

للتأكد من صحة الاستبانة وصدقها قسمنا عرض النتائج إلى ثلاث مجموعات؛ القسم الأول يهدف إلى التعرف بمدى مقدار الجودة في أداء النطق الحروف المقصودة للذكور؛ والقسم الثاني للإناث؛ بينما القسم الثالث لمجموع الذكور والإناث. وعولجت البيانات باستخدام المتوسط. ويتمثل مقدار الجودة في:

الرقم:	مفاده:
١	ضعيف
٢	متوسط
٣	جيد

يأتي التحليل كالآتي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١- مجموعة الذكور

	س1	س2	س3	س4	س5	س6	س7	س8	س9	س10	س11	س12	س13	س14	س15
المجموع الكلي	35	35	29	45	45	42	40	40	38	38	38	40	41	43	41
المتوسط	1.84	1.84	1.53	2.37	2.37	2.21	2.11	2.11	2.00	2.00	2.00	2.11	2.16	2.26	2.16

	س16	س17	س18	س19	س20	س21	س22	س23	س24	س25	س26	س27	س28	س29	س30
	48	46	46	36	35	31	37	39	40	41	43	43	36	39	45
	2.53	2.42	2.42	1.89	1.84	1.63	1.95	2.05	2.11	2.16	2.26	2.26	1.89	2.05	2.37

يبدو مما تقدم في الجدول أن المتوسط لجودة نطق الحروف العربية عند الطلبة الذكور هو أنهم يجيدون في بند رقم ١٦ وهو نطق حرف التاء الأمامي وهو واضع في أول اللفظ بمقدار ٢,٥٣. ويتبعه بند رقم ٣٠ وهو نطق حرف العين في خلف اللفظ على مقدار. وفي حين حصلت بندي ١٧ و ١٨ بمقدار ٢,٤٢ ، وهما نطق حرف التاء في وسط اللفظ وآخره.

وفي الوقت نفسه، أن الطلبة الذكور يواجهون الصعوبة في نطق بعض سائر الحروف التي يجيدونها. ويبدو ذلك في بند رقم ٣ وهو نطق حرف الصاد في جميع مواضعه، أصعبها في بند رقم ٣ وهو نطقه في آخر اللفظ على أدنى مرتبة بمقدار ١،٥٣، وتبعه بندا رقم ٢١ وهو نطق حرف الضاد في آخر اللفظ بمقدار ١،٦٣، وفي حين حصلت بنود رقم ١ و٢ و ٢٠ وهي نطق حرف الصاد في أول اللفظ ووسطه وحرف الضاد في وسط اللفظ بمقدار ١,٨٤.

ويفيد هذا العرض أن الطلبة يجيدون النطق للحروف العربية التي وردت في سياق لغتهم الأم وذلك لوجود التشابه في صفات تلك الحروف ومهما كان الموضع في أول اللفظ ووسط وآخره، مثلا تقابل التاء حرف T في العربية وبالإضافة إلى التقارب في صفاتهما. وفي حين يضعفون في أداء نطق حروف الاستعلاء وقد يرجع السبب إلى أنها لا توجد في سياق اللغة الأم للطلبة.

٢- مجموعة الإناث

	س1	س2	س3	س4	س5	س6	س7	س8	س9	س10	س11	س12	س13	س14	س15
المجموع الكلي	21	23	21	23	22	23	25	24	25	26	27	28	32	33	33
المتوسط	1.75	1.92	1.75	1.92	1.83	1.92	2.08	2.00	2.08	2.17	2.25	2.33	2.67	2.75	2.75

	س16	س17	س18	س19	س20	س21	س22	س23	س24	س25	س26	س27	س28	س29	س30
	36	36	36	24	24	24	28	26	26	24	24	26	19	23	23
	3.00	3.00	3.00	2.00	2.00	2.00	2.33	2.17	2.17	2.00	2.00	2.17	1.58	1.92	1.92

بملاحظة بسيطة وجدنا أن للإناث جودة أكثر من الرجال في نطق الحروف، وهن يتفقن في أداء جيد في نطق حرف التاء مهما كان موضعه أول اللفظ ووسطه وآخره، في بنود رقم ١٦، ١٧ و١٨ بالمقدار التام وهو ٣. وهن كذلك يجدن نطف حرف الزاي في جميع المواضع سواء أكانت أول اللفظ ووسطه وآخره، وكن أحسن في نطق حرف الزاي في وسط اللفظ وآخره لندي رقم ١٤ و ١٥ بمقدار ٢،٧٥، ويتبعهما بند رقم ١٣ وهو حرق الزاي في أول اللفظ بمقدار ٢،٦٧.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفي الوقت نفسه، إن الطالبات يواجهن الصعوبة في نطق بعض الحروف الأخرى؛ وذلك يسبب إلى الضعف في الأداء. تبين لنا من ملاحظة الجدول أن أدنى المقدار في بند رقم ٢٨ الذي يبلغ مقدار ١،٥٨ وهو نطق حرف العين في أول اللفظ بمقدار ١،٥٨، وأما بندا رقم ١ ففي المرتبة الثانية في الضعف بمقدار ١،٧٥ وكلاهما في نطق حرف الصاد في أول اللفظ وآخره. ويتبعهما بنود رقم ٤ و٦ و٢٩ و ٣٠ بمقدار ١,٩٢ وهي نطق حرفي الحاء في أول اللفظ وآخره والعين في وسط اللفظ وآخره.

يمكن الاستخلاص هنا أن سبب التحسن في نطق الحروف عندهن قد يستوي مع ما عند فرقة الذكور كما ذكر، وهو أن الحروف تَرِد في سياق لغتهن الأم من حيث التشابه في صفتاتها، بالإضافة إلى تعودهن على نطق أمثال تلك الحروف الصعبة في حوارهن اليومي. وأما سبب الضعف في أداء نطق الحروف فقد يرجع إلى أنها لا توجد في سياق اللغة الأم لهن، والسبب الآخر أن صفات الحروف الواردة في سياق تلك اللغة بعضها لا تستكمل ما ورد في الحروف العربية من صفاتها.

٣- مجموع الذكوروالإناث

	س1	س2	س3	س4	س5	س6	س7	س8	س9	س10	س11	س12	س13	س14	س15
المجموع الكلي	56	58	50	68	67	65	65	64	63	64	65	68	73	76	74
المتوسط	1.81	1.87	1.61	2.19	2.16	2.10	2.10	2.06	2.03	2.06	2.10	2.19	2.35	2.45	2.39

س16	س17	س18	س19	س20	س21	س22	س23	س24	س25	س26	س27	س28	س29	س30
84	82	82	60	59	55	65	65	66	65	67	69	55	62	68
2.71	2.65	2.65	1.94	1.90	1.77	2.10	2.10	2.13	2.10	2.16	2.23	1.77	2.00	2.19

تبين لنا من الجدول أن للطلبة الذكور والإناث اتفاق في التحسن والتعجز في نطق الحروف الصعبة في العربية التي حددناها في هذا البحث. وبملاحظ دقيق وجدنا أن المقادير تتقارب إلى حد ما بين البنود في الجدول. فإذا تحسن النطق لحرف معين عند الطلبة فقد يتحسن النطق لحرف أو حروف أخرى والعكس صحيح.

فأعلى المقدار الدال على التحسن في أداء نطق الحروف في بند رقم ١٦ بمقدار ٢،٧١ وهو نطق حرف التاء في أول اللفظ. وأما بندا رقم ١٧ و١٨ ففي المرتبة الثانية بمقدار ٢،٦٥، وهما كذلك نطق حرف التاء في وسط اللفظ وآخره. فإن التاء من أسهل الحروف للنطق؛ لأن فيها كما ذكر تشابه في الصفات التي وردت في حرف T للسياق الملايوي. ويحصل بند رقم ١٤ على المرتبة الثالثة بمقدار ٢،٤٥، وهو نطق حرف الزاي في وسط اللفظ. تقابل الزاي حرف Z للنطق الملايوي في الصفات.

وفي حين اتفقوا في العجز في نطق بعض الحروف العربية. فالبند الذي حصل على أدنى المرتبة رقم ٣ وهو نطق حرف الصاد في آخر اللفظ بمقدار ١،٦١. وأما بندا رقم ٢١ و٢٨ فيستقران في المرتبة الثانية بمقدار ١،٧٧ وهما نطق حرف الضاد في آخر اللفظ والعين في أول اللفظ. ويليهما بند رقم ١ وهو نطق حرف الصاد في أول اللفظ بمقدار ١،٨١. في التحليل السابق لكلا مجموعتي الذكور والإناث كانوا يعانون الصعوبة في نطق حرف الصاد، وأما العين فقط تعاني الصعوبةَ في نطقها الإناثُ وهو أدنى مرتبة في الجودة عندهم وهي كذلك من أصعب الحروف للنطق عند الذكور بعد حرف الصاد والضاد. إن حرفي الصاد والضاء صعب نطقهما بسبب استعلائها وإطباقهما[٣] في الصفة، وأما العين فمن

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الحروف الحلقية لأنها تنضم مع الرخاوة[٤] في إنتاجها وجميع الحروف الملايوية ليس فيها صفة الاستعلاء والإطباق، والحروف الحلقية إلا حرف A وهو يتمثل حرف الهمزة التي تعكس العين في الصفة.

النتائج

والنتيجة المحصول عليها بالنسبة لجودة نطق الحروف العربية الصعبة في هذا البحث هي:

١- أن البحث صالح لجميع الطلبة الملايويين في تحسين أدائهم في نطق الحروف العربية.

٢- وإن الفروق في الدرجة الاستجابات بسيطة جدا مما أدى إلى التقارب فيها حسب النسبة الوسطية.

٣- مقدار الموثوقية لكل الجداول يمكن الاعتماد عليها في بناء منهج خاص أو تصميمه بطريقة تحسين الأداء في نطق الحروف العربية

الاقتراحات والتوصيات

في ضوء النتائج السالفة، توصي الدراسة بالآتي:

١- دمج البحث عن الحروف الصعبة في العربية في برامج تعليم اللغة العربية والمواد التخصصية الدينية والتربوية وتدريب الدارسين على استخدامها وما يتعلق بصلاحية نطق الحروف العربية.

٢- على مصمم البرامج أن يبني برامج خاص لتدريب الدارسين على استخدام الاستراتيجية والأساليب المناسبة.

٣- إعداد كمية من البحوث العلمية في مجال علم الأصوات.

هوامش البحث:

---

[١] محمد يعقوب تركيستاني (تحقيق). **مخارج الحروف وصفاتها للإمام أبي الأصبغ السماتي الإشبيلي المعروف بابن طحان**. فصل في صفات الحروف. ص٨٩ و ٩٠ : الإطباق والاستعلاء. ط١. جامعة الملك عبد العزيز بجدة. جميع الحقوق محفوظة للمحقق.

[٢] المرجع السابق: ص٨٨.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

العلاقة بين القلق اللغوي ومهارة الكلام، والطرق للتغلب عليه باستخدام التكنولوجيات الحديثة

فارس أزوان بن أمات سوفاريا*
الدكتورة رضوى بنت أبوبكر**

ملخص البحث

قد أصبح القلق اللغوي قضية شائعة لدى طلاب اللغة الأجنبية بوصفها لغة ثانية، وتبحث الكثير من البحوث عن العلاقة بين القلق اللغوي ومهارة الكلام. وكانت الأنشطة المتعلقة بمهارة الكلام تؤدي إلى شعور الخوف والقلق عند الطلاب في فصول اللغة الأجنبية. وتسعى البحوث والدراسات الكثيرة في الارتباط بين القلق اللغوي ومهارة الكلام وكذلك الحصول على مفاهيم عامة عن القلق اللغوي في مهارة الكلام. وعلاوة من ذلك، تناقش بعض البحوث عن الحلول في التغلب على القلق اللغوي باستخدام التكنولوجيات الحديثة المتنوعة. ومن ذلك، يهدف هذا البحث في التصور عن العلاقة بين القلق اللغوي ومهارة الكلام، والتعرف على فاعلية استخدام التكنولوجيات الحديثة للتغلب على القلق اللغوي في فصول اللغة الأجنبية. واعتمد الباحثان على الكتب، والدراسات السابقة للحصول على المعلومات والبيانات المرتبطة بالموضوع. وخلص الباحث أنه وجود العلاقة بين القلق اللغوي بمهارة الكلام حيث يشعر طلاب اللغة الأجنبية بالقلق والخوف من التواصل مع الآخرين في فصول اللغة الأجنبية. وحصل الباحثان على أن استخدام التكنولوجيات الحديثة يساهم في تخفيض مستوى القلق اللغوي عند الطلاب بشكل فعال.

الكلمات المفتاحية: القلق اللغوي، مهارة الكلام، التكنولوجيات الحديثة.

المقدمة

تتضمن اللغة العربية أربع مهارات لغوية رئيسية وهي مهارة الاستماع، الكلام، القراءة، والكتابة، وعلى الطلاب أن يكتسبوا كل المهارات لإتقان هذه اللغة إتقانا جيدا. وتلعب كل المهارات دورا هاما في تطوير كفاءة اللغة للطلاب، ومهارة الكلام من أهم المهارات اللغوية في تعلم اللغة العربية[١] حيث يطبقها الطلاب في فصول اللغة العربية في التقديمات، والمناقشات، والاستجابة مع المعلم.

على الرغم ذلك، يصاب بعض الطلاب بالقلق اللغوي في اللغة الأجنبية خاصة عندما يكونون في الحالات التي تطلب منهم التحدث بتلك اللغة. وتظهر أعراض القلق اللغوي للطلاب التي تعوقهم بممارسة مهارة الكلام وتصعبهم في تنمية أداء لغتهم بشكل فعال[٢].

وفي هذا العصر، تندمج عملية التعليم والتعلم بالتكنولوجيات الحديثة، واخترعت الكثير من الأجهزة التعليمية والتطبيقات، ومواقع التواصل الاجتماعي التي تركز في مساعدة الطلاب في تعلم اللغة الأجنبية. وعلاوة من ذلك، يطبق معظم المعلمين استخدام التكنولوجيات في تقديم المحتويات الدراسية وتنفيذ الأنشطة التعليمية المتنوعة لتضمين عملية التعليم والتعلم أكثر مثيرا في فصول اللغة الأجنبية.

*فارس أزوان بن أمات سوفاريا، طالب الماجستير في كلية معارف الوحي والعلوم الإنساني، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا.
**رضوى بنت أبو بكر، الأستاذة المساعدة في كلية معارف الوحي والعلوم الإنساني، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفي هذا المنطلق، يهدف الباحثان في التصور عن العلاقة بين القلق اللغوي ومهارة الكلام، وكذلك التعرف على فاعلية استخدام التكنولوجيات الحديثة للتغلب على القلق اللغوي في فصول اللغة الأجنبية بالاعتماد على الكتب، والدراسات السابقة المرتبطة للحصول على المعلومات والبيانات لهذا البحث.

وينقسم هذا البحث إلى ثلاثة أقسام، ويبدأ الباحثان بتوضيح مفهوم القلق اللغوي بشكل عام في القسم الأول. ثم، يشرح الباحثان عن القلق اللغوي في مهارة الكلام بالتفصيل. وفي القسم الأخير، يلخص الباحثان الدراسات السابقة المرتبطة باستخدام التكنولوجيات الحديثة للتغلب على القلق اللغوي للحصول على الدلائل والبيانات لتحقيق أهداف البحث.

المبحث الأول: القلق اللغوي

المحور الأول: القلق اللغوي في فصول اللغة الأجنبية

إنّ ظهور الوعي بالقلق اللغوي لدى الباحثين والمدربين منذ الزمان، وكانوا يستخدمون المصطلح "الصدمة اللغوية" لتشير إلى شعور القلق عند الطلاب في فصول اللغات الأجنبية. وفي نصف الستينيات، قد قام الكثير من الباحثين الدراسة عن العلاقة بين القلق وتعلم اللغات الأجنبية ويُستخدم المصطلح "القلق اللغوي" لتعبير عن هذه القضية[٣].

وقبل أن يشرح الباحثان عن القلق اللغوي، على الباحث أن يأتي بمفهوم القلق وهو" الانزعاج، يقال: قَلِقَ الشيء قلقاً، فهو قَلِقٌ ومِقلاقٌ، وأقلقَ الشيء من مكانه، وقَلَّقَهُ أي حرّكه، والقلق الذي لا يستقرُّ في مكانٍ واحدٍ"[٤]. وعرف معجم الوسيط القلق بمعنى "قلق الشيء قلق أي حركة ولا يستقر في مكان واحد اضطرب وازعج فهو قلق الشيء"[٥].

وعند معجم علم النفس، القلق هو "شعور عام بالفزع والخوف من شر مرتقب أو كارثة توشك أن تحدث والقلق بصورة عامة هو استجابة لتهديد غير محدد كثير ما يصدر عن الصراعات اللاشعورية ومشاعر عدم الأمن والنزاعات الغريزية الممنوعة المنبعثة من داخل النفس وفي الحالتين يعبئ الجسم امكانياته لمواجهة التهديد فتت العضلات ويتسارع النفس وتزداد نبضات القلب"[٦].

ومفهوم القلق اللغوي عند هورويتز (Horwitz) هو "القلق اللغوي نوع معقد من التصورات والمعتقدات والمشاعر والسلوكيات المرتبطة بتعلم اللغة في فصول اللغات الأجنبية"[٧]. أما حدد مك لينتيير (Mclntyre) القلق اللغوي بالخوف أو التخوف الذي ينتاب به الطالب مما يقع عند تعلم اللغة الأجنبية[٨].

وفي المرجع الآخر، القلق اللغوي هو الشعور بعدم الارتياح، والتوتر، والعصبة، والرهبة والذي يعاني منه غير الناطقين باللغة أو الذين يستخدمون لغة ثانية أو أجنبية[٩]، وتعريف القلق اللغوي عند يونج هو "نوع من القلق المرتبط أساسا بسياقات تعلم لغة غير لغة الأم".[١٠]

وينقسم القلق اللغوي بثلاثة مكونات كما شرح هورويتز (Horwitz) وآخرون في بحثهم ألا وهي:[١١]

١- قلق الاتصال: نوع من الخجل بشعور القلق والخوف من التواصل مع الآخرين، وغالبا ما ابتعاد الطلاب عن الأنشطة اللفظية مثل المناقشات التعليمية مع زملائهم وإجابة الأسئلة من المعلم في فصول اللغة الأجنبية.

٢- قلق الامتحان: نوع القلق الأدائي الذي يصدر من الخشية من الفشل حيث يضع الطلاب المتوقعات غير الواقعية للامتحانات وهم لا يراعون أي درجة أقل من توقعاتهم.

٣- الخوف من تقييم السلبي: يشعر الطلاب بالخوف من تقييم الآخرين، والخوف من التقييم السلبي، والابتعاد عن مواقف التقييم، والتوقعات من التقييم السلبي. وقد تكون هذه الحالة عند الطلاب في مقابلة العمل، أو التحدث في فصول اللغات الأجنبية أو أي المواقف الاجتماعية التي تحتاجهم إلى استخدام اللغة الأجنبية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويخلص الباحث القلق اللغوي بوقوع الاضطراب الداخلي عند متعلمي اللغة للناطقين بغيرها بشعور التوتر، والتخوف، والخوف، وعدم الأمن في فصول تعلم اللغات الأجنبية.

المحور الثاني: القلق اللغوي في فصول اللغة العربية بوصفها لغة ثانية

يقدم الباحثان بالدراسات السابقة التي تتعلق بالقلق اللغوي واللغة العربية للحصول على صورة واضحة عن هذه القضية في سياق تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية.

وأشار صالح وحسين[١٢] في بحثهما ب "دراسة مستوى القلق اللغوي لدى الطلاب المتخصصين في اللّغة العربيّة بوصفها لغة أجنبيّة: الجامعة الإسلامية العالميّة في ماليزيا نموذجا" وهدف هذا البحث إلى معرفة مستوى القلق اللُّغويّ لدى طلاب اللغة العربيّة في كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانيّة وكلية اللُّغات والإدارة في الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا. كان عدد المشاركين في هذا البحث ١٢٠ طالباً. وُزع على الطلاب استبيان خاصّ بظاهرة القلق اللُّغويّ، ثمَّ تمت عملية التحليل باستخدام برنامج SPSS. أظهرت النتائج أنَّ مستوى القلق اللغويّ عموماً لدى أفراد المجموعتين كان معتدلا. وأنَّ أكبر مصدر للقلق اللغوي عند المجموعتين كان الخوف من التقييم السلبيّ.

وأشارت إينيكا، والآخرون[١٣] في دراستهن بعنوان "تحليل القلق اللغوي في تعلم مهارة الكلام لدى طلبة قسم تعليم اللغة العربية جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج". وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة أشكال القلق اللغوي وأسبابه لدى الطلبة في تعلم مهارة الكلام. وتم جمع البيانات بواسطة الاستبيانات إلى ١٢٠ طالبا وطالبتا. وأشارت النتائج إلى مستوى متوسط للقلق اللغوي وذلك من أسباب ظهور القلق هي التكلم من غير الاستعداد، دق القلب، النسيان، وعقدة النقص.

رأى إيروان، وسوريا[١٤] في بحثهما بعنوان "القلق في مهارة الكلام للغة العربية لدى طلاب الثانوية. ومن أهداف البحث هي التعرف على مستوى القلق في طلاب في مجالات القلق اللغوي وهي: القلق التواصلي، وخوف التقييم السلبي، والقلق في الفصل، وقلق الامتحان. أجري هذا البحث بالاستبانات من خلال استخدام مقياس القلق في فصول اللغات الأجنبية (FLCA) المكون من ٣٣ بندا ويغطي ٤ مجالات في القلق اللغوي وذلك بمشاركة ٤٠ طالبا وطالبتا. أشارت نتائج البحث أن لدى خوف التقييم السلبي أعلى الدرجات، يليه القلق في الفصل، ومن ثم قلق الامتحان بأقل درجة.

وحملت لؤلؤ[١٥] في بحثها الذي كان بعنوان: "القلق اللغوي في تكلم اللغة العربية وعلاقته بفاعلية الذات على ضوء الخلفية الشخصية". وكان من أهداف بحثها التعرف على مستويات القلق اللغوي في تكلم اللغة العربية على ضوء الخلفية الشخصية لدى الطلبة. وكان هذا البحث كميا وسببيا واتبع المنهج المسحي حيث اختارت الباحثة الفصول الدولية في المستوى الثالث والخامس. واستخدمت الباحثة الاستبانات لجمع البيانات. أظهرت نتائج البحث بأن درجة القلق لعينة البحث كانت في المستوى المتوسط، ولم يكن هناك فروق بناء على الخلفية التربوية، وكان لدى معظم المشاركين في البحث مستوى عال من فاعلية الذات.

ومن هذه الدراسات، يلخص الباحث أن يصاب بعض طلاب اللغة العربية بوصفها لغة ثانية بالقلق اللغوي وكان مستواهم معتدلا. ومن عوامل القلق اللغوي عند الطلاب هي الخوف من التقييم السلبي وظهور أعراض القلق اللغوي التي تؤثر على درجة قلقهم تأثيرا سلبيا.

المبحث الثاني: القلق اللغوي في مهارة الكلام

المحور الأول: مفهوم القلق اللغوي في مهارة الكلام

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ما وجد الباحث في إطار بحثه مفهوم القلق اللغوي في مهارة الكلام مفهوما ثابتا إلا أنه يرتبط بإحدى من مكونات القلق اللغوي وهي قلق الاتصال. وعرف هورويتز (Horwitz) وآخرون بقلق الاتصال كنوع من الخجل بشعور القلق والخوف من التواصل مع الآخرين،[١٦] ويترابط مستوى القلق للطالب بعملية الاتصال التي تقوم به سواء كانت حقيقية أو متوقعة مع فرد واحد أو أكثر لأن هناك العلاقة بين القلق اللغوي ومهارة الكلام بتركيبات النفس المعقدة مثل قلق الاتصال، والثقة بالنفس، والقلق الاجتماعي، ومن ثم يؤثر القلق اللغوي في أداء مهارة الكلام عند طلاب اللغة الأجنبية[١٧].

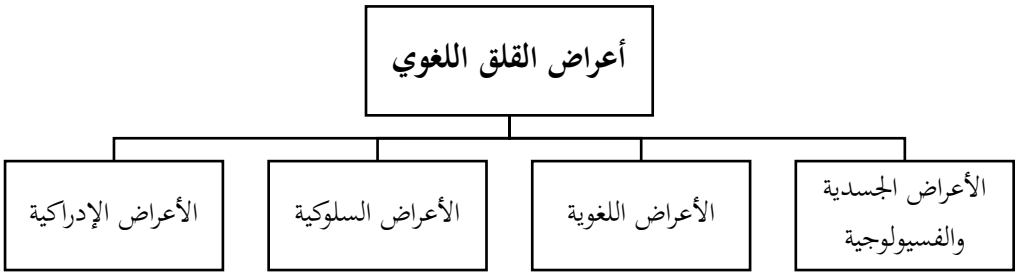
وأكد الكثير من الباحثين أن مهارة الكلام أكثر الإثارة في القلق بدلا من المهارات اللغوية الأخرى مثل الاستماع، القراءة، والكتابة، لذلك هم يركزون في استنتاج العلاقة بين القلق وأداء مهارة الكلام[١٨]. وقام فيليب (Philips) ويونج (Young) في بحثهما عن أثر القلق اللغوي في أداء مهارة الكلام وأشارت النتائج أن يؤثر القلق اللغوي في أداء مهارة الكلام تأثيرا سلبيا بدرجة ملحوظة[١٩]. وأضاف ومك اينتير (McIntyre) أن تطلب الأنشطة الكلامية الطلاب في كشف عدم كفاءتهم اللغوية أمام زملائهم في الفصل. وحاليا، تعد مقررات الدرس بالأنشطة الكلامية الكثيرة في فصول اللغات الأجنبية، وتؤدي هذه الحالات للطلاب إلى شعور الاكتئاب أثناء إجراءات الأنشطة. ويوافق الكثير من المدربين والمعلمين أن يظهر القلق اللغوي في مهارة الكلام عند الطلاب في سياق تعلم اللغة الأجنبية[٢٠] كما وضح أي (Ay) في بحثه أن يتعرض الطلاب القلق اللغوي عندما يُطلب منهم في التحدث دون الاستعداد مسبقا في المناقشات التعليمية، والخطابات، ولعب الأدوار، وإعطاء المعنى للكلمات والمفردات المحددة[٢١].

ومن المعلومات السابقة، لا يجدر بالذكر أن يصاب الكثير من الطلاب بالقلق اللغوي في مهارة الكلام حيث أشارت البحوث المتعددة أنهم يشعرون بالخوف من التواصل مع الآخرين ولا سيما المشاركة بالأنشطة اللفظية وهم يميلون بالابتعاد نفسهم عن تلك الأنشطة بظهور الأعراض المتميزة للقلق اللغوي[٢٢].

المحور الثاني: أعراض القلق اللغوي في مهارة الكلام

أجريت كثيرا في البحوث والدراسات عن أعراض القلق اللغوي بشكل عام ووجدت قليلا منها المناقشة عن أعراض القلق اللغوي في مهارة الكلام بشكل خاص. على الرغم ذلك، ترتبط بعض أعراض القلق اللغوي بمهارة الكلام.

وأعد مصطفى وحسن[٢٣] البحث عن اتجاه الطلاب عن القلق اللغوي في فصول مهارة الكلام، وحددا الباحثان أعراض القلق اللغوي بأربع مجموعات كما في التالي:



الأعراض الجسدية والفسيولوجية. تظهر بعض الأعراض للطلاب عندما يشعرون بالقلق اللغوي، ومنها رعشة اليدين، والاهتزاز، وتسرع نبضات القلب، والتعرق. وتشارك هذه الأعراض بما شرح هورويتز (Horwitz) والآخرون في بحثهم ومنها الضغط، والاهتزاز، واضرابات النوم، وهذه هي أعراض شائعة التي تكون عند الطلاب المصابين بالقلق اللغوي في فصول اللغة الأجنبية[٢٤].

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأعراض اللغوية. وقد تنبعث أعراض القلق اللغوي في المستوى اللغوي. يجد الطلاب المعانون من القلق اللغوي بالتلعثم أثناء الكلام، الصعوبات في ترجمة المعلومات، عاجزة عن الكلام، وعدم القدرة في الاستجابة عن أية الأسئلة في الفصل. وفي البحث الآخر، يواجه الطلاب الصعوبات في التحدث باللغة الأجنبية في الفصل لأنهم يرون كأنهم غبيا بسبب الأخطاء البسيطة أثناء التحدث[٢٥]. وبالإضافة إلى ذلك، يميل طلاب القلق اللغوي بإعطاء الإجابة القصيرة وغير الموضوعية في المناقشات والتقديمات[٢٦].

الأعراض السلوكية. ذكر بعض الطلاب أن يؤثر القلق اللغوي في سلوكهم حيث يشعرون بقلة الحماسة بسبب الضغط في تعلم اللغة الأجنبية. وأضاف هورويتز والآخرون بالأعراض الأخرى منها عرض سلوك التجنب مثل الغياب من الفصل، وتأجيل الواجبات والمهمات[٢٧]، والجلوس في خلف الفصل، وتجنب الاتصال البصري وذلك يظن الطلاب كأنهم في موقف الاختبار حين يشاركون بالأنشطة اللفظية في الفصل[٢٨].

الأعراض الإدراكية. وقد تكون أعراض القلق اللغوي عند الطلاب في الوجهة الإدراكية وتؤثر على عملية تفكيرهم وعلى سبيل المثال هم يحسبون كأن يستهزئ المعلم إليهم، والصعوبات في إيجاد الكلمات المناسبة. وفي المرجع الآخر، يصاب الطلاب بالتجمد والصعوبات في التركيز، وكثيرة النسيان ويصبح عقلهم فارغا عندما يتكلمون باللغة الأجنبية في قاعة الدرس٢٩. وتلعب طرق التفكير للطلاب دورا هاما في وقوع القلق اللغوي عندهم في فصول اللغة الأجنبية.

المحور الثالث: العوامل للقلق اللغوي في مهارة الكلام

وجد الباحثان العوامل التي تؤثر في حدوث القلق اللغوي في مهارة الكلام عند الطلاب كما أشارت ماك ٣٠ (Mak) في بحثه في كشف عوامل القلق اللغوي في فصول مهارة الكلام إلى ٣١٣ طلاب صينيين في هونج كونج. وبالرجوع إلى البيانات المحصلة من مقياس القلق اللغوي في فصول اللغات الأجنبية، ووجد خمس عوامل التي تساهم في القلق اللغوي عند الطلاب وهي:

١- القلق اللفظي والخوف من التقييم السلبي،

٢- وعدم الراحة في التحدث مع الناطقين الأصليين،

٣- السلوك السلبي تجاه فصول اللغات الأجنبية،

٤- تقدير الذاتي السلبي،

٥- الخوف من الفشل في فصول اللغات الأجنبية.

ومن هذه القائمة، يلخص الباحثان بأن يشعر الطلاب بقلة الثقة بالنفس في إجراء عملية التواصل باستخدام اللغة الأجنبية ولا سيما في الأنشطة اللفظية لأنهم يخافون من التقييم السلبي من الآخرين إذ كانوا يقومون الأخطاء اللغوية مثل النحو، والمفردات وغيرها. ويهتم الطلاب برأي الآخرين كثيرا ومن ثم بروز العوامل للقلق اللغوي التي تؤثر في أداء كلامهم بدرجة كبيرة. وقرر يونج[٣١] (Young) في بحثه بست عوامل القلق اللغوي في ثلاثة أطراف وهي وجهة المتعلم، ووجهة المعلم، ووجهة الممارسات التعليمية، وقام تلك العوامل كما في التالي:

١. القلق بين الأشخاص
٢. معتقدات المتعلم عن تعلم اللغة الأجنبية
٣. معتقدات المعلم عن تعليم اللغة الأجنبية
٤. الإجراءات التعليمية في الفصول
٥. الاختبارات اللغوية

ويرى الباحث أن ترتبط الثقة بالنفس للطلاب بالقلق اللغوي في مهارة الكلام. ويعاني الطلاب بقلة الثقة بالنفس من القلق اللغوي بدرجة عالية، وقلق الاتصال، والقلق الاجتماعي٣٢. ووضح كراشين أن يواجه الطلاب بقلة الثقة بالنفس

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بالخوف أكثر من الطلاب الذين ثقتهم عالية بسبب بعضهم يخافون عن تقييم الآخرين تجاههم، وقال بالي (Bali) أن يقارن الطلاب أدائهم بالطلاب الآخرين المميزين وبالتالي ينبعث القلق اللغوي في نفسهم. وعلاوة من ذلك، تؤدي البيئة التعليمية إلى شعور الطلاب بالقلق اللغوي في عملية التعليم والتعلم، وكذلك الخبرات التعليمية السابقة التي تكون عند الطلاب٣٣.

أشارت بعض البحوث بأن المعلم من إحدى العوامل للقلق اللغوي حيث تساهم تصرفاته وسلوكياته في وقوع القلق اللغوي عند الطلاب٣٤، وعلى سبيل المثال يشعر الطلاب بالخشية عندما يركز المعلم في القواعد النحوية والنظام اللغوي بكثير وعندما يتوقع المعلم بأدائهم في المهارات اللغوية أعلى من أدائهم الحقيقي٣٥.

المحور الرابع: أثر القلق اللغوي في مهارة الكلام

إن يؤثر القلق اللغوي الطلاب في تعليم اللغة الأجنبية كما شرح ميكائيل إبراهيم٣٦ وجين٣٧ (Jean) في بحثهما كما يلي:

أ. يقوم الطلاب بأخطاء كثيرة خاصة في القواعد النحوية والمفردات مقارنة من زملائهم ومن ثم تؤدي إلى الضعف بأداء لغتهم.

ب. يميل الطلاب بكتابة الرسائل النصية قصيرة وقلة تفسيرا ويتجنبون عن كتابة الرسائل الشخصية في اللغة الأجنبية.

ج. يواجه الطلاب بالصعوبات في التركيز أثناء الدروس في الفصل وتعرضهم بأعراض القلق اللغوي مثل التعرق، سرعة نبضات القلب وغيرها. وبسبب هذا، يعرض الطلاب سلوك التجنب مثل الغياب من الفصل، وتأجيل الواجبات في فصول اللغة الأجنبية.

د. يواجه الطلاب بالصعوبات في التحدث مع زملائهم. وفي أسوأ الأحوال، يصبح الطلاب "التجمد" في دور اللعب في فصول اللغة الأجنبية.

هـ. يواجه الطلاب بالصعوبات في تمييز الأصوات وهيكل الجمل أثناء تعليم اللغة الأجنبية، ويواجهون الصعوبات في فهم مضمون الرسائل في اللغة الأجنبية.

المبحث الثالث: استخدام التكنولوجيا للتغلب على القلق اللغوي

يتوسع استخدام التكنولوجيا في تعليم اللغة الأجنبية. وفي هذا العصر، تركز البحوث والدراسات الحالية في استخدام التكنولوجيات الحديثة للتغلب على القلق اللغوي في فصول اللغة الأجنبية، ويضيق هذا البحث بالدراسات المرتبطة باستخدام أجهزة التكنولوجيا، والتعلم الالكتروني، والتعلم النقال، والاتصال بواسطة الحاسوب.

المحور الأول: القلق اللغوي والتكنولوجيا

أجريت البحوث الكثيرة عن استخدام التكنولوجيا للتغلب على القلق اللغوي ومنها البحث من فيروز وفريدة٣٨ بعنوان تخفيض القلق اللغوي في اللغات الأجنبية من خلال التكنولوجيا وهدف هذا البحث في كشف خبرة الطلاب في استخدام التكنولوجيا لتخفيض القلق اللغوي وتنمية الاتصال اللفظي. ووجد الباحثان أن يشعر الطلاب بالقلق اللغوي بدرجة منخفضة من خلال "voicethread" لأن إعطاء هذه البرمجة بيئة مريحة حيث تساعدهم في تعلم اللغات الأجنبية بطريقة ممتعة ومشوقة.

وأجري علي والآخرون٣٩ في بحثهم عن اكتمال التكنولوجيا: مستوى القلق اللغوي وأداء الاختبار الكتابي لدى الطلاب المبتدئين للغة الانجليزية بوصفها لغة أجنبية. وأراد الباحثون في التعرف على أثر التعليم القائم على التكنولوجيا والتعلم المدعوم بالكمبيوتر على تنمية كفاء مهارة الكتابة ودرجة القلق اللغوي للطلاب. وظهرت النتائج أن يؤثر استخدام

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التعليم القائم على التكنولوجيا في أداء الاختبار الكتابي للطلاب تأثيرا إيجابيا وكذلك مستوى القلق اللغوي في الاختبار الكتابي من خلال تطبيق التعلم المدعوم بالكمبيوتر في المرحلة الجامعية.

المحور الثاني: القلق اللغوي والتعلم الالكتروني

وفي منظور التعلم الالكتروني، أشارت هوانج وهوانج ٤٠ (Huang & Hwang) في بحثهما بعنوان كشف القلق اللغوي لطلاب اللغة الانجليزية كلغة أجنبية وبيئة التعلم الالكترونية وركز هذا البحث في التعرف على أثر بيئة الوسائط المتعددة في عملية التعلم على مستوى القلق اللغوي لدى الطلاب. ووجد الباحثان أن يفضل الطلاب في تعلم اللغة الانجليزية من خلال الأغاني، وكذلك تقديم الأقراص في تعلم اللغة الانجليزية مثل مشاهدة الأفلام في الفصل. وينظر بعض الطلاب أن تساعدهم الوسائط المتعددة في تخفيض درجة القلق اللغوي لأن توفير الوسائط المتعددة ببيئة تعليمية جيدة للطلاب. ولذلك، خلص الباحثان أن يؤثر استخدام الوسائط المتعددة على مستوى القلق اللغوي للطلاب تأثيرا إيجابيا وعلى المعلم أن يختار أنسب الوسائط في التغلب على القلق اللغوي في فصول اللغة الانجليزية.

وأجرى هوي (Hui) والآخرون٤١ الدراسة عن أثر الفيديوهات الحقيقية باللغة الانجليزية على القلق اللغوي في مهارة الكلام لدى طلاب اللغة الانجليزية بوصفها لغة ثانية. وهدفت هذه الدراسة في التعرف على أثر التعلم الالكتروني من خلال الفيديوهات الحقيقية على القلق اللغوي في مهارة الكلام. وأشارت النتائج أن تخفيض درجة قلق الاتصال عند الطلاب بعد إجراءات الدراسة وكذلك تطوير أداء مهارة كلام للطلاب في فصول اللغة الانجليزية.

المحور الثالث: القلق اللغوي والتعلم النقال

أشار رضوان، وكرميلا٤٢ في بحثهما باستخدام التعلم النقال كالاستراتيجية للتغلب على القلق اللغوي بعنوان "استخدام نموذج التعليم المدمج في الهواتف الذكية للتغلب على القلق الكلامي لدى الطلاب في تعلم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية. ولهذا كانت أهداف هذا البحث التعرف على آثار التعليم المدمج بالهواتف الذكية للتغلب على قلق الطلاب في المواد المتعلقة بمهارة الكلام. واستخدم الباحثان مقياس القلق في فصول اللغات الأجنبية (FLCA) لتحديد مستوى قلق الطلاب. قسم الباحثان الطلاب إلى ٢٠ طالبا بمستوى قلق مرتفع و ٢٠ طالبا بمستوى قلق منخفض. ثم قسم الباحثان كل مجموعة إلى مجموعتين، المجموعة الأولى تلقت نموذج التعليم المدمج بالهواتف الذكية، والمجموعة الثانية تلقت التعليم التقليدي. وأظهرت النتائج بأن يساهم استخدام الهواتف الذكية في تطوير أداء مهارة الكلام للطلاب، ولا تظهر أعراض القلق اللغوي فيهم بعد أن تم تطبيق الهواتف الذكية في عملية التعليم والتعلم. وقد حصل الطلاب الذين تلقوا نموذج التعليم المدمج في الهواتف الذكية على درجات أعلى من الطلاب الذين تم تقديمهم التعليم التقليدي وذلك لكلتي المجموعتين ذي القلق المرتفع والقلق المنخفض. وخلص الباحثان أن ينخفض القلق اللغوي للطلاب باستخدام الهواتف الذكية في تعلم اللغة الانجليزية بدرجة ملحوظة.

وأجري تورجاي وفيرات٤٣ (Turgay & Firat) في بحثهما عن "استخدام تطبيق الهاتف المحمول (واتس آب) لتخفيض القلق الكلامي في اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية" ولذلك كانت أهداف هذا البحث معرفة آثار أنشطة تطبيق واتس آب على طلاب اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية ومعرفة ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب من حيث القلق الكلامي في اللغة الأجنبية قبل وبعد تطبيق الأنشطة في تطبيق واتس آب. أظهرت النتائج بأن كان استخدام واتس آب له أثرا إيجابيا في تخفيض القلق الكلامي في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، ويرى الطلاب بأنهم يقدرون في تطوير أداء لغتهم حيث يسمح واتس آب فيهم التقييم الذاتي من خلال إعادة الاستماع إلى أصواتهم المسجلة قبل الحصول على التقييم من زملائهم، وذلك يوفر واتس آب الفرصة لهم في تطوير طرق النطق والمهارات الأخرى مثل الاستماع والكتابة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقامت روميزا٤٤ في بحثها عن دمج الهواتف الجوال في فصول اللغة الانجليزية لتخفيض القلق اللغوي وتنمية مهارة التحدث عن الطلاب الماليزيين. وشجعت الباحثة على الطلاب في استخدام الانترنت لتنزيل المصادر والمراجع المتعلقة بمقرر الدرس والمعاجم الالكترونية، وشاركت الباحثة أيضا الفيديوهات والأصوات المرتبطة بعملية التحدث. وبينت النتائج أن يكمن دمج الهواتف الجوال في عملية التعليم والتعلم في تخفيض القلق اللغوي خاصة في قلق الاتصال والخوف من التقييم السلبي. وتسمح الهواتف الجوال الطلاب في التقييم الذاتي عن أداء لغتهم وهم يتمتعون باستخدام الهواتف في تعلم اللغة الانجليزية في خارج الفصل وكذلك ترتفع الثقة بالنفس عندهم أثناء تطبيقها.

ودعم ذو الرحمن وسونارتي٤٥ في بحثهما عن استخدام واتس آب للتغلب على القلق اللغوي كما بينت النتائج أن تخفض درجة القلق اللغوي للطلاب في مهارة الكلام عبر استخدام واتس آب ويساعدهم في الحصول على الدرجات الجيدة في مهارة الكلام حيث يسمح واتس آب الطلاب في الاستماع إلى تسجيل أصواتهم لتحليل أي أخطاء لغوية. ولذلك، خلص الباحثان أن ينفع الطلاب باستخدام واتس آب في التغلب على القلق اللغوي وتنمية أداء لغتهم.

المحور الرابع: القلق اللغوي والاتصال بواسطة الحاسوب

وفي وجهة الاتصال بواسطة الحاسوب، أجري يحيا والآخرون٤٦ البحث عن أثر التغذية الراجعة الالكترونية من المعلمين والزملاء على مستوى القلق اللغوي في مهارة الكتابة من خلال تطبيقات الاتصال بواسطة الحاسوب. وبينت النتائج أن تخفيض درجة القلق اللغوي في مهارة الكتابة لدى الطلاب من خلال التغذية الراجعة الالكترونية، وهم يفضلون بهذه الطريقة بدلا من الحصول على التغذية الراجعة وجها لوجه. ويفضل الطلاب باستخدام الاتصال بواسطة الحاسوب لأنه تروج عملية التفاعل بين الزملاء من خلال عملية المجموعة، وتنمية كفاءة الحلول عن المشاكل في عملية العليم والتعلم.

وأشار نايك٤٧ (Nike) في بحثه بعنوان تخفيض قلق الاتصال في اللغة الأجنبية من خلال الاتصال بواسطة الحاسوب. وحصل الباحث أن يشعر الطلاب بالراحة لتنفيذ الأنشطة القائمة في المناقشات اللفظية والاتصال بواسطة الحاسوب. وهو قال بأن يؤثر الاتصال بواسطة الحاسوب تأثيرا إيجابيا في قلق الاتصال عند الطلاب بمدة طويلة، وتوفيره الطلاب في ممارسة الاتصال اللفظي بطريقة مثيرة.

وركزت سيلفيا٤٨ (Silvia) في بحثها عن أثر القلق اللغوي بين التحدث وجها لوجه والتحدث من خلال الاتصال بواسطة الحاسوب. ووجدت الباحثة أن يقلل مستوى القلق اللغوي للطلاب باستخدام الاتصال بواسطة الحاسوب، وأكدت الباحثة أن يقدر استخدام الاتصال بواسطة الحاسوب في تخفيض القلق اللغوي للطلاب في عملية التعليم والتعلم.

والخلاصة من البحوث المقدمَة، وجد الباحثان أن يساهم استخدام التكنولوجيات الحديثة للتغلب على القلق اللغوي لدى طلاب اللغة الأجنبية بوصفها لغة ثانية. وبالإضافة إلى ذلك، تنخفض درجة القلق اللغوي عند الطلاب في المهارات اللغوية الرئيسية وهي الاستماع، والكلام، القراءة، والكتابة من خلال مساعدة التكنولوجيات الحديثة.

الخاتمة

أ. ما أجد القلق اللغوي في مهارة الكلام مفهوما ضابطا، ولكن وجود العلاقة القوية بين القلق اللغوي ومهارة الكلام بمفهوم قلق الاتصال وهو يعبر عن شعور القلق والخوف من التواصل مع الآخرين في فصول اللغة الأجنبية. وأكد معظم الباحثين أن يؤثر القلق اللغوي في أداء مهارة الكلام عند الطلاب تأثيرا سلبيا بدرجة ملحوظة بظهور الأعراض المحددة ومنها الاهتزاز، وتسرع نبضات القلب، والتلعثم أثناء الكلام، عاجزة عن الكلام، وتجنب الاتصال البصري، والصعوبات في التركيز، وكثيرة النسيان. والتقييم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

السلبي من الآخرين من إحدى العوامل الرئيسية ببروز القلق اللغوي عند الطلاب ومن ثم تؤثر هذه القضية في أداء مهارة كلامهم تأثيرا سلبيا.

ب. أشارت النتائج أن يساعد استخدام التكنولوجيات الحديثة للتغلب على مستوى القلق اللغوي عند طلاب اللغة الأجنبية بوصفها لغة ثانية، كما في التالي:

- توفير الفرصة للطلاب في التقييم الذاتي على الواجبات والمهمات التعليمية وبالتالي يقلل شعور الخوف بالتقييم السلبي من الآخرين
- دعم التكنولوجيا بالتعلم الذاتي للطلاب حيث استطاعة الطلاب في اختراع البيئة المريحة لهم في ممارسة المهارات اللغوية دون شعور القلق اللغوي.
- مساعدة التكنولوجيا المعلم في إجراء الأنشطة التعليمية للتغلب على القلق اللغوي باستخدام التطبيقات والبرمجيات القائمة بتعلم اللغة الأجنبية.

هوامش البحث:

١غادة خليل أسعد منسي، "أثر برنامج قائم على المنحى التواصلي في تحسين مهارات التحدث لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في محافظة الزلفي"، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، (قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة المجمعة، السعودية)، ص ١٢٢.

٢El-Tingari, Salih Mahgoub, "Strategies for Learning Second Language Skills: Arabic Speaking Skills in the Malaysian Context", *International Journal of English Language Teaching and Linguistics* 1 (2016): p 22.

٣Wilson, Jean T. Stephenson. Anxiety in Learning English as a Foreign Language: Its Associations with Student Variables, with Overall Proficiency, and with Performance on an Oral Test: Thesis Doctoral. Editorial de la Universidad de Granada, 2006.

١٤انظر: صالح محجوب التنقاري، مهدي مسعود، علي حلوني، "القلق اللغوي لدى دراسي اللغة العربية لغة أجنبية الدارس الماليزي أنموذجا"، **مجلة التجديد**، (الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا)، المجلد 21، العدد 41، 2017م، ص 14

١٥انظر: مثنى علوان محمد الجشعمي، شذى مثنى علوان الجشعمي، "قلق طلبة المرحلة الثانية/قسم اللغة العربية/كلية التربية الاصمعي من الأخطاء النحوية وصرفية والاملائية"، مجلة كلية التربية، العدد ٩، ٢٠١٢م، ص 318

١٦انظر: المرجع السابق

Horwitz, Elaine K., Michael B. Horwitz, and Joann Cope. "Foreign language classroom anxiety." *The Modern language journal* 70, no. 2 (1986): p 125-٧ 132.

٨صالح محجوب التنقاري، مهدي مسعود، علي حلوني، المرجع السابق، ص 14

٩بوقصارة رقية، **اكتساب اللغة الثانية وعلاقته بالراشح الانفعالي**، (رسالة الماجستير في علم النفس تخصص تعليمية العلوم، جامعة عبد الحمي ابن باديس، 2016م)، ص 15

١٠Young, Dolly Jesusita. "An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking." *Foreign Language Annals* 23, no. 6 (1990): p 539-553.

١١Horwitz, Elaine K., Michael B. Horwitz, and Joann Cope. Ibid, p 125-132.

١٢أنظر: صالح محجوب التنقاري، حسين محمد جميل، "دراسة مستوى القلق اللغوي لدى الطلاب المتخصصين في اللّغة العربيّة بوصفها لغة أجنبيّة: الجامعة الإسلامية العالميّة في ماليزيا نموذجا"، **مجلة اللسان الدولية**، العدد ٣، ٢٠١٧م، ص ٤٣١-ص٤٣٩.

١٣ انظر: إينيكا صفيا مسرورة، قرة الأعين، جاتورنور العزرزية، "تحليل القلق اللغوي في تعلم مهارة الكلام لدي طلبة قسم تعليم اللغة العربية جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج"، *Seminar Nasional Bahasa Arab Mahasiswa III* (٢٠١٩): ٣٩١-٤١١.

١٤See: Ieruwan, Mokhtar and Sueraya, Haron. "Anxiety in Arabic Speaking Skill Among Lower Secondary Students". *3rd International Language and Tourism Conference*, IIUM (2019): 211-223.

١٥انظر: لؤلؤ المسرورة، "القلق اللغوي في تكلم اللغة العربية وعلاقته بفاعلية الذات على ضوء الخلفية الشخصية لدى طلبة قسم تعليم اللغة العربية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج"، (رسالة ماجستير في تعليم اللغة العربية، بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج، ٢٠١٩م).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١٦. Horwitz, Elaine K., Michael B. Horwitz, and Joann Cope. Ibid, p 125-132.

١٧. Young, Dolly Jesusita. Ibid, p 539-553.

١٨ Akkakoson, Songyut. "Reflections from teachers and students on speaking anxiety in an EFL classroom." *Journal of Language and Cultural Education* 4, no. 3 (2016): 46-70.

١٩ Loyarte, L. T. "Foreign Language Anxiety: Students' Perspectives and Pedagogical Implications." *Unpublished paper. Universidad del Pais Vasco* (2015).

٢١. Akkakoson, Songyut. Ibid, p 51.

٢٢ Karatas, Hakan, Bulent Alci, Mehtap Bademcioglu, and Atilla Ergin. "An investigation into university students' foreign language speaking anxiety." *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 232 (2016): p 384.

٢٣. Akkakoson, Songyut. Ibid, p 48.

٢٤ Kayaoğlu, Mustafa Naci, and Hasan Sağlamel. "Students' perceptions of language anxiety in speaking classes." *Journal of History Culture and Art Research* 2, no. 2 (2013): p 1454-155.

٢٥ Azarfam, A. Y., and Roselan Baki. "Exploring language anxiety regarding speaking skill in Iranian EFL learners in an academic site in Malaysia." *International Journal of Applied Linguistics & English Literature* 1, no. 2 (2012): p 155.

٢٦. Azarfam, A. Y., and Roselan Baki. Ibid, p 156.

٢٧. Young, Dolly Jesusita. Ibid, p 541.

٢٨. Azarfam, A. Y., and Roselan Baki. Ibid, p 155.

٢٩ Ansari, Mohammad Shaukat. "Speaking anxiety in ESL/EFL Classrooms: A holistic approach and practical study." *International Journal of Education Investigation* 2, no. 4 (2015): p 42.

٣٠. Azarfam, A. Y., and Roselan Baki Ibid, p 155.

٣١. Akkakoson, Songyut. Ibid, p 48-49.

٣٢. Kráľová, Zdena. "Foreign Language Anxiety." *Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovakia* (2016): p 12.

٣٣. Young, Dolly Jesusita. Ibid, p 541.

٣٤ Rafieyan, Vahid, and K. Yamanashi. "Discovering factors of foreign language speaking anxiety and coping strategies." *Journal for the Study of English Linguistics* 4, no. 1 (2016): p 112.

٣٥ Al-Shalawi, H. "Saudi University Male Students' Perceptions and Experience of English Learning Classroom Anxiety. Imam University Journal." *Immam University Journal* 13 (2010): p 20.

٣٦. Abdullah, Khairi Izwan, and Nurul Lina Abdul Rahman. "A study on second language speaking anxiety among UTM students." (2010): p 6.

٣٧ميكائيل إبراهيم، "تأثير الاتجاهات والانفعالات على الرغبة في استخدام اللغة العربية في العملية الاتصالية: دراسة حالة متعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في جامعة العلوم الإسلامية الماليزية"، **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**، (جامعة السلطان قابوس)، المجلد 7، العدد 3، 2013م، ص 333

٣٨. Wilson, Jean T. Stephenson. Ibid, p 102-105

٣٩ Ataiefar, Farideh, and Firooz Sadighi. "Lowering foreign language anxiety through technology: A case of Iranian EFL sophomore students." *English Literature and Language Review* 3, no. 4 (2017): p 23-34.

Mellati, M., Ali, Zangoei, and M. Khademi. "Technology integration: EFL learners' level of anxiety and their performance in writing tests." *International Journal of Social Sciences & Education* 5, no. 2 (2015): p 240-252.

٤٠ Huang, Peiwen, and Yanling Hwang. "An exploration of EFL learners' anxiety and e-learning environments." *Journal of Language Teaching and Research* 4, no. 1 (2013): p 27.

٤١ Lu, H., J. Lee, and M. Lin. "Effects of authentic English-language videos on EFL students' speaking anxiety." *International Journal of Information and Education Technology* 9, no. 6 (2019): p 423-428.

٤٢ Machmud, Karmila, and Ridwan Abdulah. "Using smartphone-integrated model of teaching to overcome students' speaking anxiety in learning English as a foreign language." *Journal of Arts and Humanities* 6, no. 9 (2017): p 01-11.

٤٣ Han, Turgay, and Fırat Keskin. "Using a mobile application (WhatsApp) to reduce EFL speaking anxiety." *Gist: Education and Learning Research Journal* 12 (2016): p 29-50.

٤٤ Darmi, Ramiza. "Integrating mobile phones in English language classrooms to alleviate language anxiety and enhance oral interaction skills of Malaysian undergraduate learners: a mixed methods study." PhD dissertation, School of Linguistics, Adult and Specialist Education, University of Southern Queensland, 2014.

٤٥ Dzul Rachman, Sunarti, "Mobile Instant Messaging and Its Potential to Reduce Anxiety in English as a Foreign Language Speaking Class." *International Journal of Engineering and Technology (UAE)* 8, no. 1, (2019): p 149-153

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Abdullah, Mohamad Yahya, Supyan Hussin, and Mohanaad Shakir. "The effect of peers' and teacher's e-feedback on writing anxiety level through CMC applications." *International Journal of Emerging Technologies in Learning* ٤٦
(iJET) 13, no. 11 (2018): p 196-207.

Arnold, Nike. "Reducing foreign language communication apprehension with computer-mediated communication: A preliminary study." System ٤٧
35, no. 4 (2007): p 469-486.

Ruiz Cizaurre, Silvia. "Anxiety effects of using face-to-face vs. synchronous voiced-based CMC." Máster Universitario en Formación del Profesorado ٤٨
de Secundaria, Universidad Publica de Navarra, (2014).

المراجع

١. إينيكا صفيا مسرورة، قرة الأعين، جاتورنور العزرزية، "**تحليل القلق اللغوي في تعلم مهارة الكلام لدي طلبة قسم تعليم اللغة العربية جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج**"، *Seminar Nasional Bahasa Arab Mahasiswa III* (٢٠١٩): ٣٩١-٤١١.

٢. بوقصارة رقية، **اكتساب اللغة الثانية وعلاقته بالراشح الانفعالي**، (رسالة الماجستير في علم النفس تخصص تعليمية العلوم، جامعة عبد الحمي ابن باديس، 2016م)

٣. صالح محجوب التنقاري، حسين محمد جميل، "دراسة مستوى القلق اللغوي لدى الطلاب المتخصصين في اللّغة العربيّة بوصفها لغة أجنبيّة: الجامعة الإسلام ي ة العالميّة في ماليزيا نموذجا"، **مجلة اللسان الدولية**، العدد ٣، ٢٠١٧م، ص ٤٣١-ص٤٣٩.

٤. صالح محجوب التنقاري، مهدي مسعود، علي حلوني، "القلق اللغوي لدى دراسي اللغة العربية لغة أجنبية الدارس الماليزي أنموذجا"، **مجلة التجديد**، (الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا)، المجلد 21، العدد 41، 2017م

٥. غادة خليل أسعد منسي، "أثر برنامج قائم على المنحى التواصلي في تحسين مهارات التحدث لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في محافظة الزلفي"، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، (قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة المجمعة، السعودية)

٦. لؤلؤ المسرورة، "**القلق اللغوي في تكلم اللغة العربية وعلاقته بفاعلية الذات على ضوء الخلفية الشخصية لدى طلبة قسم تعليم اللغة العربية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج**"، (رسالة ماجستير في تعليم اللغة العربية، بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج، ٢٠١٩م).

٧. مثنى علوان محمد الجشعمي، شذى مثنى علوان الجشعمي، "قلق طلبة المرحلة الثانية/قسم اللغة العربية/كلية التربية الاصمعي من الأخطاء النحوية وصرفية والاملائية"، مجلة كلية التربية، العدد ٩، ٢٠١٢م

٨. ميكائيل إبراهيم، "تأثير الاتجاهات والانفعالات على الرغبة في استخدام اللغة العربية في العملية الاتصالية: دراسة حالة متعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في جامعة العلوم الإسلامية الماليزية"، **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**، (جامعة السلطان قابوس)، المجلد 7، العدد 3، 2013م

9. Abdullah, Khairi Izwan, and Nurul Lina Abdul Rahman. "A study on second language speaking anxiety among UTM students." (2010)

10. Abdullah, Mohamad Yahya, Supyan Hussin, and Mohanaad Shakir. "The effect of peers' and teacher's e-feedback on writing anxiety level through CMC applications." *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)* 13, no. 11 (2018)

11. Akkakoson, Songyut. "Reflections from teachers and students on speaking anxiety in an EFL classroom." *Journal of Language and Cultural Education* 4, no. 3 (2016)

12. Al-Shalawi, H. "Saudi University Male Students' Perceptions and Experience of English Learning Classroom Anxiety. Imam University Journal." *Immam University Journal* 13 (2010)

13. Ansari, Mohammad Shaukat. "Speaking anxiety in ESL/EFL Classrooms: A holistic approach and practical study." *International Journal of Education Investigation* 2, no. 4 (2015)
Arnold, Nike. "Reducing foreign language communication apprehension with computer-mediated communication: A preliminary study." System 35, no. 4 (2007)

14. Ataiefar, Farideh, and Firooz Sadighi. "Lowering foreign language anxiety through technology: A case of Iranian EFL sophomore students." *English Literature and Language Review* 3, no. 4 (2017)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

15. Azarfam, A. Y., and Roselan Baki. "Exploring language anxiety regarding speaking skill in Iranian EFL learners in an academic site in Malaysia." *International Journal of Applied Linguistics & English Literature* 1, no. 2 (2012)
16. Darmi, Ramiza. "Integrating mobile phones in English language classrooms to alleviate language anxiety and enhance oral interaction skills of Malaysian undergraduate learners: a mixed methods study." PhD dissertation, School of Linguistics, Adult and Specialist Education, University of Southern Queensland, 2014
17. Dzul Rachman, Sunarti, "Mobile Instant Messaging and Its Potential to Reduce Anxiety in English as a Foreign Language Speaking Class." *International Journal of Engineering and Technology (UAE)* 8, no. 1, (2019)
18. El-Tingari, Salih Mahgoub, "Strategies for Learning Second Language Skills: Arabic Speaking Skills in the Malaysian Context", *International Journal of English Language Teaching and Linguistics* 1 (2016)
19. Han, Turgay, and Fırat Keskin. "Using a mobile application (WhatsApp) to reduce EFL speaking anxiety." *Gist: Education and Learning Research Journal* 12 (2016)
20. Horwitz, Elaine K., Michael B. Horwitz, and Joann Cope. "Foreign language classroom anxiety." *The Modern language journal* 70, no. 2 (1986)
21. Huang, Peiwen, and Yanling Hwang. "An exploration of EFL learners' anxiety and e-learning environments." *Journal of Language Teaching and Research* 4, no. 1 (2013)
22. Ieruwan, Mokhtar and Sueraya, Haron. "Anxiety in Arabic Speaking Skill Among Lower Secondary Students". *3rd International Language and Tourism Conference*, IIUM (2019): 211-223.
23. Karatas, Hakan, Bulent Alci, Mehtap Bademcioglu, and Atilla Ergin. "An investigation into university students' foreign language speaking anxiety." *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 232 (2016)
24. Kayaoğlu, Mustafa Naci, and Hasan Sağlamel. "Students' perceptions of language anxiety in speaking classes." Journal of History Culture and Art Research 2, no. 2 (2013(
25. Kráľová, Zdena. "Foreign Language Anxiety." *Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovakia* (2016)
26. Loyarte, L. T. "Foreign Language Anxiety: Students' Perspectives and Pedagogical Implications." *Unpublished paper. Universidad del Pais Vasco* (2015).
27. Lu, H., J. Lee, and M. Lin. "Effects of authentic English-language videos on EFL students' speaking anxiety." *International Journal of Information and Education Technology* 9, no. 6 (2019)
28. Machmud, Karmila, and Ridwan Abdulah. "Using smartphone-integrated model of teaching to overcome students' speaking anxiety in learning English as a foreign language." *Journal of Arts and Humanities* 6, no. 9 (2017)
29. Mellati, M., Ali, Zangoei, and M. Khademi. "Technology integration: EFL learners' level of anxiety and their performance in writing tests." *International Journal of Social Sciences & Education* 5, no. 2 (2015)
30. Rafieyan, Vahid, and K. Yamanashi. "Discovering factors of foreign language speaking anxiety and coping strategies." Journal for the Study of English Linguistics 4, no. 1 (2016(
31. Ruiz Cizaurre, Silvia. "Anxiety effects of using face-to-face vs. synchronous voiced-based CMC." Máster Universitario en Formación del Profesorado de Secundaria, Universidad Publica de Navarra, (2014).
32. Wilson, Jean T. Stephenson. Anxiety in Learning English as a Foreign Language: Its Associations with Student Variables, with Overall Proficiency, and with Performance on an Oral Test: Thesis Doctoral. Editorial de la Universidad de Granada, 2006
33. Young, Dolly Jesusita. "An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking." *Foreign Language Annals* 23, no. 6 (1990)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ألفاظ القرآن الكريم المقترضة في اللغة الملايوية: دراسة تحليلة في الجزء الثلاثين

الأستاذ المشارك الدكتور عبدالرحمن بن شيك*
ري إبراهيم**

ملخص البحث

تبدو جلية من الدراسات رغبة معظم الدارسين الملايويين في تعلم اللغة العربية لغرض فهم الدين الإسلامي الحنيف وبناء القدرات اللغوية على مطالعة مصادره الأساسية. ومن جانب آخر يشيع في المجتمعات الملايوية استخدام الألفاظ العربية المقترضة في حياتهم الاجتماعية والعلمية. في ضوء هذه الخلفية وضعت هذه الدراسة هادفة إلى إحصاء ألفاظ القرآن الكريم المقترضة في اللغة الملايوية بالتطبيق على الجزء الثلاثين منه، وكشف التغييرات التي طرأت علي تلك الألفاظ القرآنية المقترضة في اللغة الملايوية على المستويات الثلاثة الصوتي والصرفي. ويتم عبر هذه الدراسة التعرف على الاشتقاقات المختلفة لتلك الألفاظ القرآنية وتحليلها وتحديد تكرارها من اسم وفعل أو من مذكر ومؤنث أو من مفرد ومثنى وجمع. وقد توصلت الدراسة إلى أن عدد الألفاظ القرآنية المقترضة في اللغة الملايوية في الجزء الثلاثين مائة وخمس وستون (١٦٥) كلمة، وهي التي تم إخضاعها للتحليل وفحص التغييرات. ويتوقع من هذه الدراسة رفع مستوى الدافعية لتعلم اللغة العربية لدى شعب الملايو؛ لأنهم يتعلمون لغة القرآن مع خبراتهم اللغوية والعلمية السابقة.

الكلمات المفتاحية: ألفاظ القرآن الكريم، الاقتراض اللغوي، اللغة الملايوية، جزء عم (الجزء الثلاثين)

المقدمة

المسلمين الناطقين بالملايوية صغارهم وكبارهم، إلا أن بعضهم لا يدركون بوعي أن تلك الألفاظ واردة في القرآن، بل تكررت عدة مرات، بل تنوعت صيغتها بشتى تصريفاتها.

يقطن الشعب الملايوي منطقة شاسعة تشمل عدة دول في جنوب شرق آسيا؛ إندونيسيا وماليزيا وبروناي دار السلام وسنغافورة ومنطقة فطاني في جنوب تايلاند. وإن كثيرا منهم يتعلمون اللغة العربية لغرض معرفة الشريعة الإسلامية ومصادرها وتراثها[١]. فهذه الدوافع القوية ينبغي أن تكون فرصة قيمة لدى معلمي اللغة العربية والباحثين والخبراء في وضع المناهج والطرق والأساليب في تعليم اللغة العربية المناسبة للملايويين.

لم يجد الباحث حسب علمه بحثا أو مقالة عن حصر ألفاظ القرآن الكريم المقترضة في اللغة الملايوية، علما بأن الدراسة المألوفة في مجال الاقتراض اللغوي لدى معظم الباحثين منصبة على الألفاظ العربية العامة المقترضة في اللغة الملايوية[٢]. وتنحصر الورقة في الإجابة عن سؤالين اثنين: ما ألفاظ القرآن الكريم المقترضة في اللغة الملايوية الواردة في الجزء الثلاثين؟ وما تغييرات تلك الألفاظ المقترضة الواردة من سورة النبأ إلى سورة الناس في الجانب الصوتي والصرفي؟

أولا: إحصاء الألفاظ العربية المقترضة في اللغة الملايوية التي وردت في الجزء الثلاثين من القرآن الكريم

لقد أحصى الباحث الألفاظ القرآنية المقترضة في اللغة الملايوية في الجزء الثلاثين من القرآن الكريم وتوصل إلى عدد ١٦٥ كلمة. ولكن هذه الألفاظ قد تكرر بعضها عدة مرات في سور وآيات مختلفة. وتنقسم هذه الألفاظ إلى قسمين، قسم ما ورد

---

* أستاذ مشارك في اللغويات التطبيقية، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.
** طالب الدراسات العليا (الماجستير)، بقسم اللغة العربية وآدابها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بصيغته وهو ٨٣ كلمة، وقسم ما ورد بصيغة أخرى وهو ٨٣ كلمة. أما القسم الأول فهو يأتي فيه ٢٦٣ مرة مع التكرار، وجاءت أيضا بصيغة متنوعة في آية أخرى على ١٣٨ مرة مع التكرار، صار ٤٠١ كلمة مع التكرار. وأما القسم الثاني فهو مجموعة من الألفاظ العربية المقرضة في اللغة الملايوية، ولكنها لم ترد في الجزء الثلاثين على حالها، بل جاءت فيه بصيغة اشتقاقية أخرى، وذلك على ٧٦ لفظة، ولكن عدد ورودها فيه وصلت إلى ١٩٨ مرة مع التكرار، انظر إلى الجدول رقم (٧):

الجدول رقم (٧)

	ألفاظ قرآنية وردت بلفظها وصيغها المختلفة		ألفاظ قرآنية وردت بصيغها المختلفة فقط	
الرقم	ألفاظ قرآنية مقترضة كما هي	ألفاظ وردت في صيغ أخرى	ألفاظ عربية مقترضة	ألفاظ قرآنية مقترضة بصيغ مختلفة
١	Ilmu/ علْم (١)	أَعْلَم (١) عَلِمَتْ (٢) يَعْلَم (٤) يعلمون (١) سيعلمون (٢) تعلمون (٣)	Soalan/ سؤالن	السَّائِل (١) سُئِلَتْ (١) يَسْأَلُوْن (١) يَتَسَاءَلُوْن (١) تُسْأَلُنَّ (١)
٢	Lailat/ ليلة (٣)	ليل (٨) ليالي (١)	Ikhtilaf/ اختلاف	مُخْتَلِفُوْن (١)
٣	Jannat/ جنة (٤)	جنات (٣)	Alim/ عالم	سبق ذكره في لفظ "علم"
٤	Jahannam/ جهنم (٤)		Ulama/ علماء	
٥	Hisab/ حساب (٤)	يَحْسَب (٣) يُحَاسَب (١)	Maklum/ معلوم	
٦	Ayat/ آية (١)	آيات (٣)	Maklumat/ معلومات	
٧	Kitab/ كتاب (١٠)	كُتُب (١) كَاتِبِين (١)	Ilmiah/ علمية	
٨	Azab/ عذاب (٨)	يُعَذِّب (٢)	Taklim/ تعليم	عَلَّمَ (٢)
٩	Takwa/ تقوى (٢)	الأَتْقَى (١) المُتَّقِيْنَ (١) اتَّقَى (١)	Jabal/ جبل	جِبَال (٦)
١٠	Rabbi/ رب (٤٨)		Khalik/ خالق	خَلْق (١) خَلَقَ (٨) خَلَقْنَا (٣) خُلِقَ (٢) خُلِقَتْ (١) يُخْلَق (١)
١١	Roh/ روح (٢)		Makhluk/ مخلوق	سبق ذكره في لفظ "خالق"
١٢	Malaikat/ ملائكة (٢)	مَلَك (١)	Zaujah/ زوجة	أزواج (١) زُوِّجَتْ (١)
١٣	Saf/ صف (٣)	مصفوفة (١)	Bina/ بناء	بَنَى (٢) بَنَيْنَا (١)
١٤	Izin/ إِذْن (١)	أَذِنَ (١) أَذِنَتْ (٢)	Nuzul/ نزول	أَنْزَلْنَا (٢) تَنَزَّلُ (١)
١٥	Kaul/ قول (٣)	قال (٤) قالوا (٢) يقول (٥) يقولون (١) يُقَال (١) قُلْ (٥)	Makhraj/ مخرج	أَخْرَجَ (٣) أَخْرَجَتْ (١) يَخْرُج (١) نُخْرِجُ (١)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١٦	Hak/ حق (٢)		Waktu/ وقت	مِيْقَاتا (١)
١٧	Karib/ قريب (١)	مَقْرَبَة (١) مُقَرَّبُوْن (٢) اقْتَرَب (١)	Rahmat/ رحمة	الرحمن (٢) مرحمة (١)
١٨	Kafir/ كافر (١)	الكَفَرَة (١) الكُفَّار (٢) كَفَرَ (١) كَفَرُوا (٥) أَكْفَرَ (١)	Milik/ ملك	يَمْلِكُوْن (١) تَمْلِك (١)
١٩	Hadis/ حديث (٣)	تُحَدِّثُ (١)	Kerabat/ قرابة	سبق ذكره في لفظ "قريب"
٢٠	Musa/ موسى (٢)		Kufur/ كفر	سبق ذكره في لفظ "كافر"
٢١	Thuwa/ طوى (١)		Amaran/ أماران	أَمْر (٣) أَمَرَ (٢) أُمِرُوا (١)
٢٢	Firaun/ فرعون (٣)		Kalbu/ قلبو	قلوب (٢)
٢٣	Zakat/ زكاة (١)	زَكَّى (١) يَزَكَّى (٢) تَزَكَّى (٢) يَتَزَكَّى (١)	Khusyuk/ خشوع	خاشعة (٢)
٢٤	Allah/ الله (٢١)		Hidayat/ هداية	الهُدَى (٢) هَدَى (٢) هَدَيْنَا (١) أَهْدِي (١)
٢٥	Akhirat/ آخرة (٤)	أَخَّرَتْ (١)	Mahsyar/ محشر	حَشَرَ (١) حُشِرَتْ (١)
٢٦	Duha/ ضحى (٤)		Awal/ أول	أَوَّلِيْنَ (١) الأولى (٤)
٢٧	Zikir/ ذكر (٢)	ذِكْرَى (٤) مُذَكِّر (١) ذَكَرَ (٢) يّذَّكَّر (١) سَيَذَّكَّر (١) يَتَذَكَّر (٢) ذَكِّرْ (٢)	Merafakkan/ رفع	مرفوعة (٢) رَفَعَ (١) رَفَعْنَا (١) رُفِعَتْ (١)
٢٨	Tazkirah/ تذكرة (١)		Manfaat/ منفعة	نَفَعَتْ (١) تَنْفَع (١)
٢٩	Insan/ إنسان (١٦)	نَاس (١٠)	Taharah/ طهارة	مطهرة (٢)
٣٠	Jahim/ جحيم (٦)		Takdir/ تقدير	القدْر (٣) قَدَّرَ (٢) قَدَرَ (١) يَقْدِرُ (١)
٣١	Hayat/ حياة (٣)	يَحْيَى (١)	Mati/ ماتي	أَمَاتَ (١) يموت (١)
٣٢	Dunia/ دنيا (٢)		Maut/ موت	سبق ذكره في لفظ "مات"
٣٣	Nafsu/ نفس (٨)	نفوس (١)	Kadi/ قاضي	يقض (١)
٣٤	Hawa/ هوى (١)		Sahabat/ صحابة	صاحِب (١) صاحِبة (١) أصحاب (٤)
٣٥	Kubur/ قبور (٢)	مَقَابِر (١) أَقْبَرَه (١)	Hadir/ حاضر	أحضرت (١)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٣٦	Zaitun/ زيتون (٢)		Taat/ طاعة	مُطاع (١) تُطِع (١)
٣٧	Wajah/ وجه (١)	وُجُوْه (٥)	Iman/ إيمان	مُؤْمِنِيْن (٢) مؤمنات (١) آمَنَ (١) آمَنُوا (٨) يُؤْمِنُون (٢)
٣٨	Subuh/ صبح (٢)		Mukmin/ مؤمن	سبق ذكره في لفظ "إيمان"
٣٩	Rasul/ رسول (٣)	أَرْسَلَ (١) أُرْسِلُوا (١)	Alam/ عالم	العالمين (٣)
٤٠	Kuat/ قوة (٢)		Adil/ عادل	عَدَلَ (١)
٤١	Arasy/ عرش (٢)		Hafal/ حفل -حفظ	سبق ذكره في لفظ "حافظ"
٤٢	Ufuk/ أفق (١)		Tilawah/ تلاوة	يَتْلُوا (١) تُتْلَى (١)
٤٣	Gaib/ غيب (١)	غَائِبِيْن (١)	Hijab/ حجاب	محجوبون (١)
٤٤	Setan/ شيطان (١)		Arif/ عارف	تَعْرِفُ (١)
٤٥	Rejam/ رجيم (١)		Dakwah/ دعوة	يَدْعُوا (١) يدعُ (١) سندع (١)
٤٦	Hafiz/ حافظ (١)	مَحْفُوْظ (١) حَافِظِيْن (٢)	Dai/ داعي	سبق ذكره في لفظ "دعوة"
٤٧	Nikmat/ نعمة (٢)	نَاعِمَة (١) نَعَّمَ (١)	Qari/ قارئ	سبق ذكره في لفظ "قرآن"
٤٨	Naim/ نعيم (٤)		Qiraat/ قراءة	
٤٩	Zan/ ظن (١)	يظن (١)	Shalih/ صالح	الصالحات (٥)
٥٠	Ahli/ أهل (٥)		Sujud/ سجود	يسجدون (١) اسْجُدْ (١)
٥١	Quran/ قرآن (٢)	قُرِئَ (١) سَنُقْرِأُ (١) اقْرَأْ (٢)	Masjid/ مسجد	سبق ذكره في لفظ "سجود"
٥٢	Ukhdud/ أخدود (١)		Sejadah/ سجادة	
٥٣	Samud/ ثمود (٢)		Amal/ عمل	عاملة (١) أعمال (١) عَمِلُوا (٥) يعمل (٢)
٥٤	Jahar/ جهر (١)		Amil/ عامل	سبق ذكره في لفظ "عمل"
٥٥	Shalat/ صلاة (٢)	مُصَلِّيْن (١) صَلَّى (٢) صَلِّ (١)	Makmal/ معمل	
٥٦	Ibrahim/ إبراهيم (١)		Fitnah/ فتنة	فتنوا (١)
٥٧	Fajar/ فجر (٢)		Taubat/ توبة	توَّاب (١) يَتُوْبُوا (١)
٥٨	Ad/ عاد (١)		Istighfar/ استغفار	الغفو (١) استغْفِرْ (١)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٥٠	Iram/ إرم (١)		Rujuk/ رجوع	رَجْع (١) رُجْعَى (١) ارْجِعِي (١)
٦٠	Rezeki/ رزق (١)		Balak/ بلاء	ابتَلَى (٢) تُبْلَى (١)
٦١	Yatim/ يتيم (٥)		Tasbih/ تسبيح	سَبِّحْ (٢)
٦٢	Miskin/ مسكين (٣)		Redha/ رضا	راضية (٣) مرضية (١) رَضِيَ (١) رضوا (١) يَرْضَى (١) تَرْضَى (١)
٦٣	Mal/ مال (٧)		Misal/ مثال	مثل (١)
٦٤	Lisan/ لسان (١)		Ibadah/ عبادة	عَبْد (١) عابِد (١) عابِدون (٢) عِبَاد (١) عَبَدْتُمْ (١) يعبدوا (٢) أَعْبُدُ (٣) تعبدون (١)
٦٥	Sabar/ صبر (٢)		Wasiat/ وصية	تواصوا (٤)
٦٦	Tin/ تين (١)		Ilham/ إلهام	أَلْهَمَ (١)
٦٧	Kalam/ قلم (١)		Akibat/ عاقبة	عُقْبَى (١)
٦٨	Zabaniah/ زبانية (١)		Ihsan/ إحسان	حُسْنَى (٢) أَحْسَن (١)
٦٩	Salam/ سلام (١)		Bakhil/ بخيل	بَخِلَ (١)
٧٠	Adni/ عدن (١)		Sina/ سيناء	سينين (١)
٧١	Abadi/ أبد (١)		Hakim/ حاكم	أحْكَم (١) حاكمين (١)
٧٢	Zarah/ ذرة (٢)		Hikmah/ حكمة	سبق ذكره في لفظ "حاكم"
٧٣	Asar/ عصر (١)		Mahkamah/ محكمة	
٧٤	Jamak/ جمْع (١)	جَمَعَ (١)	Selamat/ سلامة	سبق ذكره في لفظ "سلام"
٧٥	Hawiah/ هاوية (٢)		Musyrik/ مشرك	المشركين (٢)
٧٦	Yakin/ يقين (٢)		Syirik/ شرك	سبق ذكره في لفظ "المشرك"
٧٧	Huthamah/ حطمة (٢)		Ikhlas/ إخلاص	مخلصين (١)
٧٨	Ababil/ أبابيل (١)		Khabar/ خبر	خبير (١) أخبار (١)
٧٩	Quraisy/ قريش (١)		Wahyu/ وحي	أوحى (١)
٨٠	Kautsar/كوثر (١)		Hasil/ حاصل	حُصِّلَ (١)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٨١	Abu Lahab/ أبو لهب (١)		Ziarah/ زيارة	زرتُم (١)
٨٢	Hasad/ حسد (١)	حَاسِد (١)	Jin/ جن	جِنَّة (١)
٨٣	Waswas/ وسواس (١)	يوسوس (١)		
الجملة	٢٦٣	١٣٨	**الجملة**	١٩٨

ثانيا: تغيرات الألفاظ العربية المقترضة في اللغة الملايوية في الجزء الثلاثين

إن عملية الاقتراض اللغوي تعد ظاهرة طبيعية التي تحدث في جميع لغات العالم. وكانت العملية لا تقع فجأة حتى تكون جزأ مستخدما وشائعا لدى أصحاب اللغة المحلية الأصلية، ولكنها تأخذ زمنا طويلا فيها. فدخول أي لغة كانت إلى لغة أخرى لا تخلو من التغيرات فيها وفق قواعد تلك اللغة الأصلية لتشكل في اللفظ الذي يتفق معها، إما أن يكون في الصوت، وإما في الصرف، وإما في الدلالة. وكذلك عندما اقترض الملايويون اللغة العربية فيحدث فيها تغيرات حسب نظام اللغة الملايوية. فهذه هي تلك التغيرات؛

التغير الصوتي:

تتجلى كل لغة من لغات أخرى بتميز أصواتها الخاصة، بعض منها متشابهة وأخرى مختلفة. ففي عملية الاقتراض من اللغة العربية إلى اللغة الملايوية نجد أن بعض الأصوات العربية لا تنطق بطريقة صحيحة، بل تنطق بطريقة تتلاءم مع قواعد نطق الحروف وصفاتها المتقاربة في اللغة الملايوية، علما بأن بعض الأصوات العربية ليست مألوفة في لسان شعب الملايو.

- **التغيرات في أصوات الحروف**

لا يتعرف في اللغة الملايوية الأصلية أصوات العربية التي يبلغ عددها ثمانية وعشرين حرفا، ولكنهما تشتركان في أربعة عشر حرفا صامتا، وهي: أ-ب-ت-ج-د-ر-س-ك-ل-م-ن-هـ-و-ي. وأما الباقية من الحروف العربية التي لم توجد في اللغة الملايوية الأصلية فأربعة عشر حرفا أيضا، وهي: ث-ح-خ-ذ-ز-ش-ص-ض-ط-ظ-ع-غ-ف-ق. ولكن مع ظهور الاقتراض اللغوي بين اللغتين بدأوا بأخذ ثلاثة حروف عربية ووضعوها في ضمن ساحتها اللغوية، وهي: ز-ش-ف[٣]. ومن الألفاظ التي تنطق أحد حروفها بصوت الزاي في اللغة الملايوية هي لفظ "Zilofon" وأيضا في لفظ "Zaman". والمثال للألفاظ التي توجد في صوت الشين في اللغة الملايوية هي لفظ "Syiling" وأيضا في لفظ "Syarikat". وكذلك صوت الفاء في اللغة الملايوية في مثل اللفظ "Famili" وأيضا في لفظ "Faham" وغير ذلك من أمثلة أخرى.

وفي الجزء الثلاثين من القرآن الكريم هناك ألفاظ عربية مقترضة في اللغة الملايوية التي تخضع إلى التغير في نطق حروفها عندما تضاف إلى اللغة الملايوية فهي كالآتي، انظر إلى الجدول رقم (١):

الجدول رقم (١)

الحروف	من الألفاظ العربية المقترضة في اللغة الملايوية جزء عم		
	اللغة العربية	اللغة الملايوية	التغيرات في الأصوات
ث	ثمود	Samud	تغيير صوت الثاء سينا
ح	حساب	Hisab	تغيير صوت الحاء هاء
ذ	ذكر	Zikir	تغيير صوت الذال زايا
ر	رسول	Rasul	تغيير صوت الراء المفخمة إلى صوت /Ra/

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ش	شيطان	Setan	تغيير صوت الشين سينا
ص	صلاة	Salat	تغيير صوت الصاد سينا
ض	ضحى	Duha	تغيير صوت الضاد دالا
ط	طاعة	Taat	تغيير صوت الطاء تاء
ظ	ظن	Zan	تغيير صوت الظاء زايا
ع	عذاب	Azab	تغيير صوت العين همزة
غ	غيب	Gaib	تغيير صوت الغين إلى صوت "G"
ق	قريب	Karib	تغيير صوت القاف كافا

لا تعنى هذه التغيرات أنهم عجزوا في نطقها الصحيح، وإنما تأثروا بالحروف اللاتينية عند كتابتها ونطقها فيلجئون إلى إبدال كل الأحرف التي غير معروفة في لغتهم إلى حروف مشابهة لها في نظامها الصوتي. ولكن هذه القواعد لا تشتمل أن جميع التحويلات مثل ذلك، إلا أنها قد تحدث مختلفة في بعض الأحيان، فمثلا أنهم يحولون صوت العين كافا وليس همزة، وصوت الظاء لاما وليس زايا، انظر الجدول رقم (٢):

الجدول رقم (٢)

الحروف	من الألفاظ العربية المقترضة في اللغة الملايوية في جزء عم		
	اللغة العربية	اللغة الملايوية	التغييرات في الأصوات
ع	نعمة	Nikmat	تغيير صوت العين كافا
ح	حفظ	Hafal	تغيير صوت الظاء لاما

- **نطق الألفاظ المختومة بالتاء المربوطة**

إن الملايويين ما وضعوا نظاما ثابتا في نطق الألفاظ العربية المقترضة التي مختومة بالتاء المربوطة. ويتنوع النطق تلك الألفاظ إلى ثلاثة أنواع:

١. **تخصيص نطقها بحرف التاء**، مثل لفظ "آخرة" نطقوها بالتاء "Akhirat"، ولا ينطقونها بالهاء "Akhirah".
٢. **تخصيص نطقها بالهاء**، مثل لفظ "ذرة" نطقوها بالهاء "Zarah"، ولا ينطقونها بالتاء "Zarat".
٣. **نطق التاء المربوطة بالتاء أحيانا وبالهاء أخرى**، مثل لفظ "جنة" نطقوها بلفظ "Jannat" أو "Jannah".

وأما في الجزء الثلاثين فقد حصر الباحث كل ألفاظ العربية المختومة بالتاء المربوطة التي اقترضها الملايويون في لغتهم. هناك ثمانية عشر ألفاظ اختتمت بالتاء المربوطة ونطقت بالتاء في اللغة الملايوية، جاءت ثمانية منها بألفاظ التي اقترضها شعب الملايو، ولكن العشرة الباقية لا تأتي على مثل ذلك. وهناك تسعة ألفاظ اختتمت بالتاء المربوطة ونطقت بالهاء عند الملايويين، اثنان منهما وردا بصيغتهما الأصلية، والسبعة الباقية تأتي بصيغة اشتقاقية أخرى. وهناك أربعة ألفاظ التي مختومة بالتاء المربوطة، نطقت بالهاء أحيانا وبالتاء أخرى، اثنان منها وردا بذلك اللفظ، واثنان آخران جاءا بلفظ آخر. انظر إلى الجدول رقم (٣):

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (٣)

	النطق بالتاء		النطق بالهاء		النطق بالتاء والهاء	
	بلفظه	بلفظ أخر	بلفظه	بلفظ أخر	بلفظه	بلفظ أخر
١	Ayat/ آية	Rahmat/ رحمة مثل لفظ "مرحمة"	Tazkirah/ تذكرة	Zaujah/ زوجة مثل لفظ "أزواج"	Lailat/ /Lailah ليلة	Hidayat/ /Hidayah هداية مثل لفظ "هدى"
٢	Malaikat/ ملائكة	Kerabat/ قرابة مثل لفظ "قريب"	Zarah/ ذرة	Taharah/ طهارة مثل لفظ "مطهرة"	Jannat/ /Jannah جنة	Ibadat/ /Ibadah عبادة مثل لفظ "يعبد"
٣	Zakat/ زكاة	Manfaat/ منفعة مثل لفظ "تنفع"		Tilawah/ تلاوة مثل لفظ "يتلوا"		
٤	Akhirat/ آخرة	Sahabat/ صحابة مثل لفظ "أصحاب"		Dakwah/ دعوة مثل لفظ "يدعو"		
٥	Hayat/ حياة	Taat/ طاعة مثل لفظ "تطع"		Fitnah/ فتنة مثل لفظ "فتنوا"		
٦	Kuat/ قوة	Wasiat/ وصية مثل لفظ "تواصوا"		Hikmah/ حكمة مثل لفظ "أحكم"		
٧	Nikmat/ نعمة	Maklumat/ معلومة مثل لفظ "علم"		Ziarah/ زيارة مثل لفظ "زرتم"		
٨	Shalat/ صلاة	Taubat/ توبة مثل لفظ "يتوبوا"				
٩		Akibat/ عاقبة مثل لفظ "عقبى"				
١٠		Selamat/ سلامة مثل لفظ "سلام"				

- **النطق في الحروف الصائتة**

في اللغة العربية تنقسم صوائت الحروف إلى قسمين، الحروف الصائتة القصيرة والحروف الصائتة الطويلة. أما الحروف الصائتة القصيرة فنجد في بعض الألفاظ أن الملايويين خصصوا صوائتها إلى الضم أو الكسر، فلا يستخدمون سوى ذلك اللفظ، ومثال ذلك لفظ "علم" خصصوا صائتها بالضم، فيكون اللفظ المستخدم في اللغة الملايوية هو "Ilmu" ولا

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يستخدمون بلفظ "Ilma" أو "Ilmi". وكذلك في لفظ "رزق" فقد خصصوا صائتها في لغتهم بالكسر، ولا ينطقونها بغير ذلك مثل "Rezeku" و "Rezeka" وغير ذلك من أمثلة أخرى.

وفي الجزء الثلاثين من القرآن الكريم لقد حصر الباحث ألفاظ العربية المقترضة في اللغة الملايوية التي خصصت صوائتها بالضم على خمسة ألفاظ. هناك لفظان وردا فيه بصيغتهما الأصلية، والثلاثة الباقية لم نجد فيه إلا بصيغة اشتقاقية. وأما الألفاظ التي خصصت صوائتها بالكسر فيه فهي على أربع ألفاظ، كلها تأتي بصيغتها الأصلية إلا كلمة واحدة وهي "Mati" لأن تلك اللفظ مأخوذ من الفعل الماضي "ماتَ"، والفعل الماضي لا يكون مكسورا أبدا، ثم استعار الملايويون تلك الكلمة مع تغيير حركتها وتخصيصها بالكسر، انظر إلى الجدول رقم (٤):

الجدول رقم (٤)

	تخصيص بالضم			تخصيص بالكسر		
	بلفظه	بلفظ أخر	مثل	بلفظه	بلفظ أخر	مثل
١	Ilmu/ علم	Waktu/ وقت	مثل لفظ "ميقاتا"	Rezeki/ رزق	Mati/ مات	مثل لفظ "أمات"
٢	Nafsu/ نفس	Kalbu/ قلب	مثل لفظ "قلوب"	Abadi/ أبد		
٣		Wahyu/ وحي	مثل لفظ "أوحى"	Ahli/ أهل		

- **نطق الحرفين الصامتين في آخر الكلمة**

في اللغة العربية نجد كثيرا من الألفاظ التي آخرها حرفان صامتان، ولكن في اللغة الملايوية عكس ذلك، إذ لا نجد وقوع حرفين صامتين في آخر الكلمة، لذلك عندما اقترض الملايويون الألفاظ العربية غيروا نطق تلك الألفاظ حتى تتناسب مع قواعد النطق في لغتهم، وهي بتحريك الحرف الصامت قبل الآخر، إما بالضم إذا كان الحرف قبله مضموما، ومثال ذلك لفظ "صبح"، حيث إنهم يشكلون حرف الباء الساكنة بالضم لأن الحرف الصاد قبلها مضمومة. وإما بالفتح إذا كان الحرف قبله مفتوحا، ومثال ذلك لفظ "وجه" وأن يفتحوا حرف الجيم الساكنة لأن حرف الواو قبلها مفتوحة، وإما بالكسر إذا كان الحرف قبله مكسورا، ومثال ذلك لفظ "إذن" يكسرون حرف الذال الساكنة لأن حرف الهمزة قبلها مكسورة.

أما في الجزء الثلاثين من القرآن الكريم فقد حصر الباحث الألفاظ العربية المقترضة في اللغة الملايوية التي فيها تحريك الحرف الصامت قبل الحرف الأخير بالضم في لفظين فقط، واحد منهما ورد بصيغته المقترضة وواحد أخر ورد بصيغة أخرى. وأما الألفاظ التي حركت حرفها الصامت بالكسر فيه فهي ثلاثة ألفاظ، اثنان منها وردا بلفظهما، وواحد آخر ورد بلفظ مشتاق. وأما الألفاظ التي حركت بالفتح في الحرف الصامت ما قبل الأخير فيه فهي على سبعة ألفاظ، كلها وردت بصيغتها الأصلية. انظر إلى الجدول رقم (٥):

الجدول رقم (٥)

	التحريك بالضم		التحريك بالكسر		التحريك بالفتح
	بلفظه	بلفظ أخر	بلفظه	بلفظ أخر	بلفظه
١	Subuh/ صبح	Kufur/ كفر مثل لفظ "كافر"	Izin/ إذن	Milik/ ملك مثل لفظ "يملكون"	Wajah/ وجه
٢			Zikir/ ذكر		Arasy/ عرش

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٣					Jahar/ جهر
٤					Fajar/ فجر
٥					Sabar/ صبر
٦					Asar/ عصر
٧					Jamak/ جمع

التغير الصرفي

مهما كانت التغيرات نجد عدة ألفاظ تستخدم لأوزانها الصرفية كما كانت. ويقصد باستخدام الألفاظ المطابقة لأوزانها الصرفية هنا هي أن تلك الألفاظ لا تتغير، ولكن نطق حروفها قد انحرف، كما بينا سابقا في التغير الصوتي. فمن هذه الألفاظ المطابقة تماما فأكثرها كانت من اسم علَم. لقد حصر الباحث اسم علم في الجزء الثلاثين على سبعة عشر علما، ولكنها لم نجد كلها في قاموس ديوان إلا سبعة ألفاظ، وأما العشرة الباقية ليست مكتوبة فيه. وكذلك في الألفاظ التي تدل على الأزمنة، فتستخدم غالبا في اللغة الملايوية دون مخالفة لأوزانها الصرفية، وإن كانت قد تحدث بعض التغييرات في نطق حروفها الصحيحة. وأما في الجزء الثلاثين فقد حصر الباحث تلك الألفاظ على خمسة ألفاظ فقط، وكلها وردت فيه بصيغتها الأصلية. وتأتي أيضا الألفاظ المستخدمة في اللغة الملايوية بدون مخالفة على أوزانها الصرفية وهي على وزن المصدر الثلاثي المجرد، وقد حصر الباحث عنها في الجزء الثلاثين على ثلاثة وأربعين لفظا، وستة عشر منها وردت فيه كما كانت، والباقية وردت بصيغة أخرى. وهناك أيضا الألفاظ العربية التي اقترضها الملايويون على وزن المصدر من غير الثلاثي، سواء كان من باب الثلاثي المزيد أو من باب الرباعي. لقد قام الباحث بحصر تلك الألفاظ في الجزء الثلاثين على ثمانية ألفاظ، واحدة منها وردت فيه على وزن مصدرها وهي المصدر من باب الرباعي المجرد، والأخرى وردت بصيغة اشتقاقية مختلفة، انظر إلى الجدول رقم (٦):

الجدول رقم (٦)

الرقم	اسم علم	الأزمنة	المصدر للثلاثي المجرد	المصدر من غير الثلاثي	اسم الفاعل
١	Allah/ الله	Fajar/ فجر	Ilmu/ علم	Waswas/ وسواس	Hafiz/ حافظ
٢	Quran/ قرآن	Subuh/ صبح	Hisab/ حساب	اقترض الملايويون اللغة العربية على وزن المصدر من غير الثلاثي ولكن في الجزء الثلاثين لم يأت بلفظه المستخدم في اللغة الملايوية، مثل لفظ "إيمان" ورد فيه بلفظ الفعل الماضي "آمنوا" ومثل لفظ "استغفار" ورد فيه	Kafir/ كافر
٣	Quraisy/ قريش	Duha/ ضحى	Saf/ صف		هناك ألفاظ على وزن اسم الفاعل من الثلاثي المجرد اقترضها الملايويون في لغتهم، مثل لفظ "خالق" ورد فيه بلفظ الفعل الماضي "خلق". وأيضا
٤	Firaun/ فرعون	Asar/ عصر	Izin/ إذن		
٥	Zabaniah/ زبانية	Lailah/ ليلة	Kaul/ قول		
٦	Jahanam/ جهنم		Hak/ حق		
٧	Hawiah/ هاوية		Zakat/ زكاة		
٨	Ibrahim/ إبراهيم		Zikir/ ذكر		
٩	Musa/ موسى		Kuat/ قوة		
١٠	Abu Lahab/ أبو لهب		Wajah/ وجه		
١١	Samud/ ثمود		Nikmat/ نعمة		
١٢	Ad/ عاد		Jahar/ جهر		
١٣	Iram/ إرم		Solat/ صلاة		

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١٤	Adni/ عدن		Rezeki/ رزق	بلفظ فعل الأمر "استغفر" وغير ذلك.	يأت على وزن اسم الفاعل من غير الثلاثي، ولكن لم يرد فيه بلفظه المستخدم في اللغة الملايوية، مثل لفظ "مؤمن" ورد بلفظ "مؤمنين"
١٥	Al Kautsar/ الكوثر		Sabar/ صبر		
١٦	Jahim/ جحيم		Jamak/ جمع		
١٧	Huthamah/ الحطمة		لفظ "وصية" هو مستخدم بلفظ مصدره في الملايوية ولكنه غير وارد في الجزء الثلاثين بل ورد بلفظ أمره "تواصوا"		
	من رقم ٨ إلى ١٧ لا يوجد في قاموس ديوان				

غيّر الملايويون معظم أوزان الألفاظ التي اقترضوها من اللغة العربية واستخدموها مخالفة لصيغتها الأصلية وهي بإلحاقها من اللواصق المتعارفة في لغتهم للوصول إلى مدلولاتها. وتنقسم اللواصق في النظام الملايوي إلى أربعة أقسام[٤]:

١. لواصق أمامية: وهي تدخل في أول اللفظ وتسمى بالسابق. ومن السوابق في اللغة الملايوية هي: "beR" و "meN" و "peN" و "teR" و "di" و"juru" وغير ذلك. ومثال اللفظ الذي دخل عليه السابق في جزء عم، نحو: دخول السابق "ber" على الجذر "Iman" (إيمان) فيتحول إلى "Beriman" ليدل على معنى الفعل إما أن يكون ماضيا (آمن)، وإما أن يكون مضارعا (يؤمن)، إذ أن اللغة الملايوية لا يفرق زمن الفعل بلفظه وإنما يحدده بلفظ أخر، إذا كان ماضيا فيستخدمون لفظ "sudah" وإذا كان حالا فيستخدمونها بلفظ "sedang" وإذا كان مستقبلا فيستخدمونها بلفظ "akan".
٢. لواصق خلفية: وهي تدخل في آخر اللفظ وتسمى باللاحق. ومن اللواحق في اللغة الملايوية هي: "an" و "man" و "wan" و "in" و "kan" و "i" وغير ذلك. ومن أمثلتها التي وردت في جزء عم: دخول اللاحق "an" على الجذر "Amar" (أمر) فيتحول إلى "Amaran" ليدل على معنى المصدر (أمر).
٣. لواصق مزدوجة: وهو دخول سابق ولاحق على لفظ واحد في آن واحد. ومن الألفاظ العربية المقترضة في اللغة الملايوية التي دخلت عليها اللواصق المزدوجة، مثل دخول السابق "me" واللاحق "kan" على الجذر "Rafak" (رفع) فيتحول إلى "Merafakkan" ليكون مدلوله على معنى الفعل "رفع/يرفع".
٤. لواصق وسطية: وهي تدخل وسط اللفظ، وتحتوي الملايوية على ثلاثة لواصق وسطية، ولكن هذا النوع من اللواصق لا يدخل على الألفاظ العربية المقترضة في الملايوية، لذا لا نستطيع هنا شرح أمثلتها.

النتائج

بعد قيام الباحث بدراسة الألفاظ العربية القرآنية المقترضة في اللغة الملايوية في الجزء الثلاثين من القرآن الكريم، توصل إلى عدد من النتائج على النحو الآتي:

١. إن ألفاظ القرآن المقترضة في اللغة الملايوية كثيرة جدا ومازالت شائعة لدى شعب الملايو، لأنهم يستخدمونها في محادثاتهم اليومية.
٢. الألفاظ القرآنية المقترضة في اللغة الملايوية في الجزء الثلاثين عددها ١٦٥ كلمة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٣. توجد ٨٣ كلمة منها وردت في اللغة الملايوية كما هي في الجزء الثلاثين، وتكرر ورودها ٢٦٣ مرة. ولهذه الألفاظ صيغها الأخرى المتعددة حيث تكرر ورودها ١٣٨ مرة.

٤. وهناك ٨٢ كلمة أخرى من المجموع العام ١٦٥ كلمة وردت في صيغ مختلفة فهي تأتي في ١٩٨ مرة بعدد تكرارها.

٥. توجد ٦٨ كلمة من الألفاظ العربية القرآنية المقترضة في اللغة الملايوية التي وردت في الجزء الثلاثين طرأ عليها التغير الصوتي، معظمها تتعلق بالتغير في نطق الحروف. ولكنها توجد ١٤ كلمة منها تتعلق بنطق التاء المربوطة، و٦ ألفاظ منها تتعلق بنطق الحروف الصائتة، و١٠ ألفاظ منها تتعلق بالنطق في الحرفين الصامتين في آخر الكلمة.

٦. وتوجد ٤١ كلمة من الألفاظ العربية القرآنية المقترضة في اللغة الملايوية التي وردت في الجزء الثلاثين تستخدم عند الملايويين على أوزانها الصرفية.

التوصيات

يوصي الباحث في ضوء نتائج هذه الدراسة بأمرين أساسيين:

١. أن يقوم المدرس بالنظر في مواقع الاختلاف والتشابه بين ألفاظ القرآن الكريم واللغة الملايوية.

٢. ضرورة الاهتمام بإعداد دروس العربية القرآنية بمعايير التشابه والاختلاف الصوتيين والصرفيين.

هوامش البحث:

---

[١] انظر: عبد الرحمن شيك، **تفعيل مجالات الاتصال باللغة العربية في جنوب شرقي آسيا**، (مجلة عرب تايمز، تاريخ التصفح ٢٩ نوفيمبر ٢٠٢٠)

http://portal.arabtime.com/article_preview.cfm?Action=Article&Preview=ViewOnly&ArticleID=21853

انظر: عبدالرحمن شيك، (١٩٩٤)، **معايير التحكم في الألفاظ في تعليم العربية للمجتمعات الإسلامية في جنوب شرق آسيا** (رسالة الدكتوراه، كلية الآداب، جامعة االاسكندرية).

انظر: عبدالرحمن شيك، (١٩٩٤)، **معايير التحكم في الألفاظ في تعليم العربية للمجتمعات الإسلامية في جنوب شرق آسيا** (رسالة الدكتوراه، كلية الآداب، جامعة االاسكندرية).

[٢] يوجد عديد من الدراسات في الاقتراض اللغوي من العربية إلى الملايوية، منها:

عبدالرحمن شيك، (٢٠٠٦)، **الألفاظ العربية المقترضة في اللغة الملايوية: دراسة تحليلية**، في سجل المؤتمر الدولي عن العربية إلى أين؟، (لبنان: مركز البحوث، جامعة جنان لبنان، ٢٤-٢٥ إبريل ٢٠٠٦).

عبدالرحمن شيك، (٢٠٠٦) دراسة إحصائية عن الألفاظ العربية المقترضة في اللغة الملايوية ١، ٢، **أهلا وسهلا**، مج ١٨، ع ٩ (أكتوبر)؛ ومج ١٩، ع ١٠ (نوفيمبر).

محمد زكي عبد الرحمن. (١٩٩٠م). **أثر اللغة العربية في اللغة الماليزية من الناحية الدلالية.** (القاهرة: رسالة الدكتوراه، جامعة الأزهر).

Sudarno. (1990). *Kata Serapan dari Bahasa Arab***.** Indonesia: Arikha Media Cipta.

Amran Kasimin. (1987). *Perbendaharaan Kata Arab Dalam Bahasa Melayu***.** (Bangi: Universiti Kebangsaan Malaysia).

M.A.J Beg. (1983). *Arabic Loan-words in Malay***.** (Kuala Lumpur: University of Malaya).

[3] Abdullah Hasan*, The Morphology of Malay*. (Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka, 1974) p. 15.

[٤] انظر: مجدي حاج إبراهيم، **الألفاظ العربية المقترضة في الملايوية تطورها ومصيرها في عصر العولمة**، (ماليزيا: مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، مج ٦ ع ٤، ٢٠٠٥م) ص. ١٧٢-١٧٣.

Abdullah Hassan, Ainon Mohd, *Tatabahasa Dinamika*, (Kuala Lumpur: Publication & Distributors) p. 57.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تجليات القيم الأخلاقية في الرسوم المتحركة للأطفال "عمر وهنا " وَ" سعود وسارة " أنموذجين

الدكتورة ميمنة بنت سمسوري*

الدكتورعبدالحليم بن صالح*

ملخص البحث

تتناول الدراسة القيم الإسلامية النبيلة في الرسوم المتحركة للأطفال، لغاية الوصول إلى نتائج إيجابية تساعدنا على تثبيت المبادئ الحميدة في نفوس الأطفال وغرسها في قلوبهم وأفكارهم، وبناء الجوانب الإيجابية من ابتكار وإبداع وتفكير، لذا فقد اختارت هذه الدراسة "عمر وهناء" من الرسوم المتحركة الماليزية، و"سعود وسارة" من الرسوم المتحركة السعودية كنموذجتين لغرض بيان واستخراج أهم القيم الأخلاقية في الرسوم المتحركة، وتتفق "عمر وهناء" مع "سعود وسارة" في أنهما من إنتاجات الرسوم المتحركة المحلية المبدعة، والمقدمة للأطفال، وتختلفان في اللغة والثقافة. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الاستقرائي: المكتبية للبحث عن المعلومات المتعلقة بهذه الدراسة من سلبيات وإيجابيات، وبيان مراحل نشأة الرسوم المتحركة وتطورها في ماليزيا والمملكة العربية السعودية، والمنهج المقارن التحليلي: للكشف عن أبرز أوجه القيم الإسلامية النبيلة في: "عمر وهنا " و"سعود وسارة". وتوصلت الدراسة إلى نتائج عديدة من أبرزها: أن الرسوم المتحركة المقدمة للأطفال في ماليزيا والمملكة العربية السعودية قد تأثرت كثيرا بالأفكار الغربية، وأن الرسوم المتحركة في "عمر وهنا" و"سعود وسارة" قد سارت على النهج الإسلامي، حيث أشارت إلى العديد من القيم الإسلامية بما فيها الأخلاق الإسلامية، وتاريخ الحضارة الإسلامية، والشخصيات الإسلامية المميزة، رغم الفوارق المختلفة بينهما. وأن الطفل المسلم بحاجة إلى مثل هذه الأنواع من الرسوم المتحركة كي يحافظ على سلوكه وأخلاقه، ودعما للإبداع المحلي في مجال إنتاج أفلام الرسوم المتحركة الإسلامية.

الكلمات المفتاحية: القيم الإسلامية، أفلام، الرسومات الكرتونية المتحركة، الأطفال.

المقدمة

من الملاحظ أن الوسائل التكنولوجية الحديثة في عصرنا الحاضر قد تطورت تطورا سريعا، وأصبحت من الأساسيات المهمة في حياة الفرد التي لا يمكن الاستغناء عنها، ومن أهم الوسائل التكنولوجية الحديثة الأجهزة السمعية البصرية التي تعتمد على حاستي السمع والنظر، أو المرئية والمسموعة والمقروءة معاً، مثل: التلفاز، والهواتف المحمولة، والحاسوب وغيرها، وقد كانت للقنوات الفضائية، والشبكات التواصلية الاجتماعية المتنوعة، مثل: الإنترنت، والفيس بوك، والإيميل، والوتساب وغيرها دوراً بارز في حياة الطفل، فنجد أن الطفل في أيامنا الحاضر يستطيع الحصول على هذه الوسائل التكنولوجية الحديثة بثمن بخس، بل ويمكنه أيضا التجول عبر القنوات الفضائية، وشبكات التواصل الاجتماعية المختلفة بكل حرية وطمأنينة دون رقيب أو حسيب من الوالدين، خصوصًا عندما يكون على اتصال بالشبكة العنكبوتية، ولديهم الجوالات المحمولة الذكية التي أصبحت تكلفتها رخيصة، ومتوفرة بكثرة في الأسواق. لذا يمكن القول: بأن هذه الأجهزة الحديثة، والبرامج المعروضة أو المذاعة في القنوات والشبكات بكل أنواعها المحلية والعالمية أصبحت جزءًا من حياة

---

* أستاذة مساعدة بأكاديمية دراسات اللغات، جامعة مارا للتكنولوجيا، راوب، فاهنج، ماليزيا.

* أستاذ مساعد بقسم اللغة العربية وآدابها، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

الطفل اليومي خصوصًا ما يتعلق بالبرامج الترفيهية وهذا يشمل الرسوم المتحركة، والتي تُعد من أكثر البرامج المحببة والممتعة لدي الطفل.

والرسوم المتحركة عمل إبداعي تدمج أنواعًا من الفنون والعلوم والثقافات المختلفة في آن واحد، وعلى هذا فإن الرسوم المتحركة تُعد فن كأحد الفنون التي تصور الأحاسيس والمشاعر والانفعالات الوجدانية، ومظاهر الجمال، ثم تقدمها للمجتمع لينفعل بها ويتذوقها ويعيش فيها وبها. ولهذا نجدها أنها تجذب الأطفال بصورة عجيبة، وأثرها كبيرة وسريعة على العقل والجسد.

والرسوم المتحركة أيضاً تُعد وسيلة من وسائل بناء الوعي لدى الطفل فهي لم تعد فقط مجالاً للتسلية بل أصبحت من أهم روافد تنمية الأجيال الصغار، خاصة بعد وجود التقنيات الجديدة التي ساعدت على توسيع خيال الطفل بشكل واسع. وقد أصبحت مشاهدة التلفزيون ثاني أهم النشاطات في حياة الطفل بعد النوم، وأثبتت إحدى الدراسات أن نسبة ٣٠٪ من أطفال أحد أكبر المدن الإسلامية من حيث تعداد السكان يقضون أمام شاشات التلفزيون وقتًا أطول مما يقضونه في مدارسهم، عندما يكمل الطفل دراسته الثانوية يكون قد قضى ٢٢ ألف ساعة من وقته أمام شاشة التلفزيون و١١ ألف ساعة فقط في غرف الدراسة، كما بينت الدراسة أن الرسوم المتحركة تمثل نسبة ٨٨٪ مما يشاهده الأطفال.١

أولاً: مفهوم الرسوم المتحركة

تعددت مسميات "الرسوم المتحركة" فمنهم من أطلق عليها مسمى: "الفيلم الكرتوني"، أو "المسلسل الكرتوني"، أو ما يطلق باللغة الإنجليزية بـ (Animated Cartoon/ Cartoon Movies)، ونعني بها في معجم اللغة بأنها: "فن أو عملية في إعداد الصور الكرتونية وكأنها حية وتتحرك".٢

ونجد في معاجم المصطلحات العديد من المعاني من بينها: " تحريك الرسوم والأشكال المجسمة أو المرسومة على مسطحات مستوية بوسائل فنية خاصة لاستخدامها في السينما والتليفزيون". وهناك من عرف الرسوم المتحركة، بأنها: "رسوم مصورة يقوم بها فنان ما على هيئة قصة متسلسلة أو حكاية متتابعة باستخدام الفنون المتحركة المجمعة."٣.

وإذا ركزنا على تعريف الرسوم المتحركة الخاصة بالأطفال يمكننا القول، بأنها: " تلك البرامج التي تقوم على تحريك الرسوم الثابتة لمخاطبة الأطفال، وتُستخدم فيها الأسلوب الدرامي المحبب حتى تقدم في مشهد متكامل الصورة والمرسومة بأزهى الألوان والحركات والمؤثرات الصوتية لتحقق تواصل سلس ومؤثر في الأطفال".٤

ومن التعريفات السابقة يمكن تعريف الرسوم المتحركة للأطفال، بأنها: عبارة عن أفكار تتمثل في شكل حكايات أو قصص أو مسلسلات تتضمن رسومات وحركات جميلة أعدت بواسطة أدوات تكنولوجية حديثة، وتتوفر فيها خاصية التأثير، وأنتجت أغراض متعددة منها التسلية أو التعليم أو التربية وغيرها.

ثانياً: أثر الرسوم المتحركة على الطفل سلباً وإيجابا.

تُعد الوسائل التكنولوجية الحديثة سلاح ذو حدين، ولهذا كثرت الدراسات والنقاشات العلمية عنها في الندوات والمؤتمرات خاصة حول قضية أثر الوسائل التكنولوجية الحديثة في الطفل إيجابيا أو سلبيا، فالطفل كما نعلم يستمتع بمشاهدة جميع الرسوم المحركة الجميلة والمثيرة والممتعة التي تعرض أمامه دون أن يمل خصوصًا إذا كانت هذه الرسوم المتحركة مما تجذب انتباهه، حتى أن الطفل في كثير من الأحيان ينصرف عن أداء بعض مهماته الأساسية في حياته بغية مشاهدة هذه الرسوم المتحركة أو إكمالها، وأغلب هذه الرسوم المتحركة المعروضة على شاشات تِلفازنا الصغيرة لا تُمثل شيئا من الثقافة والعادات والأخلاق الإسلامية، فالطفل في هذه المرحلة من العمر يستوعب كل ما يشاهده ويسمعه دون أن ينظر إلى مضمون الرسوم المتحركة، فهو يقضي يومًا كاملاً أمام البرامج التي يعجبه ويحبه ثم يقلد شخصياتها من دون أن يشعر

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بعواقب تصرفاته أهو صواب أم خطأ؟. ولقد أكدت الدراسات على أن ٧٠٪ من الرسوم المتحركة التي تُنتج في الولايات المتحدة الأمريكية، تمثل حربًا فكريًّا على العقيدة الإسلامية، إلى جانب ذلك نجد أن الطفل يتعلق بهذه الوسائل الإعلامية منذ السن الثالثة إلى السن الخامسة، والتي تُعد من أخطر المراحل العمرية للطفل في تنمية وبناء الفكر ومعتقداته.[٥] وهناك أيضا نتائج من الدراسات تشير إلى أن الطفل الذي يشاهد التلفاز بشكل متوسط أي ما يقارب ساعة أو ساعتين فقط في اليوم الواحد يتفوق على أقرانه في الدراسة، مقارنة بالطفل الذي يشاهد التلفاز أكثر من ساعتين في اليوم.[٦]

الجدير بالذكر إن مشاهدة الطفل التلفاز لفترات طويلة تسبب له سلبيات، أهمها:[٧]

١. يساعد الطفل على العزلة، ولا يشجعه على المشاركة بل يجعله مكتفياً بالمشاهدة فقط.
٢. أنه يعيق النمو المعرفي الطبيعي لدى الطفل: فالتلفاز .في غالبه .يقدم المعرفة دون اختيار ولا حركة، ويكتفي من حواس الطفل بالسمع والرؤية.
٣. الإضرار بالصحة: فمن المعلوم أن الجلوس لفترات طويلة واستدامة النظر لشاشة التلفاز لها أضرارها على العينين.
٤. تقليص درجة التفاعل بين أفراد الأسرة: إن أفراد الأسرة كثيراً ما ينغمسون في برامج التلفزيون المخصصة للتسلية لدرجة أنهم يتوقفون حتى عن التخاطب معاً.

ونجد أن معظم الرسوم المتحركة المقدمة للأطفال في الدول الإسلامية من خلال التلفاز، غير صالحة من عدة نواح، أهمها:[٨]

١. أنها تُقدم مفاهيم عقدية وفكرية مخالفة للإسلام: إن كون الرسوم المتحركة موجهة للأطفال لم يمنع دعاة الباطل أن يستخدموها في بث أفكارهم، وللتدليل على ذلك تعمد بعض الرسوم المتحركة إلى السخرية من العرب والمسلمين، ومثال ذلك بعض حلقات برنامج الرسوم المتحركة المعروف باسم سكوبي دو "Scobby Doo" والمملوك لـ William Hanna و Joseph Barbera الذَين طبّقت شهرتهما الآفاق بعد نجاح رسومهما المتحركة "توم أند جيري"، في إحدى الحلقات "يفاخر ساحر عربي مسلم عندما يرى أسكوبي بقوله: "هذا ما كنت أنتظره تماماً، شخصٌ أمارس سحري الأسود عليه"، ويبدي الساحر المسلم رغبته في تحويل سكوبي إلى قرد، لكن السحر ينقلب على الساحر ويتحول الساحر نفسه إلى قرد، ويضحك سكوبي وهو يتحدث مع نفسه قائلاً: "لا بد أن ذلك الساحر المشوش ندم على تصرفاته العابثة معنا".
٢. تشجع على العنف والجريمة إن من أكثر الموضوعات تناولاً في الرسوم المتحركة الموضوعات المتعلقة بالعنف والجريمة، ذلك أنها توفر عنصري الإثارة والتشويق اللذَيْن يضمنا نجاح الرسوم المتحركة في سوق التوزيع، ومن ثم يرفع أرباح القائمين عليها.
٣. تشبع الشعور الباطن للطفل بمفاهيم الثقافة الغربية: إن الطفل عندما يشاهد الرسوم المتحركة التي هي .في غالبها .من إنتاج الحضارة الغربية، لا يشاهد عرضًا مسليًا يضحكه ويفرحه فحسب، بل يشاهد عرضًا ينقل له نسقًا ثقافيًا متكاملاً يشتمل على:

أفكار الغرب: فقصص توم وجيري تبدو بريئة ولكنها تحوي دائمًا صراعًا بين الذكاء والغباء، أما الخير والشر فلا مكان لهما وهذا انعكاس لمنظومة قيمية كامنة وراء المنتج، كما تعمل على تحريف القدوة وذلك بإحلال الأبطال الأسطوريين محل القدوة بدلاً من الأئمة المصلحين والقادة الفاتحين، فتجد الأطفال يقلدون الرجل الخارق Superman، والرجل الوطواط Batman، والرجل العنكبوتSpiderman ، ونحو ذلك من الشخصيات الوهمية التي لا وجود لها.

روح التربية الغربية: فهي تروج التقاليد الغربية، وترغب بالحفلات والأندية الغربية، ذلك أنها لا تكتفي بنقلها للمتعة والضحكة والإثارة بل تنقل عادات اللباس من ألوان وطريقة تفصيل وعري وتبرج، وعادات الزينة من قصة شعر

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وربطة عنق، ومساحيق تجميل، وعادات المعيشة من ديكور وزخرفة، وطريقة أكل وشرب، وثمل ونوم وحديث وتسوق ونزهة، وعادات التعامل من عبارات مجاملة واختلاط، وعناق وقبلات، ومخاصمة وسباب وشتائم، ونحو ذلك من بقية مفردات النسق الثقافي الغربي. هذا النسق الثقافي المغاير يتكرر أمام الطفل كل يوم فيألفه و يتأثر به، ويطبقه في دائرته الخاصة.

ورغم هذه السلبيات نجد أن هناك مشاهدات إيجابية لرسوم متحركة تفيد الطفل في جوانب عديدة، أهمها [١٠]:

١. **تنمي خيال الطفل، وتغذي قدراته:** إذ تنتقل به إلى عوالم جديدة لم تكن لتخطر له ببال، وتجعله يتسلق الجبال ويصعد الفضاء ويقتحم الأحراش ويسامر الوحوش، كما تعرفه بأساليب مبتكرة متعددة في التفكير والسلوك.
٢. **تزود الطفل بمعلومات ثقافية منتقاة وتسارع بالعملية التعليمية:** فبعض الرسوم المتحركة تسلط الضوء على بيئات جغرافية معينة، الأمر الذي يعطي الطفل معرفة طيبة، ومعلومات وافية في مرحلة مبكرة.
٣. **تقدم للطفل لغة فصيحة:** وغالبًا الطفل لا يجدها في محيطه الأسري، مما ييسر له تصحيح النطق وتقويم اللسان وتجويد اللغة.

رابعاً: نشأة الرسوم المتحركة في ماليزيا والمملكة العربية السعودية

تشير بعض الدراسات إلى أن أول المحاولات في تأليف الرسوم المتحركة بدأ منذ القدم وذلك من العصر المصري القديم برسومات أو نقوش في الكهوف تُصور أشكال الحيوانات بأرجل متعددة في أوضاع مركبة. وكذلك في الصين وُجِد جهاز تُنتج الحركات من رسومات متتابعة باستخدام بعض الأدوات إلا أنها لم تتطور أبعد من هذا، ولكن البدايات الأولية الحقيقية في نشأة الرسوم المتحركة بشكل عام قد بدأت في الغرب، وبالتحديد على يد العالم الفرنسي "جوزيف نيسفورنيبس" في صناعته لألة التصوير الفوتوغرافي سنة ١٨٢٦م، ثم في سنة ١٨٣٤م اخترع "ويليام جورج" جهاز دائري الشكل يتم بثت الصور والرسوم عليها متتابعة، وعندما تدور بسرعة تظهر الصور من خلال ثقوب وكأنها تتحرك، ثم جاء بعده "إيميل كول" عام ١٩٠٨م بفيلم صامت للرسوم المتحركة الأسود والأبيض، وتلتها عدد من المحاولات أشهرها إنتاجات "والت ديزني" من سنة ١٩٢٣م.[١٠]

١. **نشأة الرسوم المتحركة في ماليزيا وتطورها**

بدأت الرسوم المتحركة في الأرخبيل الملايو قديماً بظهور المسرحية أو ما يسمي باللغة الملايوية بِـ"وايانج"١١ أو مسرحيات الدمى المصنوعة من الجلد "Wayang Kulit" خصوصًا في ماليزيا وإندونيسيا.١٢ إلا أن نشأة الرسوم المتحركة بشكل جدي في ماليزيا قد بدأت منذ سنة ١٩٤٦م، عندما تُؤسس قسم الأفلام الملايوية (Malayan Filem Unit) المعروفة حاليا بالأفلام الوطنية (Filem Negara) حيث أُنتج أول فلم كرتوني للرسوم المتحركة القصيرة، بعنوان: "حكاية كنجيل" للمؤلف "أناندام كزافييه" سنة ١٩٧٨م، وظهرت على الشاشة سنة ١٩٨٣م، وفي عام ١٩٨٤م -١٩٨٧م ظهر عدد من الرسوم المتحركة منها: " كنجيل والقرد " و" كنجيل والتمساح "، و" الغراب الذكي "، و" الأرنب المغرور " و" الأسد الطماع ".١٣

وبعد تطور أجهزة التكنولوجيا الحديثة خصوصًا التكنولوجيا الرقمية، قامت الحكومة الماليزية بتشجيع إنتاج أفلام الرسومات المتحركة للأفراد والمؤسسات، فظهر نوع جديد من الرسوم المتحركة ثنائي الأبعاد (2D) من عام ١٩٩٣م حتى ٢٠٠٥م، حيث ظهر العديد من مسلسلات الرسوم المتحركة من بينها "أسوف سنتوريان "[١٤] سنة ١٩٩٦م حتى ١٩٩٨م،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التي تُعد من أوائل الرسوم المتحركة في ماليزيا وهي عبارة عن مسلسلات كرتونية أصلها من مجلة "أجغ"[١٥] وقد حصلت على جائزة في المهرجان الرسوم المتحركة آسيا بهيروشيما سنة ١٩٩٦م، و"ابن القرية"[١٦] سنة ١٩٩٧م، وفي سنة ١٩٩٨م ظهر "أسطورة فن الدفاع عن النفس المعروفة بسيلات"[١٧] و"الرجل الخفاش"[١٨]، و"أبناء صديق"[١٩] من ١٩٩٩ حتى ٢٠٠٣م، و"أبطال الكرة "٢٠٠٦ حتى ٢٠١٠م.[٢٠]

وفي سنة ٢٠٠٧م، ظهرت الرسوم المتحركة القصيرة "أوفين وإفين"[٢١] من إنتاج "Les' Copaque Production" وشاعت هذه الرسوم المتحركة داخل البلاد وخارجها على نطاق واسع، إضافة إلى مسلسل "أوفين وإفين"، أنتجت الشركة نفسها العديد من المسلسلات الكرتونية، منها: "كان يا مكان" سنة ٢٠١١م، و" الأميرات " سنة ٢٠١٤م، و" مغامرات الأصدقاء " سنة ٢٠٠٩م، وهي أول محاولة للشركة ابتكار الرسوم المتحركة على شكل ثلاثية الأبعاد (3D)، و"أفين وإفين جينغ... جينغ... جينغ..." سنة ٢٠١٦م، و"أفين وإفين وكريس سيامانغ الوحيد" سنة ٢٠١٩م.[٢٢]

ومع هذه البدايات المشجعة في تأليف الرسوم المتحركة في ماليزيا ظهر العديد من الشركات التي تنتج المسلسلات على شكل رسومات متحركة منها "أنيمونستا استوديو" مع مسلسله "بوبوي بوي"سنة ٢٠١١م، و"بوبوي بوي الفضائي" سنة ٢٠١٦م، و"الطيران مع يايا " سنة ٢٠١٨م، و"بابا وفي في" سنة٢٠٢٠م، و"البطل المدرع-الميكا أماتو" سينشر سنة ٢٠٢١م وهذه الرسومات على ثلاثي أبعاد.[٢٣]

إلى جانب الكثير من الرسوم المتحركة المحلية، منها: "أواغ الصغير" و"صلاح الدين" سنة ٢٠٠٤م،[٢٤] و"الفريق الأحلام"[٢٥] سنة ٢٠١٠م، و"سباق الغابات"[٢٦] سنة ٢٠١٤م، و"المحقق علي"[٢٧] سنة ٢٠١٦م، من شركة "واو أنيميستون"، و"صلاح الدين" سنة ٢٠٠٤م، وهناك أيضا الرسوم المتحركة التي تهتم بالتعليم والتربية حيث أدخلت فيها الأغاني للأطفال منها: "دي دي والأصدقاء"، و"عمر وهَنَا".

٢. نشأة الرسوم المتحركة في المملكة العربية السعودية وتطورها

بدأت أولى المحاولات لإنتاج الرسوم المتحركة في العالم العربي في مصر سنة ١٩٣٥م أي بعد اثنتي عشر عاماً من بداية والت ديزني سنة ١٩٢٣م . وكان ذلك على يد الفنان أنطوان سليم الذي كان يعمل مدرساً للرسم وكان له ستديو خاص به للرسوم المتحركة وهو من خريجي الفنون الجميلة . وكان له أسلوبه الخاص وإن كانت شخصياته متأثرة بشخصيات ديزني. وأتاح ظهور التلفزيون المصري سنة ١٩٦٠ م الفرصة لتنمية فن الرسوم المتحركة فبدأت وحدة إنتاج الرسوم المتحركة في التلفزيون المصري سنة ١٩٦١ م برئاسة فنان الكاريكاتير علي مهيب وقامت هذه الوحدة بإنتاج أفلام قصيرة للرسوم المتحركة.٢٨

أما في الخليج العربي فقد بدأت المحاولات الأولية لإنتاج الرسوم المتحركة من خلال أعمال مؤسسة الإنتاج البرامجي المشترك لدول الخليج العربي منذ أواخر السبعينيات حيث قدمت المؤسسة أفلاماً قصيرة ضمن برامجها التعليمية والتوعوية مثل البرنامج التعليمي " أفتح يا سمسم" والبرنامج الصحي "سلامتك" والبرنامج المروري "قف" وتم الاعتماد فيها على كادر عربي مع الاستعانة بخبرات أجنبية في هذا المجال. ثم أنتجت المؤسسة المسلسل الكرتوني "زعتور" وهو أول مسلسل كرتوني خليجي، وقد اهتم بالتراث الشعبي والبيئة الخليجية، وقامت بكتابة القصة وإعداد السيناريو له الكاتبة الكويتية بزة الباطني وأشرف على الرسامين الفنان بسام الفرج وقام بالإخراج المخرج العراقي ثامر الزبيدي، وقد تم عرض المسلسل على شاشات عربية عدة وأثنى عليه النقاد والصحافة في ذلك الوقت.٢٩

أما في المملكة العربية السعودية فنجد أن المحاولات الأولية كانت نادرة إلا أن بدايات دخول الرسوم المتحركة كانت من خلال دبلجة الرسوم المتحركة اليابانية أو ما يسمي بـ"أنمي" من خلال التعاون بين الشركات الرسوم المتحركة اليابانية مع الشركات المحلية السعودية. وحالياً نجد أن تعاونا مشتركا بين الشركة الإنتاج السعودية مع الشركة "تي جوي"

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اليابانية، والشركة فوكس في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا قد أخذ شوطا كبيرا في الانتاج، إضافة إلى فتح الفرص التدريبية للمواهب السعودية في استوديو "توئي أنيميشن" في اليابان. ومن بين محاولاتها، هي: إنتاج أول مسلسل محلي بأسلوب الرسومات اليابانية بعنوان أساطير في قديم الزمان، وصدرت هذا المسلسل في التلفزيون الياباني، وإنتاجها الفيلم الأول في أول عمل يعرض بتقنية "DX4" بعنوان الرحلة بالتعاون مع الشركة مانجا وشركة توئي أنيميشن اليابانية بالإخراج "شيزونو كوبون" والذي أخرج أفلام "المحقق كونان" و"جودزيلا".٣٠

- **بدايات الرسوم المتحركة في المملكة العربية السعودية٣١.** تتطور صناعة الرسوم المتحركة في المملكة العربية السعودية بشكل مذهل يوماً تلو الآخر، إلا أن الذاكرة دائماً تعود بنا إلى الأفلام والرسوم البسيطة، بمحتواها المسلي والممتع، مثل: مغامرات الفضاء- غرنديزر-، والكابتن ماجد، وماوكلي، وسندباد، وعدنان ولينا، ولحن الحياة، وروبن هود، ومغامرات كالميرو، وسانشيرو، وسالي، وساندي بيل، وهايدي، ومغامرات نحول، إضافة إلى فاكهة الشاشة دائمًا وأبدًا توم وجيري..

فرغم التطور المتنامي، إلا أن الإسهامات العربية في هذا الميدان ضئيلة، ينصب معظمها على الدبلجة، في حين يتضمن التراث العربي كثيرًا من القصص وسير الأبطال التي تستحق أن تروى. ومرد ذلك يعزوه البعض إلى عدم الانتباه إلى مدى خطورة الغزو الثقافي والفكري الذي تمثله الرسوم المتحركة على الأطفال، فدول العالم تسعى من خلال الأفلام والرسوم إلى السيطرة على عقول الأطفال من سن مبكر، باعتبارها إحدى أدوات "القوى الناعمة".

في المملكة، كان إنتاج أفلام الكرتون والرسوم المتحركة شحيحًا للغاية، لما تواجهه هذه الصناعة من تحديات وعوائق، مثل عدم وجود التقنيات الملائمة، وقلة جودة الفكرة والنص والرسوم.

- **أبرز الرسوم المتحركة السعودية.**٣٢

ولعل من أبرز الرسوم المتحركة التي أنتجت سعوديًا مسلسل "المصاقيل"، الذي عرض في جزئه الأول عام ٢٠١١م، ولقي نجاحًا دفع أصحاب الفكرة لإنتاج جزئيين آخرين عامي ٢٠١٢ م و٢٠١٣م، ويتناول المسلسل الكوميدي تفاصيل في حياة أشخاص يعيشون في البادية، ورغم ذلك يسعون دائمًا إلى التطور، وتحاول العولمة والأجهزة الحديثة أن تغير من واقعهم، وحتى أحاديثهم.

شهد عام ٢٠١٢ م أيضًا إطلاق مسلسل "طيش عيال"، أو ما اعتبره البعض النسخة الكرتونية من مسلسل "طاش ما طاش" الشهير، لاجتماع الشخصيتين المحبوبتين ناصر القصبي وعبد الله السدحان في دور "سعيدان وعليان"، ويجسدان شخصيتين في الـ ١٢ و١٣ من العمر، نشآ في الأزقة الشعبية لمدينة الرياض، ويتسكعان سويًا وسط مواقف كوميدية ممتعة، مليئة بالتجارب الصبيانية، ونجحًا في معالجة بعض القضايا في المجتمع السعودي دون اختراق الخطوط الحمراء، أو الإساءة لفئة دون أخرى.

- **الرسومات المتحركة ذات النفس الدعوي الإسلامي**٣٣

فقد كانت حاضرة خلال السنوات الماضية أيضًا، من خلال مسلسل "الراوي"، وهو مسلسل درامي نُفذ باللغة الفصحى على مدى ٣٠ حلقة، وقد بث على قناة بسمة للأطفال، إحدى قنوات شبكة المجد، وقد تكون التجربة الوحيدة المتكاملة لمسلسل كرتوني سعودي يتحدث باللغة الفصحى.

وقد أعلنت شركة إنتاج سعودية، تابعة لمؤسسة محمد بن سلمان الخيرية، إطلاق مسلسل سعودي على طريقة الرسوم المتحركة اليابانية، باسم "أساطير في قادم الزمان.. وذكرت صحيفة" الشرق الأوسط" السعودية أن المسلسل يستهدف الجمهور السعودي والعربي عبر الحلقات الثلاثة عشرة، التي تدور أحداثها في مستقبل المملكة، وتقدم أجمل

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأروع الحكايات التراثية السعودية ومن الجزيرة العربية التي تناقلها الناس منذ القدم، حيث ترويها الجدة "أسماء" لأحفادها وقطهم الآلي "أنيس"، مقدّمة لهم النصائح وحِكَم الماضي في شكل أحداث ومحطات زمنية.[٣٤]

وأضافت الصحيفة أن المسلسل يعتبر نافذة على التاريخ يربط الأطفال بالقيم والأخلاق والعراقة العربية، ويعرفهم على تقنيات المستقبل، ويحتفي باللغة العربية وجمال ألحانها بمحتوى إبداعي ملهم.

وصرح الرئيس التنفيذي للشركة المنتجة للمسلسل، قائلا: "نهدف من خلال أعمالنا إلى إيجاد بيئة متكاملة في المملكة والعالم العربي تعنى بتطوير المحتوى الإبداعي والإيجابي الهادف للأجيال القادمة، إضافة إلى تصدير الثقافة السعودية إلى العالم في قالب جذاب ومبتكر.[٣٥]

مخرج "كونان" ومؤلف "بوكيمون" في السعودية،[٣٦] بحسب ما استعرضته "الاقتصادية"، تبدو لائحة مسلسلات الرسوم المتحركة السعودية قصيرة للغاية، فيما كان لمؤسسة محمد بن سلمان بن عبد العزيز (مسك الخيرية) دور حيوي في إنتاج أفلام أنيمشن ورسوم متحركة سعودية، وذلك من خلال شركة "مانجا" للإنتاج التابعة لها، إذ استقطبت أخيرًا المخرج الياباني العالمي "كوبون شيزونو"، مخرج مسلسل "المحقق كونان"، للعمل السينمائي المقبل بالرسوم المتحركة المشترك بين شركة "مانجا" وشركة "توئي أنيميشن" اليابانية. كما استقطبت الشركة كاتب السيناريو "أتسوهيرو توميؤكا"، مؤلف سلسلة "بوكيمون" الشهيرة، ليتولى كتابة السيناريو للقصة التي تمت كتابتها وإعداد رسوماتها المبدئية في السعودية. وبحسب تصريح صحفي للدكتور عصام أمان الله بخاري الرئيس التنفيذي لـ "مانجا" للإنتاج، فإن الفيلم المشترك ستكون مدته نحو ١٠٠ دقيقة، ويستهدف دور السينما السعودية وعدداً من الدول حول العالم، بما فيها اليابان، ومن المخطط عرضه في عام ٢٠٢٠م، مؤكدًا أن فكرة الفيلم السعودية وأسلوب الطرح الجديد النابع من حضارتنا من أهم أسباب حماس المخرج شيزونو والكاتب توميؤكا في العمل في هذا المشروع. لكن فيلمًا كبيرًا كهذا؛ من شأنه أن ينقل الخبرة والمعرفة إلى المواهب السعودية، حيث سيأخذ فريق العمل لقطات مرجعية من البيئة السعودية، فيما سيعمل الشباب السعودي إلى جانب اليابانيين في استوديوهات طوكيو، ما سيجعل الأفلام التالية أكثر إتقانًا، بفضل الخبرات المكتسبة، وعليه، تحقيق أرباح تجارية.

خامساً: القيم الأخلاقية في الرسوم المتحركة "عمر وهَنَا" و"سعود وسارة "

نرى أن بعضا من المؤسسات الأهلية أو الحكومية قد بدأت في محاولتها إنتاج العديد من الرسوم المتحركة بما يتلائم المجتمع المحلي من البيئة والثقافة والمراحل العمرية لدى الطفل، وعلى هذا الأساس فإن هذه الدراسة سوف تركز على سلسلتين من مسلسلات الرسوم المتحركة من الإنتاج المحلي، وهما: "عمر وهَنَا" من الرسوم المتحركة الماليزية، و"سعود وسارة" من الرسوم المتحركة السعودية، وذلك من خلال الدراسة التحليلية والمقارنة لغرض الكشف عن أبرز القيم الإسلامية النبيلة.

١. نبذة مختصرة عن مسلسلات الرسوم المتحركة "عمر وهَنَا"

تُعد مسلسلات الرسوم المتحركة "عمر وهَنَا" إحدى مسلسلات الرسوم المتحركة المشهورة والمحببة لدى الأطفال الماليزيين، وهو أول رسوم متحركة إسلامية في ماليزيا تدمج ما بين الأناشيد الإسلامية والقصص ذات الطابع الإسلامي، وقد خصصت هذه الرسوم المتحركة للأطفال التي تتراوح أعمارهم ما بين السنة الأولى إلى التاسعة، وهذا ما أكدته المخرجة السيدة فضيلة عبد الرحمن في قولها: "هذا الرسوم المتحركة أو أنمي تهدف إلى تزويد الطفل القيم الإسلامية والتربية الإسلامية ما بين السنة الأولى إلى السنة التاسعة من العمر".٣٧ وهذه الرسوم المتحركة من منشورات شركة "ديجيتل دوريان" للنشر بالتعاون مع القناة الفضائية "أسترو"، فلقد صدرت هذه المسلسلات سنة ٢٠١٧م في قناة يوتيوب و"أسترو" حيث تجاوز

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عدد المشاهدين إلى ١٦ مليون مشاهد من بينها ١١ مليون مشاهد من خلال قناة يوتيوب، و٥ مليون مشاهد عبر شاشات التلفاز خلال أسبوعين من إصدارها على الهواء.٣٨ وقد أخرج هذا المسلسل الكرتوني في ثلاث لغات، وهي: اللغة الملايوية، واللغة العربية، واللغة الإنجليزية. وقد أُستعين في إخراجها على هذا النحو من المتعة بعدد من المستشارين والفنانين المتميزين، ومن بين هؤلاء المستشارين: المستشار الديني الأستاذ دون دانيال، والأستاذ نوسالا محفوظ من ماليزيا والشيخ يحيي إبراهيم الإمام والداعي والمحاضر من المؤسسة المغربية، وأما المستشارة التربوية فهي السيدة زاليزا من مؤسسة الروضة "جينيوس أولاد".٣٩

تحكى هذا المسلسل عن حياة شقيقين عمر وهَنَا، داخل أسرة سعيدة ومتعاونة وأصدقاء أوفياء ومخلصين، ويتناول هذا المسلسل كيفية تعلم عمر وهنا تعاليم الدين وتهذيب الأخلاق من خلال الوالدين، حيث يتمكن عمر وهنا من الحصول على التعليم والتربية الإسلامية عبر حياتهما اليومية وذلك عبر البيئة الاجتماعية المحيطة بهما كالبيت والمدرسة والحديقة وغيرها، فعمر الابن الأكبر في الأسرة وهو في السادسة من عمره ويتصف بالحنان، وبحبه الشديد لأخته هنا، وهو أيضًا يحب الحيوانات ذات الأسنان الحادة كالديناصورات وأسماك القرش، أما هَنَا فهي الابنة الصغرى في الأسرة وعمرها أربع سنوات، وهي مدللة، وتحب مشاكسة أخاها، وتعشق الحيوانات الأليفة والصغيرة مثل القطة، ومن الشخصيات الثانوية المهمة التي تؤدي أعمالا بارزة في هذا المسلسل: الأم والأب، والمعلمة ليلي، والأستاذ موسى، ومن بين الأصدقاء سار وفارس وصوفي. ومن أبرز عناوين مسلسل الرسوم المتحركة "عمر و هنا"، هي: الحمد لله، ألقي السلام، أذكار النوم، بسم الله، نحن نحب القطة، شكرا جزيلا، أنا الأول، أنا الأكبر، وقت النزهة، ابدأ بسم الله، قصة عمر وميمي، شكرًا يا معلمتي، نحب أمي وأبي، وأذان وغيرها .٤٠

٢. نبذة مختصرة عن مسلسلات الرسوم المتحركة " سعود وسارة "

تُعد مسلسل الكرتوني " سعود وسارة " الأول من الرسوم المتحركة التي أُستعينت بتقنية (3D) عالية الجودة (HD)، وهذه الميزة من التقنية بارزة في جميع تصميماته في المواقع والشخصيات. إلى جانب استخدامه لأكبر الاستوديوهات العربية، وأفضل الممثلين وعلى رأسهم الفنان عبد الرحمن الخطيب في شخصية الأب. وهي باللغة العربية الفصحى، وانتجت هذه المسلسلات لغرض تعليم الأطفال القرآن الكريم والموجهة لأطفال المسلمين في أنحاء العالم، وهي من إنتاجات أساطير للإنتاج والتوزيع الفني سنة ٢٠١٦م، والحاصل على جائزتين من الجوائز الفنية بالمهرجانات العربية، الجائزة العربية للإذاعة والتليفزيون بتونس الورة ١٧، وبالجائزة الفضية بمهرجان الخليج للإذاعة والتليفزيون بالبحرين. وتدور أحداث هذا المسلسل حول أسرة سعودية وأبطالها الطفلان "سعود وسارة" ، ومن بين الشخصيات البارزة في هذا المسلسل: الأم والأب، والمعلم والمعلمة، والأصدقاء من بينهم حسن وخالد وأمل. وتتكون هذه المسلسلات من ٣٠ حلقة منفصلة وكل قصة تدور مدتها حوالي ١٢- ١٥ دقيقة، وفي كل حلقة يتم فيها قراءة سورة من القرآن، وتعليم معانيها، وإبراز معالم الأخلاق التي يحثنا عليها تعاليمنا الإسلامية، حيث يتعلم فيها سعود وسارة العديد من السلوكيات الإيجابية وذلك من خلال الأحداث اليومية. فحلقات الرسوم المتحركة" سعود وسارة " تتميز بهذه الأمور، وهي:٤١

- حلقات المسلسل مستقلة في كل حلقة.
- المعلومات الدينية موثوقة في كل حلقة.
- المعلومات العلمية موثوقة في كل حلقة.
- قراءة سورة من سور القرآن الكريم خلال كل حلقة.
- تقديم القيم النبيلة والأخلاق الكريمة من دون تكلف أو مبالغة.
- التأكيد على القيم التربوية كالاحترام والعطف والنصيحة في أسلوب غير مباشر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٣. القيم الإسلامية في الرسوم المتحركة " عمر وهنا " وَ" سعود وسارة ".

في عملية التربية وتعليم الأطفال تقع المسؤولية على عاتق الجميع بما فيهم: الوالدين، والمعلمين والمربين، والمؤسسات التعليمية، وعلى هذا الأساس نرى أن الإسلام قد وضع مبادئ جميلة في تعليم الطفل بدأ من تعليم أسس العقيدة الصحيحة، وكذلك القيم الأخلاقية والقيم الإسلامية الرفيعة في بناء شخصية الطفل المسلم، كما جاء في الحديث ﷺ، عن أبي الدرداء قال سمعت النبي ﷺ يقول: ما من شيء يوضع في الميزان أثقل من حُسْن الخُلُق وإن صاحب حُسْن الخُلُق".٤٢. وعلى هذا الأساس يمكن القول: بأن القيم الإسلامية هي جميع القيم العالمية المكونة من القيم الأخلاقية والسلوكيات التي يتقبلها جميع الأديان، وعلى هذا الأساس فإن التعليم الإسلامي يتكون من ثلاثة عناصر، وهي: العقيدة والعبادة والأخلاق، فالمسلم يتمسك بالعقيدة وهو الإيمان والاعتقاد الجازم بالله عز وجل، لذا فإن الطفل المسلم المتمسك بالعقيدة الصحيحة يولد منه السلوك الطيبة والأخلاق الفاضلة، وأما العادة هي جميع العبادات الخاصة التي يجب الخضوع لأحكامها كأركان الإيمان والإسلام، والعبادة العامة التي تشمل بها العبادات الخاصة من الأفعال العباد في الحياة المسلم من الأسرة والمجتمع.[٤٣]

وقبل التطرق إلى القيم الإسلامية في الرسوم المتحركة "عمر وهنا" و"سعود وسارة" نرى أن لهما خصائص مشتركة وغير مشتركة، فمن بين هذه الخصائص الموجودة:

- استخدام الرسوم المتحركة شخصيات طفولية، وهم أشقاء من أسرة واحدة، وهم عمر وهنا، من الرسوم المتحركة الماليزية. وسعود وسارة من الرسوم المتحركة السعودية، إلا أنهم يختلفان في المرحلة العمرية فعمر في السادسة من عمره، وهنا في الرابعة من عمرها، خلافًا لسعود وسارة حيث أنهما في المرحلة الابتدائية والمتوسطة أي ما بين العاشرة إلى الثانية عشرة من العمر، وهذه المراحل العمرية كانت سببًا في اختلاف الصفات الشخصية المخالفة، فعمر وهنا لا يتشاجران إلا نادرا بل يحترمان ويحبان بعضهما البعض كثيرًا، إلا أننا نرى في شخصية سعود وسارة أنهما كثيران الشجار عندما يلتقيان مع بعضهما البعض.
- أن مضمون المسلسل متساوية حيث تحكى المسلسل عن الحقائق والمعالم الإسلامية والتوحيد وما يتعلق بهما في الحياة، إلا أننا نجد أن المسلسل "عمر وهنا" تتضمن طرق مختلفة في عرض الحلقات، فلم تكن الحلقات على نمط واحد مما جعلت القصة أكثر تسلية وإمتاعًا، حيث تضمنت العديد من الأمور الجذابة والمثيرة، منها: الأغاني وذلك حسب الأحداث في الحلقة، والحوارات القصيرة، مقارنة بمسلسل "سعود وسارة" التي تدور الحلقات جميعها في حفظ القرآن، وفهم تفسير القرآن ومعانيها، وكانت العروض فيها مملة بعض الشيء، لكثرة الكلام فيها، مما قد لا يلفت انتباه الطفل إلى القيم بسبب الكلام الكثير.

ومن هنا نرى أن الرسوم المتحركة "عمر وهنا" و"سعود وسارة" مليئة بالقيم الإسلامية الحميدة خصوصًا ما يتعلق بتعاليم أسس العقيدة والمعاملات، فهي من أهم الأمور التي تُركز عليها الرسوم المتحركة "عمر وهنا " و"سعود وسارة "، فأسس العقيدة والمعاملات مع الآخرين من الأمور التي يجب أن يبدأ الطفل في تعلمه منذ نشأته الأولى في المنزل وقبل خروجه إلى المدرسة والاختلاط بالمجتمع، فهذان المسلسلان يركزان منذ البداية على تعاليم الدين من قِبَل الوالدين، حيث يكون التعليم في البداية في الأمور البسيطة. كاستخدام العبارات: الحمدلة، والبسملة، والله أكبر، وغيرها، وأيضا التشجيع على التحلي بصفات النبي ﷺ الأربعة: الفطانة، والأمانة، والتبليغ، والصدق.

ففي مسلسل "عمر وهنا " نرى كيف أن الأب والأم يعلمان عمر وهنا الآداب الإسلامية من خلال بعض الأساليب البسيطة والسهلة من غير تعقيد، فيستخدمان العبارات الإسلامية البسيطة والشائعة، مثل: الحمد لله في حلقة "الحمد لله" في كثير من المواقف الحياتية اليومية عند الأكل، وبعد انتهاء من تناول الطعام، والذهاب إلى المدرسة واللعب وغيرها، وهذه العبارة يعلمها الأب على أنها كلمة جميلة يثاب بها الأنسان عن النطق بها، بها تثني الله ونشكره على جميع النعم الذي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رزقنا إياه، وكذلك في المدرسة يتعلم عمر عبارة البسملة "بسم الله الرحمن الرحيم "، في البدء أو الشروع في أي عمل ما يقوم به ليسهل الأمر عليه، وهذا الأمور التي يجب تُعليمها للطفل في المرحلة المبكرة لتثبيتها في ذاكرة الطفل وقلبه.

أما في مسلسل "سعود وسارة " فإن الأمر لا يختلف كثيرًا عن الرسوم المتحركة "عمر وهنا" حيث نجد أن تعليم العقيدة هو الأساس في البيت والمدرسة، فالأب دائمًا يجتمع مع الأسرة أثناء تناول الطعام، فيقوم بتعليم الأطفال تفسير سورة من سور القرآن الكريم، كما أن سعود وسارة أيضًا يتعلمان حفظ القرآن في البيت والمدرسة، مما يجعل الطفل على صلة قوية وقريبة من الخالق سبحانه وتعالى، حيث يتعلم سعود وسارة الكثير من مفردات القرآن الكريم السامية ومعانيها، والتي تركز على تثبيت العقيدة في ذهن الطفل، وهذا ما نجده عندما تشرح المعلمة سورة الكافرون وعلاقتها بالمسلم.

إلى جانب معرفتهم بالسيرة النبوية من خلال حلقات العلم في البيت مع الوالدين أو من قصص السيرة المذكورة خلال التفسير لإحدى سور القرآن الكريم، فمسلسلات الرسوم المتحركة "سعود وسارة " نجد فيها الكثير من الكلمات الصالحة والمفيدة للأطفال ما فوق العاشرة من العمر، فاستخدام هذه المفردات والعبارات الطويلة في القصص والتفسير قد لا يفهمها الطفل الصغير السن.

ولو نظرنا إلى القيم المتعلقة بالفرد والأسرة والمجتمع نجدها بالفعل أنها مأخوذة من العقيدة الإسلامية السائدة في كثير من الحلقات، حيث نجد المفردات والعبارات والمعاني الدالة على ذلك في الكثير من المواقف، كأهمية التعاون بين أفراد الأسرة والأصدقاء والمجتمع، والإشارة إلى جزاء الإحسان والعفو والمسامحة عند ارتكاب الأخطاء، واستحضار النية في البدء عند في كل عمل يراد القيام به، واحترام الوقت والمواعيد مع الأصدقاء، ومن أكبر القيم الموجودة في هذين السلسلتين هو شكر الله على النعم التي لا تعد ولا تحصى أبدًا، إلى جانب ذلك، نجد الحث على محافظة النظافة في مسلسل "عمر وهنا". فقد ركز عليها في حلقة واحدة حيث أشار إلى عاقبة عدم المحافظة على النظافة، وهناك أيضًا الكثير من القيم الإنسانية السامية كالعطف والحنان، والصبر.

من جهة أخرى نرى أن مسلسلات هذه الرسوم المتحركة أيضًا ذكرت بعض السلوك السلبية التي يجب على الطفل التجنب عنها، وقد ذكرت هذه السلوك السلبية لغرض أخذ العبرة والموعظة، منها: اليأس، والكذب والغش، والعجلة. ففي إحدى الحلقات في مسلسل "سعود وسارة" نرى كيف أن سارة قد تعمدت الكذب على المعلمة وادعت المرض، وحينما وصلت إلى المنزل شعرت في نفسها بعدم الاطمئنان والندم والقلق الشديد، فأخبرت والديها بالأمر، ثم نصح الوالد ابنته سارة بعدم إعادة الأمر مرة الأخرى، ويجب عليها مصارحة المعلمة بهذا الأمر السيء التي أقدمت عليه، وطلب العفو من المعلمة والمغفرة من الله لتصرفها الغير مقبول، فهذا السلوك هي من السلوك الذي ينبغي على الطفل معرفة أضرارها، والتجنب منها لأنها تفسد القلب وتضعف الإيمان، وتسبب القلق وعدم الطمأنينة في الحياة، ولكنها جاءت بطريقة تعليمة مهذبة مناسبة للطفل في المرحلة الابتدائية المتوسطة، ونجد مثل أن هذه السلوك السلبية بارزة أيضا في مسلسل "عمر وهنا" ففي بعض الحلقات نجد أن أحد أصدقاء عمر قد يئس في ممارسة أحد الألعاب لعدم قدرته على اللعب، إلى أن جاءت المعلمة وقامت بإرشاده وحمسته وشجعته ورفعت من معنوياته مرة أخرى، وكذلك ما حدث لعمر عندما لم يهتم بالنظافة فأصيب بألم في المعدة بسبب عدم غسل يديه بعد إمساكه للحذاء المتسخ، ومن هنا نرى أن دور الوالدين أو المعلمين والمربين مهم وكبير في تصحيح مسار الطفل إذا أخطأ في القيام بأي سلوك وذلك عن طريق النصح والإرشاد أو بعبارات جميلة لطيفة تلطف قلب الطفل وتحسن من تربيته. ولهذا يجب استغلال بعض السلوك السلبية في الرسوم المتحركة وتوظيفها شكلاً ومضمونًا، عن وعي تام وفهم دقيق من أجل توصيل المعنى أو الهدف السامي.[٤٤]

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- **نتائج الدراسة**

وسائل الإعلام الحديثة بأنواعها المختلفة وأشكالها المتعددة، والبرامج التي تقدم فيها للأطفال من الرسوم المتحركة وغيرها هي في الحقيقة سلاح ذو حدين، إن أُستغلت بصورة جيدة عادت لمصلحة الطفل، وجنى منها الثمار، والعكس.

ومن خلال عرضنا للموضوع نستطيع أن نخرج بعدد من النتائج المهمة التي نجدها أنها ضرورية للطفل ذات العلاقة بالرسوم المتحركة، ويجب علينا الانتباه:

١. غرس التربية الإسلامية في نفوس الأطفال.
٢. تقوية رابطة الطفل بالأسرة.
٣. تنظيم برامج ودروس مختلفة خاصة أوقات الإجازات المدرسة.
٤. تقديم النموذج الإسلامي الأمثل للطفل.
٥. تقليل مدة مشاهدة الأطفال للرسوم المتحركة.
٦. تخطيط الآباء من أوقات مشاهدة التلفاز للطفل ومراقبتهم، واختيار البرامج المناسبة لهم.
٧. إيجاد البدائل التي تعمق الثقافة الإسلامية.
٨. تكاتف الأسرة والمدرسة والحكومة والمجتمع بأكمله في التقليل من خطر نشر القيم الفاسدة في برامج الوسائل الإعلامية وخاصة الرسوم المتحركة.
٩. على وزارات الإعلام الإسلامية تقديم الدعم المادي والمعنوي للشركات المحلية المنتجة للأفلام الكرتوني، من أجل إنتاج رسوم متحركة تتناسب مع طابع البيئة الاجتماعية الإسلامية. ومنافسة الرسوم المتحركة العالمية.
١٠. تُعد مسلسل الكرتوني " عمر وهنا " و"سعود وسارة " من النماذج الأمثل للرسوم المتحركة التي تهتم بالقيم الإسلامية.
١١. كانت الغاية من مسلسل الكرتوني " عمر و هنا " و"سعود وسارة " واضحة جدًا، وهي معالجة سلوك الطفل من خلال استخدام عبارات إسلامية بسيطة، وتقديم دروس في أسس العقيدة الإسلامية بشكل جذاب وممتع.
١٢. التعاون المتبادل بين حكومات الدول الإسلامية ضرورية جدًا، من أجل تبادل الخبرات، والاستفادة من الخبراء في مجال التكنولوجيا الحديثة في مجال الرسوم المتحركة الخاصة بالأطفال.
١٣. معظم الرسوم المتحركة الغربية تدعو إلى السخرية من الدين، وتروج موضوعات الجنس بحرية، تنشر الأفكار والمذاهب الغربية، وتدعو إلى التقليد الأعمى للمجتمع الغربي.

هوامش البحث:

---

١ محمد الشريف، **القصة في القرآن الكريم**، (بيروت: مكتبة الهلال، د ط، د ت)، ص: ٩ بتصرف

٢ **الرسوم المتحركة .. فن وتاريخ وعراقة . التاريخ**٣ أكتوبر ٢٠٠٢ : https://www.albayan.ae/five-senses/arts/2002-10-03-1.1349485، الخميس ٢٦ رجب ١٤٢٣ هـ الموافق ٣ أكتوبر ٢٠٠٢، تاريخ الاطلاع ٢٠٢٠/١٠/٢٦

٣ الرسوم المتحركة وأثرها على تنشئة الأطفال - الشبكة الإسلامية ...تاريخ المشاهدة ٢٠٢٠/١٠/٢٩م: https://ar.islamway.net/article/45150/%D8%A7%D9%84%D8%B1%D8%B3%

٤ Kamus Dewan, (Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka, ed.4, 2015), pg. 62

٥ معجم المصطلحات الإعلامية، (القاهرة: مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٨م) ص١٤٦بتصرف.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٦انظر: داود، هاجر، ورفسي، عائشة، "أثر الأفلام الكرتونية في تشكيل سلوكيات الأطفال الجزائريين من منطور الأمهات –دراسة ميدانية على عينة من الأمهات القاطنات بمدينة البويرة" في مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في علوم الإعلام والاتصال (البويرة: جامعة البويرة، ٢٠١٨م)، ص٢٠ بتصرف.

٦انظر: محمد، بوشيبة، عبد الرحمن، طكية، علي، شريف، رميساء، نقيش، وإيمان، نايلي، "تأثير مضامين العنف للرسوم المتحركة على سلوكيات الأطفال من وجهة نظر الآباء: دراسة استطلاعية في تمثيلات عينة من الآباء والأمهات"، في مذكرة مكملة لنيل شهادة الليسانس في علوم الإعلام والاتصال)، المسيلة، جامعة محمد بوضيفاف، ٢٠١٩م)، ص٩.

٧انظر: العريفي، محمد بن عبد الرحمن، **الرسوم المتحركة وأثرها في عقيدة الناشئة**، ٢٠١٣م، موقع إلكتروني: https://www.noor-book.com/%D9%83%D8%AA%D8%A7%D9%84%D9%، ص٢١

٧See: Wan Anita Wan Abas, Azizah Hamzah, **Media dalam Kehidupan dan Perkembangan Kanak-Kanak**, Jurnal Pengajian Media Malaysia, Jld. 15, Bil. 2, 2013: 27–39 | Vol. 15, No. 2, 2013: 27–39 pg31-35.

٨الرسوم المتحركة وأثرها على تنشئة الأطفال - الشبكة الإسلامية ...تاريخ المشاهدة ٢٠٢٠/١٠/٢٩م:
https://ar.islamway.net/article/45150/%D8%A7%D9%84%D8%B1%D8%B3%

٩المصدر السابق

١٠المصدر السابق

١١انظر: كوكب، ممدوح فراج، المحاولات الأولى لإنتاج الرسوم المتحركة في العالم العربي، موقع إلكتروني:
http://elmshahad.epizy.com/wp/2018/06/03/%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%AD%D8%A7%D9%88%

١٢هي نوع من الشكل التقليدي من مسرحية العرائس، حيث يقوم القاص في تحريك الدمي خلف الستار، ويظهر أمام المشاهد ظلها فحسب.

١٣See: jOnOs, Sejarah Awal Animasi Malaysia, website: http://jonos.blogspot.com/2007/05/sejarah-awal-animasi-malaysia.html

١٤See: jOnOs, Sejarah Awal Animasi Malaysia.

١٥(Usop Sontorian) هي قصة طفل اسمه أسوف مع دراجته، وحكاية حياته مع أسرته وأصدقائه من مختلف الأقوام الذين يسكنون في القرية "فارت سونتو".

١٦Ujang

١٧(Kampung Boy) هي قصة مغامرات طفل اسمه "لات" وحياته القروية.

١٨(Silat Legenda) هي قصة مغامرات خمسة من الشباب في الحصول على العلوم والفنون الدفاع، وهي عبارة عن أول محاولة في إنشاء الرسوم لمتحركة الخيالية باستخدام الأصوات عدد من الفنانين المشهورين وباستخدام نظام دولبي ديجيتال، حيث حصلت على جائزة خاصة في فاستيفال ماليزيا الـ١٤ سنة ١٩٩٩م.

١٨(Keluang Man) وهي قصة البطل الكوميدي الذي يخرج لمساعدة الآخرين على زي الخفاش.

١٩(Anak-anak Sidik) هي قصة حياة طفولة ستة إخوة من اللاعبين كرة الريشة الوطنية.

٢٠See: jOnOs, Sejarah Awal Animasi Malaysia, Rohaya Md. Ali, Phat a/l Awang Deng, Melor Fauzita Yusoff, Roshidah Mamat, dan Nor Hafidah Ibrahim, "Adabtasi Sastera Rakyat Kanak-kanak dalam Media Digital Membangun Modal Insan", **Jurnal Sultan Alauddin Sulaiman Shah**, Special Issue 2019), pg 254-137.

٢١(Upin dan Ipin) هي عبارة عن قصة المغامرات التؤامان في خامسة من عمرهما واللذان يعيشان مع أختهما الكبيرة والجدة في القرية "كمفوغ دوريان رونته" وحياتهما في القرية مع أصدقائهما.

٢٢الموقع الرسمي التابع للشركة https://www.lescopaque.com/

٢٣الموقع الرسمي التابع للشركة https://animonsta.com/

٢٤Awang Kenit

٢٥Supa Strikas

٢٦Rimba Racer

٢٧Ejen Ali

٢٨ الموقع الرسمي التابع للشركة https://animonsta.com/

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٢٩المصدر السابق

٣٠انظر: بالصورة "الرحلة" أول فلم فيلم رسوم المتحركة سعودية بتقنية "DX4"، موقع إلكتروني: https://ajel.sa/ZNHMmk/

أساطير في قادم الزمان" أول مسلسل محلي بأسلوب الرسومات اليابانية، موقع إلكتروني: https://ajel.sa/CmGLzy/، الخطاف، إيمان،

معرض سعودي يرصد تاريخ الرسوم المتحركة في مائة عام، موقع إلكتروني:

https://aawsat.com/home/article/651426/%D9%85%D8%B9%D8%B1%D8%B6-

٣١ثقافة وفنون، رسوم متحركة سعودية عالمية تنهي عقدة المحتوى الغربي، الاقتصادية: جريدة العرب الاقتصادية الدولي

٣٢ثقافة وفنون، رسوم متحركة سعودية عالمية تنهي عقدة المحتوى الغربي، الاقتصادية: جريدة العرب الاقتصادية الدولي

٣٣ثقافة وفنون، رسوم متحركة سعودية عالمية تنهي عقدة المحتوى الغربي، الاقتصادية: جريدة العرب الاقتصادية الدولي

٣٤ثقافة وفنون، رسوم متحركة سعودية عالمية تنهي عقدة المحتوى الغربي، الاقتصادية: جريدة العرب الاقتصادية الدولي

٣٥تاريخ-السعودية-في-مسلسل-رسوم-متحركة-على-الطريقة-اليابانية-فيديو :

https://arabic.sputniknews.com/mosaic/202001231044161277-

٣٦ثقافة وفنون، رسوم متحركة سعودية عالمية تنهي عقدة المحتوى الغربي، الاقتصادية: جريدة العرب الاقتصادية الدولي، تاريخ الاطلاع

٢٩/ ١٠/ ٢٠٢٠: *www.aleqt.com › article_1363801*

See: Belajar Islam Bersama "Omar dan Hana". Web site: https://www.republika.id/posts/4589/belajar-islam-bersama- ٣٧

omar-hana

See: Muhammad Izzat, **Animasi Islamik Omar dan Hana Catat 16 Juta Tontonan,** ٣٨

https://gempak.com/artikel/5475/animasi-islamik-omar-hana-catat-16-juta-tontonan

٣٩الموقع الرسمي للشركة http://digitaldurian.tv/dd/

Tengku Butang, **Omar dan Hana Siri Animasi Terbaru dari Digital Durian,** web site: ٤٠

https://www.tengkubutang.com/2017/05/omar-dan-hana-siri-animasi-terbaru-dari.html

٤١الموقع الرسمي للشركة، مسلسل سعود وسارة في روضة القرآن، www.asateerart.com.

٤٢الخرائطي السامري، أبو بكر محمد ين جعفر بن محمد بن سهل بن شاكر، **مكارم الأخلاق ومعاليها ومحمود طرائقها**، ط١، تحقيق: أيمن عبد الجابر البحيري، (القاهرة: دار الآفاق العربية، ١٩٩٩م)، ص٣٩.

See: Rezki Perdani Sawai, Salhah Binti Abdullah, Dini Farhana Baharudin, dan Noranis Ismail, "Penerapan Nilai-Nilai ٤٣

Islam Melalui Penggunaan Media Dalam Pendidikan**",** Kertas kerja dibentangkan dalam seminar kebangsaan Media dan Pemikiran Islam (MIST2009) pada 21-22 Julai 2009, Hotel Equatorial, Bangi.

٤٤آل مربع، أحمد بن علي، **فن السخرية وبعدها الإسلامي في أدب الشيخ على الطنطاوي**، (السعودية: الرابطة الأدب الإسلامي العالمية، ٢٠٠٢م)، ص: ٨٤ بتصرف.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تحديات التعليم الرقمي للغة العربية للناطقين بغيرها في ظل كوفيد-١٩

الدكتورة أشواق بنت محمد صالح كنالي*
نوال بنت عبدالله**

ملخص البحث:
التعليم الرقمي هو المنهج التعليمي المواكب لمتطلبات نظام العزل في ظل انتشار كوفيد-١٩، والذي وضع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في واقع عدم تواجد المعلم والمتعلم معا في مكان واحد، الذي بالتالي يشكل تحديات لتحقيق جودة العملية التعليمية. تهدف الدراسة التعرف على التحديات التي تواجه التعليم الرقمي للغة العربية في ظل تفشي جائحة كوفيد-١٩. وهذه دراسة وصفية تحليلية تم جمع بياناتها باستخدام أداة المقابلة، حيث تم اختيار (٦) محاضرين من الجامعات الماليزية المختلفة للتعرف على التحديات التي تواجههم. وتعرفت الدراسة عدد من التحديات التي تواجه التعليم الرقمي للغة العربية للناطقين بغيرها وذلك من جانب التعليم غير المتزامن، والمنصات التعليمية، والرسوم والتكلفة، وتحديث المعلومات، والتعلم التعاوني، وقابلية التوسع، والوعي، ومعدل التبني المنخفض، ومشكلة الاتصال، والأمية الرقمية، وجودة المحتوى الإلكتروني، والمشاركة والتفاعل أثناء الدرس. كما توصلت الدراسة إلى هذه التحديات تعتبر تحديات سائدة في جميع المجالات العلمية ناتجة عن فاجعة ظهور الجائحة ونظام العزل، إلا أن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تستطيع مواجهتها بفعالية وإيجابية.

الكلمات المفتاحية: التعليم الرقمي، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، التحديات، المنصات.

المقدمة

أعلن العالم حالة عزل منزلي بعد ظهور جائحة كوفيد-١٩ خوفا من العدوى واحترازا من انتشارها، والذي بذلك وضع نظام التربية والتعليم أمام واقع تحديات جمة تتراوح بين مواصلة التعليم بإبداع أسلوب تعليمي جديد، وضمان جودة التعليم في غياب المعلم عن المتعلم وعدم تواجدهما في المكان الواحد. ولقد تم تعطيل التعليم الصفي إثر هذه الجائحة، واستدعت الحاجة الماسة إلى الاستعانة بالتعليم الرقمي لتمكين استمرار التعليم في زمن العزل١. من هنا، ظهرت شركات تجارية وتقنية تحاول دعم مجال التعليم الرقمي فتتسابق في التعريف بمنصاتها التعليمية لتعزيز التواصل الفعال بين المعلم والمتعلم، وهذه من ضمن المحاولات الجبارة التي اتخذتها الجهات المعنية لدعم استمرارية العملية التعليمية والتعلّمية٢.

ولقد أعلنت الحكومة الماليزية -والعالم- نظام العزل المنزلي الذي يمنع من التواصل المباشر بين الأفراد، وأغلقت جميع المؤسسات والتي منها المؤسسات التعليمية، وتعطل الاتصال المباشر بين الأفراد محاولة الحد من انتشار الجائحة. هذا الوضع رغم أنه هدفه سلامة الشعب ومصلحته إلا أنه شكّل تهديدا حقيقيا على العملية التعليمية، فالتعليم بلا شك

* د. أشواق محمد صالح كنالي، محاضر بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية (USIM)، حصلت على البكالوريوس في اللغة العربية وآدابها والماجستير في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا (IIUM)، والدكتوراه في تعليم اللغة العربية من الجامعة الوطنية الماليزية (UKM).
** نوال بنت عبدالله، طالبة في مرحلة الدكتوراه بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، حصلت على البكالوريوس في اللغة العربية وآدابها والماجستير في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا (IIUM).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يحتاج إلى كم كبير من التواصل بين المعلم والمتعلم. بدون هذا الاتصال لن تنجح العملية التعليمية أبدا. لذا خطت المؤسسات التعليمية إلى نهج التعليم الرقمي وتطبيقه في تعليم اللغة العربية. فإن من الواقع أن النظام التعليمي الماليزي لا يدعم التعليم الرقمي بشكل رسمي من قبل، وبالشكل المطلوب، والمعتاد عليه٣، فكل تطبيق جديد ومفاجئ لا بد أن تترتب له تحديات جمة تتطلب دراسات وملاحظات جدية لزبطه وتحكيمه.

ولقد أجبرت جائحة كوفيد-١٩ جميع الجهات التعليمية على دراسة المواد والمنصات والإمكانيات المادية والمعنوية والبشرية والتقنية لتطبيق هذا التعليم الرقمي. وبدأت النقاشات والحوارات داخل أروقة وزارة التربية والتعليم حول ماهية الخطط البديلة، وكيفية تعزيز الخبرات التربوية والتكنولوجية في مجال التعليم الرقمي٤.

وكما ذكرنا آنفا بأن التعليم الرقمي كان تطبيقا مفاجئا في بداية ظهور الجائحة، إلا أنه ليس بتطبيق جديد في مجال التعليم العالي بماليزيا، بل ساد استخدامه في كل الجامعات الماليزية لأعوام سابقة عبر منصات ومزايا ومسميات مختلفة. حيث تقدمت جامعة العلوم الإسلامية الماليزية بنظام GOALS، والجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا بنظام italeemc، وجامعة مارا للتكنولوجيا بنظام i-Learn، وجامعة ملايا بنظام ADeC e-Learning، والجامعة الوطنية الماليزية بنظام eSprint، وجامعة التكنولوجيا الماليزية بنظام eLearn2، وجامعة العلوم الماليزية بنظام eLearn@USM، وجامعة كوالالمبور بنظام VLE وبقية الجامعات الأخرى كذلك بمنصاتها الرقمية الخاصة٥.

الجامعة	المنصة التعليمية	الرابط الإلكتروني
جامعة العلوم الإسلامية الماليزية USIM	GOALS	http://goals.usim.edu.my
الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا IIUM	Italeemc	https://italeemc.iium.edu.my/
وجامعة مارا للتكنولوجيا UITM	i-Learn	http://i-learn.uitm.edu.my
وجامعة ملايا UM	ADeC e-Learning	http://adec.um.edu.my
والجامعة الوطنية الماليزية UKM	eSprint	http://portal.ukm.my
وجامعة التكنولوجيا الماليزية UTM	eLearn2	http://elearn2.utm.edu.my
وجامعة العلوم الماليزية بنظام USM	eLearn@USM	http://e-learning.usm.my
وجامعة كوالالمبور UNIKL	Vle	https://vle.unikl.edu.my/my/

ولكن على الرغم من خبرات الجامعات الماليزية في تطبيق التعليم الرقمي منذ سنين متقاربة، فإنه كان ولا يزال تطبيقا غير مألوف لدى الكثير، وهذا ما حمل مع فاجعة كوفيد-١٩ فاجئة أخرى وهو توظيف التعليم الرقمي في كل مستويات التعليم بماليزيا.

بات التعليم الرقمي من المواضيع الأكثر تداولا وانشغالا في العالم، وخلق وضعا من عدم الارتياح والضياع من قبل المعلمين والمتعلمين وكذلك أولياء الأمور، كما عكس نوعا من التشوق واللهفة من البعض الآخر، وأجبر جميع الجهات على استخدامه، ورسم بينهم انطباعات واتجاهات متفاوتة بشكل ملحوظ٦. فالتعليم الرقمي كغيره من المستجدات له محاسنه وعيوبه، فلا أحد يستطيع أن ينكر نجاحه الكبير في التعليم، كما لا أحد يستطيع أن ينفي وجود نسبة متفاوتة من الثغرات في تطبيقه.

والواقع أن تعليم اللغات وخاصة العربية ليست كمثيلاتها من المجالات العلمية والتعليمية، فاللغة أساسها الممارسة والتطبيق حيث تحتاج إلى ممارسة مهارات الاستماع والقراءة والكتابة والمحادثة، كما تحتاج إلى تطبيق النحو

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والصرف والبلاغة والثقافة، وتصحيح أخطاء المتعلمين اللغوية مباشرة تلو حدوثها. فهناك من يرى أن ذلك ليس من المستحيل تطبيقه عبر المنصات الرقمية، بينما يرى البعض صعوبة تحقيق ذلك بصورة مثالية مقارنة بتطبيقه داخل الصفوف التقليدية٧.

منهج الدراسة

هذه دراسة وصفية تحليلية تم جمع بياناتها باستخدام أداة المقابلة، ولقد تم إجراء المقابلة مع (٦) محاضرين من الجامعات الماليزية المختلفة، الذين قاموا بتطبيق التعليم الرقمي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في زمن العزل، وذلك لغرض التماس اتجاهاتهم الشخصية وخبراتهم العلمية للتعرف والكشف عن التحديات.

تحديات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الماليزية

تعاني دائرة التعليم بفترة صعبة بسبب انتشار جائحة كوفيد-١٩ مما فرض التحول من التعليم التقليدي إلى التعليم الرقمي. ولقد اختلفت اتجاهات الأكاديميين نحو هذا التطبيق الرقمي بين مؤيد ومحايد، فنرى أن الجميع لا ينكر ايجابيات التعليم الرقمي ولكن نظرتهم في سلبياته متفاوتة.

فالتعليم الرقمي حاجة فرضتها العصر، وكل العوائق التي تحول دون تعلّم الإنسان، كبعد المكان وعدم مناسبة الزمان، وغلاء تكاليف التعليم التقليدي، يمكن تجاوزها بالتعليم الرقمي، أما انتشار هذه الجائحة فقد زادت من أهميتها بل من ضرورة هذا النوع من التعليم (L2).

وهذا النمط الرقمي من التعليم مناسب إلى حد ما في فترة العزل المنزلي، ويستطيع أن يوفي حق المعلم والمتعلم عن بعد (L3). حيث كان في الفترة ما قبل كوفيد-١٩ نظام دمج التعليم الرقمي بالتقليدي في التعليم بنسبة ٤٠٪ من التعليم التقليدي، والتعليم الرقمي ٦٠٪، إلا أن دواعي العزل المنزلي جعل التعليم الرقمي اليوم يمثل ١٠٠٪ من التعليم (L1).

١- التعليم غير المتزامن:

من مزايا التعليم الرقمي أنه يمكن أن يكون متزامنا بحيث يكون المعلم والمتعلم متواجدان في نفس الزمن المتفق عليه عبر المنصة الرقمية المختارة، ويمكنه كذلك أن يكون غير متزامن بحيث يراعي المعلم الفروق الزمنية فيجعلها مفتوحة وفق ظروف المتعلمين، كما يمكنه أن يدمج بينهما بحيث يكون التعليم متزامنا وغير متزامن في آن واحد.

يستطيع المعلم متابعة متعلميه، ومراعاة فروقهم الفردية، وتتبع احتياجاتهم التعلمية، والإجابة على تساؤلاتهم اللغوية وتصحيح أخطائهم بشكل مباشرة في التعليم المتزامن، فليس هناك فرق كبير بين تطبيقه التقليدي والرقمي سوى تواجد الطرفين في مكانين مختلفين في زمن واحد. فنقطة الحديث في التعليم غير المتزامن إذ يرى البعض أنه قد يساعد عملية التعليم، ولكنه يصعب الاعتماد عليه دون دمجه بالتعليم المتزامن. فاللغة مهارات، ومهارة المحادثة خاصة لا تتم بصورة جيدة إلا من خلال النقاش والحوار المباشر (L4, L6). كما يرى L1 الذي بأنه ليس من الممكن الاعتماد على التعليم غير المتزامن وحده في تعليم اللغة العربية، لأن تعلم مهارات اللغة تتطلب الممارسة المباشرة مع المعلم كمهارة الكلام والمحادثة والتي لا تتم بصورة جيدة إلا من خلال النقاش والحوار المباشر.

بينما يرى البعض بأن التعليم غير المتزامن مفيد جدا لمن لديه الرغبة في تعلم اللغة العربية ولكن يحتاج إلى وقته الخاص في التعلم. فيستطيع أن ينمّي مهاراته اللغوية الأربعة وخاصة مهارتي القراءة والاستماع، ويكوّن ذخيرته اللغوية. كما أنها تساعد أيضا التطبيق اللغوي بجانب النظري، مثل تطبيقات الأدب والبلاغة وعلوم اللغة، فإن واجه المتعلم لدى

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ممارسته وتطبيقه للغة أي صعوبة فعليه بالعودة إلى المعلم واستشارته عن طريق البريد الإلكتروني أو الاتصال أو الدردشة الكتابية أو الصوتية (L2, L3,L5).

٢- المنصات التعليمية:

لا شك في أن المنصات التعليمية تساعد في تعليم الجانب النظري من اللغة العربية، أما من حيث التطبيق، فهو يتطلب تصميما وتدقيقا للمحتوى، التطبيقية والتقويمية منها للتأكد من مدى فهم المتعلم للدرس (L1). فالمنصات التعليمية بأنواعها قادرة على تحقيق التعليم الفعال نظريا وتطبيقيا، بشرط أن يتم إعداد محتوياته من قبل متخصصين أكفاء فيها (L2).

فالتنوع في استخدام المنصات التعليمية المتنوعة يساعد في تعليم اللغة العربية النظرية والتطبيقية من حيث توصيل المواد التعليمية بسهولة وانتظام، وتقويم مدى فهم المتعلمين المحتويات وذلك باستخدام طرق متنوعة منها الألعاب التفاعلية والمناقشات الفعالة. فليس من الصعب تعليم المهارات وتطبيقها واختبار كفاءة المتعلمين اللغوية عبر المنصات التعليمية، فجميع المؤسسات التعليمية لها منصاتها التعليمية الخاصة، وبجانبها قامت بالتنويع باستخدام المنصات الأخرى في المادة الواحدة، وذلك لتحقيق التعليم الفعال في زمن العزل (L3, L4, L6). فلكل منصة تعليمية مميزات خاصة في خدمة اللغويات النظرية والتطبيقية، على المعلم اختيار الأنسب للمادة العلمية.

٣- الرسوم والتكلفة

يكلف التعليم الرقمي رسوما منها رمزية ومنها مجانية، سواء كان التعليم على هيئة محاضرات مباشرة أو مسجلة أو تدريبات وكتب ومواد علمية إلكترونية، وهذا يساعد المتعلم بشكل كبير في عملية التعلم. إذ يرى L2 بأن هذه الرسوم تفتح مجالاً واسعاً للراغبين على تعلم اللغة العربية لانتهاز الفرص وتعلمها، فالرسوم الغالية لا يقدر عليها إلا القليل، كما تتفق معه L4 في أن المحاضرات المباشرة أو المسجلة، أو التدريبات والاختبارات والكتب والمواد العلمية الإلكترونية تساعد المتعلمين بشكل كبير وتحثهم على تعلم العربية، ولكن عليهم أن يدفعوا مبلغا من المال فليس هناك أمر مجان في هذه الحياة. بينما ترى L6 بأن ذلك من سلبيات التعليم الرقمي فالمتعلمين خاصة من أصل القرى والأرياف ذوي الدخل المحدود لا يستطيعون تغطية تلك المتطلبات.

بينما يرى L1 أن عملية التعلم يعود إلى إرادة المتعلم ورغبته في الدراسة، فهناك معاهد تقدم محاضرات ودروس مجانية للراغبين، ولكنه لن يساعد في تنمية مهارة المتعلم اللغوية إن لم يكن هو الراغب في تنمية لغته. كما أن هناك مؤسسات عديدة تقدمت بدعم وتخصيص مبلغا يصل للمليون لتوفير خدمات الإنترنت لموظفيها ومتعلميها. فالرسوم والتكاليف بشكل عام لا يختلفان كثيرا بين التعليم التقليدي والتعليم الرقمي (L3).

٤- تحديث المعلومات

إن وجود البرامج التعليمية والمنصات الإلكترونية تجعل تحديث المحتوى أكثر سهولة وانتظاما وفورية، وهذا بالتالي يساعد في ترتيب المهام التعليمي من تكليف المتعلمين بالأعمال، والبحث عن المواد، وتسليم الواجبات والبحوث، وحضور الاختبارات، ورصد الدرجات ونحوها. حيث يرى L5 وL1 بأن المعلومات موجودة منذ فترة وهو أمر متواصل بين الناس، ولكن جائحة كوفيد-١٩ جعلته أمرا ضروريا لدى الناس وبه قد بدؤوا في تطوير هذه التسهيلات. كما أن التحديث ليس في التقنية فقط، ولكن يجب أن يكون متماشيا في العلم والمعرفة. كما يرى L2 إن سهولة تحديث المعلومات تجعل الأستاذ والمتعلم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يسيران حسب التسلسل أو المهام الذي ينبغي إتمامه فتكون الدراسة منظمة ومجدولة بشكل واضح أمام الجميع. فهذا واقع إيجابي للتعليم الرقمي.

ولا شك أن لكل مهام في التعليم آثار ايجابية وأخرى سلبية، إلا أن إيجابيات التعليم الرقمي أكثر من سلبياته (L3). فهو يسهل للمعلم ترتيب أعماله وتنظيم أبحاثه وواجباته وإنهاء رصد الدرجات بسهولة، أما بالنسبة للمتعلم فإنه يكسر حاجز الخجل لأن المتعلم يستطيع الاستشارة إن صعب عليه أمر ما سواء بالدردشة العامة أو الخاصة بينه وبين معلمه. إلا أن من سلبياته مسألة الغش والأمانة العلمية والاعتماد على التقنية، حيث يجيب المتعلم على الامتحانات ويؤدي المهام بالبحث من خلال مواقع البحث الإلكترونية دون المذاكرة والفهم.

كما ترى L4, L6 بأن لهذه التسهيلات آثار إيجابية منها أن عملية تحديث المحتوى أصبحت أكثر سهولة وانتظام وفورية، وهذا بالتالي يساعد في ترتيب المهام التعليمي من تكليف المتعلمين بالأعمال، والبحث عن المواد، وتسليم الواجبات والبحوث، وحضور الاختبارات، ورصد الدرجات.

٥- التعلم التعاوني

التعلّم عبر الإنترنت يغلب عليه طابع التعلّم التعاوني (L2)، حيث يتيح للطلاب مشاركة الخبرات والمناقشة في المستصعبات وحل المسائل اللغوية من خلال تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة وتكليفهم بالمهام التعاوني الجماعي. فالمجموعة الواحدة تضم فروقا فردية فيما بينها، والتعلم التعاوني ينمي مهارة المتعلم أكثر من التعلم الفردي، ويجمع أفكاره، ويساعده على اكتساب الخبرات من اختلاف آراء الآخرين الذي بالتالي يساعده في إنجاز عملا مميزا (L3, L6). كما أن التعلم التعاوني والعمل الجماعي عبر الإنترنت يؤدي إلى التعلم الفعال خاصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. حيث تشمل فوائد التعلم التعاوني والعمل الجماعي من خلال الأنشطة النقاشية في تنمية مستوى التفكير العالي، والتواصل الشفوي، والإدارة الذاتية، ومهارات القيادة، وتعزيز التفاعل بين المتعلمين وأعضاء هيئة التدريس (L4).

أما L1 فكان رأيه محايدا حول هذا السؤال حيث يرى أن فعالية التعليم يجب أن تبدأ بالعمل الجماعي أولا حتى يتم تطبيق العمل التعاوني. وأن التعلّم التعاوني يتطلب من المتعلم مشاركة الخبرات الإنسانية، أما العمل الجماعي فهو يدرب المتعلم على اكتساب الخبرات. فنستنتج من هذا أن التعليم عبر الإنترنت بإمكانه أن يدعم التعلّم التعاوني من خلال حلقات نقاشية متزامنة أو غير متزامنة، أما العمل الجماعي فيمكن توظيفه من خلال المهام المكلفة داخل مجموعات صغيرة مثل التقديم، وإنجاز مشاريع صغيرة أو أبحاث مصغرة.

٦- قابلية التوسع

من مزايا التعليم الرقمي إمكانيته في توصيل المحتوى إلى عدد قليل أو كبير من المتعلمين بمجهود أقل. حيث يستطيع المعلم أن يجمع شرائح مختلفة من المتعلمين حول العالم في حين واحد، في محاضرة واحدة عبر المنصة التعليمية. وهذا يجعل دائرة التعليم الرقمي أوسع مقارنة بالتعليم التقليدي. يرى L2 بأن جائحة كوفيد-١٩ قد أدت إلى توسع استخدام التعليم الرقمي حيث تعرف الكثير من الناس حول العالم على اللغة العربية، فمنهم من رغب في دراستها من أجل التعرف على الثقافة العربية، أو على الدين الإسلامي ومنهم من انجذب نحو جمال اللغة العربية.

وأضافت L3 أن انتشار كوفيد-١٩ أتاح فرصا لكل فئات الأعمار لتعلم اللغة العربية ولاسيما أن بدايات الحجر المنزلي كان في شهر رمضان شهر العبادة، فالمسلمون يسعوون للعبادة وتعلم علوم القرآن قراءة واتقانا لأحكامها، فالعلماء في ماليزيا أنشؤوا صفحات ومنصات تعليمية لتعلم وتدبر القرآن وتعلم مخارج الحروف وأيضا سجلوا محاضرات في تعليم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اللغة العربية لأغراض مختلفة. وأكد L1 أن ماليزيا لها ميزة خاصة في قابلية توسع تعليم اللغة العربية من حيث أنها متميزة بتعدد المجتمعات واللغات وأنها قادرة على تطبيق التكنولوجيا في عملية التعليم.

أما فيما يخص الشرائح المستفيدة من هذه الطفرة التكنولوجية فهم المعلمين والمتعلمين معا والمؤسسات التعليمية والمجتمع الراغب في تعلّم اللغة العربية بشكل عام. فالحاجة تفتق الحيلة؛ فبسبب الحجر الصحي في المنازل الذي فرضتها جائحة كرونا تغير نمط التعليم من التقليدي إلى التعليم الرقمي، وتعرف العالم على منصات تعليمية عبر الإنترنت، وبالتالي ساهم في نشر وتعليم اللغة العربية. وزاد الإبداع والإسهام في تصميم مراجع ومنصات تعليمية تهدف إلى تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. ولكن وجود جميع هذه الآليات وتوسّعها لا تجدي نفعا إذا لم يكن المجتمع واعيا بمدى فعّالية هذا النوع من التعليم.

٧- الوعي

بشكل عام، لا يزال هناك ضعف في الوعي بين المعلمين والمتعلمين -وكذلك بين الآباء- عن فعالية التعليم الرقمي، حيث يشعر الكثير بأن التعليم التقليدي أفضل وأكثر فعالية. فالتعليم الرقمي مهم وفعاليته عالية، لأنه يتيح للمتعلم فرصة التعلم والاحتكاك باللغة العربية بشكل مكثف، ولمدة أطول وفق أوقات أنسب، وكل ذلك يسد الثغرة الموجودة في التعليم التقليدي لأنها محدودة زمانا ومكانا (L1, L5, L6).

بينما يرى آخرون بأن نجاح التعلّم يتعلق بمستوى المتعلم ورغبته في التعلّم، وأن الطريقة التكاملية هي الأنسب للطالب في تعلم اللغة العربية (L2, L3,L4). فالمعلم يلعب دورا مهما في تحبيب المادة وتسهيلها للطالب حيث أن ارتفاع رغبة التعلّم يتعلق بطريقة التدريس والمحتوى المقدم له. فكلّما كان المعلّم مبدعا وحكيما في التعليم زادت رغبة المتعلم للدراسة.

٨- معدل التبني المنخفض

أشارت الدراسات انخفاضا ملحوظا في تبني المؤسسات التعليمية للتعليم الرقمي مما أدى إلى افتقار المحتوى الإلكتروني، وضعف جودة المواد التعليمية، وعدم كفاية البنية التحتية، مما يؤثر سلبا في نتائج عملية التعليم. وقد يعود انحفاض التبني إلى تدهور الاقتصاد، كما قد يكون بسبب اتجاه الجهات المعنية بعدم حاجة المعلمين إلى التمويل بسبب أن المنصات التعليمية مجانية في الغالب. من الضروري التأكد من استمرارية إنتاج مواد تعليمية حتى تكون ذات جودة ودقة علمية وفق المتطلبات المطلوبة. كما ينبغي على جميع الجهات أن تقوم بتشجيع المعاهد التعليمية من حيث التمويل، وفي الوقت نفسه حثهم على تقديم المقابل في ذلك وهي جودة التعليم، فسيعمل المعلم برغبة تشجعه نحو تقديم الأفضل في مجال التعليم (L1, L3, L4, L5, L6).

أما L2 فقد كان رأيه محايدا حيث يرى أن جودة المحتوى الإلكتروني هو مثل تأليف الكتاب، أي لا ترتبط بالجانب التمويلي وحده، وإنما ترتبط كذلك بالفريق الذين يتعاونون في إنشاء ذلك المحتوى الإلكتروني، فلابد من وجود خبراء في اللغة العربية وخبراء في التقنية العنكبوتية وخبراء في كل الجزئيات المكونة للتعليم الرقمي. فالعمل الجماعي والتكاتف بين جميع الجهات أمر مطلوب لإنجاح العملية التعليمية والتي تعتبر أهم عامل لتوليد مجتمع مثقف محب للعلم والمعرفة.

٩- مشكلة الاتصال

يتطلب التعليم الرقمي مجموعة غنية من الملفات والصور والفيديوهات والبرامج التي بلا شك تحتاج إلى استخدام بيانات الإنترنت بشكل كبير، كما يتطلب ميزانية أكبر مقارنة بالاستخدام اليومي، وأن هذا بالتالي يؤثر في سرعة تحميل الملفات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وامكانية متابعة الدروس ما يخلق إحباطا ومللا بين المعلمين والمتعلمين ويؤثر على العملية التعليمية. وفي مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، لا نستطيع حقيقة أن نتجنب من الحاجة في استخدام الوسائط المتعددة التي تتطلب حجما كبيرا من البيانات، خاصة في تعليم المهارات اللغوية. إذ يرى L2 أن هذا الأمر يعد من عيوب التعليم الرقمي. أما L5 وL6 فيران بأن التعليم المدمج أو الهجين وتقصير مدة التعليم من ساعتين إلى ساعة مثلا، واختيار تطبيقات لا تتطلب خط إنترنت قوي مثل واتساب وانستقرام تحل هذا المشكلة. كما يرى L1 أن مواجهة هذه المشكلة تكون بالتسامح في إعطاء الفرصة للطلبة في أداء مهامهم وواجباتهم حسب قدرتهم في الحصول على الإنترنت بوضع وقتا وتاريخا محددا لهم يراعي جميع الأطراف.

كما يرى L3 L4 أنها ليست بمشكلة صعبة حيث يمكن الاشتراك بالانترنت المنزلي. فمعظم الجامعات توفر لمتعلميها مبلغا رمزيا للاشتراك بخدمات الإنترنت، وأيضا الحكومة الماليزية دعمت شعبها بتسهيلات الانترنت بحيث تكون مجانية في وقت محدد، فليست هناك إشكالية في ذلك. فإن الأمر يعود لاهتمام المتعلم أو اهماله في الدراسة.

١٠- الأمية الرقمية

في ماليزيا، هناك شريحة كبيرة من السكان لا تعرف كيفية استخدام الأجهزة الإلكترونية بشكل صحيح، خاصة ممن يعيشون في المناطق الريفية. كما أن هناك شريحة كبيرة من المعلمين والمتعلمين من تعوّد على استخدام الأجهزة الإلكترونية ولكن لم يعتاد على استخدام المنصات التعليمية، فيحتاج إلى وقت وجهد كبير لفهمها وتعلمها والاعتياد عليها، فيجد صعوبة في التحول من التعليم التقليدي إلى التعليم الرقمي. وهذا بشكل مباشر يعيق عملية التعليم. فالأمية الرقمية مشكلة مؤقتة فقط وتحتاج إلى متابعة حلول آنية لكل مشكلة، وهنا يظهر دور الجامعات المؤسسات التعليمية في نشر الوعي في الاستخدام التقني والرقمي في التعليم، كما يحتاج لكل من المعلم والمتعلم التدرب على هذه الأجهزة واستخدامه التعليمي. وأنها تعود لجدية المتعلم والمعلم ومسؤوليته تجاه علمه وعمله (L1, L3, L5).

بينما رأي L2 وL6 بأن الأمية الرقمية ما زالت موجودة لكن نسبتها المئوية بدأت تتقلص بشكل سريع، ومعظم المجتمع لديه خلفية عن التكنولوجيا واستخدام الحاسوب مقارنة بالماضي بسبب الوعي الكبير بأهميتها في عصرنا الحاضر. في حين يرى L4 بأن الأمر يؤثر في التحصيل التعليمي فعلى المتعلمين والمعلمين والأباء قضاء الوقت لتعلم كيفية استخدام الأجهزة الإلكترونية لأننا في زمن التكنولوجيا فلا غنى عنها في حياتنا.

١١- جودة المحتوى الإلكتروني

يدعي البعض بأن هناك ضعف في جودة محتوى تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المنصات التعليمية الرقمية. وهذا ينعكس عن ضعف الخبرة في البرمجيات والتقنيات الحديثة، وكذلك الحاجة إلى الدعم المادي لتطوير المحتوى. حيث يدعي L1 وL2 بضعف جوّدة محتوى تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إذا قورنت بمحتوى مثيلتها في اللغات العالمية الأخرى مثل اللغة الإنجليزية، ويعود ذلك لسببين رئيسيين، وهما ضعف الخبرة في التقنيات الحديثة، وضعف مستوى الخبرة في اللغة العربية. لذا، يجب أن يكون للمعلم دعم من وحدة معينة تقوم بتصحيح وتقييم وتحسين المحتويات التعليمية التي يُعدها المعلم قبل أن تُقدم. وبذلك يكون للمحتوى التعليمي أكثر جودة في التقديم والأداء.

أما L3 L5 L4 فيروا بأن العلوم واسعة والشبكة الإلكترونية تضم كل العلوم المختلفة التي تشبع رغبة المتعلم حيث يستطيع البحث عن الشيء الذي يرغب في تعلمه، فهناك إنتاجات كثيرة من الفيديوهات والرسوم المتحركة والمنصات التعلمية والمواقع الكثيرة لها محتويات جيدة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عبر الإنترنت.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١٢- المشاركة والتفاعل أثناء الدرس

لا شك في أن مشاركة المتعلمين أثناء الدرس تدل على تفاعلهم وفهمهم للدرس، وبالتالي تدل على مدى نجاح العملية التعليمية. إلا أن الشعب الماليزي بشكل عام بطبيعته لا يميل إلى حب المداخلة والمشاركة والمناقشة داخل حجرة الدرس وإن كان المعلم معهم ويحثهم على ذلك، فهذه الحقيقة تستبعد بشكل أكبر مداخلاتهم ومشاركاتهم من خلال منصات التعليم الرقمي. إذ يرى L1 أن المشاركة والتفاعل أثناء الدرس يدل على اهتمام المتعلم ورغبته في التعلم، فإذا واجهنا العكس في هذا، فإنه لا بد من تطبيق منهج الترغيب والترهيب في التعليم. فعادة ما يكون اهتمام المتعلمون هو الحصول على درجات كاملة أكثر من اهتمامهم بالدرس. فعلى المعلم أن يحفزهم بالدرجات التي سوف يحصلون عليها خلال مشاركتهم في المحاضرة. كما يرى L2 أن على المعلم أن يُحفِّز باستمرار بقية الدارسين، من خلال العرض الجميل والمحتوى الواضح والتدريبات الجذابة وكل هذا ينطبق على التعليم الرّقمي. وترى L3 أن هذا يعود للطالب والمعلم، المعلم ينبغي عليه أن يشجع المتعلم بأساليب مختلفة من أجل المشاركة والمداخلة أثناء الدرس، فمثلا يستخدم الألعاب اللغوية ويستعين بعدد من المتعلمين بمقابل درجتين تضاف إلى أعماله خلال الفصل، وهناك طرق أخرى لتحفيز المتعلم على المشاركة مثل المزاح والسؤال عن الحال وطلب التقديم لموضوع ما أو التقديم عن نفسه وعن حياته اليومية أو أثناء فترة جائحة كوفيد-١٩.

بينما يرى L5 وL4 بأن جيل الشباب في المجتمع الماليزي الآن منفتح وواع لما يدور حوله ويتأقلم مع المستجدات الحديثة في التعليم ولا سيما التعليم عن بعد، فهم يتحمسون في المشاركة والمناقشة داخل الفصل والتعامل عبر الوسائل الإعلام الاجتماعية بنشاط. بينما L6 فترى أن المشاركة والتفاعل أثناء الفصل يعود إلى رغبة المتعلم في التعلّم وهذا الحال أيضا يكون موجودا في الصفوف الدراسية فهو أمر عائد على رغبة المتعلم ومدى إبداع المعلم في تقديم المادة.

الخاتمة

يعتبر التعلم الرقمي أساس فعال في ترسيخ مختلف المعلومات والبيانات في البيئات التعليمية والتدريبية في ظل جائحة كوفيد-١٩، وستستمر أدوارها وفعالياتها، وسيتقدم فيها التطوير والإبداع في المستقبل. فصحيح أن كوفيد-١٩ أثر على تعليم اللغة العربية كمثيلاته من المجالات ووضعها في منصة التعليم الرقمي، مما أجبر جميع الجهات التحول من التعليم التقليدي إلى التعليم الرقمي، إلا أن هذه البداية جيدة ومبشرة بتوظيف التقنية والرقمية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. فتحديات التعليم الرقمي التي تواجهها اللغة العربية اليوم في تعليم اللغة للناطقين بغير العربية من التعليم غير المتزامن، والمنصات التعليمية، والرسوم والتكلفة، وسهولة تحديث المعلومات، والتعلم التعاوني، وقابلية التوسع، والوعي، ومعدل التبني المنخفض، ومشكلة الاتصال، والأمية الرقمية، وجودة المحتوى الإلكتروني، والمشاركة والتفاعل أثناء الدرس إنما هي مشكلات يواجهها التعليم حاليا واقع يواجهها الجميع في كل الأمور الحديثة والمستحدثة، والتي ستعالج وسيتعود عليها الجميع في المستقبل. فالتعليم الرقمي لا تزال تحتاج جهدا كبيرا في محاولتها مواكبة التعليم الرقمي، ولكنها لليوم برزت بصورة مبدعة وتركت بصمة إيجابية فعالة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

هوامش البحث:

---

١ انظر: بوعسريه، محسن، **التعليم عن بعد في ظل الحجر الصحي**، جريدة العمق، ٢٠٢٠م، موقع إلكتروني: https://al3omk.com/520341.html ص ٥.

٢ انظر: حمدان، حلمي رؤوف، **التعليم في زمن الكورونا: التعليم الإلكتروني بين التحديات والحلول**، غزة: جريدة الحياة الجديدة، ٢٠٢٠م، موقع إلكتروني: http://www.alhayat-j.com/ar_page.php?id=4df11f5y81727989Y4df11f5

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Agnsi Kelayakan Malaysia. 2020. ***PENGUMUMAN LANGKAH-LANGKAH MENANGANI PENULARAN WABAK COVID-19.*** Pemakluman 3 See: 20200316. Malaysia: Agensi Kelayakan Malysia.& see: Ngadi, Ehwan. 2020. ***COVID19: Implikasi Pengajaran dan Pembelajaran Atas Talian***. Risalah USIM. Malaysia: USIM.

4 Talib, Hj Adzman. ***GARIS PANDUAN PELAKSANAAN PENGAJARAN DAN PEMBELAJARAN (PdP) SEMASA PERINTAH KAWALAN PERGERAKAN DISEBABKAN PENULARAN JANGKITAN COVID 19)***. Surat persiaran Kementerian Pendidikan Malaysia, Bilangan 3 Tahun 2020. KPM.100-1/3/2 (92). Malaysia:KPM.

5 Mohammad, Nik Mastura Nik. 2012. ***Social and Behavioral Sciences***. Procedia. vol 67. pg 393-401.

6 Ngadi, Ehwan. 2020. ***COVID19: Implikasi Pengajaran dan Pembelajaran Atas Talian***. Risalah USIM. Malaysia: USIM.

7 Rosyadi, Faiq Ilham. 2020. **استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تعلم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية**, Almi'yar. Vol. 3, No. 1, pg 15-36.

انظر: السعيد، خنيش، **"تكنولوحيا تعليم اللغة العربية في الجامعة الجزائرية دراسة وصفية تحليلية في الوسائل والتقنيات المعتمدة في التعليم".** (رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراة في اللغة العربية، جامعة بتنة، الجزائر، ٢٠١٧م).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تحديات تقييم تعلم اللغة العربية لطلبة المرحلة الثانوية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين

Arabic Assessment Challenges Faced by Secondary School Teachers in Covid-19 from their Perceptions

نذير محمد بني عطا

الدكتورة سوزانا سليمان

ملخص البحث

تهدف الدراسة إلى تقصي التحديات التي يواجهها معلمو المرحلة الثانوية في عملية تقييم تعلم اللغة العربية في ظل جائحة كورونا في الأردن من وجهة نظرهم. كما وتهدف الدراسة إلى البحث في الفروق في تحديات تقييم تعلم اللغة العربية في ضوء متغيرات الجنس، والخبرة، والمستوى التعليمي. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، المعتمد على الاستبانة. تكونت عينة الدراسة من ١٦٣ معلماً ومعلمة من معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية العاملين في محافظة عجلون تم اختيارهم عشوائياً. بينت نتائج الدراسة أن مستوى تحديات تقييم تعلم اللغة العربية لطلبة المرحلة الثانوية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين كان مرتفعاً. وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى تحديات تقييم تعلم اللغة العربية لطلبة المرحلة الثانوية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المستوى التعليمي، لصالح البكالوريوس؛ وتعزى لمتغير الخبرة، لصالح أكثر من ١٥ سنة، في حين لم توجد هناك فروق ذات دلالة احصائية في مستوى تحديات تقييم تعلم اللغة العربية لطلبة المرحلة الثانوية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس. وفي ضوء النتائج توصي الدراسة بالعمل على مساعدة المعلمين على تجاوز صعوبات تقييم تعلم اللغة من خلال تصميم برامج تدريبية قادرة على رفع مهاراتهم وكفاياتهم في التقييم.

الكلمات المفتاحية: تقييم التعلم، اللغة العربية، معلمو المرحلة الثانوية، جائحة كورونا.

Abstract

The study aimed to define the challenges faced by secondary school teachers in Arabic learning assessment in Covid-19 in Jordan, from their point of view. The study also aimed to reveal the differences in the challenges of Arabic learning assessment in light of gender, experience, and qualification. The study used the descriptive survey method, based on a questionnaire. The sample of the study consisted of (163) male and female Arabic secondary school teachers working in Ajloun governorate selected randomly. The results of the study showed that the level of Arabic learning assessment challenges for secondary school students in Covid-19 from teachers' point of view was high. The results revealed statistically significant differences in the level of Arabic learning assessment challenges for secondary school students in Covid-19 from teachers' point of view due to qualification, in favor of bachelor's; in light of experience, in favor of more than 15 years, while there were no statistically significant differences in the level of the Arabic learning assessment challenges for high school students in Covid-19 from the teachers' point of view in light of gender. In light of the results, the study recommended helping teachers overcome the difficulties of assessing language learning by designing training programs to develop their skills and evaluation competencies.

Keywords: Learning Assessment, Arabic Language, Secondary School teachers, Covid-19.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

المقدمة

تحتل اللغة العربية مكانة عالية بين مختلف اللغات، وخاصةً أنها لغة القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، التي تعمد على جمع الأمة ضمن وعاء لغوي واحد، كما تمتلك اللغة العربية العديد من المقومات التي تمكنها من استيعاب مختلف العلوم والفنون والآداب. بالإضافة إلى ذلك، اللغة العربية من اللغات التي تعتمد على التواصل والاحتكاك المباشر بين المعلم والمتعلم، حالها كحال اللغات الأخرى، من أجل إكساب المتعلمين مختلف المهارات اللغوية كالقراءة والكتابة والاستماع والتحدث. ونظراً لما مرت به دول العالم وما زالت، فإنَّ تقييم اكتساب المتعلمين لهذه المهارات اللغوية يشكل أحد التحديات الرئيسية التي يعاني منها معلمو اللغة العربية.

والتقييم اللغوي عملية هي عملية التحقق من اكتساب المتعلمين للمهارات اللغوية المستهدفة. وتقوم عملية التقييم اللغوب على عدة مرتكزات أهمها تحديد هدف التقييم، والمواقف التي يمكن جمع المعلومات منها، وكمية المعلومات اللازمة، والعمل على تصميم الأدوات اللازمة للتقييم، وجمع البيانات باستخدامها، وتحليل البيانات، ومن ثم تفسيرها، وإصدار الحكم ومتابعة تنفيذه (مرعي والحيلة، ٢٠٠٨).

ويستخدم معلمي اللغة التقييم لغايات محددة أهمها تقديم نتائج حولَ قدرة الطلبة وتحصيلهم في اللغة أو بهدف تحسين عملية التعلم. ولأنَّ المعلومات المتوفرة حول القدرة اللغوية تؤدي أدواراً مهمة في اتخاذ القرارات على جميع المستويات، فإنَّ عملية التقييم تؤثر مباشرةً على عملية التعلم والتعليم والتدريس. وبالتالي، فإنَّ هناك ضرورة من أجل مساعدة المعلمين على تجاوز التحديات والمشكلات التي يواجهونها في تقييم المهارات اللغوية إذ أنَّ ما يقدمونه من تقارير تقييمية يؤثر على المتعلمين على المدى القصير والطويل (Giraldo & Murica, 2018).

ويهدف التقييم اللغوي كما يشير جاناتي (Jannati, 2015) إلى تحقيق عدة غايات أهمها تحديد نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين، تصنيف المتعلمين، ومراقبة تقدم الطلبة وقدرتهم على تحقيق الهداف الموضوعة، وتقويم المنهاج، وتحمل مسؤولية عدم تحقيق الأهداف الموضوعة.

ويعاني معلمو اللغة من عدة مشكلات وتحديات في تقييم الأداء اللغوي للطلبة، إذ إنَّ الكثير منهم لم يحصلوا على برامج تدريبية أو برامج إعداد وتطوير مهني كافية لتمكينهم من اتقان مهارات تقييم اللغة بالشكل الكافي (Olmezer-Ozturk & Aydin, 2019). وذكرَ هاتيبوغلو (Hatipoglu, 2017) في دراسته إلى أنَّ المعلمين يعانون بشكلٍ واضح من مهارات تقييم الأداء اللغوي للطلبة مما يعني أنهم غير قادرين على استخدام وسائل فاعلة في الوصول لنتائج حاسمة حول القدرة اللغوية لدى المتعلمين. وأكدت دراسة أوز وأياتي (Oz & Atay, 2017) أيضاً إلى أنَّ معلمي اللغة لا يحصلونَّ على التدريب الكافي في كيفية وضع الاختبارات اللغوية القادرة على إعطاء معلومات واضحة حول قدرة المتعلمين في مختلف مهارات اللغة.

وحاولت بعض الدراسات البحث عن أهم التحديات التي يواجهها معلمو اللغة في عملية التقييم، على الرغم من عدم وجود أي دراسات تناولت التقييم اللغوي لدى معلمي اللغة في ظل بعض الظروف الاستثنائية مثل جائحة كورونا والتي أملت عليهم التدريس الافتراضي للغة العربية. على سبيل المثال، أجرى علي (Ali, 2011) دراسة في بنغلاديش هدفت التعرف على وجهات نظر معلمي اللغة الإنجليزية والطلبة حول عملية تقييم منهاج اللغة الإنجليزية. تكونت عينة الدراسة من (٦) معلمين من معلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، و(٩) طلاب من طلبة المرحلة الثانوية من ذوي الدرجات المتفاوتة من الكفاءة في اللغة الإنجليزية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المقابلة شبه المنظمة مع المعلمين، والمقابلات الجماعية مع الطلبة. كشفت النتائج أن مستوى نظام تقييم منهاج اللغة الإنجليزية في المدارس الثانوية لا يعكس تطورًا لجميع المهارات اللغوية للطلبة، إذ أنهُ يتم التركيز على مهارات القراءة والكتابة وإهمال المهارات الأخرى، وإلى وجود تناقض بين أهداف منهاج اللغة الإنجليزية وطرق التدريس المقدمة في المدارس. وكشفت النتائج أن المعلمين يقومون باستخدام استراتيجيات التقييم الفردية لتحفيز تعلم الطلبة. بينت النتائج حاجة منهاج اللغة الإنجليزية كلغة ثانية للمرحلة الثانوية إلى إعادة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تصميم بحيث يشتمل مهارات اللغة الأربعة في نظام التقييم. قام غونزاليس وأليبونغا (Gonzales & Aliponga, 2011) بدراسة هدفت إلى مقارنة تفضيلات التقييم الصفي لدى معلمي اللغة اليابانية في الفلبين وتفضيلات التقييم الصفي لدى معلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في اليابان. تكونت عينة الدراسة من (٦١) معلماً ومعلمة من معلمي اللغة اليابانية في الفلبين، و(٥٥) معلماً ومعلمة من معلمي اللغة الإنجليزية في اليابان. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام الاستبانة. بينت النتائج أن تفضيلات ممارسات التقييم لمعلمي اللغة اليابانية تمثلت في التقييم كعملية تعلم، تلاه التقييم للتدريس. وتمثلت ممارسات التقييم لدى معلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في اليابان في التقييم كعملية تعلم، تلاه تقييم التعلم. بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في تفضيلات التقييم الصفي تعزى لمتغير الجنس، لصالح الذكور، وتعزى لمتغير المستوى التعليمي، لصالح الدراسات العليا، وتعزى لمتغير عدد الطلبة، لصالح ٢٥ طالب فأكثر، وتعزى لمتغير سنوات الخبرة، لصالح سنوات الخبرة من (٤-٥) سنوات، وتعزى لمتغير التدريب، لصالح المعلمين الذين حصلوا على تدريب أثناء الخدمة.

أما دراسة عبد الجواد وقنديل (٢٠١٥) في فلسطين فقد عمدت إلى تقييم الأداء اللغوي لمعلمي اللغة العربية الجدد بمدارس التعليم العام وعلاقته باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس. تكونت عينة الدراسة من (٥٧) معلماً ومعلمة من معلمي اللغة العربية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام بطاقة الملاحظة ومقياس الاتجاهات. بينت نتائج الدراسة أنَّ مستوى الأداء اللغوي لدى المعلمين كان متوسطاً، وأن مستوى اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس كان مرتفعاً. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الأداء اللغوي تعزى للجنس، لصالح الإناث، في حين لم توجد فروق في ضوء متغير التخصص. وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس تعزى للجنس، والتخصص. كشفت النتائج عن وجود علاقة دالة احصائياً بين الأداء اللغوي واتجهات المعلمين نحو مهنة التدريس.

وأجرى سايفوروهمان (Saefurrohman, 2015) دراسة في أندونيسيا هدفت تعرف ممارسات التقييم المستخدمة في الفصل الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (٢٤) معلماً من معلمي اللغة الإنجليزية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام الاستبانة، والمقابلة الشخصية والملاحظة. أظهرت النتائج أن الهدف الرئيسي من تقييم الفصل الدراسي هو التقييم من أجل التعلم، حيث كان وضع الطلبة ضمن مجموعات هو الهدف الأكثر أهمية. وأشارت النتائج أن الغرض من تقييم الفصل الدراسي للتعلم، تتمثل في تحديد العلامات النهائية للطلبة. وأن الغرض من تقييم الفصل الدراسي كتعلم، هو دعم استقلالية التعلم لدى الطلبة.

في حين عمدت دراسة خلاجية وعبدالله (Kalajahi & Abdullah, 2016) في ماليزيا إلى تعرف مستوى معرفة أعضاء هيئة التدريس بطرق التقييم المناسبة، وممارسات التقييم لديهم. تكونت عينة الدراسة من (٦٥) عضواً من أعضاء هيئة التدريس العاملين في إحدى الجامعات الماليزية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام الاستبانة. توصلت نتائج الدراسة إلى أنَّ ممارسات التقييم حصلت على المرتبة الأولى حيث احتل مجال التقييم وتحسين عملية التدريس المرتبة الأولى تلاه مجال معتقدات التقييم العامة، التقييم وتعلم الطلبة، التقييم والمحاضر، عدم أهمية التقييم وعلى التوالي، تلاه معتقدات التقييم في المرتبة الثانية حيث احتل مجال التقييم بهدف قياس قدرات الطلبة المرتبة الأولى، تلاه مجال ممارسات التقييم، عدد مرات التقييم، طرق التقييم والمشكلات التي يواجهها المعلم في عملية التقييم وعلى التوالي.

وهدفت دراسة أونالان وكاراغول (Onalan & Karagul, 2018) في تركيا إلى تعرف معتقدات معلمي مادة اللغة الإنجليزية كلغة ثانية حول التقييم واستخداماته المختلفة في تدريس اللغة الإنجليزية. تكونت عينة الدراسة من (٧٠) معلماً ومعلمة من معلمي اللغة الإنجليزية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام الاستبانة. أظهرت النتائج الدراسة أن معتقدات المعلمين كانت مرتفعة حول استخدام التقييم في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية. كما أظهرت النتائج عدم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وجود فروق دالة احصائياً في معتقدات المعلمين حول التقييم واستخداماته في تدريس اللغة الإنجليزية تبعاً لمتغير التخصص، وسنوات الخبرة. أما دراسة عسافه (Asassfeh, 2019) في الأردن، فقد هدفت إلى تعرف تصورات وممارسات معلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية المرتبطة بتقييم التقدم اللغوي للطلبة. تكونت عينة الدراسة من (١٠٧) معلماً ومعلمة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام الاستبانة. بينت نتائج الدراسة إلى أن تصورات المعلمين الإيجابية حول فاعلية عملية تقييم التقدم اللغوي للطلبة كانت مرتفعة، وأن مستوى التحديات التي تعترض معلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في عملية تقييم التقدم اللغوي للطلبة كان مرتفعاً.

مشكلة الدراسة

يعد التقييم اللغوي من المهارات الأساسية التي ينبغي على معلمي اللغة امتلاكها نظراً لكونها جزءٌ مهم من عناصر المنهاج التربوي. وعلى الرغم من أهمية هذه المهارة، إلا أنَّ عديد الدراسات السابقة قد وثقت حقيقة لا ينبغي التغاضي عنها وإهمالها وهي أنَّ مستوى مهارات التقييم اللغوي لدى المعلمين لا تزال تحتى المستوى المأمول. وبالتالي، فإنَّ هناك ضرورة من أجل البحث في مستويات مهارات تقييم اللغة لدى معلمي اللغة، وخاصةً معلمي اللغة العربية.

وبناءً على ما سبق، وفي ضوء أنَّ مهارات التقييم اللغوي لا تزال تحت المستوى المأمول، فإنَّ هذا يدعو للافتراض أنَّ هناك مجموعة من التحديات التي يواجهها معلمي اللغة في عملية التقييم. وفي ضوء أنَّ هناك ندرة في الدراسات –حسب علم الباحث- التي تناولت التحديات التي يواجهها معلمو اللغة العربية خاصةً في ظل هذه الظروف الاستثنائية المتمثلة في جائحة كورونا والتي أملت على معلمي اللغة العربية التدريس عن بعد للطلبة مما يفاقم من حجم هذه التحديات. وتتمثل مشكلة الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة الآتية:

١- ما مستوى تحديات تقييم تعلم اللغة العربية لطلبة المرحلة الثانوية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$) في مستوى تحديات تقييم تعلم اللغة العربية لطلبة المرحلة الثانوية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس، المستوى التعليمي، الخبرة؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى الآتي:

- تعرف مستوى تحديات تقييم تعلم اللغة العربية لطلبة المرحلة الثانوية في ظل جائحة كورونا.
- بيان الفروق في مستوى تحديات تقييم تعلم اللغة العربية لطلبة المرحلة الثانوية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين في ضوء متغيرات الجنس، المستوى التعليمي، المستوى الدراسي، الخبرة.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهميتها النظرية والتي تتمثل في ما تقدمه من معلومات حول التحديات التي تواجه المعلمين في عملية تقييم اللغة العربية لدى الطلبة. كما تتمثل الأهمية العملية من خلال توجيه أنظار المسؤولين التربويين والقائمين على المناهج نحو العمل على تطوير الأساليب المناسبة من أجل تعزيز قدرة المعلمين على تقييم اللغة العربية الطلبة في ظل جائحة كورونا باعتبارها من أهم المناهج التعليمية التي يتم تعليمها للطلبة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المصطلحات المفاهيمية والإجرائية

تقييم اللغة: عملية التحقق من اكتساب المتعلمين للمهارات اللغوية المستهدفة (مرعي والحيلة، ٢٠٠٨).

كورونا: عدوى فيروسية شديدة ناجمة عن فيروس كورونا ٢ (SARS-CoV-2) الذي ظهر في ووهان الصينية وانتشر في جميع أنحاء العالم. والذي قد كشف التحليل الجينومي أنه مرتبط نسبيًا بفيروسات الخفافيش الشبيهة بمتلازمة الجهاز التنفسي الحادة (شبيهة بالسارس) (Shereen, Khan, Kazmi, Bashir & Siddique, 2020).

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وذلك لملائمته لطبيعة الدِّراسة ولتحقيق أهدافها.

مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات العاملين في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة عجلون خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١. وقد تم اختيار عينة تكونت من (١٦٣) معلم ومعلمة من مجتمع الدراسة بالطريقة العشوائية، والجدول (١) يبين توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها.

الجدول (١): توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٧٩	48.5
	أنثى	٨٤	51.5
المستوى التعليمي	بكالوريوس	١٠٩	66.9
	دراسات عليا	٥٤	33.1
الخبرة	أقل من ١٠ سنوات	٥٤	33.1
	١٠-١٥ سنة	٦٠	36.8
	أكثر من ١٥ سنة	٤٩	30.1
المجموع		١٦٣	**%100**

مقياس التحديات تقييم تعلم اللغة العربية لطلبة المرحلة الثانوية في ظل جائحة كورونا

لتحقيق أهداف الدراسة، عمد الباحث على ترجمة مقياس عساسفه (Asassfeh, 2019) والمكون من (١٢) فقرة كلية.

الصدق الظاهري

تم التحقق من صدق محتوى أداة الدراسة بعرضها على (٥) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في المناهج وأساليب التدريس واللغة الإنجليزية في عدد من الجامعات الأردنية. طلب منهم النظر في مدى ملائمة الفقرات، وسلامة صياغتها اللغوية، ووضوحها ومناسبتها لأهداف الدراسة. وتم الأخذ بالتعديلات المقترحة التي وافق عليها (٨٠٪) فأكثر من المحكمين. وتكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (١٢) فقرة.

مؤشرات صدق البناء للمقياس

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تم استخدام مؤشرات صدق البناء للمقياس، من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وخارج عينتها بلغت (٣٠) معلمًا ومعلمة، ومن ثم تم استخراج معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية على المقياس، حيث تراوحت مؤشرات صدق البناء بين (٠,٤١٢ – ٠,٧٨٩)، وجميع هذه المؤشرات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)، والجدول (٢) يوضح ذلك.

الجدول (٢): معاملات الارتباط والدلالة الإحصائية بين فقرات مقياس التحديات ودرجته الكلية

الفقرة	الارتباط	الدلالة	الفقرة	الارتباط	الدلالة	الفقرة	الارتباط	الدلالة
١	.530**	.003	٥	.669**	.000	9	.698**	.000
٢	.878**	.000	٦	.397*	.030	١٠	.617**	.000
٣	.652**	.000	7	.705**	.000	١١	.546**	.002
٤	.884**	.000	8	.463**	.010	١٢	.771**	.000

ثبات مقياس التحديات

تم التحقق من ثبات المقياس بإتباع طريقتين، هما:

١. طريقة إعادة الاختبار (Test-Retest)، وذلك بتطبيق المقياس على عينة قوامها (٣٠) معلمًا ومعلمة يدرّسون في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة عجلون خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١ من خارج عينة الدراسة، وبعد أسبوعين من تطبيق المقياس تم إعادة تطبيقه مرة ثانية على المجموعة نفسها، وبعد ذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين درجات التطبيق الأول والثاني لحساب ثبات الإعادة، حيث بلغ معامل ثبات الاستقرار بهذه الطريقة (٠,٨٩٥)، وهو معامل مرتفع يدل على تمتع المقياس بمعامل ثبات مقبول.

٢. طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، حيث تم حساب كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) من خلال علامات العينة الاستطلاعية على التطبيق الأول، وكان معامل ثبات الاتساق الداخلي الكلي (٠,٨٥١)، وهو معامل مرتفع يدل على تمتع المقياس بمعامل ثبات مقبول.

نتائج الدراسة

أولاً: نتائج السؤال الأول، ونصه: "ما مستوى تحديات تقييم تعلم اللغة العربية لطلبة المرحلة الثانوية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين؟".

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تحديات تقييم تعلم اللغة العربية لطلبة المرحلة الثانوية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين، والجدول (٣) يوضح ذلك.

الجدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مستوى تحديات تقييم تعلم اللغة العربية لطلبة المرحلة الثانوية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازليًا

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٣	أواجه صعوبة في تطوير مقياس تصحيح لتقييم إجابات الطلبة ومستوى أدائهم	3.96	.816	مرتفع
٢	٧	أواجه صعوبة في تطبيق الاختبار	3.85	.920	مرتفع
٣	٦	أواجه صعوبة في مناقشة نتائج أداء الطلبة مع أولياء الأمور	3.82	.855	مرتفع
٤	٩	أواجه صعوبة في تحديد نمط الاختبارات المناسب (الأسئلة المفتوحة، الاختيار من متعدد ...)	3.79	.842	مرتفع
٥	٨	أواجه صعوبة في تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة	3.78	.889	مرتفع
٦	٤	أواجه صعوبة في تصميم رسم بياني يتضمن خصائص الاختبار	3.77	.856	مرتفع
٧	١	أواجه صعوبة في تقييم أداء الطلبة	3.75	.834	مرتفع
٨	١٠	أواجه صعوبة في وضع الأسئلة تبعاً للمحتوى الدراسي	3.73	.975	مرتفع
٩	٥	أواجه صعوبة في مناقشة نتائج أداء الطلبة مع المشرف التربوي والإدارة المدرسية	3.72	.891	مرتفع
١٠	١١	أواجه صعوبة في وضع أهداف واضحة لتقييم أداء الطلبة	3.71	.981	مرتفع
١١	١٢	أواجه صعوبة في اتخاذ القرارات التي تتعلق بنجاح ورسوب الطلبة	3.67	.968	متوسط
١٢	٢	أواجه صعوبات في تحليل نتائج الطلبة	3.63	.883	متوسط
		الدرجة الكلية لمستوى تحديات تقييم تعلم اللغة العربية	**3.76**	**.713**	**مرتفع**

يظهر من الجدول (٣) أن مستوى تحديات تقييم تعلم اللغة العربية لطلبة المرحلة الثانوية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين جاء مرتفعًا، حيث كان المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للتحديات (٣,٧٦) بانحراف معياري (٠,٧١٣)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (٣,٦٣ – ٣,٩٦)، وجاءت مستويات الفقرات بين الدرجة المرتفعة والمتوسطة، وجاءت الفقرة (٣) ونصها: "أواجه صعوبة في تطوير مقياس تصحيح لتقييم إجابات الطلبة ومستوى أدائهم" بالرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٩٦) بانحراف معياري (816.) وبمستوى تقدير مرتفع، بينما جاءت الفقرة (٢) ونصها: "أواجه صعوبات في تحليل نتائج الطلبة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٣) بانحراف معياري (883.) وبمستوى تقدير متوسط.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني، ونصه: "هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في مستوى تحديات تقييم تعلم اللغة العربية لطلبة المرحلة الثانوية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس، المستوى التعليمي، المستوى الدراسي، الخبرة؟".

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب الفروق الظاهرية من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تحديات تقييم تعلم اللغة العربية لطلبة المرحلة الثانوية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس، المستوى التعليمي، المستوى الدراسي، الخبرة، والجدول (٤) يوضح ذلك.

الجدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تحديات تقييم تعلم اللغة العربية لطلبة المرحلة الثانوية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس، المستوى التعليمي، المستوى الدراسي، الخبرة

المتغير	مستوى المتغير	المتوسط الحسابي	العينة	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.74	79	.720
	أنثى	3.78	84	.710
المستوى التعليمي	بكالوريوس	4.05	109	.592
	دراسات عليا	3.18	54	.569
الخبرة	أقل من ١٠ سنوات	3.51	54	.700
	١٠ – ١٥ سنة	3.44	60	.599
	أكثر من ١٥ سنة	4.45	49	.232

يظهر من نتائج الجدول (٤) وجود فروق ظاهرية في مستويات تحديات تقييم تعلم اللغة العربية لطلبة المرحلة الثانوية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس، المستوى التعليمي، المستوى الدراسي، الخبرة، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (Three-Way Analysis of Variance) على الدرجة الكلية، والجدول (٥) يوضح ذلك.

الجدول (٥): تحليل التباين الثلاثي لمستوى تحديات تقييم تعلم اللغة العربية لطلبة المرحلة الثانوية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس، المستوى التعليمي، المستوى الدراسي، الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	.076	1	.076	.711	.401
المستوى التعليمي	.884	1	.884	8.215	.005
الخبرة	3.885	2	1.943	18.050	.000
الخطأ	15.283	142	.108		
المجموعة المعدل	82.318	162			

يتبين من الجدول (5) الذي يحاول الكشف عن الفروق الإحصائية مستوى تحديات تقييم تعلم اللغة العربية لطلبة المرحلة الثانوية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس، المستوى التعليمي، المستوى الدراسي، الخبرة، وكانت النتائج كالآتي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر الجنس في مستوى تحديات تقييم تعلم اللغة العربية لطلبة المرحلة الثانوية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين، حيث كانت الدلالة الإحصائية (٠,٤٠١)، وهي أعلى من مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر المستوى التعليمي في مستوى تحديات تقييم تعلم اللغة العربية لطلبة المرحلة الثانوية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين، حيث كانت دلالتها الإحصائية (٠,٠٠٥)، وهي أقل من مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)، وكانت الفروق بين بكالوريوس ودراسات عليا، وكانت الفروق لصالح البكالوريوس لأنه متوسطها الحسابي أعلى من دراسات عليا، مما يدل على أن المعلمين ذوي مؤهل البكالوريوس يواجهون تحديات بدرجة أعلى من الدراسات العليا.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر الخبرة في مستوى تحديات تقييم تعلم اللغة العربية لطلبة المرحلة الثانوية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين، حيث كانت دلالتها الإحصائية (٠,٠٠٠)، وهي أقل من مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥). ولتحديد اتجاه الفروق الإحصائية للدرجة الكلية للتحديات، ولصالح أي مستوى من مستويات متغير الخبرة تعزى الفروق، استُخدم اختبار شيفيه (Scheffe) لتحديد اتجاه الفروق الإحصائي، والجدول (٦) يوضح ذلك.

الجدول (٦): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للفروق الإحصائي في الدرجة الكلية لتحديات تقييم تعلم اللغة العربية لطلبة المرحلة الثانوية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الخبرة

المتغير	مستوى المتغير	المتوسط الحسابي	أقل من ١٠ سنوات	١٠ – ١٥ سنة	أكثر من ١٥ سنة
الخبرة	أقل من ١٠ سنوات	3.51			
	١٠ – ١٥ سنة	3.44	.07		
	أكثر من ١٥ سنة	4.45	.94*	1.01*	

يتبين من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر الخبرة في مستوى تحديات تقييم تعلم اللغة العربية لطلبة المرحلة الثانوية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين، بين ذوي الخبرة (أكثر من ١٥ سنة) وذوي الخبرة (أقل من ١٠ سنوات) لصالح ذوي الخبرة (أكثر من ١٥ سنة)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي الخبرة (أكثر من ١٥ سنة) وذوي الخبرة (١٠ – ١٥ سنة) لصالح ذوي الخبرة (أكثر من ١٥ سنة)، مما يدل على أن تحديات تقييم تعلم اللغة العربية لطلبة المرحلة الثانوية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين تزداد كلما زادت الخبرة لدى المعلم.

مناقشة النتائج

أولاً: مناقشة نتائج السؤال الأول ونصه: "ما مستوى تحديات تقييم تعلم اللغة العربية لطلبة المرحلة الثانوية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين؟".

بينت نتائج الدراسة أن مستوى تحديات تقييم تعلم اللغة العربية لطلبة المرحلة الثانوية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين كان مرتفعاً. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أنَّ معلمي اللغة العربية لم يحصلوا على البرامج التدريبية الكافية قبل وأثناء الخدمة؛ إذ تفتقر برامج علاج المعلمين لمساقات متخصصة في التقيين اللغوي نظراً لأنَّ أكثرها يركز على جوانب محددة في تقييم مهارات اللغة مثل القراءة والكتابة مع عدم التركيز على مهارات التحدث والاستماع التي تعد مفتاحاً

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

في تعلم اللغة. كما وأنَّ الدراسة الحالية قد تم غجراؤها في ظل جائحة كورونا، ونظراً لأنَّ تقييم اللغة يحتاج من المعلم إلى التواصل المباشر مع المتعلمين من أجل تقييم مهاراتهم اللغوية بالشكل الكافي، فإنَّ ارتفاع مستوى التحديات والصعوبات التي يواجهونها يؤكد حقيقة أن المعلمين في الأساس لا يمتلكون المهارات اللازمة للتقييم اللغوي في الظروف الطبيعية، وهذا ما تفاقم في ظل جائحة كورونا، حيثُ أنَّ التعليم كان عن بعد وكان المعلمون غير قادرين على تقييم المهارات اللغوية لدى الطلبة بالشكل الأمثل.

ثانياً: مناقشة نتائج السؤال الثاني ونصه: "هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في مستوى تحديات تقييم تعلم اللغة العربية لطلبة المرحلة الثانوية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس، المستوى التعليمي، المستوى الدراسي، الخبرة؟".

بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى تحديات تقييم تعلم اللغة العربية لطلبة المرحلة الثانوية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المستوى التعليمي، لصالح البكالوريوس. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أنَّ حملة البكالوريوس من المعلمين لم يحصلوا على الخبرة العملية الكافية للتعامل مع مختلف مواقف التعلم، وخاصةً تقييم مهارات اللغة والتي تحتاج إلى الكثير من الدراية التي يتحصل عليها المعلمون من حملة الدراسات العليا من خلال مشاركتهم في البرامج التعليمية أثناء دراستهم.

كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى تحديات تقييم تعلم اللغة العربية لطلبة المرحلة الثانوية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الخبرة، لصالح أكثر من ١٥ سنة. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أنَّ المعلمين في الفئات العمرية الأصغر أكثر قدرة على التعامل مع الوسائل التكنولوجية والتي يمكن توظيفها بشكلٍ فاعل في تقييم المهارات اللغوية لدى الطلبة. وإنَّ امتلاك المعرفة التكنولوجية يعني أنَّ المعلم أكثر قدرة على استخدام التكنولوجيا في تصميم مختلف أنواع أساليب التقييم من أجل الوصول إلى فكرة أوضح حول مستوى الطلبة. في حين أنَّ المعلمين الأكبر عمراً ليس لديهم مستويات عالية من المعرفة التكنولوجية القادرة على مساعدتهم على استخدام التكنولوجيا في تصميم وسائل تقييم فاعلة في ظل جائحة كورونا.

في حين لم توجد هناك فروق ذات دلالة احصائية في مستوى تحديات تقييم تعلم اللغة العربية لطلبة المرحلة الثانوية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أنَّ كلاً من المعلمين والمعلمات يتعرضون لنفس الخبرات الأكاديمية سواءً في الجامعة أو أثناء التدريس. كما وانَّ كلاً من المعلمين والمعلمات يدرسون نفس المنهاج المقدم من وزارة التربية والتعليم ويشاركون في نفس البرامج التدريبية وبرامج التطوير المهني المقدمة من وزارة التربية والتعليم.

التوصيات

في ضوء النتائج توصي الدراسة بما يلي:

- مساعدة المعلمين على تجاوز صعوبات تقييم تعلم اللغة من خلال تصميم برامج تدريبية قادرة على رفع مهاراتهم وكفاياتهم في التقييم.
- دعوة الجامعات إلى تضمين مهارات تقييم اللغة في مساقات برنامج البكالوريوس لإعداد معلمي اللغة العربية من أجل مساعدتهم على اكتساب هذه المهارات.
- إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية التي تتناول مهارات تقييم اللغة لدى معلمي اللغة العربية ومستوى معرفة المعلمين بها في الظروف الطبيعية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المراجع

المراجع العربية

عبد الجواد، إياد وقنديل، أنيسة. (٢٠١٥). تقييم الأداء اللغوي لمعلمي اللغة العربية الجدد بمدارس التعليم العام، وعلاقته باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ٣ (١٢)، ٢٥٩-٢٩٦.

مرعي، توفيق والحيلة، محمد. (٢٠٠٨). *المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها*، (ط٦). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

المراجع الأجنبية

Asassfeh, S. (2019). EFL teachers' assessment preferences and prevalent practices: The case of Jordan. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation, 2*(7), 67-74.

Giraldo, F. & Murica, D. (2018). Language assessment literacy for pre-service teachers: Course expectations from different stakeholders. *Gist Education and Learning Research Journal,* (16), 56-77.

Gonzales, R. & Aliponga, J. (2011). Classroom assessment preferences of Japanese language teachers in the Philippines and English language in Japan. *MEXTESOL Journal, 36*(1), 1-19.

Ali, M. (2011). *Teachers' and students' perspectives on English language assessment in the secondary English language teaching (EFL) curriculum in Bangladesh*. Unpublished Master Thesis, University of Canterbury, New Zealand.

Saefurrohman, S. (2015). Classroom assessment preference on Indonesian junior high school teachers in English as foreign language classes. *Journal of Education and Practice, 6*(36), 104-110.

Onalan, O. & Karagul, A. (2018). A study on Turkish EFL teachers' beliefs about assessment and its different uses in teaching English. *Journal of Language and Linguistic Studies, 14*(3), 190-201.

Jannati, S. (2015). ELT teachers' language assessment literacy: Preceptions and practices. *Educational Research Association: The International Journal of Research in Teacher Education, 6*(2), 26-37.

Olmezer-Ozturk, E. & Aydin, B. (2019). Investigating language assessment knowledge of EFL teachers. *Journal of Education, 34*(3), 602-260.

Hatipoglu, C. (2017). *History of English language teacher training and English language testing and evaluation (ELTE) education in Turkey*. In Y. Bayyurt and N, S. Sifakis (Eds). English Language Education Policies and Practice in the Medierranean Countries and Beyond (pp. 227-257). Frankfurt: Peter Lang.

Oz, S. & Atay, D. (2017). Turkish EFL teachers' in-class language assessment literacy: Perceptions and Practices. *ELT Research Journal, 6*(1), 25-44.

Shereen, M., Khan, S., Kazmi, A., Bashir, N. & Siddique, R. (2020). COVID-19 infection: Origin, transmission, and characteristics of human coronaviruses. *Journal of Advanced Research, 24*, 91–98.

Kalajahi, S. & Abdullah, A. (2016). Assessing assessment literacy and practices among lecturers. *Pedagogy, 124*(4), 132-24.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تحليل الحاجات إلى اللُّعب اللغوية في تعلم البلاغة العربية

عِلي شفاف أماني بنت محمد زين[٨]
الأستاذة المشاركة الدكتورة نئ حنان بنت مصطفى[٩]

ملخص البحث

تُشير الدراسات في الآونة الأخيرة إلى أن اللُّعب اللغوية مفيدة جدا ومؤثرة للغاية في زيادة رغبة الطلبة لتعلم اللغة العربية. لذلك، اتّجهت هذه الدراسة نحو تحليل الحاجة إلى اللُّعب اللغوية في تعلم البلاغة العربية وربطها بأفضل اللّعب المنشودة حسب نتائج الطلبة السلوكية والتحصيلية. استخدمت الدراسة طريقة تحليل الحاجات طبقا لنظرية هاتشينسون ووترز (Hutchinson and Waters, 1987) التي ركزت على تحليل حاجيات وضروريات ورغبات الطلبة وما ينقصهم في لعبة البلاغة. تم توزيع الاستبيان على ١٠٤ طالب وطالبة من ثلاثة تخصصات داخل قسم اللغة العربية (BARB, TASL, ARCOM) في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، وتحليلها باستعمال برنامج المجموعة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS version 25). ودل هذا التحليل على أن الطلبة يفضلون لعبة البلاغة الإلكترونية، واللعبة الداخلية، ولُعَب زيادة المفردات، ويختارون اللعبة التي معها الأدلة التوجيهية في تقنيات التحديد. ويؤكدون بأن لُعب البلاغة تحفّز في نفوسهم الرغبة في دراسة هذه المادة، وتؤثر إيجابيا في سلوكهم وتحصيلهم، لأنهم يعتقدون بأن لعبة البلاغة ستزيد من مفرداتهم. إضافة إلى ذلك، هناك ارتباط إيجابي بين جودة اللعبة ونظرة الطلبة نحو لعبة البلاغة. كما قدّمت هذه الدراسة بعض الاقتراحات للدراسات المستقبلية، ومنها إنتاج الدراسات المتعلقة بتحليل حاجات المحتوى الدراسي في لعبة البلاغة من مجال علم المعاني، وعلم البيان، وعلم البديع. وهذه الدراسة تقدم التصور الأول في كيفية تصميم لعبة البلاغة وتطويرها والعمل على استمرارها في تعليم البلاغة وتعلّمها.

الكلمات المفتاحية: تحليل الحاجات، اللّعب اللغوية، تعلم البلاغة العربية.

المقدمة

في الآونة الأخيرة، ظهر العديد من الأساليب المبتكرة الحديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها بوصفها اللغة الثانية في ماليزيا، وأخذت تنمو في جوانب مختلفة إدراكا من المعلمين والمتعلمين بالصعوبات والتحديات المختلفة التي يواجهونها في تعليم وتعلم هذه اللغة الأجنبية[١]. وفي الوقت نفسه، تَبرز لُعَب اللغة العربية المتنامية والمتطورة على قائمة طرائق التعلم المريحة رغم صعوبة الوصول إليها. وقد تمّ عرض العديد من الدراسات المتخصصة في مجال أنواع اللّعب اللغوية إما باستخدام التكنولوجيا الحاسوبية[٢]، أو بدون استخدام التكنولوجيا الحاسوبية[٣]. وفي الواقع، تتعلق هذه الدراسات بالتأثيرات في

---

[٨] عِلي شفاف أماني بنت محمد زين (Ili Syafaf Amani Mhd Zain) ، طالبة الماجستير، تخصص تعليم اللغة العربية بوصفها اللغة الثانية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

[٩] الأستاذة الدكتورة نئ حنان بنت مصطفى (Assoc. Prof. Dr. Nik Hanan Mustapha) ، الدكتورة ، تخصص اللغة العربية وآدبها، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نجاح الطلبة[٤] وسلوكهم،[٥] وبعد تطبيق اللّعب اللغوية. تبن لنا أن من ضمن هذه اللّعب اللغوية قد أثّرت تأثيراً إيجابياً لا سلبياً على الطلبة وسلوكهم.

وفي التأثير السلوكي على المتعلمين، أشارت Febrian et al (٢٠١٧م)[٦] إلى أن اللّعب اللغوية تستطيع أن تغرس الرغبة والقدرة الاستيعابية العالية للطلبة في فهم اللغة العربية. فضلاً عن ذلك، فإن اللّعب اللغوية تساعد على سهولة تذكّر المفردات وتزيد من نسبة نجاح الطلبة في الامتحان[٧]. على الرغم من أن دراسة لُعَب اللغة العربية في تزايد، وجدت هذه الدراسة أن هناك قلة في دراسات اللّعب اللغوية في مجال الأدب العربي، فمعظمها تعتني بمجال علم النحو[٨] والصرف[٩] والمفردات[١٠] والمهارات اللغوية الأربعة١١ أي الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة.

مما سبق سيركّز هذا البحث على الحاجات الأساسية لبناء اللّعب اللغوية في الأدب العربي خصوصاً داخل الحقل البلاغي، وهي إحدى العناصر الأساسية لتعليم العربية وتعلّمها من غير القواعد النحوية والصرفية. وينبغي أن تُعطى الأولوية في تحسين طرق تدريسها. ذلك لأنها تحتوي على الإطار الجمالي في اللغة العربية نفسها التي تجعل من تعلّمها أمراً ممتعاً خاصة حين تكون معانيها محل تقدير. ويمكن النظر في هذا العلم إلى الهدف الرئيسي وينبغي التأكيد على ذلك لأنها تعتبر مبهمة وصعبة الفهم١٢.

وقد أظهرت الدراسات المتعددة بأن تعلم البلاغة غاية في الصعوبة لدى الطلبة١٣. وتعترف الدراسات أيضا بأن كفاءة معظم الطلبة في اكتساب علم البلاغة ما زالت في المرحلة الأولية الضعيفة، لا سيما وأنّ قلة من الطلبة يُقبلون على تخصص البلاغة عند مواصلة الدراسة والتحاقهم بالمستوى الجامعي. إن نظرة الطلاب ومعرفتهم بدراسة البلاغة سلبية حيث نجد أن معظم الطلبة لا يبدون الرغبة العالية، ولا يعطونها أهمية، ولا يحاولون التعميق وتوسيع قدراتهم في هذا العلم وقد أشار المتوسط الحسابي الإجمالي إلى المرحلة الضعيفة للطلبة في تعلم البلاغة١٤. وأشار أن معظم المشاكين لم يتأثروا بفعالية كبيرة بطريقة التدريس طوال مدة تعلم البلاغة في الفصل. ولا يستطيعون أن يفهموا دروس البلاغة، ولا يمكنهم على توظيفها داخل جمل مستقلة. وأشارت الدراسة أن من أبسط مكونات اللغة العربية العليا في تصورات الطلاب هي ١٢% فقط من الطلاب يشعرون بأنّ هذا العلم سهل بعد علم الأدب العربي١٥. وقد كتبت في دراسة Raja Sulaiman (٢٠١٢) التي تم تقديمها في جامعة UNISZA بأن الطلبة ما زالوا في المستوى المتوسط رغم أن معظمهم يرغبون في تعلم البلاغة، ووجدت الباحثة أن أكثر الطلاب لا يتّخذون من تعلم البلاغة هدفاً لهم١٦.

وذكرت دراسة Abdullah & Omar (٢٠١٦م)[١٧] بعض الانتقادات والتصورات في تعليم البلاغة وتعلمها لدى الباحثين، وتركيزهم على ضعف تعليم البلاغة من حيث أنّ أهداف التعلم غير مناسبة وتركز فقط على الإطار المعرفي، ومحتوى درس البلاغة الذي يهتم بشرح القواعد فقط دون جمال الأدب العربي نفسه، وقواعد اختيار الأمثلة من موضوعات البلاغة، والتفريق بين علم البلاغة والعناصر الأخرى في اللغة العربية التي يجب أن ترتبط بينها، وما زالت مداخل التدريس وطرائقها تستخدم الأساليب القديمة، وكذلك طرائق التقويم في مادة البلاغة وتطبيقها في ماليزيا وبعض البلاد الأخرى. وهذه المشكلات التعليمية تؤثر على معظم الطلبة في تحصيل الكفاءة اللغوية في تعلم البلاغة وهم يدرسونها دون رغبةٍ منهم ولكنهم يضطرون لمواجهة علمية استعداداً للاختبار.

تحليل الحاجات

تحليل الحاجات هو عملية منهجية وشاملة يتم تنفيذها في استكشاف الحاجة لشيء ما. وفي مجال اللغة، وهناك تعريفات عديدة مطروحة من قبل العلماء حول هذا التحليل. فقد وضحه Nunan (١٩٩٣م) بأنه استخدام الطرائق المتنوعة للحصول على معلومات المتعلمين والأشياء الضرورية لتصميم البرنامج.١٨ ثم في عام ١٩٩٩م عرّفه نونان بأنه مجموعة من الأدوات والتقنيات والإرادات لتحديد المحتوى اللغوي وعملية التعلم لمجموعات محددة من المتعلمين.١٩ وقال Canbay

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(٢٠٠٦م) أن دراسة تحليل الحاجات هي عملية جمع المعلومات عن حاجات المتعلمين ورغباتهم لإعادة تصميم البرنامج.٢٠ يتعلق هذا الرأي بدراسة Juan Li (2014م) التي أكّدت أن هذا النوع من التحليل الأساسي في بدء التعليم مع مجموعة معينة من المتعلمين.٢١ بالإضافة إلى ذلك، دراسة تحليل الحاجات تُرجع إليه في حل مشكلات التعلم في الإطار المحدد خاصة دراسة التصميم والتطوير(DDR). ومثل هذه الدراسة، تحليل الحاجات هي مرحلة أولية لإجراء البرامج وتنفيذها.

ارتكازاً على هذه الدراسات السابقة التي تم شرحها، يمكن الاستنتاج أن عملية تجميع الحاجات وتحليلها، وتحليل الرغبات، لا بد أن يكون وفقا للمشكلات التي تحدث في إعداد البرنامج المحتاج من طرف مجموعة معينة من المتعلمين.

ويُعد Richterich (١٩٧٢م) أول شخص اقترح التحليل النموذجي في تعليم اللغة٢٢. وبجانب ذلك، هناك دراسات حول تحليل الحاجات في ماليزيا تمت كتابتها في مجال تعليم اللغة العربية وتعلمها في تصميم البرامج المؤثرة،٢٣ متماشياً مع نتائج الدراسات في اللغة اللإنجليزية التي قد تطورت في دراسة تحليل الحاجات. وهناك النماذج العديدة في تحليل الحاجات مثل النموذج المنهجي٢٤، والنموذج التواصلي٢٥، والنموذج الذي يركز على التعلم٢٦ وكذلك النموذج الذي يركز على المتعلمين ٢٧.

وبالنظر إلى قلة التعلم الفعّال للبلاغة والآثار الإيجابية التي تدل عليها الدراسات السابقة حول استخدام اللّعب اللغوية، قررت الباحثة إجراء تحليل الحاجة إلى اللّعب اللغوية في تعلم البلاغة على طلبة الدراسات الجامعية في تخصصات اللغة العربية في الجامعية الإسلامية العالمية بماليزيا لأنهم يدرسون مادة مستقلة في البلاغة العربية. تُجري هذه الدراسة تحليل الحاجات للحصول على أهداف وحاجات التعلم تبعا لهاتشينسون وواترز لسهولة تعلم البلاغة لدى الطلبة من خلال الأسئلة الآتية:

١. ما حاجات اللغة ومميزات اللّعب اللغوية لدى الطلبة في تخصصات اللغة العربية؟
٢. ما الارتباط بين مميزات اللعبة ونظرة الطلبة ورغبتهم في تعلم البلاغة؟
٣. ما الارتباط بين مميزات اللعبة ونظرة الطلبة وتحصيلهم العلمي في تعلم البلاغة؟

نظرية تحليل الحاجات هاتشينسون ووترز في لعبة البلاغة

أشار نموذج هاتشينسون ووترز (١٩٨٧) في تحليل الحاجات إلى قسمين: الأول، احتياجات الحالة المستهدفة (Target situation needs) يعني ما هي المطالب التي ينبغي إنجازها،٢٨ والثاني، احتياجات التعلم (Learning needs) أي ما هي حاجات الطلبة العلمية. تتعلق احتياجات الحالة المستهدفة برغبات الطلبة واحتياجاتهم وما يفتقرون إليه. بالإضافة إلى ذلك، ركّزت هذه الدراسة في تحليل حاجات وضروريات الطلبة ورغباتهم على لعبة البلاغة.

أولا، اختيار الضروريات (Necessities) وفقا لمتطلبات الحالة المستهدفة أي ماذا يحتاج أن يعرف الطالب للعمل بفاعلية وأما النقائص (Lacks) هي الفجوة بين الضروريات والمعرفة المسبقة للطلبة وهي الضروريات التي لا يملكها الطلبة. والرغبات (Wants) حاجات وتصورات حول ما يحتاج إليه الطلبة.

منهجية البحث

هذا البحث يستعمل المنهج الكمي. تستند منهجية البحث إلى هذه الدراسة موجهة بنموذج تحليل الحاجات الذي أجراه هاتشينسون ووترز (١٩٨٧م) والذي أجري باستخدام دراسة وصفية استناداً إلى الدراسات السابقة لنموذجه ودراسة استقصائية لستة بنود من أسئلة الاستبانة. بالنسبة إلى تحليل ضروريات الطلبة في لعبة البلاغة، قد صنفت الاستبانة في تلك البنود حالة الطلبة (المعلومات الديموغرافية للطلبة)، وحاجات اللغة في تعلم البلاغة وحاجات اللعبة نفسها، وأما

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نقائص الطلبة في تعلم البلاغة فهي مأخوذة من الانتقادات والمشكلات من الدراسة السابقة حول مجال تعليم البلاغة وتعلمها. وقد بحثت قضية مميزات الطلبة في لعبة البلاغة وما نظرات الطلبة إلى اللعبة في سلوكهم وتحصيلاتهم.

حدود البحث وعيّنته

تتكون عينة الدراسة من ١٠٤ طالب وطالبة من المرحلة الجامعية، وهم من السنة الأولى حتى السنة الرابعة، ويدرسون في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا. ويجب على جميع طلاب المرحلة الجامعية أن يأخذوا مادة البلاغة لأنها مادة إجبارية. وبالتالي، ينقسم المشاركون في هذه الدراسة إلى ثلاثة تخصصات مختلفة أي تخصص اللغة العربية وآدابها، وتعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، واللغة العربية للاتصال العالمي.

أدوات البحث

تم إعداد الأسئلة المستخدمة للاستبانة من قبل Sihong (2007م)[٢٩] وقامت الباحثة بإدخل نسبة من التعديلات على هذا البحث طبقا لنوعيْ تحليل الحاجات، تحليل الحالة المستهدفة (Target situation analysis) وتحليل الحالة الواقعية (Present situation analysis) . ومن أدوات الاستبانة المتاحة، يخص الهيكل المفصل من أسئلة الاستبانة المهارات الضرورية وعناصر تعلم اللغة التي صُمّمت للغرض المطلوب. تُتَرجم الاستبانة إلى اللغة الإنجليزية، وينبغي على الطلبة الإجابة على جميع الأسئلة لاكتشاف مدى تفضيل الطلبة بناء على الخيارات في الاستبانة. ثم، تحلل هذه الاستبانة المترجمة للتأكد من شمولها، وقدر معامل كرونباج ألفا لثبات الاستبانة هو ٠,٩٣٨.

إجراء البحث

بعد أسبوعين من توزيع الاستبيان على العينة المطلوبة، يتم تحليل الإجابات باستعمال التحليل الوصفي (تردد التوزيع والمتوسط الحسابي)، والإحصاء الاستنتاجي باستعمال ارتباط بيرسون (Pearson) لتحديد العلاقة بين حاجات لعبة البلاغة، ونظرات الطلبة على سلوكهم وتحصيلاتهم في تعلم البلاغة وتجري هذه الإحصاءات لأجل إعداد تقرير حول حاجات الطلبة ونظرتهم. وتُجمع المعلومات باستخدام برنامج مجموعة إحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS version 25).

نتائج البحث ومناقشتها

القسم الأول : المعلومات الأساسية

تهدف الأسئلة حول المعلومات الأساسية في الاستبانة إلى اكتشاف أوجه التشابه والاختلاف لدى الطلبة من خلال إجاباتهم طبقاً لمراحل تعلمهم المختلفة. تتكون هذه الاستبانة من خمسة عناصر: الجنس، والتخصص، والسنة الدراسية، ولغة الأم المستخدمة، وخلفية تعلم البلاغة.

تُعرض المعلومات الأساسية للمشاركين في هذا البحث. وقد أوضحت النتائج بأن ٧٧,٩٪ من العينة المشاركة، هن: من الإناث، وبقية العينة من الذكور (٢٢,١٪). كانت العينة المدروسة من الناطقين بغير العربية إلا شخصين، وكلهم من تخصص اللغة العربية وآدابها، BARB بنسبة (٥٠٪)، وتخصص اللغة العربية للاتصال العالمي ARCOM بنسبة (٢٢,١٪)، وتخصص تعليم العربية بوصفها لغة ثانية، TASL بنسبة (٢٧,٩٪)، في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا من جميع السنوات الدارسية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد أشارت النتائج أيضا أن العينات المدروسة كانت من الخلفيات المختلفة في تعلم البلاغة حيث نجد أن ٩٩٪ من الطلبة قد بدأوا بدراسة البلاغة العربية قبل الالتحاق بالجامعة، وقد تعلم بعضهم البلاغة في المدارس الثانوية وكذلك في المدارس الابتدائية.

القسم الثاني: تعلم البلاغة

يجرب هذا القسم حالة تعلم الطلبة مادة البلاغة العربية استناداً على حاجة التعلم التي ذكرها هاتشينسون وواترز. ويناقش هذا القسم أهداف تعلم البلاغة، والمهارات اللغوية، وعلوم اللغة المحتاج إليها في تعلم البلاغة.

أهداف تعلم البلاغة

في هذه الأسئلة، يُسأل المشاركون عن أهدافهم من تعلم البلاغة. ووفقا لأكسفورد (١٩٩٠) نجد أن في تصنيف القيم، يتراوح المتوسط الحسابي من ٣,٥ حتى ٥,٠ في استجابة الدرجة العالية للاتفاق ودرجات ٢,٥ حتى ٣,٤ تجسد درجة المتوسط للاتفاق ودرجات ١,٠-٢,٤ تجسد مستوى الاتفاق المنخفض.

أشارت النتائج إلى أهداف تعلم البلاغة طبقاً للمتوسط الحسابي تكمن في جمال اللغة العربية، أو لفهم الأدب وفهم القرآن الكريم والأحاديث الشريفة والمواد المتعلقة بالإسلام. تدل هذه النتائج على أن معظم المشاركين وافقوا على تعلم البلاغة لغرض فهم القرآن والأحاديث والمواد المتعلقة بالإسلام (M=4.50). ولكن بعضهم واجهوا صعوبات في تعلم البلاغة لأن أهدافهم للتعلم هي من أجل الانتهاء من متطلبات الجامعة (M=3.12) والامتحان (M=2.94). ومع ذلك، نجد أن بعض المشاركين يدركون التحديات التي يواجهونها للعمل (M=2.43) في مجال البلاغة. ووفقاً لهذه النتائج، يمكن أن نستنتج من الدراسة أن معظم الطلبة يتعلمون البلاغة لفهمها فهماً جيداً من وجهة الرؤية الإسلامية التي تخلق البيئة التعلمية الإسلامية المؤثرة. وعلى كل حال، من المهم الإشارة إلى أن مجال البلاغة لا بد أن يُدرّس للممارسة في الأعمال المستقبلية وتواصلهم مع المستويات الداخلية، والمستويات الخارجية خاصة مع العالم العربي.

المهارات اللغوية وعلوم اللغة المحتاجة إليها في تعلم البلاغة

إن معرفة المهارات اللغوية وعلوم اللغة المحتاجة إليها في تعلم البلاغة مهمة لتصميم لعبة تعلمية للبلاغة. واستنتجت الباحثة التوسط الحسابي والانحراف المعياري من التحليل الذي تم تقديمهما في النتائج.

أوضحت النتائج أن كل المهارات اللغوية السبعة وعلوم اللغة المطلوبة مفيدة للطلبة في تعلم البلاغة. فالمتوسط الحسابي الأعلى للمهارات اللغوية هو الحاجة إلى مهارة القراءة (M=4.64) يليه متوسط الحاجة إلى مهارة التفكير النقدي (M=4.57) لأن البلاغة هي المجال الأدبي الذي يجب أن يُفهم جيداً. وفي الوقت نفسه، نجد أن المتوسط الحسابي الأعلى أيضاً هو الحاجة إلى المفردات التي تحوي البلاغة فيها على كلمات قديمة وصعبة الفهم٣٠.

وفي هذه الأثناء، يُعد ثاني أعلى متوسط حسابي هو الحاجة إلى علم النحو (M=4.62) وهو من أهم العلوم في فهم أي شيء في اللغة العربية. ومع ذلك، فإن الحاجة إلى مهارة الاستماع ومهارة النطق ليست مهمة جدا بسبب أنماط تعلم البلاغة في الحصة التي تركز على القراءة والكتابة فقط. ومن هذا العرض، يمكن الاستنتاج بأن بِضعاً من علوم اللغة والمهارات اللغوية مطلوبة لتعلم البلاغة بالنظر لأعلى درجة لنسبة الموافقة من بين بقية درجات المتوسط الحسابي. لذلك، وبالاعتماد على هذا التحليل لحاجات اللغة، وجد البحث أن المفردات ومهارة القراءة ضروريتان لتطبيقهما في تصميم لعبة البلاغة.

القسم الثالث : لعبة البلاغة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مميزات لعبة البلاغة

لقد انكبت هذه الأسئلة على التساؤل حول تفضيل الطلبة للعبة البلاغة التي قُسمت إلى خمس مجموعات من معايير اللعبة؛ الأول: حاجة المعيار من حيث اللعبة الإلكترونية أو غير الإلكتونية، والثاني: الحاجة إلى اللّعب الداخلية أو الخارجية، والثالث: عدد اللاعبين، والرابع: تقنية تحديد اللعبة، والخامس: المحتوى اللغوي للعبة. ووجدت الباحثة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في النتائج.

أشارت نتائج البحث إلى خمسة معايير للّعبة. بناء عليها، يفضل معظم الطلبة لعبة البلاغة اللإلكترونية (M=3.86) بدلا من لعبة البلاغة غير اللإلكترونية (M=3.28). بالنسبة إلى المكان المفضل للعبة البلاغة، فإن المشاركين يميلون إلى اختيار لعبة داخلية أكثر (M=3.39) مقارنة من لعبة خارجية (٣,٢٥). بالإضافة إلى ذلك، كانت اللعب في المجموعات (M=4.20) مفضلةً من قبل الطلبة من اللعب منفردةً (M=3.25) ومن اللعب الثنائية (M= 3.90). وفي هذه الأثناء، طرحت الأسئلة حول معايير تحديد اللعبة التي طُلب من الطلبة الإجابة عنها، وهي: ١. اختيارات اللعبة، ٢. قواعد اللعبة وأنظمتها، ٣. الأدلة التوجيهية للعبة، ٤. تحديات اللعبة. وأعلى درجة المتوسط الحسابي هو تفضيل المشاركين للعبة البلاغة التي تحتوي على الأدلة التوجيهية (M=٤,٤٤). وليس هذا فحسب، تكون كل خمسة تفضيلات من محتويات اللغة المطلوبة في لعبة البلاغة بدرجة عالية من اختيارها لعبة جمال تفسير اللغة، وزيادة الذاكرة والمفردات، ومرتبة طبقا للموضوعات ولها ترجمة للغة الأم. ومن كل محتويات اللغة، يفضل الطلبة اللعبة التي تزيد المفردات. ومن التحليل، يتبين أن معظم المعايير وثيقة الصلة بالموضوع، لتصميم لعبة جيدة ومفضلة لدى الطلبة لأن معظم تفضيلات اللعبة تعني وجود درجات من مستوى اتفاق عالٍ (المتوسط الحسابي فوق ٣,٥) إلا هذه العناصر الثلاثة وهي استخدام اللّعب بدون التكنولوجيا الحاسوبي واللّعب الخارجية واللّعب الفردية.

نظرة الطلبة

النظرات في سلوك الطلبة حول لعبة البلاغة

لقد بنيت هذه التساؤلات النظر في سلوك الطلبة حول لعبة البلاغة التي تتألف من دوافعهم الذاتية وتفاعلاتهم الاجتماعية مع الآخرين.

أولاً، كل درجات المتوسط الحسابي لنظرة الطلبة السلوكية حول لعبة البلاغة متّفقة بنسبٍ عالية. بالنسبة إلى عنصر الدوافع الذاتية للطلبة، فإن أعلى درجات المتوسط الحسابي يتحول إلى اللعبة التي ستجعل الطلاب مهتمين وراغبين في تعلم البلاغة عبر اللّعب (M=4.58) بدلاً من اللعبة التي ستعزّز احترامهم وتقديرهم لذواتهم (M=4.48)، وتكون مريحة وممتعة (M=4.53)، ثم يكرر الطلبة اللعبة (M=4.40). توضح النتائج النظرة التفاعلية الاجتماعية، الفقرة التي تخص لعبة البلاغة ستجعل الطلاب يتعلمون ويتعاونون مع أصدقائهم تشير إلى درجة مرتفعة (M=4.53) بدلاً من التنافس مع الآخرين (M=4.33)، ومن خلال تحليل هذه الآراء، خلصت الباحثة أن معظم الطلبة لديهم نظرة إيجابية وجيدة تجاه سلوكهم ودوافعهم الذاتية وتعاملهم الاجتماعي مع لعبة البلاغة.

النظرات في تحصيل الطلبة عبرلعبة البلاغ

وقد تم بناء هذه الأسئلة من خلال النظر في تحصيل الطلبة عبر لعبة البلاغة التي تتكون من عنصر الفهم والتذكر والإبداع، واكتساب اللغة، ونجاح الطلاب في التقييم.

ومن خلال نتائجها، يرى الطلبة أن لعبة البلاغة ستساعدهم في فهم القرآن أو الأحاديث أو المواد المتعلقة بالإسلام (M=4.38)أكثر من فهم البلاغة نفسها (M=4.35). واتفق الطلاب حول زيادة الإبداع (M=4.55) أكثر من زيادة الذاكرة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(M=4.53) وكانت كلٌ من نتيجتيْ المتوسط الحسابي أقل من نفس العدد. ومن ناحية أخرى، فكّر الطلاب بتحصيلهم الإيجابي، وهي المهارات اللغوية والمفردات، حيث يشير إلى أكثر من ٤,٥ درجة من المتوسط الحسابي. وفي الوقت نفسه، اتفق معظم الطلاب على أن لعبة البلاغة ستساعدهم في تحصيل درجة جيدة في امتحاناتهم (M=4.38). لذلك، يرى الطلبة بأنّ تعلم البلاغة عبر اللّعب يُعتبر أمراً إيجابياً جداً.

الارتباط بين أفضليات لعبة البلاغة ونظرة الطلاب

وقد أجاب هذا الجزء على أول مشكلة بحثية بتحليل نتائج الإحصائيات الوصفية للعبة البلاغة التي تحتاج إلى الاستبانة والنظر في سلوك الطلاب. يمكن أن ننظر إلى نتيجة الارتباط بيرسون Pearson في هذا البحث.

قد أشارت نتائج معاملات ارتباط Pearson إلى أن نمط الارتباط بين أفضليات لعبة البلاغة ونظرات الطلاب لسلوكهم كان إيجابياً. كانت معاملات الارتباط أو-r حصل عليها (٠,٧٣٠) أعلى من (-r) (٠,٢٧٠)، وعلى هذا فقد كان هناك ارتباط قوي بين أفضلية لعبة البلاغة وبين نظرة الطلاب إلى سلوكهم .بناءً على معاملات الارتباط المقترحة ٣١، كانت درجة معامل الارتباط علاقة عادلة.

وقد أشارت نتائج معاملات ارتباط Pearson إلى أن نمط الارتباط بين أفضليات لعبة البلاغة والنظر إلى تحصيل الطلاب كان إيجابياً. كانت معاملات الارتباط أو-r حصل عليها (0.696) أعلى من (٠,٣٠٤) -r ، وعلى هذا فقد كان هناك ارتباط قوي بين أفضليات لعبة البلاغة ونظرة الطلاب لتحصيلاته.

بالنسبة إلى النتائج، وجدت أن المفردات هي العنصر المهم في تعلم البلاغة، وتدل هذه النتيجة على أن المفردات يُحتاج إليها في دروس البلاغة لأنّ هناك جمال اللغة من الأدب العربي الذي يقدم الكلمات القديمة وصعبة الفهم ويحتاج فيه إلى الشرح خصوصا للطلبة الغير الناطقين باللغة العربية كما شرحت في دراسة Abdullah & Omar 2016 أن تعليم البلاغة يجب عليه أن يرتبط بالكفاءة اللغوية للطلبة لفهم البلاغة.٣٢ ولفهم البلاغة، المفردات مطلوبة جداً. بالإضافة إلى ذلك، فإنّ خِبرتهم في الاستماع إلى الدرس البلاغي ليست كثيرة لأن معظم الطلاب يبدؤون تعلم البلاغة منذ المدرسة الثانوية وطرائق تدريس البلاغة تفرق بينها وبين علوم اللغة الأُخرى. المطلوب هو اكتساب علم البلاغة داخل سياق الجملة العربية لأن كل عناصر اللغة ترتبط بعضها ببعض. ومن أهداف التعلم، حسب أكثر اختيارات الطلبة كان لفهم القرآن والأحاديث والمواد المتصلة بالإسلام، وهذه النتيجة تُشير إلى أنّ لديهم أهداف تعلّم واضحة ولكن قد حصل على أقل نتيجة في التعلم بسبب الاتصال مع العرب، وهذه تدل على أن الطلاب كلما يستعملون البلاغة في اكتساب اللغة.

وهذه الخلاصة عن مميّزات لعبة البلاغة التي تحتاج في تصميمها تمشيا مع حاجيات ورغبات الطلبة في تخصصات اللغة العربية في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

١. اختار الطلبة أن تكون اللعبة بالتكنولوجيا الحاسوبية بدلا عن اللّعب التقليدية، وهذه ميزة مناسبة للزمن الحاضر الذي يهتم بالتكنولوجيا الحديثة.
٢. تبعا لزمن التكنولوجيا الحديثة، فضّل الطلاب تلقائيا اللعب بشكل داخلي وعلى شكل مجموعات بدلا من اللعب الانفرادي أو الثنائي لأنها على الفطرة، فيحب الناس أن يلعبوا ضمن جماعات بالمجموعة وهو ما يُشعرهم بالمتعة والسرور.
٣. ومن تقنيات التحديد في اللعبة، فضلوا اللعبة التي لديها الأدلة التوجيهية أكثر من التقنيات الأخرى بسبب اللعبة بالتكنولوجيا الحاسوبية التي لا تحتاج إلى شرح من الناس.
٤. ومن مميّزات اللعبة من حيث المحتوى اللغوي، فقد قرر الطلبة اختيار اللعبة التي تزيد المفردات أكثر من المحتويات الأخرى بسبب أنّ البلاغة تفيد في الفهم والشرح الذي يستطيع أن يوصل المعنى.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٥. في سلوكهم، يعتقدون أن لعبة البلاغة ستجعلهم يرغبون فيها، وهذه النظرة تدل على صدق فاعلية اللعبة اللغوية في الدراسات السابقة التي وضّحتُ أنها تؤثر إيجابياً في سلوكهم في سلوك الطلبة وتحصيلهم، وهم يميلون إلى أن لعبة البلاغة ستزيد مفرداتهم أكثر لأنهم فضلوا اللعبة التي تزيد المفردات بشكل أكبر.

٦. هناك ارتباط إيجابي بين أفضلية اللعبة ونظرة الطلبة إلى لعبة البلاغة. لذلك، تُشير إلى أن الحاجة مطلوبة ومناسبة جداً لتصميم اللعبة.

الخاتمة

يُستخدم تحليل الحاجات كوسيلة لاستكشاف نقائص الطلبة ونقاط ضعفهم ورغباتهم وافتقارهم من أجل وضع البرامج التي تتناسب ومُتطلّبات الطلبة. ومع ذلك، فإنّ الحاجات الحقيقية للطلبة الماليزيين ورغباتهم في تعلم البلاغة تم تجاهلها غالبا في مختلف مستويات التعليم ولم تكن هناك دراسات مستجدّة في هذا الصدد.

وبالتالي، فإن الغرض من هذه الدراسة يُعتبر إحدى الخطوات الأولى في هذا الباب وكان استخدام المثال لتحليل الحاجات في تصميم لعبة اللغة في مجال البلاغة للطلبة الجامعيين، حيث أنه لا توجد لعبة لغوية محددّة مسبقاً تم تطويرها لهذا المجال. على الرغم من أن هذه المادة إجبارية لجميع طلاب تخصص اللغة العربية، إلا أنه يبدو أن الطلاب في المستوى المتوسط مع ما يتم تدريسه من خلال أنواع مختلفة من طرائق التدريس والتعلم.

ومن نتائج البحث، تستطيع هذه الدراسة أن تستخلص التصور الخاص للمهارات المطلوبة في تصميم لعبة البلاغة بغرض اقتراحات إصلاحية لطرائق التعليم وكذلك تركز على الدروس في الإطارات المهمة في عملية تصميم لعبة البلاغة من حيث دراسة تحليل الحاجات. وتقدم هذه الدراسة الاقتراحات الخاصة للباحثين والمعلمين والمتعلمين بغرض تنبيههم إلى نقائص التعليم في مجال البلاغة خاصة ما يتعلق بتصميم لعبة البلاغة. حيث يُرجى من هذه الدراسة أن تُعطي التصور المبدئي حول تصميم لعبة البلاغة وكيفية الاستمرار في دراسة الحاجات العلمية الدقيقة في المحتوى البلاغي نفسه أي علم البيان وعلم المعاني، ثم تصميم اللعبة وتطويرها في تعليم البلاغة وتعلّمها.

هوامش البحث:

1 Mei, Suo Yan, Zakaria, Zarima Mohd, Adam, Zalika & Ju, Suo Yan, "The Arabic teacher's training and the effect of their work success: A case study of Sultan Idris Education University (UPSI)", **European Journal of Language and Literature,** 2(2), August 2016, p14-21.

2 Ab Hamid, Hafiza, Khalid, Mohd Firdaus, Ashri, Mohammad, & Hassan, Abu, "Pembangunan perisian multimedia permainan Smart Al-fatihah", **Journal of Fatwa Management and Research,** December 2018, hlm. 564–579.1

- Jaffar, Mohammad Najib & Sha'ari, Aiman, "Penggunaan laman web I-Majrurat sebagai alat bantu mengajar tatabahasa Arab. **Al-Qanatir International Journal of Islamic Studies**, 3(1), Jan 2016, hlm 1-8.

- Lubis, Maimun Aqsha, et,al, "Development of the multimedia supported Qur'anic language game module for national primary schools in Malaysia", **Journal of Personalized Learning**, 1(1), 2015, p 85–92.

- Sahrir, Muhammad Sabri, Alias, Nor Aziah, Ismail, Zawawi, & Osman, Nurulhuda, "Employing design and development research (DDR) approaches in the design and development of online arabic vocabulary learning games prototype", **Turkish Online Journal of Educational Technology**, 11(2), April 2012, p 108-119.

- Yahaya, Mohd Firdaus, Sahrir, Muhammad Sabri, & Nasir, Mohd Shahrizal, "Pembangunan laman web EZ-Arabic sebagai alternatif pembelajaran maya bahasa Arab bagi pelajar sekolah rendah Malaysia", **Jurnal Teknologi (Sciences and Engineering)**, 61(1), February 2013, hlm 11–18.

3 Chik, Abdul Rahman, "Al-al'ab al-lughawiyah fi ta'lim al-lughah al-'arabiyah fi al-madaris al-ibtidaiyah fi barnamaj J-QAF fi Malaysia: Dirasah tahliliyah", **Arabiyat: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab dan Kebahasaaraban**, 2(2), 2015, ص278–298.

- Hasmam, Aisah, Nik Yusuf, Nik Mohd Rahimi, Lubis, Maimun Aqsha, & Sjahrony, Aisyah, "Amalan Strategi Pemahaman Makna Kosa Kata Bahasa Arab Berasaskan Konteks Penggunaan Dalam Pengajaran Guru Cemerlang Bahasa Arab", **Asean Comparative Education Research Journal On Islam And Civilization (ACER-J)**,1(2), September 2017, hlm 53–66.

- Ibrahim, Fairosnita & Mat Teh, Kamarul Shukri, "Pengaruh permainan bahasa terhadap motivasi murid sekolah rendah dalam pembelajaran perbendaharaan kata bahasa Arab". **Tinta Artikulasi Membina Ummah**, 1(2), 2015, hlm 41–50.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- Mohd Akaib, Fathiyah, **Teachers` strategies in teaching arabic vocabulary in primary school year 1 (J-Qaf programme)**, (Master's thesis, International Islamic University Malaysia, 2015) p ٤٦.

- Wan Abdullah, Wan Mohd Zuhairi, **Evidens pentaksiran sekolah dalam pengajaran bahasa Arab sekolah rendah**, (Tesis PhD, Universiti Malaya, 2017) hlm 135.

4 Zailani, Suhaila, et al., "Improvement in Sarf (Morphology) competency through gamification at Miri National Religious Secondary School (SMKAMi)", **International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences**, 9(1), February 2019, p 684–697.

5Wan Abdullah, Wan Mohd Zuhairi, **Evidens pentaksiran sekolah dalam pengajaran bahasa Arab sekolah rendah**, hlm 306.

- Chik, Abdul Rahman, "Al-al'ab al-lughawiyah fi ta'lim al-lughah al-'arabiyah fi al-madaris al-ibtidaiyah fi barnamaj J-QAF fi Malaysia: Dirasah tahliliyah", مقال سابق, ص278–298.

- Febrian, Dedek, Lubis, Maimun Aqsha, Md Yasim, Irma Martiny, & Abdul Wahab, Nur Syamira, "Teknik pengajaran bahasa arab interaktif di Pusat Bahasa Arab Negeri Selangor", **Asean Comparative Education Research Journal on Islam and Civilization (ACER-J)**, 1(1), Januari 2017, hlm. 78–93.

- Jaffar, Mohammad Najib & Sha'ari, Aiman, "Penggunaan laman web I-Majrurat sebagai alat bantu mengajar tatabahasa Arab. مقال سابق, hlm 1-8.

- Kamaruddin, Nur'ashikin, **Respon murid terhadap aktiviti kemahiran mendengar bahasa Arab di sebuah Sekolah Rendah Agama, Kuala Lumpur, Malaysia,** (Tesis Master, Universiti Putra Malaysia, 2016) hlm 69.

- Mohd Zin, Anismazini, **Permainan bahasa dalam pembelajaran bahasa Arab di sebuah sekolah rendah di Klang**, (Tesis Master, Universiti Malaya, 2014) hlm 120-122.

6 Febrian, Dedek, Lubis, Maimun Aqsha, Md Yasim, Irma Martiny, & Abdul Wahab, Nur Syamira, "Teknik pengajaran bahasa arab interaktif di Pusat Bahasa Arab Negeri Selangor", مقال سابق, hlm.78–93.

7 Zailani, Suhaila, et al., "Improvement in Sarf (Morphology) competency through gamification at Miri National Religious Secondary School (SMKAMi)", مقال سابق, 684–697.

8 Jaffar, Mohammad Najib & Sha'ari, Aiman, "Penggunaan laman web I-Majrurat sebagai alat bantu mengajar tatabahasa Arab. مقال سابق, hlm. 1-8.

9 Zailani, Suhaila, et al., "Improvement in Sarf (Morphology) competency through gamification at Miri National Religious Secondary School (SMKAMi)", مقال سابق, 684–697

10 Ab Hamid, Hafiza, Khalid, Mohd Firdaus, Ashri, Mohammad, & Hassan, Abu, "Pembangunan perisian multimedia permainan Smart Al-fatihah", مقال سابق, hlm. 564–579.

- Hasmam, Aisah, Nik Yusuf, Nik Mohd Rahimi, Lubis, Maimun Aqsha, & Sjahrony, Aisyah, "Amalan Strategi Pemahaman Makna Kosa Kata Bahasa Arab Berasaskan Konteks Penggunaan Dalam Pengajaran Guru Cemerlang Bahasa Arab, مقال سابق , hlm. 53–66.

- Ibrahim, Fairosnita & Mat Teh, Kamarul Shukri, "Pengaruh permainan bahasa terhadap motivasi murid sekolah rendah dalam pembelajaran perbendaharaan kata bahasa Arab", مقال سابق, hlm. 41–50

11 Chik, Abdul Rahman, "Al-al'ab al-lughawiyah fi ta'lim al-lughah al-'arabiyah fi al-madaris al-ibtidaiyah fi barnamaj J-QAF fi Malaysia: Dirasah tahliliyah", مقال سابق, ص278–298.

-Kamaruddin, Nur'ashikin, Respon murid terhadap aktiviti kemahiran mendengar bahasa Arab di sebuah Sekolah Rendah Agama, Kuala Lumpur, Malaysia, hlm 5.

12 Hamid, M. Z. A., **Reka bentuk perisian pembelajaran balaghah Arab peringkat sekolah menengah**, (Tesis Master, University Malaya, 2012) hlm. 4.

13 Ibrahim, Abdul Aziz, Abd Rahman, Mohd Zaki, Muhammad, Azhar, "Penguasaan komponen retorik bahasa Arab dalam kalangan pelajar peringkat Sijil Pelajaran Malaysia (SPM)", **Online Journal of Language, Communication, and Humanities,** 2(2), Disember 2019, hlm. 1-16.

- Sopian, Anuar, Ahmad, Salmah, & Abu Bakar, Kaseh, "Penguasaan dan Permasalahan Pelajar Terhadap Pengajian Ilmu Balaghah: Satu Tinjauan Awal", **Islamiyyat Journal**, 35(1), 2013, hlm. 93-101.

- Umar, Norazamudin, "Pengajaran Balaghah bahasa Arab berasaskan akronim dan strategi pemetaan semantik." **Persidangan Antarabangsa Bahasa-bahasa Asing Malaysia kali ke-4**, Anjuran bersama Universiti Putra Malaysia dan Kerajaan Negeri Melaka, Julai 2013.

14 Sopian, Anuar, Ahmad, Salmah, & Abu Bakar, Kaseh, "Penguasaan dan Permasalahan Pelajar Terhadap Pengajian Ilmu Balaghah:Satu Tinjauan Awal", مقال سابق, hlm. 93-101.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

15 Wan Mokhtar, Wan Rohani, Abd. Rahman, Mohd Zaki, Mohamed Adnan, Mohamad Azrien, & Mohd Salleh, Nor Hazrul, "Penguasaan tatabahasa Arab dalam kalangan pelajar asasi universiti awam Malaysia**", Jurnal Al-Basirah**, 7(2), December 2017, hlm. 23-41.

16 Raja Sulaiman, Raja Hazirah, **Penguasaan Balaghah dalam kalangan pelajar IPT**, (Tesis Master, Universiti Malaya, 2012) hlm. 5.

17 Che Omar, Mustapha, Abdullah, Abdul Hakim, "A prolonged dilemma: Traditional curriculum of Arabic rhetoric (Balaghah in Malaysia)", **The Social Science**, 11(6), 2016, 1008-1014.

18 Nunan, David, **Syllabus design**, Oxford University, (London: Oxford University Press, 1993) p 75.

19 Nunan, David, **Second language teaching & learning,** (New York: Heinle & Heinle Publishers 1999) p 148.

20 Canbay, Mehmet Orkun, **Strengthening a Content-Based Instruction curriculum by a needs analysis,** (Thesis for MA TEFL, Bilkent University, 2006), p39.

21 Li, Juan, "Needs Analysis of Business English Undergraduates and the Implications to Business English Curriculum Design". **Advances in Language and Literary Studies**, 5(4), August 2014, p 33-37.

22 Richterich, Rene, **A Model for the Definition of Language Needs of Adults Learning a Modern Language. (**Strasbourg: Council of Europe, 1972) p 8.

23 Abdul Ghani, Mohammad Taufiq, Ramli, Saipolbarin, Hamzah, Mahizer, & Wan Daud, Wan Abdul Aziz, "Providing a Digital Game based Learning for Non-Native Arabic Speakers: A Need Analysis Study for the Development of Mobile Application Digital Game", **International Journal of Academic Research Business and Social Sciences**, 9(6), June 2019, p 11–23.

-Ahmad, Mohammad Imran, Zainuddin, Ghazali, Jaffar, Mohamad Najib, & Ramlan, Siti Rosilawati, "Model Arabic for Islamic tourism in Selangor: Needs analysis", **Journal of International Journal of Humanities, Philosophy and Language,** 1(3), September 2018, p11-20.

- Kasran, Husaini, Mezah, Che Radhiah, Mustapha, Nik Farhan, "Analisis keperluan pembelajaran bahasa Arab dalam kalangan warga emas", **E-Journal of Arabic Studies & Islamic Civilization**, 2, 2015, hlm. 101-115.

24 Richterich, Rene, & Chancerel, John Louis**, Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language**, (Pergamon: Oxford, 1980), p5.

25 Munby, John, **Communicative syllabus design**, (Cambridge: Cambridge University Press, 1978) p 336.

[2]6 Hutchinson, Tom, & Waters, Alan, **English for specific purposes: A learning-centered approach,** (Cambridge: Cambridge University Press, 1987), p 53-65.

27 Brindley, Geoffrey, **The role of needs analysis in adult ESL program design. In: R. K. Johnson (ed.), The second language curriculum,** (Cambridge: Cambridge University Press, 1989), p 63–78

28 Nation, I.S.P., & Macalister, John, **Language Curriculum Design**, (United Kingdom: Routledge, 2010) p 24.

29 Sihong, Li, "Situation analysis and needs analysis in Chinese EFL context: A case of a senior high school in south-west China", **CELEA Journal**. 30(4), 2007, p 17-28.

30Sopian, Anuar, Ahmad, Salmah, & Abu Bakar, Kaseh, "Penguasaan dan Permasalahan Pelajar Terhadap Pengajian Ilmu Balaghah:Satu Tinjauan Awal", مقال سابق , hlm. 93-101.

31Lodico, Margueite G., Spaulding, Dean T., & Voegtle, Katherine H., **Methods in Educational Research: From Theory to Practice,** 2nd edition, (San Francisco : Jossey-Bass, 2010)**,** p73**.**

[32] Che Omar, Mustapha, Abdullah, Abdul Hakim, "A prolonged dilemma: Traditional curriculum of Arabic rhetoric (Balaghah in Malaysia)", المقال السابق, 1008-101

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تحليل حاجات الدارسين في تعلم مهارة تصريف الأفعال العربية باستخدام برنامج الواقع المعزز بمركز الدراسات الأساسية في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

محمد لقمان الحاكم بن محمد نور[10]
الأستاذ المشارك الدكتور محمد فهام بن محمد غالب[11]
ومحمد عكاشة بن محمد يوسف[12]
نورفرحانة بنت عبد العزيز[13]

ملخص البحث

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن الموضوعات الصعبة في تعلم تصريف الأفعال العربية لدى الطلبة المتخصصين ليتم اختيارها في تصميم الوحدة الدراسية لبرنامج الواقع المعزز المقترح واقتراحاتهم نحو استخدام برنامج الواقع المعزز في تعلم مهارة تصريف الأفعال العربية. وجد الباحث أنَّ هناك افتقارًا شديدًا في دراسة علم تصريف الأفعال باستخدام الوسائط المتعددة أي تقنية الواقع المعزز التي تساعد في تحسين مهارات الطلاب اللغوية، خاصة ما يتعلَّق بتصريف الأفعال، وذلك طبقًا لنتائج الدراسة السابقة التي أوضحت أنَّ الدارسين موافقون على أنَّ الوحدة المصممة بتقنية الواقع المعزّز في تعلم اللغة العربية وفروعها خاصة تصريف الأفعال لها إيجابيات كثيرة في تعلم اللغة. هناك منهجان اللذان يتبعهما الباحث كما هو المنهج الوصفي: يتّبعه الباحث لجمع المعلومات عن دراسة تصريف الأفعال، ويجمع الباحث المعلومات عن برنامج الواقع المعزّز ولمنهج التحليلي: سيوزعّ الباحث الاستبانة ويقوم بتحليلها بوصفها أداة لجمع البيانات في البحث. وزعت استبانة تحليل الحاجات إلى ٦١ طالبا لمعرفة صعوبات وحاجاتهم في تعلم تصريف الأفعال والوقوف على مساهمة برنامج الواقع المعزز، وبيان مميزاته وجدواه في تعلم هذه المادة. وبعد معالجة البيانات إحصائيا أوضحت نتائج البحث حاجات الطلاب في تعلم مهارة تصريف الأفعال العربية وأصعب الموضوعات التي تواجههم عند تعلم مهارة تصريف الأفعال العربية ومنها: تصريف الفعل المعتل اللفيف المفروق المبني للمجهول (الماضي والمضارع)، وتصريف الفعل المعتل اللفيف المقرون المبني للمجهول (الماضي والمضارع)، وتصريف الفعل المعتل الناقص المبني للمجهول (الماضي والمضارع)، وتصريف الفعل المعتل الأجوف المبني للمجهول (الماضي والمضارع)، وتصريف اتصال فعل الأمر بنون التوكيد، وكذلك هم الطلبة يستعدون ويفضلون مميزات الوسائط المتعددة نحو استخدام برنامج الواقع المعزز في تعلم مهارة تصريف الأفعال.

الكمات المفتاحية: تحليل حاجات، الواقع المعزز، مهارة تصريف الأفعال.

المقدمة

يشهد العالم المعاصر ثورة تكنولوجية وانفجار المعلومات على الشبكة العالمية في شتى المجالات، إذ تحظى هذه الثورة نفع الناس ويعتبرونها الأمل الصاعد لمواجهة مشاكل مجتمعهم المختلفة. يعتبر إدماج تكنولوجيا التعليم استراتيجية ووسيلة تعليمية في علمية التعلم والتعليم وكذلك نشط عظيم لأن وظيفتها في العمليات كافة، تلك التي منها القيام بتحليل

---

[10] المحاضر في مركز الدراسات الأساسية بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

[11] الأستاذ المشارك الدكتور في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

[12] المحاضر في جامعة التكنولوجيا مارا.

[13] المحاضرة في كلية الإسلامية العالمية للتكنولوجيا

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الحاجات، التصميم، والتطوير، والتطبيق، والتقويم، ويكون التفاعل الفكري والنظري، والتطبيقي بين العاملين في حجرة الدراسة، والبيئة التعليمية من رمز وصفة تكنولوجيا التعليم١. لكن، دون المعلم بوصف الموجه والمرشد والميسر للتعلم والتركيز على توظيف استراتيجيات التعلم لما يكون عملية التعليم والتعلم عيبا، لأنه محور العملية التعليمية والتعلمية٢. وجاء في توصيات وزارة التربية والتعليم الماليزية ضرورة استفادة التكنولوجيا في تجسيد المواد التعليمة والدراسة على الطريقة الرقمية، وكثيرا من الباحثين والعاملين في مجال التعليم قد أدخل تكنولوجيا التعليم والمعلومات في العملية والتعليمية والتعلم. وقد أصبحت التكنولوجيا مكونا أساسيا في عملية التعليم والتعلم، سواء للمعلم أم للمتعلم، حين تساهم بشكل كبير وفعال عملية التعليم والتعلم في المراحل الدراسية المختلفة وتساعد الطلبة في تسهيل دراستهم، مما طلب المسؤولين من تزويد المؤسسات التعليمية بالأجهزة والبرامج التكنولوجية، وإدماجها في البيئة التعليمية، وإسهامات التكنولوجيا بشكل بارز في تطوير عملية تعليمها وتعلمها، فتطورت وسائل وطرائق التدريس بناء على التقدم التكنولوجي، وما لحقه من إنتاج أدوات حديثة وظفت في الأنشطة التعليمية، التي أثبتت جدواها العملية وهو ما يؤدي إلى تفاعل الطلاب وتحفيزهم لاكتساب اللغات٣. يُعدُّ تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في ماليزيا من أبرز اهتمامات الدارسين والباحثين٤. وبالرغم من أنَّ تعلم الصرف العربي (تصريف الأفعال) يعد من أحد المعايير التي تساهم في قياس القدرة اللغوية عند المتعلمين،٥ كما أنه يساعد على نجاح العملية التعليمية في تعلم اللغة العربية كلها.٦ ولكن للأسف الشديد لا تزال هناك شكاوى كثيرة من الدارسين لهذه اللغة، حيث يواجهون صعوبات جمّة في تعلم قواعد الصرف والنحو مما أدى بهم إلى عدم القدرة على فهم الكلمات وتكوينها صحيحة في الجمل.٧ وتكمن أبرز الصعوبات كذلك في المادة المدروسة بذاتها، والمتعلم، والوسائل التعليمية، وطريقة التدريس٨. فالصعوبة في المادة المدروسة تتجلى في كثرة الصيغ الصرفية،٩ والأقوال، والأوجه الجائزة والشاذة ١٠ وكثرة تصاريف الأفعال١١، مما يؤدي إلى ضعف مستوى الدارسين في معرفة أصول الكلمة بنيتها. إضافة إلى ذلك، عدم استخدام المعلم الطرق الجذابة والحديثة في تعليم الصرف، مما يؤدي إلى عدم وجود حافز ودافعية لدى الطلاب، وعدم ميول الطلبة نحوه، ونفورهم منه، فمجرد حفظ القواعد الصرفية دون فهم وتطبيقها، يُعدُّ من أهم الصعوبات التي يواجهها الدارسون لهذه المادة١٢.

كما معلوم قد شهدت العالم أن بلاد فلسطين فازت على جائزة علمية في مجال تكنولوجيا التعليم في شهر ٢٠١٦م. أفاد العاملون التربويون من توظيف التكنولوجيا وإدخالها في الوسائل التعليمية كاستراتيجيات في عملية التعلم والتعليم للطلبة. وأظهرت النتائج أن السبب في الحصول على هذه الجائزة بتفوق الأداء الأكاديمي لدى الطلبة ورفع الدافعية لديهم بعد القيام بالتدريس عن طريق الوسائل التعليمية التكنولوجيا.١٣

لكن للأسف الشديد، إدخال تكنولوجيا الواقع المعزز في عملية تعليم اللغة العربية ما زال في بداية المطاف ويحتاج الباحثين العلميين في اكتشاف المزيد والتطور عنها١٤. فإذن، يقوم الباحث هذه الدراسة لمعرفة حاجات الطلبة وصعوبات تعلم تصريف الأفعال العربية وكذلك معرفة مميزات برنامج الواقع المعزز المفضلة عند الطلبة في تعلم تصريف الأفعال العربية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أسئلة البحث

١. ما الموضوعات الصعبة في تعلم تصريف الأفعال العربية لدى الطلبة المتخصصين في اللغة العربية ليتم اختيارها في تصميم الوحدة الدراسية لبرنامج الواقع المعزز المقترح؟
٢. ما مميزات برنامج الواقع المعزز المفضلة عند الطلبة في تعلم تصريف الأفعال؟

أهداف البحث

١. معرفة الموضوعات الصعبة في تعلم تصريف الأفعال العربية لدى الطلبة ليتم اختيارها في تصميم الوحدة الدراسية لبرنامج الواقع المعزز المقترح.
٢. معرفة مميزات برنامج الواقع المعزز المفضلة عند الطلبة في تعلم تصريف الأفعال.

منهج البحث

يتبع الباحث المنهجَين في هذه الدراسة، أولا **المنهج الوصفي**، يتّبعه الباحث لجمع المعلومات عن دراسة تصريف الأفعال من المصادر والمراجع المتوفرة سواء أكانت قديمة أم حديثة مثل: الكتب، والمقالات والرسائل وأوراق المؤتمرات والمواقع الإلكترونية على شبكة الإنترنت، وذلك بعرض كيفية استخدامها استخداماً صحيحاً موضحاً بالأمثلة، ويجمع الباحث المعلومات عن برنامج الواقع المعزّز. ثانيا، **المنهج التحليلي** أي وزّع الباحث الاستبانة التي كانت موثوق به إلى مجموعة من ٦١ عينة البحث، وقام بتحليلها باستخدام مكروسوف الإكسال إحصائيا. هدفت الاستبانة إلى الكشف عن الصعوبات التي يواجهها الطلبة المتخصصون في اللغة العربية وذلك في مجال تعلم تصريف الأفعال العربية وإبراز خصائص برنامج الواقع المعزز. وهذا المنهج

يجيب سؤالي الأول والثاني في هذا البحث. ينقسم هذا البحث إلى قسمين:

1. الجانب النظري: مفهوم التصريف وصعوباتها
2. الجانب الميداني: تحليل الحاجات والصعوبات من الاستبانة الموزعة

المبحث الأول: الجانب النظري

مفهوم التصريف وصعوباتها.

التصريف لغةً: التغيير. ومن تصريف الرياح، أي: تغييرها. وجاء معنى التصريف في المعجم الإلكتروني المعاني: التصريف جاء من الفعل صرَّفَ يصرِّف، ومصرها تصريفًا، فهو مُصرِّف، والمفعول مُصرَّف١٥.

التصريف اصطلاحا هو تدرس فيه الأوزان الصرفية التي قد تؤدي إلى وظيفة نحوية متنوعة، من مثل: صيغ مفرد الكلمة ومثناها وجمعها، وصيغ الفعل الماضي ومضارعه، أو تذكير الكلمة وتأنيثها، كما في مثال: ذهب ذهبا ذهبوا ذهبت ذهبتا ذهبن، يذهب، تذهب، يذهبون من كلمة واحدة، وجاء في الأسماء، مثل: مهندس، ومهندسة، مهندسان، ومهندسون١٦.

صعوبات في تعلم تصريف الأفعال لدى الطلبة الماليزيين خاصةً.

الخطأ الصرفي هو كل خطأ يرتكبه الطلبة في بناء الكلمة من حيث صياغة بنيتها الأولية، أو ما يلحق هذه البنية من أجزاء صرفية كالسوابق، واللواحق، والحشو، وكذلك الخطأ في تحقيق التفاعل السليم بين هذه العناصر كاختبار بنية لغوية خاطئة، أو حذف عنصر لغوي، أو زيادة عنصر، أو الخطأ في ترتيب هذه العناصر، ناهيك عن الخطأ في عمليات الإعلال والإبدال والإدغام وغيرها. ويقود هذا الخطأ إلى ضعف في النظام اللغوي برمته، مما يعيق عملية الاتصال والتواصل التي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ينشدها المتعلم من تعلم اللغة العربية١٧. وأكد قمر الشكري أن مسألة ضعف إتقان قواعد اللغة العربية لدى الطلاب ما زال في محل النقاش، حيث يتخرج الطلبة من المدارس الدينية لا يتقنون اللغة العربية١٨. وأضاف قمر الشكري أيضا إن تعلّم مادة قواعد اللغة العربية في ماليزيا ما زال في النمط التقليدي والاعتيادي٢٩.

هناك العديد من الدراسات والأبحاث التي تناولت هذا الموضوع تناولا دقيقا من الباحثين والخبراء في مجال اللغة العربية، وهم يعطون هذه الموضوعات انتباها واهتماما في تناول موضوع صعوبات ومشكلات في تعلم اللغة العربية ومناقشتها خاصة تصريف الأفعال.

وشرود الكثير من الدارسين عن تعلم الصرف، ويعللون ذلك بأنهم يجدون صعوبة في تعلم تلك القواعد، ويشير هاني موسى أيضا إلى أن معرفة قواعد الصرف وحسن استخدامها من أشد المشاكل لدى المتعلمين في دراستها، مما أدى إلى نفورهم منها، وقوى عداؤهم لها، بحيث أصبح ضعفهم في القواعد ملموسًا في قراءاتهم وحديثهم وكتاباتهم، على اعتبار مواضيع علم الصرف مدمجة مع مواضيع علم النحو في المقررات الدراسية.٢٠

ثمة دراسة التي قام بأديبة٢١ أحمد عن أهم مشكلات القراءة لدى الطلبة المتخصصين في اللغة العربية بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا هي ضعف الطلبة في قراءة باللغة العربية بسبب ضعف مهارة القواعد الصرفية التي تواجه الطلبة هي التمييز بين أصل الكلمة ومصدرها، كما هو الحال تدور المشكلة أيضا في معرفة الأفعال التي تتكون من ثلاثة أحرف أو تسمى الفعل الثلاثي. يعد الفعل الثلاثي أساسا لمعرفة كثير من الأفعال العربية. ومن المؤكد أن معرفة أصول الكلمات من أهم الخطوات لإتقان مفردات اللغة العربية إذ أن طريقة البحث في معظم معاجم اللغة العربية تبني على أصول الكلمات، ومن ثم سوف نجد كلمات بأشكال أخرى؛ كالمصدر، والفاعل، والمفعول وغير ذلك. ففي هذا الصدد، وعلى للطلبة في اللغة العربية معرفة أكثر ممكن من مفردات اللغة العربية، وكذلك معرفة جذور الكلمات وإلى ما ذلك، حتى يتسنى لهم فهم معاني الكلمات العربية الجديدة بسهولة وصحيحة.

قام سهى نعجة، وجميلة أبو مغنم بتحليل أخطاء الصرفية لدى الطلبة من الناطقين بغير العربية وارتكزت هذه الدراسة في توصيف الأخطاء، وتصنيفها، وتفسيرها، وتوصل إلى أن كل خطأ يعتري بنية الكلمة من إضافة عنصر لغوي، أو حذفه، أو إبداله بآخر هو خطأ صرفي، وأن الخطأ الصرفي يؤدي إلى أخطاء في المستويات اللغوية الصوتية، والنحوية، والدلالية، والمعجمية، والإملائية. وأوصى الباحثان بضرورة تكثيف تدريبات بناء الكلمة من الأفعال وتصاريفها والمشتقات لأن تحتل نسبة عالية من أخطاء طلبة اللغة العربية من الناطقين بغيرها. الأخطاء التي فعلها الطلبة مثل الخطأ في زمن الفعل. مثال (يريد أن ذهب إلى مركز اللغات). (يذهب) وجد في الجملة السابقة أن الطالب استخدم صيغة (ذهب) الماضي، بينما تتطلب الجملة صيغة المضارع، ويرجع هذا النوع من الأخطاء إلى أن الطالب استدخل الفعل في صيغة معينة، فتراه يستخدم الفعل كما استقر في ذهنه، دون الالتفات إلى ضرورة تصريف الفعل إلى الزمن المناسب. في الجملة الأخرى، (لترمي الكرة عاليا (يا سعيد) لو تأملنا الجملة السابقة، لوجدنا فيها خطأ صرفيا، ذلك أن الفعل (ترمي) فعل معتل ناقص، والواجب أن يحذف حرف العلة إذا كان في حالة الجزم. وطريقة كتابته يجعل الأمر غامض على من يقرأ فيظن أن الياء المثبتة في العفل هي ياء المخاطبة، بينما يمثل خطأ إملائي في الياء بدلا من الكسرة. ويتضح أن الخطأ الصرفي خطأ كتابيا، لأنه هذا الخطأ يقود إلى فساد المعنى٢٢.

قام روسني سامه بدراسة على تعرف مستوى الكفاءة في كتابة الإنشاء باللغة العربية لدى ٢٠٠ طالب من الطلبة المتخصصين في اللغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية الماليزية، وجميعهم المتخرجين في المدرسة الدينية. ارتكزت هذه الدراسة على معرفة كفاءة الطلبة في بناء الجملة من خلال بنية الكلمة، وارتباط الجملة وكتابة الإنشاء. أظهرت النتيجة من تلك الدراسة هي الطلبة ما زالوا في المستوى الضعيف في بناء الجملة باللغة العربية حيث ٧٠ في المائة من الطلبة الذين حصلوا على أربعة درجات حتى الصفر في العشرة. الأخطاء البارزة في تلك الدراسة هي بنية الكلمة من الأفعال والأسماء.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الطلبة كثيرا وقعوا الأخطاء في تعبير الإنشاء من حيث استخدام الأفعال والأسماء والمشتقات غير صحيحة في الإنشاء، والأخطاء في تصريف الأفعال في الإنشاء ما يؤدي إلى الجملة غير مفيدة ومفهومة، وغير ارتباط الجملة إلى الجملة الأخرى في الإنشاء٢٣.

مفهوم تقنية الواقع المعزز

وقد ورد في المعجم الوسيط معاني التسميات السابقة على النحو التالي:

المعزز مفعول من عَزَّزَ فيقال قدَّمَ مَوْضوعاً معَزَّزًا بالشواهد: مدَعَّمًا.

ومن خلال الاطلاع على دراسات تقنية الواقع المعزز لاحظ الباحث كثيرا من المصطلحات المرادفة لهذا المفهوم مثل الواقع المضاف والواقع المزيد، والحقيقة المدمجة، والواقع المعزز وجميعها تدل على (Augmented Reality).

كما عرفه لارسن وبوغنر وبوتشولز وبروسدا، بأنها "إضافة بيانات رقمية وتركيبها وتصويرها باستخدام طرق عرض رقمية للواقع الحقيقي للبيئة المحيطة بالكائن الحي، ومن منظور تكنولوجي غالباً ما يرتبط الواقع المعزز بأجهزة كمبيوتر يمكن ارتداؤها، أو أجهزة ذكية يمكن حملها".٢٤

أشارت شان شان لي إلى أن تقنية الواقع المعزز هي التي تعزز التصور الحسي إلى العالم الحقيقي باستخدام الكمبيوتر أو الهاتف الذكي، يتم إنشاؤه وفقا من المعلومات المضافة. باستخدام تقنية الواقع المعزز، من الممكن للمستخدم أن يرى المعلومات الافتراضية في الحالة الحقيقية، حيث يمكن استخدام نماذج الأشكال ثلاثية الأبعاد والفيديو والنص في الوقت الحقيقي فوق صورة مأخوذة من بيئة حقيقية.٢٥

أضاف محمد فهام ونور الفطري، ومحمد صبري شهرير أن الواقع المعزز (AR) هي مجموعة واسعة من التقنيات التي تعمل على عرض الكمبيوتر وتنشأ مواد وأدوات، مثل النصوص والصور والفيديو، والأشكال ثلاثية الأبعاد حول تصورات المستخدمين إلى الواقع الحقيقي.٢٦

وعرفه نوفل بأن الواقع المعزز: "نظام يتمثل بدمج بين بيئات الواقع الافتراضي والبيئات الواقعية من خلال تقنيات وأساليب خاصة؛ ومن أمثلة ذلك: يمكن أن تضاء ممرات الهبوط أمام الطائرات في المطارات الحقيقية، أو أن يرى الجراح معلومات افتراضية أثناء إجراء الجراحة فعليا توضح له الأماكن التي يجب استئصالها بالفعل".٢٧

وعرف حسن سلمان المشهراوي الواقع المعزز هو" تقنية تكنولوجية تقوم أساساً على عرض الأجسام الافتراضية والمعلومات الإضافة (الوسائط المتعددة، أفلام، وصور ثلاثية الأبعاد) في بيئة المتعلم الحقيقية، لتزيد الدافعية نحو التعلم وتوفر معلومات لاكتساب التعلم والاستيعاب بأقل جهد ووقت ممكن، ويتفاعل المتعلم مع المعلومات والأجسام الافتراضية في الواقع المعزز من خلال أجهزة متنوعة منها الهاتف النقال الذكي".٢٨

من خلال هذه التعريفات من الدراسات السابقة، وجد الباحث أن الواقع المعزز هو برنامج تجسيد المعلومات الكتابية والملموسة والرقمية إلى المعلومات الافتراضية في العالم الواقعي بعد توجيه الكاميرا إلى العلامة أو الإشارات (Marker) أو نظام الوقع العالمي (GPS)، وإضافة المعلومات من الوسائط المتعددة من الصور، والنصوص، الفيديوهات، والرسوم المتحركة، والأشكال متعددة الأبعاد مع استخدام أي وسيلة مثل الهواتف الذكية، جهاز اللوحة، والكمبيوتر وغيرها لعرض المعلومات الافتراضية إلى العالم الحقيقي.

طريقة عمل تقنية الواقع المعزز

ويتفق عطار وكنسارة٢٩، والخليفة٣٠، وفهام وآخرون٣٢ على أن هناك شكلان من أشكال في تقنية الواقع المعزز:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الشكل الأولى: الواقع المعززذو العلامة

طريق استخدام علامات أو باللغة الإنجليزية يقول (Markers) أو (Image Target)٣٢ أو الإشارات لترجمة المعلومات من الوسائط المتعددة مثل النصوص، والصور، والرسوم المتحركة، والفيديو، والأشكال ثلاثية الأبعاد وغيرها بحيث تستطيع الكاميرا تصويرها وتمييزها لعرض المعلومات الافتراضية في العالم الحقيقي سواء استخدام الهواتف الذكية أو جهاز العرض٣٣. ويعمل تقنية الواقع المعزز حيث توجيه الكاميرا إلى العلامة لعرض المعلومات الافتراضية.

الشكل الثاني: الواقع المعززباستخدام خدمة نظام تحديد الموقع العالمي (GPS)

طريق استخدام خدمة النظام العالمي لتحديد المواقع العالمي (GPS) وإدراك المواقع حيث يقدم الوسائط الرقمية للمستخدمين أثناء انتقالهم إلى منطقة مع الهاتف الذكية المزودة بنظام تحديد المواقع العالمي (GPS) أو جهاز محمول مشابه. الوسائط المتعددة مثل النصوص، الرسوم المتحركة، الأصوات، الفيديوهات، والأشكال ثلاثية الأبعاد ستعرض الأجسام الافتراضية في بيئة الحقيقية مع الإضافة المعلومات المناسبة مع الموقع٣٤. ويعمل الواقع المعزز من خلال هذه الطريقة باستخدام **خدمة نظام تحديد الموقع العالمي** (GPS) هي من خلال تشغيل الألعاب، مما صمم تجارب ألعاب غامرة، إن أكبر استخدام للألعاب الواقعية المعززة حتى يومنا هذا هو Pokémon Go، الذي يسمح للمستخدمين بانتقال من مكان واحد إلى أخر من أجل بحث Pokémon بشكل الواقع الافتراضي الذي يخفي في كل خريطة العالم الحقيقي.٣٥

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تعتمد تقنية الواقع المعزز على تعرق النظام على ربط معالم من الواقع الحقيقي بالعنصر الافتراضي المناسب لها والمخزن مسبقا في ذاكرته، كإحداثيات جغرافية أو معلومات عن المكان أو فيديو تعريفي أو أي معلومات أخرى تعزز الواقع الحقيقي. وتعتمد برمجيات الواقع المعزز على استخدام كاميرا الهاتف المحمول أو الكمبيوتر اللوحي لرؤية الواقع الحقيقي، ثم تحليله تبعا لما هو مطلوب من البرنامج والعمل على دمج العناصر الافتراضية به.

وأشار إلى الدراسات السابقة، هناك طريقتان لعمل الواقع المعزز. ففي حين تعتمد الطريقة الأولى استخدام علامات تستطيع الكاميرا التقاطها وتمييزها لعرض المعلومات المرتبطة بها، بينما تستعين الطريقة الثانية بالموقع الجغرافي أو ببرامج تمييز الصور لعرض المعلومات عن طريق خدمة.

مواصفات تقنية الواقع المعززوإدخالها في مجال التربوي.

وكتب لياروكابس وأندرسون كما مكتوب في دراسة فهام٣٦ عن مواصفات تقنية الواقع المعزز وإدخالها في مجال التربوي، وقال إن هذه المواصفات ينبغي أن تتضمن على الأقل، العناصر التالية:

١. تزويد المتعلم بمعلومات وإرشادات واضحة وموجزة
٢. تمكين المعلم من إدخال المعلومات بطريقة بسيطة وفعالة
٣. إتاحة التفاعل السهل بين المتعلمين والمعلم.
٤. جعل الإجراءات بين المتعلمين والمعلمين شفافة وواضحة.
٥. تكون فعالة من حيث التكلفة وقابلة للتوسع بسهولة.

وأضاف فهام وآخرون أن من خلال هذه المواصفات، فمن الواضح أن تقنية الواقع المعزز تعزز وتحسين عملية التعليم والتعلم لدى الطلبة. وبالإضافة إلى ذلك، أيدت المؤسسات التعليمية إلى استخدام هذه تقنية الواقع المعزز والاستفادة منها من كل مرحلة سواء كان المعلم، والمتعلم والمؤسسات التعليمية.٣٧

وقد أشارت الدراسة الأخرى حول زيادة تحفيز التعلم إلى أن استخدام الوسائط المتعددة في مساعدة الطلبة الذي يتعلم اللغة بوصها لغة ثانية يمكن أن يكون تأثير إيجابي. وقد اقترح جيلاكجاني ثمانية مبادئ لتحسين تعلم باستخدام الوسائط المتعددة. وهي كما يلي:

(١) الصور أكثر فاعلية من الكلمات
(٢) أهمية استيعاب انتباه المتعلم
(٣) ينبغي استبعاد المعلومات المتكررة من عرض الوسائط المتعددة المحتويات
(٤) التحكم والتفاعل بين المستخدمين أفضل

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(٥) مساعدة الطلاب على تذكر أو اكتساب هياكل المعرفة قبل عرضها باستخدام محتوى الوسائط المتعددة.
(٦) الرسوم المتحركة قادرة على تحسين الدراسة
(٧) الوسائط المتعددة تكون أكثر فعالية مع التفاعل من المستخدمين.
(٨) السماح للمتعلمين بتطبيق معرفتهم المكتسبة حديثاً وتلقي التغذية الراجعة.

كما أشارت هذه الدراسة إلى أن الاستخدام الفعال للوسائط المتعددة لا يقتصر على توظيف الوسائط المتعددة إلى الدراسة فحسب، بل إنه يجمع بينها بطريقة صحيحة حيث يحتاج مشاركة المتعلم إليها أقصى حد ممكن٣٨.

المبحث الثاني: الجانب الميداني

يتم تحليل بيانات البحث كالآتي:

١) القسم الأول: خلفيات الطلبة لاستخدام الهاتف الذكي

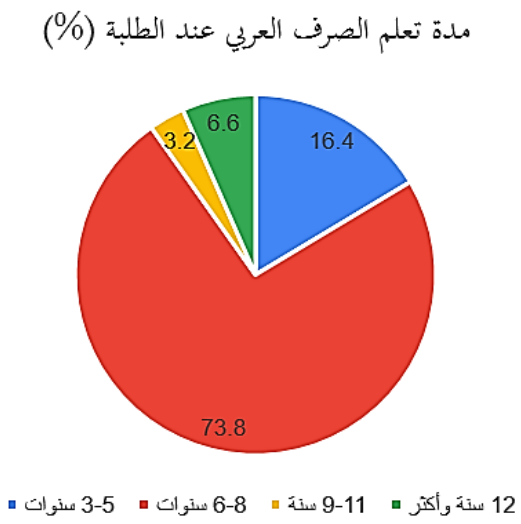
أسفرت نتائج الدراسة في الكشف عن خلفيات الطلبة لاستخدام الهاتف الذكي في الجدول أدناه:

البند الأساسي	البند الفرعي	العدد	النسبة المؤوية (%)
هل لديك هاتف ذكي؟	نعم	٦١	100
	لا	٠	0
نظام تشغيل الهاتف	الأندرويد	٥١	٨٣,٦
	الإيبال أي أو إيس	١٠	١٦,٤
إمكانية الوصول إلى الإنترنت	يو ني فاي / ستريميك (Unifi/Streamyx)	1	1.60
	برود باند (٤G/LTE)	36	59
	واي فاي (Wifi)	٢٤	39.3

الجدول ١: خلفيات الطلبة لاستخدام الهاتف الذكي

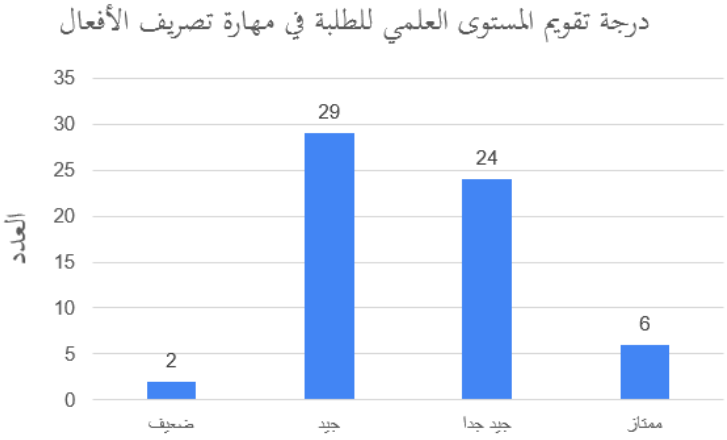
قد أجاب هذه الاستبانة ٦١ طالباً وطالبةً من مركز الدراسات الأساسية في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا. وأشارت النتيجة إلى أنّ جميعهم يملكون الهاتف الذكي حيث ٨٣,٦% منهم يستخدمون نظام الأندرويد والباقون (١٦,٤%) يستخدمون نظام الإيبال أي أو إيس لتشغيل هاتفهم الذكي. ولديهم إمكانية الوصول إلى الإنترنت عبر برود باند بحوالي ٥٩%، وواي فاي بـ ٣٩,٣% وتاليهما يو ني فاي؛ أي بـ ١,٦% منهم. والنتيجة من خلفيات الطلبة لاستخدام الهاتف الذكي تدلّ على أنّ جميعهم مستعدون ماديا حيث يملك كل واحد منهم الهاتف الذكي إما من نظام الأندرويد أو نظام الإيبال بمختلف المنصات للوصول إلى الإنترنت.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com



الرسم البياني ١: مدة تعلم الصرف العربي عند الطلبة

الرسم البياني ١ أعلاه يبين لنا مدة تعلم الصرف العربي عند الطلبة، وهي أولا لمدة ٣-٥ سنوات بحوالي ١٦,٤% من الطلبة، وثانيا لمدة ٦-٨ سنوات بـ ٧٣,٨% وهي أكبر النسبة المؤوية منهم، ثم مدة ٩-١١ سنة بـ ٣,٢% وأخيرا ٦,٦% من الطلبة الذين كان لديهم خبرة تعلم الصرف العربي لمدة ١٢ سنة وأكثر. وهذه النتيجة دالّة على أن جميعهم يملكون معرفة خلفية بعلم الصرف العربي وتتمحور درجة فهمهم وقدرتهم على تصريف الأفعال في الرسم البياني ٢ أدناه. هناك فقط طالبان في مستوى الضعيف والباقون في المستويات الأخرى؛ أي مستوى الجيد بعدد ٢٩ طالبا، ومستوى جيد جدا بـ ٢٤ طالبا وأخيرا أعلى المستوى وهو مستوى الممتاز بحوالي ٦ طلبة. وكان أكثرهم يضعون مستواهم العلمي لمهارة تصريف الأفعال من بين المستويين؛ جيد وجيد جدا.



الرسم البياني ٢: درجة تقويم المستوى العلمي للطلبة في مهارة تصريف الأفعال

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

القسم الثاني: الموضوعات الصعبة في تعلم مهارة تصريف الأفعال

الموضوعات	المجموع	الترتيب (من الأصعب إلى الأسهل)
تصريف الفعل المعتل اللفيف المفروق المبني للمجهول (الماضي والمضارع)	1010	1
تصريف الفعل المعتل اللفيف المقرون المبني للمجهول (الماضي والمضارع)	984	2
تصريف الفعل المعتل الناقص المبني للمجهول (الماضي والمضارع)	889	3
تصريف الفعل المعتل الأجوف المبني للمجهول (الماضي والمضارع)	874	4
تصريف اتصال فعل الأمر بنون التوكيد	836	5
تصريف الفعل المضعّف المبني للمجهول (الماضي والمضارع)	802	6
تصريف الفعل المعتل المثال المبني للمجهول (الماضي والمضارع)	798	7
تصريف اتصال الفعل المضارع بنون التوكيد (الصحيح والمعتل)	686	8
تصريف الفعل المعتل اللفيف المفروق (الماضي والمضارع والأمر)	674	9
تصريف الفعل المعتل اللفيف المقرون (الماضي والمضارع والأمر)	667	10
تصريف اتصال الفعل المضارع بحروف النافية (لم، لا)	635	11
تصريف الفعل المهموز المبني للمجهول (الماضي والمضارع)	624	12
تصريف اتصال الفعل المضارع بأدوات النصب (أن، لن، إذن، كي، حتى)	566	13
تصريف الفعل المعتل الناقص (الماضي والمضارع والأمر)	529	14
تصريف الفعل السالم المبني للمجهول (الماضي والمضارع)	491	15
تصريف الفعل المضعّف (الماضي والمضارع والأمر)	469	16

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

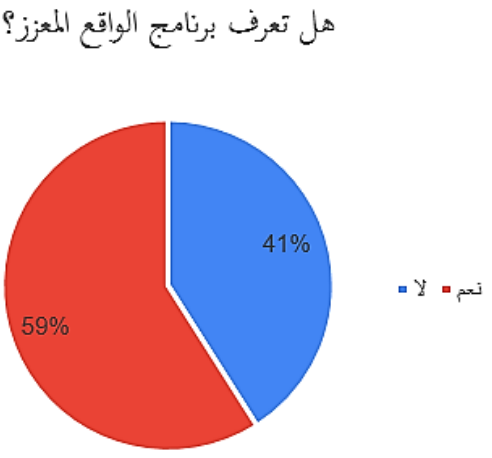
تصريف الفعل المعتل الأجوف (الماضي والمضارع والأمر)	456	17
تصريف الفعل المعتل المثال (الماضي والمضارع والأمر)	396	18
تصريف الفعل المهموز (الماضي والمضارع والأمر)	312	19
تصريف الفعل السالم (الماضي والمضارع والأمر)	112	20

الجدول ٢: الموضوعات الصعبة في تعلم مهارة تصريف الأفعال

الجدول ٢ أعلاه هو النتيجة للموضوعات الصعبة لدى الطلبة في تعلم مهارة تصريف الأفعال. وتبين لنا أنّ أصعب الموضوع لديهم من ٢٠ موضوعا هو تصريف الفعل المعتل اللفيف المفروق المبني للمجهول (الماضي والمضارع) وأسهله هو تصريف الفعل السالم (الماضي والمضارع والأمر). وسيتم اختيار ٥ الموضوعات الأصعب في تصميم الوحدات الدراسية لبرنامج الواقع المعزز المقترح وهي ١) تصريف الفعل المعتل اللفيف المفروق المبني للمجهول (الماضي والمضارع)، ٢) تصريف الفعل المعتل اللفيف المقرون المبني للمجهول (الماضي والمضارع)، ٣) تصريف الفعل المعتل الناقص المبني للمجهول (الماضي والمضارع)، ٤) تصريف الفعل المعتل الأجوف المبني للمجهول (الماضي والمضارع)، و٥) تصريف اتصال فعل الأمر بنون التوكيد.

القسم الثالث: مميزات برنامج الواقع المعزز

إن المعرفة المسبقة لدى الطلبة بالتطبيق الذي سيستخدمه في عملية التعلم من أهم الأمور لقياس مدى فهمهم واستعانتهم بذاك التطبيق. وفي هذا الصدد، النتيجة كما المشار في الرسم البياني ٣ أدناه توضّح لنا بأن أغلبية الطلبة بحوالي ٥٩% منهم أي بـ ٣٦ طالبا يعرفون برنامج الواقع المعزز، أما ٤١% منهم بـ ٢٤ طالبا لا يعرفون عن هذا التطبيق مسبقا.



الرسم البياني ٣: معرفة الطلبة لبرنامج الواقع المعزز

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عناصر الوسائط المتعددة	المجموع	الترتيب
الفيديو المسجل (شرح الكلمة والقاعدة)	308	**1**
الرسوم المتحركة	291	**2**
أشكال ثلاثية الأبعاد ٣D	257	**3**
الألعاب اللغوية	241	**4**
الصورة	232	**5**
الأصوات	205	**6**
النص المكتوب	174	**7**

الجدول ٣: حاجات الطلبة لعناصر الوسائط المتعددة للتطبيق

من حيث عناصر الوسائط المتعددة لبرنامج الواقع المعزز المقترح في تعلم تصريف الأفعال العربية (الجدول ٣)، الطلبة في حاجة إلى عنصر الفيديو المسجل أو التسجيل المرئي أكثر وهو في أعلى الترتيب مقارنة بالعناصر الأخرى. ويليه عنصر الرسوم المتحركة، ثم أشكال ثلاثية الأبعاد وكذلك الألعاب اللغوية. والعناصر الثلاث الأخيرة هي الصورة، والأصوات وأيضا النص المكتوب. وسيتم اختيار عناصر الوسائط المتعددة في تصميم برنامج الواقع المعزز حسب تناسب طبيعة المواد التعلمية ومراعاة حاجات الطلبة نحو تصميم برنامج الواقع المعزز وتطويره في عملية تعلمهم لتصريف الأفعال العربية.

القسم الرابع: واجهة المستخدم للهاتف الذكي

	البند الأساسي	البند الفرعي	العدد
١	**أفضل أن يكون التطبيق على شكل:**	موقع الويب (Mobile Site)	4
		تطبيق بالمحمول (Mobile App)	42
		كلاهما	15
٢	**أفضل أن يُقرأ مضمون التطبيق من خلال:**	التمرير الفوقي والتحتي (Scroll up and down)	28
		التقليب الصفحي (Page Flipping)	20

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

		الزرين السابق والتالي (Previous and Next Button)	13
٣	**أفضل أن تكون القائمة الرئيسة على شكل:**	الأيقونات (List of Icons)	9
		الكلمات (List of word)	5
		كلاهما	47
٤	**أفضل أن يكون التطبيق مصمماً لـ:**	الجهاز اللوحي (Tablet)	٢
		الهاتف المحمول (Mobile phone)	٣١
		كلاهما	٢٨

الجدول ٤: حاجات الطلبة لواجهة المستخدم للهاتف الذكي

لواجهة المستخدم للهاتف الذكي، الطلبة يفضلون التطبيق على الشكل التطبيق بالمحمول (Mobile App) بدلا من موقع الويب (Mobile Site) أو كلا الشكلين. أما لقراءة المضمون، هم يفضلون التطبيق بخاصية التمرير الفوقي والتحتي (Scroll up and down) مقارنة بالتقليب الصفحي (Page Flipping) أو الزرين السابق والتالي (Previous and Next Button). وبجانب ذلك، الطلبة يفضلون القائمة الرئيسة لأن تكون على الشكلين؛ الأيقونات (List of Icons) والكلمات (List of word) بدلا من أن تكون متفرقة لكلتا الخاصيتين. وأخيرا، هؤلاء الطلبة يفضلون تطبيق الواقع المعزز لأن يكون مصمما للهاتف المحمول مقارنة بالجهاز اللوحي أو كلاهما نظرا إلى أن جميعهم يملكون الهاتف المحمول ويتعوّدون استخدامه جيدا.

هوامش البحث:

---

١ حسن سلمان المشهراوي، **فاعلية توظيف تقنية الواقع المعزز في تدريس طلبة الصف العاشر الأساسي في تنمية الدافعية نحو التعلم والتحصيل الدراسي في مبحث التكنولوجيا بغزة**، ص ٢٢٧. مجلة القدس لجامعة المفتوح للتربية والبحث النفسي والدراسة، العدد التاسع: ٢٩، ٢٠١٨.

٢ الباتع محمد عبد العاطي، السيد أبو خطوة، **التعلم الإلكتورني الرقمي (النظرية – التصميم – الإنتاج)**. الإسكندرية: دار الجامعة الجديد، ٢٠٠٩م، ص ٢٢.

٣ مصطفى سركان عبد السلام. **تقييم استخدام تقنية الواقع المعزز لمهارات الكتابة باللغة العربية**. كلية الإلهية بجامعة المرمرة. ١٠٨-٩١، (٥٨) ٥٨، ٢٠٢٠م.

٤ محمد عكاشة بن محمد يوسف، **تحليل حاجات طلبة السنة الثانية الثانوية في مركز برمات إنسان نحو استخدام برنامج الواقع المعزز في تعلم مفردات اللغة العربية**، (رسالة ماجستير في جامعة العلوم الإسلامية الماليزية ٢٠١٧م)

٥ محمد لقمان الحكيم بن محمد نور، **تعلُّم الصَّرف للناطقين بغير العربيّة في المستوى المتقدِّم عبر الوسائط المتعدّدة في الشبكة العالميّة: دراسة وصفيّة تحليليّة**، (رسالة ماجستير في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، ٢٠١٦م).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٦محمد ناصر صبري، **توظيف تعليم اللغة العربية عبر الوسائط المتعددة للسنة الأولى في المدارس الابتدائية الحكومة: استخدام برنامج بوربوينت نموذجا**، (رسالة ماجستير في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، كوالا لمبور، ٢٠١٢م).

٧ نسمية عبد الله، **الصعوبات في تعلم الزوائد للطلاب الماليزيين**، (رسالة ماجستير في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا).

٨ محمد لقمان الحكيم بن محمد نور، **تعلُّم الصَّرف للناطقين بغير العربيّة في المستوى المتقدِّم عبر الوسائط المتعدّدة في الشبكة العالميّة: دراسة وصفيّة تحليليّة**، المرجع السابق.

٩مرصوفة عبد الجليل، **المعايير المختارة لبناء المحتوى الصرفي التعليمي لغير الناطقين بالعربية في برنامج تعليم اللغة العربية في ماليزيا**، (رسالة دكتوراه في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، كوالا لمبور،٢٠٠٩م).

١٠هاني موسى حرب، **صعوبات تعلم الصرف لدى طلبة الصف السادس في محافظة شمال غزة**، (رسالة ماجستير في الجامعة الإسلامية – غزة، فلسطين، ٢٠٠٤م).

١١Soudi, A., Cavalli-Sforza, V., & Jamari, A. (2001). A Computational Lexeme-Based Treatment of Arabic Morphology. In Proceedings of the Arabic Natural Language Processing Workshop, Conference of the Association for Computational Linguistics *(ACL 2001)* (pp. 50-57).

١٢هاني موسى حرب، **صعوبات تعلم الصرف لدى طلبة الصف السادس في محافظة شمال غزة**، المرجع السابق.

١٣حسن سلمان المشهراوي، **فاعلية توظيف تقنية الواقع المعزز في تدريس طلبة الصف العاشر الأساسي في تنمية الدافعية نحو التعلم والتحصيل الدراسي في مبحث التكنولوجيا بغزة**. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد التاسع، ع (٢٥) - كانون أول ،٢٠١٨م.

١٤محمد عكاشة بن محمد يوسف، **تحليل حاجات طلبة الثانية الثانوية في مركز برماتا إنسان نحو استخدام برنامج الواقع المعزز في تعلم مفردات اللغة العربية**. (رسالة الماجستير جامعة العلوم الإسلامية الماليزية، ٢٠١٧م). ص١٩.

١٥تم استرجاعها في ١٥ أكتوبر ٢٠٢٠م، موقع إلكتروني: https://www.almaany.com.

١٦حسان، تمام، **مناهج البحث في اللغة**، (القاهرة: دار الثقافة، ١٩٨٦م)، ص ٢٠٧-٢١٠.

١٧سهى نعجة، جميلة أبو مغنم، **تحليل الأخطاء الصرفية للناطقين بغير العربية في ضوء تقاطعاتها اللغوية**. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية،٢٠١٢، المجلد ١٩، العدد ١٠، ٢٠١٩م، ص ١٨١.

١٨Kamarul Shukri Mat Teh, Nik Mohd Rahimi Nik Yusoff, Mohamed Amin Embi & Zamri Mahamod (2008), Penggunaan Strategi Pembelajaran Bahasa Berdasarkan Tahap Pencapaian BA Komunikasi. Proceedings of 3rd International Language Learning Conference.

١٩Fairosnita Ibrahim, Kamarul Shukri Mat Teh. (2015). Pengaruh Permainan Bahasa Arab Terhadap Motivasi Murid Sekolah Rendah Dalam Pembelajaran Perbendaharaan Kata Bahasa Arab. Jurnal Tinta Artikulasi Membina Ummah (TAMU), 1 (2), (41-51).

٢٠هاني موسى حرب، **صعوبات تعلم الصرف لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة شمال غزة**، (رسالة ماجستير في الجامعة الإسلامية – غزة، فلسطين،٢٠٠٤م).

٢١أديبة بنت أحمد، **كشف التنظيم الذاتي في استراتيجيات القراءة باللغة العربية لدى الناطقين بغيرها: دراسة تحليلية** (رسالة ماجستير في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، ٢٠١٨م). ص ٢٩.

٢٢ سهى نعجة، جميلة أبو مغنم، **تحليل الأخطاء الصرفية للناطقين بغير العربية في ضوء تقاطعاتها اللغوية**. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية،٢٠١٢، المجلد ١٩، العدد ١٠، ص ١٨١.

٢٣Rosni Samah.(2012). Pembinaan Ayat Bahasa Arab Dalam Kalangan Lepasan Sekolah Menengah Agama, *GEMA Onlinetm Journal Of Language Studies* 565 *Volume 12(2), Ms 565.*

٢٤Larsen.Y. Bonger.F. Buchholz.H. and Brosda.C. (2011) .Evaluation of A portable and interactive Augmented Reality Learning system By Teachers And students , open classroom conference augmented reality in education, Ellinogermaniki Agogi Athens,Greece.pp.41-50.

٢٥Shanshan Li. (2014). Purdue University A Pilot Study Exploring Augmented Reality To Increase Motivation Of Chinese College Students Learning English, American Society For Engineering Education.

٢٦Mohd Feham Md Ghalib, Muhammad Sabri Sahrir, Fitri Nurul'ain Nordin.(2017).Implementing Augmented Reality Technology For Learning Experience Enrichment In Acquiring Arabic Language, International Conference On Lifelong Learning For Islamic Education (Icllie).

٢٧نوفال خالد، **تكنولوجيا الواقع الافتراضي واستخداماتها التعليمية** (عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع،٢٠١٠م)، ص٦٠.

٢٨حسن سلمان المشهراوي، **فاعلية توظيف تقنية الواقع المعزز في تدريس طلبة الصف العاشر الأساسي في تنمية الدافعية نحو التعلم والتحصيل الدراسي في مبحث التكنولوجيا بغزة**. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد التاسع ،٢٠١٨،ع (٢٥).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٢٩عبد الله عطار، وكنسارة، **الكائنات التعليمية وتكنولوجيا النانو**. الرياض: مكتبة الدلك فهد الوطنية للنشر والتوزيع، ٢٠١٥م.

٣٠هند سليمان الخليفة، **تقنية الواقع المعززوتقنية الواقع المعزّزوتطبيقاتها في التعليم**. مقالة منشورة في جريدة الرياض، ٢٠١٠م، العدد ١٥٢٦٤.

٣١Mohd Feham Md Ghalib, Muhammad Sabri Sahrir, Fitri Nurul'ain Nordin. (2017). Implementing Augmented Reality Technology For Learning Experience Enrichment In Acquiring Arabic Language, International Conference On Lifelong Learning For Islamic Education (Icllie).

٣٢Unity real – time 3D development platform, url: https://unity.com date accessed: 25 March 2020.

٣٣عبد الله عطار، وكنسارة، **الكائنات التعليمية وتكنولوجيا النانو**، المرجع السابق.

٣٤Mohd Feham Md Ghalib, Muhammad Sabri Sahrir, Fitri Nurul'ain Nordin. (2017). Implementing Augmented Reality Technology For Learning Experience Enrichment In Acquiring Arabic Language, International Conference On Lifelong Learning For Islamic Education (Icllie).

٣٥Augmented Reality, url: https://www.augment.com/how-augmented-reality-works/,date accessed: 29 March 2020.

٣٦Mohd Feham Md Ghalib, Muhammad Sabri Sahrir, Fitri Nurul'ain Nordin. (2017). Implementing Augmented Reality Technology For Learning Experience Enrichment In Acquiring Arabic Language, International Conference On Lifelong Learning For Islamic Education (Icllie).

٣٧Ibid.

٣٨Miss Shanshan Li. (2014). Purdue University A Pilot Study Exploring Augmented Reality To Increase Motivation Of Chinese College Students Learning English, American Society For Engineering Education.

المصادروالمراجع

حسن سلمان المشهراوي، (٢٠١٨). فاعلية توظيف تقنية الواقع المعزز في تدريس طلبة الصف العاشر الأساسي في تنمية الدافعية نحو التعلم والتحصيل الدراسي في مبحث التكنولوجيا بغزة، ص ٢٢٧. مجلة القدس لجامعة المفتوح للتربية والبحث النفسي والدراسة، العدد التاسع: ٢٩.

الباتع محمد عبد العاطي، السيد أبو خطوة. (٢٠٠٩). التعلم الإلكتورني الرقمي (النظرية – التصميم – الإنتاج). الإسكندرية: دار الجامعة الجديد.

مصطفى سركان عبد السلام. (٢٠٢٠). تقييم استخدام تقنية الواقع المعزز لمهارات الكتابة باللغة العربية. كلية الإلهية بجامعة المرمرة. ١٠٨-٩١، (٥٨) ٥٨.

محمد عكاشة بن محمد يوسف. (٢٠١٧). تحليل حاجات طلبة السنة الثانية الثانوية في مركز برمات إنسان نحو استخدام برنامج الواقع المعزز في تعلم مفردات اللغة العربية، (رسالة ماجستير في جامعة العلوم الإسلامية الماليزية).

محمد لقمان الحكيم بن محمد نور. (٢٠١٦). تعلُّم الصَّرف للناطقين بغير العربيّة في المستوى المتقدِّم عبر الوسائط المتعدّدة في الشبكة العالميّة: دراسة وصفيّة تحليليّة، (رسالة ماجستير في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا،).

محمد ناصر صبري. (٢٠١٢). توظيف تعليم اللغة العربية عبر الوسائط المتعددة للسنة الأولى في المدارس الابتدائية الحكومة: استخدام برنامج بوربوينت نموذجا، (رسالة ماجستير في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، كوالا لمبور).

نسمية عبد الله، الصعوبات في تعلم الزوائد للطلاب الماليزيين، (رسالة ماجستير في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا).

مرصوفة عبد الجليل. (٢٠٠٩). المعايير المختارة لبناء المحتوى الصرفي التعليمي لغير الناطقين بالعربية في برنامج تعليم اللغة العربية في ماليزيا، (رسالة دكتوراه في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، كوالا لمبور).

حسان، تمام. (١٩٨٦). مناهج البحث في اللغة، (القاهرة: دار الثقافة).

سهى نعجة، جميلة أبو مغنم. (٢٠١٢). تحليل الأخطاء الصرفية للناطقين بغير العربية في ضوء تقاطعاتها اللغوية. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، المجلد ١٩، العدد ١٠.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

هاني موسى حرب. (٢٠٠٤). صعوبات تعلم الصرف لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة شمال غزة، (رسالة ماجستير في الجامعة الإسلامية – غزة، فلسطين).

أديبة بنت أحمد. (٢٠١٨). كشف التنظيم الذاتي في استراتيجيات القراءة باللغة العربية لدى الناطقين بغيرها: دراسة تحليلية (رسالة ماجستير في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا.

نوفال خالد. (٢٠١٠). تكنولوجيا الواقع الافتراضي واستخداماتها التعليمية (عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع،)، ص٦٠.

هند سليمان الخليفة. (٢٠١٠). تقنية الواقع المعزز وتقنية الواقع المعزّز وتطبيقاتها في التعليم. مقالة منشورة في جريدة الرياض، العدد ١٥٢٦٤.

عبد الله عطار، وكنسارة. (٢٠١٥). الكائنات التعليمية وتكنولوجيا النانو. الرياض .مكتبة الدلك فهد الوطنية للنشر والتوزيع.

المرجع الأجنبية

Soudi, A., Cavalli-Sforza, V., & Jamari, A. (2001). A Computational Lexeme-Based Treatment of Arabic Morphology. In Proceedings of the Arabic Natural Language Processing Workshop, Conference of the Association for Computational Linguistics *(ACL 2001)* (pp. 50-57).

Kamarul Shukri Mat Teh, Nik Mohd Rahimi Nik Yusoff, Mohamed Amin Embi & Zamri Mahamod (2008), Penggunaan Strategi Pembelajaran Bahasa Berdasarkan Tahap Pencapaian BA Komunikasi. Proceedings of 3rd International Language Learning Conference.

Fairosnita Ibrahim, Kamarul Shukri Mat Teh. (2015). Pengaruh Permainan Bahasa Arab Terhadap Motivasi Murid Sekolah Rendah Dalam Pembelajaran Perbendaharaan Kata Bahasa Arab. Jurnal Tinta Artikulasi Membina Ummah (TAMU), (2), (41-51).

Rosni Samah. (2012). Pembinaan Ayat Bahasa Arab Dalam Kalangan Lepasan Sekolah Menengah Agam, *GEMA Onlinetm Journal Of Language Studies* 565 *Volume 12(2).*

Larsen.Y. Bonger.F. Buchholz.H. and Brosda.C. (2011). Evaluation of A portable and interactive Augmented Reality Learning system By Teachers And students , open classroom conference augmented reality in education, Ellinogermaniki Agogi Athens,Greece.

Shanshan Li. (2014). Purdue University A Pilot Study Exploring Augmented Reality To Increase Motivation Of Chinese College Students Learning English, American Society For Engineering Education.

Mohd Feham Md Ghalib, Muhammad Sabri Sahrir, Fitri Nurul'ain Nordin .(2017). Implementing Augmented Reality Technology For Learning Experience Enrichment In Acquiring Arabic Language, International Conference On Lifelong Learning For Islamic Education (ICLLIE).

Unity real – time 3D development platform, url: https://unity.com date accessed: 25 March 2020.

Augmented Reality, url: https://www.augment.com/how-augmented-reality-works/,date accessed: 29 March 2020.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

تعلم اللغة العربية بواسطة أنموذج التدريبات الأساسية للغة العربية على أساس الكلمات الملايوية المقترضة

الأستاذ المشارك الدكتور ساياني أوغ داميت[١٤]
الدكتور عبد الرزاق أبو جيك[١٥]
الدكتور بمبغ محمد رفادي يوسف[١٦]

ملخص البحث

يشير قاموس ديوان بهاس دان فوستاك الإصدار الثالث (١٩٩٤م) والرابع (٢٠١٥م) إلى أن هناك ما بين ١٧٠٠ إلى ٢٠٠٠ كلمة مقترضة من اللغة العربية وهي التي تتكون في مجالات مختلفة. من المفيد جدًا استخدام كلمات مقترضة في تعلم اللغة العربية بواسطة أنموذج التدريبات الأساسية للغة العربية المعتمد على أساس الكلمات الملايوية المقترضة. علاوة على ذلك، فإن إعداد أنموذج التدريبات الأساسية للغة العربية المعتمد على أساس الكلمات الملايوية المقترضة هو بمثابة تقديم الطلاب غير العرب الذين ليس لديهم أساس في اللغة العربية ويركز على أربع مهارات رئيسية في تعلم اللغة، وهي الاستماع والكلام والقراءة والكتابة. يطبق هذا الأنموذج في تعلم اللغة العربية من خلال النحو الوظيفي. تهدف هذه الدراسة إلى تقديم نموذج التدريب الأساسي القائم على الكلمات الملايوية المقترضة إلى الناطقين بغير اللغة العربية. ومن المؤمل أن تتمكن الجهات المعنية من الاستفادة بشكل كامل من هذه الجهود، خاصة مؤسسات التعليم العالي والمدارس ومعلمي اللغة العربية بنهج أبسط.

الكلمات المفتاحية: أنموذج ، تدريبات ، لغة عربية ، كلمات مقترضة ، لغة ملايوية

المقدمة

مسألة دراسة تعلم اللغة العربية من خلال أنموذج التدريبات الأساسية للغة العربية على أساس الكلمات الملايوية المقترضة هي مسألة مهمة جداً للنظر فيها. ومع ذلك، لا تزال الدراسات حولها قليلة من قبل الدراسات المحلية مثل دراسة عبد الرزاق أبو شيك (٢٠٠٤م) بعنوان "نهج التعليم القائم على الكلمات الملايوية المقترضة لتحسين فهم مفردات اللغة العربية العالية". هذه الدراسة هي أطروحة الدكتوراه في التربية، بالجامعة الوطنية الماليزية. تهدف هذه الدراسة إلى تطوير منهج تعليمي بديل يقوم على الكلمات المقترضة من خلال أنموذج اختياري لتحسين فهم المفردات للغة العربية العالية. وقد تم تطوير هذا النهج على أساس تحليل عدد الكلمات العربية في الكتب المدرسية وأسئلة امتحان SPM بالإضافة إلى عدد الكلمات المقترضة من اللغة العربية في قاموس ديوان، الطبعة الثالثة (١٩٩٤م).

وتطرقت دراسة عبد الحليم محمد ووان محمد وان سولونغ (٢٠٠٤م) و (٢٠١٣م) في ورقتهما بعنوان "أهمية الكلمات العربية المقترضة في اللغة الملايوية وتقنيات استخدامها في تدريس اللغة العربية" و"تقنيات تدريس اللغة العربية

---

[١٤] كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة ماليزيا سابه. saini@ums.edu.my
[١٥] معهد تكوين المعلمين، فرع راج مليوار، سرمبن. drarabiah@yahoo.com
[١٦] إيس، عيم، إيه، عين، فكن كونق. dr.bmry270768@gmail.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

على أساس الكلمات الملايوية المقترضة" تبين عن تقنيات تدريس اللغة العربية على أساس الكلمات الملايوية المقترضة، ولم تشر مباشرة إلى بناء أنموذج على أساس الكلمات المقترضة العربية – الملايوية. وهدف هذه الدراسة تبيين كيف كانت الخبرات تستفاد وتستعاب في النص العربي لتكون مواد تعليم اللغة العربية إلى الطلبة الملايويين. وهذا النهج يرجى رفع تشجيع الطلبة لتعلم اللغة العربية وتغيير تصورهم له.

ونظرًا لكثرة الكلمات الملايوية المقترضة من اللغة العربية، فينبغي الاهتمام باقتراح رحمة عبد الله (١٩٩٢م) وعبد الحليم محمد (١٩٩٤م) بإعداد أنموذج تعليمي قائم على المقارنة بين المفردات في اللغتين وبالإضافة إلى تشجيع الجهة المسؤولة لضمان المواد التعليمية أو الكتب المدرسية متضمنة باللغة الملايوية المقترضة. واقترح عبد الرحمن الرقيني (١٩٩٦م) إجراء بحث محدد لدراسة كيفية تنفيذ المفردات العربية نظرا لزيادة المفردات العربية في اللغة الملايوية.

ووفقاً لدراسة أجراها أرسيل إبراهيم على قاموس ديوان ١٩٩٤م، فإن عدد الكلمات المقترضة الملايوية التي اقترضت من العربية في قاموس ديوان بهاس دان فستاك، الطبعة الأولى (١٩٧٠م) من ١١٠٠ كلمة. وارتفع هذا العدد إلى ١١٧٧ كلمة في قاموس ديوان بهاس دان فستاك، الطبعة الثانية (١٩٩٢م). وبالتالي ارتفع عددها إلى ١٧٩١ كلمة في الطبعة الثالثة (١٩٩٤م) لذلك، فإنه من الخسارة جدا إذا لم يتم استخدام الكلمات المقترضة بشكل كامل في التعليم والتعلم وخاصة للطلبة الذين ليس لديهم أساس عربي، بحيث أن الكلمات المقترضة تستخدم في الكلام اليومي.

الكلمات المقترضة

يصف Awang Sarian (٢٠٠٣م) كلمة مقترضة هي كلمة مأخوذة من لغة أخرى وتستخدم كمفردات جديدة للغة ما إما: (أ) مباشرة دون تعديل أو (ب) تعديل جزءي أو (ج) تعديل شامل. هناك مصطلحات مختلفة تستخدم لوصف الكلمات المأخوذة من لغات أخرى. من بينها كلمة الاستيعاب، وكلمة القرض وكلمة تؤخذ. وفي هذه الحالة، قرر ديوان بهاس دان فستاك (DBP) استخدام كلمة مقترضة على أنها تصف الكلمات المأخوذة من لغات أخرى.

يمكن تحديد الكلمات المقترضة الملايوية المشتقة من الأصل العربي بناءً على الشروط المتفق عليها معًا من قبل الأشخاص الماهرين باللغتين العربية والملايوية. وفي قاموس ديوان، يتم وضع علامة عليه برمز (Ar) يشير إلى أن الكلمة تبرز من اللغة العربية. ومع ذلك، فبالنسبة لبعض الكلمات المثبتة فعلا باللغة الملايوية، لا يتم وضع علامة (Ar) مثل كلمة السبب، والمسبب والفهم حتى لو كانت مقترضة من اللغة العربية (قاموس ديوان ١٩٩٤م). وفي سياق هذه الدراسة، فإن الكلمة المقترضة هي أي مورفيم مأخوذ من اللغة العربية ويستخدم كمفردات جديدة للغة الملايوية أيضاً. (أ) مباشرة دون تعديل أو (ب) بتعديل جزئي أو (ج) بتعديل شامل (عبد الرزاق أبو شيك، ٢٠٠٤م).

هناك بين ١٧٠٠-٢٠٠٠ كلمة مقترضة من اللغة العربية تتكون في مجالات مختلفة معظمها في شكل كلمات سم وقليلة جدا في شكل فعل، وعادة في شكل كلمة مفردة ونادرا جدا في شكل الجمع (عبد الحليم محمد ووان محمد وان سولونغ، ٢٠١٣م). كلمة مقترضة لها العديد من الاهتمامات في ماليزيا في مختلف المجالات، وخاصة في مجال التعليم والتعلم باللغة العربية، كما أنها تحتوي على التراث الثقافي للغة العربية. يمكن لهذا الإرث أن يصف بشكل غير مباشر العلاقة الوثيقة بين الماليزيين والعرب التي تم تأسيسها لفترة طويلة منذ القرن الثالث عشر. وبالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يقال أيضا إن كلمة مقترضة كعلاقة من الخبرة التي واجهت بها اللغة الملايوية في عملية التنمية حتى يومنا هذا الذي هو الأولوية والاهتمام في دراسات اللغة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مفهوم اختيار الكلمات المقترضة الملايوية

مفهوم اختيار الكلمات المقترضة العربية - الملايوية من خلال عملية جمع توثيق ا الكلمات المقترضة الملايوية أصلاً من العربية التي توجد في قاموس ديوان بهاس دان فستاك، الطبعة الثالثة والرابعة وهو مقيد بتركيب الكلمات كما هو الحال في مدخل القاموس المذكور الذي يستند إلى الترتيب الأبجدي اللاتيني. هذا المفهوم لاختيار وجمع الكلمات المقترضة العربية الملايوية هو تغيير لمفهوم توفير أنموذج العربية لغير الناطقين باللغة العربية، وتوثيق الكلمات المقترضة الملايوية أصلا من العربية، فضلا عن بناء أنموذج التدريبات الأساسية للغة العربية على أساس الكلمات الملايوية المقترضة. استخدام ليسان العرب (ابن منظور ١٩٩٩م)، وقاموس المعاني (almaanycom@ http://www.almaany.com)، والمعجم الوسيط المجلد الأول والثاني (١٩٧٢م)، والمعجم العربي الأساسي (١٩٨٨م) لترجيح الكلمات العربية المقترضة صحيحة وكذلك استخدام قاموس المربوي (١٣٥٠هـ) والمعجم العربي الملايوي الكبير (٢٠٠٦م) لترجيح الكلمات المقترضة العربية - الملايوية.

بعد أن تم إجراء عملية جمع البيانات واختيار الكلمات المقترضة المناسبة لمادة الأنموذج، فبدأ تنفيذ عملية بناء أنموذج التدريبات الأساسية للغة العربية على أساس الكلمات الملايوية المقترضة. وهو يهدف إلى ضمان ملاءمة الأنموذج الناتج عن ذلك مناسبة للاستخدام في تعلم اللغة العربية بسهولة وفعالية. الجدول ١ يبين العدد الإجمالي للكلمات المعترضة الملايوية ١٤١٨ التي نشأت من اللغة العربية بعد تحقيقها وإزالتها من الكلمات المشكوكة فيها.

الجدول ١: عدد الكلمات المقترضة العربية-الملايوية المختارة

عدد الكلمات	أبجد		عدد الكلمات	أبجد
٢٦٣	M		١٦٢	A
٥٨	N		٣٩	B
١٧	Q		٢٦	D
٥٩	R		٤٨	F
١٢٧	S		١٠	G
١٢٢	T		٨٨	H
٢١	U		١٠٧	I
٤٦	W		٥٠	J
٧	Y		١١٣	K
٣٥	Z		٢٠	L

المصدر: قاموس ديوان الطبعة الثالثة والرابعة

مفهوم إعداد أنموذج التدريبات الأساسية للغة العربية على أساس الكلمات الملايوية المقترضة

الأنموذج وفقا قاموس ديوان للطبعة الرابعة (٢٠١٥م) هو درس (تدريب الخ) الذي يمكن تنفيذه بطريقة مميزة نحو تحقيق التأهيل أو المهارة. وأنموذج التدريبات الأساسية للغة العربية على أساس الكلمات الملايوية المقترضة يغرس نهج قواعد النحو الوظيفي على أساس المشتقات العربية. وهو النهج الأساسي لبناء هذا الأنموذج الذي ينطوي على عملية مطابقة النص والسياق، أي تحليل الأخطاء اللغوية ومفهوم تنوع أسلوب اللغة. وهو يقوم على مفهوم تعلم مهارة الكلام من خلال الصلة بين النصوص بدلا من الجمل الرسمية التي يتم عزلها عن بعضها البعض. ويسمى هذا النهج نهج وظيفي يربط بنية اللغة من زواياها المعجمية والمورفولوجية وبناء الجملة بوظائفها وأدوارها كأداة تواصل أو اتصال. كما يستخدم الأنموذج مفهوم الاشتقاقات أو تقسيم اسم أو فعل بدلاً من كلمة مصدر أو كلمة أساسية تلعب دوراً هاماً في بناء الجملة. ويمكن

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أن يقال في كل كلمة باللغة العربية تحتوي على اشتقاقية صغيرة أو فعل ككلمة مكملة للجملة. ومن بين تطبيقات الاشتقاقات الصغيرة في هذ الأنموذج فعل ماض، وفعل مضارع وفعل أمر.

بالإضافة إلى ذلك، فإن هذا الأنموذج يطبق أيضاً نوع كمية كلمة الاسم باللغة العربية وهي كلمة الاسم المفرد واسم الجمع. وفي بنية قواعد اللغة العربية، لفظ المفرد هو نفسه في اللغة الإنجليزية بمعنى واحد. ويستخدم هذا المصطلح باللغة العربية عادة كمصطلح للإشارة، مما يدل اسمياً على معنى واحد أو مفرد مثل الكتاب والدجاجة والمعلم وما إلى ذلك. بينما الجمع في اللغة الإنجليزية هو مصطلح يستخدم للإشارة إلى اسم يشير إلى أكثر من اثنتين. وهذا يختلف كثيراً عن الجمع في اللغة الإنجليزية لأن شخصين أو كائنين في اللغة الإنجليزية يمكن أن يطلقا عليها بالفعل الجمع، في حين أن الشيء الذي يشير إلى معنى اثنين في اللغة العربية يشار إليه عادة باسم التثنية أو المثنى. وفي ممارسة التدريب، يتفاعل مستخدمو هذا الأنموذج وفقا للتوجيهات والأسئلة التي تشمل المهارات اللغوية (الاستماع - الكلام - القراءة - الكتابة) مع توجيهات لقراءة الكلمة الملايوية، ونطق جزر الكلمات، ونطق فعل ماض وفعل مضارع وفعل أمر ونطق أسماء المفرد والجمع، وقراءة أمثلة الجملة واختيار الكلمة المناسبة، ثم وضعها في الفراغ.

تعلم اللغة العربية من خلال أنموذج التدريبات الأساسية للغة العربية على أساس الكلمات الملايوية المقترضة

وفي ورقة العمل هذه ، لا يتم تحميل سوى بضعة أمثلة بسبب قيود الحيز حسب الترتيب الأبجدي اللاتيني، أي: A وB وC وD وF . وهذه أمثلة على الأنموذج:

الْمِثَالُ

التَّوْجِيهَاتُ وَالْأَسْئِلَةُ	Panduan dan soalan
١. اِقْرَأْ الْكَلِمَةَ الْمَلَايُوِيَّةَ.	1. Sila baca perkataan Melayu.
٢. اِنْطِقْ جُذُورَ الْكَلِمَةِ.	2. Sila sebut kata dasar perkataan.
٣. اِنْطِقْ الْفِعْلَ الْمَاضِيَ وَالْفِعْلَ الْمُضَارِعَ وَفِعْلَ الْأَمْرِ.	3. Sila sebut kata kerja kala lampau, kata kerja kala kini dan kata kerja perintah.
٤. اِنْطِقْ الْاِسْمَ الْمُفْرَدَ وَاسْمَ الْجَمْعِ.	4. Sila sebut kata nama tunggal dan jamak.
٥. اِقْرَأْ الْجُمْلَةَ الْمِثَالِيَّةَ.	5. Sila baca contoh ayat.
٦. اِخْتَرْ الْكَلِمَاتِ الْمُنَاسِبَةَ ثُمَّ اكْتُبْهَا فِي الْفَرَاغِ.	6. Sila pilih perkataan yang sesuai kemudian letakkan di tempat kosong.

Kata entri	الْجَمْعُ	الْمُفْرَدُ	الْأَمْرُ	الْمُضَارِعُ	الْمَاضِي	اِشْتِقَاق
Mana kata entri Kitab (Buku)	Ayat dalam Bahasa Melayu.			اَلْجُمْلَةُ بِالْعَرَبِيَّةِ.		

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Kitab	كُتُبٌ	كِتَابٌ	اكْتُبْ	يَكْتُبُ	كَتَبَ	ك ت ب
Buku	Kitab itu di atas meja.			الْكِتَابُ عَلَى الْمَكْتَبِ.		

عَلَى الْمَكْتَبِ .....

أ	كَتَبَ
ب	يَكْتُبُ

ج	كِتَابٌ
د	اكْتُبْ

A

1	Adil	عُدُوْلٌ	عَادِلٌ	اِعْدِلْ	يَعْدِلُ	عَدَلَ	ع د ل
	Saksama	Hakim itu adil.			الْحَاكِمُ عَادِلٌ.		

الْحَاكِمُ .....

أ	اِعْدِلْ
ب	عَدَلَ

ج	عَادِلٌ
د	عُدُوْلٌ

يُحِبُّ اللَّهُ الْحَاكِمَ .....

أ	يَعْدِلُ
ب	الْعَادِلَ

ج	الْعُدُوْلَ
د	عَدَلَ

أفتخر بِالإمام .....

أ	الْعَادِلُ
ب	الْعَادِلَ

ج	الْعَادِلِ
د	الْعَادِلْ

2	Ahli	أُهَالِيْ	أَهْلٌ	تَأَهَّلْ	يَتَأَهَّلُ	تَأَهَّلَ	ت أ ه ه ل
	Anggota	Penipu itu adalah dari ahli neraka.			الْكَاذِبُ مِنْ أَهْلِ النَّارِ.		

الْكَاذِبُ مِنْ..... النَّارِ.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أ	أَهْلٌ
ب	يَتَأَهَّلُ

ج	تَأَهَّلْ
د	أَهْلِ

هُوَ مِنْ ..... الْمَجْلِسِ.

أ	تَأَهَّلْ
ب	أُهَالِيْ

ج	أَهْلِ
د	تَأَهَّلَ

مَنْ ..... الْكِتَابِ؟.

أ	أَهْلُ
ب	الْأَهْلُ

ج	أَهْلِ
د	أَهْلَ

3	Amal	أَعْمَالٌ	عَمَلٌ	اِعْمَلْ	يَعْمَلُ	عَمِلَ	ع م ل
	Kerja	Sedekah amalan yang mulia.			الْصَدَقَةُ عَمَلٌ كَرِيْمٌ		

الْصَدَقَةُ ..... كَرِيْمٌ.

أ	عَمِلَ
ب	عَمَلٌ

ج	اِعْمَلْ
د	أَعْمَالٌ

مَنْ ..... صَالَحًا فَلَهُمْ أَجْرٌ.

أ	عَمَلٌ
ب	عَمِلَ

ج	اِعْمَلْ
د	أَعْمَالٌ

إِنَّمَا ..... بِالنِّيَّاتِ.

أ	الْأَعْمَالُ
ب	أَعْمَالٌ

ج	عَمَلٌ
د	اِعْمَلْ

B

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1	**Bakhil**	بُخَلَاءُ	بَخِيْلٌ	*	*	*	*
	Kedekut	Zaid kedekut.			زَيْدٌ بَخِيْلٌ		

زَيْدٌ .....

أ	بَخُلَتْ	ج	يَبْخُلَانِ
ب	بَخِيْلٌ	د	بُخَلَاءُ

كَرِهَ اللَّهُ .....

أ	بَخِيْلٌ	ج	الْبَخِيْلَ
ب	بَخِيْلٍ	د	بَخُلَ

..... بَيْتُهُ كَبِيرٌ.

أ	الْبَخِيْلُ	ج	بُخَلَاءُ
ب	بَخِيْلٌ	د	يَبْخُلُ

2	**Baligh**	بَالِغُوْنَ	بَالِغٌ	*	*	*	*
	Cukup umur	Pelajar itu sudah baligh.			الْتِلْمِيْذُ أَصْبَحَ بَالِغًا.		

الْتِلْمِيْذُ أَصْبَحَ.....

أ	بَالِغًا	ج	بَالِغُوْنَ
ب	بَالِغٌ	د	أُبْلُغْ

كَيْفَ أَعْرِفُ أَنِّي .....؟

أ	بَالِغٌ	ج	بَالِغًا
ب	بَالِغُوْنَ	د	أُبْلُغْ

التَغْيِيْرَاتُ الْجِسْمِيَّةُ مِنْ مَظَاهِرِ.....

أ	بَالِغٌ	ج	الْبُلُوغِ
ب	الْبَالِغُ	د	أُبْلُغْ

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3	Batal	*	إِبْطَالٌ	أَبْطِلْ	يُبْطِلُ	أَبْطَلَ	أ ب ط ل
	Tidak sah	Hakim membatalkan keputusan.			أَبْطَلَ الْحَاكِمُ الْنَتِيْجَةَ.		

..... الْحَاكِمُ الْنَتِيْجَةَ.

أ	إِبْطَالٌ	ج	أَبْطِلْ
ب	أَبْطَلَتْ	د	أَبْطَلَ

لا بُدَّ عَلَيْنَا أَنْ نُفَرِّقَ بَيْنَ الحَقِّ و.....

أ	إِبْطَالٌ	ج	الْبَاطِلِ
ب	أَبْطَلَ	د	يُبْطِلُ

قَرَّرَخَالِدٌ الشَّامِي أَنْ..... صَوْتَهُ فِي الْانْتِخَابَاتِ.

أ	أَبْطَلَتْ	ج	إِبْطَالٌ
ب	يُبْطِلَ	د	أَبْطِلْ

D

1	Dalil	أَدِلَّةٌ	دَلِيْلٌ	*	*	*	*
	Bukti	Dalil ini lemah.			هَذَا الدَّلِيْلُ ضَعِيْفٌ.		

هَذَا ..... ضَعِيْفٌ.

أ	دُلَّ	ج	أَدِلَّةٌ
ب	الدَّلِيْلُ	د	يَدُلُّ

أَعْطِنِي..... عَنِ الرِّبَا؟.

أ	الدَّلِيْلَ	ج	يَدُلُّ
ب	الدَّلِيْلُ	د	أَدِلَّةٌ

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فِيْ الرِّبَا .....

أ	الدَّلِيْلُ	ج	أَدِلَّةً
ب	دَلِيْلٌ	د	دَلَّ

2	**Darurat**	ضَرُوْرَاتٌ	ضَرُوْرَةٌ	*	*	*	*
	Keadaan terpaksa	Darurat benarkan benda terlarang.		الضَّرُوْرَةُ تُبِيْحُ الْمَحْظُوْرَاتِ.			

..... تُبِيْحُ الْمَحْظُوْرَاتِ.

أ	ضَرُوْرَةٌ	ج	ضَرُوْرَاتٌ
ب	الضَّرُوْرَةُ	د	الضَّرُوْرَاتِ

الاجْتِهَادُ الْجَمَاعِيُّ فِي الْعَصْرِ الْحَالِي ..... قُصْوَى.

أ	الضَّرُوْرَةُ	ج	ضَرُوْرَاتٍ
ب	ضَرُوْرَةٌ	د	الضَّرُوْرَاتُ

الْفَلَسْطِيْنِيَّةُ فِي .....

أ	ضَرُوْرَةٌ	ج	ضَرُوْرَةً
ب	الضَّرُوْرَةِ	د	ضَرُوْرَاتٌ

3	**Dayus**	*	دَيُّوْثٌ	*	*	*	*
	Hina	Seorang yang dayus itu tidak akan masuk syurga.		لَا يَدْخُلُ الْجَنَّةَ الدَّيُّوْثُ.			

كَرَهَ رَسُوْلُ اللَّهِ .....

أ	الدَّيُّوْثُ	ج	الدَّيُّوْثَ
ب	الدَّيُّوْثِ	د	دَيُّوْثٍ

لَا يَدْخُلُ الْجَنَّةَ .....

أ	الدَّيُّوْثُ	ج	الدَّيُّوْثَ
ب	الدَّيُّوْثِ	د	دَيُّوْثٍ

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يَخَافُ الزَّوْجُ.....زَوْجَتَهُ.

أ	دَيُّوْثٌ	ج	الدَّيُّوْثَ
ب	الدَّيُّوْثُ	د	دَيُّوْثًا

F

1	Faham	فِهَامٌ	فَهْمٌ	اِفْهَمْ	يَفْهَمُ	فَهِمَ	ف هـ م
	Mengerti	Ini fahaman yang betul.					هَذَا فَهْمٌ صَحِيْحٌ.

هَذَا ..... صَحِيْحٌ.

أ	يَفْهَمُ	ج	افْهَمْ
ب	فَهْمٌ	د	فِهَامٌ

أَنَا لَا ..... هَذِهِ الْأَسْئِلَةَ.

أ	يَفْهَمُ	ج	أَفْهَمُ
ب	نَفْهَمُ	د	تَفْهَمُ

..... أَسَاسُ النَّجَاحِ

أ	فَهِمَ	ج	افْهَمْ
ب	الْفَهْمُ	د	يَفْهَمُ

2	Fasih	فُصَحَاءُ	فَصِيْحٌ	اِفْصَحْ	يَفْصَحُ	فَصَحَ	ف ص ح
	Lancar	Dia pemidato yang fasih.					هُوَ خَطِيْبٌ فَصِيْحٌ.

هُوَ خَطِيْبٌ .....

أ	فَصِيْحٌ	ج	فُصَحَاءُ
ب	فَصَحَ	د	افْصِحْ

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تَكَلَّمْ بِاللُّغَةِ الْعَرَبِيَةِ .....!

أ	الْفَصِيْحِ	ج	الْفُصْحَى
ب	يَفْصَحُ	د	الْفَصِيْحُ

قَرَأَ مُحَمَّدٌ الْقُرْآنَ .....

أ	فَصَاحَةً	ج	الْفُصْحَةَ
ب	فَصِيْحٌ	د	فَصَحَ

3	Fikir	أَفْكَارٌ	فِكْرٌ	تَفَكُّرْ	يَتَفَكَّرُ	تَفَكَّرَ	ت ف ك ك ر
	Renung	Fikirlah sebelum cakap.			فَكِّرْ قَبْلَ أَنْ تَتَكَلَّمَ.		

..... قَبْلَ أَنْ تَتَكَلَّمَ.

أ	فَكِّرْ	ج	فِكْرٌ
ب	يَتَفَكَّرُ	د	تَفَكُّرٌ

أُنْزِلَ الْقُرْآنُ لِلنَّاسِ جَمِيْعًا لِكَيْ .....

أ	تَتَفَكَّرُ	ج	تَفَكَّرَ
ب	يَتَفَكَّرُوْا	د	تَفَكُّرْ

إِنَّ ..... هِيَ كُلُّ مَا يَخْطُرُ فِي الْعَقْلِ الْبَشَرِيِّ.

أ	فِكْرٌ	ج	تَفَكَّرَ
ب	الفِكْرَةَ	د	تَفَكُّرٌ

النتائج

إن الدراسات التي أجريت على أنموذج التدريبات الأساسية للغة العربية على أساس الكلمات الملايوية المقترضة وخاصة الدراسات المتعلقة بمفهوم النحو الوظيفي لا تزال قليلة جدًا، فإن إعداد هذا الأنموذج مناسب جدًا للمستخدمين الذين يرغبون في تعلم اللغة العربية بطريقة أسهل. ونظرا إلى أن هذا البحث لا يزال في مستوى الأساس، فقد اقترح

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دراسة أكثر شمولية في بناء أنموذج الكلمات المقترضة العربية - الملايوية التي تشمل على جميع المفردات المقترضة من خلال الموضوعات والفصول. ومن المؤمل أن يتم الاستفادة من هذه الدراسة التجريبية لدى جميع المستخدمين المهتمين بتعلم اللغة العربية.

المراجع

ابن منظور، لسان العرب، الطبعة الثالثة, (بيروت: دار إحياء التراث العربي ١٩٩٩م).

المعجم العربي الأساسي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، (جامعة الدولة العربية ١٩٨٨م).

المعجم الوسيط، الطبعة الثانية، (القاهرة: مجمع اللغة العربية ١٩٧٢م).

قاموس المعاني (*http://www.almaany.com via @almaanycom*)

Ab. Halim Mohamad. 1994. *Al-Alfāz al-ʻArabiyyah al-Muqtaraḍah fī al-Lughah al-ʻArabiyyah wa kayfiyyah al-Istifādah Minhā Fī Barnāmij Talīm al-Lughah al-ʻArabiyyah li al-Mālīziyyīn*. Tesis Serjana Bahasa Arab, Universiti Khartoum, Sudan.

Ab. Halim Mohamad dan Wan Muhammad Wan Sulong. 2013. *Teknik Pengajaran Bahasa Arab Menggunakan Kata Pinjaman Arab Dalam Bahasa Melayu*. Prosiding *International Education Conference* (EDUCATE 2004), pg. 324-334. Diterbitkan oleh Universiti Malaysia Sarawak (UNIMAS).

Ab. Halim Mohamad dan Wan Muhammad Wan Sulong. 2004. Prosiding 3rd *International Conference on Islamic Education (ICIED 2013*), pg: 437-446. Published by Association of Malaysia Muslim Intellectuals (PIMM) in collaboration with The Islamic Academy Cambridge, United Kingdom.

Ab. Halim Mohamad, Che Radiah Mezah, Wan Mohamad Wan Sulong Mohd Sukki Othman. (2012). *Model Pengajaran dan Pembelajaran Bahasa Arab KBSM Berasaskan Pendekatan Morfologi,* Fakulti Bahasa Moden dan Komunikasi, Universiti Putra Malaysia.

Abd. Rahman Rukaini. 1996. Morfem Bahasa Arab Dalam Bahasa Melayu, Dlm. Nik Safiah Karim (pnyt), *Unsur Bahasa Asing Dalam Bahasa Melayu*, hlm. 37-48, Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

Abd. Razak Abu Chik. 2004. *Pendekatan Pengajaran Berasaskan Kata Serapan Bahasa Melayu Untuk Meningkatkan Pemahaman Perbendaharaan Kata Bahasa Arab Tinggi*, Tesis Doktor Falsafah, Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia.

Arsil Ibrahim. 1994. *al-Tatawwur al-Dilālī fī al-Kalimāt al-ʻArabiyyah li al-Muqtaraḍah fī al-Lughah al-Malāyuwiyyah: Dirāsah fi Qāmūs Dewān* . Tesis Sarjana Bahasa Arab , Universiti Islam Antarabangsa Malaysia.

Awang Sarian. 2003. Penggunaan Istilah Kata Serapan , Kuala Lumpur. Temu Bual Abd. Razak Abu Chik, 3 Januari. Dalam *Pendekatan Pengajaran Berasaskan Kata Serapan Bahasa Melayu Untuk Meningkatkan Pemahaman Perbendaharaan Kata Bahasa Arab Tinggi*, Tesis Doktor Falsafah, Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia.

Kamus Dewan. 1970. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

Kamus Dewan. 1992 Ed. Ke-2, Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

Kamus Dewan. 1994. Ed. Ke-3, Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

Kamus Dewan. 2015. Ed. Ke-4, Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

Kamus Besar Arab-Melayu Dewan. 2006. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

Muḥammad Idrīs ʿAbd al-Raʾūf al-Marbawiyy. 1350H. Qāmūs Idrīs al-Marbawiyy, al-Qāhirah: Maṭbaʿah al-Ḥalabiyy.

Rahmat Abdullah. 1992. Al-Asmā' al-Mutasyābihah bi al-Afʿāl fī al-Lughatain al-ʿArabiyyah wa al-Mālīziyyah, Tesis Sarjana Bahasa Arab, Universiti Khourtoum, Sudan.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Sainei @Saini Andamit @Ag. Damit, Abd Razak Abu Chik dan Bambang Muhamad Rafadi Yusof. 2016. Pembinaan Modul Latihan Asas Bahasa Arab Berasaskan Kata Serapan Melayu, Laporan Akhir Penyelidikan dikemukakan kepada Pusat Penyelidikan dan Inovasi, Universiti Malaysia Sabah, SBK0151-SSI-2014.

الملحق

JAWAPAN الْإِجَابَاتُ

A				B		
١)	٢)	٣)		١)	٢)	٣)
ج (عَادِلٌ)	د (أَهْلِ)	ب (عَمَلٌ)		ب (بَخِيْلٌ)	أ (بَالِغًا)	د (أَبْطَلَ)
ب (الْعَادِلَ)	ج (أَهْلِ)	ب (عَمِلَ)		ج (الْبَخِيْلَ)	أ (بَالِغٌ)	ج (الْبَاطِلِ)
ج (الْعَادِلِ)	أ (أَهْلُ)	أ (الأَعْمَالُ)		أ (الْبَخِيْلُ)	ج (البُلُوغِ)	ب (يُبْطِلَ)
D				**F**		
١)	٢)	٣)		١)	٢)	٣)
ب (الدَّلِيْلُ)	ب (الضَّرُوْرَةُ)	أ (الدَّيُّوْثُ)		ب (فَهْمٌ)	أ (فَصِيْحٌ)	أ (فَكِّرْ)
أ (الدَّلِيْلَ)	ب (ضَرُوْرَةٌ)	ج (الدَّيُّوْثَ)		ج (أَفْهَمُ)	ج (الْفُصْحَى)	ب (يَتَفَكَّرُوا)
ب (دَلِيْلٌ)	ب (الضَّرُوْرَةِ)	ب (الدَّيُّوْثُ)		ب (الْفَهْمُ)	أ (فَصَاحَةً)	ب (الفِكْرَةَ)

www.manaraa.com

توظيف الألفاظ العربية المقترضة في البرامج التعليمية لحل صعوبة فهم الدروس العربية لدى المتعلمين الهوسيين

ناصر مينصر[١٧]
عبد الحليم محمد[١٨]
عبد الرؤوف حسن[١٩]
وان محمد بن وان سولنغ[٢٠]

ملخص البحث

أشارت الدراسات السابقة والوقع على وجود كم كبير من الألفاظ العربية المقترضة في اللغة الهوسا، ومن هنا هدفت هذه الدراسة إلى التعرف عن كيفية توظيف هذه الألفاظ العربية المقترضة في الدروس العربية لحل صعوبة فهم هذه الدروس لدى متعلمي العربية من الناطقين باللغة الهوسوية، وسعيا لتحقيق ذلك تمت عملية التوظيف على ضوء نظريات تعليم مهارات اللغة لغير الناطقين بها. استخدمت الدراسة المنهج المكتبي الوصفي (Descriptive library based research) لجمع البيانات المكتبية المتوخاة (الكتب والمقالات والمجلات العلمية والرسائل العلمية الخ) حول ظاهرة الألفاظ العربية المقترضة في اللغة الهوسا وحول نظرية التعلمية التعليمية لبيان كيفية استخدامها في الدروس من أجل حل صعوبة فهم الدروس العربية للطلاب اللغة العربية الهوسيين. أنتجت الدراسة أن توظيف الألفاظ العربية المقترضة له دور فعال في حل صعوبة فهم الدوس العربية لدى المتعلمين الهوسيين، إذا وظفت هذه الألفاظ على شكل منظم، خاضعا لنظريات التعلم والتعليم وحل المشكلة وعلى مبدأ (من الأسهل إلى الأصعب). ومن هنا أوصت الدراسة باستخدام الألفاظ العربية المقترضة في البرامج التعليمية للمتعلمين العربية من الهوسين، وكما أوصت الدراسة بالاستفادة من نظريات التعلم والتعليم للغة الأجنبية في توظيف هذه الألفاظ في المواد التعليمية. ساهمت الدراسة في تطوير منهج تعليم العربية لأبناء الهوسيين وفي تسهيل صعوبة فهم الدروس لدى متعلمي العربية من الهوسويين، كما تبدو مساهمتها في إعطاء المواد العلمية للباحثين والمدرسيين حول تعليم اللغة الأجنبية بالألفاظ العربية المقترضة.

الكلمات المفتاحية: الألفاظ العربية المقترضة ، تعليم فهم الدروس ،متعلمي العربية من الهوسويين.

Abstract

Previous studies and real practice indicated that there are a large amount of loan Arabic words in the Hausa language, because of this, the study aimed to know how these Arabic loan words are used in Arabic lessons to solve the difficulties in understanding these lessons for Hausa speakers learners of Arabic, consequently, the research was guided by theories and views of the learned scholars of teaching Arabic language skills to non-Arabic speakers. The study used the descriptive library-based research method to collect data from the library materials (books, articles, scientific journals, published and

---

[17] طالب دكتوراه كلية اللغات الحديثة والاتصالات، جامعة فترا ماليزيا. nasiriyamaiana@gmail.com

[18] أستاذ مشارك كلية اللغات الحديثة والاتصالات، جامعة فترا ماليزيا . abhalim@upm.edu.my

[19] أستاذ مشارك كلية اللغات الحديثة والاتصالات، جامعة فترا ماليزيا. raufh@upm.edu.my

[20] دكتور، كلية اللغات الحديثة والاتصالات، جامعة فترا ماليزيا w_mhd@upm.edu.my

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

unpublished researches, etc.) on the phenomenon of the loan- Arabic words in the Hausa language and the second language\foreign language acquisition theory and views, to show how to use the phenomenon in Arabic lessons to solve the difficulties of understanding Arabic lessons for Arabic language learners. The study revealed that the use of loan Arabic vocabulary has an effective role in solving the difficulty of understanding the Arabic lesson if these words are used in an organized manner, in the light of theories of learning and teaching second language\foreign language acquisition and on the principle (from easiest to most difficult). Hence, the study recommended the use of loan Arabic vocabularies in Arabic syllabus for Hausa native speakers learners of Arabic, and the study also recommended making use of theories of teaching and learning when using these loan words in teaching and learning. The study contributed to the development of the curriculum for teaching Arabic to the Hausa native speakers, to simplify in difficulties of understanding the lessons for Hausa native speakers learners of Arabic, the study will serve as a guiding tool to researchers and teachers regarding teaching the foreign language with loan words.

Key words: loan Arabic words, teaching skill of understanding, Hausa native speakers.

المقدمة

يشاهد العالم اليوم تطورات منهجية وعلمية ومعرفية في شتى المجالات التعلمية والتعليمية والاجتماعية والثقافية، بغض النظر عما إذا كان منهج التعليمي في الجامعات أو الثانويات أو الابتدائيات أو المؤسسات التربوية الأخرى أو غيرها، ما أدى إلى وجود تغيرات عميقة في مختلف العناصر التعلمية والتعليمية ومحتوى المناهج الدراسية وذلك استجابة لمناهج دراسية مستجدة على عكس مناهج التعليمية التقليدية[١] وهذا يعني تساعد هذه البرامج الجديدة على إيجاد عملية تعلمية تعليمية أكثر فاعلية تؤدي إلى تسهل مهارات اللغوية على متعلمي لغة ما كلغة أجنبية أو لغة ثانية.

ولم يكن تسرب الألفاظ العربية المقترضة من اللغة العربية إلى اللغة الهوسا عن صفر، فقد تأثرت اللغة الهوساوية (منذ أمد بعيد قبل مجيء الإسلام) باللغة العربية ، وكانت التجارة تمثل اللبنة الأولى لهذ التأثير، قبل المؤثرات الأخرى التي تتضمن التنقل لأجل معيشة الدواب، والهجرة القومية، والدعوة الإسلامية، والثقافة وغير ذلك من المؤثرات، الأمر الذي يعني أن هذه العلاقة التجارية هي التي وضعت اللبنة الأساسية للألفاظ العربية المقترضة في اللغة الهوساوية، وبالتالي بدأ أولئك التجار يدخلون الكلمات والتعبيرات العربية في تلك المناطق، فانتشرت تلك الكلمات والتعابير تدريجيا حتى انضمت بعضها في اللغات المحلية وخاصة بعد نشر الإسلام في بلا الهوسا ساكنو[٢]

لقد أشارت الدراسات السابقة إلى أهمية الألفاظ العربية المقترضة في تعليم اللغة الثانية أو الأجنبية في جميع اللغات على وجه الخصوص، وفي اللغة الهوسا والعربية وعلى وجه الخصوص، من ناحية تعليم مهارات اللغوية: القراءة والفهم والاستماع والكلام وهذا عن طريق التقابل بين نقطة التوافق بين اللغة الأم ولغة التعلم، وهذا يعني الاستفادة من نقطة التشابه من اللغة العربية ومقارنتها مع مشابهها في اللغة الهوساوية[٣]

انطلاقا من هذا، لا حظ الباحث أن جل الدراسات السابقة حول أهمية الألفاظ العربية المقترضة في تعليم اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية تركز على الدراسة التقابلية، ومن هنا يرى الباحث أن توظيف الألفاظ العربية المقترضة في المناهج التعليمية، يمثل أهمية كبيرة لمتعلمي العربية ومنظمي المناهج التعليمية، باعتبار أن المواد التعليمية تمثل ركنا رئيسيا في عملية التعلمية التعليمية، التي تتيح الفرصة لمتعلمي اللغة في اكتساب المهارات اللغوية بسهولة.[٤]

وعلاوة على ذلك نرى واقعيا أن هذه الألفاظ العربية المقترضة تمثل خبرات سابقة يتمتع بها متعلمي العربية (الطلاب الهوسيين) نتيجة كونها مستعملا في أعمال اليومية، من أجل ذلك، يفترض أن يكون لها أهمية كبيرة في تعلم المهارات اللغوية، القراءة والفهم والاستماع والكتابة والكلام، وفي تكوين منهج أكثر فاعلية مناسب للمستجدات الحديثة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومن هنا يرى الباحث ضرورية إيجاد دراسة تركز على توظيف الألفاظ العربية المقترضة في الدروس، واستطلاع دور هذ التوظيف. بناء على هذا، تستهدف الدراسة إلى تحقيق أهداف آتية:

١. التعرف على كيفية توظيف الألفاظ العربية المقترضة في البرامج التعليمية.
٢. التعرف على أثرها في تعليم فهم الدروس العربية للناطقين باللغة الهوساوية.

وفي التالي شرح مفاهيم الدراسة على التفاصيل الآتية:

مفهوم الألفاظ العربية المقترضة

الاقتراض لغة: مصدر مأخوذ من مادة قرض، ويدور معناه حول الأخذ والإعطاء والتبادل التجاري وإصداء الخير للمرء، وكما تستعمل في إعطاء المال للإنسان ليرده خلال أجل معين متفق بين المقترِض والمقترَض[٥]

واصطلاحا لم تتحد كلمة الباحثين في رأي ومصطلح واحد، لمفهوم ظاهرة الاقتراض اللغوي، فهناك آراء ومصطلحات مختلفة حول هذا المفهوم، لكن هذه الاختلافات والمصطلحات هي أقرب إلى التعبيرية، من الجوهرية، ويعني هذا، أن الآراء تستهدف مرمى واحدا لكن بعبارات مختلفة. ومن بين هذه الآراء ما يلي:

يراد بها كلمات تؤخذ من لغة إلى لغة أخرى، غير اللغة التي تنتمي إليها في الأصل[٦]. وكما تطلق الألفاظ المقترضة على كلمات مستعارة من لغة معينة إلى لغة أخرى عند تداخل الثقافي والتبادل الحضاري[٧]. وعرفها بعضهم بنقل لفظ من لغته الأصلية إلى لغة أخرى، ليستخدم فيها دالا على المعنى الموضوع بإزائه في لغته الأصيلة [٨]

ويستخلص من هذه التعريفات أن الألفاظ المقترضة لا تخرج عن نطاق كلمات مستخدمة في لغة غير لغتها الأصيلة من أجل عامل التأثر والتأثير.

مفهوم توظيف الألفاظ العربية المقترضة في الدروس.

التوظيف لغة: مصدر وظف يوظف توظيفا بمعنى الاستثمار والنماء والوظيفة من كل شيء ما يقدر له في كل يوم من رزق أو طعام والتوظيف على وزن تفعيل، بمعنى تعيين الوظيفة، ومنه قولهم ووظفت على الصبي توظيفا أي على الصبي أن يحفظ كل يوم آيات من كتاب الله عز وجل.[٩] ويستثمر من هذا المعنى المعجمي المعنى الاصطلاحي الذي يعني: استخدام الألفاظ العربية المقترضة في الدروس من أجل حل صعوبات التعليم من أجل الوصول إلى الأهداف التعليمية والتعلمية المتوخاة[١٠].

أسس ونظريات توظيف الألفاظ العربية المقترضة في الدروس.

إن توظيف الألفاظ العربية المقترضة في مواد تعليمية عبارة عن الاستراتيجية والطرق التي سينتهج فيها المعلم في تدريس اللغة العربية لطلاب الناطقين بغير اللغة العربية عن طريق استخدام الألفاظ العربية المقترضة، رجاء عن تؤدي الألفاظ العربية المقترضة دورا مهما في تعليم المهارات اللغوية على وجه عام والمفردات العربية على وجه خاص، وقبل الشروع في بيان هذ الدور الفعال، يليق بالباحث في هذه الآونة، شرح مفهوم تعليم المفردات ومعايير اختيار ها عند علماء التربية. يقصد مفهوم تعليم المفردات لدى علماء التربية، تدريسها من نواح متنوعة، وليس من ناحية واحدة فحسب، وتنضوي هذه النواحي، الناحية الصوتية والناحية الإملائية والناحية المعنوية والسياقية، وهذا يعني أن يدرب الطالب على ما يأتي

١. نطق الكلمات نطقا صحيحا إذا أراد استعمالها أثناء الكلام، أو الكتابة.
٢. كتابة الكلمة كتابة صحيحة سليمة.
٣. فهم معنى الكلمة فهما صحيحا إذا سمعا أو قرأها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٤. استخدام الكلمة استخداما سليما ضمن سياق لغوي.[١١]

أما توظيف الألفاظ العربية المقترضة في الدروس، فسيتم عن طريق المعايير التي حددها علماء التربية، وهي كثيرة ومختلف فيها، رغم اختلافهم فيها لكن اتفقوا على المعايير الآتية:

١- معايير القرب أو الملاصقة، وهذا يعني إعطاء الأولوية للكلمات التي تتعلق بالبيئة المباشرة للمتعلم، أو الأشياء التي حوله في البيت أو في المدرسة أو في الصف.

٢- معيار السهولة، ويعطي هذ المعيار الأولوية للكلمات التي تخلو عن الأصوات الصعبة، أو التي تخلو من الصعوبة الإملائية.

٣- معيار الشيوع، ويمنح هذ المعيار الأولوية للكلمات الشائعة التي يستخرجها قوائم المفردات الشائعة.

٤- معيار الفائدة، وهذ المعيار يعطي الأسبقية لمدى حاجة الطالب إلى الكلمات المعينة[١٢]

ومن الملاحظ من ضوء هذه المعايير أن الألفاظ العربية المقترضة تتوافق مع معايير المذكورة سابقا، (التي تمت الموافقة عليها بين علماء التربية) في تدريس اللغة العربية على وجه عام والمفردات العربية على وجه خاص، وعلى سبيل المثال صادفت معيار الشيوع، لأن هذه الألفاظ منتشرة في اللغة الهوسية، اللغة الأم لمتعلمي العربية (الطلاب الهوسيين) وكما صادفت معيار القرب والملاصقة، حيث ظلت لها علاقة مباشرة ووثيقة باللغة الأم لمتعلمين (الطلاب الهوسيين) وكما واطأت معيار السهولة حيث أن هذه الألفاظ، ممرنة لدى المتعلمين (الطلاب الهوسين) حيث يستعملونها في شئونهم اليومية، وكما وافقت هذه الألفاظ معيار الفائدة، حيث أنها تدرسهم لغة الهدف (اللغة العربية).

وقد أشارت دراسة مهدي[١٣] الذي ركز في دراسته على أهم أسس اختيار المفردات على الصورة التالية:

أسس اختيار المفردات

يجدر للمدرسين خلال تجهيز عملية التعليم اختيار المفردات المناسبة، بأن يستعدوا المفردات المناسبة يحتاج إليها الطلبة وتناسب مع كفاءتهم، بناء على هذا، يكون أسس للاختيار المفردات كما يلي:

١- التواتر (Frequency)

ويعنى هذا، اختيار المفردات العالية التكرار ومتداولة لدى التلاميذ، وعلى سبيل المثال مفردات المدرسة: فصل، مدرس، تلميذ، وسبورة، أو مفردات ذات صلة بالعائلة مثل: الأب، الابن، الأم، البنت، أو أعضاء الجسم مثل: يد، ورأس، عين، أنف، فم، وما شاكلها.

٢- التوزع (Range)

هو الاختيار المفردة أكثر استخداما في البلاد العربية وليس مختصة باستخدام في بلد عربي واحد دون آخر. وعلى هذا يختار المدرس المفردات المنتشر استخدامها في بلاد العرب.

٣- المتاحية (availability)

ويعني هذا اختيار المفردات المناسبة باحتياج التلاميذ، ولها معنى معين ومحدد، والابتعاد عن الكلمات ذات معنى غير محدد، وعلى سبيل المثال المفردات المتعلقة بالتربية مثلا "الطريقة" حقيقية بمعنى الشارع ولكن في التربية بمعنى كيفية التعليم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٤- الألفة (familiarity)

يراد به اختيار المفردة المعتادة لدى الطلبة وترك النادرة مثال ذلك كلمة "الشمس" مألوفة من "ذكاء" مع أنهما في نفس المعنى.

٥- الشمول

ويعني هذا، اختيار المفردة تشمل على عدة مجالات لدى التلاميذ، مثال كلمة بيت أشمل من مفردة المنزل، ذلك أن البيت يستعمل في بيوت الناس وبيوت الله، وبيت العنكبوت وبيت المال، وبيت الإبرة، وبيت العنكبوت.

٦- العروبة

هو اختيار المفردات التي تنشق من المفردة العربية وعلى سبيل المثال يختار المدرس مفردة "هاتف" من مفردة "التليفون" و"الحاسوب" على الكومبيوتر.[١٤]

بناء على هذه الأسس المذكورة، يستفيد الباحث أن الألفاظ العربية المقترضة تتماشي وتستوعب الأسس المذكورة عند التربويين، بناء على هذا، يكون لها أهمية كبيرة في تعليم العربية للهوسيين، ودور كبير في إيجاد التعليم الفاعل.

توظيف الألفاظ العربية المقترضة في تعليم فهم التراكيب والجمل العربية.

يتكون تعليم المفردات باستخدام الألفاظ المقترضة على أساسيين وهما: الانتقال من المعروف (الألفاظ المقترضة) إلى المجهول (الألفاظ العربية الأصيلة) ومن السهولة (الألفاظ المقترضة) إلى الصعوبة (الألفاظ العربية الأصيلة) وعلى هذ الأساس يكون تعليم عناصر كتابة اللغة العربية وهي كالتالي:

مثال تدريس كلمة "هكذا" في اللغة العربية، يبدأ بعرض الكلمة المقترضة وهي في لغة الهوسا على صورة "هكا" بحذف الذال، ويستمر تدريجيا إلى الكلمة العربية الأصيلة(هكذا) هذا من حيث مجرد الكلمة أما من حيث المعنى فالكلمة العربية (هكذا)كلمة مركبة من "هاء التنبيه" وكاف التشبيه" و"اسم الإشارة" فتعني في العربية على "هذ النحو" أو "على هذ المنوال"[١٥] ومنه قوله رب العزة "أهكذا عرشك"[١٦]

وأما "هكا" في اللغة الهوسا والتي هي مقترضة (من هكذا) فلها معنى واحد مع معناها في اللغة العربية والذي هو "هذ المنوال" أو هذ "النحو". وعلى هذ الأساس، يستفيد المعلم في تدريس الكلمة العربية "هكذا" من حيث المعنى فيبدأ بكلمة المقترضة "هكا" ومنها تدريجيا إلى كلمة العربية الأصيلة "هكذا" مبينا اتحاد معنى الكلمتين المقترضة والأصيلة[١٧]

ومن هنا، نلاحظ أن المعلم لا يحتاج إلى جهد كبير في تعليم هذه الكلمة من ناحية المعنى، لأن معناهما واحد، ومن ناحية نطقها لأن النطق واحد ما عدا "الذال" المفقودة. فمهمة المعلم فقط التركيز على حرف الذال في نطق الكلمة العربية، انطلاقا يكون تعليم معناها وفهمها في الدروس في غاية السهولة وأكثر فاعلية[١٨]

مثال آخر لكلمة " الصداق" في اللغة العربية والتي تعني ما يدفعه الزوج لزوجته بعقد الزواج معجلا أو مؤجلا، واللفظ المقترض في اللغة الهوسا هو "سداك" والتي تعني في اللغة العربية، فالمعنى واحد بين اللغتين العربية والهوسا، انطلاقا من هذا، يكون تعليم هذه الكلمة عن طريق البدء بالكلمة المقترضة (سَداكِ) تدريجيا إلى كلمة العربية الأصيلة "الصداق" فنلاحظ أن مهمة المعلم في تعليم هذه المفردة سهلة، من ناحية المعنى لأن معناهما واحد، سهل من ناحية النطق لأن نطقهما متقارب. ومن ناحية الكتابة هكذا، فتركيز المعلم يكون من ناحية نطق الصاد بدلا من السين والقاف

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بدلا من "الكاف" بين المفردة المقترضة والمفردة الأصيلة ونتيجة لهذا، يكون تعليم هذه المفردة في غاية السهولة وسرعة الإدراك[١٩]

توظيف الألفاظ العربية المقترضة في تعليم فهم الفقرات \ القطعة القرائية

وهكذا يتجلى أهمية تعليم الفقرات والقطعات القرائية عن طريق توظيف الألفاظ العربية المقترضة، فيحس دورها الهام في تسهيل تعليم وتعلم الفقرات العربية في الدروس، وسيتم هذا، أيضا عن طريق توظيف هذه الألفاظ المقترضة في الدروس في شكل عبارات قصيرة وسهلة تسلسلا إلى العبارات الطويلة حسب النظريات المعروفة في تعليم الفقرات، (تمشيا من الأسهل إلى الأصعب) حيث يمكن للمعلم أن يستغل هذه الألفاظ في مواقف عديدة وفي عبارات متنوعة حسب الأهداف المطلوبة. وكما مر الحديث سابقا أن الألفاظ العربية المقترضة في اللغة الهوسية لها مجالات كثيرة، فبإمكان المدرس أيضا توظيف هذه الألفاظ حسب الدروس في المجالات المتنوعة. وفيما يلي أمثلة لكيفية توظيفها في الدروس: نأخذ على سبيل المثال كلمة "التاجر" مثلا هذا تاجر كبير هذا التاجر مسلم من ماليزيا، دائما نشط وفرح في تجارته. هذ التاجر له سلعة رخيصة، تزيد البركة في عملية تجارته كل يوم. نلاحظ أن الكلمات (تاجر، ومسلم، والبركة ورخيص، والنشط، والفرح، وقلم،) كلها من الألفاظ العربية المقترضة في اللغة الهوسية. توظيف كلمة **"شاهد"** هذا شاهد، شهد في قضية ثاني وعمر.[٢٠]

ونستخلص من ضوء ما ذكر، أن الألفاظ العربية المقترضة لها أهمية كبيرة في تعليم العربية للهوسين من حيث تعلم المفردات (وتنضوي إليها تعلم وتعليم مهارات القراءة والكتابة والنطق وفهم الدروس) وكما أن لها أهمية كبرى وفعالة في تعلم وتعليم العربية ومهاراتها، وفي إثارة ميول المتعلمين (الطلاب الهوسيين) في الدروس. وبالتالي يحصل التعلم بصورة سريعة وفعالة وفي أدنى جهد من ناحيتي المعلم والمتعلمين (الطلاب الهوسيين). كما تم توضيحه في النماذج السالفة الذكر.

دورتوظيف الألفاظ العربية المقترضة في تسهيل عملية التعلمية التعليمية.

تتجلى أهمية توظيف الألفاظ العربية المقترضة لمتعلمي العربية من الهوسويين في نواح آتية:

من ناحية الخبرة السابقة باعتبارها خبرة سابقة لدى متعلمي العربية (الطلاب الهوسيين) اللغة العربية كلغة أجنبية، حيث يشبه أن يكون يقينا أن العناصر المشابهة في الخبرات السابقة، تمثل دورا هاما في تعلم عناصر جديدة مشابهة لها في الموقف الجديد، وهذا يعني أن الألفاظ العربية المقترضة بمنزلة جزء لا يتجزأ عن اللغة الأم (اللغة الهوسية) للدارسين العربية (الطلاب الهوسين) فيفترض أن تكون مخزونة في ذاكرة الطلاب الهوسين، وكما يتوقع أن يستفيدوا من هذه الألفاظ المقترضة خلال تعلمهم من نواح الكتابة والقراءة والنطق وفهم الدروس، وتطوير فعالية عملية التعلمية والتعليمية[٢١]

من ناحية عنصر المفردات، حيث تمثل مفردات الألفاظ العربية المقترضة عنصرا ضروريا في تعلم وتعليم اللغة العربية كلغة أجنبية للهوسيين، وهذا يعني أن الكلمات المقترضة هي نفس مفردات لغة الهدف رغم من وجود بعض التغييرات البسيطة، ويصير المعنى أكثر وضوحا في نقطة كلمة الخبراء على كون المفردات اللغة عنصرا ضروريا في عملية تكوين المواد التعليمية. ذلك، أن التعليم يتم عن طريقة نقل العلوم من المدرّس إلى المتعلم عن طريق المفردات المناسبة بالمادة الدراسية. وبعبارة أخرى، يتم عبر إيصال المعلم العلم والمعرفة إلى أذهان التلاميذ عن طريق استخدام مفردات اللغة.[٢٢]

إن توظيف الألفاظ العربية المقترضة له دور فعال في مجال حل مشكلة الفروق الفردية الموجودة بين الطلبة الهوسيين من حيث من يتعلم منهم بسرعة ومن يتعلم ببطء، ذلك، أن الألفاظ العربية المقترضة تعمل كخبرة سابقة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

للهوسيين المتعلمين بسرعة والمبطئين في التعلم، انطلاقا من هذا، يتوقع أن يكون لها أثرا جليا في تخفيف قوة الفروق الفردية على المستوى التحصيلي في خلال عملية التعلم، نظرا إلى مشاركتهم في خلفية واحد للخبرات السابقة. ولا شك أن معالجة الفروق الفردية، مما يسعى إليه منظمي المنهج في تسهيل التعلم للجميع.[٢٣]

-ملاءمتها بمعايير اختيار المفردات العربية في التعليم، للألفاظ العربية المقترضة دور فعال في تعلم وتعليم العربية من استيعابها لمعايير التي حددها علماء التربية في اختيار المفردات، من حيث الشيوع، ومن حيث السهولة وغيرها كما تم نقاشها في نظريات تعليم المفردات.[٢٤]

الخاتمة

أظهرت الدراسة كيفية توظيف الألفاظ العربية المقترضة في الدروس لتعليم العربية للمتعلمين الهوسيين المبتدئين وفقا لنظريات تعليم المفردات العربية للتربويين، حيث تم توظيف هذه الألفاظ على نظام ابتداء من الأسهل إلى الأصعب، وأنتجت الدراسة أن توظيف هذه الألفاظ في الدروس العربية يؤدي دورا مهما في تعليم العربية للمتعلمين الهوسيين من ناحية كونها خبرة سابقة للمتعلمين الهوسيين، ومن ناحية كونها عنصر أساسي في تعلم وتعليم اللغة، ومن ناحية حل مشكلة الفروق الفردية، ومن ناحية ملاءمتها لمعايير علماء التربية في تعليم اللغة الثانية للمبتدئين، وأخير توصى الدراسة بالمعنيين من منظمي المناهج التعليمية للطلاب الهوسيين بتوظيف العربية المقترضة في الدروس، وعلى التزام القوانين والنظريات التعليمية معاييرها في توظيف هذه الألفاظ في الدروس.

هوامش البحث:

---

١ نسرين، بديع خضار، **فاعلية توظيف التعليم المدمج تدريس مادة العلوم على تحصيل التلاميذ الصف الرابع وآرائهم نحوه (دراسة تجريبية على تلاميذ الصف الرابع – الحلقة الأولى -من مرحلة التعليم الأساسي في المدارس الرسمية اللاذقية**. رسالة دكتوراه. (الجمهورية العربية السورية. جامعة دمشق: كلية التربية٢٠١٥) ص٣٤

٢ انظر موسى عمر ساكنوا، **تغييرات مقاطع الكلمات العربية المقترضة إلى لغة الهوسا (مَغَنَا جَارِي ثِي) (الكلام رأس مال). نموذجا دراسة لغوية تحليلية.** رسالة ماجستير. (نيجيريا جامعة زاريا نيجيريا ٢٠١٥). ص٢٧

٣ انظر بشير يونس، وسليمان قدر ماري. ***دراسة تقابلية بين اللغة العربية ولغة الهوسا على المستوى الصوتي وأثرها في إعداد مواد التعليمية.*** رسالة ماجستير، (الخرطوم: جامعة إفريقيا العالمية٢٠١٣) ص ٣٤

٤ انظر بحري يونس منى. **المنهج التربوي أسسه وتحليله**. الطبعة الأولى (عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع،٢٠١٢) ص٢٨

٥ انظر ابن منظور. **لسان العرب.** مطبعة الأميرية: ج ٢(مطبعة الأوقاف السعودية١٩٩٩٠) ص٣٤

٦ انظر عريشي يحي بن أحمد، **أثر التوجيه الشرعي في الدلالة اللغوية لبعض المناهي اللفظية**. ج (١). (عطارد. طبعة (٧). المكتبة الوقفية عبر الإنترنت) ص٢٣

٧ عمار أحمد، **التواصل الحضاري ودوره في نشأة وتفعيل ظاهرة الاقتراض اللغوي**. (*مجلة جسور المعرفة في اللغة والآداب١٤ ٢٠). ص:٥٩-٧٨.*

٨ لعمري محمد، **الاقتراض اللغوي في ضوء التواصل الحضاري العصر العباسي أنموذجا**. رسالة دكتوراه (كلية الآداب واللغات، جامعة أبي بكر بلقايد ٢٠١٧) ص٨٣

٩ زبيدي، محمد مرتضى الحسيني. **تاج العروس من جواهر القواميس**، (مطبعة الحكمة، الكويت زبيدي ،٢٠٠٥) ص٢٦٥

١٠. لعمري محمد، **الاقتراض اللغوي في ضوء التواصل الحضاري العصر العباسي أنموذجا**. رسالة دكتوراه (كلية الآداب واللغات، جامعة أبي بكر بلقايد ٢٠١٧) ص٢٤

١١ انظر قطامي، يوسف محمود. **نظريات التعلم والتعليم**. (أردن: دار الفكر نشرون وموزعون ٢٠٠٥) ص٢٠٨

١٢ انظر محمد عبد الرحمن، كامل عبد الرحمن. ***طرق تدريس اللغة العربية***. القاهرة: جامعة القاهرة:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١٣ انظر أحمد معاوية يوسف المهدي. **دلالة مفردات القرآن الكريم وتوظيفها في تنمية ذخيرة اللغة العربية للناطقين بغير العربية.** رسالة دكتوراه. (الخرطوم: جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.) ص٣٤

١٤ انظر أحمد معاوية يوسف المهدي. **دلالة مفردات القرآن الكريم وتوظيفها في تنمية ذخيرة اللغة العربية للناطقين بغير العربية.** رسالة دكتوراه. (الخرطوم: جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.) ص٣٦

١٥ انظر حجازي، مصطفى حجازي. **معجم الألفاظ العربية في لغة الهوسا**. (المملكة العربية السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية٢٠٠٥) ص١٥٦

١٦ سورة النمل ٤٢

١٧ انظر حجازي، مصطفى حجازي. **معجم الألفاظ العربية في لغة الهوسا**. (المملكة العربية السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية٢٠٠٥) ص٢٢١

١٨ انظر حجازي، مصطفى حجازي، **معجم سياقي للكلمات العربية في لغة الهوسا**. (المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى١٩٩٩) ص١٦٠

١٩انظر حجازي، مصطفى حجازي. **معجم الألفاظ العربية في لغة الهوسا**. (المملكة العربية السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية٢٠٠٥) ص١٥٦

.٢ انظر حجازي، مصطفى حجازي. **معجم الألفاظ العربية في لغة الهوسا**. (المملكة العربية السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية٢٠٠٥) ص١٥٧

٢١ انظر بشير يونس، وسليمان قدر ماري. ***دراسة تقابلية بين اللغة العربية ولغة الهوسا على المستوى الصوتي وأثرها في إعداد مواد التعليمية.*** رسالة ماجستير، (الخرطوم: جامعة إفريقيا العالمية٢٠١٣) ص ٣٦

٢٢ انظر محمد، عبد الحليم. **الألفاظ العربية المقترضة في اللغة الماليزية وكفية الاستفادة منها في برنامج تعليم اللغة الربية للماليزيين.** رسالة ماجستير. الخرطوم: جامعة الخرطوم١٩٩٢). ص٥٧

٢٣ انظر محمد، عبد الحليم. **الألفاظ العربية المقترضة في اللغة الماليزية وكفية الاستفادة منها في برنامج تعليم اللغة الربية للماليزيين.** رسالة ماجستير. (الخرطوم: جامعة الخرطوم١٩٩٢). ص٥٧

٢٤ انظر قطامي، يوسف محمود. **نظريات التعلم والتعليم**. (أردن: دار الفكر نشرون وموزعون ٢٠٠٥) ص٢٠٩

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مراجعة لكتاب "أزمة التعليم المعاصر وحلولها الإسلامية" للدكتور زغلول النجار

أمل يونس محمد إرحيم

الأستاذ الدكتور نصر الدين إبراهيم حسين

ملخص البحث

في خضم تزاحم المناهج التربوية وفلسفاتها المتعددة نتجت أزمة حقيقية في التعليم المعاصر؛ إذ إن هذه المناهج سارت بغير هدى، حاول التربويون الإسلاميون معالجة هذه الأزمة، لكنهم في الحقيقة أخفقوا في اختيار البعد المتناول للمنهج؛ حيث تناولوا التربية الإسلامية بالبحث التاريخي، أو بتحديد منهجيتها بمجموعة الكتب والمقررات الدراسية التي تشتمل على نتفًا من العلوم الدينية، وفصلوا بعض العلوم عن العلوم الدينية. جاء كتاب الدكتور زغلول النجار "أزمة التعليم المعاصر وحلولها الإسلامية _المقدم عن طريق إسلامية المعرفة_ نقلة نوعية في الدراسات التربوية الإسلامية المعاصرة؛ حيث يطرح نظرية تربوية إسلامية، تصلح كبديل إسلامي جاد وعملي لمواجهة المذاهب التربوية المستوردة، والتي أثرت سلبًا على المجتمعات المسلمة، ففككتها، وأضاعت منها البوصلة. في هذا الكتاب قسم الكتاب إلى فصلين، الأول: احتوى أسباب الأزمة، الثاني: احتوى منهجية التربية الإسلامية بشموليتها. كان الكاتب يطرح المشكلة، ثم يقف على أسبابها، يناقش كل سبب على حدة، ويناقش الآراء التي تحدثت عنه، ويأتي بدراسات وإحصاءات كبراهين دلالية على ثبات وجود المشكلة ثمّ يناقش الحلول التي اقترحتها بعض الآراء بشأن المشكلة، ثم ينقد هذه الحلول ويقف على ثغراتها، ويأتي بوجهة نظره في الحل بعد طرح الآراء ونقدها وطرح البراهين على عدم جدواها، واتبع في ذلك منهجية خاصة في الطرح. وقفت هذه المراجعة عند ثلاثة محاور:

أولًا: أسباب أزمة التعليم المعاصر، والتي حصرها الكاتب في ستة أسباب.

ثانيًا: الوقوف على ماهية التربية الإسلامية وفلسفتها ومنهجيتها.

وتضمن هذا المحور أسس المنهجية وأهدافها والحلول التي تقدمها لحل أزمة التعليم المعاصر كما ساقها الكاتب.

ثالثًا: وقفة على إيجابيات الكتاب والمآخذ عليه.

المقدمة

الكتاب للأستاذ الدكتور زغلول راغب محمد النجار، مواليد ١٩٣٣م، مصري الجنسية، درس في كلية العلوم جامعة القاهرة وتخرج فيها عام ١٩٥٥م تخصص جيولوجيا، وهو أحد مؤسسي الهيئة العالمية للإعجاز العلمي في القرآن والسنة.

يختص الكتاب ببحث أزمة التعليم والتي باتت مشكلة معقدة، يضع الكاتب حدًا زمانيًا لهذه الأزمة، وهي (المعاصرة) فالمشكلة من وجهة نظره مستحدثة، ابنة العصر، يطرح أسبابها وطرق الحلول التي قُدّمت، والتي يقف عليها بالنقد والتمحيص، ويحاول أن يقدم لها الحلول من منطلق إسلامي؛ فهو يرى الخلاص من إشكالية التعليم المعاصر بالرجوع إلى أصول التربية الإسلامية بعد أن أثبتت طرق التربية الحديثة وفلسفاتها فشلها في احتواء الأزمة، وفشلت بذلك في تخريج أجيال تحتفظ بالقيم من أجل القيمة لا المادة، الأمر الذي خلّف الكثير من الآثار السلبية على المجتمع بأسره. كان للكاتب أسلوب مميز في الطرح، إضافة لتميزه في انتقاء الموضوع الذي يعدّ أساس نهضة المجتمعات، ألا وهو النهوض بالمنظومة التربوية.

منهجية الكتاب

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

قسم الكاتب الكتاب إلى فصلين، الأول: احتوى أسباب الأزمة، والثاني: احتوى منهجية التربية الإسلامية بشموليتها. أما عن طريقته في الطرح:

١. كان الكاتب يطرح المشكلة، ويقف على زواياها كافة، ثم يقف على أسبابها، ومحفزات هذه الأسباب، فيرصدها بدقة.
٢. يناقش كل سبب على حدة، فيناقش الآراء التي تحدثت عنه وأوغلت فيه، فكان يأتي بالدراسات والإحصاءات كبراهين دلالية على ثبات وجود المشكلة.
٣. يعرض الحلول التي قدمتها بعض الجهات لمعالجة المشكلة، ثم يقف على هذه الحلول، ويناقش جدواها، فينقد نقصها وعجزها وثغراتها.
٤. يأتي بوجهة نظره في الحل بعد طرح الآراء ونقدها، فيكشف عن رؤيته بشأن حل المشكلة.
٥. كان يستشهد بالقرآن الكريم والسنة والأثر في كل موضع يتسنى له ذلك، لم يكن هذا من باب تأثير شخصيته كونه داعية فحسب، بل يأتي به كمتطلب تقتضيه القضية المطروحة، ألا وهي التربية الإسلامية.

المحور الأول: أسباب أزمة التعليم المعاصر

اختلف التربويون حول ماهية أسباب الأزمة التعليمية المعاصرة، فمنهم من رأى أن أسبابها اقتصادية اجتماعية، ومنهم من رأى أنها تربوية، وبعضهم أشار إلى أنها قيادية، وبعض آخر قال بأنها نفسية، وبعضهم رآها أخلاقية، في حين رأى بعضهم أن مسبباتها دينية.

أولًا: الأسباب الاقتصادية والاجتماعية للأزمة

هذه الأسباب تتمثل في الجانب المادي، المتلخص في قضية الانفجار السكاني، فأعداد البشر في تزايد مستمر، وهناك إقبال شديد على التعليم، مع ارتفاع تكاليف التعليم مقابل الأزمات الاقتصادية التي تعصف بدول العالم، وتؤثر على المدخولات، ومن ثم تؤثر على جودة التعليم.

بعض الطلاب يتركون الدراسة منذ الابتدائية، وبذلك يعودون إلى الأميّة، وفي الدول النامية نصف طلاب المرحلة المتوسطة لا يجدون سبيلًا إلى المدرسة، فينقطعون عن الدراسة، ومع الزمن ينضمون لصفوف الأميين، أمّا الذين أتمّوا المرحلة الثانوية فلا يستطيع أكثر من عشرهم الوصول للجامعة، والذين وصلوا إلى الدراسة الجامعية ينخرطون على غير هدى فيها بلا إرشاد ولا توجيه، وربما كانوا فائضًا عن حاجة البلاد في تخصصاتهم؛ لذلك نادى بعض التربويين بضرورة تخطي هدف التعليم الأول، وهو تربية الإنسان الصالح، وتنمية مواهبه وقدراته، وجعل العملية التربوية عملية موجهة، تخدم الاقتصاد القومي قبل أن تشبع رغبات المتعلمين وميولهم، وهذا يقتل الرغبات والملكات ويحد من المواهب المبدعة، ليصبح المتعلم مجرد قطع غيار اقتصادية، وآلة لدرّ المال...

ثمة بطء ملحوظ في قدرة التعليم المعاصر على الاستجابة للتغيرات السريعة الحاصلة في المجتمعات، ولا بد من وجود توافق بين التعليم والمجتمع حتى يسير كل منهما بمحاذاة الآخر، ولا يتخلف طرف عن الآخر لتلافي حدوث فجوة. يضرب الكاتب مثالًا من كتاب (كومبز ١٩٦٨م) يقول الكاتب فيه: "سبب الأزمة هو الفيضان الطلابي، والندرة الحادة في الموارد، والزيادة المطردة في التكلفة، وعدم ملاءمة تخصصات المتعلمين لاحتياجات المجتمعات، وتدهور نوعية التعليم بسبب طرائقه التقليدية". يقترح الكاتب في هذا الكتاب تحليل العملية التعليمية، لكنه يوضح **العراقيل** التي ستواجه هذا التحليل، **وهي**:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ندرة الإحصائيات، الانفجار السكاني، تسارع معدلات الإقبال على التعليم، الهوة بين تطلعات الناس للتعليم والطاقة الاستيعابية لنظم التعليم، النقص الواضح في المدرسين المؤهلين، العجز المالي، صعوبة قياس مدى نجاح العملية التعليمية، تزايد أعداد المتخلفين عن الدراسة، تسارع معدلات التغيّر في المجتمع، عدم تناسب التعليم مع الحاجات الاقتصادية للمجتمعات.

تتمثل الحلول من وجهة نظر الكاتب المنقول عنه: بإيجاد إستراتيجية تركز على علاقات الأشياء ببعضها، وتؤكد على التجديد والإبداع، وتحديث الإدارات التعليمية وعملية التعليم، ودعم ميزانية التعليم، والإشارة إلى أهمية الدعم الخارجي من الدول ذات الفائض المادي والبشري، والتركيز على دور الجامعات في تطوير المدارس والبحوث العلمية، ودعم الحوار والتعاون فيما بين الجامعات على الصعيدين: الداخلي والخارجي.

لكن الدكتور زغلول يرى أن هذا الحل قاصر على الأمور المادية فقط، لا يلقي لتعزيز القيّم في الشخصية الإنسانية، وتنمية الجانب الإنساني فيها، وعلى الرغم من كونها حلولًا جيدة إلا أنها لا تحل الأزمة بشكل شامل، فالتركيز فيها على المؤسسة التعليمية أكثر من التركيز على بناء الشخصية الإنسانية بل تبدو الشخصية الإنسانية مهمشة، فالتغيير الذي يحدثه الإنسان نابع من قدرته على التحكم بنفسه، وضبط لسلوكه، وأن التربويين يظنون أن المخترعات والأساليب الحديثة كالحواسيب قادرة على توفير شروط التربية بشموليتها، وتناسوا تمامًا العامل الرئيس، وهو الإنسان، فإن صلح فكره وارتقت أهدافه وحسنت فلسفته صلحت مخرجاته، فالإفراط في استخدام الآلة يضعف قدرات الإنسان ومهاراته، وبذلك يضعف دوره المجتمعي، ويعزز تراجع القيمة أمام طغيان المادة.

ثانيًا: الأسباب التربوية

حيث يرى بعض المتخصصين أن النظم التربوية المعاصرة أصبحت على قدر من البلى والتحجر، فدعوا إلى إلغائها واستبدالها بنظم جديدة، بل نادى البعض بإلغاء نظام التدريس تمامًا، وربطه بالحياة مباشرة دون وسيط المنظومة التعليمية، وقد لخص الكاتب الأسباب التربوية في نقاط عدة:

- **عدم وجود فلسفة تربوية صحيحة.**

حيث أصبحت الفلسفة علمانية، لا دينية، خالية من العقائد والقيم، وهذا ما فعله أصحاب الفلسفات المنحرفة، بإقصائهم فلسفة الحياة الصحيحة عن ميدان التربية، فأثرت تأثيرًا واضحًا على المخرج، فخرجت أجيالًا عقيمة الفكر، شوهاء العقيدة.

- **جمودها وعجزها عن مسايرة التطورات الاجتماعية.**

النظم التربوية بطيئة التطور مقابل تغيّرات المجتمع المعاصر السريعة، فالتقنيات التعليمية بطيئة التقدم أمام التقدم الهائل في النشاطات الإنسانية، وقد اعتبر بعضهم أن التربية هي المسؤول الأول عن تقدم أو انتكاسة المجتمع، فلو انطلقت من فلسفة تربوية سليمة لأقصت الأفكار الهدامة والبلبلة، واحتوت أزمة الإنسان مع ذاته.

- **اتباعها نظم قبول متباينة وغير سليمة.**

بعض الدول تتبنى مبدأ التشدد في الانتقاء، وأخرى تفتح الباب على مصراعيه، وكثير من الدول تعاني مشكلة الفترة الانتقالية من نظام مفتوح إلى متشدد والتي تعود بالسلب على المتعلمين، ويذكر الكاتب في هذا المقام تجربة دول العالم الثالث حين تركت الباب مفتوحًا، ثم أعادت إغلاقه أو تقييده بعد الفشل الذي منيت به نظم التربية عندها. تضح هذه

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المشكلة في طريقة القبول في الجامعات، فهي لا تراعي ميول الطلبة ولا رغباتهم، بل ينبني القبول فيها على معدلات الثانوية العامة، أو الاستعانة بوافدين من الخارج للعمل في الدولة، ومعاملة أبناء الوافدين بطريقة مغايرة عن أبناء المواطنين بما فيها من التمييز الذي يؤدي إلى حرمان بعض أبناء الوافدين -رغم تميزهم- من الالتحاق بتخصصات معينة.

الفروق الفردية في القدرات العقلية لدى الطلاب، ودلال المؤسسات التعليمية لبعضهم على حساب البعض الآخر، والحرمان المتعمد لبعضهم عبر تعسف القوانين، ويتحدث الكاتب في هذا المقام عما يحدث في أروقة التعليم من تفشي المحسوبية، وتفشي الفساد في صفوف الكوادر التعليمية، الأمر الذي يفقد المؤسسة التعليمية مصداقية أهدافها، ويعيد النظر في أهليتها.

- **اقتصار نظم التعليم المعاصر على نقل المعلومات أو التدريب على عدد من المهارات.**

دور هذه النظم نقل المعلومات والتدريب على المهارات، وهي نظم في معظمها علمانية لا دينية، حتى المعلومات التي تنقلها لا يصاحبها تربية أخلاقية وروحية، فالتعليم مهني بحت، بعيد كل البعد عن المغزى التربوي، الأمر الذي يحدث نزاعًا ذاتيًا لدى المتعلم، ويؤجج الصراعات بداخله.

- **اقتصار هدف الطلاب من التعليم على الحصول على الشهادة فحسب**

بسبب اعتماد المؤسسات التعليمية سياسة الحفظ، وقياس قدرات الطلبة تحريريًا أصبح الطالب ينفر من التعليم، وصار جلّ همّه الحصول على الإجازة العلمية كهدف للخلاص من المرحلة التعليمية باعتبارها جسرًا لما بعدها، ويسوق الكاتب في هذا المقام ما كتبه (فلشر ١٩٦٢م) بأن التعليم يزداد ضحالة، وأن الطالب لا يراه إلا تكديسًا للمعلومات دون الوقوف عند اكتشافات الطلبة أنفسهم، ودون الوقوف عند أحكامهم المنطقية واستفساراتهم المفيدة، وبهذا فإن دور الطالب في العملية التعليمية التربوية مهمش، وبهذا الإقصاء للطلبة تضمحل دافعيتهم، وتتقهقر رؤاهم المستقبلية، ويتدنى مستوى الإبداع لديهم.

- **اتباعها لنظم مناهج محددة وفشل المناهج المحددة في تربية الجيل**

اعتماد المناهج على مقررات تفتقر إلى الترابط المنطقي والتنسيق، فقد تحدث الكاتب في هذا المقام عن المقررات الجامعية الأمريكية المفتتة، والتي تشتت ذهن الطالب، ولا تهتم بتنمية ملكات الطلبة الفردية الإبداعية، ولا بالتعرف على ذواتهم الداخلية، ولا تكترث لإحياء الضمير الشخصي لديهم؛ لأنها لا تعتبر إلا بالمعلومات فقط، ثم يسوق الكاتب حديث الإمام مالك: **" لعمري إن السؤال يفتح العلم"**، والذي يحث فيه على فتح الباب أمام الطلبة للاستفسارات والمداخلات للاكتشاف والوصول،، فرسوخ المعلومة لا يكون بالتلقين بل بالاكتشاف والاستنتاج والربط والتفسير، ثم يسوق حديث عبد الله بن عباس رضي الله عنه: **"يحتاج العلم إلى لسان سؤول وقلب عقول"**، وليس المقصود السؤال البحت، بل الاستفسار الذكي المنطقي الهادف الذي يقود إلى النتائج المقنعة.، فيشبع فضول المتعلم، ويحثه على توليد الأسئلة، وربط المعلومات عبر متوالياتها المنطقية، وبذلك يزداد شغف المتعلم للحصول على مزيد من المعلومات.

- **اعتماد نظام الامتحان كأسلوب أساسي لعملية تقويم الطلبة**

يؤكد الكاتب على فشل هذا الأسلوب؛ إذ إنه لا يمكن أن يكون التقييم الصحيح لمواهب الطلاب، فقياس موهبة الطالب لا تكون بقدر ما يكتب في الامتحان فقط وطريق أدائه، فقد يخفق في هذا الامتحان لسبب أو لآخر، غير أن الامتحان أدى إلى الكثير من المشاكل النفسية والانهيارات العصبية لدى الطلبة بما يحدثه من رهبة في نفوسهم بسبب الخوف من عدم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المقدرة على اجتيازه بالشكل المطلوب، مما أدى إلى لجوء الطلاب لطرق الغش؛ الأمر الذي أفقد العملية التعليمية الكثير من سمات رسالتها.

- **الفصل بين المواد الإنسانية والعلمية**

أهملت الدراسات الإنسانية والاجتماعية؛ ما أدّى إلى انحسار الدراسات الإنسانية بشكل ملحوظ، فاهتمام المعظم بالجانب المادي أدّى إلى انحطاط أساليبها ومناهجها وتأخرها عن نظيرتها العلمية التجريبية، هذا الفصل أفقد الدراسات الإنسانية جوانبها الغيبية التي تكسبها القيمة ومن ثم تصبها في نفوس الطلبة قبل عقولهم، كما أفقد الدراسات المهنية جوانبها الإنسانية، وكأنهم نسوا أن الخبرات التقنية تحتاج لقيم أخلاقية؛ لتكون صالحة، وبذلك أحدثوا تراجعًا كبيرًا في الجانب التربوي.

- **التمييز بين التعليم العام والتعليم التقني**

حيث الفصل بين الفرعين أدّى إلى التمييز بين الناس، فزاد من حدة الطبقية في المجتمع عبر تكوين نظرة الدونية لبعض التخصصات، إضافة إلى زيادة نسبة الفاشلين؛ بسبب الزّج بالبعض في تخصصات عن غير رغبتهم، هذا الفشل الذي ينعكس على حياة المجتمع ككل عبر الآثار المترتبة عليه.

- **الخلاف على مهمة الجامعات** (هل هي للتعليم أم للتدريب المهني أم للبحث العلمي)

إن تحول الجامعات من عملية لفهم التراث إلى اتجاه البحث العلمي والمبالغة في ذلك أضرّ بالعملية التعليمية، فأصبح البحث العلمي وسيلة للاسترزاق لا للنفع الإنساني، إضافة إلى اقتصار التعليم الجامعي على الصفوة، وحرمان بعض خريجي الثانوية العامة من الوصول إلى هذه الأماكن؛ حيث كان بإمكانها الإبداع لولا هذا الحرمان.

- **انقطاع النظم التعليمية المعاصرة عن الحياة وعن المجتمعات**

حيث انشغلت النظم التعليمية بقضايا نظرية، وتناست مهمتها الأساسية، وهي إعداد الطفل ليصبح إنسانًا مسؤولًا، وتناست أن فهم الكون ومعرفة الإنسانية يشكل الأهداف الرئيسة؛ كذلك بعدها عن مآسي المجتمعات وتغاضيها عن الحروب الطاحنة التي تدور في العالم وتغاضيها عن الصراعات الاجتماعية والطائفية وقضايا العنصرية، ونسيانها قضايا مجتمعاتها ذات البعد الإنساني، وانفصالها عن همومها دون محاولة الوصول لحلول للخروج من هذه الأزمات. كذلك فهي تغذي النزعة النفعية غير المرتبطة بقيم أخلاقية (المصالح)؛ لذا قامت الثورات الطلابية في أوروبا للتنديد بنظم التربية، ويفسر ذلك بعدم إيجاد الطلاب حاجاتهم الروحية في هذه النظم التي أصابتهم بالزعزعة النفسية والخواء الروحي وزيادة مشاكلهم الحياتية.

- **افتقادها النظرة الإنسانية الشاملة**

فهي تهدف إلى إخراج المواطن الصالح، وليس الإنسان الصالح، وهذه أهداف قومية أو أيديولوجية ضيقة، تؤجج النزعات القومية، وتغض الطرف عن الإخوة الإنسانية، والمصير البشري الواحد، وتتناسى الأخلاق الإنسانية المشتركة، وبذا يتطبع المتعلم بطابع التعصب الفكري وضيق الأفق، ويعتاد شعور النعرات القومية، الأمر الذي يعزز تفتت المجتمعات، ويهيئ لانتشار شرارة النزاعات، وتجميد الضمير الإنساني.

- **هي نظم مستوردة غريبة عن مجتمعاتها**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

معظم النظم التربوية تكون مناقضة لفكر الأمة وعقائدها وتراثها، فتكون غريبة على الأستاذ المطبق لها في العملية التربوية التعليمية وغريبة أيضًا على الطالب المتلقي لها، فلا استقطاب داخلي عبر ألفة الفطرة، بل مجرد اكتساب عقلي بحت قائم على النقل دون تدبر ولا تأمل، وكل غريب لا يتآلف مع فكر الأمة فهو ضار للأمة، فضرره أكبر من نفعه.

ثالثًا: الأسباب القيادية للأزمة (أزمة القدوة الحسنة)

لا بدّ من أن تَقاد المجتمعات بالصفوة المختارة المتميزة بالحكمة والقيم والصلاح، ولكن العكس هو الذي يحدث الآن؛ حيث تخرجت الثّلة الحاكمة من منظومة تعليمية مفتقرة للفلسفة الشاملة عن الإنسان، فطبعتهم بطباع حادة، وعقيدة شوهاء، وعززت عندهم القيم النفعية المادية، فأصبحت القمة فاسدة، الأمر الذي انعكس على النظم التعليمية سلبًا، فهذه الثلة هي التي تتحكم بالمنظومة التربوية التعليمية، فخرجت هذه النظم أجيالًا غير مؤهلة لقيادة المجتمع، ففقدت المجتمعات قدوتها الحسنة في غياب الحكام الشرعيين، وساعد على هذا القيود الظاهرة من الإجراءات التعسفية والمستترة التي تفرض على المثقفين من الحكومات، والتي تتبع سياسة تكميم الأفواه وسياسة تسييس التعليم، أو ما كان نتاج التكتلات السياسية والعقيدية، فأصبحت الثلة التي تقود المجتمع ثلة من المتعصبين أو النفعيين.

أشار الكاتب أن السبب يرجع أيضًا لوضع قليلي الخبرة في مناصب الإدارة للمؤسسات التعليمية والذين تسببوا في انهيارها أكاديميًا، وتحدث في هذا المقام عن حديثي السن الذين يتقلدون هذه المناصب بأنهم قليلي الخبرة والاطلاع، وأنهم جرّوا المؤسسات التعليمية نحو الانحدار عبر توليهم المناصب العليا فيها، فهم غير جديرين بتولي هذه المناصب لحداثة سنّهم.

أنا _هنا_ أخالف الكاتب في هذا الأمر، فالسن ليس مشكلة من وجهة نظري، المشكلة تكمن في مدى الكفاية، فأحيانا بعض أصحاب الخبرة من كبار السن لا يحاولون تجديد ما لديهم من خبرات، بل يتمسكون بكل شيء قديم، ويرفضون أي تجديد أو تطوير، بل يظلون في حالة دوران عبر دائرة استهلاك المعلومة لا الإضافة عليها، ويتحجرون في آرائهم، ويفتقرون للمرونة الفكرية، وأرى أن الكاتب نقل ذلك عن تجارب عايشها فأثرت هذه التجارب على منظوره، فعمّمها، وربما كانت هناك نماذج ناجحة لم يتعرف إليها الكاتب، فلكل قاعدة شواذ، وهناك من جيل الشباب من اكتسب خبرة بالتعلم والممارسة والبحث بالاشتغال على نفسه، فيكون لديه الحماسة والمرونة الفكرية والاطلاع على ما كل هو جديد، وهذا لا يمنع أن يتآلف صاحب الخبرة مع الجيل الشاب في إدارة المنظومة التعليمية، فيستفيد كل واحد من الآخر، فليس شرطًا أن يكون سبب الفشل صغر السن بقدر ما هو وضع الأشخاص غير المناسبين في أماكن أكبر من إمكاناتهم المعرفية والأكاديمية، ولو سرنا على منهجية الكاتب في عرض الأمثلة والبراهين سنطرح نماذج عدة في تاريخنا الإسلامي ومنها تولي الصحابي الجليل أسامة بن زيد قيادة الجيش لتأمين حدود شبه الجزيرة العربية بأمر من النبي _صلى الله عليه وسلم_ والنماذج في هذا السياق كثيرة.

رابعًا: الأسباب النفسية للأزمة أو ما يسمى: فقدان الفهم الصحيح لطبيعة النفس البشرية

رغم وصول المعاهد التعليمية إلى مستوى رفيع من التقنيات العالية في الدول الغنية إلا أن السلوك الطلابي يزداد سوءًا وعنفًا، وتزداد الأمراض النفسية تفشيًا بينهم، الأمر الذي يؤدي إلى تراجع التحصيل الأكاديمي، ما دفع المختصين إلى دراسة الأسس النفسية للعملية التربوية من حيث الميول والحوافز وحلول المشاكل ودراسة الشخصية المعقدة ومفهوم الذات وأنماط التطور الفردي... إلخ ، ورغم قيمة هذه الدراسات وفعاليتها في تحسين أداء التعليم إلا أنها فشلت في دراسة الإنسان دراسة شاملة متوازنة؛ إذ إنها تركز على الأبعاد المادية، بينما الإنسان مخلوق ذو إرادة، تحكمه رموز، ومن ثم لا يمكن قياس سلوكه بشكل كلي، كما أهملوا عوامل الارتباط الشخصي والأهداف الجماعية، هذا بالإضافة إلى أن التحليل

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

النفسي يفتقر إلى الفهم الصحيح لحقيقة الإنسان ووضعه في الكون وعلاقته بهذا الكون ورسالته التي خلق لأجلها؛ لأنها تقتصر على الخصائص الجسدية وتغيّب الجانب الروحي والوجداني، فلا يمكن بذلك تعميم الاستنتاجات.

خامسًا: الأسباب الأخلاقية أو فقدان التربية الأخلاقية كأساس

أصبح التعليم المعاصر يخلو من القيم الأخلاقية، ويعتمد على التركيز على العلوم التجريبية، والتي غذّت لدى الإنسان قيمة المادة، والأخلاقيات الشخصية كالركض خلف المصالح الذاتية، وغيّبت الأخلاقيات الإنسانية، وهي التي حولت وجهة الإنسان نحو طريق الأنانية، فتضاءلت قيمة الفضيلة وانحسرت. يسوق الكاتب مثالًا على ذلك بطرحه قضية التجاء الطلبة إلى الغش مقابل مصلحة النجاح، أيضًا يطرح قضية ظلم الإنسان لأخيه الإنسان الذي هو نتاج امتلاكه الكم الكبير من المهارات والتقنيات دون أن يحتاط لها بغلاف أخلاقي، فكانت هذه التقانات بكل تطورها وبالًا على الإنسانية في سبيل جشع الإنسان وطموحاته المادية التي يهتك في سبيلها جلّ معاني الإنسانية.

المناداة الآن بتعليم أخلاقي، لكن ما هي هذه الأخلاق؟ إنها أخلاق القيمة المادية البحتة، بعيدًا عن أخلاقيات الأخوة الإنسانية، ويرجع هذا التحليل الأخلاقي إلى تطبيق المنهج التجريبي الذي عصف بالفكر الإنساني، ثم يضرب الكاتب مثالًا على ذلك مقارنة بين من فتنوا بالعلم التجريبي ورأوه الهدف الأساس فزاد بعدهم عن عالم الغيبيات، ورجال الكنيسة الذين انشغلوا بالصراع على السلطة، فالنظرية البرجماتية والفلسفة العلمية عززتا هذا التحلل الأخلاقي، والمطالبة بالموضوعية كانت مطالبة في غير محلها، فالموضوعية تكون في البحث العلمي فقط، ولمدة محدودة، فلا يمكن أن يتبع الإنسان الموضوعية في أموره العقدية والأخلاقية، فهناك أمور لا يمكن الوقوف عندها على جهة الحياد.

سادسًا: الأسباب الدينية، أو فقدان التربية الدينية وتخلي المجتمعات عنها

ولخص الكاتب الأسباب الدينية في أمور عدة، فوقف على كل نقطة بالشرح والتحليل، وساق الأمثلة، وعرض الحلول التي اقترحت لها من قبل:

- التعليم الحديث تعليم لا ديني، علماني بحت، تغافل عن مكونات الإنسان وإرادته، وتناسى أن السلوك الإنساني يحكمه الضمير، هذا الضمير الذي يمثل عنصر الضبط الداخلي عنده، فيردعه عن الفساد والانحراف، فلا يمكن تغييب الدين عن المنظومة التربوية.
- على العلم أن يعرّف الإنسان بذاته والغاية من وجوده، وماهية علاقته بالكون وعلاقته بخالقه، وإرشاده إلى طرق التصرف على أسس الخير والصلاح التي تصبّ في مؤدى رسالته.

جاءت الدعوة الدينية بين مؤسس لها ومعارض، فمنهم من حذر من الأخطار الناجمة عن انفصال الدين عن النظم التربوية، ومنهم من حذر من ربط الدين بالنظم التعليمية، خاصة بعد طرحه نظام التعليم الكنسي وفشله في تحقيق السعادة الإنسانية المنشودة، وإعاقته تطور العقل البشري.

قبل أن يتعرض الكاتب إلى التربية الدينية الإسلامية يقف على مفهوم التعليم الديني ليعرفه من منظورين. **يعرف التعليم الديني:**

١. **من وجهة النظر السائدة:** مجموعة معتقدات وعبادات تمارسها مجموعة من الناس حسب فلسفتها الخاصة، تنطلق من نظرتها للإنسان والكون والحياة.
٢. **من وجهة نظر القرآن:** هو نظام سماوي شامل لحياة البشر كافة (عقيدة وأخلاق وعبادات ومعاملات) للأفراد والجماعات في مختلف العصور، (إن الدين عند الله الإسلام) وهذه نظرة شاملة؛ لأنها نظام

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الحياة الشامل الصالح لكل زمان ومكان، ولا يمكن للعالم البشري المتسم بالقصور والتناقض_ مهما ارتقى _أن يضاهي هذا النظام السماوي.

قد أرسل الله عز وجل العديد من الرسل لنشر هذا الدين، فكان الضعف البشري يقاوم هذه الرسالة السماوية منذ الأزل بالوقوف في وجهها ومعارضتها أو رفضها بكل الوسائل. وأضاف بأن الأديان السماوية اعتراها التحريف، حيث حرفت كتبها، وخلطت بأهواء البشر، ولم تعد نصّا سماويّا خاصًا بعد أن داهمتها يد البشر وعبثت بها.

تكالب الاستعمار على الدول الإسلامية، وحاول بشتى الطرق إبعادها عن دينها بالعبث في منظومتها التربوية التعليمية، فهو يؤمن بجدوى الغزو الفكري على كافة الصعد، **وقد لخص الكاتب** موقف العالم من الدين في نقاط عدة:

١. فرضت على معظم دول العالم الإسلامي قيادات علمانية لا دينية، تحكم بغير الإسلام، وتعادي المنادين به نظامًا للحياة، وتحاول بكل جهدها إقصاء فكرة الدين.
٢. تخلي أهل الكتاب من اليهود والنصارى عن رسالاتهم السماوية، فاتبعوا خليطًا من الفكر البشري الموضوع، الأمر الذي أدى لانصراف الناس عن الدين وتبني فلسفات وعقائد أخرى؛ لأنهم لم يجدوا حلولًا لأمورهم الحياتية في نصوص منسوخة بيد بشرية يعتريها النقص ويدفعها الهوى.
٣. تقوقع بعض أصحاب المعتقدات في أطر جاهلية عن الواقع؛ لذا انعزلوا عن مجتمعاتهم، وعاشوا بين طقوسهم المنحرفة.
٤. تفشي اللادينية، إما عن جهل أو عن انقياد للشهوات، أو بدافع جهات معينة معنية بسياسة التجهيل وتغييب الدين.

ما المقصود بالتعليم الديني؟

هو ربط المعارف الإسلامية كلها بالتصور الإسلامي الصحيح، فلا تتبع المناهج معارف دينية، فيغيب الدين عن المناهج، وليس هذا فحسب، بل وتُكدس بما ينكر الدينية ويحرف العقول، ويسيسها بحسب اهداف السياسة.

التربية الإسلامية وأزمة التعليم المعاصر

بعد الوقوف على أسباب الأزمة يتعين علينا الوقوف على ماهية التربية الإسلامية، وقد وقف الكاتب على ماهيتها، وشحذ البراهين والأدلة القرآنية التي تدعم فكرتها وحقيقتها، فهي وحدها القادرة على معالجة الخلل في المنظومة التربوية، وهي القادرة على سد الثغرات التي تركتها الفلسفات التربوية الأخرى، فهي نظام تربوي منهجه القرآن والسنة.

أولًا: ماهية التربية الإسلامية

هي النظام التربوي القائم على الإسلام بمعناه الشامل، والمعرفة الإنسانية المتكاملة، بدأت بتعليم من الله عزّ وجلّ **"وعلم آدم الأسماء كلها"** ثم أصبح بنو البشر يتناقلون المعرفة بمصدريها: الرباني والبشري، وهنا يتضح أن العلم سابق على الجهل بعكس ما يزعم علماء الأنثروبولوجيا.

كانت مهمة رسول الله _صلى الله عليه وسلم_ معلمًا **"هو الذي بعث في الأميين رسولًا"**، والقرآن يحض على التعليم في أكثر من موضع، يقول المولى عز وجل: **"اقرأ باسم ربك الذي خلق"**، **"ن والقلم وما يسطرون"**، **"والطور وكتاب مسطور"**،

وسنةّ رسولنا الكريم_ صلى الله عليه وسلم_ تتحدث عن تعليم المسلمين، فقد كان نبينا الكريم يجلس في المسجد يعلّم المسلمين أمور دينهم ودنياهم، ويبصرهم بأمور حياتهم، كما أشار في حديث شريف له إلى دور العلماء، فهم ورثة الأنبياء.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما انتشرت سنةّ التدريس في المساجد، وانتشرت المكتبات في العصور الإسلامية الأولى، فكانت بعض العصور _كعصر أبي جعفر المنصور_ مزدهرة بشتى أنواع العلوم، ومن ضمنها علوم الترجمة، كما أنشئت المدارس والمكتبات ودور العلم التي اعتنت بالتعليم والمتعلمين، وكانت مهمتها الاعتناء بالعقول.

ثانيًا: فلسفة التربية الإسلامية

- أسس التربية الحديثة هي الحرية والفردية والديموقراطية، وفي العالم الشيوعي هي ديكتاتورية الطبقة العاملة والمادية الجدلية، ولكنها في الإسلام هي الإيمان بالله وملائكته وكتبه رسله واليوم الآخر خيره وشره والالتزام بالعمل الصالح والتعرف على الحق والتواصي به وبناء الإنسان بشكل متكامل جسدًا وروحًا، وتتلخص هذه الأسس في سورة العصر " **والعصر إن الانسان لفي خسر، إلا الذين آمنوا وعملوا الصالحات وتواصوا بالحق وتواصوا بالصبر**".
- المادة ليست كل شيء، فالإنسان سيبعث بعد الموت، وهو لم يخلق من تلقاء نفسه، والله عزّ وجلّ كرّمه بالعقل، فعليه أن يفكر ويحكم على الأمور، ويتوصل بها إلى الخالق، فالمعرفة في الإسلام تتناول الوجود كله في شمول مكاني وزماني، يتوّجه الاعتراف بخالق الوجود، والتوحيد في الإسلام يجمع بين المادة والروح، ويؤكد على التلازم بينهما وبين الأخلاق، والعمل الصالح يجمع بين الإيمان والعقل وبين السعي والعبادة وبين الفكر المتأمل والعمل البدني.

ولخص الكاتب هذه الفلسفة في نقاط عدة:

- الإنسان جزء من الكون المادي الذي خلقه الله، وهو كيان روحي عاقل قادر على الإدراك "**خلق الإنسان علمه البيان**"، **وبذلك** عليه إدراك علاقته بهذا الكون، وإدراك علاقته بخالق هذا الكون.
- الخير أصيل في الإنسان والشر طارئ عليه " **فطرة الله التي فطر الناس عليها لا تبديل لخلق الله**". الفطرة البشرية هي فطرة الخير، والشر اكتساب من البيئة المحيطة.
- قمة الخير في الإنسان هي خضوعه في العبودية لله وحده، فالخير يبدأ من معرفته واجباته تجاه خالقه، واحترام هذه الواجبات، والخيرية في ذلك اعترافه بفضل الخالق وتحقيقها بالتزام أوامره واجتناب نواهيه.
- الإنسان فرد في جماعة تشمل الإنسانية، عليه حقوق وله واجبات، وإدراكه بحقوقه وواجباته يمثل دوره في المجتمع.
- قدرات الأفراد متفاوتة، وبذلك هناك فروق فردية عقلية وجسدية، وجب احترام قدرات كل فرد "**ورفع بعضكم فوق بعض درجات ليبلوكم...**". فمراعاة هذه الفروق أحد اهم أسس التربية.
- مصادر المعرفة الإنسانية هي: الوحي السماوي والعلم الفردي أو الجماعي والتراث البشري الموروث، ولا يمكن تغييب مصدر من هذه المصادر.
- وسيلة الإنسان إلى العلم السماوي هي الرسل والأنبياء، وبذلك فإيمان الإنسان برسالة السماء هي ضرورة من ضرورات علمه، فهو لا يستطيع أن يصنع لنفسه نظامًا شاملًا لينظم حياته وعلاقاته دون الإيمان برسالته.
- العلوم الكونية شيء أساسي، ولكن العلم فيها ليس علمًا ماديًا مجردًا من الحكمة، وبذلك وجب حضور العلوم الإنسانية واتصالها الوثيق بعلوم الدين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- العلم النافع يصدقه العمل النافع، والإيمان الصادق يقرن بالعمل الصالح، فالتربية الإسلامية ليست نظرية تطرح بمعزل عن التطبيق، وإنما تتجلى في التطبيق الحياتي.
- التربية في الإسلام ضرورة إنسانية تقصد لذاتها لا للمردود المادي الذي يقتل نبل الأهداف.
- التصور الشامل الحق للإنسان والكون يتوّجه التصور الصحيح لمعنى الألوهية، وتبعات هذا التصور.

ثالثًا: أهداف التربية الإسلامية

ويجمل الدكتور زغلول أهداف التربية الإسلامية بنقاط عدة من منظور منطلقاتها:

- هدف التربية الإسلامية بناء الإنسان الصالح الذي يعمّر الكون، أما النظم العلمانية فهي تهدف إلى تكوين المواطن الصالح، وهذا ما يغذي القومية والعصبية، ويفتت المجتمعات.
- يركز التعليم اللاديني على النفع المادي، لكن التربية الإسلامية تصنع الصلاح في إطار يشمل كل الجوانب المادية والمعنوية، فهي تربية تتسم بالتوازن والشمول.
- الإنسان الصالح يعرف ربه بالعبادة والطاعة، ويعرف نفسه، ويقدرها، ويعرف رسالته بأنه مستخلف في الأرض، ومن هذه اللبنة يتكون المجتمع الصالح.

رابعًا: منهجية التربية الإسلامية

منهجية التربية الإسلامية هي مجموعة الإجراءات التي تتبع تربية الإنسان؛ لتحقيق الغاية المنشودة، وتجسيد الفلسفة التي يقوم عليها، وهي تشمل الطرق التي تتبع في تربية الإنسان (أسسًا، محتوى، خططًا، أساليب، وسائل). تسعى منهجية التربية الإسلامية إلى التسامي، والتسامي يعني أن الإنسان هو المخلوق الحي، العاقل، القادر، المختار، المكلف، المزود بملكات متعددة، والمؤيد بالرسالات السماوية.

- **أسس المنهجية الإسلامية في التربية:**
  - الإيمان الصادق: الإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر وبالقدر خيره وشره.
  - العلم النافع، فالإيمان يستلزم العلم النافع بشموله (الوحي السماوي، والعلم البشري، التراث الإنساني) وهي المعرفة التي تزيد الإنسان صلة بالله، لا العلم الذي يدمر الإنسانية.
  - الأخلاق الفاضلة، وهي ضرورة من ضرورات الوجود الإنساني، وقد قدم القرآن للإنسانية دستورًا أخلاقيًا شاملًا.
  - العمل الصالح، وهو نتيجة طبيعية للإيمان الصادق والعلم النافع والأخلاق الفاضلة.

- **المحتوى في منهجية التربية الإسلامية**

هدف التربية الإسلامية الإنسان الصالح، لا الإنسان المتدين فقط، فما فائدة التدين إن لم ينعكس بالصلاح على المحيط! فالتربية الإسلامية تشمل الدراسات الدينية (العقيدة، العبادات، المعاملات، الأخلاق، الحديث وعلومه، الفقه وأصوله)، والدراسات الإنسانية (اللغات وآدابها، علوم التاريخ، الاجتماع، النفس، الفنون...) والعلوم العلمية (الرياضيات، الكيمياء، الفيزياء...).

الخاتمة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بهذا يقف الدكتور زغلول على ثغرات المنظومة التربوية المعاصرة، ويكشف عن عيوب الفلسفات التربوية الحديثة، والتي انتقدت من قبل، ويقدم البراهين لإثبات فشلها وعدم جدواها، ويحيل أسباب الأزمة التعليمية المعاصرة إلى غياب المنظومة التربوية الإسلامية إما عن جهالة وإما عن قصد، وفي كلا الحالين فإن غياب الدين عن التربية أو تغييبه أوجد أزمة حقيقية بدأت تطفو آثارها على السطح، نرى هذه الآثار واضحة بين صفوف المتعلمين، كما يتجلى أثرها الكبير في كم الفساد الهائل الذي بات يمدّ ظلاله على محيط المجتمع كافة، فانزلقت النظم السياسية العالمية التي تقود العالم نحو المصالح والجشع البشري الذي دمر الكثير، وأوجد الحروب، فغابت الأخلاقيات الإنسانية، فانتشر الجوع والفقر، واشتعلت جذوة الصراعات، وأصبح الهدف الرئيس المادة، وتحولت يد العلم الخالية من الغطاء الأخلاقي إلى يد خراب تفتك بالنظم الكونية والأرواح البشرية، فنظم التربية العصرية تركز على الجانب المادي، وتهمش الجانب الروحي، وتسلخ العلوم التجريبية عن علاقتها الكونية ونفعها الإنساني، فتزيل الغطاء الأخلاقي عنها، وبذلك فإن أزمة التعليم المعاصر تعاني غياب الدين بشموليته، وأخلاقياته التي يبثها في المتعلم، فغاب الهدف الأسمى ألا وهو بناء الإنسان الصالح الذي يعمّر الكون، الذي يعرف حقيقة وجوده، ورسالته. يطرح الكاتب منهج التربية الإسلامية كحل لهذه الأزمة، يسوق البراهين القرآنية التي تثبت صواب النظرية التربوية الإسلامية وملاءمتها لمختلف المجتمعات، وقدرتها على سدّ الثغرات في الفلسفات التربوية الأخرى، فهي منهاج تربوي رباني، بعيد عن النقص، لا تعتريه الأهواء، فقد وجد لخدمة البشرية، لم تصغه عقول بشرية محدودة، بل صاغه رب الكون الذي يعلم حاجة الانسان وفطرته ومقتضياتها.

من إيجابيات الكتاب: طرح الكاتب مشكلة غاية في الأهمية، والتي تقوم عليها المجتمعات أو تندثر باعتبارها العامل الأقوى في التأثير، وهي مشكلة أزمة التربية والتعليم المعاصرة، إضافة إلى طرحه الحلول المنطقية التي تتواءم مع حركة العصر بطريقة مغايرة عمّا يطرح، رابطًا بين التنظير من جهة وبين الجانب التطبيقي من جهة أخرى، بطرح موضوع أسلمة المعارف، وكيفية تطبيقه بما يخدم العملية التربوية. في طرح الكاتب تتجلى الموضوعية، فقد كان يقف على إيجابيات كل فلسفة ولا ينكرها بالكلية قبل أن يقف على ثغراتها، إضافة إلى سلاسة الأسلوب الذي اتبعه الكاتب في الطرح؛ حيث سار على منهجية معينة ومنظمة.

المآخذ على الكتاب: لا يخلو عمل بشري من النقص، فالكمال لله وحده، ووجود بعض الثغرات في الكتاب أو موضوع الطرح لا يعني التقليل من شأن الموضوع والجهد المبذول فيه، بل الوقوف على الثغرات لتلافيها فيما بعد في طروحات مشابهة.

١. كثرة الأخطاء الإملائية واللغوية، الأمر الذي يتنافى مع منظومة الكتاب التي تتحدث عن مشكلات التعليم، فكان من الأوجب مراجعة الكتاب جيدًا قبل إصداره.
٢. الترتيب الذي اعتمده الكاتب في ذكر الأسباب؛ حيث بدأ بالسبب الاقتصادي؛ ورؤيتي البدء بالأسباب التربوية باعتبارها المؤثر الأول والفاعل في المجتمع، فمن خلالها تنبثق مؤسسات المجتمع كافة، ومن ثمّ تنبثق عنها كل الأسباب بعد ذلك.
٣. الاستطراد في الأفكار، ومثال ذلك عند حديث الكاتب عن تفتيت العلوم وفصلها عند وقوفه على الأسباب الأخلاقية للأزمة؛ على الرغم من مرور هذا الحديث قبلًا عند ذكر مشكلة فصل العلوم، وكان بإمكانه الإحالة أو إكمال الفكرة في موضع واحد بدل التكرار.
٤. تعميم الكاتب في بعض القضايا في أكثر من موضع؛ على الرغم من أنه كان ينقد النظريات النفسية التي تقوم على التعميم، ومثال ذلك نقده وضع مسؤولين صغار السن في أماكن قيادة المؤسسات، والأصل في هذا الكفاية وليس السن، فليس بالضرورة أن يكون كبار السن من ذوات الخبرة موفقين دومًا في مناصبهم القيادية والعكس صحيح.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٥. الجانب التطبيقي مهم جدًا، فالتنظير فقط لا يفعل شيئًا لحل الأزمة، وأملت لو أن الكاتب وثق تجارب عملية ناجحة كأمثلة على تغيير السياسة التربوية الوضعية إلى منهاج التربية الإسلامية والتأثيرات الإيجابية بهذا الشأن.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نمط التواصل بين المحاضرين والدافع الداخلي والخارجي لدى طلبة الجامعات

الأستاذ الدكتور عاصم شحادة علي[٢١]
الدكتور محمد عبد الرحمن إبراهيم[٢٢]
ربيعة الفاطمة الزّهراء بنت رشيد[٢٣]

ملخص البحث

هناك نوع من العلاقة بين المحاضرين والطلبة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا؛ حيث إن بعض الطلبة يرون أنه ليس لديهم دافعية في التواصل مع المحاضرين لأسباب شخصية وعلمية، وبعضهم يرى غير ذلك، كذلك فإن المحاضرين عندهم وجهات نظر مختلفة في التواصل مع الطلبة لأسباب اجتماعية أو شخصية أو طبيعة بشرية. تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على تصورات نمط التواصل بين المحاضرين والدافع الداخلي والخارجي عند الطلبة من وجهة نظر محاضري اللغة العربية ومحاضراتها، ومن وجهة نظر الطلبة من قسم اللغة العربية وآدابها في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، وكذلك تهدف الدراسة إلى بيان وجهة نظر محاضري اللغة العربية ومحاضراتها ووجهة نظر طلبة قسم اللغة العربية وآدابها في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا حول علاقة نمط التواصل بين المحاضرين والدافع الداخلي والخارجي عند الطلبة. تتحدد نتائج الدراسة باقتصارها على ٥ محاضرين و ٣٠ طالبا وطالبة من قسم اللغة العربية وآدابها في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا من العام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م. سوف تجيب الدراسة عن الأسئلة الآتية: السؤال الأول وهو هل توجد فروق بين وجهة نظر محاضري اللغة العربية ومحاضراتها ووجهة نظر طلبة قسم اللغة العربية وآدابها في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا حول نمط التواصل بين المحاضرين والدافع الداخلي والخارجي عند الطلبة؟ كذلك عن السؤال الثاني هل توجد فروق بين وجهة نظر محاضري اللغة العربية ووجهة نظر محاضرات اللغة العربية في قسم اللغة العربية وآدابها في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا حول نمط التواصل بين المحاضرين والدافع الداخلي والخارجي عند الطلبة، والسؤال الثالث وهو: هل توجد فروق بين وجهة نظر الطلبة ووجهة نظر الطالبات في قسم اللغة العربية وآدابها في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا حول نمط التواصل بين المحاضرين والدافع الداخلي والخارجي عند الطلبة.

الكلمات المفتاحية: نمط التواصل، الدافع الداخلي والخارجي، طلبة الجامعات، محاضرات اللغة العربية.

---

٢١ قسم اللغة العربية وآدابها–كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية. muhajir4@iium.edu.my

٢٢ كلية اللغات– جوهور – الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا. mansoura@iium.edu.my

٢٣ طالبة ماجستير. قسم اللغة العربية وآدابها–كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المقدمة

ثمة نموذج مستخدم في وصف نمط التواصل بين المحاضرين للعالم لياري (Leary,1957) الذي رأى أن الناس يتواصلون فيما بينهم وفقا لبعدين؛ الأول بعد الهيمنة والتقديم (Dominance-Submission)؛ حيث إن هناك شخصاً ما، يسيطر على عملية الاتصال بين المتكلم والمتلقي، والثاني بعد التعاون والمعارضة (Cooperation-Opposition) ومثال ذلك التعاون المتوافر بين الناس الذين يتواصلون فيما بينهم. وثمة عالم آخر واسمه وبلز الذي طبق نموذج لياري حول سلوك المعلم، وقد قام ببناء نموذج يقسم البعدين الأصليين إلى ثمانية أنواع مختلفة من السلوكيات الآتية: القيادة وعدم التيقن والإفادة والود والاستياء، والتفاهم والتحذير، ومسؤولية الطالب وحريته والصرامة، ففي نظرية تقرير الذات (Self-Determination Theory)، ثمة تمييز بين الأنواع المختلفة من الدوافع على أساس الأسباب المختلفة أو الأهداف التي تؤدي إلى العمل، ويتمثل التمييز الأساسي بين الدافع الداخلي الذي يشير إلى القيام بشيء؛ لأنه مثير للاهتمام أو ممتع بطبيعته والدافع الخارجي الذي يشير إلى القيام بشيء؛ لأنه يؤدي إلى نتيجة قابلة للفصل. وفي دراستنا وجدنا ان هناك نوعا من العلاقة بين المحاضرين والطلبة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا؛ حيث إن بعض الطلبة يرون أنه ليس لديهم دافعية في التواصل مع المحاضرين لأسباب شخصية وعلمية، وبعضهم يرى غير ذلك، كذلك فإن إن المحاضرين عندهم وجهات نظر مختلفة في التواصل مع الطلبة لأسباب اجتماعية أو شخصية أو طبيعة بشرية. تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على تصورات نمط التواصل بين المحاضرين والدافع الداخلي والخارجي عند الطلبة من وجهة نظر محاضري اللغة العربية ومحاضراتها، ومن وجهة نظر الطلبة من قسم اللغة العربية وآدابها في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، وكذلك تهدف إلى بيان وجهة نظر محاضري اللغة العربية ومحاضراتها ووجهة نظر طلبة قسم اللغة العربية وآدابها في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا حول علاقة نمط التواصل بين المحاضرين والدافع الداخلي والخارجي عند الطلبة. تتحدد نتائج الدراسة باقتصارها على (٥) محاضرين و(٣٠) طالباً وطالبة من قسم اللغة العربية وآدابها في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا من العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧م. أجرى الباحثون كمبرلي نويلس، وريتشارد كليمنت، ولوك بيليتير[١] دراسة بعنوان **تصورات أنماط التواصل بين المحاضرين والدافع الداخلي والخارجي عند الطلبة في كندا**، وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى تصورات الطلبة عن نمط التواصل بين معلميهم، ولا سيما المدى الذي ينظر إلى المحاضرين في دعم استقلالية الطلبة، وتوفير ردود الفعل المفيدة حول تفدم التعلم للطلبة، وعلاقتها بالدافع الداخلي والدافع الخارجي عند الطلبة، وتناقش الآثار المرتبة على تصورات نمط التواصل بين المحاضرين للدوافع ونتائج تعلم اللغة في هذه الدراسة[٢].

وثمة دراسة أخرى بعنوان: **سلوكيات الطلبة والمعلم ومنطلقات أسلوب تواصل المعلم** لجاك ليفي وثيو وبلز[٣] (Jack Levy, Theo Wubbels, 1992). تناولت هذه الدراسة العلاقة بين الخصائص المختارة للطلبة والمحاضرين وتصوراتهم عن أنماط التواصل بين المحاضرين، كما بحثت الدراسة العلاقة بين تصورات الطلبة لمعلميهم ومنطلقات الطلبة على أنماط التواصل بين المحاضرين المتعاونين. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك تناقضا واسعا بين تصورات الطلبة والمحاضرين عن نمط التواصل بين المحاضرين، وأن هناك تباينا واسعا بين وجهات نظر الطلبة والمحاضرين حول واقع المعلم والمعلم المثالي، وأن الطلبة والمحاضرين يرون أن المحاضرين الذين لديهم سنوات قليلة من الخبرة أقل هيمنة من زملائهم الأكثر خبرة، وأنه ليست هناك علاقة قوية بين خصائص الطلبة وتصوراتهم حول أنماط التواصل بين المحاضرين[٤].

ودراسة أخرى دراسة بعنوان **تعلم اللغة الإسبانية بوصفها لغة ثانية: توجهات الطلبة وتصوراتهم عن أنماط التواصل بين المعلمين** لكمبرلي نويلس (Kimberly A. Noels, 2001). وقد أظهرت نتائج تحليل المسار أنه كلما كان المعلوم أكثر سيطرة نقص الدافع الداخلي عند الطلبة في تعلم اللغة[٥].

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أولاً: الدافعية وتعلم اللغة

ضمن دراسة تعلم اللغة الثانية، يشير الدافع إلى (الجمع بين الجهد والرغبة في تحقيق هدف تعلم اللغة)[٦]، ومن هذا المنظور كان توجيه الدافع من قبل بعض الأهداف نحو تعلم اللغة الثانية، في البداية، تم اقتراح فئتين من الأهداف: أولا التوجه التكاملي (integrative orientation) أو الرغبة في تعلم اللغة الثانية من أجل التفاعل والتعرف مع أعضاء من المجتمع باللغة الثانية، وثانيا التوجه الفعال (instrumental orientation) الذي يشير إلى الرغبة في تعلم اللغة الثانية لتحقيق بعض الهدف العملي[٧]، وبسبب الصلة بين التوجه التكاملي والمواقف الإيجابية تجاه مجتمع اللغة الثانية، رأى كاردنر ولامبرت أن الأفراد مع هذا التوجه سوف يظهرون المزيد من الجهد في التعلم، ومن ثمّ تحقيق أكبر لكفاءة اللغة الثانية من الأفراد مع التوجه الفعال[٨].

في السنوات الأخيرة، كان هناك بعض التحول في الاهتمام بالدافع التكاملية (integrative motive) إلى نماذج تحفيزية (motivational paradigms) أخرى لفهم الدافع في تعلم اللغة، وقد نشأ البحث عن نموذج جديد، بسبب بعض النتائج الملتبسة فيما يتعلق بأهمية التوجه التكاملي والتوجه الفعال إلى الدافع والإنجاز في اللغة الثانية[٩]، وفضلا عن ذلك، يرى العديد من العلماء أن أسباب أخرى لتعلم اللغة الثانية، تتعلق بسياق الفصول الدراسية، وقد لا تقل أهميته عن التوجه التكاملي ومن ثم تستدعي مزيدا من الاهتمام التجريبي[١٠]. على سبيل المثال، سرد أكسفورد وشيرين عددا من الأسباب لتعلم اللغة الثانية، بما في ذلك التحفيز الفكري (intellectual stimulation)؛ والتحدي الشخصي (personal challenge)؛ والتباهي إلى الأصدقاء (showing off to friends)؛ والجاذبية مع جوانب اللغة (fascination with aspects of the language)[١١]، وقد أشار دورنيي إلى أن الحاجة إلى الإنجاز والرغبة في التحفيز هي محفزات قوية[١٢].

يهتم كروكس وسشميدت (١٩٩١) بقائمة المحفزات، على الرغم من أن هذه الآراء قد دفعت كثيرا من النقاش والمناظرات حول ضرورة وفائدة مختلف الصيغ النظرية[١٣]، وكان هناك جهد قليل نسبيا لفحص نماذج تجريبية[١٤]. وكان من أحد أهداف هذه الدراسة هو النظر إلى تطبيق نظرية تقرير المصير (Self-Determination Theory) من ديسي وريان لدراسة الدافع في تعلم اللغة الثانية، والتمييز بين الدوافع الداخلية والخارجية التي أدلى بها ديسي وريان مفيد جدا لفهم دافع التعلم للغة الثانية[١٥].

١. نظرية تقرير المصير (Self-Determination Theory)

وفقا لنهج تقرير المصير من ديسي وريان عن الدافع[١٦]، فإن الدافع الذاتي أو الداخلي (intrinsic motivation) يشير إلى أداء النشاط ببساطة للمتعة والارتياح الذي يصاحب العمل، وتستمد مشاعر المتعة هذه من تلبية الاحتياجات الفطرية للكفاءة وتقرير المصير[١٧]؛ فالأشخاص الذين لديهم دافع داخلي يشعرون بأنهم يقومون بنشاط؛ لأنهم اختاروا ذلك طوعا، ولأن النشاط يمثل تحديا لكفاءاتهم الحالية، ويتطلب منهم استخدام قدراتهم الإبداعية. ويعتبر هذا النوع من الدافع على درجة عالية من التحديد الذاتي؛ بمعنى أن السبب في القيام بهذا النشاط يرتبط فقط بالمشاعر الإيجابية الفرد أثناء أداء المهمة، ومثال لهذا النوع من الدافع هو الطالب الذي يجد فرحة في تعلم طريقة جديدة للتعبير عن الفكرة في اللغة الثانية.

أما السلوكيات التي تحركها دوافع خارجية فهي تلك السلوكيات التي يتم تنفيذها ليس بسبب المصلحة المتأصلة في النشاط؛ ولكن من أجل التوصل إلى نهاية فعالة، بحيث يكون مصدر التنظيم خارجا عن النشاط في حد ذاته، ويعتقد الباحثون في الأصل أن الدافع الخارجي يعني ضمنا عدم تقرير المصير في السلوكيات المنجزة، في الآونة الأخيرة[١٨]، هناك أنواع مختلفة من الدوافع الخارجية، بعضها استيعابا داخليا في مفهوم الذات أكثر من غيرها؛ أي بعضها أكثر تحديدا للذات من غيرها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

في مجال التعليم، تم تمييز ثلاثة مستويات من الدوافع الخارجية، اثنان تجريبيان[١٩]؛ حيث إن درجة تقرير المصير تصنف على أنها أولا تنظيم خارجي (External Regulation)، وثانيا التنظيم غير الواعي (Introjected Regulation)، وثالثا التنظيم المعرّف (Identified Regulation). في المرحلة الأولى، يشير التنظيم الخارجي إلى السلوك الذي يتم تحديده من خلال وسائل خارجية للفرد، مثل المكافأة أو العقوبة الملموسة، ويتضمن القيام بالسلوك من أجل الحصول على الصحة وتجنب العقاب، على سبيل المثال، فإن الطالب الذي يجتهد في تعلم اللغة الثانية بغرض الحصول على الائتمان بالطبع أو كسب ثناء المعلم سيتم وصفها بأنها منظمة خارجيا؛ لأن السبب في تعلم اللغة الثانية ينظم تماما من قبل حالات الطوارئ خارج الفرد، ومن المتوقع أن ينخفض جهد الطالب والمشاركة في تعلم اللغة عند إزالة هذا السبب؛ أما في المرحلة الثانية، فإن التنظيم غير الواعي يمثل أسبابا لأداء نشاط أكثر استيعابا داخليا من التنظيم الخارجي، وتتعلق هذه الأسباب بأداء نشاط استجابة لنوع من الضغط الذي استوعبه الفرد، وعلى سبيل المثال، فإن الطالب الذي يقوم بواجبه المنزلي في اللغة الثانية سيشعر بالذنب إذا لم ينجزه أو أن الطالب الذي يبذل جهدا في التعلم لإقناع الآخرين بكفاءته؛ فالتعلم يحدث طالما أن الطالب يشعر بالحاجة إلى الحد من الشعور بالذنب أو إلى تحقيق الذات؛ وأما التنظيم المعرف في المرحلة الثالثة، فيقرره الفرد في أداء السلوك؛ لأنه يرى أن النشاط يستحق اهتماما شخصيا[٢٠]، وأن الطالب الذي يشعر بحاسة ثقافية قد يعرض لغة التعلم بشكل إيجابي؛ لأنه يساعد على دعم هذا الهدف القيم، وفي هذه الحالة، يتوقع من الطالب أن يستمر في عملية التعلم طالما أنه يعتبرها ذات قيمة.

٢. أهمية الدوافع الداخلية والخارجية في تعلم اللغة الثانية

لقد ارتبطت الزيادة في الدوافع الذاتية اهتماما كبيرا بالمواد الدراسية[٢١]، والأداء الأكاديمي العالي[٢٢]، وقد تبين أن الأنواع الفرعية للدافع الخارجي ترتبط ارتباطا تفاضليا بالمتغيرات التعليمية مثل الجهد والمشاعر الإيجابية[٢٣]، والمثابرة[٢٤]. في الواقع فإن بعض الأدلة التجريبية تشير إلى أن التمييز بين الأهداف الجوهرية والخارجية يمكن استخدامها في التنبؤ بنتائج التعلم للغة الثانية؛ على سبيل المثال، تشير نتائج دراسة راماج[٢٥] إلى أن الطلبة المستمرين بالدراسة يميلون إلى أن يكونوا أكثر دافعية في تعلم اللغة من أجل اللغة؛ أي أن يكونوا متحمسين أكثر من الطلبة الذين يقررون التوقف عن دراسة اللغة، ويمكن أن يتسم الطلبة الذين يقررون التوقف عن دراسات اللغة باهتمامهم الأقوى في تعلم اللغة لأهداف أخرى، على سبيل المثال للائتمان الأكاديمي؛ أي أن يكون لديهم دوافع خارجية أكثر من الطلبة الذين يواصلون دراسة اللغة.

يقول كامدا بأن الاهتمام الأساسي الذي يعرف بمدى حب الشخص اللغة الثانية، يرتبط باكتساب مهارات اللغة الثانية مثل مهارتي الاستماع والكلام، وهو خارج عن المتطلبات الخارجية مثل القراءة والكتابة لمتطلبات الامتحان. وأثبتت الدراسة في نماذج اجتماعية-تعليمية (socioeducational model) لكاردنر عن الدافع لتعلم اللغة، مرارا وتكرارا وتوافر صلة بين المواقف الإيجابية نحو حالة التعلم والإنجاز في اللغة الثانية وما يتصل بها.

٣. أنماط السلوك الشخصي ونمط الاتصال

تم التفكير في أنماط السلوك الشخصي منذ زمن طويل، ونمط الاتصال بوصفها مكونات هامة لفعالية المعلم[٢٦]؛ وهي كثيرا ما يقاس بها في إنجاز الطلبة، وقد ارتبطت ارتباطا وثيقا بجودة البيئة الصفية[٢٧]، ومن الجوانب الهامة في بيئة التعلم طبيعة التواصل بين المحاضرين والطلقدم نموذج ليري لأنماط السلوك الشخصي إطار القياس للدراسة، وهو ينص في الأساس أن الناس يتواصلون وفقا لبعدين؛ الأول بعد الهيمنة والتقديم (Dominance-Submission) الذي يسيطر على التواصل، والثاني بعد التعاون والمعارضة (Cooperation-Opposition) الذي يقدم كم التعاون هناك بين الناس الذين يتواصلون، وأن جميع الاتصالات البشرية يمكن أن تكون بيانية باستخدام هذين البعدين محورين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أثبت البحث السابق لوبلز (Wubbels) وليفي (Levy) في هولندا أن تصورات الطلبة عن أنماط السلوك الشخصي للمعلمين هي جانب مهم من جوانب البيئة التعليمي، وأثبت. ووبلز، وبريكلمانز، وهيرمانز[٢٨] أن تصورات الطلبة ترتبط بأدائهم التعليمي المعرفي والعاطفي، وأن القيادة (leadership) والسلوك الودي (friendly) والتفاهم (understanding) من قبل المعلم ترتبط ارتباطا إيجابيا بأداء الطلبة، في حين أن السلوك غير المؤكد (uncertain)، مستاء (dissatisfied)، وتحذير (admonishing) ترتبط سلبا.

٤. نمط التواصل بين المحاضرين وتقرير المصير

وفقا لنظرية تقرير المصير، يتأثر النمط التحفيزي أو التوجه بالبيئة الاجتماعية التي تؤثر في التصورات الذاتية للكفاءة والاستقلالية. في حالة تعلم اللغة يكون المعلم الشخص الرئيس الذي يؤثر في هذه التصورات؛ ولذلك فإن الطريقة التي يتفاعل بها المعلمون مع الطلبة، أي أسلوبهم التواصلي، قد تكون مرتبطة بالتوجه التحفيزي للطلبة، وتظل التصورات الذاتية لاستقلالية والكفاءة عالية إلى حد أن يتخذ الطلبة قراراتهم الخاصة بشأن تعلمهم، ويتم تزويدهم بتعليقات واضحة حول تقدمهم. المحاضرين الذين يتواصلون مع الطلبة بطريقة تدعم هذه التصورات الذاتية، ومن المرجح في ضوء ذلك أن يكون الطلبة في دوافع داخلية؛ وعلى العكس من ذلك، فإن الطلبة الذين يجدون معلمهم مسيطرين أو استبداديين يعتقدون بأنهم لم يحصلوا على تغذية راجعة مفيدة في تقدم إحساسهم، وسيفقدون تقرير المصير والكفاءة في عملية التعلم؛ ولهذا فإنهم يبذلون الجهد في تعلم المادة فقط للسماح لهم في اجتياز الاختبارات والواجبات المطلوبة منهم، ومن ثم يتخرجون في الجامعة.

أ. نتائج الدراسة:

-مجتمع الدراسة وعيناتها: يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية ومعلماتها في قسم اللغة العربية وآدابها في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا والبالغ عددهم (٢٥) معلماً ومعلمة، وجميع الطلبة من نفس القسم والجامعة والبالغ عددهم (٥٠٠) طالب وطالبة.

وتتكون عينات الدراسة من (٣٥) فردا وبواقع (٥) من المحاضرين والمعلمات و(٣٠) طالباً وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة من الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا. وبلغت نسبة التمثيل لفئة المحاضرين ٢٠٪، و٦٪ لفئة الطلبة من مجتمع الدراسة. والجدول ١ يبين توزيع أفراد عينة الدراسة.

جدول ١: توزيع أفراد عينة الدراسة

المستجيب	الجنس	العدد	النسبة المئوية (%)
طالب (6% من مجتمع الدراسة)	ذكر	15	50
	أنثى	15	50
المجموع		30	١٠٠
معلم 20% من مجتمع الدراسة	ذكر	3	60
	أنثى	2	40
المجموع		5	١٠٠

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نتائج الدراسة

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة: "**هل توجد فروق بين وجهة نظر محاضري اللغة العربية ومحاضراتها ووجهة نظر طلبة قسم اللغة العربية وآدابها في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا حول نمط التواصل بين المحاضرين والدافع الداخلي والخارجي عند الطلبة؟**". الجدول (٢) يبيّن نتيجة وجهات نظر محاضري ومحاضرات اللغة العربية.

جدول (٢) وجهات نظر المحاضرين والمحاضرات حول نمط التواصل بين المحاضرين والدافع الداخلي والخارجي عند الطلبة

الرقم	بند	مجموع الأرقام	المتوسط	الانحراف المعياري
١	المعلم الذي يظهر كيفية القيام بالواجبات المنزلية يجعل الطلبة يتعلمون اللغة أكثر.	18	3.60	0.55
٢	المعلم الذي يميل إلى شرح شيء ما، ويحاول جذب انتباه الطلبة في الفصل يجعل الطالب يكون مجتهداً؛ لأنه سيشعر بالإثم إذا لم يكن جاداً في تعلم اللغة.	17	3.40	0.55
٣	المعلم الودود الذي يعرف كيف يمزح مع الطلبة أثناء التدريس يجعلهم حريصين على تعلم اللغة للرضا الذاتي في اكتشاف أشياء جديدة.	17	3.40	0.55
٤	يريد الطالب أن يكون قادراً أن يتكلم اللغة العربية خصوصا عندما يتعلم مع معلم مهتم حقا بالطلبة ومساعدا لهم في أعمالهم حتى ولو خارج الفصل.	18	3.60	0.55
٥	المعلم الصارم يجعل الطلبة يكملون واجباتهم المنزلية في الوقت المحدد.	15	3.00	0.00
٦	تعلم اللغة في الفصل الصامت بسبب الطلبة يخافون من المعلم مهم لتطور شخصي	8	1.60	0.89
٧	المعلم سريع الغضب في الفصل يجعل الطلبة يتعلمون اللغة بجد ويكتسبونها بسرعة.	9	1.80	0.84
٨	المعلم الذي غالباً ما يعاقب الطلبة على عدم أداء الواجبات المنزلية يجعلهم يتعلمون اللغة بجد؛ لأنهم سوف يخجلون إذا عوقبوا.	12	2.40	0.55
٩	المعلم الذي يعطي الطلبة وقتا لمناقشة مع أصدقائهم في الفصل يجعلهم يتمتعون بتعلم اللغة.	15	3.00	0.71
١٠	المعلم الذي يعطي الطلبة فرصة لاقتراح نوع الواجبات المنزلية التي سيقومون بها، سيشجع	13	2.60	0.55

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

	الطلبة على التعلم والحصول على وظيفة مرموقة في نفس المجال مستقبلاً.			
١١	المعلم الذي يدرك بسرعة أن الطلبة لا يفهمون ويساعدهم في التعلم يلهمهم الحصول على المتعة في فهم شيء ما.	18	3.60	0.55
١٢	المعلم المنفتح للحديث عن أشياء أخرى غير الواجبات المنزلية مع الطلبة يؤدي إلى زيادة اهتمامهم في التعلم، ومن ثم تحقيق أملهم في الحصول على وظيفة مع راتب جيد مستقبلا.	17	3.40	0.55
١٣	المعلم الذي لا يعرف يقرر المهام للطلبة يجعلهم يستمتعون بالتعلم في الفصل.	9	1.80	0.84
١٤	المعلم الذي يتيح للطلبة التحرك في جميع أنحاء الفصل دون طلب الإذن، يجعلهم يشعرون بالحرية، وسيحاولون الحصول على فوائد التعلم.	9	1.80	0.45
١٥	إذا أظهر المعلم عدم رضاه على التقدم المحرز لدى الطلبة في التعلم، فإنه يجعل الطلبة يحسّنون دراستهم في الفصل.	10	2.00	0.71
١٦	يريد الطلبة أن يقوموا بأفضل أداء في التعلم عندما ينتقدهم المعلم.	11	2.20	1.30

جدول (٣) وجهات نظر طلبة اللغة العربية حول نمط التواصل بين المحاضرين والدافع الداخلي والخارجي عند الطلبة

الرقم	بند	مجموع الأرقام	المتوسط	الانحراف المعياري
١	المعلم الذي يظهر كيفية القيام بالواجبات المنزلية يجعل الطلبة يتعلمون اللغة أكثر.	105	3.50	0.63
٢	المعلم الذي يميل إلى شرح شيء ما، ويحاول جذب انتباه الطلبة في الفصل يجعل الطالب يكون مجتهداً؛ لأنه سيشعر بالإثم إذا لم يكن جاداً في تعلم اللغة.	105	3.50	0.63
٣	المعلم الودود الذي يعرف كيف يمزح مع الطلبة أثناء التدريس يجعلهم حريصين على تعلم اللغة للرضا الذاتي في اكتشاف أشياء جديدة.	111	3.70	0.60
٤	يريد الطالب أن يكون قادراً أن يتكلم اللغة العربية خصوصا عندما يتعلم مع معلم مهتم حقا بالطلبة ومساعدا لهم في أعمالهم حتى ولو خارج الفصل.	113	3.77	0.43

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٥	المعلم الصارم يجعل الطلبة يكملون واجباتهم المنزلية في الوقت المحدد.	101	3.37	0.81
٦	تعلم اللغة في الفصل الصامت بسبب الطلبة يخافون من المعلم مهم لتطور شخصي	67	2.23	1.01
٧	المعلم سريع الغضب في الفصل يجعل الطلبة يتعلمون اللغة بجد ويكتسبونها بسرعة.	65	2.17	0.87
٨	المعلم الذي غالباً ما يعاقب الطلبة على عدم أداء الواجبات المنزلية يجعلهم يتعلمون اللغة بجد؛ لأنهم سوف يخجلون إذا عوقبوا.	76	2.53	0.94
٩	المعلم الذي يعطي الطلبة وقتا لمناقشة مع أصدقائهم في الفصل يجعلهم يتمتعون بتعلم اللغة.	102	3.40	0.56
١٠	المعلم الذي يعطي الطلبة فرصة لاقتراح نوع الواجبات المنزلية التي سيقومون بها، سيشجع الطلبة على التعلم والحصول على وظيفة مرموقة في نفس المجال مستقبلاً.	93	3.10	0.76
١١	المعلم الذي يدرك بسرعة أن الطلبة لا يفهمون ويساعدهم في التعلم يلهمهم الحصول على المتعة في فهم شيء ما.	106	3.53	0.63
١٢	المعلم المنفتح للحديث عن أشياء أخرى غير الواجبات المنزلية مع الطلبة يؤدي إلى زيادة اهتمامهم في التعلم، ومن ثم تحقيق أملهم في الحصول على وظيفة مع راتب جيد مستقبلا.	100	3.33	0.80
١٣	المعلم الذي لا يعرف يقرر المهام للطلبة يجعلهم يستمتعون بالتعلم في الفصل.	63	2.10	0.92
١٤	المعلم الذي يتيح للطلبة التحرك في جميع أنحاء الفصل دون طلب الإذن، يجعلهم يشعرون بالحرية، وسيحاولون الحصول على فوائد التعلم.	69	2.30	0.84
١٥	إذا أظهر المعلم عدم رضاه على التقدم المحرز لدى الطلبة في التعلم، فإنه يجعل الطلبة يحسّنون دراستهم في الفصل.	79	2.63	0.81
١٦	يريد الطلبة أن يقوموا بأفضل أداء في التعلم عندما ينتقدهم المعلم.	83	2.77	0.73

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تتكون عينة الدراسة من (٥) من المحاضرين والمعلمات اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة من الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، والمتوسط الحسابي الأعلى هو ٣,٦٠ في الفقرة ١: "المعلم الذي يظهر كيفية القيام بالواجبات المنزلية يجعل الطلبة يتعلمون اللغة أكثر"، والفقرة ٤: "يريد الطالب أن يكون قادرا على أن يتكلم اللغة العربية خصوصا عندما يتعلم مع معلم مهتم حقا بالطلبة ومساعدا لهم في أعمالهم حتى ولو خارج الفصل"، والفقرة ١١ "المعلم الذي يدرك بسرعة أن الطلبة لا يفهمون ويساعدهم في التعلم يلهمهم الحصول على المتعة في فهم شيء ما". والمتوسط الحسابي الأدنى هو ١,٦٠ في الفقرة ٦: "تعلم اللغة في الفصل الصامت بسبب أن الطلبة يخافون من المعلم مهم للتطور شخصي".

أما عينة الدراسة من الطلبة فتتكون من (٣٠) طالباً وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة من الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، والمتوسط الحسابي الأعلى هو ٣,٧٧ في الفقرة ٤: "يريد الطالب أن يكون قادرا على أن يتكلم اللغة العربية خصوصا عندما يتعلم مع معلم مهتم حقا بالطلبة ومساعدا لهم في أعمالهم حتى ولو خارج الفصل"، والمتوسط الحسابي الأدنى هو ٢,١٠ في الفقرة ١٣: "المعلم الذي يقرر المهام للطلبة يجعلهم يستمتعون بالتعلم في الفصل".

الجدول (٤) يبيّن فرق المتوسط الحسابي الأعلى والأدنى بين وجهات نظر محاضرين ومحاضرات اللغة العربية والطلبة حول نمط التواصل بين المحاضرين والدافع الداخلي والخارجي عند الطلبة.

عينة الدراسة	المتوسط الحسابي الأعلى	المتوسط الحسابي الأدنى
٥ محاضرين ومحاضرات	(٣,٦٠) الفقرة ١: "المعلم الذي يظهر كيفية القيام بالواجبات المنزلية يجعل الطلبة يتعلمون اللغة أكثر". الفقرة ٤: "يريد الطالب أن يكون الشخص الذي يمكن أن يتكلم اللغة العربية خصوصا عندما يتعلم مع معلم مهتم حقا بالطلبة ومساعدا لهم في أعمالهم حتى ولو خارج الفصل". الفقرة ١١: "المعلم الذي يدرك بسرعة أن الطلبة لا يفهمون ويساعدهم في التعلم يلهمهم الحصول على المتعة في فهم شيء ما".	(١,٦٠) الفقرة ٦: "تعلم اللغة في الفصل الصامت بسبب الطلبة يخافون من المعلم مهم للتطور شخصي".
٣٠ طلبة	(٣,٧٧) الفقرة ٤: "يريد الطالب أن يكون الشخص الذي يمكن أن يتكلم اللغة العربية خصوصا عندما يتعلم مع معلم مهتم حقا بالطلبة ومساعدا لهم في أعمالهم حتى ولو خارج الفصل".	(٢,١٠) الفقرة ١٣: "المعلم الذي يقرر المهام للطلبة يجعلهم يستمتعون بالتعلم في الفصل"

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة: "**هل توجد فروق بين وجهة نظر محاضري اللغة العربية ووجهة نظر محاضرات اللغة العربية في قسم اللغة العربية وآدابها في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا حول نمط التواصل بين المحاضرين والدافع الداخلي والخارجي عند الطلبة؟**".

جدول (٥) وجهات نظر محاضري اللغة العربية حول نمط التواصل بين المحاضرين والدافع الداخلي والخارجي عند الطلبة

الرقم	بند	مجموع الأرقام	المتوسط	الانحراف المعياري
١	المعلم الذي يظهر كيفية القيام بالواجبات المنزلية يجعل الطلبة يتعلمون اللغة أكثر.	١١	3.67	0.58
٢	المعلم الذي يميل إلى شرح شيء ما، ويحاول جذب انتباه الطلبة في الفصل يجعل الطالب يكون مجتهداً؛ لأنه سيشعر بالإثم إذا لم يكن جاداً في تعلم اللغة.	١٠	3.33	0.58
٣	المعلم الودود الذي يعرف كيف يمزح مع الطلبة أثناء التدريس يجعلهم حريصين على تعلم اللغة للرضا الذاتي في اكتشاف أشياء جديدة.	٩	3.00	0.00
٤	يريد الطالب أن يكون قادراً أن يتكلم اللغة العربية خصوصا عندما يتعلم مع معلم مهتم حقا بالطلبة ومساعدا لهم في أعمالهم حتى ولو خارج الفصل.	١٠	3.33	0.58
٥	المعلم الصارم يجعل الطلبة يكملون واجباتهم المنزلية في الوقت المحدد.	٩	3.00	0.00
٦	تعلم اللغة في الفصل الصامت بسبب الطلبة يخافون من المعلم مهم لتطور شخصي	٦	2.00	1.00
٧	المعلم سريع الغضب في الفصل يجعل الطلبة يتعلمون اللغة بجد ويكتسبونها بسرعة.	٦	2.00	1.00
٨	المعلم الذي غالباً ما يعاقب الطلبة على عدم أداء الواجبات المنزلية يجعلهم يتعلمون اللغة بجد؛ لأنهم سوف يخجلون إذا عوقبوا.	٧	2.33	0.58
٩	المعلم الذي يعطي الطلبة وقتا لمناقشة مع أصدقائهم في الفصل يجعلهم يتمتعون بتعلم اللغة.	٨	2.67	0.58
١٠	المعلم الذي يعطي الطلبة فرصة لاقتراح نوع الواجبات المنزلية التي سيقومون بها، سيشجع الطلبة على التعلم والحصول على وظيفة مرموقة في نفس المجال مستقبلاً.	٧	2.33	0.58
١١	المعلم الذي يدرك بسرعة أن الطلبة لا يفهمون ويساعدهم في التعلم يلهمهم الحصول على المتعة في فهم شيء ما.	١٠	3.33	0.58

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١٢	المعلم المنفتح للحديث عن أشياء أخرى غير الواجبات المنزلية مع الطلبة يؤدي إلى زيادة اهتمامهم في التعلم، ومن ثم تحقيق أملهم في الحصول على وظيفة مع راتب جيد مستقبلا.	٩	3.00	0.00
١٣	المعلم الذي لا يعرف يقرر المهام للطلبة يجعلهم يستمتعون بالتعلم في الفصل.	٤	1.33	0.58
١٤	المعلم الذي يتيح للطلبة التحرك في جميع أنحاء الفصل دون طلب الإذن، يجعلهم يشعرون بالحرية، وسيحاولون الحصول على فوائد التعلم.	٥	1.67	0.58
١٥	إذا أظهر المعلم عدم رضاه على التقدم المحرز لدى الطلبة في التعلم، فإنه يجعل الطلبة يحسّنون دراستهم في الفصل.	٧	2.33	0.58
١٦	يريد الطلبة أن يقوموا بأفضل أداء في التعلم عندما ينتقدهم المعلم.	٦	2.00	1.00

جدول ٦: وجهات نظر محاضرات اللغة العربية حول نمط التواصل بين المحاضرين والدافع الداخلي والخارجي عند الطلبة

الرقم	بند	مجموع الأرقام	المتوسط	الانحراف المعياري
١	المعلم الذي يظهر كيفية القيام بالواجبات المنزلية يجعل الطلبة يتعلمون اللغة أكثر.	٧	3.50	0.71
٢	المعلم الذي يميل إلى شرح شيء ما، ويحاول جذب انتباه الطلبة في الفصل يجعل الطالب يكون مجتهداً؛ لأنه سيشعر بالإثم إذا لم يكن جاداً في تعلم اللغة.	٧	3.50	0.71
٣	المعلم الودود الذي يعرف كيف يمزح مع الطلبة أثناء التدريس يجعلهم حريصين على تعلم اللغة للرضا الذاتي في اكتشاف أشياء جديدة.	٨	4.00	0.00
٤	يريد الطالب أن يكون قادراً أن يتكلم اللغة العربية خصوصا عندما يتعلم مع معلم مهتم حقا بالطلبة ومساعدا لهم في أعمالهم حتى ولو خارج الفصل.	٨	4.00	0.00
٥	المعلم الصارم يجعل الطلبة يكملون واجباتهم المنزلية في الوقت المحدد.	٦	3.00	0.00
٦	تعلم اللغة في الفصل الصامت بسبب الطلبة يخافون من المعلم مهم لتطور شخصي	٢	1.00	0.00
٧	المعلم سريع الغضب في الفصل يجعل الطلبة يتعلمون اللغة بجد ويكتسبونها بسرعة.	٣	1.50	0.71

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٨	المعلم الذي غالباً ما يعاقب الطلبة على عدم أداء الواجبات المنزلية يجعلهم يتعلمون اللغة بجد؛ لأنهم سوف يخجلون إذا عوقبوا.	٥	2.50	0.71
٩	المعلم الذي يعطي الطلبة وقتا لمناقشة مع أصدقائهم في الفصل يجعلهم يتمتعون بتعلم اللغة.	٧	3.50	0.71
١٠	المعلم الذي يعطي الطلبة فرصة لاقتراح نوع الواجبات المنزلية التي سيقومون بها، سيشجع الطلبة على التعلم والحصول على وظيفة مرموقة في نفس المجال مستقبلاً.	٦	3.00	0.00
١١	المعلم الذي يدرك بسرعة أن الطلبة لا يفهمون ويساعدهم في التعلم يلهمهم الحصول على المتعة في فهم شيء ما.	٨	4.00	0.00
١٢	المعلم المنفتح للحديث عن أشياء أخرى غير الواجبات المنزلية مع الطلبة يؤدي إلى زيادة اهتمامهم في التعلم، ومن ثم تحقيق أملهم في الحصول على وظيفة مع راتب جيد مستقبلا.	٨	4.00	0.00
١٣	المعلم الذي لا يعرف يقرر المهام للطلبة يجعلهم يستمتعون بالتعلم في الفصل.	٥	2.50	0.71
١٤	المعلم الذي يتيح للطلبة التحرك في جميع أنحاء الفصل دون طلب الإذن، يجعلهم يشعرون بالحرية، وسيحاولون الحصول على فوائد التعلم.	٤	2.00	0.00
١٥	إذا أظهر المعلم عدم رضاه على التقدم المحرز لدى الطلبة في التعلم، فإنه يجعل الطلبة يحسّنون دراستهم في الفصل.	٣	1.50	0.71
١٦	يريد الطلبة أن يقوموا بأفضل أداء في التعلم عندما ينتقدهم المعلم.	٥	2.50	2.12

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تتكون عينة الدراسة من (٣) محاضرين اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة من الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، والمتوسط الحسابي الأعلى هو ٣,٦٧ في الفقرة ١: "المعلم الذي يظهر كيفية القيام بالواجبات المنزلية يجعل الطلبة يتعلمون اللغة أكثر"، والمتوسط الحسابي الأدنى هو ١,٣٣ في الفقرة ١٣: "المعلم الذي يقرر المهام للطلبة يجعلهم يستمتعون بالتعلم في الفصل"؛ أما عينة الدراسة من المحاضرات فكانت محاضرتين اثنتين (٢) اختيرتا بالطريقة العشوائية البسيطة من الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، وكان المتوسط الحسابي الأعلى هو ٤,٠٠ في الفقرة ٣: "المعلم الودود الذي يعرف كيف يمزح مع الطلبة أثناء التدريس يجعلهم حريصين على تعلم اللغة للرضا الذاتي في اكتشاف أشياء جديدة"، وفي الفقرة ٤: "يريد الطالب أن يكون قادراً أن يتكلم اللغة العربية خصوصا عندما يتعلم مع معلم مهتم حقا بالطلبة ومساعدا لهم في أعمالهم حتى ولو خارج الفصل"، وفي الفقرة ١١: "المعلم الذي يدرك بسرعة أن الطلبة لا يفهمون ويساعدهم في التعلم يلهمهم الحصول على المتعة في فهم شيء ما"، وأيضا في الفقرة ١٢: "المعلم المنفتح للحديث عن أشياء أخرى غير الواجبات المنزلية مع الطلبة يؤدي إلى زيادة اهتمامهم في التعلم ومن ثم تحقيق أملهم في الحصول على وظيفة مع راتب جيد مستقبلا". والمتوسط الحسابي الأدنى هو ١,٠٠ في الفقرة ٦: "تعلم اللغة في الفصل الصامت بسبب أن الطلبة يخافون من المعلم مهم للتطور الشخصي".

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (٧) فرق المتوسط الحسابي الأعلى والأدنى بين وجهات نظر محاضرين ومحاضرات اللغة العربية حول نمط التواصل بين المحاضرين والدافع الداخلي والخارجي عند الطلبة

عينة الدراسة	المتوسط الحسابي الأعلى	المتوسط الحسابي الأدنى
٣ محاضرين	(٣,٦٧) الفقرة ١: "المعلم الذي يظهر كيفية القيام بالواجبات المنزلية يجعل الطلبة يتعلمون اللغة أكثر"	(١,٣٣) الفقرة ١٣: "المعلم الذي لا يعرف يقرر المهام للطلبة يجعلهم يستمتعون بالتعلم في الفصل"
٢ محاضرتان	(٤,٠٠) الفقرة ٣: "المعلم الودود الذي يعرف كيف يمزح مع الطلبة أثناء التدريس يجعلهم حريصون على تعلم اللغة للرضا الذاتي في اكتشاف أشياء جديدة" الفقرة ٤: "يريد الطالب أن يكون قادراً أن يتكلم اللغة العربية خصوصا عندما يتعلم مع معلم مهتم حقا بالطلبة ومساعدا لهم في أعمالهم حتى ولو خارج الفصل" الفقرة ١١: "المعلم الذي يدرك بسرعة أن الطلبة لا يفهمون ويساعدهم في التعلم يلهمهم الحصول على المتعة في فهم شيء ما" الفقرة ١٢: "المعلم المنفتح للحديث عن أشياء أخرى غير الواجبات المنزلية مع الطلبة يؤدي إلى زيادة اهتمامهم في التعلم، ومن ثم تحقيق أملهم في الحصول على وظيفة مع راتب جيد مستقبلا"	(١,٠٠) الفقرة ٦: "تعلم اللغة في الفصل الصامت بسبب الطلبة يخافون من المعلم مهم للتطور الشخصي"

للإجابة عن السؤال الثالث للدراسة: "**هل توجد فروق بين وجهة نظر الطلبة ووجهة نظر الطالبأت في قسم اللغة العربية وآدابها في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا حول نمط التواصل بين المحاضرين والدافع الداخلي والخارجي عند الطلبة؟**". الجدول (٨) يبين نتيجة وجهات نظر طلاب اللغة العربية والجدول (٩) يبين نتيجة وجهات نظر طالبات اللغة العربية حول هذه القضية.

جدول (٨) وجهات نظر طلاب اللغة العربية حول نمط التواصل بين المحاضرين والدافع الداخلي والخارجي عند الطلبة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الرقم	بند	مجموع الأرقام	المتوسط	الانحراف المعياري
١	المعلم الذي يظهر كيفية القيام بالواجبات المنزلية يجعل الطلبة يتعلمون اللغة أكثر.	٥١	3.40	0.51
٢	المعلم الذي يميل إلى شرح شيء ما، ويحاول جذب انتباه الطلبة في الفصل يجعل الطالب يكون مجتهداً؛ لأنه سيشعر بالإثم إذا لم يكن جاداً في تعلم اللغة.	٥٤	3.60	0.51
٣	المعلم الودود الذي يعرف كيف يمزح مع الطلبة أثناء التدريس يجعلهم حريصين على تعلم اللغة للرضا الذاتي في اكتشاف أشياء جديدة.	٥٤	3.60	0.63
٤	يريد الطالب أن يكون قادراً أن يتكلم اللغة العربية خصوصا عندما يتعلم مع معلم مهتم حقا بالطلبة ومساعدا لهم في أعمالهم حتى ولو خارج الفصل.	٥٦	3.73	0.46
٥	المعلم الصارم يجعل الطلبة يكملون واجباتهم المنزلية في الوقت المحدد.	٥٥	3.67	0.49
٦	تعلم اللغة في الفصل الصامت بسبب الطلبة يخافون من المعلم مهم لتطور شخصي	٣٥	2.33	1.11
٧	المعلم سريع الغضب في الفصل يجعل الطلبة يتعلمون اللغة بجد ويكتسبونها بسرعة.	٣٦	2.40	0.91
٨	المعلم الذي غالباً ما يعاقب الطلبة على عدم أداء الواجبات المنزلية يجعلهم يتعلمون اللغة بجد؛ لأنهم سوف يخجلون إذا عوقبوا.	٤٠	2.67	0.82
٩	المعلم الذي يعطي الطلبة وقتا لمناقشة مع أصدقائهم في الفصل يجعلهم يتمتعون بتعلم اللغة.	٥٠	3.33	0.62
١٠	المعلم الذي يعطي الطلبة فرصة لاقتراح نوع الواجبات المنزلية التي سيقومون بها، سيشجع الطلبة على التعلم والحصول على وظيفة مرموقة في نفس المجال مستقبلاً.	٤٧	3.13	0.64
١١	المعلم الذي يدرك بسرعة أن الطلبة لا يفهمون ويساعدهم في التعلم يلهمهم الحصول على المتعة في فهم شيء ما.	٥٠	3.33	0.72
١٢	المعلم المنفتح للحديث عن أشياء أخرى غير الواجبات المنزلية مع الطلبة يؤدي إلى زيادة اهتمامهم في التعلم، ومن ثم تحقيق أملهم في الحصول على وظيفة مع راتب جيد مستقبلا.	٥٠	3.33	0.72
١٣	المعلم الذي لا يعرف يقرر المهام للطلبة يجعلهم يستمتعون بالتعلم في الفصل.	٣٥	2.33	1.11

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١٤	المعلم الذي يتيح للطلبة التحرك في جميع أنحاء الفصل دون طلب الإذن، يجعلهم يشعرون بالحرية، وسيحاولون الحصول على فوائد التعلم.	٣٩	2.60	0.91
١٥	إذا أظهر المعلم عدم رضاه على التقدم المحرز لدى الطلبة في التعلم، فإنه يجعل الطلبة يحسّنون دراستهم في الفصل.	٤٠	2.67	0.90
١٦	يريد الطلبة أن يقوموا بأفضل أداء في التعلم عندما ينتقدهم المعلم.	٤٥	3.00	0.76

جدول ٩: وجهات نظر طالبات اللغة العربية حول نمط التواصل بين المحاضرين والدافع الداخلي والخارجي عند الطلبة

الرقم	بند	مجموع الأرقام	المتوسط	الانحراف المعياري
١	المعلم الذي يظهر كيفية القيام بالواجبات المنزلية يجعل الطلبة يتعلمون اللغة أكثر.	54	3.60	0.74
٢	المعلم الذي يميل إلى شرح شيء ما، ويحاول جذب انتباه الطلبة في الفصل يجعل الطالب يكون مجتهداً؛ لأنه سيشعر بالإثم إذا لم يكن جاداً في تعلم اللغة.	51	3.40	0.74
٣	المعلم الودود الذي يعرف كيف يمزح مع الطلبة أثناء التدريس يجعلهم حريصين على تعلم اللغة للرضا الذاتي في اكتشاف أشياء جديدة.	57	3.80	0.56
٤	يريد الطالب أن يكون قادراً أن يتكلم اللغة العربية خصوصا عندما يتعلم مع معلم مهتم حقا بالطلبة ومساعدا لهم في أعمالهم حتى ولو خارج الفصل.	57	3.80	0.41
٥	المعلم الصارم يجعل الطلبة يكملون واجباتهم المنزلية في الوقت المحدد.	46	3.07	0.96
٦	تعلم اللغة في الفصل الصامت بسبب الطلبة يخافون من المعلم مهم لتطور شخصي	32	2.13	0.92
٧	المعلم سريع الغضب في الفصل يجعل الطلبة يتعلمون اللغة بجد ويكتسبونها بسرعة.	29	1.93	0.80
٨	المعلم الذي غالباً ما يعاقب الطلبة على عدم أداء الواجبات المنزلية يجعلهم يتعلمون اللغة بجد؛ لأنهم سوف يخجلون إذا عوقبوا.	36	2.40	1.06
٩	المعلم الذي يعطي الطلبة وقتا لمناقشة مع أصدقائهم في الفصل يجعلهم يتمتعون بتعلم اللغة.	52	3.47	0.52

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١٠	المعلم الذي يعطي الطلبة فرصة لاقتراح نوع الواجبات المنزلية التي سيقومون بها، سيشجع الطلبة على التعلم والحصول على وظيفة مرموقة في نفس المجال مستقبلاً.	46	3.07	0.88
١١	المعلم الذي يدرك بسرعة أن الطلبة لا يفهمون ويساعدهم في التعلم يلهمهم الحصول على المتعة في فهم شيء ما.	56	3.73	0.46
١٢	المعلم المنفتح للحديث عن أشياء أخرى غير الواجبات المنزلية مع الطلبة يؤدي إلى زيادة اهتمامهم في التعلم، ومن ثم تحقيق أملهم في الحصول على وظيفة مع راتب جيد مستقبلا.	50	3.33	0.90
١٣	المعلم الذي لا يعرف يقرر المهام للطلبة يجعلهم يستمتعون بالتعلم في الفصل.	28	1.87	0.64
١٤	المعلم الذي يتيح للطلبة التحرك في جميع أنحاء الفصل دون طلب الإذن، يجعلهم يشعرون بالحرية، وسيحاولون الحصول على فوائد التعلم.	30	2.00	0.65
١٥	إذا أظهر المعلم عدم رضاه على التقدم المحرز لدى الطلبة في التعلم، فإنه يجعل الطلبة يحسّنون دراستهم في الفصل.	39	2.60	0.74
١٦	يريد الطلبة أن يقوموا بأفضل أداء في التعلم عندما ينتقدهم المعلم.	38	2.53	0.64

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تكونت عينة الدراسة من (٣٠) من الطلبة ومنهم (١٥) طالباً اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة من الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، وأن المتوسط الحسابي الأعلى هو ٣,٧٣ في الفقرة ٤: "يريد الطالب أن يكون قادراً أن يتكلم اللغة العربية خصوصاً عندما يتعلم مع معلم مهتم حقا بالطلبة ومساعداً لهم في أعمالهم حتى ولو خارج الفصل"، والمتوسط الحسابي الأدنى هو ٢,٣٣ في الفقرة ٦: "تعلم اللغة في الفصل الصامت بسبب الطلبة يخافون من المعلم مهم للتطور الشخصي"، وفي الفقرة ١٣: "المعلم الذي لا يعرف يقرر المهام للطلبة يجعلهم يستمتعون بالتعلم في الفصل".

أما عينات الطالبات فكانت (١٥) طالبة اخترن بالطريقة العشوائية البسيطة من الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، وكان المتوسط الحسابي الأعلى هو ٣,٨٠ في الفقرة ٣: "المعلم الودود الذي يعرف كيف يمزح مع الطلبة أثناء التدريس يجعلهم حريصين على تعلم اللغة للرضا الذاتي في اكتشاف أشياء جديدة" وفي الفقرة ٤: "يريد الطالب أن يكون قادراً أن يتكلم اللغة العربية خصوصا عندما يتعلم مع معلم مهتم حقا بالطلبة ومساعدا لهم في أعمالهم حتى ولو خارج الفصل"، والمتوسط الحسابي الأدنى هو ١,٨٧ في الفقرة ١٣: "المعلم الذي لا يعرف يقرر المهام للطلبة يجعلهم يستمتعون بالتعلم في الفصل".

الجدول (١٠) فرق المتوسط الحسابي الأعلى والأدنى بين وجهات نظر طلاب وطالبأت اللغة العربية حول خصائص المعلم الفعال لهذه اللغة

عينة الدراسة	المتوسط الحسابي الأعلى	المتوسط الحسابي الأدنى
١٥ طالباً	(٣,٧٣) الفقرة ٤: "يريد الطالب أن يكون الشخص الذي يمكن أن يتكلم اللغة العربية خصوصا عندما يتعلم مع معلم مهتم حقا بالطلبة ومساعدا لهم في أعمالهم حتى ولو خارج الفصل"	(٢,٣٣) الفقرة ٦: "تعلم اللغة في الفصل الصامت بسبب الطلبة يخافون من المعلم مهم لتطور شخصي" الفقرة ١٣: "المعلم الذي لا يعرف يقرر المهام للطلبة يجعلهم يستمتعون بالتعلم في الفصل".
١٥ طالبة	(٣,٨٠) الفقرة ٣: "المعلم الودود الذي يعرف كيف يمزح مع الطلبة أثناء التدريس يجعلهم حريصون على تعلم اللغة للرضا الذاتي في اكتشاف أشياء جديدة" الفقرة ٤: "يريد الطالب أن يكون الشخص الذي يمكن أن يتكلم اللغة العربية خصوصا عندما يتعلم مع معلم مهتم حقا بالطلبة ومساعدا لهم في أعمالهم حتى ولو خارج الفصل".	(١,٨٧) الفقرة ١٣: "المعلم الذي لا يعرف يقرر المهام للطلبة يجعلهم يستمتعون بالتعلم في الفصل"

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المناقشة

أولا: مناقشة نتائج السؤال الأول: أظهرت نتائج هذا السؤال أن وجود فروق بين وجهة نظر محاضري اللغة العربية ومحاضراتها ووجهة نظر طلبة قسم اللغة العربية وآدابها في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا حول نمط التواصل بين المحاضرين والدافع الداخلي والخارجي عند الطلبة.

يتفق المحاضرون أن المعلم الذي يظهر كيفية القيام بالواجبات المنزلية يجعل الطلبة يتعلمون اللغة أكثر. المعلم القادر عن شرح كيفية عمل الواجبة المنزلي إلى الطلبة يمتلك بصفة القيادة ويشجع الدافع الداخلي عند الطلبة في تعلم اللغة. وهم أيضا يتفقون أن الطالب يريد أن يكون الشخص الذي يمكن أن يتكلم اللغة العربية خصوصا عندما يتعلم مع معلم مهتم حقا بالطلبة ومساعدا لهم في أعمالهم حتى ولو خارج الفصل. صفة الودود عند المعلم سيشجع الدافع الخارجي لدى الطلبة في تعلم اللغة. ويوافق المحاضرون أن نمط التواصل من خلال إدراك المعلم بسرعة أن الطلبة لا يفهمون ويساعدهم في التعلم يلهمهم الحصول على المتعة في فهم شيء ما. ولا يوافق المحاضرون عن فكرة تعلم اللغة في الفصل الصامت بسبب الطلبة يخافون من المعلم مهم لتطور شخصي.

وأما يوافق الطلبة أن الطالب يريد أن يكون الشخص الذي يمكن أن يتكلم اللغة العربية خصوصا عندما يتعلم مع معلم مهتم حقا بالطلبة ومساعدا لهم في أعمالهم حتى ولو خارج الفصل. هذا يساوي بوجهة النظر عند المحاضرين لأن لا شك المعلم الودود يُحب عند الطلبة وسيشجع الدافع عندهم في تعلم اللغة. ويعتقد الطلبة أن المعلم الذي لا يعرف يقرر المهام لهم، لا يجعلهم يستمتعون بالتعلم في الفصل، لأن الطلبة سيحترمون المعلم الذي يتصف بصفة القيادة أكثر.

ثانيا: مناقشة نتائج السؤال الثاني: أظهرت نتائج هذا السؤال أن وجود فروق بين وجهة نظر محاضري اللغة العربية ووجهة نظر محاضرات اللغة العربية في قسم اللغة العربية وآدابها في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا حول نمط التواصل بين المحاضرين والدافع الداخلي والخارجي عند الطلبة.

يتفق المحاضرون أن المعلم الذي يظهر كيفية القيام بالواجبات المنزلية يجعل الطلبة يتعلمون اللغة أكثر. صفة القيادة عند المعلم الذي قادرا على شرح كيفية عمل الواجبات المنزلي سيشجع الدافع الداخلي لدى الطلبة في تعلم اللغة. وهذا يعاكس بشيء لم يتفقوا فيه وهو المعلم الذي لا يعرف يقرر المهام للطلبة يجعلهم يستمتعون بالتعلم في الفصل، لأن الطلبة سوف يعطي اهتمامهم ويعتقد معلميهم أكثر لو المحاضرين يتصفون بصفة القيادة.

وأما تتفق المحاضرات أن المعلم الودود الذي يعرف كيف يمزح مع الطلبة أثناء التدريس يجعلهم حريصون على تعلم اللغة للرضا الذاتي في اكتشاف أشياء جديدة. المعلم الودود سيكون محبوبا لدى الطلبة لأنهم لا يشعرون بالخوف للتكلم أو للتبادل الأفكار مع هذا المعلم، حتى يشجع الدافع الداخلي لدى الطلبة في اكتشاف أشياء جديدة عن اللغة. وتوافق المحاضرات أن الطالب يريد أن يكون الشخص الذي يمكن أن يتكلم اللغة العربية خصوصا عندما يتعلم مع معلم مهتم حقا بالطلبة ومساعدا لهم في أعمالهم حتى ولو خارج الفصل. وتعتقد أيضا أن المعلم الذي يدرك بسرعة أن الطلبة لا يفهمون ويساعدهم في التعلم يلهمهم الحصول على المتعة في فهم شيء ما. سيزيد الدافع الداخلي لدى الطلبة عندما يتعلمون مع المعلم المتفاهم وسيشعرون بالفرح عند التعلم. وتوافق المحاضرات أن المعلم المنفتح للحديث عن أشياء أخرى غير الواجبات المنزلية مع الطلبة يؤدي إلى زيادة اهتمامهم في التعلم ومن ثم تحقيق أملهم في الحصول على وظيفة مع راتب جيد مستقبلا، ولم توافق بفكرة تعلم اللغة في الفصل الصامت بسبب الطلبة يخافون من المعلم مهم لتطور شخصي.

ثالثا: مناقشة نتائج السؤال الثالث: أظهرت نتائج هذا السؤال أن وجود فروق بين وجهة نظر الطلبة ووجهة نظر الطالبأت في قسم اللغة العربية وآدابها في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا حول نمط التواصل بين المحاضرين والدافع الداخلي والخارجي عند الطلبة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يرى الطلبة والطالبأت أن الطالب يريد أن يكون الشخص الذي يمكن أن يتكلم اللغة العربية خصوصا عندما يتعلم مع معلم مهتم حقا بالطلبة ومساعدا لهم في أعمالهم حتى ولو خارج الفصل. صفة الدود عند المعلم مهمة لأن تجعل الطلبة يقتربون من معلميهم، ولا يشعرون بالخوف عندما يريد التوضيح عن التعليم أو عندما يريد أن يسأل شيئا إلى المعلم. ولا يحب الطلبة والطالبأت المعلم الذي لا يعرف يقرر المهام للطلبة ولا يجعلهم يستمتعون بالتعلم في الفصل.

وتتفق الطالبأت أن المعلم الودود الذي يعرف كيف يمزح مع الطلبة أثناء التدريس يجعلهم حريصون على تعلم اللغة للرضا الذاتي في اكتشاف أشياء جديدة. من أنماط التواصل المهم هو نمط التكلم مع الطلبة بأسلوب لين والاتصاف بصفة الودود. وأما الطلبة يرون أن تعلم اللغة في الفصل الصامت بسبب الطلبة يخافون من المعلم ليس مهم لتطور شخصي. هذا لأن الطلبة لا يحبون التعلم ويشعرون بالخوف في الفصل حتى يخافون أن يسألوا أشياء ويخافون أن يتبادوا الأفكار مع المعلم وأصدقائهم. نمط التواصل الجيد لدى المعلم هو الذي قادرا على يجعل الطلبة أن يتكلموا في الفصل ويتبادلوا آرائهم عن شيء في الفصل دون الخوف، ولكن ما زالوا يحترمون معلمهم في الفصل.

الخاتمة

توصلت الدراسة إلى ما يأتي:

ووجدت نتيجة أخيرة تعتبر أن نمط التواصل الجيد لدى بين المحاضرين أن المعلم الذي يتصف بصفة الودود والذي يعرف كيف يمزح مع الطلبة أثناء التدريس يجعلهم حريصون على تعلم اللغة للرضا الذاتي في اكتشاف أشياء جديدة. ومن أنماط التواصل الأخرى الجيدة هي عندما يتعلم الطلبة مع معلم مهتم حقا بالطلبة ومساعدا لهم في أعمالهم حتى ولو خارج الفصل، والمعلم المنفتح للحديث عن أشياء أخرى غير الواجبات المنزلية مع الطلبة سيؤدي إلى زيادة اهتمامهم في التعلم ومن ثم تحقيق أملهم في الحصول على وظيفة مع راتب جيد مستقبلا.

وهذه العملية فيها استفادة كبيرة لي وتساعدني في معرفة نمط التواصل بين المحاضرين والدافع الداخلي والخارجي عند الطلبة لأنه يساعد المحاضرين على تحسين نوعية تعليمهم في محاولة منهم لمواجهة احتياجات الطلبة التعلمية، حيث إن معلمي اللغة يعدون مصدرا مهما للطلبة في تعلم اللغة؛ وبالتالي فإن معرفتهم الغنية باللغة وكفاءتهم بها يمكن أن تساعد هؤلاء الطلبة على تجاوز صعوباتهم في مهارات الاتصال، كل ذلك يتطلب من المحاضرين أن يتعهدوا الإعداد للمهام التعليمية بدقة وعناية في المستقبل.

هوامش البحث:

---

[1] Kimberly, A. Noels, Richard Clement, Luc G. Pelletier .(1999). Perceptions of Teachers' Communication Style and Students' Intrinsic and Extrinsic Motivation. *The Modern Language Journal*, Canada.

[٢] انظر: Kimberly A. Noels, Richard Clement, Luc G. Pelletier (1999) Perceptions of Teachers' Communication Style and Students' Intrinsic and Extrinsic Motivation. The Modern Language Journal, Canada.

[٣] Jack Levy, Theo Wubbels (1992). Student and Teacher Characteristics and Perceptions of Teacher Communication Style. Journal of Classroom Interaction, Europe.

[٤] انظر: Jack Levy, Theo Wubbels (1992). Student and Teacher Characteristics and Perceptions of Teacher Communication Style. Journal of Classroom Interaction, Europe.

[٥] انظر: Kimberly A. Noels (2001). Learning Spanish as Second Language: Learners' Orientations and Perceptions of their Teachers' Communication Style. University of Alberta, Canada.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٦ انظر: Gardner, R. C. (1985). Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitude and Motivation. Language Learning Research Club, University of Michigan.

٧ انظر: Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. Canadian Journal of Psychology.

٨ انظر: Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). Motivational variables in second language acquisition. In R. C. Gardner & W. Lambert (eds.) Language and social psychology. Rowley, MA: Newbury House.

٩ انظر: Clement, R., & Kruidenier, B.G. (1983). Orientations in second language acquisition: I. The effects of ethnicity, milieu and target language on their emergence. Language Learning.

١٠ انظر: Clement, R., Dornyei, Z., & Noels, K.A. (1994). Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom. Language Learning.

١١ انظر: Oxford, R., & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. Modern Language Journal.

١٢ انظر: Learning. Dornyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign-language learning. Language

١٣ انظر: Dornyei, Z. (1994a). Motivation and motivating in the foreign language classroom. Modern Language Journal.

١٤ انظر: Gardner, R. C. and Tremblay, P. F. (1994), On Motivation, Research Agendas, and Theoretical Frameworks. The Modern Language Journal, 78: 359–368. doi:10.1111/j.1540-4781.1994.tb02050.x

١٥ انظر: Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.

١٦ انظر: المرجع السابق

١٧ انظر: Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., & Ryan, R.M. (1991). Motivation in education; The self-determination perspective. The Educational Psychologist.

١٨ انظر: المرجع السابق

١٩ انظر: Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Briere, N.M., Senecal, C., & Vallieres, E.F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. Education and Psychological Measurement, 52, 1003-1017.

٢٠ انظر: Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. In M.H. Kemis (Ed.),Efficacy, agency and self-esteem (pp. 31-48). New York: Plenum.

٢١ انظر: Ryan, R. M., Mims, V., & Koestner, R. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. Journal of Personality and Social Psychology.

٢٢ انظر: Harter, S., & Connell, J.P. (1984). A model of children's achievement and related self-perceptions of competence, control, and motivational orientation. In J. Nicholls (Ed.), Advances in motivation and achievement (pp. 219-250). Greenwich, CT: JAI Press.

٢٣ انظر: Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*(5), 749-761.

٢٤ انظر: Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality, 60*, 599-620.

٢٥ انظر: Ramage, K. (1990), Motivational Factors and Persistence in Foreign Language Study. Language Learning, 40: 189–219. doi:10.1111/j.1467-1770.1990.tb01333.x

٢٦ انظر: Brophy, Jere. (1986). On Motivating Students. Occasional Paper No. 101. East Lansing, Michigan: Institute for Research on Teaching, Michigan State University.

٢٧ انظر: Fraser, B. J., Walberg, H. J., Welch, W. W., Hattie, J. A. (1987). Syntheses of educational productivity research. International Journal of Educational Research, 11, 145-252.

٢٨ انظر: Wubbels, T., Brekelmans, M., and Hermans, J. (1987). Teacher Behaviour: An Important Aspect of the Learning Environment, in The Study of Learning Environments, Volume 3, Fraser, B. J. (ed.), Science and Mathematics Education Centre, Curtin University of Technology, Perth, pp. 10–25.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة المصادروالمراجع

Brophy, Jere. (1986). On Motivating Students. Occasional Paper No. 101. East Lansing, Michigan: Institute for Research on Teaching, Michigan State University.

Clement, R., & Kruidenier, B.G. (1983). Orientations in second language acquisition: I. The effects of ethnicity, milieu and target language on their emergence. Language Learning, 33, 272-29.

Clement, R., Domyei, Z., & Noels, K.A. (1994). Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom. Language Learning, 44, 417-448.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1995). Human autonomy: The basis for trueself-esteem. In M.H. Kemis (Ed.),Efficacy,agency and self-esteem (pp. 31-48). New York: Plenum.

Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., & Ryan, R.M. (1991). Motivation in education: The self-determination perspective. The Educational Psychologist, 26, 352-346.

Dornyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign-language learning. Language Learning, 40, 45-78.

Dornyei, Z. (1994a). Motivation and motivating in the foreign language classroom. Modern Language Journal, 78, 273-284.

Dornyei, Z. (1994b). Understanding L2 motivation: On with the challenge. Modern Language Journal, 78, 515-523.

Fraser, B. J., Walberg, H. J., Welch, W. W., Hattie, J. A. (1987). Syntheses of educational productivity research. International Journal of Educational Research, 11, 145-252.

Gardner, R. C. and Tremblay, P. F. (1994), On Motivation, Research Agendas, and Theoretical Frameworks. The Modern Language Journal, 78: 359 368. doi:10.1111/j.1540-4781.1994.tb02050.x

Gardner, R.C & Lambert, W.E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. Canadian Journal of Psychology, 13, 191-197.

Gardner, R.C. & Lambert, W.E. (1972). Motivational variables in second language acquisition. In R.C. Gardner & W. Lambert (eds.) Attitudes and motivation in second language learning. (pp. 119-216). Rowley, MA: Newbury House.

Gardner, R.C. (1985). 'Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold.

Harter, S., & Connell, J.P. (1984). A model of children's achievement and related self-perceptions of competence, control, and motivational orientation. In J. Nicholls (Ed.), Advances in motivation and achievement (pp. 219-250). Greenwich, CT: JAI Press.

Levy, Jack, Theo Wubbels .١٩٩٢ .Student and Teacher Characteristics and Perceptions of Teacher Communication Style. Journal of Classroom Interaction, Europe.

Kimberly, A. Noels, Richard Clement, Luc G. Pelletier (1999) Perceptions of Teachers' Communication Style and Students' Intrinsic and Extrinsic Motivation. The Modern Language Journal, Canada.

Kimberly, A. Noels .٢٠٠١ .Learning Spanish as Second Language: Learners' Orientations and Perceptions of their Teachers' Communication Style. University of Alberta, Canada.

Oxford, R., & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. Modern Language Journal, 78(1), 12-28.

Ramage, K. (1990), Motivational Factors and Persistence in Foreign Language Study. Language Learning, 40: 189–219. doi:10.1111/j.1467 1770.1990.tb01333.x

Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. Journal ofPersonality and Social Psychology, 57(5), 749-761.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Ryan, R. M., Mims, V., & Koestner, R. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. Journal of Personality and Social Psychology, 45, 736-750.

Theo Wubbels, Hans Kreton, Herman Hooymayers (1992). Review of Research on Teacher Communication Styles with Use of the Leary Model. The Journal of Classroom Interaction, Europe.

Wubbels, Theo, Mieke Brekelmans .٢٠٠٥ .Two Decades of Research on Teacher-Student Relationship in Class. International Journal of Educational Research, Europe.

Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and a motivational styles as predictors of behavior: A prospective study. Journal of Personality, 60, 599-620.

Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Briere, N.M., Senecal, C., & Vallieres, E.F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. Education and Psychological Measurement, 52, 1003-1017.

Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Briere, N.M., Senecal, C., & Vallieres, E.F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation education: Evidence on the concurrent and construct validity of the academic motivation scale. Educational and Psychological Measurement, 53, 159-172.

Wubbels, T., Brekelmans, M., and Hermans, J. (1987). Teacher Behaviour: An Important Aspect of the Learning Environment, in The Study of Learning Environments, Volume 3, Fraser, B. J. (ed.), Science and Mathematics Education Centre, Curtin University of Technology, Perth, pp. 10—25.

www.manaraa.com

كتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر الإعدادي المقرر بالولاية الكوردستانية العراق: دراسة وصفية تقويمية

إسماعيل توفيق محمد[٢٤]

الأستاذ الدكتور حنفي دولة الحاج[٢٥]

ملخص البحث:

يهدف هذا البحث إلى دراسة كتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر الإعدادي لمدارس إقليم كوردستان، المطبوع في عام (٢٠١٥م) باتفاق بين شركة (جيوبروجتكس) اللبنانية و وزارة التربية في إقليم كوردستان العراق، ويحتوي الكتاب على نصوص عديدة ترجع إلى العصور الأدبية السابقة وتعالج موضوعات مختلفة في ضوابط اللغة والإملاء والأدب والنقد وتشتمل على أنماط مختلفة ويتناسب مع المنظومة الاجتماعية والفكرية السائدة في المجتمع، ومع وجود مزايا كثيرة لهذا المنهج المقرر إلا أنه لا يخلو من صعوبات في بعض الكلمات داخل النصوص وذلك لقلة تناولها في عصرنا الحاضر وخصوصًا بالنسبة للطلبة الكورد؛ ذلك لأن اللغة العربية تعتبر لغة أجنبية لهم، وأن بعض أفكار النصوص عميقة وفق المستوى الثقافي للطلاب، لذلك يرى الباحث تقويم هذا المنهج من خلال وضع منهج أحادي اللغة مع الكتاب ليكون مرجعًا للمعلم والمتعلم وقت الحاجة.

الكلمات المفتاحية: كتاب اللغة العربية- الصف الثاني عشر الإعدادي- المقرر- كوردستان- دراسة تقويمية.

١ المقدمة:

إن اللغة ظاهرة بشرية يتميز بها الإنسان عن سائر المخلوقات الحيّة، ولا شك أنَّ اللغة العربية من اللغات التي أنعم الله بها علينا، كونها لغة القرآن الذي أنزل على نبينا محمد ﷺ، ولغة العلم والأدب والبلاغة، وممّا لاشك فيه أنَّ اللغة العربية لها مكانة خاصة بين المسلمين في المجتمعات الإسلامية عامّةً وأهل كوردستان خاصّة، واللغة العربية هي أداة التفكير ووسيلة الاتصال بين المجتمع، ويعبّر عن أفكارهم وثقافاتهم ومشاعرهم، وهي عنصر أساسي من عناصر الهوية الإسلامية لكل مسلم ومسلمة؛ ولأهميّة اللغة العربية وكونها أداة التعلم الرئيسة وهي من احدى اللغات في العالم ذات الطابع المستقل التي لها مكانتها خاصة في الدراسات العالمية، واهتم علماء اللغة والمناهج كثيرًا ببيان العلاقة بين المنهج والكتاب المدرسي. ومن خلال اطلاعنا لهذا الكتاب تبين لنا أنَّ المحتوى اللغوي في الكتاب المقرر للصف الثاني عشر يحتاج إلى مزيد من المراجعة والتعديل في ضوء المستجدات التربوية، ومن هنا جاءت هذه الدراسة لحل المشاكل التي في كتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر الإعدادي في إقليم كوردستان العراق.

---

[٢٤] مديرية العامة للتربية السليمانية، Ismaeltofiq425@gmail.com

[٢٥] الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

٢ التعريف بكتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر الإعدادي لمدارس إقليم كوردستان

بما أن هذا الكتاب جديد لم نجد له تعريف في المصادر، إلا أننا من خلال اطلاعنا على جميع جوانب الكتاب نستطيع نسبيًا أن نعرفه بأنه: هو كتاب اللغة العربية المقرر للصف الثاني عشر الإعدادي في إقليم كوردستان منذ العام الدراسي(٢٠١٤-٢٠١٥م) يحتوي الكتاب على ست وحدات تتفاوت عدد الدروس فيها بين وحدة وأخرى، تضمَّنت الوحدتان الأولى والثانية خمسة دروس لكل واحدة منها، في حين أنَّ كلا من الوحدتين الثالثة والرابعة تضمنت أربعة دروس، أما الخامسة والسادسة فتضمَّنت كل واحدة منها ثلاثة دروس، فبذلك بلغ مجموع عدد الدروس أربعة وعشرين درساً.

إنَّ دراسة أطول وحدة في هذا الكتاب لاتستغرق أكثر من (١٦حصةً) موزعةً كالآتي: استماع (حصة واحدة)، وتعبير شفوي (حصة واحدة)، وقراءة وتحليل ونقد (أربع حصص)، وضوابط اللغة (حصة واحدة)، قراءة وتحليل ونقد (أربع حصص)، وضوابط اللغة (حصة واحدة)، (المجموع: اثنتا عشرة حصةً) تضاف إليها أربع حصص للتعبير الكتابي والإملاء، ولتصحيح الأنشطة الكتابية في الصف (المجموع: ست عشرة حصةً).

وهذا الكتاب صدر من طرف شركة (جيوبروجكتس) اللبنانية، باتفاق مع وزارة التربية في إقليم كوردستان العراق، حيث إنَّ وزارة التربية في إقليم كوردستان قررت تغيير المناهج الدراسية، وشمل هذا القرار مناهج كل المراحل الدراسية، وقامت الوزارة بتأسيس لجنة باسم (لجنة تحديث مناهج اللغة العربية) شارك كل محافظة من محافظات كوردستان بعضو فيها.

وشركة جيوبروجكتس: "هي شركة اختصت بتطوير وإعداد المناهج الدراسية والوسائل التعليمية ونشر الكتب المدرسية لجميع المواد المألوفة والمستحدثة، فضلاً عن الاستشارات التربوية ودورات التدريب، وإعداد الدراسات التقويمية والأبحاث التربوية، ووضع القواميس".١

ولابد هنا من الإشارة إلى الموقع الجغرافي لدراستنا وهو إقليم كوردستان العراق:"هو إقليم كوردي عراقي يقع شمال العراق، ويتمتع بحكم فدرالي، تحده إيران من الشرق وتركيا في الشمال، وسوريا إلى الغرب وبقية مناطق العراق إلى الجنوب. العاصمة الإقليمية هي محافظة أربيل، والمعروفة بهولير باللغة الكردية، وتخضع المنطقة إلى حكومة إقليم كوردستان رسميًا."٢

"يقدر عدد سكان إقليم كوردستان بأكثر من ٥,٢ مليون نسمة في محافظات الإقليم الأربعة أربيل والسليمانية ودهوك وحلبجة. تحتل هذه المدن مساحة ٤٠,٠٠٠ كيلومتر مربع، أي أكبر من هولندا وما يعادل أربع مرّات مساحة لبنان. تشمل هذه الإحصاءات المناطق التي هي تحت سيطرة حكومة إقليم كوردستان، ولاتشمل المناطق الكوردستانية خارج إدارة حكومة الإقليم في حدود محافظات نينوى، وصلاح الدين، وكركوك وديالي. يتمتع الإقليم بجغرافيا متنوعة، من السهول الحارة والجافة إلى مناطق جبلية أكثر برودة مع الينابيع الطبيعية وتساقط الثلوج في الشتاء. أن اللغة الرسمية المستخدمة في المؤسسات الحكومية في إقليم كوردستان هي اللغتان الكوردية والعربية، تعتبر اللغة الكوردية من أصول هندو- أوروبية ومن عائلة اللغات الإيرانية مثل الفارسية والبشتو، وتختلف عن اللغة العربية، ولها لهجتان رئيسيتان هما السورانية والكرمانجية. يعترف الدستور العراقي بحكومة إقليم كوردستان وبرلمان كوردستان وجميع المؤسسات الرسمية الأخرى في إقليم كوردستان العراق."٣

٢,١ المحتوى اللغوي المستخدم في الكتاب

يحتوي كتاب الصف الثاني عشر على مجموعة من النصوص من عصور مختلفة يرجع كل منها إلى عصر من العصور الأدبية وتعالج موضوعات شتّى في مجالات ضوابط اللغة والإملاء والأدب والنقد، وتشتمل النصوص على

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أنماط مختلفة. غير أنّ ما يؤخذ على الكتاب اشتماله على نصوص أدبية مترجمة من الإنجليزية والتركية. فالترجمة أفقدت النصوص عذوبتها وطراوتها وموسيقاها، مع ما عرفت به اللغة العربية من ثراءٍ في النصوص البديعة يجعلها في غنى عن أخذ تلك النصوص الأجنبية. واللغة المستخدمة في الكتاب لغة سهلة إلى حدّ ما، أمّا مفردات بعض النصوص ففيها شيءٌ من الصعوبة كونها تنتمي إلى عصور مختلفة بدءً بالعصر الجاهلي والإسلامي مرورًا بالعصر الأموي والعباسي، عمد واضعو الكتاب شرح بعض المفردات الغريبة والصعبة. على العموم ظهر المحتوى اللغوي المستخدم جيدًا إلى حدّ ما، ولكن مع وجود أخطاء تعبيرية وعلمية محدودة وخاصة في استعمال المصطلحات في غير موقعها، ذكرًا بأنّ هذه الأخطاء تتكرر في المراحل الأُخرى.

أمَّا من حيث النحو فيحتوي الكتاب على موضوعات لغوية كثيرة ضمن ضوابط اللغة والإملاء فمنها: (١- المفعول لأجله ٢- المفعول المطلق ٣- التوكيد المعنوي ٤- الاستثناء ٥- التعجب ٦- المشتقات منها: اسم الفاعل، اسم المفعول، اسم التفضيل، الصفة المشبهة، صيغ المبالغة).

وفي المسائل الإملائية يتطرق المنهج إلى مسائل موضوعات نحوية أيضًا منها: حذف حرف العلة في الفعل المضارع المجزوم وفعل الأمر، وحذف همزة الوصل المتبوعة بهمزة أصلية بعد الواو والفاء في فعل أمر ثلاثي. على الرغم ممّا ورد في المنهج من اختلاط وتداخل المسائل بعضها في بعض كما في الصفة المشبهة وصيغ المبالغة وحذف وترك يشّوهان الموضوع النحوي كما في الاستثناء، وشروط عمل المشتقات. كان الترتيب الموضوعي للكتاب ينعدم فيه الترتيب الموضوعي، وفي بعض الأحيان لم يراع الترتيب الموضوعي على سبيل المثال: أتى في بداية الكتاب بقصيدة رومانسية، لماذا؟ علمًا أنّ الرومانسية يأتي بعد الكلاسيكية. لم يستشهد الكتاب بالآيات القرآنية والأحاديث النبوية وهذا نقص للكتاب، لأنّ اللغة العربية لغة القرآن الكريم.

أمَّا المحتوى اللغوي المستخدم في الكتاب فنلخصها مما يلي:٤

١- التناسب مع المنظومة الاجتماعية والفكرية السائدة في المجتمع، كما يجب التوازن في توزيعها بين أصالة وحداثة، والحاضر والمستقبل، ومعطيات فردية ومعطيات جماعية، وذلك لتدعيم هذه المنظومة وتعزيزها في مخزون الطلبة الفكري.
٢- التكامل مع عناصر المنهج الأُخرى ومراعاة العلاقة التبادلية القائمة بينها.
٣- مراعاة طبيعة المتعلم وتكامل شخصيته ومخزونه الفكري.
٤- إن المحتوى متوازن وموزع بين العلمي والتطبيقي.
٥- صدق وشمول المحتوى.

وهناك بعض الإشكالات في منهج مادة اللغة العربية للصف الثاني عشر وأختصرها فيما يأتي:٥

١- اختيار الموضوعات العشوائية في المنهج، والهدف منها غير واضح. فإن كان الهدف تعليم اللغة العربية، فهناك طرق أسهل لتعليمها، وإن كان الهدف تعليم مادة اللغة فهذا المنهج لايعلّم الطلاب مادة اللغة العربية من نحو وصرف وغيرها.
٢- الخلط بين المستويات اللغوية: من علم الصوت والصرف والبلاغة والإملاء، فترى المنهج يقفز من موضوع صعب كالاستثناء إلى موضوع سهل بسيط في الإملاء (اتصال مِن وعن ب(مَن) الاستفهامية والموصولة) وهكذا بقية الوحدات.
٣- ذكر بعض الموضوعات في علم الصوت مثل نوع المقطع في التنوين، وأرى أن وجود علم الصوت زيادة في المنهج ولايحتاج إليه الطالب، فذلك علم للمتخصصين في اللغة العربية.
٤- في موضوع الأدب هناك خلط واضح بين الموضوعات الأدبية والنقد الأدبي وتحليل النص.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٥- اختيار النصوص انتقائيًا، لايعتمد على منهج علمي، فمثلا اختيار المنهج نموذجًا للنص المسموع في النزعة الرومانتيكية نصًا مترجمًا في الحريّة، في حين يوجد في الأدب العربي آلاف النصوص العربية الأصيلة.

٦- الأنماط الأدبية (البرهاني، السردي، الطلبي،...) فيحتاج الطالب للتمييز بينها إلى دراية تامة بمعنى النص، وهذا صعب على الطلاب غير الناطقين باللغة العربية فهناك تداخل بين أنواع الأنماط ربّما يرتبك فيها المتخصص أيضًا.

٢,٢ دراسة صعوبات النصوص في الكتاب ونوعية المفردات فيه

ترجع الصعوبات في النصوص إلى أنّ بعضها ترجع إلى العصور القديمة وقد وردت فيها مفردات غير مستعملة اليوم، وترجع بعضها إلى ركاكة الترجمة وعدم توخّي الدقة فيها. يختلف مستوى المفردات من حيث الصعوبة باختلاف النصوص المستخدمة حسب العصور وخاصة ما جاء في قصيدتي كعب بن زهير وطرفة بن عبد، وتم اختيار النصوص من قبل اللجنة العليا المتخصصة وذلك وفق معايير تتناسب مع الطالب الكوردي وقد وجد صعوبة في نصوص ما قبل الإسلام وذلك لعدم تداول كلماتها في هذا العصر أو لقلة، وكانت النصوص عمومًا نصوص طبيعية ولكن بالنسبة للطلاب الكورد تكمن الصعوبة في استعمال بعض المفردات الغريبة، كما أنّ بعض الأفكار عميقة ليست في المستوى الثقافي للطلاب، بعضًا من الصعوبات ناتجة عن تراكم الخطأ التعليمي من الصفوف السابقة وذلك بسبب الاعتماد المستمرّ على الطريقة التقليدية للتدريس حيث التّعليم وليس التعلُّم، فيكون نسبة النّسيان في التّعليم تكون عالية دومًا ولاتصبح المعلومات السابقة سابقة علمية ومعلوماتية لبناء الجيد ففي هذه الحالة يكون صعبًا نسبيًا. الصعوبات في الرموز التي استخدمها الشعراء والكُتّاب، وفي أساليب البلاغية: (الجناس، الطباق، التوازي، التناقض، التشخيص، التجسيم، أغراض الأمر، المعنى الحقيقي والمعنى المجازي لأدوات الاستفهام). كل ذلك صعب على الطلاب الذين لم يدرسوا البلاغة سابقًا.

على الرغم من معالجة هذا الموضوع أي: صعوبة المفردات لدى الطلاب بشرح كتابة معانيها ومرادفاتها في حاشية النصوص داخل (كتاب الطالب)، وبيان معاني أبيات القصيدة كاملة في الإنجازات والتمرينات الموجودة في الكتاب.

المنهج أساسًا معتمد على التعلُّم من حيث البنوية ولكنّ المنهج يخالف أسسه البنوي في بعض الحالات وخاصة ضوابط اللغة (النحو) حيث نجده معتمدًا على الطريقة التقليدية القديمة.

هناك بعض الصعوبات للطلاب الناطقين بغير العربية منها:٦

١- ١-صعوبات في القراءة: وهي عدم قدرة الطلاب على القراءة بشكل جيد وعدم القدرة على تعرف الحروف ورسمها أثناء القراءة.

٢- صعوبات في فهم المسموع المقروء: وهي عدم قدرة الطلاب على فهم واستيعاب معنى ما يقرأه أويسمعه داخل القاعة في المدرسة.

٣- صعوبات في الكتابة: وهي عدم قدرة الطلاب على الكتابة بشكل جيد ولعدم التمكن من المهارات الكتابة.

٤- صعوبات في الكلام: وهي عدم قدرة الطلاب على تراكيب الجمل المفيدة واستخدامها أثناء التكلم مع المدرس أو الطلاب داخل القاعة.

٥- صعوبات في النطق: وهي عدم قدرة الطلاب على نطق الحروف العربية بشكل جيد أثناء التكلم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٦- صعوبات من الناحية الصرفية: وهي عدم قدرة الطلاب على تعرف صياغة الأبنية وجذر الكلمات العربية.

ويرى الباحث أنّ هناك بعض الصعوبات في منهج مادة اللغة العربية للصف الثاني عشر تكمن فيما يأتي:

١- ١-تحليل النصوص ونقده الموجودان في المنهج صعب على الطلاب غير الناطقين باللغة العربية.

٢- اختيار بعض الموضوعات النحوية الصعبة مثل الاستثناء.

٣- وجود كلمات غامضة وصعبة وبخاصة ماورد في الأدب الجاهلي.

٢,٣ معايير النصوص الصعبة في الكتاب المدرسي ومستوياتها

إنّ من معايير اختيار النصوص أن تتناول جوانب عديدة منها الثقافية واللغوية والنفسية والتربوية، وقد توافرت في النصوص الواردة في الكتاب هذه المعايير إلى حدّما. ولكن يؤاخذ عليها بأنّ النصوص أغلبها نصوص شعرية ولاتنمّي قدرة الطالب على التعبير، ولم يحتو الكتاب على توضيح المعاني لجميع المفردات الصعبة الواردة فيه. هناك معايير شتّى في تحديد صعوبة نصٍ ما منها لغوية وأُخرى تركيبية. ولكن في جميع الأحوال عُولج هذه المشكلة بإتيان معاني بعض منها بكلمات أسهل منها.

معايير تحديد صعوبة النصوص أوسهولتها يمكن نلخصها فيما يلي٧:

١- وجود واستخدام مفردات وكلمات غريبة عن ذهن الطلاب.

٢- عدم قدرة الطالب على كتابة الكلمات أو الجمل دليل على صعوبة النصوص بحيث نرى أن أوراقهم ودفاترهم مليئة بالأخطاء الشائعة.

٣- وجود أفكار تفوق قدرة الطالب الفكري والثقافي الناتجة من العمر وتراكم المعلومات حيث يؤدي إلى التطور الفكري فعندما تكون الفكرة عميقة وليست سهلة فالطالب لايستطيع فهمها.

٤- تسلسل الأفكار معيار آخر، فنجد في بعض النصوص أنها لم تراع المستوى الفكري للطالب، فكلّما كانت الأفكار متسلسلة ترابطية متكاملة يُسّهل فهمها.

٥- ضبط الحركات للمفردات يؤثر على سهولة الفهم.

٦- بُعد موضوع النص عن نفسية الطالب، الجانب النفسي لمراحل النّمو يؤثّر سلبًا أو ايجابًا على تسهيل الفهم فكلّما كان الموضوع قريبًا من الطالب يجعل فهمه أسهل.

٧- عدم ارتباط بعض النصوص بواقع حال الطلاب والبيئة الحياتية لهم ممّا يؤدي إلى صعوبة فهمها.

٨- عدم مراعاة التدرج وربط المادة بخبرات الطلبة ورغباتها.

٩- الأفكار التي تحتويها بعض النصوص في غاية العمق والغموض بحيث لايستوعبها الطلاب ذو قدرة فكرية وثقافية محددة.

١٠- المنهج لاينشط الطلاب ولايرغبون أن يشاركوا في القاعة مع المدرس، المدرس هو المتكلم والطلاب هم المستمعون بصورة نسبية كبيرة.

١١- المنهج لايغرس طابعًا ايجابيًا في نفوس الطلبة خاصة في الأدب، لأنّ الأدب هو ذوق وتشويق ولذة.

١٢- المنهج لا يشجع الطلاب للتكلم باللغة العربية، ولا يغرس في نفوسهم دوافع تعليميّة.

١٣- سهولة فهم الطلاب للمادة بعد شرح بسيط مؤشر على أنّ النصوص سهل. والعكس صحيح أيضًا.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١٤- الحاجة لزيادة الحصص المخصصة للمادة من قبل المدرس لإفهام الطلاب، فمثلًا في نص (الأدب الواقعي) يحتاج المدرس لحصتين على الأقل لشرح الموضوع، في حين أنّ المنهج وضع للمادة حصة واحدة.

١٥- تخصيص حصص كثيرة في المنهج لنص معين مؤشر على صعوبة النص. فمثلًا نص (حِكَم زهير بن أبي سلمى) خصص له المنهج خمس حصص.

٣ تحليل نتائج الاستبانات وتفسيرها

يتضمن هذا المبحث تحليل الاستبانات والنتائج الدراسية الميدانية لموضوع صعوبات (كتاب الطالب) للغة العربية للصف الثاني عشر الإعدادي في إقليم كوردستان العراق.

إجراءات البحث: يشير الباحث في هذا المبحث إلى المنهجية التي اتبعها لتحقيق أهداف بحثه، كما يأتي:

١- مجتمع البحث: والمراد به "هو جميع مفردات الظاهرة التي تناولها الباحث في دراسته."٨ يتكون المجتمع الأصلي للبحث من نصوص (كتاب الطالب) للغة العربية المقرر للصف الثاني عشر الإعدادي،٩ لمدارس إقليم كوردستان العراق، وجميع مدارس الإعدادية تابع لتربية الشرق في محافظة السليمانية بلغ عددهم اثنتا وأربعون مدرسة.

٢- عينة البحث: المراد بالعينة هنا فئة معينة في المجتمع يتم اختيارها وفق قواعد وطرق علمية وهذه الفئة تمثل المجتمع تمثيلًا صحيحًا.١٠

وقد استخدم الباحث الطريقة القصدية في اختيار عينة بحثه وبالتعاون مع مديرية تربية محافظة السليمانية، لكي تمثل العينة تمثيلًا حقيقيًا لمجتمع البحث إذ بلغ عدد أفراد العينة الاستطلاعية ستين (٦٠) طالبًا وطالبةً من طلبة مرحلة الإعدادية المختلطة في مدرستين من مدارس إقليم كوردستان العراق في محافظة السليمانية؛ ثلاثين (٣٠) طالبًا وطالبةً في إعدادية (كوَمةلَطةي ثةروةردةيي كوردستان) مجمع كوردستان التربوية المختلطة التي وقعت في مركز مدينة السليمانية، وثلاثين (٣٠) طالبًا وطالبةً في إعدادية (رِؤذي نويَ) اليوم الجديد المختلطة التي وقعت خارج مركز المدينة وهي في القرية، وهما العينة الأساسية للبحث. جدول رقم (١) يبيّن توزيع عينة البحث حسب متغير الجنس والجغرافي.

جدول رقم (١) يبين توزيع عينة البحث حسب متغير الجنس والجغرافي

جنس	حضر	أطراف	مجموع
الذكر	١١	١٦	٢٧
الانثى	١٩	١٤	٣٣
المجموع	٣٠	٣٠	٦٠

٣- أداة البحث: اعتمد الباحث الاستبانة أداة لتحقيق أهداف البحث فهي من الوسائل النافعة والواسعة لاستخدام البحوث التربوية والنفسية لتحصيل المعلومات والبيانات.١١

عملية إعداد الأداة تمرُّ بمراحل، ابتداءً باستبانة مفتوحة قدمت إلى عينة استطلاعية من الطلبة بلغ عددهم ستين (٦٠) طالبًا وطالبةً، تم اختيارهم بطريقة قصدية، وزع الباحث الاستبانة عليهم بتاريخ ٢٠٢٠/١/٢٦م. وتتضمن

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الاستبانة ثلاثة أسئلة مفتوحة لتحديد الصعوبات التي توجه الطلبة الإعدادية أثناء دراستهم في النصوص الشعرية والنثرية.

جمع الباحث إجابات الطلبة من العينة الاستطلاعية، والدراسات السابقة، وخبرته في مجال تدريس المناهج الدراسية وطرائق تدريس اللغة العربية، وتوصل الباحث إلى صياغة الاستبانة بصيغتها الأولية وقد تضمنت (٢٢) فقرة، وضعت في مجال صعوبات المفردات في النصوص الشعرية والنثرية ومحتويات كتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر الإعدادي في إقليم كوردستان العراق.

٤- صدق الأداة: المراد بالصدق "هو إلى أي درجة يقيس الاختبار ما وضع لقياسه."١٢ لأجل تحقيق صدق الأداة استخرج الباحث الصدق الظاهري لها بعد عرضها على عدد من الخبراء المتخصصين في مجالات مختلفة من طرائق التدريس ومتخصصين باللغة العربية، لاحتساب صدقها ولبيان مدى صلاحية فقرات الاستبانة.

وفي ضوء آراء المحكمين المتخصصين ومقترحاتهم عدّل الباحث بعض الفقرات وحذف بعض الفقرات التي لم تنل موافقة (٨٠٪) من الخبراء على صلاحيتها، وبذلك أصبح عدد الفقرات بصيغتها النهائية (١٨) فقرة، وزعت في مجال الصعوبات للنصوص الشعرية والنثرية.

٥- ثبات الأداة: المراد بثبات الأداة هو التوصل إلى النتائج نفسها أونتائج متقاربة عند استعمال الأداة مرتين في زمنين مختلفين.١٣

وقد استخدم الباحث طريقة إعادة التطبيق للأداة لأنها من الطرائق المناسبة وأكثرها استعمالًا في قياس الثبات، وتتم هذه الطريقة بتطبيق الأداة على عينة محددة وهي(عشرون طالباً وطالبةً من كلتا المدرستين) ثم أعاد الباحث تطبيق الأداة على الأفراد أنفسهم بعد زمن محدد وهو (أُسبوعين على الأقل) وحسبت درجاتهم في المرتين. بدأ الباحث بالتطبيق الاستطلاعي الأول بتاريخ ٢٠٢٠/٢/٩م، وبعد مرور أسبوعين من تاريخ التطبيق الأول أعاد الباحث تطبيق الأداة مرة ثانية على العينة نفسها بتاريخ ٢٠٢٠/٢/٢٣م، ويستلزم أن يكون التطبيق الثاني لا تقل عن أُسبوعين ولاتزيد على ثلاثة أسابيع بعد التطبيق الأول.

وبعد استعمال برنامج (spss) والوسائل الإحصائية من ضمنها النسبة المئوية لحساب الثبات بين درجات التطبيق الأول والثاني حصل على نسبة (٩٢,١١٪) إذ نجد أنَّ الأداة على درجة عالية من الثبات كما يوضح في جدول رقم (٢) وبذلك أصبحت الأداة جاهزة للتطبيق.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول رقم (٢) ملخص نتائج الاستبانة على مستوى مركز المدينة وخارجها حسب الجنس

		المرة الأولى								
		حضر			أطراف			إمالى		
		ذكر	أنثى	إجمالى	ذكر	أنثى	إجمالى	ذكر	أنثى	إجمالى
المعدل العام (تقريباً)	موافق	50.0	50.0	50.0	20.0	20.0	20.0	33.3	36.4	35.0
	موافق إلى حدّ ما	50.0	50.0	50.0	60.0	80.0	70.0	55.6	63.6	60.0
	غير موافق	0.0	0.0	0.0	20.0	0.0	10.0	11.1	0.0	5.0
	إجمالى	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
		المرة الثانية								
المعدل العام (تقريباً)	موافق	50.0	50.0	50.0	20.0	80.0	50.0	36.4	66.7	50.0
	موافق إلى حدّ ما	50.0	50.0	50.0	60.0	20.0	40.0	54.5	33.3	45.0
	غير موافق	0.0	0.0	0.0	20.0	0.0	10.0	9.1	0.0	5.0
	إجمالى	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

المرة الأولى	1.69
المرة الثانية	1.56
لايوجد فرق بالنسبة المئوية	92.11

٦- تطبيق الأداة: بعد اختيار عينة البحث والتحقق من صدق الأداة وثباتها طبق الباحث أداته بصيغتها النهائية بتاريخ ٢٠٢٠/٢/٢٥م على أفراد عينة البحث الأساس البالغ عددهم (٦٠) ستون طالباً وطالبةً في مدرستين في محافظة السليمانية.

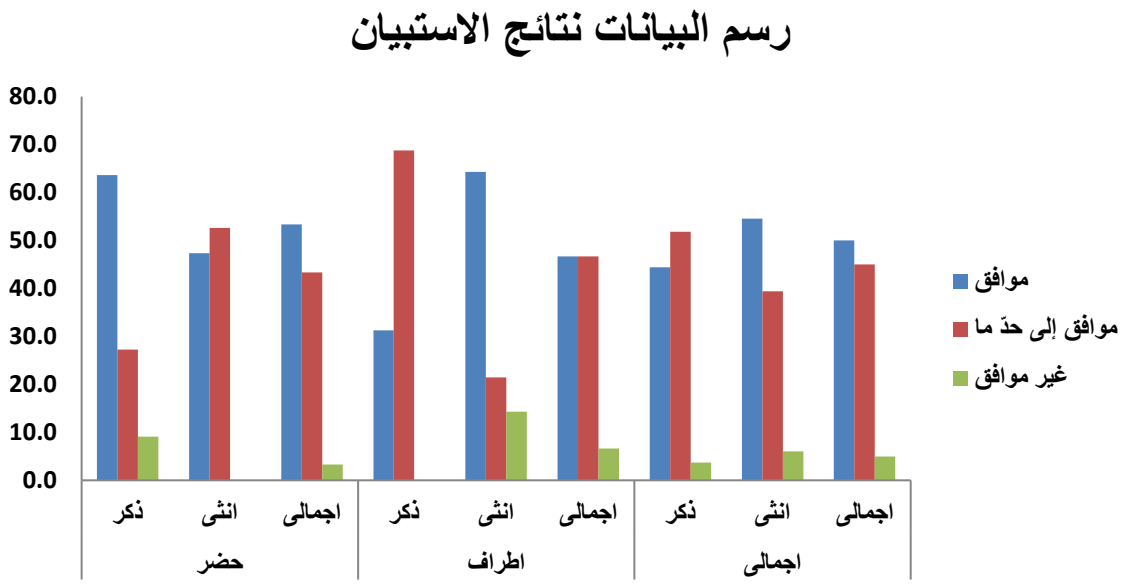
٧- الأساليب الإحصائية: استخدم الباحث من الأساليب الإحصائي في النسبة المئوية وهي التي استخدمت في تحويل التكرارات في كل فقرة من فقرات الاستبانة.

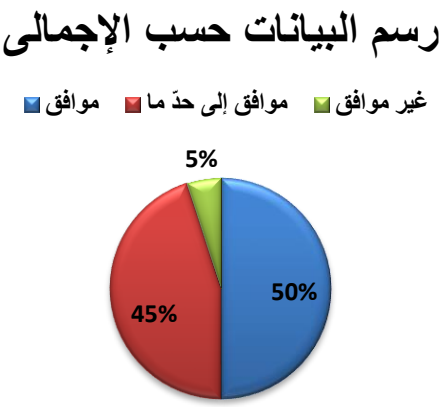
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بناءً على أسئلة البحث التي تتكون من آراء الطلبة عن المحتوى اللغوي في كتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر الإعدادي، وزّع الباحث الاستبانة على ستين طالبًا وطالبةً، وقام الباحث بالإجابة عن أسئلة البحث على متغيرين، متغير الجنس والموقع الجغرافي، وقام باستخراج النّسب المئوية لكل فقرة من فقرات الاستبانة. ومن هنا عرض الباحث نتائج الاستبيان حسب متغير الجنس والموقع الجغرافي ويقوم بتفسيرهما.

وتوصل الباحث بعد دراسة هذا البحث الميداني إلى هذه النتائج التي يتبين في الرسم البياني رقم (٧).

جدول رقم (٧) رسم البيانات نتائج الاستبيان حسب متغير الجنس والموقع الجغرافي





نتائج الاستبيان، توصل الباحث إلى هذه النتائج بشكل عام نسبة ٥٠٪ يوافقون مع فقرات الاستبانة، ونسبة ٤٥٪ يوافقون إلى حدّما، ونسبة ٥٪ غير موافقين مع فقرات الاستبانة وهذه نسبة قليلة جدًا.

وعلى مستوى الجغرافي داخل مركز المدينة نسبة ٣,٣٪ غير موافقين مع فقرات الاستبانة، وخارج مركز المدينة نسبة ٦,٧٪ غير موافقين مع فقرات الاستبانة.

وفي الختام توصل الباحث في نتائج الاستبيان للذين يوافقون والذين يوافقون إلى حدّما مع فقرات الاستبانة أن نسبة تصويت ٩٥ % والذين لم يوافقوا مع فقرات الاستبانة نسبة تصويت ٥٪.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٤ الخاتمة

في ختام هذا العمل المتواضع توصل الباحث إلى النتائج الآتية، أهمها:

١- من خلال هذه الدراسة تبين لنا وجود أخطاء لغوية ومطبعيّة في الكتاب المقرر للدراسة ممّا اضطرنا لمعالجتها.

٢- وتوصل إلى عدم وجود الرَّغبة لدى طلبة الإعدادية في إقليم كوردستان لدراسة مادة النصوص الشعرية والنثرية.

٣- من خلال دراستنا توضح لنا أنّ كتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر من حيث المستوى عاليةٌ وصعبة ولاتتناسب مع مستوى طلبة الكورد في إقليم كوردستان، لذا يحتاج إلى المراجعة والتَّغيير من حيث المضمون.

٤- أنَّ الكتاب لايوجد فيها آيات قرآنية وأحاديث نبوية، واستخدم فيها بعض المفردات والكلمات الغريبة وغير مفهومة.

هوامش البحث:

---

[1] تمتلك جيوبروجكتس فروعاً في الدول العربية، ولها وكلاء وممثلون في مصر، والأردن، والبحرين، والكويت، وسلطنة عمان، وليبيا، والسودان. وترتبط جيوبروجكتس بعقود شراكة وتعاون مع عدد من كبرى الشركات العالمية، والأمريكية والبريطانية والفرنسية العاملة في المجال التربوي. تتألف فرق عمل جيوبروجكتس من مجموعة كبيرة من الخبراء التربويين ذوي التجربة الطويلة في مجال تصميم المناهج وتأليف الكتب وإعداد الوسائل التعليمية المطبوعة، المسموعة – المرئية، والإلكترونية. وهي تمتلك سلسلة إنتاجية متكاملة، بدأً من مرحلة التأليف، فالتصميم فالتنفيذ، فالطباعة. كما تدعم تطبيق المناهج التي تعدها ببرامج تدريبية للموجّهين التربويين والمعلمين، ينفّذها فريق خبرائها في التدريب، وهي تتابع تطبيق هذه المناهج من خلال الدراسات التقويمية لأداء المتعلمين والمعلمين. تعمل شركة جيوبروجكتس على إعداد المناهج الدراسية المتطورة ومواءمتها لمختلف المواد، من علوم ورياضيات واجتماعيات ولغة عربية ولغات أجنبية، فضلاً عن مهارات الحياة، المدرجة حديثاً في المناهج: مجنّدة من أجل كل ذلك فرق عمل متخصّصة وكفوءة في ميادين التربية والعلوم والآداب والاجتماعيات وعلم النفس والترجمة والتدقيق التربوي واللغوي. شركة جيوبروجكتس،< http://geo-publishers.com/Home/About>، شوهد في ٢٠٢٠/١/٢٧م.

[2] ويكيبديا، الموسوعة الحرة، كوردستان العراق، <**https://ar.wikipedia.org/wiki**>، شوهد في ٢٠٢٠/٣/٢٨م.

[3] دائرة العلاقات الخارجية، حكومة إقليم كوردستان، <https://dfr.gov.krd/p/p.aspx?>، شوهد في ٢٠٢٠/٣/٢٨م.

٤انظر: **كتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر، الدراسة الكوردية**، (بيروت: لبنان، شركة جيوبروجكتس، ط١، ٢٠١٤-٢٠١٥ م).

٥انظر: المصدر السابق.

٦انظر: فريحة مفتاح الجنزوري، قمر الزمان عبد الغني،" بناء استبيان لقياس صعوبات تعلم اللغة العربية للطلاب غير الناطقين بالعربية"،**journal of Islamic and Arabic education** 3(1) 2011-75-86، ص٧٩.

٧انظر: د. جمال فرغل إسماعيل حسانين الهواري، **الاتجاهات المعاصرة في مجال صعوبات تعلم الكتابة**، (بحث مقدم إلى اللجنة العلمية لترقية الأساتذة والأساتذة المساعدين في التربية وعلم النفس، جامعة الأزهر، كلية التربية، قسم علم النفس التعليمي، سنة ١٤٢٧هـ-٢٠٠٦م)، ص١٠-١٣.

٨ جمال أحمد عباس، **مناهج وأساليب البحث العلمي**، (عمان: دار أمجد للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠١٨)، ص١٠١.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٩ انظر: **كتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر، الدراسة الكوردية**، (بيروت: لبنان، شركة جيوبروجكتس، ط١، ٢٠١٤ - ٢٠١٥ م).

١٠ انظر: نجم عبدالله غالي، "صعوبات تعلم مادة قواعد اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية من وجهة نظر معلمي المادة ومعلماتها"، **مجلة أبحاث ميسان**، المجلد الثالث، العدد الخامس، جامعة البصرة، (السنة ٢٠٠٦)، ص١٢٩.

١١ انظر: فان دالين، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية،١٩٩٧)، ص٣٩٥.

١٢ منذر عبدالحميد الضامن، **أساسيات البحث العلمي**، (عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع، ط١، ١٤٢٧هـ- ٢٠٠٧م)، ص١١٣.

١٣ انظر: فان دالين، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، المرجع السابق، ص ٤١١-٤١٢.

٥ المصادروالمراجع

١. الجنزوري، فريحة مفتاح، عبد الغني، قمر الزمان،" بناء استبيان لقياس صعوبات تعلم اللغة العربية للطلاب غير الناطقين بالعربية" ٨٦- ٧٥-٢٠١١ **journal of Islamic and Arabic education 3(1).**

٢. دالين، فان، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية،(١٩٩٧م).

٣. شركة جيوبروجكتس، **كتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر، الدراسة الكوردية**، بيروت: لبنان، (ط١). (٢٠١٤- ٢٠١٥م).

٤. الضامن، عبدالحميد، **أساسيات البحث العلمي**، عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع، (ط١). (١٤٢٧هـ- ٢٠٠٧م).

٥. عباس، جمال أحمد، **مناهج وأساليب البحث العلمي**، عمان: دار أمجد للنشر والتوزيع، (ط١).(٢٠١٨م).

٦. غالي، نجم عبدالله، "صعوبات تعلم مادة قواعد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي المادة ومعلماتها"، **مجلة أبحاث ميسان**، المجلد الثالث، العدد الخامس، جامعة البصرة، (٢٠٠٦م).

٧. الهواري، جمال فرغل إسماعيل حسانين، **الاتجاهات المعاصرة في مجال صعوبات تعلم الكتابة**، بحث مقدم إلى اللجنة العلمية لترقية الأساتذة والأساتذة المساعدين في التربية وعلم النفس، جامعة الأزهر، كلية التربية، قسم علم النفس التعليمي، (١٤٢٧هـ- ٢٠٠٦م).

٨. المواقع الإلكترونية: دائرة العلاقات الخارجية، حكومة إقليم كوردستان،< > https://dfr.gov.krd/p/p.aspx?، شوهد في ٢٠٢٠/٣/٢٨م.

٩. شركة جيوبروجكتس، < >http://geo-publishers.com/Home/About، شوهد في ٢٠٢٠/١/٢٧م.

١٠. ويكيبديا، الموسوعة الحرة، كوردستان العراق، < >https://ar.wikipedia.org/wiki، شوهد في ٢٠٢٠/٣/٢٨م.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المستويات المعرفية في أسئلة امتحانات اللغة العربية في المرحلة الثانوية العليا بإندونيسيا وفق تصنيف بلوم المعدل للأهداف المعرفية

إيماك عبد المبارك*
الدكتور توفيق بن إسماعيل**
الأستاذ المشارك الدكتور محمد صبري بن شهرير***

ملخص البحث

تكمن مشكلة هذه الدراسة في عدم التوازن بين مستويات التفكير الدنيا ومستويات التفكير العليا في معظم أسئلة الامتحانات المدرسية. تهدف هذه الدراسة إلى تحليل أسئلة اللغة العربية للامتحانات المدرسية على المستوى الوطني للمرحلة الثانوية العليا بإندونيسيا خلال خمس سنوات (٢٠١٥م-٢٠١٩م) في ضوء تصنيف بلوم المعدل للأهداف المعرفية (التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتقويم والإبداع). واعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي. وكان عدد الأسئلة التي تم تحليلها ٢٤٠ سؤالا. وتوصّلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الفهم جاء في المرتبة الأولى، حيث بلغت تكراراته ١٢١ سؤالا ونسبتها ٥٠٪. ثم يأتي بعده مستوى التطبيق حيث وصلت تكراراته إلى ٥٦ سؤالا ونسبتها ٢٣٪. في حين بلغ مستوى التحليل ٣٥ تكرارا ونسبتها ١٥٪، وجاء هذا المستوى في المرتبة الثالثة. بينما بلغ مستوى التذكر ٢٨ تكرارا ونسبتها ١٢٪، وجاء هذا المستوى في المرتبة الرابعة. وأما مستوى التقويم والإبداع فلم يصلا إلى أي نسب، فإن نسبتهما صفر.

الكلمات المفتاحية: المستويات المعرفية، أسئلة اللغة العربية، المرحلة الثانوية العليا، تصنيف بلوم المعدل، الأهداف المعرفية.

المقدمة

التقويم أمر مهم في عملية التدريس والتعليم، لأنه يلعب دورًا أساسيًا في توجيه العملية التدريسية، وإدارة الصف المدرسي، وإثراء تعلّم الطلاب وتقدّمهم الدراسي، وتحسين مخرجات العملية التعليمية[١]. وإن موضوع التقويم يشكل ركنًا أساسيًا، وعنصرًا هامًا من عناصر العملية التربوية بشكل عام[٢]. وعادة، المقياس الذي يستخدمه المعلمون لقياس نتائج الطلاب في دراستهم هو الامتحان.

إن معظم البلاد في العالم يجعل الامتحان أداة أساسية في عملية التقييم -وكذلك في إندونيسيا. كانت حكومتها تقوم بتقديم امتحانات متنوعة للطلاب؛ منها الامتحانات المدرسية في كل المراحل الدراسية الأساسية:

*طالب ماجستير في قسم اللغة العربية وآدابها، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، البريد الإلكتروني: mubarokmax5@gmail.com

**أستاذ مساعد في قسم اللغة العربية وآدابها، كلية معارف الوحي الإسلامي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، البريد الإلكتروني: taufik@iium.edu.my

*** أستاذ مشارك في قسم اللغة والتربية اللغوية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، البريد الإلكتروني: muhdsabri@iium.edu.my

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

السنة السادسة للمرحلة الابتدائية، والسنة الثالثة للمرحلة الثانوية المتوسطة، والسنة الثالثة للمرحلة الثانوية العليا- وهو ما يسمى بالامتحانات المدرسية على المستوى الوطني (Ujian Sekolah Berstandar Nasional-USBN)[٣]. وكانت نتائج هذه الامتحانات عنصرًا أساسيًا في تحديد نجاح الطلبة من المدرسة.

وبالإضافة إلى ذلك، ذكر وزير التربية الإندونيسية أن في إعداد الطلبة الإندونيسية ذوي القدرة العالية في مواجهة تحديات العصر وثورة الصناعة ٤,٠؛ على المعلم أن يكون قادراً على بناء الطلبة ذوي التفكير الناقد[٤]؛ لذلك، حددت الوزارة أن تتكون الأسئلة للامتحانات على المستوى الوطني من مهارة التفكير العليا ونسبتها ١٠٪[٥].

ويُعد تصنيف بلوم للمجال المعرفي من أقدم التصنيفات التي استخدمت خلال نصف القرن الماضي في تحديد الأهداف التعليمية والتقويمية[٦]. فالتفكير من وجهة نظر بلوم يمكن تقسيمه إلى ستة مستويات، وهي المعرفة، والفهم، والتحليل، والتطبيق، والتركيب، والتقويم[٧]. ثم قام أندرسون وكراثوول Anderson & Krathwohl بتعديل تصنيف بلوم الأصلي عام ٢٠٠١م، فأصبح تصنيف بلوم المعدل يشتمل على مستويات التفكير التالية: التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتقويم، والإبداع[٨]. بناء على ما تقدم، سيكون تصنيف بلوم المعدل للأهداف المعرفية إطارا نظريا لهذا البحث في تحليل أسئلة اللغة العربية في الامتحانات المدرسية على المستوى الوطني للمرحلة الثانوية العليا بإندونيسيا.

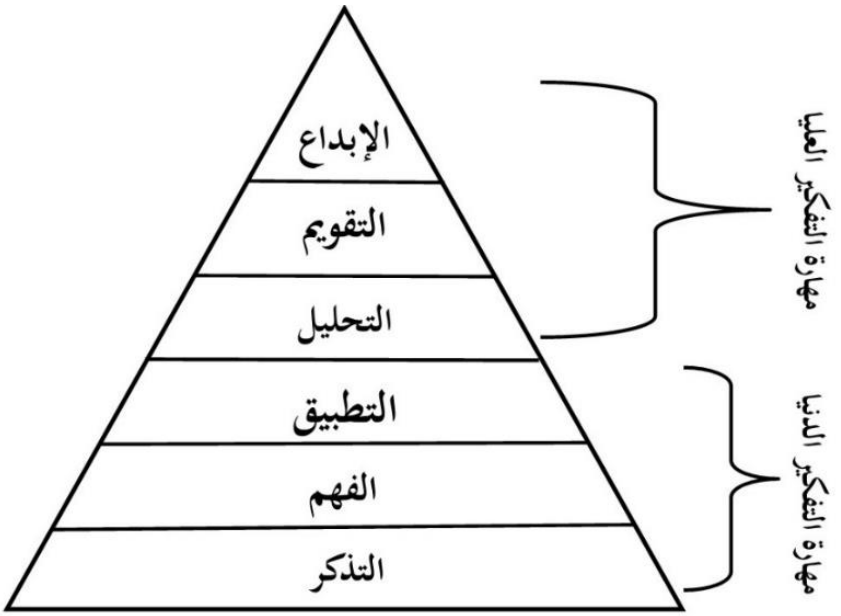
منهج البحث

يعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي في تحليل أسئلة اللغة العربية للامتحانات المدرسية في المرحلة الثانوية العليا على المستوى الوطني بإندونسيا وفق تصنيف بلوم المعدل للأهداف المعرفية. ويهدف البحث إلى التعرف على المستويات المعرفية الستة (التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتقويم والإبداع) في هذه الأسئلة كلها من عام ٢٠١٥-٢٠١٩م.

تصنيف بلوم المعدل للمجال المعرفي

قام بنجامين بلوم وزملاءه بتصميم التصنيف الأصلي عام ١٩٥٦م بالترتيب الآتي: المعرفة أو التذكر Knowledge، والفهم أو الاستيعاب Comprehension، والتطبيق Application، والتحليل Analysis، والتركيب Synthesis، والتقويم Evaluation. ثم قام أندورسون وكراثوول Anderson & Krathwohl عام ١٩٩٠م بتعديل تصنيف بلوم الأصلي وينشر نواتجه في ٢٠٠١م ويسميه بتصنيف بلوم المعدل Revised Bloom's Taxonomy. أما الترتيب الجديد فهو التذكر Remembering، والفهم Understanding، والتطبيق Applying، والتحليل Analyzing، والتقويم Evaluating، والإبداع أو الابتكار Creating[٨]. كما هو موضح في الشكل التالي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com



الشكل ١ تصنيف بلوم المعدل للمجال المعرفي عام ٢٠٠١م

هناك بعض الفروق بين التصنيف الأصلي والتصنيف المعدل، وهي كما يلي:

١. كان بلوم يستخدم كلمات الاسم (nouns) للتعبير عن المستويات المعرفية في التصنيف الأصلي، أما في التصنيف المعدل فكان أندورسون وكراثوول يستخدم كلمات الأفعال (verbs) للتعبير عن المستويات المعرفية.

٢. يتم دمج مستوى التحليل والتركيب في مستوى التحليل في التصنيف المعدل؛ ويكون مستوى التقويم في المرتبة الخامسة. ثم أدخل أندورسون وكراثوول المستوى الجديد وهو الإبداع الذي يقع في المرتبة السادسة.

٣. كان في التصنيف الأصلي بُعد واحد، ثم صار بُعدَين في التصنيف المعدل. والسبب في ذلك تفصيل البعد المعرفي في التصنيف الأصلي إلى البعد المعرفي والعمليات المعرفية في التصنيف المعدل.

٤. يتكون بعد المعرفة في التصنيف الأصلي من ثلاثة أنواع رئيسية وهي معرفة التفاصيل Knowledge of specifics، ومعرفة طرق ووسائل التعامل مع التفاصيل Knowledge of Ways and Means of Dealing with Specifics، والمعرفة العالمية والتجريدية في الميدان Knowledge of universal and Abstractions in field[٩]؛ بينما تتكون بعد المعرفة في التصنيف المعدل من أربعة أنواع رئيسية وهي معرفة حقيقية Factual Knowledge، ومعرفة مفاهيمية Conceptual Knowledge، ومعرفة إجرائية Procedural Knowledge، ومعرفة ما وراء المعرفية Metacognitive Knowledge.

٥. أدى ذلك الانفصال إلى العلاقة بين الأبعاد المعرفية والعمليات المعرفية كما هو موضح في الجدول الأول[١٠]:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول ١ العلاقة بين بُعد المعرفة وبعد العمليات المعرفية في تصنيف بلوم المعدل للأهداف التعليمية

أبعاد المعرفة	عمليات معرفية					
	يتذكر	يفهم	يطبق	يحلل	يقوم	يبدع
أ. المعرفة الواقعية الحقيقة	✓	✓	✓	✓	✓	✓
ب. المعرفة المفاهيمية	✓	✓	✓	✓	✓	✓
ج. المعرفة الإجرائية	✓	✓	✓	✓	✓	✓
د. معرفة ما وراء المعرفية	✓	✓	✓	✓	✓	✓

أ. أبعاد المعرفة

تحتوي هذه الفئات على أربعة أنواع من المعارف، وهي معرفة حقيقية Factual Knowledge، ومعرفة مفاهيمية Conceptual Knowledge، ومعرفة إجرائية Procedural Knowledge، ومعرفة ما وراء المعرفية Metacognitive Knowledge.

١. **المعرفة الواقعية الحقيقية.** يشمل هذا النوع على العناصر الأساسية التي يستخدمها المختصون في تواصل الانضباط الأكاديمي والفهم والتنظيم بانتظام. وهي تحتوي على العناصر الأساسية التي تجب على الطلاب معرفتها ليكونوا ملمّين بما يمكنهم من التدريب أو تجاوز المهمة. وكانت العناصر بشكل رموز مرتبطة ببعض المراجع الملموسة، أو "سلسلة من الرموز" التي تحمل معلومات مهمة[١١] . وتشمل المعرفة الحقيقية على معرفة المصطلحات knowledge of terminology، ومعرفة التفاصيل والعناصر المحددة knowledge of specific details and elements.

٢. **المعرفة المفاهيمية.** تتضمن هذه المعرفة العناصر المتبادلة بين العناصر الأساسية في بنية أكبر تمكن المتعلمين من التعرف عليها أو الربط بينها[١٢] . وتشمل هذه المعرفة على ثلاثة أنواع وهي معرفة التصنيفات والفئات knowledge of classifications and categories، ومعرفة المبادئ والتعميم knowledge of principles and generalizations، ومعرفة النظريات والنماذج والهياكل knowledge of theories models and structures.

٣. **المعرفة الإجرائية.** يشير هذا النوع إلى معرفة كيفية القيام بالشيء وأساليب التحقيق ومعايير استخدام المهارات والخوارزميات والتقنيات والأساليب[١٣] . وهي تشمل على معرفة المهارات والخوارزميات الخاصة knowledge of subject-specific skills and algorithms، ومعرفة التقنيات والأساليب الخاصة knowledge of subject specific techniques and methods، ومعرفة المعايير لتحديد استخدام الإجراءات knowledge of criteria for determining when to use appropriate procedures.

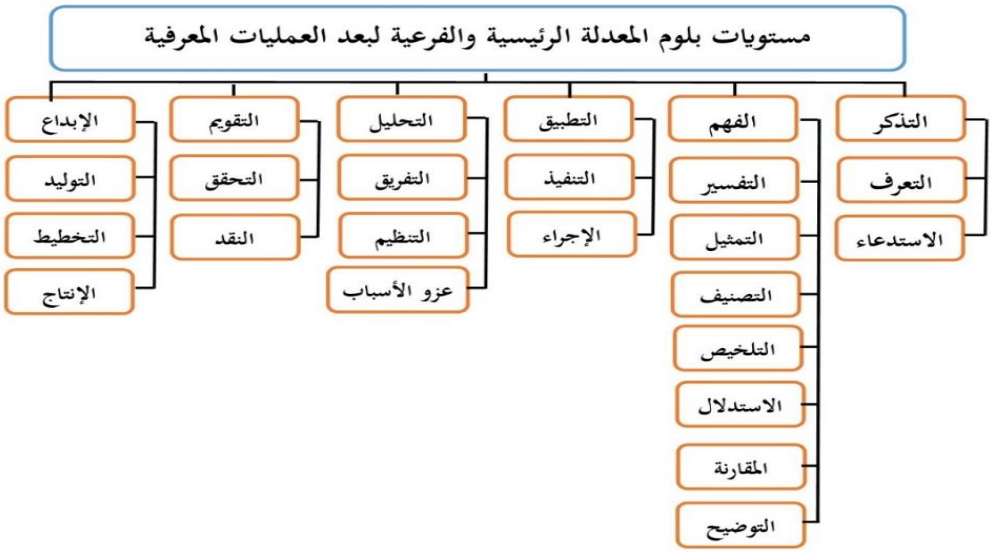
٤. **معرفة ما وراء المعرفية.** ويقصد بما وراء المعرفية metacognitive هو الوعي بما هو معروف وغير معروف. وأما معرفة ما وراء المعرفة فتشمل على المعرفة الاستراتيجية strategic knowledge، ومعرفة المهام المعرفية من ضمنها معرفة سياقية وشرطية knowledge about

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

cognitive tasks including contextual and conditional knowledge، والمعرفة الذاتية self-knowledge[١٤] .

ب. أبعاد العمليات المعرفية

تحتوي هذه الفئات على ستة مستويات معرفية وهي التذكر remembering، والفهم understanding، والتطبيق applying، والتحليل analyzing، والتقويم evaluating، والإبداع أو الابتكار creating، وتتضمن فيها ١٩ عملية سلوكية. كما يوضح الشكل التالي:



الشكل ٢ تصنيف بلوم المعدلة الرئيسية والعمليات السلوكية لكل مستويات

١. **التذكر**. يحتوي التذكر على استرجاع المعرفة من الذاكرة، وكل أنواع من المعارف مناسبة للتذكر سواء كانت معرفة واقعية أو معرفة مفاهيمية أو معرفة إجرائية أو معرفة ما وراء المعرفية، أو مجموعة منها. وتذكّر المعرفة أمر مهم للتعلم الهدف ولحل المشكلات؛ حيث يتم استخدام هذه المعرفة في المهام الأكثر تعقيدًا[١٥] . ويمكن تمثيل ذلك بعمليتين، هما: التعرف recognizing والاستدعاء recalling.

٢. **الفهم**. يشير الفهم إلى قدرة الطلاب على بناء المعنى من الرسائل التعليمية سواء كانت شفوية أو مكتوبة أو اتصالات بيانية، مهما كانت مقدّمة من قبل الطلاب خلال المحاضرات أو تكون في الكتب أو على شاشات الكومبيوتر[١٦] . ويشتمل مستوى الفهم على سبع عمليات، وهي: التفسير interpreting والتمثيل exemplifying والتصنيف classifying والتلخيص summarizing والاستدلال inferring والمقارنة comparing والتوضيح explaining.

٣. **التطبيق**. وهو: استخدام الإجراءات لأداء التمرينات أو حل المشكلات. يتكون مستوى التطبيق من عمليتين معرفيتين، هما التنفيذ Executing (في الوقت الذي كانت المهمة تمرينا مألوفا) والإجراء Implementing (في الوقت الذي كانت المهمة مشكلة غير مألوفة) [١٧] .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٤. **التحليل.** وهو: تقسيم المواد إلى أجزاء مكونة وتحديد كيفية ارتباط الأجزاء ببعضها بعضا وبالهيكل أو بالغرض الشامل. ويتكون مستوى التحليل من ثلاث عمليات معرفية وهي التفريق differentiating، والتنظيم differentiating، وعزو الأسباب أو الإسناد attributing[١٩] .

٥. **التقويم.** وهو: قدرة الطلبة على إصدار أحكام، بناء على المحاكات والمعايير، والمعايير التي أكثر استخدامًا هي الجودة والفعالة والكفاءة والاتساق. ويحتوي هذا المستوى على عمليتين معرفيتين، وهما: التحقق Checking والنقد Critiquing[٢٠] .

٦. **الإبداع.** وهو ينطوي على تجميع العناصر معًا لتشكيل وحدة متماسكة أو وظيفية. في هذا المستوى، استطاع الطلبة إيجاد إنتاجات جديدة من خلال إعادة تنظيم بعض العناصر أو الأجزاء في نمط أو هيكل لم يكن موجودا. ويحتوي هذا المستوى على ثلاث عمليات معرفية وهي التوليد generating والتخطيط planning والإنتاج Producing[٢١] .

والجدول الثاني يوضح تعريف العمليات السلوكية لكل المستويات في تحليل فقرات الأسئلة:

الجدول ٢ تعريفات العمليات السلوكية لكل المستويات في تصنيف بلوم المعدل للأهداف المعرفية.

المستويات	العمليات السلوكية	التعريفات
التذكّر	التعرّف	قدرة الطالب على استرجاع المعلومات المناسبة من الذاكرة من أجل مقارنتها بالمعلومات الجديدة.
	الاستدعاء	قدرة الطالب على استرجاع المعرفة المناسبة من الذاكرة. وفي هذه العملية، يبحث الطالب المعلومات ويعالجها في الذاكرة.
الفهم	التفسير	قدرة الطالب على تغيير شكل واحد من المعلومات إلى شكل آخر. مثلا، من الكلمات إلى الصورة أو الرسم البياني أو من الصورة إلى الكلمات وما إلى ذلك.
	التمثيل	قدرة الطالب على إعطاء المثال من المفهوم أو المبدأ العام.
	التصنيف	قدرة الطالب على الكشف عن الميزات أو الأنماط المناسبة التي تتطابق بين النموذج والمفهوم أو المبدأ، وكان التصنيف عملية تكميلية للتمثيل.
	التلخيص	قدرة الطالب على تلخيص المفاهيم أو المبادئ بقصد توضيح أمثلتها وفحص خصائصها.
	الاستدلال	قدرة الطالب على إيجاد نمط يتضمن في سلسلة من الأمثلة والنماذج.
	المقارنة	قدرة الطالب على الكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين شيئين أو أحداث أو أفكار أو مبادئ.
	التوضيح	قدرة الطالب على بناء نموذج السبب والنتيجة، من ضمنه كل جزء رئيسي تكون في النظام أو كل حدث رئيسي تكون في السلسلة؛ واستخدام ذلك النموذج لتحديد كيفية حدوث تغيّر في جزء واحد من النظام أو ارتباط واحد في السلسلة، ويؤثر ذلك على التغيّر في الجزء الآخر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التطبيق	التنفيذ	قدرة الطالب على تنفيذ إجراء روتيني الذي سبق تعلمه لحل المشكلة أو عمل الواجب.
	الإجراء	قدرة الطالب على اختيار الإجراء المناسب لأداء المهمة غير المألوفة أو المهمة الجديدة.
التحليل	التفريق	قدرة الطالب على اختيار الأجزاء المناسبة من بنية كاملة من حيث صلتها أو أهميتها.
	التنظيم	قدرة الطالب على تحديد عناصر الاتصال أو الموقف والتعرف على كيفية ملاءمتها معًا في هيكل متماسك.
	عزو الأسباب	قدرة الطالب على التحقق من وجهة نظر أو تحيزات أو قيم أو نية الاتصالات الكامنة.
التقويم	التحقيق	قدرة الطالب على اختبار الاتساق الداخلي أو المغالطات في عملية أو منتج، وهو ينطوي أيضا على تحديد مدى نجاح الخطة.
	النقد	قدرة الطالب على الحكم على منتج أو عملية بناء على المقاييس والمعايير المفروضة خارجياً.
الإبداع	التوليد	قدرة الطالب على تمثيل المشكلة والوصول إلى البدائل أو الفرضيات المناسبة مع المعايير المعينة.
	التخطيط	قدرة الطالب على تصميم طريقة أو استراتيجية لحل مشكلة.
	الإنتاج	قدرة الطالب على وضع خطة أو تنفيذ خطة لحل مشكلة.

الامتحانات المدرسية على المستوى الوطني

إن الامتحان المدرسي على المستوى الوطني من إحدى الامتحانات للطلاب في السنة الأخيرة لكل مرحلة من المراحل الدراسية، وتقوم بإجرائها الحكومة في إندونيسيا. ويختلف هذه الامتحانات بالامتحانات الوطنية؛ حيث كانت الحكومة تتعاون مع المدرسين في وضع الأسئلة للامتحانات المدرسية على المستوى الوطني. ويتم وضعها من قبل الحكومة ٢٠٪-٢٥٪، ومن قبل المدرسين يتم وضعها أيضا بهذه النسبة ٧٥٪-٨٠٪. وينبغي للمدرس أن يصيغ الأسئلة التي تقيس كل المستويات المعرفية، ولكن النسبة لكل مستويات في كل المراحل الدراسية لا تساوي نسبتها.

المواد الدراسية

أ) للمرحلة الابتدائية ٣ مواد، وهي: اللغة الإندونيسية والرياضيات والعلوم الطبيعية.

ب) للمرحلة الثانوية المتوسطة ٩ مواد، وهي: التربية الدينية، وتربية المبادئ الخمسة Pancasila والوطنية، واللغة الإندونيسية، واللغة الإنجليزية، والرياضيات، والعلوم الطبيعية، والعلوم الاجتماعية، والعقيدة والأخلاق (خصوصا للمدارس الإسلامية)، واللغة العربية (خصوصا للمدارس الإسلامية).

ج) للمرحلة الثانوية العليا ٤٣ مادة، وهي تتكون من ٦ مواد للبرامج المشتركة و٣٧ مادة للبرامج التخصصية. أما مواد البرنامج المشترك: فهي المواد العامة التي يدرسها جميع الطلبة لهذه المرحلة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأما مواد البرامج التخصصية: فهي المواد الواردة في المجالات العديدة التي يختارها الطلبة ويرغبون في دراستها وتناسب بإمكاناتهم وميولهم.

١) مواد البرنامج المشترك: التربية الدينية، وتربية المبادئ الخمسة Pancasila والوطنية، واللغة الإندونيسية، والرياضيات، وتاريخ إندونيسيا، واللغة الإنجليزية.

٢) المواد في الرياضيات والعلوم الطبيعية: الرياضيات التخصصية، وعلم الأحياء/البيولوجيا، والفيزياء، والكيمياء.

٣) المواد في العلوم الاجتماعية: الجغرافيا، والتاريخ، وعلم الاجتماع، والاقتصاد.

٤) المواد في اللغات والثقافة: اللغة الإندونيسية وآدابها، واللغة الإنجليزية وآدابها، واللغة العربية، ولغة الماندرين (اللغة الصينية)، واللغة اليابانية، واللغة الألمانية، واللغة الفرنسية، والأنثروبولوجيا.

٥) المواد في الدراسة الإسلامية: علوم القرآن والحديث، وعلوم الفقه، وتاريخ الإسلام.

٦) المواد في الدراسة المسيحية Christian Protestant: علم الكتاب المقدس، والأخلاق المسيحية، وتاريخ الكنيسة، والعقيدات Dogmatic، والتأويل Hermeneutic، وعلم القصور Missiology.

٧) المواد في الدراسة الكاثوليكية Catholic: عقيدة الكنيسة الكاثوليكية، والأخلاق المسيحية، والكتاب المقدس، والليتورجيا Liturgy.

٨) المواد في الدراسة الهندوسية Hindu: Weda, Tattwa, Etika, Acara, Itihasa, Purana, Yoga، وتاريخ الهندوسية، واللغة السنسكريتية Sanskrit Language.

نتائج البحث

تم تحليل ٢٤٠ سؤالا لمادة اللغة العربية في المرحلة الثانوية العليا في ضوء تصنيف بلوم المعدل للأهداف المعرفية الستة، وهي: التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتقويم والإبداع. وتوصلت الدراسة إلى أن أسئلة اللغة العربية للامتحانات المدرسية للمرحلة الثانوية العليا على المستوى الوطني كما هو موضح فيما يلي:

١. المستويات المعرفية في عام ٢٠١٥م

كان عدد الأسئلة في عام ٢٠١٥م ٥٠ سؤالا، وهي أسئلة الاختبار الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد. ولكل سؤال خمس إجابات اختيارية، وهي: أ، ب، ج، د، هـ. وطريقة إجابتها بتسويد الإجابة الصحيحة على ورقة الإجابة المعدة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

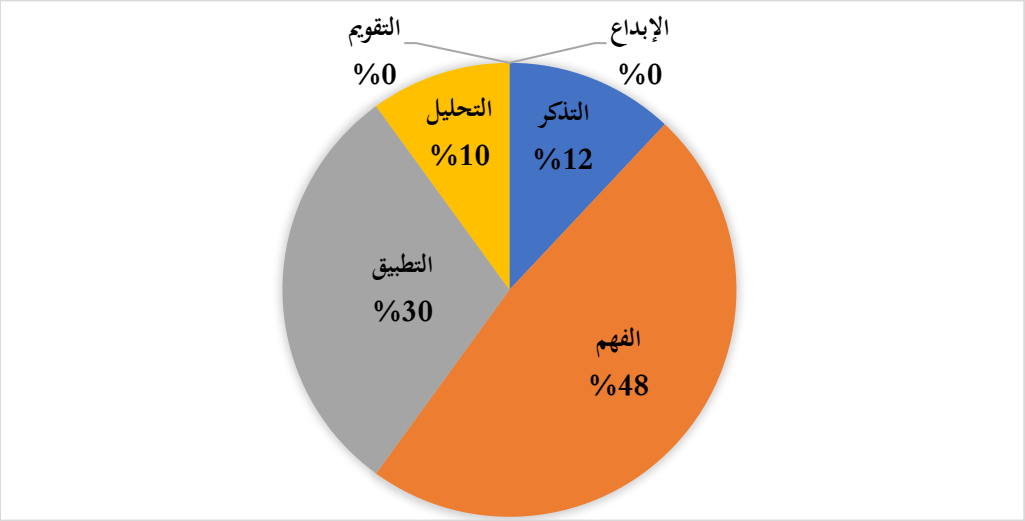
الجدول ٥ التكرارات والنسب المئوية في عام ٢٠١٥م

المستويات المعرفية	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التقويم	الإبداع	المجموع
التكرارات	٦	٢٤	١٥	٥	٠	٠	٥٠
النسب المئوية	١٢	٤٨	٣٠	١٠	٠	٠	١٠٠

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أشار الجدول ٥ إلى أن مستوى التذكر في عام ٢٠١٥م بلغ ٦ تكرارات ونسبتها ١٢٪، وبلغ مستوى الفهم ٢٤ تكرارا ونسبتها ٤٨٪. وبلغ مستوى التطبيق ١٥ تكرارا ونسبتها ٣٠٪. وتوصل مستوى التحليل إلى ٥ تكرارات ونسبتها ١٠٪. ولم يحصل مستوى التقويم والإبداع على أي نسب.

إن مستوى الفهم جاء في الترتيب الأول؛ حيث كانت نسبتها ٤٨٪. ثم يأتي في الترتيب الثاني مستوى التطبيق. وجاء مستوى التذكر في الترتيب الثالث، ثم يأتي بعده مستوى التحليل. ومع ذلك، أن النسبة للمستويات الدنيا (التذكر والفهم والتطبيق)، هي ٩٠٪. وذلك يدل على أن أسئلة الامتحانات للمرحلة الثانوية العليا في هذه السنة تركز على مستويات التفكير الدنيا وفقا لتصنيف بلوم المعدل للأهداف المعرفية. كما هو موضح في هذا الشكل التالي:



الشكل ٣ النسب المئوية للمستويات المعرفية في عام ٢٠١٥م

٢. المستويات المعرفية في عام ٢٠١٦م

كان عدد الأسئلة في عام ٢٠١٦م ٥٠ سؤالا، وهي أسئلة الاختبار الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد. ولكل سؤال خمس إجابات اختيارية، وهي: أ، ب، ج، د، هـ. وطريقة إجابتها بتسويد الإجابة الصحيحة على ورقة الإجابة المعدة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

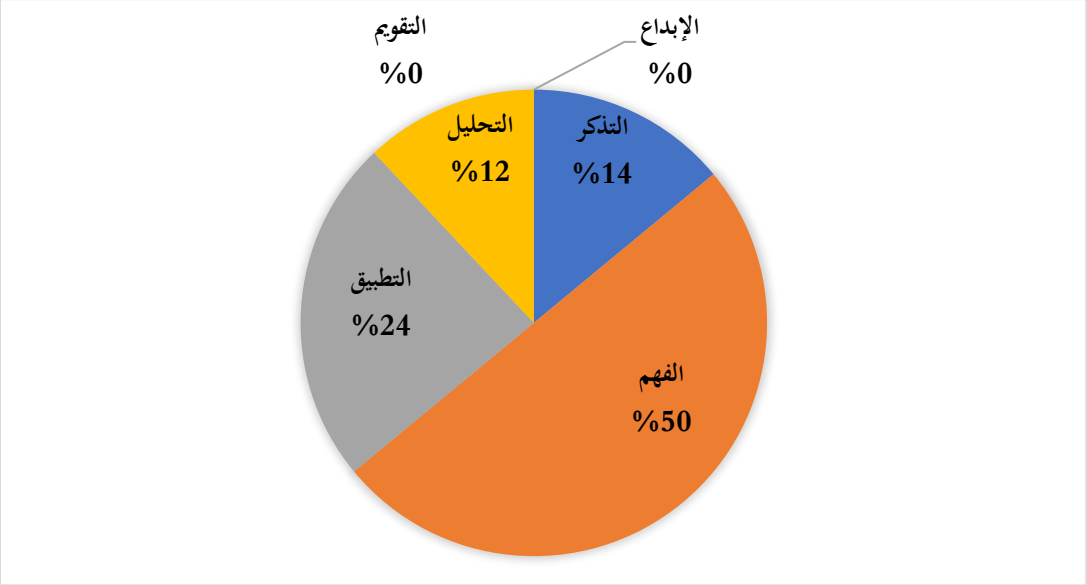
الجدول ٦ التكرارات والنسب المئوية في عام ٢٠١٦م

المستويات المعرفية	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التقويم	الإبداع	المجموع
التكرارات	٧	٢٥	١٢	٦	٠	٠	٥٠
النسب المئوية	١٤	٥٠	٢٤	١٢	٠	٠	١٠٠

يتضح لنا من الجدول ٦،أن مستوى التذكر بلغ ٧ تكرارات ونسبتها ١٤٪. بينما بلغ مستوى الفهم ٢٥ تكرارا ونسبتها ٥٠٪. في حين كان مستوى التطبيق ١٢ تكرارا ونسبتها ٢٤٪، وبلغ مستوى التحليل ٦ تكرارات ونسبتها ١٢٪. ولم يبلغ مستوى التقويم والإبداع أي نسب، حيث كانت نسبتهما صفرا.

إن مستوى الفهم جاء في الترتيب الأول. ثم يأتي بعده على التوالي مستوى التطبيق والتذكر والتحليل. وبالرغم من أن النسبة لمستويات التفكير الدنيا في عام ٢٠١٦م هي ٨٨٪ أدنى من عام ٢٠١٥م، لكنها ما زالت تركز على مستويات التفكير الدنيا. كما هو موضح في الشكل ٤:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com



الشكل ٤ النسب المئوية لكل المستويات المعرفية في عام ٢٠١٦م

٣. المستويات المعرفية في عام ٢٠١٧م

كان عدد الأسئلة في عام ٢٠١٧م ٥٠ سؤالا، وهي أسئلة الاختبار الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد. ولكل سؤال خمس إجابات اختيارية، وهي: أ، ب، ج، د، هـ. وطريقة إجابتها بتسويد الإجابة الصحيحة على ورقة الإجابة المعدة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

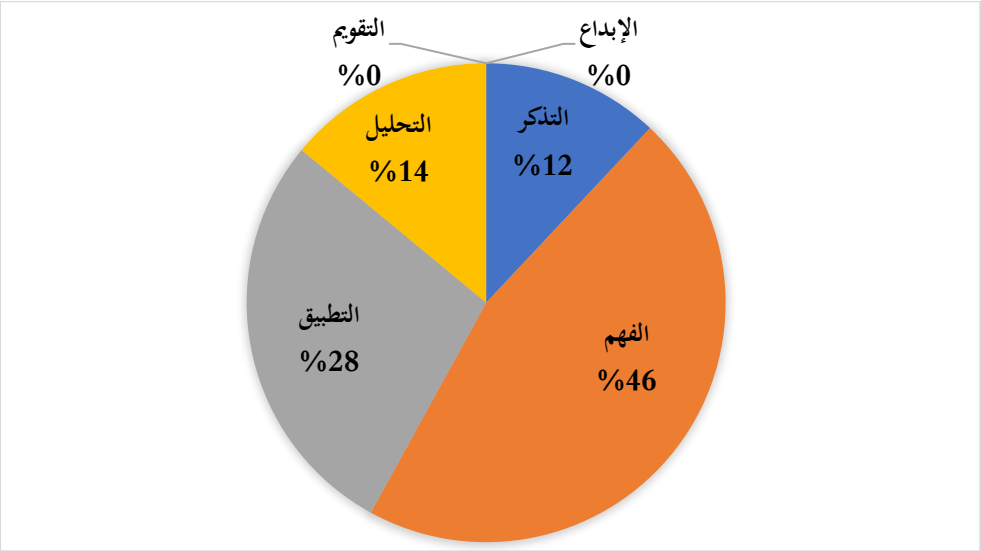
الجدول ٧ التكرارات والنسب المئوية في عام ٢٠١٧م

المستويات المعرفية	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التقويم	الإبداع	المجموع
التكرارات	٦	٢٣	١٤	٧	٠	٠	٥٠
النسب المئوية	١٢	٤٦	٢٨	١٤	٠	٠	١٠٠

تبين لنا من الجدول ٧، أن مستوى التذكر في عام ٢٠١٧م بلغ ٥ تكرارات ونسبتها ١٠٪؛ في حين بلغ مستوى الفهم ٢٣ تكرارا ونسبتها ٤٦٪. أما مستوى التطبيق ١٤ تكرارات ونسبتها ٢٨٪. ومستوى التحليل ٨ تكرارات ونسبتها ١٦٪. وكان مستوى التقويم والإبداع صفرا. لذا، كانت أسئلة الامتحانات لمادة اللغة العربية للمرحلة الثانوية العليا في عام ٢٠١٧م تركز أيضا على المستويات الأربعة الأولى، وهي: التذكر والفهم والتطبيق والتحليل؛ وأغفلت عن المستويين الآخرين من المجال المعرفي بناء على تصنيف بلوم المعدل، وهما: التقويم والإبداع.

وعلى الرغم من ذلك، فإن مستوى التحليل تزداد نسبتها من عام ٢٠١٦م، وكانت الزيادة ٢٪. كما كان مستوى التطبيق التي تزداد نسبتها من ٢٤٪ في عام ٢٠١٦م فصار ٢٨٪ في عام ٢٠١٧م؛ وكانت الزيادة ٤٪. وأما مستوى التذكر والفهم انخفضت نسبتهما في هذه السنة، وما زالت تركز أسئلة الامتحانات في هذه السنة على مستويات التفكير الدنيا. كما هو موضح في هذا الشكل ٥:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com



الشكل ٥ النسب المئوية لكل المستويات المعرفية في عام ٢٠١٧م

٤. المستويات المعرفية في عام ٢٠١٨م

كان عدد الأسئلة في عام ٢٠١٨م ٤٥ سؤالا، وكانت ٤٠ سؤالا منها أسئلة الاختبار الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد وأسئلة كتابة المقال. ولكل سؤال خمس إجابات اختيارية، وهي: أ، ب، ج، د، هـ. وطريقة إجابتها بتسويد الإجابة الصحيحة على ورقة الإجابة المعدة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

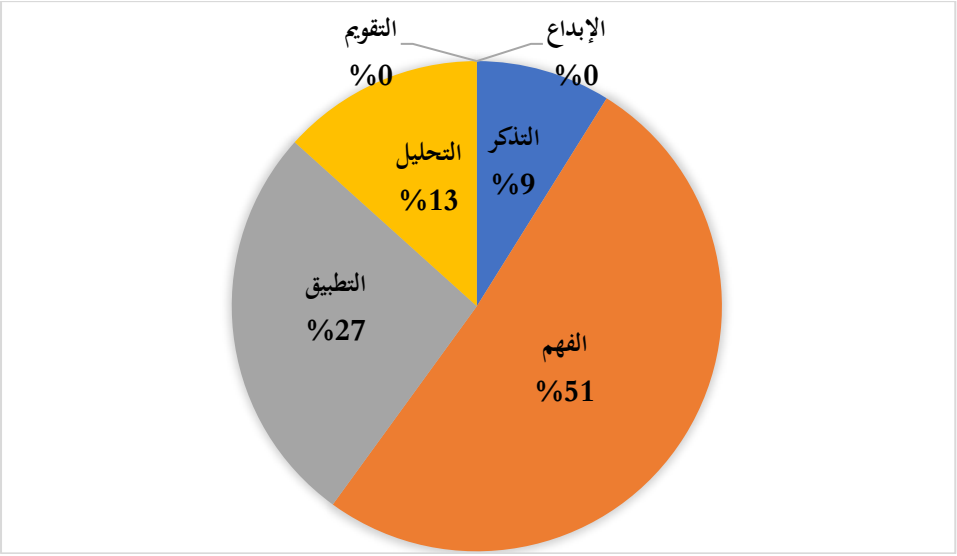
الجدول ٨ التكرارات والنسب المئوية في عام ٢٠١٨م

المستويات المعرفية	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التقويم	الإبداع	المجموع
التكرارات	٤	٢٣	١٢	٦	٠	٠	٤٥
النسب المئوية	٨,٩	٥١	٢٦,٧	١٣,٣	٠	٠	١٠٠

أشار الجدول ٨ إلى أن مستوى التذكر ٤ تكرارات ونسبتها ٨,٩٪، في حين بلغ مستوى الفهم ٢٣ تكرارا ونسبتها ٥١,١٪. وأما مستوى التطبيق ١٢ تكرارات ونسبتها ٢٦,٧٪، وأما مستوى التحليل ٦ تكرارات ونسبتها ١٣,٣٪. وما زالت مستوى التقويم والإبداع صفرا. لذا، كانت أسئلة الامتحانات لمادة اللغة العربية للمرحلة الثانوية العليا في هذه السنة أيضا، ركزت على المستويات الأربعة الأولى، وهي: التذكر والفهم والتطبيق والتحليل.

ازدادت نسبة مستوى الفهم إلى ٥٪ في عام ٢٠١٨م. وكان مستوى التذكر والتطبيق انخفضت نسبته إلى ١٪، ومستوى التحليل انخفضت نسبته إلى ٢٪. وتبينت من هذه النتائج أن أسئلة الامتحانات في عام ٢٠١٨م ركزت على مستويات التفكير الدنيا. كما هو موضح في الشكل ٦:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com



الشكل ٦ النسب المئوية لكل المستويات المعرفية في عام ٢٠١٨م

٥. المستويات المعرفية في عام ٢٠١٩م

كان عدد الأسئلة في عام ٢٠١٩م ٤٥ سؤالا، وكانت ٤٠ سؤالا منها أسئلة الاختبار الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد وأسئلة كتابة المقال. ولكل سؤال خمس إجابات اختيارية، وهي: أ، ب، ج، د، هـ. وطريقة إجابتها بتسويد الإجابة الصحيحة على ورقة الإجابة المعدة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

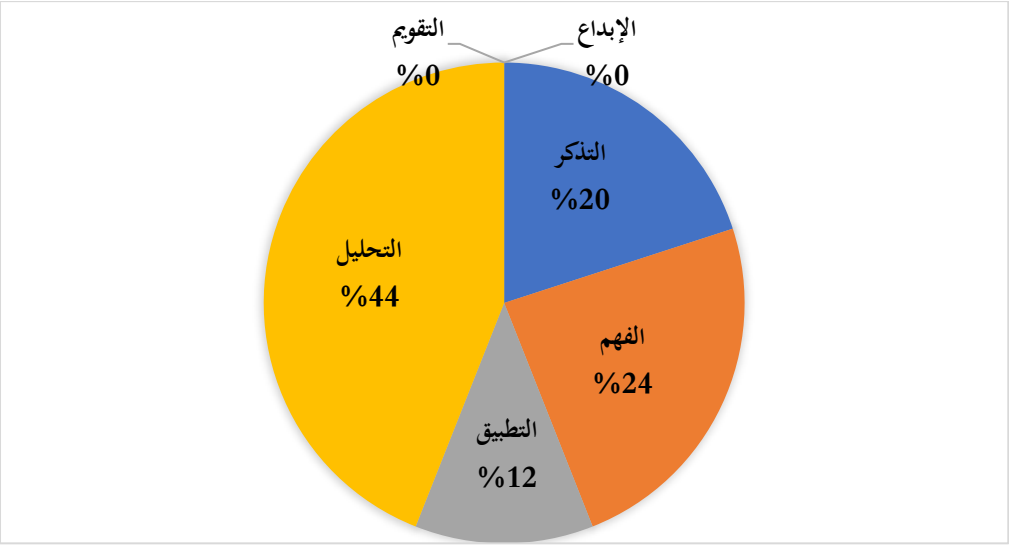
الجدول ٩ التكرارات والنسب المئوية في عام ٢٠١٩م

المستويات المعرفية	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التقويم	الإبداع	المجموع
التكرارات	٥	٢٦	٣	١١	٠	٠	٤٥
النسب المئوية	١١	٥٧,٨	٦,٧	٢٤,٤	٠	٠	١٠٠

يتضح من الجدول ٩ أن مستوى التذكر ٥ تكرارات ونسبتها ١١,١٪؛ في حين بلغ مستوى الفهم ٢٦ تكرارا ونسبتها ٥٧,٨٪. وأما مستوى التطبيق ٣ تكرارات ونسبتها ٦,٧٪، وأما مستوى التحليل ١١ تكرارات ونسبتها ٢٤,٤٪. وبينما كان مستوى التقويم والإبداع فكان صفرا. لذا، كانت أسئلة الامتحانات لمادة اللغة العربية للمرحلة الثانوية العليا في هذه السنة قد ركزت أيضا على المستويات الأربعة الأولى، وهي: التذكر والفهم والتطبيق والتحليل؛ وأغفلت عن المستويين الآخرين من المجال المعرفي، وهما: التقويم والإبداع.

ويتضح لنا أن في هذه السنة، كان مستوى الفهم ازدادت نسبته من السنة السابقة؛ وكانت الزيادة ٦٪. وكذلك مستوى التحليل الذي ازدادت نسبته ١١٪. وفي هذه السنة انخفضت نسبة مستوى التذكر ٢٪، ومستوى التطبيق ٢٠٪. كما هو موضح في هذا الشكل الآتي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com



الشكل ٧ النسب المئوية لكل المستويات المعرفية في عام ٢٠١٩م

يتضح من النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أن أسئلة اللغة العربية للامتحانات المدرسية للمرحلة الثانوية العليا على المستوى الوطني بإندونيسيا خلال خمس سنوات ركزت على المستويات الدنيا، وهي: التذكر والفهم والتطبيق. ورغم ذلك، نجد أنهم قد تطرقوا إلى مستوى واحد من المستويات العليا وهو مستوى التحليل. والجدول التالي سيوضح ذلك.

الجدول ١٠ التكرارات والنسب المئوية خلال خمس سنوات (٢٠١٥-٢٠١٩م)

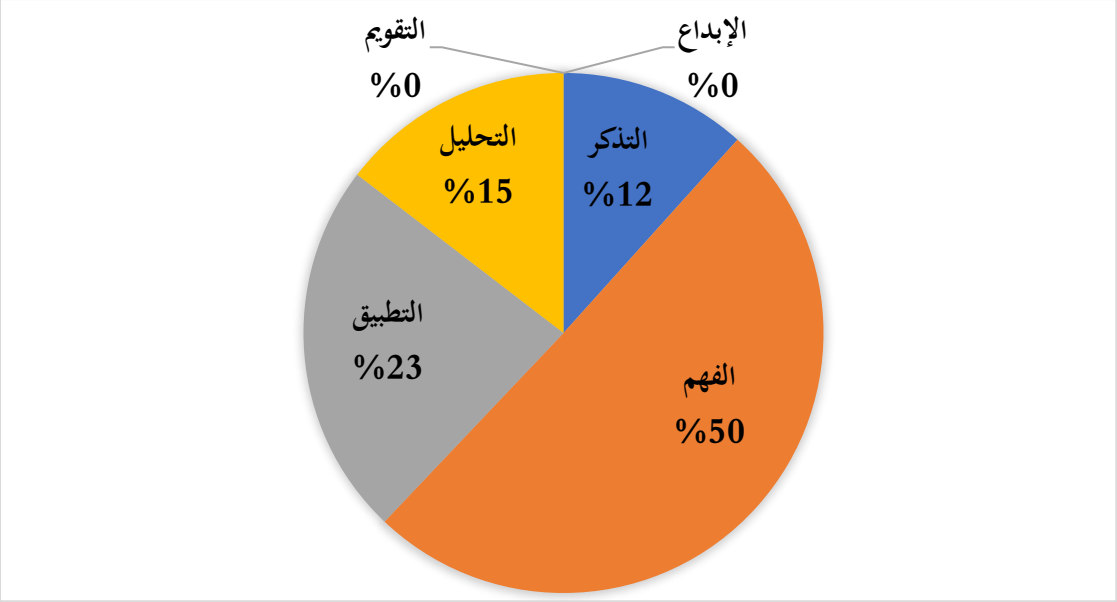
رقم	السنوات	المستويات المعرفية												المجموع	
		التذكر		الفهم		التطبيق		التحليل		التقويم		الإبداع			
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
١	٢٠١٥	٦	١٢	٢٤	٤٨	١٥	٣٠	٥	١٠	.	.	.	.	٥٠	٢٠,٨
٢	٢٠١٦	٧	١٤	٢٥	٥٠	١٢	٢٤	٦	١٢	.	.	.	.	٥٠	٢٠,٨
٣	٢٠١٧	٦	١٢	٢٣	٤٦	١٤	٢٨	٧	١٤	.	.	.	.	٥٠	٢٠,٨
٤	٢٠١٨	٤	٨,٩	٢٣	٥١,١	١٢	٢٦,٧	٦	١٣,٣	.	.	.	.	٤٥	١٨,٨
٥	٢٠١٩	٥	١١,١	٢٦	٥٧,٨	٣	٦,٧	١١	٢٤,٤	.	.	.	.	٤٥	١٨,٨
المجموع		٢٨	١١,٧	١٢١	٥٠,٤	٥٦	٢٣,٣	٣٥	١٤,٦	.	.	.	.	٢٤٠	١٠٠

أشار الجدول ١٠ إلى التكرارات والنسب المئوية للمستويات المعرفية خلال خمس سنوات من عام ٢٠١٥م إلى عام ٢٠١٩م. وتبين لنا أن مستوى التذكر ٢٨ تكرارا ونسبتها ١١,٧٪. ومستوى الفهم ١٢١ تكرارا ونسبتها ٥٠,٤٪. بينما بلغ مستوى التطبيق ٥٦ تكرارا ونسبتها ٢٣,٣٪. وبلغ مستوى التحليل ٣٥ تكرارا ونسبتها ١٤,٦٪. ولم يحصل مستوى التقويم والإبداع على أي نسب في هذه المرحلة.

ويتضح لنا أيضا أن مستوى الفهم جاء في الترتيب الأول؛ حيث كانت نسبته ٥٠٪. وكانت التكرارات والنسبة المئوية العالية لهذا المستوى جاءت في عام ٢٠١٩م. ثم جاء مستوى التطبيق في الترتيب الثاني ونسبته ٢٣٪. وأما

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التكرارات والنسبة المئوية العالية لهذا المستوى جاءت في عام ٢٠١٥م. ثم جاء مستوى التحليل في الترتيب الثالث، ونسبتها ١٥٪. وكانت التكرارات والنسبة المئوية العالية لهذا المستوى جاءت في عام ٢٠١٩م. ثم جاء مستوى التذكر في الترتيب الرابع، وبلغت نسبتها ١٢٪. حيث إن التكرارات والنسبة المئوية العالية لهذا المستوى جاءت في عام ٢٠١٦م. و يمكن أن نقول إن أسئلة اللغة العربية في الامتحانات المدرسية على المستوى الوطني خلال خمس سنوات لهذه المرحلة ركزت على مستوى الفهم ثم يأتي بعده على التوالي مستوى التطبيق والتحليل والتذكر. والشكل ٨ يوضح ذلك.



الشكل ٨ النسب المئوية المستويات المعرفية خلال خمس سنوات (٢٠١٥-٢٠١٩م)

وخلاصة القول، يتضح لنا أن أسئلة اللغة العربية في الامتحانات المدرسية للمرحلة الثانوية العليا على المستوى الوطني تركز على أربع مستويات، وهي: التذكر والفهم والتطبيق والتحليل؛ وقد خلت أسئلة الامتحانات من مستوى التقويم والإبداع. كان مستوى الفهم في الترتيب الأول، ثم يأتي بعده على التوالي مستوى التطبيق، ومستوى التحليل والتذكر.

الخاتمة

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة عن واقع أسئلة اللغة العربية للامتحانات المدرسية على المستوى الوطني في ٢٠١٥-٢٠١٩م، يوصي الباحث بما يلي:

١. يحسن للحكومة القيام بالآتي:
   أ. إرشاد سائر واضعي الأسئلة على مراعاة التوازن بين مستويات التفكير الدنيا والعليا وفقا لتصنيف بلوم المعدل للأهداف المعرفية في المراحل الدراسية كلها.
   ب. تدريب واضعي الأسئلة على مراعاة وضع الأسئلة المتنوعة في الاختبارات بحيث تقيس جميع العمليات الفرعية لكل مستوى من تصنيف بلوم المعدل للأهداف المعرفية.
   ت. تدريب المدرسين على وضع الأسئلة بناء على تصنيف بلوم المعدل للأهداف المعرفية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٢. ينبغي على المدرسين التركيز على مهارات التفكير العليا في عملية التعليم والتعلم وفقا للمراحل الدراسية.

هوامش البحث:

١ صلاح الدين محمود علام، **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية** (عمان: دار المسيرة والتوزيع، ط١، ١٤٢٨ هـ/ ٢٠٠٧ م)، ص ١٣.

٢ أحمد سليمان عودة، **القياس والتقويم في العملية التدريسية** (إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع، ط٣، ٢٠٠٤م)، ص ٥.

٣ Badan Standar Nasional Pendidikan, *Prosedur Operasional Standar Penyelenggaraan Ujian Sekolah Berstandar Nasional (POS USBN) Tahun Pelajaran 2018/2019.* (Jakarta: Badan Standar Nasional Pendidikan, 2018), p. 4.

٤ Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan, *Mendikbud Imbau Guru Terus Kembangkan Model Pembelajaran HOTS*, retrieved on 22nd October 2018, retrieved from: https://www.kemdikbud.go.id/main/blog/2018/11/mendikbud-imbau-guru-terus-kembangkan-model-pembelajaran-hots,.

٥ Koran Sindo, *Kemendikbud Pertahankan Soal HOTS Sebesar 10%*, retrieved on 28th December 2019, retrieved from: https://nasional.sindonews.com/read/1383696/144/kemendikbud-pertahankan-persentase-soal-hots-sebesar-10-1551658660.

٦ علام، **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية**، ص ٦٥.

٧ المرجع نفسه.

٨ Lorin W. Anderson & David R. Krathwohl, *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Educational Objectives* (New York: Addison Wesley Longman, Inc, 2001), p.30.

٩ Anderson & Krathwohl, *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Educational Objectives*, Pp.30.

١٠ Anderson & Krathwohl, *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Educational Objectives*, Pp. 313-316.

١١ Anderson & Krathwohl, *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Educational Objectives*, Pp. 28.

١٢ Anderson & Krathwohl, *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Educational Objectives*, Pp. 45.

١٣ Autonartist, *Dimensi Pengetahuan: Faktual, Konseptual, Prosedural dan Metakognitif*, retrieved on 5th September 2020, retrieved from: https://autonartist.wordpress.com/2012/07/28/dimensi-pengetahuan-faktual-konseptual-prosedural-dan-metakognitif/.

١٤ Dadan Rosana, *Dimensi Pengetahuan dalam Taksonomi Pendidikan Bloom Revisi*, retrieved on 5th September 2020, retrieved from: http://www.asesmensains.com.

١٥ Anderson & Krathwohl, *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Educational Objectives*, Pp. 55-56.

١٦ Anderson & Krathwohl, *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Educational Objectives*, Pp. 66.

١٧ Ni'matin Kurnia Agustina, *Analisis Soal dalm Buku Teks Matematika SMP Kelas VII Berdasarkan pada Taksonomi Bloom Revisi* (Bachelor Dissertation in Mathematics Education Department, Fakultas Tarbiyah dan Keguruan, Universitas Islam Negeri Sunan Ampel, Surabaya, 2018), Pp. 11.

١٨ Ahmad Mujaid, *Analisis Kemampuan Berpikir Matematika Siswa Berdasarkan Taksonomi Bloom Revisi* (Master Thesis in Mathematics Education Department, Postgraduate Program, Universitas Terbuka, Jakarta, 2015), Pp. 29.

١٩ Ni'matin Kurnia Agustina, *Analisis Soal dalm Buku Teks Matematika SMP Kelas VII Berdasarkan pada Taksonomi Bloom Revisi* (Bachelor Dissertation in Mathematics Education Department, Fakultas Tarbiyah dan Keguruan, Universitas Islam Negeri Sunan Ampel, Surabaya, 2018), Pp. 13.

٢٠ Anderson & Krathwohl, *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Educational Objectives*, Pp. 83.

٢١ Anderson & Krathwohl, *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Educational Objectives*, Pp. 84-86.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

استراتيجيتي التدريسُ التبادليُ والخريطة المفاهيمية ودورهما في تعليم مهارات التفكير ما وراء المعرفي في القراءة: "دراسة تجريبية على طلبة الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا"

صديق أحمد الصديق محمد
الأستاذ المشارك الدكتور فهام محمد غالب
الدكتورة رضوى أبوبكر

ملخص البحث

هدفت الدراسة إلى تحديد فاعلية استخدام إستراتيجيتي ما وراء المعرفة: التدريس التبادلي والخرائط المفاهيمية (الذهنية) في تدريس النص القرائي بهدف تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طلبة المستوى الجامعي، وما مدى تأثير المتغيرات العاملة: الجنس والعمر والمستوى والتخصص في هذه العملية؟ وقد اعتمد الباحث في هذه الدراسة على اتباع المنهج شبه التجريبي حيث تكونت عينة الدراسة من (٦٨) طالب وطالبة قسموا لمجموعتين تجريبيتين، الأولى من قسم اللغة العربية وآدابها (٣٥) طالب وطالبة استخدموا التدريس التبادلي، ومجموعة ثانية من قسم القرآن والسنة قوامها (٣٣) استخدمت الخريطة المفاهيمية. وقد تم اعداد وتقنين اختبار لقياس مدى نمو مهارات التفكير فوق المعرفي في القراءة لدى طلبة عينة الدراسة، وتم تطبيقه قبل وبعد المعالجة التدريسية التي استمرت لأسبوعين. وللتحقق من صحة فروض الدراسة تم جمع نتائج التطبيق القبلي والبعدي للاختبار ورقمنتها ومعالجتها احصائياً ليخرج الباحث بالنتائج الآتية: يوجد فرق دال احصائياً بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الأولى التي استخدمت التدريس التبادلي لصالح التطبيق البعدي، مما يشير الى فعالية التدريس التبادلي في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي في القراءة لدى طلبة المجموعة الأولى. لم يوجد فرق دال احصائياً بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الثانية التي استخدمت الخريطة المفاهيمية لصالح التطبيق البعدي، مما يشير الى عدم فعالية التدريس باستخدام الخريطة المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي في القراءة لدى طلبة المجموعة الثانية. توجد فروق ذات دلالة معنوية بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعتين التجريبيتين لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت التدريس التبادلي عند المقارنة بينهما. لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للمتغيرات العاملة: الجنس والعمر والمستوى والتخصص على العمل التابع وهو درجات تحصيل الطلبة في المجموعتين التجريبيتين والتي تعكس مدى نمو مهاراتهم في التفكير فوق المعرفي في القراءة. وفي ضوء نتائج الدراسة تم صياغة عدد من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: تدريس تبادلي، خرائط المفاهيم، ما وراء المعرفة، تعليم التفكير.

المقدمة:

تقول الخبيرة اللغوية د. هنادا طه[١] "السائر في صفوف اللغة العربية اليوم أنها تتمحور حول الكتاب المدرسي، أو المعلم، والطالب مُجرّد مُتلقٍ"، وتضيف الباحثة وهنا الشاهد من حديثها: "مسألة ربط اللغة بالفكر هي ما ينقصنا في صفوف اللغة العربية". ويقول رضا الأدغم[٢]: "المتأمِّل للطرق التي يعالجُ بها معلمو اللغة العربية دروسهم لفروع اللغة العربية المختلفة عامة والقراءة خاصة يجد أنها تقليدية لا تنمي إلا المهارات الدنيا، حيث إن اللغة العربية في

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المدارس تُقدَّمُ على أنها معرفة يجب حفظها واسترجاعُهَا في الامتحانات، ويتصورُ القائمون على أمر اللغة أن حفظ بعض المترادفات، ومزيد من الأفكار السطحية هو التعليم الصحيح للغة، كما أنهم ينظرون إلى مهارات التفكير على أنها مهارات اللغة نفسها مما يجعل تلاميذنا يقفون أمام موضوعات القراءة حيارى لا يدرون من أين ينقبون عنها؟". ويضيف ويلسون[٣]: "في ضوء انخفاض مستوى الطلبة في مهارات التفكير فوق المعرفي في القراءة، الذي ربما يعزى هذا إلى أنّ المعلمين أنفسهم قد تنقصهم هذه المهارات، وربما لم يُعدُّوا الإعداد التربوي الكافي لتنميتها لدي تلاميذهم، وربما لم يُدربوا على استخدامها، ولم يُوجهوا إلى أساليب تقويمها". ويقول في ذلك محسن عطية[٤]: "لم يعد مقبولاً التمسك بطرق تقليدية لمجرد التعوُّد عليها أو لسهولتها؛ ولأنها لم تعد كافية لتلبية متطلبات العملية التعليمية والتربوية الحديثة، خاصة في مجال تعليم وتعلُّم اللغات الأجنبية. بل لم تعد قادرة على الاستجابة لأهداف التعليم في ضوء الرؤية الحديثة للتربية والتعليم".

وقد اطلع الباحث على دراسات كثيرة حول موضوع الدراسة الحالية، يذكر منها -على سبيل المثال لا الحصر- دراسات: عبد الكريم هيازع[٥] حيث يقول: "على الرغم من أنّ ماليزيا قد تبدو أسعد حالاً في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إلاّ أنّ البحوث التي أجريت وأوراق العمل التي قدمت في المؤتمرات المحلية والعالمية تكاد تجمع على أنّ المشاكل التي تواجهها في مجال تعليم اللغة العربية والصعوبات التي يلاقيها المتعلِّمون، هي نفس المشاكل والصعوبات الموجودة في بلدان منطقة جنوب سرق آسيا الأخرى، ولكن بنسَب متفاوتة أو أقل حدة". وتضيف نور حياتي هاشم[٦] بأنّ: "إهمال صرخات متعلِّمي اللغة العربية لا ينتج مُتعلِّماً ذا كفاية، يجيد بما يكتب، ويعبّر عما يرغب فيه، ويتقن ما يقرأ". وتقول أسماء عبد الرحمن[٧]"توجد مشكلات تواجه برامج تعليم اللغة العربية للطلبة الماليزيين ومن هذه المشكلات ما يتعلق بتعليم وتعلم اللغة العربية أي المعلم والطالب معاً". وأشار محمد عبد الله بالخير[٨] إلى وجود إشكالات نظرية وتطبيقية نتج عنها قصور في العملية التعليمية وضعف في مردودها التعليمي لمهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها. ويقول عبد الجليل عدنان[٩]: "إنَّ طرق تعليم اللغة العربية بصورتها الحالية لا تحقق المستوى المنشود الذي يمكن أن يفي بحاجة المسلمين لتعلم اللغة العربية والتحكم فيها فهماً وتوظيفاً". ويختم الباحث بقول إزاحام إسماعيل[١٠] "إنّ مهارات القراءة الناقدة من أساسيات التعليم في المراحل قبل المرحلة الجامعية، وخلافاً لما هو متوقع فقد أشار الباحثون إلى افتقار الطلبة لهذه المهارات". وأشار عزمي[١١] إلى أنّ قدرة الطلبة بولاية ترينغانو في المرحلة الإعدادية كانت منخفضة، فضلاً عن ذلك فإنّ نمط القراءة كان على مستوى منخفض كذلك. وتعزز نور أذان بنت محمد[١٢] ما ذهب إليه الباحثون بقولها: "أثبتت الدراسات أنّ معظم متعلِّمي اللغة العربية في ماليزيا لا يجيدون مهارات قراءة النصوص العربية رغم دراستهم اللغة في سنوات غير قليلة، إضافةً إلى ذلك فإنّ الممارسات التعليمية في العديد من فصول تعليم اللغة العربية تعكس التركيز بشكل أساسي على القواعد النحوية، مما يؤدي إلى إهمال المعلِّمين جانب بناء مهارات الطلبة اللغوية؛ فيكون التعليم الاستراتيجي أمراً ليس بسهلٍ لمعظم المعلِّمين".

لقد أكدَّ يوسف اسماعيلي:[١٣] " على أهمية القراءة وأنها تعدُّ من المهارات الأساسية التي ينبغي على متعلِّم اللغة إتقانها، حيث إنَّ صقلها يؤدي إلى صقل باقي المهارات الأخرى، ولكنَّ الكثير من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى يعاني من ضعف قرائي كبير يؤثر سلباً على مسار تعلّمه للغة العربية". هذا باختصار واقع تدريس اللغة العربية بصفة عامة والقراءة على وجه الخصوص ويلاحظ الباحث غلبة طرائق التدريس التقليدية، وكذلك أساليب التقويم التي لا تعكس اهتماماً بتنمية مهارات التفكير في مستويات عليا؛ ولأجل ذلك أراد الباحث الكشف عن وسائل وأساليب وأفكار تحسّن وتطوّر من تدريس القراءة، ومن تنمية مهارات ما وراء المعرفة فيها.

ولعلّ استراتيجيتي ما وراء المعرفة: التدريس التبادلي (Reciprocal Teaching Strategy) والخرائط المفاهيمية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(الذهنية) (conceptual or mind mapping) وهما استراتيجيتان واعدتان في تدريس القراءة في اللغة الثانية، ويرجو الباحث منهما إحداث الفرق فيما يدعو له من تحديث طرق تدريس النص القرائي، وتعليم مهارات التفكير فوق المعرفي في القراءة للناطقين بغير اللغة العربية خاصة. وتهدف الدراسة الحالية من التحقق في فعالية الاستراتيجيتين من حقيبة التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي في القراءة وبالتالي تحسين وتطوير أسليب دراسة النص القرائي بالعمق المطلوب لطلبة المستوى الجامعي للمتخصصين في اللغة العربية خاصة من الناطقين بلغات أخرى.

وقد اطلع الباحث على عدة دراسات حققت في الاستراتيجيتين المذكورتين معاً، منهم على سبيل المثال لا الحصر: رضا الأدغم[١٤] وقد توصل الباحث إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى والثانية اللتين استخدمتا الخريطة الدلالية والتدريس التبادلي، في القياسين القبلي والبعدي، والفرق لصالح القياس البعدي، أي لصالح استخدام الاستراتيجيتين في التدريس، ورولا حسن[١٥] هدفت دراستها للكشف عن أثر استراتيجيتي ما وراء المعرفة: التدريس التبادلي والخريطة الذهنية في تنمية مهارات استيعاب المقروء لدى طلبة الصف السابع الأساسي. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في أدائهم على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق التدريس التّبادلي والخريطة الّذهنية، ونهى عبد الباسط[١٦] هدفت لتحديد الفعالية النسبية لإستراتيجيتي ما وراء المعرفة: النمذجة، وخرائط العقل في تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بالمدينة المنورة، وأخيرا دراسة الأستاذ الدكتور توفيق صالح وعبد الغفور رسلان.[١٧]

ومع ما سبق سرده من دراسات، فقد لاحظ الباحث بحكم تجربته كمعلم للغة العربية في ماليزيا منذ ٢٠١١م وحتى تاريخ اليوم حيث تجول للتدريس في مختلف ولاياتها، أن أغلب الأسئلة التي كان يطرحها المعلِّمون في داخل الفصل على طلابهم، أو في الامتحانات التقويمية أو النقلية للصفوف المتقدمة نهاية العام الدراسي كانت في أغلبها أسئلة سطحية تقيس مستويات دنيا من تفكيرهم كالتعرُّف والتذكُّر والاستيعاب، ولا تستهدف تنمية مهاراتهم في المستويات العليا من التفكير باللغة العربية كلغة ثانية، مثل مهارات التفكير ما وراء المعرفي أو النقدي أو الإبداعي؛ مما يدلُّ على سيادة أُطر تقليدية عفي عليها الزمن، تركز على الحفظ وحشو أدمغة الطلبة بمزيد من المعلومات، دون التركيز على عمق فهمهم واستيعابهم لهذه المعلومات، ودون التركيز على تنمية مهاراتهم اللغوية، أو مهاراتهم في التفكير الذي هو بطبيعة الحال أساس كل مهارة لغوية سواء كانت فهم المسموع أو فهم المقروء أو التعبير الشفوي والكتابي.

وتأتي أهمية الدراسة الحالية من حيث إنها تحاول طرح بعض الطرق الحديثة في تدريس القراءة سعياً لتحسين العملية التعليمية فيها وتنمية مهارات التفكير العليا في القراءة. وكذلك يرجو الباحث أن تكون هذه الدراسة إضافة علمية للأبحاث التربوية في مجال استخدام إستراتيجيتي التدريس التبادلي والخريطة المفاهيمية أو (الذهنية)؛ حيث إنهما استراتيجيتان واعدتان في تدريس القراءة في اللغة العربية كلغة ثانية، وتنمية مهارات التفكير العالي كالتفكير ما وراء المعرفي في معالجة النصوص المقروءة.

عرض الورقة:

أولاً: تحديد مشكلة الدراسة:

وبناء على ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: "ما مدى فاعلية استخدام إستراتيجيتي ما وراء المعرفة: التدريس التبادلي والخرائط المفاهيمية (الذهنية) في تدريس النص القرائي بهدف تنمية مهارات التفكير

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فوق المعرفي لدى طلبة المستوى الجامعي، وما مدى تأثير المتغيرات العاملة: كالجنس والعمر والمستوى والتخصص في عملية تنمية هذه المهارات لديهم؟

ثانياً: أهداف الورقة:

١. التعرف على فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي في القراءة لدى طلبة عينة الدراسة.
٢. التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية الخريطة المفاهيمية (الذهنية) في تنمية مهارات: التفكير فوق المعرفي في القراءة لدى طلبة عينة الدراسة.
٣. المقارنة بين استراتيجيتي التدريس التبادلي والخريطة المفاهيمية من حيث فعالية كل منهما في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي في القراءة لدى طلبة عينة الدراسة.
٤. دراسة أثر المتغيرات العاملة: طريقة التدريس والجنس والعمر والمستوى الدراسي والتخصص) على المتغير التابع وهو تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي في القراءة لدى أفراد عينة الدراسة.

ثالثاً: فروض الدراسة:

يسعى الباحث في الدراسة الحالية للتحقق من الفروض الآتية والتي ولدها الباحث من السؤال الرئيس للدراسة كأسئلة فرعية بحثية، أو محاور وعناصر للدراسة، والفرضيات هي:

١. توجد فروق ذات دلالة معنوية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت التدريس التبادلي في القياسين القبلي والبعدي، لصالح القياس البعدي.
٢. توجد فروق ذات دلالة معنوية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية التي استخدمت خريطة المفاهيم في القياسين القبلي والبعدي، لصالح القياس البعدي.
٣. لا يوجد فرق ذو دلالة معنوية بين أداء المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية تبعاً لاختلاف طريقة التدريس.
٤. توجد فروق ذات دلالة معنوية بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في المتغير التابع (درجاتهم في اختبار تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي في القراءة) تبعاً للمتغيرات العاملة: الجنس والعمر والمستوى والتخصص.

رابعاً: مجتمع الدراسة ومنهجيتها:

يمثل مجتمع الدراسة كل من يدرس اللغة العربية أو يدرس بها في قسمي: اللغة العربية وآدابها والقرآن والسنة بكلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية في مستوى البكالوريوس، وتكونت عينة الدراسة من (٦٨) طالب وطالبة قسموا لمجموعتين تجريبيتين، الأولى من قسم اللغة العربية وآدابها (٣٥) طالب وطالبة استخدموا التدريس التبادلي، ومجموعة ثانية من قسم القرآن والسنة قوامها (٣٣) استخدمت الخريطة المفاهيمية. وقد اعتمد الباحث في هذه الدراسة على اتباع المنهج شبه التجريبي والذي يعرفه الكيلاني[١٨] بأنه: "عملية جمع البيانات تجري تحت ظروف ضبط مقننة تشمل التحكم في كل الظروف التي قد تؤثر بمتغيرات الدراسة سواء المستقلة أو التابعة. فالتصاميم شبه التجريبية هي جزئياً تجريبية حقيقية يتم فيها ضبط بعض العناصر التي تهدد الصدق الداخلي وليس كلها. ولذلك تستخدم هذه التصاميم في الحالات التي نجد فيها صعوبة كبيرة في توفير ضبط تجريبي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تام".

خامساً: خطوات التجربة التدريسية:

كانت خطوات التطبيق الميداني للتجربة التدريسية كالآتي:

تطبيق أدوات الدراسة قبلياً:

قام الباحث بتطبيق اختبار لقياس تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي في عينة قصـــدية مكونة من (١٣٣) طالب وطالبة، تفاصـــيلهم: (٢٥) طالب و(١٠٨) طالبة، قســـمت إلى مجموعتين تجريبيتين درســـت إحداهما بالتدريس التبادلي والأخرى بخرائط المفاهيم، واستمرت التجربة لأسبوعين، وقد كان التطبيق القبلي في بداية الأسبوع الأول من فترة المعالجة التدريسية. ثم تم جمع الأوراق وتصحيحها وتفريغها (رقمنتها) بإدخالها في برنامج (SPSS) تمهيدا لتحليلها بواسطة البرنامج. وتأكد الباحث من تجانس المجموعتين التجريبيتين بإجراء التطبيق القبلي للاختبار، تم طبق اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين والذي اثبت عدم وجود تباين دال معنويا عند مستوى الدالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعتين التجريبيتين، مما يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة.

سادساً: تطبيق تجربة الدراسة:

بدأ التطبيق الفعلي للتجربة التدريسية في (٢٤ /٢/ ٢٠٢٠) لغاية (٢٠٢٠/٣/٥) في قاعات الدراسة في قسمي اللغة العربية وآدابها والقرآن والسنة بكلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا بواقع محاضرتين لكل مجموعة تجريبية في الأسبوع الواحد واستمرت التجربة لأسبوعين، حيث استخدمت المجموعة التجريبية الأولى استراتيجية التدريس التبادلي، وقد قام الباحث بالتدريس بنفسه، وبالنسبة للمجموعة التجريبية الثانية: قام الباحث بتدريس النصين وفق استراتيجية خرائط المفاهيم، وقام بتوجيه الطلبة ليقوموا بتصميم خرائط مفاهيمية تلخص كل نص باجتهادهم وحفزهم على ذلك بعد أن استخدم جهاز العرض وفيديوهات وصور وأوراق عمل ليتعودوا على استخدام الإستراتيجية المستهدفة ليبسطوا النص ويحولوه لمفاهيم مترابطة ويفهموه الفهم الأعمق.

تطبيق أدوات الدراسة بعدياً:

بعد انتهاء المعالجة التدريسية في المجموعتين تم تطبيق نفس الاختبار بعديا، وتم التصحيح ثم التفريغ (الرقمنة) تمهيداً للمعالجة الإحصائية باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

١. معامل ألفا كرونباخ لدراسة ثبات أدوات الدراسة.
٢. تحليل التباين لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples Test) للتأكد من تكافؤ المجموعتين.
٣. اختبار (T-test) للتأكد من صحة فروض الدراسة.
٤. اختبار (Regression) للتأكد من مدى تأثر تنمية مهارات التفكير لدى الطالب بالعوامل المتغيرة الأخرى مثل السن والجنس والمستوى والتخصص.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

سابعاً: اختبار الفروض:

اختبار صحة الفرض الأول:

القياس	عدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
القبلي	٣٣	١٩,٧٦	٤,٣٥٩	٤,٤٢١-	(٠,٠٠٠) وهي دالة عند مستوى أقل من: (٠,٠٥)
البعدي	٣٣	٢٤,٩٤	٤,٠٦٢		

وبما أن الدالة (000.) في الجدول أعلاه بعد تطبيق اختبار (Paired Samples Test) كانت أقل من القيمة المعيارية (0.05) إذا نقبل الفرض الأول الذي يقول بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولي التي استخدمت التدريس التبادلي عند تطبيق الاختبار قبل المعالجة التدريسية وبعدها، لصالح التطبيق البعدي للاختبار كما يوضح الجدول أعلاه، فالمتوسط للتطبيق البعدي أكبر (٢٤,٩٤) من متوسط التطبيق القبلي (١٩,٧٦).

اختبار صحة الفرض الثاني: أما بالنسبة للمجموعة الثانية التي درست بالخريطة المفاهيمية، فكانت النتيجة بعد اختبار (ت) Paired Samples Statistics كالآتي:

القياس	عدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
القبلي	٢٠	١٣,٨٥٠٠	٤,٣١٩٧٨	٠,٩٣٣	(٠,٣٦٢) وهي دالة عند مستوى أكبر من: (٠,٠٥)
البعدي	٢٠	١٢,٨٠٠٠	٤,٢٨٧٠٧		

ونلاحظ أن الدالة (٠,٣٦٢) كما في الجدول أعلاه أكبر من القيمة المعيارية (٠,٠٥) إذا نرفض الفرض الثاني القائل بوجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي ونقبل بالفرض الصفري الذي يقول بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية التي استخدمت الخريطة المفاهيمية بين القياسين القبلي والبعدي للمعالجة التدريسية مما يشير الى أنه لا توجد فعالية للاستراتيجية بعد التدريس في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي في القراءة لدى الطلبة.

اختبار صحة الفرض الثالث: ولاختبار الفرض والتأكد من صحته تمت المقارنة بين متوسطات المجموعتين في التطبيق القبلي والبعدي باختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (T-test for: Two Independent Samples Test) كما يأتي:

القياس	عدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
القبلي مجموعة (١)	٣٣	١٩,٧٦	٤,٣٥٩	٤,٣٨٢	(٠,٠٠) وهي أصغر من دالة (٠,٠٥)
القبلي مجموعة (٢)	٣٣	١٤,٩١	٤,٦٢٦		
البعدي مجموعة (١)	٣٥	١٧,٤٨٥٧	٤,١٥٤١٧	٢,٤٨٧	(٠,٠١) وهي أصغر من دالة (٠,٠٥)
البعدي مجموعة (٢)	٢٧	١٤,٥٥٥٦	٥,١٢٤١٠		

ولاحظ الباحث في الجدول من نتيجة تطبيق اختبار (t) (Independent Samples Test) للمقارنة بين متوسطي درجات الطلبة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير فوق المعرفي في القراءة بين المجموعتين التجريبيتين أن الدالة قيمتها (٠,٠٠) وهي أصغر من القيمة المعنوية المعيارية (٠,٠٥)، وفي القياس البعدي فقد

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كانت الدالة كذلك (٠,٠١) أصغر من القيمة المعنوية المعيارية (٠,٠٥) وبذلك يقبل الباحث الجزء الأول من الفرض الرابع بوجود فروق ذات دلالة معنوية بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعتين التجريبيتين في القياس القبلي والبعدي.

اختبار صحة الفرض الرابع: تم الاختبار على مستوى المجموعة الواحدة بواسطة اختبار الانحدار (Regression)، وكانت نتائج المجموعة الأولى التي درست باستخدام التدريس التبادلي كما يأتي:

المتغير التابع في المجموعة (١)	المتغيرات العاملة	F ANOVA	Sig.	t	Sig.
التخطيط	الجنس	٠,٨١١	٠,٤٩٢	٠,٠٧٥-	٠,٩٤١
	العمر			٠,٦٥٣-	٠,٥١٦
	المستوى الدراسي			٠,٥٧٩-	٠,٥٦٤
المراقبة والتنظيم	الجنس	٢,٩٥٤	٠,٠٣٨	١,٢١١	٠,٢٣٠
	العمر			٢,٢٧٣-	٠,٠٠٨
	المستوى الدراسي			٠,٤٠١	٠,٦٩٠
التقويم	الجنس	٠,٩٣٩	٠,٤٢٦	٠,٦١٨-	٠,٥٣٨
	العمر			١,٠٩٩-	٠,٢٧٥
	المستوى الدراسي			٠,٧٢٤	٠,٤٧١

ونلاحظ من الجدول أنَّ على مستوى محور مهارة التخطيط كانت كل الدوال المعنوية أكبر من قيمة (٠,٠٥) وبالتالي نقبل الفرض الصفري الذي افترض عدم وجود تأثير للمتغيرات العاملة على مستوى تحصيل الطلبة في هذا المحور (التخطيط). وعلى مستوى محور مهارة المراقبة والتنظيم كانت كل الدوال المعنوية أكبر من قيمة (٠,٠٥) وبالتالي نقبل الفرض الصفري الذي افترض عدم وجود تأثير للمتغيرات العاملة (الجنس والمستوى) على مستوى تحصيل الطلبة في هذا المحور (المراقبة والتنظيم) ما عدا في المتغير العامل العمر إذ كانت الدالة (٠,٠٠٨) أي أقل من القيمة المعنوية (٠,٠٥) وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل، ومعنى هذا أنه يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للعمر كمتغير عامل على تحصيل الطلبة في المهارات تحت المراقبة والتنظيم كمتغير تابع في المجموعة الأولى. أما على مستوى محور مهارة التقويم كانت كل الدوال المعنوية أكبر من قيمة (٠,٠٥) وبالتالي نقبل الفرض الصفري الذي افترض عدم وجود تأثير للمتغيرات العاملة (الجنس والعمر والمستوى) على مستوى تحصيل الطلبة في هذا المحور (التقويم).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما بالنسبة للمجموعة الثانية والتي كانت تدرس باستخدام الخريطة المفاهيمية:

المتغير التابع في المجموعة (٢)	المتغيرات العاملة	F ANOVA	Sig.	t	Sig.
التخطيط	الجنس	١,٦٣٠	٠,١٩٤	٠,٠٧٥-	٠,٩٤١
	العمر			٠,٦٥٣-	٠,٥١٦
	المستوى الدراسي			٠,٥٧٩-	٠,٥٦٤
المراقبة والتنظيم	الجنس	١,١١٦	٠,٣٥٢	١,٢١١	٠,٢٣٠
	العمر			٢,٢٧٣-	٠,٠٠٨
	المستوى الدراسي			٠,٤٠١	٠,٦٩٠
التقويم	الجنس	٢,١٠٢	٠,١١٢	٠,٦١٨-	٠,٥٣٨
	العمر			١,٠٩٩-	٠,٢٧٥
	المستوى الدراسي			٠,٧٢٤	٠,٤٧١

ونلاحظ من الجدول على مستوى محور التخطيط كانت كل الدوال المعنوية أكبر من قيمة (٠,٠٥) وبالتالي نقبل الفرض الصفري الذي افترض عدم وجود تأثير للمتغيرات العاملة (الجنس والمستوى) على مستوى تحصيل الطلبة في هذا المحور (التخطيط) ما عدا في المتغير العامل العمر إذ كانت الدالة (٠,٠٤٦) أي أقل من القيمة المعنوية (٠,٠٥) وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل، ومعنى هذا أنه يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للعمر كمتغير عامل على تحصيل الطلبة في المهارات تحت التخطيط كمتغير تابع في المجموعة الثانية. أما على مستوى محور مهارة المراقبة والتنظيم كانت كل الدوال المعنوية أكبر من قيمة (٠,٠٥) وبالتالي نقبل الفرض الصفري الذي افترض عدم وجود تأثير للمتغيرات العاملة (الجنس والعمر والمستوى) على مستوى تحصيل الطلبة في هذا المحور (المراقبة والتنظيم). وأخيراً على مستوى محور مهارة التقويم كانت كل الدوال المعنوية أكبر من قيمة (٠,٠٥) وبالتالي نقبل الفرض الصفري الذي افترض عدم وجود تأثير للمتغيرات العاملة (الجنس والعمر والمستوى) على مستوى تحصيل الطلبة في هذا المحور (التقويم).

ثامناً: عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها:

أولاً: عرض النتائج:

١. يوجد فرق دال احصائياً بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الأولى التي استخدمت التدريس التبادلي لصالح التطبيق البعدي، مما يشير الى فعالية التدريس التبادلي في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي في القراءة لدى طلبة المجموعة الأولى.

٢. لم يوجد فرق دال احصائياً بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الثانية التي استخدمت الخريطة المفاهيمية لصالح التطبيق البعدي، مما يشير الى عدم فعالية التدريس باستخدام الخريطة المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي في القراءة لدى طلبة المجموعة الثانية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٣. توجد فروق ذات دلالة معنوية بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعتين التجريبيتين لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت التدريس التبادلي عند المقارنة بينهما.

٤. لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للمتغيرات العاملة: الجنس والعمر والمستوى والتخصص على العمل التابع وهو درجات تحصيل الطلبة في المجموعتين التجريبيتين والتي تعكس مدى نمو مهاراتهم في التفكير فوق المعرفي في القراءة.

ثانياً: مناقشة النتائج وتفسيرها

١. استراتيجيتا ما وراء المعرفة: التدريس التبادلي والخرائط المفاهيمية كلاهما له قبول وتفاعل في تدريس القراءة من وجهة نظر الباحث والطلبة، ولكن للأمانة العلمية فالتجربة أثبتت أن استراتيجية التدريس التبادلي كانت هي الأفضل والأعلى فعالية عند تدريس النصوص المختارة من مادة نصوص نثرية عربية لطلبة المجموعة الأولى من قسم اللغة العربية وآدابها، حيث وجد الباحث فروق دالة معنوياً (٠,٠٠٠) بين متوسطات درجات الطلبة لصالح التطبيق البعدي للاختبار فالمتوسط للتطبيق البعدي لدرجات الطلبة في الاختبار كانت: (٢٤,٩٤) بينما متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي: (١٩,٧٦)، وهذا يثبت أن استخدام استراتيجية التدريس التبادلي كان ذا فعالية في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي في القراءة لدى أفراد المجموعة الأولى، بعكس استراتيجية الخرائط المفاهيمية حيث كانت النتيجة أن الدالة بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي كانت أكبر من القيمة المعنوية (٠,٠٥) مما يجعلنا نقبل الفرض الصفري بعدم وجود فروق في متوسطي أداء الطلبة قبل وبعد المعالجة التدريسية، وهذا يشير الى أن المعالجة التدريسية باستخدام الخريطة المفاهيمية لم تكن ذات فعالية على تحصيل الطلبة الذي يشير إلى نمو في مهارات تفكيرهم فوق المعرفي في القراءة؛ ونستنتج بالتالي أن استراتيجية الخريطة المفاهيمية لم تكن ذات فعالية في التجربة التدريسية في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي في القراءة.

٢. من أسباب تفوق المجموعة الأولى التي درست بالتدريس التبادلي على المجموعة الثانية التي درست بالخريطة المفاهيمية من وجهة نظر الباحث حماس الطلبة والطالبات في المجموعة الأولى وحرصهم على حضور التدريب على استخدام خطوات الاستراتيجية أثناء درس النصوص المختارة، وما أتاحته الاستراتيجية عبر أنشطتها الصفية من اتاحة الفرصة للطلبة بالتفكير بصوت عالي، والحوار والمناقشة والتساؤل والتحدث بكل حرية في حضور المعلم الذي تحول بمرور الوقت لمجرد مشرف يتدخل فقط عند الضرورة وتقديم الدعم المطلوب من الطلبة الذين مارسوا العملية التعليمية التعلمية بأنفسهم عبر مجموعاتهم. ونظراً لما تتمتع به استراتيجية التدريس التبادلي من أنشطة وأدوار صفية محببة للطلبة عندما يتعودوا عليها ويصبحون المتحدث بدلا من المعلم الذي هم مستمع ومشرف فقط لا يتدخل الا عند الضرورة، كذلك استراتيجية التدريس التبادلي تعتمد على التساؤل بصوت مسموع، كما ساعدت الطلبة على ترتيب أفكارهم وفهم ما يقومون بعمله مما أدى لتسهيل عملية التعلم.

٣. كذلك يرى الباحث أن خرائط التفكير سواء كانت مفاهيمية أو ذهنية تعرض النصوص المقروءة بشكل أبسط من التدريس التبادلي أو الطريقة المعتادة، كما أن احتوائها على الألوان والرسومات يجعلها جذابة ومحببة للطلبة خصوصا أنها من تصميمهم هم بأنفسهم، كما أنها تساعد في

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

خطوات تحليل النص الى مفاهيم والربط بينها ثم الفهم العميق لما احتواه من مفاهيم وأفكار، وكذلك سهولة تخزين المعلومات واسترجاعها عند المذاكرة، كما أنها تقلل من الوصف والسرد اللغوي، وهذا ما رحب به طلبة فصل الجرح والتعديل في قسم القرآن والسنة حيث أنهم يدرسون العلوم الشرعية باللغة العربية وهذه الطريقة الجديدة تساعدهم جداً. ولكن لعلَّ من أسباب نتائج طلبة المجموعة الثانية المتدنية في نظر الباحث عدم حماس أغلب طلبة قسم القرآن والسنة للطريقة الجديدة، وعدم استجابتهم للتدريب عليها، وكذلك قصر زمن التجربة (أسبوعين فقط).

٤. تبين أن المتغيرات العاملة، أي المتعلقة بأشخاص أفراد عينة الدراسة كالنوع الاجتماعي (ذكر/أنثى) والتخصص والمستوى الدراسي لم يكن لها تأثير ذو دلالة إحصائية على المتغير التابع وهو تحصيل الطلبة في اختبار قياس مدى نموهم في مهارات التفكير فوق المعرفي في القراءة عند مستويات: التخطيط والمراقبة والتقويم، عدى العمر، وكذلك كان العمر مع المستوى الدراسي لهما التأثير ذو الدلالة الإحصائية عند تمرير استبانة قياس الوعي بمهارات التفكير فوق المعرفي في القراءة، فاختلاف أعمارهم أثبت علمياً أنه يؤثر في مستوى تفكيرهم ما وراء المعرفي ومدى نموهم في مهارات التخطيط والمراقبة والتقويم في القراءة، وكذلك المستوى الدراسي كان عامل مؤثر على مدى ادراكهم لهذه المهارات عند تمرير الاستبانة قبل وبعد المعالجة التدريسية؛ مما يشير إلى ارتباط نمو مهارات ما وراء المعرفة على مستوى التخطيط والمراقبة والتقويم في القراءة بالنضج العقلي والوجداني للطلبة الأكبر سناً، والذين هم في مستوى دراسي أعلى في المجموعتين التجريبيتين في عينة الدراسة.

الخاتمة التوصيات والمقترحات:

١. الاهتمام باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة عموماً والتدريس التبادلي والخرائط المفاهيمية والذهنية بصورة خاصة في مادة القراءة في اللغة العربية للناطقين بغيرها. وتضمين استراتيجيتي: التدريس التبادلي والخريطة المفاهيمية والذهنية في مناهج تدريس مواد اللغة العربية، أو المواد التي تدرس باللغة العربية في الجامعة. وإعطاء الطلبة الفرصة الكافية للتفكير وفق مهارات ما وراء المعرفة في القراءة، والسماح لهم بعرض أفكارهم ولو بدت غريبة، وتقبلها والسماح لهم بتبريرها وتوضيح أهدافهم منها.

٢. ضرورة تبني المعلمين والمحاضرين طرائق واستراتيجيات حديثة من شأنها تحسين عملية تعليم القراءة، وتنمية مهارات ما وراء المعرفة عند مستويات: التخطيط والمراقبة والتقويم فيها. واعداد دورات تدريبية (أثناء الخدمة) لمعلمي قسم اللغة العربية لتوعيتهم بأهمية تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلبتهم، والأهداف التي تحققها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وذلك لزيادة قدراتهم للتعامل على أي إشكالات تنتج من هذه الممارسات التعليمية الجديدة.

٣. اعداد أدلة تدريس لكل من يحتاجها من معلمي ومحاضري اللغة العربية وغيرهم لبيان استخدام حقيبة استراتيجيات ما وراء المعرفة المختلفة بصورة عامة والتي استخدمت في هذه الدراسة بصورة أخص، مع توضيح الخطوات الإجرائية لتدريس كل استراتيجية منها. كما يقترح الباحث القيام بدراسات أخرى في نفس المجال تختبر فعالية استراتيجيات أخرى ما وراء معرفية في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في فروع اللغة العربية الأخرى.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

هوامش البحث:

١. د. هنادا طه، أستاذة كرسي اللغة العربية في جامعة زايد بالإمارات العربية المتحدة، مقتبس لها من برنامج تلفزيوني (محاور) الذي تبثه القناة الفرنسية الناطقة باللغة العربية (France 24) وقد تمت مشاهدته في ٢٠٢٠/٨/٩م.

٢. الأدغم، رضا حافظ "أثر التدريب على بعض استراتيجيات فهم المقروء لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية في اكتسابهم واستخدامهم لها في تدريس القراءة"، **مجلة كلية التربية**، دمياط، جامعة المنصورة،٢٠٠٤م، ص ٢١٣.

٣. Trent -Wilson, V. (1991): *The Effects of a Micro teaching program upon the Critical Thinking skills of preservice Teacher*. D.A.I., Vol.51, No.9, pp. 2976-2977-A. And: Orr, P (1989*): Improving Critical Reading Skills by Use of Multiple Methods Materials Individualized Instruction Educational Specialist Practicum*, Nova University.

٤. عطية، محسن علي، "**الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال**"، د ط، (عمان: الاردن، دار الصفاء للنشر، ٢٠٠٨)، ص٢٤.

٥. أنظر مقال محكم منشور للدكتور عبد الكريم عوض هيازع "واقع تعليم اللغة العربية في جنوب شرق آسيا" (بحث قدم في مؤتمر ماليزيا) Dec 21, 2015، الرابط: https://www.linkedin.com/pulse-awad-hayaza

٦. أنظر: مقالة للدكتورة نور حياتي هاشم، "**اللغة العربية تشرق من ماليزيا**"، في موقع تعلم العربية، الجزيرة. نت، بتاريخ ١٠ أكتوبر ٢٠١٦م، رابط الكتروني: http://learning.aljazeera.net

٧. أنظر: عبد الرحمن، د. أسماء "**علم اللغويات العربية: المنهج المتكامل لتعليم اللغويات العربية**"، الناشر: جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا، ط١، ٢٠١١م.

٨. محمد بخير الحاج عبد الله، "إشكالات نظرية وتطبيقية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها "، **مجلة الإسلام في آسيا**، المجلد ٦، العدد ١، يوليو ٢٠٠٩م.

٩. عبد الجليل عدنان، "**طريقتي الترجمة والتدريب وأثرهما في تعليم مهارة الكتابة لطلاب قسم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية الحكومية الرانيري ببندا اتشيه بإندونيسيا**"، رسالة ماجستير (غ م)، ١٩٩٨، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

١٠. Izaham Shah Ismail, "*The Pedagogical Potentials of Using Weblog as A Tool in Teaching Critical Reading Skills Among Selected Pre-University ESL Students*" Unpublished PhD, 2008. Education, IIUM.

١١. Mohd Nazry bin Latiff Azmi, "*English language Reading Culture Among primary school Students in Terengganu* " Unpublished PHD 2010, IIUM.

١٢. Nurazan Mohmad Rouyan," *Design, Development and Evaluation of An Instructional Module on Strategic Arabic Reading*" Unpublished PhD 2015, Kulliyyah Of Education, IIUM.

١٣. يوسف إسماعيلي، جامعة الأخوين بإفران: المغرب، "معايير تقويم (تقييم) القراءة في اللغة العربية للناطقين بغيرها، **مجلة معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها**، منشورات المنتدى العربي التركي، ٢٠١٨م. ص١٥٥.

١٤. الأدغم، رضا حافظ، **أثر التدريب على بعض استراتيجيات فهم المقروء لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية في اكتسابهم واستخدامهم لها في تدريس القراءة.**

١٥. رولا حسن، "**أثر تدريس القراءة بالتدريس التبادلي والخريطة الدلالية في تنمية مهارات فهم المقروء لدى طلبة الصف السابع الأساسي**"، أطروحة دكتوراه غير منشورة، (إربد، الأردن، جامعة اليرموك، ٢٠٠٨م).

١٦. العمري، نهى عبد الباسط محمد الحاسري " **الفعالية النسبية لإستراتيجيتي ما وراء المعرفة: النمذجة، وخرائط العقل في تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بالمدينة المنورة**"، رسالة ماجستير منشورة من كلية التربية -جامعة طيبة بالمدينة المنورة، ٢٠١٥م.

١٧. توفيق بن إسماعيل وعبد الغفور بن رسلان، " تقويم أسئلة امتحانات مادة النحو والصرف في الشهادة الدينية العالية الماليزية في ضوء مستويات بلوم المعرفية"، **مجلة دراسات لغوية وأدبية**، العدد:١ لسنة٢٠٢٠م، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

١٨. الكيلاني، عبد الله زيد ونضال الشريفين، "**مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية: أساسياته-ومناهجه-وتصاميمه-وأساليبه الإحصائية**"، ط١، (عمان: الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ٢٠٠٥)، ص٣١.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مقترح لتصميم وحدة دراسية حاسوبية لتعليم مهارات الاستماع في اللغة العربية لغير الناطقين بها

سامية بنت محمد بن زاهر البحري
الأستاذ المشارك الدكتور فهام محمد غالب
الأستاذ الدكتور عاصم شحادة علي

ملخص البحث

تركز هذه الدراسة على التصميم التعليمي (Instructional design) للوحدة الدراسية التي تعتمد على جهاز الحاسوب وتطبيقه على نموذج (ADDIE وذلك لتنمية مهارات الاستماع في اللغة العربية لغير الناطقين بها. فمنذ بدايات القرن العشرين أصبحت العملية التربوية تعتمد بشكل كبير على التكنولوجيا الحديثة المعاصرة والتقنيات والوسائط المتعددة فله الدور البارز والمهم في تعليم اللغات عاما واللغة العربية خاصة. ففي السنوات الماضية كانت مهارة الاستماع من المهارات المهمشة لكونها أصعب المهارات من قبل المعلم والمتعلم على حد سواء لذا أصبحت الحاجة ملحة لابتكار وتصميم مواد ووحدات دراسية حديثة بعيدة عن الوسائل التقليدية التي تعتمد على التلقين المباشر دون النظر لحاجات المتعلم النفسية والاجتماعية والثقافية فقد هدفت الدراسة على بيان مفهوم التصميم التعليمي وأهميته في العملية التعليمية. وذكر مفهوم مهارة الاستماع وانواعه وأهميته في تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها. ووضع خطوات لتصميم وحدة دراسية في تعليم مهارة الاستماع القائم على نموذج (ADDIE)، وهو التحليل التصميم والتطوير والتنفيذ والتقويم. فقد تم استخدام المنهج الوصفي الاستقرائي في الوصول إلى أهم الطرائق والاستراتيجيات التي يمكن تطبيقها لمهارة الاستماع.

الكلمات المفتاحية: التصميم التعليمي، وحدات دراسية حاسوبية، مهارة الاستماع

المقدمة:

تعد مهارات اللغة العربية (الاستماع و التحدث و القراءة والكتابة)من الركائز الأساسية لتعلم اللغة العربية .إذا ما تحدثنا عن أكثر هذه المهارات أهمية في اكتساب اللغات عامة واللغة العربية خاصة نلاحظ أنها كالشبكة المترابطة والمتشابكة يصعب علينا فصلها وتحديد حدودها إلا أنه في العملية التعليمية لابد أن ترتكز على اللبنة الأولى في تعليم اللغة العربية وهي مهارة الاستماع، ففي قوله تعالى{ولا تقف ما ليس لك به علم إن السمع والبصر و الفؤاد كل أولئك عنه مسؤولا}١ حيث بدأ بحاسة السمع، و تكمن أهميتها أن الله تعالى خلقها أولى الحواس فالجنين في بطن أمه يستطيع السماع منذ الأسبوع الرابع ثم بعد ولادته يستطيع سماع الأصوات بشكل أوضح أما حاسة البصر فتكاد تكون معدومة بعد ولادته كذلك المرء الذي يولد أصم فهو أبكم بطبيعة الحال فكلاهما مرتبط بالآخر٢ فقد أظهرت بعض الدراسات مدى أهمية الاستماع حيث وجد أن 42% من الاتصال اللغوي يمضيه الفرد مستمعاً، في حين 32% يمضيه متكلماً, 15% قارئا 11%كاتباً.٣ لذا أصبح من الضرورة استخدام استراتيجيات وطرائق حديثة لتعزز العملية التعليمية، ومن تلك الاستراتيجيات الحديثة المعاصرة في فهم وتحليل حاجات المتعلمين هو التصميم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التعليمي Instructional design هو نموذج يُستخدم للمساعدة في تنظيم وتبسيط إنتاج محتوى المادة التعليميّة فقد ذكر بارسون (1967) أن التصميم التعليمي الهدف منه تحسين منهجية التدريس.٤

التصميم التعليمي (Instructional design) وأهميته[٥] في العملية التعليمية:

إن نموذج التصميم التعليمي له تاريخ طويل حافل بسلسلة من النظريات و طرائق التدريس المختلفة، فهو كمنهجية مستخدمة في تصميم إجراءات و أنشطة التعلم كما يعد أحد العمليات الرئيسية لتكنولوجيا التعليم و المفاهيم التي يعبر عليها،و يعرف على أنه حقل من المعرفة يهتم بطرق تخطيط التعليم و تنظيمه عن طريق وصف أفضل المخططات التنظيمية، وتصورها في أشكال خرائط.٦ فقد نشأ التصميم التعليمي وتطور في بدايات القرن العشرين من خلال أعمال "جون ديوي" Dewey John الذي نادى على ربط بين نظرية التعلم و الممارسات التعليمية وفي اعقاب الحرب العالمية الثانية ظهر الكثير من المصممين المهتمين بهذه النظريات على رأسهم (B.F Skinner)فقد عمل على تطوير نظريات التدريس المبرمج، أما عند Seymour Bruner الذي طور المنهج المعرفي، ومنذ ١٩٧٠ إلى ١٩٨٠ زادت الأبحاث و الدراسات القائمة على نظريات التعلم و الاستراتيجيات المختلفة لذا يمكن القول أن نموذج التصميم التعليمي هو سلسلة من مجموعة نظريات و نماذج التي تساعد على فهم الطرائق التدريسية وتطبيقاتها بشكل عام.٧

مفهوم التصميم التعليمي (Instructional design)

إن كلمة (التصميم) من الفعل (صمم)،وهو: مضى في رأيه ثابت العزم.٨ أما المعنى الاصطلاحي للتصميم هو نشاط أو عملية يقوم بها الأشخاص لتحسين نوعية ابتكاراتهم اللاحقة. وكما يصف (Shoon1987) التصميم بأنه عملية الحوار الواعي و المتبصرة مع كل المواد و العناصر المشتركة في تشكيل حالة ما.٩ التصميم التعليمي كما يعرف بالنظم التعليمية هو: ممارسة التصميم والتطوير والتقديم للمنتجات والخبرات التعليميّة، الرقميّة والفيزيائيّة، بشكل منهجي، وبطريقة متّسقة وموثوقة، من أجل اكتساب المعرفة بكفاءة وفعاليّة وبطريقة جذّابة وممتعة وملهمة.١٠ كما عرفه (بيركنز) بقوله: أنه تقديم إرشادات واضحة حول كيفية مساعدة الناس على التعلم والتطور بشكل أفضل قد تشمل أنواع التعلم والتطوير الإدراكية والعاطفية والاجتماعية والجسدية والروحية.١١ كما يعرف أنه علم وتقنية يبحث في وصف أفضل الطرق التعليمية التي تحقق النتاجات التعليمية الرغوب فيها تطويرها، على وفق شروط معينة.١٢

ويعرف أيضا أنه عملية منطقية تتناول الإجراءات اللازمة لتنظيم التعليم وتطويره، وتنفيذه، وتقويمه بما يتفق والخصائص الإدراكية للمتعلم، وذلك بغرض تحقيق أهداف تعليمية محددة، وتعد عملية التصميم من أهم المهام الأساسية التي يقوم بها تكنولوجيا التعليم لتفعيل الموقف التعليمي بكل عناصره.١٣ كما يعرف أنه عملية ترجمة المبادئ العامة للتعلم والتعليم إلى خطط تعليمية المواد وأنشطة التعلم.١٤

كما عرف بأنه مجموعة سلسلة من العمليات المنهجية التي تترجم مبادئ التعلم والتعليم إلى خطط عملية لتطوير المواد التعليمية، والأنشطة، ومصادر المعلومات والتقويم.١٥

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وترى الباحثة أن التصميم التعليمي هو مجموعة أسس وإجراءات تتم وفق نظام هندسي محدد وتدمج مع نظريات التعليم وتتم عبر مراحل وخطوات يمكن التحقق من صدقها وثباتها وفاعليتها بناء على أهداف التعليم المدروسة.

يسعى النموذج إلى تخصيص العام إلى وظائف مميزة لسياق محدد. وهكذا، عند مناقشة عملية التصميم التعليمي، غالبًا ما نشير إلى ADDIE على أنه النموذج الشامل أو إطار العمل يمكننا شرح النماذج الفردية. يمكن تخطيط أو محاذاة الخطوات الموصوفة للنموذج العودة إلى مراحل عملية.١٦

للتصميم التعليمي أهمية في تطوير العملية التربوية ومواكبتها مع التكنولوجيا المعاصرة، ويمكن حصرها كالتالي١٧:

- إن أهمية علم التصميم التعليمي تكمن في محاولات بناء جسر يصل بين العلوم سواء العلوم النظرية من جهة نظريات علم النفس العام وبخاصة نظرية التعلم، والعلوم التطبيقية (استعمال الوسائل التكنولوجية في عملية التعليم.
- يزيد التصميم التعليمي من احتمالية فرص نجاح المعلم في تعليم المادة التعليمية.
- عمل تصميم التعليم على توفير الوقت والجهد بما أن التصميم عبارة عن عملية دراسة ونقد وتعديل وتغيير.
- يعمل تصميم التعليم على تسهيل الاتصالات والتفاعل والتناسق وذلك بين الأعضاء المشتركين في تصميم البرامج التعليمية وتطبيقها.
- يقلل تصميم التعليم من التوتر الذي قد ينشأ بين المعلمين من جراء التخبط في اتباع الطرق التعليمية العشوائية.

خطوات ومراحل التصميم التعليمي في نموذج (ADDIE)

وجميع نماذج تصميم التعليمي ترتكز على خمسة خطوات متتالية رئيسة تسمى النموذج العام لتصميم التعليم وهي:

١. تحليل(Analysis) - تحديد الأسباب المحتملة لفجوة الأداء.

٢. التصميم(Design) - التحقق من الأداء المطلوب وطرق الاختبار المناسبة،

٣. تطوير(Development)- إنشاء مصادر التعلم والتحقق من صحتها،

٤. التنفيذ(Implementation) - إعداد بيئة التعلم وإشراك الطلاب،

٥. تقييم(Evaluation)- تقييم جودة المنتجات والعمليات التعليمية، قبل وبعد التنفيذ.١٨

المرحلة الأولى: تحليل(Analysis)

تعد مرحلة التحليل القاعدة الأساسية و المهمة لتحديد المشكلة، و البحث فيها وتحليلها ومعرفة أبعادها و العمل على فهمها بشكل مفصل من حيث التدريب و الفجوات المعرفية ولابد من طرح سلسلة من الأسئلة لفهم الوضع و معرفة الهدف: ما أهداف المحتوى؟، وما المخرجات و الكفايات التي سيظهرها المتعلمين تحقيقا للأهداف؟،كيف

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

سيتم تقييم المخرجات؟،ما هي الفئة المستهدفة؟،ما هي حاجاتهم الخاصة في التعليم والتدريب؟،كيف سيتم تحديد الاحتياجات؟.١٩

المرحلة الثانية: التصميم Design

وفي هذه المرحلة يتم وضع المخططات لتطوير عملية التعليم ووضع الاستراتيجيات والأساليب والإجراءات والتي تبين كيفية عمل هذه المخططات، ومخرجات هذه المرحلة هي:

١. تحديد أهداف الأداء، الأهداف الإجرائية بناء على أهداف التدريب، ومخرجات التدريب بعبارات قابلة للقياس.
٢. تحديد التقويم المناسب لكل هدف.
٣. تحديد استراتيجيات التدريب بناء على الأهداف، وفيها يتم تحديد طرق تعليم المتعلمين.
٤. تقييم البرنامج، وتحديد التكاليف وكذلك الخطوط العريضة لمحتويات البرنامج.
٥. وضع المخططات والمسودات الأولية لتطوير عملية التعليم، كما يتم وصف الأساليب والإجراءات والتي تتعلق بكيفية تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم.

المرحلة الثالثة: التطوير Development

ويتم في هذه المرحلة تحويل مواصفات التصميم إلى صيغة مادية متمثلة في برنامج إثرائي،كما يتم تحليل مخرجات عملية التصميم من مخططات عريضة و سيناريوهات إلى مواد تعليمية حقيقية و تطوير طرق تدريس و وسائلها التعليمية المختلفة.٢٠

المرحلة الرابعة: التنفيذ Implementation

وفي هذه المرحلة يتم تطبيق وتنفيذ وتوزيع المواد والأدوات والقيام الفعلي بالتعليم، سواء كان ذلك في الصف الدراسي التقليدي، أو بالتعلم الالكتروني، أو من خلال الحقائب التعليمية وغيرها. وابرز ما في هذه المرحلة هو تحقيق الكفاءة و الفاعلية في التعليم.٢١

المرحلة الخامسة: التقويم Evaluation

وفي مرحلة التقويم يتم قياس كفاءة البرنامج و فاعليته كذلك إجراء تقويم النهائي أو الختامي.٢٢

فقد أشار الحيلة٢٣ أنه لابد من اتحاذ مجموعة من المعايير التي يجب مراعاتها عند عمل أي برنامج تعليمي محوسب وهي كالتالي:

- ☒ وضع تعليمات استخدام البرنامج.
- ☒ توافق محتوى البرنامج مع الأهداف المحددة.
- ☒ تسلسل المحتوى منطقيا ونفسيا.
- ☒ وضوح كتابة النصوص وتقسيمه إلى فقرات بشكل مناسب.
- ☒ تفاعل البرنامج مع المتعلم وذلك من خلال فقراته ومحتواه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

☒ تشعب البرنامج واختلاف مساراته وافكاره بحيث يسهل على المتعلم التنقل في محتويات البرنامج.

مهارة الاستماع وانواعه وأهدافه في تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها

الاستماع في اللغة: استماع (اسم)، مصدر استمع وهو الإصغاء باهتمام. ويقال : اسْتمع إليه: اصغي اليه باهتمام.٢٤ وفي الاصطلاح اللغوي تعريفات كثيرة منها :

- هو العملية الإنسانية المقصودة التي تهدف إلى الاكتساب،و الفهم،و التحليل،و التفسير،و الاشتقاق ثم البناء الذهني.٢٥
- هو فهم الكلام أو الانتباه الى شيء مسموع. مثل الاستماع الى المتحدث ؛بخلاف السمع الذي هو حاسة و آلته الاذن.٢٦
- أن السماع و الاستماع عمليتين مختلفتين اما السماع فهي عملية جسدية فهي تعتمد على عضو الاذن وسلبية و طبيعية اما الاستماع فهي عملية جسدية فهي أيضا تعتمد بشكل مباشر على صحة الاذن وسلامتها و عقلية كونها يتطلب من المستمع التركيز والانتباه ونشيطة لأنها لا يمكن ان تتم الا بواسطة تفاعل بين الطرفين المتحدث والمستمع.٢٧
- هو عملية عقلية تتطلب جهدا يبذله المستمع في متابعة المتكلم، وفهم معنى ما يقوله، واختزان أفكاره و استرجاعها اذا لزم الامر، واجراء عمليات ربط بين الافكار المتعددة.٢٨

ومما سبق يمكن القول إن الاستماع هو عملية ذهنية عقلية تستوجب جهدا وتركيزا وانتباها للطرف الآخر أو للصوت المسموع سواء بالأصوات أو بالإيماءات والحركات الدالة على كلام معين بحيث يستطيع المتعلم بعدها أن يعيد الأفكار المطروحة بشكل واضح ومفهوم.

وهناك فرقا بين السماع و الاستماع و الانصات : فالسماع (مجرد استقبال الأذن للذبذبات صوتية من مصدر معين، وهو عملية بسيطة تعتمد على فسيولوجية الأذن وقدرتها على الالتقاط هذه الذبذبات الصوتية).٢٩ يتوقف على سلامة الأذن، ولا يحتاج إلى إعمال الذهن أو الانتباه لمصدر الصوت.٣٠ أما الانصات فهو تركيز الانتباه على ما يسمعه الانسان من أجل تحقيق هدف معين. فهو كالاستماع الا انه يحتاج استماع مستمر دون مقاطعة.٣١ كما في قوله تعالى :(وإذا قرئ القرآن فاستمعوا له و أنصتوا لعلكم ترحمون)٣٢ فهنا لا بد أن يظل المستمع منصت لآيات الله تعالى دون مقاطعة.ويقال:(ان الانصات ليس مجرد الاستماع الى محتوى الكلمات ولكنه محاولة لفهم ما وراء تلك الكلمات فهما أقرب إلى الصحة أو رؤية الأفكار التي يعبر عنها المتحدث ومعرفة اتجاهاته من وجهة نظره هو كما أنه يعني الاحساس ما يريده المتحدث)٣٣ ولا بد من التركيز في الاستماع على الجانب التعليمي من وجهة أنه جانب أساسي في معظم برامج تعليم اللغة؛ لأنه الشرط الاساسي و المهم للنمو العقلي بصفة عامة.٣٤

أنواع مهارة الاستماع:

أن عملية الاستماع من أكثر المهارات اللغوية لها تأثير في حياتنا اليومية فاغلب تواصلنا وعلاقاتنا مع الاخرين مبنية على الاستماع والانصات والسماع وعليه تقتضي الأهداف والحاجات. وغالبا ما يكون الاستماع الفعال اساسا لعلاقات انسانية قوية مع الاخرين، في المنزل، او في العمل ويمكن القول ان هناك نوعان رئيسيان من الاستماع : الاستماع التمييزي و الاستماع الشامل.٣٥

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اما الاستماع التمييزي: فيتم في سن مبكرة جدا و ربما قبل الولادة ويعتبر من ابسط اشكال الاستماع وهو لا يشتمل على فهم معاني الكلمات او العبارات الا ان الطفل يستطيع تميز بين صوت الاب من صوت الام أو يكون قادرا التميز بين تفاصيل الصوت الدقيقة من صوت الحزن من صوت الضحك او الغضب و التوتر.. لذا سمي بالاستماع التمييزي.٣٦

اما الاستماع الشامل فيمكن تقسيمه الى ثلاثة اقسام رئيسية وهي:

القسم الاول: الاستماع التعليمي والهدف منه التعلم وتلقي المعارف والحقائق.

القسم الثاني:الاستماع النقدي او التقييمي و التحليلي ويعد هذا النمط اكثر نشاطا من الاستماع للتعلم ويتطلب من المستمع ان يقيم ما يسمعه ويفهمه.

القسم الثالث: الاستماع العلاجي او التعاطفي.٣٧

وقد اختلف الابحاث والدراسات حول تحديد انماط الاستماع، ويمكن تصنيفها وذلك على حسب هدف الاستماع الى أكثر من نمط ومن اهمها:

١. الاستماع الهامشي أو الاستماع غير المركز : وهو ممارسة الاستماع في أثناء عمل ما آخر فيكون المادة المسموعة غير واضحة بشكل مركز.٣٨ و من المهم في هذا النوع من الاستماع معرفة الخطوط العريضة لما يقال دون الخوض في التفاصيل، ودون الحكم عليها ومعظم صغار السن من هذا النوع.٣٩
٢. الاستماع الاجتماعي: وهو ما يمارسه الفرد في مواقف مختلفة في حياته اليومية، وهو عادة يتمحور حول الموقف الاجتماعي بحيث يتحدث فرد وجميع من حوله يستمعون إلى تلك الأفكار أو القصص أو المواقف الحياتية.٤٠
٣. الاستماع الاستمتاع أو الايقاعي: حيث يتضمن الاستماع بمحتوى المادة المسموعة مثل المباشر لنشيد أو موسيقى أو قصص أو الاستماع إلى المذياع وغيره وذلك من أجل المتعة والتقدير.٤١
٤. الاستماع اليقظ: وهو الاستماع الذي يهدف المرء من ورائه الى المادة المسموعة نفسها؛ بقصد فهمها، وتحليلها و استنباط الافكار فيها وعادة ما يكون في المحاضرات والندوات.٤٢

وترى الباحثة أنه مهما يكن من اختلافات وتفرعات لأنواع الاستماع إلا أنه يمكن القول إنه في كثير من المواقف والاتصالات مع أفراد المجتمع مع بعضهم البعض قد يستعملون أكثر من نمط في آن واحد ولا يمكن أن نفصلها عن بعضها؛ إلا لحاجات بحثية أو تعليمية لدراستها وفهم أبعادها. ذلك لأننا نتعامل مع عمليات بشرية معقدة تبنى عليها علاقاتهم الاجتماعية والانسانية والاستماع يعتمد بالدرجة الأولى على الطرف الآخر وكأنما هي عملة واحدة لوجهين فإذا كان هناك مستمع فلابد أن يكون هناك متحدث.. وربما أن تتحول هذه العملية عكسية بأن يكون المتحدث هو المستمع والمستمع هو المتحدث باعتبار أنها علاقات اتصالية وتستعمل في هذه المواقف من النمط التميزي إلى النمط العام والشامل أو الاستماع العاطفي والانفعالي وهكذا..

أهمية مهارة الاستماع:

تعد مهارة الاستماع من المهارات اللغوية الأساسية و اتقان المهارات اللغوية الأخرى كالتحدث والقراءة والكتابة تعتمد بشكل مباشر و غير مباشر بهذه المهارة.٤٣ ومما لاشك فيه أن الله تعالى أولى لحاسة السمع و بين أهميتها في أكثر من موضع في القران الكريم وبين أن الطفل يبدا مشوار حياته الأولى يتلقى الاصوات و يستمع لذويه ويجمع

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مخزونه اللغوية وبعد ذلك يتدرج في حديثه و تواصله في مجتمعه. كما أكد علماء التشريح من أن السمع يمتاز على البصر بادراك المجردات كالموسيقى، وايضا قدرة هذه الحاسة على التفريق بين التداخلات، فالأم مثلا قد يتوه عنها طفلها بين الزحام ولكنها تستطيع ان تميز صوت بكاء طفلها من بين آلاف الاصوات.٤٤ ول فنون اللغوية التي يتعامل معها الطفل حيث يبدا بها علاقاته الخارجية ممن حوله باعتبار ان حاسة السمع هي اول الحواس التب تعمل لديه و هي من القنوات اللغوية التي تستخدمها الانسان في مناشط حياته فالفرد يسمع اكثر مما يتكلم او يكتب٤٥.

أما فيما يتعلق بالعملية التعليمية فقد ذكرت بعض الأبحاث أن مهارة الاستماع تعزز عمليات التفكير لدى المتعلم بحيث يجعله مركزا فيما يقوله المتحدث، ويحلله ويقيمه كما أنه يجعله في دائرة عمليات الاتصال والتواصل الفعالة مع الاخرين. وتتجلى أهمية هذه المهارة لدى أصحاب الاحتياجات الخاصة من المكفوفين حيث ينصب اعتمادهم على ما يسمعونه لتواصلهم مع افراد المجتمع.٤٦

و بمهارة الاستماع في السنوات الأولى من عمر الانسان تنمي عنده التفكير النقدي من خلال ما يسمعه من أفكار و آراء مختلفة، وتثري لديه ايضا الحصيلة اللغوية بسماعه بالعديد من الالفاظ و الاساليب و العبارات وهذا من شأنه يعزز ملكة التخيل و الابداع اللغوي بحيث تتجلى اثناء حديثه و في الحوارات اليومية.٤٧

وترى الباحثة أن أهمية الاستماع والاصغاء من أولى المهارات الاساسية لتعلم اللغات الإنسانية عامة واللغة العربية خاصة فهي تركز على فهم اللغة بشكل عميق في نطق مخارج الحروف والاصوات فضلا على التفريق بينها فاللغة العربية غنية بالمترادفات التي يمكن التفريق فيما بينها بالحركات بالتالي تجعل المستمع يركز على سماع نطقها وفهم معانيها في السياق الاجتماعي والمواقف المختلفة.

مقترح لتصميم وحدة دراسية لتعليم مهارة الاستماع في اللغة العربية للناطقين بغيرها:

إن تصميم الوحدات التعليمية في مناهج تعليم اللغة العربية أصبحت أكثر تركيزا في السنوات الأخيرة حيث يعتمد على نظريات حديثة مبنية على واقع ملموس هدفها الأساسي هو المتعلم ومن هذه النظريات والنماذج نموذج ADDIE.سنوضح فيما يلي أهم خمسة مراحل وخطوات لتصميم وحدة تعليمية في مهارة الاستماع في اللغة العربية للناطقين بغيرها.

أولا: مرحلة التحليل

تعد مرحلة التحليل القاعدة الأولى والأساسية لبيان وتحديد مشكلة الوحدة وهو تعليم مهارة الاستماع أما الفئة المستهدفة هم المتعلمين الناطقين بلغات غير العربية وعددهم خمسة وعشرون متعلما.

ويمكن اتباع مجموعة من الخطوات لابد من اتباعها في المرحلة الأولى٤٨ وهي:

١. تحديد موضوع البرنامج المراد تصميمه: تعليم مهارة الاستماع في اللغة العربية
٢. تحديد الفئة العمرية المراد تصميم البرنامج لهم: يتم تصميم البرنامج لطلبة المستوى المبتدئ أما فئتهم العمرية تتراوح بين العقد العشرين والثلاثين والأربعين وعددهم خمسة وعشرون متعلما من جنسيات مختلفة غير ناطقة باللغة العربية.
٣. تحديد الأهداف التعليمية للبرنامج المراد تحقيقها من خلاله٤٩:
   - معرفة الأصوات العربية وتمييز ما بينها من اختلافات ذات دلالة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- فهم ما يلقى عليه من كلمات أو عبارات قصيرة وسهلة بإيقاع صوتي طبيعي.
- معرفة الحركات الطويلة والحركات القصيرة والتمييز بينها.
- تعريف التشديد والتنوين وتمييزها صوتيا.
- إدراك العلاقات بين الرموز الصوتية والمكتوبة.
- إدراك أوجه التشابه والفروق بين الأصوات العربية وما يوجد في لغته الأولى من أصوات.
- الاستماع إلى اللغة العربية وفهمها دون أن يعوق ذلك قواعد تنظيم المعنى.

٤. تصميم الشاشات والإطارات بصورة منظمة ومنطقية وسهلة وواضحة مشتملة على الارشادات والتوجيهات.

٥. تقويم البرنامج وتجريبه.

مرحلة التصميم: تتضمن هذه المرحلة بمجموعة من العمليات الفرعية المتداخلة تركز على وحدات تعليميّة منها: البرنامج اليومي، بطاقة تعريفية للمتعلمين، الهوايات، تتكون كل وحدة من الوحدات مجموعة من المفردات والتراكيب يمكن أن تقسم إلى حقول دلالية متنوعة يتناول فيها المتعلم كل المهارات اللغوية بين القراءة والمحادثة والاستماع والكتابة.، مع إضافات سمعية وبصرية.٥٠كما تتضمن مجموعة من الأنشطة الخاصة التي تعزز مهارة الاستماع بحيث تسمح للمتعلم أن يعيد ما يحتاج السماع إليه وذلك بواسطة الأجهزة الصوتية مثل: الحاسوب أو جهاز إسقاط (Projector) أو مشاهدة مقاطع فيديو أو مقاطع صوتية متعددة.

التطوير: وفي هذه المرحلة يتم تحديد المادة الدراسية بشكل دقيق، مع مراعاة التسلسل للفقرات والأنشطة والتدريبات وفق ترتيب يتناسب مع الفروق الفردية بين المتعلمين وربطها بالجدول الزمني والمكاني للبرنامج.

التنفيذ: التدريس الفعلي عبر استراتيجيات المحاضرة والمناقشة ولعب الأدوار وحلّ المشكلات والعمل الجماعي٥١ كما يمكن تحويل البرنامج إلى تعلم ذاتي بدون الحاجة للرجوع للمعلم ويصبح أكثر سهولة إذا تم وضعه في الهواتف الذكية كتطبيق يستفيد منه المتعلم فأي وقت.

التقييم: وفي المرحلة الأخيرة وهي التي تحدد إذا ما تحققت أهداف البرنامج ووصل المتعلمين إلى المستوى المطلوب، كذلك بالنسبة للمحتوى التعليمي هل كان مناسبا أم يحتاج إلى تغيير وغيرها من النقاط الأساسية للبرنامج.

الخاتمة:

يعد تصميم الوحدات الدراسية بنموذج ADDIE معيارا لبرامج التعليم عن بعد عالية الجودة المطورة بشكل احترافي سواء كانت مطبوعة او عبر الانترنت٥٢ ويمكن تطبيقه لكل المستويات التعليمية سواء المبتدئ أو المتوسط أو المتقدم في مجالات تعليم العربية، و يتم تطوير محتوى البرنامج بما يتناسب مع الأهداف المحددة لكل مستوى.

هوامش البحث

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

[1] سورة الإسراء،٣٦

٢انظر: الهلالي، صادق. و اللبيدي، حسين رضوان سليمان الإعجاز، العلمي في آيات السمع والبصر، ط٤(المملكة العربية السعودية: دار جياد للنشر والتوزيع،٢٠١١م)، ص٢٠-٢٢.

٣انظر: طعيمه، رشدي أحمد، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى،

٤Richard E. West. Foundations of Learning and Instructional Design Technology The Past, Present, and Future of Learning and Instructional Design Technology. Built on: 10/02/2020 12:11pm. Version: 1.47 pg234

٥

٦سعيدة، حمود، " أصول تكنولوجيا التعليم من تقنيات التعليم إلى التصميم التعليمي"، مجلة دفاتر المخبر، جامعة محمد خيضر، بسكرة،٢٠١٨، ص٤٥

٧جودت صالح مصطفى. تكنولوجيا التعليم والتصميم التعليمي بوابة تكنولوجيا التعليم والتصميم التعليمي. 30/8/2018l

٨إبراهيم مدكور، المعجم الوجيز، مجمع اللغة العربية، القاهرة.، ١٩٨٠م /ص٣٥٠

٩باتريشا ل سميث، تيلمن ج راغن، ترجمة مجاب الامام، التصميم التعليمي دار العبيكان، ط٣،١٤٣٣هـ/٢٠١٢م، ص٣٤

١٠موسوعة ويكيبيديا الحرة،

١١Charles M. Reigeluth، What is Instructional-Design Theory and How is it Changing ،

١٢الحيلة، محمد محود، تصميم التعليم: أسلوب وممارسة، ص٢٥-٢٨

١٣عزمي، نبيل جاد، نموذج التصميم التعليمي ADDIE وفقا لنموذج الجودةPDCAمجلة التعليم الالكتروني، تاريخ العدد ٢٠١٦/٨/١

١٤Heather Kanuka. Instructional Design and eLearning: A Discussion of Pedagogical Content Knowledge as a Missing Construct Athabasca University, Canada Pg3.

١٥باتريشا ل سميث، تيلمن ج راغن، ترجمة مجاب الامام، التصميم التعليمي، ص٣١

١٦Richard E. West. Foundations of Learning and Instructional Design Technology The Past, Present, and Future of Learning and Instructional Design Technology 237pg.

١٧انظر الحيلة محمود محمد تصميم التعليم، نظرية وممارسة

١٨Richard E. West. Foundations of Learning and Instructional Design Technology the Past, Present, and Future of Learning and Instructional Design Technology pg234.

١٩عزمي، نبيل جاد، نموذج التصميم التعليمي ADDIEوفقا لنموذج الجودة PDCA مجلة التعليم الالكتروني، تاريخ العدد ٢٠١٦/٨/١

٢٠انظر: خليل، ايمان كرم، فاعلية موقع تدريب الكتروني في تنمية مهارات تصميم برامج تعليمية محوسبة لدى معلمي التكنولوجيا بغزة، (رسالة ماجستير الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة،)٢٠١٤، ص٦٤

٢١عواد، نادر محمود محمد، تطبيق نموذج(ADDIE)على برامج التدريب في وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين (بحث ماجستير جامعة الخليل،٢٠١٨) ص٤٣

٢٢المرجع السابق، ص٤٤

٢٣محمد محمود الجيلة،تصميم التعليم نظرية وممارسة،ص٤٠٥

٢٤لسان العرب باب:(س م ع)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٢٥رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب (دار الفكر العربي،١٤٢١هـ/٢٠٠١م) ص٨٠
٢٦حسن شحاته، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، (المصدر: الدار المصرية اللبنانية،٢٠٠٤) ص٧٥
٢٧Ekren Solak.Teaghing Language Skills For Prospective English Teachers. Pag30
٢٨محمد عبد القادر احمد، طرق تعليم اللغة العربية بدون ط مصر القاهرة مكتبة النهضة المصرية ١٩٨٢م، ص١٤٧
٢٩السليتي، فراس. فنون اللغة، ص٢٣
٣٠شحاته حسن، تعليم اللغة العربية، ص٧٥
٣١مدكور.علي أحمد،طرق تدريس اللغة العربية،دار المسيرة، القاهرة(ط١، ٢٠٠٧م)ص١٢٩
٣٢ سورة الاعراف:٢٠٤.
٣٣هيكل، محمد مهارات الحوار (بين التحدث والانصات، مصر القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب،٢٠١٠م) ص٢٨٨
٣٤محمد، جمال حسين جابر،مهارة الاستماع تدريسها و تقويمها،(دراسة في مجلة العربية للناطقين بغيرها،العدد العشرون،يناير٢٠١٦ن)ص٢١٢
٣٥Types of Listening.SKILLSYOUNEED.COM
٣٦INTERNATIONAL LISTENING ASSOCIATION,(N.D)Types of Listening visit date(9.12.2019) from SKILLSNEEDYOU.COM
٣٧المرجع السابق
٣٨زاير،سعد علي،داخل،سماء تركي، المهارات اللغوية بين التظير و التطبيق،ص٦٣
٣٩رمضان،دوني أحمد، مهارة الاستماع و الكلام،(بحث ماجستير،جامعة مولانا مالك ابراهيم،قسم اللغة العربية)،د.ت،ص٥
٤٠المصدر السابق،ص٦٢.
٤١ المصدر السابق،ص٢٤
٤٢ رمضان، دوني احمد، مهارة الاستماع والكلام، ص٦
٤٣خلف الديب عثمان محمد،" أثر التفاعل بين استراتيجية التدريس واللغة الام في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها،" مقال، ج٤٢، ج١٢٠١٣م، ص١٠٣
٤٤حارس، أهمية الاستماع في تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، (مجلة كيرالا،٢٠١٤م،)ص١٤٥.
٤٥غفور، قاسم محمد، مشكلات تعليم مهارة الاستماع في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الاسلامية بالمدينة المنورة: دراسة تحليلية تقويمية (رسالة ماجستير، المدينة المنورة،٢٠١٤م) ص٥
٤٦رجب أبو سمود، خلود. فاعلية برنامج بالرسوم المتحركة في تنمية مهارات الاستماع والفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني الاساسي بغزة. (بحث ماجستير الجامعة الإسلامية بغزة،٢٠١٨م) ص٢٤
٤٧خنجر مزيد، زينب (تأثير برنامج تعليمي في تنمية مهارات الاستماع النشط لدى أطفال الرياض) مجلة الاستاذ، جامعة بغداد مقال، العدد(١٤٣٣هـ-٢٠١٢م) ص١٠١٠
٤٨إيمان أكرم خليل، فاعلية موقع تدريب الكتروني في تنمية مهارات تصميم برامج تعليمية محوسبة لدى معلمي التكنولوجيا بغزة، (بحث ماجستير الجامعة الإسلامية، غزة ٢٠١٣م.) ص٥٠
٤٩طعيمه، رشدي، مكدور، علي أحمد، وايمان أحمد هريري المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، دار الفكر العربي، الطبعة ٢٠١٠م،١٤٣١هـ، ص ١٦٩-٢٣٣.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٥٠أبو عشمة خالد حسين، مقال: سلسلة تقريب نماذج تصميم التدريس النموذج الأول (ADDIE)٢٧ /أيار/٢٠٢٠م موقع دليل العربية https://daleel-ar.com/home/mod/forum/discuss.php?d=199

٥١المصدر السابق.

٥٢ المصدر السابق

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المعرفة التكنولوجية والمعرفة التربوية ومعرفة المحتوى (TPACK) لدى محاضري الكلية الإسلامية التكنولوجية العالمية بينانج

نور فرحانا عبد العزيز[٢٦]
نور عائدة بنت يعقوب**

ملخص البحث

تهدف هذه الدراسة إلى مراجعة المعرفة التكنولوجية التربوية للمحتوى (TPACK) التي قدمها ميشرا وكوهلر (٢٠٠٦) لدى محاضري الكلية الإسلامية التكنولوجية العالمية بينانج من جوانب المعرفة التكنولوجية والمعرفة التربوية ومعرفة المحتوى في عمليتي التعليم والتعلم. تستخدم هذه الدراسة الوصفية المقطعية مجموعة من الاستبيانات التي طورتها زهرة حسيني وأناند كمال (٢٠١٢) وتم تحليل النتائج باستخدام برنامج SPSS. تشير نتائج هذه الدراسة مهمة لتحديد النوع المناسب من الدورات وورش العمل والدورات التدريبية الاحترافية للمحاضرين في إتقان المهارات و TPACK في المستقبل بما يتماشى مع أهداف الحكومة في خطة تطوير التعليم الماليزية التي تساعد على تحصيل الطلاب، وكسب الرضا في القيام بالواجبات والتطوير المهني المستمر.

الكلمات المفتاحية: المعرفة التكنولوجية، المعرفة التربوية، معرفة المحتوى ومعرفة المحتوى التربوي التكنولوجي.

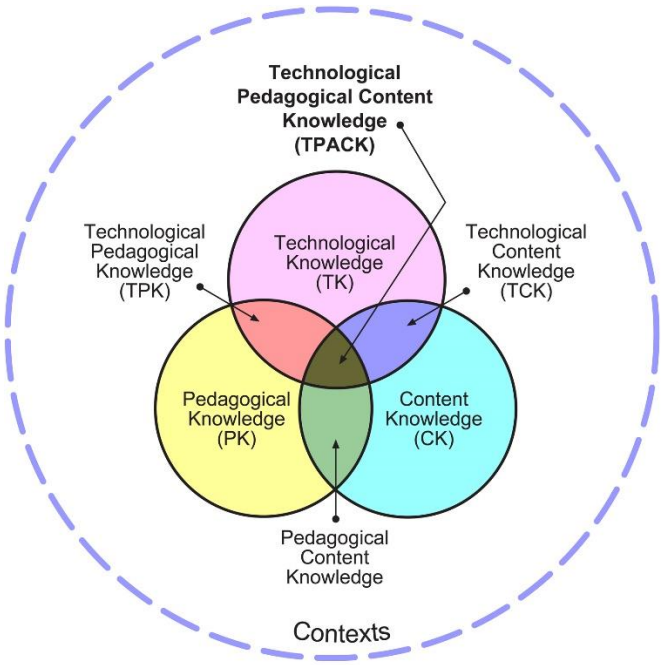
مقدمة

تعد معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي (TPACK)، التي اقترحها ميشرا وكوهلر (Mishra & Koehler)١ أحد الأطر المهمة التي تم تطويرها لتحقيق كفاءات المعلمين في استخدام التكنولوجيا في الفصول الدراسية وكذلك وصف معارف المعلمين المطلوبة للاستخدامات الذكية لتقنية التربوية.

يرتكز هذا الإطار على فكرة دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في علم أصول التدريس، يحتاج المعلمون إلى الجمع بين ثلاثة مصادر معرفية: المعرفة التكنولوجية (Technological Knowledge) والمعرفة التربوية (Pedagogical Knowledge) ومعرفة المحتوى (Content Knowledge). التفاعلات بين مصادر المعرفة الثلاثة هذه تخلق أربعة مصادر أخرى للمعرفة وهي المعرفة التربوية التكنولوجية (Technological Pedagogical Knowledge)، المعرفة التكنولوجية والمحتوى (Technological Content Knowledge)، ومعرفة المحتوى والتربوي (Pedagogical Content Knowledge)، ومعرفة المحتوى التربوي التكنولوجي (Technological Pedagogical and Content Knowledge).

[٢٦] كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الماليزية، بينانج
** كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الماليزية، بينانج

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com



الصورة (١): مكونات المعرفة التكنولوجية والمعرفة التربوية ومعرفة المحتوى

لفهم المزيد حول كل من قواعد المعرفة الخاصة بـ TPACK، يتم ذكر تعريفات مكوناته على النحو التالي:

الجدول (١): بيانات كل مكونات المعرفة التكنولوجية والمعرفة التربوية ومعرفة المحتوى

المعرفة التكنولوجية	تصف المعرفة التكنولوجية (TK) المعرفة في استخدام الأدوات التكنولوجية مثل أنظمة التشغيل والبرمجيات بالإضافة إلى الاستخدام العام لمجموعات البرامج مثل معالجات النصوص وجداول البيانات والمتصفحات والبريد الإلكتروني.
المعرفة التربوية	المعرفة التربوية (PK) التي تشرح المعرفة حول طرق التدريس والتعلم التي تشمل الأغراض والقيم والأهداف التعليمية. إنها معرفة عميقة بعملية التدريب في التدريس والتعلم وكيفية ارتباطها بإدارة الفصل الدراسي وتطوير خطة الدرس وتنفيذها وتقييم الطلاب. كما يتضمن معرفة طرق التدريس وفهم النظريات المعرفية والاجتماعية والتنموية للتعلم وكيفية تطبيقها على المتعلمين.
معرفة المحتوى	معرفة المحتوى (CK) يصف المعرفة الفعلية للموضوع الذي سيتم تعلمه أو تدريسه. يشمل فهماً للمواد التي يتم تدريسها، والحقائق الأساسية، والمفاهيم، والنظريات والإجراءات في المجال المعين
معرفة المحتوى التكنولوجي	معرفة المحتوى التكنولوجي (TCK) تشرح المعرفة بالموضوع الذي يتم تقديمه باستخدام التقنيات التي تغطي طرق إنشاء عروض تقديمية جديدة لمحتوى معين

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المعرفة التربوية التكنولوجية	تصف المعرفة التربوية التكنولوجية (TPK) معرفة استخدام التكنولوجيا في إنتاج أنواع مختلفة من طرق التدريس والطرق التي يمكن من خلالها استخدام التقنيات في التدريس
معرفة المحتوى التربوي	معرفة المحتوى التربوي (PCK) هو يجمع بين معرفة المحتوى وطرق التدريس من أجل إنتاج ممارسات تعليمية أفضل في عملية التدريس بأكملها
معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي	تصف معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي (TPACK) المعرفة باستخدام التقنيات في تقديم طرق التدريس لمحتويات المادة بشكل مناسب

رحب الباحثون هذا الإطار في مجال التعليم التكنولوجيا لأنها تساعدهم في استكشاف الموضوعات المختلفة المرتبطة بتكامل التكنولوجيا مثل معرفة المعلم ومعتقداته، وإعداد المعلم، وتخطيط دورات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتقييم المعرفة التكنولوجية للمعلمين منها دراسة أنجلي ووالانيدس٢، دراسة ميشرا وكوهلر٣، ودراسة كرامارسكي وميشالسكي٤. ومع ذلك، فإن العديد من المحاضرين يفتقرون إلى الكفاءة في تكامل التكنولوجيا.

يرى ويسبروك وآخرون٥ إذا تم تقديم جهود التطوير المهني، فقد كانت متفرقة وضعيفة الموارد، وتركز على التقنيات الأساسية مثل معالجة الكلمات، وجداول البيانات، وبرامج العروض التقديمية، أو الأدوات الخاصة بالمحتوى للعلوم أو الرياضيات.في بعض الحالات المحاضرون الذين ما زالوا غير واثقين من التعامل مع طلابهم من خلال التكنولوجيا التعليمية لأنهم قد يخشون أن تترك التكنولوجيا تأثيرًا سلبيًا على نتائج الامتحانات. أضاف كالينجا أيضًا أن نقص التدريب في تكنولوجيا التعليم أصبح أحد التحديات في استخدام التكنولوجيا في المؤسسات التعليمية. العوامل الأخرى التي تساهم في عامل التدريس باستخدام التكنولوجيا التعليمية هي موقف المحاضرين تجاه تكنولوجيا التعليم، والكفاءة الذاتية للمحاضرين في استخدام أجهزة الكمبيوتر، والخبرة التدريسية، والوصول إلى تكنولوجيا التعليم، والدعم الفني في استخدام التكنولوجيا التعليمية والدعم من الإدارة٦.

يتكون هذا الإطار من إطار نظري يركز على المعلمين كيف يمكن دمج تكامل التكنولوجيا للتدريس في الفصل الدراسي مع الجمع بين المعرفة بهيكل المحتوى التربوي والمعرفة بالمادة. لا يمكن استخدام إطار عمل TPACK لتقييم معتقدات المعلمين حول التدريس باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فحسب، بل يمكن أيضًا أن يكون دليلًا لتحسين التدريس٧.

أداة البحث

استخدمت الباحثة الاستبانة لزهرة حسيني وأناند كمال[٨] وكانت الاستبانة الأصلية باللغة الإنجليزية، لكن ترجمتها الباحثة إلى اللغة الملايوية قبل توزيعها لأفراد العينة. تنقسم الاسبتانة إلى ٨ أقسام كما يلي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (٢): أقسام الاستبانة

القسم	الشرح	عدد البنود
قسم A	البيانات الديموغرافية	٨
قسم B	المعرفة التكنولوجية (TK)	١٠
قسم C	المعرفة التربوية (PK)	٧
قسم D	معرفة المحتوى (CK)	٦
قسم E	معرفة المحتوى والتربوي (PCK)	٦
قسم F	المعرفة التكنولوجية والمحتوى (TCK)	٥
قسم G	المعرفة التربوية التكنولوجية (TPK)	٩
قسم H	ومعرفة المحتوى التربوي التكنولوجي (TPACK)	٧
المجموع الكلي		٥٨

حددت الباحثة خمسة مستويات للإجابة لكل بنود الأسئلة المغلقة المرقمة من ١ حتى ٥ مستخدمة صيغ ليكرت.

الجدول (٣): صيغ ليكرت لتقويم الأسئلة

١	٢	٣	٤	٥
معارض بشدة	معارض	موافق إلى حد ما	موافق	موافق بشدة

وقد اعتمدت الباحثة في بيان النتائج على الإحصاء الوصفي للبيانات الديموغرافية والاستبانة. استخدمت الباحثة تفسير المتوسط الحسابي بناءً على منهج نونالي٩ كما في الجدول التالي:

الجدول (٤): تفسير المتوسط الحسابي

المتوسط الحسابي	التفسير
١،٠٠-٢،٠٠	منخفض جدا
٢،٠١-٣،٠٠	منخفض
٣،٠١-٤،٠٠	متوسط
٤،٠١-٥،٠٠	مرتفع

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

البيانات الديموغرافية

الجدول (٥) : التوزيع التكراري لجنس العينة

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
الذكور	١٠	٥٢،٦
الإناث	٩	٤٧،٤
المجموع	١٩	١٠٠

يلاحظ من الجدول السابق أن عدد الذكور ١٠ بالنسبة (٥٢،٥٪) وعدد الإناث ٩ بالنسبة (٤٧،٤٪).

الجدول (٦) : التوزيع التكراري للفئة العمرية

الفئة العمرية	التكرار	النسبة المئوية
٣٠-٢٥	٣	١٥،٨
٣٥-٣١	٨	٤٢،١
٤٠-٣٦	١	٥،٣
٤٠ وما فوق	٧	٣٦،٨
المجموع	١٩	١٠٠

من حيث عمر عينة الدراسة، ٣ من المحاضر يتراوح عمرهم بين ٢٥-٣٠ بالنسبة (١٥،٨٪)، (٤٢،١٪) يتعمر بين ٣١-٣٥، وأكثرهم ٤٠ وما فوق وذلك يمثل (٣٦،٨٪).

الجدول (٧) : التوزيع التكراري لمرحلة التعلم

مرحلة التعلم	التكرار	النسبة المئوية
البكالوريوس	٦	٣١،٦
الماجيستير	١٢	٦٣،١
الدكتوراة	١	٥،٢٦
المجموع	١٩	١٠٠

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يشير الجدول إلى مرحلة التعلم لدى المحاضرين. ٦ من المخاضرين (٣١،٦٪) يملكون شهادة البكالوربوس، واحد منهم (٥،٢٦٪) حصل على شهادة الدكتوراة، ومعظمهم درسوا في مرحلة الماجيستير بالنسبة (٦٣،١٪).

الجدول (٨) : التوزيع التكراري لتخصصات دراسية المحاضرين

تخصصات	التكرار	النسبة المئوية
تحفيظ القرآن	٦	٣١،٦
الشريعة	٦	٣١،٦
أصول الدين	١	٥،٢٦
المالية والمصرفية	٤	٢١،١
اللغة العربية	٢	١٠،٥
المجموع	١٩	١٠٠

يبين الجدول تخصصات دراسية لدى المحاضرين. ٦ منهم يتخصصون في تحفيظ القرآن بالنسبة (٣١،٦٪) وكذلك تخصصات الشريعة بالنسبة (٣١،٦٪) ويليها تخصص المالية والمصرفية بالنسبة (٢١،١٪) وتخصص اللغة العربية بالنسبة (١٠،٥٪) وأخيراً واحد من تخصص أصول الدين.

الجدول (٩) : التوزيع التكراري لخبرات التدريس

خبرات التدريس	التكرار	النسبة المئوية
أقل من ٢	٢	١٠،٥
٤-٢	٢	١٠،٥
٧-٥	٦	٣١،٦
١٠-٨	٣	١٥،٨
أكثر من ١٠	٦	٣١،٦
المجموع	١٩	١٠٠

يبين الجدول عن خبرات التدريس لدى المحاضرين. ٦ منهم لديهم خلفية ٠-٥ سنوات التدريس بالنسبة (٣١،٦٪) وكذلك ٦ من المحاضرين لديهم خلفية التدريس أكثر من ١٠ سنوات بالنسبة (٣١،٦٪). ٣ منهم درسوا لمدة ١٠-٨ سنوات يمثل (١٥،٨٪).

الجدول (١٠) : التوزيع التكراري لعدد دورات في المعرفة التكنولوجية التي حضرها طوال الخدمة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دورات المعرفة التكنولوجية	التكرار	النسبة المئوية
أقل من ١	٢	١٠،٥
٢-١	١١	٥٧،٩
٤-٣	٥	٢٦،٣
٦-٥	١	٥،٣
أكثر من ٦	-	-
المجموع	١٩	١٠٠

يشير الجدول (١٠) إلى عدد الدوارت في المعرفة التكنولوجية التي حضرها المحاضر طوال فترة خدمتهم. ١١ منهم حضروا الدورة لمرة إلى مرتين بالنسبة (٥٧،٩٪). ٥ منهم حضروا الدورة ٣-٤ مرات بالنسبة (٢٦،٣٪) ثم ٢ منهم لا يحضر إلى أي دورة في التكنولوجيا ولا أحد يحضر إلى الدورة أكثر من ٦ مرات. يؤكد الجدول أن للعينة خلفية قليلة لدورات التكنولوجية.

الجدول (١١) : التوزيع التكراري لعدد دورات طرق تدريس التي حضرها طوال الخدمة

دورات طرق تدريس	التكرار	النسبة المئوية
أقل من ١	١	٥،٣
٢-١	١٢	٦٣،٢
٤-٣	٥	٢٦،٣
٦-٥	١	٥،٣
أكثر من ٦	-	-
المجموع	١٩	١٠٠

يبين الجدول عدد الدوارت في طرق التدريس التي حضرها المحاضر طوال فترة خدمتهم. ١٢ منهم حضروا الدورة لمرة إلى مرتين بالنسبة (٦٣،٢٪). ٥ منهم حضروا الدورة ٣-٤ مرات بالنسبة (٢٦،٣٪) ثم ١ منهم لا يحضر إلى أي دورة في التكنولوجيا ولا أحد يحضر إلى الدورة أكثر من ٦ مرات. يبين الجدول عدد دورات ليست كافية مقارنة بسنوات التدريس المحاضر كما في الجدول ٩.

الجدول (١٢) : التوزيع التكراري لعدد دورات تخصصات المجال التي حضرها طوال الخدمة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دورات تخصصات المجال	التكرار	النسبة المئوية
أقل من ١	٢	١٠،٥
٢-١	٧	٣٦،٨
٤-٣	٨	٤٢،١
٦-٥	١	٥،٣
أكثر من ٦	١	٥،٣
المجموع	١٩	١٠٠

يبين الجدول عدد دورات تخصصات المجال التي حضرها المحاضر طوال خدمتهم. ٨ منهم حضروا الدورات ٤-٣ مرات بالنسبة (٤٢،١٪) ويليه ٧ من المحاضرين حضروا ٢-١ من الدورات بالنسبة (٣٦،٨٪) واثنان منهم لا يحضر أي دورات في محتوى تدريسهم.

الجدول (١٣): المعرفة التكنولوجية TK

الرقم	الأسئلة	معارض بشدة	معارض	موافق إلى حد ما	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي
١	أعرف كيفية حل المشاكل التقنية المتعلقة بالتكنولوجيا	-	٤	٦	٧	٢	٣،٣٧
٢	أستطيع أن أتعلم الأشياء المتعلقة بالتكنولوجيا بسهولة	-	٥	٢	٩	٣	٣،٧٤
٣	أواكب أحدث التطورات في تكنولوجيا التعليم	-	٢	٤	٨	٥	٣،٨٤
٤	أحاول استخدام تقنيات تعليمية مختلفة لأغراض التدريس والتعلم	-	٣	٣	١٠	٣	٣،٦٨
٥	أعرف أنواع مختلفة من تقنيات التعليم	١	-	٦	١٠	٢	٣،٦٣
٦	لدي فرصة كبيرة لاستخدام تقنيات التعليم المختلفة.	-	١	٨	٩	١	٣،٥٣

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٧	أستطيع أن أستخدم أجهزة تكنولوجيا التعليم لمعالجة البيانات	٢	١	٧	٦	٣	٣،٣٧
٨	أستطيع أن أستخدم أجهزة تكنولوجيا التعليم لإعداد التقارير	١	٢	٤	٩	٣	٣،٥٨
٩	أتمكن من استخدام الإنترنت بشكل جيد.	١	١	-	١٠	٧	٤،١١
١٠	أفهم القضايا الأخلاقية المتعلقة بالتكنولوجيا	١	١	٤	١٠	٣	٣،٦٨
٣،٦٥							

الجدول (١٤): المعرفة التربوية PK

الرقم	الأسئلة	معارض بشدة	معارض	موافق إلى حد ما	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي
١	أعرف كيفية تقييم أداء الطلاب في الفصل	-	-	-	١٦	٣	٤،١٦
٢	يمكنني تعديل طرق التدريس بناءً على مستوى فهم الطلاب	-	-	١	١٥	٣	٤،١١
٣	يمكنني استخدام مجموعة متنوعة من مناهج التعلم في الفصول (الطرق الصوتية - اللغوية، طرق الاتصال، الطرق التعاونية، الطرق المتمركزة حول الطالب)	-	٢	٤	١٠	٣	٣،٧٤
٤	يمكنني اكتشاف الأخطاء التي يرتكبها الطلاب بسهولة	-	-	٢	١٣	٤	٤،١١
٥	أعرف كيفية إدارة الفصل جيدًا.	-	-	١	١٤	٤	٤،١٦

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٦	أعرف طريقة الحفاظ على إدارة جيدة للفصول	-	-	-	١٥	٤	٤،٢٢
٧	يمكنني تقييم تعلم الطلاب بعدة طرق	-	-	-	١٣	٦	٤،٣٢
٤،١٢							

الجدول (١٥): معرفة المحتوى CK

الرقم	الأسئلة	معارض بشدة	معارض	موافق إلى حد ما	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي
١	لدي معرفة كافية بالمجال الذي أدرسه	-	-	٢	١٠	٧	٤،٢٦
٢	لدي معرفة كافية ببنية المجال الذي أدرسه	-	-	٢	٨	٩	٤،٣٧
٣	أعرف النظريات والمفاهيم والحقائق المتعلقة بالمجال الذي أدرسه	-	-	١	٨	١٠	٤،٤٨
٤	لدي معرفة كافية بمناهج المواد التي أدرسها	-	-	١	١٢	٦	٤،٢٦
٥	لدي طرق مختلفة لزيادة الفهم في تخصصي الدراسي	-	-	١	٨	١٠	٤،٤٨
٦	لدي معرفة كافية بالمفاهيم والمصطلحات التي لابد على الطالب إتقانها	-	-	١	١٢	٦	٤،٢٦

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٤،٣٥

الجدول (١٦): معرفة المحتوى التكنولوجيPCK

الرقم	الأسئلة	معارض بشدة	معارض	موافق إلى حد ما	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي
١	أعرف كيفية اختيار أسلوب التدريس الفعال لتوجيه الطلاب	-	-	-	١٧	٢	٤،١١
٢	أعرف أهداف كل مادة في التدريس والتعلم	-	-	-	١٥	٤	٤،٢١
٣	أعرف اكتساب الطلاب أثناء عملية التدريس والتعلم	-	-	١	١٥	٣	٤،١١
٤	لدي معرفة بمنهج كل مادة في التدريس والتعلم	-	-	٢	١٢	٥	٤،١٦
٥	أعرف استراتيجيات التدريس المناسبة لكل موضوع في المادة التي يتم تدريسها.	-	-	١	١٣	٥	٤،٢١
٦	أعرف كل تقييم يجب تنفيذه في التدريس والتعلم	-	-	-	١٣	٦	٤،٣٢
							٤،١٩

الجدول (١٧): المعرفة التكنولوجية والمحتوى

الرقم	الأسئلة	معارض بشدة	معارض	موافق إلى حد ما	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١	أعرف تكنولوجيا تعليمية يمكن استخدامها لفهم مجال التدريس الخاص بي.	-	-	٢	١٢	٥	٤،١٦
٢	أعرف كيفية استخدام الإنترنت لفهم مجال الدراسة التي يتم تدريسها	-	-	٢	١٠	٧	٤،٢٦
٣	يمكنني العثور على مواد ذات صلة بالمجال بمساعدة تكنولوجيا التعليم	-	-	١	٧	١١	٤،٥٣
٤	يمكنني تقديم محتوى مجال التدريس باستخدام تكنولوجيا التعليم	-	-	٢	٧	١٠	٤،٤٢
٥	يمكنني إدارة المعلومات المتعلقة بمجالي باستخدام تكنولوجيا التعليم	-	-	٢	٩	٨	٤،٣٢
							٤،٣٤

الجدول (١٨) : المعرفة التكنولوجية التربوية

الرقم	الأسئلة	معارض بشدة	معارض	موافق إلى حد ما	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي
١	أستطيع أن أختار التكنولوجيا التي تحسن جودة التدريس والتعلم	-	-	٢	٩	٨	٤،٣٢
٢	أفكر تفكيرا نقديا في استخدام التكنولوجيا التعليمية في التدريس.	-	-	٥	١١	٣	٣،٨٩
٣	أستطيع أن أكيف استخدام التكنولوجيا التعليمية مع الأنشطة التعليمية المختلفة	-	-	٤	١٠	٥	٣،٨٩
٤	أتمكن من استخدام التكنولوجيا التعليمية	-	-	٥	١٠	٤	٣،٩٥

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

	لتحفيز مهارات التفكير أثناء عملية التدريس والتعلم						
٥	أتمكن من استخدام التكنولوجيا التعليمية لرفع إنتاجية التدريس	-	-	٢	١٢	٥	٤،١٢
٦	يمكنني تطبيق تكنولوجيا التعليم في عملية التعليم	-	-	٢	٩	٨	٤،٣٢
٧	يمكنني استخدام التكنولوجيا التعليمية للتواصل مع الطلاب	-	-	-	١٠	٩	٤،٢١
٨	يمكنني استخدام التكنولوجيا التعليمية للتعاون مع الزملاء	-	-	٣	١٠	٦	٤،١٢
٩	أعرف كيفية استخدام التكنولوجيا لتسهيل عملية التعلم	-	-	١	١٢	٦	٤،٢٦
٤،١٢							

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (١٩): المعرفة التكنولوجية والمعرفة التربوية ومعرفة المحتوى

الرقم	الأسئلة	معارض بشدة	معارض	موافق إلى حد ما	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي
١	يمكنني التدريس من خلال الجمع بين طرق التدريس والمحتوى وتكنولوجيا التعليم.	-	-	٢	١١	٦	٤،٢١
٢	يمكنني العثور على مواد تعليمية بمساعدة تكنولوجيا التعليم واستخدامها في التدريس	-	-	-	١٢	٧	٤،٣٧
٣	يمكنني استخدام استراتيجيات التدريس التي تجمع بين محتوى المادة وتكنولوجيا التعليم وعلم التربية في الفصل الدراسي	-	-	٣	١١	٥	٤،٦٣
٤	يمكنني توجيه الآخرين لتنسيق المحتوى والتكنولوجيا وعلم التربية	-	١	٥	٨	٥	٣،٨٩
٥	يمكنني استخدام الإنترنت لفهم محتوى مجال عملي واستخدامه في الفصل	-	١	١	١٠	٧	٤،٢١
٦	يمكنني اختيار المعلومات التعليمية والموارد التكنولوجية بناءً على ملاءمة العملية التعليمية	-	-	٢	١٠	٧	٤،٢٦
٧	يمكنني تقييم المعلومات التعليمية ومصادر التكنولوجيا بناءً على	-	١	١	١٢	٥	٤،٦٣

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

	ملاءمة العملية التعليمية						
٤،٣٢							

الجدول (٢٠): المتوسط الحسابي لكل قسم من TPACK

الرقم	القسم	المتوسط الحسابي
١	المعرفة التكنولوجية (TK)	٣،٦٥
٢	المعرفة التربوية (PK)	٤،١٢
٣	معرفة المحتوى (CK)	٤،٣٥
٤	معرفة المحتوى والتربوي (PCK)	٤،١٩
٥	المعرفة التكنولوجية والمحتوى (TCK)	٤،٣٤
٦	المعرفة التربوية التكنولوجية (TPK)	٤،١٢
٧	معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي (TPACK)	٤،٣٢

يشير هذا الجدول إلى المتوسط الحسابي لمكونات معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي لدى محاضري الكلية الإسلامية التكنولوجية العالمية بينانج. يتضح من الجدول أنّ أدنى الدرجة التي تم الحصول عليها كانت في "المعرفة التكنولوجية" ب (٣،٦٥)، ويليه المعرفة التربوية والمعرفة التربوية التكنولوجية ب (٤،١٢). قسم معرفة المحتوى والتربوي حصل على متوسط الحساب (٤،١٩). أعلى الدرجة التي تم الحصول عليها كانت في "المعرفة التكنولوجية والمحتوى" ب (٤،٣٤) وعلى حسب تفسير نونالي لمتوسط الحساب، الدرجة بين ٤،٠٠-٥،٠٠ تعتبر عالية. وأخيراً، درجة ل معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي ب (٤،٣٢).

الخاتمة

أظهرت النتائج أن المحاضرين لديهم كفاءات TPACK جيدة في تنفيذ التعلم القائم على التكنولوجيا، وهم على استعداد لاستخدام التكنولوجيا التعليمية في ممارساتهم التدريسية. ومع ذلك، لا تزال هناك حاجة لتطوير الكفاءات في عملية تصميم التعلم القائم على التكنولوجيا .فإن الدعم الفني مثل الوصول إلى الإنترنت بشكل أسرع وأحدث مرافق الكمبيوتر مهم لتطبيق التدريس بشكل أفضل. يوصى أيضًا بالمؤسسات لتقديم تدريب أفضل للمحاضرين لصقل مهاراتهم التدريسية باستخدام أحدث التقنيات التعليمية. خلال الدورة التدريبية، المحاضرون يستطيعون أن يطوروا معرفتهم لهذا الإطار ومهارات تقنية أخرى مثل إنتاج الفيديو، وتسجيل الشاشة، والتعلم النشط وغير ذلك. تماشيا مع أهداف الحكومة في خطة تطوير التعليم الماليزية التي تساعد على تحصيل الطلاب، وكسب الرضا في القيام بالواجبات والتطوير المهني المستمر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

هوامش البحث:

---

[1] Koehler, M. J., Mishra, P., Akcaoglu, M., & Rosenberg, J. M. (2013). The technological pedagogical content knowledge framework for teachers and teacher educators. *ICT integrated teacher education: A resource book*, 2-7.

[2] Angeli, C., & Valanides, N. (2009). Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT–TPCK: Advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK). *Computers & education*, *52*(1), 154-168.

[3] Mishra, P., & Koehler, M. (2005). Educational technology by design: Results from a survey assessing its effectiveness. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1511-1517). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

[4] Kramarski, B., & Michalsky, T. (2009). Investigating preservice teachers' professional growth in self-regulated learning environments. *Journal of educational psychology*, *101*(1), 161.

[5] Akyeampong, K., Lussier, K., Pryor, J., & Westbrook, J. (2013). Improving teaching and learning of basic maths and reading in Africa: Does teacher preparation count?. *International journal of educational development*, *33*(3), 272-282.

[6] Khine, M. S., Ali, N., & Afari, E. (2017). Exploring relationships among TPACK constructs and ICT achievement among trainee teachers. *Education and Information Technologies*, *22*(4), 1605-1621.

[7] Koh, J. H. L., Chai, C. S., & Lim, W. Y. (2017). Teacher professional development for TPACK-21CL: Effects on teacher ICT integration and student outcomes. *Journal of Educational Computing Research*, *55*(2), 172-196.

[8] Hosseini, Z, Kamal, A. (2012). Developing an Instrument to Measure Perceived Technology Integration Knowledge of Teachers. IJITCS Journal.

[9] Nunnally, J. C., Jr. (1970). *Introduction to psychological measurement.* McGraw-Hill.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ممارسات تثبيت حفظ القرآن الكريم لدى الحفاظ في المرحلة الجامعية ماليزيا وعلاقتها بفهم الآيات القرآنية واستيعاب اللغة العربية

الدكتور نئ محمد سيف العزيزي بن نئ عبدالله[٢٧]
ربيعة العاطرة بنت محمد عيسى[٢٨]

ملخص البحث

يهدف هذا البحث إلى التعرّف على ممارسات تثبيت حفظ القرآن الكريم لدى الحفاظ في المرحلة الجامعية ماليزيا ومعرفة علاقتها بفهم الآيات القرآنية واستيعاب اللغة العربية. ولجمع بيانات البحث، استخدم الباحث المنهج الكيفي بإجراء المقابلة شبه المقننة مع عشرة من الحفاظ المجيدين وغير المجيدين في المرحلة الجامعية ماليزيا. واستخدم الباحث الأداة المساعدة التي تسمى Atlas.Ti ليسهل تحليلها وتفسيرها. وتوصّلت نتائج البحث إلى ممارسات معينة يستخدمها الطلاب المجيدون وغير المجيدين في حفظ القرآن الكريم قبل الحفظ وأثناء الحفظ وبعد الحفظ، وعلاقتها بفهم الآيات القرآنية واستيعاب اللغة العربية. وأوصى البحث على حافظ القرآن الكريم أن يجتهد ويجدّ في حسن استدلاله بالآيات القرآنية المتعددة المناسبة لها وأن يستفيد مما يدرس في مادة اللغة العربية؛ كالدروس النحوية والصرفية والبلاغية ويربطها بالآيات القرآنية التي حفظها، فيستخدم الكلمات والعبارات والأمثلة من القرآن الكريم في إنتاجه الكتابي والكلامي باللغة العربية.

الكلمات المفتاحية: تثبيت، حفظ القرآن الكريم، الحفاظ، المرحلة الجامعية، ممارسات.

المقدمة

اللُّغة العربية هي لُغة القرآن الكريم، وما زالت محتفظة بقيمتها في ذاتها؛ لأنَّ الله -سبحانه وتعالى- تكفَّل بحفظ القرآن الكريم إلى يوم القيامة، كما أخبر بذلك سبحانه وتعالى في كتابه العزيز في سورة الحجر، آية ٩: ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾. علما بأن لغة القرآن هي اللغة العربية الفصحى؛ لذا لا يمكن هذه اللّغة الفصحى أن تتغير أبدًا، وقد قاد هذا الارتباط أن تكون للغة العربية الفصحى مكانة عالية.

وهذا الأمر جعلها أيضا تحظى بمكانة عظيمة بين اللغات في العالم بشكل عام، وعند المسلمين بشكل خاصّ؛ لأنها لغة القرآن الكريم، واللغة التي يُؤمن ويُتعبد بها في الشعائر الدينية الإسلامية.

وكما أن مكانة القرآن الكريم واللغة العربية في نفوس المسلمين في دولة ماليزيا مكانة سامية ومرموقة، ولدى الماليزيين إقبال شديد على تعلّمه. فإن الحكومة الماليزية تبذل قصارى جهدها في نشر تعليم القرآن الكريم واللغة العربية خاصة في الآونة الأخيرة. وتظهر عناية الشعب الماليزي وحكومتهم في العناية البالغة بحفظ القرآن بمشروع التحفيظ في المؤسسة التعليمية والمدارس الحكومية والأهلية خاصة دار القرآن التابعة للحكومة الماليزية تحت رئاسة مصلحة الشؤون الإسلامية ماليزيا (JAKIM) الذى قد بدأ منذ عام ١٩٦٦م، وقد مرَّ حوالى ٥٤ عاما. وقد خرَّجت هذه المؤسسة الآلاف من حفاظ القرآن الكريم. (سيف العزيزي: ٢٠١٤)

[٢٧] الجامعة الإسلاميّة العالميّة–ماليزيا nikazizi@iium.edu.my

[٢٨] الجامعة الوطنية ماليزيا p97163@siswa.ukm.edu.my

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إضافة إلى ذلك؛ فإن الحكومة الماليزية قد سعت إلى مشروع جديد منذ عام ٢٠٠٥م في المدارس الابتدائية الوطنية وهو مشروع (J-QAF) أي تعليم أربع مهارات؛ وهي الخط الجاوي والقرآن واللغة العربية وفرض عين (المبادئ الإسلامية الأساسية) من الصف الأول الابتدائي حتى الصف السادس الابتدائي، سعياً من وراء ذلك لتثقيف الطالب الماليزي المسلم بعلوم الدين الإسلامي، ومن ضمنها القرآن الكريم واللغة العربية (وزارة التربية الماليزية، ٢٠٠٥م). وكذلك برامج التحفيظ في المدارس الحكومية والأهلية تسمى "برنامج تحفيظ أولو الألباب" (وزارة التربية الماليزية، ٢٠١٤م).

وبالنسبة لحفاظ القرآن الكريم هم من المحظوظين بسبب كثرة قراءتهم وتعاملهم بالقرآن يؤثر على تعلّمهم في اللغة العربية، وهذه آثار إيجابية تعينهم في فهم معاني الآيات القرآنية وحفظها.

مشكلة البحث

بالرجوع إلى البحوث العلمية والدراسات الميدانية في مجال حفظ القرآن وتعلّم اللغة العربية، وجد الباحث أن المشكلة فيها تدور حول المناهج وطرق التدريس والمعلم والطلاب والأسرة.

ومن حيث المناهج، أظهر البحث أن عملية الحفظ لا تتناسب مع النتائج المرجوة (دار القرآن، ٢٠١٢م)، وأما المشكلة التي تتعلق بالطلاب، فقد أكّد مسنان وأحمد، (٢٠٠٣م) في بحثهم بأنه ليس عند الطلاب وقت محدد للحفظ والمراجعة، وهذا عُدَّ من العوامل التي تؤدي إلى عدم الحفظ (عبدالحفيظ وهشيمة ونورحنا، ٢٠٠٣م)، أو عدم الحفظ المتين للدرس الجديد (محمد مرزوق، ٢٠٠٨م)، وعدم فهم الترجمة لمعانى الآيات القرآنية (عبدالحفيظ، ٢٠٠٥م)، أو قلة عملية التعلّم المستقل من حيث التكرار والمراجعة أو قلة مشاركة الطلاب في المناقشات العلمية مع المعلمين (محمد مرزوق، ٢٠٠٨م)، أو عدم استخدام استراتيجية فعالة وليس لدى الطلاب استراتيجية خاصة للحفظ (مسنان وآخرون، ٢٠٠٣م).

وأما بالنسبة عن مشكلة طرق التدريس أبانت نتائج دراسات متعددة عن تقلص فعالية الأساليب في عملية حفظ القرآن (عبدالحفيظ وآخرون، ٢٠٠٣م)، وقلة وسيلة التعليم الفعالة لحفظ القرآن الكريم (عبدالحفيظ وآخرون، ٢٠٠٥م)، وأنه لا توجد طريقة فعالة منظمة في حفظ القرآن الكريم (فتح الرحمن، ٢٠٠٥م) وعن عدم وجود طريقة المراجعة المنظمة (محمد مرزوق، ٢٠٠٨م).

وأما بالنسبة إلى التحدّي في مجال حفظ القرآن وجد الباحث أن صعوبة تثبيت الحفظ بسبب قلة الدافعية أو التشجيع، وكثرة ضياع الوقت، وصعوبة تثبيت الحفظ، والمرض، والشعور بالميل العاطفي للجنس الآخر والتفكير فيه، وقلة المهارة في الآيات المتشابهات، والانشغال بأعمال الاتحاد الطلابي، وكثرة المواد الدراسية، وتأثير الأقران. (سيف العزيزي: ٢٠١٦)

ومن خلال نتائج تلك الأبحاث السالفة الذكر في مجملها، اتضح للباحث أن ضعف الطلاب في الاستيعاب والحفظ يرجع إلى عدة الأسباب السابقة ذكرها. وهذه العوامل كلها تؤدى إلى إشكالات كبيرة كعدم إتمام المقررات المحددة في حفظ القرآن في الوقت المحدد. بالإضافة إلى حدوث إحباط بين الطلاب بسبب فشلهم في الحفظ في فترات معينة مما قد يسبب عند بعضهم الشعور باليأس والقنوط، والشعور بالنقص.

والسؤال المطروح هنا؛ كيف كان ممارسات تثبيت حفظ القرآن الكريم لدى الحفاظ في المرحلة الجامعية ماليزيا وكيف علاقتها بفهم الآيات القرآنية واستيعاب اللغة العربية. وكيف كان عملية العرض للدرس الجديد

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وطريقة مراجعة الحفظ وتفعيل العمليات في تثبيت الحفظ وغيرها؟ وما هى العملية والعوامل المساعدة التى استخدمها الطلاب في حفظ القرآن الكريم وفهم الآيات القرآنية في استيعاب اللغة العربية؟

ويرى الباحث أن العجز في استخدام استراتيجية فعالة من الأسباب الرئيسي المساهمة في فشل الطلاب في عملية تثبيت حفظ القرآن. وكذا ضعف القدرة لدى معظم الدارسين على الاتصال الفعّال باللغة العربية ناتج عن قلة الثروة اللفظية، وفقدان التوجه السليم الذي يمكن أن يربط الخلفية الأساسية للغة التي يمتلكها الطالب وظروف اللغة العربية. وانطلاقاً من هذا، أنه ينبغي أن يقوم بالبحث العلمي لحل هذه المشكلة وخاصة حول ممارسات الحفاظ في عمليّة حفظ القرآن نظرا لأهميته ليكون استعدادا نحو بناء الجيل القرآني الجديد في المستقبل القريب خاصة في إخراج جيل متمكن حافظ القرآن الكريم ناجح في إصلاح المجتمع الماليزي بالرجوع إلى منهج قيم ومثمر في برنامج حفظ القرآن واللغة العربية.

هدف البحث

إن هدف البحث هو معرفة ممارسات تثبيت حفظ القرآن الكريم لدى الحفاظ في المرحلة الجامعية ماليزيا وعلاقتها بفهم الآيات القرآنية واستيعاب اللغة العربية.

وسؤال البحث هو كيف كان ممارسات تثبيت حفظ القرآن الكريم لدى الحفاظ في المرحلة الجامعية ماليزيا وكيف علاقتها بفهم الآيات القرآنية واستيعاب اللغة العربية.

الدراسات السابقة

إنَّ ماليزيا من الدول الإسلاميّة التي دخلها الدين الإسلام منذ زمن قديم، ممّا قاد إلى انتشار العربيّة انتشارًا كبيرًا حتى يومنا هذا. فالماليزيون يتعلمون اللغة العربيّة ويعلّمونها لغرض ديني المتمثل في فهم القرآن الكريم، والأحاديث النبوية الشريفة، والأدعية، والأذكار لغرض ديني. كذلك يلاحظ أنَّ الجامعات في ماليزيا صارت تقدم مادة اللغة العربيّة لأغراض خاصّة بوصفها إحدى الموادّ المهمّة في مجال تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها. وعلى سبيل المثال: الجامعة الإسلاميّة العالمية في ماليزيا، وجامعة العلوم الإسلاميّة الماليزية، والكلية الجامعية الإسلاميّة العالمية بسلانجور.

من بين البحوث المتعلقة بحفظ القرآن، حيث قد عثر الباحث على عدة دراسات منها أولًا: سيتي رضاء النور إدريس في دراستها التي أُجريت في معهد تحفيظ القرآن الإتقان في أمبانج، كوالا لمبور (Kuala Lumpur) نحو فعالية أساليب التلقين، وجدت أن دور المعلّمين والآباء في تشجيع الطلاب على حفظ القرآن عامل رئيس في تحقيق نجاح الطلاب. ووجدت الدراسة أن أسلوب التكرار هو أكثر أهمية لتحقيق حفظ القرآن.

وفي البحث الكمّي لفتح الرحمن محمد حفيظ والذي يتعلق بجودة حفظ القرآن والعوامل التي تؤثّر عليها، وجدت الدراسة أن الطلاب في الفصل الدراسي السادس من مؤسسة دار القرآن (JAKIM) أن (٥٨٪) من المجيبين لا يعرفون طريقة محدّدة ومنظّمة تمكنهم من حفظ القرآن.

وأما عملية التسميع وطريقة كتابة النصّ القرآني في أساليب التدريس وتعلّم حفظ القرآن طريقة فعّالة تشير إليها دراسة عبد الحفيظ عبدالله عن فعالية أسلوب التلقين في معاهد التحفيظ في ولايات سلانجور (Selangor)، ونجري سمبيلان(Negeri Sembilan) ، وكلنتان(Kelantan) ، ونتائجها (٨٢٪). وفي دراسته عن الطريقة الفعّالة في تعليم تحفيظ القرآن في معهدَيْ التحفيظ في ولايَتْ كوالا لمبور (Kuala Lumpur) وترنجانو (Terengganu)، أثبتت دراستهم أن طريقة التسميع، وتكرار الآية في الحفظ، أظهرت نتائج جيدة. في حين أن طريقة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كتابة الآيات وفهمها تشير نتائجها إلى مستوى معتدل. وأشارت النتائج أيضًا إلى أهمية أخلاق الطلاب في حفظ القرآن وأهمية الحفاظ عليها، وهو الأمر الذي لا بد منه في عملية تعلّم حفظ القرآن .

بعد مطالعة الدراسات السابقة ومراجعتها، تبيّن للباحث أنها ترتبط بالبحث الحالي، حيث تناولت المجال نفسه الذي يدرسه البحث الحالي، ألا وهو مجال حفظ القرآن الكريم في ماليزيا، طرائقه وأساليبه، وأنها وضّحت للباحث مدى اهتمام أبناء ماليزيا بالقرآن الكريم وعلومه، وحفظه، وأن الباحث استفاد منها كثيرًا، وخاصةً من حيث المعلومات والمنهجية، وتعرّف الباحث منها على مفاهيم ومصطلحات مجال تحفيظ القرآن، مع أن تلك الدراسات السابقة كان تركيزها على القواعد والتقنيات وأساليب الحفظ، فضلًا عن التعرف على معرفة ممارسات الطلاب في تثبيت حفظ القرآن الكريم واستيعاب اللغة العربية لدى الطلاب لا سيما الطلاب غير المجيدين لإتقان حفظهم للقرآن الكريم.

منهجية البحث والعينة وإجراءات جمع البيانات

نظرًا لطبيعة مشكلة البحث وهدفه، اتّبع الباحث المنهج الكيفي باستخدام دراسة الحالة (Case Study) لأنها الأسلوب البحث المنهج الأمثل عن طريق المقابلة شبه المقننة (Interview Semi-Structured) بوصفها أفضل أسلوب وأنسب وسيلة لجمع المعلومات من أفراد العينة، ويتكوّن مجتمع البحث من حفّاظ القرآن الذين تزيد سنوات خبراتهم عن أكثر من ثلاث سنوات، وهم الذين يستخدمون استراتيجيات مناسبة لهم في حفظ القرآن الكريم، وهم من الحاصلين على شهادة دبلوم تحفيظ القرآن.

واختار الباحث عشرة طلاب من خريج دار القرآن، خمسة طلاب من المجيدين لحفظ القرآن، وخمسة طلاب من غير المجيدين لحفظ القرآن، بوصفهم عينةً غرضية(Sampling Purposive) ، ويرجع سبب اختيار هؤلاء عينةً لإجراء البحث إلى الآتي:

١. المجيدون فهُم من خريج دار القرآن الذين حفظوا القرآن كاملًا خلال ثلاث سنوات، وحصلوا على تقدير ممتاز في مادة حفظ القرآن شفويًّا وتحريريًّا في شهادة الدبلوم تحفيظ القرآن.
٢. وغير المجيدين هم من خريج دار القرآن وهم من الذين تأخّروا عن إتمام الحفظ خلال ثلاث سنوات، وحصلوا على تقدير مقبول في مادة حفظ القرآن شفويًّا وتحريريًّا في شهادة الدبلوم تحفيظ القرآن.

الجدول (١): البيانات الشخصية مع الرموز الخاصة

الرقم	الرمز	الجنس	نتيجة الامتحان (SPM)	نتيجة الدبلوم
١	طم ١	الطالب	4A 4B 2B 1C	ممتاز
٢	طم ٢	الطالب	6A 3B 3C	ممتاز
٣	طم ٣	الطالب	6A 3B 2C	ممتاز
٤	طم ٤	الطالب	5A 3B 2C 1D	ممتاز
٥	طم ٥	الطالب	2A 5B 1C 3D	ممتاز
٦	طغم ١	الطالب	3A 5B 2C	مقبول
٧	طغم ٢	الطالبة	6A 5B 1C	مقبول

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٨	طغم ٣	الطالبة	B لا يملائ بكاملها	مقبول
٩	طغم ٤	الطالبة	4A 2B 5C	مقبول
١٠	طغم ٥	الطالبة	لا يملائ	مقبول

بالرجوع إلى الجدول (١) اتضح أن عدد العينة في هذه الدراسة تتكون من عشرة الطلاب والطالبات؛ خمسة من الممتازين وخمسة من المقبولين. وهذا الجدول يبين الجنس والرموز ونتيجة الامتحان الثانوية الماليزية (SPM)، ونتيجة شهادة الدبلوم.

إجراءات جمع البيانات

تم إجراءات جمع البيانات (Data Collection Procedures) باتباع الخطوات الآتية، أولًا: إعداد أسئلة المقابلة (Interview question)ثانيًا: مراجعة وتصحيح دليل المقابلة (Interview Guide) ثالثًا: الموافقة على المقابلة رابعًا: إجراء المقابلة باللغة الملايوية خامسًا: تفريغ مضمون المقابلة (Transcribing the Data) سادسًا: بناء العناوين لبيانات المقابلة (Themes) سابعًا: حصول على موافقة المحكّمَين .(Interater Agreement) ثم قام الباحث بتحليل بيانات البحث باستخدام الأداة المساعدة التي تسمى. ATLAS.ti

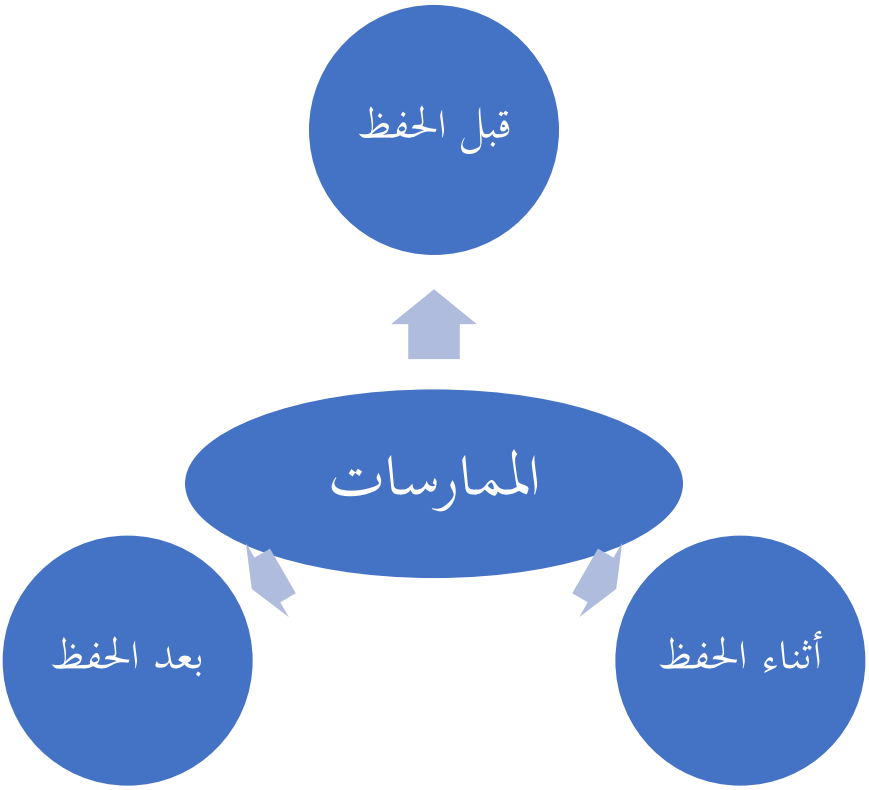
نتائج البحث

قد توصلّ البحث الحالي من خلال المقابلات إلى ممارسات الآتية:

منها الممارسات قبل الحفظ وأثناء الحفظ وبعد الحفظ، وعملية التكرار، وعملية فهم الآية ومعانيها، والإكثار من الأعمال قبل الحفظ وأثنائه وبعد الحفظ، والتقليل من الأعمال قبل الحفظ وأثنائه وبعد الحفظ، واستخدام الآلات المساعدة في الحفظ، واستخدام الحواس الخمس كالقراءة، والنظر، والاستماع والكتابة، وعملية تحديد مدة الحفظ وعملية تثبيت المحفوظ. وللتوضيح يمكن الرجوع إلى الشكل (١) كالآتي:

الشكل (١): الممارسات في حفظ القرآن

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com



الممارسات قبل الحفظ وأثنائه وبعد الحفظ

اهتم الباحث في هذا القسم سرد النتائج التي تهدف إلى معرفة الممارسات التى يستخدمها الطلاب المجيدون وغير المجيدين نحو حفظ القرآن الكريم. فقد قسّم الباحث الممارسات في حفظ القرآن إلى ثلاثة أقسام وهى: الممارسات قبل الحفظ، والممارسات أثناء الحفظ، والممارسات بعد الحفظ. وفيما يلي سرد النتائج كل الممارسات المذكورة آنفا:

الأول: الممارسات قبل الحفظ

فيما يتعلّق بالممارسات قبل حفظ القرآن، دلّت نتائج البحث على أن المستجيبين قد اتفقوا في البعض واختلفوا في بعضها الآخر. أما الطلاب المجيدون فقد طبّقوا الآداب الطيبة والأمور المستحسنة قبل الشروع في حفظ القرآن كابتداء بالوضوء، والدعاء لحفظ القرآن، والاستغفار، وصلاة الحاجة، والتخلى عن الأمور الملغية الدنيوية، وكذا التجنب عن الأمور التافهة المؤثرة على الحفظ، والالتزام على المصحف الخاص له، واختيار المكان الخالي ذى الصدى كغرفة الفصل، والالتزام على القراءة المكررة، وقضاء الوقت ما بين ثلاث إلى خمس ساعات في اليوم مع القرآن حفظا ومراجعة، والرجوع إلى كتب ترجمة القرآن والتفاسير لمعرفة معانى الآيات وفهمها.

وأما الطلاب غير المجيدين فقد طبقوا الأمور الآتية كالقراءة المكررة بالتجويد حتى الفصيحة، وتقطيع الآية، والدعاء، والنطق الصحيح، والرجوع إلى كتب ترجمة القرآن والتفاسير لمعرفة معانى الآيات وفهمها، واختيار أول الفجر للحفظ، وطلب رضا الوالدين ودعائهم بالاتصال هاتفيا، وإعداد الجدول للحفظ، وكتابة الآيات، وتكرار الحفظ الجديد، ومراجعة الحفظ القديم، وقيام الليل، أوصلاة الليل، والقراءة المستمرة في الوقت الفارغ، واغتنام الوقت الفراغ لقراءة القرآن، وتحديد قدر الآية التى تحفظها، وقضاء الوقت غالبا ما بين ٤٠ دقيقة إلى ساعة واحدة لصفحة واحدة للحفظ الجديد. وللتوضيح يمكن الرجوع إلى الجدول (٢) كالآتي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (٢): الممارسات قبل الحفظ

الطلاب المجيدون	ممارساتهم	الطلاب غير المجيدين	ممارساتهم
طم ١	الوضوؤ، والقراءة المكررة بالتجويد، تقطيع الآية، التركيز حتى يحفظ، الحفظ بالليل والتثبيت في الصباح.	طغم ١	القراءة المكررة بالتجويد، تقطيع الآية، الدعاء، فهم الآية، وتوصيل الآية، والنطق الصحيح.
طم ٢	صلاة الحاجة، قيام الليل، تحديد الآية التى يريد حفظها، القراءة المجودة المكررة، تقسيم الصفحة إلى نصفين.	طغم ٢	الدعاء، القراءة المكررة حتى الفصيحة، والنطق الصحيح، وفهم الآية، وتقطيع الآية
طم ٣	التخلى عن الأمور الدنيوية، الالتزام بالمصحف الواحد، المصحف الخاص له، اختيار المكان الخالى ذى الصدى، الحفظ وتكرار الآية ما بين ٥-١٠ إلى أن يحفظ، التزام قراءة المأثورات، صلاة الجماعة	طغم ٣	إعداد الجدول للحفظ، كتابة الآيات، تكرار الحفظ الجديد، مراجعة الحفظ القديم، قيام اليل، صلاة اليل
طم ٤	معرفة معاني الآية وفهمها	طغم ٤	تحديد قدر المحفوظ، الحفظ في أول الفجر، القراءة المكررة حتى الفصيحة، طلب رضا الوالدين بالاتصال هاتفيا
طم ٥	الاستعداد النفسي، وتجنب الهاتف والاتصال، وتحديد قدر الصفحة، واختيار المكان الخالي، المصحف الخاص المقياس الكبير، وعدم تبادل المصحف، استخدام القلم للترميز، والمأثورات، حلقة القرآن، صلاة التسبيح، وحلقة الأسرة	طغم ٥	القراءة المستمرة في الوقت الفارغ، اغتنام الوقت الفارغ لقراءة القرآن، تحديد قدر الآية التى تحفظها، قضاء ما بين ٤٠ دقيقة إلى ساعة واحدة لصفحة واحدة، القراءة المكررة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الثاني: الممارسات أثناء الحفظ

وأما الممارسات أثناء حفظ القرآن، دلّت بيانات البحث على أن المستجيبين قد اتفقوا في بعضها واختلفوا في بعضها الآخر. أما الطلاب المجيدون فقد طبّقوا عملية التكرار، والحفظ بالتركيز، والحفظ دفعة واحدة مع الاستراحة أثناء الحفظ، والحفظ قليلا قليلا، وتقسيم قدر الآية، وتقطيع الآية، ولا يؤثر بالبيئة، واستخدام طريقة الآية، وتقسيم مدة الحفظ نصف ساعة لكل صفحة، وتحديد الوقت من الصباح إلى العصر فقط لأن بعد العصر وقته مقدم للأمور اللاصفية.

وأما الطلاب غير المجيدين فقد طبّقوا القراءة المكررة بالتجويد، وتقطيع الآية، والدعاء، وفهم الآية، وتكرار الآية أكثر من خمسة، وتقسيم الصفحة ألى نصفين، والتسميع مع الأستاذة، وكتابة المحفوظ. وللتوضيح يمكن الرجوع إلى الجدول (٣) الآتي:

الجدول (٣): الممارسات أثناء الحفظ

الطلاب المجيدون	ممارساتهم	الطلاب غير المجيدين	ممارساتهم
طم ١	فهم الآية والرجوع إلى كتب ترجمة القرآن لمعرفة معانى الآيات	طغم ١	القراءة المكررة بالتجويد، تقطيع الآية، الدعاء، فهم الآية
طم ٢	التركيز بالآيات، تكرار الآية، وتقسيم الصفحة، الحفظ بشدة	طغم ٢	تكرار الآية أكثر من خمسة، تقسيم الصفحة ألى نصفين، الدعاء وفهم الآية وتقطيع الآية
طم ٣	الحفظ دفعة واحدة مع استراحة أثناء الحفظ	طغم ٣	التسميع مع الأستاذة، كتابة المحفوظ
طم ٤	الحفظ قليلا قليلا، تقسيم قدر الآية، تقطيع الآية، لا دفعة واحدة، لا يهتم بالبيئة	طغم ٤	تقسيم الصفحة
طم ٥	طريقة الآية، الحفظ دفعة واحدة، تقسيم مدة الحفظ، طريقة الآية	طغم ٥	تكرار الآية

الثالث: الممارسات بعد الحفظ

وأما الممارسات بعد حفظ القرآن، دلّت نتائج البحث على أن الطلاب المجيدين فقد يطبِّقون صلاة الحاجة لتقوية الحفظ، والقراءة في الصلاة، ومراجعة الحفظ الجديد، وتكرار المحفوظ أثناء المشي، ومراجعة الحفظ القديم في آخر الأسبوع، وإعادة الحفظ الجديد بعد التسميع، وإعادة الحفظ الجديد بعد التسميع إلى العصر، والتقييم اليومي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأما الطلاب غير المجيدين فقد يطبقون الإعادة مع الزميل، والتسميع الحفظ الجديد مع الأستاذة، والكتابة بدون النظر إلى المصحف في الدفتر الخاص (تقنية دار القرآن) لأنها تساعد على تثبيت الحفظ وفي الاختبار التحريري، والمراقبة على الكتابة من قبل الأستاذة. وللتوضيح يرجى الرجوع إلى الجدول (٤) كالآتي:

الجدول (٤): الممارسات بعد الحفظ

الطلاب المجيدون	ممارساتهم	الطلاب غير المجيدين	ممارساتهم
طم ١	صلاة تقوية الحفظ، القراءة في الصلاة	طغم ١	مراجعة الحفظ
طم ٢	مراجعة الحفظ الجديد، التكرار أثناء المشي، ترديد الآية عند المشي إلى السكن،	طغم ٢	الإعادة مع الزميل، والتسميع مع الأستاذة، الكتابة بدون النظر إلى المصحف في الدفتر الخاص مع مراقبة من الأستاذة
طم ٣	مراجعة الحفظ القديم في آخر الأسبوع	طغم ٣	صلاة تقوية الحفظ
طم ٤	إعادة الحفظ الجديد بعد التسميع	طغم ٤	
طم ٥	إعادة الحفظ الجديد بعد التسميع إلى العصر، التقييم اليومي،	طغم ٥	

مناقشة النتائج

اهتم الباحث في هذا القسم مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة البحث الرابع التي تهدف إلى معرفة الممارسات التى يستخدمها الطلاب المجيدون وغير المجيدين نحو حفظ القرآن الكريم. فقد قسّم الباحث الممارسات في حفظ القرآن إلى ثلاثة أقسام وهى: الممارسات قبل الحفظ، والممارسات أثناء الحفظ، والممارسات بعد الحفظ. وذكر الباحث الممارسات الأخرى المكملة في إتمام الحفظ من خلال عملية الحفظ. وفيما يلي توضيح لكل من الممارسات:

الممارسات قبل الحفظ وأثنائه وبعد الحفظ

فقد قسّم الباحث مناقشة الممارسات في حفظ القرآن إلى ثلاثة أقسام وهى: الممارسات قبل الحفظ، والممارسات أثناء الحفظ، والممارسات بعد الحفظ. وفيما يلي توضيح لكل من الممارسات:

الأول: الممارسات قبل الحفظ

اتضح من نتائج البحث أن الطلاب المجيدين قد طبّقوا الآداب الإسلامية في طلب العلم القرآني والأمور المستحسنة قبل الشروع في حفظ القرآن كابتداء بالوضوؤ والدعاء لحفظ القرآن والاستغفار وصلاة الحاجة، والتخلى عن الأمور الملغية الدنيوية، والتجنب عن الأمور التافهة المؤثرة على الحفظ، والالتزام على المصحف الخاص له،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

واختيار المكان الخالي ذى الصدى، والالتزام على القراءة المكررة، والرجوع إلى كتب ترجمة القرآن والتفاسير لمعرفة معانى الآيات وفهمها.

وأما الطلاب غير المجيدين فقد طبقوا الآداب الآتية كالدعاء والقراءة المكررة بالتجويد بالفصاحة، وتقطيع الآية، والرجوع إلى كتب ترجمة القرآن والتفاسير لمعرفة معانى الآيات وفهمها، وطلب رضا الوالدين ودعائهم بالاتصال هاتفيا، وإعداد الجدول للحفظ، وكتابة الآيات، وتكرار الحفظ الجديد، ومراجعة الحفظ القديم، وقيام الليل بالصلاة وقراءة القرآن وحفظه، واختيار أول الفجر للحفظ، وتحديد قدر الآية التى تحفظها، وقضاء الوقت غالبا ما بين ٤٠ دقيقة إلى ساعة واحدة لصفحة واحدة، واغتنام الوقت الفارغ لقراءة القرآن، ووتطبيق القراءة المستمرة. وهذه الممارسات والآداب علاوة على ما أرشدها كتاب دليل حفظ القرآن (٢٠١١) الذى أخرجه دار القرآن كإخلاص النية لله تعالى، والدعاء بكل تضرع وإلحاح للتوفيق في حفظ القرآن، والاستغفار، وستر العورة، والابتعاد عن المعاصي وعن الأمور الملغية الدنيوية، والتحلي بالصبر، والعزم القوي على الحفظ، والحفاظ على الوضوء دائماً، والاتجاه للقبلة، والحفاظ على الطهارة، والتأكد من نظافة مكان قراءة وحفظ القرآن ويستحسن أن يكون في المسجد، وتخصيص الوقت الكافي للحفظ.

الثاني: الممارسات أثناء الحفظ

يظهر من النتائج أن المستجيبين يهتمون بالآداب في حفظ القرآن ويطبقون العمليات المستحسنة كالاتجاه للقبلة أثناء القراءة، والاحترام الدائم للأستاذ، والإكثار من صلاة النوافل والقراءة فيها بالآيات التي تمّ حفظها، وتجنّب الحفظ عند وقت النعاس وأخذ الراحة والتنفس لأن ذلك من الأسباب المستخدمة في زيادة الحفظ والتركيز عليه الذي يوافق عملية الحفظ عند الغوثاني حيث نصّ على التنفّس أنه من الأساليب المستخدمة المساعدة للحفظ. وما ذُكر في هذا الباب يؤيده ما ذكره عزميل (٢٠١٠م) وصديق (٢٠١٢م) أن الطلاب بدار القرآن يهتمون بالآداب في حفظ القرآن ويطبقون العمليات المستحسنة كاتجاه القبلة وإبقاء الوضوء أثناء القراءة، واحترام الأستاذ. واتضح من نتائج البحث أن الطلاب المجيدين فقد طبّقوا عملية التكرار، والحفظ بشدة، وحفظ الآية المراد حفظها دفعة واحدة مع استراحة أثناء الحفظ، وكذا تقطيع الآية، وهناك من لا يحفظ دفعة واحدة بل يحفظ قليلا قليلا بتقسيم قدر الآية، ولا يتأثر بالبيئة حوله، واستخدام طريقة الآية أى يحفظ آية بعد آية، وهناك (طم ٥) من طبق الحفظ دفعة واحدة، وتخصيص مدة الحفظ نصف ساعة لكل صفحة، وتحديد الوقت من الصباح إلى العصر فقط لأن بعد العصر وقته مقدم للأمور اللاصفية. وأما الطلاب غير المجيدين فقد طبّقوا القراءة المكررة بالتجويد، وتقطيع الآية حسب قطع مناسبة، والدعاء، وفهم الآية، وتكرار الآية أكثر من خمسة، وتقسيم الصفحة إلى نصفين، والتسميع مع الأستاذة، وتطبيق كتابة المحفوظ. وهذه الممارسات علاوة على ما أرشدها كتاب دليل حفظ القرآن (٢٠١١م).

الثالث: الممارسات بعد الحفظ

اتضح أن المستجيبين أجابوا بما يلي: فالطلاب المجيدون فقد يطبقون صلاة الحاجة لتقوية الحفظ، والقراءة في الصلاة، ومراجعة الحفظ الجديد، وتكرار المحفوظ أثناء المشي، وتحديد مراجعة الحفظ القديم في آخر الأسبوع، وإعادة الحفظ الجديد بعد التسميع، وإعادة الحفظ الجديد بعد التسميع صباحا إلى وقت العصر، وعمل التقييم اليومي. وأما الطلاب غير المجيدين فقد يطبقون الإعادة مع الزميل، والتسميع للحفظ الجديد مع الأساتذة، والكتابة بدون النظر إلى المصحف في الدفتر الخاص (تقنية دار القرآن)، وهذا يساعد كثيرا على تثبيت الحفظ وفي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الاختبار التحريري، والمراقبة على الكتابة من قبل الأساتذة. وكذا دلّت النتائج على أن المستجيبين قد اهتمّوا بالمواظبة على الصلوات الفريضة جماعة في المسجد وخاصة صلاة الصبح لما فيها من وقت الأفضل للحفظ والقراءة فيها كان مشهوداً (الإسراء: ٧٨)، وكذلك القراءة في الصلوات المفروضة اتباعاً لسنة النبي صلى الله عليه وسلم كما ورد في الأحاديث الصحيحة، وعملية ترديد الآيات المحفوظة في القلب دائماً سواء أثناء المشي أو القيادة أو الاضطجاع عندما تسنح الفرصة لذلك، وملازمة الجلوس والاختلاط الدائم والاقتراب من حفاظ القرآن وقرّائه، والابتعاد عن المعاصي والمنكرات والمكروهات والشبهات وكل ما يذهب المروءة مع تجنب الانشغال بالأمور الدنيوية الملهية. وهذه الممارسات تؤيد ما أرشدها كتاب دليل حفظ القرآن (٢٠١١).

عملية تكرار القراءة

أوضحت النتائج أن كيفية حفظ مختلفة بين مجموعة وآخر كالحفظ بتكرار القراءة. وتجلّى من النتائج أن المستجيبين قد طبقوا عملية التكرار والقراءة المكررة من خمس مرات إلى عشرة حتى بلغ أربعين أو ستين مرة. وهو البدء بحفظ الآية الأولى بتكرارها عشر مرات وأكثر قبل الانتقال إلى الآية التالية، فإذا تمّ حفظ الآية الأولى جيداً وبوضوح يتم البدء في حفظ الآية الثانية بالطريقة نفسها. وبعد تمام حفظ الآية الثانية جيداً يتم إعادة تسميع الآية الأولى والثانية حتى يتمكن الطالب من الحفظ جيداً بدون تلعثُم. وبعد تمام حفظ الآية الثانية يتم حفظ الآية الثالثة بالطريقة نفسها ثم يتم إعادة تسميع الآيات من الأولى حتى الثالثة حتى يتم الحفظ بطلاقة. وهكذا في بقية الآيات حتى ينتهي الطالب من الآيات المحددة للحفظ في ذاك اليوم. والتكرار هو زيادة مرات حفظ المادة، ومما يؤيد ذلك ما يقوله محمد علي الخولي (١٩٨٩م) بقوله: "يستخدم التكرار في حالة رغبة المتعلم في تذليل الكلمات طويلة المقاطع والمتشابهة من الآيات القرآنية، وكلما زادت كمية المادة المراد حفظها يجب زيادة مرات تكرارها". ونقل عن الإمام القابسي أن طرق الحفظ ثلاثة: التكرار، والميل، والفهم" (الأهواني، د.ت: ص١٨٤-١٨٥). ولعله يقصد بالطرق هنا طرق الحفظ والعوامل المساعدة على الحفظ. واسترتيجيات التكرار هنا توافق ما قرّره الغوثاني في بناء الألفة أنه يبني حافظ القرآن عهده به بتكراره دائما حسب ما يريده.

فهم الآية ومعانيها

تجلّى من النتائج أن المستجيبين قد طبقوا عملية فهم الآية ومعانيها أثناء حفظ القرآن، ودلّت النتائج على أن المستجيبين قد اتفقوا على أن معرفة معاني الآية وفهمها تساعد على الحفظ، والرجوع إلى كتب ترجمة القرآن والتفاسير لمعرفة معانى الآيات والقصص ومعرفة أسباب النزول، وهذه العمليات تساعد على الحفظ، إلا أن طغم ٣ تعتقد عدم الشعور إلى معرفة الآية مع أنها تعتبر أن معرفة الآية تساعد على الحفظ. وهذا يدل على إفراد قاعدة في عملية الحفظ. وهذا يتفق ما ذكره القابسي(١٩٨٦) في نظريته وعبد الحفيظ (٢٠٠٣) أن معرفة معاني الآية وفهمها تساعد على حفظ القرآن.

العلاقة بين حفظ القرآن الكريم بفهم الآيات القرآنية وتقوية استيعاب اللغة العربية

لا أحد ينكر علاقة اللغة العربية بالقرآن الكريم لأن الله أنزل القرآن باللغة العربية قال تعالى:﴿ إِنَّا أَنزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ (يوسف، ٢). ولاختلاف وجوه الإعراب للكلمات والآيات القرآنية أثر في اختلاف وجوه المعاني، وهذا يحتاج إلى دقة الفهم والإدراك مع قدرة على المعرفة بالنحو وقواعده وشواهده للحصول على تفسير صحيح .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وبالنسبة لحفاظ القرآن الكريم هم من المحظوظين بسبب كثرة قراءتهم وتعاملهم بالقرآن يؤثر على تعلّمهم في اللغة العربية، وهذه آثار إيجابية تعينهم في فهم معاني الآيات القرآنية وحفظها.

ومن المفيد للحفاظ أن نقدم لهم الأمثال القرآنية في تعليم اللغة العربية مقترنة ببيان ألفاظها ومعانيها، وذكر أسباب نزولها كي يستفيد الحفاظ منها معنوياً ولغوياً. وأظهرت نتائج دراسة إياد إبراهيم عبد الجواد (٢٠٠٩م) عن تفوق الطلبة الحافظين للقرآن الكريم على الطلبة العاديين في مهارة التعبير الكتابي، فأساس التفوق في اللغة العربية هو فهم القرآن وحفظه. لذا مطلوب من المعلم إثارة دافعية الحفاظ وإشعارهم بأن دراسة اللغة العربية تيسّر لهم عملية حفظ القرآن الكريم وتعينهم في فهم معانيه، ويجنبهم من الشعور بأن تعلم اللغة العربية شيء مستقل لا يمكن ربطه بحفظ القرآن الكريم.

ومن جانب آحر، أن أسباب ضعف القدرة لدى معظم الدارسين على الاتصال الفعّال باللغة العربية ناتج عن قلة الثروة اللفظية، وفقدان التوجه السليم الذي يمكن أن يربط الخلفية الأساسية للغة التي يمتلكها الطالب وظروف اللغة العربية. ويمكن أن نعتبر هذه الخلفية هي الثقافة القرآنية لأنه قد أصبح مصدرا موحدا للعرب وغيرهم، فيحتاج إلى ربط تعليم اللغة العربية بكتاب الله حيث يأخذ من منهجية القرآن في التعبير وأساليب لتوظيف ذلك في تعليم اللغة العربية ومهاراتها. لذلك فإن الحاجة لاستخدام أساليب تعليمية للغة العربية مشتقة من الخطاب القرآن ونماذجه الحية، مما يزوّد الدارس بقدرة فائقة على إجادة اللغة العربية مع تفهم معاني الآيات القرآنية . ولا سيما أنهم ليسوا فقط مسلمين، بل حفاظ لكتاب الله عز وجل.

التوصيات:

يلاحظ الباحث خلال ما توصل إليه هذا البحث بعض الممارسات المستخدمة في حفظ القرآن وضرورة تطوير مستوى التعلم لدى الحفاظ عن طريق تحسين عملية الحفظ التي يستخدمونها، تأتي توصيات البحث إلى المتعلم:

- أن يكون المتعلم واعياً بأن له مفتاح النجاح والبراعة والتفوق في تعلّم حفظ القرآن واللغة العربية، وعليه أن يجتهد ويجدّ في حسن استدلاله بالآيات القرآنية المتعددة المناسبة لها حتى يصل إلى هدفه المنشود.
- وعلى حافظ القرآن الكريم أن يستفيد مما يدرس في مادة اللغة العربية؛ كالدروس النحوية والصرفية والبلاغية ويربطها بالآيات القرآنية التي حفظها، فيستخدم الكلمات والعبارات والأمثلة من القرآن الكريم في إنتاجه الكتابي باللغة العربية. ومن ثم أن يلزم بالشعور أن بتعلم اللغة العربية يعينه على حفظ القرآن وفهم معانيه؛ لأن من شروط أن يكون شخصًا عالماً فقيهًا في جميع العلوم الدينية؛ أن يفهم اللغة العربية لغة المصدر لجميع هذه العلوم.

قائمة المراجع

القرآن الكريم.

إبراهيم عبدالمنعم. (٢٠٠٤م). كيف يُحفظ القرآن. بيروت: دار ابن كثير. الطبعة الثامنة.

أبو الفداء، محمد عزت محمد عارف. (٢٠٠٦م). كيف نحفظ القرآن. مصر: مكتبة دار السلام.

أبو زينة، فريد كامل.(٢٠٠٥م). مناهج البحث العلمي، طرق البحث النوعي. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولى.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أبو علام، رجاء محمود. (٢٠٠١م). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. القاهرة: دار النشر للجامعات، الطبعة الثالثة.

حمزة عبد الكريم حماد، الدكتور. (٢٠١٠م). دليل المعلم إلى تنمية مهارات التفكير من خلال أحكام التلاوة والتجويد. الطبعة الأولى، عمان،الأردن: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

خيرالعزة حمزة، (٢٠٠٥م). دور الأبوين في تحفيز أبناءهم في حفظ القرآن الكريم. سلانجور: الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا. رسالة مجستر غير مطبوعة.

دار القرآن (٢٠١١). دليل دار القرآن في برنامج دبلوم تحفيظ القرآن والقراءات بنظام الفصول الدراسية. الناشر: دار القرآن.

دليل الطالب جامعة الأزهر (٢٠١٠م). القاهرة: دار وفاء.

الدنداني، عبد السلام. (٢٠٠٣م). كيف تحفظ القرآن. القاهرة: مكتبة أبو بكر الصديق.

الشربيني، إبراهيم عبد المنعم. (٢٠٠٤م). السبيل إلى الجنان في بيان كيف يحفظ القرآن. الزقازيق: دار ابن كثير.

عبد الحفيظ عبدالله، حسين سالومون، عزمي شاه سورتمن، سليمان شكيب محمد نور. (٢٠٠٥م). الطريقة الفعالة في تعليم تحفيظ القرآن: دراسة في كوالا لمبور وترنجانو. الجامعة التكنولوجيا بماليزيا.

عبد الحفيظ عبدالله، وأجمعين بن صفر، ومحمد اسماعيل بن مشتارى، وأزهر بن محمد، وإدريس بن إسماعيل. (٢٠٠٣م). فعالية أسلوب التلقين في مركز التحفيظ. الجامعة التكنولوجيا بماليزيا.

عبد الحفيظ عبدالله، ونورحنا بنت عبد الرحمن. (٢٠٠٣م). طريقة تحفيظ القرآن في تركيا: دراسة في معهد التحفيظ دار القرآن طوبا. كلية التربية، الجامعة التكنولوجيا بماليزيا.

عبد الحفيظ عبدالله، وهشيمة بن مودا. (٢٠٠٣م). طريقة حفظ القرآن منهجيا وعمليا في إنتاج الحفاظ الراسخين. مركز الدراسات الإسلامية والاجتماعية. الجامعة التكنولوجيا بماليزيا.

الغوثاني، يحيي عبدالرزاق. (٢٠٠٩). كيف تحفظ القرآن قوعد أساسية وطرق عملية. دمشق: دار الغوثاني للدراسات القرآنية.

فتح الرحمن محمد حفيظ. (٢٠٠٥م). مستوى جودة حفظ القرآن والعوامل المؤثرة عليها. دراسة على الطلاب في فصل دراسي سادس بدار القرآن. مشروع بحث بدار القرآن.

نئ محمد سيف العزيزي بن نئ عبدالله. (٢٠١٤) استراتيجيات حفظ القرآن الكريم لدى الحفاظ فى مؤسسة التحفيظ دار القرآن، ماليزيا: دراسة حالة. رسالة دكتوراة غير منشورة الجامعة الإسلاميّة العالميّة-ماليزيا.

نئ محمد سيف العزيزي بن نئ عبدالله، محمد زاهيري بن أونج مت، إسماعيل حسانين أحمد.(٢٠١٦) تحدّيات حفظ القرآن الكريم أمام الشباب في مؤسسة التحفيظ دار القرآن ماليزيا: دراسة حالة. كلية التربية - الجامعة الإسلاميّة العالميّة ماليزيا

Nurul Shifaah Binti Abdullah, Nonglaksana Kama (2016). أهمية تحليل احتياجات حفّاظ القرآن :العلاقة بين فهم اللغة العربية بحفظ القرآن الكريم (The Relationship Between Understanding Arabic Language And Memorizing Quran: The Importance Of Needs Analysis For Huffaz Quran In Learning Arabic Language) لتعلّم اللغة العربيّة. The 2nd International Conference of Linguistic Studies 7 – 8 December.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إكساب التراكيب المتداولة المدروسة للتلاميذ في المواقف المدرسية الثانوية: المدرسة سجمبوت جايا الثانوية نموذجا

الأستاذ المشارك الدكتور صوفي مان الأمة[٢٩]
سوريانا إسماعيل[٣٠]

ملخص البحث

من الأهداف الأساسية من تعلم اللغة العربية في المدارس الثانوية الحكومية بماليزيا الاتصال والتحدث بها في مواقف تعليمية محددة سواء أكانت رسمية ام اختيارية. وكانت وزارة التربية الماليزية تهتم بهذا الجانب من المهارات اللغوية اهتماما شديدا حيث قررت في تنفيذها كما هو واضح في المنهج الدراسي الابتدائي والثانوي التابع لها. فكل هذين النوعين من المنهج يقدم مهارة الكلام حسب المحاور والمواقف المدرسية والمواقف المحلية حول المدرسة، وذلك لأجل تعزيز القدرات اللغوية للطلبة وإكسابهم للغة العربية المدروسة في المراحل الابتدائية وخاصة في الاستخدامات الاتصالية في البيئات اليومية القريبة بهم. وعلى الرغم من خبرات هؤلاء الطلبة الواسعة في تعلمهم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، غير أن استيعابهم وممارستهم إياها في المحادثة في المرحلة الثانوية تدني المستوي. ومن العوامل التي تساهم على هذه المشكلة عدم تفعيل مهارة المحادثة لديهم باستخدام التراكيب والتعبيرات المتداولة التي ينبغي تطبيبقها وممارستها في كل المواقف اليومية المختلفة خصوصا في المواقف المدرسية مثل التحيات واللقاءات، والتعزيز الخاص في الواقف مثل موقف الفصل والمطعم والمكتبة وغرفة المعلمين. بناء على ذلك، يهدف هذا البحث إلى تحديد التراكيب المتداولة في المدارس الثانوية لأجل إكساب مهارة الكلام وتفعيل ممارستها، وتوظيفها بناء على مواقف كلامية مناسبة في المدرسة، ويتم ذلك من خلال تنشيط الطلبة تحت توظيف المعلمين.

الكلمات المفتاحية: التراكيب المتداولة المدروسة، مواقف المدرسة، ممارسة الكلام.

المقدمة

ذكرت مستورة أرشد (Mastura Arshad)، وكاسيه أبو بكر (Kaseh Abu Bakar)، في دراستهما، أن كثيرا من الطلاب الذين يتخصصون في الدراسات الإسلامية لا يستطيعون أن يتقنوا مهارة الكلام من جراء عدم ممارسة العربية ممارسة جيدة في المرحلة الثانوية.[١] وأكدت كذلك دراسة عدنان (Adnan)، ومحمد فردوس (Muhammad Firdaus)، على أن هناك نوعا من الضعف يعتري مهارة التحدث باللغة العربية لدى معظم دارسي اللغة العربية في كليات الجامعة الإسلامية العالمية بسلانغور لضعفهم في المرحلة الثانوية.[٢] وأوضح إسماعيل حسانين أحمد محمد بقوله "أن التحدث باللغة العربية في داخل المدرسة أو خارجها يكاد يكون معدوما لعدم وجود بيئة مشجعة على التحدث بالعربية".[٣] وأكد الخبراء في المجال، أن مهارة الكلام تنعكس على اكتساب مهارات اللغة العربية الأخرى لدى المتعلمين، وتُعَد كذلك مقياسا لتحديد نجاحهم في العملية التعليمية والتعلمية.[٤]

---

[٢٩] الاستاذ المشارك الدكتور في تصميم المناهج وتعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية بقسم اللغة العربية وآدابها ، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

[٣٠] طالبة الماجستير في التعليم، وأستاذة اللغة العربية في مدرسة سجمبوت جايا الثانوية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وبناء على هذه الحقائق، أن من أهم أسباب ضعف التحدث بالعربية لدى طلاب الدراسات الإسلامية في الجامعات عدم ممارستهم اياها في المدارس الثانوية، بالإضافة إلى عدم وجود قنوات التواصل بالعربية في البيئات المدرسية.[٥] وكذلك أن هؤلاء التلاميذ قد درسوا اللغة العربية لمدة ست سنوات في المرحلة الابتدائية،[٦] ويعني أن لديهم خلفيات لغوية كافية عندما يكونون في المرحلة الثانوية إلا أنهم لم يلتزموا بالكلام وممارسته في الحياة اليومية.[٧] ومن هنا تظهر مشكلة البحث في عدم ممارسة اللغة العربية المدروسة فأصبح التلاميذ لم يستوعبوا جيدا ما درسوه عندما هم في المرحلة الثانوية لنسيانهم للمفردات والتراكيب المدروسة.

وبناء على ذلك، أنه لا بد من تحديد وتفعيل التراكيب المدروسة المتداولة الأساسية التي تساعدهم على ممارسة اللغة العربية منذ المرحلة الثانوية ممارسة جديَّة، وذلك قبل انتقالهم الى المراحل التالية وهي الجامعات مثل الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا التي تجعل اللغة العربية لغة التدريس في المواد التخصصية.

نبذة عن مواقف المدارس الثانوية الحكومية وتعليم اللغة العربية الاتصالية فيها

لقد وصلت اللغة العربية إلى شبه جزيرة الملايو منذ دخول الاسلام، وهو في أوائل القرن الثالث عشر الميلادي كما ذكرت مصادر بحثية كثيرة، وقد بدأ تعليمها في المساجد والمدارس التي كانت تستخدم في تعليمها طريقة القواعد والترجمة. وفي سنة ١٩٧٥م، اهتمت الحكومة الفدرالية تعليم اللغة العربية فوضعت منهج اللغة العربية للمرحلة الثانوية رسمياً. وفي عام ١٩٧٧ تم تأسيس المدرسة الثانوية الدينية. وفي عام ١٩٩١، أعيد تصميم المناهج العربية وتنفيذها في جميع المدارس الثانوية الدينية والمدارس الحكومية ذات الداخلية، وفيها الدروس الدينية والفصل ذات القسم الديني، وذلك في أول مرحلة تعليمها، حيث وضعت مادة اللغة العربية لكل سنة دراسية[٨]. وفي ١٢ يونيو ١٩٩١م، حدث تغير المنهج وتحول نظام تعليم اللغة العربية من اللغة العربية العادية إلى اللغة العربية الاتصالية، وذلك في ثلاث سنوات دراسية من السنة الدراسية الأولى الى السنة الدراسية الثالثة الثانوية. كما حدث تحول المنهج الدراسي للسنة الرابعة والخامسة من اللغة العربية العادية الى اللغة العربية العالية في عام ١٩٩٢م، مما أدى إلى اختلاف بينهما في المنهج والكتب الدراسية. وهذا المنهج يسمى هو، المنهج المتكامل للمدارس الثانوية (KBSM)، ويهدفه إلى تمكين الدارسين من اكتساب المهارات اللغوية الأربع وممارستها، على أن تكون مهارة الكلام هي بؤرة الاهتمام من بين هذه المهارات، وإلى تزويدهم بالثروات اللغوية، وتنمية قدراتهم على استعمال اللغة استعمالا صحيحا وإلى جانب تنميتهم بالقيم الإسلامية والأخلاق الفاضلة.[٩]

وقد تكرر اهتمام الحكومة نحو تعليم اللغة العربية في البلاد حيث قرر مجلس الوزراء في اجتماع رقم ٢٠٠٨/٦، الحاجة إلى إصلاح نظام التعليم في ماليزيا، وكان هدفه تحسين نظام التعليم في البلاد حتى لا تتخلف عن الدول الأخرى، وتجري مسايرة مع بعضها البعض. وعلى هذا المبدأ كذلك تم الاهتمام بالنحو العربي، حيث وضع له منهج جديد وهو منهج النحو المعياري للمدارس الثانوية (KSSM) الذي بدأ استخدامه في المدارس الثانوية الوطنية في عام ٢٠١٧[١٠]. تتركز الأهداف العامة لهذا المنهج إلى تعزيز الدارسين من المهارات اللغوية بحيث تمكين قدرتهم في التفاعل الاجتماعي والوصول الى المعرفة اللغوية وتنميتها في التلاميذ، وتكوين شخصيتهم بالقيم اللغوية النبيلة وإحياءها في الحياة اليومية، وخاصة في المواقف اللغوية المدرسية المناسبة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أهمية ممارسة مهارة الكلام في البيئات المدرسية الثانوية.

ممارسة اللغة العربية الكلامية للمرحلة الثانوية مهمة جدا، لأن الكلام في أصل اللغة عبارة عن الأصوات المفيدة التي هو المعنى القائم بالنفس الذي يعبر عنه بألفاظ، يقال في نفسه كلام مفهوم. وفي اصطلاح النحاة الجملة المركبة المفيدة[١١]. أما التعريف الاصطلاحي للكلام فهو ذلك الكلام المنطوق الذي يعبر به المتكلم عما في نفسه من هاجسه، أو خاطره، وما يجول بخاطره من مشاعر وإحساسات، وما يزخر به علقه من رأي أو فكر، وما يريد أن يزود به غيره من معلومات، أو نحو ذلك، في طلاقة وانسياب، مع صحة في التعبير وسلامة في الأداء.[١٢]

فتعتبر مهارة الكلام أيضا مهارة استخدام اللغة العربية في المواقف اللغوية المناسبة. وفي هذه الحالة ترتبط هذه المهارة بتعبير الأفكار والمشاعر في كلمات وجمل صحيحة وسليمة. وهكذا، فإن المهارات ذات الصلة بأمر الأفكار أو التفكير للمتكلمين أنفسهم. ومع ذلك، فإن اللغة هي ذات الصلة بالقدرة على قول ما تم تفكيره وشعره على وجه سليم صحيح. وهكذا، فإن المهارات مرتبطة بقدرات تنظيم نظم المفردات متسايرة مع صحة القواعد النحوية والدلالية، ومع سليم النطق للصوت. وكل تلك القدرات تتطلب إلى زاد من الكلمات والجمل التي تتناسب مع الوضوح المطلوب الذي يحتاج إلى الممارسة والتدريبات على الكثير من الكلام عن طريق الفم[١٣].

إن القدرة لترتيب الكلمات بشكل صحيح وواضح في التراكيب الكلامية هي تأثير عظيم في حياة الإنسان، وهو لغرض التعبير عن أفكاره أو لتلبية احتياجاته[١٤]. وكان الكلام هو نشاط اللغة الشفهي المتعلق بصوت اللغة. وعند الكلام كان الإنسان يلقي المعلومات عن طريق الأصوات اللغوية[١٥]. إن مهارة الكلام إحدى المهارات اللغوية التي يراد حصولها في تدريس اللغة العربية وخاصة في المؤسسات التعليمية المختلفة مثل المدارس والجامعات.

وكما أن الكلام من أهم وسائل نقل المعلومات من الآخرين وتقوية التعارف والاتصال الإيجابي بحيث تستخدم اللغة العربية كوسيلة من ذلك الاتصال. تجري أنشطة الكلام في الفصل بما له من مجال الاتصال على الجانبين: جانب المتكلم والمستمع حيث يجري الكلام بالتبادل. فلذا، فينبغى تدريب الكلام بأن يجري على الترتيب التالي هو الأول، القدرة على الاستماع، والثاني، القدرة على النطق والكلام، والثالث، معرفة المفردات وأنواع الجمل واستخدامها في الواقع أو الموقف اللغوي المناسب[١٦].

فلذا، كانت مهارة الكلام إحدى مهارات اللغة الأربع، التي ينبغي أن تنمى بالتوازن في تعليم أية لغة أجنبية مثل العربية، وهو التوازن في القدرة بين مهارة الاستماع والكلام والقراءة والكتابة[١٧]. ولا يجوز للمعلم تفضيل الواحدة منها على الأخرى لأهمية هذه المهارات لدى التلاميذ. فجدير للمدرس الفهم أن مهارة الكلام حيث أنها أول كل ما يلقيه المعلم في تعليم اللغة العربية، وذلك لأن الغرض الأساسي من تعليم اللغة العربية قدرة التلاميذ على القيام بالتكلم بها في كلامهم اليومي كما أنهم يستخدمونها عند تلاوة القران وقراءة الدعاء.[١٨]

ولأجل الوصول إلى الفهم الدقيق لمهارة الكلام ضرورة معرفة الأسس المتعارفة بها في عملية الكلام. وأهم فهم الأسس لمهارة الكلام هو الأول، إن حقيقة الكلام وضع الجمل المفيدة. والثاني، الوصول إلى القدرة على وضع الجمل فيحتاج إلى الفهم بأنواع تلك المفردات ومشتقاتها. والثالث، وبعد الفهم بأنواع الجمل فيحتاج التلاميذ إلى القيام بالتدريبات على الكلام باستعمال تلك الجمل المدروسة والتدريبات على الفهم عما يسمعونه من الآخرين أو الجمل المنطوقة من غيرهم[١٩]. ومن المفاهيم الضرورية لمهارة الكلام ما يلي:

١) إن مهارة الكلام تنمو أولا من الاتصال باللغة، ويقتضي هذا أن يشجع التلاميذ على أن يعبروا بأنفسهم بأساليب سهلة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٢) إنها وسيلة الإقناع والإفهام بين المتكلم والمخاطب، ويبدو لك واضحا من تعدد القضايا المطروحة للمناقشة بين المتحدثين أو المشكلات العامة والخاصة التي تكون محلا للخلاف وتعدد وجهات النظر فيها، فإن الغلبة فيها لمن هو أكثر قدرة على الإفهام والإقناع.

٣) كما أنها وسيلة لتنفيس الفرد عما يعانيه، وامتصاص انفعالاته، لأن تعبير الفرد عن نفسه يخفف عن حدة الأزمة التي يعانيها، أو المواقف التي يتعرض لها.

٤) هي وسيلة رئيسة في العملية التعليمية في مختلف مراحلها حيث يمارس المتعلم فيها الكلام من خلال الحوار والمناقشة. وينمو الكلام جيدا إذا كان قائما على اللغة الفصحى،[٢٠] وهذا شيء مهم بالنسبة للتلاميذ الناطقين بغير العربية، فتدريس الكلام باللغة الفصحى سوف يؤدي إلى إتقانهم اللغة المدروسة.

٥) وأخيرا مهارة الكلام هي وسيلة لاتصال الفرد بغيره، وأداة لتقوية الروابط الفكرية والاجتماعية بين الأفراد.

متطلبات إحياء اللغة المدروسة في مراحل المدرسة الثانوية.

أن معظم الباحثين يرون أن قلة المفردات[٢١] والخوف من الخطاء اللغة أو استخدامها[٢٢] هي عوامل الضعف في تعلم اللغة الثانية. وكذلك غياب الدوافع للنفس عنصر في فشل الدارس في تعلمها. فالدافع الضعيف والثقة المنخفضة بنفسه وحياء للكلام في اللغة الثانية، لا يستطيع الدارس استعمالها في كلامه يوميا.[٢٣] فيتضح لنا يحتاج دارس اللغة إلى استعمالها وإحيائها، وتوظيفها توظيفا سليما، وقال رشدي أحمد طعيمة عن تنمية مهارة الكلام في المرحلة الثانوية ينبغي تنمية المهارات الآتية في الكلام:[٢٤]

١) نطق الكلمات المنونة نطقا صحيحا يميز التنوين عن غيره من الظواهر.

٢) الاستجابة للأسئلة التي توجه اليه استجابة صحيحة مناسبة الهدف من إلقاء السؤال.

٣) إعادة سرد قصة تلقي عليه.

٤) القدرة على أن يعرض التلميذ شفويا وبطريقة صحيحة نصا لحديث ألقى عليه.

فتهدف دراسة اللغة العربية في المرحلة الثانوية للغة العربية الاتصالية إلى تمكين تلاميذ السنة الأولى إلى السنة الثالثة من اكتساب اللغوية الأربع وممارستها،[٢٥] بطريقة التكامل والترابط بين المهارات اللغوية المنشودة والجوانب الأخرى كالقواعد والنظام الصوتي والمفردات والحكم والأمثال. ولتحقيق هذه الأهداف لدى التلاميذ في المرحلة الثانوية، فينبغي على المدرسة تعد موقفا من مواقف الاتصال اللغوي إذ هي مرحلة تدريبية حيث إن على المدرس أن يهيئ من الفرص ما يجعل تعلم العربية كبرامج تعليمها للناطقين بلغات أخرى حية وليس مجرد استظهار قواعد أو حفظ كلمات. ذلك لأن المدرس هو المثير الرئيسي للمدرسة. وعلى سبيل المثال حيث يتأثر به المتعلم فالمدرس الذي أن يستطيع أن يستخدم الكلمات العربية والتراكيب والتعبيرات مراعيا المواقف المدرسية المختلفة يعد معلما ناجحا مؤثرا على تلاميذه في المدرسة. ولذلك ترى الباحثة أنه ينبغي على مدرس اللغة العربية أن يربط دائما بين ما يعلمه من كلمات عربية وبين يحتاجه التلاميذ وتتفق هذه الكلمات في جمل وعبارات بمواقف الحياة التي يعيشها.

وبالتالي يرغب التلاميذ باستمرار في تعلم اللغة وخاصة إذا كان هناك مثير فعال، وعلى المدرس أن يحاول خلق البيئات اللغوية المثيرة التي تدفع التلميذ رغبة منهم إلى تعلم اللغة من خلال تفنن المدرس بالكلمات المناسبة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والتعبيرات الملائمة، إضافة على ذلك بالمعاني المناسبة الجديدة بحسب ما يراه التلاميذ أو متعلمو اللغة، الأمر الذي قد يساعد التلاميذ على الاستجابة الطيبة نحو تعلم اللغة التي يشعرون أنها لغة حية وبالتالي هم بحاجة إليها.

الاستفادة من المفردات والتراكيب المتداولة المدروسة لتفعيل مهارة الكلام في البيئات.

من الجانب الاصطلاحي، فإن التراكيب المتداولة هي مجموعة من الكلمات الشائعة المتكررة التي يخاطب بها الناس بعضهم بعضا في لقاءاتهم واجتماعاتهم بهدف إظهار مشاعرهم الحسنة أو السيئة تجاه الآخرين وتقوية علاقاتهم الإنسانية. وتعتبر التراكيب العربية المتمثلة في الأسماء والأفعال والحروف هي أساس البناء اللغوي، لأنها تمثل الأجزاء الرئيسية للكلام، ويقصد بهذه التراكيب بأنها عناصر تكوين اللغة والأنظمة والقوانين التي تحكم هذه العناصر في المستويات الصوتية والصرفية والفردية والنحوية والدلالية، ولكن تركز البحث على التراكيب المتداولة المناسبة لمواقف تلاميذ المدرسة وهي الحالات الخاصة التي تتطلب منهم أن يبرّزوا أفكارهم وعواطفهم بالتعبير الكلامي لتحقيق التفاعل الاجتماعي، وهذه التراكيب هي التي تستعمل في اللغة العربية الفصيحة في سياقات استعمالية معينة استعمالا لا يختلف فيها جميعا.

كما أنه قد اتسعت التراكيب العربية للمواقف المدرسية اتساعا كبيرا لدى الدارسين، إلا أن البحث حدد العبارات الخاصة في الاستعمالات الشائعة لدى الدارسين للمدارس الثانوية فقط بناء على المعيارين الخاصين في اختيارها وهما خبرات والباحث الباحثة في المجال، وكذلك، اقتراحات مدرسي اللغة العربية في مدرسة سجمبوت جايا الثانوية الوطنية عينة للدراسة.

فقد جمعت الباحثة هذه النماذج من العبارات من الكتاب المدرسي، ودليل المنهج الدراسي للغة العربية الاتصالية، والرسائل من الجامعات. وفيما يلي توضيح لطريقة تصنيف العبارات المختارة:

١. تحديد الموقف (تحديد الموقف الذي وردت فيه التراكيب العربية المتداولة الشائعة للمواقف المدرسية).
٢. مواقف الاستخدام (مناسبة استخدام العبارة).
٣. تحديد التراكيب وجوابها (تعيين التراكيب العربية المتداولة المستخدمة في المواقف المحددة)

وتلك المواقف التي تم تحديدها كما في الترتيب التالي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الموقف الأول: التحيات والترحيبات

مواقف الاستخدام	التراكيب	الرد
عند اللقاء والفراق وحين الاستئذان	السلام عليكم ورحمة الله وبركاته	وعليكم السلام ورحمة الله وبركاته
تحية الصباح والنهار والمساء	صباح الخير نهارك سعيد/ نهارك مبارك مساء الخير	صباح النور نهارك سعيد مساء النور
للسؤال عن أحوال الآخرين	كيف حال/ كيف صحتك؟ وكيف أنت؟	الحمد لله، أنا بخير الحمد لله، أنا أيضا بخير
الترحيب بقدوم الآخرين	أهلا وسهلا، تفضل مرحبا بك!	أهلا بك
تقديم الشكر إلى شخص آخر على شيء ما	شكرا جزيلا/ جزاك الله خير	عفوا/ الله يبارك فيك
عند المغادرة او التوديع	مع السلامة	إلى اللقاء

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الموقف الثاني: التهنئة

مواقف الاستخدام	التراكيب	الرد
التهنئة بالعام الجديد	كل عام/ سنة وأنتم بخير	وأنت كذلك إن شاء الله
التهنئة بقدوم شهر رمضان الكـ	رمضان كريم!	الله أكرم!
التهنئة بعيد الفطر أو عيد الأضحى المبارك	أهنئكم بعيد الفطر المبارك/ الأضحى المكرم	أشكر كم على هذه المشاعر الطيبة، وأنتم كذلك إن شاء الله
التهنئة بعيد الميلاد	أهنئك بعيد ميلادك وأرجولك طول العمر ودوام الصحة	أعادها الله علينا وعليكم وعلى المسلمين أجمعين بالتقدم والازدهار
التهنئة باللبس/ الشيء الجديد	أبلي وأخلقي	جزاك الله خيرا/ الله يبارك فيك
التهنئة بالنجاح والتفوق.	مبروك على نجاحك في ...	شكرا/ بارك الله فيك/ الله يبارك فيك/ أعادها الله علينا وعليكم وعلى المسلمين أجمعين بالتقدم والازدهار

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الموقف الثالث: التراكيب او التعابير عن المشاعر المختلفة

مواقف الاستخدام	التراكيب	الرد
عند الشكر والحمد	شكرا جزيلا جزاك الله خيرا جزاء	عفوا/ الله يبارك فيك
عند التعجب أو الاستغراب	سبحان الله! لا حول ولا قوة إلا بالله	
عند المديح والثناء	ممتاز/ رائع/ جميل/ أحسنت/ حلو/ صحيح/ عظيم/ شاطر/ عبقري/ ذكي/ مرتب	شكرا جزيلا/ جزاك الله خيرا
عند التنبيه أو التحذير	انتبهوا الي!	طيب
عند شخص المريض	شفاك الله شفاء عاجلا/ الله يشفيك الله يعافيك	شكرا جزيلا/ جزاك الله خيرا إن شاء الله
عند المواساة والتعبير عن الحزن.	حسبي الله ونعم الوكيل لا تحزن يا	عفوا/ الله يبارك فيك

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الموقف الرابع: الأوامر والطلبات والنواهي

مواقف الاستخدام	التراكيب	الرد
طلب عن الجلوس	جلوسا/ تفضل بالجلوس/ اجلس/ اقعد اجلس بالهدوء/ بالترتيب	شكرا جزيلا/ جزاك الله معذرة!/ آسف جدا/ عفوا
طلب عن القيام	قياما/ من فضلك، قياما/ قم/ تفضل بالقيام	شكرا جزيلا/ جزاك الله
استئذان للدخول	أستأذن للدخول الى	تفضل يا ...../ طيب/ حسنا
استئذان للخروج	أستأذن للخروج الى	تفضل يا ...../ طيب/ حسنا
استئذان لمقابلة شخص	أستأذن لمقابلة	تفضل يا ...../ طيب/ حسنا
عند طلب الشيء	افتح/ أقفل الباب! أشعل/ أطفئ الضوء/ النور! شغل/ أطفئ المروحة!	طيب
عند نهي الشيء	لا تتكلم في الفصل! لا تتحرك! لا تذهب! لا تلعب! لا تمش! لا تجر! لا تأخذ! لا تنس! لا ترم الأوساخ! لا تحزن! لا تأكل في الفصل! لا تشرب! لا تكتب!	معذرة!/ آسف جدا/ عفوا طيب/ حسنا

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الموقف الخامس: الأسئلة والأجوبة

مواقف الاستخدام	التراكيب	الرد
السؤال عن الأشياء/ المواد سعرها في المقصف او المطعم	كم سعر/ ثمن .....؟	سعره/ ثمنه ..... رنجيتا
السؤال عن الأماكن في المدرسة	أين الإدارة/ المصلى/ الفصل/ مختبر الكمبيوتر/ معمل/ غرفة المعلمين/ أو الأماكن المناسبة حول المدرسة	..... هناك ..... بجانب ..... اتجه إلى يمين/ شمال، ..... هناك ..... في المبني ..... طابق الأول/ الثاني/ الثالث/ الرابع

من نتائج الدراسة أكدت أن مثل هذه التراكيب أو التعبيرات شائع استخدامها في البيئة المدرسية من أجل مهارة الكلام، وكان استعمالها مركزا في المواقف الاتصالية المختلفة مثل الحوارات أو تقديم التساؤلات أو للمناقشة أو للتعبير عن المشاعر والعواطف وغيرها. ومن خلال توظيف هذه التراكيب، يرجى ويتوقع أن التلاميذ يستطيعون استخدام الكلمات أو التعبيرات اللغوية في مواقف التحدث أثناء تواجدهم في البيئة المدرسية، حيث إنهم يتعارفون على معاني المفردات العربية مباشرة في البيئة المدرسية، وخاصة البيئات اللغوية المصطنعة فيها. وبالتالي يستطيع التلاميذ أن يستخدموا اللغة العربية استخداما صحيحا في معاملاتهم المختلفة مع مدرّسيهم وزملائهم وأصدقائهم في الظروف المدرسية، ويتفاعلون فيما بينهم تفاعلا يساعدهم في اكتساب اللغة التي قد تعلموها من قبل، وهي لغة ثانية في المدارس الدينية والعربية في ماليزيا.

المواقف اللغوية المقترحة وممارسة الكلام فيها.

وقد عرضت الدراسة اقتراحات للمواقف والتراكيب اللغوية المتداولة حسب آراء عينات الدراسية، وفيما يلي جدول بعد أن تم تحليلها حسب الاجراءات السابقة:

أولا: المواقف والتراكيب العربية المتداولة المقترحة في البيئة المدرسية

تعليم اللغة العربية في البيئات غيرالعربية يتطلب إلى وجود البيئات اللغوية المناسبة في خاصة في المدارس المتعلقة بالتلاميذ أنفسهم، ويتم توزيع هذه البيئات اللغوية من إيجاد المواقف اللغوية المدرسية فيها، وهي تساعد التلاميذ على الكلام باللغة العربية المدروسة. ومن تم تحديد المواقف للغة العربية ، ومنها يتم اختيار وتحديد المفردات والتراكيب المراد تعليمها وممارستها بين التلاميذ وأهل البيئات اللغوية في المدرسة. وقد تم اقتراح المواقف والتراكيب في هذه الدراسة كما في الترتيب التالي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أولا: المواقف والتراكيب المقترحة

الرقم	المواقف	التراكيب اللغوية المتداولة المقترحة
١	في الفصل	- قياما/ قم/ تفضل بالقيام - جلوسا/ اجلس/ تفضل بالجلوس - ما اسم هذا اليوم؟ - ما هو التاريخ اليوم؟ - ما موضوعنا اليوم؟ - هل أنتم مستعدون؟ - نعم، نحن مستعدون - امسح السبورة! - انتبهوا إلى الدرس - استمعوا جيدا - انظروا إلى الأمام/ هنا - تعال/ تفضل إلى الأمام - افتح الكتاب/ الكراسة/ الدفتر! - اغلق الكتاب/ الكراسة/ الدفتر! - ضع الكتاب على المكتب/ في الحقيبة - من عندكم سؤال؟ - عندي سؤال - من يعرف الإجابة؟ - إجابتك صحيحة/ خاطئة - ألصق البطاقة على السبورة! - صفق اليد! - أستأذن للدخول إلى .... - أستأذن للخروج إلى .... - رتب الكراسي أو المكاتب جيدا - أدِّ واجباتك/ أدّوا واجباتكم - أرجوكم أن تفعلوا تدريبات رقم...
٢	التحيات واللقاء	- السلام عليكم/ وعليكم السلام -أهلا وسهلا - أهلا بك - اسمح لي - ما اسمكَ؟/ ما اسمكِ؟ - كيف حالك؟ - مساء النور - شكرا جزيلا - عفوا - وإياك - آسف - إلى اللقاء - مع السلامة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

		- الحمد لله، أنا بخير - في أمان الله - صباح الخير - تفضل - صباح النور - مساء الخير
٣	في غرفة المعلمين	- اطرق الباب أولا - عرف نفسك وفصلك - اسمي..، أنا من السنة ... - أريد أن أقابل الأستاذ/ الأستاذة... - أريد أن أضع الكتاب/ الملف/ القاموس/ الكراسة - أريد أن أضع شيئا - أريد أن آخذ/ أبحث الشيء - أريد أن أستعير ..... - هل الأستاذ/ الأستاذة..... موجود/ موجودة؟ - نعم، هو موجود/ هي موجودة/ غير موجود/ غير موجودة - ما بك يا طالب/ طالبة؟ - محفظتي/ ساعتي/ .... ضاعت - صحتي غير جيدة
٤	في المكتبة	- سجّل حضورك في الكمبيوتر - أين المرجع/ الكتاب/ كتاب القصة/ الجريدة/ المجلة...؟ - المرجع/ الكتاب/ كتاب القصة/... مرتب على الرفوف - الجريدة/ المجلة/... مرتبة على الرفوف - ...مرتب/ مرتبة أمام الشبكة - ...مرتب/ مرتبة على الرفوف في جهات أمام/ وسط/ وراء المكتبة - ذلك المرجع/ الكتاب/ كتاب القصة/... في الطابق .... - تلك الجريدة/ المجلة/ .. في الطابق ... - المرجع/ الكتاب/ كتاب القصة/ الجريدة/ المجلة.. في تلك الزاوية - كيف أبحث الكتاب؟... تبحثه بمراجع اللاصقات في الكتب - أريد أن أستعير هذا الكتاب - لا تتأخر تسليمه، إذا تأخرتَ فيه غرامة - كم دفع الغرامة؟/ ... دفع الغرامة لكل كتب... - أريد أن أقرأ المرجع/ الكتاب/ كتاب القصة/ الجريدة/ المجلة... - هل تحمل بطاقة المكتبة؟.. نعم، أحملها/ لا، لا أحملها - من موظف المكتبة الآن؟ موظف المكتبة هو....
٥	في المطعم	- أكلتَ؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

		- ماذا تريد أن تأكل؟ - أريد أن آكل المكرونة المقلية/ ناسي لمق/ الأرز المقلي... - ماذا تريد أن تشرب؟ - أريد أن أشرب عصير الليمون/ الشاي/ القهوة... الساخن - أريد أن أشرب عصير الليمون/ الشاي/ القهوة... البارد - ماذا تأكل؟ - آكل المكرونة المقلية/ ناسي لمق/ الأرز المقلي... - هل تحب عصير الليمون/ الشاي/ القهوة...؟ - نعم، أحب عصير الليمون/ الشاي/ القهوة... - نعم، أحبه/ أحبها .... لا، لا أحبه/ أحبها - هل تفضل الشاي بالحليب/....؟ - نعم، أفضل الشاي بالحليب/.... - نعم، أفضله/ أفضلها... / لا، لا أفضله/ أفضلها... - كم ثمن هذه الأطعمة/ المشروبة؟.. هذه الأطعمة/ المشروبة ثمنها... - بكم كل هذا/ هذه؟ هذا ثمنه / هذه ثمنها .... - هذا الطعام رخيص!/ غال! - هذا الطعام لذيذ!/ غير لذيذ! - هل غسلتَ يديك؟... نعم، غسلتُ - هل قرأتَ الدعاء؟... نعم، قرأتُ الدعاء - قليل جدا!/ كثير جدا! - نسيت الفلوس - لا يوجد مكان للجلوس
٦	الاجتماع الصباحي	- السيد/ السيدة مدير مدرسة - السيد/ السيدة مدير مدرسة - السيد/ السيدة نائب مدير للشؤون الإدارية - السيد/ السيدة نائب مدير لشؤون الطلبة - السيد/ السيدة نائب مدير للأنشطة اللاصفية - نبدأ الاجتماع هذا اليوم بقرأة الدعاء - نتفضل الأخ ... لقراءة الدعاء - سننشد معا - النشيد الوطني - النشيد الولاية الفدرالية - نشيد المدرسة - مطلوب على الطلاب أن تقوموا بهدوء - أتفضل الجميع بالاستعداد في الإنشاد. - نتفضل أي المعلمين او المعلمات لإعطاء الكلمة الموجزة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

		- يمكن لجميع الطلاب أن يرجعوا الى فصولكم بإذن ضابط المدرسة - قد انتهى اجتماعنا في هذا اليوم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانيا: العبارات العامة المقترحة لجميع مواقف البيئة المدرسية

الجدول رقم ٤٧: العبارات العامة المقترحة لجميع مواقف البيئة المدرسية

الرقم	المواقف	العبارات العامة المقترحة	
١	الأسئلة	- ما حاجتك؟	- ما هذا/ ما هذه؟
		- ماذا تريد؟	- لماذا..؟
		- ماذا تعمل؟	- بماذا...؟
		- ماذا تفعل؟	- كيف...؟
		- هل أنت متأكد؟	- من...؟
		- هل تسمح لي أن...	- هل...؟
		- متى...	- ما هو/ ما هي...؟
		- مع من...	- كم...؟
		- في أي...	- أين...؟
٢	الإثبات	- طبعا	- قبل قليل
		- بعد	- دائما
		- مؤقتا	- هذا مستحيل
		- نعم	- في الوقت الآخر
		- ربما	- متأكد
		- أحيانا	- لا بأس
		- مرة أخرى	- أتفق معك في هذا...
		- بعد قليل	
٣	التعزيز	- طيب!	- مرتب!
		- حسنا!	- مبارك!
		- ممتاز!	- صحيح!
		- رائع!	- عظيم!
		- أحسنت!	- شاطر!
		- ذكي!	
٤	النفي	- لمَّا	- ليس هناك مشكلة
		- لا أدري	- لا مشكلة في...
		- لا أعرف	- لا بأس في...
٥	الأمر	- انتظر لحظة	- اجلس بالهدوء/ بالترتيب
		- من فضلك، أعطني	- افتح/ أقفل الباب
		- أخبرني من فضلك	- حافظ على نظافة
		- اسكت	
٦	النهي	- لا تقلق!	- لا تنم!

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

		- لا تخف! - لا تتكلم! - لا تتحرك! - لا تلعب! - لا تنس!	- لا تأكل! - لا تشرب! - لا تتشاجر! - لا تفعل كذلك
٧	التعجب	-ما أجمل! - ما أعظم! - ما شاء الله!	

اتضح لنا من خلال النتائج التي حصلنا عليها، ان مدرسي اللغة العربية بمدرسة سجمبوت جايا الثانوية الوطنية يوافقون ويختارون ستة مواقف المهمة وبإضافة إلى العبارات العامة التي لجميع مواقف لتطويرها في الكلام. إن تعلم هذه التعبيرات واستخدامها بالطريقة الصحيحة من قبل التلاميذ وممارستها مع معلمهم أو أخوانهم في المواقف المدرسية المختلفة، يشكل مدخلاً جيداً للتفاهم الاجتماعي والنفسي لدى المتعلم، ويزيد من ثقته بنفسه في عملية التعلم، مما يساعد على صقل
مهارة التحدث.

أهم الأساليب والنشاطات لممارسة الكلام ارتقاء باللغة العربية في تخصص الجامعة .

الأنشطة اللغوية من الوسائل الفعالة التي يستخدمها المعلم في تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية. قد فهم النشاط في بعض الأحيان على أنه مظهر وناحية شكلية، وفهم على أنه العمل الذي يساعد في اكتساب الطلبة للجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية بفعالية، كما فهم النشاط على أنه أعمال تنظم خارج الصفوف الدراسية، وأن له وقتا خاصا غير وقت الدراسة داخل الصفوف. غير أن معنى كلمة نشاط تشير إلى إبراز أهمية الفرد الطالب وفعاليته في المواقف التعليمية التي بتعرض لها داخل الصف الدراسي أو داخل المدرسة أو خارجها، وهذه الفعالية تسهم في اكتساب الطالب خبرات جديدة، لأنها تنبع من دوافعه وحاجته.

وقدتم اقتراح الأنشطة اللغوية التي تركز على مهارات التواصل اللغوي الشفوي حيث تؤدي إلى توسيع مدارك المتعلمين في استخدام اللغة العربية المدروسة، وتنمي ثروتهم اللغوية لغرض ممارستها في واقع المدرسة وبيئاتها، وقد تم تحديدها في النقاط الآتية:

١. اللعبة اللغوية

أن اللعبة اللغوية هي واحدة من الاستراتيجيات التعليمية التي يمكن استخدامها لتحسين أداء الطلبة في تعلم اللغة. وقد وضح جزن بياجيه (Jean Plaget) أن اللعب هو عملية تمثل تعمل على تحويل المعلومات الواردة لتلائم حاجات الفرد. وأكد ويني كامين (Weiny Comin) في تعريف اللعب وهو نشاط يمارسه الطفل دون أية ضغوط عليه من البيئة المحيطة به والمتمثلة في بيئته العائلية والاجتماعية، والبيئة الطبيعية.[٢٦] وتعريف ج. جيس (G. Gibbs) اللعبة اللغوية هي نشاط يتم بين الدارسين –متعاونين أو متنافسين – للوصول إلى غايتهم في إطار القواعد الموضوعة.[٢٧] وبعبارة أخرى هي نشاط يتم بين الدارسين، يؤدي في حدود زمان ومكان معينين حسب قواعد مقبولة، وبتوجيه من المعلم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومن خلال التعريف، تظهر الألعاب اللغوية في تعليم المحادثة يعني لتتيح فرصا واسعا ومساعدة التلاميذ على التعلم اللغوي الجيد، ولتحقيق أهداف لغوية محددة.

اللعبة اللغوية تشجع على استخدام اللغة[٢٨] وتتيح الفرص للتواصل في سياقات واقعية حقيقية.[٢٩] وقال فروبيل (Froebel)، أنشطة اللعب يمكن أن تؤدي إلى تطوير العديد من مهارات التعلم بين الطلاب. في المستوى الأدنى، يحتاج الأطفال إلى اللعب لتحسين مهاراتهم الحركية والإجتماعية مثل الاتصال والتواصل وكذلك إلى مهاراتهم اللغوية. أما في المستوى الأعلى، يحتاج الطلاب أيضًا إلى اللعب لتطوير مهارات التفكير النقدي والإبداعي التي يمكن أن تساعدهم في حل المشكلات.[٣٠] وبالتالي، يمكن أنشطة الألعاب لتشجيع التلاميذ في سياقات ومواقف اجتماعية مختلفة. لذلك، تعتبر الألعاب كنشاط تعلم من احدى الأساليب التي تجذب التلاميذ لمواصلة التعلم. وذلك لأن نشاط اللعبة ممتع لهم ويمكن تنفيذه بطريقة ممتعة كنشاط رسمي أو غير رسمي لملء وقت الفراغ أو الأنشطة الإضافية.

ويرى ناصف مصطفى عبد العزيز ما يسمى بخصائص اللعبة الجيدة منها[٣١]

١. اللعبة اللغوية نشاط تعاوني، مثير للعزائم لتحقيقي أهداف موضوعية في إطار من النظم والتعليمات.
٢. تشجيع الاستخدام اللغوي الأغراض الاتصالية، وليست دراسة اللغوية من أجل اللغة(اللغة للغة)، فاللغة هنا أداة للاستعمال وليست مادة لتدريب فقد.
٣. تكوين المعلومات وآراء متباينة بين اللاعبين.

تتضمن الألعاب اللغوية أنواعاً عديدة ومتنوعة في جانب التدريبات وهي متدرجة ومتتابعة حسب مستويات الدارسين وأعمارهم ويستجيب لها الكبير والصغير ويستمتعون بها.[٣٢] وأن استخدامها في تنمية مهارات اللغوية وعلاج عيوبها لدى الدارسين.

٢. الأناشيد

تعد أنشطة التعليمية من خلال الأناشيد أحد النشاطات الرائعة التي يحبها الكثير من الدارسين حيث يتم توصيل المعلومة من خلال هذه أنشطة بسرعة وبشكل مبسط ورائع، وتكون مرحلة الاستيعاب للمعلومات سهلة وواضحة. ويرى فاترسن (Paterson) أن تعليم اللغة عبر الأغنية والنشيد يقلل الخوف الدارسين على معلميهم.[٣٣]

تعددت وتنوعت التعاريف التي تناولت الأناشيد، وقد وضح عيد أنها":قطع مختارة قابلة للتلحين والغناء، تنشد في شتى المناسبات، وتتميز بالإيقاع الموسيقي المؤثر، وروح الجماعة، ومن خصائصها التكرار في بعض أجزاءها"[٣٤]. وعرف على أحمد مدكور بأنها "القطع الشعرية التي يتحرى الشاعر في تأليفها سهولة الألفاظ والتنظيم وحسن الإيقاع وتصلح للإلقاع الجمعي. وهي لون من ألوان الأدب محبب إلى الأطفال والتلاميذ الصغار[٣٥]. وفضلا عن ذلك تعريف حنان العناني (حنان العناني ١٩٩٩: ٤٥) للأناشيد والأغاني بأنها "قطع شعرية سهلة في طريقة نظمها، وفي مضامينها، تنظم على وزن مخصوص، وتصلح لتؤدى جماعياً أو فردياً"[٣٦]. ونفهم منها أن الأناشيد هي عبارة عن شعر يتم تقديمه للدارسين بصورة تنغيمية، ويغلب على كلماتها طابع التكرار.

وللأناشيد أهميتها وتأثيرها في سلوك الطلبة وتسهيل عملية تعليم اللغوية وتعلمها. ومن مميزاتها تزويد الدراسين بالألفاظ والتراكيب التي تساعد على تحسين لغتهم والإرتقاء بها، وتنمية التذوق الأدبي لديهم. وكذلك إدخال الممتعة والسرور والبهجة الى نفوسهم وتخليصهم من الخجل والتلعثم الذي يمكن ان يصيبهم. وبجانب ذلك، أنها تنمية التفكير الدارس وروح الإبداع، والكشف عن مواهبه، إكسابهم عددا من الأخلاق الحميدة، والمثل المرغوب فيها والسلوكيات الصحيحة، والإسهام في نموهم العقلي والإنفعالي والإجتماعي. ومن المهم، هذه أنشطة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تنمية مهارة الإستماع وإخراج الحروف من مخارجها، والإسهام في تجويد النطق، وتشكيل أسلوبا من أساليب نمو الحر كينفس، وكذلك تحسين قوة التذكر.[٣٧]

٣. الحوار أو المحادثة

المحادثة هي وسيلة المرء لإشباع حاجاته وتنفيذ متطلبته في المجتمع الذي يحيا فيه، وهي الأدة الأكثر تكرارا وممارسة واستعمالا في حياة الناس وأكثر قيمة في الاتصال الاجتماعي من الكتابة.[٣٨] والمحادثة أيضا هي الوسيلة الأساسية لتعزيز المتبادلة باستخدام اللغة كوسيلة شفويا. بالتحدث يحاول التعبير عن الأفكار والمشاعر مع الآخرين لفظيا. ووضح رشدي، المحادثة هي المناقشة الحرة التلقائية التي تجري بين فردين حول موضوع معين.[٣٩] ونفهم المحادثة هي عملية التكلم بين متكلمين متبادلين أو أكثر.

إن تعليم اللغة العربية تحتاج كثيرا إلى أنشطة المحادثة. ولديها جانب الاتصال في الاتجاهين، أي بين المتكلم والمستمع. ولذلك فلا بد على تدريب المحادثة على أساس القدرة على الاستماع والقول والتحكم المفردات والتعبيرات التي تسمح للتلاميذ للتواصل أفكارهم ومشاعرهم.

وقد تجرى أنشطة المحادثة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في المدرسة للمستوى المبتدئين أو مرحلة أولية مقتصرة ومحددة عادة بطرح المعلم الحوار أولا ويطلب من تلاميذه تكرار هذا الحوار جملة أو تمثيلها أو تكليف بعضهم بذكر ما يحفظون منها. وكذلك تدور هذه أنشطة بتوجيه المعلم سؤال معين ثم يختار أحد من التلاميذ لإجابته، ثم يعلم المعلم على الإجابة ويلقي السؤال الآخر، وقد يوجه طالب ما سؤال استفساريا لكي يجب المعلم عنه. والمهم هنا، يساعد المعلم تلاميذه ينطقون أصوات اللغة ومفرداتها نطقا صحيحا، وتعريف التعبير والتراكيب منها سليما، وتنمية الثروة اللغوية واسعا

٤. المناقشة

عرفها جابر عبد الحميد بأنها موقف يحدث فيه تبدل لفظي منظم، وتبادل للآراء والأفكار بين المعلم وتلاميذه، أو بين التلاميذ بعضهم بعضا، والأسئلة التي تستخدم إثارة النقاش تكون عادة عند مستوى معرفي عال،[٤٠] وإثارة التفكير الناقد. ووضح حيري (Hayrie) في ضرورة التركيز على المناقشات لأسباب متعددة منها :الوصول إلى نتيجة أو خلاصة لما قدم أثناء الدرس، وتبادل الآراء والأفكار حول الحدث ولإيجاد حلول لمشكلة ظهرت أثنا الدرس[41].

إن المناقشة من الأساليب الفعّالة في تنمية الكفاءة الشفوية، واكتساب مهارات الاتصال والتواصل، والتدريب على التفكير العلمي للتواصل إلى المعلومات بأنفسهم، وتتيح الفرصة لاستخدام وتطبيق المعلومات والخبرات.[٤٢]

أن المناقشة يتم على دفع التلاميذ للكلام، وزرع الثقة في نفوسهم عبر عن الأسئلة المغلقة أو المفتوحة أو المفضلة، أو التعبير عن مشاعرهم وأحاسيسهم. لذلك، فعلى المعلم، أن يحدّد الغرض من المناقشة، وذلك لترتبط المناقشة بغرض أو هدف واضح حتى لا يضيع وقت التلاميذ في مناقشة لا صلة له بالهدف الموضوع. ولتسهيل المعلم على تقييمهم، فعليه تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة. ومن واجبات المعلم أيضا خلق بيئة حقيقية لممارسة الكلام لأن هذا الفعل يساعد التلاميذ تقديم حصيلة ما فهموه شفاهة أمام زملائهم، مع فتح أبواب النقا لتبادُل الأراء والأفكار.

الخاتمة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وهذه أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

١. قد تحصلت الدراسة على النتائج من المواقف في بيئات مدرسة سجمبوت جايا الثانوية الوطنية حسب آراء وموافقة المدرسين لتوظيف التراكيب اللغوية العربية. وهناك ستة مواقف وهي الموقف في الفصل، والموقف في التحيات واللقاء، والموقف في غرفة المعلمين، والموقف في المكتبة، والموقف في المطعم، والموقف في الاجتماع الصباحي. أما المواقف في مختبر الكمبيوتر، وفي الملعب، وفي المصلى، وفي الإدارة، وجهات في المدرسة، وعند بوابة المدرسة مردودة لكون نتائجها للنسبة المئوية للمدرسين قليل من ٧٥٪ على اتفاقهم.

٢. إن هذه المواقف (في الفصل، والتحيات واللقاء، وفي غرفة المعلمين، وفي المكتبة، وفي المطعم، وفي الاجتماع الصباحي) هي مواقف مدرسية رئيسية في مقابلة المدرسين والدارسين وبينهم بعضهم بعضا لتنمية التخاطب باللغة العربية.

٣. بالنسبة إلى نتيجة البحث، أن آراء معلمي اللغة العربية تدل على كثيرة العبارات العربية العامة استخدامها استمرارا في الكلام لجميع المواقف المدرسية.

٤. ضرورية على إختيار التراكيب العربية المتداولة الشائعة من حيث سياقات ومواقف صحيحة، فضلا أن تكون مناسبة للأهداف التعليمية وحاجات الدارسين، وجذب انتباههم.

٥. استخدام اللغة العربية لا يقتصر في عملية التعليمية أو داخل الفصل فقط بل تطبيقها يحتاج إلى البيئات المدرسية الطبيعية.

٦. تجري عملية التعليمية في البيئات الطبيعية واستخدام الوسائل التعليمية المحسوسة والموجودة أمر مهم جدا لتنمية مهارات أساسية في تعليم التراكيب العربية، بذلك لأن معرفة الدارسين ومشاعرهم على البيئات حولهم.

٧. نخلص إلى أهمية مهارة الكلام في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. على عاتق المعلم أن يبعد عن طريقة القراءة والحفظ ولكن عليه أن يساعد الدارسين التواصل الفعال.

٨. أن النشاطات اللغوية الممتعة والمختلفة تسهم في تنمية مهارة الكلام وصولا بالدارسين إلى الكفاءة الشفوية.

التوصيات والمقترحات

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وتوصي بالتوصيات الآتية:

١. هذا البحث عن توظيف التراكيب اللغوية العربية لتفعيل مهارة الكلام على آراء وموافقة المدرسي بمدرسة سجمبوت جايا الثانوية الوطنية، لذا يحتاج إلى البحوث بشكل أوسع إلى المدراس الأخرى.

٢. هذا البحث عن تفعيل البيئة العربية في المدرسة سجمبوت جايا الثانوية الوطنية بكوالا لمبور، لذا يحتاج إلى كتابة الكتاب المقرر أو المذكرة الخاصة من التراكيب العربية المتداولة المناسبة لاستخدام المدرسين والدارسين في التواصل يوميا.

٣. تهيئة البيئة المدرسية التي غنية بالمحادثة والتواصل العربية، يحتاج إلى الاستمرار في استخدام التراكيب العربية المتداولة في المواقف المدرسية المختلفة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٤. تشجيع المحادثة وممارسة اللغة لدى المدرسين والدارسين وأفراد المدرسة الآخرين لتنمية المهارات الاتصالية باللغة العربية وتطبيقها في المواقف المدرسية يوميا.

٥. ضرورة إجراء مزيد من المفردات والتراكيب والتعبيرات لتطبيقها في مواقف الكلام المدرسية.

٦. على معلمي اللغة العربية أن يختاروا أحسن وأفضل النشاطات في تعليم التراكيب لترقية مهارة الكلام عند الدارسين. والنشاطات التعليمية أيضا لها كبير لنهضة همة الدارسين في تعلم اللغة العربية، وكذلك في التسهيل والتشجيع والتسريع تطورهم في مهارة الكلام.

٧. على معلمي اللغة العربية أن يقللوا من الحديث عند تدريسهم لمهارة الكلام. وذلك بإقامة الإهتمام للأنشطة اللغوية التي تتيح الفرصة على الدارسين للممارسة مهارة الكلام.

٨. يحتاج إلى التعليق والإقتراح إلى وزارة التربية الماليزية لزيادة الاختبار في مهارة الاستماع والكلام، وأن لا تنحصر الاختبارات على مهارة القراءة والكتابة كما هو الآن.

هوامش البحث:

[1] Mastura Arshad, Kaseh Abu Bakar, "Penggunaan Strategi Pembelajaran Kemahiran Bertutur Bahasa Arab: Kajian di Pusat Asasi UIAM", Persidangan Kebangsaan Pengajaran Dan Pembelajaran Bahasa Arab, Klana Beach Resort, Port Dickson, Negeri Sembilan, Mei 19, 2012.

[2] Adnan Mat Ali, Muhammad Firdaus Abdul Manaf, "Kekangan Bertutur Dalam Bahasa Arab Di Kalangan Pelajar BASL," International Research Management and Innovation, Kuala Lumpur, November 17-18, 2014.

[3] إسماعيل حسانين أحمد محمد. "إستراتيجيات تعليم مهارة الاتصال الشفوي باللغة العربية لغير الناطقين بها: تجارب شخصية"، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، قسم اللغة العربية وآدابها، بكلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية. الجامعة الإسلامية العالمية، كوالالمبور، ٧، ٣ (٢٠١٦م): ص١١١، http://journals.iium.edu.my/arabiclang/index.php/ JLLS/article/view/425، شوهد في يوليو، ٦، ٢٠١٧م.

[4] Zawawi Ismail, Ab Halim Tamuri, Nik Mohd Rahimi Nik Yusoff, Mohd Ala-Uddin Othman, Teknik Pengajaran Kemahiran Bertutur Bahasa Arab di SMKA di Malaysia, GEMA Online Journal Of Language Studies, Vol.11, (2011): 67-82.

[5] Saupi Man, "Strategi Pembentukan Persekitaran Bertutur Bahasa Arab di Luar Negara Arab: Kaki Tangan Sekolah Suatu Pendekatan", Persidangan Antarabangsa Bahasa Arab dan Globalisasi, Universiti Malang, Indonesia, November 23-25, 2008.

[6] Ismail Muhammad, Wan Maizatul Akmar Wan Ahmad, Azman Che Mat, Sikap dan Realiti Penguasaan Kemahiran Bahasa Arab Pelajar Program j-QAF, GEMA Online Journal Of Language Studies, Vol.13, (2013): 81-97.

[7] Mohd Saiful fahmi, Muhammad Luqman, Mohd Islah, Mohd Sollah, Tahap Kemahiran Bertutur Bagi Subjek Bahasa Arab Komunikasi (BAK) Di sekolah Agama Daerah Pasir Puteh Kelantan, Seminar Kebangsaan Bahasa dan Kesusasteraan Arab 2017, Universiti Sultan Zainal Abidin, Kuala Terengganu, Oktober, 2017.

[8] Zainal Abidin Abd. Kadir, "Pengajaran Bahasa arab di sekolah-sekolah kementerian pendidikan Malaysia", Seminar Perkembangan Pengajaran Bahasa Arab, Universiti Islam Antarabangsa, Malaysia, November 23-25, 2008.

[9] وزارة التربية الماليزية، المنهج المتكامل للغة العربية الاتصالية للمدارس الثانوية، (كوالا لمبور: قسم مناهج التربية الإسلامية والأخلاق إدارة التربية الإسلامية والأخلاق، ٢٠٠٣)، ٣.

[10] Kementerian Pendidikan Malaysia, Kurikulum Standard Sekolah Menengah Bahasa Arab, (Kuala Lumpur: Kementerian Pendidikan Malaysia, 2015), 2.

[11] مجمع اللغة العربية, المعجم الوسيط, (تركيا: مكتبة الإسلامية, ١٩٧٢), ص. ٧٩٦.

[12] محمد صالح الدين، تدريس اللغوية العربية بالمرحلة الإبتدائية, (الكويت: دار القلم, ١٩٨٠), ص. ٢٣٣.

[13] H. Ahmad Izzan, Metodologi Pembelajaran Bahasa Arab, (Bandung: Humaniora, 2009), hlm. 46–57.

[14] Abdul Hamid, Urilbaharudin, dan Bisri Mustofa, Pembelajaran Bahasa Arab: Pendekatan Metode, Strategi, Materi, dan Media, (Yogyakarta: UIN Malang Press, 2008), hlm.42.

[15] Djago Tarigan dan HG. Tarigan, Teknik Pengajaran Keterampilan Berbahasa, (Bandung: Angkasa, tt) hlm. 86.

[16] Ahmad Fuad Effendi, Metodologi Pengajaran Bahasa Arab, (Malang: Misykat, 2005), hlm. 82.

[17] فتح على يونس, تصميم منهاج لتعليم اللغة العربية لأجانب, (القاهرة: دار النقافة, ١٩٢٠) ص. ١٧٠.

[18] Tayar Yusuf dan Saiful Anwar, Metodologi Pengajaran Agama dan Bahasa Arab, (Jakarta: Raja Grafindo Persada, 1997) hlm. 81.

[19] Gorys Keraf, Komposisi Sebuah Pengantar Kemahiran Bahasa, (Bandung: PT Remaja Rosda karya Offset, 2011), hlm. 6.

[20] إبراهيم محمد عطا، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٩٠م)، ص ١٠٦.

[21] Zhengdong Gan, Understanding L2 speaking problem: Implication foe ESL Curiculum Development in a Teacher Institution in Hong Kong, Australian Journal of Teacher Education, Vol.37, (2012): 43-59.

[22] Tanveer. M, "Investigation of the factors that cause language anxiety for ESL/EFL learners in learning speaking skills and the influence it casts on communication in the target language", (Master Thesis, University of Glasgow, 2007).

[23] Rosni Samah, Kaedah pengajaran kosa kata bahasa Arab untuk pelajar bukan Arab. (Nilai: Universiti Sains Islam Malaysia, 2013).

[24] رشدي أحمد طعيمة، مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، (القاهرة: دار الفكر العربي: ١٩٩٨)، ص ١١٧.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

[25] Kementerian Pendidikan Malaysia, “Bahasa Arab: Dokumen Standard Kurikulum Dan Pentaksiran”, Kurikulum Standard Sekolah Menengah, 2015, p1.

[26] Maimunah Iffat, "الألعاب اللغوية ومعالجة صعوبة تعلم العربية," International Conference on Language Teaching and Culture, UIN Malang, Oktober 26, 2019.

[27] ناصف مصطفى عبد العزيز، الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية مع تمثلة لتعليم العربية لغير الناطقين بها، (الرياض: دار المريغ،١٩٨٣)، ص ١٢-١٣.

٢٨ Ersoz, A, “Six games for the EFL/ESL classroom”, VI 6 (2000), The Internet TESL Journal. from http://iteslj.org/Lessons/Ersoz-Games.html. Retrieved January 30, 2020.

[29] Hadfield, J., Beginners’ communication games. (England: Pearson Education Ltd, 1999).

[30] Shahabuddin Hashim, Rohizani Yaakub, Mohd. Zohir Ahmad, Pedagogi: Strategi dan teknik mengajar dengan berkesan, (Selangor: PTS Professional, 2007).

[31] المرجع السابق. ناصف مصطفى عبد العزيز. ١٩٨٣م، ص ١٦.

[32] عبد المجيد سيد أحمد منشور، سيكولوجية الوسائل التعليمية ووسائل تدريس اللغة العربية، (الرياض: دار المعارف،١٩٨١)، ص ١٦٣.

[33] Paterson, J. (2006). Did you hear the one about...? Humor in the classroom. National Middle School Association, Middle Ground, 1(2),43-45.

٣٤ عيد، زهدي، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، ط١،(عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع، ٢٠١١م)، ص ١٥٤

[35] الفيروز آبادي، محمد بن يعقوب بن محمد بن إبراهيم، القاموس المحيط (بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٩٩٧م) مج ١، ص ٤٦٥

[36] مدكور، علي أحمد، طرق تدريس اللغة العربية، ص ٢٠٣

[37] سلوى بن يوسف مبيضين، تعليم القراءة والكتابة للأطفال . (عمان: دار الفكر، ٢٠٠٣م) ص ١٢٩

[38] محمد أحمد السيد، في طرائق تدريس اللغة العربية. (دمشق: جامعة دمشق، ١٤١٨هـ) ص ٢٥٩.

[39] رشدي أحمد طعيمة، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مناهيجه وأساليبه. (الرباط: منشورات المنظمة للتربية العلوم والثقافة، ١٤١٠هـ) ص ١٦٣.

[40] محمد محمد علي شعلان، " فعالية برنامج في الأنشطة اللغوية لاستخدام الفصحى لتنمية بعض مهارات التعبير الشفوي في المرحلة الإعدادية "، (رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية جامعة عين شمس، ٢٠٠٦م)، ص ٤٣.

[41] Kayi, Hayrie, “Teaching Speaking: Active to Promote Speaking in a Second Language”, VI 12, No.11 (2006), The Internet TESL Journal. from http://iteslj.org/Techniques/Kayi-TeachingSpeaking.html. Retrieved January 30, 2020.

[42] محمد نجيب مصطفى عطيو، طرق تدريب العلوم. (الرياض: مكتبة الرشيد، ٢٠٠٦م) ص ١٥٩.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com