الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

ⴰⵖⵏⴰⵡⵉⵙ ⵏ ⵜⵣⵣⵉⵡⵉⵜ ⴰⵎⵙⴰⵡⴰⵍ ⵏ ⵜⵣⵣⵉⵡⵉⵜ ⴰⵎⵙⴰⵡⴰⵍ ⵏ ⵜⵣⵣⵉⵡⵉⵜ ⴰⵎⵙⴰⵡⴰⵍ

ⵜⴰⵙⴷⴰⵡⵉⵜ ⵏ ⵜⵣⵣⵉⵡⵉⵜ ⵜⴰⵙⴷⴰⵡⵉⵜ ⵏ ⵜⵣⵣⵉⵡⵉⵜ ⵜⴰⵙⴷⴰⵡⵉⵜ ⵏ ⵜⵣⵣⵉⵡⵉⵜ

ⵜⴰⵙⴷⴰⵡⵉⵜ ⵏ ⵜⵣⵣⵉⵡⵉⵜ ⵜⴰⵙⴷⴰⵡⵉⵜ ⵏ ⵜⵣⵣⵉⵡⵉⵜ ⵜⴰⵙⴷⴰⵡⵉⵜ ⵏ ⵜⵣⵣⵉⵡⵉⵜ

جامعة مولود معمري – تيزي وزو

كلية الآداب واللغات

قسم : اللّغة العربية وآدابها

UNIVERSITE MOULOUD MAMMERI DE TIZI-OUZOU

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT : LANGUE ET LITTERATURE ARABES

الرقم: ...../...../ 2022

رقم الترتيب:

الرقم التسلسلي:

مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر (ل.م.د)

الميدان: اللغة والأدب العربي.

الفرع: دراسات لغوية.

التخصص: لسانيات تطبيقية.

طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها

ابتدائية علي حموتان– أ نموذجا –

– لينده قياس – أ. زاهية عثمان

– لينده كلاليش

أعضاء لجنة المناقشة:

– د. صافية كساس، أستاذة محاضرة، صنف "أ"، جامعة مولود معمري، تيزي وزو..... ممتحنة

–أ. زاهية عثمان، أستاذة مساعدة، صنف "أ"، جامعة مولود معمري، تيزي وزو..... مشرفة ومقرّرة

– أ .كهينة زموش، أستاذ مساعدة، صنف أ"، جامعة مولود معمري، تيزي وزو ..... رئيسة

السنة الجامعية: 2021–2022

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

الحمد لله الّذي وفقنا على إنجاز هذا العمل وأثار لنا درب العلم والمعرفة وأعاننا في أدائه، هذا الواجب الّذي اِستمتعنا من خلاله بحلاوة التعب والمسؤولية العلمية واِستثمار ما تعلّمناه وذلك بما استطعنا من جهد.

نتوجه بجميل الشّكر والإمتنان إلى الأستاذة المشرفة **"زاهية عثمان"** التي لها الفضل في تلقيننا أسس ومناهج البحث التي سمحت لنا بإنجاز هذا البحث المتواضع فلو لا دعمها ومساعدتها لنا لما تم هذا العمل.

إلى الّذين مهدوا لنا طريق العلم والمعرفة.

إلى جميع أساتذتنا وإلى كلّ من أحببناهم وتعذر علينا ذكرهم.

إلى من ساهم وقدّم لنا يد العون من قريب أو من بعيد ولو بكلمة الطّيبة.

ليندة وليندة

إهـــــداء

إليك يا أمي يا من علّمتني العطاء دون انتظار المقابل، يا من زرعتي في قلبي أسمى معاني الأفاضل.

إلى ذلك الصرح العظيم الّذي علّمني الخلق الكريم، والدي صاحب الفضل الكبير

إليك يا أستاذي الكريم الّذي علّمتني أن تشجع المعلم لتلميذه دافع قوي له على التقدّم.

إلى إخواتي وأخواتي سندي في حياتي، وإلى جميع الأخوة الّذين أثبتوا أن الأخوة ليست فقط في الرّحم.

إلى كلّ من دعمني وشجعني في حياتي وأعطاني دفعة نحو الأمام.

إلى كلّ من أحبهم قلبي ونسيهم قلمي.

لينـدة

إهـــــداء

الحمد لله وكفى والصلاة على الحبيب المصطفى وأهله ومن وفى أما بعد:

الحمد لله الذي وفقني لتثمين هذه الخطوة في مسيرتي الدّراسية بمذكرتي هذه ثمرة الجهد والنّجاح بفضله تعالى مهداة إلى الوالدين الكريمين حفظهما الله وأدامهما نورًا لدربي.

لكلّ العائلة الكريمة التي ساندتني ولا تزال من إخوة وأخوات.

إلى رفيقات المشوار اللاتي قاسمتني لحظاته رعاهم الله ووفقهم.

لينـــدة

مـقدمـــة

مقدمة:

إنّ اللغة من الظواهر المميّزة التي أثارت اِهتمام الباحثين والمفكرين من لغويين وفلاسفة منذ أقدم العصور، فهي تتطور بتطور الفكر الإنساني، الأمر الّذي جعلها موضوع بحث متواصل اِستدعى مجموعة من النظريات وضعت في شأن أصلها ونشأتها وطبيعتها وحاولت تحديد مفهومها ووظيفتها، وطرق اِكتسابها وتعلّمها، وما إلى ذلك من موضوعات لها صلة بها.

وتعليم اللّغة العربية لغير الناطقين بها يمكن أن يسهم أيضًا بدور فعال في مواجهة التحدّيات المعاصرة للدّين، كما أن تعليمها يبرز الشّخصية العربيّة والإسلامية في كافة ميادين الحياة وتطويرها وإثراء حصيلتها.

لم يكن اختيارنا لموضوع طرائق تّدريس اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها صدفة، بل عن قناعة راسخة بأهميّة هذه اللّغة التي تتعاظم مع الأيام وقدرتها على مقارنة التحدّيات التي تواجهها ثم تحولت هذه القناعة إلى شغف لمعرفة أسرارها والوقوف في تفاصيل مجدها، والتمعن فيما تمارسها من سلطة على متعلميها وجاء عملنا في طرائق تدريس اللّغة العربية لغير الناطقين بها مكرسا هذه القناعة وهذا الشغف، خاصة حينما نجد تأثير سحرها على تلاميذ ابتدائية علي حاموتان، ورغبتهم في الاستزادة من كنوزها.

من هنا جاءت فكرة هذا البحث للإجابة على الإشكالية المروة ما أهم الحاجات اللّغوية التي يحتاج إليها دارسوا اللّغة العربية لغير الناطقين بها في مواقف الاتصال اللّغوي؟

ماهي المهارات اللّغوية التي تساعد في إشباع هذه الحاجات اللّغوية لدى الدارسين؟

للإجابة عن الإشكالية المطروحة في هذا البحث اِتّبعنا المنهج الوصفي التحليلي لأنّه الأنسب لهذه الدّراسة، وقد اِقتضت طبيعة البحث ومنهجيته أن نقسم الموضوع إلى فصلين أساسيين.

الفصل الأوّل من ناحية الجانب النظري، تناولنا موضوع تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها في المبحث الأوّل تناولنا فيه مفهوم التدريس (لغة، اِصطلاحًا)، أساليب التدريس، مفهوم الطريقة، الفرق بين الطريقة والأسلوب، بينما أن الطريقة أوسع وأهم كونها لا تحدد بالخصائص الشخصية. أمّا في المبحث الثاني تحدّثنا على أنواع طرائق التّدريس بصفة عامة، في المبحث الثالث: تطوّر أساليب التّدريس، المبحث الرابع: معايير اختيار طرق التّدريس والمبحث السادس: أهمية طرق التدريس.

الفصل الثّاني خصصناه تحليل لواقع اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها. قسمناه إلى ثلاث مباحث: المبحث الأوّل توطئة عن دراسة ميدانية، المبحث الثّاني: وصف تصميم أدائي للبحث والمبحث الثّالث: دراسة تحليلية لوسائل البحث.

أنهينا بحثنا بخاتمة ذكرنا فيها خلاصة ما قدمنها.

إثراء هذا البحث اِعتمدنا على جملة من المصادر والمراجع كانت سندًا لهذا البحث. نذكر سعيد خليفة المقرم، بعض المبادئ في طرق التّدريس الهامة، دار الجماهرية للنشر والتّوزيع، ليبيا، ط1، 1978م. ماجة السيّد عبيد وآخرون، أساليب في تصميم التدريس، دار النشر والتوزيع، ط1، 2001م.

لا يسعنا في ختام المقدمة إلاّ أن نتقدّم بجزيل شكرنا، وعظيم تقديرنا للأستاذة "زاهية عثمان" لتفضلها بالإشراف على رسالتنا، فقد كانت لإرشاداتها القيمة وتوجيهاتها السديدة أعظم الأثر في إعداد هذا البحث، فجزاها الله كلّ خير، ووفقها إلى ما هي ماضية فيه من تقديم الخير للعلم وطلابها والباحثين.

كما نشكر كلّ أعضاء المناقشة الموقرة على قبولهم قراءة هذا البحث ونشكرهم على كلّ الملاحظات التي سيقدمونها والتي ستعود حتما علينا بالفائدة.

ولقد بذلنا في هذا الموضوع جهد وأخلصنا له النية، فإن جاء هذا العمل وافيا بالغرض محققا للقصد فبالتوفيق الله سبحانه وتعالى وعنايته وإن جاء غير ذلك فقد اجتهدنا وبذلنا ما في وسعنا، وللمجتهد إن أصاب أجران وإن أخطأ لأجر.

مدخل

يتميز الدرس اللغوي العربي بالمترادفات اللغوية، وبالرغم من الخدمات المعرفية التي تؤديها هذه الأخيرة، إلا أنه في بعض الأحيان قد تؤدي إلى تشويش ذهن المتعلم المبتدئ في هذا المجال من جهة، كما تؤدي إلى الاختلاف بين الباحثين والدارسين من جهة أخرى، فتلحظ أن كل باحث يستعمل مصطلحات خاصة به عادة ما يعقب هذا الاستعمال تبريرات علمية يؤكد فيها صحة ما استعمله هو، والهفوات التي وقع فيها بعض أقرانه، ينتج هذا الاختلاف الشك والارتباك عند الكثير من المعلمين في التعليم العالي، عادة ما يصطدمون بعلامات استفهام معرفية كثيرة في المصطلح الأنسب والأقرب إلى ذهن المتعلم، وبالتالي تتعقد المسألة اللغوية عند المتعلمين غالبا ما يؤدي هذا الغموض إلى عدم فهم مجال اللغويات، لأن المصطلحات المفاتيح غير مفهومة.

يحدث هذا الخلط على مستوى المفاهيم أثناء الترجمة من اللغات الأجنبية (الفرنسية والانجليزية) كما أن الفجوة المعرفية التي حدثت بين المشرق والمغرب العربي نتيجة عدم التنسيق العلمي والمعرفي قد أسهمت بشكل كبير في تذبذب المصطلحات اللغوية بشكل عام، فكل كتاب لغوي يقدم فيه صاحبه مجموعة من المصطلحات يراها الأنسب والأدق يخالف فيها الكتب اللغوية الأخرى، فيقدم زخما معرفيا يشكل به جهازا مفاهيميا جديدا على الدرس اللغوي العربي مما قد يؤدي إلى خفض وتيرة التقدم العلمي والمعرفي في مجال اللغويات.

تعددت مصطلحات التعليمية بشكل كبير، فلم يتفق الباحثون على مصطلح واحد بدءا بتسمية هذا العلم في حد ذاته، فلم يتفق الباحثون على تسمية واحدة مشتركة بينهم تبين مدلولها كي يزيح الشك ويزول الغموض على الدارس اللغوي العربي، ويستوعب دلالاتها بدقة ووضوح، ويتمكن من هذه الوحدة المعرفية، فلم يتفق المؤلفون على مصطلح واحد فاستعملت الكثير منها مثل :التعليمية، تعليمية اللغات، تعليمية مادة التخصص، اللسانيات التعليمية...الخ، كما اختلفوا في المضامين التي تعالجها هذه المادة، نظرا لعدم الفصل

الدقيق بين حدود المواد التالية: اللسانيات العامة، اللسانيات التطبيقية، اللسانيات التعليمية، تعليمية اللغة العربية، لذا سنحاول في هذا البحث أن يقدم مقترحين نظريين يبين فيهما ما ينبغي أن يعالج في اللسانيات التعليمية من جهة وفي تعليمية اللغة العربية من جهة أخرى، مع ضبط المصطلحات المتعلقة بهما من جهة أخرى، كمساهمة علمية منا لإزالة بعض الغموض.

-**ضبط مفهوم التعليمية:** تطرح المصطلحات في ميدان التعليمية مشكلة أولى أمام الدارس العربي فيدخل في متاهات المصطلح، وينغمس في أسئلة لا حدود لها فيما يخص المصطلح الأنسب نظرا لتعددها واختلافها بين الباحثين المنتمين إلى هذا المجال، فأول ما يصطدم به الدارس العربي المتخصص في ميدان التعليمية هي عناوين الكتب المقدمة في هذا المجال، فتمثل عقبة تقف حاجزا بينه وبين المحتوى المعرفي فلا تتحقق الفائدة المرجوة من هذا الزخم المعرفي في ميدان التعليمية، فالسبب الأول يعود إلى كيفية «وضع ثمرات الدرس الأجنبي في متناول من حيث اللغة والأسلوب والطرق المنهجية، وبمتابعة التطور العلمي السريع حتى يبقى الاتصال بين الدرسين العربي والأجنبي مستمرا دون انقطاع وبتكييف المعطيات العلمية والمعرفية الغربية لتتنزل في درسنا منسجمة غير ناشزة وبابتداع المصطلحات الموافقة للعلم من جهة، والمستمدة من اللغة من جهة أخرى".[1]

لم يتفق اللغويون المنظرون على مصطلح واحد في مجال التعليمية فطائفة منهم تستعمل مصطلح التعليمية، وأخرى تستعمل مصطلح التعلمية، كما يستعمل اتجاه آخر اللسانيات التعليمية، بناء على مصوغات نظرية وخلفيات متعددة مثلما نجده ممثلا عند أنطوان طعمة حيث يستعمل مصطلح " التعلمية" بل جعله عنوانا لمؤلفه إذ يقول في شأن هذا المصطلح: «لقد عرف مصطلح didactique الأجنبي رواجا كبيرا عندنا، وبدأنا نستخدمه لفظة دخيلة بحروف عربية " ديداكتيك "وظن البعض أن تسمية " الطرائق الخاصة

[1]- أحمد قدور، اللسانيات والمصطلح، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، العدد 81، الجزء الرابع، سوريا، دت، ص، 07

في تعليم المادة" تفي بالغرض، غير أننا رأينا أن نعتمد المصطلح الذي اقترحه أحمد شبشوب في كتابه "تعلمية المواد disciplines des Didactique "لأن هذا المصطلح يتخطى الطرائق الخاصة ليشمل المجالات الأخرى التي يدور عليها اهتمام هذا العلم الجديد، في مجال التربية والتعليم، ولقد أطلقنا هذا المصطلح في الحلقة الدراسية التي نظمها النادي الثقافي العربي، في 20 نيسان 2001 ،بعنوان: " تطوير مناهج اللغة العربية في لبنان".[1] فيرى أن مصطلح التعلمية هو الأشمل والأوسع من المصطلحات الخاصة، خاصة إذا ما تعلق الأمر بتعليمية المواد الخاصة .

وهناك من الباحثين من يفرق بين المصطلحين "التعلم" و"التعليم "والتخصصين "التعلمية" و"التعليمية" مثلما هو مجسد في مقدمة كتاب: " الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي" للباحثة " أفنان نظير دروزة" حيث تقول: "ولا نبالغ إذا قلنا إن جوهر العملية التعليمية التعلمية مبني على طرح الأسئلة التعليمية والقيام بعملية التقييم داخل غرفة الصف وخارجها، بل لا تتوج عمليتي التعليم والتعلم إلاّ بهما".[2] وقد اتبع هذا الاتجاه سبيل التفرقة بين مصطلحي "التعلمية "و"التعليمية" على أساس نوعية الجهد المبذول بين طرفي العملية التعليمية "المعلم " و"المتعلم" إذا كان العمل أحاديا فالمصطلح الأنسب هو "التعلم" أما إذا كان العمل مشتركا بين المعلم والمتعلم فالمصطلح الأنسب هو "التعليم."

يرتبط التعلم بحاجة الإنسان إلى التكيف مع الوسط الذي يرتبط به، فهذا الفعل يرتبط إذن بالفطرة الإنسانية، حيث يسعى الإنسان دائما إلى معرفة المزيد داخل الكون الذي يعيش فيه، ومن هنا «فإن الإنسان مضطر إلى التعلم لاضطراره إلى المعرفة وإدراك الأشياء على ما هي عليه، فلا يشوبها بنظرة قاصرة، لأن ذلك سيفقدها طابعها المميز، ويبعدها عن حقل الخبرة المتجددة التي تشكل مرتكزا جوهريا في إدراك الإنسان لحقيقة سلوكه من جهة،

[1]– إنطوان طعمة وآخرون، تعلمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، الجزء الأول، ط1، بيروت(لبنان): 2006 ص 13–14

[2]– أفنان نظير دروزة، الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، الأردن:2005، ص 19.

وسلوك الآخرين من جهة أخرى».[1] وعلى هذا الأساس اختار الباحث "أحمد حساني" مصطلح " التعليمية" دالا على هذا التخصص في عنوان كتابه " دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، وهو بذلك يربط المصطلح بمحوري العملية التعليمية .

كما يفرق الباحث " محمد الدريج" بين مصطلحي "التعليمية" و" التعلمية "انطلاقا من فعلي " التعلم والتعليم" حيث يقول: "لابد أن نميز في محاولتنا لتعريف العملية التعليمية بين ظاهرتين: ظاهرة التعلم Apprentissage – Learning وظاهرة التعليمEnseignement Teaching ... نعني بالتعلم (التحصيل) العملية التي يدرك الفرد بها موضوعا ما ويتفاعل معه ويستدخله ويتمثله، عملية يتم بفضلها اكتساب المعلومات والمهارات وتطوير الاتجاهات، في حين أن التعليم (التدريس) نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعلم وتحفيزه وتسهيل حصوله، إنه مجموعة من الأفعال التواصلية والقرارات التي يتم اللجوء إليها بشكل قصدي ومنظم، أي يتم استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من طرف الشخص أو مجموعة من الأشخاص الذي يتدخل كوسيط في إطار موقف تربوي – تعليمي".[2]

[1]– أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات–، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر: 2000، ص 45.

[2]– محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية (مدخل إلى علم التدريس)، قصر الكتاب، المغرب: ط1 .2000، ص 13.

الفصل الأوّل

الجـــانب النظـري

تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها

المبحث الأوّل: التّدريس.

المبحث الثاني: أنواع طرائق التّدريس.

المبحث الثالث: تطوّر أساليب التّدريس.

المبحث الرّابع: معايير اِختيار التّدريس.

المبحث الخامس: المبادئ التي يقوم عليها طرق التّدريس.

المبحث السادس: أهمية طرق التّدريس.

1- التّدريس:

أ- لغـة:

مصدر الفعل (درس) ومعناه التّعليم. يقال: درس تدريسًا الكتاب أو الدّرس. جعله وفي لسان العرب (لابن منظور).

جاء في مادة (درس): درس الكتاب درسًا، ودراسة وفي الحديث (تَدَارَسُوا القُرآن): أي اِقرؤوه لئلا تنسوه، وجاء في القرآن الكريم الفعل (درس) في عدّة آيات: قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿...بِمَا كُنتُمْ تُعَلِّمُونَ ٱلْكِتَٰبَ وَبِمَا كُنتُمْ تَدْرُسُونَ ﴿٧٩﴾﴾ [ال عمران،79]

قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿...أَلَمْ يُؤْخَذْ عَلَيْهِم مِّيثَٰقُ ٱلْكِتَٰبِ أَن لَّا يَقُولُوا۟ عَلَى ٱللَّهِ إِلَّا ٱلْحَقَّ وَدَرَسُوا۟ مَا فِيهِ ...﴿١٦٩﴾﴾[الاعراف،169]

قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿وَمَآ ءَاتَيْنَٰهُم مِّن كُتُبٍ يَدْرُسُونَهَا ۖ وَمَآ أَرْسَلْنَآ إِلَيْهِمْ قَبْلَكَ مِن نَّذِيرٍ ﴿٤٤﴾﴾ [سبا، 44]

ب- اِصطلاحًا:

- **تعريف المقرم:** عرّف المقرم التّدريس بأنّه أحد العمليات التّربوية التي تشمل العوامل المكوّنة للتعليم وتمّ تحقيقها بالتّفاعل المثمر بين المعلّم والمتعلّم لتحقيق الأهداف التّعليمية، كما تتفاعل فيها كافة الأطراف الّتي تهتم بالعمليّة التّعليميّة[1].

- **تعريف ماجة السيّد عبيد:** عرّف التّدريس بأنّه عملية تواصل بين المدرس والمتعلّم وتعني الانتقال من حالة عقلية، حيث يتم نموّ التّعليم بين لحظة وأخرى نتيجة تفاعله مع مجموعة من الحوادث التّعليمية التي تؤثر فيه، وهو بذلك نظام شخص فردي يقوم فيه المدرس بدور

[1]- سعيد خليفة المقرم، بعض المبادئ في طرق التّدريس العامة، دار الجماهيرية للنشر والتوزيع، ليبيا، ط1، 1978، ص 29.

مهمّ هو التّدريس الّذي يعني عملية تقديم المعلومات والنشاطات التي تسهّل على المتعلّمين تحقيق الأهداف التّعليمية[1].

- **تعريف محسن علي عطيّة:** عرّفها بأنّها: الإجراءات التي يؤديها المدّرس أو المعلّم لمساعدة المتعلّمين في تحقيق أهداف محدّدة وتشمل كافة الكيفيات والأدوات والوسائل التي يخدمها المدّرس أثناء أدائه العملية التّعليمية تحقيقًا لأهداف محدّدة، ولها أشكال وصور، وأساليب متعدّدة كالمناقشات، وطرح الأسئلة أو حلّ المشكلات، أو المشروعات أو الاكتشافات أو الاستقصاء أو غير ذلك[2].

- **تعريف محمد الدين صلاح محاور:** عرّفها بأنّها: أسلوب المعلم في معالجة النشاط التّعليمي مع تلاميذه ليحقق أكبر قدر ممكن من الفائدة، وعلى أسلوب المعلّم وطريقته التي تتوقف على نمو التّلاميذ في تعلّمهم فهي مجموعة من الوسائل والأدوات التي يعتمد عليها المدّرس ويتحملها أثناء أدائه للعملية التّعليمية وتحقيق الأهداف[3].

نستخلص مما سبق أنّ طريقة التّدريس تتمثل في مجموعة الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المعلّم والتي تبدو آثارها على ما يتعلّمه التّلاميذ، وتظم الطريقة عادة عددًا من الأنشطة والوسائل والأدوات التي يتبعها المعلم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف.

2- مفهوم أساليب التّدريس:

يقول موسكاموستن: إنّ مصطلح أسلوب التّدريس كان قد أختير قبل عشرين سنة، وذلك للتمييز بين مواصفات سلوك التّدريس، وبين المصطلحات المتداولة في ذلك الوقت، كالسياقات، والنماذج، والمجالات[4]. إنّ الأساليب هي الإجراءات التي يتخذها المعلم في تنفيذ

[1]- ماجة السيّد وعبيد وآخرون، أساسيات في تصميم التدريس، دار النشر والتوزيع، ط1، 2001، ص 15.

[2]- محسن علي عطية الاستراتيجيات الحديثة في التّدريس الفعال، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007، ص 28.

[3]- محمد صلاح الدين محاور، المبادئ في التّدريس، دار صفاء للنشر، ط1، 1983، ص 33.

[4]- موسكاموستن، سارة أشوورث، تدرس التربية الرّياضية، ترجمة جمال صالح حسن وآخرون، بغداد، 1991، ص 08.

طريقة من طرق التّدريس من أجل تحقيق الأهداف المحدّدة للمادة التّعليمية، مستعينًا بوسيلة من الوسائل التّعليمية المناسبة[1]. يعتبر أسلوب التّدريس عبارة عن سلسلة من اِتخاذ القرارات تنظم هذه القرارات في ثلاث مجموعات تشكل مع بعضها بنية أي أسلوب تدريس، كما تتحدّد بنية كل أسلوب على أساس تعيين الشّخص الّذي يقوم بِاتخاذ القرار، فكلّ من المدرس والمتعلّم، يمكن أن يتخذ قرارات المراحل الثلاث[2]. أمّا بخصوص أسلوب التّدريس فيعتبر أنّه الوسيلة الّتي تحدّد العلاقة المتبادلة بين المربي والتّلميذ الموجهة نحو تحقيق مهام التّعليم.

3- مفهوم الطّريقة:

إنّ الطّريقة في اللّغة تعرف بأنّها السّيرة أو المذهب، وجمعها طرائق، وقد جاء في القرآن الكريم في قصة فرعون قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ ... وَيَذۡهَبَا بِطَرِيقَتِكُمُ ٱلۡمُثۡلَىٰ ﴿٦٣﴾ ﴾ [طه،63] وقال الأخفش: «بِطَرِيقُكُمْ المُثْلَى» أي بنتكم وديتكم وما أنتم عليه. وقد جاء في القرآن الكريم قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ وَأَلَّوِ ٱسۡتَقَٰمُواْ عَلَى ٱلطَّرِيقَةِ لَأَسۡقَيۡنَٰهُم مَّآءً غَدَقٗا ﴿١٦﴾ ﴾ [الجن، 72]، أي لو استقاموا على طريقة الهدى، وتجمع (الطريقة) خطأ على (طرق) والحقيقة أنّ (الطرق) جمع طريق، وهي السبيل أو الدرب يطرقها النّاس وغيرهم. ويجمع كذلك ابن المنظور في لسان العرب الطريقة على طرائق وعلى ذلك وردت قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ وَأَنَّا مِنَّا ٱلصَّٰلِحُونَ وَمِنَّا دُونَ ذَٰلِكَۖ كُنَّا طَرَآئِقَ قِدَدٗا ﴿١١﴾ ﴾ [الجن،11] والطريقة في الصحاح وتاج العروس مثلاً هي المذهب والسيرة والملك وجمعها طرائق. يقول ختا غالب «شاع اِستعمال الطريقة في التّربية بمعنى كيفية تنظيم واِستعمال مواد التعلّم والتّعليم، لأجل بلوغ الأهداف التّربوية المهينة»[3]. حسب رأي يونس ناصر فإنّ: «الطّريقة هي السبيل الأقوم لاكتشاف الحقيقة، وإيصالها للآخرين بعد اِكتشافها»[4]. ولكّن التّعليم يتميز بطرائق يتمكن من خلالها المدرس من اِكتشاف الحقيقة

---

[1]- صالح دياب مندي، هشام عامر عليات، دراسات في المناهج والأساليب العامة، دار الفكر العربي، ط7، ص 109.

[2]- موسكا.م، وسارة. أ، مرجع سابق، ص 16.

[3]- حنا غالب، مواد أو طرائق التّعليم في التربية المتجددة، بيروت، 1996، ص 335.

[4]- يونس ناصر، طرق التدريس العامة، مديرية التّربية، سورية 1972، ص 07.

وإيصالها إلى التلميذ (المتعلّم) وبهذا الخصوص يضيف: «الطريقة في التّعليم تعرف بأنّها النظام الّذي تتعه في تعليم حقيقة ما»[1].

بعض المفاهيم المرتبطة بطرق التّدريس:

إنّ الخوض في مجال التّدريس يدفع لإيجاد شيء من التداخل في اِستعمال بعض المفاهيم كالتّدريس، والتّعليم والأسلوب.

- **التعلّــم:**

هو كلّ ما يكتسبه المتعلّم من التّعليم والتّدريس والتّدريب ويحدث تعديلا في سلوكه وهذا ما تنشئه التّربية والتعلّم حاصل التّدريس والتّعليم والتّدريب لذا فإنّ أفضل تدريس أو تعليم أو تدريب هو ا يؤدي إلى أفضل تعلّم[2]. وهو عملية تلقي المعرفة والقيم والمهارات من خلال الدراسة أو الخبرات أو التعليم مما قد يؤدي الى تغير دائم في السلوك .

- **التّعليــم:**

يعرف بأنّه نقل المعلومات منسقة إلى المتعلّم، أو أنّها معلومات تلقى ومعارف تكتسب، فالتّعليم هو عملية نقل المعارف أو الخبرات أو المهارات وإيصالها إلى فرد أو مجموعة أفراد بطريقة معينة. وهدف التّعليم إحداث التعلّم وتسيير عملية التعلّم، وكما أن التدريس وسيلة، كذلك التّعليم وسيلة وليس غاية بحدّ ذاتها[3]. وتهدف الى اكتساب الشخص المتعلم للأسس العامة البانية للمعرفة ويتم ذلك بطريقة منظمة ومقصودة وبأهداف محددة ومعروفة.

[1]– يونس ناصر، طرق التدريس العامة، ص 07.

[2]– عبد الحافظ محمد جابر سلامة، مدخل إلى تصميم التدريب، دار البدانية، عمان، ط1، 2006، ص 11.

[3]– عبد الرحمان عبر الهامش، طه حسين الدلمي، اِستراتيجيات حديثة في وقت التّدريس، دار النشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص 19.

- **الأسلوب:**

هو مجموعة العمليات والإجراءات الّتي يؤديها المعلم لأداء درس ما، وهي أيضًا الطريقة التي يختلف فيها المعلم عن الآخرين في العلاقات التي يؤسّسها مع تلاميذه، وأنواع المناخ الاجتماعي الّذي يوجده.

وهكذا نستنتج أنّ الأسلوب يرتبط بالمعلم وسمات شخصيته وهو جزء من الطريقة.

4- الفرق بين الطّريقة والأسلوب:

لعلّ معظم من يخوض في هذه المواضع يجد نفسه أمام إشكال كبير، ليتمثل في وجود تشابه في الهيكل التنظيمي بين الطّريقة والأسلوب، وهذا ما دفع لنا إلى التطرّق إلى الفرق بين الطريقة والأسلوب، بعدما أعطينا تعريف كلّ منهما حتّى لا تختلط الأمور.

فرقا ختا غالب بين الطريقة والأسلوب، حيث قال: «ممّا يجدر الإشارة إليه بصدد تعريف الطريقة أنّ كاتب هذه السطور بعد اِستقراءات لغوية قام بها حول مفاهيم الطريقة والأسلوب والقاعدة والفن والعلم قد بلغ هذه النتيجة، إنّ الفنّ مجموعة طرائق، والطريقة مجموعة أساليب، والأسلوب مجموعة قواعد، أو ضوابط، وإنّ القاعدة أو الضابط هي ما يقوم به فاعل الفعل فعله»[1]. لتنجح عملية التدريس، فلابد للمعلم أن يوفر مجموعة من الإمكانيات والوسائل، ويستخدمها بطرق وأساليب معينة للوصول إلى أهدافه، وعليه أن يتأكد من صلاحية طرق أساليبه[2]. هناك مزيج بين مصطلحي الطريقة والأسلوب، فالطريقة مفهومها التّقليدي تعني الأسلوب الّذي يعرض به المدرس معلوماته، وينقلها إلى التّلاميذ الّذين تنحصر مهمتهم في تلقي المعلومات وحفظها أمّا بالمفهوم الحديث، فإنّها تعني

[1]- حنا غالب، مواد وطرائق التّعليم التّربية المتجددة، ص 335.

[2]- صالح دياب، هندي هشام، عامر عليات، دراسات في مناهج الأساليب العام، ص 177.

الأسلوب الّذي يستخدمه المدرس لتوجيه نشاط التّلاميذ توجيها يمكنهم من أن يتعلموا بأنفسهم، فيستعملوا قدراتهم الفكرية في تطوير تعليمهم[1].

5- طرائق التدريس:

- طريقة الإلقاء (المحاضرة):

تعتبر طريقة الإلقاء من أقدم النطق، ولعلّ أوّل طريقة بدأ بها التّعليم، وهي تعتمد على المعلم أكثر من اِعتمادها على المتعلّم[2].

وتعتبر طريقة الإلقاء طريقة شائعة في تدريس الدراسات الاجتماعية وغيرها من الدراسات الأخرى، وقد اِشتق هذا اللّفظ، حيث يلقي المعلومات والحقائق المتعلقة بعناصر درسه ويشرح الغامض منها، والتي تصل ببعدي الزّمان والمكان، حيث تتميز بالتجريد، وهي غير معروفة بالنّسبة للتلاميذ كدراسة موضوع تاريخ قديم أو دراسة بيئة جغرافية في دولة أو قارة بعيدة وتختلف بالإلقاء والشرح، ويبدو هنا أنّ المعلم يستخدم طريقة واحدة طوال وقت الدّرس من التلقين والشرح والتّلخيص وتوضيح العلاقات ولا ينوع من أساليب التّدريس ولا يثير اِهتمامات التّلاميذ بمناقشتهم أو اِستخدام وسائل تعليمية تثري الموقف وتحقق التعلّم بدرجة مقبولة[3].

تستخدم هذه الطريقة (الإلقاء) بصورة واسعة في المعاهد والكليات والجامعات وأيضًا في صفوف المرحلة الثانوية، وتفيد نتائج البحوث في المدارس الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية أن المحاضرة والشرح من جانب المدرس تستخدم بصورة شائعة في تدريس العلوم[4].

---

[1]- عبد القادر لوريس، محددات فعالية الطريقة الحوارية للتدريس في التّعليم، الأساس، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 1997، ص 86.

[2]- يحي محمد بنهات، مهارات التّدريس، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص 37.

[3]- أحمد حسن اللّقاني، عودة عبد الجواد أوستلينة، أساليب تدريب الدراسات الاجتماعية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1999، ص 122- 123.

[4]- ميشل كامل عطا الله، طرق وأساليب تدريس العلوم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2001، ص 288.

وتكمن أهمية الطريقة الإلقائية في مراعات المعلم لبعض الاعتبارات لتحسين عملية التدريس وتبرز أهميتها فيما يلي:

– أن يتدرب المعلّم على ترتيب أفكاره عند إعداده للدّرس ويحدّد المواضيع التي تحتاج إلى عرض أمثلة أو تطبيقات.

– أن يهتم المعلم بمتابعة المتعلّمين له أثناء الشرح من خلال إثارة بعض التساؤلات أثناء الحصة ممّا يقلّل من أثر عوامل التشتت وإنصراف المتعلّمين عن موضوع الدّرس.

– أن يثر اِهتمام المتعلّمين للدّرس ويزيد من دافعيتهم بإستخدام التهيئة المناسبة.

– أن يستخدم المعلم الوسائل التّعليمية بأنواعها المختلفة ممّا يساهم في مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين ويجذب أنتباههم بموضوع الدّرس[1].

– **أنماط الطريقة الإلقائية (المحاضرة):** يصنف المربون أنماط المحاضرة إلى عدد من الأشكال والأنماط وتتمثل فيما يلي:

- **المحاضرة المباشرة:**

يسود فيها دور المعلم تناقل ومالك للمعلومات والمادة التّعليمية، حيث يقدم المعلم الموضوع العلمي المخصص له لمادته عن طلبته بمجرد العرض الشفوي من دون مناقشة أو اشتراك الطّلبة المستمعين مع مدرسهم، أو حتى السّماح بالسؤال أثناء الإلقاء، وإنّما بعد الانتهاء منه، ويكون حديث المعلّم مستمرًا، والطّلبة يستمعون إليه ويدققون ملاحظتهم مما يصدر عنه من معلومات والحقائق والأداء العلمية لغرض حفظها وتأهلها بعد اِنتهاء حصة الدّرس[2].

- **المحاضرة مع طرح الأسئلة:**

يتخلل عرض المحاضرة وتقديمها بطرح عدد من الأسئلة من قبل المتعلّمين ويقوم المعلّم بإجابتها أمام المتعلّم.

---

[1]– عفت مصطفى الطناوي، التّدريس الفعّال، تخطيطه، مهاراته، اِستراتيجياته، تقويمه، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009، ص 69.

[2]– هاشم السمران، إبراهيم القاعود، طرق التّدريس العامة، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 1994، ص 15.

- **المحاضرة بإستخدام الطباشير:**

يعرض المعلّم المعلومات بصورة لفظية ويستخدم الصبورة والطباشير لشرح وتوضيح النقاط الغامضة.[1] يتم اسلوب الالقاء بغض تقديم الملاحظات المنظمة .

- **المحاضرة دون اشراكها بالنقاش والشرح:**

يقدم المعلم المعلومات بطريقة لفظية ويتيح أمام الطّلبة الفرص للمناقشة وإبداء الرأي وتتوقف قوة الشرح على ما يلي:

- أن لا يكون الشرح مجرّد كلام تكون مهمة الشارح إظهار التدريجي من نقطة إلى أخرى.
- اللّغة والألفاظ والتّعبير والأسلوب الّذي يستعمله المعلم، فكثير من الألفاظ التي يعتقد المعلم أنها سهلة معروفة بالنسبة لطلبته ولكنها غامضة أو غير متداولة أو مسموعة أو ذات معنى غير محدد[2]. حيث يقدم المدرس الموضوع العلمي المخصص لمادته على الطلبة بمجرد العرض الشفهي من دون مناقشات أو اشتراك الطلبة المستمعين مع مدرسيهم.

- **المحاضرة وتقديم العرض التوظيفي:**

يستعمل المدّرس في هذا النّوع من المحاضرة الرسومات والمجسمات وتجارب العرض بحيث تصبح محورًا للمادة التّعليمية التي تتضمنها المحاضرة وتزيد من وضوحها وفهمها كما يستخدم كذلك الأفلام لتدعيم المادة النظرية[3].يوفر استخدام طريقة العرض التوظيفي طريقة رائعة للمشاهدة.

[1]– ميشل كامل عفا الله، طرق وأساليب تدريس العلوم، ص 231.

[2]– هاشم السّمرائي، إبراهيم القاعود، طرق التّدريس العامة، ص 15.

[3]– ميشل كامل عفا الله، طرق وأساليب تدريس العلوم، ص 232.

- **القصص:**

تساعد على جذب اِنتباه المتعلّم وتشويقه، كما تساعد على نقل المعلومات والحقائق بطريقة شيقة، ويربي الأطفال خلقيا، وتؤدي إلى الحيوية والنشاط في الدّروس الجامدة، وهناك القصص التّاريخية والخيالية[1].تشمل الغير من القصة على تحقيق الفائدة من خلال طرح المشكلات التي تواجه المجتمع واقتراح الحلول لها .

تدعوا الظروف أحيانا المعلم إلى اِستخدام المحاضرة كونها إحدى الوسائل المهمة لنقل الأفكار والحقائق بطريقة منظمة من المعلم إلى طلابه، لكن السؤال الّذي يطرح نفسه متى يلجأ إلى اِستخدامها؟ ومتى يكون هذا الاستخدام ناجحا؟ وفيما يأتي نبرز أهم الأسباب التي تدعوا إلى اِستخدام المحاضرة.

- **اِزدحام الفصول الدّراسية:**

عندما تكون الفضول الدّراسية مزدوجة بالطلاب، بسبب العدد الكبير للتعليمين فإنّ ذلك يعزي المعلمين إلى اِستخدام أسلوب المحاضرة في التّدريس، والابتعاد عن أسلوب الدّروس العلية أو المناقشة، لأنّ هذا العدد الضخم من المتعلمين يصبح من الصعب متابعة وتصحيح أخطائه، أو إجراء المناقشة لهم أو حتى اِستعمال أسلوب الأسئلة والأجوبة، لأنّه لا يمكن أن يخطي عددًا كبيرًا من المتعلمين[2].تعتبر مشكلة تزداد تعقيداتها في ظل الوسائل الاساسية في مؤسسات التعليم الحديث .

- **الاقتصاد في الوقت:**

إنّ اِستخدام أسلوب المحاضرة يساعد المعلّم على الاقتصاد في الوقت لأنه يتمكن من تدريس قدر كبير من المادة التّعليمية في وقت قصير، فالتجربة التي يحتاج إجراؤها أربعين دقيقة، قد يشرحها المعلم في ثلاث أو أربع دقائق والعرض التعليم الّذي يحتاج إلى أربع

[1]– عبد الرحمان عبد السلام جامل، طرق التّدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، دار المسيرة، للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، ص 128.

[2]– علم الدين عبد الرحمان، الخطيب أساسيات طرق التدريس، منشورات، الجامعة المفتوحة، ط2، 1997، ص 59.

ساعة من الممكن للمعلم أن يشرحه بأسلوب المحاضرة في دقيقة أو دقيقتين، وهكذا يجد المعلم نفسه مضطرا إلى اِستخدام هذا الأسلوب (أسلوب المحاضرة) بسبب عدم التناسق طول المقررات الدّراسية والمقصود بعدم التناسق.

طول المقررات الدراسية، والمقصود بعدم التناسق هو عدم ملائمة نوعية بعض المعلومات ومستواها للزّمن المتخصص لها.

- **عدم توّفر الإمكانيات:**

إنّ عدم وجود الإمكانيات المادية لدى المدرسة لتأمين الأدوات والوسائل التّعليمية كالأجهزة التي تستخدم في المختبرات والعروض التوضيحية، كالصوّر والسينما، وبالتالي فإنّ فقدان المدرسة لهذه الإمكانيات تدفع المعلم إلى اِستخدام أسلوب المحاضرة.

ضرورة عمل ملخص لمادة ما، أو تقديم لها، أو الإيجاز بنقاط أو شرح خبرة ما. أو تعريف مفهوم وتختم هذه الحالات على أن يكون الزّمن المستغرق في ذلك طويلاً[1].

6. الكفاية اللغوية والكفاية الاتصالية:

تتجلّى أهمّية اللغة في أنها وسيلة اتّصال تربط المُرسِل بالمُرسَل إليه، فتنقل إليه المُرسَلَة اللغويّة ليقوم المُرسَل إليه بتفكيك رموزها حتى يصل إلى المعنى الكامن فيها، وذلك عبر قناة فيزيائيّة طبيعيّة في سياق كلاميّ معيّن، بهذه الطريقة تناول (ياكبسون) تحقّق العمليّة اللغويّة بين أي فردين في المجتمع، وبالطريقة ذاتها يتواصل المعلّم مع تلاميذه في قاعة الصفّ فيُرسل إليهم مُرسَلات لُغويّة مُتعدّدة المعاني ليقوموا بتخزينها في أذهانهم، وتتحقّق العمليّة التواصليّة بفهمهم لهذه المُرسَلات اللغويّة.

[1]– سلمى زكي الناشف، طرق تدريس العلوم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1999، ص 60.

6-1- الكفاية اللغويّة:

أ-مفهوم الكفاية اللغويّة:

دارت الكفاية في اللغة في شتيت من المعاني تمحورت حول القُدرة والانتهاء والاستغناء وبلوغ الغاية فأصل الكلمة كما ذكر ابن فارس: "الكاف والفاء والحرف المعتلّ أصل صحيح يدلّ على الحسْب الذي لا مُستزاد فيه، يُقال: كفاكَ الشيءُ يكفيك. وقد كفى كفاية إذا قامَ بالأمر"[1]، وقال الفيومي: "كفى الشيءُ يكفي كِفايةً فهو كافٍ إذا حصل به الاستغناء عن غيره، واكتفيتُ بالشيء استغنيتُ به أو قنعتُ به"[2]، فبلوغ المرء حدّ الكفاية في شيء يدلّ على تحقيقه الغاية منه واستغنائه، فيكون بذلك مُؤهّلاً لما يتّصل بذلك الشيء من مُتطلّبات أو أُمور، فهي "أفضل مستوى يحتمل أن يصل إليه الفرد، إذا حصل على أنسب تدريب أتعليم، وقد تُسمّى الاقتدار (Capability)"[3].

وبهذا ينبني المعنى الاصطلاحيّ لمفهوم الكفاية اللغويّة، لتتركّز كفاية الفرد اللغويّة على اقتداره واستغنائه في الجانب اللغويّ، وهذا يعود بنا إلى ثنائيّة الكفاية والأداء عند (تشومسكي) حين أسّس نظريته التوليدية التحويليّة، إذ جعل الكفاية اللغويّة بمعنى القدرة على إنتاج عدد لا مُتناهٍ من الجمل استنادًا على معرفة ضمنية مُسبقة في ذهن المتكلّم بقواعد لُغته[4]. وتتحقّق بالأداء الكلاميّ وهو التطبيق الفعليّ لهذه الكفاية. غير أنّ الكفاية المقصودة من هذه الدراسة تتعدّى عملية اكتساب اللغة وما ذهب إليه (تشومسكي) لتقف

---

[1]-ابن فارس، أحمد بن فارس القزويني (395هـ)، معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، د.ط، 1979م، مادة (كفا).

[2]-الفيومي، أحمد بن محمد المقري (770هـ)، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي، تحقيق: عبد العظيم الشنّاوي، دار المعارف، القاهرة، ط2، د.ت، مادة (كفى).

[3]-شحاتة، حسن، النجار، منى، معجم المصطلحات التربوية والنفسيّة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003م، ص246.

[4]-يُنظر: زكريا، ميشال، مباحث في النظريّة الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعيّة للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط2، 1985م، ص125.

عند مرحلة تالية لاكتساب اللغة وهي الكفاية في تناول هذه اللغة، فكلّ الأفراد لديهم الكفاية اللغويّة التي تُمكّنهم من أداء كلاميّ على وجهٍ صحيح، في حين لا يتمتّع كلّهم بأداء عالٍ يضمن لهم إتقان المهارات اللغويّة المختلفة من قراءة وكتابة وتحدّث وخطابة وحسن استماع واستيعاب، فهذه المهارات لا تحقّقها عملية اكتساب اللغة إنّما تتأتّى بالدُّربة والمِراس. وقد عرّف معجم المصطلحات التربويّة والنفسيّة الكفاية (Competence) بشكل عام بأنها: "امتلاك المعلم مجموعة من المعارف والمهارات والقدرات والمفاهيم والاتجاهات، التي يمكن اشتقاقها من أدواره المتعدّدة، وهي أداء عملي يمكن ملاحظته وتحليله وتفسيره وقياسه"[1]، فهذه المعارف والمهارات والقدرات هي المُبتغى تحقيقها من الكفاية اللغويّة بشكل ينعكس على اللغة ومستوياتها المختلفة ومهاراتها، فهي كما شخصها الدكتور نهاد الموسى: "قُدرة تواصليّة تتجلّى في وجوه الأداء الوظيفي وتتمظهر في القراءة بالعربية قراءة جهريّة، جارية على وفق القواعد المتقدّمة شفّافة عن متباينات المعاني، تتأتّى عن الرتابة وتُتَبيّن في قراءة صامتة لمّاحة واستماع مُتيقّظ وتعبير شفويّ رشيق طبيعيّ عفويّ مُقنع، وتعبير كتابيّ موافق للمقام مستقيم على قواعد العربيّة جميعًا"[2]، ولا يتوقّف تحقيق التواصل على هذه المهارات فهو متحقّق بها وبدونها، غير أنها مهارات ذات أهميّة بالغة في عملية التواصل الأكاديميّ أو التعليميّ، ويعدّ غياب أحدها عائقًا في العمليّة التعليميّة سواء أكان ذلك من المعلّم أم من الطالب، لذا شمل تعريف الدكتور الموسى هذه المهارات بوصف الوجه الصحيح لكلٍّ منها. وخرج الدكتور عبد المنعم بدران بتعريف إجرائيّ للكفاية اللغويّة وهو: "درجة المهارة التي يتمكّن بها الطالب من استخدام اللغة العربية لغرض مُحدّد؛ مثل إتقانه المفردات اللغويّة

[1]–شحاتة، حسن، النجار، منى، معجم المصطلحات التربوية والنفسيّة، ص245.

[2]– وهذه هي الوجهة الثانية من تعريف الدكتور الموسى، أما الوجهة الأولى فهي: "استدخال قواعد اللغة العربية في نظامها الصوتي وأنساقها الصرفية وأنماط نظمها الجملي ودلالات ألفاظها ووجوه استعمالها.."، وهي تعني أيضًا: القُدرة على تركيب عدد غير محدود من الجمل وفقًا لتلك القواعد.

الموسى، نهاد، الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، ط1، 2003م، ص124.

والقراءة الناقدة والقواعد النحويّة والتذوّق الأدبيّ والإملاء والاستماع"[1]. وهذا يُبيّن أن مستوى الإتقان وتحقيق الكفاية اللغويّة نسبيّ وليس له مقياس مُحدّد ويعود ذلك إلى الأشخاص أنفسهم وإلى طبيعة الغرض اللغويّ الذي يتعلّمه الفرد الواحد.

ب-الكفاية اللغويّة للمعلّم:

وهي قُدرة المعلّم على التواصل اللغويّ مع تلاميذه بدرجة عالية من المهارة والإتقان، ويتكشّف ذلك في شرحه الصفّي ومحاوراته للتلاميذ وفي استماعه لهم، ويتركّز هذا الأمر على التعبير الشفويّ أكثر منه على التعبير الكتابيّ مواءمةً لطبيعة العمليّة التدريسيّة وما فيها من تواصل شفويّ حواريّ.

ينبغي على المعلّم أن يُظهر قَدْرًا كبيرًا من المفردات اللغويّة في حديثه توحي إلى مُحصّلة لُغويّة وفيرة تتعدّى الكلمات البسيطة المتداولة وتنمّ عن المستوى الثقافي للمعلم وعلى فكره الواعي الناضج، فزيادة محصول الفرد اللغويّ تتناسب طرديًّا مع تطوّر "قدرته على استكناه المعاني ومدلولات الألفاظ والتراكيب والصيغ اللغويّة المكتوبة، وإدراك مفاهيمها من خلال سياقاتها المتنوّعة"[2]، ما يجعله أقدر على التواصل الاجتماعيّ ويسهّل عملية التخاطب والفهم والإفهام بينه وبين التلميذ.

ويمكن عدّ الحصيلة اللغويّة اللّبنة الأساس لبناء كفاية لغويّة عند المعلّم، فتنبني عليها المهارات اللغويّة المختلفة.

ج-تحقيق الكفاية اللغويّة:

لا تقتصر الكفاية اللّغوية على مستوى لُغويّ واحد، فهي تشمل الكفاية في القراءة والكتابة والمحادثة والاستماع والخطاب الارتجاليّ، وهذا يعني أن تحقيق الكفاية اللغويّة في

[1]-بدران، عبدالمنعم أحمد، مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغويّة، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، كفر الشيخ، ط1، 2008م، 63.

[2]-المعتوق، أحمد محمد، الحصيلة اللغويّة: أهميتها- مصادرها- ووسائل تنميتها، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، د.ط، آب/1996م، ص58.

القراءة يختلف عنه في الكتابة اللغويّة؛ إذ رأى بعضهم أنها تنقسم إلى أربع مهارات لُغويّة؛ وهي الاستماع والتحدّث والقراءة والكتابة ومهارتين غير لُغويتين وهما فهم رموز اللغة وإنتاجها على هيئة إشارات[1]. وذهب الدكتور نهاد الموسى إلى تقسيم الكفاية لدى الطالب المتخرج من الثانويّة العامة إلى: مستوى نظريّ يهتم بقواعد العربيّة في النظام الصوتيّ والتشكيليّ وبنية الكلمات والنَّظْم والإعراب والكتابة، وإلى مستوى الأداء الوظيفيّ ويشتمل على القراءة والاستماع والتعبير الشفويّ والكتابيّ، وإلى الإلمام بمسائل تتعلّق بالعربيّة من استخدام لكتب المعاجم والتراجم، مُضيفًا إلى ذلك القدرة على اكتشاف الأخطاء الشائعة والقدرة على إنشاء عمل لُغويّ فنيّ. أمّا المنهج الذي وضِع في المملكة العربية السعوديّة لتحقيق الكفاية اللغويّة لطلاب الثانويّة فقد قسّم كفايات اللغة إلى خمس كفايات أساسيّة؛ وهي: الكفاية النحويّة والإملائيّة والقرائيّة وكفاية الاتصال الكتابيّ وكفاية التواصل الشفهيّ[2]. ونرى أنّ الكفايات اللغويّة التي ينبغي توافرها في المتعلم هي: الكفاية القرائيّة والكفاية الكتابيّة والكفاية الحواريّة، وكل من هذه الكفايات ينضوي على كفايات فرعيّة، ويمكن تفصيلها وفق ما يلي:

أولاً: الكفاية القرائيّة:

ويُقصَد بها أن يكون المُعلّم مُهيّأً للقراءة الجهريّة ، وتتطلّب هذه الكفاية تحقُّق عدد من الكفايات أسفل منها؛ وهي:

أ-الكفاية النحوية: بأن يقتدر المعلّم على تحديد الحركات الإعرابيّة لكل كلمة في النصوص التي تُعرض له، بحيث تتوفّر لديه معرفة بدَهيّة بمواقع الكلمات في الجمل وكيف تُعرب وألا يختلط الأمر عليه إن وقع تقديم وتأخير بين الكلمات. وهذا يعني عدم لُجوئه إلى مبدأ سكّن

[1]-هامرلي، هكتر، النظرية التكامليّة في تدريس اللغات ونتائجها العمليّة، ترجمة: راشد الدويش، مكتبة الملك فهد الوطنية، د.ط، 1415هـ، ص76.

[2]-بسندي، خالد، مصطلح الكفاية وتداخل المفاهيم في اللسانيات التطبيقية، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، م5، ع2، نيسان/2009، ص55.

تسْلَم، فذلك عيب في المعلّم وضعفٌ في كفاءته اللغويّة، فكيف تتبني عند التلميذ قاعدة لُغويّة سليمة إن لجأ مُدرّسه إلى تسكين المفردات كافّة في النص المقروء؟ وأُشيرُ إلى أنّ هذا المطلب غير مقصور على معلّم اللغة العربيّة بل يستلزم المواد كافّة التي تشتمل على النصوص؛ كالتربية الإسلاميّة والاجتماعيات والتربية المهنيّة، فيغلبُ على معلّمي هذه المواد أنهم لا يحملون أي كفاية في هذا الجانب النحويّ.

ب-الكفاية اللغويّة: وذلك بتكوين حصيلة وافرة من المفردات، حتى يتمكّن من قراءة الكلمات في النصوص، ويَشْكُلَها للطلاب بدقّة ليتعرّفوا عليها، وهذه الكفاية تؤهّله لفهم معاني المفردات واستيعاب النص ككل[1]، وإن لم يطّلع على شروحات مُرفَقَة بهذه النصوص، فقد يستعين بعض المعلّمين بهذه الشروحات ويملونها على الطلاب دون فَهْمٍ واعٍ لها، ويترتّب على ذلك عدم فهم الطلاب أيضًا. فوجود مُحصّلة لُغويّة لديه يُعينه على فهم ما يقرأ ويُقرّب له المعنى مهما بلغ من الغرابة أو الصعوبة.

ج-الكفاية الصوتيّة: وتعني النطق الصحيح للحروف فيأخذ كل حرف حقّه في أثناء القراءة، فلا يخلط بين الضاد والظاء أو بين القاف والكاف، ولعلّ وجود خلل نُطقيّ كاللثغة على سبيل المثال وما إلى ذلك عند أحد المعلمين يعوق تحقّق هذه الكفاية.

ثانيًا: الكفاية الكتابيّة:

وتعني تمكُّن المعلم من الكتابة بطريقة سليمة خالية من الأخطاء الإملائيّة، تُراعي علامات الترقيم والإعراب، وبخطّ واضح مفهوم وجميل، فالكتابة الواضحة السليمة تدلّ على شخصيّة المعلّم وعلى تسلسل أفكاره التي ترجمها بكتابة صحيحة، وإن أي خطأ إملائيّ يشير إلى مشكلات في الكفايات النحويّة والصرفيّة واللغويّة عند المعلم، وقد لا يُلاحظ التلميذ خطأ المدرّس في أثناء القراءة والحديث كما يلاحظه بدقّة في الخطأ الكتابيّ[2].

---

[1]-يُنظر: المعتوق، أحمد محمد، الحصيلة اللغويّة، ص61.

[2]-للاستزادة في موضوع مشكلات الكتابة، يُمكن الاطلاع على: عاشور، راتب، الحوامدة، محمد، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2003م، ص128-130.

ثالثًا: الكفاية الحواريّة

تتدرج تحت هذه الكفاية عدد من الكفايات اللغويّة، تعمل على تحقيق حوار صحيح تتمثّل به اللغة العربيّة السليمة، وهي:

أ-**الكفاية النظميّة أو التركيبيّة:** والغرض من هذه الكفاية هو حُسن تركيب الجمل ونظمها بطريقة صحيحة، بحيث يُفهَم المراد منها، ولا تُشوّش السامع.

ب-**الكفاية النحويّة أو الإعرابيّة:** فلا ينسى نفسه في الحوار فيرفع المنصوب ويجرّ المرفوع، وقد يقع بعض المعلّمين في ذلك في حال أصابه الارتباك فلا تتسلسل الأفكار لديه، أو يُحاورُ التلاميذ دون تركيز فيتخبّط في الحركات الإعرابيّة، والأصل أن تكون لديه ذائقة نحويّة تمكّنه من تمييز المواقع الإعرابيّة للكلمات حتى إن تفاجأ في الحوار.

ج-**الكفاية الصرفيّة:** وهذه الكفاية مهمّة ولا يتنبّه إليها الكثيرون، إذ تقتضي معرفة مواطن زيادة الحروف، ومعنى كل زيادة، ومعاني الاشتقاقات والتصاريف، ومتى يتعدّى الفعل بنفسه أو بحرف الجرّ، فللصرف تأثيرٌ مهمٌّ في الدلالة وينبغي الاعتناء به.

د-**الكفاية اللغويّة الدلاليّة:** وذلك بانتقاء الكلمات ذات الدلالات الواضحة التي يفهمها التلاميذ، والحرص على عدم الوقوع في الأخطاء اللغويّة والأخطاء الشائعة، ومُحاولة توضيح الكلمات المُبهمة إن اقتضاها السياق.

- الكفاية في الأساليب اللغويّة: إذ يقتضي الحوار حُسن استخدام للأساليب الإنشائية والخبريّة، ومعرفة السياقات التي تدخل فيها الأساليب الإنشائيّة المختلفة.

هـ-**الكفاية الصوتيّة:** فينبغي الاهتمام بمخارج الحروف والنطق الصحيح للحرف الواحد، وتوجيه التلاميذ للنطق السليم في أثناء الحوار. فعلى المعلّم التزام "سلامة النطق في حديثه

بصورة مُحبّبة ليس فيها التقعُّر المتكلّف الذي يُنفّر التلاميذ والتلميذات أو يثير سُخريّتهم، وليس فيها التسامح الذي تختلط معه الحروف ولا تستبين مخارجها.."[1].

و-الكفاية السمعيّة: فعلى المعلّم توطين أذنه على حُسن الاستماع لتحقيق التواصل وإتمام الحوار على النحو الأكمل.

ويُمكن التوصّل إلى أن اجتماع الكفايات الرئيسيّة بما تشتمل عليه من كفايات فرعيّة كفيل بتحقيق كفاية لُغويّة تامّة عند المعلّم، ونجد أنّ هذه الكفايات تتّصل مع بعضها وليس بينها فجوة أو انقطاع، فلا تتكوّن عند المعلم كفاية قرائيّة إلا ومعها الكفاية الكتابيّة ومن ثمّ تتحقّق الكفاية الحواريّة.

6-2-الكفاية الاتصالية:

في مجال الحديث عن المدخل الاتصالي تطرح عادة التفرقة بين مدخلين شائعين من مداخل تعليم اللغات الأجنبية يقف كل منهما مقابل الآخر. أحدهما مصطلح الكفاية اللغوية Linguistic Competence، والثاني مصطلح الكفاية الاتصالية Communicative Competence ولكي تتضح الفروق بينهما ينبغي استعراض بعض التعريفات الشائعة لمفهوم الكفاية الاتصالية.

وبادئ ذي بدء تنبغي الإشارة إلى أن صاحب هذا المصطلح هو ديل هيمز Dell Hymes بل ومبتكره في دراسة بعنوان On Communicative Competence التي نشرها في كتاب علم اللغة الاجتماعي Sociolinguistics.الذي حرره كل من بريد، وهولمز Pride and J. Holmes J. B. 1972، ولقد صاغ هيمز هذا المصطلح ليقابل به مفهوم الكفاية Competence الذي طرحه تشومسكي أمام مفهوم الأداء Performance.

[1]-خاطر، محمود رشدي، وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينيّة في ضوء الاتجاهات التربويّة الحديثة، د.م، ط4، 1989م، ص30.

كما صاغه ليشمل الإلمام بقواعد علم اللغة الاجتماعي، أو مناسبة الحديث للسياق الاجتماعي بالإضافة إلى الإلمام بالقواعد النحوية.

يشير المصطلح إذن، في رأي هيمز إلى القدرة على نقل رسالة أو توصيل معنى معين والجمع بكفاءة بين معرفة القواعد اللغوية وبين القواعد الاجتماعية في عملية التفاعل بين الأفراد.

وينقل شتيرن عن هيمز تصوره للكفاية الاتصالية قائلاً : "إن الكفاية الاتصالية تعني تملك المواطن (أو الناطق باللغة) للحدس، أو البديهة التي تمكنه عند الكلام من استخدام اللغة، وتفسيرها بشكل مناسب في أثناء عملية التفاعل، وفي ضوء السياق الاجتماعي. إن الكفاية تعني أن الفرد يعرف بدقة متى يتكلم When، ومتى لا ينبغي أن يتكلم When not، وماذا يتكلم حوله What، ومع من With whom، ومتى When، وأين Where، وبأي طريقة كان أسلوب الحديث (manner)"[1].

ويرى كريستال في دائرة المعارف اللغوية أن الكفاية الاتصالية تعني وعي الفرد للقواعد الحاكمة للاستعمال المناسب في موقف اجتماعي[2]، بينما يرى روبين Robin أن مصطلح الكفاية الاتصالية على مستوى الجامعة يشير إلى قدرة الطالب، وكذلك المعلم على بث واستقبال رسالة مناسبة للموقف والظروف المحيطة، وفعالة في تحقيق الهدف المنشود[3].

مصطلح الكفاية الاتصالية يشتمل على مفهومين أساسيين: هما المناسبة Appropriateness والفعالية Effectiveness. فقد تكون الرسالة مناسبة للموقف، لكنها لم تكن فعالة كما ينبغي وفي مثل هذا التعريف يستلزم الأمر الحكم على نتيجة الاتصال، ومدى فعاليته، وليس فقط على عملية الاتصال ذاتها.

[1]- صارم .ش.ش.ص56-229.

[2] -كريستال ص55-417.

[3] -البشبيشي، ص34-17.

ويتفق ويمان Wieman مع روبين في ضرورة تحقيق الهدف من الاتصال حتى يمكن الحكم على الكفاية الاتصالية عند الفرد، ويختلف ويمان عن روبين في مزجه بين عملية الاتصال وبين نتيجته. يقول ويمان: "إن الكفاية الاتصالية هي قدرة الفرد الراغب في التفاعل Interactant على أشكال السلوك الاتصالي المتاحة حتى يمكن تحقيق أهدافه من الاتصال بالآخرين بنجاح خلال مواجهة بينهم في إطار قيود ومتطلبات الموقف"[1].

في موقف الاتصال الطبيعي إذن بدائل يلزم الفرد الاختيار من بينها، ويتوقف مدى الكفاية الاتصالية عند الفرد على قدرته على الاختيار من هذه البدائل، الأمر إذن ليس مجرد تحقيق الهدف بأي صورة كانت، وإنما أيضاً بطريقة الاختيار من بين البدائل.

في ضوء هذا تخلص ساندرا سافجنون إلى أن الكفاية الاتصالية مفهوم له سمات أو خصائص معينة تجملها فيما يلي :

-إن الكفاية الاتصالية مفهوم متحرك Dynamic وليس ساكناً Static، إنه يعتمد على مدى قدرة الفرد على تبادل المعنى مع فرد آخر أو أكثر، إنّها إذن علاقة شخصية بين طرفين Interpersonal أكثر من أن تكون اتصالاً ذاتياً Intrapersonal أي حواراً بين الفرد ونفسه.

- إن الكفاية الاتصالية تنطبق على كل من اللغة المنطوقة والمكتوبة، وكذلك نظم الرموز المختلفة.

- إن الكفاية الاتصالية محددة بالسياق. إن الاتصال يأخذ مكانه، أو يمكن أن يحدث في مواقف لا حد لها، إنها تتطلب القدرة على الاختيار المناسب للغة والأسلوب في ضوء مواقف الاتصال والأطراف المشتركة.

-إن هناك فرقاً بين الكفاية والأداء. الكفاية تعني القدرة المفترض وجودها والكامنة وراء الأداء، بينما يعتبر الأداء التوضيح الظاهر أو المكشوف Overt Manifestation لهذه

[1] - البشبيشي، ص16-34.

القدرة. إنّ الكفاية هي ما تعرف أما الأداء فهو ما تفعل، وهو الشيء الوحيد الذي يمكن ملاحظته، وفي ضوئه تتحدد الكفاية وتنميتها وتقويمها.

-إن الكفاية الاتصالية نسبية وليست مطلقة، من هنا يمكن التحدث عن درجات للكفاية الاتصالية وليس عن درجة واحدة[1]، ولكن هل الكفاية الاتصالية كل واحد لا يتجزأ إلى أجزاء، أو أنه مفهوم عام تتدرج تحته كفايات أخرى ؟ يميز كانال وسوين Canale&Swain بين أربعة أنواع من الكفايات الاتصالية هي :

أ- **الكفاية النحوية Grammatical Competence:** وتشير إلى ما يقصده تشومسكي من الكفاية اللغوية، أي معرفة نظام اللغة، والقدرة الكافية على استخدامها.

ب-**الكفاية اللغوية الاجتماعية Sociolinguistic Competence:** وتشير إلى قدرة الفرد على فهم السياق الاجتماعي الذي يتم من خلاله الاتصال، بما في ذلك العلاقات التي تربط بين الأدوار الاجتماعية المختلفة، والقدرة على تبادل المعلومات، والمشاركة الاجتماعية بين الفرد والآخرين.

ج-**كفاية تحليل الخطاب Discourse Competence:** وتشير إلى قدرة الفرد على تحليل أشكال الحديث، والتخاطب من خلال فهم بنية الكلام، وإدراك العلاقة بين عناصره وطرق التعبير عن المعنى، وعلاقة هذا بالنّص ككل.

د- **الكفاية الاستراتيجية Strategic Competence:** وتشير إلى قدرة الفرد على اختيار الأساليب والاستراتيجيات المناسبة للبدء بالحديث أو لختامه، والاحتفاظ بانتباه الآخرين له، وتحويل مسار الحديث، وغير ذلك من استراتيجيات مهمة لإتمام عملية الاتصال[2].

[1]- سافينيون ص9-10-ص53

[2] - رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط، 1989، ص 120.

الكفاية الاتصالية إذن ليست مجرد القدرة على استيعاب نظام اللغة، أو حتى استخدامه بشكل مطلق بل إنها عملية فردية اجتماعية معاً، فردية حين تتعلق بالأساليب الخاصة للفرد لمواجهة المواقف واجتماعية حين تتعلق بالسياق الذي يتم فيه الاتصال.

6-3 -الفرق بين الكفاية اللغوية والاتّصالية :

من المناسب الآن توضيح الفرق بين الكفاية اللغوية والكفاية الاتصالية، نرى أن الكفاية اللغوية يقصد بها أن الفرد يعرف النظام الذي يحكم اللغة، ويطبقه بدون انتباه أو تفكير واع به، كما أن لديه القدرة على التقاط المعاني اللغوية والعقلية والوجدانية والثقافية التي تصحب الأشكال اللغوية المختلفة؛ أما الكفاية الاتصالية فنرى أنها قدرة الفرد على استعمال اللغة بشكل تلقائي مع توفر حس لغوي يميز به الفرد بين الوظائف المختلفة للغة في مواقف الاستعمال الفعلي.

من المُسلَّمات أنّ الإنسان يتعلّم أي لغة من اللُّغات؛ لتمكنه من التواصل مع الناطقين بتلك اللغة شفاهةً أو كتابةً، وما اللغة إلا أداة أو وسيلة للتواصل. فالاتِّصال عملية تحدث عندما يتفاعل شخص ما مع آخر أو آخرين مرسِلاً، أو مستقبِلاً معلوماتٍ، أو أفكاراً، أو مشاعرَ، وهذا التفاعل قد يكون برموز، أو إشارةٍ، أو عن طريق لُغة الجسد، مما يعني اتساع مدلول الاتّصال، وممَّا يهمّنا هنا اللغة المنطوقة، والمكتوبة.

وقد فرَّق رشدي طعيمة بين مصطلحي الكفاية اللُّغويّة، والكفاية الاتِّصاليّة. فالكفاية اللُّغويّة عنده: "يقصد بها أنَّ الفرد يعرف النظام الذي يحكم اللُّغة، ويطبقه دون انتباه أو تفكير واعٍ، كما أنَّ لديه القدرة على التقاط المعاني اللغويَّة، والعقليَّة، والوجدانيَّة، والثقافيّة التي تصحب الأشكال اللغوية المختلفة "[1]. يلاحظ من التعريف أنَّ مَنْ يمتلك الكفاية اللُّغويَّة هو من يسيطر على أنظمة اللغة من أصوات، وصرف ونحو، ودلالة، ويستخدم اللغة دون تفكير في قواعدها أي سليقةً، وهو مدرك لما يصاحب الجمل والمفردات من ارتباطات

[1]- طعيمة، رشدي، تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، ص 13.

وجدانيّة أو ثقافيّة؛ أما الكفاية الاتصاليّة فحدّها بقوله: "إنها قدرة الفرد على استعمال اللغة بشكل تلقائي مع توفر حسّ لغويّ يميز به الفرد بين الوظائف المختلفة للغة في مواقف الاستعمال الفعلي" [1].

ويلاحظ أنّ هنالك أوجه تشابه بين التعريفين، ولعلّ أكثر ما يميز بينهما هو التزام الأولى بالصِّحَّة النَّحويّة، بينما تنفك الثانية عنها. ونستشف من تعريف الاتِّصاليّة أنّها مفهوم واسع يضمّ في أحشائه الوظائف اللغويّة التي صَنّفها هاليداي في سبع وظائف "الأدائيّة والتنظيميّة، والتفاعليّة، والشخصيّة والاستكشافيّة، والتخيليّة، والتمثيليّة"[2]. وهذا الاتِّساع الذي نلحظه في الكفاية الاتِّصاليّة هو ما حمل العصيلي على القول "بأنّ اكتساب اللُّغة الأجنبية وتعلّمها ما هو إلا بناء كفاية اتِّصاليّة، بوسائل متنوعة وطرق متعددة لدى متعلم اللغة"[3].

أمّا براون[4] فيرى أن تعريف كلٍّ من ميتشل كانل Michael Canals وميريل سوين Merril Swain هو المرجع الرئيس للمناقشات التي تدور حول الكفاية الاتصالية في تعليم اللغة الثانية. وقد قسم هذا التعريف إلى أربعة أجزاء، الجزءان الأولان يركزان على القدرة اللُّغويّة، فالكفاية النحويّة Grammatical Competence هي الفرع المسؤول عن المواد المعجميَّة، وقواعد الأصوات، والنحو، والصرف، والدلالة؛ أمَّا الثاني فالمراد به كفاية الخطاب Discourse Competence وهي مكملة للكفاية النحوية، فكفاية الخطاب مهمتها الأساس الاهتمام بالعلاقات اللغويّة بين الجمل. وذكر أنَّ الجزء الثالث من الكفايات هو الكفاية الاجتماعية، وهي الأهم لارتباطها بمعرفة القواعد الاجتماعية، والثقافية للغة

[1]– طعيمة، رشدي، تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، 13.

[2]– انظر: العصيلي، مرجع نفسه، ص 155.

[3] – العصيلي، مرجع نفسه، ص 155.

[4] – براون، مرجع نفسه، ص 337–338.

الخطاب. وهنا تظهر أهمية السياق في التواصل، فهو الذي يجعل للحوارات مغزًى ومعنى، ويقود إلى التفاعل.

وأشار براون[1] إلى القسم الرابع، وهو الكفاية الاستراتيجيَّة، وهي عبارة عن مجموعة من القدرات العامة التي توظف كلَّ عناصر الكفاية اللغوية في عملية استخلاص المعنى.

يتَّضح ممَّا سبق أنَّ التواصل عمليَّة اندماجيَّة بين الكفايات الأربع المشار إليها سابقاً، وعلى رأسها الكفاية اللغويَّة، فهذا الفهمُ هو الذي يقود إلى تعلّم اللغات الأجنبيةَّ تعلُّماً أقرب ما يكون إلى الطبيعة. فلا يمكن إهمال الناحية اللغويَّة، والتركيز على الاتّصال في حدّ ذاته؛ لأنّ التركيز على الاتّصال قد يقود إلى ترسيخ عادات لُغويّة خاطئة في عقل الطالب يَصْعُب اقتلاعها فيما بعد، كما أشار إلى ذلك هكتر Hector [2]، ووضّح أيضاً أن التعبير الشفهي المملوء بالأخطاء يعيق الاتصال، فضلاً عن أنه مزعج للناطقين باللغة، والطلاب الذين يتعلمون عن طريق الكفاية الاتّصالية دون اهتمام بالكفايات الأخرى (لغويّة، خطابيةّ، اجتماعيةّ استراتيجيّة) يتخرجون بلغة صَفِّيَّة ضعيفة، وهجين.

فنحن عندما نتحدث عن تعليم اللغات الأجنبية وتعلّمها فإنّنا نقصد التعلّم الرسميّ Formal لا ما يسمّى بالاكتساب Acquisition، ومن هذا المنطلق نسعى أن تكون الفصول الدراسيّة محاكاةً لما هو خارج جدرانها. وهذا الاتجاه يضع على عاتق المعلم مسؤولية ضخمة. وذكر هكتر إمكانية تحقيق درجة عالية من الكفاية في اللغة الثانية تماثل ما لدى الناطق الأصلي[3]. وهذه الفكرة سَبَقَهُ بها ابن خلدون فقد بيّن أن رسوخ الملكة اللغويّة لدى الناطق بغير العربية يمكن تحقيقه "... إلا أنّ اللغات ملكات كما مرّ كان تعلمها ممكناً شأن الملكات ..." وبَيَّنَ كيف يكون ذلك بقوله: "بحفظ كلامهم الجاري على أساليبهم من

[1] – المرجع نفسه، ص 338– 339.

[2] –هامرلي، هكتر، النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية، ترجمة: راشد بن عبد الرحمن الدرويش، الرياض، جامعة الملك سعود، 1994م، ص 35–36. (بتصرف).

[3] – المرجع نفسه، ص 75.

القرآن والحديث وكلام السلف، ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم، وأشعارهم وكلمات المولدين أيضاً في سائر فنونهم، حتّى يتنزل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلة من نشأ منهم."[1]

ويؤيد البحث الحالي وجهة نظر ابن خلدون ، والتي ترى ضرورة ترسيخ الكفاية اللغوية في المقام الأول، والفكرة نفسها رددها هكتر بقوله: "ينبغي لتدريس اللغة أن يركز على الكفاية اللغوية في المقام الأول، ثم بعد ذلك على الكفاية الاتصالية – وذلك عند المستوى المتقدم حينما تتحقق السيطرة على البنية الأساسيّة للغة"[2].

ومما تجدر الإشارة إليه أن مراد هكتر هو التركيز فقط لا إهمال الأنشطة الاتِّصاليّة، بل ذكر صراحة ضرورة أن يتضمن تدريس اللغة منذ البدء شيئاً من الأنشطة الاتصالية، ومستويات تعليم اللُّغة. وهذا يقودنا بدوره إلى الحديث عن الأنشطة المصاحبة للمدخل الاتِّصاليّ.

7-تطوّر أساليب التّدريس:

لقد أثّر تطوّر مختلف العلوم نتيجة لجهود الباحثين والعلماء في تطوير التّدريس، وظهرت نتيجة ذلك أساليب التّدريس الحديثة بعدما كان في القديم ينظر إلى المدرس على أنه كل شيء، وكان ملتزمًا بِاتباع خطوات مضبوطة مفروضة عليه، يقول عباس أحمد صالح السمرائي: «كان زمان يلتزم فيه المدرس بِاتباع أساليب تدريس معينة، ولكن لا يصل إلى الأهداف المقصودة، إذا كانت عملية التّدريس شكلية لا يمكن للمدرس خلالها أنّ يبدع في تدريسه، فقد كان مجبرًا على تنفيذ بنود الدرس حسب التسلسل المقترح»[3].ترتكز طرق

[1]– لمزيد من التفصيل راجع: ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، مقدمة ابن خلدون، تحقيق: علي عبد الواحد وافي، مصر، دار النهضة، 1979م، م3، ص1278، والتنقاري، صالح محجوب، دور الأفكار اللسانية والتربوية عند ابن خلدون في تعليم العربية وتعلمها للناطقين بغيرها، ورقة غير منشورة، 2015م، ص7 وما بعدها.

[2]– هامرلي، هكتر، النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية، ص148.

[3]– عباس أحمد صالح السامرائي، طرق تدريس التّربية الرياضية، ج1، 1987، ص 23.

التدريس على مجموعة من المرتكزات التي تروم تحرير المتعلم من كل القيود التي تعوق تعلمه وتفتح المجال امامه من اجل الابداع والعطاء والمشاركة وتبادل الخبرات .

ويضيف فكري حسن الريان «إنّ المدرس يجب أن يقف فوق منصته بحيث يبقى الطّلبة تحت مستوى نظره، ولا يسمح لأحد منهم بعمل شيء سوى الإنصات والنظر إليه، وأنّ على المدرس أن ينشئهم على الفكرة القائلة بأنّ فهم المدرس يتدفق منه سبيل المعرفة، أو أن واجب التلاميذ إذا ما رأوا هذا النبع يتدفق أن يصغوا إليه حتى يفوقهم شيء منه[1]، ولقد بقيت عملية التّدريس تعاني من عقم كبير مما أدى بالمهتمين بحقل التربية إلى التفكير في بدائل جديدة لسير الدّرس، حتى يحقق أهدافه، وبهذا الخصوص يقول فكري الريان: «إنّ التطوّرات الحديثة، قد سلمت أساليب التّدريس».

وتصنيف عفاف عبد الكريم «ولذلك فقد ظهرت نماذج وطرائق ووسائل عديدة التعامل مع هذه العوامل والمتغيرات التّربوية، ومن جهة أخرى فقد ظهرت السنوات الأخيرة أفكار ونتائج وأبحاث لا حد لها، والبعض يشكل عاملاً مساعدًا للمدرس، والبعض الآخر غير مساعد له، ولكن جميعها تعالج المسائل في اِتجاهات متضادة، كالتّعليم الانفرادي مقابل التّعليم الجماعي، وحل المشكل مقابل التّعليم القائم على الحفظ، وقد أدت هذه الاتجاهات المتضادة إلى عدم التحكم في عملية التّدريس، فالاقتصار على أحد هذه الأبعاد لا يفيد المعلم، فالتّلاميذ يحتاجون أن ينشطوا في جميع الأبعاد»[2]. وبالرّغم من هذا فقد كان التّعليم أن يتسم بالخصوصية في التدريس، بحيث تقول عفاف عبد الكريم في هذا المجال: «كان ينظر للتدريس على أنّه نشاط يتسم بالخصوصية، معتمدًا على القول أنّ التّدريس تلقائي حدسي، وقد ينتج عن ذلك السماح دائمًا للمدرس أن يعمل أي شيء، وقد عبر عن النظرة التّلقائية، وهذه بعبارات مثل "الحرية الفردية"، "طريقة" التدريس الابتكاري»[3]. ويضيف موسكا

[1]– فكري حسن الريان، التّدريس، 1998، ص 136.

[2]– عفاف عبد الكريم، التّدريس للتعلّم في التربية والرّياضية، 1994، ص 80– 81.

[3]– المرجع نفسه، ص 81.

موستن وسارة اشوورث على ذاك قولها: «لا يجب أن تنكر تواجد أو قوة هذه الخصوصية إلا أنّها لا يمكن أن تساعد في فهم التّدريس وتأثيره على التّعليم»[1]، هذه الأساليب كلّها ولدت ما يشبه بالثورة العشرين بعد اِكتشاف مجموعة أساليب التّدريس الحديثة أو ما تعرف بالأساليب الحديثة لموسكا مونشن وسارة اشوورث.

8-معايير الدّراسة:

إنّ مادة الدّراسة على اختلاف ألوانها لا تعطى في شكل دراسات فلسفية نظرية يعدها المعلّم لكي يلقيها على المتعلّمين، وإنّما هناك مجموعة من المعايير التي تسمح له باختيار الطريقة المثلى، لذلك يجب أن يعدّ المعلّم نفسه لها وأن يحققها في كلّ درس من الدروس حتى يتحقق الهدف من التعلّم، وفيما يلي نبرز هذه المعايير:

- أن تتفق طريقة التّدريس قدرات المتعلّم اللّفظية والنّفس حركية.
- أن تناسب ما يقصد تدريسه سواء كان تدريس كيفية عمل شيء (تدريس معارف) أم تدريس موجهًا نحو القيم، فإذا أراد المعلم أن يدرس المتعلّم كيف يكون أمينا، فلا بد أن نتضمن الطريقة فرص يظهر فيها المتعلّم هذه الأمانة.
- أن تناسب الزّمان والمكان باعتبارهما عاملين من عوامل الموقف التعليمي[2].
- إنّ توازن الخطة الدّراسية بين المواد النظرية والمواد العلمية في القدرة والأهمية ما يخصص في زمن للناحيتين بحيث لا يطغى جانبا منها على الآخر إلاّ في بعض الحالات التي يجب أن تأخذ فيها الدراسة العلمية والتطبيقات عناصر أكبر كالمواد الفنية والمهنية.

[1]- عفاف عبد الكريم، التّدريس للتعلّم في التربية والرّياضية، ص 81.

[2]- يوسف قطامي وآخرون، تصميم التّدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2008، ص 181.

- إذ يبحث المخطط في الوسائل تقويم الخطة وفي طرق تعديلها، إذ ألزم الأمر ذلك على أنّ من الواجب أن نعطي كل خطة فرصة زمنية لإثبات نجاحها أو فشلها، وذلك حتى لا تتعرّض العملية التّعليمية لثغرات.
- أن يصحب التّعليم التّطبيق والممارسات، فلا يقتصر عن سرد الحقائق وبذلك يضمن فاعلية التّلاميذ.
- أن تشجع طريقة التّدريس بالإطلاع والمقارنة وتشجع على الاستفادة من المعرفة والخبرات بشتى الوسائل.
- أن تقتني الطريقة بترجمة المناهج إلى السلوك وعادات وتقاليد وشعارات تتصل بالتلميذ وشخصيته وإدارته وأن تستقر في عقله وقلبه حتى يتعامل بها ويتصرف وفقا لما لها من مبادئ وقيم.
- أن تسمح طريقة التّدريس للتّلميذ الفردي والعمل الجماعي حتى يعتاد النشىء بذل الجهد في صالح الجماعة، وذلك حتى يقسم المعلم تلاميذه إلى الجماعات وكلّف جماعة بإعداد موضوع أو مشروع ثم تقوم الجماعة بتقسيم جوانب الموضوع أو المشروع على أعضائها.
- أن تشعر طرق التدريس التّلاميذ بحب المعلم له وحنانه وعطفه عليه وغيرته على خدمته ورغبته في معاونته على التقدم[1].
- أن يحتوي طرق التّدريس للمناهج كلّها لما يشعر المتعلم بشخصيته، فهو إيجابي وليس سلبيًا وهو متفاعل وليس خاملاً عن تقديرها لما يبذله من جهد، ذلك إن بذل الجهد مفتاح النجاح[2].

[1]- لطفي بركات أحمد، طرق تدريس العلوم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص 167- 168.
[2]- المرجع نفسه، ص 168.

10-المبادئ التي تقوم عليها طرائق التّدريس:

هناك مجموعة من المبادئ تتأسس عليها طرق التّدريس وذلك لما لها من أثر في فعالية التّدريس، وكذلك لتحقيق التعلّم الجيد، وفيما يلي نبرز أهم هذه المبادئ:

- التّخطيط المسبق المبنى على أساس جعل المتعلّم فعالاً والتّعليم منتجًا.
- تحديد أهداف في ضوء المبنى حاجات المتعلمين، وما تقتضيه أهداف العملية التربوية.
- الربط بين المتغيرات المساق الدّراسي (المدخلات)، بما فيها طبيعة المتعلّمين، وطبيعة المنهج، والبيئة التعليمية، وبين التغيرات الإجرائية كحماس المعلم، ووضوح الشرح واِستخدام الأسئلة، واِستخدام التّعزيز، واِستراتيجية إدارة الصف وضبطه وإسهام الطّلبة وتفاعلهم، والمتغيرات الإنتاجية (المخرجات) التي هي في التّدريس متغيرات قصيرة المدى، ومتغيرات بعيدة المدى.
- إحداث الأثر المطلوب في التغيرات الانتاجية (المخرجات) بمعنى أن طريقة التّدريس الجيدة، فهي لا تقف عدد حد التخطيط والتنفيذ، وإنّما يراد منها إحداث الأثر المطلوب وهذا يعني أن أثرها يقاس بمستوى إنجازها.

وفي ضوء هذا المفهوم فإنّ المدرس لا يقتصر دوره على الإلمام بالمادة والقدرة على تدريسها، وإنّما على الأثر الّذي يظهر على أداء التّلاميذ بعد العملية التّعليمية التي يؤديها المدرّس ويشترك فيها التّلميذ بفعاليته، وبناءًا على هذا فإنّ المدرس لكي مدرس فعالاً.

فإنّ ذلك يقتضي منه التمكن من الكفايات المعرفية والأدائية وكفايات الانجاز التي تتمثل في إحداث الأثر المطلوب الّذي وصفته الأهداف التّعليمية[1].

- الإرشاد والتوجيه، بحيث يتحمل المعلم قدرًا كبيرًا في موضوع الإرشاد والتّوجيه، كلّ مشاكل التّلاميذ الصحيحة والاجتماعية وتوجيههم التّعليمي واِختيارهم للمهنة.

[1]- جريس كارياكو، التعلّم الفعّال بين النظرية والتّطبيق، ترجمة وليد العمري، دار العين، دار البيضاء، ط4، 2005، ص 26.

- معرفة المعلّم لحاجات المتعلّمين وخصائص نموهم وفروقهم الفردية.
- إفساح المجال للمتعلّم في الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية من خلال قيام المعلم بتكليف المتعلم[1].
- التّقويم البنائي أو التكويني المستمر، والنهائي الّذي يستند إلى وسائل قياس فعالة تتسم بالدّقة والموضوعية والصدق والشمول، وسهولة التّطبيق والثبات والتميز.
- التّشخيص والمعالجة المستمرة في ضوء ما تظهره نتائج التقويم والتغذية الراجعة.
- وضع الخطط الكفيلة بتحسين طرق التّدريس وتطويرها في ضوء ما تظهره النتائج ومتطلبات مسايرة ما هو جديد، مواجهة الحاجات المستجدة في الحياة[2].

11-المعلم وعلاقته بتنفيذ مهارات التّدريس:

تعرف المهارات بأنّها مجوعة السّلوكات التّدريسية التي يظهرها المعلم في نشاطه التّعليمي بهدف تحقيق أهداف معينة، وتظهر هذه السلوكات من خلال الممارسات التدريجية للمعلم في صورة اِستجابات اِنفعالية أو حركية أو لفظية تتميز بعناصر الدّقة والسرعة في الأداء والتكيف مع ظروف الموقف التّدريسي، وعليه هناك مهارات أو متطلبات يجب أن يراعيها المعلّم خلال تنفيذه خطة التّدريس وهي:

أ- إثارة الدافعية لدى المتعلّمين: يحتاج تنفيذ الدّرس إلى توفر قدر كبير من الدّافعية وعليها تعتبر شرط أساسيًا وهام في حدوث عملية التعلّم، حيث أكّدت نتائج البحوث والدّراسات المتعلقة بميول واِتجاهات المتعلّمين أهمية مراعاة ميول واِتجاهات المتعلّم نحو المادة التّعليمية، ومدى توفّر الدافعية لهذا التعلّم، وعليه نجد طريقة التّدوين الحديثة تأخذ بإهتمامات التّلاميذ حتى يستطيع المعلّم أن يخطط للنشاطات ذات الصّلة بهذه الاهتمامات، كما أنّه يحاول جاهدًا أن يوجه للمتعلّمين مكانًا محببًا، حتى يثير اِهتمامهم بالمادة والدّرس وبذلك

[1]- علم الدّين عبد الرحمن الخطيب، الخطيب أساسيات طرق التدريس، ص 23.

[2]- محسن علي عطية، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعّال، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2008، ص 67.

تتوفر لهم خبرات ومواقف تعليمية هادفة ومتمثلة في نفس الوقت.[1] تخطيط الدرس واعداده بشكل جيد .

ب- المرونة وسعة الإطلاع: إنّ اِختيار المعلّم لمادة تعليمية معيّنة لإثارة الدّافعة وتهيئة التّلاميذ لا يعني أنّ اِستخدامها سيكون أمرًا حتميًا، إذ قد يحدد من بين التّلاميذ من أعد نشاطًا ذو صلة موضوع الدّرس الّذي سيقومه بتدريسه، لذلك يضطر المعلم إلى تعديل خطّة التّدريس، بحيث تسمح بإدخال تعديلات عليها بالإضافة إلى الحذف أو التغيير دون أن يرهق التّلميذ أو تتعطل عملية تعليمية تربوية[2].

ج- مهارة إعداد الأسئلة وتوجيهها: السؤال هو مجموعة من الكلمات التي توجّه إلى شخص ما بحيث يفهم المقصود بها ويعمل فكرة فيها ويستجيب لها، ومهارة إعداد الأسئلة وطرحها تعدّ جزءا من عملية التدريس، وهي تعطي الفرصة للمعلّم لكي يتعرف على تواجد القوة والضعف عند التلاميذ وتدفع التلاميذ إلى الانتباه والتّركيز أثناء تنفيذ الدّرس إلى جانب أنّها تستخدم كتقويم مستمر داخل الفصل المدرسي[3].

د- الوسيلة التّعليمية: إنّ المعلّم يحدّد الوسيلة التّعليمية المناسبة لدرسه، حيث لم تعد الوسائل أو المواد التّعليمية ينظر إليها على أنّها مواد إضافية يمكن اِستخدامها أو الاستغناء عنها، فالنظرة الجديدة والشمولية لعملية تصحيح التّعليم والتعلّم تنظر إلى الوسائل التّعليمية بِاعتبارها عنصرًا هامًا لا غنى عنه في عملية التّعليم بل أن يتخذ الإستراتيجية التّعليمية وصولا إلى أهداف التّعليم التي سبق تحديدها يقتضي اِستخدام الأمثل للوسائل والمواد المتاحة البشرية منها وغير البشرية، وفيما يلي مجموعة من القرارات التي ينبغي اِتخاذها في حال اِختيار المعلم للوسائل التّعليمية المناسبة:

---

[1]- عبد الحافظ سلامة، الوسائل التّعليمية والمنهج، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2000، ص 103.

[2]- لطفي بركات أحد، طرق تدريس العلوم، ص 117.

[3]- عبد الرحمان عبد السلام جامل، طرق التّدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، ص 116.

- اِرتباط الوسيلة بالأهداف المحدّدة للدّرس.
- خصاص المعلّم التي يستفيد منها.
- تمط التّعلّم (فردي أو جماعي).
- دراسة خصائص كلّ وسيلة (مزاياها ونواحي قصورها).
- بنية المادة وتنظيمها.
- إجادة اِستخدام الوسائل المختلفة لضمان تحقيق الفاعلية المنشودة[1].

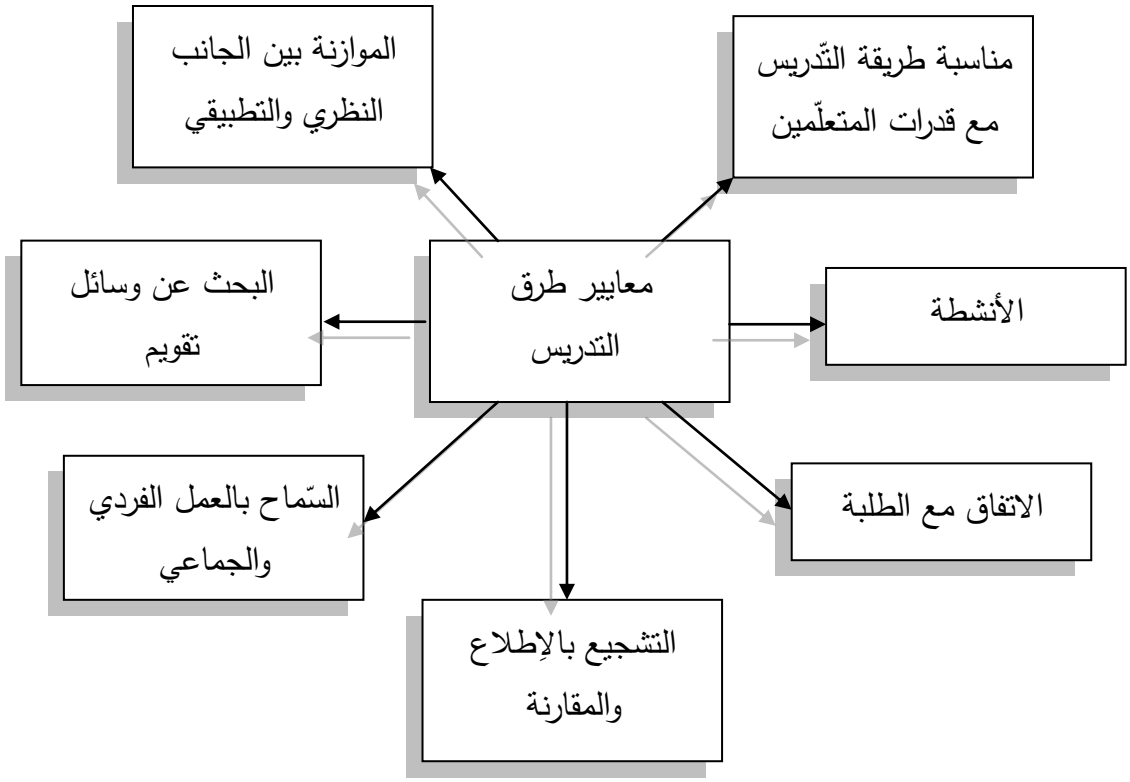
هـ- الإلقاء: إنّ عملية التّدريس لا تجري على النّحو المطلوب إلاّ باِستخدام الإلقاء ولذلك يجب على المعلّم أن يعرف كيف يتحدّث باِستخدام الإلقاء ولذلك يجب على المعلّم أن يعرف كيف يتحدّث ومتى يتحدّث، ومتى يسكت، وكيف يرفع صوته ومتى يحفظه، وكيف يكون حديثه معتبرًا عمّا في نفسه ويعكس إحساسه، وعليه أن يقوم بالتّدريس على عملية الإلقاء كونه وسيلة لنقل المعارف والمعلومات إلى عقول التّلاميذ مع عدم الاقتصار عليها في عملية التدريس.

و- اِستخدام الكتاب المدرسي: سيظل الكتاب المدرسي هو أحد المصادر الأساسية للتّعليم ولكّنه ليس المصدر الوحيد لأنّ الكتاب يستخدم كمرجع للمعلّم والتّلاميذ في إعداد الدّروس، ويستطيع المعلم أن يوجّه تلاميذه لِاستخدام الكتاب المدرسي في تنمية مهاراتهم في القراءة والفهم والنقد والتفسير والتعبير عن أنفسهم وفق الضوابط يضعها المعلّم[2].

والشّكل التّالي يلخص معايير طرق التّدريس:

[1]- يوسف قطامي وآخرون، تصميم التّدريس، ص 183.

[2]- عبد الرحمان عبد السلام جامل، طرق التّدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، ص 117.


الموازنة بين الجانب النظري والتطبيقي
مناسبة طريقة التّدريس مع قدرات المتعلّمين
البحث عن وسائل تقويم
معايير طرق التدريس
الأنشطة
السّماح بالعمل الفردي والجماعي
الاتفاق مع الطلبة
التشجيع بالإِطلاع والمقارنة

12- أهمية أساليب التّدريس:

إنّ التّدريس اليوم أصبح من ضروريات العمل التّربوي، وهو يعتمد على جملة من المعطيات (الأهداف والمحتوى، وأساليب التّدريس، ووسائل التّعلّم، والأنشطة التّعليمية، والتّقويم)، كلّ هذه الأمور النظرية يجب أن يستفيد منها المعلم في معالجة وتحقيق الجانب التطبيقي[2]. يقول عبد المنعم محمد: «إنّ الفكر النظري ليس فكرا عاجيا يعصى على التّطبيق الفعلي شريطة أن يكون المعلّم على وعي بمكونات المنظومة التّعليمية في الاستفادة إلى الجوانب، وأن يحاول جاهدًا إعمال فكرة الاستفادة إلى أقص قدر ممكن من الفكر النظري التّربوي في تطوير وتحسين عمله بما يتفق وطبيعة تلك المنظومة التّعليمية»[1]، ولهذا فإنّ أساليب التّدريس الحديثة أخذت أهميتها من تصورها لعلاقة جديدة في التّدريس بين المعلّم والمتعلّم والهدف، حيث أنّها أخضعت هذه العلاقة إلى التّدقيق والتفحص من قبل المتعلّمين في المجال الواقعة في المدارس[2]. وترتكز مجموعة الأساليب في كونها عبارة عن نظرية في العلاقات، العلاقات بين المعلم والتّلميذ والواجبات التي يقومون بها وتأثيرها على تطوّر التّلميذ، إنّها تُركز على ما يحدث للأشخاص خلال عملية التّدريس والتّعلّم، وبالتالي أصبح الأسلوب هو الّذي يحدّد نوع السّلوك الّذي يمكن أن يسلكه المعلّم مع تلاميذه وهذا يؤثر على شخصية التّلميذ ويساهم في بنائها بشكل كبير حتى يستعد لمواجهة المستقبل، يقول أحمد أبو هلال: «الأسلوب الّذي يتعامل به المدرس مع تلاميذه يقرر مواصفات مواطني المستقبل في المجتمع»[3].

---

[1]- عبد المنعم محمد حسين، دراسات وبحوث في تدريس العلوم والتربية التّعليمية، مكتبة النهضة المصرية، 1995، ص 49.

[2]- المرجع نفسه.

[3]- أحمد أبو هلال، تحليل عملية التدريس، الأردن، مكتبة النهضة الإسلامية، 1979، ص 11.

الفصل الثانـي

تحليل واقع تعليم اللّغة العربية لغير النّاطقين بها

المبحث الأوّل: توطئة عن دراسة ميدانية.

المبحث الثاني: وصف تصميم أدائي للبحث.

المبحث الثالث: دراسة تحليلية لوسائل البحث.

1- توطئة عن دراسة ميدانية:

يمثل هذا العمل التّطبيق الّذي أنجزناه في تجربة خصصناها مع تلاميذ يدرسون بإبتدائية حموتان علي تيزي وزو، خصصنا في هذه الإشكالية محالة لتقريب اللّغة العربية بإستخدام الوسائل الحديثة التي من شأنها تحفيز الطلبة واضفاء نوع من المتعة والتشويق في تعلّم هذه اللّغة.

2. شرح خطوات البحث وتطبيقها:

أ- مشكلة البحث:

يواجه المدرسون مشكلات أثناء القيام بوظائفهم، فبعض هذه المشكلات قد تكون نابعة من المدرسون أنفسهم، وقد تكون نابعة من المتعلّمين. كما قد تكون نابعة من المنهاج الدّراسين أو من القائمين على المركز أو من محيط العمل. وقد لمنا هذه المشاكل بحكم الاحتكار المباشر مع مجموعة من المدرسين، لهذا تشكلت لنا الركيزة في البحث لحل هذه المشكلة، وفي ضوء ما سلف ذكره نقدّم إشكالية بحثنا الموسومة بتعليمية اللّغة العربية لغير الناطقين بها وإبتدائية حموتان علي تيزي وزو

ب- أهداف الدّراسة:

- تسعى الدّراسة إلى تحقيق التعّرف على متشكلات تدريس وجهة نظر أستاذ اللّغة العربية.
- الكشف عن الفروق ذات الدّلالة الإحصائية بين متوسطات إِستجابات أفراد العينة حول محاور الدّراسة (من خلال رأي الأساتذة).

ج-أهمية الدّراسة:

تكمن أهمية هذه الدّراسة في تناول موضوع حيوي يشغل بال الكثيرين، ويهم أطراف عملية التّعليم والتعلّم كافة، كما تبحث الدّراسة عن أنجع السبل لأن يسير تعليم اللّغة العربية

لغير الناطقين بها ببساطة أي بدون النفور منها، وهناك بعض المشاكل التي تعوق التّعليمية الخاصة بتعليم اللّغة العربية لغير الناطقين بها، كما تقدّم الدّراسة عددا من التوصيات الّتي قد تسهم في حالة الأخذ بها في وضع الخطوات الأولى لأجل أن يكون تعليم النفقة العربية لغير الناطقين بها ناجحا، كما تركز على الجوانب الإنسانية خاصة المتعلقة بالأستاذ وبالتّالي معرفة أداء أساتذة التّعليم العالي نحو هذه الطرق الجديدة للتّعليم واستشراف نقاط القوة والضعف في تطبيقها في الابتدائية وتحدّد مدى أهم التحديات المطروحة أمام التّعليم في مجتمع المعلومات.

د- مصطلحات الأساتذة:

هو من يمتلك قدر من العلم والمعرفة ويقوم بإيصالها أو نقلها إلى الآخرين كما يساعد الطلاب على اِكتساب المعرفة أو الكفاءة أو الفضيلة، يشمل هذا التّعريف العام جميع أنواع المعلّمين.

هـ-وجهة نظر الاساتذة :

يقصد بها رأي الأساتذة في عينة الدّراسة نحو المشكلات التدريبية التي حدّدتها الدّراسة الحالية.

3- تطوّر مناهج تعليم اللّغة العربية لغير النّاطقين بها:

يعتبر إعداد المواد التّعليمية واِختيارها من أصعب الأمور الّتي تواجه المسؤولين عن البرامج التّعليمية لأنّ الأمر يحتاج لمجموعة من المعايير والضوابط والشروط والمواصفات التي بدونها لن تستقر هذه العملية بالشّكل المطلوب.

4-وصف تصميم أدائي للبحث:

اِستخدمنا المقابلة والاستبيان في دراستنا قبل أن نصل إلى التّحليل:

أ-المقابلة:

هي حوار يدور بين الباحث والمستجوب ويضمن هذا الحوار الأدنى من التعاون، حيث يعتمد هذا الأسلوب في التفاعل المباشر بين الباحث والمقابل[1].

وقمنا بتحضير مجموعة من الأسئلة، وطرحها شفويًا على مجموعة من الأساتذة حول تعليم اللّغة العربية لغير الناطقين والتحديات التي تفرضها العولمة على مجال تعليم اللّغة العربية لغير الناطقين بها من حيث أهدافها ومناهج وطرق تدريبها[2]، ثمّ كيف يسعد مستقبل اللّغة العربية.

- تصميم المقابلة:

بعد قراءة متأنية لعدد من الكتابات ذات الصّلة بالمنهجية العلمية، بقصد رصد المشكلات التي تواجه التدريس بصفة عامة، وتدريس اللّغة العربية لغير الناطقين بصفة خاصة.

- شكل اِستبيان المقابلة:

يعدّ التحضير لمجموع من الأسئلة تقوم بطرحها شفويا على الأساتذة الّذين اِخترناهم كخبراء في دراستنا هذه، ثم تقوم بتدوين الإجابات الحيّة المباشرة، التي كانت على شكل اِستفتاء بنعم أو لا كما ندون بعض رؤوس الأقلام للأفكار المتبادلة من الحوار لتكون مادة النقاش اللاّحق.

[1]- حسن مني، مناهج البحث التّربوي، دار الكنوي، الأردن، ط1، 1999، ص 42.

[2]- أنطوان صياح ومجموعة من الأساتذة، تعليم اللّغة العربية، ج1، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2006، ص 159.

- إجراء المقابلة:

اخترنا أن تكون المقابلات مع الخبراء في مجال تعليم اللّغة العربية وقد أعددنا عددا من الأسئلة بشكل مضبوط حيث كانت المقابلة بأن نعرف باسمنا، وبموضوع بحثنا، ونشرح الغرض من هذه المقابلة.

- صعوبات أثناء إجراء المقابلة:

بعد أن قمنا بترتيب مواعيد عدد من الاساتذة الّذين اِخترناهم، نلاحظ عدم اِلتزام البعض منهم بموعده، كما يعتذر البعض الآخر عن الإجابة بحجة ضيق الوقت.

ب-الإستبيان:

هي أهم أدوات البحث، وهي تتكوّن من مجموعة من الأسئلة وغيرها من أوجه طلب المعلومات وذلك من أجل تجميع المعلومات من الأشخاص موضع البحث ومع أنّ الاستبيانات تكون في الغالب مصممة من أجل التّحليل الإحصائي للإجابات، فليس الحال هكذا دائمًا، ومن هذا المنطق قمنا بتصميم عبارات الاستبيان، وقد عرضناه على الأستاذة اللغة العربية وذلك حتّى يتسنى لنا بصلاحية الاستبيان كأداة لجمع البيانات التي يتطلبها البحث مع الاستفادة من الاقتراحات والعمل بها.

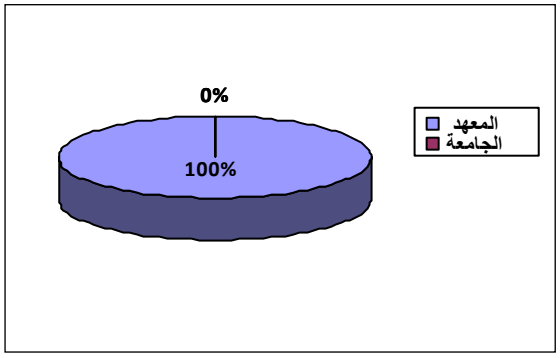
- تطبيق الاستبيان:

واستخدمنا عند تطبيق الاستبيان الأسلوب المباشر في التّطبيق، وهو التّوزيع بأنفسنا على المتعلّمين، وزّعت هذه الاستبيانات بهدف امن الإّطلاع على الصعوبات التي تواجه التّلاميذ.

5- تحليل نتائج الدّراسة.

السؤال1: هل درست في المعهد أو الجامعة؟

المعهد	الجامعة	المجموع
0	11	11
0	%100	%100

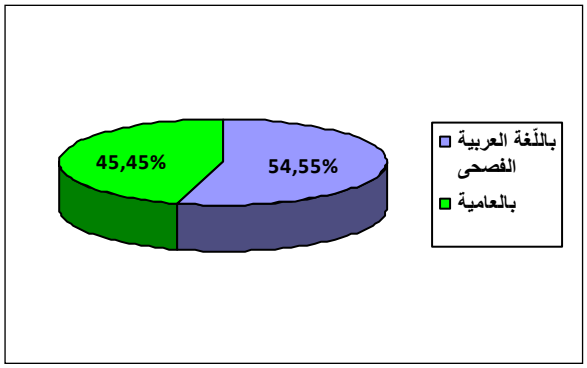


دائرة نسبية تمثل الجدول 1

تحليل الجدول 1: أنّ كلّ الإجابات درسوا في الجامعة نجحوا عن طريق مسابقة وطنية سمحت له شهادته العلمية بالتدريس في الجامعة لان معدلهم لم يتسنى لهم ان يدرسوا في المعهد والذي يزاول عمله في المدارس الابتدائية ويعتبر احد العناصر الاساسية الفاعلة في العملية التربوية ، تعتبر الجامعات في عصرنا من مؤسسات التعليم العالي التي تدرب المتخصصين في التخصصات التي هي اساس المعرفة العلمية .يتم التدريب في الجامعة في مجالات مختلفة . بالإضافة إلى أن المناهج في مختلف مجالات المعرفة يتم دمجها تحت سقف الجامعة ،لكي تحصل مؤسسة تعليمية على وضع المعهد يكفي تدريب المتخصصين في اتجاه واحد.

السؤال2: كيف تتواصل مع التّلاميذ؟

باللّغة العربيّة	بالعامية	المجموع
6	5	11
%54.55	%45.45	%100



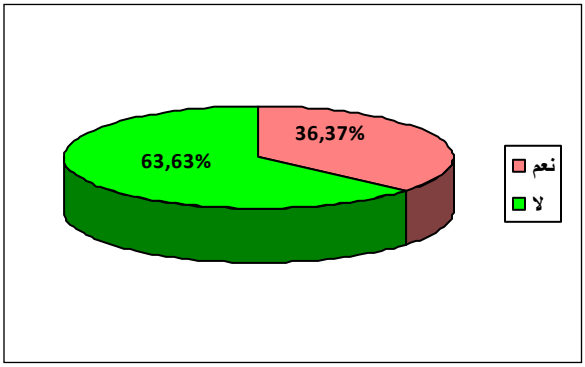
دائرة نسبية تمثل الجدول 2

تحليل الجدول 2: أنّ معظم الإجابات لا تتواصل باللّغة العربية الفصحى لأنّها لغة التدريس ويكون الأستاذ قدوة للتّلميذ، ومنه يتعلّم التّلميذ طبعًا، ومن أجل أن يتقن التّلميذ اللّغة ويتحدّث بفصاحة، لأنها واضحة ومفهومها اكثر اعتقد انه من الواجب على الاستاذ ان يتحدث بلغة تخصصه وان يحرص على توظيف المصطلحات في مواقعها وان يبتعد عن اللغة العامية لان التعبير الجميل عن المعرفة يزيد من قيمتها العلمية ،الموقف يحدده المحيط الذي يتعامل معه الاستاذ لذلك يجب على هذا الاخير مراعاة قدرة استيعاب التلاميذ وطريقة تفكيرهم نحن الهدف من التعليم هو محاولة ايصال المعلومة من المرسل الى المتلقي وهذه هي البيداغوجيا .لا يمكن الاستغناء عن اللغة العامية لأنها سهلة الفهم وليس اجباري اختيار اللغة المهم فهم الدرس واستوعاب التلميذ له، من مزايا تعلم الغة الفصحى أيضا مدخل إلى اللغة العربية العامية .إذ تساعد في تعلم القواعد النحوية والصوتية اللازمة لأي لهجة محكية. وبها يمكن التواصل مع الأخرين لقضاء الحاجات في أي بلد عربي في العالم ،و بغض النظر عن اللهجة العامية المحكية. بخلاف اللغة العربية الفصحى ،حيث يوجد عادة

ازدواج لغوي بين الناطقين بها فتمثل الفصحى اللهجة العليا ذات المكانة العالية وتتمثل اللهجات المحلية اللهجة السفلى.

السؤال 3: هل لديكم تلاميذ يعانون من ضعف سمعي؟

نعم	لا	المجموع
4	7	11
%36.37	%63.63	%100

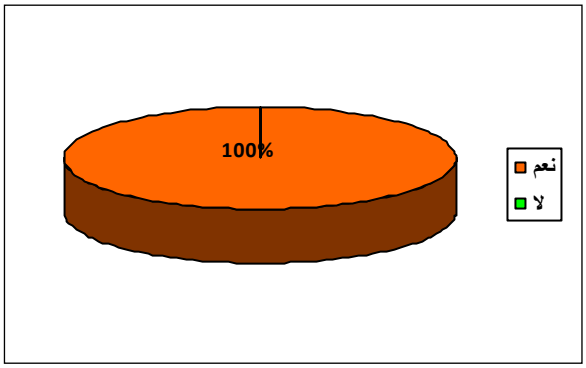


دائرة نسبية تمثل الجدول 3

التحليل: أنّ معظم الإجابات لا يعانون من ضعف سمعي، أمّا بالنسبة الّذين يعانون من هذا الضعف السّماح للتّلاميذ بالجلوس في الامام، لأنّ الجلوس على مقربة من المعلم يساعد الطفل على فهم سياق الكلمات بشكل أفضل من خلال ملاحظة تعابير وجه المعلم.

السؤال4: هل لديكم تلاميذ يعانون من ضعف بصري؟

نعم	لا	المجموع
11	0	11
%100	%0	%100



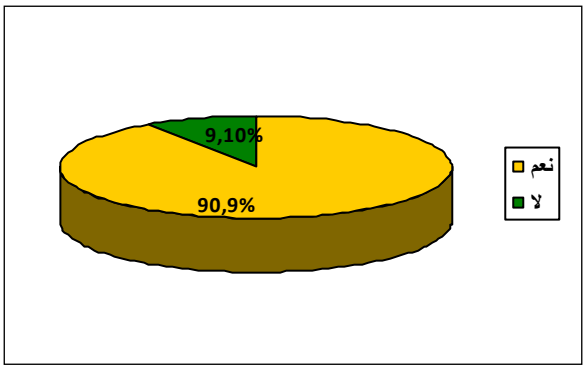
دائرة نسبية تمثل الجدول 4.

التحليل: يعاني العديد من التلاميذ من ضعف البصر ما يؤدي إلى تأخرهم في المدرسة إذ لم يتم تدارك المشكلة والعمل على حلها أو على الاقل التخفيف من اثارها ونتائجها السيئة .لذلك لابد من تهيئة الظروف لهؤلاء التلاميذ في المدرسة وهذا ما يجب على الأهل التنبه والتنبيه له اذ كان الموضوع غالبا عن اذهان ادارة المدرسة والقيمين عليها .على سبيل المثال:

- يجب توفر الاضاءة المناسبة
- يجب ان يكون مصدر الاضاءة جانبيا للتلميذ .
- يجب على المتعلم عدم الوقوف بين التلميذ ومصدر الضوء .
- يجب جلوس التلميذ في مكان قريب من الصبورة.

السؤال5: هل يواجه التّلاميذ صعوبات في القراءة؟

نعم	لا	المجموع
10	1	11
%90.09	%9.10	%100



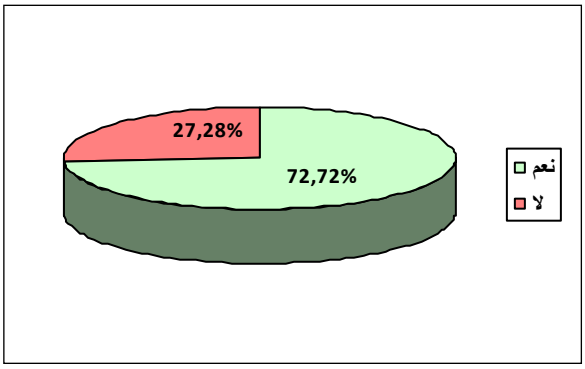
دائرة نسبية تمثل الجدول 5.

التحليل: معظم الإجابات كانت بنعم تعد صعوبات القراءة من المشكلات الشائعة بين التلاميذ وتعرف صعوبات القراءة بانها صعوبة تعلم الطفل للقراءة والكتابة، وعدم قدرة التلميذ على التعرف على شكل الحروف الأبجدية وحتى أنه رأى هذه الحروف مرات عديدة ، يجد صعوبة كبيرة في علمية ربط صوت الحرف مع صوت الاسم الامر الذي يجعل من الصعب عليه نطقه ولا يستطيع مزج اصوات الاحرف وتحويلها إلى كلمات ،فلا يستطيع ان يجمع الاحرف (م د ر س ة) لينطقها كلمة مدرسة .ويجد صعوبة في نطق الكلمات التي تحتوي على جناس اي تقارب في الحروف مثل علم وعالم . ولا يستطيع التلميذ التعبير عن نفسه بكلمات جديدة بل انه يلجا في المادة لمجموعة محددة من الكلمات لكي ليعبر فيها عن نفسه ،عدم قدرته على تنظيم كلماته فقد يضع كلمة قبل اخرى عندما يقوم بوصف أمر ما. عسر القراءة هو أحد اضطربات التعلم ويشمل صعوبة في القراءة بسبب وجود مشكلات في التعِّرف على أصوات الكلام ومعرفة مدى صلتها بالحروف(تفكيك رموزها)يحدث عصر القراءة ،المعروف أيضا إعاقة القراءة ولا يحدث عسر القراءة نتيجة المشكلات تتعلق بالذكاء أو السمع أو البصر .و يمكن لمعظم الأطفال المصابين بعسر القراءة النجاح في المدرسة

من خلال التدريس الخاص أو برنامج تعليمي تخصصي كما يؤدي الدعم المعنوي دورا مهما أيضا.

السؤال6: هل يواجه التّلاميذ صعوبات في النّطق؟

نعم	لا	المجموع
08	03	11
%72.72	%27.28	%100



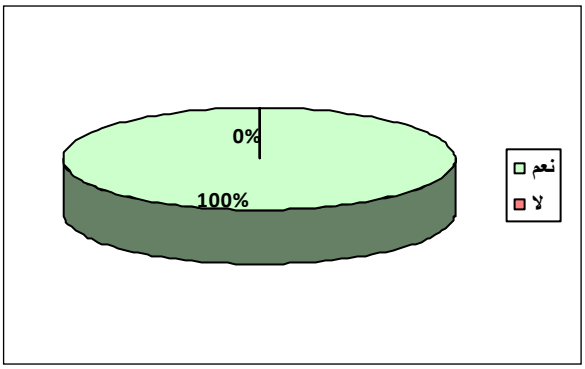
دائرة نسبية تمثل الجدول 6.

التحليل: معظم الإجابات كانت بنعم، إن صعوبة النطق هو خلل في عملية اخراج الكلام أو تداخل في الاصوات وعدم وضوحها نتيجة عدة أسباب كاسباب عضوية منذ الولادة أو اسباب نفسية إضطرابية سواء من الاهل أو من الأصدقاء، أو من الوسط المعاش كما تسبِّب هذه المشكلة الاحراج والتوتر ولابدّ من الاشارة الى ان عملية النطق السليمة تحتاج لسلامة بعض الأعضاء كالسمع العقل والأعصاب بالإضافة إلى أعضاء النطق وفي حالة وجود أي خلل بإحدى هذه الأعضاء أو أكثر سيؤدي إلى حدوث خلل في عملية النطق بتفاوت الدرجات والأشكال وتعد حالات صعوبات النطق في تبديل الحروف ،تبديل الكلمات، الجلجلة، عسر الكلام. ،التحدّث بالسرعة ،التلعثم، إن التلاميذ الذين لديهم تعذر الأداء النطقي يواجهون صعوبات في تخطيط حركات النطق ،يركز علاج النطق عادة على انتباه للصوت والشعور بحركات النطق ويمكن علاجه عن طريق تدريبات النطق، تدريبات

الصوت والحركة ، تدريبات التحدث، تدريب أحرف العلة، تعلم محدد الخطوات. من المهم معرفة آعراض تعذر الأداء النطقي لدى التلميذ ،لأن تعذر الأداء النطقي يعالج بصورة مختلفة عن اظطربات الكلام الأخرى.

السؤال7: هل يواجه التّلاميذ صعوبات في الكتابة؟

نعم	لا	المجموع
11	0	11
%100	%0	%100



دائرة نسبية تمثل الجدول 7.

التحليل: معظم الإجابات بنعم، لأنّ الأطفال يعانون من صعوبة في التّخطيط والتّنفيذ لكتابة الجمل والكلمات، وحتى الحروف الفردية لكن ذلك لا يعني عدم معرفة كيفية قراءة أو تهجئة أو تحديد الحروف والكلمات، وإنّما يعاني الدّماغ من مشاكل في التّعامل مع الكلمات والكتابة. ويقصد بالكتابة ان يستطيع تعلم اللغة ورسم الحروف اللغة العربية بوضوح ودقة حسب قواعد الخط والهجاء المتفق عليها واستخدام هذه المهارة فيه مواقف الحياة المختلفة والتي تتطلب تعبير المكتوبة .تختلف أعراض عسر الكتابة من تلميذ لأخر، حيث لا يطوِّر

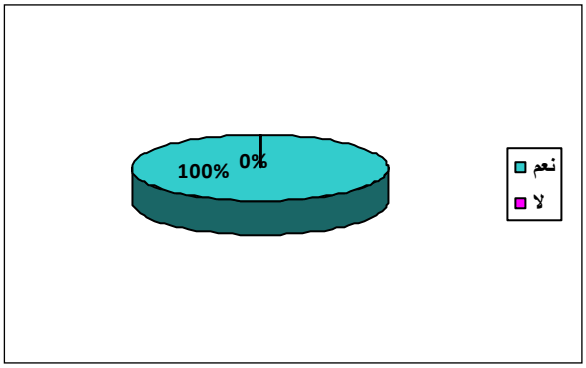
كل تلميذ مهارات الكتابة بنفس المعدّل وبذلك قد تتواجد بعض الأعراض عند التلاميذ وتختلف من تلميذ لأخر، ومن أهم هذه الصعوبات نجدها في :

أخطاء في كتابة الحروف :يعاني التلميذ هنا من مشاكل في رسم المنحنيات المكوِّنة للحروف وكيفية دمجها مع بعضها ،كما يشكل التلميذ الأحرف بطريقة غريبة ويصعب عليه كتابة الأحرف الصغيرة ،التي تتطلب رسم منحنيات دقيقة .

الكتابة الغير م

السؤال8: هل يواجه التّلاميذ صعوبات في النّحو؟

نعم	لا	المجموع
11	0	11
%100	%0	%100



دائرة نسبية تمثل الجدول 8.

التحليل: معظم الإجابات بنعم لوجود قلّة الموهبة والدوافع مع التّلاميذ حتى يؤثرون الصعوبات في تعلّم النحو، ويستخدم المدرس الكتب والطرق والوسائل الدّراسية التي يستخدمها غير المناسبة في التعلّم وحالة التّلاميذ. ان صعوبة تعلم النحو حالة يعانيها الكثير من الدارسين أو القراء على حد سواء وهي ليست ظاهرة جديدة ،وبرزت محاولات كثيرة للتقليل من تلك الصعوبة اما من خلال اختصار الكتب النحوية ومن خلال تغيير طريقة تعليمها واما من خلال حذف بعض الفقرات أو القوانين النحوية أو تعديلها .

– العوامل النفسية في تعليم اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها:

اِعتقد كثير من النّاس أنّ المعلّم الممتاز هو من يكون ملمًا إلمامًا تامًا بمبادئه، وأنّ يكون متمكنًا وأنّه إذا ما توفر لدى المعلّم ذلك أصبح موضع تقرير وإعجاب المجتمع، بمعنى أنّه إذا أراد من النّاس أن يعلم اِبنه القراءة مثلاً فإنّه يبحث عن معلم يكون ملمًا بأساسيات اللّغة حافظا لأصولها، متمكنًا منها[1].

لكن علماء التّربية وعلم النّفس قدروا أن تمكن المعلّم من مادته وحفظه لأصولها ليس كافيًا لكي يستطيع أن يعلم هذه المادة، ونادوا بضرورة تدريب المعلمين على طرف التدريب وأن يزودوا بالمعلومات التّربوية والنّفسة التي تمكّنهم حتى مزاولة هذه المهنة بصورة تحقق الهدف الّذي يتطلّع إليه المجتمع من عملية التعلّم تحقيق جيّدًا[2]، ومن هذا يفهم أنّ المعلم لكي يقوم بعملية التعلّم يجب أن تتوفر لديه ما يلي:

– مادة التخطيط الّتي يقوم بتعليمها.

– نفسية المعلم وعقليته.

– الطريقة التي يوصل بها المادة للمتعلم، أي أنّ المعلّم لا يمكن أن يتصف بأنّه معلّم ممتاز إلاّ إذا توفرت لديه هذه الشروط الثّلاثة مجتمعة، وهذا يعني أنّه لابد أن يكون المعلّم على دراية بسيكولوجية المتعلّم وأنّ يكون مدربًا على طريقة التّدريس، هذا بالإضافة إلى الشرط وهو إجادته لمادة التخصص ولذلك كان من الأمور الأساسية التي يتعرّف عليها المعلم على سيكولوجية المتعلّم لأنّها تمكنه من أن يقدم للمتعلّم ما يتفق وميول حاجته وبالتّالي يستطيع أن يحقق نوعًا من التّعليم الجيّد.

[1]– سيد إبراهيم اسماعيل، الأسس النفسية لتعليم اللّغة العربية لغير النّاطقين بها، مكتبة الأنجلو المصرية، دط، د.ت، ص 21.

[2]– المرجع نفسه، ص 21.

- الأخطاء الشائعة لدى التّلاميذ لغير النّاطقين بها:

أخطاء التّلاميذ اللّغوية في اللّغة العربية تقع تحت أربعة أقسام هي:

أ- الأخطاء النّحوية: وتتمثل في: "التّعريف والتّنكير"[1]، أي تعريف المضاد بأداة التعريف (ال)، وتنكير المضاف إليه بحذف (ال) منه، التذكير والتأنيث، حروف المعاني، اِستخدام الضمائر، الموصولات، الأفراد، التثنية والجمع، زمن الأفعال أي بين الفعل وزمنه.

ب- الأخطاء الصّرفية: تظهر في الخلط بين صيغتين، اِشتقاق صيغة غير مستخدمة[2].

جـ- الأخطاء الدّلالية: وتتمثل في حذف وزيادة المفردات داخل الجملة وبالتّالي يتغير كلّ المعنى المنشود.

د- الأخطاء الإملائية: قد وقع التّلاميذ في الأخطاء الإملائية التالية:

- اِستعمال الهاء بدل التاء المدورة.
- كتابة همزة السطر على الألف.
- كتابة الألف المقصورة ألف ممدودة.
- نطق الحاء بدل الهاء.

[1]- المؤتمر الدولي للّغة العربية بين الانقراض والتطوّر، التحديات والتوقعات، جامعة الأزهر الأندلوسية، جاكارت، ص 237.

[2]- المرجع نفسه، ص 237.

خاتمـــــة

توصيات واقتراحات:

إنّ حياة كلّ امّة مرهونة بحياة أهلها وارتقائها واستيعابها لمعطيات العصر، والتّعبير عنها لما بذل من جهد لغير النّاطقين بها، بالحرص على تعلّمها، حتى هنا جاءت أهمية معرفة تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، بمّا أنّ اللّغة العربيّة لغة القرآن الكريم والسّنة البنيوية المطهرة ولغة الحضارة، والتّاريخ والعلم، والثّقافة الأصلية واللّغة الرّسمية للبلاد بنصّ الدّستور.

واللّغة التي تحتل اليوم موقعًا متميّزًا بين اللّغات العالمية في المحافل الدولية، فهي تعاني الآن من مشاكل حقيقة في المدارس الجزائرية عامة ومدرسة تيزي وزو خاصة، لذلك تتعهد بخدمتها بكلّ الوسائل الّتي يضمنها القانون حتى تستعيد مكانتها وسيادتها في كلّ القطاعات والمؤسسات.

ومن بين التّوصيات والاقتراحات للحدّ من مشكلات تعليم اللّغة العربية لغير النّاطقين بها بالمدرسة نذكر ما يلي:

1- توصيات خاصة بمشكلات التّدريس المتعلّقة بعضو هيئة التّدريس:

- العمل على معالجة الساعات التدريبية للأستاذ على مدار الأسبوع وإن أمكن في الصباح.
- مواجهة النقص في إعداد هيئة التّدريس المؤهلين علميا وتربويًا.
- مراعاة التّكامل اللّغوي بين الفنون أربع (القراءة، الكتابة، التحدّث، الاستماع).
- يراعي تقديم اللّغة الّتي تناسب الدّارسين.

2- توصيات خاصة بمشكلات التّدريس المتعلقة بالمنهاج الدّراسي:

- الاهتمام بتوفير التجهيزات التدريسية اللازمة للقاعات الدّراسية بصورة كافية.
- الاعتماد على العربية الفصحى في التّعليم والتعلّم مع الاتفاق على تقديم النّمط الأساسي للدّراسة الصّوتية والنحوية والصّرفية.

خاتمة:

ها نحن قد طوينا أوراق بحثنا، بعد كدّ وجدّ وصاحبنا الأمل والرّجاء في أن تكون قد أصبنا معالجة موضوعنا بالرغم بأنّنا قدّمنا الحلّ للإشكالية، لكننا على الأقل عمقنا الإحساس بها الّذي نأمل أن يقود إلى الإدراك ويهدي إلى سبيل المعالجة.

من خلال تعاملنا مع المعلّمين خلصنا إلى النتائج التالية:

1- طريقة تدريس اللّغة العربية لغير الناطقين بها، أمر صعب يحتاج إلى الكثير من الجدّ والتقنيات للوصول إلى تعليمها بكلّ مقاييسها وضوابطها.

2- تدريب المتعلّمين في مجالات إعداد الأهداف والمواد التّعليمية وطرق التّعليم المناسبة.

3- على الطالب أنّ يبذل جهدا في تطوير مداركه التقنية من أجل سرعة استيعاب هذا النوع من التعلّم والتكيف معه.

4- الاستعانة بعلم اللّغة التطبيقي في عملية تعليم اللّغة.

لقد فترة ليست بالقصيرة على تبني منظومتنا التربوية لمقاربة الكفايات في التعليم ، وهو ما يفترض أنها قد حققت النصيب الأكبر من الغايات التربوية المرسومة ،لكن وبنزولنا للواقع نلمس معلمين لا يعرفون معنى هذه المقاربة بالأساس، وآخرون وإن أحاطوا بها علما فهم ما يزالون يراوحون مكانهم فيما يتعلق باستخدامهم للأساليب، وطرق التدريس وتجنبهم لما تفترضه مقاربة الكفايات، وذلك إما العدم كفاءتهم في اتباع ما تمليه هذه الأخيرة من أساليب ،و طرق في التعليم، والتقويم، وأو لأن المقاربة بالكفايات تتطلب لتطبيقها إمكانات مادية تغيب عن الواقع الميداني للمؤسسة التربوية، لأجل ذلك فنحن نطالب من هذا المكان بضرورة زيادة الإهتمام بكل عناصر هذه المقاربة، وبخاصة قطبيها الرئيسان المعلم والمتعلم، إذ من دونها تبقى الأهداف المرسومة مجرد حبر على ورق.

كان اللّغة العربية وما زالت وثيقة الأواصر بهوية هذه ،الأمة وجودها وشخصيتها وخصائصها، فقد كانت الوعي منذ أمد بعيد تكوين مصير الأمة الحضاري لأجل مواكبة

تطوراتها الثقافية في العلوم والآداب والفنون والتشريع والفلسفة، كما تعهّدت نقل كل ذلك إلى جيل عبر العصور.

الملحق

شكل الاستبيان الموجه للمعلّمين:

بعد التّحضير لمجموعة من الأسئلة نقوم بكتابتها على الاستبيان، ثمّ نقوم بتوزيعها على عينة المعلّمين للإجابة عليها، ثمّ جمعها لتكون مادة التحليل فيما بعد:

جامعة مولود معمري تيزي وزو

كلية الآداب واللّغات

قسم اللّغة العربية وآدابها

أساتذتي الأعزاء في إطار إنجاز مذكرة ماستر في اللّغة العربيّة تخصص لسانيات تطبيقية بعنوان "طرق تدريس اللّغة العربية لغير الناطقين بها"، نرجو منكم التكرم بقراءة كلّ عبارة بعناية ثمّ وضع علامة (×) أمام الخانة المناسبة لها وعدم ترك أي عبارة، ونحيطكم علمًا أنّ هذه المعلومات التي تكوّنت بها لا تستخدم إلاّ لغرض البحث العلمي مع المحافظة التّامة.

1- هل درست في المعهد أو الجامعة؟

أ- المعهد.

ب- الجامعة.

2- كيف تتواصلون مع التّلاميذ؟

أ- باللّغة العربيّة الفصحى.

ب- بالعامية.

3- هل لديكم تلاميذ يعانون من ضعف سمعي؟

أ- نعم.

ب- لا.

4- هل لديكم تلاميذ يعانون من ضعف بصري؟

أ- نعم.

ب- لا.

5- هل يواجه التّلاميذ صعوبة في القراءة؟

أ- نعم.

ب- لا.

6- هل يواجه التّلاميذ صعوبة في النطق؟

أ- نعم.

ب- لا.

7- هل يواجه التّلاميذ صعوبات في الكتابة؟

أ- نعم.

ب- لا.

8- هل يواجه التّلاميذ صعوبات في النّحو؟

أ- نعم.

-لا.

9- هل يواجه التّلاميذ صعوبات في الصّرف؟

أ- نعم.

ب- لا.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم

أولا–المعاجم.

1. ابن فارس، أحمد بن فارس القزويني (395هـ)، معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، د.ط، 1979م.

ثانيا: المراجع.

1. أحمد أبو هلال، تحليل عملية التدريس، الأردن، مكتبة النهضة الإسلامية، 1979.
2. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات–، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر: 2000.م
3. أحمد حسن اللّقاني، عودة عبد الجواد أوستلينة، أساليب تدريب الدراسات الاجتماعية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1999م.
4. أحمد زكي صالح، مناهج التّربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، م1982.
5. الأسس المعجمية والثّقافية لتعليم اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها، جامعة أن القرى، مكة المكرمة، 1982.م
6. أفنان نظير دروزة، الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، الأردن:2005م.
7. أنطوان صياح ومجموعة من الأساتذة، تعليم اللّغة العربية، ج1، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2006م.
8. بدران، عبدالمنعم أحمد، مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغويّة، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، كفر الشيخ، ط1، 2008م.
9. التنقاري، صالح محجوب، دور الأفكار اللسانية والتربوية عند ابن خلدون في تعليم العربية وتعلمها للناطقين بغيرها، ورقة غير منشورة، 2015م.
10. جريس كارياكو، التعلّم الفعّال بين النظرية والتّطبيق، ترجمة وليد العمري، دار العين، دار البيضاء، ط4، 2005م.

11. حسن مني، مناهج البحث التّربوي، دار الكنوي، الأردن، ط1، 1999م.
12. حنا غالب، مواد أو طرائق التّعليم في التربية المتجددة، بيروت، 1996مم.
13. خاطر، محمود رشدي، وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينيّة في ضوء الاتجاهات التربويّة الحديثة، د.م، ط4، 1989م.
14. رشدي أحمد طعيمة، إعداد المواد التّعليمية لبرامج تعليم العربيّة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1988م.
15. رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط، 1989.م
16. رضا الطيب الكشو، توظيف اللّسانيات في تعليم اللّغات، مكتبة الملك فهد الوطنية، مكة المكرمة، دط، 1436.هـ
17. زكريا، ميشال، مباحث في النظريّة الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعيّة للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط2، 1985م.
18. سعيد خليفة المقرم، بض المبادئ في طرق التّدريس العامة، دار الجماهيرية للنشر والتوزيع، ليبيا، ط1، 1978م.
19. سلمى زكي الناشف، طرق تدريس العلوم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1999م.
20. سيد إبراهيم اسماعيل، الأسس النفسية لتعليم اللّغة العربية لغير النّاطقين بها، مكتبة الأنجلو المصرية، دط، د.ت.
21. شحاتة، حسن، النجار، منى، معجم المصطلحات التربوية والنفسيّة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003م.
22. صالح دياب مندي، هشام عامر عليات، دراسات في المناهج والأساليب العامة، دار الفكر العربي، ط7.
23. طعيمة، رشدي، تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه.
24. عاشور، راتب، الحوامدة، محمد، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2003م.
25. عباس أحمد صالح السامرائي، طرق تدريس التّربية الرياضية، ج1، 1987.م

26. عبد الحافظ سلامة، الوسائل التّعليمية والمنهج، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2000م.
27. عبد الحافظ محمد جابر سلامة، مدخل إلى تصميم التدريب، دار البدانية، عمان، ط1، 2006م.
28. عبد الرحمان عبد السلام جامل، طرق التّدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، دار المسيرة، للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1.
29. عبد الرحمان عبر الهامش، طه حسين الدلمي، اِستراتيجيات حديثة في وقت التّدريس، دار النشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1،2008م.
30. عبد الرحمن بن محمد، مقدمة ابن خلدون، تحقيق: علي عبد الواحد وافي، مصر، دار النهضة، 1979م،
31. عبد المنعم محمد حسين، دراسات وبحوث في تدريس العلوم والتربية التّعليمية، مكتبة النهضة المصرية،1995م.
32. عفاف عبد الكريم، التّدريس للتعلّم في التربية والرّياضية، 1994م.
33. عفت مصطفى الطناوي، التّدريس الفعّال، تخطيطه، مهاراته، اِستراتيجياته، تقويمه، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009م.
34. علم الدين عبد الرحمان، الخطيب أساسيات طرق التدريس، منشورات، الجامعة المفتوحة، ط2، 1997م.
35. علي أحمد مطور، إيمان أحمد مريري، تحليل اللّغة العربية لغير الناقين بها، النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1427هـ- 2006م.
36. الفيومي، أحمد بن محمد المقري (770هـ)، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي، تحقيق: عبد العظيم الشنّاوي، دار المعارف، القاهرة، ط2، د.ت.
37. لطفي بركات أحمد، طرق تدريس العلوم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008م.
38. ماجة السيّد وعبيد وآخرون، أساسيات في تصميم التدريس، دار النشر والتوزيع، ط1، 2001م.

39. محسن علي عطية الاستراتيجيات الحديثة في التّدريس الفعال، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007م.
40. محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية (مدخل إلى علم التدريس)، قصر الكتاب، ط1، المغرب: 2000.م
41. محمد صلاح الدين محاور، المبادئ في التّدريس، دار صفاء للنشر، ط1، 1983م.
42. محمد عابد الغرير، دراسة ميدانية لأبرز المشكلات الدّراسية والتّربوية والإدارية التي تواجه طلاب اللّغة العربّة لغير النّاطقين به، 1407هـ- 1408هـ.
43. المعتوق، أحمد محمد، الحصيلة اللغويّة: أهميتها- مصادرها- ووسائل تنميتها، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، د.ط، آب/1996م.
44. المؤتمر الدّولي الثالث للّغة العربيّة، المجلس الدولي للعربية، دبي، الإمارات، رقم 4، ط1، 2014م.
45. المؤتمر الدولي للّغة العربية بين الانقراض والتطوّر، التحديات والتوقعات، جامعة الأزهر الأندلوسية، جاكارت.
46. موسكاموستن، سارة أثوورث، تدرس التربية الرّياضية، ترجمة جمال صالح حسن وآخرون، بغداد، 1991م.
47. الموسى، نهاد، الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، ط1، 2003م.
48. ميشل كامل عطا الله، طرق وأساليب تدريس العلوم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2001م.
49. هاشم السمران، إبراهيم القاعود، طرق التّدريس العامة، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 1994م.
50. هامرلي، هكتر، النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية، ترجمة: راشد بن عبد الرحمن الدرويش، الرياض، جامعة الملك سعود، 1994م.
51. يحي محمد بنهات، مهارات التّدريس، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008م.

52. يوسف قطامي وآخرون، تصميم التّدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2008م.

53. يونس ناصر، طرق التدريس العامة مديرية التّربية، سورية 1972م.

ثالثا: الرسائل الجامعية.

1. عبد القادر لوريس، محددات فعالية الطريقة الحوارية للتدريس في التّعليم، الأساس، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 1997.م. **رابعا: الدّوريات والمجلاّت.**

54. أحمد قدور، اللسانيات والمصطلح، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، العدد 81، الجزء الرابع، سوريا، دت.

55. بسندي، خالد، مصطلح الكفاية وتداخل المفاهيم في اللسانيات التطبيقية، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، م5، ع2، نيسان/2009م.

خامسا: المواقع الإلكترونية.

56. http./ar/.facbook.com، ساعة 17:52.

57. أهداف تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها محاضرات على: /isanarabi.net

58. أهداف تعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى: m.rijal.blogspot.com/2013/03blog.post.1498.html.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

شكر وعرفان.

الإهداء

مقدمــة 1

مدخل: ضبط مفهوم التعليمية 6

الفصل الأوّل

الجــانب النظـري

1- التّدريس 10

أ- لغـة 10

ب- اِصطلاحًا 10

2- مفهوم أساليب التّدريس 11

3- مفهوم الطّريقة 12

4- الفرق بين الطّريقة والأسلوب 14

5- طرائق التدريس 15

6. الكفاية اللغوية والكفاية الاتصالية 19

6-1- الكفاية اللغويّة 20

أ-مفهوم الكفاية اللغويّة 20

ب-الكفاية اللغويّة للمعلّم 22

ج-تحقيق الكفاية اللغويّة 22

أولاً- الكفاية القرائيّة 23

ثانيًا- الكفاية الكتابيّة 24

ثالثًا- الكفاية الحواريّة 25

6-2-الكفاية الاتصالية 26

6-3 -الفرق بين الكفاية اللغوية والاتّصالية 30

7-تطوّر أساليب التّدريس 33

8-معايير الدّراسة 35

10-المبادئ التي تقوم عليها طرائق التّدريس 37

11-المعلم وعلاقته بتنفيذ مهارات التّدريس 38

أ- إثارة الدافعية لدى المتعلّمين 38

ب- المرونة وسعة الإطلاع 39

ج- مهارة إعداد الأسئلة وتوجيهها 39

د- الوسيلة التّعليمية..... 39

هـ- الإلقاء..... 40

و- اِستخدام الكتاب المدرسي 40

12- أهمية أساليب التّدريس 42

الفصل الثاني

تحليل واقع تعليم اللّغة العربية لغير النّاطقين بها

1- توطئة عن دراسة ميدانية 44

2. شرح خطوات البحث وتطبيقها 44
أ- مشكلة البحث 44
ب- أهداف الدّراسة 44
ج-أهمية الدّراسة 44
د- مصطلحات الأساتذة 45
هـ-وجهة نظر الاساتذة 45
3- تطوّر مناهج تعليم اللّغة العربية لغير النّاطقين بها 45
4-وصف تصميم أدائي للبحث 45
أ-المقابلة 46
ب-الإستبيان 47
5- تحليل نتائج الدّراسة. 48
أ- الأخطاء النّحوية 57
ب- الأخطاء الصّرفية 57
جـ- الأخطاء الدّلالية 57
د- الأخطاء الإملائية 57
خاتمـــة 58
توصيات واقتراحات 59
1- توصيات خاصة بمشكلات التّدريس المتعلّقة بعضو هيئة التّدريس 59
2- توصيات خاصة بمشكلات التّدريس المتعلقة بالمنهاج الدّراسي 59

الملحق 60

قائمة المصادر والمراجع 60

فهرس المحتويات 60

الملخص.

الملخص:

إنّ تعليم اللّغة العربية من أكثر المشكلات تداولاً بين النّاس، ولذلك يركز علم اللّغة التّطبيقي على هذا الجانب من خلال فروعه المتعددة يستطيع الدّارس فهم اللّغة الثّانية بسهولة ويسر، حيث يستطيع المعلم من خلال القابلات اللّغوية أن ينتهج أفضل الطرق في تيسير فهم المادة العلمية، ويحلل أيضا الأخطاء من خلال المقارنة للساعدة على أن يضع برنامجًا تعليميًا متكاملاً لتدريس اللّغة العربية.

على الرّغم من تعدّد طرق تدريس اللّغة العربية لغير الناطقين بها، إلاّ أن لكلّ طريقة مميزاتها ومساوئها، ولكن اِتّضح أنّ أنسب الطرق هي الطريقة الإنتقائية أو التّوليفية على الدّراسة الأولية، فيجدر بنا اِختيار طرق التّدريس حسب المادة التّعليمية، وطبيعة الموضوع ومرحلة التّعليم وغير ذلك... فيجب أن تكون طريقة تدريب المعلم شمولية بحيث يبدع المعلم في اِيصال الفكرة أو الموضوع الرّئيسي للطّلاب، ومن ثمّ تتم عملية التشارك والاندماج في الدّرس، ثمّ يستخرج الطّالب النتائج النّهائية بذاته وبإشراف المعلم مع التّشجيع الدائم على المشاركة البناءة.

الكلمات المفتاحية: العربية لغير الناطقين بها، اللغة، تعليم اللغة

Résumé :

L'enseignement de la langue arabe est l'un des problèmes les plus courants chez les personnes, et donc la linguistique appliquée se concentre sur cet aspect à travers ses multiples branches, l'étudiant peut facilement comprendre la deuxième langue, où l'enseignant peut, par l'intermédiaire de sages-femmes linguistiques, adopter les meilleures méthodes dans facilitant la compréhension du matériel scientifique, et analyse également les erreurs par comparaison pour l'aider à développer un programme éducatif intégré pour l'enseignement de l'arabe.

Malgré les nombreuses méthodes d'enseignement de l'arabe aux locuteurs non natifs, chaque méthode a ses avantages et ses inconvénients, mais il s'avère que la méthode la plus appropriée est la méthode sélective ou de synthèse basée sur l'étude initiale. La méthode de formation des enseignants doit être globale de sorte que l'enseignant soit créatif dans la communication de l'idée principale ou du sujet aux étudiants, puis le processus de partage et d'inclusion dans la leçon a lieu, puis l'étudiant extrait les résultats finaux par lui-même et sous la supervision de l'enseignant avec un encouragement constant à une participation constructive.