

## الباب الثاني الإطار النظري

### أ- العربية وأهميتها

يعيش الإنسان عيشة جماعية، مع مجموعة من الجنس البشرى، تربطه بهم عوامل متعددة من النسب والجوار، واتحاد الغايات والآمال والآلام والعواطف. وغير هذا من الروابط الاجتماعية ؛ وهو لذلك في أشد الحاجة إلى أن يتفاهم مع هذه المجموعة ؛ لتستقيم حياته. وتنتظم أموره ؛ ولا تستطيع أن نتصور مجموعة من الناس، يمكنها الاستغناء عن وسيلة للتفاهم بينها، ولا شك أن المجموعة البشرية قد جهدت - منذ العصور التاريخية الأولى - في سبيل الوصول إلى هذا التفاهم المنشود، ولعلها تدرجت في هذه السبيل، فاتخذت من الإشارات والحركات والأصوات والرموز وسائل تعين على تحقيق هذا التفاهم بينها، ثم انتهت هذه الجهود المتصلة، باستخدام اللغة وسيلة لهذا التفاهم.<sup>١٢</sup>

اللغة العربية لغة العقيدة، ولغة القرآن الكريم، بل التي احتارها لكلامه يخاطب بها اهل الأرض. فهي لغة تناسب ولسية العقيدة التي تستوعبها وتبلغها للناس. { وَإِنَّهُ لَنَنْزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ (١٩٢) نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ (١٩٣) عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنذِرِينَ (١٩٤) بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ }. أما معلم العربية فبالإضافة إلى اشتراكه مع سائر المعلمين بالصفات العامة التي يتصفون بها بحكم مهنتهم وتشابه أعمالهم فإنه يتصف بصفات خاصة كتوقد الذكاء،

---

<sup>١٢</sup> عبد العليم إبراهيم، *الموجه الفنى*، (دار المعارف، القاهرة: ١٩٦٨)، ص. ٤٢

وحسن الخلق، وغزارة المادة العلمية والرغبة الذاتية بتخصصه، بالإضافة إلى عمق عقيدته، وتفهمه لطرق التدريس، وذلك تجاوبا مع قدسية رسالته ولغته، وسماحة عقيدته.<sup>١٣</sup>

لقد حفلت كتب فقه اللغة وعلومها بالعديد من التعريفات اسبانية والمتماثلة للغة فمنها ما ذكر أنها نظام من الرموز الصوتية ومنها ما اعتبرها نظاما من العلاقات أو وسيلة للتفاهم خاصة بالإنسان في حين ذهب بعضها إلى أنها ظاهرة نفسية اجتماعية تفاعلية مكتسبة تستطيع جماعة ما عن طريق نظامها الرمزي الصوتي التفاهم والتفاعل.

فالطفل يولد جون لغة، ثم يبدأ في تلقي الأصوات بأذنيه، ويربط بين الصوت والشخص، وبين الصوت والشئ، وبين الصوت والحركة، ويدرك العلاقات بين الأشياء. وهكذا تتكون مفرداته وقاموسه اللغوي. وعندما يقرأ يضيف إلى هذا القاموس وينميه وهكذا. والأطفال العرب الذين يولدون في مجتمعات غير عربية يتعلمون لغات هذه المجتمعات بالاكْتساب من خلال الاحتكاك والتفاعل مع أبناء هذه المجتمعات وثقافتها.<sup>١٤</sup>

عرف علماء النفس اللغة، فرأوا أنها مجموعة إشارات تصلح للتعبير عن حالات الشعور، أي عن حالات الإنسان الفكرية والعاطفية والإرادية، أو أنها الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحليل أية صورة أو فكرة ذهنية إلى أجزائها أو خصائصها، والتي بها يمكن تركيب هذه الصورة مرة أخرى في أذهاننا وأذهان غيرنا، وذلك بتأليف كلمات ووضعها في ترتيب خاص. وهذا التعريف يتضمّن وظيفة اللغة إجمالاً.<sup>١٥</sup>

<sup>١٣</sup> حسين الرأضي عبد الرحمن، طرق تدريس اللغة العربية من منظور تريوي حديث، (النشر مكتبة الخبتي الثقافية، ٢٠٠٠)، ص. ٣

<sup>١٤</sup> حسين رأضي عبد الرحمن، طرق تدريس اللغة العربية، (ردمك: الناشر مكتبة الخبتي الثقافية، ٢٠٠٠)،

ص. ١١

<sup>١٥</sup> نايف محمود معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، (بيروت: كاو النغائس، ١٩٩١)، ص. ١٥

اللغة العربية هي أداة التواصل الإنساني التي يتم استخدامها عندما يكون في الدول العربية، وكذلك استخدام لغة القرآن والحديث. ليس فقط في الدول العربية، في إندونيسيا هو أيضا الكثير لتعلم اللغة العربية لمن العصور القديمة من العديد من الكتب حول استخدام العلمي للغة العربية.

هناك عدة تعاريف للغة تذكرها كتب علم اللغة والمعاجم والموسوعات. ولكن هناك تعريفاً يناسب أهدافنا هنا. وبموجب هذا التعريف، فإن اللغة نظام اعتباطي لرموز صوتية تستخدم لتبادل الأفكار والمشاعر بين أعضاء جماعة لغوية متجانسة. في اللغة لهجات اجتماعية تميز المستويات الاقتصادية والثقافية لمكلمي اللغة. فللهجة التي يتكلمها المثقفون تختلف عن لهجة الأميين. ولهجة طلاب الجامعات تختلف عن لهجة الفلاحين. ولهجة أساتذة الجامعة تختلف عن لهجة العمّال.<sup>١٦</sup>

يبدو السلوك اللغوي وكأنه سلوك غريزي بالنسبة لنا، حتى أنه من السهل علينا أن نغفل طبيعته الأساسية. وبالرغم من كثرة المظاهر المتضمنة في عملية اللغة، إلا أن طبيعتها الرمزية هي الأكثر أهمية، فاستخدام اللغة يعني - فوق كل شيء أن نرمز. والدليل على هذا القول هو أن استخدام اللغة يشتمل غالباً على إصدار أصوات والاستماع إلى أصوات أصدرها الآخرون، لكن أياً من هذا لا يكون لغة، إلا إذا كانت هناك عملية رمزية أخرى متضمنة. فاللغة ذات طبيعة رمزية، فهي تستخدم الأصوات للرمز إلى الأشياء والأحداث الموجودة في البيئة أو للرمز إلى الأفكار المعبرة عن البيئة. فالكلمات - إذن - رموز، ولهذا،

<sup>١٦</sup> محمد علي الخولي، أساليب تدريس اللغة العربية، (الرياض: المملكة العربية السعودية، ١٩٨٤)، ص.

فهي يمكن أن تفهم بواسطة كل من المتكلم والمستمع على أنها تمثل أشياء كامنة خلف الكلمات نفسها.<sup>١٧</sup>

لعل خير ما نقدمه للقارئ، وللمشتغلين بتعليم اللغة العربية وتطويرها عمل علي بن رصين يسد فراغا في المكتبة العربية، ويضيف جديداً إلى ميدان تعليم العربية. فهو يتبنى مجموعة من الاتجاهات الحديثة في ميدان التربية، ويؤمن بأن أية نهضة اجتماعية وأن تسبقها نهضة لغوية شاملة وأن المعلم هو العامل الأساسي في إنجاح العملية التعليمية. ولكي نصل إلى إعداد معلم اللغة العربية الكفئ الواعي بدوره ومسؤولياته فلا يكفي أن تقتصر جهودنا في هذا الكتابة علي أن نزوده بالطرق التربوية الحديثة، بل نمى فيه القدرة على فهم الأسس والمعايير التي تستند إليها هذه الطرق، وعلى نقد أية طريقة، والإفادة من مزايا الطرق المتعددة، والتخلص من أخطاء قد تشوبها، وابتكار طريقته بنفسه. كما نعتبر معلم اللغة العربية صانع قرار، عليه دائماً أن يتخذ قراراته في عمليات التخطيط للدرس، وتنفيذه، وتقويمه.<sup>١٨</sup>

إذا كان العصر الذي نعيش فيه عصر التفجر المعرفي والانتشار الثقافي الخاطف والتبدلات العنيفة والتغيرات السريعة فإن اللغة على أنها ظاهرة اجتماعية اعتراها التغير والتبدل في منهجية تعليمها وتعلمها هي الأخرى، إذ لم يعد ينظر إليها على أنها مجموعة من الحقائق والأحكام والقواعد والمفردات يلقتها المدرسون لناشئتهم، وما على الناشئة إلا أن يحفظوها ويستظهروها، وإنما أضحى النظر إليها على أنها مجموعة من المهارات والعادات، وأن اكتساب مهاراتها لا يختلف عن اكتساب أي مهارة من المهارات التي يكتسبها الإنسان

<sup>١٧</sup> علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، (مدينة نصر: ملتزم الطبع والنشر كار الفكر العربي،

٢٠٠٢)، ص. ٢٢

<sup>١٨</sup> حسن شحاتة، تعليم اللغة بين النظرية والتطبيق، (الدار الحرة اللبنانية، ١٩٩٢)، ص. ٨

في حياته من مثل الرمي والسباحة ةاضرب على الآلة الكاتبة، ولا يختلف في الوقت نفسه عن اكتساب أي عادة من العادات.<sup>١٩</sup>

قبل البدء بالكلام عن فروع اللغة العربية، والخوض في الاهداف الخاصة والعامه لكل فرع، يحسن بنا أن نوضح أهداف اللغة العربية، اي الاهداف المشتركة التي تهدف اليها فروعها مجتمعة، حتى إذا اتضحت امامنا هذه الاهداف، حرصنا على تحقيقها حين تدريس كل فرع، ولم تنسغلنا أهداف كل فرع عن الانتباه إلى أهمية أهداف اللغة العربية، وتحقيقها خلال تدريسنا، زمن هذه الاهداف ما يلي:

#### ١. تحسين اسلوب التعبير الكلامي والكتابي

بالاطلاع على الاساليب الادبية الجميلة من شعر ونشر، وحفظ شيء منها وتفهمها وتذوقها، والمران المتواصل على الحديث والكتابة والنقد.

#### ٢. تعود الفصحى في الحديث والكتابة

بالبعد عن العامية واللهجات المحلية، وذلك يقتضي التزام المدرس بالفصحى، وتذكير الطلاب بها، وتنبههم الدائم إلى أخطائهم، وخلق الميل اليها، والنفور من العامية.

#### ٣. ضبط الحركات والسكنات لكل حرف

ولا سيما أواخر الكلمات، بالانتباه الى آثار القواعد النحوية والصرفية، والاشتقاق والتصريف وفقه اللغة. وهذا أفق واسع جدا يحتاج من المدرس اطلاعاواسعا، وتطبيقا، وتذكيرا دائما لطلابيه.<sup>٢٠</sup>

<sup>١٩</sup> محمد أحمد السيد، اللغة تدريسا واكتسابا، (الرياض: المملكة العربية السعودية، ١٩٨٨)، ص. ٧.

<sup>٢٠</sup> الماعر، الموجه العملي المدرّس اللغة العربية، (بيروت: مؤسسة السالة، ١٩٨٣)، ص. ١٦.

**المحتوى**، شهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في العقدین الأخيرین تحولات كبيرة يلزم لتقديرها أن نعرض لما كان عليه الوضع قبل هذين العقدین.

فمن حيث موقعها دوليًا، لم تكن العربية ذات شأن في المحيط الدولي باستثناء موقعها في المجتمعات الإسلامية بوصفها لغة عقيدة.<sup>٢١</sup>

اللغة منهج ونظام للتفكير، والتعبير، والاتصال. وهذا يعنى أنها منهج للتعليم والتعلم ونظام لحفظ التراث الثقافى.<sup>٢٢</sup>

## ب- تعليم اللغة العربية حسب المفردات اللغوية

### ١. المفردات

المفردات أو الكلمة تقل أهميتها التعليمية عندما تكون بمفردها، ينبغي أن يحرص دائماً على تعليمها في جمل و من لسياقات ذات معنى ومفهومة للدارسين. وأن يتضمن الدرس أو الوحدة مفردات مختارة بعناية وتركيز، (بحيث لا على الكثير من المفردات غير الروية أو الصعبة التي تريد من عوائق التعلم) و أن تتكامل مع مفردات بقية الدروس وحدات لتشكل في النهاية الذخيرة المفرداتية (المعجمية) المستهدفة في الخطة أو المنهج التعليمي.<sup>٢٣</sup>

المفردات لأنه وصف الجملة يمكن أيضاً أن يسمى كلمة، دون المفردات لا نتكلم. مفردات مثل الإسم، فعل وحروف يسهل الإتصالات في الإنسان اليومية. ذلك، الارتباط بين اللغة مع المفردات أكين في تعلم اللغة.

<sup>٢١</sup> رشدى محمد طعيمة، المجرع في تعليم اللغة العربية لنا طقين بلغات اخرى، (مكتبة قسم تعليم اللغة

العربية، (٢٠٠٠)، ص. ٣

<sup>٢٢</sup> علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، (مدينة نصر: كار الفكر العربى، ٢٠٠٢)، ص. ٢٧

<sup>٢٣</sup> عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، كن متخصصاً، (مالانج: الدورة التدريبية، ٢٠٠٩)، ص. ١١٥

تشكل المفردات ( أي الكلمات ) جزءًا رئيسيًا من المقدرة اللغوية للطالب. وهناك عدة طرق لقياس المفردات سنذكر أهمها في هذا الفصل. ولكن السؤال المهم هنا هو: أية مفردات نقيس؟ ليس من المعقول أن يحتوي الاختبار على أية مفردات، بل لا بد أن يركز على المفردات الجديدة في المادة موضع الاختبار. وهذا مبدأ عام في الاختبارات ينطبق على جميع الاختبارات، وليس على اختبار المفردات فقط.

ولكن هنا أمر لا بد الإشارة إليه. المفردات نوعان: مفردات نشيطة ومفردات خاملة. المفردات النشيطة هي مفردات نتوقع أن ترد في كلام الطالب وكتابته، ونتوقع ورودها فيما يقرأ أو فيما يسمع أيضًا. المفردات النشيطة نسأل في الاختبار عن جوانبها الإنتاجية، أما المفردات الخاملة فنسأل عن معناها فقط. إذا كانت الكلمة نشيطة يمكن أن نطلب استخدامها في جملة. بالطبع، تصنيف الكلمات إلى نشيطة وخاملة تصنيف مؤقت يعتمد على مستوى الطالب وأهداف المنهج. فالكلمة الخاملة لطالب الخامس الابتدائي قد تصبح نشيطة السنوات التالية.

وهناك جانب آخر: المفردات، مثل كثير من العناصر اللغوية، يمكن أن تقاس إنتاجيا أو تعرفيا. يمكن أن يطلب الاختبار إنتاج كامات أو أن يطلب التعرف على الكلمات الصحيحة من بين عدة كلمات.<sup>٢٤</sup>

تعد تنمية الثروة اللفظية هدفاً من أهداف أي خطة لتعليم لغة أجنبية، ذلك أن المفردات هي أدوات حمل المعنى كما أنها في ذات الوقت وسائل للتفكير، فبالمفردات يستطيع المتكلم أن يفكر ثم يترجم فكرة إلى كلمات تحمل ما يريد. وعادة ما تكتسب المفردات في اللغة الأجنبية من خلال مهارات الاستقبال وهي الاستماع والقراءة، ثم تأتي مهارتا الكلام والكتابة فتفسحان في المجال لتنميتها والتدريب على استخدامها، معنى هذا أن الكلمات لا

<sup>٢٤</sup> محمد علي الخولي، الاختبارات اللغوية، (دار الفلاح للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠)، ص. ٤٨-٤٩

تعلم إلا من خلال السياق، أي من خلال استخدامها في مواقف شفوية أو في موضوعات للقراءة، ولذلك يفضل تقديم الكلمات للدارسين من خلال موضوعات يتكلمون فيها بحيث تتناول هذه الموضوعات جوانب مهمة من حياتهم. وهناك كثير من الخبرات والطرق التي يمكن استخدامها في تنمية المفردات لتطوير القدرة على الكلام لدى الدارسين، من ذلك طرح مجموعة من الأسئلة والأجوبة، وتقديم مواقف حوارية وقصصية تدور كلها حول مواقف من حياة الدارسين، وخبرات اجتماعية داخل الفصول وداخل المدرسة مثل المناقشات العامة واستقبال الضيوف والمجاملات واستخدام الأدوات المدرسية، ويمكن أيضاً استخدام بعض قوائم المفردات الشائعة وعندما يلم الدارس بمجموعة كبيرة من الكلمات على المعلم أن يساعده على إعادة توظيفها مرة أخرى في مواقف شفوية مشابهة لتلك التي جاءت فيها.

ويلاحظ أن هناك كلمات يصعب تقديمها عن طريق السياق أو الطرق الأخرى التي قدمناها هذه الحالة يمكن تقديمها عن طريق تعريف الكلمات أو تعريف العبارات التي جاءت بها، كما يمكن تقديمها عن طريق تمثيل المعنى أو التعبير عنه بالحركة والإشارة، ويتقدم عملية تعلم اللغة تتسع قدرة الدارس على تحديد معنى الكلمات الجديدة.

وبالرغم من إشارتنا إلى استخدام بعض قوائم المفردات الشائعة إلى أنه لا ينبغي التركيز في تزويد الدارسين بثروة لفظية على قوائم مفردات منفصلة، فالكلمات في هذه القوائم دون سياق ليس لها معنى، كما أنها لو حفظت بمعنى معين، فربما يكون لها معنى آخر في السياق، ثم أن هذه الكلمات قد لا تكون أنسب الكلمات لحاجة الدارس وللوفاء بأهدافه من تعلم الحديث باللغة.<sup>٢٥</sup>

في خلال العام ونصف العام لهذه التجربة أمكن جمع ما يقرب من ألفى كلمة تعتبر من الألفاظ الحيوية التي تلزم المتكلم، وقد اختيرت مما يمس النواحي العيشية والثقافية

<sup>٢٥</sup> محمود كامل الناقفة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى، (جامعة أم القرى، ١٩٨٥)، ص.



والاجتماعية ... ثم رتبت حسب الموضوعات، وجعلت مفردات كل موضوع على حدة. فمثلا بدأت القأيمة بجسم الإنسان ثم بالغذاء، وبالوقت وأجزاء وما يتصلبه من شهرور وفصول وأيام وأجزاء اليوم، ثم بالأسرة، يليها الكساء، وبعد ذلك جاء موضوع المدرسة والعليم، ثم الأعداد، وعقب ذلك جاء موضوع المنزل، ثم الحيوانات المستأنسة والمتوحشة والحشرات والطيور، وتلاه المدينة والشارع السوق وما يوجد فيه عادة. بعد ذلك تطورت الموضوعات فجاء البريد والمواصلات والسفر وضروراته، ثم جاء دور الجو والطبيعة وما فيها من بحر ونهر وجبل، ثم انتقلت الموضوعات إلى العلوم والفنون والمسرح والسينما والإذاعة والصحافة والرياضة، ثم انتقلت إلى مواد الدراسة من تاريخ وجغرافيا وفلسفة إلى آخر ذلك. والواقع أن هذه القأيمة قد جمعت الكلمات فيها حسب أهميتها بالنسبة لجامعيها، - ولم تتخذ طريقة الإحصاء - ثم ترجمت الكلمات إلى اللغتين الإنجليزية والفرنسية. والقأيمة وإن لم تصل إلى الغاية المطلوبة من الكمال فيكفي أنها الأولى في مجالها، وأنها لم تعتمد على غيرها من القوائم، كما أنها قدمت المفردات باللغات الثلاث، يضاف إلى ذلك أنها تضمنت بعض المقارنات النحوية وشيئاً من القواعد المبسطة.<sup>٢٦</sup>

## ٢. تعليم المفردات

الإفراط في اللغة الوسيطة، كان المعلم يشرح نعاني الكلمات العربية في الدروس الجديد. وكان في كل مرة يعطي كلمة عربية جديدة يشرح معناها باللغة الوسيطة، وهي اللغة الإنجليزية في هذه الحالة. ثم كان يطلب من الطلاب أن يرددوا الكلمة العربية ومعناها الإنجليزي معاً عدة مرات.

<sup>٢٦</sup> على الحديدي، مشكلة تعليم اللغة العربية لغير العرب، (دار الكاتب شرطي للطباعة والنشر)، ص.

**المعنى والسياق**، أراد المعلم أن يشرح معنى كلمة جديدة هي (سائل). فاستخدم طريقة وضع الكلمة في جملة أو سياق. فقال: الماء سائل. وافترض أن المعنى أصبح واضحًا لدى الطلاب بعد أن وضع الكلمة في جملة. وأراد أن يتأكد من افتراضه، فسأل عن معنى (سائل). فلم يعرف أحد من الطلاب ذلك المعنى. فغضب صاحبنا إما غضب ونعت الطلاب بصفات لا ترضي أحداً.

**قائمة الكلمات**، كتب المعلم جميع الكلمات الجديدة على السبورة على شكل قائمة. ثم أخذ يعلم هذه الكلمات واحدة بعد الأخرى.

**الأمثلة الحقيقية**، أمسك المعلم كتابًا أزرق اللون ورفع عاليًا وقال: هذا كتاب أخضر. وكان هدفه توضيح معنى كلمة (أخضر)، ولكنه استخدم من أجل ذلك كتابًا لونه أزرق.

**كلمات متوالية**، أراد المعلم أن يعلم طلابه مجموعة كلمات جديدة هي أسماء فصول السنة. فوضعها في الترتيب الآتي: الصيف، الشتاء، الخريف، الربيع.

**الإصغاء والتكرار**، كان المعلم يدرس كلمات جديدة. ينطق الكلمة الواحدة فيعيد الطلاب من بعده. فقال لهم: اضغوا ولا تعيدوا من بعدي. فنطق وأصغوا ولكنهم أعادوا. فعاد وأصدر تعليماته بالإصغاء دون الإعادة. ثم نطق فأصغوا، ولكنهم أعادوا. فغضب صاحبنا غضبًا شديدًا واستمر في حالة ضيق لآخر الدرس تقريبًا.

**الكلمات في جمل**، شرح المعلم معاني الكلمات الجديدة بعد أن كتبها على السبورة واحدة بعد الأخرى. لم يستعمل هذه الكلمات في جمل ولم يستخدمها الطلاب أنفسهم. بل اكتفى المعلم بشرح معانيها.

**التعليم بالجمالية**، كتب المعلم سبع كلمات على السبورة على شكل قائمة. ثم نطقها جميعًا. ثم شرح معانيها جميعًا. ثم استخدم كلاً منها في جملة مفيدة.

كلمات نسبية، كان المعلم يدرس كلمتين ضمن كلمات أخرى. وكانت الكلمتان (هذا) و (ذلك). ولكنه كان محتارًا وقلقًا بشأن استعمالهما. ويبدو أنه كان يعتقد أن (هذا) تستعمل لمسافة محددة وأن (ذلك) تستعمل أيضًا لمسافة محددة أكبر من مسافة (هذا). وكان يقول: هذا الولد، ثم يعتذر ويصحح نفسه ويقول: ذلك الولد.

كلمات منعزلة، كان المعلم يعلم كلمات جديدة. وكان يطلب من الطلاب أن يكرروا الكلمة تكررًا جمعيًا ثم تكررًا فرديًا. وكان التكرار للكلمة وهي منعزلة، أي دون أن تكون جزءًا من جملة.

إشارة دقيقة، أراد المعلم أن يعلم طلابه كلمة (رأس). فأشار إلى رأسه، وقال: هذا رأسي وعندما أراد أن يتأكد من فهمهم للمعنى المقصود، تبين أن بعضهم فهم (رأس) على أنها (شعر) وبعضهم فهمها على أنها (غطاء الرأس).

حُسن اختيار المثال، أراد المعلم أن يشرح كلمة جديدة هي (صعبة). ثم شاء أن يستخدمها في جملة. فكانت الجملة التي ترصل إليها هي: اللغة العربية لغة صعبة. ثم طلب من كل طالب في الصف أن يكرر الجملة تكررًا فرديًا.

تكوين الجُمَل، بعد أن قدّم المعلم الكلمة الجديدة، طلب من الطلاب أن يستخدموها في جملة. فما أجاب أي منهم. ودهش المعلم وغضب لعدم استجابة الصف لطلبه.

معانٍ غير مكتوبة، علّم المعلم الكلمات الجديدة جيدًا. ثم طلب من الطلاب أن يكتبوا في دفاترهم قائمة الكلمات المكتوبة على السبورة. وأثناء قيامهم بعملية الكتابة، انهمرت على المعلم الأسئلة عن معاني الكلمات. فغضب المعلم وبقي في حالة غضب وتوتر حتى نهاية الدرس.

**استخدام المعجم**، كان المعلم طموحًا نشيطًا، فأراد أن يدرّب طلابه على استخدام المعجم لأول مرة في حياتهم. فراجع معهم معرفتهم للألفباء العربية. وبعد ذلك، قال: {أريدكم أن تستخرجوا كلمة (ولد) من المعجم. افتحوا المعجم على حرف الواو. وانظروا إلى الكلمات التي تبدأ بحرف الواو. وابحثوا بعناية ودقة حتى تجدوا كلمة ولد. المسألة بسيطة جدًا. أسرعوا.} ولقد مرت عشر دقائق قبل أن يهتدي أحد الطلاب إلى الكلمة المنشودة.

**الإعداد اليد**، كان المعلم يدرس كلمات جديدة. وكان عدد الكلمات الجديدة محدودًا، إذ لا يزيد عن خمس. ومع ذلك كان المعلم يرتكب أخطاء في نطق هذه الكلمات وفي شرح معانيها.

**نطق الكلمات**، شرح المعلم معاني الكلمات الجديدة واستخدمها في جمل لبيان وظائفها اللغوية والسياقية. ولم يطلب من الطلاب أن ينطقوها جماعيًا أو فرديًا.

**تقديم المعنى**، كان المعلم يشرح معاني الكلمات. ومن بينها كلمة (فندق). وحاول المعلم شرحها باللغة العربية. فدخل في قصة طويلة وشرح أطول. وعندما سأل عن المعنى الفهوم، تبين أن بعض الطلاب فهم (فندق) على أنها (بستان).

**تعليم الكلمات أولاً**، طلب المعلم من الطلاب أن يقرؤوا الدرس قراءة صامتة. وبعد أن انتهوا من ذلك، قدّم لهم الكلمات الجديدة.

**المعنى قبل التدريب**، نطق المعلم الكلمة الجديدة ثم طلب من كل طالب أن يكررها فرديًا. ثم شرح معناها.

**شكل الكلمات**، كتب المعلم الكلمات الجديدة على السبورة وشرحها. ثم طلب من الطلاب أن يمسحوها في دفاترهم ولكن الكلمات كانت دون شكل.<sup>٢٧</sup>

<sup>٢٧</sup> محمد علي الخولي، تعليم اللغة حالات وتعليقات، (عامن: دار الفلاح للنشر والتوزيع، ١٩٩٧)، ص.

يعتمد تعليم اللغات على أسس نفسية ولغوية. وينحن بالدارس لهذا العلم أن يتتبع الأصول النظرية التي تبي عليها طرق التدريس المختلفة حتى يستطيع أن يفهم المفردات التي تدعوه إلى تفضيل بعض أنشطة التعليم على غيرها، وليتسلح بحصيلة عالية ترشده في تعديل بعض هذه أنشطة، دون خروج عن الهدف الرئيسي الذي ترمي إليه هذه الأسس.

وسنبدأ بمعالجة الأسس النفسية لأن كثيرا من النظريات اللغوية التربوية ترتبط بها بل تعتمد عليها أحيانا وتنهج لهجها. وبما أن الموضوع الرئيسي لهذا الكتاب لا يتناول هذه الأسس في المقام الأول، فلن نطيل الشرح في هذه النظريات إلا بالقدر الذي يكفي لتوضيح طرق التدريس وأساليب التعليم التي تعتمد عليها وتحقق التطبيق العملي لها.<sup>٢٨</sup>

### ج- الأساليب التعليمية

#### ١. إستراتيجية التدريس

ولكن استراتيجيات التدريس هي إطار عام يتضمن بعض الرق والنماذج التي ينفذها المعلم داخل حجرة الصف بشكل منظم ومتسلسل بفرض تحقيق الأهداف التدريسية العدة مسبقا وذلك بأقصى فاعلية ممكنة، وتجدر الإشارة إلى أنه يمكن أن يستخدم المعلم أسلوب أو أكثر من أساليب التدريس وقف لطريق تدريس معينة ولكنه مع يظل داخل إطار عام يحدد إجراءات التدريس العامة، يسمى هذا الإطار العام بالإستراتيجية.<sup>٢٩</sup>

يقصد بالاستراتيجية بصفة عامة، فن اسخدام الإمكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى، تحقيق الأهداف المرجوة على أفضل وجه. وفي التدريس يقصد باستراتيجية التدريس هي مجموعة من الخطوات والإجراءات التي يقوم بها المعلم لتحقيق أهداف التدريس، وتشتمل هذه الاستراتيجية على تمهيد للدرس يثير دافعية الطلاب للتعلم، وتحديد تتابع الأنشطة من

<sup>٢٨</sup> صلاح عبد المجيد العرفي، تعلم اللغات الحية وتعليمها، (بيروت: مكتبة لبنان، ١٩٨١)، ص. ١

<sup>٢٩</sup> محمد نجيب مصطفى عطيو، طرق تدريس العلوم (المللكة العربية السعودية، الرياض: ٢٠٠٦ م)، ص.

التعليمية التعليمية التي تتيح تحقيق الأهداف المرجوة، بما تتضمنه تلك الأنسنة من تحديد لأدوار المشاركين فيها (المعلم، الدارسين) والوسائل والمواد التعليمية، والطرائق والأساليب التدريسية، وأنواع التعزيز المتبعة، والوقت المخصص لكل منها، وأساليب التقويم التكويني والختامي.

ويبدو أن مصطلح الاستراتيجية في أصله مصطلح عسكري، استخدام في التخطيط العسكري، ثم في التخطيط المدني، وأتى بعد ذلك إلى مجال التدريس أو تخطيط التدريس ليعني تبعاً للتعريف السابق القدرة على الاستخدام الأمثل للأدوات والمواد التعليمية المتاحة بقصد تحقيق أفضل مخرجات تعليمية ممكنة.

ويرى البعض أن استراتيجية التدريس تعني مجموعة تحركات المعلم التي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل داخل الصف، بهدف تحقيق الأهداف التعليمية للموقف التدريسي. ومما يوضح هذا التحديد لاستراتيجية التدريس النظر إليها على أنها تتابع معين من طرائق التدريس، التي تتكامل وتنسجم معا لتحقيق أهداف الموقف التدريسي.

ومن هنا يمكن أن يقال أن مفهوم استراتيجية التدريس جاء ليلبي واقع المواقف التدريسية، فالمعلم في واقع الأمر، لا يكتفي طوال الدرس مثلاً بطريقة المحاضرة، بل يمزجها أحيانا بطريقة البيان العملي أو غيرها من طرائق التدريس الخاصة، مثل الاكتشاف في العلوم، أو الاستدلال في الرياضيات وهكذا، ويعني استخدام المعلم لأكثر من طريقة أنه يلبي احتياجات الموقف التدريسي الذي يتضمن أهدافا متباينة، تفرض استخدام طرائق تدريس مناسبة لكل هدف.<sup>٣٠</sup>

<sup>٣٠</sup> أوربة بحر الدين، مهارات التدريس، (مالانج: UIN MALIKI PRESS ، ٢٠١١)، ص. ١٤٦

إستراتيجية لتعلم اللغة هي واحدة من جهود المدرسين لتعليم اللغة، وذلك باستخدام الاستراتيجيات التعليمية المعلم يمكن أن تسهل للطلاب لتعلم اللغة العربية. وأيضا يمكن تنفيذ المعلمين وفقا لغرض التعلم.

عبارة عن إجراءات التدريس التي يخططها القائم بالتدريس مسبقاً بحيث تعينه علي تنفيذ التدريس علي ضوء الإمكانيات المتاحة لتحقيق الأهداف التدريسية لمنظومة التدريس التي يبنها، وبأقصى فاعلية ممكنه.

الإستراتيجية هي المنحي أو الخطة والإجراءات والمناورات (التكتيكات) والطريقة والأساليب التي يتبعها المعلم للوصول إلي مخرجات أو نواتج تعلم. العلاقة وافرقت بين إستراتيجية التدريس وطريقة التدريس وأسلوب التدريس.

## ٢. تصميم الإستراتيجية

تصمم الإستراتيجية في صورة خطوات إجرائية بحيث يكون لكل خطوة بدائل، حتى تتسم الإستراتيجية بالمرونة عند تنفيذها، وكل خطوة تحتوي على جزئيات تفصيلية منتظمة وتتابعه لتحقيق الأهداف المرجوة، لذلك يتطلب من المعلم عند تنفيذ إستراتيجية التدريس تخطيط منظم مراعيًا في ذلك طبيعة المتعلمين وفهم الفروق الفردية بينهم والتعرف على مكونات التدريس.

ويتمثل القاسم المشترك بين الاستراتيجيات الجيدة للتدريس في أن يكون التلميذ محور العملية التعليمية:

- أ- فاعلاً في اكتساب المعلومات وليس مستقبلاً فحسب لها.
- ب- القائم علي ممارسة الأنشطة والمهام التعليمية.
- ج- المتأمل لسلوكه ومستواه ويطور أدائه في ضوء نتائج هذا التأمل.
- د- المستمتع بالتعلم الذاتي والتعلم التعاوني.

هـ - الفكر الدائم في البحث عن العارف، وحل المشكلات واتخاذ القرارات.

و - بناء للمعرفة، يسعى لمزيد من التعلم واكتساب المهارات.<sup>٣١</sup>

بعد الاستبيان وسيلة من وسيلة من وسائل جمع المعلومات. وقد يستخدم على إطار واسع ليشمل الأمة أو في إطار ضيق على نطاق المدرسة، وبطبيعة الحال فهو يختلف في طوله ودرجة تعقيده. إن الجهد الأكبر في الاستبيان ينصب على بناء فقرات جيدة. والحصول على استجابات كاملة. ومن الأهمية بمكان أن تكون أسئلة الدراسة وفرضياتها واضحة ومعرفة كي يكون بالإمكان بناء الفقرات بشكل جيد.<sup>٣٢</sup>

التهيئة والتمهيد: يعدّ المعلم مجموعة من الأسئلة تتعلق بموضوع الدرس، ويقدمها سؤالاً بعد الآخر، ويشجع تلاميذه على الكلام والمناقشة. ويمكنه أن يوجّه السؤال الواحد إلى أكثر من تلميذ، ليتلقى أجوبة مختلفة.

إذا توافرت لدى المعلم لوحان للدرس، يمكنه أن يطلب من التلاميذ النظر إلى الصور، جيداً، ثم يوجّه لهم أسئلة علمة عنها، ثم أسئلة عن كل صورة على حدة، حتى يمهّد المعلم لدرسه.

كم صورة في القصة/الموضوع؟

- ما رقم الصورة التي فيها ( ..... ) ؟

- أين تسير السيارة؟

- هل الشارع مزدحم؟ ... الخ.

<sup>٣١</sup> منيف خضير الضوي، النظرية البنائية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية، (ردمك: اللغة العربية تعليم،

١٠٥، ص. ١٤٣٤هـ)، ص. ١٠٥.

<sup>٣٢</sup> منذر عبد الحميد الضامن، أساسيات البحث العلمي، (عامن: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٧)،



ولا تقتصر التهيئة على الحصة الأولى للمدرس الجديد، وإنما يمكن للمعلم أن يهيئ لأية حصة تتعلق بالدرس، وذلك بعرض بطاقات المفردات الخاصة بالدرس، الواحدة بعد الأخرى، ومناقشتهم في محتوى كل بطاقة عن طريق الأسئلة، حتى ترسخ معاني المفردات في أذهانهم. وينطبق هذا على التهيئة لتدريبات الاستماع والفهم، وتدريبات الأنماط النحوية، وكذلك التدريبات الكتابية.

تقديم المفردات الجديدة: يكتب المعلم مفردات الدرس الجديد على بطاقات صغيرة، ويرسم صورة مناسبة لكل كلمة أو يلصق صورة إذا أمكنه ذلك. يعرض المعلم البطاقات واحدة بعد الأخرى سائلاً: ((ما هذا؟)) ((ما هذه؟)) ويلقن تاملت التلاميذ إذا تعذرت عليهم الإجابة. يضع المعلم البطاقات على مجرى الطباشير، ثم بعين عددًا من التلاميذ، ويطلب من كل تلميذ أن يحضر له إحدى البطاقات:

- أين المسجد؟

- أين الولد الذي يصعد السلم؟

وإذا كانت الكلمة على أحد وجهى البطاقة، والصورة على الوجه الأخرى، فإن ذلك يتيح للمعلم عرضها أكثر من مرة. و في مرحلة مراجعة المفردات يعرض المعلم البطاقات على التلاميذ من جهة الصورة، ويشير إلى عدد من التلاميذ ليذكروا الكلمة أو العبارة المعبرة عنها. فإذا ذكر التلميذ الكلمة أو العبارة المطلوبة، ينطقها المعلم نطقاً واضحاً مشيراً للتلاميذ كي يعيدوا بعده، بينها يعرض البطاقة عليهم من جهة الكلمة/العبارة.

الاستيعاب: بعد قراءة النص ودراسة يأتي دور الاستيعاب، ويمكن أن يجريه المعلم مستخدماً لبطاقات بالطرق الآتية:

الملاءمة: يجهز المعلم بطاقات تحوى عبارات متلائمة، ويكتب كل مجموعة على بطاقات مختلفة للون، أو يكتبها على بطاقات بيضاء بحيث تكون الكتابة في كل مجموعة

منها بلون مختلف، وبحيث تتناول أفكار الموضوع، و لا يستطيع التلميذ أن يلائم بينها إلا إذا قرأ الموضوع أو القصة وفهما فهماً مبدئياً.

ترتيب الأحداث: بعد أن يدرس التلاميذ النص، يمكن للمعلم أن يكتب الأحداث البارزة على بطاقات، ويعرضها على التلاميذ دون ترتيب. ويطلب منهم قراءتها أولاً، ثم ترتيبها حسب أحداث النص الذي سمعوه أو قرأوه أو درسوه، ويمكن للمعلم أن يسمح للتلاميذ بالنظر إلى النص في الكتاب إذا كان نصاً صعباً كثير التفاصيل، أو متشابه الأحداث، ليطابقوا بين عبارات البطاقات والنص.

صواب، أم، خطأ: من أسئلة الاستيعاب المعروفة أسئلة صواب، أم، خطأ: يكتب المعلم عدداً من العبارات تتعلق بموضوع أو قصة أو حوار درسه التلاميذ. ويمكننا كتابة العبارات على بطاقات مستقلة، أو على لوحة صغيرة، مع ترك مسافة صغيرة بجوار كل عبارة، لتعليق بطاقة (صواب) أو بطاقة (خطأ). والفكرة من إعداد بطاقات صغيرة بدلاً من وضع علامات صواب وخطأ، هي إمكان استخدام اللوحات والبطاقات أكثر من مرة. ولعل مجموعة واحدة من البطاقات الصغيرة (صواب) و (خطأ) تصلح للاستخدام في جميع التدريبات التي من هذا النوع، بشرط أن يجعلها المعلم ذات مساحات ثابتة، ويترك لها على البطاقات واللوحات مساحات ثابتة أيضاً.

المراجعة والتلخيص: للمراجعة والتلخيص دور مهم ضمن خطة الدرس التي يعدها المعلم، وهناك وسائل متعددة للمراجعة، ومن أفضلها استخدام اللوحات والصور والبطاقات، وبخاصة تلك التي قد سبق للمعلم أن جهّزها، واعتمد عليها في تقديم الدرس وإجراء التدريبات.

فيمكن للمعلم أن يعرض اللوحة، ويخفي الكتابة، ويسأل تلاميذه بسرعة عن محتوى كل صورة، أو عن الحدث الذي تتعلق به في الموضوع أو القصة. وإذا كان النص حواراً،

فيمكن للتلاميذ النظر إلى الصورة، ومحاولة تذكر الحوار الذي يعبر عنها، فيقوم تلميذان أو أكثر بأداء الحوار أو تمثيله، دون التقييد التام أو الالتزام بألفاظه.<sup>٣٣</sup>

## د- اختبارات المفردات

١. اختبار صورة وبدائل :

هنا تظهر صورة وبجانباها أو تحاها أربعة بدائل واحد منها فقط هو

الصحيح(مثال٣).

مثال ٣ :

ضع دائرة حول حرف الكلمة التي تناسب الصورة المحاذية.

صورة : أ. أسد      ب. نمر      ج. فيل      د. سمكة

صورة : أ. شجرة      ب. ثمرة      ج. زهرة      د. حيوان

٢. اختبار مزوجة :

هنا تظهر قائمتان من الكلمات ويطلب المزوجة بين أفز ادهما على أساس

الترادف (مثال ١١) أو التضاد (مثال ١٢) أو الافتزان (مثال ١٣) ويجوز أن

تساوى القائمتان في العدد أو تزيد الثانية عن الأولى، والزيادة أفضل وأسلم

(مثال ١٤) كيلا يؤدي الخطأ الواحد إلى خطأين.

مثال ١١ :

ضع أمام كل كلمة في القائمة الأولى مرضفها الذي تختاره من القائمة الثانية.

مثال ١٢ :

<sup>٣٣</sup> محمود اسماعيل صيني، دليل المعلم إلى استخدام الصور والبطاقات في تعليم العربية، (الرياض: مكتبة

ضع أمام كل كلمة في القائمة الأولى ضدها في المعنى الذي تختاره من القائمة الثانية.

مثال ١٣ :

ضع أمام كل كلمة في القائمة الأولى الكلمة التي تقترن بها (من الحقل ذاته) والتي تختارها من القائمة الثانية.

مثال ١٤ :

ضع أمام كل كلمة في القائمة الأولى رقم الكلمة المرادفة لها من القائمة الثانية.<sup>٣٤</sup>

<u>قائمة (٢)</u>	<u>قائمة (١)</u>
١ . قاحلة	----- وفي
٢ . مخلص	----- مكتظ
٣ . عطوف	----- جدباء
٤ . مزدحم	----- جلي
٥ . هنلي	----- شفق

<sup>٣٤</sup> محمد علي الخولي، الاختبارات اللغوية، (صويلح : دار الفلاح للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠) ٥٥ - ٥٠