



مناهج تعليم اللغة العربية في الجامعات العربية الرائدة: الواقع وفرص التطور



تحرير
عبدالرحمن الخميس

مباحث لغوية



مناهج تعليم اللغة العربية في الجامعات العربية الرائدة: الواقع وفرص التطور

تحرير

عبدالرحمن الخميس

تأليف

علي مدكور

شيماء العمري

هدى صالح

وفاء العويضي

إيمان هريدي

أمامة الشنقيطي



مناهج تعليم اللغة العربية في الجامعات العربية الرائدة: الواقع وفرص التطور

تحرير: عبدالرحمن الخميس

الرياض، ١٤٤٦هـ

البريد الإلكتروني: nashr@ksaa.gov.sa

ح / مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، ١٤٤٦هـ
فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

٣١٣ ص، ١٧×٢٤سم - (مباحث لغوية ٥)

ردمك: ٩٧٨-٦٠٣-٨٤٧٢-٣٨-٥

١- مناهج تعليم اللغة العربية في الجامعات العربية الرائدة:

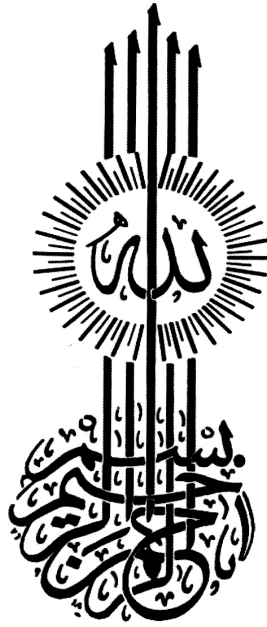
العنوان أ. العنوان رقم الإيداع: ١٤٤٦/٤٢٥٢

ردمك: ٩٧٨-٦٠٣-٨٤٧٢-٣٨-٥

لا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب، أو نقله في أي شكل أو وسيلة، سواء أكانت إلكترونية أم يدوية، بما في ذلك جميع أنواع تصوير المستندات بالنسخ، أو التسجيل أو التخزين، أو أنظمة الاسترجاع، دون إذن خطي من المجمع بذلك.

(صدر هذا الكتاب عن مركز الملك عبدالله للتخطيط والسياسات اللغوية، والذي جرى دمجه في مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية).

هذه الطبعة إهداء من المجمع، ولا يُسمح بنشرها ورقياً، أو تداولها تجارياً



كلمة المركز

يجتهد مركز الملك عبد الله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية في العمل في مجالات متعددة تحقق تعميق الوعي اللغوي على المستويات المختلفة (الاجتماعية والعلمية/ الأهلية والرسمية) ؛ وذلك للسمو باللغة العربية، وترسيخ منافستها للغات الحضارية في العالم، وتعميق قيادتها الدينية والتاريخية لشعوب شتى في أنحاء المعمورة.

وامتدادا لذلك. ينشط المركز في مجال النشر، مستقطباً الأعمال العلمية الجادة وفق لائحة معتمدة منظمة لذلك، كما ينشط في مجال التأليف من خلال استكتاب مجموعة كبيرة من الباحثين؛ لتأليف عدد متنوع من الإصدارات النوعية المقروءة التي تعالج عنوانا تقيمتنصها المركز، ويلفت الانتباه إليها، ويعلن من خلالها الفرص الممكنة لخدمة اللغة العربية في المجالات المختلفة، ملتبياً بذلك الحاجات التي يلمس المركز تطّلع المكتبة اللغوية العربية إليها، ولافتاً الأنظار إلى أهمية التعمق فيها بحثياً، واستكشاف ما يمكن عمله تنفيذياً في هذه المجالات. ويسعد المركز بأن استقطب في المرحلة الأولى من هذا المشروع ما يربو على مئتي باحث، موسّعاً دائرة المشاركة محلياً وخليجياً وعربياً وإسلامياً وعالمياً، ومنوعاً مسارات البحث الرئيسية والفرعية، ومنفتحا على كل ما من شأنه خدمة اللغة العربية بجميع الوسائل والأطر.

ويمثّل هذا الكتاب واحداً من الكتب التي صدرت ضمن سلسلة (مباحث لغوية) يحتوي عدداً من الأبحاث لأساتذة مرموقين؛ استجابوا لما رآه المركز من الحاجة إلى التأليف تحت هذا العنوان، وبادروا إلى ذلك مشكورين.

وتودّ الأمانة العامة أن تشيد بجهد السادة المؤلفين، وجهد محرر الكتاب، ومدير هذا المشروع العلمي على ما فضلوا به من التزام علمي لا يستغرب من مثلهم، وقد ترك المركز للمحرر مساحة واسعة من الحرية في اختيار الباحثين ووضع الخطة العلمية - بالتشاور مع المركز -؛ سعياً إلى تحقيق أقصى ما يمكن تحقيقه من الإفادة العلمية، مع الأخذ بالاعتبار أن الآراء الواردة في البحوث لا تمثل رأي المركز بالضرورة، ولكنها من جملة الآراء العلمية التي يسعد المركز بإتاحتها للمجتمع العلمي وللمعنيين بالشأن اللغوي لتداول الرأي، وتعميق النظر، ونلفت انتباه القارئ الكريم إلى أن ترتيب أسماء المؤلفين على الغلاف موافق لترتيب أبحاثهم في الكتاب، وهي خاضعة للرؤية المنهجية التي تفضّل المحرر - مشكوراً - باقتراح خطتها.

والشكر والتقدير الوافر لمعالي وزير التعليم المشرف العام على المركز، الذي يحث على كل ما من شأنه تثبيت الهوية اللغوية العربية، وتمتينها، وفق رؤية استشرافية محققة لتوجيهات قيادتنا الحكيمة، ويمتد الشكر لمعالي نائبه، وللسادة أعضاء مجلس الأمناء نظير الدعم والتسديد لأعمال المركز.

والدعوة موجّهة لجميع المختصين والمهتمين بتكثيف الجهود نحو النهوض بلغتنا العربية، وتحقيق وجودها السامي في مجالات الحياة.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين نبينا
محمد وعلى آله وصحابه أجمعين، وبعد:

فمن نعم الله تعالى على أمة القرآن الكريم على مر التاريخ، أن هيا للفتها
المقدّسة من أصحاب الرأي والقرار من عُنِي بها وجعل خدمتها قُربة لله وسبباً
لطلب رضاه، ونحن إذ نعيش في عهد خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن
عبد العزيز - حفظه الله - لنحمد الله تعالى أن وفقه وألهمه فكرة إنشاء المركز
الدولي لخدمة اللغة العربية دائمة الإثمار والعطاء، وما هذا الكتاب إلا حلقة من
سلسلة ذهبية لإصدارات علمية؛ تهدف إلى حفظ اللغة، وتطوير تعليمها، ونشرها،
وتذليل جميع العقبات التي تقف أمام ذلك؛ لتظهر للعالم الآخر بمظهرها الذي هو
لها وهي أهله.

يحاول هذا الكتاب الموسوم بـ (مناهج تعليم اللغة العربية في الجامعات
العربية الرائدة: الواقع وفرص التطور) أن يسلط الضوء على واقع مناهج تعليم
اللغة العربية في الجامعات العربية، تمهيداً لكشف ما قد يكون فيها من قصور،
ثم العمل على تطويرها؛ وفق مقترحات يقدمها أكاديميون متخصصون في علم
المناهج وطرائق التعليم. وتلك - لا شك - إحدى الخطوات الضرورية والهامة
لتحقيق الأهداف المنشودة التي تبناها المركز.

جاء الكتاب في ستة مباحث: أثار أولها المعنون بـ (معايير مقترحة لإعداد
معلمي اللغة العربية في الوطن العربي)، مشكلة اختيار المعلم في هذا العصر
الحساس، وأكد فيه الأستاذ الدكتور علي بن أحمد مدكور، ضرورة توخي الدقة

في اختيار المعلمين في عصر "العولمة المتوحشة وحماتها التكنولوجية الجارفة،.. عصر روبوتة الإنسان، وأنسنة الربوت"، والحاجة إلى "المعلم الإنسان، المعلم المناضل في سبيل الإسهام في بناء الأجيال القادرة على تحويل البيانات إلى معلومات، والمعلومات إلى معرفة، والمعرفة إلى الحكمة..".

أما المبحث الثاني فجاء امتداداً لما نبّه إليه الأستاذ الدكتور علي مذكور، إذ قدّمت فيه الدكتورة هدى محمد إمام صالح دراسة تحليلية بعنوان (أساليب إعداد معلمي اللغة العربية في كليات التربية)، واستهدفت دراستها كليات التربية إيماناً بأن جودة التعليم العالي لا تنفصل عن جودة التعليم العام الذي يعتمد على مخرجات كليات التربية، وتأكيداً على أن لإعداد معلم اللغة العربية -بالذات- أهمية كبيرة في البلاد العربية؛ لارتباط تعليم اللغة بالقرآن الكريم وعلومه، ولأنها اللغة الأم التي تجمع المجتمعات العربية بهوية واحدة. وقد حاولت دراستها الإجابة عن التساؤلات التالية متبعية المنهج الوصفي التحليلي: ما الاتجاهات الحديثة التي توجه إعداد معلمي اللغة العربية في كليات التربية؟ ما واقع الأساليب التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس لإعداد معلمي اللغة العربية بكليات التربية في ضوء تلك الاتجاهات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟ ما مدى مناسبة أساليب إعداد معلم اللغة العربية لأهداف ومحتوى برامج إعدادها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية موضع الدراسة؟.

وفي المبحث الثالث (مدخل تحليل الخطاب ودوره في تنمية مهارات اللغة العربية في التعليم العالي)، أكدت الأستاذة الدكتورة إيمان أحمد هريدي الحاجة إلى علم اللغة التطبيقي لتنمية مهارات اللغة العربية عامة، وعند طلاب الجامعات خاصة؛ باعتباره الوسيط بين الحقلين: النظري والتطبيقي. وانطلقت من (تحليل الخطاب) في الحقل التعليمي: أهميته، وكيفية توظيفه، ومجالات ذلك؛ مقدّمة -في هذا المضمار- إستراتيجية مقترحة لتنمية مهارات اللغة العربية لطلاب الجامعة.

واختصّ المبحث الرابع بتدريس علم النحو، وطرحت فيه الدكتورة: شيماء مصطفى العمري، رؤية مستقبلية لـ (تدريس النحو في الجامعات العربية)؛ حرصت فيها على تحديد مفهوم النحو العربي وغاياته وأهدافه، تمهيداً للإجابة على الأسئلة التالية: ما الذي يجب أن نتعلمه من النحو؟ وما الذي يجب ألا نتعلمه منه؟ وما الكيفية التي يجب أن يدرس بها النحو، لتحقيق الهدف المنشود؟. وعرضت من خلال ذلك رؤيتها المستقبلية لتدريس النحو، والشروط اللازمة لتحقيق ذلك.

واستهدف المبحث الخامس مقررات الأدب العربي، وجاء بعنوان: (فاعلية دمج برنامج الكورت أثناء تدريس موضوعات مقرر الأدب الأندلسي على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طالبات قسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز)، واعتمدت فيه الدكتورة وفاء بنت حافظ عشيّش العويضي، المنهج شبه التجريبي؛ من أجل قياس فاعلية دمج برنامج الكورت (توسعة مجال الإدراك) ضمن موضوعات الأدب الأندلسي في تنمية مهارات التفكير الناقد، وجاءت نتائجها إيجابية لصالح الدمج.

أما المبحث السادس فاستهدف مهارات: (القراءة الشعرية، والتفكير الإبداعي، والاتجاه نحو اللغة العربية) وجاء بعنوان: (أثر استخدام حقيبة تعليمية قائمة على إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الشعرية والتفكير الإبداعي والاتجاه نحو اللغة العربية لدى طالبات المرحلة الجامعية)، واعتمدت فيه الدكتورة أمامة بنت محمد أحمد الشنقيطي، المنهج شبه التجريبي؛ من أجل الوقوف على أثر استخدام الحقيبة في تعليم قصيدة (صهوة الضاد) للشاعرة الأردنية نبيلة الخطيب التي دارت حول الدفاع عن اللغة العربية الفصيحة وبيان محاسنها، وحثّ أبنائها على التمسك بها لغة للعلم والأدب والحياة، وجاءت نتائجها إيجابية لصالح الحقيبة التدريبية.

وبعد: فالمركز إذ يقدم هذا الكتاب ليشكر الله أولاً، ثم كل من أسهم فيه؛
سائلاً المولى أن يكون سبباً لرقى التعليم في الوطن العربي بلغته الخالدة.

المحرر

د. عبدالرحمن بن صالح عبدالرحمن الخميس

الرس- ١٢/٢/١٤٣٦هـ

المبحث الأول

معايير مقترحة لإعداد معلمي اللغة العربية في الوطن العربي

إعداد

أ.د. علي أحمد مذكور^(*)

(*) أستاذ التربية بجامعة القاهرة .

مقدمة :

إننا في عصر العولمة المتوحشة وحتمايتها التكنولوجية الجارفة،... عصر " روبتة الإنسان " ، و "أنسنة الروبوت" ، نحتاج إلى المعلم الإنسان، المعلم المناضل في سبيل الإسهام في بناء الأجيال القادرة على تحويل البيانات إلى معلومات، والمعلومات إلى معرفة، والمعرفة إلى الحكمة.. الحكمة التي هي أصفي رحيق يقطره عقل الإنسان.. الحكمة التي هي أمل المستقبل، وعلمه الشامل.. الحكمة التي قال الله فيها: ﴿يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَنْ يَشَاءُ وَمَنْ يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا﴾ (البقرة من الآية: ٢٦٩).

إن تحقيق الأهداف السابقة في معلم المستقبل يتطلب اعتبار التعليم "مهنة". فالحقيقة أن التعليم مهنة ذات طبيعة علمية وفنية ونفسية؛ لذلك فإن إعداد المعلم الكفاء هو المدخل الوحيد لاحترام مهنة التعليم، ولإحداث أي تطوير جذري فيها.

إن معلم التعليم العام وعضو هيئة التدريس في التعليم الجامعي يكونان مساراً واحداً تصب أجزاءه في بعضها البعض فمتطلبات اختيار معلم التعليم العام هي ذات المتطلبات لمعلم التعليم العالي^(١).

وتمهين التعليم هو المدخل الأساس لإصلاح المعلم أديباً ومادياً؛ بحيث تصبح مهنة التعليم موقرة كالمحاماة والطب والهندسة وغيرها.. ومعظم متطلبات تمهين التعليم متوفرة، لكن الأمر يحتاج إلى قرارات تنظيمية وسياسية جريئة.

واعتبار التعليم "مهنة" يتطلب الاحتراف، كما يتطلب وجود المعايير والشروط اللازمة لمزاوتها والاستمرار فيها، وتقديم الكفايات اللازمة والضوابط المناسبة لسلوكياتها وأخلاقياتها.

وتمهين التعليم يتطلب وضع مواصفات ومعايير لإعداد المعلم وتأهيله من جهة، وبناء معايير وأدوات لاختيار المعلمين عند توظيفهم وترخيص مزاوتهم المهنة التدريس من جهة أخرى.

كما يتطلب الأمر ضمان استمرار النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، من أجل التأكد من أن إعداد معلمي المستقبل سيكون إعداداً مهنيًا، وعلي يد أساتذة هم أنفسهم مهنيون.

ويقتضي تمهين عملية التعليم أن تكون لدي معلم التعليم العام ومعلم التعليم العالي خلفية ثقافية عامة- إضافة إلى الدراسة الأكاديمية والمهنية العميقة- تجعلهما من أفضل مثقفي المجتمع، ومن النخبة الثقافية القائدة في حركة التغيير.

إن التعليم هو مهمة بناء الإنسانية، وعمارة الأرض، وترقية الحياة. وهذا يدفعنا إلى تمهين عضو هيئة؛ بحيث يرقى من كونه "موظفًا" حاملاً للدكتوراه يقوم بعمل روتيني لا حياة فيه، إلى كونه "مربيًا" يعمل في بناء البشر، وإلى كونه "قدوة فكرية" و"قدوة اجتماعية" فضلاً عن كونه "قدوة تربوية". إن عضو هيئة التدريس الجامعي على هذا النحو ينبغي أن يكون حقيقة من حقائق الوجود التربوي، بل والوجود الاجتماعي كله.

وللوصول إلى هذه النوعية من أعضاء هيئة التدريس، ينبغي تغيير سياسة اختيار المعيدين وأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية، وتوفير الإمكانيات المادية والبشرية لهذه الكليات. كما يتطلب الأمر ضرورة وجود مدارس تطبيقية أو تجريبية لكليات التربية، وضرورة وجود حوافز لأعضاء هيئة التدريس، لحثهم على مواصلة العمل بكفاءة وفاعلية، وضرورة وجود آلية تضمن لهم استمرار البحث العلمي والتدريس من خلال البحث، باعتبار أن أفضل منهجيات التدريس ما كان من خلال نتائج البحوث العلمية ومعطياتها.

لا بد من توثيق العلاقات والارتباطات التكاملية بين الأساتذة الذين يقومون بالإعداد التخصصي للمعلم، وبين التربويين الذين يقومون بالإعداد المهني، وذلك بجمعهم في أقسام واحدة بكليات التربية؛ حيث يخططون، وينفذون، ويقومون بنتائج أعمالهم ويطورونها معاً^(٢).

كما أن التربويين في حاجة إلى إزالة الحواجز المصطنعة التي أقاموها- أو أقامها بعضهم- بين الأصول الفلسفية والاجتماعية من ناحية والأصول النفسية من ناحية أخرى، وبين ما سبق وبين المناهج وطرائق التدريس وتكنولوجيا التعليم من ناحية ثالثة. فالواقع أن الحواجز بين علوم التربية وعلم النفس والمناهج وطرائق التدريس هي حواجز مصطنعة لا علاقة لها بحقيقة الوجود التربوي والنفسي المتكامل أصلاً.

لقد سنت الجامعات المصرية سنة حسنة تتمثل في دورات الإعداد التربوي لأعضاء هيئة التدريس في جميع الكليات. ولكن هذه البرامج والدورات لا تزال قليلة، وقصيرة وشكلية في معظم الأحيان.

إن أعضاء هيئة التدريس في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي عموماً، في العالم العربي والإسلامي، يحتاجون إلى عمليات تمهين تقديرهم على تصميم المناهج، وتنفيذها، وتقويمها، وتطويرها في ضوء الأهداف المنشودة من التعليم العالي، وفي ضوء حاجات الطلاب ومتطلبات المجتمع المتغيرة.

كما أنهم يحتاجون إلى التدريب على طرائق التدريس الحديثة التي تعتمد على الحوار والمناقشة والتعلم الذاتي والقدرة على التفكير والتعبير والابتكار وحل المشكلات.

ولكى تتم هذه العملية بنجاح لابد مما يأتي:

١. تحديد السمات الشخصية والخصائص المهنية اللازم توافرها في عضو هيئة التدريس ومعلم المعلم. وهذا يتطلب وضع معايير دقيقة لاختيار أعضاء هيئة التدريس، بما فيهم معلم المعلمين، بحيث تتوافر فيهم- إلى جانب التفوق الأكاديمي والقدرة على إجراء البحوث- الخصائص الشخصية الضرورية لمهنة التدريس، والخبرة في التدريس في مراحل التعليم المختلفة.

٢. توفير برامج للإعداد المهني لمعلمي المعلمين قبل الخدمة. إن حصول معلم المعلم على درجات الماجستير والدكتوراه في مجال التربية وعلم النفس ليس كافياً ليكون العضو قادراً على التدريس الفعال. فالواقع الميداني يدل على ذلك. فكثير من أعضاء هيئة التدريس في مجال التربية غير قادرين على التدريس الفعال، وغير قادرين على استخدام الطرائق والأساليب التقانية الحديثة في التعليم والتعلم، وهذا يتطلب -بالإضافة إلى حسن اختيارهم- تدريبهم على التعليم الفعال قبل الخدمة، وتوفير برامج تدريب دورية لهم أثناء الخدمة.^(٢)

٣. تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات وفي التعليم العالي عموماً، بما في ذلك معلمو المعلمين. ووضع أدوات للتقويم تأخذ في الحسبان تقويم الرؤساء، والزملاء، والطلاب. وأن تصمم الأدوات التي تقيس ذلك في ضوء معايير الجودة والاعتماد المعتمدة من قبل الهيئات المعنية. وأن يتم الترخيص لمزاولة المهنة، والترقية أثناءها في ضوء نتائج هذا التقويم الدوري.

المقصود بمعايير الجودة والاعتماد لمناهج وبرامج إعداد المعلمين وأعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي والجامعي عموماً؛ المواصفات التي ينبغي أن تتوافر في هذه المناهج والبرامج، والدورات، وورش العمل، التي تقدم لهذه الفئات قبل الخدمة وأثناءها، بقصد إقذارهم على تحقيق الأهداف المنشودة منهم في فترة زمنية معينة.

إن مهمة هذا البحث تحديد المعايير الثقافية والتخصصية والمهنية اللازمة للمعلم وعضو هيئة التدريس عامة، ومعلم اللغة العربية على المستوى الجامعي خاصة. وإليك هذه المعايير بشيء من التفصيل فيما يلي:

المعيار الأول- القدوة الإيمانية والفلسفية :

من المقاصد الأساسية لمنهج إعداد معلم اللغة العربية ترسيخ الإيمان بالله، والأخوة في الله، وهذا المقصد يشتمل على ركائز تقوم عليها الأمة المؤمنة، وتتحقق بها وسطيتها وشهادتها على الناس. فبدون الإيمان بالله لا توجد الجماعة، ولا يكون هناك منهج تجتمع عليه الأمة. وبدون الأخوة في الله يكون التفرق والتنازع والفشل والوهن، على أن هذا الأساس لا بد أن يكون للمعلم وعضو هيئة التدريس فلسفة.

والفلسفة- أيًا كان لونها- هي تصور ما للألوهية والكون والإنسان والحياة. فالفلسفة الإسلامية هي التصور الإسلامي للألوهية والكون والإنسان والحياة. والثقافة الإسلامية هي السلوك الكلي للمجتمع المسلم الذي يتسق مع التصور الإسلامي للألوهية والكون والإنسان والحياة. فالفلسفة الإسلامية والثقافة الإسلامية هما الإطار المرجعي لعملية إعداد المعلم. وعلى هذا ينبغي أن يتوافر لعملية إعداد المعلم وعضو هيئة التدريس فلسفة تربوية واضحة، نابعة من فلسفة اجتماعية شاملة، تتسق مع التصور العربي الإسلامي للألوهية، والكون والإنسان والحياة. بحيث تحقق للمعلم الوعي الثقافي، والتفكير الابتكاري، وتقييم التكامل بينهما في ذات الوقت^(٤).

ومن أهم مؤشرات هذا المعيار ما يلي :

- أن يكون المعلم مؤمناً بالله، وملائكته، وكتبه ورسله، وأن يكون مؤمناً باليوم الآخر، وبالقدر خيرة وشره.
- أن يكون مؤمناً بالأخوة في الله، وبالأخوة في الإنسانية.
- أن تكون له فلسفة تربوية واضحة قائمة على أساس الإيمان بالله.
- أن يكون سلوكه داعماً لإيمانه وفلسفته.

المعيار الثاني- أن يكون مدرِّكاً لحقيقة الإنسان :

وذلك بالوقوف على حقيقة الإنسان من حيث: مصدره، ووظيفته، ومركزه في

الكون، وغايته في الحياة. فالإنسان عبد الله وسيد في الكون. وقد عقدت له الخلافة في الأرض ليعمرها ويرقي الحياة على ظهرها وفق منهج الله. لذلك جعل الله الكون كله مسخراً لخدمته: ﴿ وَسَخَّرَ لَكُمْ مَّا فِي السَّمَوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا مِّنْهُ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴾ (١٣) (الجاثية: ١٣).

ومن أهم مؤشرات هذا المعيار ما يلي:

- أن يؤمن المعلم أن الله هو الخالق له ولكل الكون من حوله.
- أن يدرك أن وظيفته إعمار الأرض وترقية الحياة وفق منهج الله.
- أن يدرك أنه سيد في الكون وأن الله قد سخر الكون لخدمته^(٥).
- أن يؤمن أن الإنسان هو صانع التنمية وهو غايتها.
- أن يؤمن أنه عائد إلى الله لحسابه على ما قدم للإنسانية من خير أو شر.

المعيار الثالث: أن يكون المعلم مدركاً لحقيقة الكون، وأن الكون غيب استأثر الله بعلمه كالروح، والملائكة، والجن، والشياطين وكل مفردات الملائ الأعلى، وشهود وهو كل ما نرى ونحس من حولنا، وأن وظيفتنا في الكون المشهود هو الدراسة والبحث لاكتشاف قوانين الله فيه وتسخير النتائج في إعمار الحياة. وأن يدرك أن عنصر الجمال مقصود قصدًا في بناء الكون وفي ظواهره لإيقاظ حاسة التدوق والجمال في البشر التي تهدي إلى الإيمان بالله والانتفاع بذلك. وأن يدرك أن الكون مصمم على النحو الذي يخدم الإنسان في مراقاه الصاعد لإعمار الحياة وفق منهج الله: ﴿ هُوَ الَّذِي جَعَلَ الشَّمْسُ ضِيَاءً وَالْقَمَرَ نُورًا وَقَدَرَهُ مَنَازِلَ لِئَعْلَمُوا عَدَدَ السِّنِينَ وَالْحِسَابَ مَا خَلَقَ اللَّهُ ذَلِكَ إِلَّا بِالْحَقِّ يُفَصِّلُ الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ ﴾ (يونس: ٥).

إن هذا يجب أن يوجه عناية المربين ومصممي المناهج التعليمية إلى نوعية النصوص التي تُقرَّر وتُدْرَس في كل مرحلة وفي كل عمر.

ومن أهم مؤشرات هذا المعيار ما يلي:

- أن يدرك أن الكون غيب وشهود.
- أن يعرف أن الكون هو المصدر الثاني للمعرفة بعد الوحي.
- أن يفهم أن وظيفته في الكون هي البحث عن قوانين الله فيه بالعلم والعقل وتوظيفها في إعمار الحياة.
- أن يدرك أن عنصر الجمال مقصود في بناء الكون لتربية حاسة التذوق والجمال لدى المتعلمين.
- أن يوظف كل ما سبق في عملية التعليم والتعلم.

المعيار الرابع: ترسيخ إيمان المعلم أن الحياة دنيا وآخره. وأن الدنيا والآخرة ليسا بديلين ولا نقيضين. وأنه لا توجد آخره دون المرور بالدنيا، وأن من عمّر دنياه وفق منهج الله فقد عمّر آخرته، ومن خرب دنياه فقد خرب آخرته.

وأن مهمة مناهج التربية والتعليم هي ترسيخ هذه الحقيقة في عقول الناشئة وقلوبهم، وفي برامج إعداد المعلمين؛ حتى يفهموا أن مهمتهم في الحياة - بوصفهم خلفاء لله في الأرض - هي إعمارها، وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله، وأن وسيلتهم في ذلك هي العلم، والعدل، والحرية، والشورى، والوحدة، والإحسان في العمل.

ومن أهم مؤشرات هذا المعيار ما يلي:

- أن يؤمن المعلم أن الحياة دنيا وآخرة، وأنه ليسا بديلين ولا نقيضين.
- أن يدرك أن من عمّر الدنيا فقد عمّر الآخرة، وأن من خرب الدنيا فقد خرب الآخرة بالنسبة له.
- أن يفهم أن وظيفته الخلافة في الأرض لإعمارها بالعلم والعدل والحرية والوحدة الإحسان في العمل.
- أن يوظف ذلك في عملية التعليم والتعلم.

المعيار الخامس: أن يكون المعلم قوة علمية. هذه ضرورة كونه معلماً وأستاذاً، وضرورة كونه متخصصاً في حقل من حقول العلم والمعرفة. ومن هنا فإن هذا المعيار يتطلب من المعلم عموماً ومن معلم اللغة العربية على وجه الخصوص:

المتانة الشخصية؛ جسدياً ونفسياً باعتبارها شرط كل اقتدار، فالحاضر والمستقبل يقوم على القدرة من خلال تعظيم الطاقات الحيوية. إنه يتطلب نخباً أكثر ذكاءً للتعامل مع تقانة أكثر ذكاءً بدورها.

ويتطلب هذا أن يكون المعلم وعضو هيئة التدريس مدركاً أن العلم هو إدراك الحق، وأن المعرفة هي تفتح البصيرة للاتصال بالحقائق الثابتة في هذا الوجود. وأن العلم ليس هو المعلومات المفردة المنقطعة، التي تزحم الذهن، ولا تؤدي إلى الإيمان بحقائق الكون الكبرى، ولا تمتد وراء الظواهر المحسوسة.⁽¹⁾

ويتطلب ذلك مستوي أكثر تقدماً في نشاط العمليات العقلية العليا للإحاطة بقضايا العلم والمعرفة المتزايدة في شموليتها وتعقيدها. كما يتطلب التكامل بين الدماغ الأيسر، حيث تسود عمليات التحليل والمنطق والتسلسل والتنظيم الرياضي.. والدماغ الأيمن، حيث تنشط عمليات الخيال المبدع، والعاطفة، والقدرات المكانية والحساسية للتجارب المعاشة.. وتتكامل الصحة النفسية مع الصحة الجسدية في تنمية الطاقات الحيوية وتحريرها من الأزمات النفسية والصراعات الانفعالية التي يمكن أن تستنزفها وتبددها. كما أن الصحة النفسية هي أساس المرونة والثقة بالنفس، والشعور بالأمن، والتسامح، وإقامة علاقات التكافؤ والندية. كل هذا يحقق التكامل في النشاط الذهني، ويطلق طاقاته المبدعة.

ومن أهم مؤشرات هذا المعيار ما يلي:

- أن يكون متخصصاً في ميدان من ميادين العلم والمعرفة.
- أن يكون ذا شخصية حاضرة ومؤثرة.

- أن يكون صحيحا جسديا وخلقيا.
- أن يكون صحيحا نفسيا؛ من حيث شعوره بالأمن والثقة بالنفس.
- أن يكون صحيحا عقليا؛ من حيث الذكاء والمرونة، والتسامح، النشاط الذهني، والطاقات المبدعة.

المعيار السادس: أن يكون مثقفاً؛ فالإنسان بطبيعته باحث عن الهوية والانتماء، فلا بد من تحصينه لتعريفه بذاته وهويته وثقافته. وتمثل الثقافة الإسلامية إطاراً مرجعياً متين البنیان، واضح المعالم. كما أنها تمثل جهداً متكاملاً متناسقاً، تحمل فرص إثراء غير مسبوقة في التاريخ البشري. نستطيع من خلالها توحيد مرجعيات الشباب والباحثين، وتشكيل أذواقهم وتصوراتهم وآرائهم للكون والإنسان والحياة. كما أنها تمثل الجذور المشتركة لأقطار الأمة العربية التي تمكنها من التنوع من خلال الوحدة. وتعطيها الحصانة في انفتاحها على العالم في ذات الوقت، وهذا وضع قلما توفر لأمة على مدي التاريخ الإنساني.

ومن شأن النظر إلى الثقافة الإسلامية على أساس أنها الإطار المرجعي الذي ينطلق منه التعليم وإعداد المعلمين، من شأن ذلك أن يحقق الهوية الإسلامية، وهذه الهوية الثقافية ستساعد بدورها العرب والمسلمين على الإسهام في مستقبل الثقافة العالمية بجزء عربي وإسلامي بحت. وهنا ينبغي التأكيد على أن تغييب العلاقة بين الثقافة والتعليم لا بد أن يحدث تصدعاً شديداً في جسن المجتمع العربي والإسلامي، وفي تماسكه الاجتماعي.

ومن أهم مؤشرات هذا المعيار ما يلي:

- أن يكون مثقفاً.
- أن تكون الثقافة الإسلامية هي إطاره المرجعي وحصنه المنيع.
- أن يكون منفتحاً على العالم في إطار رؤيته الإسلامية للكون والإنسان والحياة.

- أن يستطيع توحيد الناشئة وتشكيل أذواقهم وتصوراتهم من خلال الثقافة الإسلامية الأصيلة.

المعيار السابع: أن يتمتع بالاعتدال المعرفي؛ وذلك هو الشرط الحاكم لبناء القدرة الذاتية التي تستند إليها القوة والمكانة. فمستقبل الإنسانية يقوم على حضارة المعرفة والحكمة، حيث الأدمغة العاملة هي الطاقة المستقبلية والثروة البديلة. فلا بد من تزويد معلمي المستقبل وأعضاء هيئة التدريس، وشباب الدراسات العليا والباحثين بالمعرفة الحية. فبناء الاعتدال المعرفي هو المدخل الواحد الوحيد، الذي لا يمكن أن يحل محله شراء الخبراء. فالأموال - مهما عظمت - لن تضمن التنمية الشاملة، ولا الشراكة العالمية، إلا بمقدار ما توظف في بناء القدرة الذاتية. وذلك يتطلب عدة مهام منها ما يأتي^(٧):

- التحول من استراتيجية التعلم مرة واحدة إلى التعلم مدي الحياة: فهذه خاصية التعلم المستقبلي التي تقتضيها التغيرات المتسارعة في الخريطة المهنية لعملية إعداد المعلم وعضو هيئة التدريس.
- التحول من الانغلاق المعرفي والاكتفاء بمعلومات متقدمة إلى بناء "أوتوسترادات" المعلومات والمعرفة. ومتابعة المستجدات المتدافعة على مستوى النظريات والمنهجيات والتقنيات.
- التحول من استراتيجيات التعلم التقليدية إلى استراتيجية "تعلم كيف نتعلم": التي تركز على كيفية اختيار المعلومات وإعادة صياغتها وفق نسق علمي ومنطقي، واستخدامها الاستخدام الأمثل في توليد الأفكار المبتكرة وإنتاج الأشياء الجديدة، واتخاذ القرارات.
- التحول من العقلية الجزئية: التي تتناول كل قضية على حده، وتعالج المشكلات وكأنها جزر منعزلة، وتقييم الحدود والسدود بين المعارف

والأفكار إلى العقلية الشمولية المتكاملة. ومعالجة المعارف والمعلومات بشكل متكامل فذلك هو أسلوب القرن الواحد والعشرين في التفكير وفي التقدم.. الأسلوب المنظومي الذي يدرك علاقة كل شيء بكل شيء، علاقة العلوم الطبيعية والأساسية بالعلوم الإنسانية وعلاقة علم النفس وعلم الاجتماع بعلوم الدين والفلسفة..إلخ.

- التحول من الاختزال والتبسيط في المقارنة، إلى الشمولية الكلية القائمة على التعقيد والمقاربة. ليس هناك إمكانية للسيطرة على الظاهرة واستيعابها فعلياً بدون مقارنة معقدة متكاملة مهما بلغت متانة البرهان المنهجي الوصفي الإحصائي.

- التحول من العقلية المحلية إلى العقلية الكونية: المزودة بثقافة كونية عن البيئة والسكان، والموارد، والعلاقات المشتركة، والتحديات المتبادلة. ولا أظن أن هناك تصويراً للمصير العالمي المشترك، والواضح الآن - أبلغ من حديث "السفينة" للرسول ﷺ حيث قال: " مثل القائم على حدود الله والواقع فيها كمثل قوم استهموا على سفينة فأصاب بعضهم أعلاها، وأصاب بعضهم أسفلها، وكان الذين في أسفلها إذا أرادوا أن يستقوا من الماء، مروا على من فوقهم فأذوهم فقالوا: " لو أننا خرقتنا في نصيبنا خرقتنا ولم نؤذ من فوقنا، فإن تركوهم وما أرادوا هلكوا جميعاً، وإن أخذوا على أيديهم نجوا، ونجوا جميعاً ". (رواه البخاري).

ومن أهم مؤشرات هذا المعيار ما يلي:

- أن يؤمن بأن الاقتدار المعرفي هو المدخل الوحيد للتنمية الشاملة والشراسة العالمية.
- أن يؤمن بأن الاقتدار المعرفي هو الطاقة البديلة والثروة المستقبلية.
- أن يدرك أن الاقتدار المعرفي هو السبيل الوحيد لبناء القدرة الذاتية.

- أن يتحول من الانغلاق المعرفي والاكتفاء بالمعلومات المتقدمة إلى بناء المعرفة وتوليد الأفكار والنظريات الجديدة، والسيناريوهات المحتملة للمستقبل.
- أن يكون قادرًا على التحول من " استراتيجيات " التعلم التقليدية إلى " استراتيجيات " الابتكار، ورسم الأجندات، واتخاذ القرارات، وحل المشكلات.
- التحول من التفكير الخطي الذي يعالج كل قضية على حدة، إلى التفكير المنظومي القائم على المقارنة والمقاربة، ومعالجة المعارف بشكل متكامل.
- التحول من العقلية المنغلقة محليا إلى العقلية المنفتحة عالميا، والمزودة بثقافة كونية عن كل ما يتصل بالمشكلات والقضايا المتبادلة.

المعيار الثامن: أن يكون متمتعًا بالقدرة التقانية؛ وهنا يتعين محو الأمية التقانية لنصف السكان الراشدين على الأقل في العالم العربي، وعلى رأسهم المعلمون والباحثون وطلاب الدراسات العليا وطلاب الجامعة وأعضاء هيئة التدريس وطلاب المدارس^(أ).

وهذا يعني ترسيخ الاتجاه بأن العملية التربوية في أمة ليست بضاعة تُصدَّر إلى الخارج، أو تستورد إلى الداخل كالمصنوعات والمواد الخام، وإنما هي لباس يفصّل على قامة الأمة وملامحها القومية، وعقيدتها، وتقاليدها الموروثة، وآدابها المفضلة، وأهدافها التي تعيش لها، ونموت في سبيلها^(أ).

يتطلب ذلك أن تشكل تكنولوجيا المعلومات أبرز مقومات بناء الاقتدار المعرفي لمواجهة تحديات القرن الواحد والعشرين. " ولا تمثل الأمية التي يتعين معيها في مجرد مهارة تشغيل الآلات التكنولوجية مثل: الحاسوب والتلفزيون والقمر الصناعي.. إلخ. " بل لابد من الوصول إلى قلبها، ومعرفة منطلق بنائها، والتمكن منها، وصولاً إلى إنتاجها. فمحو الأمية التكنولوجية يعني التمكن من الفكر التقاني،

والقدرة على تحويل المعرفة العلمية المتقدمة إلى تقانة، وليس مجرد الألفة بالأجهزة واستهلاكها"، إنها النقلة الكبرى من تشغيل الأجهزة إلى صناعتها.

إن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات سوف تقلب كل معادلات التعلم، ابتداءً بمناهجه وطرائقه، وانتهاءً بأساليب تقييمه وتطويره؛ وذلك من أجل الوصول إلى جيل متميز الذكاء، يتكامل مع التكنولوجيا وألياتها في حالة من التطور المفتوح الذي يحاول فهم ظواهر الكون والتعامل معها بما يفيد في إعمار الحياة. إننا إذاء تغيرات تكاد تمثل شطباً لكل الممارسات الجارية في التعلم. تغيرات يتهاوي معها حدود الزمان والمكان في تبادل المعلومات، والعمل على تحليلها وتفسيرها واتخاذ القرار المناسب بشأنها^(١٠).

وهذا يعني أن تكون مزورة بإمكانية استخدام تكنولوجيا التعليم المفتوح، والتعليم عن بعد، والتعلم الإلكتروني، والقنوات التلفزيونية التي تبث البرامج الدورية بقصد التنمية المهنية المستمرة للمعلمين.

ومن أهم مؤشرات هذا المعيار ما يلي:

- أن يفهم "التكنولوجيا" على أنها التطبيق العملي للعلم.
- أن يتعامل مع التكنولوجيا بذكاء ومهارة في عملية التعليم والتعلم.
- أن يدرك العلاقة بين الاقتدار المعرفي والمهارة التقانية.
- أن يتيح الفرصة للمتعلمين لتحويل المعرفة إلى سلوك عملي.

المعيار التاسع: أن يكون قادراً على التعامل مع المعرفة بحكمة؛ إن طريق الإنسان عموماً، والمعلمين وأعضاء هيئة التدريس على وجه الخصوص؛ إلى العلم الحقيقي، والمعرفة المستتيرة، والحكمة الباقية، هو القنوت لله؛ وحساسية القلب؛ واستشعار الحذر من الآخرة؛ والتطلع إلى رحمة الله وفضله؛ ومراقبة الله الواجفة الخاشعة.. هذا هو الطريق؛ ومن ثم يدرك القلب ويعرف، وينتفع بما يري وما يسمع

وما يجرب، وينتهي إلى الحكمة.. إلى الحقائق الكبرى الثابتة من وراء المشاهدات والتجارب الصغيرة. فأما الذين يقفون عند حدود التجارب المفردة، والمشاهدات الظاهرة، فهم جامعو معلومات، ولا شيء غير ذلك.^(١١)

إن الحكمة هي غاية العلوم وأملها الشامل، لذلك قال الله فيها:
﴿يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَنْ يَشَاءُ وَمَنْ يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا أُولُو الْأَلْبَابِ﴾ (البقرة: ٢٦٩).

لا بد من إقدار المعلمين وأعضاء هيئة التدريس على المشاركة في تحمل مسؤولية عملية إعادة النظر في الأساسيات التي أقيمت عليها المدارس ومؤسسات التعليم العالي، وإعادة بناء النظام، بما يتلاءم مع احتياجات عصر المعرفة والحكمة.

أن تنمي مناهج الإعداد، وبرامج التدريب في المعلمين وأعضاء هيئة التدريس القدرات والمهارات اللازمة لتصميم المناهج والبرامج، وتنفيذها، وتقويمها، وتطويرها بما يتناسب مع متغيرات العصر وثوابت الثقافة العربية الإسلامية.

تمتية قدرة المعلمين وأعضاء هيئة التدريس على الاختيار من طوفان المعلومات المتدفقة في تزايد مستمر، وعلى إعادة صياغة هذه المعلومات في صورة معارف مفيدة، وعلى الاستخدام الأمثل لهذه المعارف في بناء نظريات جديدة، وفي رسم سيناريوهات للمستقبل، وفي بناء الاحتمالات المتوقعة للواقع الافتراضي، ووضع الحلول المناسبة للمشكلات المتوقعة.

بناء المعلمين وأعضاء هيئة التدريس المؤمنين بأن المستقبل يصنع الآن، وأن المعلم الكفء هو المدخل الأساسي لبناء مستقبل الأمة المشرق، وإبراز خصوصيتها الحضارية والوقوف ضد محاولات تهميشها.

تمتية قدرة المعلمين وأعضاء هيئة التدريس بالتعليم العالي والجامعي على فهم حركة التغيير في المجتمع، وعلي تكوين رؤية مستقبلية في ضوء ملامح، واتجاه

حركة التغيير، وفي ضوء ثوابت الثقافة العربية الإسلامية، وتصورها الكلي للألوهية والكون والإنسان والحياة، وترجمة ذلك في مناهج التعليم العام، وبرامج إعداد أعضاء هيئة التدريس بالتعليم العالي والجامعات، وبرامج التدريب والتعليم المستمر، والتعليم عن بعد.

تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو ضرورة الوصول إلى الاقتدار المعرفي والتكنولوجي وضرورة إنتاج التكنولوجيا، وامتلاك مهاراتها، والتعامل معها متعلماً، ومعلماً، مطوّراً لاستخدامها.

ومن أهم مؤشرات هذا المعيار ما يلي:

- أن يدرك أن المعلومات مادة أولية (خام)؛ لا قيمة لها في ذاتها.
- أن يفهم أن المعرفة هي عملية مقارنة بين المعلومات، وإعادة صياغتها في نسق علمي وموضوعي.
- أن يكون قادراً على استخدام المعرفة الاستخدام الأمثل في إنتاج الأفكار والأشياء.
- أن يدرك أن الحكمة هي علم المستقبل، وأمله الشامل، وأنها أصفى رحيق يُقطره عقل الإنسان.
- أن يدرك أن استخدام المعرفة بدون حكمة يؤدي إلى الخراب والدمار، مع أن الإعمار هو وظيفة الإنسان عموماً، والمعلم على وجه الخصوص.

المعيار العاشر: أن يكون المعلم قيمة فكرية، وهذه ضرورة كونه معلماً وأستاذاً، وضرورة كونه متخصصاً في حقل من حقول العلم والفكر، وتخصص من تخصصاته الدقيقة. فهو يعمل على تطويره في تكامل مع العلوم والمعارف الأخرى.

وهو قدوة في أنه لا يبذل جهداً، ولا يطور مجالاً إلا إذا تأكد أنه نافع لطلابه ولمجتمعه، وللإنسانية في حاضرها ومستقبلها. وهو قدوة في استخدام علمه وتوظيفه التوظيف الأمثل في توليد الأفكار الجديدة وإنتاج الأشياء المفيدة. وهو

قدوة في منهجيته العلمية التي تعتمد على رؤية واضحة لطبيعة العلم الذي يعمل فيه، ولطبيعة علاقاته وارتباطاته بالعلوم الأخرى، ولطبيعة التصور الإسلامي للألوهية والكون والإنسان والحياة.

إن بناء الاقتدار الفكري والمعرفي هو المدخل الوحيد الذي لا يمكن أن تحل إمكانيات شراء الخبرة محله. ولا قيمة للموارد المالية مهما عظمت، في ضمان التنمية وحق الشراكة العالمية، إلا بمقدار ما توظف في بناء الاقتدار الفكري والمعرفي.^(١٢)

إن السيطرة على تقانة المعلومات تمثل أبرز مقومات بناء الاقتدار المعرفي لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين. وهذه السيطرة لا تعني مجرد تشغيل الآلات التقانية بل الوصول إلى قلبها، ومعرفة منطلق بنائها، والوصول إلى إنتاجها. وهذا يعني التمكن من الفكر التقاني، والقدرة على تحويل المعرفة العلمية إلى تقانة.

ومن أهم مؤشرات هذا المعيار ما يلي:

- أن يكون قادرًا على تطوير مادة تخصصه في تكامل مع المواد الأخرى.
- أن يعلم كل ما هو نافع ومفيد للمجتمع وللإنسانية جمعاء.
- أن يكون صاحب منهجية فكرية تتسق مع الرؤية الإسلامية للكون والإنسان والحياة.
- أن يكون مدركًا لما يمكن أن يحدث فيما لو حدث كذا وكذا.....
- أن يكون صاحب موقف فكري وعملي فيما يتصل بقضايا المجتمع والكون.

المعيار الحادي العاشر: الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية؛ فليس بوسع المعلم (الإنسان) أن يعيش وحده أو أن ينفرد بنفسه انفرادًا تامًا، وليس هناك حادثة نفسية واحدة يمكن أن تتم دون أن تكون لها صلة بأفراد المجتمع. فكل حادثة نفسية لا بد لها من مجال اجتماعي تتم فيه، والعكس صحيح؛ فكل حادثة اجتماعية لا بد لها من أصل نفسي.

وكون المعلم قدوة اجتماعية يعني أمرين على وجه الخصوص: (١٣)
الأول: أن يكون مدركا للعناصر التي يتكون منها المجتمع الإنساني، ولأهمية كل عنصر منها، ولعلاقتها وارتباطاتها ببعضها البعض، والثاني: أن يكون مدركا لمسؤولياته الاجتماعية في مجتمعه المحلي خاصة وفي المجتمع الإنساني عامة. إن المعلم لا بد أن يكون مسؤولاً ومسؤولية جماعية باعتباره عضواً في جماعة مسؤولة مسؤولة جماعية عن أفكارها وأعمالها، ولا بد أن يكون مسؤولاً مسؤولة اجتماعية من خلال إحساسه الذاتي نحو الجماعة بالاهتمام بها، والفهم لها، والاشتراك معها. (١٤)

ويقتضي ما سبق تنمية إيمان المعلم وعضوية هيئة التدريس بأن يكون صاحب موقف من القضايا العامة؛ الداخلية والخارجية، وأن يكون فاعلاً في المشاركة الديمقراطية، وممارساً للحريات، ومؤمناً بحق الآخرين فيها، ومؤمناً بأهمية العمل الجماعي، وروح الفريق، وممارساً لكل هذا مع أقرانه وتلاميذه.

كما ينبغي إعداده ليكون قادراً على المشاركة في إحداث تغيير جذري في هياكل المدارس وكليات التربية ومعاهدها، والجامعات ومؤسسات التعليم العالي، من حيث مناهجها، وبرامجها التي تعلم عن قرب وعن بعد.

ومن أهم مؤشرات هذا المعيار ما يلي:

- أن يكون المعلم مدركاً للعناصر التي يتكون منها المجتمع الأ وهي: الفرد، والروابط الاجتماعية، والنظم والمؤسسات، والعقيدة أو الفلسفة التي تحكم كل ذلك وتوجهه.
- أن يكون مدركاً لمسؤولياته الاجتماعية في مجتمعة المحلي، وفي المجتمع العالمي.
- أن يتسم شعوره نحو الجماعة بالاهتمام والفهم والمشاركة.

المعيار الثاني عشر: أن يكون قدوة نفسية. فالإنسان مخلوق عظيم. أعده الله ليكون خليفته في الأرض. وزوده بقوي وإمكانات وقدرات للعمل والتوجيه، نعلم عنها شيئاً ونجهل منها أشياء كثيرة.

إن المعلم وعضو هيئة التدريس لا بد أن يكونا قدوة نفسية. فالمعلم مربِّ. والتربية عملية تهدف إلى إيصال المرَبِّ إلى درجة كماله الإنساني. وهذه العملية علمية، ونفسية، وفنية. والمعلم لا بد أن يعد بالشكل الذي يحفظ له توازنه الإنساني وتوازنه النفسي؛ لأنه بدون ذلك يستحيل أن يكون قدوة نفسية سوية لطلابه. فالإنسان إذا انحرف عن الإيمان بالله وعن التوحيد فسدت فطرته، واختل توازنه النفسي الذي لا يمكن أن يعود إليه إلا بالعودة إلى الإيمان.

إن إنسان هذا العصر يعاني من الفقر الشديد في السلام مع الله، ومع نفسه. وبالتالي فهو يعاني من فقر مماثل في السلام مع الكون من حوله. فإذا أردنا أن يكون المعلم قدوة نفسية، فعلياً أن نصح له - خلال عملية إعداده - تصوره عن الألوهية والكون والإنسان والحياة. وأن نجعله يفهم مركزه في الكون، ووظيفته في الحياة.

إن الطالب والمعلم وعضو هيئة التدريس في حاجة إلى أن يعد كي يتحقق في شخصيته التناسق بين حركته وحركة الكون والحياة من حوله؛ فهذا التناسق هو الذي يحقق له السلام مع نفسه. كما يحقق له السلام مع الحياة المحيطة به. فالسلام مع النفس ينشأ من توافق حركة الإنسان مع دوافع فطرته. وبذلك تتنظم حركة الإنسان الظاهرة مع فطرته المضمرة.^(١٥)

لكن السلام مع النفس لن يتأتى إلا من خلال السلام مع الله. وبذلك يتحقق للإنسان السلام مع الكون المحيط به أيضاً. أما إذا حاد الإنسان عن منهج الله، فإن ذلك يحدث نوعاً من الشقاق الذي يؤدي حتماً إلى كوارث نفسية وكونية، وهذا ما حدث لنا في القرون الأخيرة، وما يحدث لنا الآن.

ومن أهم مؤشرات هذا المعيار ما يلي:

- أن يكون المعلم قدوة نفسية، أعده الله للقيام على إعمار الأرض وترقية الحياة.
- أن يكون قدوة تربوية؛ يعمل على أن يحتفظ المتعلمون بائزانهم النفسي.
- أن يكون في سلام مع الله، ومع نفسه، ومع الناس والمجتمع من حوله.
- أن تتناسق حركته مع فطرته، ومع الكون الحياة من حوله.
- أن يحقق الاتزان في الموقف التعليمي وفي سلوك المتعلمين.
- أن يهتم بالبعد الوجداني والنفسي في كل مشاركاته التعليمية.

المعيار الثالث عشر: هو أن يكون المعلم قدوة لغوية؛

اللغة قدر الإنسان. وهي عالمه؛ فحدود لغة الإنسان هي حدود عالمه، وهي الهوية، وهي الشخصية، وهي الوطن، وهي التي تصنع المجتمع، وتصنع ثقافته، فتقافة كل جماعة كامنة في لغتها، وفي معجمها، ونحوها ونصوصها، وفنونها وأدائها.

فالعلم السقيم لغوياً لا يمكن أن تتوفر فيه لا المعايير السابقة ولا المعايير اللاحقة؛ لأن اللغة هي الرحم الذي يصنع الفكر، ويصنع الثقافة ويصنع الحضارة، ويصنع المجتمع، ويصنع الهوية، ويصنع الوطن، فلا حضارة إنسانية دون نهضة لغوية، ولا كفاءة اقتصادية دون كفاءة لغوية.

إن اللغة هي الأم التي ترعى كل ناطق بها، وكأنه طفلها الوحيد الأثير، تزهو وتتمو إن تمرد عليها شعراؤها، ولا تضيق ذرعاً بصراحة علمائها، وتغفر للعامة تجاوزها، ولا تحرم النخبة من تميزها.^(١٦)

واللغة تحمل المجتمع في جوفها، فهي الهواء الذي تنفسه الجماعة، وهي النظام الذي يترجم ما في ضمائرنا من معان وأفكار، لتستحيل بدورها إلى وسائل وأدوات

تشكل حياتها، وتوجه سلوك أفرادها، وتكشف عن طبقاتهم، وجذور نشأتهم، وعن حدود عقلياتهم، وميولهم الفكرية، فلا كفاءة معرفية دون كفاءة لغوية.

واللغة تجربة شعورية وفكرية، يتم التعبير عنها من خلال تجربة لفظية، فاللغة منهج للفكر، ونظام للتواصل، وهذا يعني أنها ليست مجرد "وسيلة" أو "أداة" أو "وعاء"؛ إن اللغة تشكل الأفكار، فهي الرحم الذي يصنع الفكر والثقافة، وينظم التواصل بين أبناء الأمة، وبينها وبين غيرها من الأمم.^(١٧)

والعربية لغة مقدسة فوق أنها لغة قومية ورسمية، لذا هي اللغة الأم في كل دساتير الأقطار العربية، وهي اللغة الثانية في معظم بلاد العالم الإسلامي؛ فهي بعد أصيل في الهوية الثقافية للعالم الإسلامي.

ولتعزيز الهوية الثقافية في مسيرة النهضة الحالية، يجب التأكيد على أن تكون العربية هي لغة التعليم والتعلم، ولغة العلم والتأليف العلمي كما كانت من قبل.

إن النهضة الحالية تقتضي منا تعريب المعرفة، لا دعم التغريب وتكريسه. إننا إذا فشلنا في تعريب العلوم، وإنشاء مصطلحات جديدة تناسب الارتقاء العلمي في كل المجالات، فإن هذا يعني أمراً واحداً هو أننا متسولون في ميادين الطب والهندسة والكيمياء والفيزياء، وعلوم البيولوجيا الجزيئية... الخ وسنبقى بذلك متسولين أبداً!

إننا بحاجة إلى إقدار المعلمين وأعضاء هيئة التدريس على المشاركة في تعريب التعليم، وترجمة الكتب والبحوث الجديدة المفيدة إلى العربية؛ وذلك لتعزيز إمكانات اللغة العربية في الإسهام في تطوير التعليم، وتعزيز الذاتية الثقافية العربية والإسلامية، وتحسينها ضد محاولات التهميش التي تراد بها، وأن تكون ترجمة البحوث والكتب الجديدة شرطاً لترقية أعضاء هيئة التدريس.

وكل ما سبق يقتضي الاستخدام الواعي للغة العربية استماعاً وتحدثاً وقرأة وكتابة؛ مبنى ومعنى. وتعريب نظم التشغيل في الحاسوب؛ أي استغلال الكم الهائل من البرامج المتوفرة باللغة الإنجليزية أو غيرها، بتحويله إلى العربية. واستخدام العربية كلغة برمجة مباشرة. واستخدام العربية في الترجمة الآلية؛ منها وإليها.

ومن أهم مؤشرات هذا المعيار ما يلي:

- أن يدرك أن اللغة هي الرحم الذي يصنع الفكر، والهوية، والوطن.
- أن يدرك أنه لا حضارة إنسانية دون نهضة لغوية.
- أن يدرك أنه لا نهضة اقتصادية دون كفاءة لغوية.
- أن يستخدم اللغة استخداماً واعياً استماعاً، وكلاماً، وقرأة، وكتابة.
- أن يكون قادراً على التعامل مع مصادر المعرفة باللغة العربية.
- أن يكون قادراً على الترجمة من العربية وإليها.

المعيار الرابع عشر: هو أن يكون المعلم قدوة مهنية؛ أي يكون مدركا لأهم مبادئ مهنة التعليم، ومقدراً لها باعتبارها مهنة بناء إنسانية الإنسان، وبناء البشر، التي هي الوظيفة الأولى للمعلم. وهذا يقتضي:

- أن لا يدرّس اللغة بمعزل عن ثقافتها وحضارتها.
- أن يكون ملماً بأصول الثقافة العربية التي هي:
 - أصول العقيدة.
 - أصول الشريعة والقانون.
 - أصول العلم والمعرفة.
 - أصول الأخلاق والسلوك.

يُعد تمهين التعليم المدخل لأي إصلاح اجتماعي شامل. وإعداد المعلم الكفاء هو المدخل لأي تطوير تربوي جذري؛ لذلك لا بد من جعل التعليم مهنة أكثر مكافأة

مادية وأكثر تقديرًا أديبًا، وبذلك تصبح مهنة التعليم موقرة كالمحاماة والطب والهندسة.^(١٨)

ويتطلب تمهين التعليم مجموعة الاعتبارات من أهمها ما يلي:

تدريب الطلاب والمعيدين على استخدام التكنولوجيا عن طريق ربطها بمقرراتهم وتخصصاتهم، ودمجها في أنشطة التعليم والتعلم. وليس عن طريق دراستها كمقررات منفصلة، فذلك يساعد على استخدامها بطريقة فعالة، تتوافق مع حاجاتهم، كما يساعد على استخدام المعلومات، لا مجرد التعرف عليها، مما يدعم تفكير المتعلمين في مستويات التحليل والتركيب والتقويم.

اعتبار التربية العملية أهم مكونات برنامج إعداد المعلم؛ فلا بد من إطلالتها؛ بحيث يكون الانتقال من مقاعد الدراسة إلى ممارسة التدريس متدرجًا، يبدأ بالمشاهدة، ثم المزاوجة بين الدراسة والتدريس، ثم التدريس لمدة فصل دراسي كامل.

وهذا يقتضي أن تكون التربية العملية أولاً منفصلة؛ يومًا واحدًا في الأسبوع في الفصلين الثامن والتاسع، وثانيًا متصلة في الفصل الأخير من العام الخامس.

التركيز على "نوعية التعلم"؛ بتبني مفهوم التعلم الذاتي، أو بتعبير الإمام برهان الدين الزرنوجي: "تعليم المتعلم طريق التعلم". فهذا الأسلوب يساعد المعلمين وأعضاء هيئة التدريس فيما بعد في الاعتماد على النفس وفي التعلم المستمر مدى الحياة وفي الترقى المهني.^(١٩)

إشراك الطلاب والمعيدين والمدرسين المساعدين أو المدرسين- أي الحاصلين على الماجستير- في اتخاذ القرارات المتعلقة بعملية إعدادهم، وتدريبهم على مراجعة المقررات الدراسية الخاصة بتخصصاتهم في التعليم العام، والخاصة بإعدادهم في الكليات والجامعات، وإشراكهم في تطويرها في ضوء المتغيرات الحادثة من آن لآخر.

وضع تصور واضح للإنماء المهني للمعلمين وأعضاء هيئة التدريس مدى الحياة. واستخدام تكنولوجيا التعليم المفتوح، والتعليم عن بعد، والقنوات التلفزيونية الخاصة في تدريب المعلمين وأعضاء هيئة التدريس، بصورة دورية منتظمة.

تدريب المعلمين القدامى أثناء الخدمة في مدارسهم أيضاً. حيث يخصص لكل منهم صفًا معينًا ليقوم بتعليمه بإشراف خبير يقيم معه عدة أيام في كل أسبوع، وعلي مدى عام كامل. حيث يقوم بتطبيق النظرية التي تعلمها في مؤسسات الإعداد داخل صفه.

والاقتراح المحدد في هذا الصدد أن يمر الخريجون ببرنامج تدريبي عملي لمدة سنة بعد التخرج مشابهاً ببرنامج طبيب الامتياز في المستشفيات والمراكز الصحية، ويكون تحت إشراف معلمين أكفاء، وأساتذة مقتدرين علمًا وممارسة، وذلك قبل السماح لهم بالممارسة المستقلة تمامًا.

وتتعلق هذه الممارسة من النظرية القائلة بأن أفضل طريقة لفهم المعلم كيف يعلم مادة ما هي أن يقوم بتعليمها تحت إشراف خبير. ويسمي هذا البرنامج "برنامج تدريب المعلم المقيم بالمدرسة"، مثل برنامج الأطباء المقيمين في المستشفيات".^(٢٠)

تنمية مهارات الإرشاد الأكاديمي لدى المعلمين وأعضاء هيئة التدريس، وتدريبهم على ممارسة استخدام التقانات التربوية المختلفة، مثل ورش العمل، والجلسات العيادية، والتدريس المصغر.. إلخ.

إغلاق الفجوة بين النظرية والتطبيق في عملية إعداد المعلم، وتفعيل التواصل والعلاقات الحميمة بين مؤسسات إعداد المعلمين والمدارس، وكل ما من شأنه أن يساهم في تضييق هذه الفجوة.

تغيير النظرة إلى المدرسين وعدم اعتبارهم مجرد أدوات لتحسين النظام، إلى كونهم مشاركين في تطوير النظام المدرسي، ومن كونهم وسائل إلى كونهم غايات، ومن كونهم مجرد موظفين في النظام المدرسي الذي يدار بواسطة غيرهم إلى كونهم صناع قرارات في إدارة النظام. تحديات التشريعات التي تناسب تعدد أدوار المعلم وتنوعها ومنحه الحرية والصلاحيات الكفيلة بتسهيل قيامه بدوره التربوي والاجتماعي.

ضرورة الترخيص لمهنة التعليم. فليس كل من يتخرج من كلية التربية يصلح لمهنة التدريس. فلا بد من اختبارات تثبت صلاحيته أو عدم صلاحيته. فإن ثبتت صلاحيته أخذ رخصة التدريس لفترة لا تزيد على خمس سنوات، يحتاج بعدها إلى التجديد. بمعنى أن يدخل المعلم أثناء الخدمة في اختبارات ومقابلات من فترة لأخرى فإن ثبتت أنه يتقدم علمًا ومعرفة ومهارة وخلقًا، تجدد له الرخصة وإلا فلا، فإن ذلك يحافظ على تطور مهنة التربية والتعليم وتقدمها.^(٢١)

ضمان استمرار النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس في كليات إعداد المعلمين من أجل التأكد من أن إعداد معلمي المستقبل سيكون إعدادًا مهنيًا وعلى يد أساتذة هم أنفسهم مهنيون.

اجتياز اختبارات دورية أثناء الخدمة تحدد لها مجالس الاعتماد والترخيص لكي يبقى المعلم مسجلًا بصورة رسمية في مهنته، وذلك من أجل التطور المعرفي والمهني الدائم للمعلم. فذلك التجديد هو المدخل لحل الإشكاليات المتجذرة في هذا الحقل الإنساني الرائع، الذي بدونه يبقى المستقبل في الظل، وتبقى الحياة راكدة آسنة.

تدريب المعلمين على استخدام أساليب التقويم المختلفة والشاملة لمجمل أنشطة الطلاب، واختيار الأساليب المناسبة لكل موقف ولكل جانب من جوانب العملية التعليمية، ومراعاة الدقة والموضوعية في جميع الأحوال.

ومن أهم مؤشرات هذا المعيار ما يلي:

- أن يكون مدركا لأبعاد حركة التغير في المجتمع ومتطلباتها من المناهج التربوية.
- أن يكون فاهما للمناهج العلمية المختلفة للبحث العلمي، وكيفية تطبيقها.
- أن يكون واعيا بالنمو النفسي الشامل للطلاب، ومدركا للحاجات والمطالب النفسية لهذه الفئات العمرية ومقتضياتها التربوية والتعليمية.
- أن يكون لديه الحرية الأكاديمية والاستقلالية في ممارسة أخلاقيات المهنة وسلوكياتها دون انغلاق أو زيف أو خوف.
- أن يكون قادراً على طرح القضايا في صورة أفكار كلية ومقاربات شاملة، وأشكال قابلة للتعلم، ومثيرة للتفكير، وحل المشكلات، والتعلم الذاتي، والتعلم المستمر.
- أن يكون مسيطراً على مهارات إحدى اللغات الأجنبية استماعاً وكلاماً وقراءة وكتابة.
- أن يكون فاهماً لأصول الكتابة العلمية، ومهاراتها وتطبيقاتها.
- أن يكون قادراً على استخدام الحاسوب كمصدر للمعلومات، ووسيلة للتواصل والتحليل والتفسير ورسم الاحتمالات المتوقعة في المستقبل.

المعيار الخامس عشر: أن يكون المعلم قدوة بحثية. وهذا يعني أن يدرك المعلم أهمية البحث العلمي، وأن يفهم مناهجه وأساليب استخدامها. وأن يدرك أن مهمة البحث العلمي هي اكتشاف قوانين الله في الكون، وتسخيرها في إعمار الأرض وترقية الحياة على عهد الله وشرطه.

ويقتضي ذلك تنمية معرفة المعلم وعضوية التدريس بأساسيات البحث العلمي، والقدرة على استعمال مناهجه ووسائله وأدواته في إنتاجهم البحثي، باعتبار أن ذلك هو الأساس الجوهرى في رفع مستوى مهنة التعليم.

ويتطلب المنهج العلمي للبحث التربوي من المعلم ومعلم التعليم العالي عموماً أن يعمل على تمحيص الحقيقة، وعدم التأثر بمقررات سابقة، ولا مقررات ذاتية لا برهان عليها، ولا بمجرد الظن: ﴿ وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا ﴾ (الإسراء: ٣٦)، ﴿ وَمَا لَهُمْ بِهِ مِنْ عِلْمٍ إِنْ يَتَّبِعُونَ إِلَّا الظَّنَّ وَإِنَّ الظَّنَّ لَا يُغْنِي مِنَ الْحَقِّ شَيْئًا ﴾ (النجم: ٢٨)، "إياكم والظن فإن الظن أكذب الحديث" (رواه البخارى).^(٢٣)

كما يوجه العقل إلى عدم التسرع في إصدار الأحكام ﴿ يَتَأْتِيهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا إِنْ جَاءَ كُرْ فَاسِقُ بُنِيًا فَتَيَبَّيْنُوا أَنْ تُصِيبُوا قَوْمًا بِجَهَلَةٍ فَتُصِيبُوا عَلَى مَا فَعَلْتُمْ نَادِمِينَ ﴾ (الحجرات: ٦).

وإلى عدم نشر ما يسمع قبل دراسة المختصين له، وإصدار الحكم عليه: ﴿ وَإِذَا جَاءَهُمْ أَمْرٌ مِنَ الْأَمْنِ أَوِ الْخَوْفِ أَذَاعُوا بِهِ ۖ وَلَوْ رَدُّوهُ إِلَى الرَّسُولِ وَإِلَى أُولِي الْأَمْرِ مِنْهُمْ لَعَلِمَهُ الَّذِينَ يَسْتَنبِطُونَهُ مِنْهُمْ وَلَوْ لَا فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَتُهُ لَاتَّبَعْتُمُ الشَّيْطَانَ إِلَّا قَلِيلًا ﴾ (النساء: ٨٣).

وهناك "الإلهام"، والإلهام هو تشبيه الله للنفس الإنسانية وإلهامها بالأفكار والعلاقات على قدر صفاتها وقبولها وقوة استعدادها، ومقدار سعيها. وتعلم الإنسان عن طريق إلهام الله له يمكن إدراكه في قوله تعالى: ﴿ وَأَتَقُوا اللَّهَ وَاعْبُدُوا اللَّهَ ﴾ (البقرة: من الآية ٢٨٢)، فالآية دعوة صريحة إلى المؤمنين بتقوى الله. فهو الذي يعلمهم ويرشدهم، وأن تقوى الله تفتح قلوبهم للمعرفة، وتهيئ عقولهم للتعلم. ويؤكد هذا أيضاً قوله تعالى: ﴿ وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا ﴿٧﴾ فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا ﴾ (الشمس: ٧-٨) فالإلهام - إذن - وسيلة من وسائل استعدادها وطاقتها المدركة إلى طريق الخير أو إلى طريق الشر.

ما سبق يعني أن على المعلمين وأعضاء هيئة التدريس عدم الوقوف بمصادر المعرفة عند المنهج التجريبي وحده. وهذا لا يعني إهماله أو التقليل من شأنه، ولا من شأن ثمراته المعرفية وإنجازاته التقانية الرائعة للإنسانية كلها. ولكن على أساس أنه ليس السبيل الوحيد للمعرفة؛ فهناك المعرفة الربانية اليقينية المتمثلة في

كتب الله المنزلة على رسله. وهناك المنهج الاستقرائي الاستنباطي. وهناك المنهج العلمي للنظر العقلي؛ وهو منهج التفكير القائم على العلم والخبرة وتمحيص الحقائق وعدم التأثر بمقررات سابقة لا برهان عليها، وعدم الاعتماد على الظن وطلب الدليل في كل اعتقاد. (٣٣)

ومن أهم مؤشرات هذا المعيار ما يلي:

- ألا يقف بمصادر المعرفة عند المنهج التجريبي وحده.
- أن يرى أن المنهج التجريبي ليس سبيل المعرفة القطعية المطلقة.
- أن يستطيع استخدام مناهج البحث العلمي وأدواتها المختلفة في إنتاج بحوثه.
- أن يرى أن المعرفة اليقينية تتمثل في الوحي الذي نزلت به الكتب السماوية من عند الله.
- أن يرى أن المنهج الاستقرائي هو الذي يستنبط به الإنسان من الجزئيات المادية معارف تقطع بضرورة وجود غير مادي.
- أن يؤمن بالمنهج العلمي للنظر العقلي، الذي يُسمَّى "منهج التفكير"، الذي يحدث عندما يغلب نور العقل على أوصاف الحس، وهنا يستغني العالم بقليل من التفكير على كثير من إدراكات الحواس.

المعيار السادس عشر: أن يكون المعلم قدوة فنية وجمالية.

المعلم فنان؛ لأنه يعمل في بناء الإنسان. والفن الجميل أصفى رحيق يقطره عقل الإنسان. فهم يأخذ من الدين تصوره الكلي للألوهية والكون والإنسان والحياة. ومن الفلسفة حكمتها وشمولها. ومن الهندسة نظامها ودقتها. ومن الطبيعة جمالها وتكاملها. ومن الحياة حركتها ونظافتها وحيويتها؛ لذلك فهو مرآة الثقافة، والمدافع عنها، والمتحدث باسمها في حوار الثقافات، والمبشر لها والمندبر بما يحمله واقعه الافتراضي في المستقبل من مخاطر أو توقعات أو إبداعات.

ولكي تقوم الفنون بذلك، لا بد من إنزالها من عليائها، وإخراجها من معابدها وقلاعها. وعدم انحيازها للنخبة، والتحاقها بالجماهير لمساعدتها على المشاركة في صنع مصيرها. (٢٤)

وهذا يقتضي إعادة النظر في فلسفة الفنون التي نمارسها. وفي المحتوى الفني الذي نُعلّمه. وفي طريقة تعليم الفنون والآداب ذاتها. لعلّ ذلك يزيل من النفس ظلمتها، ومن البيئة عتمتها، ويرد للوجوه بسمتها، ويعيد للنفس استقامتها على فطرة الله.. فهذه هي الوظيفة الحقيقية للفنون والآداب.

وعند هذا الحد على المعلمين وأعضاء هيئة التدريس أن يسألوا أنفسهم: هل تسهم المناهج التي يضعونها والكتب التي يؤلفونها في تنمية الحاسة الفنية، والتذوق الجمالي من خلال الوقوف على بدائع الكون، وجمال النفس، وأسرار الحياة ؟

إننا نطمح أن تكون اللمسة الفنية والحاسة الجمالية جزءا من كل علم، وكل فن، وكل مقرر، وكل منهج، وكل برنامج من برامج إعداد المعلمين وأعضاء هيئة التدريس، وكل سلوك من سلوكياتهم.

ومن أهم مؤشرات هذا المعيار ما يلي :

- أن يتسم أداء المعلم باللمسة الفنية والجمالية قولاً وفعلاً.
- أن يكون أداؤه مرآة لثقافته الإسلامية ورؤاها للكون والإنسان والحياة.
- أن يؤمن بأن التربية ليست علما وصناعة فحسب، بل هي فن أصيل أيضا.
- أن يعمل على أن تُسهم المواقف التعليمية في تنمية الحاسة الفنية والتذوق الجمالي لدى المتعلمين.
- أن تكون اللمسة الفنية السمة الغالبة في تصميم المناهج التعليمية وفي اختيار المحتوى التعليمي والأنشطة التعليمية والإثرائية والتقييمية.

المعيار السابع عشر: هو أن يكون قدوة ديمقراطية :

والديمقراطية التي نقصدها هنا؛ هي الديمقراطية التي لا تُحلل الحرام، ولا

تحرّم الحلال. الديمقراطية التي لا تعتدي، ولا تظلم، ولا تطغى، ولا تعتدي على حرّامات الناس، حتى لو كان هؤلاء الناس هم الأعداء^(٢٥).

لقد أصبح من المؤكّد أنه لا تُقدّم إلا بالديمقراطية السليمة في مجتمعاتنا العربية والإسلامية. والديمقراطية لن تهبط علينا في صورة مائدة تنزل من السماء، إذ لا بد من الأخذ بالسنن الكونية.

وتقتضي السنة الكونية أن يسهم المعلمون وأعضاء هيئة التدريس في تحويل المجتمع العربي الإسلامي إلى مجتمع ديمقراطي. وذلك بممارسة الديمقراطية في أدائهم التربوي والتعليمي مع طلابهم داخل المؤسسات التعليمية وخارجها.

بالمنطوق الديمقراطي لا بد أن يكون الخريجون - طلابا ومعلمين وأعضاء هيئة التدريس - قادرين على:

- المشاركة في اتخاذ القرارات على جميع المستويات.
- المشاركة في تنفيذ القرارات.
- المشاركة في الثمار الناتجة عن القرارات^(٢٦).

لا بد من إسهام المعلمين وأعضاء هيئة التدريس في تحقيق العدل الاجتماعي: إذا كانت وظيفة العلم هي عمارة الأرض وترقية الحياة، فإن العلم إذا لم يكن مستندا إلى عدل الله انقلب إلى وسيلة للخراب والدمار للمجتمع البشري كله! فالعدل - إذن - هو القيمة التي توجه غايات العلم، نحو خير الإنسان والبشرية جميعاً.

والعدل كما وضحه بعض الفقهاء والمفسرين هو تنفيذ حكم الله. أي أن يحكم الناس وفقاً لما جاءت به الشرائع السماوية. إن العمل بهذه الشرائع هو تحقيق للعدل الذي أمر الله به. ويندرج تحت هذا المعنى العام للعدل معانيه الخاصة، فهناك العدل في الحكم، والعدل في النظم الاجتماعية للدولة، والعدل في القضاء، والعدل الاقتصادي،

والعدل بين الرجل والمرأة، والعدل في الحقوق والواجبات والمعاملات.. إلخ.

والمعلم الذي لا يطرح القضايا ويناقشها مع طلابه، ولا يستمع إليهم، ويحترم آراءهم، ويقدر جهودهم، هو معلم مستبد، يرسخ ثقافة الاستبداد، ويزرع الخراب والدمار في الأرض.

ومن أهم مؤشرات هذا المعيار ما يلي:

- أن يؤمن أنه لا تقدم إلا بالديمقراطية وعن طريقها.
- أن يمارس الديمقراطية مع المتعلمين، بحيث يعطيهم الفرصة بالمشاركة:
 - في اتخاذ القرارات.
 - وفي تنفيذ القرارات.
 - وفي الثمار الناتجة عن القرارات.
- أن يؤمن بأن الاستبداد في الموقف التعليمي إنما هو نوع من زراعة الفساد في الأرض.
- أن يؤمن بأن الحرية فطرة إنسانية وأنها ثمرة من ثمار الإيمان.
- أن يدرك أن العلم لا يستقيم بغير العدل؛ فالعدل هو الذي يحكم زمام العلم ويوجه ثماره نحو الغايات الإنسانية النبيلة.

المعيار الثامن عشر: أن يكون المعلم قدوة أسرية؛

وهذا يعني أن يؤمن المعلم بأهمية إعداد الأجيال التي تترقى في خصائص "الإنسانية" وتبتعد عن خصائص "الحيوانية". وأن يؤمن أن إعداد هذه الأجيال لا يمكن أن يتم إلا في محضن "أسرة" قائمة على الواجب والتخصص والتكامل، أسرة محوطة بضمانات الأمن والاستقرار العاطفي، فهذا ما يوفر للمجتمع مقومات الترقى على خط التقدم الإنساني^(٢٧).

لذلك جعل الله الزوجة شق النفس، ومحضن السكينة والأمن والاستقرار؛ فهذا

هو المحضن الإنساني الوحيد الذي يُعد الأجيال التي تسير صعوداً على خط التقدم الإنساني، قال تعالى: ﴿ وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴾ (الروم: ٢١).

فالمعلم الذي نريد هنا هو المعلم الذي يؤمن أن قضية الأسرة والعلاقات بين الجنسين قضية حاسمة في تحديد سمة المجتمع؛ فالمجتمعات التي تسود فيها النزعات الحيوانية لا يمكن أن تكون مجتمعات متحضرة مهما تبلغ من التفوق الصناعي والعلمي. إن هذه المجتمعات جاهلة ومتخلفة بمقياس خط التقدم الإنساني.

ومن أهم مؤشرات هذا المعيار ما يلي:

- أن يؤمن بأهمية الأسرة الشرعية وأنها معيار الرقي الإنساني.
- أن يدرك أن المجتمعات التي تسود فيها النزاعات الحيوانية لا يمكن أن تكون متحضرة مهما بلغ تفوقها العلمي والصناعي.
- أن يدرك أن إعداد الأجيال لا يمكن أن يكون إلا بحضن أسرة قائمة على الواجب والتخصص والتكامل بين الزوجين.
- أن يدرك أن الزوجة شق النفس، ومحضن السكينة والأمن والاستقرار، وأنها المرقى الصاعد للأجيال على خط التقدم الإنساني.
- أن يكون قادراً على إعداد الأجيال المؤمنة بأهمية بناء الأسرة، والمتحمسين للقيام بذلك على نحو شرعي.

المعيار التاسع عشر: أن يكون قدوة رياضية:

لقد فطن المرءون منذ أقدم العصور إلى قيمة التربية الرياضية وما لها من أهمية في بناء الشخصية المتوازنة، ومن آثار إيجابية على صحة الإنسان وحيوية المجتمع.

والمحقق ألا يستطيع أحدٌ فهم ما آلت إليه التربية الرياضية المعاصرة دون فهم للفكر الفلسفي الذي رسم معالم الطريق الذي تسير عليه في وقتنا الحاضر. لذا صار من المحتم أن يكون الأساتذة والطلاب مدركين تمام الإدراك للمعالم الثقافية التي تتبثق عنها أعراض التربية الرياضية ومنهجيات تعليمها وتعلمها عبر العصور^(٢٨).

لقد كانت مصر وبلاد ما بين النهرين، وبلاد شرق البحر الأبيض المتوسط كالفينيقيين والفلسطينيين والكنعانيين والحيثيين هم صناع أولى الحضارات القديمة، ومصدر الأفكار والتقاليد الجديدة، وهناك انتشرت رياضة السباحة وكثرت حماماتها، كما بدأت تمارين السرعة، والقوة والمرونة والرشاقة. وبعد استيراد الخيول من بلاد العرب من حوالي ألفي عام قبل الميلاد، شاع ركوب الخيل والصيد باستخدام العربات.. إلخ.

ثم زحفت حضارة الشرق إلى شبه الجزيرة البلقانية، وهي موطن الإغريق، فكانت بلاد الإغريق أول أرض أوروبية يصلها التحضر بحكم طبيعة اتصالها من الجوانب بآسيا الصغرى، الأمر الذي يسر لها فرص الاتصال بالحضارة الشرقية.

وقد سعى الإغريق إلى الحصول على المستويات الرفيعة في الفن والأدب والموسيقى، وعلي التكوين الجسماني الشامل، ووصلوا إلى مستويات للجسم والأوضاع الجمالية تقرب من الكمال، فكانوا يركزون على المهارة والرشاقة في الأداء الجسماني، أكثر من مجرد تحقيق المقاييس العالية في القوة والسرعة والجلد.. وبذلك تحتتم أن يكون برنامج التربية الرياضية لديهم متزنا ومترباطا من جميع النواحي التربوية^(٢٩).

وفي القرن الأخير قبل الميلاد تلقى الرومان شعلة المعرفة من الإغريق. وتحولت المعرفة على أيديهم، وكذلك التربية البدنية- من طورها الجمالي إلى طورها المادي النفعي؛ فقد كان الشعب الروماني يتسم بالجد والاجتهاد والمقدرة

الطبيعية علي التنفيذ، وإن افتقر من الناحية الأخرى إلي الأملية والتذوق للجمال والعبقرية والعمق الفلسفي الذي تميزت به حضارة الشرق وحضارة الإغريق.

وعليه كان الغرض الأساس للتربية عند الرومان، هو إعداد الرياضي المحترف، والمحارب العنيف، الذي يتقبل مبدأ الحرب باعتبارها حدثاً طبيعياً في مجرى الحياة، وكان من المحتم أن تسهم التربية الرياضية في التدريب للخدمة العسكرية، لشعب اختار الحرب والعدوان علي مر الأجيال لإقامة إمبراطورية كبيرة. وبذلك قل الاهتمام بالتربية الأخلاقية، ولم يكن للتربية البدنية اهتمام بتحقيق جمال الشكل أو رشاقة الحركة أو توازن القيم، أو المثل العليا الرياضية.^(٢٠)

ثم جاء الإسلام في القرن السابع الميلادي ليقدم منهج الله في الأرض، وليعيد توجيه التربية، ومنها التربية الرياضية إلي إطار السلوكيات التي تسهم في إعمار الحياة، بتربية القوة والرشاقة، وتربية الإحساس بالتذوق والجمال في الكون الذي خلقه الله جميلاً.

ومنهج التربية الرياضية في التصور الإسلامي الذي ركز من البداية على تعلم السباحة والرماية وركوب الخيل، كان يفعل ذلك، لا لتدريب الناشئة علي الطاعة والحرص على النظام فحسب، كما تفعل بعض النظم المعاصرة، ولا لتربية الروح التعاونية الجماعية فحسب، كما تفعل بعض النظم الأخرى، ولا لصناعة الأجساد الجميلة والاتجار بها في أسواق الرقيق، كما تفعل بعض الهيئات والمؤسسات القديمة والمعاصرة، وإنما لبناء الإنسان المؤمن القوي بجسمه وعقله ومشاعره، القادر على الكد والكسب في الأرض بما يسره الله له... الإنسان القادر على الجهاد في سبيل تنفيذ منهج الله، المقاتل في سبيل الحصول على حقه المسلوب " فمن قتل دون مظلومه فهو شهيد " كما قال عليه الصلاة والسلام^(٢١).

وبذلك فإن " تربية القوة، التي هي الهدف الأسمى للتربية الرياضية في التصور الإسلامي، تمتد لتشمل الجوانب الإيمانية والجمالية والترفيهية، والجسمانية، والفكرية، والشعورية في توازن واتساق.

وفي القرن الرابع عشر الميلادي كانت أوروبا قد تأثرت بالتعاليم الإسلامية عبر الحروب الصليبية، ومن خلال التواجد الثقافى الإسلامى فى الأندلس قرابة ثمانية قرون، فكان أن ظهرت المدرسة الإنسانية التي أكدت على تنمية الشعور بالإيمان، وعلى التطوير المتناسق للشخصية المتكاملة، وإعداد الإنسان المثقف، المطلع على شؤون الأدب، الحساس، المتذوق للجمال، الشجاع، الذي يراعى الآخرين بموضوعية واتزان.

واعتمدت المدرسة الإنسانية المبدأ الإنسانى القائل "العقلُ السليمُ فى الجسم السليم". واعتبرت أن التكامل الجسمى والعقلى مقترنان. وجعلت التربية الرياضية وسيلةً لغرس القدرة على الضبط والتحكم فى الذات، بما يقضى على الأهواء والشهوات والعادات التي توهن البدن والعقل معاً^(٢٢).

وليس غريباً أن هذه المدرسة بقدر ما أكدت على خطورة إهمال تنمية القوى البدنية، فإنها عارضت المغالاة فى الاهتمام بالتكوين البدنى، حتى لا تتحول الأمور إلى حرفة وصناعة.

لكن ما خافت منه المدرسة الإنسانية سرعان ما حدث.. ففي القرن السابع عشر الميلادي. اكتسحت أوروبا المدرسة المادية السلوكية ذات الأصل الرومانى القديم، واكتسبت زخماً جديداً على يد المجتمع البراجماتى النفعى الجديد فى الولايات المتحدة الأمريكية، وعلت قيمة المادة على قيمة الإنسان، وأصبحت الغاية تبرر الوسيلة، واستعادت الرياضة صورة حلبة المصارعة الرومانية القديمة، التى فيها المتصارعون يقتتلون حتى الموت، وحولهم المتفرجون يصرخون ويستعدون

بعضهم على بعض، وأصبح من أهم الأهداف صناعة البطولة، فرأينا أجسام الثيران وأحلام العصافير، وأعلينا من قيمة "تسجيل الأهداف" على قيمة "العبء الحلوة" "والفن الجميل"، وتحولت الملاعب إلى مسارح للتعصب واللهو وقتل الوقت، وإشعال المعارك الدامية؛ فمن أجل الفوز في المسابقات، والحصول على البطولات، لا بأس من استخدام الغش وتناول الأنشطة والمخدرات!

لقد تحولت الرياضة إلى تجارة وشطارة، وفتنت المؤسسات التجارية إلى أن الرياضة وسيلةٌ للدااية والاشتهار والانتشار؛ فاستُخدمت الرياضة في تحقيق الأطماع المادية، وإعلاء قيم الاستهلاك على قيم الادخار والاستثمار!

فماذا نحن فاعلون :

- هل نعود إلى مدرسة الشرق، أصل الحضارة، مدرسة الفروسية والقوة والسرعة والمرونة؟
- هل نعود إلى مدرسة الإغريق حيث المستويات الرفيعة في الرشاقة والأداء الجسماني الجميل؟
- هل نعود إلى المدرسة الإنسانية والإسلامية التي أعلنت من قيمة الإنسان، وجعلت الرياضة عبادة وصلاة كالصلاة؟
- أم نظل أسرى للمدرسة الرومانية ووريثتها المادية السلوكية التي حولت الملاعب إلى ميادين للحروب وإشعال المعارك الدامية؟^(٣٣)

وأهم المؤشرات :

- أن يدرك المعلمون وأعضاء هيئة التدريس أن التربية الرياضية لا تهدف إلى تنمية الأداء الجسماني العالي وحسب، بل إلى التربية المتكاملة جسمانياً وعلمياً وخلقياً وجمالياً.
- أن يدرك أن مهمة التربية الرياضية بناء الإنسان المؤمن القادر على الجهاد في سبيل تنفيذ منهج الله في الأرض.

- أن يدرك أن من أهم أهداف التربية الرياضية تنمية الجوانب الإيمانية والجمالية والترفيهية الجسمانية والشعورية في توازن واتساق.
- أن يدرك أن من أهم أهداف التربية الرياضية تكوين الشخصية المتكاملة، الشجاعة والمتقفة، والتذوق للجمال.
- أن يدرك أن الرياضة قيمة إنسانية، وعبادة لله، وصلاة كالصلاة.

المعيار العشرون: أن يكون قدوة في الحفاظ على البيئة:

تقوم الحياة الثقافية الإسلامية في إطار نظامين متكاملين: نظام اجتماعي إنساني، ونظام بيئي طبيعي.

فما مفهوم البيئة؟ وما علاقتها بالإنسان؟ وما المقصود بالتلوث البيئي؟ وما علاقة كل ذلك بالنظام الاجتماعي والثقافة الإسلامية؟

قد يكون من الحكمة أن نبادر بالقول إن كل مناهج التربية، وفي كل المراحل التعليمية، عليها أن تقوم بالإجابة عن الأسئلة السابقة وما يماثلها، كل حسب طبيعته ودوره، بل إن الأسرة والنادي ووسائل الإعلام المسموعة والمقروءة والمرئية، والنظم الاجتماعية والسياسية والاقتصادية.. كلها مطالبة بالإسهام في إيضاح مفهوم البيئة وعلاقة الإنسان بها، وواجبه في الحفاظ عليها.

البيئة لغة اسم بمعنى المنزل الذي يأوي إليه الإنسان أو الحيوان ويقوم فيه. والبيئة علمياً مفهوم يتسع مدلوله ليشمل كل الظروف والعوامل الخارجية التي تحيط بالكائنات الحية، وتؤثر في العمليات الحيوية التي تقوم بها، والإنسان أهم مكونات البيئة، وهو دائم التأثير فيها والتأثر بها.^(٢٤)

والبيئة نظام متكامل، أي كل له أجزاء، يؤثر كل منها بالآخر ويتأثر به، ويؤثر كل منها في كل النظام ويتأثر به. والمثال على هذا كوكب الأرض، فهو نظام بيئي، كل ما فيه من ماء، وهواء، ويابسة، ومخلوقات، وطاقات، يشكل كلاً متكاملًا تأخذ

جزئياته من بعضها وتعطي باتزان معجز ودقيق قال تعالى: ﴿ وَالْأَرْضَ مَدَدْنَاهَا
وَأَلْقَيْنَا فِيهَا رَوْسِيَ وَأَنْبَتْنَا فِيهَا مِنْ كُلِّ شَيْءٍ مَوْزُونًا ﴾ (الحجر: ١٩)

وتتنوع البيئات الصغرى داخل البيئة الكبرى بتنوع الأنشطة البشرية والحيوية؛
فتجد البيئة الزراعية، والبيئة الصناعية، والبيئة الاجتماعية، والبيئة الثقافية..
إلخ، وهناك بيئات أصغر؛ فالصحراء لها بيئاتها، وكل هذه البيئات عبارة عن
وحدات يتفاعل بعضها مع بعض لتكون نظاماً كونياً مستقراً ومتوازناً.. ﴿ صُغَّ اللَّهُ
الَّذِي أَنْفَعَنَا كُلَّ شَيْءٍ ﴾ (النمل: من الآية ٨٨)

وعملية التلوث البيئي هي عملية الإخلال بالتوازن بين عناصر البيئة. فالتلوث
يحدث للبيئة عندما يدخل علي عناصرها المتوازنة أي عنصر جديد يكدر أو يفسد
أي عنصر فيها، أو يفسد العلاقات بين عناصرها. فالماء يعد مادة ملوثة إذا أضيف
إلى النبات بكميات كبيرة، لأنه حل محل الهواء ويخنق جذور النبات، والسماد يعد
مادة ملوثة إذا أضيف بكميات غير مناسبة، وكذلك المبيدات الحشرية، والبذور
الملوثة، والنفط الذي يتسرب إلى الماء والشواطئ.. إلخ.

والتلوث قد يصيب البيئات الاجتماعية كالتلوث السمعي والبصري، والفكري،
والتكنولوجي، وكدخول عناصر لم تكن موجودة في التوازن الاجتماعي السابق مثل
شيوع ظاهرة الطلاق، والزواج العريفي، وشيوع ظواهر العنف والتطرف والإدمان
والمخدرات.. إلخ. وقد يصيب التلوث البيئة الفكرية أو الثقافية لتدل على تغير
ينتاب النفس فيكدرها، أو الأفكار فيفسدها، أو العقيدة فيحرفها... أو الثقافة
فيميل بها عن التصور الإسلامي.

وقد أشار القرآن الكريم إلى الخلل الذي يحدثه الإنسان في البيئة في قوله
تعالى: ﴿ ظَهَرَ الْفَسَادُ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ بِمَا كَسَبَتْ أَيْدِي النَّاسِ لِيُذِيقَهُمْ بَعْضَ الَّذِي
عَمِلُوا لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ ﴾ (الروم: ٤١). فالآية تشير إلى الخلل الذي يحدث في المحيط

الاجتماعي والحيوي للإنسان بقطاعيه اليابس والمائي، والذي تم بيد الإنسان في البيئة والذي لم يرع التوازن البيئي. وتشير إلى أن آثار ذلك سترتد إلى الإنسان سلباً من صحته ومعيشته، وإلى أن الهدف هو الرغبة في رجوع الإنسان إلى رشده، وحفاظه على بيئته.

وقد ظهر حديثاً ما يسمى بعلم البيئة "الإيكولوجي" وهو يُعنى بالبحث في العلاقات المتبادلة بين الكائنات والبيئة المحيطة بها، ويتتبع أسباب الخلل الذي يحدث في التوازن البيئي، ليقف على تأثيراته المباشرة وغير المباشرة، ويحذر من أخطاره العاجلة والآجلة، ويدل على أفضل الطرق لمكافحة التلوث والقضاء عليه.^(٣٥)

وقد سبق الإسلام بوضع نظام للحفاظ على التوازن البيئي، ويتمثل ذلك أساساً في مقاصد الشريعة الخمسة وهي الحفاظ على الدين، والنفس، والعقل، والنسل، والمال، وعدم الزيادة التراكمية للعناصر الضارة بها. قال رسول الله ﷺ: "ما من مسلم يغرس غرساً أو يزرع زرعاً فيأكل منه طير أو إنسان أو بهيمة إلا أكان له به صدقة" (رواه أبو داود).

وقد رسم المنهج الإسلامي للحفاظ على مقاصد الشريعة مبدئين أساسيين يحددان مسؤولية الإنسان حيال البيئة التي يعيش فيها وحيال البيئة الكونية الكبرى: المبدأ الأول "درء المفسد"، حتى لا تقع بالبلاد والعباد، وتسبب الأذى للفرد والمجتمع والبيئة، حيث لا ضرر بالنفس ولا ضرار بالغير. والمبدأ الثاني "جلب المصالح" وبذل كل الجهود التي من شأنها تحقق الخير والمنفعة للجماعة البشرية

وقد وضع الإسلام لتنفيذ هذا المنهج جهازاً للتنفيذ والرقابة يسمى "جهاز الحسبة" الذي كان يقوم بوسائل وقائية تمنع حدوث التلوث وكل أنواع الجرائم وتزيل أسباب ذلك. كما أقام الإسلام أول محمية طبيعية في تاريخ البشرية، وهي مكة المكرمة، ثم المدينة المنورة. فقد جعل الله مكة المكرمة مثابة للناس وأمناً، ومنع

التعدي على الحياة البرية في الحرم، أو تفتير الطيور وغيرها من الحيوانات في هذه البقعة المقدسة.^(٣٦)

كما جعل منهج التربية الإسلامية الطهارة والنظافة مقترنين بالإيمان، وعد التلوث نجاسة يجب التطهر منها، قال صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: " لا يبولن أحدكم في الماء الدائم (الراكد) ثم يغتسل منه " (رواه مسلم). وقال صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: " اتقوا الملاعن الثلاث: البراز في الموارد، وقارعة الطريق، والظل " (رواه أبو داود). وقال صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: " إن الله نظيف يحب النظافة فنظفوا أفئيتكم ولا تشبهوا باليهود " (رواه الترمذي).

وكعالم يعيش معاً، على كوكبنا الأرضي هذا قد أهتمنا كثيراً مسألة المحافظة على البيئة، وموارد الطبيعة بغياب التنسيق الجماعي، بل ذهبنا في الاتجاه المعاكس في تسابق عجيب بحثنا عن الرفاهية والتقدم الصناعي، دون مراعاة للتوازن المفترض بين التنمية والبيئة، ودون احتساب للآثار الوخيمة، لهذا التقدم الصناعي، على غلافنا الجوي وطبقات الأوزون، ومياه الأنهار والبحار، وانقراض الحياة والغابات وتلوث التربة الخصبة، وإذا ما استمر الحال على هذا النحو فإن البشرية قد تشهد نوعاً من الانتحار الجماعي.

إن الحفاظ على البيئة مسؤولية جماعية لا تحدها الحدود السياسية للدول، ثبت ذلك غير مرة، وعليه فإن على الإنسان أينما كان، أن يسهم في الحفاظ على البيئة، وأن يتصالح معها، وأن يتعامل معها بعقلانية، وأن ينتبه للمسببات الكثيرة للتلوث، سواء طبيعية وبيولوجية، أو صناعية وكيميائية وفيزيائية. وعلى كثير من الشعوب، أن تحد من التكاثر العشوائي وتحافظ على ما تبقى لها من مراعي ومياه، بعيداً عن مؤثرات التصحر والجفاف. إن العالم الصناعي يجب أن يوقف هذا التزاحم التكنولوجي، والتسابق نحو، وأن يعمل على تضييق الفجوة الواسعة في الاقتصاد العالمي، بينه والدول النامية، من أجل المحافظة على التوازن المطلوب، بين التنمية المنشودة والحفاظ على بيئة نقية.^(٣٧)

وهكذا ينبغي علينا أن نأخذ بتوجيهات المنهج الإسلامي الرشيد الذي يدعو الإنسان إلى التوسط والاعتدال في السلوك والتصرفات، وينهاه عن التلوث بكل صورته، ويوقظ في الإنسان قبل كل شيء رقابة الضمير، واحترام المنهج الإلهي لما فيه خير الناس أجمعين.

ومن أهم مؤشرات هذا المعيار ما يلي:

- أن يدرك المعلمون وأعضاء هيئة التدريس مفهوم البيئة بمعناها اللغوي والعلمي.
- أن يدرك معنى التلوث البيئي وأنواعه، وأخطاره على الحياة والأحياء.
- أن يدرك العلاقة بين مقاصد الشريعة وبين الحفاظ على البيئة في كل مجالاتها وأنواعها.
- أن يدرك المعلمون وأعضاء هيئة التدريس قيمة الاهتمام الإسلامي بالحفاظ على البيئة وأثر ذلك على الحياة والأحياء.

والخلاصة :

أنه لكي تتحقق المعايير السابقة لابد من أخذ ما يلي في الاعتبار :

- إن "مهنة التعليم" بالشكل المطلوب الآن وفيما بعد، لابد أن تتحمل مسؤولية إعادة تصميم المدارس والجامعات بما يتلاءم مع عصر المعرفة والحكمة. وهذا يحتاج إلى إعادة النظر في الأساسيات التي بنيت عليها المدارس والجامعات الحالية، وهذا يعني ضرورة إعادة بناء النظام التعليمي من جديد، وعلى نحو جيد.
- إن هذا يتطلب بدوره إعادة النظر إلى المدرسين وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات، وتغيير النظرة إليهم من مجرد اعتبارهم أدوات لتحسين النظام، إلى كونهم مشاركين في تطوير النظام التعليمي، ومن كونهم وسائل إلى كونهم غايات، ومن كونهم مجرد موظفين في النظام التعليمي الذي يدار بواسطة غيرهم، إلى كونهم صناع قرارات في إدارة النظام التعليمي^(٣٨).
- إن تمهين التعليم يعني ضرورة اعتبارها مهنة دقيقة ومعقدة. لا يجوز أن تعهد إلا لمن تلقى إعداداً عالياً، وأثبت أنه يمتلك الاستعدادات والمعارف والمهارات اللازمة لممارستها. وهذا يتطلب دعماً اجتماعياً على كافة المستويات. كما يتطلب اتخاذ القرارات السياسية الإدارية المناسبة؛ وإصدار التشريعات اللازمة لتكريس ذلك؛ وتأسيس النقابات والجمعيات والروابط الخاصة بالمعلمين ومعلمي المعلمين؛ وتفعيل مجالس الآباء لدعم المعلمين وزيادة إسهامها في العملية التعليمية؛ وتشغيل دور منظمات المجتمع المدني للمشاركة المادية والفنية في تطوير مهنة التعليم.

إن المعلم الرشيد وعضو هيئة التدريس في التعليم العالي هو المتمكن من المحتوى العلمي للمواد النظرية التي يدرسها، والقادر على ترجمتها إلى إجراءات في حياة الطلاب؛ حتى يكون التعلم له معنى في إعمار الحياة.

كما أن المعلم الجامعي الواعي هو الفاهم للبنى والأطر المعرفية والوجدانية والمهارية للمواد التي يدرسها لطلابها، والمتوقع للنتائج المترتبة على تعليمها للطلاب.

إننا بحاجة إلى إغلاق الفجوة بين النظرية والتطبيق في عملية إعداد المعلم وعضو هيئة التدريس، وإلى بذل مزيد من العلاقات الحميمة بين مؤسسات إعداد المعلمين والمدارس؛ حيث إن المدارس هي البيئة الطبيعية لوضع النظرية موضع التطبيق.

- من أهم مدخلات نظام إعداد المعلم وعضو هيئة التدريس، تطوير سياسة القبول بكليات التربية. فالتعليم مهمة خاصة. والعمل بهذه المهنة يتطلب استعدادات واتجاهات وميولاً خاصة.

لذلك تكاد تجمع نتائج كافة المؤتمرات وتوصيات البحوث العلمية التي تناولت موضوع إعداد المعلم على ضرورة الاهتمام بمدخلات نظم إعداد المعلم جنباً إلى جنب مع الاهتمام بعملية إعداد المعلم ذاتها؛ حيث إن نجاح كليات التربية في إعداد معلم المستقبل إنما يتوقف إلى حد كبير على ما يتوافر لدى طلاب هذه الكليات من إمكانيات واستعدادات مهنية واتجاهات وميول نحو مهنة التعليم.

ومن الملاحظ أن معيار اختيار المتحقيين بكليات التربية إنما يتم وفقاً لمعدلات الدرجات التحصيلية التي حصل عليها هؤلاء الطلاب في شهادة المرحلة الثانوية ومن خلال مقابلات شخصية وجيزة ودون مراعاة

لقدراتهم وميولهم واستعداداتهم المهنية. وحتى إن وجدت بعض اختبارات القبول فغالباً ما تكون شكلية وآلية، وتعقد بشكل سريع وخاطف، ولا تراعي المعايير الدقيقة المطلوبة لاختيار معلم المستقبل وتمهين عملية التعليم.

ولا شك أن قبول أعداد من الطلاب في مؤسسات إعداد المعلم دون تدقيق النظر في إمكانياتهم وقدراتهم واستعداداتهم من خلال اختبارات علمية دقيقة ومقننة سيكون له انعكاسات سلبية على أداء هؤلاء الطلاب أثناء الإعداد الأكاديمي والتربوي وعلي مستقبل العمل في مهنة التعليم، كما أن الكثير من هؤلاء المعلمين سيوسمون بضعف الانتماء إلى المهنة حيث يزاولونها تحت تأثير الضغوط النفسية والملل الناتج عن عدم وجود ميل حقيقي للعمل فيها.

إن ضبط عملية اختيار طلاب كليات التربية من خلال اختبارات علمية دقيقة مقننة لتحديد قدراتهم وإمكانياتهم واستعداداتهم في ضوء خصائص واحتياجات المهنة يعد البداية الصحيحة لإعداد معلم المستقبل الناجح، وقد ثبت أن مثل هذه الاختبارات إذا أحسن بناءها وإعدادها وتقنينها يمكن أن تسهم في أمرين على الأقل من الأمور المهمة وهما:

١. حسن انتقاء العناصر المتقدمة للالتحاق بمهنة التعليم.
٢. التنبؤ بمدى نجاح هذه العناصر للقيام بالأدوار المتعددة التي تتطلبها هذه المهنة.

• انطلاقاً من كل ما سبق ونظراً لأهمية اختبارات القبول في تحديد مدى مناسبة الطالب المتقدم للالتحاق بكليات التربية يقترح بعض الباحثين أن تتبنى كليات التربية في الوطن العربي مشروعاً لإعداد اختبارات قبول مقننة موحدة على أن تستند هذه الاختبارات في وضعها إلى معايير علمية دقيقة، ومنهج علمي سليم، وتشمل في عناصرها قياس قدرات وميول

المتقدم للالتحاق بكليات التربية وكذلك خصائصه الانفعالية وسماته العقلية والمعرفية.^(٣٩)

لا بد إذن من اختيار من لديهم الاستعدادات والمواهب والقدرات لأن يكونوا معلمين صالحين أتقياء لله. وهذا يعني أن نختار الطلاب الذين سيعدون لمهنة التعليم عن طريق المقابلات والاختبارات الكاشفة، حتى نتأكد من استعدادهم لأن يكونوا معلمين صالحين.

• ويقتضي المحافظة على المعلم الصالح ضرورة الترخيص لمهنة التعليم. بمعنى أن يدخل المعلم أثناء الخدمة في اختبارات ومقابلات دورية؛ فإن ثبت أنه يتقدم علمًا ومعرفة ومهارة وخلقًا يجدد له، وإلا فلا؛ لأن ذلك من شأنه أن يحافظ على مهنة التربية والتعليم وتقدمها.

لكن ذلك يتطلب رفع شأن المعلم ماديًا وأدبيًا. لأننا لا يمكن أن نطلب من المعلم كل شيء، ونحمله مسئولية كل شيء ولا نعطيه شيئًا!

إن معظم الأموال تنفق على الأمن. ولعمري "إن الأمن التربوي لهو البنية الأساسية الحقيقية لجميع ألوان الأمن الاجتماعي".^(٤٠)؛ لهذا فإن التربية الرشيدة هي الضمان الوحيد للأمن بجميع ألوانه وأشكاله.

إن اعتماد معايير دقيقة لاختيار طلاب كليات التربية الذين تتوافر فيهم - إلى جانب القدرة على التحصيل - اللياقة الجسمية، والنضج العقلي، والاستعدادات والميول، والدوافع الإيجابية للعمل في مهنة التعليم؛ كالإحساس بالالتزام، والقدرة على التوصل والتواصل، والاهتمام بأمور الناشئة وتربيتهم وتعليمهم، لهو أمر ضروري في تمهين التعليم وتطويره.^(٤١)

• إننا يجب أن نعيد النظر في الطريقة التي نختار بها المعيدين والمحاضرين بالجامعات والباحثين بمراكز البحوث العلمية والاجتماعية. لأن هؤلاء

يمثلون النخبة التي تمثل الحد الفاصل بين استمرار التخلف وإمكانات التقدم؛ لذلك يجب ألا نعتد في اختيارهم على مجرد التحصيل الدراسي أو التقدير العام عند التخرج. بل ينبغي أن يضاف إلى ذلك مستوى الذكاء العام الذي تكشف عنه اختبارات الذكاء. وأن يكون لديهم القدرة على المبادرات في مواجهة المشكلات والمهام المطروحة في مجالات المعرفة.

كما ينبغي أن يتوفر في هذه الفئة - بالإضافة إلى القدرة على التحصيل - الذكاء العام، والقدرة على الإنجاز، والقدرة على المبادرة. وأن يملكو الاستعدادات للمرونة وسعة الأفق والقدرة على التخيل. إن الذي لا يملك البصيرة النافذة والخيال الخصب لن يستطيع التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في القرن الواحد والعشرين.

إن هذه النخبة التي تمثل القوة الطليعية الضاربة في معركة التقدم التي نحن بصدها لم تستطع قيادة الأمة بهذه المعركة المستمرة، إلا إذا تم إعدادها وتدريبها في بيئة صحية، تتوافر فيها الحرية الأكاديمية، والإيمان بالقدرة الذاتية في التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وقاعدة معلومات مناسبة، وتقدير مادي وأدبي معقول، وعلاقات إيجابية فعالة مع مؤسسات الإنتاج والخدمات في المجتمع. هذه هي المواصفات التي قد تمنع هذه الفئة من التفكير في الهجرة إلى خارج البلاد وهو ما يعد مكسباً بكل المعايير.

إن البداية الصحيحة لإعداد معلم المستقبل هي ضبط عملية اختيار طلاب كلية التربية من خلال اختبارات علمية دقيقة ومقننة؛ لتحديد قدراتهم وإمكاناتهم واستعداداتهم في ضوء خصائص المهنة واحتياجاتها، وفي ضوء معايير الجودة والاعتماد التي سبق تحديدها.

- ضرورة إعطاء المرونة اللازمة للمؤسسات التعليمية بما يمكنها من التطوير والرقي بمستوياتها، مع بناء جسور واضحة بين النظم التعليمية المختلفة، لتحقيق التكامل بينهما.
 - وجود نظام للإشراف والمراقبة والمحاسبة في النظم التعليمية، وبخاصة في مجال أداء المعلمين الأمر الذي يقود إلى ضرورة الأخذ بنظام " الاحتراف والترخيص " لمزاولة المهنة.
 - ضرورة تطوير أساليب متقدمة لتنظيم مؤسسات التعليم؛ لتحقيق الفعالية والكفاءة والارتقاء بمستوى الأداء، وإرساء قواعد العلاقة التنظيمية بين السلطة المركزية والسلطات التعليمية المحلية، بما في ذلك الإدارة التنفيذية على المستوى المدرسي، وعلى مستوى الكليات والجامعات، وإتاحة الفرص لتطبيق مفهوم المساءلة المحاسبية.
 - تطوير نماذج إدارية متطورة، تحقق الأهداف التعليمية بكفاءة وفعالية، وتؤدي إلى الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية في المؤسسات التعليمية.
- إن تحقيق الأهداف السابقة لعلم المستقبل، كما يقتضي ضبط البيئة التعليمية وتحسينها، يقتضي أيضاً وضع ضوابط ومعايير لضبط الجودة، وضمان النوعية، ولترخيص، لمزاولة المهنة. فهذا هو الطريق الذي تحقق عملية إعداد المعلم من خلاله المفهوم العربي والإسلامي والعالمي، وتقي بالأهداف التي سبق الحديث عنها.
- إن ذلك يتطلب ضرورة اجتياز المعلم اختبارات دورية أثناء الخدمة، تحدد لها مجالس الاعتماد والترخيص، لكي يبقى المعلم مسجلاً بصورة رسمية في مهنته، ولكي يستمر الترقي المعرفي والمهاري والوجداني والمهني

للمعلم. فذلك التجدد والترقي هو المدخل لحل الإشكاليات المتجذرة في هذا الحقل الإنساني الرائع، الذي بدونه يبقى المستقبل في الظل، وتبقي الحياة راكدة أسنة.

ويتطلب اعتبار التعليم مهنة أن يترسخ لدى المعلم الإيمان بأهمية العلم والتقانة، وأن يمتلك مهاراتها، ومقومات التعامل معها، والسعي لأن يكون منتجا وليس فقط مستهلكا لها. وأن يكون قادراً على تدريب الطلاب على توظيفها.

الهوامش

١. علي فخرو: "معايير إعداد المعلم وعضو هيئة التدريس" في المؤتمر الدولي "نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل" كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط، ٩-١١ محرم ١٤٢٥هـ - ١-٣ مارس ٢٠٠٤م، ص ١.
٢. علي أحمد مذكور: "معلم المستقبل" الإعداد المتكامل للمعلم الشامل في المؤتمر الدولي الثالث "نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط- سلطنة عمان، ٩-١١ محرم ١٤٢٥هـ - ١-٣ مارس ٢٠٠٤م، ص ٢١.
٣. علي أحمد مذكور: "فلسفة التربية، القاهرة، لونجمان، مؤسسة أبو الهول للتوزيع، بيروت، مكتبة لبنان ناشرون، ١٤٣٥هـ - ٢٠١٤م.
٤. علي أحمد مذكور: معلم المستقبل، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٤٢٦هـ - ٢٠٠٥م، ص ١٤١.
٥. المرجع السابق، ص ٦٤.
٦. المرجع السابق، ص ٦٥.
٧. المرجع السابق، ص ٦٧-٦٨.
٨. المرجع السابق، ص ١١٠-١١١.
٩. المرجع السابق، ص ١٣٥.
١٠. بيل جيتس، المعلوماتية بعد الإنترنت: طريق المستقبل، ترجمة عبد السلام رضوان، الكويت، عالم المعرفة (٢٣١)، ١٤١٨هـ - ١٩٨٢م، ص ٣٥١-٣٥٢.
١١. سيد قطب: في ظلال القرآن، بيروت: دار الشروق، ط ١٠، ١٤٠٢هـ - ١٩٨٢م، ص ٢٤٢-٤٤٣.
١٢. علي أحمد مذكور: التربية وثقافة التكنولوجيا، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٤٢٧هـ - ٢٠٠٦م.
١٣. علي أحمد مذكور: "معلم المستقبل" مرجع سابق، ص ٧٢-٧٦.
١٤. سيد أحمد عثمان: "المسؤولية الاجتماعية والشخصية المسلمة"، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٨، ص ٢٦٩-٢٧٢.

١٥. سيد قطب: مقومات التصور الإسلامي، القاهرة، دار الشروق، ١٤٠٦هـ-١٩٨٦م، فصل حقيقة الإنسان.
١٦. نبيل علي: الثقافة العربية وعصر المعلومات: رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، (٢٦٥). يناير ٢٠٠١، ص ٢٨٧.
١٧. علي أحمد مدكور: "معلم المستقبل" مرجع سابق، ص ٨٢-٩٦.
١٨. مصطفى حجازي: "صورة طالب التعليم العالي المناسبة لمواجهة تحديات مطلع القرن: إعداد الطالب الجامعي من أجل شراكة عالمية مستقبلية" في المؤتمر العلمي الثاني لقسم أصول التربية، جامعة الكويت، ١٧ - ٢٠ أبريل، ١٩٩٤م، ص ٤٦٩-٤٨٠.
١٩. سيد أحمد عثمان: تعليم المتعلم طريق التعلم، للإمام برهان الدين الزرنوجي، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٨.
٢٠. علي أحمد مدكور: معلم المستقبل، ص ٥٢.
٢١. المرجع السابق، ص ١٥٠.
٢٢. علي أحمد مدكور: مناهج التربية: أسسها وتطبيقاتها، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٤٣٥هـ-٢٠١٤م، ص ١٧٩-١٨١.
٢٣. المرجع السابق، ص ١٨١.
٢٤. نبيل علي: العرب وعصر المعلومات، مرجع سابق، ص ١٣٥.
٢٥. علي أحمد مدكور: تطوير المناهج وشمية التفكير، القاهرة، دار نهضة مصر، ١٤٣٦هـ-٢٠١٤م.
٢٦. علي أحمد مدكور: التربية وثقافة التكنولوجيا، مرجع سابق، ص ١٥٥.
٢٧. سيد قطب: مقومات التصور الإسلامي، فصل: حقيقة الإنسان.
٢٨. علي أحمد مدكور: تطوير مناهج التربية، القاهرة، لونجمان، شركة أبو الهول للنشر، لبنان- بيروت، مكتبة لبنان ناشرون، ط ١، ١٤٣٥هـ-٢٠١٤م، ص ٢٣٧.
٢٩. المرجع السابق، ص ٢٢٨.
٣٠. المرجع السابق.
٣١. المرجع سابق، ص ٢٢٩.
٣٢. المرجع سابق، ص ٢٤٠.
٣٣. المرجع السابق، ص ٢٤١.
٣٤. أحمد فؤاد باشا "الموسوعة الإسلامية" دار سفير، القاهرة، ص ٢٩٩٢.

٣٥. المرجع السابق، ص ٢٩٩٣.
٣٦. علي أحمد مدكور: تطوير مناهج التربية، مرجع سابق، ص ٢٣٦.
٣٧. الأمانة العامة لمجلس التعاون لدول الخليج العربي "التطوير الشامل للتعليم بدول مجلس التعاون" دراسة حول "التوجيهات الواردة في قرار المجلس الأعلى"، الدورة (٢٣)، الدوحة، ديسمبر ٢٠٠٢م، ص ٦٨-٦٩.
٣٨. جاك ديلور وزملاءه: التعلم ذلك الكنز الكامن. تعريب جابر عبد الحميد جابر، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٩٨م. انظر الفصل السابع "المعلمون يبحثون عن رؤى جديدة". ص ١٧١.
٣٩. علي أحمد مدكور: الاستثمار في التعليم بين خبرات الماضي ومشكلات الحاضر وتصورات المستقبل، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٤٢٠هـ-٢٠٠٩م، ص ٢٠٨-٢١٠.
٤٠. سعيد إسماعيل على: "التصور الإسلامي لإعداد المعلم" في المؤتمر الدولي "نحو إعداد أفضل معلم المستقبل"، كلية التربية-جامعة السلطان قابوس، مسقط، ٩-١١ محرم ١٤٢٥هـ، ١-٣ مارس ٢٠٠٤م، ص ٢٠٨-٢١٠.
٤١. علي أحمد مدكور: الشجرة التعليمية: رؤية متكاملة للمنظمة التربوية، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٤٢٠هـ-٢٠٠٠م.

المراجع

١. أحمد فؤاد باشا: الموسوعة الإسلامية: (البيئة)، المجلد ٣٩-٤٠، سفير، القاهرة، بدون تاريخ.
٢. الأمانة العامة لمجلس التعاون لدول الخليج العربي "التطوير الشامل للتعليم بدول مجلس التعاون" دراسة حول "التوجيهات الواردة في قرار المجلس الأعلى"، الدورة (٢٣)، الدوحة، ديسمبر ٢٠٠٢م.
٣. بيل جيتس، المعلوماتية بعد الإنترنت: طريق المستقبل، ترجمة عبد السلام رضوان، الكويت، عالم المعرفة (٢٣١)، ١٤١٨هـ-١٩٨٢م.
٤. جاك ديبلور وزملاؤه: التعلم ذلك الكنز الكامن. تعريب جابر عبد الحميد جابر، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٩٨م.
٥. سعيد إسماعيل علي: "التصور الإسلامي لإعداد المعلم" في المؤتمر الدولي: نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل"، كلية التربية-جامعة السلطان قابوس، مسقط، ٩-١١ محرم ١٤٢٥هـ، ١-٣ مارس ٢٠٠٤.
٦. سيد أحمد عثمان: "المسؤولية الاجتماعية والشخصية المسلمة"، عالم الكتب، ١٩٧٨.
٧. سيد أحمد عثمان: تعليم المتعلم طريق التعلم، للإمام برهان الدين الزرنوجي، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٨.
٨. سيد قطب: في ظلال القرآن، بيروت: دار الشروق، ط ١٠، ١٤٠٢هـ-١٩٨٢م.
٩. سيد قطب: مقومات التصور الإسلامي، القاهرة، ط ٤، دار الشروق، ١٤٠٦هـ-١٩٨٦م.
١٠. علي أحمد مذكور: "معلم المستقبل" الإعداد المتكامل للمعلم الشامل في المؤتمر الدولي الثالث "نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل، كلية التربية،

- جامعة السلطان قابوس، مسقط- سلطنة عمان، ٩-١١ محرم ١٤٢٥هـ-
١-٣ مارس ٢٠٠٤م،
١١. علي أحمد مدكور: معلم المستقبل: نحو إعداد أفضل، ط١، دار الفكر
العربي، القاهرة، ١٤٢٦هـ-٢٠٠٥م.
١٢. علي أحمد مدكور: "فلسفة التربية، القاهرة، لونجمان، مؤسسة أبو الهول
للتوزيع، بيروت، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ١٤٣٥هـ-٢٠١٤م.
١٣. علي أحمد مدكور: مناهج التربية: أسسها وتطبيقاتها، ط٥، دار الفكر
العربي، القاهرة، ١٤٣٥هـ-٢٠١٤م.
١٤. علي أحمد مدكور: تطوير مناهج التربية، القاهرة، لونجمان، شركة أبو
الهول للنشر، بيروت: مكتبة لبنان ناشرون، ط١، ١٤٣٥هـ-٢٠١٤م.
١٥. علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، ط١و، دار الفكر العربي،
القاهرة، ١٤٣٥هـ-٢٠١٤م.
١٦. علي أحمد مدكور: الشجرة التعليمية: رؤية متكاملة للمنظمة التربوية، ط١،
دار الفكر العربي، القاهرة، ١٤٢٠هـ-٢٠٠٠م.
١٧. علي أحمد مدكور: الاستثمار في التعليم بين خبرات الماضي ومشكلات الحاضر
وتصورات المستقبل، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٤٣٠هـ-٢٠٠٩م.
١٨. علي فخرو: "معايير إعداد المعلم وعضة هيئة التدريس"، في المؤتمر الدولي:
نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل" كلية التربية-جامعة السلطان قابوس،
مسقط- سلطنة عمان، ٩-١١ محرم ١٤٢٥هـ- ١-٣ مارس ٢٠٠٤م.
١٩. مصطفى حجازي: "صورة طالب التعليم العالي المناسبة لمواجهة تحديات
مطلع القرن: إعداد الطالب الجامعي من أجل شراكة عالمية مستقبلية" في
المؤتمر العلمي الثاني لقسم أصول التربية، جامعة الكويت، ١٧ - ٢٠ أبريل
١٩٩٤م،
٢٠. نبيل علي: الثقافة العربية وعصر المعلومات: رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي
العربي، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، (٢٦٥). يناير ٢٠٠١.

المبحث الثاني

أساليب إعداد معلمي اللغة العربية بكليات التربية دراسة تحليلية

إعداد:

د. هدى محمد إمام صالح (*)

(*) الأستاذ المساعد بكلية التربية - جامعة عين شمس، الأستاذ المشارك بكلية التربية -
جامعة القصيم

الفصل الأول

خطة الدراسة

المقدمة :

تسعى الدول العربية إلى ضمان جودة التعليم الجامعي خاصة بعد الانتقادات المتصاعدة التي وجهت لبرامجه في معظم البلدان العربية؛ لتدني نوعيته ومستوى مخرجاته في علاقتها بسوق العمل، خاصة في ضوء التحديات الثقافية والحضارية التي تواجهها الدول العربية الآن، وما صاحب الثورة العلمية من تحديات تطلبت السعي الدائم نحو وضع رؤى إستراتيجية تحدد الغايات المستقبلية والأهداف المرورية لتطوير التعليم العالي (علي إسماعيل وآخرون ٢٠٠٩، ٢٠-٢١).

وجودة التعليم العالي لا تنفصل عن جودة التعليم العام خاصة فيما يتعلق بإعداد المعلم، فإذا كنا نبحث عن مدارس فعالة Effective School يجب أن نعد أولاً معلماً فعالاً Effective Teacher، حيث لا يختلف اثنان على أهمية إعداد المعلم وتدريبه؛ فإعداد المعلم الكفاء أصبح هدفاً لكافة البرامج في سائر كليات التربية محلياً وعالمياً، حيث يعد من أهم متطلبات نجاح العملية التعليمية، ففي دراسة قامت بها اللجنة القومية للتدريس ومستقبل أمريكا- Commission on Teaching and America's Future تم بحث سبل إعداد معلم ناجح، وجمعت النتائج الشواهد المؤكدة على أهمية ونوعية الممارسين والمعددين للمعلم وأساليب إعدادهم له، والأخطر من ذلك أن تلك اللجنة كشفت واقع ممارسات المعلمين في المدارس في تأثرها بأساليب إعدادهم في الكلية، ووجدت أن المعلمين داخل حجرة الصف يدرسون للتلاميذ كما درس لهم، ولعل هذا يؤكد أن نجاح أي برنامج لإعداد المعلم يتوقف على كفاءة الأساليب والطرائق التي ينفذ بها (جابر، عبد الحميد جابر ٢٠٠٠، ٤٠٩).

وإعداد معلم اللغة العربية في كليات التربية يحتل أهمية شديدة في البدان العربية؛ لارتباط تعليم اللغة العربية بالقرآن الكريم وعلومه، فضلاً عن كونها اللغة الأم التي يجب أن يتقنها أهلها؛ لتأصيل الهوية العربية الإسلامية، وهي في ذات الوقت أداة التعليم والتعلم في سائر المراحل الدراسية، للدرجة التي قيل معها أن قضية إعداد معلم اللغة العربية هي قضية التربية ذاتها في المجتمعات العربية؛ ومن ثم وجهت الأنظار إلى برامج إعداد معلم اللغة العربية وإلى أساليب إعداد معلمها، ووجهت أوجه نقد كثيرة لبرامج أقسام اللغة العربية بكليات التربية بوصفها مسؤولة عن إعداد معلم اللغة "حيث يذكر طعيمة (٢٠٠٦، ١٥٢) أنه لوحظ الانقسام الواضح بين المواد الأدبية واللغوية في برامج الإعداد، وكأن كل أستاذ يعيش في جزيرة منفصلة، يقرر ما يراه مناسباً لطلابه، ومن ثم يدرس الطالب أشتاتاً غير مجتمعات من اللغة والأدب والنحو والصرف، وقد يكون التركيز على مادة دون أخرى، وتتحول الوسائل إلى غايات، فالتحوي يدرس لذاته وكذلك الأدب والنقد والبلاغة، وغيرها من مقررات الإعداد وإن قبل هذا تجاوزاً في كليات الآداب، فإنه لا يقبل في كليات التربية حيث يطلب فيها تمهين الإعداد اللغوي للمعلم بمستوى كفاءة تمكنه من ممارسة اللغة تعليماً وتعلماً، وتجعله قادراً على تعليمها وممارستها بكفاءة واقتدار.

ويؤكد (علي، نبيل ٢٠٠١ - ٨ - ١٢) على وجود هذا الضعف حيث يذكر أن انخفاض مستوى اللغة عند المعلمين، في الوطن العربي لم يقتصر على غير المتخصصين في اللغة العربية، ولكنه تعدى ذلك إلى المتخصصين، حيث تدنى مستوى خريجي أقسام اللغة العربية، وبرامج إعداد معلمي اللغة في كليات التربية إلى درجة مخيفة تكاد تندر بكارثة قومية إن لم يتم تدارك الأمر.

بالإضافة لما سبق، وفي ضوء الاتجاهات العالمية في إعداد المعلم، ووجهت البحوث والأدبيات جل اهتمامها إلى برامج تعليم اللغة الأم، وحددت الكفايات

اللازمة للمعلم والتي من بينها ضرورة امتلاكه للكفايات المهنية والأكاديمية والثقافية والشخصية، تلك التي تؤهله للقيام بأدواره ومهامه المختلفة، ثم توجه الاهتمام بعد ذلك عالمياً ومحلياً لوضع معايير مهنية للمعلم؛ سعياً للاعتماد المهني Accreditation ولكي تتحقق الجودة والتميز في الأداء كما تتجه السلطات التربوية الآن إلى الأخذ بمبدأ المحاسبة Accountability ذلك الشعار الذي ينادي بقياس عائد العملية التعليمية؛ حتى لا تتبدد الجهود سدى، وفي سبيل وضع هذا الشعار موضع التنفيذ في تعليم اللغة العربية يتم تزويد المختصين بأشكال الأداء التي يمكن في ضوءها ملاحظة وقياس أداء المعلمين (طعيمة ٢٠٠٦، ٢١) ومن ثم تصبح مراجعة برامج إعداد المعلمين والأساليب المتبعة في إعدادهم مطلباً ضرورياً، بل تعدى الأمر إلى مراجعة منطلقات تلك البرامج في ضوء التوجهات والرؤى النظرية الحديثة والأساليب المتبعة في إعدادهم، حيث تعمل الجامعات في العالم العربي على تشكيل رؤية خاصة بفلسفة كليات التربية، ومناهجها وهيكلها التنظيمي، ونظم القبول فيها ومستوى خريجها.

أضف لما سبق أن أية جهود تبذل لتحسين أي جانب من جوانب العملية التعليمية، لا يمكن أن تؤدي إلى التقدم التربوي المنشود، ما لم تبدأ بإعداد جيد للمعلم، وقد أجريت دراسات متعددة تناولت برامج إعداد معلمي اللغة العربية في العالم العربي، خلص أكثرها إلى ضرورة الاهتمام إلى صيغة موحدة ومتطورة لتكوين معلم اللغة العربية مع الاحتفاظ ببعض الخصوصيات الدقيقة لكل بلد، وهذا يتطلب التعرف على نظم وأساليب إعدادهم، وعما إذا كانت تلك النظم والأساليب تتناسب مع أهداف ومحتوى برامجهم والأدوار المنوطة بهم، وتمكنهم من اكتساب الخبرات والمعارف اللغوية والمهارات اللازمة لتعليمها وتعلمها وممارستها بكفاءة.

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في وجود أوجه ضعف متعددة في مستوى معلمي اللغة العربية، مما يشير إلى وجود خلل في مخرجات برامج إعداد معلمي اللغة

العربية في كليات التربية، يتطلب ضرورة مراجعة أساليب إعداد معلمي اللغة العربية للكشف عما إذا كانت تلك الأساليب تحقق أهداف برامج الإعداد، وتناسب مع محتوى تلك البرامج وتوجهاتها النظرية الحديثة، وتسهم في تمكين المعلم من ممارستها تعليمياً وتعلمياً.

ومن ثم يحاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة التالية :

١. ما الاتجاهات الحديثة التي توجه برامج إعداد معلمي اللغة العربية؟
٢. ما واقع الأساليب التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس لإعداد معلمي اللغة العربية بكليات التربية في ضوء تلك الاتجاهات؟
٣. ما مدى مناسبة أساليب إعداد معلم اللغة العربية لأهداف ومحتوى برامج إعداد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية موضع الدراسة؟

فروض الدراسة :

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس التربويين والأكاديميين للأساليب المختلفة المستخدمة في إعداد معلمي اللغة العربية.
٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين وجهتي نظر أعضاء هيئة التدريس التربويين والأكاديميين فيما يتعلق بمناسبة تلك الأساليب لأهداف ومحتوى برامج الإعداد.
٣. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين واقع الأساليب المستخدمة في إعداد معلمي اللغة العربية وبين مناسبة تلك الأساليب لأهداف ومحتوى برنامج الإعداد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

حدود الدراسة :

سوف تقتصر تلك الدراسة على الحدود التالية :

١. الحدود الموضوعية :

- أعضاء هيئة التدريس بكلتي التربية جامعة عين شمس وجامعة القصيم بقسمي اللغة العربية والمناهج وطرق التدريس.
- أهداف ومحتوى برامج إعداد الطلاب المعلمين في التعليم العام.

٢. الحدود المكانية :

كلية التربية جامعة عين شمس، وكلية التربية جامعة القصيم.

٣. الحدود الزمانية :

ستجرى تلك الدراسة في الفصل الدراسي الأول /٢٥ /١٤٣٦هـ.

مصطلحات الدراسة :

يقصد بأساليب إعداد معلم اللغة في تلك الدراسة كافة أشكال التعلم المقصودة أثناء فترة الإعداد بالكلية، بما تتضمنه من استراتيجيات تدريس، وطرائق ووسائل وإجراءات وأنشطة يستخدمها الأعضاء، لمساعدة الطلاب المعلمين على اكتساب الخبرات اللازمة لتعليم اللغة وتعلمها (أحمد، شاكر ٢٠٠٩، ٤٥-٤٧).

إجراءات الدراسة :

سوف تسيّر الدراسة في الإجراءات التالية :

١. دراسة الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة المعنية بالاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم وتلك التي تناولت برامج إعداد معلمي اللغة العربية تقويماً وتطويراً؛ لتعرف طبيعتها، وأهدافها ومحتواها، والأساليب المتبعة في إعدادهم؛ وذلك لتعرف أكثر الاتجاهات تأثيراً في برامج إعداد معلمي اللغة العربية، وتعرف نظم وأساليب إعداد المعلمين.

٢. في ضوء الخطوة السابقة يتم إعداد استبيان يهدف إلى:
- تعرف واقع استخدام الأساليب التدريسية من وجهة أعضاء هيئة التدريس.
 - تعرف مدى مناسبة الأساليب ذاتها لأهداف ومحتوى برامج الإعداد.
 - ضبط الاستبيان وتقنيته ووضعه في صورة مناسبة للتطبيق.
٣. الدراسة الميدانية: وتتضمن اختيار العينة وتحديد منهجية الدراسة وآليات التطبيق وأساليب المعالجة الإحصائية، وما يلزم ذلك من إجراءات.
٤. تطبيق الأداة على عينة الدراسة ومعالجة النتائج إحصائياً وتفسيرها.
٥. تقديم التوصيات والمقترحات.

أهداف الدراسة :

- التعرف على الاتجاهات الحديثة الموجهة لبرامج إعداد معلمي اللغة العربية بكليات التربية.
- التعرف على واقع أساليب إعداد معلمي اللغة العربية في كليات التربية.
- تعرف مدى مناسبة أساليب إعداد معلمي اللغة العربية لتحقيق أهداف برامج الإعداد وتدريب محتواه.

الأساليب الإحصائية المستخدمة : سوف تستخدم الدراسة ما يلي من أساليب:

١. التكرارات والمتوسط والانحراف المعياري والنسب المئوية.
٢. معادلة الفا كرونباك لحساب ثبات الاستبيان.
٣. اختبار T- TEST لحساب دلالة الفروق.

الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة

إعداد معلمي اللغة العربية : الأهداف، المحتوى، الأساليب :

المقدمة :

لما كانت الدراسة الحالية معنية بتعرف واقع أساليب إعداد معلمي اللغة العربية في كليات التربية فإن هذا يتطلب دراسة البحوث والأدبيات والدراسات السابقة المعنية ببرامج إعدادهم؛ لتعرف طبيعتها والاتجاهات الحديثة الموجهة لها وما يتطلبه تنفيذها من أساليب...، ومن ثم فإن هذا الفصل يتضمن المحاور التالية:

أولاً: أهمية إعداد معلمي اللغة العربية بكليات التربية.

ثانياً: الاتجاهات الحديثة في إعداد معلمي اللغة العربية وعلاقتها بأساليب إعدادهم.

ثالثاً: واقع برامج إعداد معلمي اللغة العربية في ضوء تلك الاتجاهات: الأهداف والمحتوى والأساليب.

أولاً: أهمية إعداد معلمي اللغة العربية بكليات التربية :

١ - أهمية إعداد المعلم بشكل عام :

إن المعلم هو أساس نجاح عمليتي التعليم والتعلم، فقد أكدت اللجنة الدولية لإعداد المعلمين في القرن الحادي والعشرين أنه في سبيل تحسين نوعية التعليم ينبغي أولاً تحسين حال المعلمين، وتطوير برامج إعدادهم، وتحسين وضعهم الاجتماعي وظروف عملهم، ولن يتسنى هذا إلا إذا اكتسبوا من المعارف والمهارات،

والصفات الشخصية، والقدرات المهنية، ما يؤهلهم لذلك (الصائغ ، محمد حسن ونجران ١٤٢٣، ٦) وهذا ما أكدته الوثيقة القومية لمعايير اعتماد كليات التربية بمصر (٢٠١٠م) حيث ووضعت معايير لاعتماد كليات التربية على اعتبار أن:

١. المعلمين هم محور نجاح العملية التعليمية، ويمثلون جميعهم القوى البشرية اللازمة لتطوير التعليم.
٢. العملية التعليمية تكون منتجة ومحققة لأهدافها بقدر ما يمتلكه المعلم من كفاءة نوعية وتخصصية.
٣. المعلمين قادرين على إعداد القوى البشرية وتزويدها بالمعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لتنمية وتطوير المجتمع.
٤. مساندة مؤسسات إعداد المعلم التطورات الحديثة فيما تقدمه من برامج على مستوى العالم ضرورة حتمية.
٥. حاجة المعلم لامتلاك المعارف والمهارات والاتجاهات التي تمكنه من القيام بدوره أمر أساسي ومطلوب في إعداد القوى البشرية اللازمة لتطوير المجتمع.

٢- أهمية إعداد معلمي اللغة العربية :

إنّ اللّغة هي بوّابة الحياة ونافذتها الأوسع للمعرفة؛ فلغة الانسان هي عالمه وهويته ووجوده، وهي في ذات الوقت أداة التفكير ووسيلته ومحتواه، يقول ابن حزم (١٥٥، ١٩٥٩): "لا سبيل إلى معرفة الأشياء إلاّ بتوسّط اللّغة"؛ فتعليم اللّغة معناه تكوين شخص قادر على التواصل مع الحياة تواصلًا ناجحًا وملائمًا ومقبولًا ولن يتم هذا إلا إذا تمكن الفرد من التعبير عن أفكاره ومشاعره وآرائه تعبيراً يقع من الآخرين موقع القبول والفهم والتفاعل و المشاركة.

واللغة العربية هي اللغة الأم التي نستمتع ونتحدث ونقرأ ونكتب بها، ونواصل من خلالها مع المجتمع من حولنا، وهي لغة التعليم والتعلم التي يتوقف عليها نجاح

التلميذ في تحصيل دروسه وتنقيف نفسه، فضلاً عن ارتباطها بنمو شخصيته؛ فهي القاعدة الأساسية للتفكير، والتي تعطيه في ذات الوقت - عمقاً وثراءً وتنوعاً مما جعل كثير من المعنيين بتعليم اللغة العربية يجمعون على أنه إذا أخفقت المدرسة الابتدائية في تمكين التلاميذ من فنون اللغة المختلفة ومهاراتها؛ فإنها تكون قد أخفقت في أخطر وأهم وظائفها على الإطلاق، كما إن التنشئة اللغوية السليمة للأطفال أخطر من التنشئة الجسمية؛ لارتباطها بتنمية عقلياً ونفسياً واجتماعياً، ويتوقف عليها نمو الشخصية فيما بعد (إمام، هدى ٢٠١٢).

واللغة العربية هي عالم الإنسان العربي، وحدود لغته هي حدود عالمه؛ فهي ولاء وانتماء، وثقافة وهوية ووطن وشخصية، وهي فكر يدور فينا وحولنا، وتحمل المجتمع العربي كله ضميراً وواقعاً ومستقبلاً بكل أفراد ومؤسساته ونظمه، وبدون اللغة لا وجود للتوافق والتواصل بين أفراد، وهي القلب الذي وحد العرب، كما تعد أهم مقومات الثقافة الإسلامية لارتباطها بعقيدة الأمة وشخصيتها (مدكور، علي ٢٠٠٩، ٩٣٥).

ومن ثم تحتل قضية إعداد معلمي اللغة العربية محور اهتمام الدراسات والبحوث التربوية، حيث يتوقف عليها نجاح عمليتي تعليم اللغة وتعلمها، ولقد ظهرت دعوات عالمية ومحلية كثيرة للاهتمام بالمعلم وإعداده، فعلى المستوى العربي يجب أن يكون الاهتمام بإعداد معلم اللغة العربية إعداداً جيداً "مدخلاً من المداخل الأساسية لإصلاح العملية التعليمية في أي مجتمع من المجتمعات" (العموش ٢٠٠٩) وعلى المستوى العالمي لم تغفل عملية التطوير التربوي الاهتمام بتطوير إعداد معلم اللغة الأم، حيث استهدفت تزويده بالمعارف التخصصية وبالمهارات المهنية والثقافية التي تمكنه من القيام بالتفاعل الناجح مع جوانب المنظومة المطورة وتحقيق أهدافها، ووضعت المعايير الخاصة بقبوله، وتم تحديث برامج إعداده وتدريبه، فقد ذكرت الوكالة القومية للتدريس بالولايات المتحدة إن التحديات

الموجودة بالمدارس الآن تتطلب أن يُعدَّ المعلمون إعداداً أفضل من ذي قبل؛ فمعلم القرن الحادي والعشرين يواجه كثيراً من المسؤوليات والمشكلات التي تتعلق بالأجيال الجديدة، وكيفية إعدادهم للمشاركة البناءة في المجتمع، ومن مظاهر الاهتمام العالمي بإعداد المعلمين تطوير البرامج المقدمة لهم داخل الجامعة كما دعا (دادايور) (Dadour, El. 1999) بضرورة أن تحتوي برامج إعداد معلم اللغة على نوعية من المقررات، لا من أجل التنمية المهنية التخصصية فقط، بل لمساعدة المعلمين على تكوين اتجاه إيجابي متفائل نحو التدريس الذي يُعدون لممارسته، أما مؤتمر "صنع التغيير من خلال إعداد المعلم وتربيته" الذي عُقد في "برمنجهام" في الفترة من ١٤ إلى ١٧ أكتوبر عام ٢٠٠٢، فكانت أهم التوصيات التي توصل إليها: ضرورة الاهتمام بطرائق وأساليب التدريس والتقييم الخاصة بإعداد المعلم (عبد الهادي، ٢٠١١).

ولا يخفى على أي متخصص لغوي أو خبير تربوي، أن الأزمة التي نعيشها اللغة العربية على أسنّة أبنائها كان معلم اللغة العربية من أهم أسبابها؛ نتيجة لوجود أوجه قصور في برامج إعداده بداية بفلسفة تلك البرامج وتوجهاتها النظرية والفلسفية، مروراً بأهدافها ومحتواها ووسائل وأساليب الإعداد والتقييم، مما أفرز نواتج تعلم لا ترتقي إلى مستوى أهمية تعليم اللغة العربية.

ولتدارك كل تلك المشكلات يوضح مذكور (٢٠٠٩) أن إعداد معلم اللغة العربية يجب أن يوجه لتحقيق الأهداف التالية:

١. إتقان اللغة العربية استماعاً وتحديثاً وقراءة وكتابة.
٢. امتلاك القدرة اللغوية ومهارات الاتصال اللفظي الذي يمكنه من تعليم اللغة بكفاءة.
٣. امتلاك المتطلبات المعرفية والخبرات اللغوية التي تمكن المعلم من قواعد اللغة وأساليبها البلاغية قراءة وكتابة وتحديثاً واستماعاً.

٤. تقدير أهمية اللغة العربية، وتهيئة البيئة اللغوية التي تمكن التلميذ من مهاراتها.
٥. الحرص على التحدث باللغة الفصحى في الشرح وسائر الممارسات والأنشطة التعليمية العلمية.
٦. الكتابة بلغة مفهومة وصحيحة تعبيراً عن الأفكار والمشاعر.
٧. الالتزام بحسن الإلقاء وجاذبيته وتنوعه بما يتناسب مع الموقف التعليمي.
٨. امتلاك قدر من المعارف والخبرات اللغوية بما يؤهله للقيام بأدواره بكفاءة.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول إن فلسفة إعداد معلم اللغة العربية في كليات التربية، لا تنفصل عن التوجهات والفلسفة التي تحكم عملية إعداد المعلم بشكل عام، وإن كانت في جوهرها تؤكد على خطورة تعليم اللغة التي تتطلب إعداد معلم له مواصفات تؤهله للقيام بأدواره المختلفة، والتي من أخطرها تمكين التلميذ من مهارات اللغة: استماعاً وتحديثاً وقراءة وكتابة، باعتبارها أداة للتعليم والتعلم، وأداة التواصل الثقافى والحضارى مع مجتمعه، وقبل كل ذلك تمكنه من لغة القرآن الكريم؛ فهي حياة المرء وكيانه ووجوده. ولعل السؤال الذي يطرح نفسه الآن والذي يمثل هدفاً من أهداف تلك الدراسة هو: ما واقع إعداد معلم اللغة العربية في العالم العربي؟ وهذا ما سيلبي عرضه.

ج : نظم إعداد معلم اللغة العربية في العالم العربي :

نظم اختيار وإعداد المعلمين في العالم العربي: تؤكد الأدبيات (الصائغ وآخرون ١٤٢٣، الأدغم، رضا أحمد ٢٠٠٣، العموش ٢٠٠٩) أن هناك رؤى وتوجهات تحكم عملية اختيار وقبول الطلاب في معظم كليات التربية بحيث يراعي عند اختيارهم المعايير التالية:

- انتقاء أفضل المتقدمين وأكثرهم استعداداً لممارسة مهنة التدريس.

- اجتذاب أحسن العناصر: خلقاً وذكاءً وعلماً ومهارة لمهنة التدريس.
- تطوير برامج الإعداد لتناسب مع المستجدات المعرفية والاجتماعية والثقافية وفقاً لثوابت سياسة التعليم
- توظيف التقنية الحديثة في زيادة فاعلية برامج الإعداد وإثراء مفرداتها.
- تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والارتقاء بمستويات أدائهم.
- تعريض الطالب المعلم لخبرات متنوعة مطولة منظمة وممنهجة في الميدان.
- تأمين اختيار أكفأ الخريجين الداخلين الجدد إلى المهنة.
- تحسين ظروف عمل المعلمين وحفز المتميزين ومكافأتهم.
- إتاحة المزيد من فرص النمو المهني والترقي في السلم الوظيفي.

ثم أوضح الأذغم إن الأمر لا يخلو من مشكلات، كزيادة أعداد الطلاب، وعدم توافر أدوات موضوعية في اختبارات المقابلات الشخصية، أو في الاختبارات بالكليات، في حين تطبق بعض الكليات معايير خاصة بشروط القبول يمكن حصرها فيما يلي:

- الحصول على الحد الأدنى المطلوب في النسبة العامة والنسبة الخاصة.
- اللياقة الطبية بدنياً ونفسياً.
- حسن السير والسلوك.
- اجتياز المقابلة الشخصية.
- اجتياز اختبارات القبول.
- التفرغ للدراسة.

أما من حيث نظم إعداد المعلم فإن الأدبيات (قاسم، بوجمعة ٢٠٠٦، السنبلي، عبد العزيز عبد الله ٢٠٠٤، طعيمة، رشدي ٢٠٠٦، العموش، خلود ٢٠٠٩) تشير إلى أن نظم إعداد المعلم بشكل عام ومعلم اللغة العربية كذلك في العالم العربي تنقسم من حيث الشكل الى نوعين: النظام التكاملي والنظام التابعي كما يلي:

النظام التكاملي: حيث يلتحق الطالب بعد إتمام الشهادة الثانوية بإحدى كليات التربية للحصول على الدرجة الجامعية، وبعدها سيتخرج ليقوم بتدريس أحد المواد التخصصية، ويسير نظام الدراسة في الكلية طبقاً لنظام الفصلين الدراسيين، أو للساعات المعتمدة.

النظام التتابعي: يعد الطالب أكاديمياً في إحدى المواد العلمية بكليات الجامعة كالعلوم والآداب، ثم يلتحق بإحدى كليات التربية التي تؤهله تربوياً للتدريس بمرحلة تعليمية معينة، وتختلف مدة الإعداد تلك من عام إلى عامين حسب توجه الكلية وفلسفتها، ومازلت بعض الجامعات تنظر له كتوجه مستقبلي للاستفادة من النظامين معاً.

نظم تبني على توجهات أخرى: تأثرت نظم الإعداد في بعض الجامعات العربية باتجاهات عالمية حديثة طبقت في عدة جامعات عالمية، حيث حاولت تطوير نظم الإعداد فيها في ضوء تلك الاتجاهات ومنها: الإتجاه القائم على الكفايات، أو الأداء القائم على المهارات، وإتجاه اعتماد معايير لبرامج إعداد المعلم.. وغير ذلك من اتجاهات وتوجهات سييلي تناولها لاحقاً.

وما سبق يوضح أن نظم إعداد المعلم في الجامعات العربية تتوجه قبضاً وبسطاً نحو الاتجاهات العالمية الحديثة في إعدادها لمعلم اللغة العربية، وللمعلم بشكل عام طبقاً لتوجهاتها المستقبلية وللفلسفة التي تتبناها؛ سعياً نحو تحديث تلك النظم والارتقاء بجوانب إعداده، وهذا يتطلب التعرف على تلك التوجهات في علاقتها ببرامج إعداد المعلم وأساليب إعداده. وهذا ما سييلي توضيحه.

ثانياً: الاتجاهات الحديثة التي وجهت برامج ونظم وأساليب إعداد المعلم:
تتعدد الاتجاهات الحديثة التي وجهت نظم وبرامج وأساليب إعداد المعلمين (ومن بينهم معلم اللغة العربية) حيث زخر الأدب التربوي بالعديد من

تلك الاتجاهات، منها ما قد طبق بالفعل كاتجاه الكفايات والمعايير، ومنها ما هو بصدد التطبيق؛ سعياً للجودة والتميز؛ وانطلاقاً من رؤية إستراتيجية توجه عملية إعداد المعلم بوصفه ركيزة نجاح العملية التعليمية، ومن ثم سيتم تناولها من حيث علاقتها بنظم وبرامج إعداد المعلم: أهدافاً ومحتوى وأساليب وذلك وفقاً للتوجه النظري للدراسة الحالية.

ومن خلال مراجعة الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة (مفلح، غازي ١٩٩٨، الصائغ، وآخرون ١٤٢٣، طعيمة، رشدي أحمد ٢٠٠٦، العنزي، بشري ٢٠٠٧، الكولي، جبر ٢٠٠٩، صالح، عائدة ٢٠١٠، الناقة، صلاح وأبوداود، إيهاب ٢٠٠٩، قاسم وبوجمعة ٢٠٠٦) أمكن حصر الاتجاهات الشائعة التي وجهت نظم وبرامج إعداد معلم اللغة العربية فيما يلي:

١. اتجاه إعداد المعلم في ضوء الكفايات:

يعد اتجاه الكفايات من الاتجاهات القديمة الحديثة التي وجهت برامج إعداد المعلم، حيث تقوم فلسفته على تحسين برامج التنمية المهنية للمعلمين، سواء برامج الإعداد أو برامج التدريب أثناء الخدمة. وقد عُرفت البرامج التي بنيت وفق هذا المفهوم بالبرامج القائمة على الكفايات، كما استخدم مصطلح التربية القائمة على الكفايات Competency Based Education للتعبير عن التربية التي تستخدم تلك البرامج، فقد أشار جاري بورش Gary Borich (مفلح، غازي ١٩٩٨) إلى أن الكفايات اللازمة للمعلم هي:

- كفايات ترتبط بالمعارف.
- كفايات ترتبط بالأداء.
- كفايات ترتبط بنواتج التعلم.

وقدم (الكولي، جبر ٢٠٠٩) دراسة تهدف إلى تحديد الكفايات التعليمية اللازمة لبرنامج إعداد المعلمين في كلية التربية بدمار، وكانت أهم نتائجها تحديد

الكفايات التعليمية التخصصية والكفايات التعليمية العامة اللازمة لكل معلم، والكفاية التدريسية التي تتعلق بمجال المناهج وطرائق التدريس، في حين حددت العنزي (٢٠٠٧) الكفايات اللازمة للمعلم في ضوء الأدوار المنوط بها عمله في العصر الحديث، ومنها الكفايات اللازمة للمعلم لتنسيق المعرفة، وتنمية مهارات التفكير وتوفير بيئة صافية معززة للتعلم وفي توظيف تقنية المعلومات، وتزويد التعليم بدوره باحثاً، ومحافظاً على الثقافة الإسلامية مع الانتفاع بالمعرفة العالمية.

أما من حيث الأساليب المستخدمة في تنفيذ تلك البرامج فإنها يجب أن تتنوع لتشمل ما يلي:

- أساليب التعلم القائمة على التفاعل والايجابية بين المعلم والمتعلم كالمنافشة والتعلم التعاوني.
- استخدام تقنيات التعليم والإفادة بالحاسب الآلي.
- تنويع مصادر التعلم وتنمية مهارات التعلم الذاتي والإفادة بشبكة المعلومات الدولية.
- استخدام أساليب وإستراتيجيات التعلم الكشفي: كالتقاسم والاستقراء والاكتشاف بأنواعه المختلفة.

٢. اتجاه المعايير لتطوير نظم إعداد المعلمين ومحتوى برامجهم

وأساليب إعدادهم:

وجه هذا الاتجاه اهتماماً لوضع معايير خاصة بمحتوى برامج الإعداد، وسميت حينئذ بمعايير المحتوى Content Standards وهي عبارة عن وصف عام وشامل للمعارف والمهارات التي يجب أن يكتسبها الطالب المعلم في المواد الأكاديمية، وكذلك وجه الاهتمام إلى معايير الأداء-Perfor mance Standards وهي وصف لما يجب أن يعرفه ويمارسه المعلم والمتعلم-Mc (closhey, Marylon , 2002 , 5) وقد أفادت منه الجامعات الأمريكية في تبني رؤية Vision لسياسات القبول ونظم الإعداد، حيث ترجمت تلك الرؤية إجرائياً

بصياغة مجموعة من المعايير والمتطلبات الخاصة بالقبول ومنها:

- معايير تتعلق بالامتحانات التي تقدم على مستوى الدولة أو الولاية أو الجامعة، أو الكلية، أو حتى القسم. وهي نوعان: الأول يُعنى بقياس القدرات والاستعدادات، والثاني يهتم بقياس التحصيل.

- معايير خاصة بالسمات الشخصية والنفسية للطلاب، مثل قدراتهم التواصلية وميولهم واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس وصحتهم العقلية والنفسية، وبعض الأقسام تحرص على إجراء مقابلة شخصية للمتقدم.

وفى ضوء هذا سعت الدول العربية إلى وضع معايير لاعتماد برامج كليات التربية، ومعايير مهنية للمعلمين في كافة التخصصات، والأدب التربوي يزخر بالعديد منها، أما فيما يتعلق باللغة العربية فقد وضعت معايير لتعليم فنون اللغة العربية في سائر المراحل الدراسية، وكذلك معايير تتعلق بأداء معلمي اللغة العربية، كما ورد في الوثيقة القومية لاعتماد كليات التربية في مصر عام ٢٠١٠، وفى دول الخليج، وبعض الدول ما زالت في طور التجريب، وقد حددت المعايير ذات الصلة بالمعارف والمهارات والاتجاهات للمواد الأساسية للغة العربية، وتلك التي تناولت المواد الداعمة للغة العربية، والمواد التي تنمي المعارف الثقافية، ووضعت المؤشرات المتعلقة بتلك مجالات تلك المعايير.

وهذا الاتجاه لم يؤثر فقط في محتوى برامج إعداد المعلمين ولكنه أيضاً قد وجه أساليب الإعداد لتتحو نحو التميز والجودة وأخرجها من الإطار التقليدي المعتمد على الإلقاء أو المحاضرة، فتعددت أساليب التدريس لتتضمن ما يلي:

- إستراتيجيات وأساليب تهتم بالخبرات المعرفية ومنها: المحاضرة والمناقشة، والتعلم بالاكتشاف، والتعلم الذاتي، وتنمية مهارات التفكير، والعصف الذهني.

- إستراتيجيات وأساليب تهتم بالجوانب العملية المهارية ومنها: استخدام النمذجة بالحاسوب، والتدريس المصغر، والأداء القائم على المهارات، والدروس العملية، واستخدام المعامل، والزيارات الميدانية..إلخ.
- إستراتيجيات وأساليب تهتم بالجوانب الوجدانية كتعزيز الأداء والممارسات الإيجابية، وتحليل الأدوار والمواقف.

٣- اتجاه يعتمد على استخدام تقنيات التدريس والتعليم

الإلكتروني في إعداد المعلم:

إن استخدام التعليم الإلكتروني في إعداد المعلم وتدريبه يعد أحد الاتجاهات الحديثة التي تهدف إلى تنويع مصادر التعلم، وتفعيل دور المتعلم والاستفادة من منهجة المقررات إلكترونياً، واستخدام أساليب تدريس جديدة تعتمد على فعالية الطالب ومشاركته الحقيقية في اكتساب الخبرات وممارسة التعلم الذاتي، ففي دراسة أجراها كل من Szabo Zsuzsanna, Schwartz Jona than 2011 حول طرق إعداد المعلمين بكليات التربية باستخدام المناقشات عبر الإنترنت لتحسين التفكير الناقد أظهرت نتائج التحليل الكمي الذي اهتم بقياس التفكير النقدي، أن استخدام منتديات المناقشة عبر الإنترنت كأداة تعليمية لتحسين مهارات التفكير لدى المعلمين قبل الخدمة، قد حقق نتائج إيجابية في جامعة مدسون، وحقق نمواً في المهارات الأساسية للتفكير الناقد للطلاب، وكذلك في دراسة أجراها Chen 2010 التي أكدت أن أساليب التدريس الذاتي للمعلم قبل الخدمة باستخدام التكنولوجيا أكثر فعالية في اكتساب جوانب التعلم (صالح، عائدة منصور، ٢٠١٠).

٤- اتجاه يعتمد على تنمية التفكير الناقد:

إن هذا الاتجاه وجه الاهتمام لتبني إستراتيجيات تستثير التفكير، وتساعد على تنمية مهاراته، وتهيئ الأجواء لممارسة أنشطة وتدريبات تتحدى فكر المتعلم وتستدعي استخدام عمليات عقلية كالتحليل والتركيب والنقد والمقارنة بهدف

الارتقاء بتفكيره، وتم إدخال هذا المنحى عبر وسائط محددة مثل المواد والأنشطة الصفية واللاصفية، بغية أن يصبح التفكير موضوعاً معاشاً وخبرة مألوفة يمارسها المتعلم في كل موقف يواجهه، وأصبح تعليم التفكير الناقد تبعاً لذلك هدفاً مصاعاً تتبناه السياسات التربوية لإعداد المعلم؛ لتشجيع المعلمين على ممارسته كأسلوب للتعليم والتعلم وكي يعملون على تنمية مهاراته لدى تلاميذهم، كما عدلت بعض الجامعات (في سنغافورة والولايات المتحدة) من شروط قبولها، وأصبح من ضمن هذه الشروط ضرورة اجتياز المتقدمين لدخول الجامعة لاختبارات تقيس قدراتهم ومهاراتهم على التفكير والاستنتاج والتحليل. (صالح، عائدة منصور، ٢٠١٠).

وهذا الاتجاه اهتم بأساليب وإستراتيجيات تعليم التفكير بأنواعها المختلفة، وإستراتيجيات التعلم النشط من أبرز ما يستخدم فيه التدريس الإبداعي، والتأملي، والعصف الذهني، وحل المشكلات، واستخدام الحقائق الإلكترونية.

٥- اتجاهات تتناول أدوار معلم اللغة العربية المستقبلية وإعدادها

في ضوءها:

أوضحت دراسة طعيمة (٢٠٠٦، ٢٧) أن هناك مجالات عدة قد أدرجت ضمن الكفايات التي يجب أن يعد المعلم في ضوءها، وهي تتعلق بأدوار المعلم المستقبلية منها:

- المعلم ناقل للمعرفة Importer of Information
- المعلم مدير للنشاط التعليمي Director of Learning Activities
- المعلم مصمم ومصدر لعملية التدريب على التعليم Designer and "Source for the Process of Learning how to Learn"
- المعلم مصمم ومدير لمهام التعليم Designer Manager of Learning Tasks and Interaction
- المعلم مشارك في الإشراف Participation in Supervision

٦- اتجاهات أخرى متنوعة :

تناولت دراسة الأدغم (٢٠٠٣) نقداً لواقع برامج إعداد معلمي اللغة العربية، حيث رصد أوجه قصور عديدة في محتوى البرامج، ونظم القبول وأساليب الإعداد، وقد تناولت دراسته الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم، حيث أجملها فيما يلي:

- اتجاه يركز على مواجهة تحديات الحياه المعاصرة في أبعادها المختلفة، وما يجب على برامج إعداد معلمي اللغة العربية أن يتضمنه لمواجهة العولمة، والحرص على الهوية والقيم الحضارية.

- اتجاه يركز على طبيعة عمل المعلم ومهامه المختلفة: كمخطط، وكمتخصص تكنولوجياي، وكمنظم للأنشطة التعليمية، وكمتخصص في طرق وإستراتيجيات التدريس، وكمحفز للتعلم، وكباحث، وكموجه نفسي للطلاب، وكقائد وكموجه ومرشد، وكصاحب مهنة، وكمقوم لتعلم التلاميذ، وما يجب على البرامج أن تراعيه لتلبية تلك المهام والأدوار.

- اتجاه يركز على تطوير محتوى برنامج الإعداد والتدريب ليلبي احتياجات المعلم التخصصية والمهنية لتحقيق الكفاءة والتميز في مهنته، وأوضح أن هذا يتطلب: المعرفة بمنهج التخصص. المعرفة بطرائق التعليم والتعلم، والأداء الملاحظ في الص، وإسهاماته في المهنة أو المدرسة .

من خلال ما سبق عرضه من اتجاهات في علاقتها بنظم وأساليب إعداد المعلم، ومن خلال مراجعة الأدبيات والبحوث السابقة، أمكن حصر الاتجاهات الحديثة التي وجهت برامج ونظم إعداد معلم اللغة العربية فيما يلي:

- اتجاه الكفايات (وتضمن تصنيفات عدة لها).
- اتجاه تطبيق مجموعة من معايير الجودة الشاملة Total Quality في كليات التربية.

- اتجاه الأدوار المستقبلية للمعلم وما تتطلبه تلك الأدوار من مهارات.
- اتجاه تطوير الأساليب وطرائق وإستراتيجيات التدريس داخل الكليات واعتماد التعلم الذاتي في برامج إعداد المعلم.
- اتجاه تنمية المعلمين مهنيًا على أساس المهارات أثناء الإعداد والتدريب.
- تطبيق الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية.
- توظيف التقنية والتكنولوجيا الحديثة في كليات التربية.
- اتجاه تنمية المعلمين مهنيًا في ضوء أسلوب النظم.
- الاهتمام بالبعد الأخلاقي والوجداني للمعلم.
- اتجاه يهتم بتنمية مهارات التفكير للمعلم.

وبذلك تكون قد تمت الإجابة عن السؤال الأول للدراسة وهو: ما الاتجاهات الحديثة التي وجهت نظم وبرامج وأساليب إعداد معلم اللغة العربية؟

ثالثاً: واقع إعداد معلمي اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة:

١ - بالنسبة للأهداف:

تشير دراسة السنبيل (٢٠٠٤) التي تناولت رؤية مستقبلية حول إعداد المعلم في العالم العربي، أن أهداف إعداد المعلم بشكل عام تدرج ضمن هدف عام مضاده "تكوين معلمين مهنيين للتعليم في المراحل: الابتدائية والمتوسطة والثانوية يتمتعون بزاد أكاديمي وبمهارات علمية وتقنية عالية، وباتجاهات موجبة نحو المهنة، وباستقلالية مهنية وحس قوي لخدمة المجتمع طبقاً لقواعد ومعايير أخلاقية تتماشى مع طبيعة المهنة ومكانتها الاجتماعية" ويمكن تصنيف الأهداف المتفرعة عن هذا الهدف العام إلى أهداف معرفية وأهداف علمية تقنية، وأهداف وجدانية كما يلي:

١ - الأهداف المعرفية وتتمثل في:

- إتقان المعارف التخصصية في المادة أو مجموعة المواد المتعين تدريسها.

- القدرة على استخدام المفاهيم والإستراتيجيات الجديدة كالتعلم القائم على التمكن في الأداء.
- الإلمام بالخبرات التعليمية المرتبطة بالمادة أو بالمواد التي تدخل في مجال الاختصاص.
- الإلمام بنظريات التعليم والتعلم.
- إتقان كفايات التعلم الذاتي.
- اكتساب ثقافة علمية عامة في المجالات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية.

٢- الأهداف العملية التقنية وتتمثل في:

- إتقان المهارات المتصلة بتخطيط العمل التعليمي.
- اكتساب مهارات تحليل المواقف التعليمية وتخطيطها وتنفيذها وتقويمها.
- إتقان استخدام التقنيات الحديثة: الحاسوب، شبكات المعلومات والاتصال.
- اكتساب التقنيات الخاصة بتطبيق التكنولوجيا في العملية وتقويمها.
- اكتساب مهارات الحصول على المعرفة من مصادرها المتنوعة.
- اكتساب مهارة استخدام أساليب التقويم المختلفة.
- اكتساب مهارات البحث العلمي .
- اكتساب مهارات الاتصال ووسائله .
- اكتساب تقنيات تنظيم وبناء المنهج وتطويره .

٣- أهداف ذات طابع وجداني (اتجاهات وقيم) وتتمثل في:

- تكوين صورة موجبة للذات المهنية.
- تكوين صورة إيجابية للمهنة وممارستها في ضوءها.
- تحقيق الانخراط الذاتي في المهنة وإنماء الرغبة في ممارستها .

- الانفتاح على التجديدات التربوية عموماً والرغبة في اكتسابها .
- الرغبة في العمل التعاوني والتعلم الذاتي.
- الإنصات إلى حاجات التلاميذ التعليمية والسعي إلى الاستجابة لها.
- الرغبة في ممارسة حقوق المواطنة وواجباتها، والتأكيد على مبدأ الديمقراطية واحترام حقوق الإنسان.

ولعل تلك الأهداف في تنوعها وتعددتها، تؤكد تعدد الرؤى والاتجاهات، النظرية التي أثرت فيها، ومن ثم يجب أن تترجم في خبرات متنوعة المحتوى والمستوى: تخصصية وتربوية وثقافية ومهنية، والتي بدورها تمثل محتوى برنامج إعداد المعلم، والتي يجب أن تتنوع في الإستراتيجيات والأساليب التي تنفذ بها مع الأخذ بعين الاعتبار طبيعة التخصصات المتنوعة داخل الكليات. خاصة فيما يتعلق بطبيعة تعليم اللغة العربية.

ب- واقع محتوى برامج إعداد معلم اللغة العربية :

تتفق معظم برامج إعداد المعلم في كليات التربية على أن محتوى برنامج إعداد المعلم يتضمن ما يلي:

١. مقررات الثقافة العامة: وهي تتيح للمعلم انفتاحاً ذهنياً يتعدى التخصص الدقيق كمعرفة النظم التربوية والمشكلات المجتمعية، ومحددات الفعل التعليمي والمشكلات الجديدة المطروحة على التربية مثل المحافظة على البيئة، والتربية الصحية، وحقوق الإنسان، والتربية الدولية، والتفكير العلمي..إلخ.

٢. مقررات مادة التخصص أو مجموعة التخصص: وتتضمن المواد التخصصية في الأقسام المختلفة وبالنسبة للغة العربية نجد الطالب المعلم يدرس مقررات متنوعة كالآدب (الجاهلي والإسلامي والحديث)

والنقد وعلوم البلاغة، وعلم اللغة التطبيقي، موسيقى الشعر، والنحو والصرف، والمهارات اللغوية والمعاجم اللغوية.. إلخ، وتلك المقررات تركز على الجوانب التي سوف يجري تعليمها في المراحل الثلاث (الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية) لتعليمها بسهولة فيما بعد، وتوجيه المتعلم للبحث عنها وإنمائها، وإدراك المفاهيم المرتبطة بها.

وتشير كثير من الدراسات (عبد الهادي، محمد محمد ٢٠١١) إلى وجود تفاوت كبير بين نسب هذه الجوانب سواء بين شعب التخصص المختلفة داخل الكلية الواحدة، أم بين الكليات المختلفة، فعلى سبيل المثال تتراوح نسبة الإعداد المهني في كليات التربية، جامعة عين شمس بين ٩، ٢١٪ إلى ٧، ٢٥٪ من عدد الساعات المخصصة للبرنامج الكلي، بينما تصل نسبة الإعداد المهني بكلية التربية، جامعة المنصورة إلى ٢٢٪ كما تشير إحدى الدراسات إلى أن متوسط نسب الإعداد المهني والثقافي والأكاديمي في كليات التربية في مصر هي: ٧، ٢٠٪، ٧، ٧٪، ٦، ٧١٪ على التوالي.

أما إعداد معلم اللغة العربية داخل المملكة فيختلف إلى حد ما، حيث لا تعد بعض كليات التربية الآن الطلاب المعلمين تخصص اللغة العربية، بل يتم الإعداد في كليات الآداب والعلوم الاجتماعية، حيث يدرس الطلاب عدد من الساعات المعتمدة داخل قسم اللغة العربية موزعة ما بين متطلبات كلية ومتطلبات قسم ومواد حرة، وهي في جوهرها مقررات أكاديمية، فمن خلال الرجوع إلى الخطط المعلنة لبعض الكليات (كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية بجامعة القصيم، وجدت الباحثة الآتي:

جدول رقم (١)

خطة قسم اللغة العربية بكلية الآداب والعلوم الاجتماعية بجامعة القصيم:

الإجمالي	النسبة المئوية	عدد الوحدات	المتطلبات	
٢٠,٣	٨,٧%	١٢	الجامعة	
	٧,٢٥%	١٠	إجباري	
	٤,٥٣%	٦	اختياري	
٧٥,٣٥%	-	-	إجباري خارج القسم	
	٩٦,٥٦%	٩٦	إجباري	داخل القسم
	٥,٧٩%	٨	اختياري	
٤,٣٥	٥,٣٥	٦	مقررات حرة	
١٠٠	المجموع			

- معظم ما يدرسه الطلاب مقررات أكاديمية، يغيب عنها الجانب التربوي المهني، ولم تختلف عنها كثيراً خطة كلية الآداب والعلوم بعنيزة وهي تتبع أيضاً جامعة القصيم، حيث يدرس الطلاب ١٢٨ ساعة معتمدة موزعة بين متطلبات جامعة ومتطلبات كلية ومتطلبات قسم، وهي كذلك مقررات أكاديمية.
- يغيب الإعداد التربوي فيما يتعلق بالمنهج وطرائق التدريس وإستراتيجياته ومهاراته عن كليات الآداب والعلوم، وفي ذات الوقت يغيب إعداد معلمي اللغة العربية أكاديمياً في كليات التربية، حيث تتوجه بعض كليات التربية الآن إلى الاتجاه التتابعي.

ومن خلال مراجعة الخطة المعلنة في كلية التربية بذات الجامعة وجدت الباحثة أن هناك خطتين قديمة وحديثة؛ فالخطة القديمة تتضمن المقررات التخصصية ذات الصلة بالإعداد التربوي المهني لمعلم اللغة العربية، حيث كان يدرس الطالب

المعلم ١٢ ساعة معتمدة موزعة على مقررات طرق تدريس خاصة ١، وطرق تدريس خاصة ٢، ولهما ٦ ساعات معتمدة، ومقرر المناهج وله ساعتان ومقرر مدخل إلى المناهج وله ساعتان، ومقرر مناهج المدرسة الابتدائية، وله ساعتان، بالإضافة إلى التدريب الميداني، في حين تطبق الآن الخطة الجديدة من خلال تقديم مقررات منهجية عامة للأقسام المختلفة بكلية التربية، وهي في مجملها ٦ ساعات معتمدة لطلاب البكالوريوس في كل التخصصات بالكلية، بالإضافة إلى التدريب الميداني.

ومعنى هذا أن خريج أقسام اللغة العربية في بعض كليات التربية قد درس مساقات متخصصة باللغة العربية طوال السنوات الأربع، لكن دراسته لهذه المساقات لم تكن على أساس أنها جزء من عملية إعداد شاملة ومتكاملة له ليكون معلماً؛ فهو يدرس الأدب بعصوره ويدرس علوم اللغة والنحو العربي والنقد والبلاغة وغيرها من مواد التخصص، لكنها دراسة معرفية قد تؤهله ليكون باحثاً في هذه الفروع، أما الإعداد لصناعة المعلم المتخصص بتعليم العربية فينبغي أن يكون له شأن آخر.

وقد انتقد (ميالاربه) قضية التركز حول مادة التخصص من غير الانفتاح على مجالات علمية أخرى، ويسمى ذلك "التخصص المزيّف" (العموش ٢٠٠٩) وحتى لو افترضنا أن خريج قسم اللغة العربية قد حصل على دبلوم تربوي بعد حصوله على الدرجة الجامعية الأولى ليكون هذا أشبه بالنظام التتابعي في إعداد المعلمين، فإنه لا يحقق غرض تكوين معلم متكامل للغة العربية؛ ذلك أنه لا يخضع في هذه الحالة لنظام إعداد واحد متصل، وإنما يتعرض لبرنامجين متغايرين لا يربط بينهما رابط. والأصل أن يخضع لبرنامج إعداد واحد شامل متصل ذي أهداف واضحة ومتكاملة.

إن أقسام اللغة العربية لا تخرّج معلمين، وإنما تخرّج متخصصين في علوم العربية وآدابها، بغض النظر عن الوظيفة التي يمكن أن يشغلوها، فقد يتجه بعض

أولئك الخريجين إلى الصحافة والإعلام، أو الإدارة، أو العمل الحر، أو غيره. وقد يتّجه بعضهم إلى التعليم ممّا يعني أنّهم تخصصوا في علم يؤهلهم لخوض الكثير من غمارات الحياة، لكنّ التعليم يلزمه إعداد خاصّ وتأهيل خاصّ لجلال المهمة التي يضطلع بها معلّم العربيّة في منظومتنا التربويّة.

٣- التخصص المهني في بعديه النظري والعملي:

ويتضمن البعد النظري مواد علوم التربية بمختلف فروعها (اجتماعيات التربية، التوجيه والإرشاد المدرسي والتربوي، اقتصاد التربية، نظريات التعلم، علم الفروق الفردية، مهارات التدريس، أسس المناهج وتنظيماتها، التعليم العلاجي، تكنولوجيا التعليم ومجالات استخدامها، التعلم الذاتي وأساليبه، استخدام المعارف لحل المشكلات، أساليب الكشف عن قدرات المتعلمين الخاصة، طرق وإستراتيجيات التدريس، أسس المناهج، طرائق البحث التربوي، التربية من أجل الديمقراطية وحقوق الإنسان، وطرائق التدريس العامة والخاصة، التقويم التربوي، الإدارة التربوية، التخطيط التربوي. وفروع علم النفس ذات العلاقة المباشرة بالتربية والتعليم، علم النفس التربوي، علم نفس النمو، علم النفس الاجتماعي، علم النفس الفارقي، الإرشاد النفس، علم نفس التعليمي.

ويتضمن البعد العملي المقررات التالية: التدريس المصغر وتكنولوجيا التعليم بمختلف مكوناتها. استخدام التقنيات الحديثة في إتقان التعلم: التعلم عن طريق الحاسوب، شبكات الاتصال عن بعد، والتعلم الذاتي، التفاعل الصفي ومحدداته والتحكم فيه والعمل ضمن فريق، استخدام أسلوب المشروعات في التعلم والتدريب على مراعاة الفروق الفردية والتعليم العلاجي والاستخدام العملي لتكنولوجيا التعليم عند وضع المناهج والإعداد للتدريب. واستخدام أساليب التقويم الحديثة وإعداد الاختبارات واستخدام النتائج.

٤- التربية العملية :

تختلف نظم التربية العملية من كلية إلى أخرى في البلاد العربية، ولكنها في جوهرها تتوجه التربية العملية كأسلوب من أساليب إعداده ومكون من مكونات برنامجه، تستهدف مساعدته على أن يكتسب الكفايات التخصصية والتربوية والمهنية والثقافية بما تتضمنه من معارف واتجاهات ومهارات؛ ليتمكنوا من أداء مهامهم كمعلمين أكفاء ومرشدين وموجهين، ويتولى قسم المناهج تنظيم التربية العملية والإشراف عليها ومتابعتها، وهي تتكامل إلى حد ما مع مقرر التدريس المصغر، وطرق ومهارات التدريس، والمناهج.

والمأمل لتلك الجوانب في إعداده يدرك غيبة المواد التربوية في تكاملها مع مواد التخصص؛ لأن الطالب في القسم لا يعدّ أصلاً ليكون معلماً، ما لم تتكامل المقررات التربوية مع المقررات التخصصية بشكّل يتيح تكوين المعلم مهنيًا ليصل إلى درجة الاحترافية في تعليم اللغة، ولكن الواقع يشير إلى أن تلك الأقسام في معظم الكليات تركز على الكمّ على حساب الكيف، وأن الخطط الدراسية تعاني من التفتت والتجزئ على حساب الرؤية الشاملة، حيث يدرس أستاذ الأدب على سبيل المثال المدارس والعصور الأدبية ويخوض في خضمّ الزمان والمكان؛ فالرقعة المكانية للأدب العربي واسعة، والعصور عديدة متماسكة، غافلاً أو متغافلاً لمهارات التناول الأدبي للنصوص تلك التي يجب أن يكتسبها الطالب المعلم حين يعلم الأدب، كما ينفصل عما يحصله الطالب من طرائق لتدريس لغة العربية في الأقسام التربوية، إن مواد الخطط الدراسية بكليات التربية تُعنى بتربية الطالب المعلم على منهجية حددت معالمها في أن يعرف ويمتلك من الخبرات اللغوية ما يمكنه من أن يمارس تدريس اللغة بكفاءة، بمعنى يعرف ليمارس بإتقان، فأين هذا من واقع أداء معلمي اللغة العربية الآن؟ سواءً أكانوا ممن أعدوا تكميلياً بكليات التربية أو متابِعياً (في قسم اللغة العربية ثم كلية التربية)؛ ممّا أسفر عن تدني مستوى الأداء اللغوي لدى المعلمين، وتخلّف أساليب تدريس اللغة العربية بالقياس إلى أساليب تدريس اللغات الأجنبية.

وقد أجمال مدكور (٢٠٠٩، ٩٣٧) والناقبة (٢٠٠٦) أزمة اللغة العربية وإشكالية تعليمها وتعلمها وإعداد معلمها فيما يلي:

١. عدم الإمام بجوانب إشكالية تعليم اللغة حيث يقتصر تناولها على الجوانب التعليمية والمصطلحية بشكل لا يرقى إلى تمكين المتعلم من استخدامها استخداماً صحيحاً.

٢. خطأ التشخيص لأدائنا اللغوي حيث وجه الاتهام إلى اللغة العربية ذاتها رغم ما تتميز به من خصائص وسمات جعلها من أرقى اللغات، وحملت دون وجه حق عبء التخلف الفكري والعجز عن تلبية مطالب العصر.

٣. الابتعاد عن السبب الحقيقي للمشكلة أو للاشكالية الحقيقية التي تؤدي لهذا الضعف.

٤. غياب إرادة الإصلاح اللغوي فضلاً عن عوامة تعليمنا وغياب الاهتمام الحقيقي بمناهجها ومعلميها وتم اختزال تعليم اللغة إلى دراسة بعض العلوم النظرية عن اللغة، مما يؤدي إلى غياب الممارسات الحقيقية الصحيحة لها.

٥. قصور الاهتمام بإعداد معلمي اللغة في كليات التربية والاقتصار في برامج إعدادهم على تعلم بعض العلوم النظرية عن النحو والصرف والأدب... دون الاهتمام الكافي بتطوير محتوى البرامج وأساليب الإعداد والتقويم.

وترصد دراسة (غنيمة، محمد متولى ٢٠٠٥، ١١٠) واقع برنامج إعداد معلمي اللغة العربية بكلية التربية جامعة عين شمس كما يلي:

١. الجانب الأكاديمي من حيث مضمونه والأساليب المتبعة في تدريسه لم يحقق وظيفته في إعداد معلمي اللغة وفقاً للأهداف التربوية المرغوب

تحقيقها، كما أن الجانب التربوي بمواده التربوية والنفسية يدرس بصورة غير موجهة لمعاونة الطالب المعلم على تدريس تخصصه.

٢. مجموع المواد التخصصية في أقسام اللغة العربية تمثل برنامجاً مبتسراً من برامج الكليات؛ حيث تقدم بعض المقررات التي يدرسها طلاب كلية العلوم والآداب، مع العلم بأن هناك فرقاً بين أهداف المقررات التي تقدم لتكوين باحث في علوم اللغة وآدابها، وبين تلك التي تقدم لتكوين معلم لغة عربية.

٣. المقررات التربوية والتقنية لا تسهم في إعداد الطالب المعلم بدرجة كافية لمهنة التدريس، ويرجع ذلك إلى عدم وضوح الجانب التطبيقي لهذه المقررات.

٤. هناك شبه إجماع على أن الدراسة بكليات التربية يغلب عليها الطابع النظري وتفتقر إلى الجانب التطبيقي.

٥. ضعف ارتباط المواد الأكاديمية بأقسام اللغة العربية بالمواد الأكاديمية الأساسية الخاصة بتدريسها مما يؤدي إلى ضعف اكتساب الطلاب لمهارات تدريس اللغة.

٦. مضمون وأساليب تدريس الجانب الأكاديمي المتبعة في التدريس لم تمهن المعلم بدرجة كافية لتحقيق أهداف إعداد معلمي اللغة العربية وفقاً للأهداف المرغوب تحقيقها.

٧. اقتصار أساليب التعليم على بعض الأساليب النظرية كالمحاضرة والمناقشة والدروس العملية.

٨. عدم تكامل تلك الأساليب لتحقيق جوانب التعلم المختلفة.

٩ . عدم صلاحية تلك الأساليب في تحقيق المستويات العليا من التعليم،
وافتقار تلك الأساليب إلى الممارسة أو دعم التعلم الذاتي.

وقد أوضحت كذلك دراسة الأدغم (٢٠٠٣، ٧) عندما تعرض لضرورة
تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية أن هناك أوجه قصور عدة، منها ما يتصل
بطبيعة البرامج أو بأساليب إعدادهم، حيث ذكر ما يلي:

١ . قصور برامج الإعداد الحالية عن تزويد الطالب المعلم بمهارات التعلم
الذاتي.

٢ . سوء توزيع المواد التربوية على سنوات الدراسة، وتركيزها في السنتين
الأخيرتين.

٣ . غلبة الاتجاه الأكاديمي والنظري على برامج كليات التربية.

٤ . استخدام الأساليب والطرائق التي لا تسهم في اكتساب مهارات اللغة أو
تمكن المعلم من ممارستها.

وكذلك تنتقد دراسة العموش (٢٠٠٩، ٢٨٤) واقع تعليم اللغة العربية في
الكليات الأردنية حيث تقرر صعوبة الموازنة بين الرغبة في تحقيق مستوى التمكن
في أجزاء من المحتوى وبعض المهارات المنشودة، وبين مجرد تغطيتها هي وغيرها
بشكل عام مع عدم ضمان الجودة العالية للتطبيق الفعّال فيما بعد، كما تؤكد
على أنّ برامج الإعداد الحالية تقتصر - غالباً - على المهارات المعرفية والشرح
النظري، والاعتماد على معلومات غير محدّثة، بل إنّ بعضها قد تجاوزه الزمن، كما
نلاحظ الاعتماد على الحفظ والاستظهار في استدعائها، ممّا يترتب عليه عجز هذه
البرامج عن تمكين الطالب من اكتساب القدرة على التعلم الذاتي.

فإذا كان ما سبق عرضه يمثل واقعاً لمحتوى ما يدرسه الطالب المعلم بأقسام اللغة العربية سواء في الكليات الأدبية أو في كليات التربية، ورسدا لبعض السلبيات التي قد تحد من مهاراته، فهل ما يستخدم من أساليب في إعداده تعمق تلك المشكلات أن تسهم في علاج بعض أوجه القصور بها؟ هذا ما سيلي عرضه.

ج- أساليب واستراتيجيات وطرائق إعداد معلم اللغة العربية :

تتنوع الأساليب المتبعة في إعداد معلم اللغة العربية لتشمل أساليب واستراتيجيات تعلم مباشرة وأخرى غير مباشرة، والبعض الآخر يعتمد على التعلم الذاتي، وقد تم الرجوع إلى عدة طرائق لحصر تلك الأساليب والإستراتيجيات منها:

- الأدبيات المعنية بإعداد المعلم.
- دراسة الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم وعلاقتها بأساليب الإعداد.
- نظم برامج وخطط بعض الكليات في علاقتها بأساليب الإعداد.
- الخبرة العملية والملاحظة المباشرة.
- وثائق اجتماع خبراء اللغة العربية - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إدارة التربية، تونس، ٢٠٠٩م.
- الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة..

وهذا ما سيلي تناوله.

الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة المعنية بأساليب إعداد المعلم

أ- الأدبيات المعنية بأساليب إعداد المعلم :

من خلال استقراء الأدبيات المعنية بمعلم اللغة العربية وإعداده وتدريبه (الكخن، أمين بدر ٢٠١٠- الأدغم، رضا أحمد ٢٠٠٣، اليماني، أحمد المهدي ١٩٩٨. وآخرون..) أمكن حصر تلك الأساليب:

١. أساليب وإستراتيجيات مباشرة: ويقصد بها: ذلك النوع من التدريس الذي يعتمد على دور المعلم بشكل أساسي في تقديم المعرفة بجميع أشكالها جاهزة لطلابه، فالبعض يصفه بالتدريس التقليدي، لأنه أكثر أنماط الطرائق التدريسية شيوعاً، ويصف البعض هذا الأسلوب بأنه تعلم استقبالي، حيث يكون المتعلم مستقبلاً

ومن أمثله المحاضرة والعروض التوضيحية والمناقشة وحلقات البحث واستخدام الأسئلة والأجوبة وأوراق العمل، واستخدام كراس العمل والتدريبات والتمارين.

٢. أساليب وإستراتيجيات قائمة على الاستقصاء: يقصد بالتدريس الاستقصائي: البحث عن المعرفة والمعلومات والحقائق من خلال مصادر متنوعة، ومن خلال طرح الأسئلة، ويهدف إلى تدريب المتعلم على التساؤل، وطرح الأسئلة العلمية، كما يفعل العالم، فهذه الإستراتيجية تتعامل مع المتعلم كباحث صغير، وهو يفترض ميل الإنسان إلى البحث والاستقصاء، ومنه: البحوث القصيرة لحل مشكلة ما، دراسة الحالة، تقديم أوراق عمل، الاستقراء.

٣. أساليب وإستراتيجيات للتعلم التعاوني: وهو ذلك التعلم الذي يتم فيه تقسيم الطلاب إلى مجموعات مختلفة، تتكوّن كل مجموعة من أربعة إلى ستة طلاب ومن مختلف المستويات، يقومون بالعمل معاً ويتعلمون من بعضهم البعض لتحقيق الهدف التعليمي المشترك الذي رسم لهم، بحيث يتم التنافس بين المجموعات، والتعاون بين أفراد المجموعة الواحدة، ويقتصر دور المعلم في هذه الطريقة على التوجيه، والتنظيم، وإعطاء التغذية الراجعة عند الحاجة، وتقديم التعزيز بشكل جماعيّ.

٤. أساليب وإستراتيجية تعلّم من خلال الأنشطة: وهو ذلك التعلّم الذي يقوم من خلال تنفيذ الطالب لنشاط مقصود، وهادف، ومخطّط له، مثل: الزيارات الميدانية، والتعلّم من خلال المشروعات، والألعاب التعليمية وغيرها من النشاطات التربويّة المختلفة. ويتميز بتوفير الفرص الحقيقيّة للطلاب للتعلّم الذاتي، بالإضافة إلى تعزيز الاستقلالية، و تحمل مسؤوليّة تعلّمهم، ومن أمثلته: المناظرة والزيارة الميدانية والألعاب وتقديم العروض الشفوية والمناقشة ضمن فريق، والتدريب والرواية والتعلم من خلال المشاريع والدراسة المسحية.

٥. أساليب وإستراتيجيات التفكير الناقد: ويُعرّف بأنه التفكير الصحيح حول المعرفة الصحيحة والمناسبة عن العالم الذي نعيش فيه، وهو تفكير مبرر ومسؤول ومهاري، يركز على اتخاذ قرار حول ما نقوم به ومن أنواعه:

- التحليل: حيث يحلل الطلاب مصادر تعلم مختلفة وإحصائيات وأموراً أخرى لاستخلاص الخبرات.
- تطوير مهارات المناقشة والاستماع الفاعل، والتعلم التشاركي، ويمارس القراءة الناقد.
- ربط خبرات الطلاب بالتعلم الجديد والاستفادة منها في المناقشات.
- التعبير عن الفكر الفردي بوضوح وثقة.
- دعم آراء الآخرين بدلائل منطقية.
- تحسين مهارات القيادة وتطويرها.
- نمذجة المواقف الحياتية الحقيقية ومحاكاتها.

٦. أسلوب تعلم يعتمد على تنوع مصادر المعرفة ويتضمن:

- استخدام الموسوعات على أقراص مدمجة.

- تشغيل الحاسوب وتوظيفه في العملية التعليمية.
- البحث في شبكة المعلومات الدولية - الإنترنت.
- استخدام البرمجيات التعليمية.
- استخدام برنامج العروض التقديمية (Power Point).

كما أشارت دراسة السنبل (٢٠٠٤) إلى تنوع الأساليب المستخدمة في إعداد المعلمين سواء في الجانب النظري أو في الجوانب المهنية والعملية لتشمل:

١- اكتساب الخبرات والمعارف في الجانب النظري:

- المحاضرة عن طريق التعليم المباشر، شريطة الالتزام بما يؤمن فعاليتها.
- الحلقات الدراسية وورش العمل.
- حقائب متعددة الوسائط.
- دروس مبرمجة على الحاسوب.
- عروض لدروس نموذجية (كما في التدريس المصغر).
- استخدام وسائل التعليم عن بعد في مختلف أشكاله.

٢- اكتساب المهارات العملية:

ويمكن استخدام الإستراتيجيات السابقة لتحقيق الجانب النظري فيها، أما الجانب العملي فيمكن أن يتم على الطبيعة أو في بيئة تمثيلية ومن خلالها ربط النظرية بالتطبيق العملي. فيما يعرف بالتدريس المصغر، وهو ويمثل اتجاه عالمي في معظم كليات التربية ويتم على ثلاث مراحل: المشاهدة، التطبيق مع تعديل الأداء من خلال التقويم التتابعي، الأداء النموذج وتمكين الطلاب المعلمين من إعداد الدروس، وإشراك الطلاب المعلمين في تقويم ممارساتهم.

٣- اكتساب المعارف العملية حول الممارسة (كيف نعلم) ويمكن

استخدام ما يلي :

- تبادل الرأي ومناقشة التجارب العملية مع الزملاء.
- مصاحبة معلمين متمرسين طيلة مدة الإعداد.
- مقابلات تجري فردياً أو جماعياً تحت إشراف المدرس المشرف.

٤- اكتساب المعارف المستنبطة من الممارسة (ماذا نعلم؟ ومتى نعلم؟) ويعطي

الطالب المعلم فرصة لتجريب حلول ممكنة عند مواجهته لموقف صفي ما، شريطة قبول الخطأ كإحدى وسائل التعلم، ويمكن أن يتم ذلك طبقاً للمخطط التالي :

- إعداد، تحليل، تعديل، باستخدام التسجيلات التلفزيونية في إطار التعليم المصغر.
- تحليل مواقف ومشكلات.
- مسح سجل للأحداث الحرجة بالصف.
- تبادل الوثائق والتجارب مع الزملاء.
- إعداد رسالة بحث تناقش في نهاية مرحلة الإعداد.

٥. اكتساب الكفايات الوجدانية : ويمكن إجراء ما يلي :

- التعبير عن المشاعر الوجدانية ضمن العلاقة التربوية .
- المصاحبة الشخصية للمعلم المميز بهدف المعايشة التدريسية، وإبراز المشروع الشخصي والمهني للطالب المعلم وإثباتهما.
- التأمل في الفعل التعليمي (فردياً أو ضمن فريق) مع استخدام التغذية الراجعة من الموقف ومن التلاميذ ومن الملاحظين ومن المشرف على التكوين.

وتوضح دراسة اسكاروس، فيليب (٢٠٠٩، ٤٧٠-٤٧١) أن هناك عدة إستراتيجيات تدريسية تستخدم في إعداد المعلم منها: إستراتيجية التوقعات،

والتغذية الراجعة، والنمذجة Modeling والتدريس في مجموعات وتوليد الأسئلة Generating وخرائط المفاهيم، وتنظيم الأفكار والحوار مع الرفاق وتدوين الملخصات والمستخلصات والهوامش والتعليقات.

كما أن هناك استراتيجيات وطرائق وأساليب تقليدية منها: المحاضرة والدراسة الميدانية والمعمل والعرض الإيضاحي، في حين تناولت بعض الأدبيات المعنية بإعداد معلم اللغة العربية (مدكور، أحمد علي ٢٠٠٩، ٩٥٦ - ٩٦٠، النافعة، محمود كامل ٢٠٠٠، ١٦٨-١٦٨، غنيمة، محمد متولي ٢٠٠٥، ٢٧٦ - ٢٧٧) الأساليب التالية:

- تطوير أسلوب المحاضرة.
- الاعتماد على أسلوب الأنشطة داخل المحاضرة بصورة فردية أو جماعية.
- طرح قضايا للمناقشة تعتمد على أسلوب حل المشكلات.
- إعداد مسبق للأفكار الأساسية للمحاضرة وتكليف الطلاب بالبحث في المراجع.
- اعتماد المناقشة والحوار.
- التعلم بالاكشاف.
- استخدام أنشطة حل المشكلات.
- التعلم التعاوني.
- المناقشة والعصف الذهني.
- تنمية مهارات التفكير.
- لعب الأدوار.
- السيمينارات.
- استخدام تقنيات التعليم من خلال السبورات الضوئية والأجهزة السمعية والبصرية.

- الاستفادة من الزيارات العملية والرحلات العلمية والمكتبات الرقمية.
- الاعتماد على الدروس النمذجة والتدريب الميداني.
- استخدام القياس والاستقراء في تدريس بعض مواد التخصص كالتواعد النحوية.
- تدريس الأدب وفقاً لمداخلة التاريخية والجمالية والانتقائية.
- استخدام خرائط المفاهيم.
- المحاكاة والتدريب الموجه لتنمية مهارات اللغة.

ب- الدراسات العربية والأجنبية المعنية بأساليب إعداد المعلم:

١. دراسة البريكي (٢٠٠٣) : وكانت تهدف إلى تحديد الأهداف المرجوة من برنامج إعداد معلم اللغة العربية للمرحلتين: الإعدادية والثانوية بكليات التربية بسلطنة عمان، وبيان مدى تحقيق برنامج الإعداد للأهداف المرجوة من وجهة نظر كل من: أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، ومعلمي اللغة العربية، واستخلصت مجموعة من المقترحات التي تساهم في تطوير برنامج الإعداد، واعتمد البحث على الاستبانة كأداة لجمع البيانات ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث: تتحقق الأهداف المرجوة من الجوانب الثلاثة لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية بكليات التربية بدرجة أعلى من المتوسط، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، وبدرجة متوسطة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية التربية، وتوجد علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، بين جوانب البرنامج الثلاثة (التخصصي، والمهني، والثقافي).
٢. دراسة قاسم وبوجمعة (٢٠٠٦) وكانت تهدف إلى تناول الاتجاهات التربوية الحديثة في إعداد المعلم واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، حيث قام الباحثان بمراجعة الأدبيات النظرية لخصر تلك الاتجاهات،

ثم حددت الكفايات اللازم للمعلم إتقانها، وصنفت إلى كفايات معرفية وكفايات الأداء وكفايات النتائج والإنجاز، وحددا أدوار ومهام المعلم في ضوءها والأساليب المتبعة في إعداده.

٣. ٣. دراسة حنيضة (٢٠٠٧) وكانت تهدف إلى التعرف على أساليب وطرائق التدريس المستخدمة في تنفيذ البرنامج التعليمي والتعرف على مدى اهتمام الأساتذة في الكلية بتوظيف المادة الدراسية وكذلك التعرف على أساليب التقويم المستخدمة في تقويم الطلاب، وقد طبقت في كلية المعلمين بمكة المكرمة عام ١٤٢٧هـ وقد أجريت على عينة من الطلاب في تخصصات مختلفة منها اللغة العربية ومن أهم نتائجها ما يلي: أن أعضاء هيئة التدريس يتبنون طرقاً تقليدية تعتمد على الإلقاء (المحاضرة) وعلى العرض القصصي، والمناقشة.

٤. ٤. دراسة السبيعي (٢٠٠٧): وكانت تهدف إلى التعرف على أساليب التدريس التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود وكذلك تحديد العوامل المؤثرة التي تؤدي إلى زيادة فاعلية استخدام الأساليب المتنوعة التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس، وكشفت الدراسة عن أن المحاضرة والمناقشة والحوار من أشيع الطرق المستخدمة والرحلات الميدانية والتعليم المبرمج واستخدام العروض التوضيحية هي الأقل شيوعاً.

٥. ٥. دراسة المفتي (٢٠٠٩): وكانت تهدف إلى اقتراح نظرية للتدريس في الجامعة من خلال الإجابة عن السؤال التالي: هل البرامج والمقررات الجامعية وإستراتيجيات تدريسها تساعد في تكوين معلم يمتلك مهارات التعلم الذاتي والتواصل مع الآخرين ويمتلك القدرة على اتخاذ القرار وتطوير مهاراته وقدراته الأكاديمية؟ وقد تطرقت إلى وضع أسس

الإستراتيجية المقترحة ومتطلبات تنفيذها ومراحل تنفيذها موضحاً إيجابياتها.

٦. دراسة الناقة (٢٠٠٩): وهي عبارة عن ورقة عمل قدمت لمؤتمر تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة ٢٠٠٩ تتناول معايير جودة الأصالة والمعاصرة للتدريس موضحاً علاقة التدريس بسائر عناصر المنهج الذي يقوم المعلم الجامعي بتدريسه، ومحدداً أن جودة أداء المعلم التدريسي تعني جودة المنتج النهائي لعملية التدريس وجودة عمليات التدريس، وحدد معايير جودة التدريس وقسمها إلى معايير عامة، ومعايير تتصل بمكونات الموقف التعليمي ومعايير تتصل بإجراءات التدريس.

٧. دراسة مطر (٢٠١١): وكانت تهدف إلى التعرف على وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة الأقصى في طرق التدريس المصاحبة لبرنامج إعداد المعلم، وطبقت على طلبة المستوى الثالث والرابع في الكلية، من خلال استبانة أعدها الباحث لتقويم طرق التدريس المصاحبة لبرنامج إعداد المعلم، ومن أهم نتائجها سيطرة أسلوب المحاضرة، بينما يأتي استخدام الأفلام التعليمية والرسوم والتلقين في مرتبة متدنية، ويحتل الاستقراء أهمية كبيرة في عملية التدريس من وجهة نظر الطلاب بينما تأتي طرق الاكتشاف في المرتبة الأخيرة.

٨. دراسة العقيلي (٢٠١١) استهدفت تلك الدراسة التعرف على إستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المستخدمة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر طلاب التدريب الميداني من خلال تحليل مرثياتهم عنها، واستخدمت الدراسة أداتان الأولى: لإستراتيجيات التدريس والثانية: لأساليب التقويم، وأظهرت الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس يستخدمون

المحاضرة بدرجة دائماً، ويستخدمون التعلم التعاوني وخرائط المفاهيم والتقنيات الحديثة بدرجة نادراً، في التقويم يستخدمون غالباً الاختبارات المقالية، والاختبارات الموضوعية فإنها تستخدم أحياناً، أما أساليب التقويم الحديثة فإنها تستخدم نادراً.

٩. دراسة Mekeachie&Sviniki 2006 حول تحسين إستراتيجيات التدريس والبحوث التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، والتي أظهرت أن المحاضرة هي من أقدم الطرق وما زالت الأكثر استخداماً لمناسبتها للمواد النظرية في الكليات إذا كان المحتوى غزيراً، وأعداد الطلاب كبيرة، فهي تعد أكثر فعالية من غيرها، وقدم نصائح لتطويرها بدلاً من نقدها.

١٠. دراسة Sajjd,n,d 2012 وهي تتناول أكثر الإستراتيجيات فعالية وفقاً لأداء الطلاب للتدريس في الجامعة، وقد أظهرت تلك الدراسة أن المحاضرة تليها المناقشة الجماعية هي أكثر الطرق فعالية، بينما الأقل فعالية هي لعب الأدوار ودراسة الحالة.

خلاصة وانتقال:

بعد أن تناول واقع برامج إعداد معلمي اللغة تناولاً نقدياً في ضوء الاتجاهات الحديثة لإعداد معلمي اللغة، وتناول الأدبيات والدراسات السابقة المعنية بأساليب إعداد المعلم بالدراسة والتحليل وفي ضوء ذلك أمكن استنتاج قائمة مبدئية بتلك الأساليب (انظر ملحق رقم ١) تمهيداً لإجراء الدراسة الميدانية. وهذا ما سيلي توضيحه.

الفصل الثالث

تطبيق الأدوات ومعالجة النتائج وتفسيرها

إجراءات الدراسة الميدانية :

١. منهج البحث: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لهذه الدراسة، حيث يُعنى بوصف الظاهرة موضوع الدراسة بعناصرها المختلفة، وقد اعتمدت الدراسة عليه في تحليل الأدبيات والدراسات السابقة لتعرف واقع إعداد معلمي اللغة العربية والأساليب المتبعة في ذلك.
٢. مجتمع البحث وعينته: تكون مجتمع البحث الحالي من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعة عين شمس وكلية التربية جامعة القصيم، وشملت أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية وقسم المناهج بكليتي التربية تخصص مناهج اللغة العربية في الجامعتين، وعدد العينة بلغ ٢٥ عضواً.
٣. تصميم أداة البحث والتحقق من صدقها وثباتها: تم بناء استبيان لرصد واقع الأساليب المستخدمة في إعداد معلمي اللغة العربية، ولتعرف مدى مناسبته لأهداف ومحتوى برنامج الإعداد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وقد تم إعداد الاستبيان من خلال: الدراسة التحليلية السابقة في الإطار النظري لنظم وبرامج إعداد معلمي اللغة ودراسة البحوث والأدبيات المعنية ببرامج وأساليب إعداد معلم اللغة العربية والخبرة الشخصية للباحثة من خلال عملها في كلية التربية بإعداد معلمي اللغة العربية.

التحقق من صدق الاستبيان وثباته كما يلي:

صدق الاستبيان تم التحقق منه بعرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين تربويين وأكاديميين لتعرف صلاحيته وشموله للأساليب المستخدمة في إعداد معلمي اللغة العربية، وقد أضيفت بعض الأساليب واستبعدت أخرى، وبذلك أمكن التوصل إلى الصدق الظاهري للاستبيان.

ثبات الاستبيان: تم حسابه من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من أعضاء هيئة التدريس، بلغ عددهم ١٠ أعضاء، ثم أعيد تطبيقه بعد أسبوعين على نفس العينة، وحسب معامل الثبات باستخدام معامل الفا كرونباخ ووصل إلى ٢,٣، ٩٠٪ والنتيجة تشير إلى تمتع الأداة بدرجة ثبات مناسبة.

٤. تطبيق الأداة على العينة: طبقت الأداة في الفصل الدراسي الأول ٣٦/٢٥ هـ على ٢٥ عضواً من أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية منهم ١٨ عضواً بقسم المناهج وطرق التدريس، و١٧ عضواً بقسم اللغة العربية بالكليتين وهو ما يمثل ٤٠٪ من إجمالي الأعضاء بقسمي اللغة العربية والمناهج.

٥. تحليل النتائج وتفسيرها:

الفرض الأول: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية فيما يتعلق بواقع استخدام أعضاء هيئة التدريس التربويين والأكاديميين للأساليب المختلفة المستخدمة في إعداد معلمي اللغة العربية. وللتحقق منه تم معالجة البيانات باستخدام t -test، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١)

واقع استخدام أساليب الإعداد لدى أعضاء هيئة التدريس

مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة t	الأكاديميين		التربويين		المجال
			الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	
دالة عند .٥	٣٣	٢,٣٥	٣,٩	٢١,٥٣	٢,٠٩	١٩,٠٦	المعرفي
غير دالة	٣٣	٣,٠١	٥,٤	٢٢,٥٣	٢,١	١٨,٣٩	المهاري
غير دالة	٣٣	.٨٧	١,٩	١,٩	١,٢	٤,٨٩	الوجداني

يتضح من الجدول السابق أن هناك فرقاً له دلالة إحصائية عند مستوى ٥. فيما يتعلق بالأساليب والطرائق المستخدمة في إعداد معلمي اللغة العربية في المجال المعرفي لصالح الأكاديميين، وهذا يعني أن الأكاديميين يتفوقون في استخدام الأساليب والطرائق التي تنمي الخبرات المعرفية التخصصية لدى الطلاب المعلمين كالمحاضرة والمناقشة والتعلم الذاتي، وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة كل من (حنيفة ٢٠٠٧ والسبيعي ٢٠٠٧ ومطر ٢٠١٢) حيث أوضحت تلك الدراسات أن المحاضرة والمناقشة والبحوث القصيرة، والعصف الذهني، وحل المشكلات هي أكثر الأساليب شيوعاً بين أعضاء هيئة التدريس، بينما لا يوجد فرق بينهما في الأساليب المستخدمة في تدريس الجوانب مهارية والوجدانية بين التربويين والأكاديميين. وهذه النتيجة تؤكد أن الأساليب التقليدية ما زالت هي السائدة في إعداد معلمي اللغة العربية في الأقسام الأكاديمية.

الفرض الثاني: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين وجهتي نظر أعضاء هيئة التدريس التربويين والأكاديميين فيما يتعلق بمناسبة تلك الأساليب لأهداف ومحتوى برامج الإعداد. ولاختبار هذا الفرض تم حساب قيمة t وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول رقم (٢)

مدى مناسبة الأساليب لأهداف ومحتوى برنامج الإعداد من وجهة نظر
الأعضاء

المجال	التربويين		الأكاديميين		قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
المعرفة	٢٣,٢	٣,٩	٢٤,١	٣,٩	.٧٢	٣٣	غير دالة
المهاري	٢٥,١	٤,٣	٢٦,٤	٣,١	١,٧	٣٣	غير دالة
الوجداني	٦,٣	٦,٩	٦,٩	١,٩	.٩٦	٣٣	غير دالة

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق دال بين آراء التربويين والأكاديميين فيما يتعلق بمناسبة طرائق وأساليب التدريس التي يستخدمها الأعضاء لأهداف ومحتوى برنامج إعداد المعلمين بكلية التربية في المجالات المختلفة حيث تتساوى وجهة نظرهم تقريباً في مدى المناسبة، وبهذا يتم قبول الفرض الصفري الأول حيث لا يوجد فرق دال بين وجهتي النظر.

الفرض الثالث: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين واقع الأساليب المستخدمة في إعداد معلمي اللغة العربية ومناسبة تلك الأساليب لأهداف ومحتوى برنامج الإعداد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. ولاختبار هذا الفرض تم حساب قيمة t لتعرف مدى وجود الفروق بين واقع استخدامها، ومناسبتها لأهداف ومحتوى برنامج الإعداد، وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٣)

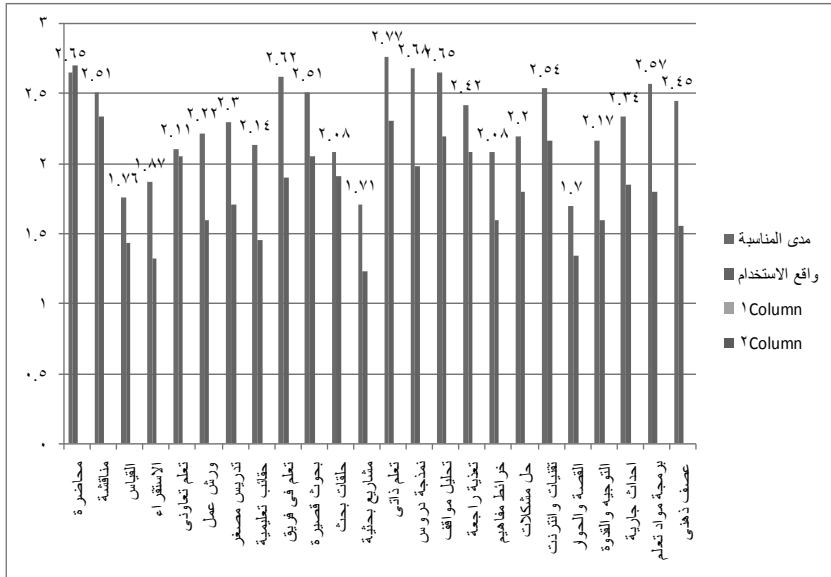
الفرق بين واقع استخدام الأساليب ومدى مناسبتها لأهداف وبرامج
الإعداد لدى أفراد العينة ككل

المجال	التربويين		الأكاديميين		قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
المعريف	٢٠,٢١	٣,٣١	٢٣,٦	٣,٨٥	٥,١٢	٣٤	دالة عند .٥
المهاري	٢٠,٤٠	٤,٥	٢٤,١١	٣,٦٢	٤,٨٦	٣٤	دالة عند .٥
الوجداني	٥,١	١,٦	٦,٦	١,٩	٣,٩٦	٣٤	دالة عند .٥

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى .٥. حيث تشير تلك الفروق إلى أن أساليب التدريس المستخدمة في إعداد معلمي اللغة العربية مناسبة لتحقيق أهداف برامج إعداد المعلمين، ومناسبة لتدريس محتوى تلك البرامج من وجهة نظر الأعضاء، إلا أنها لا تستخدم في الواقع الفعلي بنفس الدرجة، حيث قد تستخدم أساليب أكثر من غيرها على الرغم من وجود أساليب من وجهة نظرهم أكثر مناسبة، ولعل هذا يرجع إلى وجود قصور في الإمكانيات قد لا تمكن الأعضاء من استخدامها، أو لكون الأعضاء غير مدربين عليها، وهو ما يعد مفارقة شديدة الأهمية حيث يؤكد الأعضاء على مناسبة تلك الأساليب إلا أن الواقع يشير إلى غيبة معظمها عن واقع الاستخدام الفعلي.

ومن خلال المقارنة بين المتوسطات لدى أفراد العينة ككل جاءت الأساليب الأكثر مناسبة من حيث ترتيبها من الأعلى إلى الأدنى كما يلي: التعلم الذاتي

والمحاضرة، ونمذجة الدروس، وبرمجة مواد التعلم والتعلم في فريق، والمناقشة، واستخدام التقنيات والإنترنت، والبحوث الصغيرة، بينما جاءت الأساليب الأكثر استخداماً على التوالي هي: المحاضرة، المناقشة، التعلم الذاتي، تحليل المواقف، استخدام التقنيات، بينما جاءت المشاريع البحثية والقصة والحوار والقياس والاستقراء هي أقل الأساليب مناسبة، وجاءت المشاريع البحثية والعصف الذهني والتوجيه والقدوة وبرمجة المواد التعليمية أقل الأساليب استخداماً لدى الأعضاء. والجدول التالي يوضح المقارنة بين تلك المتوسطات.



التوصيات والمقترحات: في ضوء النتائج السابقة توصي الدراسة بما يلي:

- تدريب أعضاء هيئة التدريس على أساليب التدريس الحديثة التي تعتمد على تفعيل دور الطالب المعلم وتنمي لديهم مهارات التعلم الذاتي وأساليب التفكير وتعزز استخدام اللغة تعليماً وتعلماً.

- تحقيق التكامل بين أهداف برامج إعداد معلمي اللغة العربية ومحتوى تلك البرامج في أقسام اللغة العربية والأقسام التربوية لتحقيق تمهين معلم اللغة احترافياً ولاستكمال أوجه القصور في جوانب إعداده.
- تحقيق التكامل بين أهداف برامج إعداد معلمي اللغة العربية ومحتوى تلك البرامج والأساليب المتبعة في إعدادهم حيث مازالت الفجوة قائمة بين اعتقاد الأعضاء بمناسبة الأساليب المختلفة لتدريس محتوى برنامج الإعداد وتحقيق أهدافه وبين درجة استخدامها في الواقع.
- تحديث البنى التحتية في كليات التربية فيما يتعلق بالإمكانات التي تتيح للأعضاء استخدام الأساليب الحديثة كعامل اللغات والاهتمام بالتدريس المصغر وباستخدام التقنيات الحديثة في التدريس.
- وضع معايير لبرامج إعداد معلمي اللغة العربية تحدد مستويات معيارية للبرامج ولأساليب تدريسها ولنواتج التعلم.
- الاهتمام بتحديث محتوى برامج إعداد معلمي اللغة العربية في جوانبها التخصصية والتربوية في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة لتعليم اللغة الأم.

وفي ضوء تلك التوصيات تقترح الدراسة الحالية إجراء البحوث التالية :

- تقويم واقع الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية في ضوء المعايير المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية.
- تقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية في ضوء الاتجاهات العالمية لإعداد معلمي اللغة الأم.

المراجع

١. أحمد، شاكر محمد فتحي: الارتقاء بالهيئة التعليمية في مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي (صيغ التنمية المهنية نموذجاً) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المؤتمر الثاني عشر للوزراء والمسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، تونس، ديسمبر ٢٠٠٩.
٢. إسماعيل، علي وأخران: تطوير خطط وبرامج التعليم العالي وتحديثها لمواكبة حاجات المجتمع. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المؤتمر الثاني عشر للوزراء والمسؤولين عن التعليم العالي في الوطن العربي، تونس، ديسمبر ٢٠٠٩.
٣. اسكاروس، فيليب: النظريات الموجهة لبحوث المناهج الدراسية. المؤتمر العلمي الحادي والعشرين. تطوير المناهج الدراسية بين الإطالة والمعاصرة ٢٨-٢٩ يوليو ٢٠٠٩. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.
٤. الأزرق، عبد الرحمن صالح، علم النفس التربوي للمعلمين، مكتبة طرابلس العلمية العالمية، طرابلس. ط١، ٢٠٠٠.
٥. الأندلسي، ابن حزم، التقريب لحد المنطق والمدخل إليه بالألفاظ العامّة والأمثلة الفقهية، تحقيق إحسان عباس، بيروت، ١٩٥٩.
٦. البريكي، عبد الله بن خميس: تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكليات التربية بسلطنة عمان في ضوء الأهداف المرجوة منه. ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس ٢٠٠٣.

٧. السنبلي، عبد العزيز بن عبد الله: رؤى وتصورات حول برامج إعداد المعلمين في الوطن العربي. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي حول إعداد المعلمين، كلية التربية، جامعة السالطان قابوس ٢٠٠٤.
٨. السبيعي، خالد بن صالح المرزم: الأساليب التدريسية التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود ووسائل تفعيلها. رسالة التربية وعلم النفس، العدد ٢٦ - ٢٠٠٦.
٩. الشاطر، جمال محمد، أساسيات التربية والتعليم الفعال، دار أسامة- عمان. الأردن، ٢٠٠٥.
١٠. الصائغ، محمد بن حسن وأخران: اختيار المعلم وإعداده بالمملكة العربية السعودية. رؤية مستقبلية دراسة مقدمة إلى اللقاء الحادي عشر لقيادة العمل التربوي. جازان ١٤٢٣ هـ.
١١. العموش، خلود: برامج إعداد معلمي اللغة في الجامعات الأردنية. واقعها وسبل النهوض بها. دراسة منشورة في مجمع اللغة العربية الأردني ٢٠٠٩ - www.majma.org.jo/majma/index.php - ٢٠٠٩ - ١٠ - ٠٢ - ٠٩ - ٣٥ - ٢٨ / ٣٧٤ - ٢٧ - ٨ - html.
١٢. العنزي، بشرى خلف: تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام. اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) "الجودة في التعليم العام" المملكة العربية السعودية. ١٥-١٦ مايو ٢٠٠٧ م.
١٣. الغزالي، أبو حامد، المستصفي من علم الأصول، المكتبة التجارية الكبرى، القاهرة، ط١، ١٩٢٧.

١٤. الكخن، أمين بدرعلي: أساليب تعليم اللغة العربية ووسائلها في التعليم العام. واقعها وسبل النهوض بها.
www.majma.org.jo/majma/index.../372-27-6.htm
١٥. العقيلي، عبد المحسن بن سالم: إستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المستخدمة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية. دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر، العدد ١٤٦، ج١، نوفمبر، ٢٠١١.
١٦. المفتي، محمد أمين: إستراتيجية مقترحة للتدريس في الجامعة. المؤتمر العلمي الحادي والعشرين. تطوير المناهج الدراسية بين الإطالة والمعاصرة ٢٨-٢٩ يوليو ٢٠٠٩. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.
١٧. الناقية، صلاح أحمد وأبوداود، إيهاب محمد: إعداد المعلم وتميمته في ضوء التحديات المستقبلية بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي لإعداد المعلم: الواقع والمأمول. الجامعة الإسلامية. غزة ٢٠٠٩.
١٨. الناقية، محمود كامل: معايير جودة الأصالة والمعاصرة للتدريس. المؤتمر العلمي الحادي والعشرين. تطوير المناهج الدراسية بين الإطالة والمعاصرة ٢٨-٢٩ يوليو ٢٠٠٩. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.
١٩. الناقية، محمود كامل: التدريس الجامعي. الأسس التربوية لإعداد المعلم الجامعي. جامعة عين شمس ط٣، ٢٠٠٠.
٢٠. اليماني، أحمد مهدي علي: تقويم برنامج إعداد معلم المرحلة الثانوية بكلية التربية، جامعة عدن. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عدن ١٩٩٨.

٢١. جابر، عبد الحميد جابر: مدرس القرن الحادي والعشرين: المهارات والتنمية المهنية. القاهرة، دار الفكر العربي ٢٠٠٠.
٢٢. حنيفة، محمد صدفة: أساليب التدريس المستخدمة في تنفيذ البرنامج التعليمي بكلية المعلمين، جامعة أم القرى. مجلة القراءة، العدد السابعون سبتمبر ٢٠٠٧.
٢٣. صالح، عائدة منصور: دراسة مقارنة لبعض الاتجاهات في إعداد المعلم وإستراتيجيات التدريس في بعض الدول. www.nokhba-kw.com/vb/showthread.php?t=2004
٢٤. طعيمة، رشدي أحمد: المعلم. كفاياته إعدادة تدريبيه. دار الفكر العربي، القاهرة ط٢، ٢٠٠٦، ١٥٢.
٢٥. عبد الهادي، محمد محمد: الاتجاهات الحديثة في برامج إعداد معلمي اللغة العربية. ٢٠١١.
٢٦. vb.arabsgate.com/showthread.php?t=544204
٢٧. قاسم، بوسعدة. بوجمة، سلام: إعداد المعلم في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، جامعة قاصدي مرباح. ورقلة، ٢٠٠٦.
٢٨. مطر، ماجد: وجهات نظر طلبة كلية التربية بجامعة الأقصى نحو طرق التدريس المصاحبة لبرنامج إعداد المعلم في ضوء المناهج الفلسطيني. مجلة القراءة والمعرفة، العدد ١١٧، الجزء الأول يوليو ٢٠١١.
٢٩. مفلح، غازي: الكفايات التعليمية التي يحتاج معلمو المرحلة الابتدائية إلى إعادة التدريب عليها في دورات اللغة العربية التعزيزية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، دمشق، ١٩٩٨م.

٣٠. معايير عناصر العملية التعليمية، الجزء الأول من إصدار وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية - وكالة التخطيط والتطوير - ط١ ١٤٢٩-٢٠٠٨.

31. Kordalewski. Sohn (2002) : Standards in the Classroom : How Teachers and Students Negotiate Learning. New York : Teachers Collage Press .
32. Mcclosky. Mary Lou (2003) Standards for Teacher of English at the Pre-Service Level STEPS Project-Step(www.nea.org/Pwohced/standards(
33. Mckeachie.C. J &Svinicki.M(2006). Teaching Tips: Strategies. Research and Theory for College. and University Teachers.NewYork:Houghton.Mifflin.Company..
34. Sajjad.S.(n d) Effective Teaching Methods at Higher Education .
35. [http://www.wfate.org/paperlResearch Paper.Teaching Methods.pdf](http://www.wfate.org/paperlResearch%20Paper.Teaching%20Methods.pdf).Accessed 11 feb 2012.

المبحث الثالث

مدخل تحليل الخطاب ودوره في تنمية مهارات اللغة العربية في التعليم العالي

إعداد:

أ.د. إيمان أحمد محمد هريدي (*)

(*) أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية : معهد الدراسات والبحوث التربوية -
جامعة القاهرة .

١ - مقدمة :

يعد التعليم العالي في المجتمعات العربية من أهم المراحل التعليمية/ التعليمية؛ لكونه البوابة الرئيسة لدخول عالم سوق العمل، وما يتسم به هذا العالم من تنوع، وتنافسية، وتوظيف التكنولوجيا، ومعرفة، وعالمية... إلخ من مصطلحات متزاخمة. فكثافة المعرفة وتطورها السريع في هذا العصر يدفع كل مجتمع إلى مواكبة ذلك التطور من خلال نظامه التعليمي.

والموارد البشرية المؤهلة من أهم عوامل الإنتاج في النظام التعليمي الجامعي، فإذا توافرت استطاعت مؤسسات الدولة تقديم كافة الخدمات بفعالية وكفاءة، بل تمكين مؤسسات الدولة من المنافسة العالمية. "وبما أن مؤسسات التعليم العالي - بمختلف أنواعها وأنماطها - يقع على عاتقها الدور الرئيس في تهيئة الكوادر البشرية المؤهلة، فكان لزاماً الاهتمام بهذه المؤسسات وربط برامجها بخطط التنمية". (عبد المحسن العرفج: ٢٠٠٥ م، ص ٣٣٣).

إن مواجهة تحديات المستقبل، والحاجة لمواكبة خطط التنمية المتلاحقة تقتضي تخريج كوادر قادرة على اختيار المعارف المهمة، وإعادة صياغتها، وتوليد الأفكار المبتكرة، وتوظيف تكنولوجيا المعلومات في خدمة أوطانها. والأهم من ذلك تخريج جيل يمتلك مهارات التعلم مدى الحياة. لذا يمكن إضافة عدة أهداف مهمة لمنظومة التعليم العالي، منها:

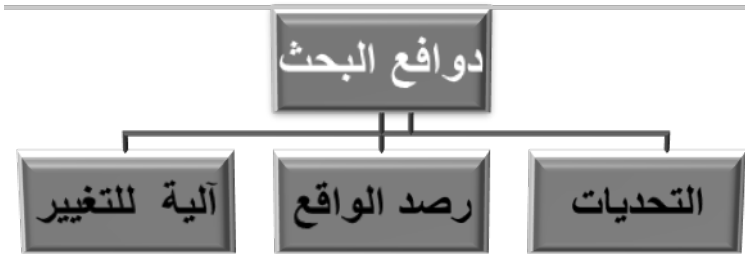
- تربية قادة الفكر والسياسة القادرين على إثراء الثقافة، وتطوير رؤية المجتمع.
- إصلاح التعليم وتجويده، وإعداد المعلمين وتنميتهم مهنياً.
- تحويل التعليم العالي إلى مصدر للمعرفة وإنتاجها.

- فهم التكنولوجيا الجديدة ومتطلباتها ومتغيرات سوق العمل.
- سد الفجوة بين الشعوب والثقافات، والحد من هجرة العقول.
- التعامل مع الجامعات بوصفها مكان لتحسين التعاون الدولي وتنمية العلاقات الثقافية والعلمية بين الدول. (علي أحمد مدكور: ٢٠٠٠، ص ٢٩، ٣٠)

ويأتي على رأس تهيئة الكوادر البشرية المؤهلة إعداد الطالب الجامعي لغوياً؛ حيث يحتل هذا الإعداد مكانة خاصة بين دول العالم. فتمكن الطالب من لغته القومية يجعله ينتج في كافة فروع المعرفة، وبالمقابل، ضعفه في لغته القومية يجعله يتراجع في كل فروع المعرفة، بل يظل ينتظر من يُنتج له!

دوافع البحث:

ومما سبق انطلقت دوافع هذا البحث من خلال ثلاثة محاور رئيسية، تتمثل في: التحديات التي تواجه اللغة العربية في التعليم العالي وفي الجامعات، وتحديات مجتمع المعرفة، ويقصد بها بعض الخلل في إعداد الطلاب لمواجهة مثل هذه التحديات، وإهمال تدريس اللغة العربية بصورة تتناسب مع تحديات العصر. والمحور الثالث محاولة لتحديد آلية مستقبلية لتنمية مهارات اللغة العربية من خلال توظيف علم اللغة التطبيقي، خاصة مدخل تحليل الخطاب؛ باقتراح إستراتيجية تساعد في تحقيق الكفاءة اللغوية لدى طلاب الجامعة. وإيضاحها كما يلي:



٢- توسيع القاعدة اللغوية بالتعليم العالي... ضرورة حتمية لا اختيار:

لا يخفى على أحد حجم المشكلات التي تواجه الجامعات العربية بشكل عام، والجامعات المصرية بشكل خاص. والتي أثرت تأثيراً كبيراً على منظومة البحث العلمي، وأدت إلى هجرة العقول من الكفاءات العلمية والخبرات الفنية إلى خارج الوطن العربي، ليستفيد بهذه الكنوز دول أخرى غير عربية!.

من أهم التحديات التي أصبحت تواجه التعليم العالي، ضعف استخدام المهارات اللغوية عند الطلاب، وبالتالي ضعف الإنتاج العلمي في معظم الجامعات، سواء على مستوى الأبحاث، أو على مستوى المشاريع البحثية التنافسية، أو حتى على مستوى كفاءة الطالب الشخصية. وقد جاءت نتائج العديد من الدراسات تؤكد ذلك، بل كانت توصيات العديد من المؤتمرات تحذر من هذا الضعف. ومن أهم هذه الدراسات: (محمد عبد الرؤف الشيخ: ٢٠١٤ ص ٥٢٧-٥٤٥)، وتوصيات مؤتمر: "اللغة العربية بين أمجاد الماضي وتحديات المستقبل" كلية الدراسات الإسلامية - مركز اللغات. الدوحة / دولة قطر ٢٨٢٧ فبراير ٢٠١١ م. وكذلك من الدراسات التي أوصت بضرورة الاهتمام بتحديد شروط للقبول بالجامعات.

وفي مقدمتها اللغة القومية (عبد الله الدوغان: ١٤١٧ هـ). بعنوان "معايير القبول في الجامعات العالمية وجامعات دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي. ودراسة (محمد بن أحمد الرشيد: ١٤١٨ هـ). "التعليم العالي وسوق العمل. وكذلك دراسة (جواهر أحمد قناديلي: ٢٠٠٧)، وتوصيات المؤتمر الدولي التاسع لمعهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة (التعليم باللغة العربية في مجتمع المعرفة: ٢٠٠٩ م).

وبالرغم من أهمية هذه مهارات اللغة العربية للطالب الجامعي، وحتمية إتقانه لها، إلا أنه هناك عدة دراسات أثبتت ضعف هذا التواصل على عدة مستويات؛ سواء بين الطالب والأستاذ، أو بين الطالب والطالب. لذا أصبح تطوير

تعليم اللغة العربية في التعليم العالي من الضروريات، بل وتطوير المنظومة بأكملها ضرورة حتمية بعد ملاحظة كثرة اللحن الذي تقضى -حتى- بين المختصين في اللغة العربية أنفسهم - فضلاً عن غيرهم - وكثرة الأخطاء الكتابية (إملاء، ونحواً، وأسلوبياً) في أوساط الشباب الجامعي . ومن الانتقادات الموجهة إلى الطالب الجامعي وبرامج إعداده:

- ضعف المستوى اللغوي لكثير من خريجي الكليات: النظرية والعملية.
- تركيز هذه الكليات على التعليم عن اللغة، وليس تعليم اللغة؛ والتمكن من إتقان مهاراتها.
- قلة الاهتمام بالمواد التطبيقية في برامج الإعداد.
- الفصل بين المواد النظرية وبين المواد التطبيقية في برامج إعداده وتنميته المهنية.
- انتشار كثير من المفردات الأجنبية في التدريس، وذبوع استخدام خليط لغوي ليس له توصيف دقيق، وبالتالي يجعل اللغة العربية الفصيحة غريبة على أذانه، فيظهر استخدام العربية في التواصل كأنه لغة أجنبية.
- الفصل بين المواد النظرية والمواد التطبيقية، لدرجة اعتقاد الطالب أن هذه المواد ليس لها أهمية في الحياة الواقعية.
- "اعتماد كثير من برامج إعداد الطالب الجامعي في عمليات التقويم على الاختبارات التحصيلية فحسب في نهاية العام الدراسي". (منى محمد سليمان: ٢٠٠٠، ص ١٣٧، ١٣٦).

٣- رصد واقع استخدام مهارات اللغة العربية في الجامعة :

قامت الباحثة بدراسة لتقويم الكفاءة اللغوية لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة القاهرة بمعهد الدراسات والبحوث التربوية، كمتطلب أساسي للالتحاق بالمعهد بكل درجاته للعلمين الجامعيين ٢٠١٢-٢٠١٤: (دبلوم عامة، ودبلوم

خاصة، ودرجة الماجستير، ودرجة دكتور الفلسفة في التربية) (دليل الطالب لمعهد الدراسات والبحوث التربوية ٢٠١٤). وهدفت هذه الدراسة إلى تعرف مدى تمكن الطالب الجامعي الراغب في استكمال دراساته العليا، في المجال التربوي، من مهارات الكفاءة في اللغة العربية بوصفها اللغة القومية. وتضمنت الاختبارات مهارات الفهم القرائي، ومهارات التلخيص، ومهارات التراكيب والأساليب، ومهارات الكتابة الأكاديمية، بما تتضمنه من مهارات فرعية. وقد كانت أهم النتائج متمثلة فيما يلي:

- جاءت أقل نسبة في مهارات الكتابة الأكاديمية، حيث وصلت إلى ٣٩٪ من عدد الطلاب (٣٠٠٠) طالب، لا يطبقون قواعد الكتابة في اللغة العربية شكلاً وموضوعاً؛ من حيث صياغة الجمل، ودقة الأسلوب، والحركات الإعرابية، وبعض قواعد الإملاء، وعلامات الترتيب.
 - تلي نسبة الضعف في مهارات الكتابة مهارات توظيف التراكيب والأساليب بطريقة صحيحة؛ حيث تمثلت النسبة في ٤٥٪ من عدد الطلاب اللذين اجتازوا الاختبارات الموضوعية لقياس تلك المهارات.
 - حققت مهارات التلخيص نسبة أكثر ارتفاعاً عن سابقتها؛ حيث جاءت نسبة التمكن من مهارات التلخيص ٥٨٪.
 - أما عن مهارات الفهم القرائي فكانت أعلى نسبة؛ حيث وصلت إلى ٧٣٪.
- إذا كان هذا حال طالب الدراسات العليا الذي لديه رغبة في المزيد من العلم، فما بال الطالب الذي توقف عن الدراسة بمجرد تخرجه في الجامعة، وانقطعت صلته بالأبحاث والمحاضرات والقراءة الأكاديمية! إن هذه النوعية من الطلاب — قد — تتلقى أي نوعية من المعلومات أو المعارف دون تدقيق، ودون تحليل، وربما ترديدها دون فهم لمدى تأثيرها السلبي.

٤- ما المستويات اللغوية الشائعة بالجامعات؟

لتطوير منظومة التعليم العالي ينبغي التأكد من توافر كافة العوامل المؤدية للنجاح والتطوير. ومن أهم هذه العوامل التمكن من اللغة العربية (لغة قومية)، واستخدام مستوى اللغة العربية الفصيحة المعاصرة استخداماً صحيحاً: استماعاً وتحديثاً وقراءة وكتابة. ولكن للأسف تستخدم كثير من الكليات داخل الجامعات لغة أجنبية في تدريسها للطلاب، وتأتي الكليات العملية على قمة هذه الكليات بدعوة أن المعرفة المتقدمة والعلوم في مجتمع المعرفة لا تحصل إلا باللغة الأجنبية، الإنجليزية غالباً في مصر! أما عن الكليات النظرية فتستخدم عدة مستويات لغوية، يمكن حصرها في ما يلي:

١. مستوى اللغة العربية الفصيحة المعاصرة تحديثاً وكتابة.
٢. مستوى اللغة العربية الفصيحة المعاصرة كتابة فحسب، واللهجة العامية المصرية تحديثاً وتواصلًا.
٣. مستوى الخليط اللغوي: بين اللغة العربية الفصيحة المعاصرة ممزوجاً باللغة الإنجليزية كتابة، واللهجة المصرية الممزوجة باللغة الإنجليزية تحديثاً وتواصلًا.

نتيجة هذا الخلط في المستويات اللغوية وظهور هذه اللغة المشوهة انتقلت هذه العدوى إلى الجانب الثقافي؛ حيث سيطر تهميش المحتوى الثقافي لمختلف المناهج المقررة، مما نتج عنه إهدار لبعض القيم الإنسانية العامة. فمن المعروف أن الثقافة مصدر الطاقة لأي مجتمع. لذا أصبح لدينا بعض الخريجين اللذين يحملون مؤهلات جامعية وعالية في مختلف التخصصات المهنية، ولكنهم بعيدون كل البعد عن الفهم الواعي والفاعل لمجمل مجريات الحياة والمجتمع (علي أحمد مدكور: ٢٠٠٩ ص ١١٥).

٥- آليات للتغيير: استثمار علم اللغة التطبيقي في تنمية مهارات اللغة العربية :
أُتفق على تقسيم الدراسة المنهجية في علم اللغة إلى فرعين كبيرين، هما:
علم اللغة النظري وعلم اللغة التطبيقي. ويهتم علم اللغة العام بدراسة النظريات اللغوية ووصف الأنظمة اللغوية: النظام الصوتي، والصرفي، والمعجمي، والنحوي، والدلالي. أما علم اللغة التطبيقي فيهتم بتطبيق علم اللغة في كل العلوم الإنسانية، وفي كل المجالات العلمية والثقافية وأبرز هذه العلوم: علم اللغة الاجتماعي، وعلم اللغة النفسي، وعلم اللغة الجغرافي، وعلم اللغة التقابلي، وعلم اللغة التربوي، وعلم اللغة العصبي، وعلم اللغة الحاسوبي، وعلم اللغة البيولوجي، وعلم التخطيط اللغوي. إضافة إلى فروع أخرى مثل: الترجمة، وصناعة المعاجم، وعلم أمراض الكلام وتحليل الخطاب، وعلم لغة النص، والأسلوبية.

٦- لماذا نحتاج إلى علم اللغة التطبيقي لتنمية مهارات اللغة العربية؟
تتميز اللغة العربية بطبيعة خاصة، تجعلها تقف في مكانة فريدة بين لغات البشر، ليس لخصائصها اللغوية فحسب، بل لما ميزها الله سبحانه وتعالى بالقرآن الكريم ﴿ نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ ﴿١٣٣﴾ عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنذِرِينَ ﴿١٣٤﴾ بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ ﴾ (الشعراء: ١٩٣-١٩٥). وبالرغم من ثراء الخصائص المميزة للغة العربية إلا أن علم اللغة التطبيقي يفتح أبوابا جديدة لتعليم اللغات وتعلمها، سواء القومية أم الأجنبية. ويتم ذلك وفقا لعدة أسس، أهمها:

- أن اللغة سواء كانت شفوية أم كتابية ليست إلا رموزا. فالمتكلم لا يتكلم مجرد معاني، والمستمع لا يسمع مجرد معاني. إنما يتكلم المتكلم رموزاً. والكلمة أو العبارة التي يستخدمها إنما هي رمز لمعان في عقل المتكلم أو الكاتب.
- المتكلم أو الكاتب يمد المستمع أو القارئ بمجموعة من الرموز ليترجمها هو إلى معانيها في إطار خبراته.

- يختلف المتحدثون والكتاب في درجة الدقة والوضوح التي يعرضون بها أفكارهم ومشاعرهم. ويمكن أن يفسر هذا في ضوء الفروق الفردية، واختلاف ظروف الحياة، واختلاف بيئاتهم وثقافتهم.
- إن كمال الاتصال بين المتكلم والمستمع أو بين الكاتب والقارئ يعد أمراً مستحيلاً. فلا يمكن أن يتكلم المتكلم فيفهم المستمع المعاني التي يقصدها المتكلم كاملة دون زيادة أو نقصان.
- إن كمال الانقطاع كذلك أمر مستحيل. فمهما اختلفت ظروف المتكلم وبيئاته وثقافته فلا بد أن يحدث بين المتكلم والمستمع نوع من التفاهم. (رشدي طعيمة: ٢٠٠٤، ٩٤) (علي مذكور: ٢٠٠٦، ٢٢).

يبدو أن التواصل البشري أعقد من أي تواصل آخر؛ لأن استعمال اللغة في هذا المجال لا يتم، كما قال دي سوسير، إلا داخل الحياة الاجتماعية، لهذا يشترط التعاون بين أفراد المجتمع الواحد، ليعبر كل فرد عما لديه من أفكار ومشاعر وحاجات (رسالة)؛ بقصد إيصال الرسالة إلى المتلقي. ولن يتحقق ذلك أيضاً إلا بالاتفاق المتبادل، والتوافق حتى يتسنى لأي حوار يقوم بين المرسل والمتلقي تقديم أفكار في شكل شفرات متواضع عليها. لهذا فإن بعض علماء الدلالة انتهوا إلى أن "عملية الاتصال لا تظهر بوضوح في العالم الحيواني، إلا عندما يتوافر تعاون أو نشاط اجتماعي، فأى اتصال مرتبط في أساسه بالتعاون، وكل حوار اجتماعي مرتبط بالتعاون، ومرتبطة بتكامل المهارات اللغوية. (جماعة انثروفيين: ١٩٨٦، ص ٢٦).

فما العلاقة بين مهارات اللغة؟

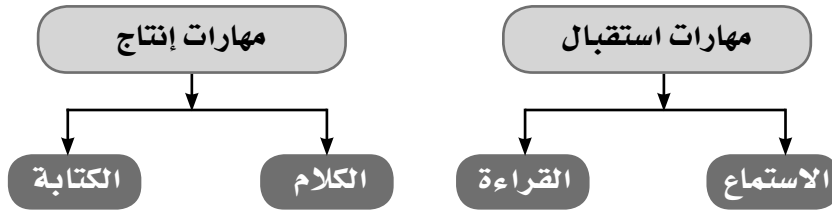
لا يختلف اثنان على أن مهارات أية لغة تتمثل في:

Listening		الاستماع	
Speaking		الكلام	
Reading		القراءة	
Writing		الكتابة	

شكل رقم (١) يوضح التكامل بين مهارات اللغة

وبين هذه المهارات علاقة ترابط وتكامل، تتضح فيما يلي:

إن الاستماع والكلام يجمعهما الصوت؛ فيمثلان المهارات الصوتية، التي يحتاج إليها الفرد عند الاتصال المباشر مع الآخرين. وتجمع الصفحة المطبوعة بين القراءة والكتابة. وتجتمع مهارات كل من الاستماع والقراءة في كونهما مهارات استقبال receptive لا خيار للفرد أمامهما في بناء المادة اللغوية أو حتى الاتصال بهما أحياناً. وفي مهارتي الكلام والكتابة يبعث الفرد من خلالهما رسالة ما؛ لذا يطلق عليهما مهارات إنتاج أو إبداع productive or creative والفرد في هاتين المهارتين مؤثر على غيره (مستمع أو قارئ). (رشدي أحمد طعيمة: ٢٠٠٤، ٩٤).



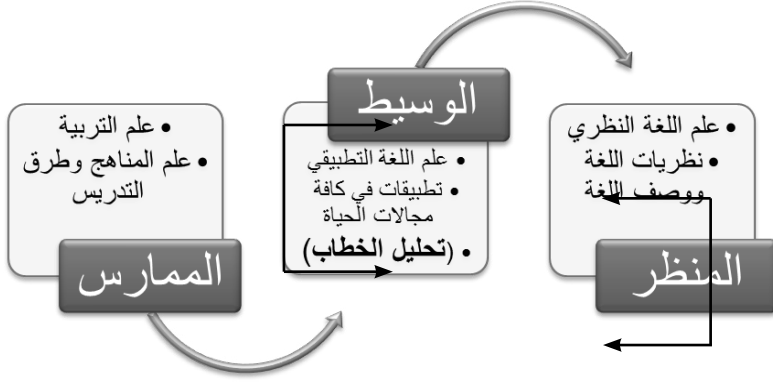
شكل رقم (٢) يوضح مهارات استقبال اللغة وإنتاجها

إن ذلك يدفع المتخصصون في مجال التربية، خاصة تعليم اللغة العربية، إلى تقديم جل اهتمامهم بتوظيف علم اللغة التطبيقي، بكل فروعته في تنمية مهارات اللغة العربية (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة)، حيث لا يمكن تنمية هذه المهارات في فراغ، بل ينبغي تميمتها من خلال محتوى ثقافي يتناسب وحاجات الطلاب واهتماماتهم ودوافعهم، واتجاهاتهم، ويساعدهم أيضاً في حل مشكلاتهم. (تون أ. فان دايك ١٩٨٠، ص ١٥).

بالرغم من أن علماء اللغة كلهم يوافقون على أن "الاتصال الإنساني" يجب أن يوصف من خلال مستويات ثلاثة: هي المعنى، والمبنى، والجوهر، إلا أنهم يختلفون حول حدود علم اللغة التطبيقي: من أين يبدأ؟ وأين ينتهي؟.

إن علم اللغة التطبيقي هو الوسيط بين علم اللغة النظري (المهتم به المنظر) وعلم التربية (المهتم به الممارس) في مجال تعليم اللغات وتعلمها. فلا يمكن أن يقوم الممارس بدوره دون الإلمام بكل من العلمين: علم اللغة النظري وعلم اللغة التطبيقي. (محمد سليمان فتوح: ١٩٨٩، ص ١٤) وهذا ما جعل تعليم اللغات وتعلمها يتجه اتجاهات إيجابية سريعة، وما دفع كثير من الدول لقياس مدى تقدمها بمدى تقدم لغتها ومدى انتشارها. فكل ذلك يتم وفقاً لمبادئ علم اللغة التطبيقي وأسسها.

ويوضح الشكل التالي العلاقة بين كل من علم اللغة النظري، وعلم اللغة التطبيقي وعلم التربية، ومكانة مدخل تحليل الخطاب من كل منهم:



شكل رقم (٣) يوضح العلاقة بين علم اللغة النظري علم اللغة التطبيقي
وعلم التربية

تطورت بعد ذلك النظرة إلى علم لغة التطبيقي حتى رأى فيه اللغويون مدخلاً متداخل الاختصاصات له صلة بعلم النفس، وعلم التربية، وعلم الاجتماع، والعلوم الفكرية كالاقتصاد والسياسة والقانون، بالإضافة إلى علاقته الوثيقة بالأدب ونصوه.

٧- مدخل تحليل الخطاب وتنمية مهارات اللغة العربية : مفهومه :

عندما يتواصل البشر لغوياً لا يمارسون ذلك في جمل منعزلة، بل في تتابعات مترابطة ومتماسكة، ومعنى هذا أن كل تحليل لغوي يجب أن ينطلق من النص أو الخطاب (إيناس حسين محمد: ٢٠٠٣). فما مفهوم الخطاب؟.

الخطاب هو عملية تتم في زمان ومكان محددين، وتتطلب شروطاً أهمها المخاطب والمتلق، وتحدد كيان الخطاب مكوناته المتمثلة في: الأصوات والمفردات والتراكيب والدلالة والتداول. أما في علم اللغة نجد الخطاب يساوي الكلام. وبهذا يمكن القول بأنه عبارة عن نتاج فردي كامل يصدر عن وعي، وإرادة، ويتصف

بالاختيار الحر. وحرية الفرد الناطق تتجلى في استخدامه أنساقاً للتعبير عن فكره الشخصي.

ومن هنا يمكن القول إن الخطاب هو كلام مباشر أو غير مباشر شفوي أو مكتوب، ويلقى على المستمعين قصد التبليغ والتأثير. ويختلف نوع الخطاب باختلاف مضمونه والمواقف التي يلقي فيها، ومن هنا يتعدد الخطاب فمنه الخطاب السياسي، والاجتماعي، والديني، والعلمي، والتعليمي... إلخ. (نوارة بوعباد: ٢٠١، ص ١٢٧).

تقول الباحثة اللغوية الأمريكية ديورا تانن (D. Tannen 1982) إن مصطلحي النص والخطاب مفهومان منفصلان في نظرية تحليل الخطاب. يقصد بالنص النثر المكتوب، ويقصد بالحديث الكلام المنطوق. هذا هو الاستعمال الشائع لهذين المفهومين، إلا أن مصطلح النص في بعض الأحيان يستعمل محل مصطلح الخطاب (Discours) والعكس صحيح (Bright, W (1982 P: 271-281). والواقع أن مصطلح الخطاب يستعمل في طرائق مختلفة ليدل على أي شيء يقع خارج إطار مفهوم الجملة (Sentence) سواء أكان ذلك كتابة أم محادثة. ذلك أن الكتابة والمحادثة وجهان يتداخلان أحدهما مع الآخر ليشكلا كينونة واحدة كما تذهب إلى ذلك تانن.

وبالبحث في معظم دراسات علم لغة النص (٢٠)، وجدت الباحثة أن كثيراً من الدراسات استخدمت النص بمعنى الخطاب، خاصة أن مدخل تحليل الخطاب يعد البدايات الأولى لعلم لغة النص. وما زال يستخدم مدخلاً تحت نطاق هذا العلم. وعليه سيستخدم في هذا البحث بالترادف.

ما المقصود بالخطاب التعليمي؟

الخطاب التعليمي الجامعي العلمي هو خطاب قيل على لسان الأستاذ الذي يحاول تبسيطه وجعله في متناول الطلبة (المتلقي). فالتعليم في الجامعة لا ينفصل بسهولة عن علم المعرفة. فالدرس الجامعي كهيئة خطابية مسلم بها.

وخطابات أساتذة الجامعات تقريبا كلها خطابات تعليمية تربوية، أي عبارة عن مجموعة مغلقة من الأسئلة والأجوبة التي يحاول من خلالها الأستاذ الحكم على المتلقين وعلى قدراتهم الذهنية، وذلك أثناء تشكيل خبراتهم اللغوية التي تعكس مدى استيعابهم. "ومن المفترض أن يظهر الخطاب التعليمي في صور تتفاعل ومناقشة، وفتح أبواب الحوار، أو كما ترتفع الأصوات __ الآن __ بفتح مجالات الخطاب، وتجديد أنماطه، وتحديث لغته مع كل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس. انطلاقاً من هذا القول نستطيع القول بأن الخطاب التعليمي الجامعي هو خطاب تعليمي وتربوي وعلمي وثقافي واجتماعي في آن واحد.

٨- ما المقصود بتحليل الخطاب؟

تحليل الخطاب هو دراسة استخدام اللغة من قبل أعضاء مجتمع الكلام. وينطوي على النظر إلى اللغة شكلاً ووظيفة على حد سواء. ويمكن أن يشمل تحليل الخطاب النصوص المكتوبة، في حين أن تحليل اللغة المنطوقة قد يركز على الجوانب الشفهية أو اللقاءات الاجتماعية. (Douglas A. Demo:2001).

ويهتم مدخل تحليل الخطاب، "Discourse Analysis" الذي ظهر بعد الأسلوبية، بدراسة أنواع النصوص الخطابية المنطوقة منها والمكتوبة، الأدبية منها وغير الأدبية فأضاف أبعاداً جديدة لتناول النصوص، حيث انتشر في الدراسات اللغوية مصطلحا "تحليل النص" و "تفسير النص" اللذان اعتنيا كثيراً بوصف النصوص من حيث الشكل وتحليل مكوناتها من مفردات، وتراكيب، وصور شعرية، وخيال، وتفسير أفكار النص التي يعالج المؤلف من خلالها قضية ما. (مازن الوعر ١٩٩٤، ص ١٧١).

كان أول بحث واسع النطاق حول تنظيم النص هو البحث الذي قدمه Harweg، في الستينيات من القرن الماضي، والذي أكد على عملية ترابط النص،

ثم شهدت الدراسات اللغوية عددا من الدراسات الأخرى للنصوص اعتمدت على المدخل البنيوي الوصفي الذي رأى أن النص وحدة أكبر من الجملة، ثم ظهرت رؤية مختلفة للنصوص، حيث اعتبرت النصوص سلسلة مؤلفة من جمل متتالية حسنة التكوين، بل ظهر من اعتبر النص جملة واحدة مسرفة الطول صادف أن تم وصلها بنقط وقف بدل حروف عطف، ومن هؤلاء "Katz، 1964، وFodor". (إلهام أبو غزالة، علي خليل: ٤٧، ٤٨، ١٩٩٩).

وظهرت تعريفات عديدة للنص Discourse، منها أنها "تشكيلا لغوية ذات معنى تستهدف الاتصال، مع ضرورة إنتاجه من خلال مشارك أو أكثر ضمن حدود زمنية معينة، ويتكون النص من جمل أو كلمات مفردة أو أية مجموعات لغوية تحقق أهداف الاتصال. (دي بوجراندي: النص والخطاب والإجراء، ترجمة د. تمام حسان، ص ٩٨، ١٠١).

ومن جهة أخرى فقد يكون بين بعض النصوص من الصلة المتبادلة ما يؤهلها لأن تكون خطابا، "Text" والنص "Discourse" ويظهر من خلال هذا التعريف تفريق دي بوجران بين الخطاب والنص؛ بحيث تدل أولهما على تحليل اللغة المنطوقة في أنواع الخطاب المختلفة، مثل المحادثات والمقابلات والتعليقات، أما ثانيهما النص وهو ما يعرف بتحليل الخطاب نصوص اللغة المكتوبة، مثل المقالات والملاحظات والتقارير، وهو ما يعرف بتحليل النص. "Text Analysis" (116) (David Crystal :p ,1987).

وتشير في هذا البحث إلى أي فقرة (Text) مكتوبة أو منطوقة، طويلة أو قصيرة والشرط في هذا الصدد أنها تكون وحدة متكاملة.

اهتم (ز. س. هاري س) في بحثه "Discourse Analysis" ١٩٥٢ "بتحليل الخطاب، واهتم بتوزيع العناصر اللغوية في النصوص، كما اهتم بالربط بين النص وسياقه الاجتماعي. (فولفجانج هاينه من، ديتر فيهميجر: ٢١، ١٩٩٩). فعندما

يتواصل البشر لغوياً لا يمارسون ذلك في جمل منعزلة، بل في تتابعات مترابطة ومتماسكة، ومعنى هذا أن كل تحليل لغوي يجب أن ينطلق من النص أو الخطاب. (صبحي الفقي: ٢٣، ٢٠٠٠).

وتتطلب مناقشة العلاقة بين اللغة والخطاب النظر في مجموعة من العلاقات، كعلاقة اللغة بالسلطة والإيديولوجية والثقافة، وطرح جملة من المستويات النظرية، والمشكلات المعرفية، كأصل اللغة، وسلطة اللغة وهيمنتها، والتميز الذي يقدمه علم اللغة بين اللغة والكلام والخطاب، والوحدات المشكلة للخطاب، واللسانيات الداخلية والخارجية، والنظر في بعض المسائل الاستيمولوجية التي تطرحها هذه العلاقة ضمن ميدان معرفي يحاول التأسيس لمناهجه ومفاهيمه ومسائله على الرغم مما تثيره هذه العلاقات التي ما تزال موضوع خلاف بين علماء اللغة وبين علماء الاجتماع حول الطبيعة الاجتماعية للغة. (الزواوي بغوره ٢٠١٠، ص ٣٣-٥٧).

ما أسس مدخل تحليل الخطاب؟

هناك مرتكزات أساسية في مدخل تحليل الخطاب (النص) تسهم في تحديد التعريف، منها: الاستعمال / والتأثير / والتفاعل / الاتصال / النظام / الواقع اللغوي / والواقع الخارجي، والبنية الكبرى، والبنية الصغرى، والسياقات والمقامات والاستراتيجيات. وهذه في حد ذاتها تشكل خصوصيات الخطاب في البحث والتطبيق والتوظيف (فايز أحمد محمد الكومي ٢٠١١).

ومما تقدم يمكن القول إن النص مرتبط بالغة، وإن اللغة المستخدمة في الواقع هي الموضوع الفعلي له، أو العلامة الفعلية المنتظمة، وهذه العلامة في العادة هي النص. وهذا يفيد أن النص أي قطعة ذات دلالة وذات وظيفة، وهذا يعني أن القطعة يجب أن تكون مثمرة، ويذهب في تحديد النص إلى أنه تتابع مترابط من الجمل، بمعنى أنه يتكون من جمل متتابعة، مع ضرورة الترابط نحويًا ودلاليًا؛ أي على مستوى الوصف والمفاهيم.

ويرى برينكر النص على أنه مجموعة منظمة من القضايا أو المركبات التي تترابط على أساس محوري موضوعي من خلال علاقات منطقيّة دلالية، ويعتمد في تعريفه على مقولات منطقيّة ودلالية وتداولية، وهذا يفيد أن النص مجموعة من الأحداث الكلامية التي تتكون من المرسل والمتلقي والقناة، وتتغير الأهداف بتغير المضمون للرسالة وموقف الاتصال الاجتماعي الذي يتحقق فيه التفاعل. ومن جهة أخرى قدم بارت تصوراً معقداً للنص قائلاً إنه: نشاط وإنتاج، والنص قوة متحوّلة، تتجاوز جميع الأجناس والمراتب المتعارف عليها لتصبح واقعاً نقيضاً يقاوم الحدود وقواعد المعقول والمفهوم. (برينكر: ، ١٩ / ١٩٧٣).

وتجدر الإشارة إلى أن المادة الفعلية التي تقدمها النصوص في صورة تراكيب لغوية، ليست كافية لتقديم تفسيرات دقيقة للنصوص، وترى الباحثة أن المفسر عليه أن يستعين بالعناصر التي تمكنه من تقديم تفسيرات مقبولة، "ولذا نجد أن الاتجاهات النصية تختلف فيما بينها في كيفيات الوصف، وإن اتفقت جميعها على ضرورة إدراج العناصر والتصورات غير اللغوية في عمليتي: الوصف والتفسير. (صلاح فضل: ١٩٩٢ ، ٣٣).

تحليل الخطاب يعتمد على:



شكل رقم (٤) يوضح أسس مدخل تحليل الخطاب

علاقة تحليل الخطاب بتعليم اللغة العربية :

تطورت بعد ذلك النظرة إلى مدخل تحليل الخطاب حتى رأى فيه اللغويون مدخلاً متداخلاً للاختصاصات له صلة بعلم النفس، وعلم التربية، وعلم الاجتماع، والعلوم الفكرية كالإقتصاد والسياسة والقانون، بالإضافة إلى علاقته الوثيقة بالأدب ونصوصه. إن ذلك دفع المتخصصين في مجال التربية، خاصة تعليم اللغة العربية بإيجاد العلاقة البنائية بين كل من علم لغة النص، وأهم مبادئه، وبين توظيفه في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة قومية وتعلمها. فكما أن الوظيفة الأساسية لعلم لغة النص تتمثل في: وصف النص، وتحليل النص، فإن تعليم اللغة العربية لا يتم إلا بتعرف اللغة وقواعدها وتطبيقها في الحياة اليومية. فكل من هذين المجالين له الجانب النظري والجانب التطبيقي، ولا يكتمل أي جانب إلا بالثاني. ويصب الهدف العام لكل مجال في تحقيق حاجات الطلاب وتنمية دوافعهم واتجاهاتهم، بل مساعدتهم في الإنتاج الفكري والمعرفي.

تحليل الخطاب يحقق الوظيفة الاجتماعية للغة :

أكد فيرث تأكيداً كبيراً على الوظيفة الاجتماعية للغة، مما دفعه لتأسيس "نظرية السياقية للمعنى". ومعنى الكلمة عند أصحاب هذه النظرية يتمثل في "استعمالها في اللغة" أو الطريقة التي تستعمل بها "أو الدور الذي تؤديه". لذا صرح فيرث بأن المعنى لا ينكشف إلا من خلال تسييق الوحدة اللغوية، أي وضعها في سياقات مختلفة. وعلى هذا فدراسة معاني الكلمات تتطلب تحليلاً للسياقات والمواقف التي ترد فيها، حتى ما كان منها غير لغوي. وقد تم تقسيم السياق إلى أربع شعب، وتتضمن: (أحمد مختار عمر: ١٩٩٢، ٦٨، ٦٩)

- السياق اللغوي linguistic context
- السياق العاطفي emotional context
- سياق الموقف situational context
- السيقا الثقافي cultural context

تحليل الخطاب يتعامل مع مستويات اللغة وعلومها :

إن تحليل الخطاب ترك مجالاً واسعاً وفضاءً خصباً لدراسة الخطاب والنصوص اللغوية من مستويات عديدة:

- ١ . المستوى الصوتي.
- ٢ . المستوى التركيبي.
- ٣ . المستوى الصرفي.
- ٤ . المستوى الدلالي.
- ٥ . المستوى المعجمي.
- ٦ . المستوى البلاغي.

فكل بنية في مستوى من هذه المستويات يمكن التعبير عنها من خلال وحدات صغرى ينضم بعضها إلى بعض لتشكل وحدات كبرى، ولا سيما في المستوى الصوتي، والمستوى النحوي اللذين أشبعنا بحثاً ودراسة من علماء اللغة أنفسهم. أما المستوى الخطابي (الحواري- السيميائي) فليس هناك تعريفات محددة له؛ لأنه لم يشبع دراسة واستقصاء، فقليل هم أولئك الذين يتفقون على تحديد بنية الخطاب. (مازن الوعر: ٢٤، ٢٠١٢).

تحليل الخطاب وفهم المعنى :

لا يمكن فصل علم الدلالة عن غيره من فروع اللغة. فكما تستعين علوم اللغة الأخرى بالدلالة للقيام بعملية التحليل، يحتاج علم الدلالة لأداء وظيفته إلى الاستعانة بهذه العلوم. ولكي يحدد الشخص معنى الحدث الكلامي لا بد أن يقوم بملاحظات تشمل عدة جوانب، من أهمها:

(١) ملاحظة الجانب الصوتي الذي قد يؤثر على المعنى، مثل

وضع صوت مكان آخر، ومثل التنغيم والنبر.

مثال تطبيقي تربوي: ففي سورة يوسف بعد فقد صواع الملك: " قالوا فما

جزاؤه إن كنتم كاذبين. قالوا جزاؤه من وجد في رحله فهو جزاؤه". فلا شك أن تنعيم جملة: "قالوا جزاؤه" بنغمة الاستفهام، وجملة "من وجد في رحله فهو جزاؤه" بنغمة التقرير سيقرب معنى الآيات إلى الأذهان ويكشف عن مضمونها.

(٢) دراسة التركيب الصرفي للكلمة، وبيان المعنى الذي تؤدیه صيغتها.

مثال تطبيقي تربوي: فصي كلمة "استغفر" لا يكفي لبيان معناها المعجمي المرتبط بمادتها اللغوية (غ ف ر)، بل لابد أن يضم إلى ذلك معنى الصيغة: وهنا وزن (استفعل) أو الألف والسين والتاء تدل على الطلب.

(ج) مراعاة الوظيفة النحوية لكل كلمة داخل الجملة؛ ولولم يؤد تغيير مكان الكلمات في الجملة (تغيير الوظيفة النحوية) إلى تغيير المعنى ما كان هناك فرق بين كثير من الجمل.

مثال تطبيقي تربوي: تأمل الجملتين، وما فيهما من اتفاق الكلمات.

- طارد الكلب القط.
- طارد القط الكلب.

وتأمل الجمل التالية، وما فيهم من اختلاف توزيع المعلومات القديمة (الموضوع) والجديدة (المحمول):

- الثعلب السريع البني كاد يقتنص الأرنب.
- الثعلب البني الذي كاد يقتنص الأرنب كان سريعاً.
- الثعلب السريع الذي كاد يقتنص الأرنب كان بنياً.

(د) بيان المعاني المفردة للكلمات، وهذا ما يعرف بالمعنى المعجمي. فمن الممكن أن يوجد المعجمي دون المعنى النحوي (كما في الكلمات المفردة) وكذلك يوجد المعنى النحوي دون المعنى المعجمي كما في الجمل التي تتركب من كلمات عديمة المعنى.

مثال تطبيقي تربوي:

القرع شرب البنع.

ومن الممكن ألا يوجد للجملة معنى مع كون مفرداتها ذوات معان، وذلك إذا كانت معاني الكلمات في الجملة غير مترابطة:

الأفكار عديمة اللون تنام غاضبة.

من الممكن أن تكون للمفردة أكثر من معنى:

روى السيوطي عن الخليل الأبيات التالية (المزهر ١ / ٣٧٦)

يا ويح قلبي من دواعي الهوى	إذ رحل الجيران عند <u>الغروب</u>	= غروب الشمس
أتبعتهم طرقي وقد أزمعوا	ودمع عيني كفيض <u>الغروب</u>	= جمع غَرَب الدلو العظيمة المملوءة
كانوا وفيهم طفلة حرة	تفتر عن مثل أقاحي <u>الغروب</u>	= الوهاد المنخفضة

ولعل السيوطي هو الذي صرح بفكرة المناسبة هذه، وذلك عندما علق على الألفاظ التي أوردها في مزهره في باب (مناسبة الألفاظ للمعاني) قائلاً: "فانظر إلى بديع مناسبة الألفاظ لمعانيها، وكيف فاوتت العرب في هذه الألفاظ المقترنة المتقاربة في المعاني، فجعلت الحرف الأضعف فيها والألين والأخفى والأسهل والأهمس لما هو أدنى وأقل وأخف عملاً أوصوتاً، وجعلت الحرف الأقوى والأشد والأظهر والأجهر لما هو أقوى عملاً وأعظم حساً.."

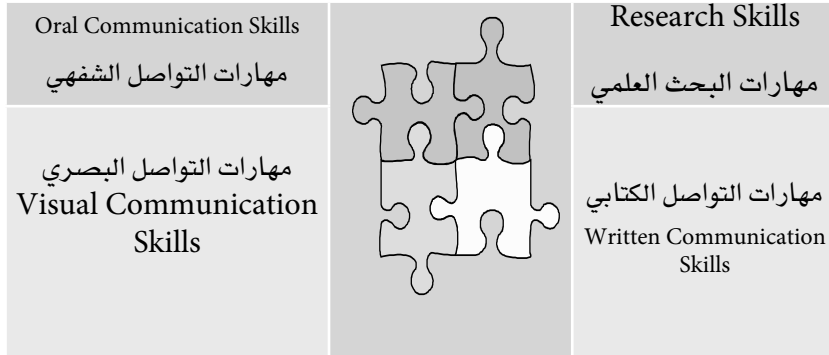
(هـ) دراسة التعبيرات التي لا يكشف معناها بمجرد تفسير كل كلمة من كلماتها، والتي لا يمكن ترجمتها حرفياً من لغة إلى لغة.

مثال تطبيقي تربوي:

- البيت الأبيض.
- الصحافة الصفراء.
- خضراء الدمن.

تحليل الخطاب يهتم بإنتاج النصوص (الأداء اللغوي):

إن التحليل السيميائي هو ذاته تحليل الخطاب، وهو يميز بين "السيميوتيقا النصية" وبين اللسانيات البنيوية "الجملية" ذلك أن هذه الأخيرة حين تهتم بالجملة تركيباً وإنتاجاً __ وهو ما يسمى بالقدرة الخاصة بالجملة __ فإن السيميوتيقا تهتم ببناء نظام لإنتاج الأقوال والنصوص. وهو ما يسمى بالقدرة الخطابية. ولذلك فمن المناسب الآن وضع القواعد والقوانين التي تتحكم في بناء هذه الأقوال وتلك النصوص.



شكل رقم (٥) يوضح تحليل الخطاب في عملية الإنتاج اللغوي

تحليل الخطاب يراعي عمليات التحدث والكلام:

إن التحليل الخطاب ينطلق مما انتهت إليه جهود العلماء حول النظرية العامة للغة، وبمسائل التصورات التي أحيطت بالخطاب، ويقتضي أن يكون متجانساً مع الثنائيات الأساسية: (اللغة/ الكلام) - (النسق/ العملية) (

(process) - (الكفاية / الأداء الكلامي)، كما أنه لا يغفل العلاقة التي تربطه بمقوله التلفظ. مما جعل تشومسكي ينظر إليها على أنها مجموعة من الشروط الضرورية في عملية التلفظ، كما أنه يتوافر على صورتين مستقلتين لهذه الكفاية: أولاً: كفاية السرد السيميائي.

ثانياً: الكفاية القابلة للوصف أو التعبير بالكلام. (جماعة انتروفيرن: ١٩٨٦، ٢٦).

أهمية مدخل تحليل الخطاب في تنمية مهارات اللغة العربية للطالب الجامعي: تتضح أهمية مدخل تحليل الخطاب من خلال ما يلي:

- يساعد مدخل تحليل الخطاب الطالب الجامعي على التواصل باللغة العربية مع الآخرين استماعاً وتحدثاً، أو قراءة وكتابة، حيث إنه لم يكتف بالنظر إلى مكونات النصوص اللغوية التي يفرضها النظام اللغوي، بل دعا إلى "قيام علم لغة قائم على أساس الاستعمال، والنظر إلى النصوص نظرة تواصلية لا مجرد نظرة لغوية محضة، (كيرستن آدميستك: ٢٠٠٤: ١٩) ومن ثم ينظر إلى النص على أنه "كل متماسك، وهيكل متواصل الأجزاء، يُقدر تناسقه، وجمال أجزائه، وحسن اثتلافه. (جميل عبد المجيد: ١٩٩٩، ٢١).

- يساعد تحليل الخطاب في تنمية قدرة المتعلم على فهم النصوص والوقوف على خطة تأليفها، كما ينمي لديه الكفاءة على إعادة إنتاج النص بأسلوبه هو، فينتج نصاً موازياً قائماً على الفهم وسلامة التركيب والتأليف، حيث إن مجال تحليل الخطاب تفكيك النصوص، وفهمها وإنتاجها، والتواصل بها، وتأليف نصوص على شاكلتها، وإعادة تشكيلها مرة أخرى، وهذا يساعد الطالب الجامعي في مهارات التلخيص، والإيجاز بفهم ووعي لما يقرأ.

- يقدم مدخل تحليل الخطاب حلاً جيداً لمشكلة صور المجاز التي تستخدم في عرض كثير من البرامج الثقافية التي تتطلب دراية عميقة بواقع المجتمع وثقافته ومقاييس الجمال فيه. فتحليل الخطاب يضيف إلى البعد اللغوي البعد الثقافي والمجتمعي من خلال معياري الموقفية، والإعلامية، وكذلك البعد التواصلية من خلال معياري القصدية والمقبولية.
- يتناسب تحليل الخطاب مع طبيعة المعرفة في العصر الحالي، حيث ذكر حسن شحاتة أنه "لم يعد من الممكن التعامل مع الجزئيات إلا في ضوء تكاملها في الإطار الكلي" (حسن سيد شحاتة ٢٠٠٨: ١٧٣) كما تقرر مدرسة الجشطالت في علم النفس أن الكل أكبر من مجموع أجزائه، فإن النص يشمل علاقات دلالية بين المفردات وبعضها، وبين التراكيب وبعضها، تلك العلاقات يصعب فهم النص بدون تعرفها، كما أن هناك بعض الدلالات للألفاظ والتراكيب التي يصعب فهمها بعيداً عن سياقها اللغوي والاجتماعي.

ما معايير النصية اللازمة للتحليل؟

أجمل دي بوجراند خصائص النص في تعريفه حيث قال: إنه حدث تواصلية يلزم لكونه نصاً أن تتوفر له سبعة معايير للنصية مجتمعة، ويزول عنه هذا الوصف إذا تخلف واحد من هذه المعايير:

١. السبك أو الربط النحوي. Cohesion
٢. الحبك أو التماسك الدلالي وترجمها د. تمام حسان بالالتحام. Coherence
٣. القصد أي هدف النص. Intentionality
٤. القبول أو المقبولية وتتعلق بموقف المتلقي من قبول النص. Acceptability
٥. الإخبارية أو الإعلام أي توقع المعلومات الواردة فيه أو عدمه. Informativity
٦. المقامية وتتعلق بمناسبة النص للموقف. Situationality
٧. التناص . Intertextuality

وعرض هذه المعايير بشيء من التفصيل على النحو التالي:

أولاً: السبك أو الربط النحوي. Cohesion

يعني السبك الربط اللفظي، فالنص وحدة تتربط أجزاؤها عن طريق أدوات ربط صريحة، فالسبك يتعلق بالبنية الشكلية أو السطحية للنص، ويتم السبك عن طريق أدوات تعمل على تتابع الكلمات تتابعا صحيحا من الوجة النحوية والمعجمية.

أنواع السبك:

السبك نوعان نحوي ومعجمي كالتالي:

السبك النحوي Grammatical Cohesion ويشمل:

١- الإحالة Reference

٢- الاستبدال Substitution

٣- الحذف Ellipsis

٤- الربط Junction

السبك المعجمي Lexical Cohesion، ويشمل:

١- التكرار. Recurrence

٢- المصاحبة اللفوية. Collocation

٣- السبك الصوتي Voiced Cohesion،

ثانياً: الحبك

يعد الحبك من أهم معايير النصية التي اشترطها اللغويون لوصف النص بالترابط والتماسك، ويقصد به العلاقات المنطقية التصويرية التي تجعل النص مترابطاً وإن خلا من الروابط السابق ذكرها في السبك بنوعيه ويعتمد الحبك على علاقات داخلية وعناصر مقامية متعاقبة يتم بواسطتها فهم النص، ويمكن أن نمثل على ذلك بقول القائل: لما كان الجو جميلاً ذهبنا إلى الشاطئ، فبالرغم من كون المسند إليه في الجملة الأولى مختلفاً عن المسند إليه في الجملة الثانية إلا

أن الجملتين مترابطتان؛ وذلك لاتساق الظروف والشروط الموطئة لهذا الربط عند المتلقي عادة بين جمال الجووالخروج في نزهة على الشاطئ وتشتمل وسائل الحبك على:

١. العناصر المنطقية كالسببية والعموم والخصوص.
٢. معلومات عن تنظيم الأحداث والأعمال والموضوعات والمواقف.
٣. السعي إلى التماسك فيما يتصل بالتجربة الإنسانية، ويتدعم الالتحام بتفاعل المعلومات التي يعرفها من المعرفة السابقة بالعالم.

هذان المعياران يعدان أهم المعايير؛ لكونهما الأكثر اتصالاً بالنص من حيث تماسكه النحوي والدلالي وعلاقاته المنطقية، التي توفر له الانسجام والسبك. بالإضافة إلى أن هناك خمسة معايير جوهرية تتصل بالمنتج والمتلقي ومضمون الرسالة وقتاة التوصيل والسياق المحيط بالرسالة.

ثالثاً: القصديّة:

ويعني بها موقف منتج النص لإنتاج نص متماسك ومترابط؛ لكي يتم الوصول إلى هدف مرسوم في خطة محددة ومن ذلك قول القائل: (حسناً، في أي بلد، أين تسكن؟) فبالرغم من أن العبارة صيغت في حديث القائي إلا أنها تتضمن هدف المنتج من معرفة عنوان المخاطب، وقد تأتي ذلك من توافر عناصر السبك والحبك.

رابعاً: القبول:

ويقصد بها موقف مستقبل النص إزاء كون صورة ما من أشكال اللغة ينبغي لها أن تكون مقبولة من حيث هي نص توفر فيه عناصر السبك والحبك، ومثال ذلك التحذير الذي قدمته شركة للهواتف إذ يقول: (استدعونا قبل مباشرة الحفر، فقد تعجزون عن ذلك فيما بعد) فالمثال أكثر فعالية عند المتلقي؛ إذ يستنتج منه ما قد يترتب على القيام بالحفر من أضرار جسيمة دون الرجوع إلى الشركة؛ لأن اقتناع المستقبلين للنص سيكون أكثر قوة.

خامساً: رعاية الموقف:

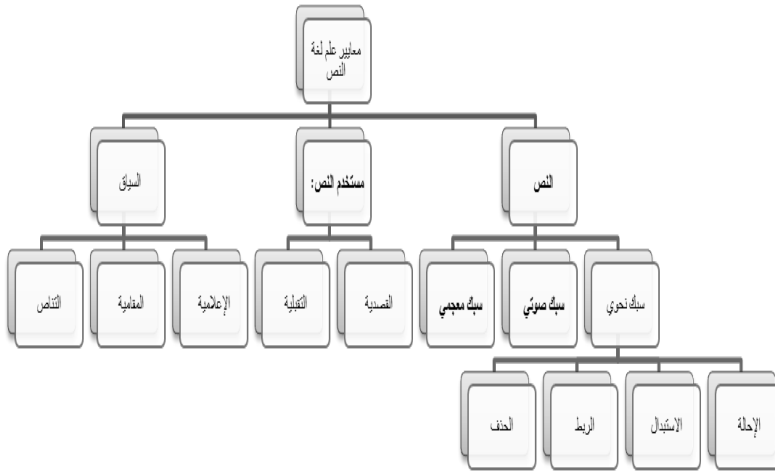
وتشتمل على العوامل التي تجعل النص ذا صلة بموقف حالي، أو بموقف قابل للاسترجاع ومن ذلك قوله تمهل! أطفال في الطريق) فالموقف هنا يشير إلى لافته وضعت على الطريق مع وجود سهم موجه إلى أحد الشوارع الجانبية، الذي يفهم منه أن هناك أطفالاً لا يلعبون وقد يجري أحدهم إلى الطريق العام، فيكون المراد إعلام السائقين بوجوب تخفيف السرعة لحماية للأطفال من خطر التصادم.

سادساً: الإعلامية:

ويشار بها إلى ما يحمله النص من المعلومات التي تهتم السامع أو القارئ، ويتحقق بها هدف التواصل بين منتج النص ومنتقيه. ولعيار الإعلامية درجات، حيث يحمل كل نص درجة من الإعلامية معينة يحددها منتجه ومنتقيه معاً. وقد ظهرت درجة عالية من الإعلامية في التحذير الذي أعلنته شركة بيل (للهواتف السابق ذكره، وقد تضعف هذه الإعلامية فتؤدي إلى الارتباك والغموض وربما رفض النص).

سابعاً: التناس:

ويعني به العلاقات بين نص ما ونصوص أخرى ذات صلة، تم التعرف إليها بخبرة سابقة). إلهام أبو غزالة، علي خليل حمد: ، ص ٣٠) ويمكن عرض هذه المعايير وفقاً للشكل التالي:



شكل رقم (٦) يوضح معايير النصية

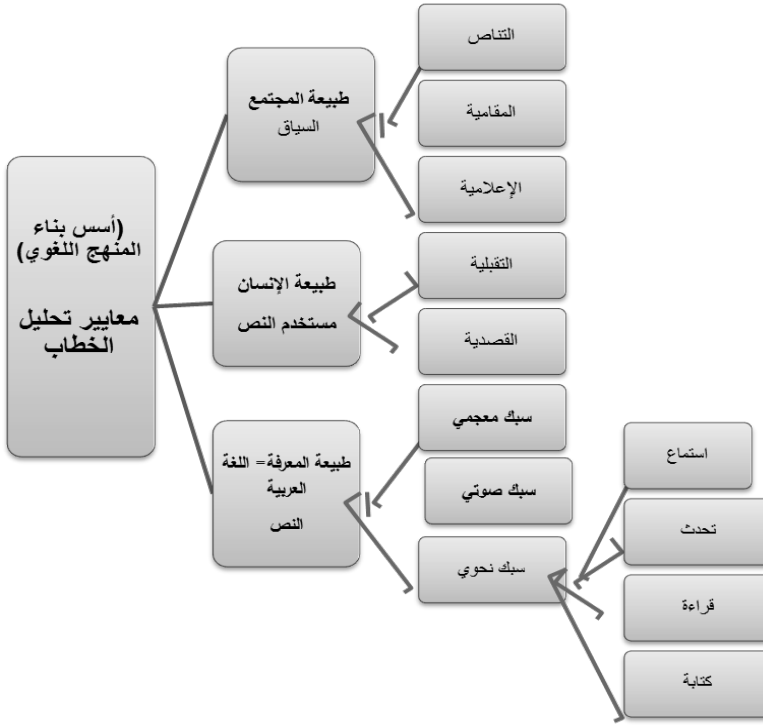
كيف يمكن توظيف تحليل الخطاب في مناهج تعليم اللغة العربية؟

من المعروف في المجال التربوي أن منهج اللغة العربية يقوم على مجموعة من الأسس، من أهمها:

١. طبيعة المعرفة: والمتمثلة في طبيعة اللغة العربية، ومنطق مادتها، وخصائصها، ووظائفها، وفنونها ومهاراتها... إلخ.
٢. طبيعة الإنسان: يقصد بها طبيعة المتعلم كإنسان له مركزه في الكون، وله وظيفة في الحياة وهي عبادة الله الواحد، وإعمار الأرض. ويتطلب ذلك دراسة مراحل نموه العقلي، والنفسي، والجسمي، والاجتماعي. وتعرف اهتماماته، وميوله، واتجاهاته، ومشكلاته، وعاداته، وتقاليد، مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين... إلخ.
٣. طبيعة المجتمع: ويتطلب ذلك دراسة المجتمع ومكوناته، والبيئة التي يحدث فيها الموقف التعليمي، وثقافة هذا المجتمع وعناصرها، ومقوماتها، ومدى

تأثير ذلك في اشتقاق الأهداف واختيار المحتوى المناسب لمنهج اللغة العربية . (علي مذكور ١٩٩٨ ، ٣٧) .

مما سبق يمكن ملاحظة مدى التشابه بين كل من أسس بناء منهج اللغة العربية ومعايير النصية، ويمكن إيضاح ذلك من الشكل التالي:



شكل رقم (٧) العلاقة بين أسس تصميم منهج اللغة العربية ومعايير تحليل الخطاب

ما المجالات التي يمكن توظيف تحليل الخطاب فيها؟
من الموضوعات التي يهتم بها مدخل تحليل الخطاب ما يلي:

١. تقويم المهارتين: الشفهية والكتابية.
٢. استثمار نتائج تحليل الخطاب وتطبيقها على العملية التعليمية ولا سيما في حقل المناهج وطرائق التدريس.
٣. تصميم نماذج شكلية كافية للخطاب الطبيعي.
٤. الصمت ووظائفه.
٥. الوظائف النفعية للخطاب.
٦. اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة والفروق القائمة بينهما.
٧. الكتابة وأثرها في تنمية الإدراك.
٨. الأمراض الكلامية وأنموذج الحديث الواضح.
٩. مناهج تحليل الخطاب لفهم مهارة القراءة.
١٠. تحليل الخطاب وعلاقته بالترجمة والتأويل.

والواقع أن كل هذه الحقول المعرفية التي يعمل فيه امدخل تحليل الخطاب تعني شيئاً واحداً يتلخص في أن علم اللغة (Linguistics) من خلال اقترابها من اللغة علمياً وجمالياً تسعى إلى معرفة الجوهر الإنساني القابع في أعماق الخطاب اللساني. (مازن الوعر: ٢٠١٢: ١٣).

ما الإستراتيجية المقترحة لتنمية مهارات اللغة العربية لدى الطالب الجامعي من خلال توظيف تحليل الخطاب؟

من المعروف أنه من أكثر المهارات اللغوية التي يحتاجها الطالب الجامعي مهارات الفهم القرائي، ومهارات الفهم الاستماعي، فكل منهما تتوقف على خلفية القارئ، ومدى نمو مفرداته وقدراته على تفسير الكلمات المقروءة، أو المسموعة، وتحويلها إلى أفكار ومفاهيم. وبالتالي يمكنه توظيفها في حياته العملية؛ لذا تم تعريف الفهم القرائي على أنه: الربط بين الرمز والمعنى، واستنتاج المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب لسياق النص، وتنظيم الأفكار واستخدامها

فيما بعد من خلال أنشطة الفرد في الحاضر والمستقبل Kathryn Hawes p.23 (٢٠٠٢):

كما يحتاج الطالب الجامعي لإتقان مهارات الفهم القرائي والفهم الاستماعي، ليصبح أكثر حاجة لمهارات التحدث، والكتابة، خاصة في أثناء المحاضرات، وعقد العروض التوضيحية، وكذلك في امتحانات نهاية العام. هذا بالإضافة إلى حاجاته للإنتاج المعرفي، حتى في مجال الكليات العملية. وقد لوحظ أنه حتى مع أكثر الأساليب والاستراتيجيات التواصلية استخداما وفعالية، لا يتمكن الطالب الجامعي من تنمية مهاراته اللغوية. لعل من أهم أسباب ذلك ما يلي:

١. عدد الساعات المحدود التي يستخدم فيها الطالب الجامعي هذه المهارات؛ فأغلب الوقت يستخدم العامية المصرية، مما يجعل الفرص قليلة لاستخدام اللغوي بمستوى اللغة العربية الفصيحة المعاصرة.
٢. تعرض محدود لمجموعة متنوعة من الوظائف اللغوية، فغالبا ما تكون داخل قاعات المحاضرات. هذا بالإضافة إلى هيمنة طريقة المحاضرة في التدريس بمعظم الكليات، يجعل من الطالب الجامعي متلق سلبيًا.
٣. إحساس الطالب الجامعي بأنه ينبغي عليه تنمية مهارات اللغة العربية لمجرد ترميتها، دون توظيفها في سياق اجتماعي ثقافي، يعظم لديه شعور أنها لغة اصطناعية، فيكون أقرب للفظها.

أثبتت نتائج العديد من الدراسات (Celce-Murcia, M., & Olshtain, (2000). (E. (2000) & (Clancy, P. Thompson, S., Suzuki, R., & Tao, H. (1996) & (Riggenbach, H. (1999) & (McCarthy, M. (1992) على وجوب اتباع بعض المبادئ لتوظيف مدخل تحليل الخطاب في تنمية مهارات اللغة، من أهمها: أنه يتعين على القائمين على العملية التعليمية في التعليم العالي تحديد الأهداف

بدقة، وتحديد المهارات اللازم تميمتها للطلاب بالجامعات. مع التركيز على أن هذه المهارات توضع في قالب اجتماعي ثقافي علمي، وتنظم في شكل محتوي يلبى احتياجاته، ويتناسب مع اتجاهاته وميوله ودوافعه التي من أجلها التحق الطالب بالجامعة. وينبغي على القائمين على العملية التعليمية / التعليمية رصد كل من كمية الإنتاج اللغوي ونوعيته للطلاب؛ تمهيدا لفحصه وتحليله، وتصميم البرامج العلاجية المناسبة. هذا بالإضافة إلى تعظيم فرص المشاركة الإيجابية للطلاب للتفاعل داخل قاعات المحاضرات.

خطوات الاستراتيجية المقترحة :

يمكن إيجاز الخطوات الرئيسة لتلك الاستراتيجية في العمليات الأربع التالية:

تسجيل / عرض / نسخ / تحليل، ويتضح ذلك كما يلي :

الخطوة الأولى :

سجل درساً كاملاً عن طريق الفيديو، وتأكد من استقبالك لكل الأسئلة ولاستجابات الطلاب، مراعيًا الانتباه للغة المستخدمة، وتقديم أكبر الفرص للطلاب للكلام.

الخطوة الثانية :

اعرض الشريط وشاهده جيداً؛ للتركيز على أنواع الأسئلة التي طرحت، مع البحث عن الأنماط المتكررة في أسلوب المناقشات، ومدى تأثيره على الطلاب.

الخطوة الثالثة :

أعد كتابة نص الدرس، وحاول الاطلاع على نص آخر مماثل ولكن أكثر سهولة؛ حتى يمكن تحديد نوع الأسئلة بدقة، وكذلك لرصد استجابات الطلاب.

الخطوة الرابعة :

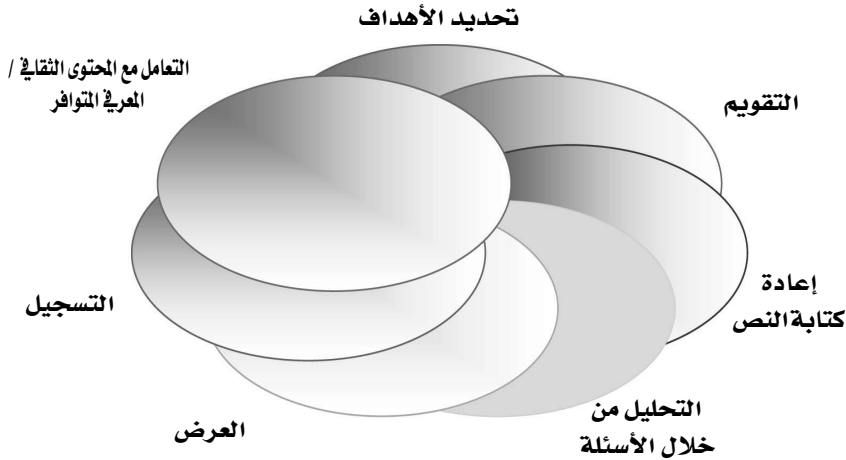
تحليل شريط الفيديو والنص معا، وضع نصب عينيك هذه الأسئلة:

١. لماذا تسأل كل سؤال؟

- ٢ . ما نوع السؤال الذي ينبغي أن تفتح به المناقشة؟ مثال لأسئلة مفتوحة:
 ما رأيكم في...؟ أو من خلال أسئلة مغلقة، هل أعجبتك هذه الوحدة؟
- ٣ . ما التأثير الحادث نتيجة أسئلتك؟ إلى أي مدى دفعت الطلاب لاستخدام اللغة؟
- ٤ . كيف يستجيب الطلاب لأنماط مختلفة من الأسئلة؟
- ٥ . هل أنت راض عن ردودهم؟
- ٦ . ما أكثر الأسئلة التي أثارت نقاشا مع الطلاب؟
- ٧ . لماذا لم يطرح الطلاب أي سؤال؟ ولماذا تم طرح هذه الأسئلة على وجه الخصوص؟

إن مجرد التأمل في هذه الأسئلة وتحليل النص والمواقف من شأنها السماح للطلاب بمزيد من الممارسات اللغوية، مع كم كبير من أنواع الخطاب.

يمكن إيجاز خطوات الاستراتيجية في الشكل التالي:



شكل رقم (٨) يوضح الخطوات الرئيسية لتوظيف تحليل الخطاب في تنمية مهارات اللغة العربية.

من الشكل السابق يمكن ملاحظة عدة منطلقات لهذه الاستراتيجية، يتمثل أهمها فيما يلي:

١. تهتم هذه الاستراتيجية بالمحتوى الثقافى، وتعالج المادة المعرفية التي تقدم في الكليات، كل حسب تخصصه.
٢. لا تتطلب إعداد محتوى مخصوص لكل درس لغوي، بل تعتمد على ما هو موجود بالفعل.
٣. تعتمد على استراتيجيات التدريس المستخدمة داخل قاعات المحاضرات.
٤. تسمح للطلاب بالحوار والمناقشة، مما يخلق جوا من التفاهم وتقبل الآخر.
٥. تسمح بتنمية مهارات التفكير الناقد.
٦. تسهم في تنمية التذوق الأدبي لدى الطلاب.
٧. تساعد في استبعاد الكلمات غير اللائقة في الحوار.
٨. تساعد الطلاب في اختيار الكلمات والتراكيب المناسبة للموقف.

المراجع العربية

١. أحمد عفيفي: نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي ، القاهرة، ٢٠٠١.
٢. أحمد مختار عمر: علم الدلالة ، القاهرة، عالم الكتب، الطبعة الثالثة، ١٩٩٢.
٣. إلهام أبو غزالة، علي خليل حمد: مدخل إلى علم لغة النص، تطبيقات لنظرية روبرت ديب وجراندو ولفجانج دريسلر، ط الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٩٩.
٤. أمين الخولي: مناهج تجديد في النحو والبلاغة والتفسير والأدبار المعرفة،، القاهرة، ط١، ١٩٦١.
٥. إيناس حسين محمد: الخصائص اللغوية في الخطابة الدينية في العقدين الأخيرين، رسالة دكتوراه، غير منشورة، الإسكندرية. (٢٠٠٢)
٦. تون أوفان دايك: علم النص مدخل متداخل الاختصاصات، ترجمة سعيد بحيري، القاهرة، دار القاهرة، ط٢، ٢٠٠٥.
٧. جماعة انتروفيرن: التحليل السيميوطيقي للنصوص - ترجمة: محمد السرغيني - مجلة دراسات أدبية ولسانية- ٢٤، ١٩٨٦.
٨. جميل عبد المجيد: بلاغة النص مدخل نظري ودراسة تطبيقية، القاهرة، دار غريب، ١٩٩٩.
٩. جواهر أحمد قناديلي دور التخطيط في إعداد الكفاءات العالية في المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي، جامعة أم القرى، كلية التربية، ٢٠٠٧م.

١٠. حسام أحمد فرج: نظرية علم النص ، مكتبة أداب القاهرة، ٢٠٠٩.
١١. حسن سيد شحاتة: تصميم المناهج وقيم التقدم في العالم العربي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة ، ط١، ٢٠٠٨.
١٢. حمد خطابي: لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، بيروت، ١٩٩١.
١٣. دليل الطالب لمعهد الدراسات والبحوث التربوية نظام الساعات المعتمدة/ جامعة القاهرة، ٢٠١٤.
١٤. ربورت دي بوجراند: النص والخطاب والإجراء، ترجمة تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠١.
١٥. رشدي أحمد طعيمة : المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٤.
١٦. رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، مرجع سابق، ٢٠٠٤.
١٧. رينكر: علم لغة النص، الدرس اللغوي الحديث، ١٩٧٣.
١٨. الزواوي بغوره: بين اللغة والخطاب والمجتمع: مقارنة فلسفية اجتماعية، إنسانيات: المجلة الجزائرية في الأنثروبولوجيا والعلوم الاجتماعية، العدد ٥٠، ٢٠١٠.
١٩. سعيد حسن بحيري : أساسيات علم لغة النص، مداخل إلى فروضه ونماذجه وعلاقاته وطرائقه ومباحثه، لكماير وآخرين، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق، ط١، ٢٠٠٩.

٢٠. صبحي إبراهيم الفقي: علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، القاهرة، ط دار قباء، ٢٠٠٠.
٢١. صلاح فضل: علاقة الخطاب وعلم النص، الكويت، عالم المعرفة، ١٩٩٢.
٢٢. عبد الله الدوغان: بعنوان " معايير القبول في الجامعات العالمية وجامعات دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي " دراسة منشورة بدورية رسالة التربية وعلم النفس : الرياض. العدد الثامن: (١٤١٧هـ).
٢٣. عبد المحسن العرفج: التعليم العالي في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية من منظور إستراتيجي " . ورقة عمل مقدمة للمؤتمر القومي السنوي الثاني عشر (العربي الرابع) لمركز تطوير التعليم الجامعي ، القاهرة : جامعة عين شمس ، ٢٠٠٥م.
٢٤. علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة ، دار الفكر العربي، ٢٠٠٦.
٢٥. علي أحمد مدكور: التعليم العالي في الوطن العربي: الطريق إلى المستقبل، القاهرة، دار الفكر العربي ، ٢٠٠٠.
٢٦. علي أحمد مدكور: مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، القاهرة ، دار الفكر العربي، ١٩٩٨.
٢٧. علي أحمد مدكور: الاستثمار في التعليم، القاهرة، دار الفكر العربي ، ٢٠٠٩ ، ط١.
٢٨. فايز أحمد محمد الكومي: تحليل البنية النصية من منظور علم لغة لنص دراسة في العلاقة بين المفهوم والدلالة في الدرس اللغوي الحديث ، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات - العدد الخامس والعشرون ٢ - أيلول ٢٠ (٢٠١١).

٢٩. فولفجانج هاينه من، ديتر فيهفيجر: مدخل إلى علم اللغة النصي، تعريب د. فالح بن شبيب العجم، المملكة العربية السعودية، ط الملك سعود. ١٩٩٩.
٣٠. كيرستن آدميستك: لسانيات النص، عرض تأسيسي، ترجمة سعيد البحيري، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق، ترجمة سعيد البحيري، ٢٠٠٩.
٣١. مازن الوعر: نظرية تحليل الخطاب: النشأة والتطور والبناء، الكويت، ٢٠١٢.
٣٢. مازن الوعر: الاتجاهات اللسانية ودورها في الدراسات الأسلوبية، الكويت، مجلة عالم الفكر، مجلد ٢٢، ع ٤٣، يناير. ١٩٩٤.
٣٣. محمد بن أحمد الرشيد: التعليم العالي وسوق العمل". ورقة عمل مقدمة لندوة التعليم العالي في المملكة: الرياض. ١٤١٨هـ.
٣٤. محمد حسن عبد العزيز: علم اللغة الحديث، القاهرة، مكتبة الأداب، ٢٠١١.
٣٥. محمد سليمان فتيح: في علم اللغة التطبيقي، القاهرة، دار الفكر العربي. (١٩٨٩).
٣٦. محمد عبد الرؤف الشيخ: اتجاهات البحث التربوي في الجامعات المصرية، دراسة حالة على جامعة طنطا، المؤتمر العلمي الدولي الثالث والعشرون، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ١٣__١٤ أغسطس/ ٢٠١٤، المجلد الثاني.
٣٧. منى محمد سليمان الكفاية الداخلية لشعبة التعليم الابتدائي لجامعة المنصورة، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، ٢٠٠٠.
٣٨. المؤتمر الدولي التاسع لمعهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة: التعليم باللغة العربية في مجتمع المعرفة: ٢٠٠٩م.

٣٩. مؤتمر: "اللغة العربية بين أمجاد الماضي وتحديات المستقبل" كلية الدراسات الإسلامية - مركز اللغات. الدوحة / دولة قطر ٢٨.٢٧ فبراير ٢٠١١م.
٤٠. نادية رمضان النجار: علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، الخطابة النبوية نموذجا، مجلة علوم اللغة، المجلد التاسع، ع ٢، ٢٠٠٦.
٤١. نادية رمضان النجار: عناصر السبك بين القدماء والمحدثين، المؤتمر الثالث للعربية والدراسات النحوية بعنوان "العربية بين نحو الجملة ونحو النص" ١٤، ١٣ محرم ١٤٢٦هـ، ٢٢، ٢٣ فبراير ٢٠٠٥، كلية دار العلوم.
٤٢. نعمان بوقرة: المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب، دراسة معجمية، الأردن، عمان، عالم الكتب الحديث، ط١، ٢٠٠٩.
٤٣. نوارة بوعياد دراسة تداولية للخطاب التعليمي الجامعي باللغة العربية، الأردن، ٢٠٠١.

المراجع الأجنبية:

1. Bright. W (1982). "Literature: Witten and oral". In Tannen. D (ed). Analyzing Discourses: Text and Talk. Georgetown University Press. Washington D.C.
2. Celce-Murcia. M.. & Olshtain. E. (2000). Discourse and context in language teaching. New York: Cambridge University Press.
3. Clancy. P., Thompson. S., Suzuki. R., & Tao. H. (1996) The conversational use of reactive tokens in English. Japanese. and Mandarin. Journal of Pragmatics. 26. 355-387.
4. David Crystal: The Cambridge Encyclopedia of Lan-

guage. Cambridge University. press 1987..

5. Douglas A. Demo. (2001). Discourse Analysis for Language Teachers. September 2001 EDO-FL-01-07. Center for Applied Linguistics
6. McCarthy. M. (1992). Discourse Analysis for Language Teachers. New York: Cambridge University Press.
7. Points of View. The University of Memphis I Memphis. Tennessee.
8. Riggenbach. H. (1999). Discourse Analysis in the language classroom: Volume 1. The spoken language. Ann Arbor. MI: University of Michigan Press.
9. Tannen. Deborah (1982 P: ix). Analyzing Discourse: Text and Talk (ed). Georgetown University Press Washington. D.C.
10. Young. R. & He. A. (1998). Talking and Testing: Discourse Approaches to the Assessment of Oral Proficiency. Philadelphia: John Benjamins.

المبحث الرابع

تدريس النحو في الجامعات العربية : رؤية مستقبلية

إعداد

د. شيماء مصطفى العمري (*)

(*) أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد بقسم التعليم الأساسي-كلية العلوم والآداب بالرس- جامعة القصيم، مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بمعهد الدراسات التربوية- جامعة القاهرة .

المقدمة

اللغة العربية أهم مقومات الثقافة الإسلامية، وهي أكثر اللغات الإنسانية ارتباطاً بعمق الأمة وهويتها؛ وهذا ما جعلها سجلاً وشاهداً أميناً على حضارة الأمة وازدهارها.

واللغة، بشكل عام، من أهم النظم الحضارية التي تجعل الإنسان إنساناً، لذلك فهي تستحق الاهتمام الشديد؛ لأنها أحد مقومات بناء الإنسان وبناء الأمة وأحد أهم المناهج الفكرية التي تمكن الإنسان من عمارة الأرض وترقية الحياة^(١).

ويحظى تعليم اللغة الأم بأهمية متزايدة هذه الأيام بعد أن ثبت للجميع خطورة الدور الذي تلعبه في حياة الفرد والجماعة، وتزداد أهميتها في ظل ظاهرة العولمة وما يصاحبها من منافسة لغيرها من اللغات.

إن تعلم اللغة العربية "هو عملية ذهنية واعية لاكتساب السيطرة على الأنماط الصوتية والنحوية والمعجمية، من خلال دراسة هذه الأنماط وتحليلها بوصفها محتوى معرفياً. فتعلم اللغة يستند إلى الفهم الواعي لنظام اللغة كشرط لإتقانها؛ فالكفاية المعرفية سابقة على الأداء اللغوي وشرط لحدوثه"^(٢).

واللغة بوصفها نظام مكونة من أربعة مستويات هي: المستوى الصرفي والنحوي والمعجمي والدلالي ويمثل النحو أحد فروع اللغة العربية المهمة، فهو الذي يضمن لنا سلامة التعبير وصحة الأداء اللغوي وإفهام المعنى، "وهو من مقومات الاتصال الصحيح السليم، فالخطأ في الإعراب في لغتنا العربية، وفي ضبط الكلمات قد يؤثر في نقل المعنى المقصود تماماً مما يؤدي إلى العجز عن فهمه"^(٣).

إن الغاية من تدريس النحو تتمثل في إرساء النظام اللغوي في الذهن، وإقامة اللسان، وتجنب اللحن في الكلام؛ فإن تحدث المتعلم أو قرأ أو كتب كان واضح المعنى، مستقيم العبارة، جميل الأسلوب.

فمن المعلوم أن القواعد وسيلة لضبط الكلام، وصحة النطق والكتابة، وليست غاية مقصودة لذاتها وقد أخطأ كثير من المعلمين حين غالوا بالقواعد، واهتموا بجمع شواردها والإمام بتفاصيلها، والإثقال بهذا كله على المتعلمين ظنا منهم أن في ذلك تمكيناً لهم من لغتهم وإقداراً على إجادة التعبير والبيان^(٤).

ومن ثم "قد يكون ضرورياً أن نلفت إلى أن هناك فرقاً شاسعاً بين النحو العلمي والنحو التعليمي pedagogical grammar فالأول يقدم وصفاً شاملاً للغة بكل تنوعاتها واختلاف الدارسين لها. أما الثاني فهو نحو انتقائي يستند إلى عناصر كثيرة أهمها الاستعمال اللغوي الواقعي ووظائف اللغة في الاتصال واحتياجات الدارسين... الخ"^(٥)

وقد حدد ولكنز هدف تعليم اللغة اتصالياً في أنه: "تمتية القدرة عند الفرد لأن يبدع creat ويكون أشكال التعبير construct (كلاماً أم كتابة) التي لها القبول الاجتماعي أو تحقق الهدف المطلوب"^(٦).

فالمتعلم يستطيع من خلال تعلمه للغة أن يكتسب مهارات التواصل اللغوي السليم استماعاً وتحديثاً وقرأة وكتابة، إلا أنه لن يستطيع تحقيق ذلك بدقة إلا من خلال إلمامه بالقواعد النحوية، فهي مصدر أساسي لجمال الأسلوب وطلاقة اللسان وصحة النطق وسلامة الكتابة من الخطأ، كما أن لها دوراً كبيراً في تكوين الاتجاهات وتنمية العقول.

ويقع على المعلم عبء تنظيم المنهج، وتحقيق أهدافه وإثارة دوافع الطلبة وحثهم على المشاركة والبحث باختيار الطريقة المناسبة لدوافع الدارس وبذلك تتوافر الموازنة بين المعلم والمنهج والطريقة مما يجعل طريقة التدريس أكثر فعالية وبخاصة إذا كانت قائمة على مبادئ نظريات التعلم.

مشكلة الدراسة :

لاحظت الباحثة من خلال إشرافها على طلاب وطالبات التربية الميدانية في تخصص اللغة العربية تدنياً في مستوى التحصيل النحوي، وظهر ذلك جلياً في أحاديثهم وشرحهم لدروس النحو المقررة على تلاميذ المدارس التي تمتلئ بالأخطاء النحوية. كما تؤكد لها ذلك من خلال النظر في كتاباتهم وإطلاعها على أوراق إجاباتهم في الامتحانات.

وفي محاولة منها لتعرف واقع تدريس النحو في الجامعة قامت بإعداد استبانة عرضتها على عدد من أساتذة اللغة العربية بجامعة القاهرة والقصيم، وتبين لها من تحليل نتائج الاستبانة أن معظم وقت المحاضرات محصور في عملهم في التدريس، وعلى توجيه جميع مناشطهم إليه، وتسخير المناهج كلها لهذا النشاط فحسب، مع اعتماد طريقة واحدة في التدريس وهي الطريقة القياسية التي تبدأ بشرح القاعدة ثم التمثيل عليها بأمثلة جامدة ابتعدت كثيراً عن واقع لغتنا الفصحى المعاصرة.

وأكثر من ذلك أن أحد الأساتذة ذكر أن إجابات الطلاب تتأثر سلباً إذا احتوت الاختبارات على أمثلة مخالفة لما شرحه في أثناء تقديم القاعدة، ويرجع ذلك إلى الحفظ الأعمى للقاعدة بأمثلتها دون فهمها.

كما أنه من خلال إطلاع الباحثة على عدد من الخطط الدراسية لمادة النحو في أقسام اللغة العربية المختلفة وجد أنها تقسم موضوعات النحو العربي على عدة فصول تساوي عدد الفصول الدراسية التي يدرسها الطالب ليحصل على شهادته الجامعية، وتعتمد على أحد الكتب القديمة المؤلفة في النحو المذيلة ببعض التعليقات العصرية كما تفعل جامعة القصيم باعتمادها كتاب ضياء السالك إلى أوضح المسالك، والكتاب يفنق إلى وجود منهج ثابت تعرض من خلاله موضوعات النحو، كما أن أمثله أصبحت بعيدة عن الفصحى المعاصرة.

وبعضها الآخر يعتمد على كتب نحوية يصنعها أساتذة المقرر لا تخرج في غالب أمرها عن نهج القدماء في ترتيب الموضوعات وكيفية تناولها كما يصنع أساتذة كليتي دار العلوم والآداب بجامعة القاهرة، ولا يخفى ما في هذه الكتب من تنوع وتباين في المضمون والطريقة بحسب من يؤلفه ويدرسه من الأساتذة.

وكل ما يهم في الأمر في كلتا الحالتين أن يدرس الطالب كل موضوعات النحو قبل تخرجه.

هذا بالإضافة إلى أن مناهج النحو الجامعية لا تخرج عن النطاق الذي اختطه القدماء للنحو العربي، وتكاد تكون كتب شروح الألفية هي الكتب المقررة، حتى ما يصنعه أساتذة الجامعات من كتب لا تخرج بأية حال عن منهج الألفية وترتيبها، وأمثلتها وشواهدا إلا قليلاً، فيفرق الطالب في شواهد قديمة منبئة الصلة عن الواقع اللغوي الذي يعيشه، والإسهاب في تدريس الشواهد النحوية والانفعال بشذوذ القواعد والشواهد النحوية على هذا الشذوذ، فالطالب إذن يدرس القاعدة وأنماط الخروج عليها في الوقت ذاته فيختلط الأمر في ذهنه بين القاعدة العامة وصور الخروج عليها.

ولقد أدى هذا الأمر إلى تضخم مضمون النحو العربي الذي يدرسه الطالب وصعوبة تدريسه بصورة كلية على الرغم من ترابط موضوعاته واعتماد بعضها على بعض، فعندما ينتقل الطالب إلى دراسة موضوعات جديدة من النحوي في مستوى دراسي تال يكون قد نسي ما درسه من موضوعات في المستوى الأول، فتحولت الموضوعات النحوية التي يدرسها الطالب في كل مستوى إلى جزر منعزلة بعضها عن بعض.

وليس عجباً أن بعض الطلاب يتصور أن ما يدرسه في فصل دراسي جديد من موضوعات نحوية هو مادة مستقلة جديدة لا علاقة لها بسابقتها، ولا يشفع

في ذلك أن بعض الجامعات تجعل كل مستوى من مستويات النحو متطلباً جامعياً سابقاً لما يلحقه فلا يستطيع الطالب أن ينتقل إليه إلا إذا نجح في المستوى السابق كما في جامعة القصيم، فهذا الأمر إن كان قد عالج بعض العيب فلا تزال الفترة الزمنية التي يدرس الطالب خلالها النحو كله طويلة نسبياً مما يضيع معها ترابط الموضوعات وتكاملها في ذهن الطالب.

أما في جامعة القاهرة في كليتي دار العلوم والآداب فإن نظام الدراسة يسمح للطالب أن ينتقل إلى الصف الأعلى إذا رسب في مادتين من المواد التي يدرسها خلال السنة الدراسية بفصلها، وليس عجباً أن ترى بعض الطلاب قد وصلوا إلى السنة النهائية ولم يجتازوا مادة أو اثنتين من النحو في السنوات السابقة.

إن هناك مشكلة كبرى في الدرس النحوي، لعل أبرز نتائجها وأهمها: هي الحالة العامة عند غالبية الطلاب، المتمثلة في أن الطالب قد يحفظ من قواعد النحو قدرًا لا بأس به، وقد يتقن إعراب الجمل بشكل ممتاز، ولكنه على الرغم من ذلك يواجه ضعفًا شديدًا في التمكن من إنشاء التعبير العربي السليم نحويًا، حين يُطلب منه ذلك نطقًا أو كتابة؛ إذ يعجز عن تجاوز الأخطاء النحوية الكثيرة في تعبيره.

ومن المؤشرات الدالة على وجود مشكلة في تدريس النحو في الجامعات ما يلي:

١. ضعف الحصيلة المعرفية المستوعبة لدى طلابنا بقواعد النحو وكلياته، فضلاً عن العجز عن مهاراتها، وتوظيفها واستعمالها أو الاسترشاد بها عند إنشاء الكلام، والكتابة، أو عدم الرغبة في هذا التوظيف، والزهد فيه.
٢. غياب الرغبة في الصحة النحوية، والسلامة اللغوية فضلاً عن فقد التميز أو الإبداع اللغوي في الأداء.

٢. برودة في علاقة الطلاب بالنحو تتمثل في: شكاوى الطلاب، وتذمرهم من مقرراته ومن معلمها، وشعورهم بأن ما يدرسونه بمعزل عن عواطفهم، وبغريته عنهم وبالتالي ينتابهم الملل تجاهه.

٤. غياب أو ضعف التذوق في دراسة النحو وتدرسه، وغياب أثر الذوق في التفريق بين المعاني، وطرائق أدائها، الأعراب والأنواع، والأحكام، والوظائف النحوية، وعدم وضوح مدى تأثير الذوق في ذلك كله.

٥. شعور الطلاب بصعوبة اللغة العربية، وتعقيد أفكارها، وكثرة تقسيماتها^(٧).

وإذا نظرنا إلى أهداف التربية الأربع في العصر الحديث وهي: "تعلم لتعرف، تعلم لتعلم، تعلم لتكون، تعلم لتشارك الآخرين، وجدنا أن من مقتضيات مشاركة الآخرين تنمية مهارات الحوار مع الآخر وذلك بالاهتمام بتنمية مهارات التواصل، والتفاوض الثقافي، وتنمية القدرة على الإقناع، وهندسة الحوار، وإبرام الصفقات المتوازنة"^(٨).

ومعظم طلابنا يشكون من ضهور مهارات التواصل اللغويّ الأربع: القراءة، والكتابة، والتحدث، والاستماع، نتيجة لآفة التلقّي السلبي التي تعاني منها أنظمة التعليم لدينا، مما يستوجب تغييراً جوهرياً في تعليم العربية وأنماط تقديم المادة التعليمية، بحيث لا تقتصر على أسلوب المحاضرة بل تشمل أساليب جذابة توظف أساليب التعلّم المختلفة وتتوّع بين الأساليب التقليدية والندوات وحلقات النقاش، وغيرها من مستتجات العصر والتربية^(٩).

ولا شك أن مشكلة تدريس النحو العربي كانت محلّ عناية اللغويين والتربويين المعنيين بشأن اللغة منذ فترة، وقد ظهر ذلك جلياً في المؤتمرات والندوات التي تعقدها الجامعات والمؤسسات اللغوية بهذا الشأن^(١٠).

ومن ثم يمكن أن نلخص المشكلات التي تصاحب تدريس النحو العربي في الجامعات فيما يلي:

١. تضخم المضمون بسبب الجمع بين القواعد العامة والخروج عنها.
٢. طول الفترة الزمنية اللازمة لتدريس هذا المضمون الضخم.
٣. عدم مناسبة الكتب الدراسية التي تحمل هذا المضمون.
٤. تباين المضمون وشكل تقديمه بتنوع الأساتذة الذين يدرسونها.
٥. إغفال الجانب التطبيقي من خلال لغة حية معاصرة.

وفي ضوء ما سبق من وصف للوضع الحالي يتوجب علينا طرح رؤى لمواجهة الحالة الراهنة في تعليم النحو، ومن ثم تتحدد مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما الرؤية المستقبلية المقترحة لتدريس النحو في الجامعات العربية.

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية :

١. ما أهداف تدريس النحو في المرحلة الجامعية.
٢. ما الأسس التي يقوم عليها تدريس النحو في المرحلة الجامعية.
٣. ما الذي يجب أن ندرسه من النحو في المرحلة الجامعية.
٤. ما الطريقة المقترحة لتدريس النحو في المرحلة الجامعية.

وفيما يلي الإجابة على هذه الأسئلة :

أولاً: ما أهداف تدريس النحو في المرحلة الجامعية :

إن أول أسباب النجاح وضوح الأهداف، وواقعيتها، وقابليتها للقياس ويتوجب أن تشتق هذه الأهداف من الوظائف التي يحققها تدريس النحو ومنها ما يلي^(١):

١. يكفل سلامة التعبير وصحة أدائه، وفهم معناه وإدراكه في غير لبس أو غموض.

٢ . يساعد على جمال الأسلوب وجودته ودقته، وتمتية مهارات التفكير العلمي؛ مثل: دقة التفكير.

٣ . يُعين على استعمال الألفاظ والجمل والعبارات استعمالاً صحيحاً، فتكون عند الدارسين عادات لغوية سليمة.

وفي ضوء الوظائف التي يحققها تدريس النحو تتحدد أهداف تدريسه فيما يلي:

١ - تنمية القدرة على إنتاج العبارة السليمة وصحة الأداء وتقويم اللسان وعصمته من الخطأ في الكلام^(١٣). فإن أول أهداف تدريس النحو هو تحقيق الصحة اللغوية " فلقد كان علماء السلف يقولون: إن النحو قياس يتبع فيجعلنا نتكلم كما تكلمت العرب. قالوا ذلك بعد أن اكتمل بناء النحو في أيديهم فكان وسيلة لتعليم اللغة"^(١٣).

ويتطلب تحقيق الصحة اللغوية تحقيق الصحة في كل مستوى من المستويات الأساسية للغة، حيث إن أي خلل في أحد هذه المستويات يؤدي إلى خلل في الصحة اللغوية الكاملة. يقول رشدي طعيمة: " اللغة ليست مجرد مجموعة عشوائية من الأصوات والحروف والمفردات والتراكيب والجمل إن لها نظاماً والحديث عن نظام اللغة يعني أن هناك مجموعة من القواعد اللغوية التي تحكم ظاهرة اللغة والقواعد اللغوية هنا أوسع من مفهوم النحو"^(١٤).

لكن يظل الخلل في المستوى النحوي أظهر من غيره، بل كانوا يصفون هذا النوع من الخطأ في اللغة بأنه "كلام شنع"، أو ما يسمونه باللحن.

وفي الحقيقية لا ينصرف معنى اللحن إلى الخطأ في الإعراب فقط بل يشمل كل مظاهر الخطأ في اللغة، فاللحن هو " خروج الكلام الفصيح عن مجرى الصحة في بنية الكلام أو تركيبه أو إعرابه بفعل الاستعمال الذي يشيع أولاً بين العامة من الناس، ويتسرب بعد ذلك إلى لغة الخاصة"^(١٥).

إن الدافع الأول لنشأة النحو هو مواجهة الخطأ في الإعراب الذي بدأ يظهر على بعض الأسنة لعوامل متعددة وهذا الدافع هو الذي سيطر على المتأخرين من علماء النحو، حيث اقتصر النحو عندهم على الإعراب والبناء، وانطلاقاً من هذا الأساس اتفقوا على تعريف النحو بأنه "علم يبحث فيه عن أحوال أواخر الكلم إعراباً وبناءً وموضوعه الكلم العربية من حيث ما يعرض لها من الإعراب والبناء"^(١٦).

ويلاحظ على هذا التعريف أنه ضيق مساحة النحو في اقتصره على الناحية الشكلية، وهي المساحة نفسها التي تحرك فيها النحو التعليمي، وهي الخطة التي سار عليها تدريس النحو في المعاهد العلمية والجامعات.

ولكن عبد القاهر الجرجاني حين تحدث عن نظرية نظم الكلام ربط النظم بقواعد النحو وشروطه. يقول عبد القاهر: "اعلم أن ليس النظم إلا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو، وتعمل على قوانينه وأصوله، وتعرف مناهجه التي نهجت فلا تزيغ عنها، وتحفظ الرسوم التي رسمت لك، فلا تخل بشيء منها. وذلك أنا لا نعلم شيئاً يبتغيه الناظم بنظمه غير أن ينظر في وجوه كل باب وفروقه"^(١٧).

"إن النظم عند عبد القاهر ذو مستويين: مستوى فكري نفسي، ومستوى لفظي صوتي، والأول هو الذي يستدعي الثاني ويؤلفه، وليس العكس. فهو يربط بين البلاغة - باعتبارها فناً قولياً - وبين الفنون الجميلة الأخرى، مثل الرسم والنحت والتصوير والنقش. فالنظم عند عبد القاهر هو إدراك المعاني النحوية والملاءمة بينها وبين المعاني النفسية في نسج الكلام وتركيبه. أو بمعنى آخر: هو إدراك المعاني النحوية، واستغلال هذا الإدراك في حسن الاختيار والتأليف"^(١٨).

وليس المقصود بالمعاني النحوية هنا المعنى الشائع للنحو، الذي هو إعراب أواخر الكلام، ونطق الكلام حسب القواعد الإعرابية. وإنما المقصود بقية القرائن

النحوية من الذكر والحذف، والتقديم والتأخير، والابتداء والإخبار. فتتظير في وجوه كل باب وفروقه. فتعرف لكل حال موضعها. وتجيء بها حيث ينبغي لها، وتوضع في معناها الخاص الذي يلائم المعاني النفسية في نسج الكلام وتركيبه. فالاسم، أي اسم، قد تجيء به فاعلاً مرة، وقد تجيء به مفعولاً مرة أخرى، وقد تقدمه مرة ثالثة، وقد تؤخره مرة رابعة، لأنه يدل على معنى نفسي خاص في نظم الكلام وتركيبه في كل حالة^(١٩).

٢- تنمية القدرة على ترتيب المعلومات وتنظيمها والتدريب على دقة التفكير والتعليل والاستبطان.

٢- تنمية القدرة على دقة الملاحظة وفهم العلاقات المختلفة بين التراكيب المتشابهة^(٢٠):

ونجد في كلام عبد القاهر الجرجاني التأكيد على الهدفين السابقين فيما يلي:

" لكي يتحقق النظم لا يكتفي بالإدراك الواعي للمعاني النحوية، بل لابد من إدراك كيفية استغلال هذه المعاني في بناء العبارة ونسجها، فبناء العبارة ونسجها عند عبد القاهر يتطلب أمرين: الأول الاختيار، والثاني التأليف. أما الاختيار فيراد به اختيار الكلمة المناسبة للمعنى النفسي لدى الأديب. وهنا ينبغي إدراك أنه حتى في المترادفات، هناك كلمة أفضل من كلمة في سياق معين، بينما الأخرى قد تكون هي الأفضل في سياق آخر. أما التأليف فيراد به وضع كل كلمة في مكانها المناسب من العبارة وفقاً لمعناها النحوي؛ فوضع الكلمة موضع الابتداء يختلف عن وضعها موضع الإخبار. ومجيء الخبر مقدماً يختلف عن مجيئه في موضعه مؤخراً. ومجيء المفعول مقدماً على الفعل والفاعل يختلف عن مجيئه في موضعه بعدهما.. وهكذا.. فالعبرة بمدى وفاء الكلمة للمعاني النفسية في نسج الكلام وتركيبه^(٢١).

هذه الومضات لهؤلاء الأفاضل تؤكد أنهم راعوا في نظرتهم للنحو "وظائفه المعتمدة المعروفة في الدرس اللغوي الحديث من اختيار للمفردات، ووضع لها في مواقعها المناسبة لها في الجملة، وربطها بعضها ببعض من خلال المطابقة متبوعاً ذلك كله بالنظر في الإعراب وقواعده ووجوهه المختلفة"^(٢٢).

٤- تنمية القدرة على محاكاة الأساليب الصحيحة لغوياً على أساس من الفهم بدلاً من الآلية المحضة^(٢٣):

وفي ذلك يقول علي مذكور: "إن الغرض من تدريس النحو هو تكوين الملكة اللسانية الصحيحة لا حفظ القواعد المجردة فالعربي الأول الذي أخذت اللغة عنه لم يكن يدري ما الحال؟ وما التمييز؟ ولم يعرف الفرق بين المبتدأ والفاعل، فكل هذه أسماء سماها مشايخ النحو عندما وضعوا قواعد اللغة لحفظها من اللحن"^(٢٤).

وفي تكوين العادات اللغوية يقول ابن خلدون إن: "الملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال، لأن الفعل يقوم أولاً وتعود منه للذات صفة، ثم يتكرر فتكون حالاً، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة"^(٢٥).

يقول ابن خلدون: "إن حصول ملكة اللسان العربي، إنما هو بكثرة الحفظ من كلام العرب، حتى يرسم في خياله المنوال الذي نسجوا عليه تراكيبهم، فينسخ هو عليه، ويتنزل بذلك منزلة من نشأ معهم وخالط عباراتهم في كلامهم، حتى حصلت له الملكة المستقرة في العبارة عن المقاصد على نحو كلامهم، والله مقدر الأمور"^(٢٦).

وتؤكد ظبية السليطي ما سبق حين جعلت من وظائف النحو الأساسية أنه يدلنا على مجموعة عناصر مهمة لتفسير الكلام، منها العلاقة بين المشاركين في التفاعل وسياق الكلام ووقت الحدث، كما أنه "يعين على استعمال الألفاظ والجمل والعبارات استعمالاً صحيحاً فتكون عند الدارسين عادات لغوية سليمة"^(٢٧).

٥- الوقوف على أوضاع اللغة وصيغها من خلال الوصف العلمي لتلك الأوضاع والصيغ وبيان التغيرات التي تحدث في ألفاظها^(٢٨):

وهذا ما يوجب أن تثبت النصوص المختارة للدراسة والحفظ في ثناياها مسائل اللغة والنحو، بحيث يتعرف الدارس من خلالها على أهم قوانين العربية، ويؤكد أن الملكة لا تربي من خلال نصوص تحفظ دون فهم، " فالملكة لا تحصل من الحفظ دون الفهم " .

إذن فلا قيمة لقواعد الإعراب وحدها فتريبة الملكة لا يتوقف على حفظ القواعد ومعرفة الإعراب وأواخر الكلم. فابن خلدون نفسه يقرر أن الإعراب قد فُقد من اللغة العربية في عهده. وأن فقدان هذا الإعراب لم يهدم أداء اللغة لمعناها الصحيح البليغ. بل يمكن أن يعترض عنه بما أسماه " قرائن الكلام " ^(٢٩) .

ثانياً: الأسس التي ينبغي أن يقوم عليها تدريس النحو في المرحلة الجامعية :
قبل أن نتعرض للأسس التي يقوم عليه تدريس النحو في الجامعات ينبغي أن نتذكر دائماً أن تعليم القواعد النحوية وسيلة لا غاية: وسيلة للفهم والإفهام؛ فهم المسموع وفهم المقروء، وإفهام الآخرين بالتعبير الشفوي والتعبير الكتابي وبناء على ما سبق تأتي أسس تدريس النحو فيما يلي:

١. العناية باستيعاب المقروء، وصناعة العناوين الرئيسية والفرعية، وتقسيم النص وترقيمه، فضلاً عن محاكاته بدلاً من التركيز على الجوانب الصورية في تعليم النحو بحيث لا تطفئ سطحية قراءة النصوص وضبط أواخر الكلمات على حساب عمق استيعابها، والربط بين جملها وفقراتها، وإدراك هيكلتها الشاملة^(٣٠).

٢. الاهتمام بعنصر الدلالة؛ أي المعنى؛ لأن إدراك المعنى النحوي هو الذي يشد الدارس ويجذبه، فينبغي مراعاة ألا تطفئ الوظائف النحوية من

فاعل، ومفعول، وتمييز، وحال، ومجرور، ومضاف... على المعاني النحوية معاني التراكيب والأبنية والمفردات، فليس بمكنة كثير من الطلاب التفريق بين التراكيب المتقاربة التي تؤدي معنى واحداً، مثل: رأيته يخرج من الباب، ورأيته خارجاً من الباب، ورأيته وقد خرج من الباب، وهي تراكيب تؤدي معنى نحويّاً واحداً وهو تقييد الرؤية حال الخروج.

٢. توظيف الفطرة اللغوية في درس العربية فيشعر الطالب من خلال الدرس أنه يتعلم شيئاً له علاقة به وبعيائه؛ فمن المسلم به أن أي لغة بل أي مستوى لا يخلو من نظام يدركه مستعمل اللغة بفطرتة، وحسّه؛ فعلى المستوى النحوي من الضروري تقرير المعاني النحوية العامة، التي هي معانٍ متغلغلة في الحياة اليومية كالنداء، والتعجب، والإخبار، والأمر، والنهي، والتمني، والدعاء، والتنبيه، والبيان، والتفصيل، وغير ذلك من المعاني التي يمكن للشخص أن يعبر عنها من غير حاجة إلى أن يتعلمها من معلم.

وكما قال عبد القاهر: "فإذا عرّف البدويّ الفرقَ بين أن يقولَ: (جاءني زيدٌ ركباً)، وبين قوله: (جاءني زيدُ الراكبِ)، لم يضُرّه أن لا يعرف أنه إذا قال: (راكباً)، كانت عبارة النحويين فيه أن يقولوا في (راكب): إنه حالٌ، وإذا قال: (الراكبِ)، إنه صفةٌ جاريةٌ على (زيد) وإذا عرّف في قوله: (زيدٌ منطلقٌ) أن (زيداً) مُخبرٌ عنه، و (منطلق) حَبْرٌ، لم يضُرّه أن لا يعلم أن نسمى (زيداً) مبتدأً وإذا عرف في قولنا: (ضربته تاديباً له)، أن المعنى في التأديب أنه غرضه من الضرب، وأنه ضربَه ليتأدّب، لم يضُرّه أن لا يعلم أن نسمى (التأديب) مفعولاً له"^(٣١).

٤- العناية بالكليات التي تعود على المعنى بالإفادة، وصحة المعنى، ووفائه بالغرض، حسب مقتضى الحال، وتعويد الطلبة على الانطلاق في الإبانة عمّا يريدونه بياناً مناسباً، مؤدياً، وبلغة ذات مستوى، جماليّ مقبول مع عدم التركيز

على الأخطاء المفردة في الأعراب، والتراكيب، والأبنية ويتطلب ذلك تغييراً في إستراتيجيات تعليم اللغة.

٥- مراعاة الاستخدام الوظيفي للغة؛ وهذا يقودنا إلى ما يسمّى بالنحو الوظيفي، الذي هو "مجموعة القواعد التي تؤدي إلى الوظيفة الأساسية للنحو، وهي ضبط الكلمات ونظام تأليف الجمل؛ ليسلم اللسان من اللحن أثناء النطق، ويسلم القلم من الخطأ عند الكتابة، والنحو الوظيفي: هو إكساب التلاميذ مهارات القواعد التي تساعد على إتقان المهارات الأربع: الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة، أما النحو التخصصي، فهو ما يتجاوز ذلك من الوسائل المتشعبة، والبحوث الدقيقة التي حفّت بها الكتب الواسعة"^(٣٢).

وفي ضوء هذا المفهوم، يمكننا القول: إن النحو الوظيفي هو الموضوعات النحوية المستعملة في لغة التلاميذ تحدثاً وكتابةً، بحيث تُستخدم استخداماً سليماً في الإعراب والتركيب والربط؛ ليبرز المعنى واضحاً ومفهوماً.

كما يشير الاستخدام الوظيفي للغة إلى "استخدامها في مسار الحياة الواقعية، واستخدامها في إبداء الآراء والدفاع عنها، وفي عمليات التبادل والتفاوض والتراسل والتهاطف، وهلمّ جراً، مما يقوي مهارات الاتصال لدى الغالبية منّا: كتابة وقراءة وشفاهة واستماعاً، وبخاصة أن لغتنا العربية تملك العديد من الخصائص والأدوات التي تؤهلها لتكون لغة حوار فعّالة، والحد من أسر اللغة المكتوبة لنا فتصير ملمّين بالعلاقات اللغوية والتداولية والمقامية التي تربط بين أدائنا الشفهي وأدائنا الكتابي فيظهر ذلك جلياً في حواراتنا"^(٣٣).

كما أكد حسن جعفر على ما سبق حين جعل أول الأسس التي يقوم عليها تدريس القواعد النحوية: "الاتجاه إلى تعليم قواعد النحو الوظيفية؛ ونعني بذلك أن نتخير من النحو ما له صلة وثيقة بالأساليب التي تواجه التلميذ في الحياة العامة

أو التي يستخدمها بصفة مستمرة في قضاء حاجاته تحدثنا وكتابة^(٢٤).

٦- الاهتمام بتنمية التذوق للكلام وتوظيف ما ورد من جميل كلام العرب شعراً ونثراً كسبيل لتنمية الملكة اللسانية.

٧- استغلال الدافعية لدى المتعلم، فالدافعية هي التي تساعد على تعلم القواعد وفهمها، كما يمكن إثارة حماسة المتعلمين نحو أسلوب معين لإيجاد الدافع الذي يجعل عملية التعلم مقبولة لديهم.

٨- التزام المنهجية في تقديم المباحث النحوية، فالمضارع المرفوع بالضممة وثبوت النون قبل المنصوب والمجزوم، والمبتدأ والخبر قبل الأفعال المتعدية لمفعولين ليس أصلهما مبتدأ وخبراً... إلخ^(٢٥).

٩- توفير التقنيات التربوية الحديثة للاستعانة بها في تدريس النحو بصفة خاصة في كليات إعداد معلمي اللغة العربية.

ويؤكد نبيل على أهمية ذلك حين دعا إلى إنتاج برمجيات تعليم العربية والعناية بتعلم اللغة العربية ذاتياً حين لا يتوفر تعليمها تلقيناً لأي سبب، أو يكون في تلقينها قصور، أو حين يكون هناك رغبة في الاستجابة لمتطلبات غايات التربية في العصر الحديث ((تعلم لتعرف)) ولبدأ التعلم مدى الحياة. وهذا المشروع يمكن تنفيذه عن طريق الإنترنت أو البرمجيات التعليمية^(٢٦).

١٠- تخصيص وقت كاف للتدريبات النحوية، على ألا يقل نصيب القواعد عن ثلث الوقت المخصص للغة العربية في المراحل كافة. لما للتدريب اللغوي من أهمية في إكساب العادات اللغوية السليمة، واستعمال الألفاظ والتراكيب استعمالاً سليماً من خلال التعرف على نسق الجملة العربية ونظام تكوينها والتدريب على استعمال الخصائص الفنية السهلة للجملة العربية^(٢٧).

١١- الاهتمام بتدريس النحو من خلال النص المتكامل الذي تتضح فيه العلاقة بين علوم العربية ونصوصها الإبداعية، مع مراعاة توظيف المهارات والقدرات في حياة المتعلم ولغته.

ويشير حماسة عبد اللطيف إلى خطورة عدم الالتزام بما سبق بقوله: "إن تقسيم جوانب البحث اللغوي، واختصاص كل فريق بجانب يُشغل به دون الاهتمام بغيره أو الاستفادة منه مزق النص المدروس، وأفقد كل جانب من جوانب البحث غايته، وحصر النحو في دائرة الإعراب والبناء الضيقة المغلقة التي لا تتسع لكشف فاعلية النحو في توضيح النص وتفسيره واستخراج طاقاته"^(٢٨).

وفيما يلي توضيح للرؤية المستقبلية المقترحة لتدريس النحو في الجامعات العربية.

- فيما يخص المحتوى التعليمي:

في هذا الجزء من البحث يجب على السؤال الثالث من أسئلة البحث وهو: ما الذي ينبغي أن ندرسه من النحو في المرحلة الجامعية؟

هناك نحو نتعلمه ولا يجب أن نتعلمه، ونحو يجب أن نتعلمه ونحن لا نتعلمه، هذه هي الحقيقة التي يعاني منها محتوى مناهج النحو في الجامعات.

يقول الدكتور تمام حسان: " رأيت الناس في معظمهم يشكون داء في النحو العربي لا يستطيعون تشخيصه؛ فإذا أرادوا تشخيص هذا الداء انصرفوا دون قصد إلى سرد أعراضه؛ فتكلموا في جزئيات النحو، لا في صلب المنهج، وشتان بين من ينتقد أجزاء المادة وبين من يريد علاج الفلسفة التي انبت عليها دراستها"^(٢٩).

إن تعصيب بعض القضايا النحوية، والإغراب في الكتابة النحوية كان واضحاً؛ حيث "معروف ما كان يجري بين الشعراء والنحاة من خصومات وجدل ومناقشات حول جواز هذا المثال أو عدم جوازه، كما كان هؤلاء الشعراء يضيّقون بعلل النحاة

وأقيستهم، وهذا الجدل والنقاش جرى أيضاً بين النحاة والقراء، كما كان يجري بين النحاة أنفسهم^(٤٠).

ومن أسباب ذلك أن علماء النحو تأثروا بالأساليب الفلسفية والمنطقية، فبالغوا في مسائل الذكر والحذف، والتقديم والتأخير، والتقدير والتأويل، وفي استخدام العوامل، والعلل الثواني والثالث، وهكذا جاءت تركتنا النحوية محملة بعبء ثقيل من الأفكار الغربية عن الدراسة اللغوية الخالصة، ومنفتحة بدقائق الضروع والمجادلات، والأقيسة والتعليقات. وخرجت دراسة النحو عن الغرض الذي وضع من أجله، وهو خدمة اللغة العربية في مستوياتها المختلفة قولاً وقراءة وكتابة^(٤١).

كما تأثر النحو بالمنطق اليوناني تأثراً شديداً بعد احتكاك الثقافة اليونانية بالثقافة العربية وامتزاجها بها بالترجمة من ناحية وبالاختلاط والنقاش بين المسلمين وبين حملة الثقافة اليونانية من المسيحيين من ناحية أخرى^(٤٢).

وتأثر النحو بالمنطق حدث في مراحل التوسيع والبسط في التأليف النحوي، لا في مرحلة النشأة والتكوين، فنشأته لا شك عربية خالصة، يقول الشيخ محمد الطنطاوي: "نشأ النحو في العراق صدر الإسلام لأسبابه نشأة عربية على مقتضى الفطرة، ثم تدرج به التطور تمشياً مع سنة الترقى حتى كملت أبوابه غير مقتبس من لغة أخرى، لا في نشأته ولا في تدرجه"^(٤٣).

ويعلق الدكتور محمد عيد على حال النحوقائلاً: "وهكذا حدث الفراق بين النحو واللغة، فدارت معظم الدراسات النحوية حول نفسها، تستقي مادتها من الذهن لا من اللغة، ومن الفلسفة العقلية لا من الواقع، ومن الشواهد المتجمدة لا من بحوث ميدانية قوامها الاستقراء والمتابعة، ومن المصادرات التي تعتمد على القياس والافتراضات لإخضاع الأمثلة طوعاً أو كرهاً للقواعد لا من ملاحظة الناطقين باللغة واستعمالهم لها ومتابعة ذلك بالدراسة المتطورة"^(٤٤).

إن التعقيد الذي وصل إليه النحو العربي يرجع إلى طريقة التقعيد، يقول الدكتور تمام حسان: " والمعروف أن النحاة العرب درسوا لهجات عربية متعددة ليستخرجوا منها نظاماً نحوياً موحداً، وأنهم فوق ذلك درسوا هذه اللهجات في أطوار متعددة من نموها، فلم يفتنوا إلى ضرورة الفصل بين مرحلة ومرحلة أخرى من تطور اللغة كما فعل أصحاب تاريخ الأدب بتطور التعبير اللغوي الجميل" (٤٥).

ويقول عباس حسن: " والحق أن النحو منذ نشأته داخلته شوائب نمت على مر الليالي، وتغلغت برعاية الصروف، وغفلة الحراس؛ فشوهت جماله، وأضعفت شأنه، وانتهت به إلى ما نرى" (٤٦).

" والنتيجة أن النحو بالشكل الذي يؤلف عليه وبالطريقة التي يدرس بها الآن قد أصبح علماً عقيماً يدرسه الرجل ويشغل به سنين طوالاً، ثم لا يخرج منه إلى شيء من إقامة اللسان" (٤٧).

ولا يخفى أيضاً ما وصل إليه النحو من تضخم في مادته، وخروجه عن مقصده، ونزعه إلى الآلية والتمرينات غير العملية، يقول ابن مضاء: " وإني رأيت النحويين -رحمة الله عليهم- قد وضعوا صناعة النحو لحفظ كلام العرب من اللحن، وصيانته عن التغيير، فبلغوا من ذلك إلى الغاية التي أمُّوا، وانتهوا إلى المطلوب الذي ابتغوا، إلا أنهم التزموا ما لا يلزمهم، وتجاوزوا فيها القدر الكافي فيما أوردوه منها، فتوعرت مسالكها، وهنت مبانيها، وانحطت عن رتبة الإقناع حججها" (٤٨).

وأشار علي مدكور إلى أن " جوهر المشكلة ليس في اللغة ذاتها، إنما هو في كوننا نتعلم العربية قواعد صنعة، وإجراءات تلقينية، وقوالب صماء، نتجرعها تجرعاً عقيماً، بدلاً من تعلمها لسان أمة، ولغة حياة. إن النحو العربي من حيث محتواه وطرائق تدريسه. كما يعلم عندنا. ليس علماً لتربية الملكة اللسانية العربية، وإنما هو علم تعليم وتعلم صناعة القواعد النحوية! وقد أدى هذا مع مرور الزمن، إلى النفور من دراسته، وإلى ضعف الناشئة في اللغة بصفة عامة" (٤٩).

والسؤال الآن: ما الحكمة من تدريس النحو بهذه الصورة؟

إن الصورة الحالية لتدريس النحو أوصلت الطالب إلى عدم إتقان ما تعلمه من قواعد النحو ومسائله، فلسانه لم يستقم بالحديث بلغة صحيحة وفق ما تعلمه من قواعد نحوية^(٥٠) لذا ينبغي أن ن فكر في تغيير الأساس الذي يقوم عليه اختيار قواعد النحو المقررة، بحيث يتعلم الطالب ما يحتاج إليه فعلاً، لا ما يرى النحاة أنه ضروري لفهم الظاهرة اللغوية وتحليلها^(٥٠).

كما ينبغي أن نضع في اعتبارنا أن الطالب -حتى وإن كان يُعدُّ لأن يكون متخصصاً في النحو- ينبغي أن يمر بمرحلة إتقان النحو، واتخاذ سبيلاً لتقويم اللسان وتحقيق صحة الكلام، ولا شك أن الدراسة بالمرحلة الجامعية أولى مراحل التخصص الدقيق، وإن شئنا الدقة قلنا: إنها مرحلة التخصص العام، وعلى هذا تكون الدراسات العليا هي مرحلة التخصص الدقيق، ومن ثم يجب فيها ما لا يجب في غيرها من دراسة تفصيلات العلم ودقائقه ومسائله المتشعبة.

ولعل الدستور الذي وضعه عباس حسن لمحتوى كتابه "النحو الوافي" يفي بهذه النقطة فقد وقف موقفاً وسطاً بين المنازع المختلفة لتجديد النحو أو تيسيره، فهو محافظ ومجدد في آن واحد؛ محافظ بالتزامه التراث النحوي وانطلاقه مما انتهى إليه النحو عند النحويين المتأخرين، ومجدد لأنه حاول أن يقدم نحواً معاصراً خالياً من الصعوبات والشوائب التي أساءت إليه دون المساس بجوهر النحو واللغة كما فعل بعضهم ممن دعا إلى حذف بعض أبواب النحو كإلغاء نظرية العامل، وإلغاء الإعرابيين التقديري والمحلي، وإلغاء بابي التنازع والاشتغال، وإلغاء ضمير الشأن وحذف الإعراب جملة وتفصيلاً، أما هو فكان يعين على فهم هذه الأبواب وعرضها عرضاً سهلاً ميسراً، لا يردّها أو يدعو إلى إلغائها، ولا يتعجل بإطلاق الاتهامات أو المقترحات التي تمسّ جوهر النحو، ومن بنود هذا الدستور الذي جعله منهاجه في كتابه^(٥١):

١- تجميع مادة "النحو" كله في كتاب واحد ذي أجزاء أربعة كبار، تحوي صفحاتها وما تضمنته من مسائل كل ما تفرق في أمهات الكتب، وتغني عنها. على أن يقسم كل جزء قسمين، تقسيمًا فنيًا بارعًا. أحدهما موجز دقيق يناسب طلاب الدراسات "النحوية والصرفية"، بالجامعات -دون غيرهم- غاية المناسبة، ويوفيهم ما يحتاجون إليه غاية التوفية الحكيمة التي تسير منهاجهم الرسمية، ومكانه "أول المسائل"، وصدرها. ويليه الآخر -بعد نهاية كل مسألة- بعنوان مستقل هو: "زيادة وتصيل"؛ ويلائم الأساتذة والمتخصصين أكمل الملاءمة وأتمها،... وبهذا التقسيم والتنسيق يجد هؤلاء وهؤلاء حاجتهم ميسرة، موائمة، قريبة التناول؛ لا يجهدون في السعي وراءها في متاهات الكتب القديمة؛ وقد يبلغون أو لا يبلغون.

٢- العناية أكمل العناية بلغة الكتاب وضوحًا، وإشراقًا، وإحكامًا، واسترسالًا؛ فلا تعقيد، ولا غموض، ولا حشو، ولا فضول، ولا توقف لمناقشة لفظ، أو إرسال اعتراض، أو الإجابة عنه؛ ولا حرص على أساليب القدامى وتعبيراتهم. إلا حين تسيرنا في البيان الأوفى، والجلاء الأكمل.

٣- اختيار أمثلة ناصعة، بارعة في أداء مهمتها؛ من توضيح القاعدة، وكشف غامضها في سهولة ويسر، واقتراب، لهذا تركت كثيرًا من الشواهد القديمة، المترددة بين أغلب المراجع النحوية؛ لأنها مليئة بالألفاظ اللغوية الصعبة، وبالمعاني البعيدة التي تتطلب اليوم من المتعلم عناء وجهدًا لا يطيقهما، ولا يتسع وقته لشيء منهما. فإن خلّت من هذا العيب، وتجملت بالوضوح والطرافة فقد نستبقيها.

٤- الفرار من العلل الزائفة، وتعدد الآراء الضارة في المسألة الواحدة، فلهما من سوء الأثر وقبيح المغبة ما لا يخفى.

"وتحديد موضوعات النحو التي ينبغي أن نعلمها يجب أن تسبق بأبحاث علمية تستهدف معرفة الأساليب الكلامية والكتابية التي تشيع في كل مرحلة من مراحل

التعليم، والصعوبات التي يجدها التلاميذ في التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم ومشكلاتهم^(٥٢).

إن النحو الوظيفي هو الذي يقوم على أساس الوصف للغة المستعملة، والذي يهدف من خلال التعليم إلى تحقيق القدرات اللغوية للمتعلمين حتى يتمكنوا من ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية ممارسة صحيحة في مختلف شؤون الحياة. فالدراسة الوظيفية للنحو تهدف إلى وصف اللغة وتحليلها على حسب استعمال المتكلم لها في كل فنون اللغة^(٥٣)، وهذا يعني التركيز والممارسة والمران في فهم اللغة كاستعمال وليس جمع المعلومات وتجميدها في الذهن دون إدراك لسياقاتها المختلفة.

فالنحو الوظيفي لا ينظر إليه على أنه علم نظري، بل هو منهج تدريس عملي أيضاً وبوصفه منهجاً للتدريس لا ينبغي أن يفهم على أنه تكديس لأشكال وقواعد منعزلة قلت أو كثرت بل إرشاد للاستعمال الصحيح وفهم لغتنا، وفي هذا يقول جرهارد هلبش: "لا ينظر إلى المعارف النحوية على أنها مجرد مادة للحفاظ بل هي مادة يواجه بها المرء في الحوار ومن أجل الحوار التلقائي فقط مع اللغة واستعمالها الخلاق، يطمح النحو الوظيفي إلى التعمين في معرفة الأشكال واستعمالها حسب إنجازها^(٥٤)".

أما الضوابط التي تراعى عند اختيار محتوى النحو وتنظيمه فهي كما يلي:

- من حيث النظر إلى الأبواب التقليدية تترك أبواب منها: التحذير والإغراء والندبة، والاستغاثة، وترخيم المنادى، والتعجب، وتدرس كلها على أنها أساليب خاصة تستعمل في مواقف معينة. ويترك ما بني على المنطق كالاقتغال والتنازع.
- المهم النظر في التركيب من خلاله مراحل الأربعة: الاختيار، والموقعية، والعلاقات الداخلية، والإعراب، أما التركيز على الإعراب وحده في تدريس النحو فهو خطأ كما سبق أن ذكرنا.

وفي ضوء كل ما سبق، وحيث إن موضوعات النحو تقسم في المرحلة الجامعية على ثمانية فصول دراسية غالبا، فينبغي يكون برنامج تدريس مادة النحو في الجامعات على النحو التالي:

أولاً: إعطاء صورة كلية للطالب عن أبواب النحو العربي كاملة من خلال معرفة أحوال الكلمة من حيث البناء والإعراب، وحالات الإعراب الأربع، وتوزيع المواقع على هذه الحالات، والعلامات الإعرابية الأصلية والفرعية، مع التمثيل لهذه المواقع وفق العلامات الإعرابية المختلفة بأمثلة سهلة متنوعة ومتعددة، هذا بالإضافة إلى المقدمات النحوية المعروفة، ويدرس الطالب هذا المضمون الشامل دون الدخول في تفصيلات وتقريرات دقيقة، ويتم هذا الأمر خلال فصلين دراسيين، كما تخصص الفصول الستة المتبقية من الفصول الدراسية التي يدرسها الطالب في المرحلة الجامعية لمادة تطبيقات نحوية وصرفية. وبيان ذلك المضمون الشامل في الجدول التالي:

مواضع العلامة	العلامة الإعرابية	المواقع	الحالة الإعرابية
في الاسم المفرد مذكرا أو مؤنثا، وجمع التكسير، وجمع المؤنث السالم.	الكسرة	١. إذا وقعت الكلمة بعد حرف من حروف الجر، وهي (من - إلى - عن - على - في - اللام - الباء - الكاف - حتى)	الجر
في الاسم المنوع من الصرف	الفتحة	٢. إذا وقعت الكلمة مضافا إليه.	
في المثني، وفي جمع المذكر السالم، وفي الأسماء الخمسة (أب - أخ - حم - فوبمعنى فم - ذو)	الياء	٢. إذا وقعت الكلمة تابعا لمجرور والتوابع هي: النعت (الصفة) - العطف - التوكيد - البديل	
في الفعل المضارع، وفي الأسماء المفردة، وفي جمع التكسير، وفي جمع المؤنث السالم	الضمة	١- الفعل المضارع إذا لم يسبق بناصب أو جازم ٢- المبتدأ	الرفع
في المثني	الألف	٢- الخبر	
جمع المذكر السالم، الأسماء الخمسة	الواو	٤- الفاعل	
في الأفعال الخمسة (وهي كل فعل مضارع اتصلت به ألف الاثنين أو واو الجماعة أو ياء المخاطبة)	ثبوت النون	٥- نائب الفاعل ٦- اسم كان أو إحدى أخواتها ٧- خبر إن أو إحدى أخواتها ٢- إذا وقعت الكلمة تابعا لمرفوع	

مواضع العلامة	العلامة الإعرابية	المواقع	الحالة الإعرابية
في الاسم المفرد وجمع التكسير والفعل المضارع المسبوق بناصب الصحيح الآخر أو المعتل الآخر بالواو أو الياء.	الفتحة	١- المفعول به ٢- المفعول المطلق ٣- ظرف الزمان وظرف المكان ٤- المفعول لأجله ٥- المفعول معه ٦- الحال ٧- التمييز	النصب
في جمع المؤنث السالم	الكسرة	٨- الفعل المضارع الواقع بعد أداة نصب	
في الأسماء الخمسة	الألف	٩- خبر كان أو إحدى أخواتها ١٠- اسم إن أو إحدى أخواتها ١١- بعض حالات المستثنى بإلا ١٢- بعض حالات النداء	
في المثنى وجمع المذكر السالم	الياء	٣- إذا وقعت الكلمة تابعا لمنصوب	
في الأفعال الخمسة	حذف النون		
في الفعل المضارع الصحيح الآخر	السكون	الفعل المضارع المسبوق بأداة من	الجزم
في الأفعال الخمسة	حذف النون	أدوات الجزم أدوات جازمة لفعل واحد: لم - لما - لا الناهية - لام الأمر أدوات تجزم فعلين: إن - من - ما - مهما - متى - أين - أنى - أينما - حيثما	
في الفعل المضارع المعتل الآخر	حذف حرف العلة		

ويدرس الصرف العربي وفق الخريطة الذهنية العامة لأبواب الصرف العربي مع مراعاة أن الصرف لا يدرس مستقلاً بل خطوة ممهدة للنحو أو هو جزء أولي منه.

ويراعى عند تدريس الصرف - باعتباره جزءاً أولياً من النحو- الضوابط التالية:

- أن نبتعد عن كل ما من شأنه أن يعقد الدراسة من تأويل أو افتراض... إلخ.
- يدرس من الصرف كل ما يفيد معنى على مستوى التركيب، مثل: تقسيم الكلمة، وتقسيم الأفعال، وتقسيم الأسماء، وتقسيم الأدوات، والتذكير

والتأنيث، والتعريف والتكبير، والتعدي واللزوم، والاشتقاق بأنواعه.

- تنقل بعض الأبواب من الصرف لتدرس في متن اللغة، مثل: صيغ الفعل الثلاثي، وصيغ جمع التكسير^(٥٥).
- تنقل بعض الأبواب من الصرف لتدرس في إطار علم الأصوات، مثل: صيغة افتعل، والإعلال بالحذف^(٥٦).
- إدراك أن هناك بعض أبواب درست في الصرف القديم وعولجت علاجاً خطأ، مثل الإعلال بالقلب: مثل: "قال" أصلها "قول"، وهذا يعالج إما وصفاً على ما هو عليه أو تاريخياً، فلعله كان ينطق كذلك^(٥٧).
- ويتم ذلك خلال فصلين دراسيين بحيث يعطى الطالب فكرة عامة مختصرة ودقيقة عن موضوعات علم الصرف ومصطلحاته، كما يلي:
- فيما يخص الطريقة المقترحة لتدريس النحو في الجامعات:

في هذا الجزء من البحث يجاب عن السؤال الرابع من أسئلة البحث وهو: ما الطريقة المقترحة لتدريس النحو في المرحلة الجامعية؟

إن أفضل أسلوب في تدريس القواعد النحوية، كما يقول علي مذكور^{٥٨} هو الأسلوب الطبيعي الذي يعتمد على ممارسة اللغة استماعاً وكلاماً وقراءة وكتابة، وعلى هذا الأساس فالاستعمال كما يقول ابن خلدون ومحاكاة الأساليب اللغوية الصحيحة والتدريب عليها تدريباً متصلاً هو الأسلوب الأمثل في تدريس القواعد النحوية^(٥٨).

وهذا الأمر هو خلاصة نظرية الملكة اللسانية عند ابن خلدون والتي تقوم على أسس ثلاثة^(٥٩):

أولها: أن "السمع أبو الملكات اللسانية"^(٦٠).

ثانيها: أن اللغة هي "عبارة المتكلم عن مقصوده. وتلك العبارة فعل لساني. فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان"^(٦١).

ثالثها: أن تربية الملكة لا يحتاج إلى النحو، الذي هو علم صناعة الإعراب. فإن كثيراً ممن درسوا النحو وتعمقوا أصوله وفروعه وأفتوا أعمارهم في البحث عن مسأله ومشاكله ولم يجيدوا هذه الملكة اللسانية، لا يستطيعون التعبير اللغوي الصحيح. بينما كثير من الكتاب والشعراء ممن أجادوا هذه الملكة يعبرون عما يريدون بطلاقة وسلاسة وإن لم يتعمقوا النحو وقضاياها.

ويوضح ابن خلدون هذه القضية في مقدمته تحت: "فصل في أن ملكة هذا اللسان غير صناعة العربية ومستغنية عنها في التعليم" فيقول: "والسبب في ذلك أن صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة، فهي علم بكيفية، لا نفس كيفية، فليست نفس الملكة، وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علماً، ولا يحكمها عملاً... وهكذا العلم بقوانين الإعراب مع هذه الملكة في نفسها، فإن العلم بقوانين الإعراب، إنما هو علم بكيفية العمل (وليس العمل نفسه). وكذلك تجد كثيراً من جهابذة النحاة والمهرة في صناعة العربية المحيطين علماً بتلك القوانين، إذا سئل في كتابة سطرين إلى أخيه، أو ذي مودته، أو شكوى ظلامه، أو قصداً من قصوده، أخطأ فيها عن الصواب، وأكثر من اللحن، ولم يجد تأليف الكلام لذلك، والعبارة عن المقصود على أساليب اللسان العربي، وكذا نجد كثيراً ممن يحسن هذه الملكة، ويجيد الفنين من المنظوم والمنثور، وهو لا يحسن إعراب الفاعل من المفعول، ولا المفعول من المجرور ولا شيئاً من قوانين صناعة العربية. فمن هذا تعلم أن تلك الملكة هي غير صناعة العربية، وأنها مستغنية عنها بالجملة"^(٦٢).

وفي الحقيقة أن كلام ابن خلدون شخص الداء، وأحسن وصف الدواء، فالهدف الحقيقي الذي ينبغي السعي إليه من خلال تدريس النحو في الجامعات

وغيرها من دور العلم هو تحقيق الملكة اللسانية، وهذه هي حقيقة اللغة "عبارة المتكلم عن مقصوده". وتلك (العبارة) فعل لساني. فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان.

ويذكر كمال بشر عن اكتساب اللغة (أية لغة) أنه يقوم على مبدئين متصلين غير منفصلين هما ما عبر عنه بقوله: "اسْمَعْ وأَسْمِعْ". ومعنى ذلك باختصار شديد، أن أهم عامل من عوامل اكتساب اللغة هو السماع الدائم المتكرر للغة المراد تعلمها، والإسماع، أي أداؤها جهرًا، فيُسمع الإنسان نفسه وغيره، على وفق ما سمع واستقر في ذهنه. فالسماع حصيلته وجود اللغة بالقوة، والإسماع -أي إيراد الكلام نطقًا- يعني وجود اللغة بالفعل^(٦٣).

وفي هذا الإطار يبرز دور المطالعة (القراءة الجهرية) وأهميتها في تدريس النحو والوصول إلى تحقيق الهدف المنشود من وراء تدريسه وهو تحقيق الصحة اللغوية، يقول الدكتور كمال بشر: "المطالعة -إن كان لها وجود- تقدم على هامش الدروس محرومة من تفعيل إمكاناتها التي تتمثل في تدريب التلاميذ على الأداء الصحيح على المستويات كافة، صوتية وصرفية ونحوية ومعنى. والمعلم الحصيف العارف بموقعه وأهمية دوره، في مكنته أن يجعل منها أرضاً خصبة لاستزراع ما شاء له من معرفة لغوية تؤتي أكلها دون عناء يذكر، ولكن أنى لنا ذلك كله، والقوم غافلون عن هذه الفرصة الذهبية التي فاتهم اغتنامها على وجهها الصحيح"^(٦٤).

وفي إطار الحديث عن كيفية تدريس النحو في الجامعات أرى أن هناك فصلاً بين النحو والصرف عند التطبيق لا داعي له، فإن "من أهم مقومات الاتصال الصحيح السليم بين المرسل والمستقبل ضبط الكلمة نحويًا، وضبط بنيتها صرفياً، لأن وجود الخطأ النحوي الصريح في تلك الكلمة قد يؤثر في نقل المعنى المقصود عند المستقبل، وهذا أيضاً قد يؤثر في توضيح المعنى المراد"^(٦٥).

والصلة بين النحو والصرف واضحة في مناهج القدماء والمتأخرين، وأن بين العلمين علاقة وطيدة، فليست دراسة مسائل علم الصرف هدفاً بحد ذاتها، وإنما هي في حقيقة الأمر - كما يقول بعضهم - لا تعدو أن تكون بمثابة مدخل إلى دراسة النحو ومعالجة مشكلاته^(٦٦).

وفي هذا يقول الدكتور كمال بشر: "والحق أن الرأي المعتمد عليه في هذا الشأن يعد الصرف مقدمة للنحو أو خطوة تمهيدية له. والصرف في نظر أصحاب هذا الرأي الذي نأخذ به ليس غاية في ذاته، إنما هو وسيلة وطريق من طرق دراسة التراكم التي يقوم بالنظر فيها علم النحو. ومعنى هذا أنه لا يجوز عزل أحد هذين العلمين عن الآخر في النظر والتطبيق؛ لأن مسألهما متشابكة إلى حد كبير، ونتائج البحث في الصرف لا قيمة لها ولا وزن ما لم توجه إلى خدمة الجملة والتركيب. ولهذا جرى التقليد الآن على مناقشة هذين العلمين معاً، وعلى التعرض لمسألهما في إطار واحد مع ملاحظة البدء بقضايا الصرف بوصفه مقدمة ضرورية. ويجمع العلمين كليهما في هذا الرأي مصطلح لغوي واحد هو علم القواعد grammar"^(٦٧)

كما يراعى في تدريس مادة تطبيقات نحوية وصرفية التي سبق الإشارة إليها ما يلي^(٦٨):

- اختيار النصوص الأصلية الراقية من القرآن والسنة الشريفة والأدب شعره ونثره من عصوره المختلفة... إلخ، على أن يراعى في هذه النصوص اشتمالها على نماذج تطبيقية لأبواب نحوية وصرفية معينة، بحيث تغطي النصوص المختارة على مدار الفصول الستة كل أبواب النحو والصرف، مع الوضع في الاعتبار أن تدرس قضايا النحو من خلال إطار لغوي متكامل، سواء أكانت قضايا متصلة بالأصوات ودلالة الألفاظ والتراكيب أو كانت متصلة ببعض الأساليب النحوية أو البلاغية، فالنحو "دعامة العلوم العربية، وقانونها الأعلى؛ منه تستمد العون، وتستلهم القصد، وترجع إليه في جليل مسألهما، وفروع تشريعها، ولن تجد علماً منها يستقل

بنفسه عن النحو أو يستغني عن معونته، أو يسير بغير نوره وهده" (٦٩).
ويشار عقب كل نص إلى القواعد التي عولجت فيه.

- الاستماع إلى النص منطوقاً نطقاً جيداً ممثلاً للمعنى، مرة أو مرتين، ثم مناقشة فكرته العامة، وأفكاره الرئيسية، والتعرف على قائل النص ومناسبة قوله.
- التدريب على قراءة النص قراءة جهرية، مع التركيز على معالجة الجوانب الصوتية، واللفظية، والتركيبية من حيث معناها ومبناها، ثم قراءة النص قراءة صامتة، دفعة واحدة، أو على دفعات، بحيث تحمل كل دفعة فكرة رئيسية، ثم يتم تناول النص بالدراسة، والتحليل، والتفسير، والنقد والتقييم.
- عند التحليل اللغوي يتم التعامل مع النحو بمفهومه الواسع (علم التراكيب syntax) وهو بهذا المعنى يختص بالنظر في ثلاثة جوانب أساسية متصلة غير منفصلة. هي النظر في مادة تشكيل البناء واختيارها، وفي نظم هذا البناء وهندسته، وفي طرائق أو وسائل الربط بين هذه المكونات، ويضاف إليها الجانب الرابع وهو الإعراب، وهو المنبئ عن صحة هذه التراكيب أو عدم صحتها، وهو أمانة صلاحيتها والكاشف عما يكون فيها من غموض أو لبس.
- الوقوف على قضايا وقوانين الإعراب الموجودة في النص، وكذلك القضايا الصرفية، مع التركيز على أسس الاستنتاج وقواعد الاستقراء، وقواعد التعميم لنظام اللغة، ومجالات التطبيق، هذا بالإضافة إلى الوقوف على المعايير والقيم ونواحي الجمال في النص، مع ملاحظة ألا يخصص لكل مفهوم نحوي نص قائم بذاته، حتى لا تلوى أعناق النصوص أو تصطنع لخدمة النحو، وإنما يدرس في كل نص ما يحتويه من الأساليب النحوية والبلاغية المنشودة.

- حفظ النص حفظاً جيداً - إن كان من القرآن أو السنة أو الأدب شعره ونثره-، بحيث ينطبع في نفس المتعلم، فيقتبس منه، وينسج على منواله في كلامه وكتابته.
 - التعبير كتابة عن موضوع النص بعد دراسته والقراءة حوله.
 - أن يحاط المتعلم ببيئة لغوية عربية سليمة في كل جوانب المؤسسة التعليمية التي ينتمي إليها.
- بهذه الطريقة التطبيقية الواقعية يمكن أن يصبح الطالب قادراً على تمثل ما تعلمه في كلامه، وتتكون لديه الملكة اللسانية الصحيحة.

نتائج البحث:

عرض البحث لمظاهر ضعف طلاب الجامعات في الأداء اللغوي. كما عرض لأهداف تدريس النحو في الجامعات والأسس التي يقوم عليها تدريسه. وفي محاولته لتقديم رؤية مستقبلية لتدريس النحو في الجامعات العربية عرض البحث لما يجب أن نتعلمه من النحو، وما الذي يجب ألا نتعلمه منه، والكيفية التي يجب أن يدرس بها النحو، لتحقيق الهدف المنشود من وراء تدريسه، وقد بدأ واضحاً أن هذه الكيفية تحتاج إلى جهد كبير لتحقيقها بدءاً من تجميع النصوص المختارة لتطبيق القواعد النحوية عليها، وتقسيم هذه النصوص وترتيبها بعناية فائقة لاستيفاء جميع قواعد النحو، والاستفادة من خبرات التربويين والخبراء وجهودهم في وضع التدريبات على هذه القواعد التطبيقية.

كما لفت البحث بصورة ضمنية إلى أهمية إعداد المعلم الجامعي القادر على تطبيق هذا المنهج بالصورة الصحيحة التي تحقق الهدف المنشود، وإعداد المعلم وتأهيله لأداء هذه المهمة لا يقل شأناً عن وضع المنهج.

ومع تأكيد العناية بوضع المنهج وإعداد المعلم، فلا مفر من إعداد الطالب المستقبل لهذا المنهج، وهذا ما يحتم الإقرار بضرورة إصلاح مناهج النحو في التعليم العام بحيث يشعر الطالب بقيمة دراسة لغته وإتقانها وأهميتها بالنسبة إليه في كل مجالات حياته فصالح النهاية مبني على صلاح البداية فيكون الطالب الجامعي قادراً على تعليم النحو العربي في المستقبل لطلابه وبذلك تكتمل أضلاع المثلث التعليمي: المعلم والمتعلم والمنهج.

توصيات ومقترحات:

يوصي البحث الحالي بما يلي:

١. أن يكون معلّم اللغة العربية قدوة حسنة في التزامه بالنطق العربي الفصيح؛ لتعويد الطلاب على سماع الأساليب النحوية العربية ومن ثمّ محاكاتها.
٢. إلغاء كل ما ليس من شأنه إحداث التغييرات في طريقة كتابة أو لفظ التعبير، أو فهمه؛ لتوفير الجهد على الطالب، وتركيزه على إدراك القواعد التي تؤثر في طريقة لفظ الكلمات والجمل وكتابتها.
٣. الإشارة إلى اللفظات النحوية في دروس العربية الأخرى مثل الأدب والتعبير حتى يُمارس الطالب تطبيق تلك القواعد التي تعلمها أثناء معايشة النصوص العربية.
٤. إعطاء الطلاب فرصة أكبر لكتابة نصوص عربية ذاتية، وتصويبهم وإرشادهم إلى مواطن الخطأ للعمل على تجنبها في كتابات قادمة.
٥. البُعد قدر الإمكان عن النهج الفلسفي والمنطقي في تدريس القواعد النحوية والتركيز على الاستقراء الذي ينتقل بالطالب من الأمثلة إلى القاعدة وهذا من الوسائل المساعدة على فهم القاعدة، ومن ثمّ تطبيقها فتصبح أكثر بقاء في الذاكرة.

٦. ربّط القواعد النحوية بإفادتها في مجال المعنى، وبيان أثر التغيّر النحوي على تغيّر المعاني المتضمنة.
٧. ربط النحو بالبدهيّات اللغوية مثل التفريق بين المنصوبات: حال، تمييز، ظرف، مفعول به، مفعول مطلق، مفعول لأجله، بعيداً عن التعقيد في كتب النحو.
٨. أن يكون التدريس مصحوباً بالممارسة الجيدة، والتطبيق المؤازر للمادة النظرية فيدرس النحو على أساس أنّه مادّة فكر، يجب فهمه، واستيعابه وبذلك نتحول به من النحو النصّي إلى نحو أشمل وأكمل وأكبر نفعاً وأثراً، يصنع الفكر، ويسهم في تذوّق الكلام وبنائه ويحدث الألفة بينه وبين دارسه.
٩. أن يركّز التقويم بأنواعه: المبدئي والمرحلي والنهائي على قياس مدى تحقّق الهدف من تدريس النحو وهو: التعبير العربي السليم نطقاً وكتابة وهذا ما يدفعهم الطلاب نحو التمرُّس بأساليب التعبير السليم، عن طريق قراءة النصوص وممارسة الكتابة بشكل أكبر، وهذا يعود بالفائدة على تحقيق الأهداف الأساسية من تعلّم النحو.

هوامش البحث

١. علي أحمد مذكور: تدريس فنون اللغة العربية. القاهرة، دار الفكر العربي، ط٦، ٢٠٠٦م، ص٢١-٢٢.
٢. رشدي أحمد طعيمة: المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. الجزء الأول، جامعة أم القرى معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج سلسلة دراسات في تعليم العربية (١٨)، ص٣٩٩.
٣. رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع: تعليم العربية والدين بين العلم والفض. القاهرة دار الفكر، ٢٠٠١م ص٥٣.
٤. عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، الطبعة الرابعة عشر، ١٩٩١م، ص٢٠٣.
٥. عبده الراجحي: مهارات العربية في النحو والصرف، مؤسسة جائزة عبد العزيز سعود البابطين للإبداع الشعري، ٢٠٠٧م، ص٧.
٦. نقلا عن رشدي طعيمة: المهارات اللغوية: مستوياتها - صعوباتها - تدريسها. القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٤م، ص١٥٩.
٧. سليمان إبراهيم العايد: تدريس النحو بين الجمود وعد الرغبة في التطوير. محاضرة أقيمت في الموسم الثقافي لكلية اللغة العربية في ٢٠/٦/١٤٢٢هـ. موقع بحوث نحوية.
٨. نبيل علي: الثقافة العربية وعصر المعلومات. مرجع سابق ص٣٢٠.
٩. نبيل علي: الثقافة العربية وعصر المعلومات. مرجع سابق ص٢٢١.
١٠. من ذلك على سبيل المثال:
 - فعاليات ندوة النحو العربي المشكلات والحلول التي عقدتها كلية المعلمين بجائل بالتعاون مع إدارة التعليم وكلية التربية للبنات بجائل في الفترة من ١٤١٥/٧/١ إلى ١٤١٥/٧/١٢هـ.
 - مؤتمر التعليم باللغة العربية في مجتمع المعرفة، معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة ٢٠٠٥م.
 - مؤتمر كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى بعنوان: علوم العربية في التعليم الجامعي بين التحصيل المعرفي والتكوين المهاري من ٢٧-٢٩/٥/١٤٢٤هـ الموافق ٨-١٠/٤/٢٠١٣م.

- مؤتمر "النحو العربي بين النظرية والتطبيق" في أكاديمية القاسمي،
فلسطين، يناير ٢٠١٤م.
- ١١. ظبية السليطي: تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة. القاهرة
الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٢م، ص ٢٧، ٢٨.
- ٢١. حسن جعفر الخليفة: فصول في تدريس اللغة العربية. الرياض، مكتبة الرشد
الطبعة الرابعة، ٢٠٠٤م، ص ٣٤٢.
- ٣١. تمام حسان: اللغة بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب، الطبعة الرابعة،
١٤٢١هـ/٢٠٠١م، ص ٩.
- ٤١. رشدي طعيمة: المهارات اللغوية. مرجع سابق. ص ١٩٢.
- ٥١. د. محمد عيد: المظاهر الطارئة على الفصحى، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨٠م، ص ١٢.
- ٦١. انظر: الصبان: حاشية الصبان على الأشموني، ج ١/ ص ١٦، خالد الأزهرى:
شرح التصريح على التوضيح ج ١/ ص ١٤، الخصري: حاشية الخصري على ابن
عقيل، ج ١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٩٨م، ص ١١.
- ٧١. عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز، تحقيق: محمود محمد شاكر، مكتبة
الخانجي - مطبعة المدني، القاهرة، الطبعة الثالثة ١٤١٣هـ/١٩٩٢م، ص ٨١.
- ٨١. أحمد درويش: دراسة في الأسلوب بين المعاصرة والتراث، القاهرة، دار غريب
للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٨٨، ص ١٠٤.
- ٩١. علي أحمد مذكور ورشدي طعيمة وإيمان هريدي: المرجع في مناهج تعليم اللغة
العربية للناطقين بلغات أخرى. القاهرة، دار الفكر العربي ٢٠١٠م، ص ٢٧١.
- ١٠٢. حسن جعفر الخليفة: فصول في تدريس اللغة العربية. الرياض، مكتبة الرشد
الطبعة الرابعة، ٢٠٠٤م، ص ٣٤٢.
- ١٢. انظر: علي أحمد مذكور: التربية وثقافة التكنولوجيا، القاهرة، دار الفكر
العربي، الطبعة الأولى، ١٤٢٢هـ، ٢٠٠٣م، ص ١٦٠ - ١٦٣.
- ٢٢. كمال بشر، التفكير اللغوي بين القديم والجديد، دار غريب، القاهرة، ٢٠٠٥م،
٣٢٦-٣٢٧.
- ٣٢. حسن جعفر الخليفة: فصول في تدريس اللغة العربية. الرياض، مكتبة الرشد
الطبعة الرابعة، ٢٠٠٤م، ص ٣٤٢.
- ٤٢. علي مذكور: تدريس فنون اللغة العربية، ص ٢٨٣.
- ٥٢. ابن خلدون؛ عبد الرحمن بن محمد: تاريخ ابن خلدون (ديوان المبتدأ والخبر
في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر)، تحقيق خليل

- شهادة، الجزء الأول (المقدمة)، دار الفكر، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية
١٤٠٨هـ/١٩٨٨م، ص ٧٦٤-٧٦٥.
٦٢. المرجع السابق، ص ٧٧٤.
٢٧. ظبية سعيد السليطي: تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، الطبعة الأولى، ٢٠٠٢، ص ١٦٩.
٨٢. حسن جعفر الخليفة: فصول في تدريس اللغة العربية. الرياض، مكتبة الرشد الطبعة الرابعة، ٢٠٠٤م، ص ٣٤٢.
٩٢. على أحمد مدكور وآخرون: المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. القاهرة، دار الفكر العربي ص ٢٩٣.
٠٣. نبيل على: الثقافة العربية وعصر المعلومات، مرجع سابق، ص ٢٦٩.
١٢. عبد القاهر الجرجاني (ت ٤٧١هـ): دلائل الإعجاز. تحقيق محمود شاكر، ط الثالثة، القاهرة، دار المدني، ١٤١٣هـ، ١٩٩٢م ١/ ٤١٨.
٢٣. شريف محمد جابر: مشكلات تدريس النحو العربي وعلاجهما. رابط بحث:
1. http://www.alukah.net/literature_language/0/46327/
٢. نبيل على: الثقافة العربية وعصر المعلومات، ص ٢٣٩.
٣. حسن جعفر الخليفة: فصول في تدريس اللغة العربية. مرجع سابق، ص ٣٥٥.
٤. حسن جعفر الخليفة: فصول في تدريس اللغة العربية. مرجع سابق، ص ٣٥٥.
٥. نبيل على: الثقافة العربية وعصر المعلومات. مرجع سابق، ص ٢٦٩-٢٧٠.
٦. حسن جعفر الخليفة: فصول في تدريس اللغة العربية. مرجع سابق، ص ٢٥٦-٢٥٧.
٧. محمد حماسة عبد اللطيف: النحو والدلالة، دار الشروق، القاهرة، الطبعة الأولى، ١٤٢٠هـ/٢٠٠٠م، ص ٢٧.
٨. تمام حسان: اللغة بين المعيارية والوصفية، ص ١١.
٩. كمال بشر: التفكير اللغوي بين القديم والجديد، ص ٤٩٥.
٠١. محمد عيد: في اللغة ودراساتها، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٤م، ص ١٩٩-٢٠٠.
١١. انظر: تمام حسان: مناهج البحث في اللغة، القاهرة، مكتبة الأنجلو، ١٩٥٥م، ص ١٦-١٨.
١٢. الشيخ محمد الطنطاوي: نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، مكتبة إحياء التراث الإسلامي، القاهرة، الطبعة الأولى، ٢٠٠٥م/١٤٢٦هـ، ص ٢٠.
١٣. محمد عيد: في اللغة ودراساتها، ص ٢٠١.

١٤. تمام حسان: اللغة العربية معناها ومبناها، القاهرة، عالم الكتب، الطبعة الخامسة ١٤٢٧هـ-٢٠٠٦م، ص ١٤.
١٥. عباس حسن: النحو الوافي، ج ١، دار المعارف، القاهرة، الطبعة التاسعة، ص ٤.
١٦. علي مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، ص ٢٨٥.
١٧. ابن مضاء: الرد على النحاة، ص ٧٢.
١٨. د. علي مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، ص ٢٨٧.
١٩. علي مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، ص ٢٩٦.
٢٠. انظر: عباس حسن: النحو الوافي، ج ١، ص ٥-٩.
٢١. محمود رشدي خاطر وآخرون: طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، دار المعرفة، القاهرة، ١٩٨١م، ص ٢٣٧.
٢٢. ظلية سعيد السليطي: تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص ٢٧.
٢٣. جرهارد هلبش: تاريخ علم اللغة الحديث، ترجمة سعيد حسن بحيري، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ص ٣٢٠.
٢٤. انظر: كمال بشر: التركيب اللغوي بين القديم والجديد، ص ٤٣٧-٤٤٢.
٢٥. انظر: كمال بشر: التركيب اللغوي بين القديم والجديد، ص ٤٤٢-٤٤٧.
٢٦. انظر: كمال بشر: التركيب اللغوي بين القديم والجديد، ص ٤٤٧-٤٥٦.
٢٧. علي مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، ص ٢٩٧.
٢٨. انظر: علي مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، ص ٣٠١-٣٠٦.
٢٩. ابن خلدون: تاريخ ابن خلدون، ج ١ / ص ٧٥٤.
٣٠. ابن خلدون: تاريخ ابن خلدون، ج ١ / ص ٧٥٣.
٣١. ابن خلدون: تاريخ ابن خلدون، ج ١ / ص ٧٧٢، ٧٧٣.
٣٢. كمال بشر: التفكير اللغوي بين القديم والجديد، ص ٤٩٢-٤٩٣.
٣٣. د. كمال بشر: التفكير اللغوي بين القديم والجديد، ص ٤٩٤.
٤٣. محمد حسين خاقو، وسعاد سالم السبع، بحث بعنوان: مدخل مقترح لتدريس النحو والصرف في التعليم الجامعي من خلال تحديد المفاهيم النحوية - الفاعل أنموذجاً، مجلة الدراسات الاجتماعية، العدد الثالث والعشرون، عدد خاص، أبريل ٢٠٠٧، ص ٢٤١.
٥٣. انظر: تمام حسان: مناهج البحث في اللغة، ص ١٩٤-١٩.
٣٦. كمال بشر: التفكير اللغوي بين القديم والجديد، ص ٤٢٢-٤٢٣.
٣٧. انظر: د. علي مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، ص ٣٠٨-٣٠٩.
٣٨. عباس حسن: النحو الوافي، ج ١، ص ١.

المصادر والمراجع

١. الأزهرى؛ الشيخ خالد: شرح التصريح على التوضيح، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، الطبعة الأولى، ١٤٢١هـ/٢٠٠٠م.
٢. أحمد درويش: دراسة في الأسلوب بين المعاصرة والتراث، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٨٨.
٣. تمام حسان: اللغة بين المعيارية والوصفية، القاهرة، عالم الكتب، الطبعة الرابعة، ١٤٢١هـ/٢٠٠١م.
٤. تمام حسان: اللغة العربية معناها ومبناها، القاهرة، عالم الكتب، الطبعة الخامسة ١٤٢٧هـ-٢٠٠٦م.
٥. تمام حسان: مناهج البحث في اللغة، القاهرة، مكتبة الأنجلو، ١٩٥٥م.
٦. الجرجاني؛ أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد: دلائل الإعجاز، تحقيق: محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي- مطبعة المدني، القاهرة، الطبعة الثالثة ١٤١٣هـ/١٩٩٢م.
٧. جرهارد هليش: تاريخ علم اللغة الحديث، ترجمة سعيد حسن بحيري، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
٨. حسن جعفر الخليفة: فصول في تدريس اللغة العربية. الرياض، مكتبة الرشد الطبعة الرابعة، ٢٠٠٤م.
٩. الخضري؛ الشيخ محمد: حاشية الخضري على شرح ابن عقيل، ج ١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٩٨م.
١٠. ابن خلدون؛ عبد الرحمن بن محمد: تاريخ ابن خلدون (ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر)،

- تحقيق خليل شحادة، الجزء الأول (المقدمة)، دار الفكر، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م.
١١. رشدي أحمد طعيمة: المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. الجزء الأول، جامعة أم القرى معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج سلسلة دراسات في تعليم العربية (١٨).
١٢. رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية: مستوياتها - صعوباتها - تدريسها. القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٤م.
١٣. رشدي أحمد طعيمة، ومحمد السيد مناع: تعليم العربية والدين بين العلم والفن. القاهرة دار الفكر، ٢٠٠١م.
١٤. سليمان إبراهيم العايد: تدريس النحو بين الجمود وعد الرغبة في التطوير. محاضرة أقيمت في الموسم الثقافي لكلية اللغة العربية في ٢٠/٦/١٤٢٢هـ، موقع بحوث نحوية.
١٥. شريف محمد جابر: مشكلات تدريس النحو العربي وعلاجها. شبكة الألوكة، رابط بحث: http://www.alukah.net/literature_language/0/46327
١٦. الصبان؛ محمد بن علي: حاشية الصبان على الأشموني، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، د.ت.
١٧. ظبية سعيد السليطي: تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، الطبعة الأولى، ٢٠٠٢م.
١٨. عباس حسن: النحو الوايف، الجزء الأول، دار المعارف، القاهرة، الطبعة التاسعة.
١٩. عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، الطبعة الرابعة عشر، ١٩٩١م.
٢٠. عبده الراجحي: مهارات العربية في النحو والصرف، مؤسسة جائزة عبد العزيز سعود البابطين للإبداع الشعري، ٢٠٠٧م.

٢١. علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الثالثة، ١٤٢٣هـ/٢٠٠٢م.
٢٢. علي أحمد مدكور: التربية وثقافة التكنولوجيا، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الأولى، ١٤٢٣هـ، ٢٠٠٣م.
٣٢. علي أحمد مدكور، ورشدي طعيمة وإيمان هريدي: المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الأولى، ٢٠١٠م.
٤٢. علي عبد الواحد وإفي: فقه اللغة، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة، الطبعة الثانية، ٢٠٠٠م.
٥٢. كاترين فوك: مبادئ في قضايا اللسانيات المعاصرة، ترجمة المنصف عاشور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ١٩٨٤
٦٢. كمال بشر: التفكير اللغوي بين القديم والجديد، دار غريب، القاهرة، ٢٠٠٥م.
٧٢. محمد حسين خاقو، وسعاد سالم السبع: مدخل مقترح لتدريس النحو والصرف في التعليم الجامعي من خلال تحديد المفاهيم النحوية - الفاعل أنموذجا، مجلة الدراسات الاجتماعية، العدد الثالث والعشرون، عدد خاص، أبريل ٢٠٠٧.
٨٢. محمد حماسة عبد اللطيف: النحو والدلالة، دار الشروق، القاهرة، الطبعة الأولى، ١٤٢٠هـ/٢٠٠٠م.
٩٢. الشيخ محمد الخضر حسين: دراسات في العربية وتاريخها، المكتب الإسلامي- مكتبة دار الفتح، دمشق، الطبعة الثانية، ١٣٨٠هـ/١٩٦٠م.
٣٠. الشيخ محمد الطنطاوي: نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، مكتبة إحياء التراث الإسلامي، القاهرة، الطبعة الأولى، ٢٠٠٥م/١٤٢٦هـ.
٣١. محمد عيد: في اللغة ودراساتها، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٤م.

٢٣. - المظاهر الطارئة على الفصحى، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨٠م.
٣٣. محمود رشدي خاطر (وآخرون): طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، دار المعرفة، القاهرة، ١٩٨١م.
٤٣. محمود فهمي حجازي: علم اللغة العربية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة (بدون ت).
٣٥. ابن مضاء القرطبي: الرد على النحاة، تحقيق د. شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة، الطبعة الثانية، ١٩٨٢م.
٣٦. مهدي المخزومي: في النحو العربي: نقد وتوجيه، دار الرائد العربي، بيروت - لبنان، الطبعة الثانية ١٤٠٦هـ / ١٩٨٦م.
٧٣. نبيل علي: الثقافة العربية وعصر المعلومات رؤية مستقبل الخطاب العربي، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد ٢٦٥، يناير ٢٠٠١.

المبحث الخامس

فاعلية دمج برنامج الكورت أثناء تدريس موضوعات مقرر
الأدب الأندلسي على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة
من طالبات قسم اللغة العربية بجامعة الملك عبدالعزيز

إعداد

د. وفاء بنت حافظ العويضي (*)

(*) أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك : كلية التربية - جامعة الملك عبد العزيز.

المستخلص

فاعلية دمج برنامج الكورت أثناء تدريس موضوعات مقرر الأدب الأندلسي على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طالبات قسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز.

هدَفَ البحث إلى قياس فاعلية دمج برنامج الكورت (توسعة مجال الإدراك) ضمن موضوعات الأدب الأندلسي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طالبات قسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز بجدة؛ ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي ثم أعدت خطة تدريسية لدمج مهاراته أثناء تدريس موضوعات مقرر الأدب الأندلسي، وبعد تحكيم خطة الدمج، وإجراء التعديلات اللازمة عليها ثم تنفيذها خلال عشر أسابيع دراسية في كل أسبوع محاضرتين تلقت فيها الطالبات: تدريبات برنامج الكورت مدمجة مع موضوعات مقرر الأدب الأندلسي. ولقياس فاعلية دمج برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات؛ تم استخدام اختبار التفكير الناقد لجوردن واطسن وإدوارد جلاسر watson&glaser وبلغ عدد مفرداته (١٥٠) سؤالاً لقياس مهارات التفكير الناقد التالية: معرفة الافتراضات والتفسير وتقويم المناقشات والاستنباط والاستنتاج؛ ثم طُبِقَ الاختبار -قبل البدء بتنفيذ دمج البرنامج- على عينة البحث المكونة من (٣٥) طالبة من طالبات قسم اللغة العربية اللاتي يدرسن مقرر الأدب الأندلسي بجامعة الملك عبد العزيز، ثم أعيد تطبيق الاختبار بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج وأثبتت نتائج التحليل الإحصائي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠١) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث، في مجمل اختبار التفكير الناقد ولكل بُعد من أبعاده لصالح التطبيق البعدي؛ مما يدل على فاعلية

دمج برنامج الكورت الأول توسيعه مجال الإدراك أثناء تدريس مقرر الأدب الأندلسي على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات ومن أهم توصيات البحث: دمج دروس برنامج الكورت المتبقية - التنظيم، والإبداع، والتفاعل، والعواطف، والفعل - ضمن مقرر الأدب الأندلسي وبقية مقررات قسم اللغة العربية، وعقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة لتنمية مهاراتهم في دمج برامج التفكير الأخرى أثناء تدريسهم المقررات الجامعية.

الكلمات المفتاحية: برنامج الكورت، مهارات التفكير الناقد، الأدب الأندلسي.

د. وفاء بنت حافظ العويضي

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك

بكلية التربية - جامعة الملك عبد العزيز

walayaidi@kau.edu.sa

مقدمة البحث

يشغل تعليم اللغة العربية مكانة مرموقة في التعليم الجامعي بوصفها اللغة الأم التي يجب ان يتقنها خريجوا الجامعات، وتخصص الجامعات لتحقيق هذه الغاية مقررات أساسية يجب أن يجتازها الطالب للتخرج من الجامعة لجميع التخصصات.

ويدرس الأساتذة طلبتهم تلك المقررات غافلين عن وظيفة اللغة الأساسية في كونها أداة التفكير الأولى حيث ارتبط التفكير باللغة فهي وسيلة التعبير عنه (فتحي، محمود، علي: ١٩٨١م)، ولكن كيف يتسنى للطلبة تعلم مهارات التفكير المتعددة؟ وتعلم محتوى مقررات اللغة العربية التي يدرسونها بالجامعة؟ فيما أن يتعلموا المحتوى أو يتعلموا مهارات التفكير ضمن برامج تفكير مستقلة.

ولعل ما يمكن أن يجمع بين تعلم المحتوى الدراسي لمقرر اللغة العربية ومهارات التفكير؛ ظهور مصطلح الدمج في عام ١٩٨٥م لوصف التقنية التي يستخدمها بعض المدرسين لتعليم طلابهم مهارات التفكير بالولايات المتحدة الأمريكية، وهي تقنية تعتمد على تضمين مهارات التفكير المحددة في برامج تعليم التفكير المستقلة، وتقديمها للطلاب في سياق المحتوى الذي يتعلمونه سواء كان تاريخياً أو علوماً أو دراسة في اللغة أو الأدب، حيث يقوم المدرسون بتوجيه طلابهم على الاشتراك في التفكير العميق في محتوى شبيه بذلك، مثل: أن يفكر الطلاب في إيجابيات وسلبيات فكرة ما وردت في المحتوى العلمي الذي يدرسونه أو يفكروا في وضع خطط لتنفيذ فكرة أخرى وردت في نفس محتوى المقرر...إلى آخره.

وبعد مرور ربع قرن زاد الاعتقاد بأن دمج مهارات التفكير ضمن المحتوى الدراسي يجعل تعلم المحتوى الدراسي بالنسبة للطلاب أكثر عمقاً (روبرت

وساندرا، ٢٠٠٥)، خاصة وأن التطور العالمي المتسارع في مجال أبحاث الدماغ ومهارات التفكير وكيفية حدوث التعلم، أسفر عن نظريات وبرامج تسعى لتعليم الإنسان التفكير السليم وتدريبه على استخدام أدوات التفكير المناسبة لاتخاذ قراراته وحل مشكلاته وتقديم أفكار مبدعة تسهم في تقدم البشرية. وباستعراض الأدب التربوي للبحث عن أفضل البرامج التي لها أثر فاعل في تنمية مهارات التفكير، وجدت الباحثة أن برنامج الكورت هو أكثر البرامج تأثيراً في تنمية مهارات التفكير الناقد حسب الدراسات العلمية.

على الرغم من العلاقة الوطيدة بين اللغة والتفكير باعتبار أن من وظائف اللغة تثبيت الفكر والتعبير عنه (فتحي، محمود، علي: ١٩٨١ م)، إلا أن الباحثة لاحظت انصراف طالبات قسم اللغة العربية نحو استظهار المعلومات دون ممارسة مهارات التفكير المستهدفة وإتقانها ضمن المقرر الدراسي، مما أدى إلى تدني مستوى مهارات التفكير لديهنّ، فهنّ يردنّ قول الصواب الموجود بالكتب بعد حفظه دون الاهتمام بمعرفة الافتراضات التي تتضمنها أفكار المحتوى التعليمي أو تفسيرها وتقويمها، أو استنباط أفكار أخرى أو محاولة لاستنتاجها... وذلك ما أكدته عينة من أستاذات قسم اللغة العربية في مقابلة جماعية.

ولعل ضعف مستوى طالبات قسم اللغة العربية في مهارات التفكير الناقد - كما لاحظت في التقويم، والتحليل، والبرهان والاستنتاج، والتفسير والتعليل - مرده إلى الموقف السلبي الذي تتخذه إزاء المحتوى التعليمي الذي يدرسه؛ وقد تدعم الأستاذة ذلك الموقف بسبب عدم إدراكها لأساليب دمج مهارات التفكير ضمن المقرر الدراسي، ومن الشواهد التي تأكدت لدى الباحثة على ذلك الاستنتاج ما ذكرته أستاذات قسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز في مقابلة جماعية عقدتها الباحثة معهنّ: أكدّنّ فيها أن مهارات التفكير هي مهارات فطرية تنمو مع الطالبات وأن المقررات الجامعية إنما وضعت لتزويد الطالبات بالمعلومات الضرورية

لامتلاك أدوات التخصص وليس هناك وقت لتنمية مهارات تفكير لدى الطالبات، ولا موضوعات مناسبة لذلك ضمن المقررات الدراسية بقسم اللغة العربية.

ولقد آن الأوان لاستخدام منحى منهجي بديل لتدريس الأدب، يمتاز بسمة الانفتاح وقدرته على استيعاب كل المفاهيم والنظريات المستجدة (جميل، ٢٠١٤م) ومقرر الأدب الأندلسي غني بالمعلومات والأفكار والحقائق التي يمكن استغلالها ببساطة لتنمية مهارات تفكير الطلبة أثناء دراسته؛ والأنظمة التعليمية في الجامعات اليوم تعنى عناية بالغة بتنمية مهارات التفكير لدى طلابها؛ فعلى سبيل المثال: تسعى جامعة الملك عبد العزيز إلى أن تكون جامعة بحثية من الطراز الأول على مستوى العالم، ولكي تتحقق رؤيتها ورسالتها يجب العناية بتنمية مهارات التفكير وعلى الأخص مهارات التفكير الناقد لدى طلابها على اختلاف تخصصاتهم.

ونظراً لتفاقم انجراف الجيل نحو الأفكار الضالة والمنحرفة التي تسببت في حروب ومنازعات لانهاية لها على مستوى الشعوب وأفراد المجتمع الواحد، أصبح من الضروري أن تتصدى الجامعات لمواجهة انحراف أفكار الطلبة؛ من خلال دمج مهارات التفكير ضمن المقررات الجامعية، والعمل البحثي الجاد لتكوين صورة واضحة عن مهارات التفكير، وسبل دمجها في التدريس بحيث ينعكس أثرها إيجابياً على مهارات التفكير لدى الطلبة ويتمكنون من استخدامها في حياتهم المستقبلية.

ومما يساعد الأساتذة في تدريب طلابهم على ممارسة مهارات التفكير الناقد، ظهور برامج تعليم التفكير، ومن أشهر تلك البرامج برنامج الكورت (cort) للعالم إدوارد ديونو الذي أثبتت معظم الدراسات فاعليته في تنمية مهارات التفكير الناقد.

مشكلة البحث:

في ظل وجود الانحرافات الفكرية وجماعات الإفساد الفكري في معظم وسائل الاتصال، تبرز ضرورة تدريس التفكير وتنميته من خلال المقررات الجامعية،

وتوفير بيئة تعليمية مشجعة على التفكير. ويعتبر الاهتمام بتنمية مهارات التفكير في العملية التعليمية هدفاً من أهداف المقررات الدراسية، ولكن تتفاوت عمليات الاهتمام بها بحسب طبيعة كل مقرر دراسي بسبب أن مهارات التفكير تتدرج من البساطة إلى التعقيد حسب أهداف تدريس كل مقرر ونوع التفكير الذي تثيره المواقف التعليمية (كرم، ١٩٩٢م)، وتعتقد الباحثة أن مقررات قسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز تسهم في تحقيق ذلك الهدف؛ حيث تؤكد الأهداف العامة لمناهج اللغة العربية على ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الناقد وتوظيفها في المشكلات التي تواجه الفرد والمجتمع؛ ومما يشجع ويحث على ضرورة تدريس التفكير والتدريب عليه باستخدام برنامج الكورت ما أوصت به الدراسات كدراسة كلمن: (علي، ١٤٢٢هـ) و(وليد، ١٤٢٨هـ)، وما أشارت إليه نتائج بعض الدراسات: كدراسة بيرسون (pearson, 1991)، ودراسة كريس (kress, 1992)، ودراسة جيلبرت (gilbert, 1993) وهو: وجود حاجة ملحة لدى الطالبات بالكليات والجامعات على ممارسة مهارات التفكير بصفة عامة ومهارات التفكير الناقد بصفة خاصة في مجال الدراسات الإنسانية.

وقد لاحظت الباحثة من خلال تدريسها بعض طالبات قسم اللغة العربية، ضعف دافعيتهن نحو ممارسة مهارات التفكير التي ظهرت في عزوفهن عن الإجابة عن الأسئلة؛ سواء التي تقيس مستوى التذكر أو التي تقيس مستويات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقويم؛ وهذه الملاحظة أكدتها أستاذات قسم اللغة العربية عام ٢٠١٤م؛ فمعظم الطالبات مستمعات ودورهن سلبي في العملية التعليمية برمتها؛ لذا رأت الباحثة ضرورة إجراء هذه الدراسة عن طريق تدريب الطالبات بقسم اللغة العربية على برنامج كورت "توسعة مجال الإدراك" بدمجه ضمن مقرر الأدب الأندلسي وتحديد فاعليته في تنمية مهارات التفكير الناقد لديهن.

وتحدد مشكلة البحث في الإجابة على الأسئلة التالية :

س١- ما درجة توفر مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طالبات قسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز بجدة؟.

س٢- ما فاعلية دمج برنامج الكورت (توسعة مجال الإدراك) ضمن مقرر الأدب الأندلسي لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طالبات قسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز؟.

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الآتية :

١. ما فاعلية دمج برنامج الكورت (توسعة مجال الإدراك) ضمن مقرر الأدب الأندلسي لتنمية مهارة معرفة الافتراضات لدى عينة من طالبات قسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز؟

٢. ما فاعلية دمج برنامج الكورت (توسعة مجال الإدراك) ضمن مقرر الأدب الأندلسي لتنمية مهارة التفسير لدى عينة من طالبات قسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز؟

٣. ما فاعلية دمج برنامج الكورت (توسعة مجال الإدراك) ضمن مقرر الأدب الأندلسي لتنمية مهارة تقييم المناقشات لدى عينة من طالبات قسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز؟.

٤. ما فاعلية دمج برنامج الكورت (توسعة مجال الإدراك) ضمن مقرر الأدب الأندلسي لتنمية مهارة الاستنباط لدى عينة من طالبات قسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز؟.

٥. ما فاعلية دمج برنامج الكورت (توسعة مجال الإدراك) ضمن مقرر الأدب الأندلسي لتنمية مهارة الاستنتاج لدى عينة من طالبات قسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز؟.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- وصف خطة دمج مهارات برنامج كورت (توسعة مجال الإدراك) لتعليم مهارات التفكير من منطلقات معرفية تضمنتها موضوعات مقرر الأدب الأندلسي.
- تحديد فاعلية دمج برنامج الكورت (توسعة مجال الإدراك) ضمن مقرر الأدب الأندلسي لتنمية مهارات التفكير الناقد: (معرفة الافتراضات، والتفسير، وتقويم المناقشات، والاستنباط، والاستنتاج) لدى عينة من طالبات قسم اللغة بجامعة الملك عبد العزيز بجدة.

أهمية البحث:

تظهر أهمية البحث الحالي في:

١. توضيح إجراءات علمية وعملية موصوفة بدقة لتنمية مهارات التفكير الناقد في خطة دمج برنامج كورت ضمن موضوعات مقرر الأدب الأندلسي مما يجعله نموذجاً عملياً يستخدمه الأساتذة عند تدريس المقررات الجامعية.
٢. تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات بقسم اللغة العربية، بما يكفل تحصينهن ضد أي أفكار أو تيارات فكرية هدامة؛ من خلال تمكينهن من الاستقلال الفكري عند الحكم على الأمور والأحداث.
٣. تسهم أداة ونتائج البحث الحالي في تطوير تدريس المقررات الجامعية بالملكة العربية السعودية وفق الاتجاهات والنظريات التربوية الحديثة نحو تعليم مهارات التفكير، ووفق البرامج العالمية.

متغيرات البحث:

١. المتغير المستقل: دمج برنامج الكورت (توسعة مجال الإدراك) لتعليم التفكير أثناء تدريس مقرر الأدب الأندلسي.
٢. المتغير التابع: مهارات التفكير الناقد (معرفة الافتراضات، التفسير، تقويم المناقشات، الاستنباط، الاستنتاج).

حدود البحث:

الالتزم البحث بالحدود التالية:

- الحدود البشرية: عينة من طالبات قسم اللغة العربية للعام الدراسي الجامعي ١٤٢٥هـ.
- الحدود المكانية: جامعة الملك عبد العزيز بجدة ، كليات الفروع بالفيصلية.

الحدود الموضوعية كالتالي:

- الجزء الأول من برنامج كورتCORT لتعليم التفكير (توسعة مجال الإدراك).
- تطبيقات الدمج من محتوى مقرر الأدب الأندلسي.
- مهارات التفكير الناقد التالية: معرفة الافتراضات، التفسير، تقويم المناقشات، الاستنباط، الاستنتاج.

مصطلحات البحث:

١. الفاعلية: يقصد بها في هذا البحث حجم التأثير الذي يحدث نتيجة لاستخدام البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات التفكير الناقد. ويقاس حجم التأثير في البحث الحالي بحساب مربع إيتا (η^2) (kiess,h,1989) ثم حساب قيمة نسبة الكسب المعدل لبليك (جيرولد، ١٩٩١م).
٢. التفكير الناقد: يلتزم البحث بتعريف واطسن وجلاسرو watsono&glaser حيث يعرفان التفكير الناقد بأنه: "المحاولة المستمرة لاختبار الحقائق

أو الآراء في ضوء الأدلة التي تسندها، بدلاً من القفز إلى النتائج، ويتضمن بالتالي معرفة طرق البحث المنطقي التي تساعد في تحديد قيمة مختلف الأدلة، والوصول إلى نتائج سليمة، واختبار صحة النتائج وتقييم المناقشات بطريقة موضوعية خالصة" (فاروق وممدوح، ١٩٨٢م) وسوف يقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار التفكير الناقد.

٢. برنامج كورت cort لتعليم التفكير الناقد: برنامج كورت cort هو برنامج أعد لتوسعة إدراك الطلاب والمتدربين، وذلك باستخدام طريقة الأداة منهجاً وأسلوباً في تعليم التفكير، ويتكون من مجموعة من مهارات التفكير "أدوات التفكير" تتيح للطلاب والمتدربين الإفلات بوعي تام من أنماط التفكير المتعارف عليها، وذلك برؤية الأشياء والمواقف والأفكار ووجهات النظر والمشكلات بشكل أوضح.

ويتكون البرنامج من دليل للبرنامج وستة أجزاء هي: توسعة مجال الإدراك، والتنظيم، والتفاعل، والإبداع، والمعلومات، والعواطف، والعمل؛ ويستغرق التدريب عليها مدة زمنية تتراوح بين ٢-٣ سنوات (دي بونو، ١٩٩٨م).

وتعرف الباحثة برنامج كورت cort بأنه عبارة عن مجموعة من أدوات التفكير التي تتيح لطالبات اللغة العربية رؤية الأشياء بشكل أوضح وأوسع، بحيث يصبح تفكيرهن متشعباً عن طريق التدريب على مهارات الجزء الأول والثالث (توسعة مجال الإدراك، التفاعل) بالدروس العشرة في كل جزء.

الإطار النظري:

اتجهت النظم التعليمية إلى تدريس مهارات التفكير وفق أحد ثلاثة اتجاهات لتعليمه وتعلمه (فتحي، ١٩٩٩):

الاتجاه الأول: يتم فيه تعليم مهارات التفكير بصورة مباشرة من خلال مقرر دراسي مستقل.

الاتجاه الثاني: يتم فيه تعليم مهارات التفكير من خلال مقررات دراسية تدمج ضمنها مهارات التفكير.

الاتجاه الثالث: يجمع بين الرأيين؛ فيتم فيه تعليم مهارات التفكير بشكل مستقل، ثم تطبق على المقرر الدراسي ليشكل تعليم مهارات التفكير حسب هذا الاتجاه منحى تكاملي، وهذا ما أشار إليه (حسني، ٢٠٠١م) وهو ضرورة تنوع إستراتيجيات تدريس التفكير والاستعانة بالمواد الدراسية بحيث يتعمق فهمها لدى التلاميذ وتزداد درجة تحصيلهم فيها.

وهذا الإطار النظري يسلط الضوء على: برنامج الكورت، وأساليب تعليم التفكير، والتفكير الناقد ومهاراته، كالتالي:

١. برنامج كورت **لتعليم التفكير** The cort thinking program :

من أشهر البرامج العالمية التي أثبتت فاعليتها في تنمية أنواع متعددة من التفكير هو برنامج كورت لتعليم مهارات التفكير، ويتكون هذا البرنامج من ست وحدات تعليمية تمثل جوانب عديدة للتفكير، وتتألف كل وحدة من عشرة دروس صممت بحيث يغطي كل منها خلال حصة صفية تمتد إلى خمس وثلاثين دقيقة، ويحتاج تنفيذ البرنامج من سنتين إلى أربع سنوات، بمعدل درس واحد أسبوعياً. وفيما يلي عرض موجز للوحدات الست للبرنامج:

الوحدة الأولى- توسعة مجال الإدراك breadth، وتهدف إلى تدريب الطلاب على التفكير في جميع جوانب الموقف بكل الطرق الممكنة من أجل توسعة دائرة الفهم والإدراك لديهم.

الوحدة الثانية- التنظيم organization، وتهدف إلى تنظيم عملية التفكير عند الطلاب.

الوحدة الثالثة- التفاعل interaction، وتهدف إلى تطوير عملية المناقشة والتفاوض لدى الطلاب لكي يستطيعوا تقويم مداركهم والسيطرة عليها.

الوحدة الرابعة- الإبداع creativity، وتهدف إلى تدريب الطلاب على الهروب من حصر الأفكار وإنتاج أفكار جديدة.

الوحدة الخامسة- المعلومات والعواطف information&feeling، وتركز على أهمية المشاعر والانفعالات على التفكير.

الوحدة السادسة- الفعل action، وتهدف إلى الاهتمام بعملية التفكير في مجموعها؛ بدءاً باختيار الهدف، وانتهاء بتشكيل الخطة لتنفيذ الحل.

وتعتبر الوحدة الأولى من برنامج الكورت (توسعة مجال الإدراك) وحدة أساسية للبرنامج ويجب أن تدرس قبل أي وحدة من وحداته الأخرى، وبعد ذلك يمكن استخدام بقية وحدات البرنامج بأي ترتيب. وفيما يلي عرض الوحدة الأولى:

توسعة مجال الإدراك breadth: تم تصميم الدروس في هذه الوحدة لمساعدة التلاميذ على البدء في توجيه أفكارهم بشكل هادف بدلاً من إطلاق ردود أفعال نحو المعلومات الواردة والظروف الحادثة، وتتكون هذه الوحدة من عشرة دروس؛ هي:

معالجة الأفكار pmi: وتعلم التلاميذ على فحص فكرة ما من خلال النقاط الإيجابية والسلبية المثيرة بدلاً من الحدية في القبول أو الرفض.

اعتبار جميع العوامل caf: ويتعلم التلاميذ بحث كل موقف بالنظر إلى العوامل الكامنة فيه وليس فقط الظاهر منها.

القوانين rules: يستخدم التلاميذ الأدوات الأوليين في فحص القوانين والعوامل الواجب النظر فيها لصنع القوانين الجديدة.

النتائج المنطقية وما يتبعها c&s: تثير الانتباه للمستقبل بالنظر إلى العواقب -الفورية وقصيرة المدى ومتوسطة المدى وبعيدة المدى- لكل حدث وخطة وقرار وقانون واكتشاف.

الأهدافago: تساعد التلاميذ على تصنيف أهدافهم وأهداف الآخرين، كما تلتفت الانتباه والتركيز على الفكرة النابعة من الهدف وتمييزها عن ردة الفعل.

التخطيطplanning: يتعلم التلاميذ كيفية التخطيط باستخدام الأدوات التي تم الإشارة إليها سابقاً.

الأولويات المهمة الأولىfip: هذا الدرس يساعد التلاميذ على وضع الأولوية في اختيار الاحتمالات و البدائل.

البدائل والاحتمالات والخياراتapc: يتعلم التلاميذ استنباط البدائل والتفسيرات بدلاً من اللجوء إلى ردود أفعال عاطفية أو انفعالية مرتبطة بتفسيرات واضحة.

القراراتdecisions: تطبق الأدوات السابقة الذكر على عملية اتخاذ القرارات.

وجهات نظر الآخرينopv: تقلل من الغموض الذي يكتنف شعور التلاميذ تجاه وجهات نظر الآخرين وذلك بتوجيههم نحو فحص متعمد لتلك النقاط التي تثيرها آراء الآخرين (دي بونو، ١٩٩٨م).

٢. أساليب تعليم مهارات التفكير:

أشار كل من نائر (١٩٩٥م) وفتحي (٢٠٠٢م) ورشيد (١٤٢٨هـ) إلى أن هناك أسلوبين لتعليم التفكير، هما:

أولاً: تعليم التفكير بأسلوب مباشر: بحيث يكون على شكل مهارات مستقلة بذاتها عن محتوى المواد الدراسية.ومن أهم مزايا هذا الأسلوب أن التركيز يتم فيه على عملية التفكير ذاتها وليس على المحتوى التعليمي وهذا يساعد على توجيه انتباه المتعلم إلى المهارة المطلوبة، ويعتبر دي بونو debono من أبرز المؤيدين لهذا

الأسلوب ومن أكثر المعدين لبرامج تعليم التفكير، فقد قدم برنامج الكورت cort لتعليم التفكير، بالإضافة إلى برنامج المفكر البارع master thinker وبرنامج القبعات الست للتفكير six thinking hats وغيرها.

ثانياً: تعليم التفكير بأسلوب الدمج والتكامل: بمعنى أن تكون عملية تعليم التفكير بشكل ضمني وغير مباشر - أي من خلال المقررات الدراسية -، ومن أهم مزايا هذا الأسلوب إمكانية الربط بين مهارات التفكير ومحتويات المقررات الدراسية، ولفت الانتباه إلى الجوانب الجديرة بالاهتمام والتعليم، وفيه اختصار للوقت والتكاليف في تعليم مهارات التفكير.

وقد أشار روبرت (١٩٩٧م) إلى أن الدروس تحقق هدفاً ثنائياً هو تعليم التفكير الماهر وإتقان أعمق للمحتوى، إلا أن عملية الدمج تحتاج إلى جهد كبير؛ وقد قامت الباحثة باتخاذ خطة تضمنت إجراءات تدريسية محددة في سبع خطوات مذكورة في نتيجة الإجابة عن السؤال الثاني لهذا البحث.

٣. التفكير الناقد:

يستخدم النقد للدلالة على معان كثيرة من أهمها: الكشف عن العيوب والأخطاء، تعليق الحكم على الشيء أو الموقف حين توافر معلومات وأدلة كافية عنه، والتفكير الناقد عند فتحي (١٩٩٩م) هو "نشاط عقلي مركب محكوم بقواعد المنطق والاستدلال، ويقود إلى نواتج يمكن التنبؤ بها، وغايته التحقق من الشيء وتقييمه بالاستناد إلى معايير أو محكات مقبولة، ويتألف من مجموعة من المهارات يمكن استخدامها بصورة منفردة أو مجتمعة، وتصنف ضمن ثلاث فئات هي:

"الاستقراء، الاستنباط، التقويم"؛ فكلية critical تعني: القدرة على التمييز أو إصدار الأحكام (عمر، ٢٠٠٣م)؛ ورغم الاختلافات الظاهرة في معالجة الباحثين لمفهوم التفكير الناقد فقد استطاع فتحي (٢٠٠٢م) تحديد عددا من القواسم

المشتركة بينها يمكن إجمالها في أن التفكير الناقد ليس مرادفاً لاتخاذ القرار أو حل المشكلة، وليس مجرد تذكّر أو استدعاء بعض المعلومات، وليس مرهوناً بإتباع إستراتيجية منظمة لمعالجة الموقف لأنه يستلزم إصدار حكم من جانب المفكر كما أنه يحتاج إلى مهارة في استخدام قواعد المنطق والاستدلال لتنظيم الأمور، وينطوي على مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن تعلّمها والتدريب عليها وإجادتها.

٤. مهارات التفكير الناقد :

مهارات التفكير الناقد كما حددها واظن وجلاسر watson&glaser كما يلي :

أ- معرفة الافتراضات: تعني التمكن من فحص الوقائع والبيانات التي يتضمنها الموضوع، بحيث يستطيع المفكر أن يصدر حكماً بأن فرض ما غير وارد نتيجة تفصيله للحقائق المعروضة.

ب- التفسير: يتمثل في التمكن من استخلاص استنتاجات من حقائق مفترضة بدرجة تصل بها إلى اليقين.

ج - تقويم المناقشات: تعني التمكن من إدراك الجوانب المهمة التي تتصل اتصالاً مباشراً بقضية ما ويمكن تمييز نواحي القوة والضعف فيها.

د- الاستنباط : يقصد بها معرفة العلاقات بين وقائع معينة تعطى للفرد، بحيث يمكن أن يحكم في ضوءها على النتائج إن كانت منبثقة منها أم غير ذلك؛ دون النظر في صحة الوقائع المعطاة أو موقفه منها.

هـ - الاستنتاج : تعني التمكن من التمييز بين درجات احتمال صحة نتيجة ما أو خطئها، تبعاً لدرجة ارتباطها بوقائع معينة تعرض على الفرد (فاروق وممدوح، ١٩٨٢م).

٥- خطة دمج برنامج الكورت (توسعة مجال الإدراك) ضمن موضوعات مقرر الأدب الأندلسي لتنمية مهارات التفكير الناقد: تتحدد إجراءات خطة الدمج

وفق خطوات التعلّم النشط باتباع سبعة إجراءات تدريسية أشارت إليها (كريمان ، ٢٠٠٧) وهي:

١. تشجيع التفاعل بين المعلم والمتعلمين: سواء كان ذلك داخل قاعة الدرس أو خارجها؛ من أجل جعل المتعلمين يتحفزون للتعلّم ويفكرون في قيمهم وخططهم المستقبلية ويقومون بنقدها وفق ما يستجد لهم من مواقف.
٢. تشجيع التعاون بين المتعلمين: إن التعلّم يتعزز بصورة أكبر عندما يتم بصورة جماعية فالتدريس الجيد كالعمل الجيد يحتاج إلى التشارك والتعاون وليس التنافس والانعزال، كما هو الحال في التعلّم التقليدي.
٣. تشجيع التعلّم النشط ليس من خلال الإنصات وكتابة المحاضرة فقط، وإنما يمتد ليشمل التحدث وكتابة ما يتعلمه الطلاب وربطه بخبراتهم السابقة وتطبيقها في حياتهم اليومية.
٤. تقديم تغذية راجعة سريعة: حيث إن معرفة المتعلمين بأخطائهم وتصويب تلك الأخطاء يساعدهم على فهم طبيعة معارفهم وتقييمها؛ فهم بحاجة إلى تأمل ما تعلموه (meta-cognition) ، وما يجب أن يتعلموه، وإلى تقييم ما تعلموه.
٥. توفير وقت كافٍ للتعلّم (زمن + طاقة = تعلّم) : إن التعلّم بحاجة إلى وقت كافٍ لأن يحدث التغيرات السلوكية المطلوبة، والمتعلمين بحاجة إلى تعلّم إدارة الوقت وتنفيذ الجهد المطلوب لاكتساب المهارة في حدود الزمن المتاح.
٦. وضع توقعات عالية لأداء المتعلمين (توقّع أكثر تجدّ تجاوباً أكثر) لأنها تساعد المتعلمين على الحرص الشديد على تحقيقها.

٧. تفهم نظرية الذكاءات المتعددة؛ واستخدام إستراتيجيات التدريس المناسبة المتعلمين وتشجيعهم على التعبير عما تعلموه بأساليبهم المتعددة.

وقد اشتملت إجراءات دمج برنامج الكورت (توسعة مجال الإدراك) على عشرة موضوعات تدريسية، وتضمنت كل محاضرة على درس من دروسه مدمجاً مع موضوع من موضوعات مقرر الأدب الأندلسي، وتفاصيل ذلك في وصف مواد البحث التي سترد لاحقاً.

الدراسات السابقة :

لقد تعددت وتتنوع نتائج البحوث والدراسات التي تناولت برنامج الكورت وأثره على تنمية مهارات التفكير العامة، وظهرت دراسات أكدت على أثره في تنمية مهارات التفكير الناقد؛ لذا أوصت باستخدامه في التدريس؛ وفيما يلي تصنيفها:

١. دراسات تناولت أثر برنامج الكورت على تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب:

دراسة (لوك 1990, lock)) هدفت إلى تقييم أثر التدريب على بعض دروس الكورت توسعة مجال الإدراك على مهارات اتخاذ القرار، وقد طبقت الدراسة على عينة من الطالبات بجامعة توليدو Toledo بولاية أوهايو بأمريكا، بلغ عدد المجموعة التجريبية (٢٥) طالبة والمجموعة الضابطة (٢٨) طالبة، وأظهرت النتائج فعالية التدريب على برنامج كورت في تنمية مهارات اتخاذ القرار.

دراسة مها (٢٠٠١م) هدفت إلى معرفة أثر التدريب على الجزء الأول (توسعة مجال الإدراك) والجزء الثاني (التنظيم) من برنامج الكورت لتعليم التفكير في تنمية التفكير الناقد لدى الطالبات، وطبقت الدراسة على عينة من طالبات الصف السادس الأساسي، بلغ عدد المجموعة التجريبية (٣٥) طالبة والمجموعة الضابطة (٣٢) طالبة، وقد أظهرت النتائج وجود أثر دال للتدريب على الجزء الأول والثاني من برنامج كورت على تنمية التفكير الناقد لدى الطالبات.

دراسة خالد (٢٠٠٧م) استهدفت معرفة أثر استخدام برنامج الكورت (توسعة مجال الإدراك والتفاعل) في تنمية مهارات التفكير الناقد وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض بلغت (٤٠) طالباً واتبعت الدراسة المنهج التجريبي باستخدام الأدوات التالية: اختبار مهارات التفكير الناقد وبرنامج الكورت (توسعة مجال الإدراك والتفاعل) ومن أهم نتائجها: وجود فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي في مهارات التفكير الناقد لصالح القياس البعدي، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في مستوى التحصيل الدراسي.

٢. دراسات تناولت برنامج الكورت في مجال تعليم اللغة والأدب:

دراسة هننت (Hinnat, 1991) استهدفت معرفة أثر أداة التفكير (معالجة الأفكار pmi) من الوحدة الأولى من برنامج كورت على كيفية كتابة التلاميذ في مادة الإنشاء، وتكونت العينة من طلاب قسم اللغة الإنجليزية في جامعة الآباما بلغ عدد المجموعة التجريبية (٥٦) طالباً والمجموعة الضابطة (٥٥) طالباً، وأظهرت النتائج فروقاً لصالح المجموعة التجريبية التي أظهرت نمواً واضحاً في الكتابة الفاعلة.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة التي لها صلة بموضوع البحث الحالي نستخلص ما يلي:

١. اتفقت الدراسات التي استخدمت برنامج كورت لتعليم التفكير على فاعليته في تنمية مهارات التفكير الناقد.

٢. ويتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في الهدف وهو البحث عن مستوى فاعلية برنامج كورت الجزء الأول (توسعة مجال الإدراك) في تنمية مهارات التفكير الناقد.

٣. يتميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة باستخدامه أسلوب دمج برنامج الكورت (توسعة مجال الإدراك) في تدريس المقرر الجامعي.
٤. يتميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة في تطبيق البرنامج على عينة من طالبات قسم اللغة العربية بالمرحلة الجامعية في مقرر الأدب الأندلسي.

فروض البحث:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠١) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث قبل وبعد دمج برنامج الكورت الجزء الأول (توسعة مجال الإدراك) في موضوعات مقرر الأدب الأندلسي في درجة اختبار التفكير الناقد ككل لصالح التطبيق البعدي للاختبار.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠١) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث قبل وبعد دمج برنامج الكورت الجزء الأول (توسعة مجال الإدراك) في موضوعات مقرر الأدب الأندلسي في درجة اختبار مهارة معرفة الافتراضات لصالح التطبيق البعدي للاختبار.
٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠١) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث قبل وبعد دمج برنامج الكورت الجزء الأول (توسعة مجال الإدراك) في موضوعات مقرر الأدب الأندلسي في درجة اختبار مهارة التفسير لصالح التطبيق البعدي للاختبار.
٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠١) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث قبل وبعد دمج برنامج الكورت الجزء الأول (توسعة مجال الإدراك) في موضوعات مقرر الأدب الأندلسي في درجة اختبار مهارة تقويم المناقشات لصالح التطبيق البعدي للاختبار.

٥. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠١) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث قبل وبعد دمج برنامج الكورت الجزء الأول (توسعة مجال الإدراك) في موضوعات مقرر الأدب الأندلسي في درجة اختبار مهارة الاستبطان لصالح التطبيق البعدي للاختبار.

٦. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠١) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث قبل وبعد دمج برنامج الكورت الجزء الأول (توسعة مجال الإدراك) في موضوعات مقرر الأدب الأندلسي في درجة اختبار مهارة الاستنتاج لصالح التطبيق البعدي للاختبار.

منهج ومواد وأدوات البحث:

فيما يلي توضيح لإجراءات البحث ومنهجه ووصف المواد والأدوات المستخدمة في تحقيق أهدافه:

أولاً- مجتمع البحث: طالبات قسم اللغة العربية اللاتي يدرسن مقرر الأدب الأندلسي.

ثانياً- عينة البحث: طالبات اللغة العربية في شعبة (RC) اللاتي يدرسن مقرر الأدب الأندلسي تم اختيار الشعبة بطريقة عشوائية، وقد بلغ عدد الطالبات فيها (٣٥) طالبة.

ثالثاً- منهج البحث: استخدم البحث المنهج شبه التجريبي.

رابعاً- أدوات ومواد البحث: استخدم البحث المواد والأدوات التالية:

١. درس الكورت الجزء الأول (توسعة مجال الإدراك) مع إجراء بعض التعديلات.

٢. خطة لدمج المقرر تختلف عن خطة المقرر التقليدية، حيث روعي في تنفيذها بعض مبادئ التعلم النشط.

٣. اختبار التفكير الناقد، لجوردن واطسن وإدوارد جلاسر watson&glaser هي الأداة الثالثة لهذا البحث ، وهو اختبار طبقه كل من فاروق وممدوح عام ١٩٨١م على البيئة السعودية بغرض قياس قدرة الفرد على التفكير التحليلي والمنطقي، وقد تكون الاختبار من: تعليمات عامة ثم خمسة اختبارات مستقلة تمثل مهارات التفكير الناقد التالية هي: معرفة الافتراضات، التفسير، تقويم المناقشات، الاستنباط، الاستنتاج، ويتكون كل اختبار من تعليمات خاصة به مع مثال توضيحي، بالإضافة إلى ثلاثين سؤالاً في كل اختبار، و يبلغ العدد الإجمالي لمفردات الاختبار مائة وخمسين (١٥٠) سؤالاً.

وفيما يلي توضيح لمكونات مواد وأدوات البحث:

١- خطة دمج دروس توسعة مجال الإدراك ضمن محاضرات موضوعات الأدب الأندلسي:

تكونت خطة الدمج مما يلي:

- وصف الأهداف التعليمية: تحديد الهدف العام من تدريس مقرر الأدب الأندلسي؛ حيث يهدف المقرر إلى توسعة مجال الإدراك لدى الطالبات من خلال تدريسهن الأدب الأندلسي منذ الفتح الإسلامي عام ٩٢ هـ / ٧١١م إلى سقوط آخر حواضرها عام ٨٩٧هـ / ١٤٩٢م، وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهن، كما تم وضع مجموعة من الأهداف الخاصة للمقرر. (ملحق ١).

- تحديد محتوى المقرر: تحددت موضوعات المقرر من مرجع حسن عباس (تاريخ الأدب الأندلسي، عصر سيادة قرطبة، عصر الطوائف، والمرابطين، بيروت: دار الثقافة ١٩٨١م)، ثم قامت الباحثة بمراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت درس الكورت (الجزء الأول) لتعليم التفكير، وبعد ذلك تم أخذ كل مهارة من المهارات العشرة ودمجت ضمن بعض دروس المقرر، كما أجريت

بعض التعديلات على الأمثلة الواردة في الجزء الأول من برنامج كورت Cort لتعليم التفكير (توسعة مجال الإدراك) من قبل الباحثة وذلك بتغيير صياغة بعض العبارات أو تغيير بعضها بما يتناسب مع طبيعة المقرر، وتم وضع علامة (x) عند كل مثال عدلت صياغته، وعلامة (xx) عند كل مثال تم تغييره بالكامل، وتكون الخطة في صورتها النهائية من عشرين محاضرات تُدرس خلال عشرة أسابيع .

وقد تم توزيع المحاضرات على امتداد أسابيع الدراسة؛ حيث استغرق تنفيذ الخطة عشرين محاضرة امتدت عشرة أسابيع يوضحها جدول (١)

جدول (١)

مواعيد تنفيذ خطة موضوعات محاضرات الكورت المدمجة في مقرر الأدب الأندلسي

اليوم	موضوع المحاضرة
الأول: ١٤٢٥/٤/١٠	مدخل: تعريف التفكير الناقد ومهاراته، ثم التعريف ببرنامج الكورت Cort لتعليم التفكير وخصائصه ومكوناته، ثم الولوج في تعرف بيئة الأدب الأندلسي السياسية والاجتماعية والعلمية ونركز فيها على عملية التفكير التي يثيرها الدرس الأول معالجة الأفكار (Interest & PMI Mines & Plus) بوحدة توسعة مجال الإدراك.
الثاني، ١٤٢٥/٤/٧	الشعر الأندلسي بين التقليد والتجديد مدمج مع درس Consider (All Factors (CAF) درس اعتبار جميع العوامل.
الثالث، ١٤٢٥/٤/١٧	فن الموشحات، فن الزجل (Rules) درس القوانين
الرابع، ١٤٢٥/٤/٢١	أبو المخشي - يحي الغزال - ابن دراج القسطلبي - ابن زيدون - ابن خفاجة ابن زمرك - ابن الخطيب مدمج مع درس Sequel & Consequence (C&S)) النتائج المنطقية وما يتبعها.

اليوم	موضوع المحاضرة
الخامس ١٤٣٥/٤/٢٧، ٢٩هـ	أبرز شاعرات الأندلس : حسانة التميمية - عائشة القرطبية - حمدونة - ولادة - أسماء العامرية والحياة السياسية والاجتماعية بالأندلس مدمجة مع درس الأهداف (Aims, Goals, Objectives) (AGO)
السادس، ٦، ٨ ١٤٣٥/٥/٨هـ	النثر الفني في الأندلس : (الكتابة الديوانية ، الكتابة الإخوانية ، الكتابة العلمية ذات الصبغة الأدبية ، الخطابة ، القصة) مدمج مع درس: Planning التخطيط
السابع، ١٢ ١٤٣٥/٤/٥هـ	أعلام النثر : ابن شهيد - ابن حزم - أبو الطاهر السرقسطي - لسان الدين ابن الخطيب مدمج مع درس -First Important Priorities (FIP) (الأولويات المهمة الأولى
الثامن، ٢٠ ١٤٣٥/٥/٢هـ	أعلام النثر : ابن شهيد - ابن حزم - أبو الطاهر السرقسطي - لسان الدين ابن الخطيب مدمج مع درس: البدائل والاحتمالات والخيارات (APC (Alternatives, Possibilities, Choices)
التاسع، ٢٨، ٢٦، ٢٥/٤ ١٤٣٥هـ	أعلام النثر : ابن شهيد - ابن حزم - أبو الطاهر السرقسطي - لسان الدين ابن الخطيب مدمج مع درس: البدائل والاحتمالات والخيارات (APC (Alternatives, Possibilities, Choices)
العاشر، ٥، ٦/ ١٤٣٥هـ	أبرز شاعرات الأندلس : حسانة التميمية - عائشة القرطبية - حمدونة - ولادة - أسماء العامرية مدمج مع درس وجهات نظر الآخرين

كما تمت توضيح توزيع الأنشطة والإجراءات داخل زمن المحاضرة لكل درس في جدول (٢):

جدول (٢)

الخطة الزمنية لكل موضوع خلال المحاضرة

الزمن	المحتوى	مسلسل
٨ دقائق	مقدمة توضح مهارة التفكير التي يتضمنها الدرس: قصة أو تمرين أولغز، وتقديم فكرة مختصرة عن موضوع المحاضرة	١
١٠ دقائق	مادة تدريبية	٢
٤ دقائق	مناقشة العملية	٣
١٠ دقائق	مادة تدريبية ثم مناقشة المبادئ	٤
٨ دقائق	تقديم موضوع المحاضرة بإيجاز	٥
١٠ دقائق	مادة تدريبية من محتوى موضوع المحاضرة على مهارة التفكير.	٦
٥٠ دقيقة		المجموع

خامساً - التأكد من صدق مواد البحث:

للتأكد صدق خطة دمج دروس الكورت في مقرر الأدب الأندلسي: عُرضت الخطة متضمنة موضوعات المحاضرات العشر على مجموعة من المحكمين (ملحق ١)، وبعد التحكيم تم إجراء التعديلات المناسبة عليها، وأصبحت محاضرات دروس الكورت المدمجة في مقرر الأدب الأندلسي في صورتها النهائية صالحة لتطبيقها على أفراد عينة البحث (ملحق ٢).

سادساً - ثبات أداة البحث:

إن أداة البحث المستخدمة في تحديد فاعلية دمج برنامج الكورت توسعة مجال الإدراك أثناء تدريس موضوعات مقرر الأدب الأندلسي، هو اختبار التفكير

الناقد؛ وللتأكد من ثباتهم تطبيقه على عينة استطلاعية بلغ عددها (٣٠) طالبة من قسم اللغة العربية للتأكد من ثباته، من خلال حساب قيمة معامل ألفا α كرونباخ لمعرفة ثبات درجات الاختبار ككل، وقد تم حساب قيم معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد الاختبار بتعين قيم معاملات الارتباط (بيرسون) بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاختبار وجدول (٣) يوضح تلك القيم.

جدول (٣)

قيم معاملات الارتباط بين درجات أبعاد الاختبار والدرجة الكلية له

معاملات الارتباط	أبعاد اختبار التفكير الناقد
٥٢٢، ٠٠٠	معرفة الافتراضات
٧٦٣، ٠٠٠	التفسير
٧٢٢، ٠٠٠	تقويم المناقشات
٧٩١، ٠٠٠	الاستنباط
٨٠٣، ٠٠٠	الاستنتاج
٠، ٨١ =	الاختبار ككل

×× دال عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١)

قراءة الجدول السابق توضح أن معامل ثبات درجات الاختبار الكلي كان عالية حيث بلغت (٠,٨١)، مما جعله مطمئناً عند التطبيق، والزمن المناسب للاختبار هو (٥٠) دقيقة، وقد حددت درجة واحدة لكل مفردة من مفردات الاختبار وبذلك تكون الدرجة النهائية هي (١٥٠) درجة للاختبار ككل و(٣٠) درجة لكل بعد من أبعاده.

سابعاً- المعالجة الإحصائية :

استخدمت الباحثة اختبار "ت" t-test للعينات المرتبطة للتحقق من صحة فروض البحث.

ثامناً- نتائج البحث وتحليلها وتفسيرها :

توصل البحث إلى النتائج، وهي كالتالي :

النتائج المرتبطة بالسؤال الأول :

ما درجة توفر مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طالبات قسم اللغة العربية بجامعة الملك عبدالعزيز بجدة؟

للإجابة على هذا السؤال طبقت اختبار مهارات التفكير الناقد من إعداد جوردن واطسن وإدوارد جلاسر watson&glaser على عينة الدراسة قبل البدء في دمج برنامج الكورت CoRT الدرس الأول توسعة مجال الإدراك مدمج ضمن موضوعات مقرر الأدب الأندلسي المقترح وجدول (٤) يوضح نتائج تطبيق الاختبار.

جدول رقم (٤)

قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات توفر كل مهارة من مهارات التفكير الناقد القبلي والمهارات ككل

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مهارات التفكير الناقد
٢، ٣	٨، ٩٤	معرفة الافتراضات
٢، ٧	١٨، ٩٧	التفسير
٣، ٣	٢٠، ٢٢	تقويم المناقشات
٣، ٥	٢٢، ٦٦	الاستنباط
٣، ٦	٢٠، ١١	الاستنتاج
١١، ٤	٩٠، ٩١	المهارات ككل

يوضح الجدول السابق قيم المتوسطات الحسابية لدرجات توفر مهارات التفكير الناقد لدى أفراد العينة من طالبات قسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز بجدة وفقاً لكل مهارة من مهارات التفكير الناقد القبلي، حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية بين (٩٤,٨ - ٦٦,٢٢) كما بلغ المتوسط الحسابي لمهارات الاختبار ككل (٩١,٩٠) وتراوحت درجات الانحراف المعياري بين (٦,٣-٢,٢) وللمهارات ككل (١١,٤). تلك النتيجة تدل على تدني درجة توفر مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات، وقد احتلت مهارة الاستنباط أعلى نسبة توفر وبلغ المتوسط الحسابي لها (٦٦,٢٢) وتلتها مهارة تقويم المناقشات (٢٢,٢٠) ثم مهارة الاستنتاج (١١,٢٠) ثم مهارة التفسير (٩٧,١٨) ثم مهارة معرفة الافتراضات (٩٤,٨)؛ وقد يرجع السبب في ذلك إلى ما يلي:

١. انصراف الطالبات نحو التحصيل الدراسي وعدم عنايتهن بنواحي التفكير الأخرى.
٢. طرق التدريس التقليدية التي تغفل اتخاذ الإجراءات الكفيلة بتحقيق أهداف تدريس المقررات الجامعية التي تنص على تنمية مهارات التفكير العامة ومهارات التفكير الناقد على وجه الخصوص.
٣. عدم وعي هيئة التدريس بمضامين مهارات التفكير الناقد ودلائل كل مهارة فرعية منه.

وهذه النتيجة تؤكد الحاجة لتعليم الطالبات بقسم اللغة العربية مهارات التفكير الناقد من خلال خطة دمج واضحة مخصصة لذلك الغرض.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما فاعلية دمج برنامج الكورت (توسعة مجال الإدراك) ضمن مقرّر الأدب الأندلسي لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طالبات قسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز؟ تمت الإجابة عليه؛ بالتحقق من صحة الفرض الأول من فروض البحث: "توجد فروق ذات دلالة

إحصائية عند مستوى أقل من (٠ , ٠١) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث قبل وبعد دمج برنامج الكورت الجزء الأول (توسعة مجال الإدراك) موضوعات مقرر الأدب الأندلسي في درجة اختبار التفكير الناقد ككل لصالح التطبيق البعدي للاختبار " باستخدام اختبار "ت" t-test للعينات المرتبطة وجدول (٥) يوضح النتائج.

جدول رقم (٥)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات عينة البحث قبل وبعد الدمج في اختبار التفكير الناقد ككل

مستوى الدلالة	مستوى الدلالة	قيمة "ت"	درجات الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعة
دال عند مستوى أقل من ٠,٠١	٠,٠٠١	٢٦,٩٣	٣٤	١١,٤	٩٠,٩١	٣٥	قبلي
				٤,٨	١٣٦,٩٧		بعدي

يشير الجدول السابق إلى قبول الفرض الأول وذلك بسبب اختلاف متوسطات درجة أداء الطالبات عينة البحث في اختبار التفكير الناقد البعدي والقبلي؛ فقد بلغ متوسط أداء أفراد العينة (٩٧,١٣٦) في الاختبار بعد دمج برنامج الكورت CoRT (توسعة مجال الإدراك) ضمن موضوعات مقرر الأدب الأندلسي وهو أعلى من متوسط أدائهن الاختبار قبل دمجها ضمن موضوعات المقرر حيث بلغت (٩١,٩٠). وكذلك تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠ , ٠١) بين متوسطي درجات عينة البحث في اختبار التفكير الناقد ككل لصالح التطبيق البعدي فقد بلغت قيمة "ت" (٢٦,٩٣) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠ , ٠١) تدل على تأثير دمج دروس (توسعة مجال الإدراك) من برنامج الكورت CoRT في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى

عينة البحث من طالبات قسم اللغة العربية بسبب التدريب على مهارات توسعة مجال الإدراك: معالجة الأفكار pmi، اعتبار جميع العوامل caf، القوانين rules، النتائج المنطقية وما يتبعها c&s، الأهداف ago، التخطيط planning، الأولويات المهمة الأولى fip، البدائل والاحتمالات والخيارات apc، القرارات decisions، وجهات نظر الآخرين opv؛ مما أسهم في تنمية مهارات طالبات قسم اللغة العربية التي تتلخص في: معرفة الافتراضات، والتفسير، وتقييم المناقشات، والاستنباط، والاستنتاج؛ وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (خديجة، ٢٠٠٠) و(رولا، ٢٠٠١م) و(مهنا، ٢٠٠١م) و(سوسن، ٢٠٠٢م) و(عواطف، ١٤٢٥هـ) وخالد (٢٠٠٧) والتي أشارت نتائجها إلى فاعلية التدريب على الجزء الأول (توسعة مجال الإدراك) من برنامج الكورت لتعليم التفكير في تنمية التفكير الناقد .

ثانياً- الإجابة عن السؤال الأول المتفرع من السؤال الثاني: تم من خلال التحقق من فرض البحث الثاني: "وجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من ٠,٠١ بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث قبل وبعد دمج برنامج الكورت الجزء الأول (توسعة مجال الإدراك) موضوعات مقرر الأدب الأندلسي في درجة اختبار مهارة معرفة الافتراضات لصالح التطبيق البعدي للاختبار" باستخدام اختبار "ت" t-test- للعينات المرتبطة وجدول (٦) يوضح النتائج.

جدول رقم (٦)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات عينة البحث قبل وبعد الدمج في اختبار التفكير الناقد لمهارة معرفة الافتراضات

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	مستوى الدلالة
قبلي	٣٥	٨،٩٤	٢،٣	٣٤	٤١،٤	٠،١٠٠	دال عند
بعدي		٢٧،١٤	١،٦				مستوى أقل من ٠،٠١

يتبين من الجدول السابق تحقق الفرض الثاني بسبب اختلاف متوسطات درجة أداء الاختبار البعدي والقبلي فقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجة امتلاك عينة البحث من طالبات قسم اللغة العربية لمهارة معرفة الافتراضات في الاختبار القبلي (٨،٩٤) بينما بلغ المتوسط الحسابي في الاختبار البعدي (١٤،٢٧)، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠،٠١) بين متوسطي درجات عينة البحث في اختبار مهارة معرفة الافتراضات لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة "ت" (٤،٤١) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠،٠١)، مما يدل على تأثير دمج برنامج الكورت CoRT الجزء الأول (توسعة مجال الإدراك) في موضوعات مقرر الأدب الأندلسي، خاصة درس اعتبار جميع العوامل، الذي يتم فيه فحص كل موقف بعمق والنظر إلى العوامل الكامنة فيه وليس الظاهر منه، مما ينمي مهارة معرفة الافتراضات التي تعني: القدرة على فحص الوقائع والبيانات التي يتضمنها موضوع ما بحيث يمكن أن يحكم الفرد بأن افتراضاً ما وارد أو غير وارد تبعاً لفحصه للوقائع المعطاة.

ثالثاً - الإجابة عن السؤال الثاني المتفرع من السؤال الثاني: تمت الإجابة عنه من خلال التحقق من الفرض الثالث "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

أقل من (٠,٠١) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث قبل وبعد دمج برنامج الكورت الجزء الأول (توسعة مجال الإدراك) موضوعات مقرر الأدب الأندلسي في درجة اختبار مهارة التفسير لصالح التطبيق البعدي للاختبار" باستخدام اختبار "ت" t-test للعينات المرتبطة وجدول (٧) يوضح النتائج.

جدول رقم (٧)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات عينة البحث قبل وبعد الدمج في
اختبار التفكير الناقد لمهارة التفسير

الجموعه	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	مستوى الدلالة
قبلي	٣٥	١٨,٩٧	٢,٧	٣٤	١٧,٨	٠,١٠٠	دال عند
بعدي		٢٧,٩٤	١,٥				مستوى أقل من ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق تحقق الفرض الثالث؛ حيث يشير إلى اختلاف متوسطات درجة أداء الاختبار البعدي والقبلي، فقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجة امتلاك عينة البحث من طالبات قسم اللغة العربية لمهارة التفسير في الاختبار القبلي (١٨,٩٧) بينما بلغ المتوسط الحسابي في الاختبار البعدي (٢٧,٩٤)، وتشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠١) بين متوسطي درجات عينة البحث في اختبار مهارة التفسير لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة "ت" (١٧,٨) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠١)، وهذا يدل على فاعلية دمج برنامج الكورت توسعة مجال الإدراك موضوعات مقرر الأدب الأندلسي حيث أن تدريب عينة البحث من طالبات قسم اللغة العربية على درس البدائل والاحتمالات والخيارات الذي يتم فيه استنباط البدائل والتفسيرات وعدم اللجوء إلى ردود أفعال عاطفية أو انفعالية مما حسن

مهارات التفكير الناقد ومنها مهارة التفسير وتعني تمكين المتعلم من استخلاص نتيجة معينة من حقائق مفترضة بدرجة معقولة من اليقين.

رابعاً- الإجابة عن السؤال الثالث المتفرع من السؤال الثاني: تمت الإجابة عنه من خلال التحقق من الفرض الرابع "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠١) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث قبل وبعد تطبيق محاضرات مقرر الأدب الأندلسي في ضوء برنامج الكورت الجزء الأول (توسعة مجال الإدراك) في درجة اختبار مهارة تقويم المناقشات لصالح التطبيق البعدي للاختبار" باستخدام اختبار "ت" t-test للعينات المرتبطة، وجدول (٨) يوضح النتائج.

جدول رقم (٨)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات عينة البحث قبل وبعد الدمج في اختبار التفكير الناقد لمهارة تقويم المناقشات

مستوى الدلالة	مستوى الدلالة	قيمة "ت"	درجات الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعة
دال عند مستوى أقل من ٠,٠١	٠,١٠٠	١٥,٨	٢٤	٣,٣	٢٠,٢٣	٢٥	قبلي
				١,٠	٢٩,٠٩		بعدي

يتضح من الجدول السابق تحقق الفرض الرابع؛ ويؤكد ذلك اختلاف متوسطات درجة أداء عينة البحث من طالبات قسم اللغة العربية في اختبار التفكير الناقد البعدي والقبلي، فقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجة امتلاك عينة البحث لمهارة تقويم المناقشات في الاختبار القبلي (٢٣, ٢٠)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لعينة البحث في الاختبار البعدي (٢٩, ٠٩)، كما أشارت النتائج إلى وجود

فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠١) بين متوسطي درجات عينة البحث من طالبات قسم اللغة العربية في اختبار مهارة تقويم المناقشات لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة "ت" (١٥,٨) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠١)، تدل على فاعلية دمج برنامج الكورت CoRT توسعة مجال الإدراك أثناء تدريس موضوعات مقرر الأدب الأندلسي على تنمية التفكير الناقد لدى طالبات قسم اللغة العربية في مهارة تقويم المناقشات التي تعني تمكين المتعلم على إدراك الجوانب المهمة التي تتصل اتصالاً مباشراً بقضية ما؛ ويمكن تمييز نواحي القوة والضعف فيها من خلال درس (معالجة الأفكار) الذي يتم فيه فحص فكرة ما من خلال النقاط الإيجابية والسلبية المثيرة بدلاً من الحدية في القبول أو الرفض، وكذلك درس وجهات نظر الآخرين الذي يتم فيه فحص متعمد لتلك النقاط التي تثيرها آراء الآخرين ومن ثم التفاعل مع الموقف الحالي ورؤيته بشكل واسع من أجل الوصول إلى قرار سليم.

خامساً- الإجابة عن السؤال الخامس المتفرع من السؤال الثاني: تمت من خلال التحقق من الفرض الخامس "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠١) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث قبل وبعد تطبيق محاضرات مقرر الأدب الأندلسي في ضوء برنامج الكورت الجزء الأول (توسعة مجال الإدراك) في درجة اختبار مهارة الاستنباط لصالح التطبيق البعدي للاختبار" باستخدام اختبار "ت" t-test للعينات المرتبطة الموضحة بجدول رقم (٩)

جدول رقم (٩)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات عينة البحث قبل وبعد الدمج في اختبار التفكير الناقد لمهارة الاستنباط

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	مستوى الدلالة
قبلي	٣٥	٢٢، ٦٦	٣، ٥	٣٤	٩، ٣٩	٠، ٠٠١	دال عند
بعدي		٢٧، ٩٤	١، ٣				مستوى أقل من ٠، ٠١

يتضح من الجدول السابق قبول الفرض الخامس بسبب اختلاف متوسطات درجة أداء عينة البحث من طالبات قسم اللغة العربية في اختبار التفكير الناقد البعدي والقبلي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجة امتلاك عينة البحث لمهارة الاستنباط في الاختبار القبلي (٢٢، ٦٦) بينما بلغ المتوسط الحسابي في الاختبار البعدي (٩٤، ٢٧)، وكذلك تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠، ٠١) بين متوسطي درجات عينة البحث في اختبار مهارة الاستنباط لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة "ت" (٩، ٣٩) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠، ٠١) مما يدل على فاعلية دمج برنامج الكورت CoRT لتعليم التفكير (توسعة مجال الإدراك) موضوعات مقرر الأدب الأندلسي في تنمية مهارات الاستنباط لدى الطالبات عينة البحث، ففي درس البدائل والاحتمالات والخيارات يتم استنباط وإيجاد البدائل والتفسيرات بطريقة مقصودة، وهي مهارة من مهارات التفكير الناقد التي تعني تمكين من معرفة العلاقات بين وقائع معينة تعطى للطالب بحيث يمكن أن يصدر حكم في ضوء هذه المعرفة.

سادساً- الإجابة عن السؤال السادس المتفرع من السؤال الثاني: تمت من خلال التحقق من الفرض السادس "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

أقل من (٠,٠١) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث قبل وبعد دمج برنامج الكورت الجزء الأول (توسعة مجال الإدراك) موضوعات مقرر الأدب الأندلسي في درجة اختبار مهارة الاستنتاج ولصالح التطبيق البعدي للاختبار" باستخدام اختبار "ت" t-test للعينات المرتبطة، وجدول رقم (١٠) يوضحها

جدول (١٠)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات عينة البحث قبل وبعد الدمج في
اختبار التفكير الناقد في اختبار مهارة الاستنتاج

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	مستوى الدلالة
قبلي	٣٥	٢٠,١١	٣,٦	٣٤	٧,٨٧	٠,٠١	دال عند
بعدي		٢٤,٨٦	١,٦				مستوى أقل من ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق قبول الفرض السادس بسبب اختلاف متوسطات درجة أداء عينة البحث من طالبات قسم اللغة العربية في اختبار التفكير الناقد البعدي والقبلي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجة تمكن عينة البحث من طالبات قسم اللغة العربية لمهارة الاستنتاج في الاختبار القبلي (١١,٢٠)، بينما بلغ المتوسط الحسابي في الاختبار البعدي (٢٤,٨٦)، وكذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠١) بين متوسطي درجات عينة البحث في اختبار مهارة الاستنتاج لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة "ت" (٧,٨٧) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠١)، مما يدل على فاعلية دمج برنامج الكورت CoRT لتعليم التفكير (توسعة مجال الإدراك) موضوعات مقرر الأدب الأندلسي في درس القرارات الذي يتم فيه التفاعل مع الموقف الحالي ورؤيته بشكل واسع من أجل الوصول إلى قرار سليم،

وكذلك درس البدائل والاحتمالات والخيارات الذي يتم فيه إيجاد البدائل بطريقة مقصودة، وفيه تدريب للطالبات عينة البحث على مهارة الاستنتاج التي تعني تدريب المتعلمين على التمييز بين درجات احتمال صحة أو خطأ نتيجة ما تبعاً لدرجة ارتباطها بوقائع معينة تعطى له.

ومما سبق يمكن القول إن دمج دروس الجزء الأول (توسعة مجال الإدراك) من برنامج الكورت CoRT لتعليم التفكير أثناء تدريس الطالبات موضوعات مقرر الأدب الأندلسي أدى إلى تنمية مهارات التفكير الناقد لديهن. ولحساب حجم تأثير دمج دروس الجزء الأول (توسعة مجال الإدراك) من برنامج الكورت CoRT لتعليم التفكير أثناء تدريس الطالبات موضوعات مقرر الأدب الأندلسي على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طالبات قسم اللغة العربية، تم حساب قيمة مربع إيتا (η^2) باستخدام قيمة "ت" عن طريق المعادلة الآتية:

$$\eta^2 = \frac{t}{t+2} \text{ درجات الحرية (سوسن، ٢٠٠٢م)، ويوضح جدول (١١) قيمة مربع إيتا للاختبار ككل ولكل بعد من أبعاده.}$$

جدول (١١)

قيمة مربع إيتا η^2 وحجم التأثير لاختبار التفكير الناقد

أبعاد الاختبار	η^2	حجم التأثير
معرفة الافتراضات	٠، ٩٨	كبير جداً
التفسير	٠، ٩٠	كبير جداً
تقويم المناقشات	٠، ٨٨	كبير جداً
الاستنباط	٠، ٧٢	كبير جداً
الاستنتاج	٠، ٦٥	كبير جداً
الاختبار ككل	٠، ٩٦	كبير جداً

يتضح من الجدول السابق أن قيمة مربع إيتا ٢١ (٠,٩٦) بلغت (٠,٩٦) ، وتدلل هذه القيمة على أن حجم تأثير المتغير المستقل (دمج درس توسعة مجال الإدراك من برنامج الكورت cort موضوعات مقرر الأدب الأندلسي) على المتغير التابع (مهارات التفكير الناقد) كبير جداً.

ولقياس فاعلية دمج درس توسعة مجال الإدراك من برنامج الكورت cort موضوعات مقرر الأدب الأندلسي على تنمية مهارات التفكير الناقد، تم حساب نسبة الكسب المعدل لبليك (blake) بالمعادلة الآتية:

$$\text{نسبة الكسب المعدل} = \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د}} + \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د} - \text{س}}$$

حيث:

ص = درجة الاختبار البعدي.

س = درجة الاختبار القبلي.

د = الدرجة النهائية للاختبار.

ص - س = الكسب الخام لدرجة.

د - س = الكسب المتوقع أو المحتمل للدرجة. (جيرولد، ١٩٩١م).

وقد بلغت قيمة نسبة الكسب المعدل للاختبار ككل ولأبعاده تقريباً (٠,٢٠١) ، مما يدل على أن دمج درس توسعة مجال الإدراك من برنامج الكورت CoRT موضوعات مقرر الأدب الأندلسي له فاعلية بدرجة مقبولة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات قسم اللغة العربية.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يلي:

١. تزويد أساتذات قسم اللغة العربية ومخططي البرامج التربوية والمناهج

التعليمية، بمعلومات عن برنامج الكورت بهدف تطوير تعليم مقررات قسم اللغة العربية بالمرحلة الجامعية؛ حيث أثبتت الدراسة الحالية فاعليته في تنمية جميع مهارات التفكير الناقد كما أثبتت دراسة مها (٢٠٠١م) الأثر الفاعل للتدريب على درسي توسعة مجال الإدراك والتنظيم من برنامج كورت لتعليم مهارات التفكير في تنمية التفكير الناقد، وعليه فمن الضروري دمج مهارات برنامج الكورت المتبقية: (التنظيم، والإبداع، والتفاعل، والعواطف، والفعل) ضمن مقرر الأدب الأندلسي، وبقية مقررات قسم اللغة العربية وهذا ما أثبتته دراسة خالد (٢٠٠٧م).

٢. عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة لتنمية مهاراتهم في دمج برامج التفكير الأخرى أثناء تدريسهم المقررات الجامعية، وتمكينهم من وضع خطط لدمج مهارات التفكير في المقررات الجامعية التي يوظفونها بتدريسها من خلال ورش العمل بمركز تطوير التعليم الجامعي، وكذلك تدريبهم على استخدام مبادئ التعلم النشط؛ حيث أكدت دراسة محمد (٢٠١٠م) عن الأثر الفاعل للتعلم النشط في تحصيل المتعلمين في مادة التاريخ وتنمية مهارات التفكير الناقد.

٣. تدريب أستاذات قسم اللغة العربية على كيفية تطبيق دروس برنامج الكورت الأخرى لتنمية مهارات تفكير أخرى لدى الطالبات، مثل مهارات اتخاذ القرارات؛ حيث أكدت دراسة لوك (lock1990) فعالية التدريب على برنامج الكورت في تنمية مهارات اتخاذ القرار.

البحوث المقترحة :

١. دراسة أثر تدريب أساتذة الأقسام بجامعة الملك عبد العزيز على دمج الجزء الأول من برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير الناقد لديهن أو لدى طلبتهن أثناء تدريسهم المقررات الدراسية.

٢. دراسة أثر دمج برنامج الكورت لتعليم التفكير في تنمية مهارات التفكير

الإبداعي لدى طلاب قسم اللغة العربية أثناء تدريسهم مقرر مهارات
كتابية بالمرحلة الجامعية؛ حيث أثبتت دراسة هنت (Hinnat, 1991)
عن أثر أداة التفكير (معالجة الأفكار pmi) في تنمية مهارات الكتابة
(الإنشاء) ، وتحتاج مهارة الكتابة إلى مزيد من عناية الباحثين لتطوير
مجال تعليمها وتزويد المتعلمين من خلالها بمهارات تفكير عليا .

٢. دراسة أثر تدريب معلمات اللغة العربية بمراحل التعليم العام على دمج
برنامج الكورت لتعليم التفكير في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى
الطالبات.

المراجع

أولاً- الكتب:

١. إدوارد دي بونو. برنامج الكورت لتعليم التفكير، ج(١): كورت(١) توسعة مجال الإدراك، ترجمة وتعديل: ناديا السرور وثائر حسين، دينا عمر فيضي، ط(١)، عمان: دار الفكر (١٩٩٨م) ص ٥، ٢٥.
٢. جيرولد كمب. تصميم البرامج التعليمية. ترجمة أحمد خيرى كاظم، القاهرة: دار النهضة العربية (١٩٩١م). ص٣٧.
٣. حسني عبد الباري عصر. التفكير مهاراته وإستراتيجيات تدريسه. الإسكندرية: مركز الكتاب. (٢٠٠١م) ص ٤٥.
٤. رشيد النوري البكر. تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسي. الرياض: مكتبة الرشد. ط٢. (١٤٢٨هـ) ص٥١.
٥. روبرت شوارتز. صهر تدريس التفكير الناقد في محتوى التعليم قراءات في تعليم التفكير والمنهج. ترجمة: جابر عبد الحميد. القاهرة: دار النهضة العربية. ط١ (١٩٩٧م) ص ٧٥-٨٧.
٦. روبرت شوارتز، ساندر باركس. دمج مهارات التفكير الناقد والإبداعي في التدريس دليل تصميم الدروس. ترجمة: عماد أبو عياش، فاطمة البلوشي، أبوظبي: مركز الآراك. ط١ (٢٠٠٥م) ص٣٢.
٧. عمر غباين. تطبيقات مبتكرة في تعليم التفكير. الأردن: جبهة للنشر والتوزيع. ط١ (٢٠٠٢) ص٥٢.

٨. عواطف أحمد حسين زمزمي. فعالية برنامج الكورت cort لتعليم التفكير (الإدراك، التفاعل، الابتكارية) في تنمية قدرات التفكير الناقد والابتكاري لدى عينة من طالبات قسم رياض الأطفال بجامعة أم القرى، رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية للبنات، جامعة أم القرى: مكة المكرمة (١٤٢٥هـ).

٩. فاروق عبد السلام، ممدوح سليمان. كتيب اختبار التفكير الناقد، مركز البحوث التربوية والنفسية، كلية التربية، مكة المكرمة: جامعة أم القرى (١٩٨٢م) ص ٨.

١٠. فتحي عبد الرحمن جروان. تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. الإمارات العربية المتحدة، العين: دار الكتاب الجامعي ط١ (١٩٩٩ م) ص ٢٥، ص ٦١.

١١. فتحي عبد الرحمن جروان. تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. الأردن: دار الفكر. ط١ (٢٠٠٢م) ص ٦٧-٦٨.

١٢. فتحي يونس، محمود كامل الناقة، علي مدكور. أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية. القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر. ط١ (١٩٨١) ص ١٥، ص ٣٥.

١٣. كريمان بدير. التعلم النشط، ط١، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة (٢٠٠٨) ص ٢٤.

ثانياً- الدوريات:

1. Pearson , c.v: « barrier to success : community college students critical thinking skills : rancho santiago community coll., santa ana, ca, publication : u.s, california , (1991) pp. 1 – 10.

٢. إبراهيم كرم "مشكلات تدريس وتنمية مهارات التفكير في التعليم العام" مجلة كلية التربية، العدد ١٦، القاهرة: جامعة عين شمس، (١٩٩٢) ص ٢-٢٥.

٢. ثائر غازي حسين. أثر برنامج تدريبي لمهارات الإدراك والتنظيم والابداع على تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة أردنية من طلبة الصف الثامن، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية: الأردن (١٩٩٥م).

4. Gilbert, c. w. a descriptive study of current practices in teaching thinking , critical thinking skills of teachers , and the factors which affect the eaching of thinking. (doctoral dissertation, memphis state university, (1993).

٥. خالد ناهس العتيبي. أثر استخدام بعض أجزاء برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير الناقد وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية. قسم علم النفس، جامعة أم القرى: مكة المكرمة (٢٠٠٧م).

٦. خديجة أحمد بخيت "فعالية برنامج مقترح في تعليم الاقتصاد المنزلي في تنمية التفكير الناقد والتحصيل لدى تلميذات المرحلة الإعدادية" المؤتمر العلمي الثاني عشر، مناهج التعليم وتنمية التفكير، الجزء (١)، القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (٢٠٠٠م). ص ١٢١-١٥٥.

٧. رولا عمر الصويتي. أثر استخدام الجزئيين الأول (التوسعة) والخامس (المعلومات والعواطف) من برنامج كورت لتعليم التفكير في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة اليرموك: الأردن (٢٠٠١م).

٨. سوسن محمد عز الدين موافي "فعالية استخدام برنامج الكورت للتفكير في تدريس وحدة المنطق الرياضي على التحصيل والتفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة جدة" المؤتمر العلمي الثالث، تعليم وتعلم الرياضيات وتمية الإبداع، القاهرة: الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات (٢٠٠٣م) ص ص ٣٥٩-٥٣٥.

٩. علي سعد الحربي. أثر طريقة العصف الذهني في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الأول الثانوي في مقرر الأحياء بمدينة عرعر، رسالة ماجستير (غير منشورة)، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة. (١٤٢٢/ ١٤٢٣ هـ).

10. kress , a. infusing critical thinking skills in early childhood education coursework to facilitate decision marking by community college students. (doctoral dissertation, nova university, (1992).

11. Lock , R.S. « College Women»s Decision Marking Skills Relating to Voluntary Participation in Physical Activity during Leisure Time. Journal Of Perceptual and Motor Skills. Aug. 71(1) (1990) PP 141 -146

١٢. محمد زياد الأسطل (٢٠١٠ م) أثر تطبيق إستراتيجيتين للتعلم النشط في تحصيل طلاب الصف التاسع في مادة التاريخ وفي تنمية تفكيرهم الناقد، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، كلية العلوم التربوية قسم المناهج وطرق التدريس.

13. Hinnat, b. a study of de bono»s pmi thinking tools as a means of education student writing performance. dissertation abstract international. (11). (1993).

١٤. مها عاهد ست أبوها. أثر التدريب على مجالي التوسع والتنظيم من

برنامج كورت لتعليم مهارات التفكير في تنمية التفكير الناقد، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة اليرموك: الأردن (٢٠٠١م).

١٥. وليد فهاد الجابري. أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لطلاب الصف الأول الثانوي في مقرر الرياضيات، رسالة ماجستير (غير منشورة)، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة. (١٤٢٨ هـ).

ثالثاً – المواقع الإلكترونية:

١. جميل حمداوي. من أجل مقارنة جديدة لتدريس الأدب العربي، موقع ديوان العرب، متاح على الرابط حتى تاريخ ٢٠١٤م:

<http://www.diwanalarab.com/spip.php?article7778>

المبحث السادس

أثر استخدام حقيبة تعليمية قائمة على إستراتيجية التساؤل
الذاتي في تنمية مهارات القراءة الشعرية والتفكير الإبداعي
والإتجاه نحو اللغة العربية لدى طالبات المرحلة الجامعية

إعداد

د. أمامة محمد الشنقيطي(*)

(*) أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد : جامعة الأميرة نورة بنت
عبد الرحمن - كلية التربية : قسم المناهج وطرق التدريس .

مقدمة :

اللغة جسر التواصل الممدود بين البشر منذ الخليقة، ووعاء نقل الحضارة والثقافة والأدب منذ القدم؛ ولذا فقد احتلَّ تعلُّم وتعليم اللغة العربية مكان الصدارة في اهتمامات التربويين. والنصوص الأدبية بشقيها الشعري والنثري فرع هام من فروع اللغة العربية؛ لأنه ينمي لديهم مهارات التذوق الأدبي، وكذا مهارات التفكير. (مدكور، ١٤٢٣هـ: ١٨٨).

وللشعر في ماضي الأمة العربيّة وحاضرها مكانة عظيمة، حتى قالوا: "الشعر ديوان العرب"، وتّقوا به أيامهم، وحفظوا أمجادهم. ثمَّ جاء الإسلام ليعزّز هذه المكانة للشعر، فاهتمَّ المسلمون بجيد القول الشعري حفظاً ورواية وتعليماً لأبنائهم. (الرشيد، ١٩٨١م: ٢٩-٣١).

وتسعى الجامعات إلى تسليح طلابها بمهارات التعلُّم الذاتي والمستمر، وتمكينهم من أدوات المعرفة اللازمة لهم لمواكبة تطورات العصر المتلاحقة، ومن هنا يتأكد دور الأستاذ الجامعي في كونه المرشد في دروب المعرفة والقائد لدفة القيم في زمن تلاطمت فيه أمواج الثقافات وخلطت وسائل التواصل الحديثة الغث بالسمين.

ويتفق الجميع على أن التعليم من أجل التفكير هدف من أهداف التربية الحديثة في التعليم العام، ومقصد سام من مقاصد التعليم العالي، تسخر له الجهود، وتقام من أجله المشاريع، وتُدعم البحوث والدراسات التي تصب في مصبه استباراً للواقع أو استشرافاً للمستقبل.

مشكلة الدراسة وأسئلتها :

لقد كشفت العديد من الدراسات عن ضعف الطلاب في المرحلة الثانوية في تذوق النصوص الأدبية مما انعكس على فهمهم للشعر وتذوقهم له في المرحلة

الجامعية؛ وبالتالي فإن تعليم النصوص الأدبية في المرحلة الجامعية في حاجة ماسة إلى دراسة علمية تساهم في تنمية الحس الفني المرهف لدى الطلاب، ومهارات التفكير المبني على أسس علمية سليمة. (يونس، ٢٠٠١م: ٣٠٨).

ويعد التفكير الإبداعي أحد الأشكال الراقية للنشاط الإنساني، ويرى عبد الرازق (١٩٩٤م) أن التفكير الإبداعي مسؤول عن الحضارات الراقية التي توصلت إليها البشرية على مر العصور، فلولا المبدعون وأفكارهم لظلت الحياة بدائية حتى اليوم، ولما نمت أذواق الناس وتهذبت ومشاعرهم. (ص ٦-٧).

ويعتبر التعلم الذاتي في تعليم اللغات بشكل عام وتعليم اللغة العربية بشكل خاص أمر ضروري لا بد منه (السويس وعبيد: ١٩٩٦: ٨٧). ودور معلم اللغة العربية في تعليمها بأسلوب التعلم الذاتي يتجلى في قدرته على أن يجعل المتعلم قادراً على أن يُعلم ذاته بذاته. (عبد الله، ١٩٩٥م: ٤٧).

وتعد الحقائق التعليمية من أساليب التعلم الذاتي الأكثر انتشاراً، معدة بأسلوب النظم التعليمية، ويتسع ليشمل موضوعات دراسية على درجة عالية من الترابط والانسجام المعرفي (الطوبجي، ١٩٩٣م: ١٨).

ويمكن التأكيد بأن دراسة اتجاهات الطلاب لا تقل أهمية عن إكسابهم المعارف والمهارات اللازمة لتفوقهم وإتقانهم للمعرفة السليمة؛ ولذلك فإن الوقوف على اتجاهاتهم في المرحلة الجامعية نحو اللغة العربية الفصيحة أمر في غاية الأهمية، وعامل مساعد في التعرف على العوامل الكامنة في تشكيل هذه الاتجاهات والعمل على تطويرها وتحسين الظروف المحيطة؛ حتى يقبل الطالب على استخدام لغته الفصيحة ويبدل الجهد لامتلاك ما فاتته من مهارات أساسية بروح مشرقة وشعور إيجابي.

وقد لمست الباحثة من خلال عملها في التدريس الجامعي الحاجة الماسة إلى ربط الطالبة الجامعية بتراث أمتها، وتعريفها بمزايا لغتها، ومناقشتها في مشكلة إقضاء اللغة العربية الفصيحة عن ميادين العلم والتعلم.

ولزيد من التأكد من مشكلة البحث، قامت الباحثة بدراسة استطلاعية قابلت فيها (١٢) طالبة من طالبات برنامج معلّمة الصفوف الأولية بكلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن ودار الحوار بين الطرفين عن مهارات القراءة الشعرية، كما طبقت الباحثة اختباراً ميدانياً على الطالبات؛ للتعرف على مستوياتهن في القراءة الشعرية، ومن النتائج التي توصلت إليها ما يلي:

١. إخفاق الطالبات في تقديم حلول إبداعية للإشكالية التي يطرحها النص الشعري.
٢. الضعف الملحوظ لقدرة الطالبات على صياغة وتوليد أسئلة جيدة تتعلق بالنص الشعري.
٣. الضعف الملحوظ في القراءة الشعرية الصحيحة والمعبرة.

وفي ضوء ما تقدم فإن مجال البحث في تنمية مهارات القراءة الشعرية والتفكير الإبداعي بحاجة إلى دراسة علمية تتطرق من الواقع، وتتبنى إستراتيجية تدريسية حديثة قائمة على توليد الأسئلة ومراجعتها.

وبالتالي تتحدد مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس :

ما أثر استخدام حقيبة تعليمية قائمة على إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الشعرية والتفكير الإبداعي والاتجاه نحو اللغة العربية لدى طالبات المرحلة الجامعية؟

وينبثق من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية :

س١- ما أثر الحقيبة التعليمية القائمة على إستراتيجية التساؤل الذاتي في

تنمية مهارات القراءة الشعرية لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن؟.

س٢- ما أثر الحقيبة التعليمية القائمة على إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن؟.

س٣- ما أثر الحقيبة التعليمية القائمة على إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية اتجاه طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن نحو اللغة العربية؟.

فروض البحث:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \geq 0,05$ بين متوسطي درجات الطالبات في بطاقة ملاحظة الأداء البعدي لمهارات القراءة الشعرية قبل وبعد تطبيق إستراتيجية التساؤل الذاتي.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \geq 0,05$ بين متوسطي درجات الطالبات في اختبار التفكير الإبداعي قبل وبعد تطبيق إستراتيجية التساؤل الذاتي.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \geq 0,05$ بين متوسطي درجات الطالبات في مقياس الاتجاه نحو اللغة العربية قبل وبعد تطبيق إستراتيجية التساؤل الذاتي.

منهج الدراسة :

استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي الذي يدرس ظاهرة أدخل إليها متغير أو متغيرات جديدة، وهو منهج قائم على تصميم المجموعة التجريبية الواحدة ذات الاختبار القبلي والبعدي؛ وذلك لدراسة أثر حقيبة تعليمية قائمة على

إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الشعرية والتفكير الإبداعي والاتجاه نحو اللغة العربيّة لدى طالبات المرحلة الجامعية.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تقصي أثر حقيبة تعليمية قائمة على إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الشعرية والتفكير الإبداعي والاتجاه نحو اللغة العربيّة لدى طالبات المرحلة الجامعية؛ من خلال:

- الكشف عن الفروق بين درجات الطالبات في بطاقة الملاحظة للأداء البعدي لمهارات القراءة الشعرية والتي تعزى إلى الحقيبة التعليمية.
- الكشف عن الفروق بين درجات الطالبات في اختبار التفكير الإبداعي، والتي تعزى إلى الحقيبة التعليمية.
- الكشف عن الفروق بين درجات الطالبات في مقياس الاتجاه نحو اللغة العربيّة، والتي تعزى إلى الحقيبة التعليمية.

أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث الحالي من أهمية الموضوع الذي يتناوله؛ من خلال ما يلي:

1. في تنمية مهارات القراءة الشعرية لدى طالبات المرحلة الجامعية التي استهدفها البحث الحالي؛ توظيفاً لدور الشعر في تهذيب الوجدان وبناء العقول.
2. تقديم حقيبة تعليمية متكاملة قد يستنير بها الأساتذة الجامعيون في تنمية الاتجاه الإيجابي نحو اللغة العربيّة من خلال النص المناسب.
3. تستجيب الدراسة الحالية لتطورات العصر ومستجدات التربية؛ إذ إنها تبني إجراءاتها على التساؤل الذاتي الذي أثبتت الدراسات السابقة فاعليته في التعلم والتعليم.

٤. تؤكد الدراسة الحالية على ضرورة تعليم التفكير وتمتية مهاراته خاصة في المرحلة الجامعية، وبالتالي عُنيت بنوع من التفكير يتلاءم مع طبيعة مهارات القراءة الشعرية ويتناغم مع أساليب التساؤل الذاتي وهو التفكير الإبداعي.

حدود الدراسة :

يقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية :

١. طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن اللاتي يدرسن مقرر إستراتيجيات تدريس اللغة العربية وتقييمها (نهج ٤٢٢) للفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٥-١٤٣٦هـ.
٢. مهارات القراءة الشعرية المحددة في هذه الدراسة.
٣. مهارات التفكير الإبداعي المتمثلة في: الطلاقة، المرونة، والأصالة.

مصطلحات الدراسة :

الحقيبة التعليمية :

تعرف الحقيبة التعليمية بأنها: "نظام تعليمي تعلمي أُعد بإحكام باتباع مدخل النظم، تقتصر على تقديم مفاهيم أو مهارات بدقة وتتسع كي تشمل موضوعات دراسية من موضوعات عدة، على درجة عالية من الترابط والانسجام المعرفي، وتسعى إلى تيسير التعلم الفردي؛ من خلال ما تقدمه من تنوع ثري في المحتوى، والوسائل، والأنشطة، والأساليب، وطرائق التعلم". (نشوان، ١٩٩٣م: ٣٨٨).

وهي في الدراسة الحالية: رزمة تعليمية أعدت بأسلوب النظم، واقتصرت على تقديم معلومات ومهارات واتجاهات تتعلق ببعض النصوص الشعرية التي يدور محتواها حول إشكالية إقصاء اللغة العربية الفصيحة في الوقت الحالي والاعتقاد بقصورها عن تلبية متطلبات العصر والوفاء بها، على أن يتم تدريبهن على القراءة

الشعرية الصحيحة التي تنمي الذوق وتخاطب وجدان السامعين، ثم كذلك تنمية التفكير الإبداعي في اتجاه يخدم اللغة العربية ويثير عقول الناشئة نحو البحث عن حلول إبداعية تعيد لهذه اللغة العظيمة الكريمة مجدها؛ من خلال ما تضمنته الحقيبة التعليمية من أنشطة، وأنماط تعلم ركزت على نمط التعلم الذاتي، الذي تحدد في إستراتيجية التساؤل الذاتي.

إستراتيجية التساؤل الذاتي:

عرف عدس (١٩٩٦م) إستراتيجية التساؤل الذاتي بأنها: "أسئلة يضعها الطلاب تتناول المادة الدراسية التي يدرسونها قبل القراءة وأثنائها وبعدها". (ص١٤٤).

وهي في الدراسة الحالية: خطوات السير في تدريس النص الشعري من خلال الأسئلة الذاتية التي تطرحها الطالبات على أنفسهن قبل دراسة النص الشعري وأثناء دراسته، وبعد دراسته؛ لتيسير فهمهن للنصوص الأدبية في ضوء حاجاتهن، وحدود إمكاناتهن، وامتلاك زمام تعلمهن مهارات قراءة الشعر وتذوقه، وتشجيعهن على التفكير الإبداعي القائم استمطار الأفكار والبحث عما يناسب منها والحرص على اتصافها بالجدّة والأصالة.

مهارات القراءة الشعرية:

تعرف المهارة بأنها "سهولة أداء استجابة من الاستجابات، أو سهولة القيام بعملٍ من الأعمال بدقة، وعلى أكمل وجه، وفي أقصر وقت" (إبراهيم، ٢٠٠٠م: ٩٦٦).

جاء في الأشقر (٢٠١٢) أن إلقاء الشعر العربي يعني قراءة القصائد بصوت عالٍ مع مراعاة التنغيم الصوتي، وتوظيف الحركة والإشارة معاً، بما يلائم النص الشعري الملقى. (ص١٩).

ويقصد بمهارات القراءة الشعرية في هذه الدراسة: مجموعة من المهارات الرئيسية والفرعية الواجب التزام الطالبة بها عند قراءة النص الشعري قراءة جاهرة وهي: التحكم في عملية التنفس أثناء العرض الشفوي، والنطق الصحيح للحروف والمقاطع والكلمات وتضم كل منهما (٥) مؤشرات أداء، ومراعاة تلوين الصوت وتضم (٦) مؤشرات أداء، ومراعاة علامات الترقيم وتضم (٣) مؤشرات أداء، والمواءمة بين حركات الجسد والإلقاء وتضم (٥) مؤشرات أداء، وحضور الشخصية وتضم (٦) مؤشرات أداء.

التفكير الإبداعي:

يرى بعض العلماء والباحثين أن التفكير الإبداعي هو: "تفكير حدسي، وأن المبدع قد لا يرى في لحظة التنوير أو الإلهام حل هذه المشكلة فقط ولكن بصيرته "تنفتح" على مشاكل أخرى وحلول لها تتعلق بالمشكلة الأولى وتفجرها". (العيسوي، ١٩٩١: ٩٦؛ الحفني، ١٩٩٥: ٢٩-٣٠).

وهو في الدراسة الحالية: ذلك النمط من التفكير المرتبط بالبحث عن حلول غير مألوفة لمشكلة إقصاء اللغة العربية الفصيحة عن ساحة العلم والأدب في الوقت الراهن، يمرّ بمراحل عديدة، مدفوعاً بدوافع الطالبة الذاتية، وشعورها بالمشكلة، ورغبتها في المساهمة في الحل، وينتهي الأمر إلى اتخاذ القرار وتحديد الموقف واقتراح حلول غير مستبقة.

الاتجاه نحو اللغة العربية:

عرّف إنستازي الوارد في عبد الرحيم (١٩٨٨ م) الاتجاه بأنه: ميل للاستجابة بشكل إيجابي أو سلبي تجاه مجموعة خاصة من المثيرات. (ص ٩٧).

وعليه يكون المعنى الإجرائي للاتجاه في هذه الدراسة: حركة وجدانية تغمر شعور وإحساس الطالبة استجابة لوعيها العقلي بقيمة ومكانة اللغة العربية، بحيث

تتجه نحو استخدام اللغة العربية استخداماً صحيحاً في حديثها وكتاباتنا، إضافة إلى امتداحها وتقديرها والذود عنها.

الخلفية النظرية (الإطار النظري والدراسات السابقة) : أساليب التعلم الذاتي :

حظي التعلم الذاتي باهتمام علماء التربية؛ لكونه من أفضل طرائق إكساب المهارات بالتعليم والتدريب، ومن أهم أساليب توظيف مهارات التعلم بفعالية؛ ويُمكن من تطوير الفرد سلوكياً ومعرفياً ووجدانياً، وبالتالي يلبي متطلبات العصر (هزايمة، ٢٠٠٥: ٤٧). وتهدف أساليب التعلم الذاتي إلى تحقيق تعلم أكثر وفاءً بحاجات المتعلم وأشدّ مراعاة لخصائصه المميزة له؛ ولذلك فقد تعددت أساليبها واختلفت في إجراءاتها وخطواتها.

وتعدُّ الحقائق التعليمية أحد أساليب التعلم الذاتي الأكثر انتشاراً، والحقيقية التعليمية خطة توضح للطالب ما سوف يقوم به وتقتصر له الوسائل والطرق والأنشطة والمصادر التعليمية وتحدد له في النهاية ما إذا كان قد تعلم فعلاً أم لا (الطوبجي، ١٩٩٣: ١٩٤)، وهي نظام من التعلم الذاتي، تنظم فيه المادة التعليمية في وسائل متعددة تقود المتعلم إلى تحقيق أهداف التدريس بأعلى فاعلية (الغلا، ١٩٩٦: ٥١). وتكون الحقائق التعليمية مجدية كثيراً متى استخدمت بمهارة في مجالاتها، فعندما يوجد طالب مهتم بموضوع ما، فإنه يتمكن من تعلم ما يريد في الوقت الذي يريد؛ عن طريق الحقيقة التعليمية، وهنا يظهر دور الحقائق التعليمية الفعّال في تحقيق أفضل تعلم؛ اعتماداً على الذات. (العجمي، ٢٠٠١: ٧٦).

وتستند الحقائق التعليمية في بنائها إلى مجموعة من الأسس ذكرها الخطيب (١٩٩٧: ٨) من أهمها: اتباع أسلوب النظم في بنائها، والاهتمام بالأهداف، والتعلم للإتقان؛ حيث تسمح الحقائق التعليمية باستخدام أساليب حديثة للتقويم تستند على معايير إتقان دقيقة ومحددة سلفاً.

وقد اعتمدت الدراسة الحالية على إستراتيجية التساؤل الذاتي في تصميم وبناء أنشطة الحقيبة التعليمية، وفي تعليم محتواها للطلّابات الجامعيّات، وفيما يلي عرض موجز لمفهوم إستراتيجية التساؤل الذاتي، وأهميتها، وخطوات إجرائها.

إستراتيجية التساؤل الذاتي:

يعرّف اللقاني والجمل (٢٠٠٣ م: ٣٤) الإستراتيجية بأنها: "مجموعة الإجراءات والممارسات التي يتبعها المعلم داخل الفصل للوصول إلى مخرجات، في ضوء الأهداف التي وضعها، وتتضمن مجموعة من الأساليب، والأنشطة، والوسائل، وأساليب التقويم التي تساعد على تحقيق أهدافها".

وعرفت (إكسفورد) إستراتيجيات ما وراء المعرفة (١٩٩٦ م) أنها: "تعني تلك الأفعال التي تتخطى العمليات المعرفية، والتي تتيح للمتعلم فرصاً لتنظيم عملية تعلمه، وتشمل ثلاث فئات هي: تركيز عملية التعلم، والتنظيم، والتخطيط للتعلم، وتقويم التعلم". ومن خلال العرض السابق لمفهوم إستراتيجيات ما وراء المعرفة يتضح أنها تقوم على الأنشطة العقلية، قبل التعلّم، وأثناءه، وبعده. (ص١١٥-١٢١).

ويؤكد عدس (١٩٩٦) أهمية استخدام الأسئلة الذاتية أثناء التعلم بقوله: "إننا نرجو أن يأتي الوقت الذي يصوغ فيه الطلاب أسئلتهم وي طرحونها، ويقومون بعرض مشاكلهم وقضاياهم بأنفسهم، بدلاً من أن يقوم المعلم بذلك" (ص٧٩). وترى أسماء فهمي (٢٠٠٣ م) أن إستراتيجية التساؤل الذاتي تتضمن نوعين من الأسئلة هما: الأسئلة الموجهة التي يحددها المعلم للطلاب ليكملوها ثم يولدوا أسئلة تماثلها، والأسئلة غير الموجهة (المفتوحة) التي يصوغها الطالب قبل عملية التعلم أو أثناءها أو بعدها؛ بحيث تساعده على فهم المادة المتعلمة، وإدراك المغزى منها، والتفكير فيها. (ص١٢٥).

وقد أثبتت نتائج العديد من الدراسات السابقة الأثر الإيجابي لإستراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل اللغة العربية وتنمية مهارات التفكير، حيث أجرت أميرة الشبولي (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى تجريب برنامج قائم على التعلّم الذاتي باستخدام أسلوب الحقائق التعليمية لتنمية مهارات الصحة اللغوية ذات الصلة بالتعبير الكتابي الوظيفي، وقد أظهرت الحقيبة التعليمية فاعلية في تنمية مهارات الصحة اللغوية ذات الصلة بالتعبير الكتابي الوظيفي. وبعد ذلك بعام واحد فقط أجرت أماني عبدالمقصود (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية إستراتيجيات الأسئلة في تنمية الإبداع الأدبي في اللغة العربية لطلاب المرحلة الثانوية، وأسفرت الدراسة عن فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الإبداع الأدبي في القصة والمقال لدى طلاب المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمو السلوك الإبداعي لديهم. ثم أجرى عبد الحافظ (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى تنمية مهارات الفهم القرائي والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي، وأسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية. كما أجرت سماهر النوافعة (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى تعرّف أثر إستراتيجيتي التساؤل الذاتي والتعليم التبادلي في تحصيل الأدب وتنمية مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، وأسفرت الدراسة عن تفوق المجموعة التي درست بإستراتيجية التساؤل الذاتي على الأخرى التي درست بإستراتيجية التعليم التبادلي مما يدل على فاعلية الأولى في تنمية تحصيل الأدب، حيث خلصت إلى أن إستراتيجية التساؤل الذاتي تتيح للمتعلم الفرصة لتوسيع أفكاره خارج إطار النص المعد للقراءة، وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات على الإستراتيجيتين في فروع اللغة الأخرى. ثم أجرى مناع (٢٠٠٨) دراسة أخرى في حلوان مصر مشابهة، هدفت إلى تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي، وأسفرت

الدراسة عن فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي المستهدفة. ثم كانت دراسة العديقي (٢٠٠٩) في المملكة العربية السعودية، والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي بكل مستوياته. وفي نفس العام أجرت بسينة الغامدي (٢٠٠٩) دراسة بهدف تعرف فاعلية إستراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة، وكشفت الدراسة عن جدوى استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي، وأوصت بضرورة تدريب الطالبات المعلمات في الكليات على استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة خلال فترة التربية العملية الميدانية. كما أجرت حنان النمري (٢٠١١) دراسة كشفت عن فاعلية استخدام حقيبة تعليمية قائمة على إستراتيجية التساؤل الذاتي وأساليب التقويم الأصيل في تنمية مهارات التدوق الأدبي والتفكير التأملي لدى تلميذات الصف الأول الثانوي، وأوصت بالاستفادة من الحقيبة التعليمية القائمة على إستراتيجية التساؤل الذاتي وأساليب التقويم الأصيل التي قدمتها الدراسة الحالية؛ من خلال تطبيقها في مجال تدريس مقرر الكفايات اللغوية لجميع تلاميذ وتلميذات الصف الأول الثانوي المطور.

ولعل ما سبق يشير إلى أن نتائج الدراسات السابقة قد أجمعت على فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس اللغة العربية، غير أن معظم الدراسات السابقة توجهت إلى مهارات الفهم القرائي، الأمر الذي يبرر ضرورة إجراء الدراسة الحالية التي تركز على تنمية مهارات القراءة الشعرية التي تندمج فيها الطالبة النص الشعري، وتستخدم أنماطاً إبداعية من التفكير في معالجة ما يثيره النص الشعري من قضايا.

القراءة الشعرية :

تلعب النصوص الأدبية دوراً كبيراً في تنمية مهارات الطالبات اللغوية والفكرية، والتعبيرية، كما تعتبر الأساس الذي تنطلق منه نحو التذوق الأدبي والتفاعل مع النص. وقد عرفها شحاتة (١٩٩٦) بقوله: "هي وعاء التراث الأدبي الجيد قديمه وحديثه، ومادته التي يمكن من خلالها تنمية مهارات الطلاب اللغوية؛ فكرية، وتعبيرية، وتذوقية" (ص١٧٩).

ويهدف تعليم النصوص الأدبية إلى العديد من الأهداف من أهمها: تنمية إحساس الطالبات بجمال الألفاظ، وتمكينهن من فهم التراكيب اللغوية، والاستمتاع بجمال الفكرة ورقى الأسلوب، والتفاعل مع ما في النص من موسيقى داخلية وخارجية، وإقذارهن على تحليل النصوص الأدبية، ونقدها، وتنمية حرية التفكير لديهن، وتوجيههن إلى الإفادة من القيم والمثل العليا والاتجاهات الأخلاقية والاجتماعية التي كان يتصف بها العرب. (إبراهيم، ١٩٩٩: ٢٦١؛ ويونس وآخران، د.ت: ٢٢٢؛ وخاطر وآخرون، ١٩٩٩: ١١٥، مجاور، ١٩٩٨: ٤١٢؛ وأحمد، ١٩٩٨: ٢٧١).

وتؤكد فاطمة الأشقر (٢٠١٢م) أن الشعر لم يحظ بالعناية التي يستحقها، مقارنة بما يدرسه الطلبة من فنون أدبية أخرى كالخطابة، والخاطرة، والقصة، والمسرحية. (ص١٤).

ومع ذلك فإن الشعر أكثر ألوان الأدب تأثيراً على الطلاب، وأقدرها على تشكيل الخبرات الأدبية، وكلما كان المعلم قدوة في سلامة النطق، وحسن التعبير الصوتي، عمد الطلاب إلى محاكاته؛ للوصول بهم إلى حسن إلقاء الشعر والإحساس به وتذوق معانيه. (مجاور، ٢٠٠٠: ٧٣).

ومما يدل على أهمية تقديم النماذج الشعرية الفصيحة للطلاب ما يؤكد المختصون من أن الإكثار من الشعر الذي يطرق مسامع الطلبة، ويشتف آذانهم، إن

تم اختياره بما يناسبهم، وضمن ضوابط تحكم عرضه عليهم، سيزيد حصيلتهم اللغوية، ويزيد من قدرتهم على التذوق الشعري. (فاطمة الأشقر، ٢٠١٢: ٢١).

ولعملية الإلقاء أركان ينبغي مراعاتها إذا ما أريد لها النجاح، وهي: المصدر وهو الملقى، فيجب أن يلم بقواعد الإلقاء؛ ليكون إلقاءه مؤثراً. والمستقبل وهو المستمع، فلا بد من تعرّف صفاته الشخصية، كعمره، ومستواه العلمي، ومستواه المعيشي، وعاداته وتقاليده، وغيرها؛ وذلك لاختيار ما يناسبه من المواضيع، ومن طرائق ووسائل وأساليب الإلقاء. والرسالة وهو الموضوع، فلا بد من إتقان تحضيره، ومراعاة كونه مناسباً للمستمعين، وضمن دائرة اهتمامهم. والقناة وهي وسائل وأساليب الإلقاء. واستجابة الجمهور. (إبراهيم، ١٩٩٥ م: ٨٢).

وللإلقاء أهداف أساسية هي: إيصال المعاني التي يقصدها المتكلم، بتجسيدها وإبرازها، والتأثير والإقناع، ونقل المشاعر والعواطف التي تضمّنها النص، وكشف جماليات الأسلوب الأدبي للكلام، وتوفير المادة المقروءة، أو المحفوظة، أو الملقنة، المادة الأولية للإلقاء، والمتكلم هو الذي يشكل هذه المادة بالشكل الذي يرى أنه يحقق أهدافه، مستغلاً قدراته الصوتية والبدنية والنفسية. (سعد، ١٩٩٩ م: ٤٦-٥٠).

وتذكر فاطمة الأشقر (٢٠١٢) عن Zervos أن قراءة الشعر تخلق إحساساً بتأثير اللغة، وذلك عندما يبدأ الطلبة باكتشاف خصائصها، وملاحظة ما تقدمه من استدلال غير مباشر، وجماليات معنوية ولفظية. (ص ٢٢).

فالشعر فكرة وصورة ونغم ولغة، وإذا أضيف إليه إلقاء حسن أو عرض يبهج زاده جمالاً إلى جمال.

ويذكر الخليفة، (٢٠٠٣ م) أن هناك عدداً من الاعتبارات التي يمكن للمعلم أن يراعيها في تدريسه، ومن هذه الاعتبارات أن يؤمن بأن كل طالب مزود بنصيب من ملكة فهم الشعر وتذوقه، وأنه من الممكن تعهدها في أية مرحلة من مراحل

التعليم؛ مما يوجب عليه تشجيع الطالب على تذوق النصوص الشعرية في جوّ تسود فيه حرية الرأي. (٢٠٨).

والحق أن الدراسات العربية التي تتناول الشعر دراسة وتحليلاً وتقيماً لواقع تدريسه قليلة جداً، ومنها دراسة فاطمة الأشقر (٢٠١٢) التي كشفت عن فاعلية البرنامج التعليمي في تنمية مهارات إلقاء الشعر. وأوصت بتطبيق إستراتيجيات حديثة في تنمية مهارات إلقاء الشعر العربي وتذوقه لدى الطلبة، وبإجراء المزيد من الدراسات في مهارات إلقاء الشعر العربي للإفادة منها في تحسين أداء إلقاء الطلبة للشعر العربي. كما أجرى سعد (١٩٩٩م) دراسة قائمة على استخدام برنامج تعليمي بهدف تنمية مهارات إلقاء الشعر لدى طلاب المرحلة الثانوية، وأوصت الدراسة باعتماد البرامج التعليمية لتنمية القراءة الشعرية؛ للكشف عن المواهب لدى الطلبة ورعايتها. وقبل ذلك أجرى إبراهيم (١٩٩٥م) دراسة بهدف تنمية بعض مهارات الأداء الشعري لدى طلاب كلية التربية، وأسفرت الدراسة عن ضرورة تدريب الطلاب على أداء الشعر في صورته المختلفة أثناء دراستهم الجامعية. ومن هنا فقد انطلق هذا البحث من النص الشعري ليعالج نقصاً في الدراسات العربية في هذا الشأن.

التفكير الإبداعي:

لقد دعا القرآن الكريم إلى التفكير، فحث على النظر العقلي والتأمل والفحص وتقليب الأمر على وجهه لفهمه وإدراكه. وجاء علم التربية الحديث ليُعنى بالإبداع والمبدعين، خاصة في الربع الأخير من القرن العشرين، لارتباطه بتقدم الأمم وتطورها.

ويعد مفهوم التفكير الإبداعي من المفاهيم التي اختلف بشأنها العلماء والباحثين، ولذا فقد سارت الأبحاث في مجال التفكير الإبداعي على جبهة عريضة مليئة بالتشعب والتنوع، ثم حصر التعريفات المختلفة للتفكير الإبداعي من مداخل

ثلاث هي: العملية الإبداعية، والإنتاج الإبداعي، وسمات الشخص المبدع.

والإبداع أسلوب من أساليب التفكير الموجه والهادف، يسعى الفرد من خلاله لاكتشاف علاقات جديدة أو يصل إلى حلول جديدة لمشكلاته، أو يخترع أو يبتكر مناهج جديدة أو طرقاً جديدة أو أجهزة جديدة أو ينتج صوراً فنية جميلة. (اليسوي، ١٩٩٤: ١٤٤).

ويشير عدس (١٩٩٦م) إلى أن التفكير الإبداعي هو "التفكير الذي نصل به إلى أفكار ونتائج جديدة لم يسبقنا إليها أحد، وقد يتوصل إليها الفرد المبدع بتفكير مستقل، وقد تكون نتاج مبدع آخر يعمل كل منهما مستقلاً عن زميله، وتتأني هذه الأفكار والنتائج لهما معاً". (ص ٣٣).

ويذكر (عيد، ٢٠٠٠م) أن هناك فرقاً بين نوعين من التفكير هما: التفكير التقاربي والتفكير التباعدي؛ حيث يدفعنا الأول إلى إجابة محددة عندما تعطى لنا الوقائع، وهو يقاس باختبارات الذكاء، في حين يدفعنا الثاني إلى رؤية علاقات جديدة بين الأشياء الملائمة لموقف معين من خلال التأليف بين أفكار قديمة من أجل إخراج تشكيلات جديدة. (ص ١٩).

ويؤكد كل من (أبو حطب، ١٩٩٢: ٣٥٦؛ معوض، ١٩٩٤: ٥٠) أن التفكير الإبداعي هو تفكير تباعدي يتضمن القدرة على تعدد الاستجابات عندما يكون هناك مؤثر، وتعجز اختبارات الذكاء التقليدية عن قياس القدرات الإبداعية.

والإبداع في مجال التعليم يقابله التفكير التباعدي الذي يستند إلى تعدد الإجابات في مواجهة التفكير التقاربي الذي يستند إلى إجابة واحدة، والذي يعتمد على الذاكرة. (عبد الرحمن، ١٩٩٦: ٤١٤-٤١٥).

وتأسيساً على ما سبق يتضح أن هناك علاقة طردية بين الإبداع والتفكير الإبداعي؛ فالإبداع منتج في حين أن التفكير الإبداعي عملية، وبقدر ما تكون براعة

العملية يكون للمنتج تميزه وأثره، فالعلاقة بينهما هي علاقة الشيء بأصله أو علاقة البداية بالنهاية.

وتؤكد عزيزة المانع (١٩٩٦م) أنّ تنمية التفكير الإبداعي أصبحت غاية مستهدفة على مستوى المجتمع والتربية بمؤسساتها المختلفة، وهدفاً مهماً على مستوى مراحل التعليم المختلفة داخل هذه المؤسسات. حيث تتبع أهمية إدخال التفكير الإبداعي إلى التعليم لارتباطه بمسألة النمو والتقدم ومواجهة تحديات المستقبل في عالم أصبح قائده الفكر، وخاصة في ظل انتقال الاهتمام من دراسة الشخص الذكي إلى الشخص المبدع والعوامل المؤثرة فيه. كما تؤكد إننا في مواجهة مستقبل متزايد التعقيد يحتاج إلى كثير من المهارات في اتخاذ الاختيارات وحل المشاكل والقيام بالمبادرات المختلفة. (ص٢٧). وسوف يتناول البحث الحالي المكونات الأساسية للتفكير الإبداعي على النحو التالي:

١. الطلاقة :

ويقصد بها القدرة على توليد عدد كبير من البدائل، أو المترادفات، أو الأفكار، أو المشكلات، أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين، والسرعة والسهولة في توليدها، وهي في جوهرها عملية تذكر واستدعاء اختيارية لمعلومات، أو خبرات، أو مفاهيم سبق تعلمها. (جروان، ١٩٩٩: ٨٢).

وبالتحليل العاملي للقدرات العقلية تبين أن هناك أنواع للطلاقة. وهي:

أ. الطلاقة اللفظية: وتعني القدرة على سرعة إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تتوافر فيها شروط معينة. (معوض، ١٩٩٥: ٥١).

ب. الطلاقة الفكرية: وتعني القدرة على إنتاج أكبر عدد من التعبيرات التي تنتمي إلى نوع معين من الأفكار، في زمن محدد. (القذافي، ٢٠٠٠: ٤٢-٤٣).

ج. الطلاقة التعبيرية: وتعني القدرة على التفكير السريع في الكلمات المتصلة الملائمة. (معوض، ١٩٩٥: ٥١).

د. الطلاقة الارتباطية: ويقصد بها القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الوحدات الأولية ذات خصائص معينة مثل علاقة تشابه، تضاد، في زمن محدد. (معوض، ١٩٩٥: ٥١).

٢. المرونة:

يرى منسي (١٩٩١) أن المرونة هي: "القدرة على تغيير الحالة الفعلية بتغيير الموقف". (ص ٢٤١).

وتقاس درجة المرونة "بعدد الأفكار البديلة أو المواقف والاستخدامات المختلفة أو الاستجابات أو المداخل التي ينتجها الفرد في زمن محدد لموقف معين أو مشكلة". (عطية، ١٩٩٥: ١٩٣).

ويرى القذايفي (٢٠٠٠م) أنه يمكن التعبير عن المرونة في شكلين: المرونة التلقائية: وهي قدرة تعمل على إنتاج أكبر عدد من الأفكار بحرية وتلقائية، بعيداً عن وسائل الضغط. والمرونة التكييفية: وتشير إلى القدرة على تغيير أسلوب التفكير والاتجاه الذهني بسرعة لمواجهة المواقف الجديدة والمشكلات المتغيرة. (ص ٤٤-٤٧).

٣. الأصالة:

"تعد الأصالة من أكثر الخصائص ارتباطاً بالتفكير الإبداعي، والأصالة هنا بمعنى الجدة والتفرد". (جروان، ١٩٩٩: ٨٤). وتشير إلى "القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الاستجابات غير العادية، غير المباشرة أو الأفكار غير الشائعة والطريفة، وذلك بسرعة كبيرة، ويشترط أن تكون مقبولة ومناسبة للهدف، مع اتصافها بالجدة والطرافة". (عبدالرازق، ١٩٩٣: ١٩٦).

ومما سبق يمكن تحقيق مهارات التفكير الإبداعي في هذا البحث من خلال ما يلي:

أولاً الطلاقة :

١. قدرة الطالبات على القراءة الشعرية بأكثر قدر من أشكال الإلقاء في زمن محدد.
٢. قدرتهن على إعطاء أكبر عدد من أسباب إقصاء اللغة العربية الفصيحة في زمن محدد.
٣. قدرتهن على إعطاء أكبر عدد من الحلول لقضية إقصاء اللغة الفصيحة في زمن محدد.

ثانياً : المرونة :

١. قدرة الطالبات على القراءة الشعرية بأكثر قدر من أشكال الإلقاء المتنوع الذي يستخدم لغة الجسد وتمثيل المعاني، وتلوين الصوت.
٢. قدرتهن على إعطاء أكبر عدد من أسباب المتنوعة والشاملة لمشكلة إقصاء اللغة العربية الفصيحة.
٣. قدرتهن على إعطاء أكبر عدد من الحلول المختلفة لقضية إقصاء اللغة الفصيحة.

ثالثاً : الأصالة :

١. قدرة الطالبات على إلقاء القصيدة وإنشادها بصورة غير مسبقة.
٢. قدرتهن على سبر أسباب غير مأثوف طرحها حول مشكلة إقصاء اللغة العربية الفصيحة.
٣. قدرتهن على إعطاء أكبر عدد من الحلول الجديدة والمقنعة لقضية إقصاء اللغة الفصيحة.

دراسة الاتجاهات :

يعتبر موضوع الاتجاهات من الموضوعات المهمة والمثيرة للنقاش في كثير من الدراسات التربوية؛ ولعل ذلك نابعاً من كونها تعمل وسيطاً بين العمليات النفسية

الداخلية للفرد، وما يصدره من سلوك ظاهر، وهي بذلك تحدّد وتوجّه وتضبط السلوك الإنساني؛ لذا فقد حظي مجال الاتجاهات بنصيبٍ وافٍ من اهتمام الدراسات النفسية والتربوية، وقد أكّد ذلك القحطاني (١٧٤١هـ) الذي أشار إلى أهمية دراسة الاتجاهات في الآونة الأخيرة، لدرجة أنّ الكثير من المهتمين بدارستها وقياسها يرونها من أخصب موضوعات القرن الحالي، وأهمها. (ص ٥١).

ويرتبط موضوع الاتجاهات في العملية التعليمية بالمجال الوجداني الذي يشمل: (القيم والاتجاهات، والميول، وألوان التذوق والتقدير)؛ لذا ينبغي أن يحظى هذا المجال باهتمام الباحثين في الميدان التربوي، وذلك من منطلق تكامل الموقف التعليمي في جوانبه الثلاثة: المعرفية، والمهارية، والوجدانية؛ حيث تنمو وتكتسب هذه الجوانب بصورة متداخلة، ومتكاملة من خلال المواقف التعليمية، دون تحديد أي الجوانب يعدّ سبباً في نمو الجانب الآخر.

والاتجاهات تضيء على إدراك الفرد ونشاطاته معنى يساعد على إنجاز الكثير من الأهداف. وتعتبر دراسة الاتجاهات من أهم الحاجات اللازمة لتغيير السلوك الإنساني بغرض مواجهة المؤثرات التي تعمل على تكوين الاتجاهات السلبية (عليّات، ١٩٩٤، ص ٢٢).

وبالرغم من أهمية دراسة الاتجاهات إلا أن هناك ندرة في الدراسات المتصلة بالاتجاهات نحو اللغة العربية تعلّماً وفهماً ومعالجة للنصوص وتفاعلاً معها. والدراسة الوحيدة - حسب علم الباحثة - هي دراسة أجرتها وفاء العويضي وأمامة الشنقيطي (٢٠١٤) بهدف قياس فاعلية نشاط لغويّ قائم على الدراسة الشعرية في تنمية الاعتزاز باللغة العربية لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن؛ ولتحقيق ذلك الهدف تم استخدام المنهج التجريبي فطبقت أداة البحث: مقياس الاتجاه نحو قيمة الاعتزاز باللغة العربية على عينة من الطالبات الجامعيّات والذي تكوّن من ثلاثة محاور: (إدراك أهمية اللغة العربية، والانتماء

إلى اللغة العربيّة، والاعتقاد بعالميّة اللغة العربيّة) اشتمل كل محور منها على سبع فقرات، وكشفت الدراسة عن فاعلية النشاط التعليمي القائم على القصيدة العربية على اتجاهات الطالبات نحو قيمة الاعتزاز باللغة العربية. وأوصت الباحثتان أن ينوِّع عضو هيئة التدريس في الأنشطة التعليمية ويحفظ أبياتاً شعرية تحض على الفضيلة والقيم، ويكلّف الطلاب بجمع نصوص من النثر والشعر تتضمن قيماً وأخلاقاً يسعى المجتمع إكسابها أفرادهم.

ومن هنا اتجهت الدراسة الحالية في أحد أهدافها إلى كشف اتجاهات الطالبات نحو اللغة العربيّة من خلال استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي، ومهارات التفكير الإبداعي للولوج إلى أفكار النص الشعري ومضامينه التي تدور حول الولاء للغة العربيّة الفصيحة، وإشكالية إقصائها من عدد من أبنائها.

وهذا ما يؤكده صادق وأبو حطب (٢٠٠٠م، ص٦٩٩) باعتبار أن التعزيز يلعب دوراً حاسماً في تكوين معظم الاتجاهات؛ فالاتجاهات الإيجابية تتكوّن وتتغيّر بفعل الثواب، وأشار إلى هذا المعنى نشواتي (١٤١٨هـ، ص٤٧٦)، وعدس (١٤١٩هـ، ص٢٢٣) باعتبار أن الاتجاهات أنماطٌ سلوكية، يمكن اكتسابها وتعديلها بالتعلم، كما يمكن أن تتكوّن بالملاحظة، والتقليد، والقُدوة الحسنة والمثال الفعلي، والإيحاء، والممارسة الفعلية، والترغيب.

حدود الدراسة :

أجريت الدراسة في الحدود التالية :

- **الحد المكاني:** المملكة العربية السعودية، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، كلية التربية.
- **الحد الزمني:** الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ.
- **الحد الموضوعي:** ستقتصر الدراسة الحالية على قياس أثر استخدام

حقيبة تعليمية قائمة على إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الشعرية والتفكير الإبداعي والاتجاه نحو الله العربيّة.

منهج الدراسة وإجراءاتها :

أولاً : منهج الدراسة :

استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي بتصميمه ذي المجموعة الواحدة (قبلي - بعدي) لأنه أقرب إلى طبيعته؛ فهو لا يكتفي بمجرد وصف الظاهرة أو الواقع، وإنما يقوم عامداً بمعالجة عوامل معينة، تحت شروط مضبوطة ضبطاً دقيقاً (دالين ١٩٨٥م، ٢٧٧)، كما أنه يهدف إلى إحداث تغيير متعمد للظاهرة عينة الدراسة، ومن ثمّ ملاحظة آثار ذلك التغيير في تلك الظاهرة موضوع الدراسة (عبيدات وآخران: ١٤١٧هـ، ٢٨٠)؛ وذلك لقياس أثر استخدام حقيبة تعليمية قائمة على إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الشعرية والتفكير الإبداعي والاتجاه نحو الله العربيّة لدى الطالبات الجامعيّات.

ثانياً : مجتمع وعينة الدراسة :

١ . مجتمع الدراسة :

طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بمدينة الرياض، اللاتي يدرسن مقرر إستراتيجيات تدريس اللغة العربيّة وتقييمها (نهج ٢٢٤) ضمن خطة إعداد معلّمة الصفوف الأولى في المرحلة الابتدائية.

٢ . عينة الدراسة :

أ. العينة الاستطلاعية : تكونت من (١٢) طالبة من مجتمع الدراسة، وذلك للتحقق من الشروط السيكمومترية للمقياس.

ب. عينة الدراسة : تم اختيار (٢٢) طالبة من مجتمع الدراسة اختياراً عشوائياً، وهنّ الطالبات المقيّدات في الشعبة 3r7 .

ثالثاً: أدوات الدراسة:

١. بطاقة ملاحظة مهارات القراءة الشعرية:

قامت الباحثة ببناء ملاحظة مهارات القراءة الشعرية لدى الطالبات، وفق الخطوات التالية:

- اختارت الباحثة بطاقة الملاحظة أسلوباً تقويمياً لسلوك الطالبات؛ للكشف عن مستوى أدائهن في القراءة الشعرية.
- بنت الباحثة البطاقة من خلال: حصر مهارات القراءة الشعرية اللازمة للطالبات، والاستعانة بأدبيات دراسة النصوص الشعرية والإلقاء والتذوق الأدبي، والاستئناس بالدراسات السابقة التي كانت بطاقة الملاحظة أدواتها في تقويم مهارات قراءة الشعر وإلقائه مثل: دراسة فاطمة الأشقر (٢٠١٢م) ودراسة سعد (١٩٩٩م) ودراسة إبراهيم (١٩٩٥م). ثمّ تحكيم البطاقة عن طريق الحصول على صدق المحكمين.
- زوّدت الباحثة البطاقة بمقياس ذي ثلاثة مستويات متدرّجة (متوافرة، متوافرة إلى حدّ ما، غير متوافرة) واختارت نظام الملاحظة بالدرجات لأنّ هذا النظام يسمّح بملاحظة العديد من مظاهر القراءة الشعرية، فضلاً عن أنّه يوفر موضوعية عند التقويم أكثر من الأساليب الأخرى للملاحظة. ثمّ عرضت بطاقات الملاحظة في صورتها الأولى على مجموعة من ذوي الاختصاص شملت مختصين في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، والأدب العربي.
- تحققت الباحثة من بطاقة الملاحظة عن طريق الحصول على صدق المحكمين، حيث جرى عرضها بصورتها الأولى على عدد من المحكمين الذين عرضت عليهم أدوات الدراسة، وتمّ تعديل البطاقة في ضوء مرنّياتهم وتوجيهاتهم.

- تمَّ احتساب الصدق لبطاقة مهارات القراءة الشعريّة عن طريق: صدق المقارنة الطرفية، وصدق معاملات الارتباط. حيث تمت المقارنة بين متوسطات الإرباعي الأعلى والأدنى وحساب دلالة الفروق بين هذه المتوسطات؛ للتمييز بين الطالبات. وبلغ مستوى الدلالة (٠,٠١)؛ وهذا يدل على تمتع بطاقة الملاحظة بوحدة من الخصائص السيكمترية للمقياس الجيد: وهى قدرته على التمييز بين الطالبات، كما تمَّ احتساب صدق معاملات الارتباط والذي يعتمد على حساب ارتباط كل بند من بنود بطاقة الملاحظة والدرجة الكلية لها. (فرج ١٩٨٠م، ٣١٥) وقد تحقق ذلك في البطاقة حيث بلغ مستوى الدلالة أقل من ٠,٠١ في جميع الأبعاد.

- كما تمَّ حساب ثبات بطاقة الملاحظة عن طريق إجراء التجزئة النصفية: بحساب الثبات إيجاد معامل الارتباط باستخدام معادلة بيرسون وبلغ (٠,٧٥٥)، ومعادلة سبيرمان-بروان وبلغ (٠,٨٦٠)، كما أجرت الباحثة طريقة أخرى لحساب معامل الثبات من خلال تحليل التباين، من خلال معادلة ألفا كرونباخ. وثبت عدم وجود أي بند يقلل أو يضعف من ثبات البطاقة؛ لذلك لم يتم حذف أي من هذه البنود.

وقد تكوّنت البطاقة في صورتها النهائية من ست مهارات رئيسة تدرج تحت كل منها مهارات فرعية مناسبة وهي: (التحكم في عملية التنفس أثناء العرض الشفوي، والنطق الصحيح للحروف والمقاطع والكلمات وتضم كل منهما (٥) مؤشرات أداء، ومراعاة تلوين الصوت وتضم (٦) مؤشرات أداء، ومراعاة علامات الترقيم وتضم (٣) مؤشرات أداء، والمواءمة بين حركات الجسد والإلقاء وتضم (٥) مؤشرات أداء، وحضور الشخصية وتضم (٦) مؤشرات أداء).

وقد استخدمت الباحثة أسلوب التقدير الكمي بالدرجات على النحو التالي: المهارة غير متوافرة وتقدّر بدرجة، المهارة متوافرة إلى حد ما وتقدّر بدرجتين،

المهارة متوافرة وتقدّر بثلاث درجات. وذلك بهدف الحكم على مدى إتقان الطالبات لكل مهارة. بعد ذلك تم تطبيق بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية على عينة الدراسة قبل وبعد التجريب؛ للخلوص بنتائج الدراسة.

٢. اختبار التفكير الإبداعي:

قامت الباحثة بما يلي:

١. بناء اختبار التفكير الإبداعي لقياس مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالبات ذات العلاقة بإشكالية إقصاء اللغة العربية الفصيحة والتي يثيرها النص الشعري المختار في هذه الدراسة. وقد تم بناؤه وفق الخطوات التالية: مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة، ثم تحديد هدف الاختبار وهو قياس مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالبات الجامعيّات -وهي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة؛ في ضوء معطيات الحقيبة التعليمية-، ثم إعداد فقرات الاختبار بما يتناسب مع مهارات التفكير، وأخيراً بناء اختبار التفكير الإبداعي حسب جدول المواصفات.

وقد تكون الاختبار في صورته المبدئية من (٣٠) فقرة من نمط الاختيار من متعدد، وتم حساب قياس صدق الاختبار من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين من أساتذة المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوي، وتم تبعاً لذلك التعديل وفقاً لما ارتأه المحكمون، حيث أصبح عدد فقراته (٣٠).

كما تم حساب صدق الاتساق الداخلي: وهو يشير إلى درجة ارتباط الفقرة أو البند بالدرجة الكلية، للاختبار وفق معامل الارتباط بمعادلة بيرسون، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٥٨، ٠ - ٧٣، ٠)، وجميع هذه القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠، ٠٥) فأقل، وهذا يشير إلى صدق المقياس.

٢. عمل ورقة الإجابة على اختبار مهارات التفكير الإبداعي، وصياغة تعليمات الاختبار، وإعدادها على ورقة منفصلة، تتضمن توضيح الهدف من الاختبار، وكيفية الإجابة عن فقراته، وذلك بتوضيح مثال بكيفية الإجابة.

٣. تجريب الاختبار في صورته الأولية على نفس العينة الاستطلاعية التي تم استخدامها في اختبار مهارات القراءة الشعرية.

٤. حساب الزمن اللازم للإجابة عليه، من خلال تسجيل الفرق بين الوقت الذي استغرقته أول وآخر طالبة في الإجابة عليه؛ حيث بلغ معدل الزمن اللازم لأداء لاختبار (٣٠) دقيقة.

٥. حساب معامل الصعوبة ومعامل التمييز، وقد تم قبول المفردات التي كان معامل سهولتها أكثر من (٠,٣) وأقل من (٠,٨)، فأصبح عدد فقرات الاختبار في صورته النهائية (٣٠) فقرة.

٦. تطبيق الاختبار على عينة الدراسة قبل وبعد التجريب، ثم تصحيح الاختبار؛ بتحديد درجة واحدة لكل فقرة من فقراته؛ لتصبح الدرجة النهائية للاختبار (٣٠) درجة.

ثالثاً: مقياس الاتجاه نحو اللغة العربية :

تمّ بناء عبارات مقياس الاتجاه نحو اللغة العربية، ثمّ تمّ التحقق من ثباته باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وقد بلغ معامل الثبات ($\alpha = 0,84$)، كما تمّ التحقق من صدق الأداة من صدق المحكمين.

كما تمّ التأكد من صدق عبارات المقياس بحساب درجة ارتباط كل عبارة فيه بالدرجة الكلية للمقياس، واتّضح أن عبارات المقياس دالة إحصائيّ عند مستوى (٠,٠١)؛ مما مكنّ الباحثة من تطبيقها على عينة البحث الفعلية. وذلك موضّح بالجدول (١):

جدول (١)

درجة ارتباط عبارات المقياس وصدقها

م	العبرة	درجة الارتباط
١.	لا أشعر بالفخر لانتمائي إلى العروبة واستخدامي اللغة العربية في أمور حياتي	××٦٢٩.
٢.	اللهجة العامية أكثر قدرة على التعبير عن المشاعر والأفكار .	××٥٤٦.
٣.	الشعر العربي الفصيح يقوّم اللسان، ويهذب الذوق ، وينمي الخلق القوي.	×٤١٨.
٤.	لا تتميز اللغة العربية عن غيرها من اللغات بما يجعل لها الصدارة في استيعاب العلوم والآداب.	××٧٢٠.
٥.	أحب أن أبذل جهداً في تعلّم اللغة العربية من خلال دراسة وتذوق الأدب وأستمع بفصاحتي وقوة بياني.	××٥٩١.
٦.	أتحديث بلغات أجنبية أمام أقراني لأثبت تفوقي الثقافي ولأكتسب احترام السامعين وتقتهم.	××٧٤٠.
٧.	أشعر أن حب اللغة العربية يصل لدرجة العشق وأن هواها يجري في دمي.	××٥٥٦.
٨.	لا أهتم بمعرفة مزايا اللغة العربية وخصائصها فهو من اختصاص اللغويين.	××٦٣٥.
٩.	انتشار تعلّم اللغة العربية في جامعات عالمية وغير مسلمة أحياناً دليل على تفرد هذه اللغة وتمتعها بمزايا تساعد على انتشار تعلمها وتعيد لها الصدارة بين لغات العالم إن شاء الله.	××٥٤٤.
١٠.	يجب أن يقتصر استعمال الفصحى في أمور الدين فقط لأنها لغة الأوائل التي لا يمكنها مواكبة العصر وتلبية متطلباته.	××٦٨١.
١١.	أبذل جهداً كبيراً في تعلّم اللغة الإنجليزية لقناعتي أنها لغة العصر ومفتاح التقنية.	×٤٢٢.

م	العبارة	درجة الارتباط
١٢.	لا أثق في المراجع العربيّة، ولا ألجأ إليها في اكتساب المعرفة.	××٦٠٠.
١٣.	يلاقى من يتحدث باللغة العربية الفصحى كثيراً من الازدراء والسخرية وأشعر أنهم غرباء.	××٧٣١.
١٤.	أدرك أن إتقان لغتي العربية يساعدني في اكتساب لغات ثانية.	×٤٢٨.
١٥.	الاحتفاء بالقصائد الشعرية الفصيحة أفضل من الاحتفاء بالشعر الشعبي.	×٤٦٠.
١٦.	استخدام اللغات الأجنبية في وسائل الإعلام ومرافق الخدمات الحيوية مثل المستشفيات يؤيد إقصاء اللغة الفصحى من حياتنا.	××٧٣١.

(×) دال عند مستوى $\alpha \geq 0,05$. (××) دال عند مستوى $\alpha \geq 0,01$.

وبعد أن تمّ بناء مقياس الاتجاه نحو قيمة الاعتزاز باللغة العربية، والتأكد من صدقه بعرضه على عينة من المحكّمين من علم النفس والمناهج وطرق التدريس وفي ضوء آرائهم تمت صياغة عبارات مقياس الاتجاه نحو اللغة العربية في شكله النهائي، كما تمّ التحقق من ثباته باستخدام طريقة ألفا كرونباخ وقد بلغ معامل الثبات $\alpha = 0,84$.

خطوات تطبيق الدراسة :

١. تمّ تطبيق الدراسة في أثناء تدريس بعض مفردات مقرر إستراتيجيات تدريس اللغة العربيّة وتقويمها (نهج ٢٢٤) من خلال المفردات التالية: تدريس مهارات القراءة وتقويمها، تدريس مهارات التحدث وتقويمها، تدريس الفهم القرائي.

٢. اختارت الباحثة قصيدة (صهوة الضاد) للشاعرة الأردنية نبيلة الخطيب، والتي فازت بجائزة مسابقة مؤسسة عبد العزيز البابطين

عام ٢٠٠١م، والتي دارت حول الدفاع عن اللغة العربيّة الفصيحة وبيان محاسنها، وحثّ أبنائها على التمسك بها لغة للعلم والأدب والحياة.

٣. قامت الباحثة بإعداد الحقيبة التعليمية، بهدف تنمية مهارات القراءة الشعريّة، ومهارات التفكير الإبداعي.

٤. تطبق أدوات الدراسة في صورتها النهائية قبل التجريب على عينة الدراسة، وتصحيحها؛ بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة.

٥. تطبق الحقيبة التعليمية على المجموعة التجريبية؛ ابتداء من ١٤٣٥/١١/٥هـ، واستمر التطبيق لمدة أربعة أسابيع.

٦. تطبق أدوات الدراسة في صورتها النهائية بعد التجريب على العينة، وتصحيحها، وجمع البيانات، وإجراء المعالجات الإحصائية، وتحليلها؛ للحصول على النتائج، وتفسيرها؛ لتقديم التوصيات، والبحوث المقترحة.

نتائج الدراسة : تفسيرها ومناقشتها :

للتحقق من صحة فروض الدراسة استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية:

الفرض الأول: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في بطاقة ملاحظة الأداء البعدي لمهارات القراءة الشعرية قبل وبعد تطبيق إستراتيجية التساؤل الذاتي. وللتحقق من هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) باستخدام اختبار (Paired Samples Test).

(الجدول ٢)

المتوسط والانحراف المعياري وقيم "ت" لنتائج تطبيق بطاقة
الملاحظة لمهارات القراءة الشعرية القبلي والبعدي (ن = ٢٢)

مستوى الدلالة	قيمة ت	درجات الحرية	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		المهارات
			ع	م	ع	م	
٠,٠٠١	٩١,٨٢	٢١	١,٠٢	٧,٤٣	١,٠٣	٢٦,٦٦	التحكم في عملية التنفس أثناء العرض الشفوي
٠,٠٠١	١٠٥,٦١	٢١	٠,٧٩	٧,٠٤	٠,٩١	٢٠,١٥	النطق الصحيح للحروف والمقاطع و الكلمات
٠,٠٠١	٦٢,٧٠	٢١	٠,٨٤	٨,٤٠	١,١٥	٢٣,٠٢	تلوين الصوت
٠,٠٠١	٩٢,٤٥	٢١	١,٠٣	٧,٣٠	١,٠٧	٢٥,٦٠	المواءمة بين حركات الجسد والإلقاء
٠,٠٠١	١٠٨,٦٣	٢١	٠,٧٧	٧,٢٣	٠,٩٢	٢١,١٠	مراعاة علامات الترقيم
٠,٠٠١	٦٤,٧٧	٢١	٠,٨٢	٨,٤٤	١,١٣	٢٣,٠٢	حضور الشخصية
٠,٠٠١	٥٢٥,٩٨	٢١	٥,٢٧	٤٥,٨٤	٦,٢١	١٦٩,٥٧	الدرجة الكلية

يتبين من نتائج الجدول السابق أن بطاقة الملاحظة تشمل مهارات القراءة
الشعرية وذلك كما يلي:

مهارة التحكم في عملية التنفس أثناء العرض الشفوي بلغ متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي (٦٦, ٢٦)، بينما كان المتوسط في التطبيق القبلي هو (٤٢, ٧)، أما في مهارة النطق الصحيح للحروف والمقاطع والكلمات فقد بلغ متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي (١٥, ٣٠) في حين كان (٠٤, ٧)؛ مما يعكس أثر الحقيبة التعليمية وما صاحبها من تدريب ودقة متابعة لصحة الكلمات نحوياً وصرفياً. أما مهارة تلوين الصوت حسب ما يقتضي النص وحسب حال السامع، فقد بلغ متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي (٠٣, ٢٣)، بينما كان المتوسط في التطبيق القبلي هو (٤٠, ٨)؛ وهو فارق ملموس يعزى إلى الحقيبة التعليمية في هذه الدراسة. وكذلك الحال في مهارة المواءمة بين حركات الجسد والإلقاء، فقد بلغ الفرق بين متوسطي التطبيق البعدي والقبلي (٢, ١٨) لصالح التطبيق البعدي. أما في مهارة مراعاة علامات الترقيم فقد بلغ المتوسط (٨٧, ٢٢) لصالح التطبيق البعدي كذلك. وأيضاً بلغ الفارق بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي في مهارة حضور الشخصية (٥٩, ٢٤) لصالح التطبيق البعدي.

وقد بلغت قيمة "ت" المحسوبة (٨٢, ٩١) وهي دالة عند مستوى دلالة (٠, ٠٠١)؛ مما يكشف عن أثر الحقيبة التعليمية في إكساب الطالبات مهارات القراءة الشعرية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الحقيبة التعليمية القائمة على إستراتيجية التساؤل الذاتي قد ساهمت في تنمية مهارات إلقاء الشعر؛ نظراً لما تميزت به من مميزات تمثلت في توفير الجو المناسب للتفاعل والتواصل بين الأستاذة والطالبات، وخلق بيئة تعلم خالية من القلق، قائمة على الذاتية والاستقلال، تركز على حاجات واهتمامات الطالبات، مما جعل مناخ التعلم أكثر جاذبية؛ من خلال ما قدمته من تعزيز فوري، فساهم ذلك في تحسين المهارات المكتسبة وتطويرها، والحصول على

الخبرات ببسر وسهولة، وتحقيق استقلالية التعلم؛ الأمر الذي عزز جانب الثقة والدافعية والإنجاز.

الفرض الثاني: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في اختبار التفكير الإبداعي بعد ضبط أثر التطبيق القبلي". قامت الباحثة أولاً بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مقياس مهارات التفكير الإبداعي لعينة الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٣)

الفرق بين متوسطات درجات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي
لاختبار التفكير الإبداعي

الاختبار البعدي		الاختبار القبلي		العدد	المجموعة
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
١,٧٣	٣١,٢٠	١,٢٦	٨,٥٦	٢٢	التجريبية

تشير نتائج الجدول السابق إلى أن المتوسط الحسابي لدرجات التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير الإبداعي للمجموعة التجريبية، يساوي (٣١,٢٠) وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات التطبيق القبلي (٨,٥٦). ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين متوسطي درجات التطبيق البعدي والقبلي لمقياس مهارات التفكير الإبداعي هي فروق ذات دلالة إحصائية، قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين المصاحب، والجدول التالي يوضح هذه النتيجة.

جدول (٤)

دلالة الفرق بين متوسطات درجات الاختبار القبلي والبعدي لاختبار التفكير الإبداعي

حجم الأثر	الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع مربعات	مصادر الاختلاف
٠,٠١٥	٠,٤١	٠,٧٠	٢,٥٠	١	٢,٥٠	المتغير المصاحب
٠,٩٥٠	٠,٠٠٠	٨٩٨,٣٤	٣٢٠١,٥٤	١	٣٢٠١,٥٤	الأثر التجريبي
			٣,٥٦	٤٧	١٦٧,٥٠	الباقي
				٤٩	٣٣٧١,٥٤	الكلية

يتضح من النتائج التي جاءت في الجدول السابق ما يلي:

- قيمة (ف) للمتغير المصاحب (الاختبار القبلي) تساوي (٠,٧٠)، عند مستوى دلالة (٠,٤١)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).
- بعد ضبط أثر القياس القبلي عن طريق استخدام تحليل التباين المصاحب، لوحظ أن قيمة (ف) للأثر التجريبي بين المجموعتين (الضابطة - التجريبية) تساوي (٨٩٨,٣٤)، عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠)، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإبداعي؛ بعد ضبط أثر التطبيق القبلي.
- حجم الأثر للمعالجة التجريبية (الحقيبة التعليمية القائمة على إستراتيجية التساؤل الذاتي) على درجات مقياس مهارات التفكير

الإبداعي، يساوي (٠,٩٥٠)، وهذه القيمة تشير إلى وجود أثر كبير للمعالجة التجريبية على درجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإبداعي؛ لذلك يرفض الفرض الصفري الثاني، ويقبل بديله؛ أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات، في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإبداعي؛ بعد ضبط أثر التطبيق القبلي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن استخدام الطالبات عينة البحث للحقيبة التعليمية القائمة على إستراتيجية التساؤل الذاتي والتدرّب على القراءة الشعريّة التي تجعل الطالبات يندمجن مع النص الشعري، قد حققا مستوى عالٍ من التفكير؛ من خلال المشاركة الفعالة للطالبات في المواقف التعليمية المتعددة التي وفرتها الحقيبة التعليمية، وتعرضن للعديد من المثيرات التي تتحدى قدراتهن، وتحثهن على البحث عن المعارف والخبرات؛ من خلال أنشطة الحقيبة وإجراءات التدريس ومواد التعلم والتعليم التي تضمنتها، كل ذلك قد ساعد الطالبات على رؤية المتغيرات، والعلاقة بينها، والتحكم فيها، ومشاهدة نتائجها.

الفرض الثالث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في مقياس الاتجاه نحو اللغة العربيّة قبل وبعد تطبيق إستراتيجية التساؤل الذاتي.

تم حساب قيمة (ت) باستخدام اختبار (Paired Samples Test) والجدول التالي يوضح قيمة (ت) والمتوسطات والانحرافات المعيارية:

جدول (٥)

قيمة (ت) والمتوسّطات والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات في
مقياس الاتجاه نحو اللغة العربيّة في التطبيق القبلي والبعدي:

الدلالة	قيمة ت	درجات الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	التطبيق
٠,٠٠١	٧,٦	٢٧	٤,٥٠	١٦,٤	٢٨	البعدي
			٢,١	٩,٣٢	٢٨	القبلي

يتضح من الجدول أن متوسط درجات الطالبات في مقياس الاعتزاز باللغة العربية بلغت (٩,٣٢)، وفيه إشارة واضحة إلى تدني قيمة الاتجاه نحو اللغة العربية في وجدان عينة البحث في التطبيق القبلي، وفي هذا تأكيد على ضعف العناية بهذه القيمة في تعليم الناشئة، وتأتي هذه النتيجة متوافقة مع ما ذهبت إليه دراسة كل من أبو العينين (٢٠٠٣ م) وهلال (٢٠١٣ م) حيث أكدت الدراسة الأولى أن هناك هجمة شرسة على اللغة العربية تؤثر سلباً على اعتزاز أبنائها بها، بينما ذهبت الدراسة الثانية ضرورة تفعيل دور المؤسسات التربوية في حماية اللغة العربية وتميئة الاعتزاز بها وبالثقافة العربية بعامة.

وقد بلغ متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي (١٦,٤) مما يعني أن أثر تغير الاتجاه نحو الانتماء إلى اللغة العربية يرجع لأثر الحقيبة التعليمية في هذه الدراسة. حيث إن قيمة (ت) بلغت (٧,٦)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) وهكذا تم رفض قبول الفرض بشأن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الطالبات في الاتجاه الإيجابي نحو اللغة العربية بين قبل وبعد تقديم الحقيبة التعليمية.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، توصي الباحثة بما يلي:

١. الاستفادة من الحقيبة التعليمية القائمة على إستراتيجية التساؤل الذاتي التي قدمتها الدراسة الحالية؛ من خلال تطبيقها في مجال تدريس المقررات ذات العلاقة بمهارات اللغة العربيّة في المرحلة الجامعيّة؛ لما حققته من فاعلية.
٢. الاستفادة من بطاقة ملاحظة القراءة الشعريّة التي قدمتها الدراسة الحالية، وتطويرها وتطبيقها على الطالبات الجامعيّات؛ لتحديد درجة امتلاكهن مهارات القراءة الشعريّة اللازمة لهن.
٣. تدريب الطالبات الجامعيّات على استخدام أنماط التعلم الذاتي في تعلّم اللغة العربية، وإتقان مهاراتها من خلال المقررات أو بعقد الورش التدريبية .
٤. ربط تدريس اللغة العربية بتنمية التفكير، لاسيما التفكير الإبداعي؛ من خلال الاهتمام بتنمية مهاراته أثناء تطوير وتنفيذ مناهج اللغة العربية.
٥. الاستفادة من اختبار التفكير الإبداعي الذي قدمته الدراسة الحالية، وتطويره وتطبيقه على الطالبات الجامعيّات؛ لتحديد درجة امتلاكهن مهارات التفكير الإبداعي اللازمة لهن.

المقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة وتوصياتها تقترح الباحثة ما يلي:

١. إجراء دراسة علمية تستخدم أنماطاً أخرى للتعلم الذاتي وقياس أثرها في امتلاك المتعلمين مهارات اللغة العربية.

٢. إجراء دراسة تقييمية لقياس مدى تمكّن أعضاء هيئة التدريس تخصص المناهج وطرائق تدريس اللغة العربيّة من التّدرّس من بثّ الاعتزاز باللّغة العربيّة والاهتمام بتعلّمها لدى طلاب وطالبات المرحلة الجامعيّة.
٣. إجراء دراسة أخرى تقيس أثر استخدام إستراتيجيات حديثة في تدريس اللغة العربيّة في تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين.
٤. إجراء دراسة تقييمية لقياس مدى تمكن معلمي ومعلمات اللغة العربيّة من توظيف مقررات اللغة العربيّة في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب والطالبات في مراحل التعليم بعامة ومرحلة التعليم العالي بخاصة.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية :

١. الإبراشي، عطية: الطرق الخاصة في التربية لتدريس اللغة العربية والدين، الطبعة الثانية، الإنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩٥م.
٢. إبراهيم، أحمد: برنامج مقترح لتنمية مهارات الأداء الشعري لدى طلاب كلية التربية (لغة عربية)، المجلد العاشر، الجزء (٧٦)، مجلة دراسات تربوية، ١٩٩٥م.
٣. إبراهيم، زكريا: طرائق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، ١٩٩٩م.
٤. إبراهيم، مجدي عزيز: موسوعة التدريس، دار المسيرة، عمان، ٢٠٠٠م.
٥. إبراهيم، مجدي عزيز: موسوعة المناهج التربوية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ٢٠٠٤م.
٦. ابن منظور، أبو الفضل: لسان العرب، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط٣، ١٤١٤هـ.
٧. أبو حطب، فؤاد؛ صادق، أمال: مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩١م.
٨. أبو حطب، فؤاد: القدرات العقلية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩٢.
٩. أبو العينين، عمر: التعريب والأمة (الواقع - التحديات - آفاق المستقبل)، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد (٥٢)، ٢٠٠٣م، ص ٢٣٥-٢٨٠.

١٠. أحمد، محمد عبد القادر: طرق تعليم الأدب والنصوص، مكتبة النهضة المصرية القاهرة، (١٩٨٨م).
١١. الأشقر، فاطمة محمد: فاعلية برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات إلقاء الشعر العربي وتذوقه لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، ٢٠١٢م.
١٢. جروان، فتحى عبد الرحمن: تعليم التفكير " مفاهيم وتطبيقات "، دار الكتاب الجامعي، عمّان، الأردن، ط١، ١٩٩٩م.
١٣. الحفني، عبد المنعم: الموسوعة النفسية - علم النفس في حياتنا اليومية، سيكولوجية الإبداع، مكتبة مدبولي، القاهرة، ط١، ١٩٩٥م.
١٤. الخرايشة، بنان: أثر استخدام أساليب التقويم البديلة في أداء طلبة الصف التاسع الأساسي في التعبير الكتابي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، ٢٠٠٤م.
١٥. الخطيب، أحمد: الحقائق التدريسية، دار المستقبل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط١، ١٩٩٧م.
١٦. الخليفة، حسن جعفر: فصول في تدريس اللغة العربية: ابتدائي، متوسط، ثانوي، الرياض: مكتبة الرشد، ٢٠٠٢م.
١٧. دالين، فان: مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون، ط٤، الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٥.
١٨. الرشيد، ناصر: تنمية التذوق والقيم الخلقية من خلال دراسة الشعر وتعلّمه، العدد السابع، مجلة كلية التربية، جامعة أم القرى، ١٩٨١م، ص ٣٠-٧٤.

١٩. سعد، عبد الحميد: تنمية المهارات الأساسية لإلقاء القصائد الشعرية لدى طلاب المرحلة الثانوية، العدد (٥٧)، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، ١٩٩٩م، ص ص ٣٩ - ٦٤.
٢٠. السويسي، رضا وعبيد، عبد اللطيف: طرائق تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالوطن العربي وسبل الارتقاء بها، (المجلد الرابع)، العدد الأول، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الكويت، ١٩٩٦م.
٢١. شحاتة، حسن: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ٣، ١٩٩٦م.
٢٢. الشبولي، أميرة عبد الباري: فاعلية برنامج قائم على التعلّم الذاتي في تنمية مهارات الصحة اللغوية ذات الصلة بالتعبير الكتابي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، ٢٠٠٣م.
٢٣. الشنطي، محمد صالح: المهارات اللغوية مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل، ط٤، ١٤١٧هـ.
٢٤. الطوبجي، حسين: الحقائق التعليمية (الرزم التعليمية)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التقنيات التربوية، الدورة التدريبية في مجال التقنيات التربوية، عمان، الأردن، ١٩٩٣م.
٢٥. عبد الحافظ، فؤاد: فاعلية استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي الموجه في تدريس القراءة على تنمية الفهم القرائي والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية، العدد ٧، مجلة كلية التربية بالفيوم، ٢٠٠٧م، ص ص ١٠١ - ١٦٥.
٢٦. عبد الحميد، عبد الله: الأساليب الحديثة في تعليم اللغة العربية، مكتبة الفلاح، الكويت، ١٩٩٧م.

٢٧. عبد الرازق، محمد: فعالية برنامج مقترح في الدراسات الاجتماعية لتنمية الإبداع، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، ١٩٩٣.
٢٨. عبد الرازق، محمد: تنمية الإبداع لدى الأبناء، سلسلة سفير التربوية (١٦)، وحدة ثقافة الطفل بشركة سفير، القاهرة، ١٩٩٤.
٢٩. عبد الرحمن، محمد حسن: أثر استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، العدد ٢٥، مجلة كلية التربية، الزقازيق، يناير ١٩٩٦م.
٣٠. عبد الرحيم، طلعت: علم النفس الاجتماعي المعاصر، دار الكتب المصرية، القاهرة، ١٩٨٨م.
٣١. عبد الله، صبري: التعلم الذاتي بين النظرية والتجربة الميدانية، العدد ١٤، مجلة كلية التربية، يوليو ١٩٩٥م.
٣٢. عبد المقصود، أماني: فاعلية استراتيجيات الأسئلة في تنمية الإبداع الأدبي في اللغة العربية لطلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان، مصر، ٢٠٠٤م.
٣٣. عبيدات، ذوقان وآخرون: البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، ط٥، دار الفكر للطباعة، عمان، ١٩٩٦م.
٣٤. العجمي، محمد صالح: تقويم أداء معلم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التعلم الذاتي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، ٢٠٠١م.
٣٥. عدس، محمد عبد الرحيم (١٩٩٦م): المدرسة وتعليم التفكير، ط١، عمان، دار الفكر.

٣٦. العديقي، ياسين محمد: فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ٢٠٠٩م.
٣٧. عطيه، أحمد شعبان محمد: التغيرات النمائية في بعض القدرات العقلية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، العدد ٤، السنة العاشرة، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، ١٩٩٤م.
٣٨. عليمات، محمد: تطوير مقياس للاتجاهات نحو مهنة التدريس، المجلد ١٤، المجلة العربية للتربية، ١٩٩٤م.
٣٩. عيد، إبراهيم: فلسفة الإبداع عند مراد وهبة، في منفتو الإبداع في التعليم، دار قباء، القاهرة، ٢٠٠٠م.
٤٠. العيسوي، عبد الرحمن: علم نفس الشخصية سيكولوجية الإبداع، مجلة الثقافة النفسية، العدد ٧، المجلد ٢، مركز الدراسات النفسية - الجسدية، طرابلس، لبنان، ١٩٩١م.
٤١. العويضي، وفاء والشنقيطي، أمامة: فاعلية نشاط لغوي قائم على الدراسة الشعرية في تنمية الاعتزاز باللغة العربية لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، المجلد الثالث، العدد الثامن، المجلة التربوية الدولية، عمان الأردن، ٢٠١٤م.
٤٢. الغامدي، بسينة: فاعلية إستراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة، العدد الرابع، المجلد الثالث، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، أكتوبر ٢٠٠٩م.
٤٣. فهمي، أسماء: فاعلية استخدام الأنشطة في مرحلة ما قبل الكتابة في تنمية

- مهارات بعض مهارات التعبير الكتابي والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي، العدد ١٨، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، كلية التربية، ٢٠٠٢م، ص ٦٢-١٠٦.
٤٤. القحطاني، محمد: الاتجاهات نحو علم النفس لدى بعض طلاب الجامعات السعودية: دراسة وصفية تحليلية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، ١٤١٧هـ.
٤٥. القذافي، رمضان محمد: رعاية الموهوبين والمبدعين، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ط٢، ٢٠٠٠.
٤٦. القلا، فخر الدين: مفهوم لتعلم الذاتي ونظمه في التربية، العدد الأول، المجلد الخامس، المجلة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الكويت، ١٩٩٦م.
٤٧. لافي، سعيد: برنامج مقترح في القراءة في ضوء القضايا المعاصرة وأثره في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية، المؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ٢٠٠٠م، ص ٢٥-٢٦.
٤٨. لبيب، رشدي: معلم العلوم مسؤولياته، أساليب عمله، إعداده، نموه العلمي والمهني، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٦م.
٤٩. اللقاني، أحمد وجمال، علي: معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٦م.
٥٠. المانع، عزيزة: تنمية قدرات التفكير عند التلاميذ اقتراح تطبيق برنامج كورت للتفكير، العدد ٥٩، السنة السابعة عشر، رسالة الخليج العربي، ١٩٩٦م.
٥١. مجاور، محمد: تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٨م.

٥٢. مدكور، علي: تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، الطبعة الثانية، القاهرة، ١٤٢٣هـ.
٥٣. معوض، خليل: القدرات العقلية، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، ط٢، ١٩٩٥.
٥٤. مناع، محمد السيد: فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، المجلد الثاني، العدد ٣٩، مجلة كلية التربية، جامعة حلوان، ٢٠٠٨م، ص ٣٤٠-٣٧٧.
٥٥. منسي محمود: علم النفس التربوي للمعلمين، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٩١.
٥٦. نشواتي، عبد الحميد: علم النفس التربوي، الطبعة التاسعة، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٤١٨هـ.
٥٧. نشوان، يعقوب: أولويات البحث التربوي في تعليم الكبار في الدول العربية، تعليم الجماهير، العدد ٢٨، السنة الثامنة عشرة، سبتمبر ١٩٩١م.
٥٨. نشوان، يعقوب: التعلّم الفردي بين النظرية والتطبيق، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمّان ١٩٩٣م.
٥٩. النمري، حنان: أثر استخدام حقيبة تعليمية قائمة على إستراتيجية التساؤل الذاتي وأساليب التقويم الأصيل في تنمية مهارات التذوق الأدبي والتفكير التأملي لدى تلميذات الصف الأول الثانوي، الجزء الثالث، العدد ١٤٦، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢٠١١م، ص ١٧٢-٢٢٩.
٦٠. النوافعة، سماهر: أثر استراتيجتي التساؤل الذاتي والتعليم التبادلي في تحصيل الأدب و تنمية مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية و النفسية العليا،

جامعة عمّان العربية للدراسات العليا، ٢٠٠٨ م.

٦١. هزايمة، سامي: بناء برنامج تدريبيّ قائم على التعلّم الذاتي واختبار أثره في تنمية مهارات تدريس القراءة الناقدّة لدى معلّمي اللّغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة العليا في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمّان العربيّة، عمّان، الأردن، ٢٠٠٥ م.

٦٢. هلاللي، ممدوح: دور المؤسسات التربويّة في مواجهة تشويه اللّغة العربيّة في ضوء متغيرات العصر، بحث مقدّم إلى المؤتمر العلمي الدولي الأول - رؤية استشرافية لمستقبل التعليم في مصر والعالم العربي في ضوء المتغيرات المجتمعيّة المعاصرة - كلية التربيّة، جامعة المنصورة، فبراير ٢٠١٣ م، ص ٧٨٠-٨٨٢.

٦٣. يونس، فتحي والناقّة، محمود ومدكور، علي: أساسيات تعليم اللّغة العربيّة والتربية الدينيّة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، (د.ت).

٦٤. يونس، فتحي: إستراتيجيات تعليم اللّغة العربيّة في المرحلة الثانويّة، مطبعة الكتاب الحديث، القاهرة، ٢٠٠١ م.

الخاتمة

الحمد لله، والصلاة والسلام على رسوله، وعلى آله وصحابه، وبعد:

فقد أثارت مباحث الكتاب "مناهج تعليم اللغة العربية في الجامعات العربية الرائدة: الواقع وفرص التطور" عدداً من القضايا المتعلقة بتعليم اللغة العربية في الجامعات العربية؛ سلّطت الضوء على الواقع، وقدمت مقترحات تطويرية، وأوصت بتقديم دراسات ذات علاقة.

وكان من أبرز النتائج:

١. قصور في بناء النظام التعليمي المعمول به، وفي النظام الإداري للجامعات، وفي تصميمها بما يتلاءم مع عصر المعرفة.
٢. اختيار المعيدين والمحاضرين قائم - في معظم الجامعات العربية - على معيار التقدير العام عند التخرج.
٣. الأساليب التقليدية التي تنمي الخبرات المعرفية التخصصية لدى الطلاب المعلمين (المحاضرة، المناقشة.. إلخ)، ما زالت هي السائدة في إعداد معلمي اللغة العربية في الأقسام الأكاديمية بكليات التربية.
٤. أساليب التدريس المستخدمة في إعداد معلمي اللغة العربية، مناسبة لتحقيق أهداف برامج إعداد المعلمين، ومناسبة لتدريس محتوى تلك البرامج، ولكنها لا تستخدم في الواقع الفعلي بنفس الدرجة، حيث قد تستخدم أساليب أكثر من غيرها على الرغم من وجود أساليب من أكثر مناسبة.

٥. الحاجة إلى إعادة النظر في طريقة تدريس النحو بالجامعات العربية، بحيث تُعنى بالجانب التطبيقي أكثر من الجانبين النظري والتاريخي.
٦. لدمج برنامج الكورت (توسعة مجال الإدراك) أثناء تدريس موضوعات مقرر الأدب الأندلسي، فاعلية مقبولة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات قسم اللغة العربية.
٧. هناك أثر واضح في استخدام الحقيبة التعليمية القائمة على إستراتيجية التساؤل الذاتي، وذلك في تنمية مهارات القراءة الشعرية والتفكير الإبداعي والاتجاه نحو اللغة العربيّة، لدى طالبات المرحلة الجامعية.

ومن أبرز ما أوصت به المباحث

١. إعادة بناء النظام التعليمي من جديد، وتصميم الجامعات بما يتلاءم مع عصر المعرفة.
٢. إعادة النظر إلى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، من اعتبارهم أدوات لتحسين النظام، إلى كونهم مشاركين في تطوير النظام التعليمي.
٣. ضرورة الترخيص لمهنة التعليم للمحافظ على المعلم الصالح، بإدخال المعلم أثناء خدمته في اختبارات ومقابلات دورية؛ للتأكد من تقدمه علمياً ومهارةً وخلقاً.
٤. تطوير طريقة اختيار المعيدين والمحاضرين بالجامعات والباحثين بمراكز البحوث العلمية والاجتماعية، وعدم الاعتماد فقط على التقدير العام عند التخرج؛ بل يضاف إليه مستوى الذكاء العام الذي تكشف عنه اختبارات الذكاء، والقدرة على حل المشكلات، والإنجاز، والمبادرة، والمرونة، ومواكبة العصر التقني.

٥. تطوير نماذج إدارية متطورة، تحقق الأهداف التعليمية بكفاءة وفاعلية، وتؤدي إلى الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية في المؤسسات التعليمية.
٦. تدريب أعضاء هيئة التدريس - في كليات التربية- على أساليب التدريس الحديثة التي تعتمد على تفعيل دور الطالب المعلم وتنمي لديهم مهارات التعلم الذاتي وأساليب التفكير وتعزيز استخدام اللغة تعليماً وتعلماً.
٧. تحقيق التكامل بين أهداف برامج إعداد معلمي اللغة العربية ومحتوى تلك البرامج في أقسام اللغة العربية والأقسام التربوية؛ لتحقيق تمهين معلم اللغة احترافياً ولاستكمال أوجه القصور في جوانب إعدادهم.
٨. تحقيق التكامل بين أهداف برامج إعداد معلمي اللغة العربية ومحتوى تلك البرامج والأساليب المتبعة في إعدادهم؛ حيث مازالت الفجوة قائمة بين اعتقاد الأعضاء بمناسبة الأساليب المختلفة لتدريس محتوى برنامج الإعداد وتحقيق أهدافه من جهة، ودرجة استخدامها في الواقع من جهة أخرى.
٩. تحديث البنى التحتية في كليات التربية فيما يتعلق بالإمكانات التي تتيح للأعضاء استخدام الأساليب الحديثة كعامل اللغات والاهتمام بالتدريس المصغر وباستخدام التقنيات الحديثة في التدريس.
١٠. وضع معايير لبرامج إعداد معلمي اللغة العربية تحدد مستويات معيارية للبرامج ولأساليب تدريسها ولنواتج التعلم.
١١. الاهتمام بتحديث محتوى برامج إعداد معلمي اللغة العربية في جوانبها التخصصية والتربوية في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة لتعليم اللغة الأم.

١٢. في تدريس النحو بالجامعات: استبدال الطريقة المتبعة بأخرى تبدأ من جميع نصوص مختارة لتطبيق القواعد النحوية عليها، بحيث تقسم وترتب بعناية فائقة لاستيفاء جميع قواعد النحو؛ مع الإفادة من خبرات التربويين في وضع التدريبات على هذه القواعد، وعدم إغفال الدور الكبير لإعداد الأستاذ الجامعي لتطبيق هذا المنهج بالصورة الصحيحة. ويضاف إلى ذلك إلغاء كل ما ليس من شأنه إحداث التغييرات في طريقة كتابة الطالب أو تعبيره أو فهمه، من أجل توفير الجهد عليه، وتركيزه على إدراك القواعد التي تفيده في التطبيق.

١٣. دمج دروس برنامج الكورت المتبقية - التنظيم، والإبداع، والتفاعل، والعواطف، والفعل - ضمن مقرر الأدب الأندلسي وبقية مقررات قسم اللغة العربية، وعقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة لتنمية مهاراتهم في دمج برامج التفكير الأخرى أثناء تدريسهم المقررات الجامعية.

١٤. الإفادة من الحقيبة التعليمية القائمة على إستراتيجية التساؤل الذاتي؛ من خلال تطبيقها في مجال تدريس المقررات ذات العلاقة بمهارات اللغة العربية في المرحلة الجامعية؛ لما حققته من فاعلية. والإفادة من بطاقة ملاحظة القراءة الشعرية، وتطويرها وتطبيقها على الطالبات الجامعيات؛ لتحديد درجة امتلاكهن مهارات القراءة الشعرية اللازمة لهن.

١٥. تدريب الطالبات الجامعيات على استخدام أنماط التعلم الذاتي في تعلم اللغة العربية، وإتقان مهاراتها من خلال المقررات أو بعقد الورش التدريبية.

١٦. ربط تدريس اللغة العربية بتنمية التفكير، لاسيما التفكير الإبداعي؛ من خلال الاهتمام بتنمية مهاراته أثناء تطوير وتنفيذ مناهج اللغة العربية.

أما الدراسات المقترحة، فمن أبرزها :

١. تقويم واقع الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية في ضوء المعايير المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية.
٢. تقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية في ضوء الاتجاهات العالمية لإعداد معلمي اللغة الأم.
٣. دراسة أثر تدريب أساتذة الأقسام بجامعة الملك عبد العزيز، على دمج الجزء الأول من برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير الناقد لديهن أو لدى طلبتهن أثناء تدريسهم المقررات الدراسية.
٤. دراسة أثر دمج برنامج الكورت لتعليم التفكير في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب قسم اللغة العربية أثناء تدريسهم مقرر مهارات كتابية بالمرحلة الجامعية.
٥. دراسة أثر تدريب معلمات اللغة العربية بمراحل التعليم العام على دمج برنامج الكورت لتعليم التفكير في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات.
٦. دراسة أنماط أخرى للتعلم الذاتي - غير التساؤل الذاتي-، وقياس أثرها في امتلاك المتعلمين مهارات اللغة العربية.
٧. دراسة تقويمية لقياس مدى تمكّن أعضاء هيئة التدريس تخصص المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية من التدريس من بثّ الاعتزاز باللغة العربية والاهتمام بتعلّمها لدى طلاب وطالبات المرحلة الجامعية.
٨. دراسة تقويمية لقياس مدى تمكن معلمي ومعلمات اللغة العربية من توظيف مقررات اللغة العربية في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب والطالبات في مراحل التعليم بعامة ومرحلة التعليم العالي بخاصة.

٩. دراسة أثر استخدام إستراتيجيات حديثة في تدريس اللغة العربية في تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين.

والحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على رسوله الأمين.

فهرس الموضوعات

الصفحة	الموضوع
٥	كلمة المركز
٧	مقدمة الكتاب
١١	المبحث الأول: معايير مقترحة لإعداد معلمي اللغة العربية في الوطن العربي الأستاذ الدكتور: علي أحمد مدكور
٦٥	المبحث الثاني: أساليب إعداد معلمي اللغة العربية في كليات التربية الدكتورة: هدى محمد إمام صالح
١٢١	المبحث الثالث: مدخل تحليل الخطأ ودوره في تنمية مهارات اللغة العربية في التعليم العالي الأستاذة الدكتورة: إيمان أحمد هريدي
١٦٣	المبحث الرابع: تدريس النحو في الجامعات العربية " رؤية مستقبلية الدكتورة: شيماء مصطفى العمري
٢٠٥	المبحث الخامس: فاعلية دمج برنامج الكورت أثناء تدريس موضوعات مقرر الأدب الأندلسي على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طالبات قسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز الدكتورة: وفاء حافظ العويضي
٢٥٣	المبحث السادس: أثر استخدام حقيبة تعليمية قائمة على إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الشعرية والتفكير الإبداعي والإتجاه نحو اللغة العربية لدى طالبات المرحلة الجامعية الدكتورة: أمامة محمد الشنقيطي
٣٠١	خاتمة الكتاب

هذا الكتاب

يُصدر مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية هذه السلسلة ضمن خطة عمل مقسمة إلى مراحل تشمل مرحلتها الأولى ثلاثين عنواناً لموضوعات علمية رأى المجمع - بعد الدراسة - حاجة المكتبة اللغوية العربية إليها، أو إلى بدء النشاط البحثي فيها، ويهدف من وراء ذلك إلى تنشيط العمل في المجالات التي تنبه إليها هذه السلسلة، سواء أكان العمل علمياً بحثياً، أم عملياً تنفيذياً، ويدعو المجمع الباحثين كافة من أنحاء العالم إلى المساهمة في هذه السلسلة ويود المجمع أن يشيد بجهد السادة المؤلفين، وجهد محرر الكتاب على ما تفضلوا به من التزام علمي لا يستغرب من مثلهم. والشكر والتقدير الوافر لسمو وزير الثقافة رئيس مجلس أمناء المجمع الذي يحث على كل ما من شأنه تثبيت الهوية اللغوية العربية، وتمتينها، وفق رؤية استشرافية محققة لتوجيهات قيادتنا الحكيمة والدعوة موجهة لجميع المختصين والمهتمين بتكثيف الجهود نحو الصعود. بلغتنا العربية، وتحقيق وجودها السامي في مجالات الحياة



9 786038 472385

