# معايير

# مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية (2018/10/5053)

418.24

رمضان، هاني اسماعيل

معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها/ هاني اسماعيل رمضان.-
عمان: دار المبادرة للنشر والتوزيع 2018

ر. أ: (2018/10/5053)

الواصفات: /تعليم اللغة الثانية//اللغة العربية/

يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبّر هذا المصنف عن رأي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومية أخرى

الأردن - عمان - شارع الجامعة الأردنية
daralmobadarajo@gmail.com
DarAlmobdaraJo
00 962 795 030 790

ISBN: 978-9957-684-74-7

# معايير

# مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها

أبحاث محكمة

تحرير

هاني إسماعيل رمضان

المشاركون

هاني إسماعيل رمضان
مريم إبراهيم غبان
خالد حسين أبو عمشة
يوسف إسماعيلي
سعيد علي
وردة قواسمية

مصطفى شعبان
محمد عبد الرءوف الشيخ
طارق بوعتور
فاطمة مختاري
جمال بلبكاي

الطبعة الأولى

2019م

# الفهرس


المقدمة 7

**الباب الأول مهارة الاستماع**

اختبارات الاستماع في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مصطفى شعبان 19

تقويم الاستماع في اللغة العربية للناطقين بغيرها مريم إبراهيم غبان 63

**الباب الثاني مهارة المحادثة**

معايير تقويم مهارة المحادثة محمد عبد الرءوف الشيخ 95

معايير تقويم مهارة المحادثة للناطقين بغيرها خالد حسين أبو عمشة 145

مقاييس تقويم مهارتي الشّفويّ في المستوى الأوسط لمتعلّمي العربيّة للناطقين بغيرها وفق الإطار المرجعيّ الأوروبيّ المشترك للّغات طارق بو عتور 183

**الباب الثالث مهارة القراءة**

معايير تقويم (تقييم) مهارة القراءة في اللغة العربية للناطقين بغيرها يوسف إسماعيلي 225

معايير تقويم مهارة القراءة لغير الناطقين بالعربية فاطمة مختاري **251**

تدريس وتقويم مهارة القراءة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: فُلَّاةَ الكاميرون أنموذجًا — سعيد علي – جمال بلبكاي — 295

## الباب الرابع مهارة الكتابة

معايير مهارة الكتابة للناطقين بغيرالعربية — هاني إسماعيل رمضان — 325
تدريس مهارة الكتابة في اللغة العربية — وردة القواسمية — 347

# مقدمة

لا ريب أن تعليم العربية للناطقين بغيرها يشهد إقبالا منقطع النظير من مختلف الجنسيات والشعوب، لا سيما الإسلاميةمنها، هذا الإقبال دفع بالعربية إلى أن تحتل المرتبة الرابعة بين اللغات، فقد قيض الله تعالى لهذه اللغة من الأسباب ما جعلها تصمد أمام أشرس الصراعات اللغوية، وتتجاوز أقسى سياسات الأقصاء والتهميش، حتى صار عدوها نفسه يخدمها، ويسخر جهوده وقدراته لتيسير تعليمها، ولا غرو فقد تكفل الله تعالى بحفظها ليس إلا لأنها لغة القرآن الكريم، ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾ [الحجر: 9].

وقدرفع القرآن من منزلة اللغة العربية حتى صارت جزءا لا يتجزأ من عقيدة كل مسلم، وفرضا من فرائض دينه، الذي لا يسع المسلم التقصير فيه، يقول ابن تيمية: « فإن نفس اللغة العربية من الدين، ومعرفتها فرض واجب، فإن فهم الكتاب والسنة فرض، ولا يفهم إلا بفهم اللغة العربية، وما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب »[1] وهو ما أضفى على اللغة العربية مزية دون سائر اللغات الأخرى، فليس هناك لغة غير العربية – فيما نعلم – يكون تعلُّمها فرض من فرائض الدين « والإقبال على تفهمها من الديانة »[2]، فالقرآن الكريم لا يمكن فهم آياته وتدبر معانيه، أو حتى تلاوة حروفه، مجردا عن اللغة العربية، ﴿ وَإِنَّهُ لَتَنْزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ * نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ * عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ * بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ﴾ [الشعراء : 192 – 195]

(1) اقتضاء الصراط المستقيم في مخالفة أصحاب الجحيم: تقي الدين ابن تيمية، تحقيق ناصر عبد الكريم عقل، دار عالم الكتب، بيروت، لبنان، ط7، 1419هـ – 1999، ص 527.

(2)أبو منصور الثعالبي: فقه اللغة وسر العربية، تحقيق ياسين الأيوبي، المكتبة العصرية، بيروت – لبنان، ط2، 2000، ص29.

وهو ما أدركه المسلمون – عربا وعجما – على مر العصور، وتعاقب الأجيال، مما حدا بالمسلمين من غير العرب إلى الإقبال على تعلمها، كي يفهموا كلام الله تعالى، ويقفوا على حدوده وأوامره.

ومع الانتشار السريع للإسلام ندب المسلمون العرب أنفسهم إلى تعليم العربية لإخوانهم، الذين «انكبوا على تعلم اللغة العربية وهم من غير العرب، فأصبحوا أئمة وفرسانا في الشريعة والتفسير والحديث واللغة، مثل: الإمام الطبري، والإمام الرازي، والإمام البخاري، والإمام مسلم، وسيبويه»[1] قديما، ومثل: جمال الدين الأفغاني، وأبي الحسن الندوي، حديثا.

وما كانت اللغة العربية لتحتل هذه المنزلة الفريدة دون سائر اللغات إلا بفضل القرآن الكريم، الذي نزل به الروح الأمين على قلب سيد المرسلين؛ فحفظها الله تعالى بحفظه لكتابه المجيد، ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾ [الحجر : 9] فاستمدت منه جمالها وجلالها، وكان لها سببا من أسباب السماء، وهو ما عبر عنه الثعالبي بقوله: « إنّ مَن أحَبّ اللهَ أحبّ رسولهُ، ومن أحبّ النّبي أحَبّ العَربَ، ومَن أحبّ العربَ أحبّ اللُّغة العربيّةَ التي بها نزلَ أفضلَ الكُتبِ على أفضلَ العجمِ والعربِ » وهذا هو الدافع الرئيسي لانتشارها بين الأقطار الإسلامية، وهو السبب القوي للمثابرة على تعلمها واكتسابها، « فمَن أحبّ العربيّةَ عُنِيَ بها وثابرَ عليها، وصرفَ هِمّتهُ إليها »[2].

ولقد كان لإقبال الشعوب الإسلامية على تعلم العربية بعد انتشار الفتوحات الإسلامية كبير الأثر في إقراض الكثير من ألفاظ العربية للغات هذه الشعوب، وهو ما تشهد به معاجم اللغات وقواميسها، فلا يكاد يخلو معجم من المعاجم إلا ويحوي بين

(1) خير الدين خوجة: فضل القرآن الكريم وأثره في حفظ اللغة العربية وإثرائها، مقال بمجلة القسم العربي، جامعة بنجاب، لاهور – باكستان، ع19، 2012، ص15.

(2) أبو منصور الثعالبي: فقه اللغة وسر العربية، ص29.

دفتيه مجموعة من الألفاظ العربية، ولا يدانيها في هذا الفضل لغة من لغات العالم قديمها ومعاصرها، فاليونانية واللاتينية بالرغم من أنهما أقدم من العربية فلم تؤثرا إلا على اللغات الأوربية، بينما في العصر الحديث نجد الإنجليزية والفرنسية ذات تأثير محدود على لغات الشعوب مع أنهما لغتي أكبر امبراطوريتين في العصر الحديث، وعلى النقيض من ذلك نجد للعربية – التي واجهت تحديات خارجية من أعدائها، وتقصيرا وإهمالا داخليا من أبنائها – « تأثيرا واضحا غير يسير في نحو مائة من اللغات واللهجات الناطق بها أرقى الأقوام في أنحاء أوربة وأميركة واستراليا، ونحو خمسين من شعوب آسية وأفريقية »[1].

وقد أرجع رفائيل نخلة اليسوعي[2] أسباب هذا التأثير إلى ثلاثة أسباب، هي:

1. انتشار الإسلام في آسيا وأفريقيا وعدة أصقاع من أوربا.
2. كثرة الفتوحات الإسلامية.
3. تأثير الثقافة الإسلامية في أوربا طول القرون الوسطى.

مؤكدا على أن تلاوة القرآن وفهمه متوقف على تعلم العربية، وخاصة أن الفقهاء حتى عصرنا الحاضر لم يجوّزوا ترجمة القرآن، وإن جوّزوا ترجمة معانيه؛ مما حفظ للعربية قدسيتها ومكانتها الدينية.

وبالإضافة إلى الحافز الديني في تعليم العربية فإن الحافز السياسي في الوقت الراهن يمثل دافعا مباشرا لتعلم العربية وخاصة للدول والشعوب غير الإسلامية، فإن أحدث الحادي عشر من سبتمبر 2001 وما تلاها من ثورات الربيع عملت بشكل بارز على زيادة الإقبال على تعلم العربية، وفي أمريكا – على سبيل المثال – بات تعلم العربية ضرورة من ضروريات الأمن القومي، كما صرح بذلك الرئيس الأمريكي الأسبق جورج

(1) رفائيل نخله اليسوعي: غرائب اللغة العربية، دار المشرق، الطبعة الرابعة، ص 119.
(2) الصفحة نفسها.

بوش الاب عندما أطلق المبادرة اللغوية للأمن القومي في 2006، التي ضمت ثلاث وزارات (التعليم، والخارجية، والدفاع) بالإضافة إلى جهاز الاستخبارات الأمريكية CIA.

وعلى إثر هذه المبادرة زاد عدد الدارسين للغة العربية من خمسة آلاف إلى اثني عشر ألف في 2007، بينما وصل في عام 2010 إلى خمسين ألف طالب كما جاء في دراسة أمريكية أصدرتها ''رابطة اللغات الحديثة'' وكانت قد أشارت دراسة سابقة في 2007 لجمعية دراسة اللغات المعاصرة في الولايات المتحدة إلى أن نسبة الدارسين للغة العربية بلغت 93.3٪، ويعد هذا أعلى ارتفاع يشهده تدريس لغة أجنبية في الولايات المتحدة[1]، في حين ارتفعت النسبة بعد ثورات الربيع العربي بشكل ملحوظ، لتصل في 2011 نسبة دارسي العربية بالولايات المتحدة إلى 86٪ في حين أن نسبة دارسي الصينية 31٪ ونسبة دارسي الإسبانية 28٪ وبلغت نسبة الإقبال على تعلم العربية 176٪ بين الأمريكيين.

ويمكن أن نطلق على هؤلاء الشريحة من الدارسين اسم المستشرقين الجدد، حيث «يهتمون بدراسة اللغة العربية لتحليل الثقافة السائدة، ولإدراك المفاهيم التي تشكل العقلية العربية المعاصرة وتؤثر في توجهاتها، ولمعرفة الأنماط السلوكية للشعوب العربية، مما يسهم بشكل بارز في اتخاذ القرار الملائم عند صناع القرار في الدوائر الغربية»[2] وهو الدور نفسه الذي لعبه الاستشراق في الحقبة الاستعمارية للبلاد العربية والإسلامية.

وبجانب الغرض الديني والسياسي هناك أغراض أخرى لتعلم العربية وتعليمها، مثل: الأغراض الاقتصادية والسياحية والثقافية، بيد أن الغرضين الديني والسياسي هما البارزان على الساحة، وبغض النظر عن الأهداف وراء تعلم العربية فإن الواقع يشير إلى

(1) محمود كامل الناقة: تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى – أسسه، مناهجه، طرق تدريسه، جامعة أم القرى، 1985، ص21.

(2) هاني إسماعيل محمد: دور تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ترسيخ الهوية العربية – رؤية استشرافية، مقال بمجلة آفاق الثقافة والتراث، ع91، سنة 2015، ص36.

زيادة الدارسين للعربية « فإذا ذكرنا العالم بصفة عامة لا نكاد نجد دولة من الدول في الغرب، أو في الشرق إلا واهتمت بتعليم اللغة العربية، متمثلا ذلك في معاهد اللغات أو الاستشراق أو أقسام الدراسات الشرقية واللغة العربية في الجامعات»[1] مما يستوجب منا زيادة الجهود وتضافرها خدمةً للقرآن ولغته.

بيد أنه تقف هناك عقبات كئود أمام تعلم العربية وانتشارها أهمها من وجهة نظري التصور الذهني الخاطئ بأن اللغة العربية لغة صعبة التعلم إن لم تكن أصعب اللغات، ولقد روج هذا التصور أعداء العربية من المحتلين وتلاميذهم من المستغربين، لتثبيط همم الدارسين وصرف أبنائها عن تعلمها، بإقامة حاجز نفسي بينهم وبين اللغة، فانظر على سبيل المثال إلى سلامة موسى وتبنيه رأي المستشرق وليم ولكوكس بهجر الفصحى واتخاذ العامية لغة للكتابة والدراسة، ويسرد آراء ودعوات المتأففين من الفصحى – على حد تعبيره – من أسلافه ومعاصريه أمثال قاسم أمين، وأحمد لطفي السيد، ويبرر نقمتها على الفصحى بسببين «أولهما: صعوبة تعلمها، وثانيهما: عجزها عن تأدية أغراضنا الأدبية »[2] ثم يقرر بصيغة جازمة – غير قابلة للنقاش – صعوبة تعلم العربية على الطلاب، وكراهيتهم لها، فيقول:

«ولكن الواقع الذي لا أناقش فيه أن اللغة العربية يشق على الطالب تعلمها، وطلبتنا مكدودون في المدارس يكدحون لفهم المئات من قواعدها، ويخرجون بعد ذلك منها وهم يكرهونها، لأنهم لا يرون طائلا وراءها »[3].

ولم تكن دعوة ولكوكس وترويج سلامة موسى لها مجرد رأي صادر عن قناعة شخصية، أو مجرد محاولات فردية، بل كان حلقة في حلقات خطة استعمارية تستهدف

---

(1) محمود كامل الناقة: تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى – أسسه، مناهجه، طرق تدريسه، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، 1985، ص21.

(2) سلامة موسى: اليوم والغد، سلامة موسى للنشر والتوزيع، 1928م، ص72.

(3) السابق: ص73.

الإسلام وروحه التي تتنافي مع الأطماع الاستعمارية، فكان أول واجب للقضاء على الإسلام وروح المقاومة «هو التقليل من أهمية اللغة العربية، وصرف الناس عنها بإحياء اللهجات المحلية في شمال إفريقيا، واللغات العامية، حتى لا يفهم المسلمون قرآنهم، ويمكن التغلب على عواطفهم»[1].

ولقد تبني بعض محبي العربية هذا التصور وتشدق بصعوبتها تفاخرًا وتباهيا بها، ناسيا المردود العكسي على دارسيها أو الراغبين في دراستها.

ودعوى صعوبة اللغة العربية دعوى مردود عليها علميا وشرعيا، فمن الناحية الشرعية قد غفلوا جميعا – عمدا أو جهلا – قوله تعالى ﴿وَلَقَدْ يَسَّرْنَا الْقُرْآنَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِنْ مُدَّكِرٍ﴾ [القمر:17] والتي تكررت أربع مرات في سورة القمر، ولن يتيسر القرآن للذكر إلا بتيسير لغته، لذا قال مجاهد: ﴿وَلَقَدْ يَسَّرْنَا الْقُرْآنَ لِلذِّكْرِ﴾ يعني هَوَّنَّا قراءته، وقال السدي: يسرنا تلاوته على الألسن، كما أورد ابن كثير عن الوراق أن قوله تعالى ﴿فَهَلْ مِنْ مُدَّكِرٍ﴾ هل من طالب علمٍ فيُعان عليه[2]، فالله تعالى تكفّل بإعانة كل طالب علم يريد أن يفهم القرآن الكريم ويعرف معانيه، ولن يتحقق هذا إلا بتعلم لغة القرآن الكريم، وهذا ما دفع ابن تيمية إلى القول بوجوب تعلم اللغة العربية – كما ذكرنا سابقا –كما قال: ﴿كِتَابٌ أَنْزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَارَكٌ لِيَدَّبَّرُوا آيَاتِهِ وَلِيَتَذَكَّرَ أُولُو الْأَلْبَابِ﴾ [ص: 29] وقال تعالى: ﴿فَإِنَّمَا يَسَّرْنَاهُ بِلِسَانِكَ لِتُبَشِّرَ بِهِ الْمُتَّقِينَ وَتُنْذِرَ بِهِ قَوْمًا لُدًّا﴾ [مريم: 97].

---

(1) محمد محمد حسين: الاتجاهات الوطنية في الأدب المعاصر، مؤسسة الرسالة، بيروت – لبنان، ط4، 1984، ج2، ص 365.

(2) ابن كثير: تفسير القرآن العظيم، تحقيق سامي محمد السلامة، دار طيبة، الرياض، ط2، 1999، 7/ 478.

ومن الناحية العلمية فإن اللغة العربية تتميز بخصائص تسهم بشكل بارز على تيسير تعليمها، فمثلا تتميز الكتابة العربية بأنها كتابة فونيمية[1] فلكل فونيم صامت حرف يقابله في العربية، كما وضعت لفونيماتالصائت الطويل حروف المد (الألف، والواو، والياء) ووضعت لفونيماتالصائت القصير الحركات (الفتحة، والضمة، والكسرة)، « فالكتابة العربية مكتفية ذاتيا بعلاقة كتابتها بأصواتها، وهذا ما يجعل تلميذًا لا تعدو ثقافته الدراسية الابتدائية أن يكتب كلمة لا معنى لها مثل (دَيْز) كتابة صحيحة، مستندا في ذلك إلى هذا الانضباط الموجود في العلاقة بين فونيمات اللغة العربية وكتابتها، بيد أن الفرنسي لا يستند إلى أي قدر من الانضباط عندما يكتب كملة monsieur (بمعنى سيِّد، وتنطق مسيو، بإمالة الواو مع غُنّة) وإنما يستند إلى ذاكرته لا إلى قواعد »[2] ، والأمر عينه في اللغة الإنجليزية، فعلى سبيل المثال فونيم الكسرة الطويلة، والذي يكتب في العربية ياءً،« فإن هذا الصوت يكتب في الإنجليزية على ست صور متعددة، لا يميز إحداها عن الأخرى منطق أو قواعد، وهي ( y, e, ie, ei, ea, ee ) بينما هو لا يكتب في العربية إلا ياءً »[3]ومثلا الحرفين th ينطقان (ث) في بعض الكلمات مثل كلمة thin وينطقان (ذ) مثل كلمة then.

هذا فضلا عن الحروف التي تكتب ولا تنطق مثل gh في كلمة right وحرف w في كلمة write وبالمناسبة الكلمتين right و write نطقهما لا يختلف، بينما رسمهما يختلف كل الاختلاف.

---

(1) طالب عبد الرحمن: نحو تقويم جديد للكتابة العربية، كتاب الأمة، ع محرم 1420ه، وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية، الدوحة – قطر، 1999، ص105.

(2) السابق، ص111.

(3) محمد محمد حسين: الاتجاهات الوطنية في الأدب المعاصر، مؤسسة الرسالة، ص 366.

هذا على المستوى الصوتي أما المستوى النحوي والصرفي فاللغة العربية لغة قياسية، الأصل في قواعدها الاطراد وما شَذَّ عن ذلك فهو نادر، لذا قال الكسائي: إنما النحو قياس يتبعُ[1].

وبالمقابل نجد اللغة الإنجليزية التي تلقى دعمًا سياسيا وإعلاميا، تفتقد القياس، فهي لغة مبنية على الشواذ، حتى أن الأفعال الشاذة في اللغة الإنجليزية أكثر من المطردة، فمثلا الفعل cut لا يتغير في تصريفاته الثلاثة، بينما الفعل write تصريفه الثاني wrote وتصريف الثالث written بينما القاعدة هي إضافة ed على التصريف الأول لتحصل على التصريف الثاني والثالث مثل كلمة cover – coverd – coverd

وعلى ذلك يمكنا القول بأن الشذوذ في اللغة الإنجليزية على المستوى الصوتي والنحوي هو الأصل، خلافا للعربية التي تتميز بالقياس والاطراد.

وإذا نظرنا إلى المستوى الدلالي فإن اللغة تتميز بأنها لغة اشتقاقية أي تعتمد على اشتقاق المعنى من جذر واحد، فمثلا الجذر (ك ت ب) يشتق منه الفعل (كتب) والمصدر (الكتابة) والاسم (الكتاب) واسم المكان (المكتب والمكتبة) واسم الفاعل (الكاتب) اسم المفعول (المكتوب).

ولو نظرنا إلى اللغة الإنجليزية – وهي لغة إلصاقية – نجد المقابل لهذه المعاني مجموعة من الكلمات التي لا يوجد بين معظمها أي رابط كما موضح في الجدول التالي:

□

(1) علي بن يوسف القفطي: انباه الرواة على أنباه الرواة، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي – القاهرة، 1986، ج2، ص 366.

| كتب | Write |
|---|---|
| الكتابة | Writing |
| الكتاب | Book |
| المكتب (غرفة عمل) | Office |
| المكتب (الطاولة) | Desk |
| المكتبة | Library |
| الكاتب | Writer |
| المكتوب | Letter |

وعلى هذا فإن استيعاب الدارس للعربية لمعاني كلماتها وحفظه لمفرداتها أيسر من استيعاب وحفظ مفردات اللغة الإنجليزية، بيد أن الدعم السياسي والاهتمام الإعلامي والأكاديمي للإنجليزية، بالإضافة إلى الهزيمة النفسية للشعوب العربية؛ جعلتهم ينظرون بعين الرضا للإنجليزية وبعين السخط للعربية، ولله در الشاعر حين قال:

وعينُ الرِّضا عن كلَّ عيبٍ كليلةٌ ولَكنَّ عَينَ السُّخْطِ تُبْدي المَسَاوِيَا

ألم يأن لأهل العربية أن يعلنوه مدوية أن العربية أسهل اللغات، وأيسر اللغات، وأن يعملوا بكل السبل إلى تيسير تعليمها، والكشف عن جمالياتها، والتصدي لكل من يردد بخبث أو عن غفلة أن العربية أصعب اللغات؟

من هذا المنطلق جاء تبني المنتدى العربي التركي للتبادل اللغوي بجامعة غيرسون التركية لإصدار كتاب علمي، يذلل عقبات تعلم العربية، ويبحث عن معايير تعليم مهاراتها، لا سيما بعد اتساع رقعة الدارسين للعربية.

وقد جاءت أبحاث هذا الكتاب بعد استكتاب المنتدى للزملاء الباحثين والمتخصصين في حقل تعليم العربية للناطقين بغيرها، إذوصل إلى المنتدى أكثر من خمسين مشاركة ما بين بحث أو ملخص بحث، بيد أن لجنة التحكيم قبلت منها عشرة أبحاث فقط، هي التي تضمها دفتي هذا الكتاب.

وأنتهز الفرصة لأتقدم بخالص الشكر والامتنان إلى جميع الزملاء من الباحثين الذي ساهموا في هذا الكتاب بأبحاثهم القيمة، ودراساتهم النيرة، وأيضا إلى الزملاء الذي أبدوا رغبتهم الصادقة في المشاركة في هذا السفر، آملا في أن يكون لهم إسهامات في الإصدارات القادمة.

كما أتوجه بالشكر والتقدير لأعضاء اللجنة العلمية وعلى رأسهم الأستاذ الدكتور حمدي بخيت عمران، رئيس اللجنة فإن بصماته في هذا العمل لا تخفى، وجهوده لا تنكر.

ولا يفوتني في الختام أن أشكر رئاسة جامعة غيرسون وعمادة كلية العلوم الإسلامية لمساندتهم ودعمهم هذا العمل بصفة خاصة، ولمؤزرتهم جميع أنشطة المنتدى بصفة عامة.

والله ولي التوفيق

د. هاني إسماعيل رمضان

مدير المنتدى العربي التركي

atf@giresun.edu.tr

# الباب الأول: مهارة الاستماع

# اختبارات الاستماع في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها للمستويين الأساسي والمتوسط..معايير وصعوبات

د. مصطفى شعبان

أستاذ اللغة العربية المساعد

كلية اللغات الأجنبية وآدابها – جامعة القوميات بشمال غربي الصين

# اختبارات الاستماع في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها للمستويين الأساسي والمتوسط..معايير وصعوبات

## مقدمة

من المعلوم ضرورة للمتخصصين في تعليم اللغات أن "تعلم أية لغة جديدة يتطلب إتقان أربع مهارات بدرجات وتركيبات متباينة، وتلك المهارات هي: الاستماع Listening، والقراءة Reading، والتَّكلُّم Speaking، والكتابة Writing، ويطلق معلمو اللغة على هذه المهارات مهارات اللغة الأربع"[1]، ومعلوم أيضًا أنَّ"دارس اللغة الأجنبية يواجه صعوبة أكبر في تعلم تلك اللغة إذا كانت وجوه الاختلاف بينها وبين لغته الأصلية كثيرة وجوهرية، بينما تتضاءل تلك الصعوبة إذا ازدادت وجوه الشبه بين اللغتين"[2].

وترتبط تلك المهارات مع بعضها ارتباطًا وثيقًا؛ "إذ تتضمن عمليةُ الاتصال جانبي الإرسال والاستقبال، ويتضمن جانب الإرسال في عملية الاتصال اللفظي الحديث والكتابة، أما جانب الاستقبال فينظر إليه عادة على أنه من عمل حاستي البصر والسمع، وبالتالي فهو يعتمد على القراءة والاستماع، وكلاهما يتطلب عملًا عقليًّا هو الفهم، ويتضمَّنُ الفهم إلصاق المعنى برسالة مرئية أو مسموعة"[3]. فالاستماعُ هو السبيل الأول لتعلم الأصوات والتمييز بين متشابهها، وتعلم الأصوات والتمييز بينها سبيل تعلُّم القراءة، وبتعلم القراءة يصبح قادرًا على ممارسة الكتابة تِباعًا. وتُعدُّ مهارة الاستماع سبيلًا موصِّلًا إلى تنمية المهارات اللغوية الأخرى؛ إذ إن القدرة التي يمتلكها الفرد على

(1) أكسفورد، ربيكا، استراتيجيات تعلم اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1996م، ص 17.

(2) خرما، نايف، وحجاج، علي، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلُّمها، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1988م، ص89.

(3) قوانغدا، وانغ، تعليم الاستماع للغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار الشعب بمقاطعة نينغشيا، الصين، 2012م، ص4.

الاستماع تؤدي بشكل تلقائي إلى الطلاقة الكلامية، مم يوضِّح الالتقاء بين الاستماع والمهارات اللغوية الأخرى"[1].

فالاستماع من أهم فنون اللغة إن لم يكن أهمها على الإطلاق؛ وذلك لأن الناس يستخدمون الاستماع والكلام أكثر من استخدامهم للقراءة والكتابة[2]. وفي إحصاء صوري عن مكانة الاستماع بين مهارتي القراءة والكتابة ذكر أحد الكُتَّاب " أن الإنسان المثقف العادي يستمع إلى ما يوازي كتابًا كل أسبوع، ويقرأ ما يوازي كتابًا كل شهر، ويكتب ما يوازي كتابًا كل عام"[3].

وبالنسبة لمتعلم العربية فإن الاستماع هو الوسيلة التي ينفذ من خلالها إلى مستويات اللغة كافة، "فعن طريقه يكتسب المفردات، ويتعلم أنماط الجمل والتراكيب، ويتلقى الأفكار والمفاهيم، وعن طريقه أيضًا يكتسب المهارات الأخرى للغة كلامًا وقراءة وكتابةً.. إن الاستماع الجيد لما يُلقى من معلومات أو يُطرح من أفكار أمر لابد منه لضمان الاستفادة منها والتفاعل معها"[4].

وطبيعة الاستماع: "عملية إدراك للإشارات أو الألفاظ المنقولة عن طريق الأذن والتي تكون جملًا تحمل دلالة معينة، فهو عملية إنصات إلى الرموز المنطوقة ثم تفسيرها، فالاستماع إذن هو تعرُّف الرموز بالأذنين وفهم وتحليل وتفسير ونقد وتقويم للأفكار

---

(1) جبر، رقية، الدجاني، بسمة، المهارات الاستقبالية –الاستماع والقراءة- في منهاج الجامعة الأردنية للناطقين بغير العربية: الكتاب الثاني والثالث نموذجًا، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 2015م، مج42،ع3، ص 929.

(2) مدكور، علي، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006م، ص82.

(3)Burns, P.et al: The Language Arts Childhood E.D Chicago,RoundMcNally And Company .49.

(4) طعيمة، رشدي، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، سلسلة دراسات في تعليم العربية، ق2، ص415-416.

والمعاني التي تثيرها الرموز المتحدث بها"[1]. ويخلص طعيمة ومناع إلى تعريف الاستماع بأنه" عملية إنسانية مقصودة، تستهدف اكتساب المعرفة، حيث تستقل فيها الأذن بعض حالات التواصل المقصودة، وتحلل فيها الأصوات، وتشتق معانيها من خلال الموقف الذي يجري فيه الحديث"[2].

والاختبار في كلمات سهلة واضحة كما يصفه دوجلاس براون: هو طريقة لقياس الأفراد ومعارفهم في مجال معين[3]. ويُعرِّفه طعيمة بأنه: مجموعة من الأسئلة التي يطلب من الدارس أن يستجيب لها بهدف قياس مستواه في مهارة لغوية معينة وبيان مدى تقدمه فيها ومقارنته بزملائه[4]. والاختبار كعنصر من عناصر أي منهج أو برنامج "هو بالمعنى الحديث يلازم العملية التعليمية في كل مراحلها، ومن المعروف أن الهدف الرئيسي للتعليم في حجرة الدراسة هو تغيير سلوك التلاميذ في الاتجاهات المرغوب فيها، وحينما يفهم التعليم هذا الفهم فإن التقويم يصبح جزءًا مهمًّا من هذه العملية.."[5].

والاختبارات جزء أساس في العملية التعليمية؛ إذ لا تستقيم مدرسة أو جامعة دون أن تمارس هذه الاختبارات، ولم توجد حتى الآن طريقة تغني عنها[6]، وتتبوأ الاختبارات اللغوية موقعًا استراتيجيًّا في مجال تعليم اللغات الأجنبية؛ إذ بها يقف المدرِّسُ

---

(1) قوانغدا، وانغ، تعليم الاستماع للغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص4.

(2) طعيمة، رشدي، ومناع، محمد، تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000م، ص80.

(3) براون، دوجلاس، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة د. عبده الراجحي، ود. علي شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، 1994م، ص266.

(4) طعيمة، رشدي، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص720.

(5) يونس، فتحي علي، التقويم في تعليم اللغات للأجانب مع التطبيق على تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية، ص295.

(6) صالح، تاج السر بشير، تصميم اختبارات اللغة، مجلة العربية للناطقين بغيرها، معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية، السودان، 2006م، ع3، ص 197.

والمعنيُّون بالأمر على التأكد من استعداد الطلبة لتعلم مهارات اللغة و لمعرفة مستواهم ووضعهم في مواقعهم الدراسية المناسبة، ومعرفة مدى تمكنهم في الكفاءة اللغوية المطلوبة ومقدراتهم في اكتساب المهارات اللغوية المطلوبة أو لتشخيصهم ومعرفة حالاتهم الحقيقية من أجل الكشف عن نقاط القوة لديهم من أجل تعزيزها وموضع الضعف عندهم لاتخاذ الحلول المناسبة لهم[1].

وعملية التقويم الخاصة بمهارة الاستماع عملية مهمةمعقدة ومتشابكة وتحتاج إلى كثير من الدراسات ومن المجهودات "وعلى الرغم من هذه الأهمية للتقويم كعنصر من عناصر المنهج، فإنه لم ينل حظه من الدراسة والمعالجة في مجال تعليم اللغات بصفة عامة"[2]. وتُعتبر الاختبارات جزءًا مهمًّا في تدريس الاستماع، "فهي تمثل مضمونًا وطريقة لتنمية وتحسين مهارات الاستماع المختلفة"[3]. وتكمن الصعوبة في عملية تقويم مهارة الاستماع في ثلاثة جوانب تشملها العملية التعليمة لتلك المهارة، المادة المقدمة لمنهج الاستماع، ونوعية الطلاب المتلقين، ومعايير الأسئلة الاختبارية.

إن المادة المقدمة لمنهج مهارة الاستماع لابد أن تخضع لمعايير ثابتة تحكمها وتضبط إيقاعها، "فإن تصميم منهج اللغة الأجنبية يتم وفق خطة محددة تعتمد على أفكار منظمة،

(1) إيليغا داود، تصميم اختبارات اللغة العربية الرقمية للطلبة الناطقين بغيرها وتقنياته العصرية، مجلة اللسان الدولية للدراسات اللغوية والأدبية، جامعة المدينة العالمية، ماليزيا، 2017م، ع1،مج1، ص30.

(2) يونس، فتحي علي، التقويم في تعليم اللغات للأجانب مع التطبيق على تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص 298.

(3) الناقة، محمود كامل، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بلغات أخرى، أسسه، مدخله، طرق تدريسه، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، 1985م، ص143.

وكمٍّ هائل من البيانات والمعلومات، وتخطيط دقيق لخبرات ومواقف التعلم"[1]. ومن ذلك التخطيط:

1- الإعداد الجيد للاستماع،والتحضير المخدوم، وفيهتُجهَّز المادة التي سيستمع إليها التلاميذ بحيث تناسب قدراتهم، وأن تُثار دوافعهم للاستماع الذي يتطلب استجابة وقتية والاستماع الناقد"[2].

2- تقديم المادة العلمية بطريقة تتفق مع الهدف المحدد، كأن يبطئ في القراءة إن كان المطلوب تنمية مهارات معقدة، أو أن يُسرع فيها إن كان المطلوب تدريب التلاميذ على اللحاق بالمتحدثين مسرعي الحديث[3].

3- لا يكون الاستماع عشوائيًّا، وهو ما يتطلب التخطيط الجيد لاختيار المادة المسموعة التي تتناسب طرديًّا مع مستوى المتعلم، والأهداف التعليمية[4].

4- يجب أن يتدرج درس الاستماع من المواقف البسيطة إلى المواقف الأكثر تعقيدًا، وأن تكون المواقف حيوية شائقة ولها مضمون يمكن أن يترك أثره في ذاكرة المستمع من حيث أعمال التفكير ثم الاستيعاب والتذكُّر والاستدعاء[5].

5- أن تُراعي المادة المقدمةُ تدريب الطلاب على التمييز المتكرر والمستمر" لأصوت العربية المتشابهة والمتقاربة، والتفريق بين الحركات القصيرة والطويلة، وتمييز

---

(1) مدكور، علي، وهريدي، إيمان، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006م، ص83.

(2) طعيمة، رشدي، ومناع، محمد، تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، ص86.

(3) طعيمة، رشدي، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص428.

(4) إسماعيل، هاني، تعليم الاستماع لغير الناطقين بها: الأهداف –الصعوبات – الاستراتيجيات، من بحوث مؤتمر اتجاهات حديثة في تعلم اللغة العربية وتعليمها، 2016م، ص158.

(5) الناقة، محمود كامل، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بلغات أخرى، ص140.

الحروف المضعفة، والتنوين، والتنغيم"[1]. وكذلك قضية "الإملاء العربي وتنوعاته في كتابة الهمزة المتطرفة والمتوسطة، وظاهرة الأصوات المنطوقة وغير المكتوبة في الأسماء والأفعال"[2]، كألف (هذا، وذلك، وهؤلاء، ولكن،...)،وظاهرة الأصوات المكتوبة غير المنطوقة في الكلمات كاللام الشمسية المدغمة فيما بعدها، وغير المنطوق لالتقاء الساكنين كذلك والمحذوف نُطقًا إذا وَلِيَهُ أل التعريف، و"قوانين الوقف عند الحركة، وعند تاء التأنيث ، والضمائر، والتنوين، وقوانين التخلص من التقاء الساكنين"[3].

6- إحاطة المادة المقدمة بما يلزم لفهم عناصرها بشرح الكلمات الصعبة، والاصطلاحات ذات الدلالات المعينة، وكتابة أسماء الشخصيات على السبورة، وشرح الأفكار ذات الارتباطات السابقة أو ذات خلفية يلزم الإلمام بها[4].

7- مراعاة طول النصوص المقدمة في المادة المسموعة "فينبغي أن تتضمن تدرُّجًا في طول النصوص المقدمة للطالب، إذ من الضروري أن تتدرج من السهل إلى الصعب، ومن القصير إلى الطويل مراعاة للفروق الفردية الموجودة بين المتعلمين"[5]. فإن المادة اللغوية المقدمة للطلاب "قد تكشف الفروق الفردية وقد لا

(1) يُنظر: طعيمة، رشدي، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004م، ص219-220.

(2) الفاعوري، عوني، وأبو عمشة، خالد، تعليم العربية بغيرها: مشكلات وحلول-الجامعة الأردنية نموذجًا- مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج32، عدد3، 2005م، ص488.

(3) قوانغدا، وانغ، تعليم الاستماع للغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص15-16.

(4) طعيمة، رشدي، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص428.

(5) صيني، وعبد العزيز، وحسين، مرشد المعلِّم في تدريس اللغة العربية للناطقين بها، تطبيقات عملية لتقديم الدروس وإجراء التدريبات، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ص118-119.

لا تراعي هذا الجانب، بل يصل الأمر إلى حد أنها تزيد من حدة الفروق بينهم، فينفرون منها بدلا من تجاذبهم معها"[1].

8- مراعاة المتكلم للعوامل المؤثرة في عملية السَّمع؛ كأن ينتبه إلى وضعه بالنسبة للمستمع "أقريبان هما أم بعيدان بعضهما عن بعض؟ وهل السامع ينتظر صدور الصوت من المتكلم فهو لذلك متنبه متيقظ، أم أنه يسمع الأصوات عرضًا؟ وهل المستمع مهتم بموضوع الحديث أم لاهٍ عنه يفكر بأشياء أخرى؟"[2].

9- سلامة المسموع نُطْقًا وإعرابًا، فـ"ينبغي على المعلم أن يتأكد من دقة نطق الأصوات التي يسمعها التلاميذ، حتى تصل إلى آذانهم مفهومة صحيحة، فلا تحدث له مشكلة عند اتصاله بالعالم الخارجي"[3].

10- ألا تُقدَّم للمتعلم خبراتٌ خاطئة وغير طبيعية في اللغة المتعلمة، فإن "تعليم الاستماع الذي يعتمد على التفوُّه بالحديث في بطء والتركيز على مخارج الحروف، وإبراز التنغيم ونبر الكلمات والابتعاد عن الإدغام والتحويل أمرٌ خاطئ؛ لأنه يقدم للمتعلم خبرات خاطئة وغير طبيعية في اللغة المتعلمة، ذلك لأنه لن يواجه مثل هذا الموقف كثيرًا في الاستخدام الطبيعي للغة، ومن ثم لن يستطيع مشاركة أصحاب اللغة حياتهم وفكرهم نتيجة لعدم فهمه للغة المتحدثة المستخدمة في جوانب الحياة المختلفة"[4].

11- ينبغي أن تكون التدريبات والاختبارات التي تُقدَّمُ للطلاب مبنية "على أساس من مواقف لغوية طبيعية؛ لأن تدريب الدارس على أساس من مواقف لغوية

---

(1) الفقي، علي محمد، أنواع طلاب العربية من غير الناطقين بها ومشكلاتهم، الندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها، الرياض، 1978م، مج3، ص118.

(2) خرما، نايف، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد9، ص70.

(3) طعيمة، رشدي، ومناع، محمد، تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، ص91.

(4) الناقة، محمود كامل، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بلغات أخرى، ص122-123.

مصطنعة ليست شائعة بين المتحدثين من أبناء اللغة أمر يُعتبر مضيعة للوقت والجهد ومضلة للدارس عندما يواجه مواقف طبيعية للحديث[1].

وبناء على ما سبق نخلص إلى أننا كي نصل إلى اختبار ذي مقاييس منضبطة ومعايير ثابتة لابد أن ينبني في الأساس على عملية واضحة ومجموعة من الأهداف والمعايير التي يرتسم بها منهج المادة المقدَّمة للاستماع كي نصل في النهاية إلى نتائج صادقة معبرة تعبيرًا واضحًا عن عملية تقويم دارسي اللغة في مهارة الاستماع.

(1) المصدر السابق، ص141.

# المبحث الأول

## اختبار الاستماع للمستوى الأساسي معاييره وصعوباته

مازالت الاختبارات حتى الآن الوسيلة الرئيسة لمعرفة مدى تمكن الدارسين من محتوى ما يجري تعليمه، على افتراض أن ما يجري تعليمه هو تحقيق لأهداف وغايات المنهج، ومن هنا فإن أي تغير في الأهداف كأن يتحول الاهتمام من إتقان القوالب والصيغ النحوية إلى تكوين ملكة التواصل لابد أن ينعكس على أساليب الاختبار[1].

والاختبارات المعنيةُ هنا هي الاختبارات النهائية التي تُجرى في نهاية الفصل الدراسي، وهي التي "تهدف إلى قياس مدى تحقق الثمرات التعليمية المستهدفة من البرنامج الدراسي لدى الطالب في الوقت المحدد للدراسة، ويُراعى فيها الأخذ بإحدى صور الاختبار بما يوافق المستوى الدراسي للطالب ونوع البرنامج الدراسي، وتأثيرها جميعها في معدل الطالب"[2].

وتُحدد الاختبارات النهائية كفاءة الطالب ومستوى تحصيله بالرجوع أو بالنظر إلى مستوى دراسي معين، ومن سلبيات تلك الاختبارات أن "الممتحن في هذا الاختبار لا يهمه أن يعرف ما إذا كان الطالب قد سيطر على مهارات خاصة أو محتوى معين بل يهمه بالدرجة الأولى أن يعرف مدى قدرة الطالب على مواصلة الدراسة في مرحلة تعليمية معينة"[3].

---

(1) Porter, Don (1986). "Testing in the Foreign Language Programme : Areas of Change"in Tradition and Innovation in English Language Teaching, London, Longman, p43.

(2) إيليغا داود، تصميم اختبارات اللغة العربية الرقمية للطلبة الناطقين بغيرها وتقنياته العصرية، ص37.

(3) يونس، فتحي علي، التقويم في تعليم اللغات للأجانب مع التطبيق على تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص299.

## معايير اختبارات الاستماع للمستوى الأساسي:

رغم التغيير الذي طرأ على طرائق التدريس وعلى محتوى التعليم في اللغات الأجنبية وعلى الوسائل والتقنيات المستخدمة، لم يُصاحب ذلك تطور مماثل في طرائق اختبارات الاستماع حتى في ظل المنهج الوظيفي، مازال التركيز في معظمه قائمًا على الاختبارات الشفوية لاختبار استيعاب الكلام المسموع[1].

ومبدئيًّا هناك نوعان من المعايير يجب أن تخضع لها اختبارات المهارات اللغوية ومنها اختبارات الاستماع: معايير أساسية ينبغي أن تنطبق على كل اختبار مهما كان موضوعه، ومعايير ثانويةتخُصُّ كل اختبار على حدة[2].

أما المعايير الأساسية فسنذكرها في هذا المبحث ونستعيض بذكرها هنا عن تكرارها في المبحث الثاني؛ نظرًا لكونها معايير عامة تحدد المواصفات الرئيسة التي ينبغي أن تُراعى في تصميم الاختبارات بمختلف أشكالها، ومهاراتها التي تقيسها، وقد حددها طعيمة[3] بخمسة معايير:

1- الصدقValidity: ويُقصد به أن الاختبار يقيس ما وُضِعَ لقياسه، وعلى هذا الأساس فإن اختبار الاستماع الذي يمتلئ بكلمات وعبارات صعبة لا تناسب مستويات الطلاب لا يُعتبر اختبارًا صادقًا؛ لأنه يقيس تعرف المفردات إلى جانب المهارات السمعية.
2- الثَّباتReliability:ويُقصد به أن الاختبار يعطي نفس النتائج لنفس المجموعة من الأفراد إذا ما طُبِّق مرة أخرى في نفس الظروف وبعد مسافة قصيرة،

(1) خرما، نايف، وحجاج، علي، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلُّمها، ص 215.
(2) طعيمة، رشدي، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص720.
(3) المصدر السابق، ص720-721.

وعلى هذا الأساس فإن الاختبار الذي يتغير وضع الطلاب كثيرًا بعد إعادة تطبيقه لا يعتبر ثابتًا.

3- الموضوعية Objectivity: ويُقصد بها عدم تأثير شخصية المصحح على وضع أو تقدير علامات الطلاب في الاختبار، ومما ساعد على تحقيق الموضوعية أن يفهم الطلاب تعليمات الاختبار بدقة، وأن يكون هناك تفسير واحد للأسئلة والإجابات المطلوبة منه فضلًا عن توفير الظروف المادية والنفسية للطلاب لأداء الاختبار.

4- العملية Practicality: ويقصد بها أن الاختبار لا يتطلب من المعلم جهدًا كبيرًا في وضعه أو تطبيقه أو تصحيحه، بمعنى أن هناك اختبارات تحتم على الطلاب استخدام نوع معين من الأقلام أو نوع معين من الأوراق أو توفير ظروف مكانية أو زمانية معينة أو تعقد إجراءات التصحيح والرصد والتفسير.

5- التمييز Discrimination: ويقصد به أن الاختبار يستطيع أن يبرز الفروق بين الطلاب فيبين لنا الأقوياء من الضعاف، ويتطلب هذا أن يكون هناك مدى واسع بين السهل والصعب من الأسئلة بحيث يؤدي هذا إلى توزيع معتدل بين أعلى وأقل الدرجات.

وأضاف يونس [1] معيارين مهمين لكي نعدَّ الاختبار موضوعيًّا:

1- تحديد الأهداف المقيسة: أي معرفة نوع المهارات أو نوع المعلومات التي يود الممتحن أن يختبرها ويقيسها، وهذه هي الخطوة الأولى الأساسية.

2- اختبار المحتوى المناسب: أي أن تُترجم الأهداف المحددة مِنْ قَبْلُ، إمَّا في صورة الأسئلة، أو في صورة جُمَلٍ خبرية يطلب من الممتَحَنِ إبداءُ الرأي فيها، وهنا لابد من ملاحظة مهمة وهي أن الأسئلة لابد أن تكون متنوعة، أي ترتبط

(1) يونس، فتحي علي، التقويم في تعليم اللغات للأجانب، ص299-300.

بالجوانب الثلاثة التي تهدف التربية إليها، وهذه الجوانب هي الجوانب المعرفية – والوجدانية – والسلوكية.

وزاد إيليغا [1] ثلاثة معايير تُعدُّ من المعايير الأساسية أيضًا في الاختبارات:

1- ترتيب مستويات التعلُّم: في تسلسل تصاعدي من المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى، بحيث تقيس قدرة الطالب (المعرفية، والاستيعابية، والتطبيقية، والتحليلية، والتركيبية، والتقويمية) بحسب مستويات بلوم Bloomالمعرفية.

2- توزيع نسبة الصعوبة والسهولة: حيث يُوصى بأن توزع إلى 15٪ سهل، و60٪ متوسط، و15٪ صعب، و10٪ صعب جدًّا.

3- تغطية الأسئلة للمقرر الدراسي: حيث تتوزع الأسئلة على موضوعات المنهج الدراسي بما نسبته 80٪ تقريبًا.

وأضاف دوجلاس براون[2]:

1- سهولة التطبيق: ويعني بها ألا يُكلف فوق ما ينبغي من نفقات مالية، وألا يجاوز الوقت المحدد، وأن يتيسر فيه تحديد درجات الإجابة، وأن يتيح للطالب فرصة لإظهار قدراته، وكل اختبار يخرج عن ذلك لا يكون عمليًّا.

2- البناء النظري: ويقصد به أن يتسق الاختبار مع الأسس النظرية التي بني عليها، كالتمكن اللغوي، والقدرة الاتصالية، واحترام الذات وغيرها، والاختبار ليس إلا تعريفًا عمليًّا لهذه الأسس، لأنها تعرض الجوانب النظرية التي يراد قياسها، وعلى ذلك فإن اختبارًا لقياس التمكن اللغوي العام ينبغي

(1) إيليغا داود، تصميم اختبارات اللغة العربية، ص38.

(2) براون، دوجلاس، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص267-269.

أن يحتـوي علـى عناصـر نحويـة وعناصـر لفهـم المقـروء وأخـرى لفهـم المسموع..وهكذا.

## - المعايير الخاصة ( الثانوية ) لاختبارات الاستماع للمستوى الأساسي :

لابد أن يخضع اختبار الاستماع للمستوى الأساسي لمعايير تقيس قدرات الطالـب على تمييز الظواهر المختلفة التي تصاحب عملية الاستماع، وهي كالتالي:

1- قياس تمييز التجانس والتقارب الصوتي :وهذا أول معيار ينبغـي مراعاتـه في البداية، فإن الاختبار لابد أن يراعي قياس قدرة الطالـب علـى التمييـز بـين الأصوات المتجانسة الـتي تخـرج مـن مخـرج واحـد لكنهـا تختلـف في بعـض الصفات كـ(الباء، والمـيم)، و(التـاء، والـدال)، و(التـاء والطـاء)، (والـذال والظاء)، و(الثاء، والذال)، وقدرته على التمييز بين الأصوات المتقاربـة الـتي تختلـف في المخـرج والصـفة، لكـن بينهـا تقـارب في المخـرج والصـفة أو في أحدهما كـ(القاف، والكاف)، و(اللام، والراء)) و(السين، والصاد)، وقدرته على التمييز بين الصوائت الطويلة والقصيرة، فإن بينها نوع تماثل مـن حيـث إن أصل الحرف فيهما واحد، والاختلاف في طول الحركة أو قصرها.

2- قياس تمييز الاندماج الصوتي: حيث يراعي الاختبار في الأسئلة قيـاس قـدرة الطالب على تمييز ظوهر الاندماج الصوتي الذي يحـدث فيـه انـدماج بعـض الأصوات في بعض؛ كاندماج صوت همزات الوصل في حالة الوصل مع مـا يليها مثل: اقرأْ وَسْمَعْ في (اقْرأْ وَاسْمَعْ)، ويومُ لِثْنَيْنِ في ( يوم الاثْنَيْنِ)، وبعدَ نْتِهَاءِ دَّرْسِ في (بعد انْتِهَاءِ الدَّرْسِ)، وكذلك قياس قدرة الطالب علـى تمييـز اندماج صوت لام التعريف؛ حيثُ تُدمج لام التعرف في أربعة عشـر حرفًـا، وهـي: (ت، ث، د، ذ، ز، ر، س، ش، ص، ض، ط، ظ، ل، ن)، والمسـماة بالحروف الشمسية، فإن لام التعريف لا تُلفظ في الكلمات الـتي تبـدأ بحـرف

شمسي، بل تُجعل حرفًا مجانسًا لأول حرف من الكلمة ثم يُشدد هذا الحرف.

3- قياس تمييز المُمَثَّل صَوتًا لا صورةً من الحروف: حيث يراعي الاختبار في الأسئلة قياس قدرة الطالب على تمييز ما له صوتٌ ملفوظٌ دون صورة مكتوبة من الحروف؛ كنون التنوين، وألف بعض أسماء الإشارة (هذا، هذه، هؤلاء، ذلك..)، وبعض الحروف مثل (لكنْ، ولكنَّ).

4- قياس تمييز تغيرات نظام الوقف: فلابد أن يراعي الاختبار أيضًا تمييز قوانين الوقف على أواخر الكلمات المتنوعة (الأسماء – الأفعال – الحروف)، نحو:الوقف على الأسماء الظاهرة غير المنونة نحو: متى الدرسْ؟، والوقف على الأسماء الظاهرة المنونة نحو: جاء طالبْ،والوقف على الأسماء المختومة بتاء التأنيث المربوطة بالهاء نحو: هي طالبهْ،والوقف على الأسماء المختومة بتاء التأنيث المفتوحة نحو: هي بنتْ،والوقف على الأسماء المضمرة المختلفة نحو: مَنْ أنتْ(للمذكر والمؤنث)،والوقف على أسماء الإشارة نحو: مَنْ هَذِهْ؟ والوقف على الأفعال المختلفة نحو: يكتبْ، والوقف على الحروف المختلفة نحو: مِنْ / عَنْ.

5- قياس تمييز نظام تغيرات نظام التقاء الساكنين: فلابد أن يراعي الاختبار في الأسئلة قياس قدرة الطالب على تمييز الحركات المجتلبة من أجل التخلص من الساكنين الذي يُجتنب في العربية، فيتضمن الاختبار أسئلة إملائية تحتوي على كلمات متنوعة يتم التخلص من التقاء الساكنين فيها على نحو متنوع، كأن تكون الكلمتان كلتاهما اسمًا نحو: كمِ الساعة؟، أو إحداهما حرفًا والثانية اسمًا نحو: قدِ انطلق القطار، أو تكون الأولى فعلًا والثانية اسمًا نحو: اكتُبِ الواجبَ.

6- قياس القدرة على التفاعل الحركي الجسدي: حيث ينبغي أن يتضمن الاختبار أسئلة تفاعلية تقيس قدرة الطالب على تمييز التعليمات والأوامر التي تُوَجَّهُ

إليه وتتعلق بحركات جسمية قائمة بذاتها منعزلة عن أشياء خارجية؛ مثل:قِفْ / اِجْلِس / أسْرِعْ / تَكَلَّمْ، ويتضمن أسئلة تتعلق بحركات جسمية مرتبطة بأشياء خارجية؛ مثل:اِفْتَح كتابَكَ/ أغلِقْ دَفْتركَ، والغرض من هذا النوعكما سبق هو اختبار مقدرة الطالب التفاعلية وحصيلته من التعليمات والأوامر التفاعلية التي يكثر استعمالها في اللغة والتعاملات اليومية.

7- قياس القدرة على التفاعل مع المرئي:إذ يتضمن الاختبار مجموعات من الصور ثم يستمع الطالب إلى صوت أو كلمة وعليه أن يربط بين الصوت والصورة التي ينطبق عليها هذا الصوت أو تلك الكلمة، وكذلك يتضمن مجموعة من الصور البسيطة أو المركبة ويُعلِّقُ على كل صورة منها بِجُملةٍ تَصِفُ تلك الصورة، وعلى الطالب أن يحكم على وصف المعلم بالصواب أو بالخطأ، أو يُسمِعُ المعلمُ الطالبَ جملةً ويطلب منه أن ينظر إلى الصور المُبَيَّنة ليختار الطالب الصورة التي تنطبق عليها تلك الجملة المسموعة، من قبيل ربط العبارات والمنطوق بالصور.

## صعوباتاختباراتالاستماع للمستوى الأساسي:

للوقوف على أبرز الصعوبات التي تواجه واضعي أسئلة اختبارات الاستماع للمستويات الابتدائية لابد أن نرسم تصميمًا لاختبار ونبين من خلاله أهم الصعوبات التي تواجه الطلاب وكيفية معالجتها من خلال أنماط الأسئلة المختارة لذلك الاختبار.

- **نموذج اختبار استماع يناسب مهارة الاستماع لمتعلمي المستوى الأساسي:**

(1) القسم الأول: (أسئلة تمييز الأصوات).

(2) القسم الثاني: (أسئلة تمييزالتفاعل الحركي الجسدي).

(3) القسم الثالث: (أسئلة تمييز وصفِ الصُّور).

**أولا: القسم الأول من الاختبار (أسئلة تمييز الأصوات):**

يُمثل هذا النوع من الأسئلة أهمية محورية بالغة الأهمية من وجوه؛ منها:

1- الدور المركزي للتدريب على تمييز الأصوات في التعبيرات المنطوقة؛ إذ يشكِّل تدريب الأذن جانبًا جوهريًّا من تدريس النطق، فإذا لم يستطع المتعلمون استماع تفاصيل الصوت والتوكيد والتنغيم، فسوف يكون من المستبعد عليهم محاكاتها، كما أن تمييز الأصوات في التعبيرات المنطوقة مهم جدًّا، ويجب علينا ملاحظة قراءة الهمزة وقوانين الوقف والتخلص من التقاء الساكنين وتمييز الأصوات المتقاربة المخارج[1]. من هنا أتت أهمية هذا النوع من الأسئلة في اختبارات الاستماع للمستوى الأساسي.

2- أن التدريب على النطق المناسب للأصوات والتدريب على سماعها أمر مهم من جهة أن الدارس ينبغي أن يسمع الصوت بوضوح قبل أن يبدأ نطقه، فالصورة الصوتية تُسمع عقليًّا قبل أن تأخذ طريقها إلى الفهم، فإذا كانت هذه الصورة العقلية للصوت غير مضبوطة فسوف لا تكون عملية إخراج الصوت دقيقة؛ فإن اتفاق سماع الصوت بدقة إلى أن يصبح الاستماع إلى اللغة عادة تلقائية[2].

3- أن دارس اللغة العربية لغةً ثانية يحتاج خلال تكوين عادة الاستماع التلقائي إلى تطبيقات على تمييز الأصوات وتمييز عناصر المعنى من خلال مخارج الألفاظ ودرجة الصوت والتنغيم[3].

4- أن عملية الاستماع عملية معقدة تتطلب من المستمع أن يكون قادرًا على التمييز بين الأصوات وملمًّا بالمفردات والدلالة والتراكيب فضلًا عن المحتوى للمادة المسموعة في وقت استقباله لها، هذا من حيث اللغة، أما من حيث الأداء فلابد

---

(1) قوانغدا، وانغ، تعليم الاستماع للغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص15.

(2) الناقة، محمود كامل، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بلغات أخرى، ص144.

(3) المصدر السابق.

أن يكون لديه معرفة بطريقة الأداء اللغوي من نبر وتنغيم وإلا فقد الرسالة المستقبلة، مما يمثل عامل ضغط على المستمع"[1].

5- يُثبِّت هذا النوع من الأسئلة مهارة التذكر السمعي لدى دارسي اللغة، "وهو القدرة على تذكر الأصوات في نظام تتابعي معين، وكذلك تمييز أصوات البداية والوسط والنهاية في الكلمة، والقدرة على صهر الأصوات فيما بينها فيما يسمى بـ"الدمج" وعلى إكمال الناقص من الكلمات أو الجملة فيما يسمى بـ"الإغلاق".."[2].

## الأنماط التي تُقدَّم في أسئلة تمييز الأصوات:

ينبغي أن يُراعى في مثل هذه النوعيات من الأسئلة وجود أسئلة تعكس استجابة الطالب للتدريبات الصوتية، وتقيسإحاطة الطالب بجميع الظواهر الصوتية التي تمثل إشكالًا في دراسة الطالب لأصوات العربية؛ ومن تلك الأنماطسؤال إملائي يتضمن كلماتٍ أو جملًا فيها كلمات لتمييز الظواهر الصوتية التي تُشَكِّل الصعوبات الكُبرى بالنسبة لطلاب المستوى الأساسي، وفي التقسيم التالي نبين تلك الظواهر وكيفية صياغة أسئلة لمعالجة تلك الصعوبات التي تواجههم:

1- تمييز الأصوات المتجانسة والمتقاربة.

2- التمييز بين الصوائت القصيرة والطويلة.

3- تمييز صوت همزات الوصل واندماجها في حالة الوصل.

4- تمييز الظواهر الصوتية المصاحبة لحالات (أل) التعريف.

5- تمييز الأصوات التي تثبتُ نُطْقًا وتسقُطُ كتابةً.

---

(1) إسماعيل، هاني، تعليم الاستماع لغير الناطقين بها، ص159.

(2) مدكور، علي، تدريس فنون اللغة العربية، ص90.

6- تمييز قوانين الوقف على أواخر الكلمات المتنوعة.

7- تمييز قوانين التخلُّص من التقاء الساكنين.

**1- تمييز الأصوات المتجانسة والمتقاربة كالتالي:**

**- التمييز بين (أ) و(ع):**

سُؤَال/ سُعَال أَمَل/ عَمَل أَيْن/ عَيْن أَلَم/ عَلَم أُسْرَة/ عُسْرَة إِبْرَة/ عِبْرَة

- التمييز بين (ح) و (هـ):

حَائِل/ هَائِل نَحْر/ نَهْر سَاحِر/ سَاهِر حَوْل/ هَوْل رَحِيب/ رَهِيب مِحْنَة/ مِهْنَة

- التمييز بين (ت) و (ط):

فُتُور/ فُطُور تَابِع/ طَابِع تَيَّار/ طَيَّار بَتَاتًا/ بَطَاطًا سَتِيرٌ / مَطِيرٌ أَتْرَفُ / أَطْرَفُ

- التمييز بين (خ) و (غ):

خَيْر/ غَيْر خَابَ/ غَابَ خِلاف/ غِلاف خَالٍ/ غَالٍ مُخِيفٌ / مُغِيرٌ أَخْبَرَ / أَغْبَرَ

- التمييز بين (ث) و (س):

الثَّمِين/ السَّمِين ثُمَّ/ سُمٌّ حَارِث/ حَارس الثَّائِر/ السَّائر أَثِيرٌ / أَسِيرٌ أَثْوَارٌ / أَسْوَارٌ

**- التمييز بين (س) و (ص):**

سَعِيد/ صَعِيد السَّيْف/ الصَّيْف السُّورة/ الصُّورة تَسْحَب/ تَصْحَب مَسِيرٌ / مَصِيرٌ

**- التمييز بين (ذ) و (ظ):**

نذِير/ نَظِيْر فَذٌّ/ فَظٌّ ذِرَاعٌ/ ظِرارٌ دُهُور/ ظُهُور

**- التمييز بين (ذ) و (ز):**

ذَكِيٌّ/ زَكِيٌّ نَذِير/ نَزِير ذِمَام/ زِمَام ذَاد/ زَاد

- **التمييز بين (د) و (ض):**

وَدَع/ وَضَع  النَّادِر/ النَّاضِر  الأعْدَاء/ الأعْضَاء  وَدِيع/ وَضِيع

- **التمييز بين (س) و (ش):**

سِعْر/ شِعْر  سَدِيد/ شَدِيد  يَسُوق/ يَشُوق  سِيْل/ شِيْل

- **التمييز بين (ك) و (ق):**

قُدُوم/ كُدُوم  رَاكِب/ رَاقِب  قُلْ/ كُلْ  قَلْب/ كَلْب

- **التمييز بين (ح) و (خ) و (هـ):**

هاء/ حاء/ خاء  خَالَ/ هَال/ حال  تَحْوِيل/ تَخْوِيل/ تَهْوِيل  خَامِد/ حَامِد/ هَامِد

2- **التمييز بين الصَّوائت القصيرة والطويلة، على النحو التالي:**

فَتَحَ/ فَائَحَ  ضَرَبَ/ ضَارَبَ  كَتَبَ/ كَائَبَ

سُبِقَ/ سُوبِقَ  دُرِسَ/ دُورِسَ  قُبِلَ/ قُوبِلَ

عَلِمْ/ عَلِيمْ(حالة الوقف)  فَهِمْ/ فَهِيمْ(حالة الوقف)  شَهِدْ/ شَهِيدْ(حالة الوقف)

3- **تمييز صوت همزات الوصل واندماجها في حالة الوصل على النحو التالي:**

اقْرأْ وَسْمَعْ. في(اقْرأْ وَاسْمَعْ)  يومُ لِثْنَيْنِ. في (يوم الاثْنَيْنِ)  بعدَ نْتِهَاءِ دَّرْسِ.في (بعد انْتِهَاءِ الدَّرْسِ)

مَنِ سْتَمَعَ؟ في (مَنِ اسْتَمَعَ؟)  هلِ نْتَظَرْتَ؟ في ( هَلِ انْتَظَرْتَ؟)  كيفَ شْتَرَكْتَ؟ في (كيفَ اشْتَرَكْتَ؟)

4- **تمييز الظواهر الصوتية المصاحبة لحالات (أل) التعريف وتباين الأداء الصوتي في كل حالة، و(أل) يُصاحبها إحدى ظاهرتين:**

- اللام غير المنطوقة (الشمسية)،حيث تُدغَمُ لام (أل) التعريف في الحرف الذي يليها إذا كان حرفًا من الحروف الشمسية؛ نحو: التلميذ/ الثوم/ الدرس/ الزائر/ الرجل/ الذكي/ السيف/ الشَّمس.

- الحروف غير المنطوقة قبل اللام (المنطوقة أو غير المنطوقة)، نحو: (إلى المدرسة) فـ(ألف) (إلى) لا تثبت نُطقًا حيث تُنطق هكذا: (إِلَلْمدرسة)، ونحو: (في السَّيارة)، فـ(ياء) (في) لا تثبُتُ نُطقًا حيث تُنطق هكذا: (فِسَّيارة)، ونحوهما: (عَلَلْمائدة) في على المائدة.

5- **تمييز الأصوات التي تثبتُ نُطْقًا وتسقُطُ كتابةً، وهذا النوع يمثله إحدى ظاهرتين:**

- الألف المنطوقة غير المكتوبة؛ نحوبعض أسماء الإشارة والحروف الناسخة والكلمات المفردة، مثل: هذا، هذه، ذلك، كذلك، هؤلاء أولئك، لَكِنْ، لَكِنَّ..ونحوها.

- النون المنطوقة غير المكتوبة؛ نحو نون التنوين اللاحقة بأواخر الأسماء المعربة، مثل: كِتابٌ، بابًا، رجلٍ.

6- **تمييز قوانين الوقف على أواخر الكلمات المتنوعة (الأسماء – الأفعال – الحروف)، نحو:**

- الوقف على الأسماء الظاهرة غير المنونة: متى الدرسْ؟/ شاهدت اللاعبْ / فهمت من الأستاذْ
- الوقف على الأسماء الظاهرة المنونة: جاء طالبْ / قرأتُ كتابَا / عملتُ في مصنعْ
- الوقف على الأسماء المختومة بتاء التأنيث المربوطة بالهاء: هي طالبهْ / هذه سبورهْ / فتحت الحقيبهْ.

- الوقف على الأسماء المختومة بتاء التأنيث المفتوحة: هي بنتْ / هُنَّ طالباتْ / قرأت صفحاتْ.
- الوقف على الأسماء المضمرة المختلفة:مَنْ أنتْ(للمذكر والمؤنث)/ مَنْ هُوْ؟/ أينَ هِيْ؟/ كيف حالكْ؟
- الوقف على أسماء الإشارة: مَنْ هَذِهْ؟ / جاء هؤلاءْ / رأيت أولئكْ / مَنْ أولاءْ؟
- الوقف على الأفعال المختلفة: يَكْتُبْ /كَتَبْ / أُكْتُبْ / كَتَبْتْ / كَتَبَتْ / يكتُبنْ.
- الوقف على الحروف المختلفة: مِنْ / سوفْ / لوْ / قدْ / لاتْ / ليتْ.

7- **تمييز قوانين التخلُّص من التقاء الساكنين، على النحو التالي:**

هلِ الأستاذْ موجود؟ / مَنِ الذي حضر؟ / كمِ الساعة الآن / قدِ انطلق القطار

جِئتُ مِنَ اليمن / بحثتُ عَنِ الكتابِ / اكتُبِ الواجبَ / قرأتُمُ الخبرَ

## ثانيًا: القسم الثاني من الاختبار(أسئلة التفاعل الحركي الجسدي):

وهذا النوع من الأسئلة يتميز عند التدريب على ممارسته خلال الدراسة بأنه يُمدُّ الطلاب بكَمٍّ ممتاز من الكلمات والجُمَل التي تتسم بسِمَة الأمرية الطَّلبية، فتزيد زخمه من تلك النوعية من الأفعال، وترفع قدرته على فهم التعبيرات التي تتطلب منه تنفيذ تعليماتٍ محددة تتعلق بحركة جسمية معينة تربط بين أعضاء جسمه وبين أشياء خارجية، الهدف منها أن يقوم بحركة أو يُمثِّل الأداء على حسب الكلمة المنطوقة، وهذا النوع يكتنفه بعض الصعوبات اللغوية والنفسية:

أما الصعوبات اللغوية، فأهمها:

- ضعف المحفوظ اللغوي من المفردات والجُمَلِ الأوليَّة لدى بعض الطلاب.
- قلة الحصيلة الفعلية من أفعال الأمر المفردة أو المصحوبة بمأمور به.

- عدم تمييز بعض الطلاب بين صياغة أفعال الأمر وبين غيرها من الأفعال.
- الصعوبات الصوتية السبع التي سبق ذكرها في قسم أسئلة تمييز الظواهر الصوتية.
- غياب القدرة على تمييز التغييرات التي يُحدثها النَّبْرُ والتنغيم في الكلمات المندمجة في الجملة.

وأما الصعوبات النفسية، فأهمها:

- الخجل الذي يُصاحب بعض الطلاب ويمثل حائط صدٍّ له عن تركيز الاستماع.
- عدم اعتياد بعض الطلاب على تلقي الأوامر باللغة الثانية.
- انشغال بعض الطلاب برغبته في تحصيل جملة مفيدة بسرعة فيهتم بأواخر الجمل لا بأوائلها.
- عدم اعتياد بعضهم على مستويات المسموع السريعة المختلفة.

ومعالجة هذه الصعوبات في هذه النوعية من الأسئلة تتطلب تدرُّجًا في تدريب الطلاب على صِيَغِ الأمر المختلفة المفردة أو المتعلقة بعوامل خارجية، ولهذا فإن القسمة تقتضي أن يكون هذا القسم من الأسئلة متضمِّنًا نوعين من التعليمات والأوامر:

1- **أسئلة تتعلق بحركات جسمية قائمة بذاتها منعزلة عن أشياء خارجية؛ مثل:**

قِفْ / اِنْهَضْ / اِجْلِس/ اُرْكُضْ/ أسْرِعْ / تَكَلَّمْ / اِمْشِ/ اِلْتَفِتْ / تَقَدَّمْ / تَأَخَّرْ.

اِرْفَع يَدَكَ اليُمْنى/ أَخْفِضْ يَدَكَ اليُسْرى / اِسْتَدِرْ إلى جِهَةِ اليَمِنْ .

أغْلِقْ عَيْنَيْكَ / اِقْبِضْ يَدَكَ / حَرِّك قَدَمَكَ / اُنْظُر إلى أعلى / اُنْظرْ إلى أسْفَل.

2- **أسئلة تتعلق بحركات جسمية مرتبطة بأشياء خارجية؛ مثل:**

اِفْتَحْ كتابَكَ/ أغلِقْ دَفْترَكَ / ضَعِ القلمَ في المِقلَمة/ أمْسِكِ القَلَمَ / ضَعْ يدَكَ اليُمْنى على رأسِكَ.

ضَعْ يَدَكَ اليُسرى على كَتِفِكَ الأيمن/ اِتَّجِهْ نحوَ البابِ / ضَعِ الحقيبةَ وراء ظهرِكَ.

اِحْمِلْ حقيبتك/ أَعْطِنِي كِتَابكَ / خُذْ زجاجةَ الماءِ / اِشْرَبْ قليلًا مِنَ الماءِ.

## ثالثًا: القسم الثالث من الاختبار (أسئلة تمييز وصفِ الصُّور):

ويتميز التدريب على هذا النوع من الأسئلة خلال مرحلة الدراسة بأنه يُقَلِّبُ ذاكرة المحفوظ من الأصواتوالكلمات والجمل التي تكونت لدى الطلاب في سنوات دراستهم السابقة؛ إذ يأتي المعلم بمجموعات من الصور ثم يستمع الطالب إلى صوت أو كلمة وعليه أن يربط بين الصوت والصورة التي ينطبق عليها هذا الصوت أو تلك الكلمة، وكذلك يأتي المعلم بمجموعة من الصور البسيطة أو المركبة ويُعلِّقُ على كل صورة منها بِجُملةٍ تَصِفُ تلك الصورة، وعلى الطالب أن يحكم على وصف المعلم بالصواب أو بالخطأ، أو يُسمِعُ المعلمُ الطالبَ جملةً ويطلب منه أن ينظر إلى الصور المُبَيَّنة ليختار الطالب الصورة التي تنطبق عليها تلك الجملة المسموعة، من قبيل ربط العبارات والمنطوق بالصور، وكلما تنوعت الصُّور المقدمة ازدادت ملكة الطالب على تجاوز صعوبات الأسئلة، وعليه فإن الأسئلة التي تندرج في هذا القسم من أسئلة الاختبار تتنوع إلى خمسة أنواع:

1- **أسئلة للربط بين الأصوات والصور؛ مثال:**

- يستمع الطالب مثلًا إلى صوت (ثَ) ثم يُطلب منه اختيار الحرف المناسب للصوت من الصور:

(1) (2) (3)

في هذه الحالة يجب على الطالب أن يختار الصورة رقم (3) (حرف الثاء).

- يستمع الطالب مثلا إلى صوت الطاء ثم يطلب منه اختيار الكلمة التي تحتوي على حرف الطاء من الصور:

(1) (2) (3)

في هذه الحالة يجب على الطالب أن يختار الصورة رقم (1)، ورقم (3) (طائرة – محطة القطار)

2- **أسئلة للربط بين الكلمات والصور؛ مثال:**

- أن يستمع الطالب إلى (كلمة) ثم يُطلب منه أن يضع علامة (صح) أمام كل الصور التي تنطبق عليها الكلمة؛ كأن يستمع مثلًا إلى كلمة (أطفال):

(1) (2) (3)

(4) (5) (6)

في هذه الحالة يجب على الطالب أن يضع علامة صح أمام الصور رقم (3)، و(4).

- أو أن يستمع الطالب إلى (رقم) ثم يُطلب منه أن يضع علامة (صح) أمام كل الصور التي ينطبق عليها الرقم؛ كأن يستمع مثلًا إلى الرقم (اثنين):

(1)
(2)
(3)

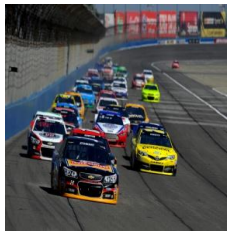
(4)
(5)
(6)

في هذه الحالة يجب على الطالب أن يضع علامة صح أمام الصور رقم (2)، و(3)، و(4)، و(6).

3- **أسئلة تتضمن التعليق على صورة بوصف بسيط يسمعه الطالب ويُطلب منه الحكم على هذا الوصف، مثل:**

هذه شجرة  فالعبارة هنا صحيحة

سِبَاقُ الدَّرَّاجات  فالعبارة هنا خطأ (الصواب: سباق السيارات)



4- **أسئلة تتضمن التعليق على صورة بوصف مُرَكَّبٍ يسمعه الطالب ويُطلب منهالحكم على هذا الوصف، مثل:**

هذا رجلٌ وَسيمٌ يَضْحَكُ فالعبارة هنا صحيحة

الطبيبُ يَفحص المريضةَ فالعبارة هنا خطأ (الصواب: الطبيبةُ تَفحص المريضَ)

5- **أسئلة تتضمن رَبْطَ الجُمَل بالصور، بأن يستمع الطالب إلى جملة واحدة ويُطلب منه أن يختار الصورة التي تنطبق عليها الجملة المسموعة؛ مثل:**

رجلٌ يتذوق الطَّعام فالصورة رقم (2) هي التي ينطبق عليها المسموع.

(1)

(2)

(3)

# المبحث الثاني

## اختبار الاستماع للمستوى المتوسط معاييره وصعوباته

في هذا المستوى يُفترض أن يكون الطالب على درجة من الوعي السمعي تمكنه من التقدم خطوة للأمام تجعله قادرًا على فهم ما يسمعه من عبارات في الحوارات القصيرة واختيار ما يناسبها من الإجابات، واستنتاج الأفكار منها، والإجابة عن الأسئلة البسيطة فيها، وكذلك تجعله قادرًا على كتابة ما يُملى عليه من نصوص متوسطة الصعوبة والطول والسرعة، وكذلك قادرًا على استيعاب مقالة طويلة والحكم على ما يسمعه فيها من عبارات يُطلبُ منه تصويبها أو تخطئتها.

### المعايير الخاصة باختبارات الاستماع للمستوى المتوسط:

1- قياسمهارة الاستجابة للمسموع:فينبغي أن يراعي الاختبار قياس درجات استجابة الطلاب وقوة ملاحظتهم ومستوى ثباتهم الانفعالي وتأثرهم بالمسموع من خلال بعض الأسئلة السريعة المتدرجة سهولة وصعوبة التي يُطلب منهم الإجابة عنها بالسرعة نفسها، ومن خلال إسماع الطلاب جملًا يكررونها ثم يُطلب منهم تذكُّرها بعد وقتٍ يحدده المعلم، أو من خلال إسماعهم جُملًا غير مرتبة الكلمات ويُطلب منهم ترتيبها، أو من خلال إسماعهم جملًا غير مضبوطة في الإعراب أو بها خطأ في القواعد النحوية ويُطلبُ منهم إعادة الجملة بعد تصحيح ما بها من خطأ في الضبط أو القواعد.

2- قياس مهارات كتابة المسموع:حيث يراعي الاختبار قياس تلك المهارة من خلال أسئلة إملائية متنوعة، تتضمن قياس درجة تفاعلهم مع الجُمَل المسموعة بطريقة الإلقاء العادية والسريعة، وكذلك قياس درجة تفاعلهم مع النصوص الطويلة نوعًا وما يتخللها من تداخل صوتي بين الكلمات واندماج لبعض الحروف

وانضغاطها، وكذلك قياس درجة الالتقاط السمعي الذي يُختبر من خلال استماع مادة إذاعية أو مُشاهدة، ثمُ يُطلب منهم التقاط عدد محدد من الجُمل أو الأفكار أو العناوين.

3- قياس مهارة الثبات الذهني على محتوى المسموع: حيث يراعي الاختبار قياس قدرة الطالب على ثبات الذهن أمام محتوى ما واستيعابه له، وذلك من خلال اختبارات الاختيار من متعدد، حيث يُسمعُ الطلاب بعض الحوارات القصيرة كل حوار عليه سؤال وجوابات، واحد منها صحيح والأخر لتشتيت الذهن، ويُطلب منه اختيار الجواب المفتاحي الصحيح لهذه السؤال.

4- قياس مهارات التذكُّر والاستيعابوالفهم للمسموع: وذلك من خلال أسئلة الصواب والخطأ، حيث يستمع المتعلمون فيه إلى مقالة مناسبة، ثم تُقدَّمُ لهم عبارات مكتوبة في ورقة الإجابة ويُطلب منهم فيها أن يُحددوا ما إذا كانت صحيحة أم خاطئة، ويُراعى في تلك العبارات ألا تُرتب على نظام معين يسهل على الطالب اكتشافه، كما يُفضَّلُ أن تتضمن العبارة فكرة واحدة فقط، وألا تكون هناك عبارات تتضمن الإجابة عن أسئلة أخرى في نفس الاختبار.

5- قياس المهارات الاستنتاجية والتحليلية للمسموع: حيث يراعي الاختبار قياس المهارات العليا من مهارات فهم المسموعة القائمة على التحليل والتفسير ومعالجة الأفكار وهي مهارة التفكير الاستنتاجي[1]، فيجب أن يتضمن أسئلة تقيس قدرات الطلاب على التصنيف لما يتضمنه المسموع من عناصر يجمعها علاقة معنوية مشتركة، أو توصيف واحد أو أساس واحد أو عامل مشترك واحد (كالشخصيات، والأماكن، والأرقام، والأشياء المحسوسة والمعنوية)، ومهارات الاستخلاص لما يتضمنه من أفكار (رئيسة أو فرعية)، ومهارات الاستنتاج لما يتضمنه من ( مضامين، ونتائج).

(1) مدكور، علي، تدريس فنون اللغة العربية، ص100.

- **صعوبات اختبارات الاستماع للمستوى المتوسط:**

للوقوف على أبرز الصعوبات التي تواجه واضعي أسئلة اختبارات الاستماع للمستويات المتوسطة لابد أن نرسم تصميمًا لاختبار ونبين من خلاله أهم الصعوبات التي تواجه الطلاب وكيفية معالجتها من خلال أنماط الأسئلة المختارة لذلك الاختبار.

- نموذج اختبار استماع يناسب مهارة الاستماع لمتعلمي المستوى المتوسط:

(1) القسم الأول: (أسئلة الاستجابة). القسم الثاني: (الأسئلة الإملائية).
(2) القسم الثالث: (الأسئلة الاختيارية). القسم الرابع: (الأسئلة التصويبية).
(3) القسم الخامس: (الأسئلة الاستنتاجية).

**أولا: القسم الأول من الاختبار (أسئلة الاستجابة):**

إن من أغلب الصعوبات التي تواجه الطلاب في العملية السمعية: ضعف التركيز، وضعف القوة الحافظة، وضعف القدرة على مجاراة المسموع سرعةً وبطأً، وكذلك ضعف الملاحظة؛ لذلك يُراعى في هذا النوع من الأسئلة تدريب الطلاب على الاستماع بتركيز، وتعويدهم على الكلام السريع الذي يُسمع معظم الوقت خارج حجرة الدرس، وعلى سرعة الملاحظة والاستجابة والانتباه للمسموع، وفيه يسمع الطالب أحد المواد الآتية:

1- بعض الأسئلة السريعة ويجيب عنها في ورقة الإجابة، وتتدرج الأسئلة من السهل إلى الصعب لتراعي مستويات الطلاب كافة كالتالي:

س/ ما اسمك؟

س/ ما عاصمة مصر؟

س/ ما هوايتك المفضلة؟

س/ هل سبق لك أن زرت مدينة الإسكندرية؟

إن من بين أهداف برامج الاستماع تدريب المتعلمين على الفهم بسرعة والاستجابة بسرعة لنوعية الكلام الذي يحتمل أن يلاقوه في الحياة العادية، وفي نوعية المواقف التي يحتمل أن يجدوا أنفسهم فيها في غير الأوقات المخصصة للتدريب المنظم[1]. ولذلك ينبغي أن تحرص الاختبارات أيضًا على قياس نمو هذه المهارات والقدرات لدى المتعلمين قياسًا يطمئن معه المقوِّمُ إلى استيعابهم لعمليتي التعليم والتدريب.

2- جملة قصيرة أو متوسطة الطول ويُطلب منه تكرارها وحفظها ويعاود الأستاذ بعد إلقاء الجمل على الطلاب جميعًا ليسأل طالبًا طالبًا عمَّا ألقاه عليهم من جمل لاختبار قوة حافظتهم واحتفاظهم بما كرروه من جمل، وفيه اختبار لمهارة التذكُّر والثبات على المحفوظ.

3- بعض الكلمات غير المرتبة في سياق مفيد، ويُطلب منه تكرار المسموع ثم ترتيبه ترتيبًا صحيحًا بغرض اختبار فهم المسموع وترتيب كلماته العشوائية، وفيه اختبار لمهارتين مهارة التذكُّر، ومهارة الترتيب والتصويب.

4- جملة بها خطأ إعرابي أو نحوي ويُطلب منه تكرارها وتصحيح ما بها من أخطاء، لاختبار فهم القواعد في المسموع، وفيه اختبار لمهارتين، مهارة التذكُّر، ومهارة ملاحظة ما بالكلام من خرق للقواعد.

## ثانيًا: القسم الثاني من الاختبار (الأسئلة الإملائية):

والإملاءإجراء ذو قيمة فعَّالة في التدريبات السمعية، إذ يمثل قنطرة بين لغة الكلام ولغة الكتابة، وهو يساعد المتعلمين على تثبيت التراكيب الكتابية، والتعبيرات والمفردات، ويحتاج هذا النوع من الأسئلة إلى استيعابٍ لأشكال القياس للمهارات السمعية التي درسها الطالب في المرحلتين الأساسية والمتوسطة معًا؛ ذلك أن الطلاب ليسوا على

(1) قوانغدا، وانغ، تعليم الاستماع للغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص18.

مستوى واحد من الاستيعاب، فيراعي هذا النوع التدرج من المعلوم إلى المجهول ومن السهولة إلى الصعوبة،فيبتدأ بالمفردات المعروفة لدى الطلاب ثم من الممكن التدرج بعد ذلك في إعطائهم مفردات جديدة لنرى قدرتهم على هجاء الكلمات حسب القواعد التي استوعبوها في المستوى المبتدئ.

ومن أبرز صعوبات هذا النوع من الأسئلة: شعور بعض الطلاب بالإرهاق أحيانًا والملل أحيانًا أخرى، وضعف مستوى التمييز السمعي للأصوات وتغيراتها وتحولاتها الجديدة في التراكيب الجملية لدى بعض الطلاب، وضعف ثقة بعض الطلاب في أنفسهم واعتقادهم أنهم لن يستطيعوا كتابة كل ما يسمع، أو لن يستطيعوا كتابة ما لا يفهمونه من الكلمات والجمل، وتُعالج هذه المشكلات تلقائيًّا وتدريجيًّا بتنوع صور التدريبات وتدرج المواد المستعملة في الإملاء.

وللإملاء أشكال عديدة من إجراءات التنظيم وتقدير الدرجات، وفق اختلاف طول العبارات وسرعة القراءة، ومدة الوقفات[1]، ومن ثم يمكن تصور أنماط أسئلة هذا النوع في الشكل التالي:

1- سؤال إملائي لعدد من الجمل القصيرة بطريقة الإلقاء العادية والسرعة الطبيعية: والهدف من ذلك النوع قياس إدراك المتعلمين لأنماط التغيرات الصوتية في الكلمات والجمل عند نطقها نطقًا سليمًا بطريقة عادية، ويمكن التركيز فيها على التراكيب التي درسها الطالب أخيرًا، فإنها لصعوبتها تحتاج إلى سرعة عادية حتى يستوعبها الطالب.

2- سؤال إملائي لعدد من الجمل المختلفة طولًا وقصرًا بطريقة الإلقاء السريعة: والهدف منه إضافة إلى أهداف النوع الأول أن يقيس المعلم قدرة الطالب على فهم المسموع المقروء بطريقة سريعة مع استيعاب تام للمفردات والجمل، ويمكن التركيز

(1) براون، دوجلاس، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص276.

فيها على التراكيب القديمة التي درسها الطالب فيختبر فيه قدرة الطالب على التذكر والحفظ والفهم.

3- سؤال إملائي لقطعة مكونة من مائة كلمة أو مائتين أربع مرات: تُقرأ في المرة الأولى بالسرعة الطبيعية والطلاب يستمعون، ثم تُقرأ في المرة الثانية بطريقة التقسيم إلى أجزاء والطلاب يكتبون عند الوقفات، ثم تُقرأ في المرة الثالثة بالسرعة العادية والطلاب يكتبون، ثم تُقرأ في المرة الرابعة والطلاب يراجعون ويصححون.

4- سؤال الالتقاط الإملائي: حيث يستمع الطلاب إلى مادة إذاعية أو مرئية قصيرة لا تزيد عن عشر دقائق ولا تقل عن ثلاث، ويُطلب منهم كتابة عدد من الجمل المفيدة، أو الأفكار، أو العناوين لبعض الفقرات من خلال ما يسمعونه أو يشاهدونه.

## ثالثًا: القسم الثالث من الاختبار (الأسئلة الاختيارية):

والأسئلة الاختيارية تعتمد على الاختيار من متعدد، وهو نمط من أنماط الاختبارات الموضوعية، وتكون أسئلة هذا النوع عبارة عن محادثات قصيرة بين شخصين، يستمع الطالب إلى محادثة تلو الأخرى، ثم يعقبها بسؤال بعد كل محادثة تحته مجموعة من البدائل التي يختار منها الإجابة الصحيحة[1]، فيُطلبُ من المتعلمين اختيار جواب صحيح من بين أربع جوابات[2]. والمفضل أن يكون عدد هذه الجوابات أربعة، واحد منها فقط صحيح ويسمى المفتاح، والباقي خطأ يستخدم لتشتيت انتباه الطالب عن الجواب الصحيح[3].

(1) طعيمة، رشدي، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص724.

(2) قوانغدا، وانغ، تعليم الاستماع للغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص18.

(3) صالح، تاج السر بشير، تصميم اختبارات اللغة، ص212-213.

**مثال:**

الرجل: كيف نستعدُّ للنزهة في حديقة الغابة غدًا؟

المرأة: سأُحَضِّرُ بعض الوجبات الخفيفة والشاي والعصير ، وتأخذ كرة القدم والأوراق وبعض الكراسي الصغيرة.

**السؤال: ماذا لا يجب أن نستعد به لنزهة الغد؟**

أ- الأطعمة الخفيفة. ب- القهوة وكرة السلة.

ج- العصير والشاي. د- الأوراق وكرة القدم.

**الجواب الصحيح (ب).**

ومن صعوبات هذا النوع من الأسئلة: صعوبة الإعداد والتصميم؛ إذ يتطلب وقتًا أطول وجهدًا ومهارة أكثر مما تتطلبه الاختبارات الأخرى، كما أنه يعجز عن قياس بعض القدرات التعبيرية والأدائية والتنظيمية والإبداعية[1]، هذا بالنسبة للصعوبات التي تواجه عملية التقويم، أما الصعوبات التي تواجه الطلاب فمنها:

ضعف التركيز، وتراجع المستوى اللغوي على مستوى المفردات والتراكيب، والتسرع في الحكم بمجرد ملاحظته كلمة أو جملة في الاختيار الخاطئ قد سمعها في الحوار، وتُوَاجه تلك الصعوبات من خلال التدريبات بأن يعالج المعلم كل مشكلة على حدةٍ بتكرار التدريبات مع ملاحظته معدل تجاوز مستوى الطالب لهذه المشكلة.

## رابعًا: القسم الرابع من الاختبار (الأسئلة التصويبية):

والأسئلة التصويبية تتضمن الحكم على بعض الجمل بالصواب(√)أو الخطأ(× )، وهو نمط من أنماط الاختبارات الموضوعية، يستمع المتعلمون فيه إلى مقالة مناسبة، ثم

(1) صالح، تاج السر بشير، تصميم اختبارات اللغة، ص213.

يُقدَّمُ لهم عبارات مكتوبة في ورقة الإجابة ويُطلب منهم فيها أن يُحددوا ما إذا كانت صحيحة أم خاطئة، ويفضل أن يكون عدد العبارات عشر عبارات، وألا تُرتب الأسئلة على نظام معين يسهل على الطالب اكتشافه، مثل: صواب، خطأ، صواب، خطأ، بل يستحسن أن تسلسل عشوائيًّا، وأن تتضمن العبارة فكرة واحدة فقط، وألا تكون هناك عبارات تتضمن الإجابة عن أسئلة أخرى في نفس الاختبار[1].

ومن صعوبات هذا النوع من الأسئلة: ضعف القدرة الحافظة لدى بعض الطلاب، فيعجز عن استيعاب المادة المذاعة أو المشاهدة واستيعاب عناصرها وأفكارها بمجرد سماعها مرة واحدة، كما أن بعض الطلاب يتسرع في الحكم بالتصويب أو التخطئة بمجرد أن يسمع كلمة أو جملة لاحظها أثناء عملية الاستماع، وكذلك السطحية التي يتناول بها بعض الطلاب عملية التصويب والتخطئة دون تعمق في جوهر المادة المسموعة، ودون تركيز في مكوناته، وتُعَالج هذه الصعوبات بأن يكرر المعلم نصائحه بخصوص التركيز والتأني في الحكم وتجنب السطحية مرارًا وتكرارًا من خلال التدريبات التي تُتناول في عملية التعليم.

## خامسًا: القسم الخامس من الاختبار (الأسئلة الاستنتاجية):

وهذا النوع من الأسئلة ذو أهمية كبيرة إذ يتوجه تلقاء قياس قدرات مهارات التصنيف لما يتضمنه المسموع من عناصر يجمعها علاقة معنوية مشتركة،أوتوصيف واحد أو أساس واحد أو عامل مشترك واحد (كالشخصيات، والأماكن، والأرقام، والأشياء المحسوسة والمعنوية)، ومهارات الاستخلاص لما يتضمنه من أفكار (رئيسة أو فرعية)، ومهارات الاستنتاج لما يتضمنه من( مضامين، ونتائج)، وبناء على ذلك فإن هذا النوع من الأسئلة يمكن تصوره منقسمًا إلى ثلاثة أنماط:

(1) صالح، تاج السر بشير، تصميم اختبارات اللغة، ص210.

**النمط الأول**: التصنيف: وفيه يستمع الطلاب إلى مادة مسجلة، أو يشاهدون مادة مرئية، ثُمَّ يطلب منهم المعلم تصنيف ما ورد في المسموع أو المرئي من:

- أشخاص (ذكور وإناث).
- علاقات قرابة نحو: (الأبوة، الأمومة، الأخوة، البنوة..)، أو علاقات عمل نحو: ( مدير، رئيس،..).
- أماكن (دول، ومدن، ومواقع، وتضاريس جغرافية، وأبنية، ومساحات..).
- أرقام ( التواريخ، والمعدودات).
- مهن (رسمية، أو خاصة، أو تجارية..).
- أشياء محسوسة نحو: (قلم، كتاب، سبورة، حقيبة)، أو معنوية نحو: (العِلم، الأخلاق، النجاح).
- آلات (رافعة، محراث، جرار..)، أو أجهزة (تليفزيون، مذياع، هاتف..).

**النمط الثاني**: الاستخلاص: وفيه يستمع الطلاب إلى مادة مسجلة، أو يشاهدون مادة مرئية، ثُمَّ يطلب منهم المعلم استخلاص الأفكار على النحو التالي:

- الفكرة الرئيسة.
- الفكرة أو الأفكار الفرعية (الجزئية).
- العامل المشترك بين الأفكار المتآلفة (علاقة تلك الأفكار بعضها ببعض)

**النمط الثالث**: الاستنتاج: وفيه يستمع الطلاب إلى مادة مسجلة، أو يشاهدون مادة مرئية، ثُمَّ يطلب منهم المعلم الاستنتاج أو التنبؤبالتالي[1]:

- الأفكار الضمنية غير الصريحة.
- نهايات القصص.

(1) مدكور، علي، تدريس فنون اللغة العربية، ص100.

- الخصائص الشخصية لأفراد القصة. - النتائج.

ومن صعوبات هذا النوع من الأسئلة: ضعف القدرة على التعبير لدى كثير من الطلاب فقد يصل إلى تصنيف ما يُطلب منه تصنيفه لكنه لا يقدر على التعبير عنه، وربما يصل إلى نوع ما من التعبير لكن يصاحبه ضعف في التحليل والتفسير، أو ضعف في معالجةواستخلاص الأفكار، أو استنتاج نتائج من المادة المسموعة، وضعف ملكة التفكير لدى بعضهم بسبب مشكلات نفسية أو ذهنية، وضعف المستوى اللغوي لدى البعض من ناحية المفردات أو التراكيب، وهذه الصعوبات من أعقد الصعوبات التي تواجه هذا المستوى التعليمي في عملية تدريس مهارة الاستماع، وينبغي أن تُراعى الدقة في اختيار المواد التي تُدرج في المناهج بصورة تدريجية تعالج مشكلات الطلاب قدر الاستطاعة، وأن تكون التدريبات - على نحو ما وصفنا في الأسئلة- متنوعةً إلى ما يُعالج مهارة التصنيف، وما يعالج مهارة استخلاص الأفكار، وما يعالج مهارة الاستنتاج.

## أهم النتائج والتوصيات

1- الاستماع من أهم فنون اللغة إن لم يكن أهمها على الإطلاق، فهو الوسيلة التي ينفذ من خلالها إلى مستويات اللغة كافة، لذلك ينبغي أن تُراعي المناهج والمقررات ضرورة استيعاب عناصر تلك المهارة كافة من خلال النصوص المختارة والتمارين وبرامج التدريب.

2- عملية التقويم الخاصة بمهارة الاستماع عملية مهمة معقدة ومتشابكة وتحتاج إلى كثير من الدراسات ومن المجهودات، وقد حاولت تلك الدراسة الإسهام بسهم في ذلك من خلال إبراز أهم المعايير التي ينبغي أن تُراعى في وضع اختبارات الاستماع للمستويين الأساسي والمتوسط.

3- رغم التغيير الذي طرأ على طرائق التدريس وعلى محتوى التعليم في اللغات الأجنبية وعلى الوسائل والتقنيات المستخدمة، لم يُصاحب ذلك تطور مماثل في

طرائق اختبارات الاستماع حتى في ظل المنهج الوظيفي، ومازال التركيز في معظمه قائمًا على الاختبارات الشفوية لاختبار استيعاب الكلام المسموع.

4- ينبغي أن تخضع اختبارات الاستماع لمعايير موضوعية عامة أهمها: الصدق، و الثَّبات، و الموضوعية، والعملية، والتمييز، وتحديد الأهداف المقيسة، واختبار المحتوى المناسب، ترتيب مستويات التعلُّم، وتوزيع نسبة الصعوبة والسهولة، وتغطية الأسئلة للمقرر الدراسي، وسهولة التطبيق، والبناء النظري.

5- ينبغي أن تُراعي اختبارات الاستماع للمستوى الأساسي عدة معايير قياسية أهمها: قياس تمييز التجانس والتقارب الصوتي، وقياس تمييز الاندماج الصوتي، وقياس تمييز المُمَثَّل صَوتًا لا صورةً من الحروف، وقياس تمييز تغيرات نظام الوقف، وقياس تمييز نظام تغيرات نظام التقاء الساكنين، وقياس القدرة على التفاعل الحركي الجسدي، وقياس القدرة على التفاعل مع المرئي.

6- ينبغي أن تُراعي اختبارات الاستماع للمستوى المتوسط عدة معايير قياسية أهمها: قياس مهارة الاستجابة للمسموع، وقياس المهارات المختلفة في كتابة المسموع، وقياس مهارة الثبات الذهني على محتوى المسموع، وقياس مهارات التذكُّر والاستيعاب والفهم للمسموع، وقياس المهارات الاستنتاجية والتحليلية للمسموع.

7- إن معظم الصعوبات والمشكلات التي تُواجه في هذا المضمار إنما تزول تلقائيًّا من خلال أمرين: تحديد المشكلة، والتدريب على حلها، فينبغي أن يُراعي المعلم والمناهج معًا كل ما يبرز على الساحة من مشكلات تكون حجر عثرة في طريق تعلم تلك المهارة، كما ينبغي التنويع والتكثير من أساليب التمرين على تجاوز مشكلاتها، والتدريب على إتقان مهاراتها.

8- إن ما نشاهده من مناهج وتجارب مطروحة على الساحة من كُتُبٍ ومناهج تعليمية إنما تواجه أوجهًا خطيرة من القصور، فإنها وإن راعت بعض الجوانب إلا أنها قد أهملت جوانب أخرى مهمة، وتلك الدراسة سَعَتْ إلى إيجاد تجربة

متكاملة لمنهج متكامل يُعالج جوانب مهارة الاستماع كافة من خلال ما وصفته من تصاميم مقترحة ومُجرَّبة لاختبارات الاستماع للمستويين الأساسي والمتوسط، والذي يمكن أن يكون لبنة أيضًا في تأسيس منهج لتدريس الاستماع للمستويات المتقدمة.

# ثَبَتُ المصادر والمراجع


1- إسماعيل، هاني، تعليم الاستماع لغير الناطقين بها: الأهداف–الصعوبات–الاستراتيجيات، من بحوث مؤتمر اتجاهات حديثة في تعلم اللغة العربية وتعليمها، 2016م.

2- أكسفورد، ربيكا، استراتيجيات تعلم اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1996م.

3- إيليغا داود، تصميم اختبارات اللغة العربية الرقمية للطلبة الناطقين بغيرها وتقنياته العصرية، مجلة اللسان الدولية للدراسات اللغوية والأدبية، جامعة المدينة العالمية، ماليزيا، 2017م.

4- براون، دوجلاس، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة د. عبده الراجحي، ود. علي شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، 1994م.

5- جبر، رقية، الدجاني، بسمة، المهارات الاستقبالية –الاستماع والقراءة– في منهاج الجامعة الأردنية للناطقين بغير العربية: الكتاب الثاني والثالث نموذجًا، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 2015م، مج42،ع3.

6- خرما، نايف، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد9.

7- خرما، نايف، وحجاج، علي، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلُّمها، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1988م.

8- صالح، تاج السر بشير، تصميم اختبارات اللغة، مجلة العربية للناطقين بغيرها، معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية، السودان، 2006م، ع3.

9- صيني، وعبد العزيز، وحسين، مرشد المعلّم في تدريس اللغة العربية للناطقين بها، تطبيقات عملية لتقديم الدروس وإجراء التدريبات، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

10- طعيمة، رشدي، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، سلسلة دراسات في تعليم العربية، ق2.

11- طعيمة، رشدي، ومناع، محمد، تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000م.

12- الفاعوري، عوني، وأبو عمشة، خالد، تعليم العربية بغيرها: مشكلات وحلول- الجامعة الأردنية نموذجًا- مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج32، عدد3، 2005م.

13- الفقي، علي محمد، أنواع طلاب العربية من غير الناطقين بها ومشكلاتهم، الندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها، الرياض، 1978م، مج3.

14- قوانغدا، وانغ، تعليم الاستماع للغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار الشعب بمقاطعة نينغشيا، الصين،2012م.

15- مدكور، علي، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006م.

16- مدكور، علي، وهريدي، إيمان، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006م.

17- الناقة، محمود كامل، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بلغات أخرى، أسسه، مدخله، طرق تدريسه، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، 1985م.

18- طعيمة، رشدي، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004م.

19- يونس، فتحي علي، التقويم في تعليم اللغات للأجانب مع التطبيق على تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية.

## المصادر الأجنبية

1- Burns, P.et al: The Language Arts Childhood E.D Chicago,RoundMcNally And Company.

2- Porter, Don (1986). "Testing in the Foreign Language Programme : Areas of Change"in Tradition and Innovation in English Language Teaching, London, Longman.

# تقويم الاستماع في اللغة العربية للناطقين بغيرها

## واقعه وسبل تطويره

د. مريم إبراهيم غبان

أستاذ مشارك جامعة الملك عبد العزيز – السعودية

# تقويم الاستماع في اللغة العربية للناطقين بغيرها

# واقعه وسبل تطويره

## مقدمة

الاستماع عملية منظمة يتم خلالها تحويل الكلام المسموع " إلى وحدات ذات معنى"[1]، وهو " عملية فهم الكلام في اللغة الأولى أو الثانية"[2]. ولئن كان الاستماع أول الكفايات اللغوية، وأسبقها ظهورا، لأنه يبدأ مع الإنسان عند الولادة، إلا أنه يستمر معه خلال التواصل اللغوي في لغته الأم واللغات الأجنبية الأخرى التي يتقنها أو ينوي تعلمها.

ومن هنا ندرك أن إتقان الاستماع يسهم بشكل كبير في تعزيز الثقةلدى متعلمي اللغة العربية بصفة عامة (الناطقين وغير الناطقين)، ذلك لأن عجز المتعلم عن فهم اللغة العربية في سياقها الحياتي، يولد لديه حالة من القلق والإحباط وفقدان الثقة في الذات، مما يؤدي إلى ضعف القدرة على التواصل، حين يفقد المتعلم (الأجنبي)القدرة على فهم ما يقال له، وما يقال من حوله.

إن القدرة على فهم المسموع هدف رئيس وإجراء أولي، يتقدم الكفايات الأخرى في تعلم أي لغة أجنبية، ولهذا أشادت معظم الدراسات اللغوية بأهمية الاستماع، وضرورة التركيز عليه في تعليم أي لغة.وعلى الرغم من ذلك تظل هذه المهارة هي الأقل حظا في اهتمام المدرسين والأقل تحصيلا لدى الدراسين، ولئن كان المشكل يتمثل عموما في ضعف تحصيل غير الناطقين في المهارات الشفوية (الاستماع والتحدث) نتيجة للتركيز

---

(1) عاشور، راتب، و مقدادي، محمد، المهارات القرائية والكتابية ( طرائق تدريسها واستراتيجياتها)، عمان: دار المسيرة، 2005م

[2]Richards.Jak, Schmidt. Richard:Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistic.(3rd Ed.).New York:Longman,2002,P.313

على المهارات الكتابية والقرائية.إلا أن أسباب الضعف ترجع إلى عوامل مختلفة بعضها تعود إلى طبيعة الاستماع نفسه، لاحتوائه على مهارات متعددةومعقدة، ولأنه يمر بسلسلة من العمليات النفسية والعصبية التي تحدث خلال استقبال اللغة،وهي عمليات معقدة تتضمن ثلاث خطوات[1]:

1- الاستقبال

2- الانتباه

3- إعطاء معنى للمسموع

من المفترض عند تدريس الاستماع وتقويمه مراعاة أن اكتساب اللغة يعتمد على نمو مهارتي الاستماع والتحدث معا، فالتواصل اللغوي يحدث من خلال نشاطين رئيسين هما: الكلام والاستماع[2]. وهو ما يتفق مع طبيعة اللغة ذاتها كونها ظاهر شفهية.ولذلك من المفترض عند تدريس الاستماع وتقويمه إخضاعه لشروط التلقي الشفهي.

والاستماع أحد المهارات اللغوية المؤثرة في اتصال الفرد بالعالم الخارجي المحيط به، إذ أنه يمكن من اكتساب عددمن المفردات اللغوية والأنماط والأساليب،كما أنه يسهم بدور كبير في تنمية مهارات اللغة الأخرى المتعلقة بالتحدث والقراءة والكتابة؛ فالشخص الذي يميز بين الأصوات اللغوية، ويتعرف الأفكار الرئيسة والثانوية في الموضوعات التي يستمع إليها،يمكنه الاتصال بالآخرين وفهم آرائهم والتعامل معهم، لأن اللغة المنطوقة هي الأكثر تداولا من المكتوبة.

---

(1)عاشور، راتب، و مقدادي، محمد، مرجع سابق،ص105.

(2) أونج، ولترالشفاهية والكتابية، ترجمة حسن البنا عز الدين، الكويت: عالم المعرفة، ع182، فبراير 1994، ص43.

لقد أثبتت الدراسات الحديثة أن الاستماع المتواصل للرسائل اللغوية المباشرة وغير المباشرة نشاط ذهني ضروري، يمكن غير الناطقين من المتابعة المستمرة لما يُلقى عليهم من أفكار ومعان، ويمكنهم من التفاعل الفوري والمباشر مع الرسائل الشفوية.

ولبناء هذه المهارة لدى غير الناطقين ينبغي توظيف طرائق تدريس حديثة ترتكز على محورية الطالب في العملية التعليمية التعلمية، وفق تطورات تحول تدريس اللغات من الطرائق التقليدية إلى الأساليب التواصلية التي تعنى بالأغراض الحياتية والمواقف الاجتماعية.

ولما كانت هذه المهارة منقسمة إلى عدة مهارات فرعية، كان لا بد من التدرج في إتقانها وتعليمها حسب تقسيماتها الفرعية، للوصول إلى الإتقان الكلي. وذلك لأن تعلم ما هو فرعي شرط لتعلم ما هو أساسي.

## معايير تقويم استماع غير الناطقين بالعربية

سعى عدد من الباحثين إلى حصر المهارات اللازمة للاستماع، عن طريق تصميم استبانات تتضمن عددا من المهاراتاللازمة لإتقانه،كما عمد كل باحث إلى التحقق من صلاحية استبانتهمن قبل محكمين ومشرفين وخبراء متخصصين في هذا المجال.

وعلى سبيل المثال وليس الحصر نذكر طائفة من هذه الدراسات ممثلة لدى عدد من الباحثين منهم:

1- يحيى عريشي ( مهارة الاستماع وطرق قياسها وتنميتها لدى دارسي العربية من غير الناطقين بها: المستوى الأول والثاني) رسالة ماجستير 1991.

2- محمد عويس ( بناء برنامج مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية، ومدى فاعليته في تحقيق أهدافه) رسالة دكتوراه 1999.

3- رشدي طعيمة و أبو شنب محمد ( تحديد المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)منشور 1425

4- عزة سالم ( أثر استخدام الطرائق اللغوية على تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي) رسالة ماجستير 2005.

5- هداية إبراهيم الشيخ علي ( استراتيجية مقترحة في ضوء المدخل التواصلي لتنمية مهارات الفهم السمعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها)، منشور عام 1433.

6- عبد الرحمن الفوزان ( تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها) منشور عام 2012.

7- محمد الخولي ( التمييز السمعي للأصوات اللغوية) منشور عام 1985.

والجدير بالذكر أن هذه الدراسات وغيرهاقد تضمنت مشاريعتطويرية، يعمل معظمها على دمج مهارات التفكير(الاستقرائي/ الاستنباطي/ الناقد) ضمن معطيات تدريس الاستماع وغيره من الكفايات اللغوية، وعلى الرغم من ذلك نجد أن جل هذه الدراسات، وحتى الدراسات المتخصصة في تعليم غير الناطقين مثل (هداية علي و محمد الخولي)، لا تتطرق إلى أساليب تقويم الاستماع إلا بشكل مبسط وسطحي.

لكن باستقراء هذه الجهود الرائدة يمكن حصر مهارات الاستماع وتحديد معايير تقويمه، من خلال أربعة روافد مهمة يمكن أن ندرجها على النحو التالي:

**1- التمييز السمعي**

ويضم التمييز بين الأصوات ذوات المخارج المتقاربة كالضاد والظاء، والتاء والثاء، والذال والدال ... / تعرف حروف المد الثلاثة ( الألف - الواو – الياء)/ تعرّف الحرف المشدد / تعرف حالات النبر والتنغيم ( التعجب/ الاستفهام / النفي الخ)/ تعرف حالات الوقف والوصل/ الظواهر النحوية ( التأنيث والتذكير/ التثنية والجمع

والإفراد/ زمن الفعل/ الظواهر البلاغية (للمستويات المتقدمة)/ التمييز بين الحركة والحرف / التنوين/ اللام الشمسية واللام القمرية...

2- **الفهم السمعي**

تذكر الأحداث / ترتيب الأحداث وفق تتابعها في النص/ التمييز بين الحقائق والآراء الواردة في نص الاستماع

3- **الربط بالخبرات السابقة**

يضم ( الاستنتاج / استخلاص الأفكار الجزئية / استخلاص الفكرة العامة / إدراك الروابط بين الأفكار / التعريف بمغزى النص/ التنبؤ بالنتائج )

4- **التقويم**

إصدار حكم على المسموع بالرفض أو القبول المعلل / توظيف النص المسموع في مواقف تفاعلية حقيقية أو تمثيلية بتبادل الأدوار بين الأقران/ تمييز مواطن القوة والضعف في النص/ الإحساس الوجداني والجمالي.

هكذا استعرض كل باحث مهارات الاستماع وفق ما تمت حوكمته في بحثه. بعضهم كان بناؤه للاستبانة يشمل الاستماع بصفة عامة، ومنهم من كان تصنيفه قائما على المهارات اللازمة للناطقين بغير العربية كما هو الحال في دراستي (طعيمة والفوزان).

وقد استعان هذا البحث بالتحديد الذي قدمه الباحثون للمهارات الأساسية والفرعية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها،وذلك بقصد الوقوف على أبرز الصعوبات التي تواجه تقويم الدارسين الناطقين بغير العربيةلأن مشكلات تقويم الاستماع مرتبطة بمشكلات تدريسه.

ومن ذلك لأن إتقان الاستماع يتطلب التمييز بين المفردات والدلالات والتراكيب، فضلا عن ضرورة استيعاب محتوى المادة المسموعة ومعرفة طبيعة الأداء

اللغوي للغة العربية من نبر، وتنغيم، وفصل ووصل...إلخ، وكل ذلك يتم من خلال التدرب على إرسال واستقبال اللغة المنطوقة في الحوارات العامةومواقف التفاعل المختلفة داخل الصف وخارجه.

## تقويم مهارات الاستماع في اللغة العربية للناطقين بغيرها :

يُعرف التقويم عموما على أنه "جمع المعلومات واستخدامها من أجل اتخاذ قرار بشأن برنامج تربوي"[1]، وهو"إصدار حكم معين على مدى تحقق الأهداف المنشودة وفق ما خُطط لها"[2]. وأما تقويم الاستماع فيعرفه هداية إبراهيم على أنه"تشخيص الواقع الحالي للاستماع لتحديد جوانب الضعف والقوة في ضوء معايير محددة ووضع تصور مقترح بناء على ذلك"[3].

ومن وجهة نظر عامة فإن جل الدراسات التربوية تبرز أهمية التقويم في التدريس من خلال المكانة التي يحتلها في العملية التربوية بالنظر إلى الأهداف التعليمية المطلوب تحققها، وبناء عليه فان تقويم الاستماع – كغيره من المهام التدريسية- يخضع لضوابط التّقويم منَ الوجهة التّربويّة والنّفْسيّة، مع مراعاة فوارق منهجية تتعلق بطبيعة الدارسين غير الناطقين بالعربية.

وتعتبر هذه العملية (التقويم) مفتاح تطوير درس الاستماع، لأنها تتيح للدارس (غير الناطق) تقييم ذاته واكتشاف مدى تمكنه في اللغة التي يتعلمها، والمعوقات التي تحول

---

(1)John, menil(1990).Curriculum Acom apprehensive Introduction, Library of congress Cataloging, in Publication Data,p.58.

(2) الدوسري، إبراهيم، الإطار المرجعي للتقويم التربوي، الرياض: مكتب التربية العربي، 2000، ص34

(3) علي. هداية، و السحيباني، صالح، مواقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على الشبكة العالمية: دراسة مسحية، ع13، يناير، 2012، ص116.

دون فهمه للنص المسموع، وبالتالي تحول دون قدرته على تحقيق الاستجابة المثلى للرسالة الشفهية.

ومن جهة أخرى يتيح التقويم فرصة دراسة الآثار التي تحدثها مهام التدريس والطرائق المتبعة في التنفيذ، والظروف الملائمة لتيسير الوصول إلى الأهداف التدريسية أو تتسبب في تعطيلها، مما يمكن المعلم من وضع خطط علاج مناسبة.

وعلى ضوء ما سبق يمكننا أننعرف تقويم الاستماع على أنه سلسلة الإجراءات المتخذة لإصدار قرارات عملية مستندة إلى أدلة تكشف عنها الممارسات المختلفة لاستقبال اللغة الشفهية بطرق مباشرة أو غير مباشرة.

ولما كان التقويم التربوي يعنى بمختلف جوانب العملية التعليمية، فإن ميدانه في حقل الاستماع سيكون شاملا لمثلث التعليم بأكمله (/ المعلم/ المنهج الدراسي/ المتعلم).

### 1 - تقويم التدريس (تقويم أداء المعلم)

هناك قرارات يتخذها المعلم لتحسين فاعلية التدريسبناء على إجراءاتنعتمد عليها في الحكمعلى مدى فاعلية طرائقالتدريس المستخدمة، وقد أثبتت العديد من الدراسات التربوية أن الطرق التقليدية في تدريس الاستماع من أقوى الأسباب المؤدية إلى ضعف إتقان الدارسين لمهاراته، ذلك أن طرق التدريس التقليدية تحد من نشاط الطلبة داخل الصف، وتؤدي إلى الملل الناتج عن تكرار إجراء الاستماع إلى نص ومناقشته كإجراء روتيني دون التطلع إلى اكتشاف أساليب تدريس تنمي مهارة الاستماع، وتزيد فاعليته في سياق لغوي طبيعي.

وعلى الرغم من توفر العديد من الدراسات التي تناولت الاستماع لدى غير الناطقين، إلا أنها ركزت على أساليب التدريس وسبل تطويرها، وأغفلت البحث في أساليب التقويم، أو أشارت إلى أهمية التقويم ودوره في النهوض بتدريس الاستماع دون

التفصيل في أدوات التقويم، وسبل تطويرها[1]. الأمر الذي يتطلب دراسات متخصصة لرفد هذا الجانب الهام في العملية التعليمية.

وقد أشار كثير من الدارسين إلى أن التركيز على كفايتي القراءة والكتابة أدى إلى إغفال جوانب مهمة يعتمد عليها اكتساب اللغات لدى غير الناطقين، ذلك أن التركيز على مهارة معينة يضعف اكتساب اللغة، لأن التعليم الصحيح للغات قائم على اكتساب المهارات جميعها والنهوض بها مجتمعة.

ويشكل تدريس الاستماع فارقا جوهريا بين المتعلم الناطق وغير الناطق، ذلك أن المتعلم الناطق يستطيع التواصل مع المعلم بشكل طبيعي وسلس، بينما غير الناطق يمضي وقتا أطول ليلم بمهارات الاستماع، ويحتاج إلى أساليب تدريسية مبسطة أكثر تنوعا وإبداعا، وإلى ممارسات متنوعة ومستمرة تتسم بالمرونة والقدرة على زرع الثقة والإحساس بالارتياح النفسي، لدفع مشاعر القلق والتوتر التي تنتاب غير الناطق في التواصل الشفهي.

ومن هنا يمكن أن نعتبر تقويم الاستماع ضرورة لتعزيز الإتقان. وتحسين أساليب التدريس؛ فهو بمثابة تغذية راجعة يمكن من خلالها التأكد من تحقق الأهداف وصلاحية الاستراتيجيات المستخدمة، وللمعلم الحرية في اختيار الأساليب المناسبة بما يتوافق مع مستوى طلابه وظروفهم والإمكانات البيئية المحيطة بهم، مراعيا التنوع والتدرج في أساليب التقويم المستخدمة، بحيث تسمح بتفاعل المتعلمين في ظروف حقيقية تقيس نمو المهارة لديهم ومدى تفاعلهم الإيجابي في التواصل.

ويمكن للمعلم أن يتزود بتغذية راجعة وافية من قبل الدارس نفسه، عن طريق تصميم استبانات تقيس مدى نمو مهارة الاستماع لدى الفرد، ومن خلالها يتم التعرف إلى

---

(1) راجع مثلا : الراجح ، صالح. تصور برنامج مقترح للهاتف الجوال لتنمية مهارة الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، 1436هـ

أبرز الصعوبات التي ترافق تدريس وتقويم الاستماع، ومن ثم يعمل المدرس على تحسين أدائه بشكل مستمر.

### 2 - تقويم المناهج

الغرض من التقويم هنا التأكد من جودة المناهج ومدى ملاءمتها بقصد تحسينها وتحقيق أهدافها. ويتطلب كل ذلك أنواعا مختلفة من التقويم، تبعا لمحتوى المقررات الدراسية وأهداف تدريسها، لذا من الطبيعي تنوع إجراءات وأدوات التقويم تبعا للمعلومات والأغراض المطلوبة.

وأي منهج يتم تطبيقه لتدريس الاستماع يلزمهمراعاة الغرضالتواصلي للغة، والمقصود أن اللغة تؤدي بالأساس وظيفة تواصلية، بالمفهوم الواسع للتواصل وبمجمل عوامله الفردية والاجتماعية والسياقية، المرتكزة على الاستماع والتحدث في أوضاع حقيقية يتحقق فيها التواصل الشفوي في مواقف طبيعية.

من البديهي أن كل منهج له نظام قائم على مستويات مرحلية، ولذلك مسألة تقويم المنهج يدخل فيها إعادة النظر في تقسيم المهارات وتوزيع الدارسين بينها، من خلال محكات محددة يخضع لها عدد من الدارسين بعد التجريب العملي للتأكد من أن المقررات الموضوعة وفق المنهج تفي باحتياجات الدارسين وتصل بهم إلى درجة محددة من الاتقان في فترة زمنية محددة.

ويمكن أن نشير هنا إلى توصيف المواد التعليمية المخصصة لتدريس مهارة الاستماع على ضوء إرشادات اكتفل (ACTFL) المجلس الأمريكي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها[1]، حيث توفرت على مفردات دقيقة للكفايات اللغوية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها.

(1)ACTAFL PROFICIENCY GUIDELINES 2021 – LISTENING WWW.actfl.org

وتجدر الإشارة إلى أن التقسيم السابق يمثل أداة لتقييم الكفاءة اللغوية لدى الطلاب قراءة وكتابة وتحدثا واستماعا، فكل مستوى يمثل مجموعة محددة من القدرات القابلة للقياس. ويمكن وفقها وضع أهداف تعليمية في كافة المجالات الكفيلة بتطوير المهارة التواصلية،مما يتيح تطبيق الوظائف اللغوية ضمن أنشطة استماع ترتبط بمجال معين من مجالات الحياة، ليتم معالجتها من خلال وثائق سمعية ، ويفضل أن تكون مصممة لهذا الغرض، وهنا تظهر الفروق بين البرامج التعليمية المصممة، لتدريس الاستماع وتقويمه.

وينبغي أن يكون مقياس التقويم المعد للمناهج حرا، كي يترك مسافة لتعميم النتائج، بحيث يمكن استخدامها في سياقات مختلفة، بعد ذلك تضمن في المقررات وفق نظام مقن، يتم تطويره وفقا لنتائج القياس التي يطلع بها التقويم.

بحيث يبنى كل مستوى على جميع المستويات الأدنى منه في المقياس السابق، وبصورة أوسع وأكثرتركيزا على المهارات الجديدة في معيار التقويم، بطريقة منهجية واعية تراعي التدرج والتراتبية، بمعنى أنها توفر للمعلم معرفة دقيقة تسمح له بانتقاء الوثيقة السمعية المناسبة للمستوى والمحققة لأهدافه.

لا بد من الإشارة هنا إلى أن اختيار الوثيقة السمعية المناسبة يمثل نصف النجاح في عملية تعليم الاستماع وتقويمه، ومن أجل ذلك نحتاج مزيدا من البحث والتنظير الذي يسبق التطبيق العملي لأدوات التقويم. الأمر الذي يمكن من الوصول مستقبلا إلى طرق متنوعة كما وكيفا تمكننا من تطوير مقاييس تقويم الاستماع بناء على نوعية الدارسين، وأهدافهم، والمعارف والخبرات المتوفرة لديهم، ويؤخذ بعين الاعتبار الإمكانات المادية المتاحة لهم والتي يعتمدونها في تحسين قدرات الاستماع لديهم( كالقواميس الناطقة/ والوسائط السمعية - البصرية / البرامج المتخصصة- الحوارات الإذاعية - اللقاءات مباشرة). وكلما تطورت الوسائل وتقدمت التقنيات يمكننا أن نوسع أهدافنا

بإضافة مواصفات جديدة للأهداف التعليمية. مما يؤثر بشكل مباشر في أساليب التقويم المتبعة.

### 3 - تقويم الطلاب

من الطبيعي أن تكون هناك آلية تقويم لمستوى تحصيل الطلاب، تضمن انتقالا سليمامن مستوى إلى مستوى وفق معايير متدرجة يتم توظيفها في إطار توصيف محدد للكفايات المطلوبة لكل مستوى، على أنه ينبغي أن نضع في الحسبان أن مهارات كل مستوى مترتبة على ما قبله، بناء على ذلك فإن تقويم استماع غير الناطقين، لا بد أن يسير في اتجاهين؛ أفقي وعمودي[1] :

- في الاتجاه الأفقي يُأخذ بعين الاعتبار أن عملية اكتساب اللغة تستمر لفترة طويلة، وأنها عملية فردية، حيث لا يوجد اثنان من متحدثي اللغة سواء كانت لغتهم الأم أو هما من الناطقين بها يكونان على نفس المستوى من الكفاء، أو تنميتها بنفس الكيفية.هذا يتطلب تفريد التعليم وغرس آلية التعليم المستمر لدى الدارسين، لضمان تقدمهم المستمر في فهم المسموع.
- أما الاتجاه العمودي،فيتطلب وجود نظام مستويات تدرجي، على أن هذه المستويات يتم إدراكها في سياق معين باستثمار معلومات الطلاب ومكتسباتهم السابقة،ذلك لأن تقويم الطلاب يستدعي منهجية مختلفة وجوانب تأكيدية غير تلك التي يتطلبها تقويم المناهج وتقويم أداء المعلمين.

وإذا كان تقويم تحصيل الطلاب مرتبطا–أساسا- بقرارات تتخذ في سبيل تسكينهم أو ترفيعهم، فإن هذا الغرض يقود إلى التعرف إلى أسباب الضعف، ومواضع القوة في المقرر الدراسي وأساليب تدريسه.

---

(1) بونجمة، محمد، (2013)، تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها: مهارة الاستماع نموذجا، منشورات جامعة الأخوين، فاس، 2013، ص96.

وفي جميع الأحوال يمكن الاستفادة من نتائج التقويم في جمع البيانات لمعرفة أسباب المشكلات والبدائل والخيارات المتاحة لعلاجها، ولذلك تقويم الطلاب عملية مستمرة، تأتي على مراحل متتابعة، ومعروف أن العملية التعليمية تبدأ بمدخلات وتنتهي بمخرجات تتطلب مراحل متعاقبة من التقويمهي على التوالي: التقويم القبلي (المبدئي)، التقويم البنائي (التكويني)، التقويم النهائي (التشخيصي).

### 1 - التقويم القبلي (الابتدائي)

هدفه توزيع المتعلمين في مستويات مختلفة حسب قدراتهم، ويعد له اختبار تشخيصي عادة يجرى قبل البدء في البرنامج التعليمي لتحديد مستوى الدارس في مهارات اللغة الأربعة (التحدث / الاستماع/ القراءة/ الكتابة).

غالبا يكون تحديد مستوى الاستماع بالاعتماد على وسائط سمعية يتبعها أسئلة ورقية أو إلكترونية حسب إمكانات الجهة التي تقدم التقويم، وبناء عليه يكون قرار تحديد مستوى الطالب. ومن الممكن أن يتم التقويم من خلال المقابلات الشخصية التي يتم التثبت من خلالها عمليا من مستوى الدارس في المهارات الشفهية عموما (التحدث والاستماع). وعلى الغالب الاختبار القبلي يجرى مرة واحدة، قبل الالتحاق في البرنامج، وأما في المستويات التالية فيعتمد على قرار الترفيع في الاختبار الأسبق...

ونود التنبيه إلى أن إجراء التقويم المبدئي ينبغي ألا يتوقف على بداية القبول في البرنامج الدراسي.ويعد من أساليب التدريس الجيدة أن يجري المعلم تقويما مبدئيا قبل الشروع في تدريس كل مستوى. وقد أثبتت هذه الطريقة في التقويم صلاحيتها وأثرها في تحسين المهارات اللغوية بصفة عامة.

فمن الممكن يكون لدى غير الناطق تقدم في مهارات وتأخر في أخرى، وغالبا يكون قرار الترفيع أو التسكين في المستوى الملائمقد تم بناء على المهارات التي يتقدم فيها الدارسين، الأمر الذي يمكن أن يكون الاستماع في مستوى أدنى من التحدث... وربما

يكون مستوى أدنى (في المهارات الكتابية أو القرائية او هما معا)، وفي هذه الحالة يتعين على المعلم اتخاذ قرارات بتفريد التعليم، واعتماد أساليب التعلم الذاتي، على أن يتم وضع خطة تحسين تناسب الصعوبات التي يواجهها كل دارس وتعالج نواحي القصور عنده، اعتمادا على بيانات تم جمعها عن طريق الاستبانات أو التكليف بمهام معينة ينجزها الدارسون، ومن خلالها يتم تحديد مستوى الدارسين في ظروف طبيعية مريحة بعيدة عن التوتر النفسي الحاصل عند أداء الاختبارات الشفهية.

وعلى الكس من ذلك أحيانا يعكس التقويم القبلي تقدما في مهارة الاستماع أكثر من القراءة والكتابة، ذلك أن مهارة الاستماع تعتمد على خبرة تراكمية، وحدوث تفاعل مباشر مع اللغة، وربما يكون زيادة تحصيل الدارس فيها تعود إلى جهود فردية عن طريق المتابعة المستمرة لوسائل الإعلام، وتكثيف التدريب على الاستماع في مواقع تعليم اللغة العربية عبر الشبكة العالمية، وبناء على ذلك يمكن أن يزود المعلم الدارس بمهام تكفل تقدمه، وبشكل متوازن مع المهارات اللغوية الأخرى.

**مزايا التقويم القبلي:**

1 – من خلاله يحدد المعلم مدى توفر متطلبات دراسة المقرر لدى المتعلمين.

2- توجيه الاستماع التوجه المرغوب لاكتشاف ميول الدارسين وقدراتهم.

3- تحديد جوانب الضعف في المهارات ومعالجتها، وجوانب القوة لتعزيزها.

4- إيقاف المتعلم على نتائج تعلمه وخبراته السابقة، وإتاحة الفرصة له ليدرك مدى نمو مهارات الاستماع عنده بعد انتهاء التعلم. (المقارنة بين قبل وبعد التعلم).

2 – **التقويم البنائي**

عملية منظمة ترافق تنفيذ التدريس، ويتضمن عدة مراحل مهمة، ومتنوعة الأدوات، عادة يسمى التقويم الذي يقيس تقدم الطلبة خلال عملية التعليم بـ (التقويم

التكويني)،لأنـه يقـيس الأهداف المتعلقة بمقرر دراسي واحـد، وهـو يرتكـز علـى أسـئلة قصيرة ومهام محددة يمكن من خلالها الحكم على إتقان مهارة ما.

ويتطلب التقويم في هذه المرحلة مراقبة ومتابعة إتقان المهـارات بعـد الانتهـاء مـن شرحها. إذ يحاول المعلم التأكد مـن أن المهمـات التعليميـة الـتي تم تنفيـذها قـد تحققـت أهدافها، وأنـها تشهد نمواً وتقدماً مضطردا.

وفي الغالب نجد أنشطة التقويم البنائي ونتائج اختباراته تسـتخدم لتحسـين الـتعلم وليس لإعطاء درجات فقط؛فمن خلاله يتم تعديل التدريس وإعادة تشكيله.وعندما يخفق معظم الطلبة في فقرة ما، يتعين على المعلم إعادة تدريسها وطرح فرص مماثلـة لهـا بحيـث يوزعهم في مجموعات متكافئة. وأما إذا كان الإخفاق لعدد قليل من الطلبة فعلـى المعلـم وضع حلول تناسب كل طالب حسـب مشـكلاته. كـأن يطالـب بالاسـتماع إلى وسـائط معينة، أويطالب بكتابة تقارير وملخصـات لوثـائق الاسـتماع، أو ينجـز نشـاطات تعلـم باستخدام الكمبيوتر، أو أية وسيلة مساعدة.

وعندما تعجز الطرق التي ذكرت سابقا عن علاج مثل هذا الضـعف. في هـذه الحالة لا بد مـن دراسـة مكثفـة لصـعوبات الـتعلم عنـد الطلبـة ويـتم ذلـك باسـتخدام اختبارات تشخيصية (Diagnostic) إذ يتطلب الأمر تصميم استبانات تحاول الإجابة عن أسئلة محددة مثل:

هل لدى الطلبة صعوبات في الاستماع راجعة لعدم معرفتهم كيف تتم العملية؟

هل الصعوبات التي تواجه المسـتمع ناتجـة عـن عـدم معرفتهباللغـة العربيـة أم إلى ضعف في مهارات التفكير والاستنتاجأو حول معايير محدد في مادة الاستماع؟

هل الضعف ناتجا عن نقص التدريب.في هذه الحالة يتطلب زيادة المهـام التدريبيـة للاستماع.

وتعد من أدوات التقويم التكويني:الأسئلة الشفوية، والملاحظات غير الرسمية،التي يمكن أن تتم عن طريقالتفاعل المباشر، والاختبارات القصيرة، والواجبات، وأوراق العمل، الحوارات والمشاهد التمثيلية، منها: التكليف بمهام تواصلية غير مباشرة عن طريق الهاتف أو عبر الانترنت حيث يمكن أن يخضع الدارس لعدد مكثف من التدريبات السماعية المناسبة للتدرب على إجراءات التقويم النهائي، ومن خلال التدريب تقدم تغذية راجعة فورية عن طريق برامج محوسبة تقيس أداء الدارس بعد الانتهاء من التدريب مباشرة.

وكذلك يقوم المعلم بالتأكد من درجة تحقيق الطلبة للأهداف المخطط لهابعمل اختبار في نهاية كل وحدة، بحيث يغطي التقويم الأهداف التعليمية المتعلقة بالوحدة نفسها، ويفضل أن يكون مكافئاً للاختبار الذي يُعطى في نهاية المقرر، لأن نتيجة الاختبار عادة تعطي فكرة عن عدد الطلبة الذين يتقنون المادة التعليمية، فإذا أخفق بعض الطلبة في اجتياز اختبار الاستماع وجب على المعلم أن يعدل الخطة التدريسية، أما إذا وجد بعض الطلبة قد حققوا أهداف المادة الدراسية فيجب على المعلم أن لا يعرضهم للمادة التعليمية نفسها وأن يخطط لمستويات أعلى ليرفع مستواهم في الاستماع.

عادة تقديم التغذية الراجعة يتم عن طريق الأستاذ، أو عن طريق تبادل الإجابات بين الطلاب، ويمكن أن يطوف دارس متميز بين الطلاب لمساعدتهم، أو عن طريق التصحيح الذاتي (يقيم الطالب ذاته من خلال مطابقة إجاباته مع نموذج الإجابة) ويمكن أن يُعطى الطالب استبيانا ليفصح عن آرائه ووجهة نظره، لأخذ مرئياته بعيدا عن ضغط الصف والحرج. ويفضل أن يتم تعبئة الاستبانة عن طريق الانترنت، ليتاح تحليل النتائج بمصداقية عالية، دون أن يفصح الدارس عن اسمه.

### 3 - التقويم النهائي للاستماع

الغرض الأساسي لهالحُكْم على قدرات الطلاب، ومدى تقدمهم في مجال الاستماع،ويترب عليه إجراء أحكام تتعلق بترفيع الطالب، أو بقاءه في مستواه بالنظر إلى مجموع درجات الكفايات اللغوية مشتركة (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة)وعندما يجد المتعلم أن لديه ضعفا في إحدى الكفايات السابقة، يتعين على الهيئة التعليمية رفده برامج تقوية مناسبة لتوازن نمو الكفايات لديه. لأن قرارات الترفيع إلى مستوى أعلى تكون بناتج مجموع التحصيل في جميع الكفايات، ويترتب على ذلك تفاوت مستوى الفرد في كل مهارة من المهارات اللغوية.

وتعد الاختبارات هي الأداة الأهم في إجراء التقويم النهائي، ولذلك يمكن أن نستعرض أبرز الأساليب المتبعة في إعداد أسئلة التقويم النهائي، على النحو التالي:

- الأسئلة المفتوحة التي تتطلب إجابة بسيطة محددة، يوظف الدارس من خلالها خبراته السابقة، وفق ما يتطلب السؤال المطروح.
- أسئلة معرفية دقيقة ومباشرة تبدأ بـ(من، لمن، متى، أين، كيف، لماذا) وتكون الإجابة عبارة عن جملة واحدة ملخصة لما تم فهمة من نص الاستماع.
- كتابة أهم الأفكار الرئيسة في نص الاستماع (سؤال مقالي للمتقدمين).
- أسئلة موضوعية اختيار من متعدد أو ملء فراغ أو صح وخطأ.
- سرد أحداث قصة أو كتابتها مختصرة بعد استماعها.

ويشكل الأسلوب الذي تعد به أسئلة الاختبار أهم الأسس الفنية لإجراء التقويم، لذا ينبغي تدريب المعلمين على إعداد الأسئلة إعدادا جيدا، كما ينبغي فحص الأسئلة من قبل مشرفين ذوي خبرة في مجال تدريس العربية للناطقين بغيرها للتأكد من خلوها

من أية عيوب فنية تؤثر سلبا على أداء الممتحن، ويمكن تلخيص أهم المعايير المطلوبة في الاختبار الجيد على نحو التالي:

## 1 - الصدق (Validity)

المقصود صدق المحتوى: ويعرف بأنه " مدى تمثيل محتوى الاختبار لمحتوى الموضوع الذي يفحصه الاختبار"[1]. ويتوفر عندما يتحقق اختيار وثيقة سمعية مناسبة، وبناء عليها يتم إعداد أسئلة متدرجة ومتنوعة وفق مستويات الهرم المعرفي، بحيث تشمل المقرر الدراسي كامله وتقيس المعارف والمهارات المدروسة في الوحدات المحددة للاختبار الجزئي أو لكامل المقرر في الاختبار الشامل. هذا يتطلب وضع أهداف تدريسية مدروسة، وبناء عليها يتم وضع توصيف للمقررات، بحيث نضمن توازن وتنوع محتوى الاختبار.مما يكفل توفر معيار الصدق في قياس كفاءة التواصل الشفهي لدى الدارس، بحيث نخرج لإطار النحو الوظيفي دون الهدف الإعرابي. وبناء عليه يتم التعرف إلى الظواهر الصوتية عمليا حسب المهارات المحددة لكل مستوى. ويخل بهذا الشرط اختبار غير متوازن لا يعكس تقويما صحيحا للمحتوى التدريسي.يظهر تباينا ملحوظا في درجات الدارس بعد كل محاولة تقويم يجريها الدارس.

ويرتبط بصدق المحتوى الصدق التكويني، وهو على درجة كبيرة من الأهمية، فقرار اجتياز الدارس أو عدمه يتأثر بصدق المحتوى وكلما توفر صدق المحتوى انعكس على الصدق التكويني، لذلك فالاختبارات التحصيلية المعدة من قبل خبراء في القياس والتقويم تحل الأمر ، وتكشف مدى صدق معيار التقويم.ويعتبر ثبات درجة مرتفعة في اكثر مستوى أو انخفاضها مقياسا دقيقا يمكن الاعتماد عليه في الحكم على المهارة، والعكس تراوح الدرجات واختلافها بين الهبوط والصعود في أكثر من مستوى ينم عن مشكل حاصل، ويتطلب البحث عن علاج للتوصل إلى ثبات مستوى القياس.

---

(1) الدوسري، إبراهيممرجع سابق، ص518.

إضافة إلى ما سبق فإن إعطاء النتائج النهائية من واقع تجميع الدرجات، التي يحصل عليها الطالب في مجموع الكفايات، يؤدي إلى نتائج عامة قد لا يقف الدارس من خلالها على مستوى كل كفاية.ولذلك نحتاج إلى وضع حلول في حال تأخر كفاية عن الأخرى ، لا سيما المهارات الشفوية، فهي تعكس درجة كبيرة من قدرات الجانب التواصلي في اكتساب اللغة.

يمكن أن يزود الدارس بمعدل تراكمي رأسي يقيس كل كفاية منفصلة عن الأخرى لكل مستوى، بحيث يقارن الطالب درجة ( الاستماع/ التحدث/ الكتابة / القراءة) في كل مستوى دراسي يجتازه، ويلاحظ مدى تقدمه في كل مهارة، ويتعرف إلى جوانب القصور عنده. وبناء على النتائج توضع له خطط علاج، ويفرد له التعليم في الكفايات المتدنية.

هذا الإجراء يتيح مزيدا من الاستفسارات نحو قرار الترقية إلى مستوى أعلى لو كانت درجته في المهارات الشفهية ضعيفة جدا، هل تقدم له حصص تقوية، أويمنح فرص اختبار بديل لتحسين المستوى في الاستماع؟ هل يرفع الدارس إلى مستوى أعلى ولديه قصور في الاستماع والتحدث لا يرقى به إلى مستوى أعلى ؟ وكيف يتم تلافي هذا الضعف؟

كل هذه الحالات واردة الحدوث، لأن اكتساب اللغة في الدرجة الأولى يعتمد على التواصل المباشر، ولذلك مثل هذه الحالات قد تسفر عن جهود مقننة، وحلول مبتكرة، في سبيل توازن نمو المهارات اللغوية لدى الدارسين.

2 - **الثبات (Reliability) " ويعني مدى استقرار درجة الاختبار أو خلوه من أخطاء القياس"[1]**

وهنا تلعب البيئة المحيطة دورا مهما في التأثير على درجة الثبات من جهة عدم وضوح الصوت في الوثيقة السمعية أو حدوث ضجيج أثناء الاختبار، وهناك عوامل أخرى ذاتية تتعلق بالقائمين على التصحيح في حال منح الدرجة يكون خاضعا لوجهة النظر في الأسئلة المفتوحة والاختبارات الشفهية، فتتفاوت درجة ورؤية التصحيح من مصحح لآخر، والحكم على مستوى الأداء، يعد الثبات معيارا مهما لجودة التقويم.

واقع تقويم الاستماع في اللغة العربية للناطقين بغيرها

يمكن أن نتبين الملامح العامة لواقع تقويم كفاية استماع الناطقين بغير العربية، من خلال عدد من المؤشرات أو العناصر المكونة لوظيفة الاستماع ودوره في اكتساب اللغة.

لكن الواقع الراهن في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها،كما يظهر من استقراء مجموعة من الأبحاث والدراسات، والتي أشرنا إلى بعضها سابقا، يشهد بمحدودية أثر الممارسات التقويمية، مقتصرا دورهافي حالات كثيرة على ما يقدم من اختبارات تعتمد على أسئلة موضوعية تقيس فهم النص المسموع.ويترتب على هذا الإجراء اجتياز أو إخفاق في الوصول إلى المستوى التالي....

وهنا يمكن أن نلخص أن وظيفة التقويم لا تزال دون المكانة المأمولة لها في أغلب المعاهد والمؤسسات التعليمية المختصة بتعليم العربية كلغة ثانية، لذلك تبدو الحاجة ماسة إلى تطوير برامج تقويم، يكون لها أثر إيجابي في تعزيز اكتساب مهارة الاستماع.

قد نرجع أسباب هذا الوضع إلى عوامل عدة لعل أبرزها نقص الإمكانات المادية، أوالمعلومات التربوية التي تتعلق بإعداد الأسئلةوأداء الاختبارات، لكن هناك

(1)الدوسري، إبراهيم، مرجع سابق، ص520

أسباب أخرى مهمة مثل التأخر في استغلال التقنيات الحديثة في عملية بناء الاختبارات وتصحيحها وحفظ نتائجها وتحليلها، ومعروف أن تقويم مهارة الاستماع على وجه الخصوص يتطلب توفر وثيقة سمعية مناسبة ومعالجة صوتيةعالية الجودة لتأدية التقويم على الوجه الأمثل، دون حدوث معوقات تقنية أو فنية. إلا أن النقص في تأهيل المدرسين لا زال قائما في مجال اختيار الوثائق السمعية وإعداد الأسئلة، وابتكار أساليب تقويم حديثة نظرا لمحدودية الإمكانات المادية وقلة معرفة المدرسين في مجال برمجة الصوتيات، مما يرتب عليه ندرة وجود برامج فاعلة يتم عن طريقها قياس كفاية الاستماع بأقل جهد وأسرع وقت.

وبجانب ما سبق هناك سلبيات أخرى تتعلق بالاختبارات التقليدية المتبعة في تقويم الاستماع منها على سبيل المثال:

- زيادة نسبة القلق والتوتر الذي يصحب الاختبار ويحد من تقدم الدارس خوفا من الخطأ، أو حدوث خلل أو تشويش أثناء الاستماع للوثيقة السمعية.
- إغفال إخضاع غير الناطق لتجارب اتصال مباشرة حقيقية من شأنها تقوية مهارة الاستماع لدية، وتعزيز ثقته وقدرته على التواصل، ذلك لأن إتقان التحدث يتطلب اتقان الاستماع، وفي حالات الاتصال الحقيقي يتبادل طرفا الاتصال الإرسال والاستقبال وجها لوجه، أو بتبادل الرسائل الصوتية عبر الهاتف، أوالانخراط في نشاط تواصلي شفهي عبر الانترنت.
- نقص الأدوات الموضوعية الجيدة للتقويم وحصرها في أداة واحدة هي الاختبارات التحصيلية التي تعنى بتقدير الدرجات. في حين بدت الحاجة ماسة إلى إدخال مزيد من الأدوات المبتكرة في القياس والتقويم، مثل الاختبارات التشخيصية والمحكية، واتباع أساليب التقويم الذاتي، والمشاريع، والأعمال التطوعية...إلخ

- عدم توفر تقنيات حاسوبية مناسبة لإجراء التقويم، جراء نقص البرامج أو ضعف كفاءتها ومقدرتها على تأدية الغرض.
- نقص في الكفاءات المعِدة للاختبارات،أوضعف خلفيتهم في أساليب التقويم.
- صعوبة أداء التقويم وبمضاعفة الجهد وضيق الوقت، نتيجة لزيادة عدد الدارسين، وعدم توفر حلول تقنيةتذلل تلك الصعوبات.
- ارتفاع تكلفة تصميم مختبرات، وبرامج حاسوبية تسهل تدريس الاستماع وتقويمه.
- وجود فجوة بين قواعد اللغة الفصحى، واللغة العامية المتداولة، مما يشكل صعوبة في التواصل المباشر لدى الدارسين للغة العربية غير الناطقين بها، وتظهر هذه الصعوبة واضحة في حال الاعتماد على مواد إعلامية غير مناسبة مثل الأفلام العامية والحوارات المسرحية. وهذه من المشكلات التي يدرسها علم اللسانيات وذلك في إطار أن اللغة حدث اتصالي شديد الصلة بالحياة العملية، ولذلك ينبغي أن يظهر المتصل غير الناطق في حدث طبيعي. يتواءم مع ظروفهوحاجته إلى التواصل باللغة الفصيحة، بعيدا عن الفروقات اللفظية في اللهجات العربية.
- عدم الاتفاق على معايير موحدة، ومهام محددة للاستماعمن قبل الباحثين، ومقرري المناهج، مما يشكل تباينا واضحا في المقررات المعدة في المعاهد والهيئات التعليمية، وبالتالي يحول دون الاتفاق على آلية موحدة تدعم تبادل الخبرات بين المؤسسات التعليمية لغير الناطقين.
- حدوث هدر وتكرار في إعداد الاختبار، وظهور حاجة ماسة إلى الاستفادة من الجهود السابقة ضمن نظام رقمي، يقوم على تحديث أنظمة الإعداد والإدارة والتصحيح والرصد وحفظ النتائج وإعداد نماذج جديدة مطوره. يمكن تجمعيها وتوزيعها آليا تسهيلا على المعلمين، لضمان زيادة عدد مرات التقويم.

## سبل تطوير تقويم الاستماع:

برزت الحاجة إلى تطوير أنظمة التقويم بالنظر إلى زوايا عدة تستند إلى منهجية التدريس ، والأساليب المتبعة في التقويم، ومستوى أداء الدارسين التواصلي،ولبناء أي خطة تطوير للتقويم لابد منالتركيز على مجموعة أهدافتطال المجالات الآتية:

1- تطوير البنية الأساسية للأجهزة والأدوات التقنية المختصة بالتقويم، وتدريب المعلمين على استخدامها.

2- فحص نظم التقويم المتبعة في إعداد الاختبارات، وتصحيحها وحفظها، لغرض إيجاد قواعد معلومات مناسبة لعمل مكانز أسئلة.

3- تحسين نوعية الاختبارات من حيث مستوى الإعداد وآلية التنفيذ باعتماد برامج حاسوبية تواكب التطورات الحديثة في مجال البرمجيات.

4- مراجعة لوائح التقويم في ضوء برامج تعليمية تتوافق مع طبيعة اللغة العربية، ونوعية الفئة المستهدفة، وأهدافهم التعليمية بشكل يتيح نمو الاستماع بشكل متوازن مع باقي الكفايات جنبا إلى جنب، وعدم التركيز على كفاية بعينها.

5- مراعاة التنوع في أساليب التقويم بما يتوافق مع الميول والرغبات، ويراعي الاستعداد النفسي والظروف البيئية المحيطة بالدارس.

ولنجاح أي خطة تطويرية لتقويم الاستماع يجب أن تتوفر على بنى وأساليب إجرائية وإدارية،يتم بلورتها عمليا ومن ثم العمل على متابعة تحسين كفاءتها وزيادة فاعليتها بما يهيئ الفرص لها لتحقيق أهدافها. غير أن التحسين يكون مرهونا بالدرجة الأولى بنوعية التقويم، وفترات توزيعه خلال تدريس المقرر.

في الجانب الإداري يكون التركيز على دراسة التكلفة المادية في مجال إجراء التقويم وتصحيحه وحفظه ودراسة نتائجه عن طريق الاستخدام الأمثل لإمكانات التقنية الحديثة

وأساليب توفرها بطرق مدروسة وبأقل تكلفة مالية ( الغرض هنا تقليل التكلفة وزيادة الفاعلية ورفع الطاقة الإنتاجية بأيسر جهد وأسرع وقت والتهيئة لاستقبال مستجدات يمكن أن يستوعبها مشروع التطوير).

## تطوير النظم والإجراءات الفنية والعملية لتقويم استماع الناطقين بغير العربية

يستدعي التطوير بلورة خطة واضحة يمكن السير على هديها للوصول في مراحل لاحقة إلى تطوير مكانز أو بنوك ملائمة من الأسئلة، والتي يؤمل أن تسهّل إلى حد كبير عملية إجراء التقويم المستمر والنهائي للطلاب. وعلاوة على ذلك تسهم في تبادل الخبرات وإثراء المحتوى الإلكتروني في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ويمكن التنسيق للقيام بجهود دولية مشتركة على مستوى معاهد تدريس اللغة العربية لغير الناطقين والاستفادة من التجارب الرائدة في مجال تطوير التقويم وبنوك الأسئلة وغيرها، لأن جهود التكامل والتعاون في هذا الجانب توحد الجهود نتيجة للاستفادة من تجارب أو أبحاث السابقين مما يوفر الجهد الوقت.

وعلى الصعيد الدولي يشهد مجال تعليم اللغات تقدما ملموسا في مجال توظيف تقنيات التعليم والتخفيف من عبء التقويم على المدرسين، فقد أصبحت المؤسسات التعليمية والمعاهد تتنافس من أجل توفير السبل الأكثر تطورا مستفيدين من تقنيات الشبكات العنكبوتية، حيث فرضت التقنيات التعليمية نفسها على الواقع وسهلت عملية أداء تقويم الاستماع وثبات معياره، بتقديم أساليب قياس مبتكرة ومتنوعة.

وقد أكدت العديد من الدراسات[1] ضرورة تدريب المعلمين على استغلال تقنيات الشبكة العالمية في تعليم اللغة العربية، وإلى ضرورة توسيع نطاق مواقع تعليم اللغة العربية، وبناء قواعد بيانات تفيد الدارسين والعمل على تحديثها دوريا.

---

(1) البسيوني، سامية، معوقات استخدام معلم اللغة العربية للإنترنت كمادة تربوية، مؤتمر الكونجرس الدولي للجمعية الدولية للقراءة، مانيلا، الفلبين، 2004، ص47.

ذلك لأن الأداء الإلكتروني يتعامل مع النص والصورة والفيديو، ويسهم في توفير مادة سمعية أكثر وضوحا بعيدا عن التشويش الحاصل من أجهزة التسجيل، كما أن الطالب يمكنه أن يعيد المادة السمعية أكثر من مرة، ويخضع نفسه لأساليب قياس متنوعة بتنوع المواقع نفسها، مما يتيح للطالب أساليب مناسبة للتقويم الذاتي، واكتشاف مواطن الضعف لديه ذاتيا.ومن هنا تأتي أهمية بناء مواقع لتعليم اللغة العربية تركز على تنمية الاستماع ومراعاة التوازن والتآزر التام بين كفايات اللغة الأربع.

بيد أن الملاحظة التي أكدها معظم الدارسين تشير إلى قلة المواقع الإلكترونية التي تهتم بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، واستخدامها طرق تقليدية، وعدم الاهتمام بتصميم وثائق سمعية مناسبة مخصصة لهذا الغرض. ويمكن أن نطرح هنا بعض الاستراتيجيات التي توظف التقنيات الحاسوبية، وأساليب التفكير النشط لتحسن أساليب تدريس الاستماع وتطوير أساليب تقويمه على النحو التالي:

1- استمع ثم تحدث: يعرض النشاط مقطع صوتي أو فيديو صوت وصورة، يظهر فيه شخص يوجه أسئلة حوارية للدارس، ويُترك له فترة كافية للرد على السؤال، ومن ثم تأتي المعالجة الفورية للإجابة. يعكس هذا التمرين الاستجابة الفورية للرسالة السمعية، على أنه ينبغي أن يكون محتوى الحوار متنوعا ومناسبا للمستوى الدراسي، ويمكن التدرج باقتراح اختيار إجابة من متعدد، ومن ثم قراءتها من قبل الدارس نفسه باستخدام مبكر الصوت ليتم معالجة الإجابة إلكترونيا.

2- استمع ثم اختر الصورة المناسبة أو التعليق المناسب: هذا النشاط مناسب للمبتدئين، ويتم تطبيقه في العديد من المواقع، لكن نقترح إضافة تقنية للتحكم بسرعة عرض الصور والصوت المدمج معها، لأن معيار السرعة مهم جدا للمستويات الأكثر تقدما، بحيث يمكن أن يوظف التقويم هنا لرفع كفاية

الدارس في مهارات التمييز السمعي بتصحيح بنية الكلمة، والتعرف إلى تصريفاتها.

3- استمع ثم ردد: يسجل الدارس نطقه الصحيح للكلمة بعد الاستماع لها مباشرة، ذلك لأن تنمية النطق الصحيح يسهم في تعزيز مهارة الاستماع. وفي جميع الأحوال التكرار له نتائج عالية المردود لا تتوفر إلا من خلال التقنيات الحديثة كاستخدام القاموس الناطق.

4- استمع ثم اختر الإجابة: يمكن من خلال هذا النشاط عرض مقطع صوتي مثلا حوار بين شخصين، ثم عرض أسئلة متلاحقة لاختيار من متعدد يقيس فهم المسموع، لابد من الإشارة هنا إلى ضرورة اختلاف معيار التقويم حسب المستوى، ففي المستويات المتقدمة يمكن أن يكون الحوار طويلا ومتشعب الأدوار، على أن يتم ورود الأسئلة أثناء الاستماع وليس بعده، ليقيس الدارس مدى تقدم الاستجابة السمعية لديه بشكل يهيئ له التواصل المباشر وإجراء حوارات حية متعددة الأطراف.

5- استمع ثم اقرأ: يستمع الدارس إلى موضوع مناسب طوله لمستواه، ثم يعيد تسجيل صوته، ليتم معالجة قراءته. يمكن أن تقدم التغذية الراجعة بأوجه مختلفة مثلا في حال النطق الخاطئ تضاء الكلمة بلون أحمر ( هذه التقنية تتطلب برمجة صوتية عالية التكلفة وتحتاج متخصصين في مجال الصوتيات، ولكنها متاحة في بعض المعاهد التي تعلم اللغة الإنجليزية).

6- استمع وتذكر: يستمع الدارس لقائمة من الكلمات، ثم يعيد سردها، هذا الإجراء ينمي ملكة الاستماع وبالإمكان إجراءه في اللغة الأم أيضا.

7- استمع ثم أعد ترتيب الحوارأو الأحداث: هدفه تذكر الأحداث ويناسب جميع المستويات مع مراعاة اختيار وثيقة سمعية ملائمة لكل مستوى، ويمكن عرضه

كمقطع فيديو صوت وصورة، بحيث يكرر الطالب استماعه مع إمكانية التحكم بعدد المرات حسب المعايير المحددة للتقويم.

8- استمع واكتشف الخطأ: يقيس هذا التطبيق القدرة على اكتشاف الخطأ السمعي، يمكن أن يقاس من خلاله القدرة على التمييز السمعي، أو فهم المسموع ...

9- استمع ثم أحدث استجابة جسدية مناسبة: وفي ضوء الاستجابة الجسدية يمكن اعتماد أنشطة ترفيه تساعد في تنمية الاستماع خصوصا فيما يتعلق بالاستجابات الصحيحة للتعليمات التي يصدرها المعلم داخل الصف، أو يتداولها الطلاب فيما بينهم. مما يعمل على تعزيز المدخل التواصلي للغة عن طريق استخدام الحوارات اليومية، والألعاب المتنوعة، أو استخدام صيغة الأمر في تحقيق الاستماع النشط القائم على الاستجابة الفورية في بعض الأفعال (التحرك، النظر، الإمساك بالأشياء) وهذا يناسب الطلاب المبتدئين، ويعمل بدرجة كبيرة على تنمية مهارات الاستماع لديهم.

10- استمع واستمتع: يشكل التعليم عن طريق الترفيه عاملا مهما يساعد في إثارة الدافعية والتشويق، وفي سبيل تحقيق ذلك يمكن إدراج أنشطة تقويم تعتمد الاستماع إلى طرف أو ألغاز وطرح أسئلة حولها، أو الاستماع إلى مشاهد تمثيلية تؤدى من قبل الأقران وطرح أسئلة حولها، ويمكن تسجيل حوارات ولقاءات مختلفة المحتوى بتبادل الأدوار مع الزملاء، في سياق اتصال حقيقي داخل أو خارج بيئة الدراسة.وللمعلم ابتكار طرق الترفيه المناسبة لإجراء التقويم، للحد من مشاعر القلق والخوف الذي يشعر به المتعلم أثناء التواصل الشفهي.

11- استمع وتحدث: التفاعل الحي مع المواقف خارج غرفة الصف: بأن يكلف الدراس بتسجيل مواقف اتصال مباشرة في مواقف طبيعية مثل ( التسوق/ المطار/ الفنادق/ المطاعم ) ويمكن أن يكتفى بعرضها على المعلم منفردا،ليقدم

له تغذية راجعة فورية تناسب تعزيز المهارتين الشفهيتين(التحدث والاستماع) لأن نموهما ينهض معا.

وفي الختام نقترح أن يسير التنفيذ وفق تخطيط استراتيجي، يستهدف تطوير شامل لكافة مراحل العملية التدريسية، بحيث يعكس التقويم مستوى الأداء الجيد بإخضاع الدارسين لفرص استماع متنوعة ومناسبة، وقد تبنت بعض معاهد تعليم اللغات الأجنبية (لا سيما التي تدعم التعليم عن بعد) إعداد برمجة صوتية عالية الجودة في جميع مراحل التدريس، يمكن الاستفادة منها أو محاكاتها.

# خاتمة

أثار هذا البحث مجموعة من التساؤلات حول أساليب التقويم المتبعة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، كما تطرق إلى أهم الأسس الفنية التي ينبغي مراعاتها في تقويم استماع غير الناطقين، مشيرا إلى أبرز الأساليب الحديثة التي يمكن أن تعمل على تطوير التقويم، مؤكدا على العلاقة الوطيدة بين الاستماع واكتساب اللغة، وعلاقة الاستماع بالمحادثة من خلال تبادل الارسال والاستقبال.وهذه طريقة مثلى لتنمية الاستماع في ظروف طبيعية، وهو ما يستق مع طبيعة اللغة كونها ظاهرة إنسانية تعتمد على التوصل الشفهي أكثر من الكتابي.

كما أشارت الدراسة إلى أن فهم المسموع يؤدي إلى تحسين التواصل في الكفايات الأخرى كالنطق والمحادثة وحتى القراءة والكتابة.وقدمت مجموعة من المقترحات لتطوير تقويم الاستماع، وفي النهاية تم التوصل إلى مجموعة من النتائج لعل أبرزها:

- ضرورة الاستفادة من جهود الدراسات النظرية والتطبيقية في سبيل تطوير تدريس الاستماع وتقويمه.
- تصميم برامج للتقويم عن بعد يتم تداولها لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين في العالم.
- العمل على تلافي المشكلات والصعوبات التي تواجه الدارسين في مجال الاستماع، بتوفير بيئة تعليمية نشطة يسودها الهدوء والألفة لأن القلق النفسي من أقوى العوامل المؤدية إلى ضعف الاستماع.
- عقد مؤتمرات وندوات وإقامة ورش عمل للتدريب على أساليب الاستماع النشط، والعمل على تطوير إعداد الوثائق السمعية، وأساليب وفنيات إعداد الأسئلة،ومناقشة الأدوار الوظيفية المختلفة للتقويم، والعمل على تحسينها باقتراح الحلول المناسبة.

- استخدام أساليب التعليم المرح وأساليب التعزيز المناسبة لإثارة دافعية المتعلم عن طريق تقديم التغذية الراجعة، وضرورة ترك المجال له كي يسهم في اقتراح الحلول المناسبة لتلافي الصعوبات التي تعرض طريق تعلمه، وذلك من خلال إشراكه في المناقشة،والإجابة عن تساؤلاته في صفحة محددة للمشكلات التعليمية، أو منتدى يخصصللناطقين بغير العربية عبر الشبكة العالمية.

- تنويع أساليب التقويم، وتجنب الاعتماد على الأساليب التقليدية، الممثلة في الاكتفاء بالاستماع إلى نص عبر مكبر صوت أو يقرأه المعلم، ومنثم والإجابة عنه. والعمل على ابتكار طرق أخرى أكثر ثراء وتنوعا باستثمار مهارات التفكير العليا، مما يسهم في تنمية القدرات العقلية للدارسين بالإضافة إلى اكتسابهم اللغة العربية.

- ضرورة وضع الدارسين في مواقف اتصال طبيعية، للوقوف الفعلي على مستوى تقدمهم في المهارات الشفوية استنادا إلى مؤشرات أداء المستوى الدراسي نفسه.

- تبادل الآراء والأفكار والمعلومات عبر اللقاءات العلمية (المؤتمرات / والندوات/ ورش العمل ...إلخ)، لتوفير الجهد والوقت،والتنسيق مع الجهات المختصة لإنتاج وسائط سمعية - بصرية مناسبة للمحتوى التعليمي ومتوافقة مع المنهج.

- صياغة أهداف دراسية واقعية ومنطقية،والعمل على تحققها من خلال مهام تدريسية متنوعة تنهض بالاستماع وتحقق مردود عاليا في القياس، لأن تطوير التقويم يعتمد بدرجة كبيرة على تطوير التدريس.

- تطوير وعي الدارسين بمستوى المعارف والمهارات التي ينبغي أن يتقنوها، وتشجيعهم على ممارسة أساليب التقويم الذاتي وتبادل الخبرات بينهم.

- وضع مؤشرات لنمو مهارات الاستماع، يمكن للدارس ملاحظتها، مثل تناقص الأخطاء في الفهم، سرعة الفهم، تلاشي القلق والتوتر...

# المراجع


1- أونج، ولتر (1994)الشفاهية والكتابية، ترجمة حسن البنا عز الدين، الكويت: عالم المعرفة، ع182، فبراير.

2- البسيوني، سامية،(2004)معوقات استخدام معلم اللغة العربية للإنترنت كمادة تربوية، مؤتمر الكونجرس الدولي للجمعية الدولية للقراءة، مانيلا، الفلبين.

3- بو نجمة، محمد، (2013)، تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها: مهارة الاستماع نموذجا، منشورات جامعة الأخوين، فاس .

4- الدوسري، إبراهيم، (2000)الإطار المرجعي للتقويم التربوي، الرياض: مكتب التربية العربي.

5- الراجح ، صالح.(1436) تصور برنامج مقترح للهاتف الجوال لتنمية مهارة الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة.

6- عاشور، راتب، و مقدادي، محمد(2005) المهارات القرائية والكتابية ( طرائق تدريسها واستراتيجياتها)، عمان: دار المسيرة.

7- علي. هداية، و السحيباني، صالح، (2012)مواقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على الشبكة العالمية: دراسة مسحية، ع13.


## مراجع أجنبية


1- John, menil(1990).Curriculum Acom apprehensive Introduction, Library of congress Cataloging, in Publication Data

2- Richards.Jak, (2002)Schmidt. Richard:Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistic.(3rd Ed.).New York:Longman,

3- ACTAFL PROFICIENCY GUIDELINES 2021 – LISTENING WWW.actfl.org

## الباب الثاني مهارة المحادثة

# معايير تقويم مهارة المحادثة

**أ. د. محمد عبد الرؤف الشيخ**

أستاذ مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها

كلية التربية جامعة طنطا – مصر

# معايير تقويم مهارة المحادثة

## المقدمة

المحادثة مهارة اجتماعية، ففي حين يستطيع الإنسان القراءة والكتابة بوجه خاص، أو يستمع إلى الراديو، أو يشاهد التليفزيون بمفرده، فمن النادر أن يتحدث بدون مستمع له. ولقد أصبح الاتصال هدف برامج تعليم اللغات الأجنبية مع التأكيد على تنمية عادات الحديث الصحيحة.

ولكي نتحدث عن معايير تقويم مهارات التحدث ومستوياتها المعيارية لابد أولاً أن نحدد الجوانب التي سنقوم بتقويمها وتحديد معايير ذلك، ولذا لابد في البداية من تحديد لماذا ندرس مهارة التحدث؟ أو بمعنى آخر ما الهدف من مهارة التحدث؟

فعلى الرغم من أن اللغة العربية تشترك مع اللغات الأخرى في المهارات الأساسية الأربع- الاستماع والحديث، والقراءة والكتابة إلا أنها تنفرد بخصائص أخرى خاصة بها، ومن ثم فهي تختلف عن تلك اللغات في مكونات تلك المهارات. فعلى سبيل المثال نجد أن اللغة الإنجليزية حين تعبر عن المفرد والجمع تعبر عنهما بصيغتين هما صيغة المفرد وصيغة الجمع، أما العربية فبالإضافة إلى المفرد والجمع هناك المثنى الذي لا يوجد نظيره في الإنجليزية بل يعبر عنه بصيغة الجمع.

### أولا: أهداف تعليم مهارة التحدث للناطقين بغير العربية.

ويهتم كثير من التربويين بتحديد الأهداف في تعليم اللغات الأجنبية، فيذكرون أننا يجب أن تكون أكثر وضوحًا في تحديد المصطلحات الخاصة التي تستخدم كثيرًا ودائمًا في هذا المجال، ومن هذه المصطلحات: الطريقة، والمدخل، والثقافة، والحضارة، وقدم سميث Smith قوائم بأهداف تقديم مهارات اللغة الأربع- الاستماع، والحديث، والقراءة، والكتابة- وقد ذكر سميث أنه يقدم هذه القوائم كدليل يساعد

على تنمية المهارات اللغوية من مرحلة إلى أخـرى، (88: 19)، ففـي التحـدث ينبغـي أن نعمل على تنمية الأهداف التالية لكي تتحقق لنا قدرة الحديث:

1- تقليد الكلمات والجمل.
2- الاستجابة لمثير لغوي.
3- البدء بالمحادثة.
4- السرعة المناسبة أثناء الحديث.
5- الطلاقة التعبيرية.

وقد اقترح الشيخ (1988)[1] نموذجا اشتقه من نماذج لكل من هاريس ,Harris، أولر و Oller, 1974[2]وجاك ريتشـارد (J. Richard) وكـارول Carool,1984[3]والـتي يتم تقويم مدى تحقق أهداف تعلـيم اللغـة العربيـة لـدى الدارسـين مـن غـير النـاطقين بالعربية، ويوضحه الشكل التالي:

| المهارات / المستويات | الإنتاج | | الاستقبال | |
|---|---|---|---|---|
| | التحدث | الكتابة | الاستماع | القراءة |
| الأصوات | | | | |
| المفردات | اختبارات المدخل المنفصل | | | |
| السياق | | | | |
| القواعد | | | | |
| معدل السرعة والطلاقة | اختبارات المدخل المتكامل | | | |

**شكل(1)**

**نموذج مقترح لتقسيم المهارات اللغوية**

(1) محمد عبد الرؤف الشيخ (1988): بناء اختبار الكفاءة اللغوية في تعليم اللغة العربيـة كلغـة أجنبيـة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

(2) Oller, J (1974): Expectancy for successive Elements, to language use foreign language Annals, p. 127.

(3) Carol, B (1983): Testing Communication performance oxford press, p. 18.

وعلى ذلك فالنموذج السابق يقترح خمسة مستويات للمهارات اللغوية الأربع وهي: الأصوات، المفردات، السياق، والقواعد، ومعدل السرعة والطلاقة. والأربع مستويات الأولى تتبع اختبارات المدخل المنفصل، والمستوى الأخير يتبع اختبارات المدخل المتكامل. فالمتعلم لا بد أن يتعرف أولاً أصوات اللغة العربية وكيفية نطقها، ثم يكون من تلك الأصوات كلمات فيتعرف الكلمات، وينطقها نطقا صحيحا ثم يكون من تلك الكلمات سياقات عامة وجملاً، ومن الجمل عبارات وفقرات، وهذه السياقات أو الجمل والعبارات والفقرات لا بد وأن تكون صحيحة من ناحية القواعد اللغوية (النحو) فإذا تمكن من كل ما سبق فسوف ينطلق في استخدام اللغة وتزيد سرعته وطلاقته في التعامل مع أصحاب اللغة الأصليين. وتتلخص أهداف التحدث في الآتي:

1- أن ينطق الأصوات العربية نطقًا صحيحًا.

2- أن يميز بين الأصوات المتشابهة نطقًا.

3- أن يميز بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة.

4- أن يستخدم العبارات المناسبة في المواقف المختلفة (مثل التحية، المجاملة، التهنئة...).

5- أن يستخدم التراكيب العربية الصحيحة عند التحدث.

6- أن يعبر عن أفكاره بطريقة صحيحة.

7- أن يتحدث بشكل متواصل ومترابط في المواقف اللغوية المختلفة.

8- أن يتحدث عن خبراته الشخصية بطريقة مناسبة وجذابة.

9- أن يدير حوارًا مع أحد الناطقين بالعربية.

10- تأدية أنواع النبر والتنغيم بطريقة مقبولة من متحدثي العربية.

12- التعبير عن الأفكار باستخدام الصيغ النحوية المناسبة.

13- استخدام التعبيرات المناسبة للمواقف المختلفة.

14- استخدام عبارات المجاملة والتحية استخدامًا سليماً في ضوء فهمه العربية.

15- التعبير عن الحديث عند توافر ثروة لغوية تمكنه من الاختيار الدقيق للكلمة.

16- ترتيب الأفكار ترتيبًا منطقيًا يلمسه السامع.

17- التحدث بشكل متصل ومترابط لفترات زمنية مقبولة مما ينبئ عن ثقته بالنفس وقدرته على مواجهة الآخرين.

18- استخدام الإشارات والإيماءات والحركات غير اللفظية استخدامًا معبرًا عما يريد توصيله من أفكار.

19- الاستجابة لما يدور أمامه من حديث استجابة تلقائية. ينوع فيها أشكال التعبير وأنماط التراكيب مما ينبئ عن تحرر من القوالب التقليدية في التحدث.

20- التركيز عند التحدث على المعنى وليس على الشكل اللغوي الذي يصوغ فيه هذا المعنى.

21- تغيير مجرى الحديث بكفاءة عندما يتطلب الموقف ذلك.

22- حكاية الخبرات الشخصية بطريقة جذابة ومناسبة.

23- إلقاء خطبة قصيرة مكتملة العناصر.

24- إدارة مناقشة في موضوع معين، وتحديد أدوار الأعضاء المشتركين فيها واستخلاص النتائج من بين الآراء التي يطرحها الأعضاء.

25- إدارة حوار تليفوني مع أحد الناطقين بالعربية.

وهذه الأهداف تتحقق من خلال مجالات حياتية مختلفة يمر بها المتعلم في حياته عندما يتعامل مع أصحاب اللغة العربية شفويا وهذه المجالات هي

## ثانيا: مجالات التحدث

تتعد مجالات التحدث لتشمل كل مجالات الحياة، ويمكننا تحديد المجالات التالية:

1- **المقابلة: Interview**

يُعرفها قاموس إكسفورد أنها اجتماع الناس وجهًا لوجه للتشاور حول موضوع معين بغرض جمع معلومات[1].

وفي المقابلة الشخصية يقدم الفاحص مجموعة من الأسئلة شفويًا بغرض جمع معلومات من المفحوصين حول اتجاهاتهم، وميولهم، وآرائهم وقيمهم حول موضوع معين من أجل حل موقف أو مشكلة.

تتعدد أشكال المقابلة طبقًا لأهميتها في حياتنا اليومية، وطبقًا لتحقيق الهدف منها ومن أهم هذه الأشكال ما يلي:

المقابلة الصحفية، الإذاعية، تلفزيونية، المقابلة الشخصية، مقابلة التوظيف، مقابلة الترقية، مقابلة الشكاوى، مقابلة توصيل المعلومة مقابلة الحصول على معلومات، المقابلة الإقناعية، مقابلة تحليل الوظائف، مقابلة الإرشاد النفسي، المقابلة الإكلينيكية ومقابلة الفرز أو التشخيص، وتستخدم في المقابلات الشخصية التي يتم فيها التعرف على شخصيات هامه أو الحصول على وظيفة، حيث يتم فيها جمع بيانات عن الشخص المتقدم لإحدى الوظائف أو التعرف على قدراته ومهاراته، والتي تمكننا من وضع الشخص المناسب في المكان المناسب[2].

(1) Oxford university press British (2013) available at http://www oxford dictionary .com visited in2/1/2014

(2) Oxford university press British (2013,available at: http://www.oxford Dictionary.com Good Carter (1973): Dictionary of Education Aryl, London, McGraw. Hill Book Company 601

2- **المناقشة : Discussion**

ويعرفها معجم إكسفورد أنها: الحديث مع شخص أو مجموعة أشخاص لإعطاء معلومات، أو أفكار، أو آراء حول موضوع معين، للتحقق عن طريق المنطق أو الحجة أو يقدم تفاصيل لاستكشاف الحلول[1]. ويحدد قاموس التربية وظيفتها بأنها: نشاط يتحدث فيه الناس إلى بعضهم البعض من أجل تبادل المعلومات حول بعضهم البعض حول موضوع معين أو مشكلة معينة بهدف التماس الإجابة واستنادها إلى جميع الأدلة المتاحة[2].

وتتخذ المناقشة أشكالاً متعددة منها:

المناقشة الموجهة ،المناقشة الجماعية، المناقشة الحرة، المناقشة التأملية الفكرية، المناقشة الاستقصائية، والمناقشة الاستكشافية.

3- **سرد القصص: Stories**

وهي قول من سلسلة من الأحداث سواء أكانت صحيحة أو وهمية[3].

كما أنها عمل فني له قواعده وأصوله وعناصره الفنية التي تتمثل في الحبكة القصصية، البيئة الزمانية والمكانية، والموضوعات، والشخصيات، والشكل والحجم[4].

وتختلف باختلاف حجمها، فمنها: الأقصوصة، القصة القصيرة، القصة، والرواية، كما تتعدد أشكالها من حيث المضمون تبعًا لأهدافها والغرض منها.

---

(1) Oxford of Dictionary ( 2013),مرجع سابق

(2) Good, Carter (1973) مرجع سابق,

(3) (Oxford of Dictionary( 2013), مرجع سابق

(4) رانيا شاكر السيد (2004): برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الشفوي لدى الطالبات المعلمات بقسم اللغة العربية في ضوء مدخل التواصل اللغوي. رسالة ماجستير غير منشوره، كليه البنات، جامعة عين شمس، ص106.

4- : **الوصف:**

هو فن من فنون الاتصال اللغوي، ويستخدم لتصوير المشاهد، وتقديم الشخصيات، والتعبير عن المواقف، والمشاعر والانفعالات، وهو رسم لصورة الأشياء بقلم الفن والحياة[1].

وللوصف أشكال كثيرة ومتنوعة تختلف باختلاف الغرض منها، ومن هذه الأشكال ما يلي:

- الوصف من حيث علاقته بالموصوف مثل
- الوصف الظاهري، الوصف الداخلي،والوصف من القريب للبعيد (من الخاص إلى العام)، الوصف من البعيد إلى القريب (من العام إلى الخاص).
- الوصف من حيث علاقته بالواصف.

الوصف الموضوعي، الوصف الانفعالي، الوصف العلمي، الوصف الأدبي، والوصف الخيالي.

5- **العرض:**

هو أداة يستعان بها في تدعيم الحديث وتشتمل هذه الوسائل على الرسوم التخطيطية، والجداول البيانية، والصور الفوتوغرافية، والنشرات المطبوعة والنماذج الإيضاحية، بحيث تعمل هذه الأشياء على تجسيد الأشياء بحيوية وسرعة.

وللعرض أشكال كثيرة ومتنوعة، حيث نجد أنه يستخدم في مجالات كثيرة ومتنوعة سواء علمية، طبية، هندسية ومبيعات..... الخ. ولكن تختلف الطريقة تبعًا

(1) Oxford of Dictionary( 2013),مرجع سابق

للهدف من العرض ومنها: عرض المبيعات، العرض التربوي، عرض النشـرات الجويـة، العرض الطبي، العرض الهندسي. [1].

وتتعدد مجالات العرض فمنه:

- المجال التعليمي لعرض درس أو محاضرة.
- مجال النشرات اليومية.
- المجالات الطبية والهندسية والتعليمية.
- مجال الوصف ويستخدم (السمع - والبصر – اللمس – الشم – التذوق).
- مجال تقديم نموذج حول موضوع معين.
- عرض جدول تخطيطي حول موضوع معين.
- مجال التحليل لشرح كيفية عمل شيء ما[2].

6- **الاجتماع Meeting**

ويعرفه معجم إكسفورد أنه: الإتيان وجهًا لوجه لمناقشة الأمور أو اتخاذ القـرارات إما شخصياً أو من خلال شبكات الإنترنت[3].

وهو نشاط يمارس باتساع وخاصة في المجتمعـات الـتي أصـبحت لهـا ركيـزة مـن الديمقراطية، واشتراك الشعب في تحمل المسئولية الخاصة به[4].

---

(1) أشكال العروض:Available at: http://www newplans. net visited in 29/1/2014

(2) Arthur Koch (2008): Purposeful Speaking, Milwaukee Area Technical Collage, United States of America, p. 88.

(3) Oxford of Dictionary ,2013, مرجع سابق□

(4) جمال رمضان أحمد (2005): أثر تدريس بعض الموضوعات النحوية في تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام. رسالة ماجستير، جامعة القاهرة، ص61.

ويتخذ الاجتماع أشكالاً متعددة هي:

اجتماعات التقارير والمعلومات، اجتماعات اتخاذ القرار، اجتماعات الإبداع والابتكار في حل إحدى المشكلات، اجتماعات التدريب وتطوير المهارات، الاجتماعات الرسمية، اجتماعات دورية، اجتماعات عادية، اجتماعات داخلية،اجتماعات خارجية، اجتماعات خاصة.

ومن خلال تحديد أشكال الاجتماعات نجد أنها أشكال متعددة، وهذا يحتم تحديد المجالات التي تستخدم فيها تلك الأشكال ومن هذه المجالات التعليمية، الطبية، السياسية، الاجتماعية، الاقتصادية لمناقشة إحدى القضايا أو تقديم تقرير عما يفعله أعضاء عمل معين، مما يساعد على إظهار الآراء والتوجهات، وبالتالي التوصل إلى استنتاج مما يؤدى إلى ابتكار أفكار جديدة، كما تستخدم لتدريب الموظفين في إحدى المجالات مما يساعد على التطور والتقدم.

7- **المؤتمرات :Conference**

المؤتمر هو التقاء عدد من الأشخاص للنقاش حول موضوع معين أو تبادل معلومات حول موضوع معين، بغرض التوصل إلى حلول لهذه المشاكل أو التوصل إلى اتفاق جماعي من خلال تقديم تقارير حول أعضاء الفريق.

وتتخذ المؤتمرات أشكالاً عدة منها:مؤتمرات اقتصادية، مؤتمرات علمية، المؤتمرات التعليمية، المؤتمرات النسائية، المؤتمر العسكري.

8- **المحادثة: Conversation**

هي نشاط لغوي بين شخصين أو مجموعة من الأشخاص، لتبادل الأفكار والملاحظات والمشاعر والأخبار والآراء حول موضوع معين[1].

(1) Oxford of Dictionary(2013),مرجع سابق

كما أنها لون من ألوان الأنشطة المهمة للصغار والكبار وهى الخطوة الأولى في تعليم اللغة العربية وتعتمد أساساً على الحرية الفردية في التعبير[1].

وأشكال المحادثة متعددة منها: محادثات حول الأفكار الذاتية، محادثات حول الحقائق الموضوعية، محادثات حول أشخاص آخرين، محادثات حول الذات، محادثة الوظيفة ، الحديث الصغير، الأحاديث العفوية، الأحاديث الارتجالية.

وتتسع المحادثة لتشمل جميع أمور الحياة حيث نجد أن الحوار والمحادثة يستخدمان في جميع مجالات التحدث سواء مقابلة، مناظرة، مناقشة، مؤتمرات.... الخ ولكن يختلف الحوار عن المحادثة في أن الحوار يكون بين شخصين لكن المحادثة تكون بين أكثر من اثنين .

**9- الحوار Dialogue**

هو محادثة بين شخصين أو أكثر تقوم على تبادل الأفكار والآراء حول موضوع معين بطريقة متسلسلة ومترابطة بهدف الوصول إلى الخطوط العريضة للحوار[2].

هو نشاط لغوي محادثة بين طرفين تتضمن تبادل الآراء والأفكار حول موضوع معين بغرض تحقيق أكبر قدر من الفهم والتفاهم والنقد والصراع الفكري لتحقيق أهداف معينة نحو موضوع معين على أساس من الحرية، والشورى، والتعاون، لتفضيل أمر أو بث شكوى أو نحو ذلك من الأغراض التي يقتضيها الحال.

ويقسم الحوار من منظور المضمون عدة أنواع منها: حوار متفتح، الحوار المتزمت، حوار الاستزادة من المعلومات والثقافة، حوار المهاترة أو الادعاء، حوار الحقائق، الحوار المنتج، وتتعدد مجالات الحوار فتشمل: الحوار الديني، الحوار الوطني

---

(1) علية حامد إبراهيم (2007): فاعلية استراتيجة مقترحة في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوي، جامعة القاهرة، ص 31.

(2) Oxford of Dictionary ( 2013) مرجع سابق

،الحـوار الاقتصـادي، الحـوار التربوي،الحـوار السياسـي، الحـوار الاجتمـاعي، الحـوار التلقائي.

10- **الخطبة Sermon**

هو نشاط لغوي يكون لغرض التعليم الديني أو الموعظة وتعتمد على أسـاس مـن الكتاب أو السنة من قبل عضو من رجال الدين كجزء من الخدمة الدينية[1].

وللخطابة أشكال متعددة تتعدد بتعدد أغراضها، حيث تتنوع بتنوع المناسبات الـتي تلقى فيها ومن أهم أشكالها :الوعظية، السياسية، القضـائية، الحفليـة، العسـكرية، خطبـة النكاح

11- **فن الخطابة Oratory**

هو فن التحدث في الأماكن العامة ببلاغة وعلى نحو فعال[2]. فهي إلقـاء كلمـة في إحدى المناسبات، وفيها يتم التركيز على قوة الدليل والبرهان، مـع التنـوع في الأسـاليب بين الخبرية والإنشائية[2].

فكل من الخطابة والخطبة يتفقان في الأغراض والأهـداف والمناسـبات الـتي تلقـى فيهم، ولذلك يمكن دمجهم في شكل واحد.

12- **الندوات Seminars**

هي اجتماعات منظمة لتبادل المعلومات وإجراء المناقشات حـول موضـوع معـين تحت إشراف عضو من أعضاء الجماعة[3].

---

(2) Oxford of Dictionary, 2013,op.cit

(2) عبد الكريم البوغيشي (2010) المنبر الحر للثقافة والفكر والأدب
Available at http://www.diwanalarab.com visited in 10/1/2014

(3) Oxford of Dictionary ( 2013),مرجع سابق

كما أنها تقنية تعليمية يشترك فيها مجموعة من الطلاب للبحث أو الدراسة حول موضوع معين لمناقشة موضوع ذات اهتمام مشترك ويتم ذلك تحت إشراف عام من القادة، وأشكالها متعددة فمنها:

الندوة المغلقة أو المستديرة: والتي تقتصر على الأعضاء المشاركين ولها مدير يتولى إدارة الحوار بين أعضاء الفريق، وهذا يعتمد على تقديم عدد من الضيوف في موقف يتبادلون فيه الأفكار والآراء حول موضوع معين.

13- **المناظرة Debates**

هي حوار متبادل بين جماعتين يمثلان اتجاهين حول قضية من القضايا، ومناقشتها من كل الزوايا المختلفة للاستدلال على إثبات أمر يختصمان فيه نفياً وإيجاباً بغية الوصول إلى صواب[1].

كما يمكن وصفها على أنها مبارزة كلامية بين طرفين يمثلان فكرتين متعارضتين يسعى كل منهم لإعلاء وجهة نظره حول موضوع معين والدفاع عنه بشتى الوسائل العلمية والمنطقية واستخدام الأدلة والبراهين، والاقتباسات والأسانيد محاولاً تفنيد رأى الطرف الآخر، وبيان الحجج الداعية للحفاظ على الرأي أو عدم قبوله في جو تسوده الديمقراطية، والتعبير عن الآراء بطلاقة.

للمناظرة أشكال متعددة منها: المناظرة الأدبية، المناظرة العلمية، المناظرة السياسية، المناظرة الدينية، تقوم المناظرة على وجود تضادين بين المتناظرين للاستدلال على إثبات أمر يتخاصمان فيه سلباً أو إيجاباً بغية الوصول إلى صواب.

□

(1) هناء محمد مخلوف (2006): برنامج في الأنشطة اللغوية لتنمية مهارات التعبير الإبداعي في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس.

14- **المحاضرة Lectures**

هي حديث يلقيه المحاضر أمام مجموعة من الناس، لتعليمهم موضوع معين أو شرحه.

أما من الناحية التربوية فهي طريقة التدريس التي يقوم بها المدرب، ويكون العرض شفوياً ويتضمن معلومات عن الحقائق أو المبادئ، ويمكن للحاضرين أن يقوموا بتدوين البيانات أثناء المحاضرة.

وللمحاضرة أشكال متعددة تختلف من موضوع لآخر، ويقوم المحاضر بتحديد الطريقة الملائمة للموضوع ومن أهمها أسلوب الحفظ، أسلوب القراءة من النص المكتوب، أسلوب الارتجال دون إعداد مسبق، الارتجال مع إعداد بعض الأفكار.

ولكي بتحدث الناق بغير العربية في المجالات السابقة لابد له من امتلاك مهارات مخددة وهي مجموعة الآداءات التي تتسم بالدقة والسرعة في المواقف اللغوية المختلفة وهي:

## ثالثاً: مهارات التحدث

تعد مهارات التحدث البوابة الرئيسة للحوار والتفاعل فعن طريقها تبدأ أطراف الحوار في المناقشة وتبادل الرأي وعرض وجهات النظر حول بعض النقاط من أجل الوصول إلى قرار، وتعد مهارات التحدث مجموعة متنوعة من المهارات وسوف يقتصر هنا على مهارات التحدث اللازمة للطلاب غير الناطقين بالعربية.

1- **مهارات خاصة بالمقدمة :**

- أن تكون عذبة وقوية.
- المنطقية والواقعية حسب طبيعة الموضوع.
- أن تكون وثيقة الصلة بالموضوع فهي صورة مجملة لما يتم عرضه.

- أن تكون موجزة، .
- استخدام المواد المدعمة التي تناسب الموضوع.

2- **مهارات خاصة بالأفكار وهى:**

- أن تكون مرتبة ترتيبا منطقيا.
- إبراز الفكرة الرئيسة التي تنمو من فكرة إلى أخرى.
- وضوح الأفكار وتنوعها.
- أن يدعم أفكاره بالحجج، والبراهين العقلية كانت أو النقلية.
- تغطية الأفكار لجوانب الموضوع.

3- **مهارات متصلة بالخاتمة وهى:**

- أن تمثل نهاية متوقعة للموضوع.

4- **مهارات خاصة بشخصية المتحدث وهى:**

- الجرأة والثقة في النفس.
- تنوع الحركات والإشارات المعبرة عن المعنى.
- الانطلاق في الحديث من غير لجلجة أو لعثمة.
- استهلال الحديث بالبسملة.
- التأثير في المستمعين وجذب إنتباههم[1].

---

(1) انظر كلاً من:

- جمال رمضان أحمد (2005): مرجع سابق، ص67-70.

5- **مراعاة آداب الحديث أثناء الحوار:**

- يتحدث في الوقت المناسب.
- يعطى فرصة للآخرين للحديث.
- يتقبل الرأي والرأي الآخر.
- يحترم وجهة نظر الآخرين.
- لا يقاطع الآخرين أثناء التحدث.
- يعرض الأدلة والبراهين بموضوعية.
- بشاشة الوجه أثناء الحديث.
- حسن الاستماع للآخرين.
- البعد عن أسلوب الطعن والسخرية والإثارة والاستفزاز أثناء الحديث.

6- **مهارات خاصة باستخدام المواد المدعمة أثناء الحديث:**

- جذب انتباه الجمهور من خلال استخدام تلك المواد.
- جعل الوسيلة واضحة حتى يستطيع جميع الجمهور رؤيتها.
- رؤية الأشياء التي يصعب رؤيتها ووصفها بالكلمات.
- إعطاء صورة عقلانية لأحداث معينة.
- تحديد الوقت المناسب لعرض الوسيلة حتى لا تشوش انتباه الجمهور.

□

---

- عبد الرحمن عيد الهاشمي (2005): بناء معيار لقياس أداء طلبة التعبير للمرحلتين الثانوية والجامعية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ،كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد 35، ص39-40.

7: **مهارات خاصة باللغة وهى:**

**أ- نطق الأصوات والكلمات نطقاً صحيحاً:**

- القدرة على نطق الحروف نطقاً صحيحاً.
- إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة مثل (ظ – ذ – ز).
- اتفاق نبرة الصوت مع الوقفات المناسبة وأيضاً الأساليب المختلفة مثل: استفهام، تمنى، تعجب ....
- عدم إسقاط بعض الحروف أو إقلابها نتيجة السرعة.

**ب- أن يكون لدى المحاور قدراً من الثروة اللغوية:**

- التعبير بتراكيب لغوية صحيحة.
- اختيار العبارات والكلمات التي تبرز المعنى وتوضحه والمناسبة للموقف.
- استخدام جمل قصيرة بحيث توضح الهدف المراد.
- تنوع الألفاظ.
- تجنب الكلمات الغريبة التي تحمل عدة معاني.

**ت- القدرة على التحدث بطلاقة:**

- استخدام اللغة الواضحة والمشوقة.
- استخدام كلمات نوعية أكثر من عامية.
- استخدام عبارات الانتقال أيضاً، إضافة إلى ذلك .....
- استخدام نقاط الترقيم مثل أولاً، ثانياً، .....
- التحدث بثقة وبإيقاع مناسب.

- استخدام الاقتباس أثناء التحدث.

8: **مهارات خاصة بالتفكير وهى:**

أ- القدرة على استخدام الإشارات السيكوحركية بطريقة مناسبة لمضمون الحديث.

- استخدام الإيماءات، والإشارات، وملامح الوجه واليدين استخداماً مناسباً.
- استخدام الإشارات الوصفية.
- الاستحواذ على انتباه الجمهور من خلال التأكيد والتنوع الذي يجعل المادة مشوقة.
- تأكيد الألفاظ أثناء الحوار سواء لفظي أو غير لفظي.
- جعل نغمة الصوت تثير الحماس لأن لها دور كبير في التأكيد أو التوقف.

**ب- القدرة على تبادل الرأي ومواصلة سير الحديث .**

- توافر الكثير من المعلومات عن الموضوع.
- تأكيد وجهه النظر بالأدلة والبراهين.
- تحليل وتفسير وتعليل وتأكيد الرأي والرأي الآخر.
- تطوير الموضوع بحقائق وتفاصيل.

وبعد رصد مجالات التحدث ومهاراته فإننا نتساءل الآن عن المستويات المعيارية لتلك المهارة اللازمة لقياسها.

## رابعا: المستويات المعيارية العالمية لمهارة التحدث وقياس مهاراته

تعتبر حركة المعايير التي ظهرت مؤخرا على الساحة التربوية من الحركات التي اهتمت بتحديد مستويات معيارية لكل مادة دراسية عموما، ومنها مادة اللغة العربية

كلغة أجنبية على وجه الخصوص تلك المستويات التي تصف ما يجب أن يصل إليه المتعلم، وتعكس مستوى الأداء المرغوب فيه كما اهتمت تلك المستويات بتحديد المؤشرات التي تمثل مكونات نمو المعيار وتقود إلى تحقيقه. وبناء على ذلك فمن المهم لكي نقيس تلك المهارة قياسا موضوعيا دقيقا فإنه من الضروري تحديد المستويات المعيارية لمهارة التحدث اللازمة للطلاب الناطقين بغير العربية وتحديد خصائص ومواصفات صياغة المستويات المعيارية العالمية التي تناسب كل مجال من مجالات التحدث بهدف بناء الأدوات المناسبة لقياس الكفاءة اللغوية في مهارة التحدث لدارسي العربية من غير الناطقين بها وذلك على النحو التالي:

فما هي المستويات المعيارية؟

كلمة معايير جمع، مفردها: معيار وهو ما يقاس به غيره، وهو النموذج المحقق لما ينبغي أن يكون عليه الشيء.

والمعيار هو الذي من خلاله الحكم على الأشياء وهو إما أن يكون نوعيا أو كميا للوصول للحد الأدنى من الأداء[1].

وتصاغ المعايير كما يرى جون كورد في جملة عامة تحدد ما يجب أن معرفته من أنشطة في مجال معين في الصف الدراسي ضمن مجالات العملية التعليمية[2].

ومن هنا فإن المستويات المعيارية للتحدث يمكن تعريفها بأنها: جملة خبرية تصف بدقة ما يجب أن يعرفه طلاب المرحلة الابتدائية عن فن التحدث وآدابه، وما يمكن أن يؤديه من مهاراته[3].

---

(1) Good Carter (1973): op. cit., pp. 334.

(2) John Kordale Wski (2000): Standards in the Classroom: How Teacher's and Negotiate Learning, New Your, Teacher College Press.

(3) وحيد السيد حافظ (2005): المستويات المعيارية لمهارة التحدث وتقويم أداء تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوئها، مجلة كلية التربية جامعة كفر الشيخ، العدد السادس، السنة الخامسة، ص5.

وينقسم المعيار إلى مجموعة من المؤشرات الأدائية التي تصف ما يقوم به المتعلم كدليل على اكتسابه المهارات ولذلك يعرف المؤشر على أنه مقياس يستخدم في الحكم على ما تم إنجازه، ويصاغ في عبارات أكثر تحديدا في الجمل الإجرائية التي تصف الأداء المتوقع من المتعلم، لتحقيق كل مستوى معياري في مجال التحدث، وهذه الجمل تتسم بالدقة، الوضوح، والتدرج في صعوبتها وفقا لمستويات الطلاب، وهناك بعض الشروط التي يجب توافرها في صياغة تلك المستويات منها:

1- تدرجها في التحول من الاهتمام بالمعارف إلى العناية باستخدامها.

2- التركيز على التكامل بين أجزاء المعرفة وبين مكونات المهارة الواحدة وبين مهارات المادة الواحدة.

3- حتمية وجود مستويات مختلفة لتحصيل المتعلمين والعمل على تذويب هذه الفروق، والوصول بجميع المتعلمين إلى نفس الدرجة من التحصيل.

4- التركيز على مخرجات العملية التعليمية.

5- الاهتمام بما يستطيع المتعلم أداءه في المواقف الحياتية الحقيقية أو المحاكية[1].

كما تؤكد المستويات المعيارية على أن جميع الطلاب قادرون على التعلم في مستويات عليا، وأن التميز يجب أن يكون للجميع، لذا فإنها تساعد على إتاحة فرص متساوية للطلاب في التعليم كما أنها تمنح المعلمين دورا فعالا في مجال مهنتهم، وتمنحهم القيادة في تخطيط العملية التعلمية وإدارتها وتقيم نتائجها، وأيضاً تمكن المعلمين من متابعة تعلم الطلاب، واستخدام أساليب مبتكرة في تقيم النتائج والمخرجات ، فهي تقدم

(1) محمد رجب فضل الله (2005): مرجع سابق، ص148 – 150.

الأدوار والوجبات لكل من هو جزء في العملية التعلمية كما أنها تؤكد جودة التعليم لمهارة التحدث وفرصهم للنجاح[1].

## صياغة المستويات المعيارية لمهارة للتحدث:

لقد حددت الأدبيات التربوية عددا من الخصائص والمواصفات التي ينبغي علينا مراعاتها عند صياغة المستويات المعيارية لمهارة التحدث ومن أهمها ما يلي:

1- أن تكون دقيقة وواضحة ومكتوبة بلغة سليمة فهما واستيعابًا دون لبس.

2- أن تكون موضوعية بحيث تركز على الجوانب المهمة في بناء الاختبار.

3- أن تكون قابلة للتطبيق ويمكن العمل بها في سياق بيئات التعلم.

4- أن تكون قابلة للملاحظة والقياس، حيث يمكن مقارنة المخرجات المختلفة للتعليم بالمعايير المقننة للوقوف على جودة هذه المخرجات.

5- أن تكون قابلة للتعديل والتطوير بشكل مستمر، حتى يمكن تطبيقها لفترات زمنية ممتدة، وفى بيئات جغرافية متباينة.

6- أن ترتبط بثقافة المجتمع الذي وضعت من أجلة.

7- أن تؤكد على التميز لجميع الطلاب.

---

(1) وليم عبيد (2005): معايير معلم الرياضيات، المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان مناهج التعليم والمستويات المعيارية القاهرة دار الضيافة جامعة عين شمس 25- 27 يوليو المجلد الأول ص 250.

8- أن تتكامل فيما بينها بحيث تحدد الأداء المطلوب في مجملها[1].

**أنواعها:**

للمستويات المعيارية أنواع متعددة تتعدد بتعدد الغرض منها ما يرتبط بالمحتوى، والأداء، وبغرض التعلم، ومن أبرز هذه المستويات ما يلي:

1- المستويات المعيارية المرتبطة بالمحتوى: وهى تمثل ما يجب أن يعرفه المتعلم ويكون قادرا على أدائه وتمثل الأفكار الرئيسية والمهارات الهامة والمتوقعة من قبل المتعلمين لما تعلموه .

2- مستويات معيارية مرتبطة بالأداء: وهى مستويات تصف أداء المتعلم لما تعلمه من خلال المستويات المعيارية والمرتبطة بالمحتوى.

3- مستويات معيارية مرتبطة بغرض التعلم: وتشير إلى مدى توافر البرامج والمصادر بالمدارس والمؤسسات التعلمية من أجل تحقيق المعايير المرتبطة بالأداء والمحتوى[2].

ونركز هنا فقط على المستويات المعيارية المرتبطة بالأداء، والمرتبطة بغرض التعلم لأنه يقيس مخرجات التعلم للطلاب ولتقوية نقاط الضعف كما أنها تساعد على تصميم

---

(1) الشيماء المغربي، محمد عزت (2005): ضوابط علمية لإعداد المعلم في ضوء المستويات المعيارية المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان مناهج التعليم والمستويات المعيارية القاهرة دار الضيافة جامعة عين شمس 25- 27 يوليو المجلد الأول ص262- 263.

(2) حسن شحاتة حسن (2005): ثقافة المعايير في التعليم الجامعي، المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان مناهج التعليم والمستويات المعيارية القاهرة دار الضيافة جامعة عين شمس 25- 27 يوليو المجلد الأول، ص61.

اختبارا للكفاءة اللغوية والتي يختبر أداء الطلاب ومدى اكتسابهم لمهارة التحدث وملاحظة أداء الطلاب أثناء اختبارهم.

## المعايير العالمية لمهارة التحدث

لقد قامت العديد من الدراسات العربية والأجنبية بتحديد المستويات المعيارية العالمية للغات عمومًا ومهاراتها المختلفة واللغة العربية للناطقين بغيرها على وجه الخصوص ومن بينهما مهارات التحدث حيث قامت بتحديد المؤشرات الخاصة بكل مجال من مجالات التحدث وسوف نتناول ذلك بشيء من التفصيل طبقا لمجالات التحدث التي سبق تحديدها في هذا الفصل وذلك على النحو التالي:

## المستويات المعيارية الخاصة بمهارة المحادثة

هناك معايير عالمية لمهارة المحادثة، وقد تم تقسيم تلك المعايير طبقا للمجالات المختلفة لتلك المهارة وهي

1- **معايير خاصة بالمقدمة**

المعيار: أن يمتلك المتحدث مهارات التقديم.

**مؤشراته:**

- صياغة بداية تمهيدية تتناسب مع الموضوع
- سير المقابلة بطريقة جدية.
- جذب انتباه المتحدث أثناء المقابلة.
- الحصول على أفكار من الآخرين بطريقة مشوقة وسهله.
- التشجيع على الحديث وبث الثقة في النفس.

- إقامة علاقات ودية مع المتحدث معه.
- امتلاك المحاور مهارات التخليص الفوري.
- إعطاء المتحدث الوقت الكافي الذي يسمح للجنة بالتعرف على قدراته وخبراته وميوله واتجاهاته.
- تحديد الوقت الكافي للمقابلة.
- الإنصات الجيد للطرف الأخر أثناء المقابلة.

2- **معايير خاصة باللغة المنطوقة**

المعيار: نطق الأصوات والكلمات والتراكيب نطقا صحيحا.

**مؤشراته:**

- القدرة على نطق الحروف نطقا صحيحا.
- نطق الكلمات نطقًا صحيحًا.
- التميز في النطق بين الحروف المتشابه والمتجاورة في المخرج.
- أتفاق نبرة الصوت مع الأساليب والأغراض استفهام، تعجب ....
- التحدث بصوت مسموع في جمل متماسكة.
- اتفاق نبرة الصوت مع الغرض من العبارة.

3- **معايير خاصة بالتركيب اللغوية .**

المعيار: استخدام المفردات والتراكيب استخدامًا صحيحًا.

**مؤشراته:**

- اختيار الكلمات والعبارات المناسبة لنقل الأفكار بثقة.

- تحديد معاني الكلمات غير المألوفة باستخدام قرائن من السياق.
- ينوع في استخدام المفردات ببلاغة.
- اختيار المفردات المناسبة للموقف بدقة.
- يستخدم تراكيب لغوية فصيحة تعبر عن مضمون الحديث.
- يضبط الكلمات والجمل ضبطا صحيحا وفقا لموقعها من الإعراب والبناء.
- استخدام القواعد النحوية مثل الفعل الماضي، الضمائر .....
- لتنوع بين الجمل الإنشائية والخبرية.
- استخدام الصور البلاغية من بيان، وبديع، ومعاني.
- استخدم الكلمات المناسبة التي تعبر عن الأفكار بدقة ووضوح.
- جعل التحدث مناسب لمقتضى الحال.
- استخدام كلمات الانتقال (أيضاً، مرة ثانية، نتيجة لذلك، بغض النظر)[1].

**4- معايير خاصة بلغة الجسم**

المعيار: استخدام الإيماءات والإشارات المناسبة.

**مؤشراته:**

- الاتصال بالعين مع اتفاق إيماءات اليد مع الغرض من الحديث.
- يمثل المعاني بحركات جسمية تمثيلا دقيقا.
- يعكس تعليقات تلميحية تعكس وجهة نظرة فيما يقال.

(1) California State Board of Education (2009) English Language Developments Standards for California Public School, California, Department of Education

5- **معايير خاصة بالطلاقة في الحديث**

المعيار: التحدث بطلاقة أثناء المحادثة

**مؤشراته:**

- توافر الكثير من المعلومات عن الموضوع.
- تطوير الموضوع بحقائق وتفاصيل.
- تفسير وتحليل الرأي الآخر.
- الإلمام بجميع نقاط الموضوع.
- التحدث في ثقة دون خوف أو خجل.
- عدم التوقف أثناء الحديث توقفا يخل بالمعنى.
- تكيف التحدث وتنظيمية بحيث يتلاءم مع المواقف التحدثية.
- الانتقال من نقطة إلى أخرى بطريقة مسلسلة.
- شرح وترتيب الأفكار في تسلسل منطقي.
- السعي للفهم مع الأفراد من خلفيات ثقافية مختلفة.
- التعبير عن المشاعر والأفكار بشكل واضح.
- تحديد معاني الكلمات غير المألوفة باستخدام قرائن من السياق.

5- **معايير خاصة بالأفكار**

**المعيار: القدرة على تغطية الموضوع بصورة تامة.**

**مؤشراته:**

- أن تجذب المقدمة انتباه الجمهور وتقدم لهم الفكرة الرئيسة للموضوع.

- ترتيب الفكرة الرئيسة في إطار تنظيمي.
- تحديد كل نقطة أساسية بوضوح وإيجاز.
- أن توجز الخاتمة أهم ما ورد في المقابلة.
- تكون الخاتمة قصيرة وتحقق الهدف.

6- **معايير خاصة بأداب المحادثة**

**المعيار: احترام المستمعين والالتزام بآداب الحديث.**

**مؤشراته:**

- يعرض وجهة نظره بموضوعية.
- استخدام عبارات الشكر والتحايا.
- يدافع عن أرائه بمرونة وهدوء.
- يتقبل بمرونة الانتقادات التي توجه إليه.
- يتحدث في الوقت المناسب حيث لا يقاطع الآخرين.
- يحترم آراء الآخرين.

7- **معايير خاصة باستخدام وسائل الإقناع**

**المعيار: إقناع الآخرين من خلال تقديم الأدلة والبراهين**

**مؤشراته:**

- التحليل والتقييم وتقديم الأدلة والبراهين.
- التعبير عن أرائه ودعمها بالأمثلة.
- تحليل ونقد الحجج.

- استخدام البلاغة في المنطق في الإقناع.
- التواصل مع المتحدثين مع التحليل والتقييم.
- دعم الاستنتاجات المستخلصة من الحديث بالأدلة.
- السعي للفهم والتواصل مع الأفراد من خلفيات ثقافية مختلفة.
- البناء على كلام الآخرين من خلال الربط على تعليقات الآخرين.
- الاستشهاد بنصوص من القران أو السنة[1].

8- **معايير خاصة باستخدام وسائل العرض المختلفة**

**المعيار: استخدام العروض الشفهية التي تدعم وتوضح الحديث .**

**مؤشراته:**

- تقديم الإحصائيات بطريقة ممتازة بحيث تحوز إهتمام المستمعين.
- جذب انتباه الجمهور بصورة مؤثرة.
- استخدام العروض البصرية لدعم الأفكار الرئيسية.
- استخدام الرسوم والصور البيانية والارتباطات التشعبية في شرح وعرض الأفكار.
- الالتزام بالوقت المحدد للعرض.
- شرح الأفكار الموجودة بالعرض[2].

(1) Council of chief state school (2013) practices and common core state standards available at http://www.Ede.Ca.gov pp5-62 visited in 6/3/2014.

(2) Washington Council Of chief State و School, Language Proficiency Standards, 2013.

9- **معايير خاصة بمهارات التفسير أثناء العرض**

**المعيار: استخدام مهارات التفسير أثناء العرض.**

**مؤشراته:**

- توصيل المعلومات للمستمعين وفهمهم للموقف.
- إعطاء المستمعين صورة عقلانية لأحداث معينة.
- تدعيم الفكرة الرئيسة.
- التميز بين الآراء المنطقية من عدمها.
- جعل التعريفات أوضح وتصل للقصد مباشرة.
- جعل الوصف مؤثرا من خلال استخدام صورا أو كلمات مصورة في أذهان المستمعين.

10- **معايير خاصة بالخطباء**

**المعيار: الشروط التي يجب توافرها في الخطباء .**

**مؤشراته:**

- جريئًا في مواجهة الناس.
- أن يكون على علم ودراية بأحوال المستمعين.
- دعوة الناس إلى الأخلاق الكريمة والبعد عن الرذيلة.
- حسن المظهر بحيث اهتمام مستمعيه.
- القدرة على الإغواء والإقناع.
- إظهار الحماس وحب الجمهور بطريقة قوية.

- الإبداع في التأثير على الناس.

**12- معيار: المهارات التي يجب توافرها في الخطباء.**

**مؤشراته:**

- الإغواء والإقناع من خلال التأثير على السلوك وأفكار الآخرين.
- المظهر مناسبا لتحقيق الاستجابة.
- التحدث بثقة.
- إظهار الاحترام والحب للجمهور.
- يكون مقنعا فعلا من خلال كمية الوقت[1].

وبعد تحديد المستويات المعيارية العالمية لمهارة التحدث يواجهنا سؤال مهم وهو كيف يمكن التأكد من وجود تلك المعايير لدى متعلم العربية من غير الناطقين بها؟

وهذا يفودنا إلى نقطة أخرى في غاية الأهمية وهي كيف نقوم بتقويم تلك المعايير؟ وكيف يمكن التأكد من توافر مؤشرات كل معيار لدى الطلاب غير الناطقين بالعربية؟ حيث تساعد عملية التقويم على التأكد على ما تم تعلمه، وتكشف عن الخلل في فهم الطلاب، وهذا يقودنا إلى الحديث عن وسائل تقويم مهارة الحديث في اللغة العربية للناطقين بغيرها.

## خامسا: وسائل تقويم مهارة التحدث لدى الدارسين غير الناطقين بالعربية

يعد التقويم من المجالات التربوية الرئيسية التي مرت في تطورها بمراحل متعددة، كما يعتبر من أكثر القضايا الملحة التي تؤرق القيادات وصانعي السياسات التربوية، كما تشغل اهتمام المربين والجمهور عامة، وذلك لأن التقويم عملية منهجية منظمة لجمع

(1) Cameron Pipkin (2014), standards speaking and listing, available at: http:// www. School improvement .com pp 2- 40 visited in 29/2/2014.

بيانات ومعلومات تتعلق بالأفراد أو الأشياء من أجل صنع قرارات أو إجراء فعل معين، حيث يساعد التقويم على تحديد قدرات واستعدادات الطلاب لاكتساب الخبرات التعليمية المطلوبة، ويساعد على تصحيح مسار العملية التعليمية أثناء حدوثها، ففي ضوئه يمكن توجيه الطلاب توجيهاً سديداً إلى الإنشاء الجيد الذي تتوافر لدية الدقة اللغوية، وترتيب الأفكار حيث ازدادت أهمية الكلمة المنطوقة في عصرنا نتيجة للتغيرات السياسية والاجتماعية، والتي نتج عنها ما يسمى بظاهرة الانفجار اللغوي مما يحفز على ضرورة الاهتمام بتقويم مهارة التحدث و بناء اختبارات لتقويم الكفاءة الشفهية، ولذلك من الضروري عرض وسائل تقويم مهارات التحدث ووسائل التقويم وأدوات قياس تلك المهارة، وذلك لتقويم أداء دارسي اللغة العربية من غير الناطقين بها.

وحيث إن الاتجاهات العالمية في التقويم تركز على المستويات المعيارية لقياس أداء الدارسين في مهارة التحدث في اللغة العربية للناطقين بغيرها، فإن ذلك يتطلب التركيز على الأنشطة التي تبين مدى تمكن المتعلم من مهارات أدائية معينة أو قدرته على ابتكار نتائج تحقق مستويات جودة معينة، ويتم تقدير الأداء على ميزان وصفي متدرج يبين نوعية الأداء وفقاً لمستويات محددة.

فالتقويم يتطلب الاستناد إلى مستويات تربوية متميزة، حيث يساعد على تحديد مستويات الأشخاص في سمات معينة وتصنيفهم، وفقا للتصنيف المناسب لكل منهم مما يساعد على التعرف على المستوى العلمي للطلاب في المهارات والقدرات الأساسية وما يعتريها من تغير أو تحول مما يؤدى إلى تصنيف الدارسين وفقا لقدراتهم وإعداد فصول دراسية يتجانس أفرادها في مستوى أدائهم وتصنيفهم وفقا لذلك مما يساعد على تحديد الخصائص النفسية، والشخصية، والعقلية، للدارسين.

و تعتبر مهارة التحدث من أصعب المهارات التي يمكن قياسها، لأنها تقيس المقدرة التحدثية في المواقف المختلفة التي تتنوع تبعا لتنوع وتعدد أغراض التحدث، كما أنها تسهم في إظهار قدرة المتعلم على المناقشة والحوار، وسرعة التفكير، والفهم، وربط

المعلومات، واستخلاص النتائج، وقدرتهم على التفاعل، والتواصل مع من يجرى معه الحديث، أضف إلى ذلك أنها مهارة إنتاج لغوي وليست مهارة استقبال.

وسوف نركز هنا على التقويم حسب المحك للحكم على أداء الدارسين.

ويقصد بالمحك: المعيار الذي من خلاله يتم الحكم على أداء الطالب.

## وسائل تقويم مهارة التحدث للناطقين بغير العربية :

للتقويم وسائل متعددة تتعدد طبقًا لأهميته كل منها، وطبقًا للهدف منها وكل نوع منها يختلف باختلاف دوره وهدفه في العملية التربوية ومن هذه الوسائل ما يلي:

### 1- الاختبارات:

وتعتبر من أهم وسائل التقويم، وقد أسهمت الدراسات التربوية في تطوير الاختبارات، ومن ثم ظهرت أنواع كثيرة منها الاختبارات التحصيلية واختبارات الكفاءة اللغوية، واختبارات الاستعداد اللغوي وغيرها. : وفيها يعطى الملاحظ موقفاً للطالب، بحيث يتيح له أن يتحدث وأن يظهر قدراته، ومهاراته على التحدث في مواقف تتنوع وفقاً لتنوع أغراض التحدث والتحدث.

وطبقًا لما ذُكر من تقسيم المهارات اللغوية (راجع ص3 وما بعده من هذه الدراسة) يمكن تقسيم اختبارات مهارات المحادثة إلى:

### أ- اختبارات الأصوات:

أحد جوانب تعلم مهارة المحادثة في اللغات الأجنبية هو سيطرة المتعلم على النظم المختلفة للأصوات مثل التحكم في عملية النبر والتنغيم والتشديد لكي يفهم المتعلم المتحدث الأصلي للغة، ومن ثم فيمكن اختبار الأصوات عن طريق:

**أ- 1 اختبارات النطق (أو التفوه): Pronunciation tests**

في بنود اختبارات النطق تختبر قدرة المتعلم على إنتاج الأصوات المتحركة والصامتة. ففي اللغة المستهدفة يكون ذلك عن طريق الترديد أو السرد أو التكملة.

**❖ أمثلة:**

- يشرح المدرس موقفًا ثم يطلب من المتعلم أن يعيد الشرح.
- يطلب من المتعلم قراءة نص أو حوار تعلمه بصوت مسموع.
- التكملة التي تؤدي بالمتعلم إلى نطق الكلمة التي لا تظهر في السياق مثل: ويقطع الرجل اللحم بسكين... (حادة).
- عن طريق الصور مع منبهات مصورة وهذا يجعل المتعلم لا يسأم، كما أنها أكثر فعالية في الاستخدام فيجعل المتعلم ينطق الكلمة المقدمة له والتي تستدعي مشكلة نطقية معينة مثال ذلك:

1، 2، 3 أرقام كاملة. 1 ، 2 ، 3 وأرقام كسرية

$$\frac{1}{8} \qquad \frac{1}{4} \qquad \frac{1}{2}$$

كما يمكن استخدام مادة غير مألوفة أي لم يسبق للمتعلم نقلها، وهذه تقيس إنتاج المتعلمين لأصوات معينة ويشير إلى الدقة والسرعة مع ارتباطها بأصوات اللغة المستهدف تعليمها. وطلاب المستوى المتوسط الذين تمكنوا من نطق الأصوات هم الذين يستطيعون التغلب على صعوبة هذا النوع من الاختبار.

**أ- 2- وفي اختبارات التنغيم: Intonation Tests**

يمكن استخدام الأمثلة السابقة مع التركيز على التشديد مع ملاحظة أن المتعلم يميل إلى تحويل التنغيم الخاص بلغته الأم إلى اللغة المستهدفة، ومن ثم يجب إعداد هذه الاختبارات بعناية حيث أن لكل لغة نظامها الخاص بالتنغيم.

**❖ أمثلة:**

يطلب من المتعلم توجيه أسئلة لتلميذ آخر مثل سؤاله عن عمره، أو كيف جاء إلى مركز تعليم اللغة العربية. كما تقترح (فالت) Valette اختبار المتعلمين في الآتي:

أ- التنغيم داخل مجموعة من الكلمات.

أ- أنا. ب- هو. ج- هي. د- هم.

- الإبدال: يطلب من المتعلم إبدال ضمير مكان آخر أو فعلاً مكان آخر.

**❖ مثال:**

- حول الضمير في الجملة الأولى وأعد نطق الجملة كما بين القوسين: "أنا عندي كتاب" (نحن).
- الطلاب ذاهبون إلى المسجد (ضع فعلاً بدلاً من ذاهبون).
- التحويل: تحويل الجملة من مفرد إلى جمع أو إلى مثنى.

**❖ مثال: حول الجملة الآتية من مفرد إلى جمع: "أين كتابي".**

أ- الاختبارات الشفهية وهي الاختبارات الأنسب لقياس مهارة التحدث والكفاءة الشفهية، وتتخذ الاختبارات اللغوية أشكالا عدة منها

ب- الاختبارات الشفهية الموضوعية:

وتنقسم تلك الاختبارات من حيث الأداء إلى:

1- اختبارات الصواب والخطأ.

2- الاختيار من متعدد.

3- المزاوجة.

4- الترتيب.

**ت- اختبارات أقصى الأداء:**

وهى تحديد المدى الذي يستطيع الفرد أن يصل إليه بأقصى ما يمكن لديه من قدرة وتعليمات، وهذه الاختبارات تشجع الفرد على بذل أقصى ما لدية من قدرة ليثبت تفوقه مثل (اختبارات الذكاء، الكفاءة اللغوية والمهارات والاختبارات).

**ث- اختبارات الاستعداد اللغوي:**

وهى تقيس إمكانات الفرد التي تجعله قادرًا على تعلم المهارات اللغوية ومدى نجاحه في تعلم اللغة ، ويشير الاستعداد إلى أغراض التنبؤ بالأداء اللاحق أي المدى الذي يمكن تحصيله أو توقع تحصيله وهى إمكانات كامنة داخل الفرد.

وتعد اختبارات الاستعداد اللغوي من الاختبارات المهمة التي تساعد في التعرف على اتجاه الأفراد تجاه دراسة اللغة العربية مما يساعد على وضع معايير للانتقاء التي تأخذ في الاعتبار استعداد الأفراد، وقدراتهم مما يساعد المعلمين على اختيار الموضوعات اللغوية التي تتناسب مع استعداد المتعلمين، والتبؤ بالأداء اللاحق الذي يمكن تحصيله، كما تساعد في تحديد قدرة المتعلمين في القيام بالأعمال، والأنشطة التعليمية، مما يساهم في تجميع المتعلمين في مجموعات متجانسة لغاية الدراسة[1].

(1)شريف محمد الحبيبى (2012): تصور مقترح لاختبارات تحديد المستوى في مهارات اللغوية العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء مفهوم الكفاءة اللغوية. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوي، جامعة القاهرة، ص71.

### ج- اختبارات التحصيل اللغوي:

وهي اختبارات تقيس مدى أداء الطلاب أو مدى تحصيلهم الدراسي في برنامج معين ويكون مادة من إعداد المعلمين. وهي أكثر الاختبارات شيوعا في مجال التقويم عموما وتقويم المهارات اللغوية على وجه الخصوص.

وتعد اختبارات التحصيل من الاختبارات المهمة التي تساعد المعلمين في التعرف على مواطن القوة والضعف لدى الطلاب في البرنامج الذي يدرسونهفهي تعد بمثابة معيار لقياس مدى تحصيل الطلاب في البرنامج أو المقرر، ومدى تقدمهم في البرنامج أو المقرر مما يسهم في تقديم تغذية راجعة للطلاب وأولياء الأمور والمعلمين عن مستوى تحصيل الطلاب في البرنامج، وتقييم البرنامج التعليمي مما يساعد في إثارة دافعية الطلاب للتعلم.

### ح- اختبارات الميول و الاتجاهات نحو اللغة العربية:

تقيس هذه الاختبارات اهتمامات الأفراد، وميولهم نحو تعلم اللغة عمومًا.

وتتلخص أهمية تلك الاختبارات في الآتي

- التعرف على إرضاء الأفراد تجاه تعلم اللغة العربية.
- التعرف على استجابة الفرد تجاه موضوعات اللغة العربية وثقافتها.
- التعرف على ميول الأفراد، وسماتهم الشخصية لمراعاتها في تدريس اللغة العربية.
- التعرف على هوايات الشخص، ومجالات التسلية لديه مما يسهم في اختيار الموضوعات الأدبية والقصص التيتقدم له [1].

(1) ليلى المزروع، مقاييس الميول المهنية cit النظرية والتطبيق:
Available at: http:// www. uqu.edu. sei, visited in 25/ 3/2014

### خ- اختبارات الكفاءة اللغوية الشفوية:

هي اختبارات تستخدم في الحكم على مدى توافر قدر مناسب من الخصائص ، والمهارات، والإمكانات الشخصية لدى متعلم العربية من غير الناطقين بها في مهارة المحادثة ، بحيث يستطيع استخدامها في تحقيق الأهداف المنشودة، وتتضمن القدرة على بلوغ الأهداف المرجوة وتحدى العقبات، واستيعاب الجديد، وإعادة توظيف وتوجيه الجهد والأداء الشخصي للتقييم يصرف النظر عن البرنامج التعليمي الذي تعرض له المتعلم.

وللكفاءة اللغوية الشفوية أنواع متعددة منها:

- الكفاءة الأكاديمية اللغوية: وتقيس درجة التمكن من المهارات والأنظمة اللغوية اللازمة، لتعامل الطالب داخل حجرة الدراسة وخارجها تعاملاً يحقق له الفهم الأكاديمي لنصوص الدراسة منطوقة ومكتوبة وهي تقيس:
- المقدرة اللغوية.
- التعرف على ما يتوافر لدى الدارس بالنظر إلى ما يتطلب منه مستقبلاً.
- التنبؤ بالأداء مستقبلاً.
- تصنيف الطلاب في مجموعات وفقاً لمستوى تقدمهم.
- كفاءة الفرد في التواصل باللغة الفصحى بطريقة سليمة.
- توفير دورات لغوية تهدف للارتقاء بالمهارات اللغوية.
- معالجة مظاهر الضعف اللغوى.
- عمل توصيف علمي مفصل للمهارات والقدرات اللغوية.
- تحديد معيار علمي دقيق يقيس كفاءة المتواصلين باللغة العربية شفويا.
- نقل العربية من مرحلة تعتمد على الذاتية في التعليم إلى مرحلة أخرى مؤسسة على معايير موضوعية علمية ودقيقة[1].

(1) مشروع اختبار العين لقياس الكفاءة اللغوية للناطقين بغيرها.

## 2- الملاحظة:

تساعد الملاحظة في تقويم الأهداف المهارية والوجدانية، لدى الدارس فعن طريقها ترصد أداء الدارسين للمهارات وسلوكياتهم، وأفعالهم، وهي من أدق الأدوات لقياس مهارة التحدث، ذلك لأن مهارة التحدث مهارة أدائية شفهية لابد من ملاحظتها ورصد الأداء الفعلي للمتعلمين.

وهى عبارة عن بطاقة تقدير تحتوى على مجموعة من الأداءات تصف مظاهر السلوك المتوقع من الطالب القيام به، ويتم صياغة كل أداء إجرائياً بعبارة قصيرة في زمن المضارع، ولا بد أن تصف أكثر من أداء واحد.

فعند تقويم قدرة المتعلم على الاتصال شفويًا يكون التركيز الأساسي على توصيل أو ترجمة Transmission الرسالة أو سلسلة من الرسائل، ولاهتمام ينصب على معرفة قدرة المتعلمين على الفهم، فالمتعلم قد تعلم كيف يتكلم ومن ثم فالكلمات والتركيبات في هذا الاختبار ليست محددة وتترك للتلاميذ أنفسهم.

ويرى (راندال) Randall[1] أن المقابلة الشخصية ما تزال الأداة الأصدق والأكثر فائدة من غيرها لقياس الكفاءة في التحدث، فهي تقترب بدرجة كبيرة من المواقف الحقيقية للغة، وتمدنا بعينات متنوعة وكثيرة للأحاديث التي تساعدنا في التقويم، كما أنها حساسة لإيجاد مدى تدرج صحيح وتام للكفاءة اللغوية.

فالمقابلة الشخصية ليست إحساسًا بأجزاء الكلمة ولكنها محادثة بين اثنين أو أكثر من الناس، فالمتحادثان أحدهما يعطي مثيرات والآخر يستقبلها- أي يستجيب لتلك المثيرات- فهي مهمة لأنها تتطلب من المتعلم إظهار جوانب مهمة من جوانب الكفاءة

---

Available at http://www.Ebnmaryam.Com visited in 1/4/2014

(1) Randal, L. (1978)و Interview Techniques scoring at the Higher proficiency levels In Direct testing of speaking proficiency theory and Application, in co-operation with the use interagency language, Round table on language and linguistics, U.S.A. p. 95.

اللغوية، كما أنها تعبر عن مواقف حقيقية في اللغة وهي بذلك تعتبر مؤشراً صادقاً على الكفاءة اللغوية.

ولقياس الكفاءة في التحدث أعطى Randall عدة أمثلة منها:

- كتابة موضوع ما عن المواقف الاجتماعية على مجموعة من الكروت ويطلب من الطالب قراءة كل كارت ويستجيب لما فيه.

❖ **مثال:**

- "ذهبت إلى إحدى المدن التي لا تعرفها من قبل وسألت أحد الواقفين في الطريق عن أحد الأماكن التي تريد الذهاب إليها وتريد منه أن يحدد ذلك الاتجاه فماذا قلت؟....
- "أثناء قيامك بشراء بعض مستلزماتك من السوق وأثناء سيرك مررت فوق قدم أحد المارة برجلك فقلت له...."
- "دعيت إلى أحد الحفلات ولكنك لا تستطيع الذهاب فقلت....."
- "دعيت إلى تناول طعام الغداء عند أحد الأصدقاء في منزله، وأنهيت الطعام الذي أمامك، وعرض عليك الطباخ المزيد من الطعام وأنت تريد القليل فقلت له....."

**3- المقابلة الشخصية:**

وتعتمد على التفاعل بين شخصين أحدهما الشخص الذي يطرح الأسئلة والثاني الشخص الذي يجيب عن الأسئلة، ومن خلالها يمكن جمع معلومات وملاحظة الأداء وفيها يعرض الممتحن على الطالب صورة معينة ويقوم بتوجيه بعض الأسئلة المرتبطة بالصورة ويلاحظ إجابات المتعلم وطريقة نطقه للأصوات والكلمات والجمل، ودقته في مراعاة القواعد والتركيبات النحوية والصرفية المناسبة أثناء الإجابة على الأسئلة واختياره الإجابة الصحيحة حسب نوع السؤال. فمثلا إذا كان السؤال بأين فيتوقع أن

تكون الإجابة عن المكان، وإذا كان السؤال بمتى فيتوقع أن تكون الإجابة عن الزمان وهكذا.

**4- المناقشة الجماعية:**

وهى تدار بواسطة المعلم أو الطلاب للمساهمة في الحصول على المعلومات، ومدى وعي متعلم اللغة العربية كلغة أجنبية بالموضوع المثار حوله النقاش، ودقة اختيار المتعلم للألفاظ والعبارات المناسبة للموضوع، وقدرته على الإقناع والاستدلال بالشواهد التي تدلل على صدق ما يدعيه.

**5- المؤتمرات الفردية والجماعية:**

وتقام بالجلوس مع الطلاب لمناقشة الاختبارات لتوضيح جوانب القوة والضعف عند الطالب، والتعرف على الأنشطة المهمة والمفيدة التي ينبغي طرحها.كما تفيد في إعطاء معلومات دقيقة عن قدرة المتعلم على التحدث بلغة سليمة دون خوف أو تردد أمام الجمهور، ومراعاة الوقت المخصص له في الحديث وقدرته على الايجاز ، بالإضافة الى قياس قدرته على استخدام لغة الجسد وتعبيرات الوجه في التعبير عن المعاني التي يريد إيصالها للجمهور، وقدرته على التواصل مع جمهور الحاضرين.

**6- لعب الأدوار:**

وتهدف إلى تقويم أنماط التفكير التي يستخدمها الطلاب في حل المشكلات التي يعيشونها. وقياس قدرتهم على تقمص شخصيات مختلفة والتحدث بلسانها والتعبير شفويا بدلا منها باستخدام عبارات وجمل وكلمات مناسبة للموقف وقدرته على تنويع المواقف اللغوية بتنوع الشخصيات، فقد يلعب دور السياسي أو العسكري أو المصلح الاجتماعي وغيرها من الشخصيات، وبذلك يمكن قياس أداء المتعلم شفويا في مواقف حياتية مختلفة، وعن طريق هذه الأداة يقترح الممتحن موضوعا أو موقفا مناسبا للطلاب ويطلب منهم أن يقوموا بتمثيل الأدوار المطلوبة وملاحظة أدائهم اللغوي.

7- **استخدام الصور والرسوم والخرائط:**

وفيها يستخدم الصور المفردة، والمتسلسلة المصاحبة لحوار معين، بهدف تقريب المعنى للدارس، وإعطائه السياق الواقعي الذي يمكنه من إدراك المعنى وكيفية النطق. حيث يقدم الممتحن مجموعة من الصور المبعثرة ويطلب من الطالب أن يرتب هذه الصور ليكون قصة، ثم يروى أحداث هذه القصة شفهياً. وفقاً لترتيب الصور.

كما يمكن أن يقدم الممتحن مجموعة من الصور ويختار الطالب صورة منها، ويذكر انطباعه عنها أو يروى قصة عنها، ويترك للطالب فرصة التحدث والتحدث بحرية.

وقد ذكرت (آن هاردنج)[1] Ann Harding أن اختبار الكفاءة في التحدث يمكن اختباره في مواقف يصاحبها رسومات أو إشارات عن طريق المواد المرئية والصور.

وقد ذكرت Valette[2] عدة أمثلة للاختبارات عن طريق المنبهات والجداول نذكر منها على سبيل المثال:

إظهار الجدول التالي للمتعلمين وإلقاء أسئلة حول المعلومات الواردة في الجدول مثل:

- من أين تقلع الرحلة Ey141، وإلى أين تتجه؟
- كم تستغرق من الوقت حتى تصل إلى وجهتها؟ في أي يوم من أيام الأسبوع يجب عليك الذهاب إلى المطار لتستقل تلك الرحلة؟

(1)Harding, Ann and others (1980) و Graded objectives in Modern language, London, center of information on language, p. 41: 42.

(2)Valette, R. (1978), Modern language testing. New York. Harcourt, Brace, p. 145.

جدول رحلات شيكاغو، نيويورك جي أف كينيدي (EY101/EY102)، وتورونتو اعتبارًا من 29 مارس/آذار 2015

| رقم الرحلة | مواعيد الرحلات | مكان المغادرة | موعد المغادرة | مكان الوصول | موعد الوصول | نوع الطائرة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| EY151 | يوميًا | أبوظبي (AUH) | 03:40 | شيكاغو (ORD) | 09:35 | B777-300ER |
| EY150 | يوميًا | شيكاغو (ORD) | 13:30 | أبوظبي (AUH) | 12:20 | B777-300ER |
| EY141 | الثلاثاء، الخميس، السبت | أبوظبي (AUH) | 02:50 | تورونتو (YYZ) | 08:55 | B777-300ER |
| EY140 | الثلاثاء، الخميس، السبت | تورونتو(YYZ) | 15:00 | أبوظبي (AUH) | 12:05 | B777-300ER |
| EY101* | يوميًا | أبوظبي (AUH) | 10:45 | نيويورك (JFK) | 16:30 | B777-300ER |
| EY102 | يوميًا | نيويورك (JFK) | 15.30 | أبوظبي (AUH) | 12:30 | B777-300ER |

*لا تغيير على مواعيد رحلة EY101

## 7- ملف إنجاز الطالب:

وهو يضم عينات من الأعمال، والأنشطة، والمشروعات والتقارير التي يقوم بها الطالب ويشتمل على ما حققه من تقدم ونمو لتحقيق الأهداف[1]. ويستطيع الممتحن أن يطلب من الطالب اختيار بعض الأعمال المتضمنة في ملف إنجازه والتحدث عنها شفويا والمصادر التى استند اليها في تجميع تلك المادة والصعوبات التي واجهته في جمع تلك المادة وكيف تغلب على هذه المشكلات.

## 8- موضوعات التعبير الشفهي:

وهي موضوعات يطلب فيها الممتحن من الطالب الحديث عنها ويلاحظ الممتحن المتعلم أثناء الحديث وفق المعايير السابق ذكرها وتدوين ملاحظاته عليه أثناء الحديث.

وتتنوع هذه الموضوعات فتشمل جميع المجالات التي سبق ذكرها مثل سرد القصص والحديث عن النفس أو الوصف وغيرها من المجالات التي تدور حولها.

وقد تكون تلك الموضوعات مقيده بحيث يطلب من الطالب الحديث في موضوع محدد يفرضه عليه الممتحن مثل لأن يطلب منه وصف رحلة قام بها إلى أحد البلدان، وقد يكون الموضوع حرا بحيث يترك الممتحن للطالب أن يختار موضوعا يود أن يتحدث فيه ، أن عملا يفضله ويتحدث عن هذا العمل ولماذا يفضله.

وقد يكون الموضوع حرا مقيدا بمعنى أن يحدد الممتحن للطالب موضوعين أو ثلاثة ويطلب من المتعلم اختيار أحد تلك الموضوعات والتحدث عنه.

# المراجع


1- جمال رمضان أحمد (2005): أثر تدريس بعض الموضوعات النحوية في تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام. رسالة ماجستير، جامعة القاهرة.

2- حسن شحاتة حسن (2005): ثقافة المعايير في التعليم الجامعي، المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان مناهج التعليم والمستويات المعيارية القاهرة دار الضيافة جامعة عين شمس 25- 27 يوليو المجلد الأول.

3- شريف محمد الحبيبى (2012): تصور مقترح لاختبارات تحديد المستوى في مهارات اللغوية العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء مفهوم الكفاءة اللغوية. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوي، جامعة القاهرة.

4- الشيماء المغربي، محمد عزت (2005): ضوابط علمية لإعداد المعلم في ضوء المستويات المعيارية المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان مناهج التعليم والمستويات المعيارية القاهرة دار الضيافة جامعة عين شمس 25- 27 يوليو المجلد الأول.

5- عبد الرحمن عيد الهاشمي (2005): بناء معيار لقياس أداء طلبة التعبير للمرحلتين الثانوية والجامعية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ،كلية التربية ، جامعة عين شمس، العدد 35.

6- علية حامد عبد الرحمن (2007): فاعلية استراتيجية مقترحة في تنمية مهارات التعبير الشفهي لدي تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوي، جامعة القاهرة.

7- محمد رجب فضل الله (2005): متطلبات التقويم اللغوي في ظل حركة المعايير التربوية مقالة تفكرية، المؤتمر العلمى السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان مناهج التعليم والمستويات المعيارية القاهرة دار الضيافة جامعة عين شمس 25- 27 يوليو المجلد الأول.

8- محمد عبد الرؤف الشيخ (1988): بناء اختبار الكفاءة اللغوية في تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية .رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

9- محمد عبد الرؤف الشيخ، فتحي علي يونس (2004): المرجع في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، القاهرة ، دار وهبة.

10- هدى محمد إمام (2001): أثر استخدام أدب الأطفال في تنمية مهارات الاتصال الشفهي، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد الحادي والسبعون.

11- هدى محمد إمام (2005): اتجاهات البحوث التربوية في تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية والتوجهات المستقبلة "دراسة تقويمية" المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان مناهج التعليم والمستويات المعيارية القاهرة دار الضيافة جامعة عين شمس 25- 27 يوليو المجلد الثاني.

12- هناء محمد مخلوف (2006): برنامج في الأنشطة اللغوية لتنمية مهارات التعبير الإبداعي في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس.

13- وحيد السيد حافظ (2005): المستويات المعيارية لمهارة التحدث وتقويم أداء تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوئها، مجلة كلية التربية جامعة كفر الشيخ، العدد السادس، السنة الخامسة 2005.

14- وليم عبيد (2005): معايير معلم الرياضيات، المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان مناهج التعليم والمستويات المعيارية القاهرة دار الضيافة جامعة عين شمس 25- 27 يوليو المجلد الأول.

## المراجع الأجنبية

1- Arthur Koch (2008): Purposeful Speaking, Milwaukee Area Technical Collage, United States of America

2- California State Board of Education (2009) English Language Developments Standards for California Public School, California, Department of Education.

3- Carol, B (1983): Testing Communication performance oxford press, p. 18.

4- Council of Chief State School (2013) Practices and Common Core State Standards PP5- 62.

5- Good Carter (1973): Dictionary of Education Aryl, London, McGraw. Hill Book Company 601.

6- Harding, Ann and others (1980). Graded objectives in Modern language. London, center of information on language, p. 41: 42.

7- John Kordale Wski (2000): Standards in the Classroom: How Teacher's and Negotiate Learning. New York Teacher College Press.

8- Oller, J (1974): Expectancy for successive Elements, to language use foreign language Annals, p. 127.

9- Randal, L. (1978). Interview Techniques scoring at the higher proficiency levels. In direct testing of speaking proficiency theory and Application, in co- operation with the use interagency language. Round table on language and linguistics, U.S.A. p. 95.

10- The University of the State of New York Teacher Annul for Administering, Sands coring Part1: Speaking Includes Rubric for Scoring Part1a and Guidelines for Awarding part1b Quality Credit, New York, Education Department Albany, PP2- 37.

11- Valette, R. (1978). Modern language testing. New York. Harcourt, Brace, p. 145.

12- Washing ton English language proficiency (ELP) standards (2013) Washington council of chief state school officers.

13- Washington English Language Standards Educational (2009) Washington Council of Chief State.

## المواقـــع :

1- اختبارات أقصى الأداء

Available at: http: //www. Hrdiscussion.com, visited in 25/3/2013

2- أشكال العروض

Available at http:// www newplans . net visited in 29/1/2014

3- أهمية اختبارات التحصيل المنهل التربوى

Available at http : //www manhel . net visited in 23/3/2013

4- أهمية القصص، 2008

Available at : http : // www. fateel. Mamg .com .visit ed in 11/1/2014

5- عبد الكريم البوغيشى (2010) المنبر الحر للثقافة والفكر والأدب

Available at http: // www. diwanalarab.com visited in 10/1/2014

6- ليلى المزروع ، مقاييس الميول المهنية بين النظرية والتطبيق

Available at: http:// www. uqu.edu. sei visited in 25/ 3/2014

7- مشروع اختبار العين لقياس الكفاءة اللغوية للناطقين بغيرها

Available at: http://www.Ebnmary am. Com. visited in 1/4/2014

8- معجم لسان العرب

Available at: http:// www. ajeeb . com visited in 29/1/2014

9- Council of chief state school (2013), practices and common core state standards available at http:// www. Ede. Ca .gov pp5- 62 visited in 6/3/2014.

10- Cameron pipkin (2014) standards speaking and listing available at http:// www. School improvement .com pp. 2- 40 visited in 29/2/2014.

# معايير تقويم مهارة المحادثة للناطقين بغيرها

د. خالد حسين أبو عمشة

أستاذ اللسانيات التطبيقية المشارك

المدير الأكاديمي لمعهد قاصد – الأردن

# معايير تقويم مهارة المحادثة للناطقين بغيرها

تهدف هذه الدراسة إلى تناول مهارة المحادثة من زاوية القياس والتقويم[1]، حيث تعد مهارة المحادثة مرآة اللغة وذروة سنامها، وهي المهارة الأعقد على الإطلاق، لأنها تتكون من مجموعة من العناصر المختلفة التي تتفاعل معاً من أجل تحقيق تواصل فعّال. ومن أجل تقييم هذه المهارة لا بد من تفكيك هذه المهارة إلى أجزائها من أجل وضع أطرٍ مناسبة لتقييم كل عنصر من عناصرها. ومن أبرزها:

النطق.
النبر والتنغيم.
استعمال المفردات.
بناء الجملة.
الدقة أو السلامة اللغوية.
الطلاقة.
سرعة الكلام.
السلوكات غير اللغوية المصاحبة للغة.
المضمون وتطويره.

وسوف تقترح هذه الدراسة تقديم لوحة مؤشرات لتقييم كل جزء من هذه الأجزاء وفق سلم رباعي أو خماسي، يمكن أن يتبناه أساتذة العربية للناطقين بغيرها، من أجل إجراء تقييم علمي لمهارة المحادثة بمكوناتها المختلفة خاصة أن هذا المجال ما زال خلواً

1 يفرق الباحث بين مصطلحي التقويم والتقييم على النحو الآتي: التقويم مصطلح أوسع من التقييم. وكل أشكال التقييم تندرج تحت باب التقويم، والتقويم هو نتيجة طبيعية للتقييم.

من هذه الفكرة. فضلاً عن عرض واقتراح أهم الإستراتيجيات التي يمكن أن ينتهجها مدرس العربية للناطقين بغيرها من أجل الحصول على أفضل عيناتٍ لتقييم عناصر مهارة المحادثة. ولعل من أبزرها: الأسئلة والأجوبة الشفوية، والتقديمات الأسبوعية، والمقابلات اليومية، ولعب الأدوار، ووصف الصور، والتعليق على الأخبار، والقراءة الجاهرة، وإعادة الصياغة، وإكمال الحوارات وإنشائها، وإعطاء التعليمات واتباعها، وسرد القصص، ووصف الشخوص والأماكن،والترجمة الشفوية،والألعاب، وعقد الندوات والحلقات النقاشية والمؤتمرات، ولقاءات الجدل، والنقد، وإلقاء المحاضرات، وقيادة الحوارات،وغيرها.

## ما هي مهارة المحادثة؟

تعد مهارة المحادثة من المهارات الإنتاجية، وقد حظيت في جانبها النظري باهتمام كبير، ولها تعريفات جمة في الأدبيات العربية والأجنبية، ومن أهم ما جاء في الأدبيات العربية تعريفالمعجم الوسيط حيث يعرف المحادثة بأنها: الكلام المنطوق الذي يعبر به المتكلم عما في نفسه من هاجسه، أو خاطره، وما يجول بخاطره من مشاعر وإحساسات، وما يزخر به عقله من رأي أو فكر، وما يريد أن يزود به غيره من معلومات، أو نحو ذلك، في طلاقة وانسياب، مع صحة في التعبير وسلامة في الأداء[1].وهي كذلك: مهارة من مهارات اللّغة التيبهاتنتقل الأفكار، والمعتقدات، والآراء، والمعلومات، والطّلبات إلى الآخرين بوساطة الصوت، فهو ينطوي على لغة وصوت وأفكار وأداء[2]. ويرى طعيمة بأنها تواصل حر تلقائي يجري بين فردين حول موضوع معين[3] . وهي عند الناقة عملية

(1) المعجم الوسيط: 806.

(2) محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربية، ط/ 1 2006م، دار الشروق للنشر والتوزيع، ص: 204.

(3) رشدي طعيمة (1989). تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، منشورات الإيسسكو: 163.

تبدأ صوتية وتنتهي بإتمام عملية اتصال مع متحدث من أبناء اللغة في موقف اجتماعي[1].أمّا في الأدبيات الإنجليزية فهي في المعاجم الإلكترونية على الشابكة: فعل يقوم المتحدث من خلاله بإيصال المعلومات للآخر أو هي تعبير الشخص عن نفسه بالكلام. وهي كذلك: فن التواصل الإنساني. ويعرفها (Burns & Joyce, 1997) بأنها عملية تفاعلية من أجل بناء المعنى الذي ينطوي على تلقي المعولمات ومعالجتها وإرسالها، والمبنى والمعنى في الكلام كلاهما يعتمدان على السياق والمشاركين وأغراض الكلام[2]. وهي برأينا مقدرة الشخص على التعبير عن نفسه والتواصل مع الآخرين، وهذا يقتضي من المتعلم امتلاك[3]:

المقدرة اللغوية: التي تتكون من الأصوات والمفردات والقواعد النحوية والصرفية والتداولية.

المقدرة الخطابية: بناء الخطاب بشكل متماسك ومسبوك، والمقدرة على الاستمرار في الكلام.

المقدرة البراغماتية: التعبير عن مجموعة واسعة من الوظائف بشكل مناسب وفعّال مراعياً السياق والنوع.

الطلاقة: وتعني الكلام بسلاسة وبسرعة مقبولة.

## منزلة المحادثة بالنسبة للمهارات الأخرى

من المؤكد - كما يقولون- أن صورة واحدة تعبر أكثر من ألف كلمة، لكن الكلمات هي الأوضح والأبين في إيصال الرسالة في حال كانت هذه الصورة موارية أو

---

(1) محمود كامل الناقة (1985). تعليم العربية لغير الناطقين بها، جامعة أم القرى:ص153.

(2)Burns, A & Joyce, H. (1997). Focus on Speaking. Sydney: National center for English Language Teaching and Research: 30.

(3)Shiamaa Abd EL Fattah Torky .(2006) The Effectiveness of a Task- Based Instruction program in Developing the English Language Speaking Skills of Secondary Stage Students, A thesis Submitted for the Ph.D. degree in Education, Ain Shams University: 30.

غير واضحة المعالم، أو متعددة المعاني والأفهام، وعليه إن أكثر وسيلة فعالة للتواصل الإنساني هي المحادثة، لذلك قالوا في الزمن الماضي: تكلم لكي أعرفك. والمحادثة هي إحدى المهارات الإنتاجية كما سبق القول، والمحادثة مهمة أكثر من أهمية الملح على الطعام، ولعلنا إن سألنا أي متعلم للعربية أي المهارات أصعب، لقال إنها المحادثة، وتعود هذه الصعوبة في نظرنا إلى ثلاثة أسباب، الأول: إن مهارة المحادثة مهارة حيّة مباشرة عكس المهارات الثلاثة الأخرى: القراءة والكتابة والاستماع التي لا ترتبط بالوقت الراهن، الثاني: عندما يتحدث المتعلم لا يستطيع أن يحرر ويراجع ويعيد الإنتاج، كما هو الحال في مهارة الكتابة مثلاً، والثالث: اختلاف نظام الكتابة العربي قليلاً عن نظام الحديث، حيث يغلب على الكتابة النظام الكلاسيكي الفصيح فيما يختلط في الغالب النظامان في الكلام. وتكتسب المحادثة أهميتها كونها المهارة الأهم في التواصل الإنساني حيث يرى اللسانيون أن حوالي 95 ٪ من النشاط اللغوي يكون نشاطاً شفهياً[1].والمتأمل لبرامج تعليم العربية للناطقين بغيرها يلاحظ اهتمام الدارسين بالقراءة والكتابة والاستماع والقواعد بسبب وضوح ملامحها وسهولة التعامل معها، في حين يصعب على كثير منهم تنمية مهارة المحادثة لما تحتاجه من رؤية وإعداد النشاطات والتدريبات التي تساعد الدارسين على الإنتاج اللغوي.ومهارة المحادثة من أكثر المهارات تحدياً للمعلم والمتعلم على حدٍ سواء.

## ما الذي يجعل مهارة المحادثة صعبة؟

صعوبة الإجراء والتنفيذ: تبدو مهارة المحادثة كمادة هلامية بالمقارنة مع المهارات الأخرى التي تتسم بوضوح الشكل والمضمون والإجراءات. لذلك يشكو منها أساتذة

(1)رشيد بلحبيب مهارات اللغة العربية: أهميتها وطرق اكتسابها، المؤتمر الثاني للغات – 22 24 أبريل 2011م ، مركز اللغات بالجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا.

العربية والطلبة على حدٍ سواء، لكن الفهم الجيد لهذه المهارة يجعلها مهارة شائقة ماتعة للطرفين للمعلم والمتعلّم.

عنقدة اللغة: اللغة ليست كلمات منفصلة إنها سلاسل ومجاميع من المفردات. لو كانت اللغة تُتعلم بجمع المفردات وحفظها لقام كل راغب في تعلم لغة بحمل قاموس أو معجم وتكلم باللغة، لكنها أعقد من ذلك بكثير إنها تحتاج إلى وعي بأنظمة اللغة المختلفة الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية والأسلوبية.

غنى العربية وغزارتها: تنماز العربية بغناها وغزارة مفرداتها، بحيث يمكن أن يحتار المعلم والمتعلم فيم ينبغي أن يقدمه من مفردات، فللجمل آلاف الأسماء والصفات، وللأسد عشرات الأسماء، وللمعاني العامة كلمات مختلفة، تأمل معي كلمات: الإعجاب والودّ والحب والعشق والغرام والهيام والوله والأله إلخ.

الاختصارات.لكل لغة سماتها، ومن سمات العربية إمكانية الاختصارات والحذف والنحث وغيرها من الخصائص اللغوية، مما قد يعيق الفهم، ويحدث اللبس، فالحوقلة اختصار قولنا لا حول ولا قوة إلا بالله، وأنى بهذه للمتعلم الأجنبي، والحذف في قوله تعالى: فاسأل القرية، ويقصد أهل القرية، وغيرها كثير.

عوامل الأداء والاختلافات اللّهجية، وقد تسبب الاختلاف اللهجية والمناطق الجغرافية إشكالاً آخر في اكتساب العربية وتعلمها، كالفروقات التي تبدو جلية في نطق أهل الخليج واختلافاتها عن لغة أهل منطقة بلاد الشام، ولهجة المصريين ناهيك عن المغرب العربي. ولا تقتصر هذه الاختلافات على العامية بل تتجاوزها إلى الفصحى كما هو الحال في خصوصية بعض المفردات وطرائق نطق بعض الحروف كالجيم عند المصريين، والجيم عند الخليجيين، والقاف عند السودانيين، والكاف عند الفلسطينيين، والضاد عند الأردنيين والثاء عند المغاربة، وغيرها كثير.

العبارات والمسكوكات، تكاد تكون مسألة العبارات والمسكوكات والمتلازمات من المشكلات العامة في كل لغات الدّنيا لأنها تعتمد على الثقافة والمعايشة أكثر من التعلم

ووجودها في المعاجم والقواميس، ومما يبشر بالخير الاهتمام المتزايد في هذا الموضوع جمعاً وتدريساً.

غياب بعض الحركات، إنّ غياب بعض الحركات النحوية في الكلام قد يلبس على السّامع، خاصة إذا كان هناك تقديم وتـأخير، وعـدم الالتـزام بقواعـد العربيـة في المثنـى والجمع. وهو أمر يحتاج إلى مزيد تبصر وتعمق من أجل الفهم.

السّرعة، يميل بعض الباحثين إلى أن الناس مختلفون في سرعة كلامهم، وأنه السرعة التي تخرج عن المتوسط العام للسرعة الطبيعية في إنتاج الكلام قـد تقـود إلى عـدم الفهـم وتحقق اللبس. لذلك ينبغي التنبه إلى سرعة المواد المستخدمة وسرعة كلام المعلم نفسه.

النبر والتنغيم والإيقاع، ومن موجبات الصعوبة انمياز العربيـة في بعـض مواطنهـا بالنبر والتنغيم والإيقاع الذي قد يوقع المتعلم في اللبس، كما جاء في قول الشاعر قديماً:

ثمّ قالوا: تحبها؟ قلت بهراً ❊ عدد النجم والحصى والتراب
ثمّ قالوا: تحبها. قلت بهراً ❊ عدد النجم والحصى والتراب
ثمّ قالوا: تحبها! قلت بهراً ❊ عدد النجم والحصى والتراب

اللغة الإيحائية: وهي ما تسمى في البلاغة العربية بالكناية، وهي لفـظ لـه معنيـان، واحدٌ ظاهرٌ غير مقصود، وآخر مخفي هو المقصود، وقد تكون كـالتلميح، وهـو تضـمين الكلام إشارة إلى قصة معروفة أو نحوها ، نحو : « أحكم كحكم فتاة الحي إذ نظـرت ...» يشير « النابغة » هنا إلى قصة «زرقاء اليمامة» الدالة على حدة نظرها. وهذا من الأساليب اللغوية التي تحتاج إلى دربة وممارسة وطول نظر،

العامية، ولا ريب أن العاميات العربية ودوارجها من القضايا اللغوية الـتي تـؤدي إلى صعوبة التواصل بالعربية، كون كثير من متحدثيها لا يتحدثون بالفصحى فقط بـل لا يقدرون على ذلك. وللغويين مذاهب شتى في كيفية التعامل مع هذه المسألة من تـدريس لمبادئ العامية أو تفصيح العامية أو قبول بعض لهجات العرب المندثرة إلخ.

الحاجة لشخص على الأقل للتواصل معه، مـن المعلـوم أن المحادثـة لا تقـوم دون مشاركة شخص آخر، فمتعلم العربية يستطيع الاستماع والقراءة والكتابة وتعلم القواعد

متى رغب أو شاء ولكنه يعجز عن ذلك في مهارة المحادثة التي يجب أن يتوافر شخص ما لإجرائها وإتمامها.

## ما هي مكونات مهارة المحادثة؟

تتكون مهارة المحادثة من مجموعة من الأجزاء التي تشكل معاً مهارة المحادثة، وينبغي ألا نغفل أي جانب منها لأنها تتعاور جميعاً في تشكيل هذه المهارة وصقلها، و لا أكون مبالغاً إن قلت بأن بعض أجزائها مغيب تماماً عن التقييم والتقويم، ولذلك نجد لزاماً علينا الوقوف عندها عرضاً وتعريفاً، وتقييما وتقويماً. ويعتبر إعداد لائحة بمؤشرات الأداء (Rubric) في نهاية المطاف الوسيلة الفضلى في تقييم مهارة المحادثة، ويكاد يكون المجال: مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها خِلْو من هذا الأمر.

### النطق.

يعد النطق من أساسيات مكونات مهارة المحادثة، فهو المخرج للنظام الصوتي للغة العربية المتعلّمة، خاصة في ضوء ما تشير إليه دراسات اكتساب اللغة الثانية أن معظم متعلمي العربية من الناطقين بغيرها لن يسيطروا على النطق السليم والصحيح للعربية إذا درسوها بعد البلوغ، ولا شك أن النطق السيء يمكن أن ينتج لبساً أو سوء فهم في عملية التواصل، لذلك ينبغي الاهتمام بهذا الجانب والتركيز عليه منذ اليوم الأول والاستمرار فيه عبر المستويات الأخرى، والمتأمل لبرامج تعليم العربية يلحظ فقر الكتب والمناهج المتخصصة في تعليم العربية من متابعة الدرس الصوتي للعربية بُعيد المستوى الأول، وهو لا ريب مما يسهم في ضعف المتعلمين للنطق السليم. وينبغي الربط في الدرس الصوتي بين النظام الإملائي للعربية والدرس القرائي. والاهتمام بالمظاهر الصوتية الرئيسية والحروف المفخمة والمرققة، والحركات القصيرة والطويلة كونها تشكل أبرز صعوبة في نظام النطق العربي.

**النبر والتنغيم.**

النبر والتنغيم من مكونات مهارة المحادثة العربية الأساسية وقلما اهتم بتدريسهما معلمو العربية من الناطقين بغيرها، فما بالك بتقييم ذينك الجزئين. وتأتي أهميتها من كونهما يؤديان إلى اختلاف المعنى ووقوع اللبس، واختلال التواصل.

**استعمال المفردات.**

تحتل المفردات وإدراكها استقبالا وإنتاجاً جزءاً حيوياً من قدرته على النطق السليم، فهي البنك الذي يوفر لمتعلّم العربية من الناطقين بغيرها المواد لإنتاج الكلام المفهوم، فكلما زادت ذخيرة المتعلم وقاموسه اللغوي من المفردات فهماً وإنتاجاً وربطها بأوزانها ودلالاتها زادت فرصته في النطق السليم لها. وعليه من الضروري تقييم مستوى الطلبة في المفردات تلك السلبية التي يفهمونها إذا سمعوها، والإيجابية التي يستطيعون فهمها وإنتاجها في الوقت نفسه. ومن الجوانب التي يمكن قياسها وتقييمها في جانب المفردات فضلاً عن اكتسابها السلبي والإيجابي استخدام المفردات الجديدة التي تم تدريسها في هذا الفصل الدراسي، وهل يستخدمونها في السياق الصحيح عندما يتحدثون مباشرة؟

**الدقة أو السلامة اللغوية.**

كانت ولا تزال القواعد مهمة في تعليم اللغات الأجنبية عموماً والعربية على وجه الخصوص، حيث إن إنتاج جملة أو فقرة مكتوبة بشكل سليم قواعدياً ليس سيّان مع إنتاجها صحيحة قواعدياً على المستوى الشفهي، والسؤال الجوهري هنا هو، هل يستمع طلبتك إلى القواعد في أثناء استماعهم ويتأملون استعمالاتها؟ وهل يستخدمونها في أثناء إنتاجهم للغة على المستوى الشفهي؟ لأن اللغة في نهاية المطاف هي اللغة المتحدثة. هل يستخدمون الضمائر المختلفة في سياقاتها الصحيحة؟ وهل ينتجون كلاماً مستخدمين الأزمان المختلفة؟ هل يطبقون قواعد المفرد والجمع والمطابقة بين المؤنث والمذكر إلخ؟

ناهيك عن الموضوعات القواعدية المبثوثة في المناهج الدراسية عبر المستويات اللغوية المختلفة، وهو أمر يقودنا إلى النقطة التالية، وهي نظام الجملة.

**بناء الجملة.**

من المؤكد أن نظام الجملة هو النتيجة المحتمة لمجموع دروس القواعد، لكن ما نود التركيز عليه من حيث الاهتمام بالأسلوب العربي في بناء الجملة بعيداً عن التراكيب اللغوية التي قد تكون صحيحة تركيبياً لكنها خاطئة أو ضعيفة أو ركيكة أسلوبياً. ويكون السؤال إذن: هل بناء الجملة لدى طلبتك سليم وصحيح ومتناسق مع النظام العربي للمستويات اللغوية الأربعة. إنّ المتعلّم المثالي هو الذي يبني حساً لغوياً مرهفاً في بناء الجملة العربية. ويبقى دور المعلم في كيفية توجيه المتعلم إلى إملاكه هذا الإحساس وكيفية تقييمه.

الطلاقة من حيث التردد والتكرار والتصحيح الذاتي، وإعادة الاختيار والترتيب.

يمكن أن تكون الطلاقة أسهل أجزاء مهارة المحادثة إنتاجاً، من حيث ثقتهم في أنفسهم عندما يتحدثون، وسلاسة إنتاج المفردات واستدعائها، وهل هناك فجوات كبيرة في الحديث، وهل يكررون مفردات بعينها؟ هل ينتجون الكلمات الجديدة التي تعلموها في هذا الفصل؟ وينبغي التنبه إلى أن تنمية مهارة الطلاقة لا ترتبط مباشرة بنمو المهارات الأخرى، فقد يكون لديك طالب متمكن من النحو لكنه ضعيف في المحادثة. والعكس صحيح. وينبغي أن يهدف المعلّم إلى جعل المتعلم يتكلم بسهولة ويسر وثقة. إن الطلاقة هي الحكم على سهولة إنتاج العربية والتواصل بها؛ من هنا تأتي أهمية تقييمها وتقويمها.

**سرعة الكلام.**

تعد السّرعة أحد العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة العربية، بالإضافة إلى مجموعة أخرى من العوامل، ومن الضروري أن يعي مدرس العربية ودارسها أن المعدل الطبيعي لمتحدث اللغة الأم في الدقيقة الواحدة هو بحدود مئة كلمة، فهذه هي السرعة الطبيعية،

وهي التي أحاول أن أبلغها أو أصلها في حديثي، ويدخل هنا مجموعة عوامل أخرى، كالمستوى الذي يقع فيه المتعلم، ودرجة تذكره للمفردات، وسيطرته على فكرة الموضوع وقدرته على تطويره وتنميته، ومن التدريبات التي تساعد الدارسين على زيادة السرعة في الحديث باللغة العربية: 1) قراءة قصص الأطفال، والقصص عموماً كالروايات المترجمة والمجسرة من ثقافة الدارس، 2) قراءة التقارير الحقيقية الواقعية، 3) سجل لنفسك وأعد التسجيل وقارن بين النتائج في السرعة، 4) مارس اللغة مع شريك لغوي، وخصوصاً الحديث بسرعة، 5) عود نفسك على الاستماع إلى الناطقين باللغة حول أهداف المستوى الذي أنت فيه والذي قبله، 5) مارس القراءة الجاهرة والقراءة الاستماعية إلى الكتب المسجلة، ودرب نفسك عليهما قبلاً وفي أثناء وبعد.

## السلوكات غير اللغوية المصاحبة للغة.

نالت السلوكات غير اللغوية في ميدان تعليم اللغات الأجنبية حظاً وافراً، فيما لم تطرح بعد في فصول تعليم العربية لأبنائها فما بالك بتعليمها لغير الناطقين بها، ويعد من الغريب تجاهل مثل الموضوع المهم في حين أن ما نتواصل به لغوياً تقريباً لا يكاد يزيد على 10 بالمئة من لغتنا اليومية؛ مما يدفعنا إلى ضرورة خلق الوعي لدى الدارسين غير العرب لمعرفة السلوكات غير اللغوية المستخدمة بكثرة كمعاني إيماءات الوجه، وحركات اليدين، والجسم إلخ حتى نوفر لهم الثقة والدعم في التواصل مع أبناء اللغة دون حدوث لبس في التواصل الثقافي، حيث إنه ليس من الممكن أن نتصور حصول الكفاءة اللغوية دون امتلاك مبادئ السلوكات غير اللغوية، حيث يستحيل بلوغ المستويات العليا دونها مما يحتم علينا إعادة النظر في البرامج والكتب المنهجية. وذلك من منطلق أنه صحيح أننا نتحدث عبر أجهزتنا اللفظية لكننا نتواصل عبر أعضائنا الجسديّة جميعها. فكل حركة لكل

عضو من أعضاء جسدنا لها معنى ومغزى أثناء تواصلنا اللغوي. وقد أحسن الإطار المرجعي الأوربي حين ذكر ولو بشكل عابر أهمية لغة الجسد في التواصل الإنساني[1].

**المضمون.**

يلعب المحتوى أو المضمون دوراً أساسياً في اكتساب المهارات اللغوية الأربعة عموماً، ومهارة المحادثة على وجه الخصوص، وتكمن أهمية المحتوى كجذع الساق بالنسبة للشجرة، فلا يمكن أن يُظهر المتعلم الكفاءة اللغوية بما تتضمنه من عناصر كالنطق والدقة والطلاقة دون هذا الجسد الذي يطلق عليه المحتوى، لذلك عُد المحتوى من مكونات مهارة المحادثة، فالقدرة على تطوير الموضوع وتشعبه يساعد على تطوير اللغة وتعقيدها من حيث المفردات والتراكيب ، ويعكس الطلاقة والدقة فيها، لذلك قسم اللسانيون الموضوعات إلى دوائر، حيث تتمركز موضوعات المستوى المبتدئ حول الذات، فيما تدور موضوعات المستوى المتوسط حول الأسرة والمحيط، أمّا موضوعات المستوى المتقدم فهي تدور حول المجتمع وقضاياه، فيما تتمثل موضوعات المستوى المتميز في الموضوعات الكونية والعالمية المجردة والمحسوسة على حدٍ سواء.

وقد أضاف أسامة علي مجموعة إضافية من المعايير المكونة لمهارة المحادثة في كتابه الموسوم الاختبارات اللغوية: مقاربة منهجية تدريسية، من أبرزها: أدوات الرّبط، والضبط الصحيح، والوعي بالتقاطعات الثقافية، واستخدام الاستراتيجيات التواصلية[2].

(1) انظر مدونة الدكتور خالد أبو عمشة على موقع الجزيرة: http://learning.aljazeera.net/en/blogs

(2) أسامة زكي السيد علي (2016). الاختبارات اللغوية: مقاربة منهجية تطبيقية. منشورات مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية.

## ما أنواع مهارة المحادثة وأشكالها؟

ولا بد لمعلم العربية من أن يعرف أنواع أو أنماط مهارة المحادثة؛ من أجل أن يعمل على تطويرها وتنميتها وتقييمها في نهاية المطاف، وقد تحدَّث دوغلاس براون عن خمسة أنماط لمهارة المحادثة أجملها فيما يلي[1]:

محاكاتية: تقوم على إعادة المفردات، والترديد من خلف المعلم، والرد على الهاتف، استجابية: وتقوم على الأسئلة والأجوبة، وإعطاء التعليمات، والاتجاهات.

تفاعلية:وتقوم على المقابلات، ولعب الأدوار، والمناقشات، والحوارات، والألعاب.

إنتاجية مكثفة: تقوم على الإجابات المباشرة، والقراءة الجاهرة، وإكمال الحوارات، والاستبانات، ووصفالقصص المصورة، والترجمة البسيطة.

إنتاجية موسعة: تقوم على التقديمات الحرة، ووصف الصور، وسرد القصص وحكايتها، والترجمة.

## إستراتيجياتناجعة في تطوير مهارة المحادثة[2]:

أبان مجال تعليم اللغات الأجنبية عموماً وتعليم العربية على وجه الخصوص أن هناك إستراتيجيات ناجعة وفعالة في تعليم مهارة المحادثة للناطقين بغير العربيّة، ومن أبرزها:

التقليدوالمحاكاة

السؤال والجواب

قَصّالحكايات

إكمالالقصة

---

(1)Brown, Douglas (2007). Teaching by Principles, Pearson, Longman.

(2) خالد أبو عمشة، مدونة الجزيرة:http://learning.aljazeera.net/en/blogs

إجراءالمقابلات
التحقيق (البوليسي)
التعليق
لعبالأدوار
سرد التقارير
التمثيل
المناقشة
الجدل
التقرير (تحويلالمعلوماتمنبياناتإلىكلاممثلاً)
وصفالصور
الكاريكارتير
الطالبالأستاذ
المقارنبينصورتين/ مدينتين/ شخصينإلخ
إجراءالاستبانات
البرلمان
الندوة والمؤتمرات
الضيوف
الإعلانات

## ما هي توصيفات مهارة المحادثة في الإطار المرجعي الأوروبي[1]؟

ينبغي على معلمي العربية للناطقين بغيرها من معرفة توصيف مهارة المحادثة وفق إطار مرجعي واحد على الأقل من الأطر المرجعية، لأنها تشكل حجر الزاوية في النجاح في تدريس هذه المهارة وتقييمها. وهذه توصيفات الإطار المرجعي الأوربي لمهارة المحادثة:

| | | A1 | A2 | B1 | B2 | C1 | C2 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الكلام | | | | | | | |
| إنتاج الكلام | الكلام المنطوق | يستطيع التفاعل في حدود طريقة أن يكون تعدلي مستعد لتكرار الجمل أو إعادة صياغتها بسرعة أبطأ، وأن يكون مستعداً كذلك لمساعدتي لصياغة ما أحاول أن أقوله. يستطيع كذلك أن أسأل وأجيب أسئلة محددة في مجالات الاحتياجات الآنية، أو في الموضوعات المألوفة. | يستطيع التواصل (الروتينية) السهلة التي تتطلب تبادل معلومات مباشرة، في موضوعات وأنشطة مألوفة. كما أستطيع التفاعل بمحدودية في التفاعلات الاجتماعية، مع أنني أحياناً لا أفهم فيها يجعل المحادثة تستمر من جانبي. | يمكنني التعامل مع معظم الحالات المتوقع حدوثها في أثناء سفري في المناطق التي يتكلم أهلها اللغة الهدف. كما يمكنني المشاركة في محادثات دون إعداد، وذلك إذا كانت المحادثة في موضوعات مألوفة، أو في موضوعات شخصية مثل الأسرة، والهوايات، والعمل، والسفر، وقضايا الواقع. | أستطيع التفاعم بدرجة من الطلاقة، والعفوية تجعل التعامل العادي مع المتحدثين الأصليين باللغة ممكناً، وأستطيع كذلك أن أتحاور بصورة إيجابية في سياقات الحوار المألوفة، تأييداً لوجهات نظري. | أستطيع أن أعبر عن نفسي بطلاقة، وعفوية، دون أن أبحث كثيراً عن التعبيرات. أستطيع استخدام اللغة بمرونة وفاعلية، لأغراض اجتماعية ومهنية. أستطيع كذلك صياغة أفكاري، وآرائي بدقة، وربط إسهاماتي بإقتدار بإسهامات الآخرين. | أستطيع المشاركة في أي محادثة أو مناقشة دون عناء، وفي معرفة جيدة بالتعبيرات الاصطلاحية، والأساليب العامية. أستطيع كذلك أن أعبر عن نفسي بطلاقة، كما أستطيع إيصال الظلال الدقيقة للمعاني تماماً، إذا واجهتني مشكلة. أستطيع تتبع الكلام، وإعادة صياغة الفكرة بدقة، بالقدر الذي يسهل على الآخرين التعرف عليها. |
| | التفاعل الشفوي | يستطيع استخدام عبارات سهلة، وذلك لوصف أين أسكن، ومن أعرف من الناس. | يستطيع استخدام مجموعة من العبارات والجمل لوصف أسرتي والآخرين، والأحوال التعليمية، ووظيفتي الحالية، أو التي انتقلت إليها مؤخراً. | يستطيع الربط بين العبارات بطريقة مبسرة، وذلك لوصف التجارب، والأحداث، والأحلام، والآمال، كما أستطيع تعليل وشرح الآراء، والخطط باختصار. ويمكنني حكاية القصص، وسرد حبكات القصة في الكتب، والأفلام، ووصف ردود فعلي تجاهها. | أستطيع التعبير بمرونة وفاعلية، لأغراض اجتماعية ومهنية. أستطيع كذلك صياغة أفكاري، وآرائي بدقة، وربط إسهاماتي بإقتدار بإسهامات الآخرين. | أستطيع تقديم وصف أو جدال واضح، ومنساب بسلاسة وبأسلوب مناسب للسياق في تركيب منطقي فعّال يساعد المتلقي على ملاحظة وتذكر النقاط المهمة. |

(1) الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها، مجموعة من الخبراء، ترجمة: عبد الناصر صبير، منشورات جامعة أم القرى: 43.

## لماذا تقويم مهارة المحادثة؟

يعد التقويم أحد أركان عملية التعلّم والتعليم الأساسية، وكل أنواع التقويم وإجراءاته وأدواته تعتمد في فاعليتها وأداء مهمتها على الشخص أو المؤسسة التي تستعملها؛ فالاختبارات الموضوعية مثلاً عند من يحسن بناءها واستعمالها –وقليلٌ ما هم– على قدر كبير من الفائدة، وعند من لا يحسن ذلك –وكثيرٌ ما هم– على قدر كبير من الضرر. ومثل ذلك يقال عن كلِّ أنواع التقويم وأدواته"[1]. ولا ريب أن تقييم المهارات وتقويمها أصعب بكثير من تقييم المعلومات وتقويمها، وإذا كان تقويم الاستماع والقراءة والكتابة أكثر عملية فإننا نجد تقييم مهارة المحادثة أكثر صعوبة مما يقود المدرسين إلى استخدام أساليب وطرائق غير نافعة وغير مجدية في تقييم مهارة المحادثة وتقويمها، وغالباً ما تقوم على الانطباعات الذاتية، والاختيارات الكلاسيكية التي لا تقيس بموضوعية ناهيك عن عدم تغطيتها لمكونات مهارة المحادثة. وما يزيد الطين بلة كما يقولون افتقار الأساتذة والبرامج التعليمية إلى رؤية موحدة حول مسألتين: فقدان الإطار المرجعي لتقييم مهارة المحادثة كالإطار المرجعي الأوربي الذي تستند إليه هذه الدراسة أو معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية أو أي إطار مرجعي آخر تتبناه المؤسسة، والثاني: غياب الرؤية لدى المدرس الواحد في كيفية قياس المهارة وتقييمها بأساليب وطرائق مختلفة لا تعكس حقيقة مستوى الدارس أو المتعلم مما يؤثر سلباً عليه أولاً وعلى كل ما ومن يحيط به. فمهارة المحادثة شأنها شأن اي مهارة أخرى تحتاج إلى إطار مرجعي وأسس واضحة وثابتة في التقييم لكي تعكس المستوى الحقيقي للمتعلم بصرف النظر عن مَن يقوم بالتقييم أو أين أو متى؟ ومن الضروري بمكان معرفة مكونات الكفاءة التواصلية بتفاصيلها التي تتكون من الكفاءة اللغوية، والكفاءة الوظيفية، والكفاءة الإستراتيجية، والكفاءة الثقافية الاجتماعية، وما يتمثل منها في مهارة المحادثة. وإن التقييم المناسب لمهارة

---

(1) فتحي ملكاوي (2010). استعمالُ أطر مرجعية متعددة في تقويم مهارات النموِّ اللغوي: "الواقعُ والطموح": 650.

المحادثة سوف يوفر معلومات حيوية للدارسين أنفسهم، والمدرسين، والبرنامج ككل حول تقدم الدارسين وما ينبغي أن يُقام به.

وهذه الدراسة تحاول أن تبرز الجوانب التي ينبغي تقييم الدارسين فيها ناهيك عن الكيفية أو الآلية الأنسب لمثل هذا التقييم الذي يجب أن ينعكس مباشرة في تقويم العملية التعليمية وإعادة النظر فيها من أجل تحقيق أفضل نتائج تعلّم على مستوى هذه المهارة وغيرها. وسوف نعرض لأكثر من تصور في كيفية تقييم مهارة المحادثة وكلها سوف تصب في رفع الوعي في بناء تصور كلي عن هذه المهارة من جهة وآليات تقييمها وتطويرها من جهة آخرى.

## إرشادات في تقييم مهارة المحادثة

الانطلاق من فهم طبيعة التواصل الإنساني ومكوناته.

فهم مبادئ القياس والتقويم العامة في اكتساب اللغات الأجنبية.

ابدأ دائماً بذكر بعض الملاحظات الإيجابية التي قام بها الدارس، حتى لو كانت على الصعيد الشخصي أو غير المرتبط بالجانب اللغوي.

أفضل عينة لتقييم مهارة المحادثة هي التي لم يقم الطالب بتحضير مسبق لها، ولم يعدّ مادتها ومفرداتها وأفكارها.

قم بتسجيل حديث الدارس، ولا تقيمه على الفور، خذ وقتك بالاستماع إليه مرة ثانية، لكي تلم بكل عناصر تقييم مهارة المحادثة.

يمكن تقييم مهارة المحادثة بكل عناصرها الفرعية، كما يمكنك تخصيص محادثة الدارس لعنصر أو أكثر من عناصر المحادثة، كأن تركز على الطلاقة في مرة، والدقة في أخرى وهكذا.

يمكن المراوحة بين إخبار الدارسين بإجراء التقييم وعدم إخبارهم لكي تعودهم على أن يكونوا مستعدين كل الوقت للكلام بثقة وهمة عالية، دون قلق وتردد.

يمكن أن يكون التقييم ذاتياً من قبل المتعلم ذاته، أو من قبل القرين، أو من قبل الأستاذ في الفصل، أو من خلال الامتحانات.

ربط المحادثة بوظائف اللغة.

تطوير عملية التدريس في ضوء تقييم مهارة المحادثة.

## مؤشرات الأداء في تقييم مهارة المحادثة

يعد تقييم مهارة المحادثة في معظم برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها أكثر المهارات اعتماداً على الانطباعية، لغياب الرؤية والتصور والأسس العلمية في عملية تقييمها، ومن أفضل وسائل تقييم مهارة المحادثة أن تكون موضوعية إلى حدٍ كبيرة، ومن أحسن الوسائل الموضوعية في تقييم مهارة المحادثة اتباع نظام مؤشرات الأداء (Rubrics) المتدرجة.ومن مبادئ مؤشرات الأداء أن تعبر كل فئة عن مستويات مختلفة كما في المثال الآتي:

| الطلاقة | | |
|---|---|---|
| يتحدث بطلاقة | بدون أخطاء غالباً | 5 |
| يتحدث بطلاقة مقبولة | مع بعض الأخطاء | 4 |
| يتحدث مع بعض الصعوبة | مع أخطاء كثيرة | 3 |
| يتحدث بصعوبة | غير مفهوم غالباً | 2 |
| لا يستطيع الإنتاج بالعربية | غير مفهوم | 1 |

وهذه طائفة من مؤشرات الأداء التي ظهرت في الميدان، واستطعت الوصول إليها، بحيث يمكن أن يفيد منها معلم العربية للناطقين بغيرها في تدريس العربية للناطقين بغيرها، وهي معايير أداء مجلس الأبحاث السويسرية القومي[1].

(1) الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها، مجموعة من الخبراء، ترجمة: عبد الناصر صبير، منشورات جامعة أم القرى: 299.

| معايير التقييم | المقاييس التوضيحية |
|---|---|
| المدى | المدى العام<br>مدى المفردات |
| الدّقة | الدقة النحوية<br>التحكّم في المفردات |
| الطلاقة | الطلاقة |
| التفاعل | التفاعل العالمي<br>تبادل الأدوار<br>التعاون |
| التماسك | التماسك |

وهذا نموذج كامبرج في تقييم مهارة المحادثة[1]:

| معايير التقييم | المقاييس التوضيحية | فئات أخرى |
|---|---|---|
| الطلاقة | الطلاقة | |
| الدقة والمدى | المدى العام<br>مدى المفردات<br>الدقة النحوية<br>التحكم في المفردات | |
| النّطق | التّحكم في الأصوات | |
| إنجاز المهمة | التماسك<br>الملائمة من حيث اللسانيات الاجتماعية | نجاح المهمة<br>الحاجة إلى مساعدة المحاور |
| التواصل التفاعلي | إستراتيجيات تبادل الأدروار<br>إستراتيجيات التعاون<br>تطوير الموضوعات | مدى المحافظة على المساهمة وسهولة ذلك |

(1) نفسه.

وهذا تقييم المراكز الأوروبية:

| معايير التقييم | المقاييس التوضيحية | فئات أخرى |
|---|---|---|
| المدى | المدى العام<br>مدى المفردات | |
| الدّقة | الدقة النحوية<br>التحكم في المفردات<br>مناسبة اللغويات الاجتماعية | |
| الإلقاء | الطلاقة<br>التحكم في الأصوات | |
| التفاعل | إستراتيجية تبادل الأدوار<br>إستراتيجية التعاون | |

من أوائل المؤشرات العربية التي ظهرت في هذا المضمار في تعليم العربية للناطقين بغيرها مؤشر أداء مهارة المحادثة في بحث قضايا في التقويم اللغوي، وهو على النحو الآتي[1]:

| | النطق واللكنة | المفردات والتراكيب | الطلاقة | الدقة | التفاصيل |
|---|---|---|---|---|---|
| 5 | النطق ممتاز ولَكْنةٌ ممتازة. | سيطرة ممتازة على المفردات والتركيب في الاختيار والإنتاج. | يتكلم بسلاسة وانسيابية وبدون تردد، ولا يبدو عليه البحث عن مفردات. والأداء الصوتي ممتاز. | دقة واضحة واستخدام تراكيب قواعدية متنوعة. | مستوى ممتاز من التفاصيل. بالمجمل أكثر مما هو مطلوب. |
| 4 | النطق جيّد | سيطرة جيدة | يتكلم بسلاسة مع وجود | هناك بعض | متسوى جيد |

(1) خالد أبو عمشة (2017). قضايا في التقويم اللغوي في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها، العدد الرابع والخامس من مجلة اللسانيات وتحليل الخطاب المغربية، عدد مزدوج خاص من مشنورات دار كنوز المعرفة، عمّان، الأردن: 200.

| | النطق واللكنة | المفردات والتراكيب | الطلاقة | الدقة | التفاصيل |
|---|---|---|---|---|---|
| | ولَكْنة جيّدة. | على المفردات والتركيب في الاختيار والإنتاج. | بعض التردد، مع تصحيح ذاتي وإعادة صوغ بعض الجمل، والبحث عن مفردات. والأداء الصوتي متموج. | الأخطاء بسبب محاولات التنويع الموضوعاتي والقواعدي. | من التفاصيل، تلبي ما هو مطلوب تماماً. |
| 3 | النطق متوسط واللكنة تحتاج لجهود أكبر. | سيطرة مقبولة على المفردات والتركيب في الاختيار والإنتاج. | الكلام فيه سلاسة وانسيابية محدودة، مع بعض التردد وإعادة الصياغة، والبحث عن مفردات. | أخطاء قواعدية متكررة لكنها لا تعيق إيصال الرسالة وفهم المعنى، واستخدام تراكيب فواعدية محدودة. | مستوى مقبول من التفاصيل، هناك تفاصيل أخرى كان بالإمكان إضافتها. |
| 2 | النطق مقبول، لا جهود واضحة نحو اللّكنة. | ضعف في استخدام المفردات والتركيب وإنتاجها. | الكلام في كثير من الأحيان فيه تردد، مع وجود جمل بدون إكمال ونهايات، والصوت متهدل. | أخطاء قواعدية متكررة حتى في التراكيب الأساسية والبسيطة قد تلبس المعنى أحياناً. | ينقص الموضوع تفاصيل جوهرية وحيوية تجعل من الصعب على المستمع فهم الموضوع. |
| 1 | نطق صعب فهمه، ولا ملامح على الإطلاق للكنة. | المفردات والتركيب لا تتناسب مع المهمة. | الكلام بطيئ وفيه تردد ومتكلف إلا في العبارات المحفوظة، وصعوبة في الاستمرارية في الكلام. وبالكاد الصوت مسموع. | أخطاء قواعدية متكررة حتى في التراكيب الأساسية والبسيطة تلبس المعنى. | الموضوع فقير ويجعل المستمع لا يفهم المعنى. |

وهذا مقترح متكامل آخر للمؤلف لمؤشر أداء مهارة المحادثة بطريقة أخرى يقوم على تفصيل الفئة المقصود تقييمها، وُضع لها سلم خماسي كما في الجدول أدناه، ويرى كيفية أداء المتعلم فيها على هذا السلم من واحد إلى خمسة، وهو عكس الجدول السابق الذي يوضح بتوصيف دقيق كيفية الأداء لكل درجة من درجات مؤشر الأداء:

| | | |
|---|---|---|
| النّطق | وضوح مخارج الأصوات واستخدام النبر والتنغيم المناسبين. | 5 4 3 2 1 |
| الطلاقة | السرعة مناسبة للمستوى، واستخدام إستراتيجيات الحديث العربية، ومشاركة فعالة من المتعلم في الحوار أو الحديث. | 5 4 3 2 1 |
| المقدرة التواصلية | طول الجمل مناسب للمستوى، ويتمتع بمرونة في الاستمرار في الحديث عبر المستويات المختلفة، وفي حديثه تعقيد مناسب للموضوع والمتحدث. | 5 4 3 2 1 |
| الدقة = القواعد | مدى صحة القواعد في إنتاج الدارس من حيث الأزمنة والتراكيب المستخدمة في لغته، واستخدام ما يناسب الموقف الاجتماعي. | 5 4 3 2 1 |
| المفردات | درجة استخدام مفردات مختلفة ومتنوعة ومناسبة للموضوع والمستوى، ووتوظيف جيد لأدوات الربط، وتدعيم الحديث بالمتلازمات والعبارات الخاصة. | 5 4 3 2 1 |
| الأفكار = المحتوى | جودة التنظيم والترتيب والتطوير للموضوع. | 5 4 3 2 1 |

ويلحظ من كل هذه القوائم والمعايير أنها اشتملت على:

1. المدى العام
2. النّطق
3. السيطرة على الأصوات
4. الطلاقة
5. الدّقة النحوية
6. نطاق أو مدى المفردات
7. التحكم في المفردات
8. الكفاءة الاجتماعية
9. تنمية الموضوعات وتطويرها
10. التماسك
11. المرونة
12. طلب التوضيح
13. إستراتيجيات تبادل الأدوار
14. إستراتيجيات التعاون

وفي ضوء كل ماسبق يمكن أن أقدم لائحة أخرى تستفيد من كل ما سبق لتقييم مؤشرات الأداء في مهارة المحادثة على سلم خماسي يمثل الصفر فيها أدنى درجات الأداء والـ 5 يمثل أعلى درجات الأداء، كما لو كان المتحدث كابن اللغة المثقف الذي يتحدث في هذا الموضوع.

| معايير التقييم | المقاييس التوضيحية | التقدير |
|---|---|---|
| النطق | مخارج الأصوات<br>اللّكنة<br>النبر والتنغيم | 1 2 3 4 5 |
| الطلاقة | سرعة الكلام<br>التردد قبل الكلام<br>التردد في أثناء الكلام | 1 2 3 4 5 |
| الدّقة | المدى: تنوع التراكيب<br>السلامة اللغوية | 1 2 3 4 5 |
| المفردات | المدى<br>دقة الاختيار والمناسبة | 1 2 3 4 5 |
| مهارات المحادثة | المبادرة<br>التماسك | 1 2 3 4 5 |
| المهارات الاجتماعية | مراعاة الموقف<br>مراعاة الجنس<br>العامية والفصحى | 1 2 3 4 5 |
| السلوكات غير اللغوية | التواصل البصري<br>تعابير الوجه<br>لغة الجسد | 1 2 3 4 5 |
| المضمون/ المحتوى | تماسك الجمل<br>الارتباط<br>تطوير الموضوع | 1 2 3 4 5 |

وقدظهرت في الأونة الأخيرة مجموعة كبيرة من الاختبارات التي تحاول قياس الكفاءة لدارسي العربية ومتكلميها عموماً والمحادثة خصوصاً نظراً للحاجة الماسة لمثل هذه الاختبارات، وهذه قائمة بأبرزها:

- اختبار الجمعية الأمريكية لمعلمي اللغة العربيةAATA في سنة 67 قاد العمل عليه الدكتور بيتر عبود والدكتور سلمان العاني، والدكتور سامي حنا والدكتور راجي رامونى
- اختبار الكفاءة اللغوية للغة العربية للناطقين بغيرها للدكتور رشدي طعيمة من نوع اختبارات التتمة.
- اختبار الكفاءة في اللغة العربية جامعة ميتشيغان بقيادة راجي رامونى فيه ترجمة من الإنجليزية للعربية، ولا يوجد فيه محادثة.
- مقياس للكفاءة اللغوية للغة العربية كلغة أجنبية في المستوى المتقدم للدكتور عبد الرؤوف الشيخ في جامعة جنوب ويلز ببريطانيا: القراءة والكتابة والاستماع والقواعد النحوية دون المحادثة.
- اختبار العربية للجميع: اختبار الكفاية اللغوية العربية لغير الناطقين بها: يقيس المفردات والقواعد والقراءة والكتابة والاستماع.
- اختبار اللغة العربية المقنَّن لغير الناطقين بها الذي أعده المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، ولا يوجد فيه محادثة.
- اختبار الكفاءة المعرفية – 2011 جامعة الملك سعود للناطقين بالعربية وبغيرها مبني على معايير آكتفل. ولا يقيس مهارة المحادثة.
- اختبار قياس الكفاءة اللغوية في المستوى المتوسطB1 للغة العربية كلغة ثانية بحسب الإطار الأوربي: رسالة دكتوراه لزميلنا الدكتور إسلام يسري.
- اختبار التوافل (TOAFL) اللغة العربية للدراسات الإسلامية للأجانب، جامعة شريف هداية الله الإسلامية، جاكرتا – أندونيسا.

- اختبار العربية المعياري/ الجامعة السعودية الإلكترونية.
- الكفاءة التربوية في اللغة العربية في مركز الكفاءة التابع لجامعة الإمارات العربية المتحدة بحسب معايير آكتفل.
- اختبار العين لقياس الكفاءة اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها يقيس المهارات اللغوية الأربعة للناطقين بها وبغيرها. وواضح أنه مبني على مستويات آكتفل.
- اختبار "الأكاديمية العربية" الناشطة على الإنترنت ويقيس المهارات اللغوية الأربعة بحسب معايير المجلس الأمريكي.
- اختبار الكفاءة العالمي للغة العربية للناطقين بغيرها، في جامعة النجاح الوطنية بالتعاون مع جامعة TEIوهو مبني في ضوء الإطار الأوربي، ولا يوجد فيه محادثة.
- اختبار العرفان يجمع بين اختبار تحديد المستوى وقياس الكفاءة ويستثني الدارسين في مستويي a1 وa2 .
- اختبار اللسان العربي (اسعَ) لقياس مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها وهو نوعان أكاديمي وعام. يعتمد على مستويات الإطار الأوروبي. جامعة عين شمس.
- اختبار التنال العربي. الدكتور عبد الرؤوف زهدي. ولا يقيس مهارة المحادثة.
- اختبار الكفاءة الشفوية والكتابية آكتفل.

ولعل أنضج تجربة في قياس الكفاءة الشفوية لمهارة المحادثة في اللغة العربية هي تجربة معايير المجلس الأمريكي (ACTFL) المعروفة بـ مقابلة OPI، وهو اختبار مقنن مجرب على أكثر من لغة عالمية، وقد حظي بقبول واسع، واحترام كبير، وإليكم نبذة عن هذا الاختبار الشفوي.

## ما هو اختبار الكفاءة الشفوية للغة العربية للناطقين بغيرها[1]؟

## Arabic Oral Proficiency Interview (OPI)

تمثل المقابلة الشفوية المعروفة اختصاراً بـ OPI الاختبار المقنن لمعايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية وتوصيفاتها لمستويات الكفاءة لمهارة المحادثة في اللغات الأم والأجنبية على حدٍ سواء، ولعلها من الاختبارات المقننة القليلة التي لاقت رواجاً في العالمين الغربي والعربي. وهي مقابلة تروم قياس كفاءة المتعلم في اللغة الثانية أو الأجنبية على وجه الخصوص عبر مجموعة من الأسئلة التي تصعُب تدريجياً وتمثل وظائف اللغة التي تمثل مستوياتها. وهي تكون في الغالب ما بين ربع ساعة إلى نصف ساعة. وتجري وجهاً لوجه أو عبر الهاتف أو السكايب أو أي وسيلة اتصال مناسبة أخرى. يتوصل الممتحِن في نهايتها إلى إصدار حكم على كفاءة المتعلّم اللغوية ضمن مستويات آكتفل العشرة المعتمدة: مبتدئ أدنى، مبتدئ أوسط، مبتدئ أعلى، متوسط أدنى، متوسط أوسط، متوسط أعلى، متقدم أدنى، متقدم أوسط، متقدم أعلى، متميز.

وتتكون المقابلة من أربع مراحل:

- الإحماء
- التحقق
- السبر
- لعب الدور
- الإنهاء

وتهدف مرحلة الإحماء إلى جمع المعلومات وبناء حصيلة من البيانات التي تساعد في بناء المقابلة، فضلاً عن إشعار الممتَحَن بالراحة، وبناء تصور مبدئي عن مستوى كفاءة الممتَحَن اللغوية، وطريقة نطقه ومخارج حروفه.

---

(1) مدونة الدكتور خالد أبو عمشة على موقع الجزيرة: http://learning.aljazeera.net/en/blogs

أمّا مرحلة التحقق فتهدف إلى تأسيس الأرضية للمتحَن، ومنح الممـتَحَن الفرصـة لإظهار مقدرته اللغوية بالتعامل مع المهام اللغوية التي تنتمي إلى المستوى الذي هو فيه أي تحقيق الأرضية. وينبغي أن تتنوع الموضوعات بشكل واسع قدر الإمكان حتى يبدو الأداء اللغوي فيها جميعاً ثابتاً غير متهدّل.

أمّا مرحلة السّبر فهي تبدأ حين يشعر الممتحِن بالرضـا عـن أداء الممـتَحَن، بحيـث يحاول أن يكتشف السقف الذي يمكن أن يبلغه الممتَحَن عـبر تعريضـه لأسـئلة ومواقـف تنتمي للمستوى الأعلى من مستواه. ويجب أن تستهدف هـذه الأسـئلة مسـتوى واحـداً أعلى لا أكثر، وتهدف أسئلة السـبر إلى اكتشـاف مـواطن الضـعف والخلـل في الأنمـاط اللغوية التي تنتمي للمستوى الأعلى عكس أسئلة التحقق التي تهـدف إلى إبـراز مكـامن القوة والرصانة في لغة الممتَحَن على مستوى الأرضية. وينبغي المراوحـة في الموضـوعات بين التي كان ثابتاً فيها في المستوى الأدنى وبين موضوعات أخرى متنوعة تنتمي للمستوى الأعلى أي السقف.

أمّا مرحلة لعب الأدوار فهي تخدم بوصـفها وسـيلة إضـافية للتحقـق في مسـاعدة الممتَحِن في تأكيد مستوى الممتَحَن. وغالباً مـا يكـون ضـرورياً أن يعقـدها الممـتحِن مـن المستوى المبتدئ الأعلى إلى المتقدم الأعلى.

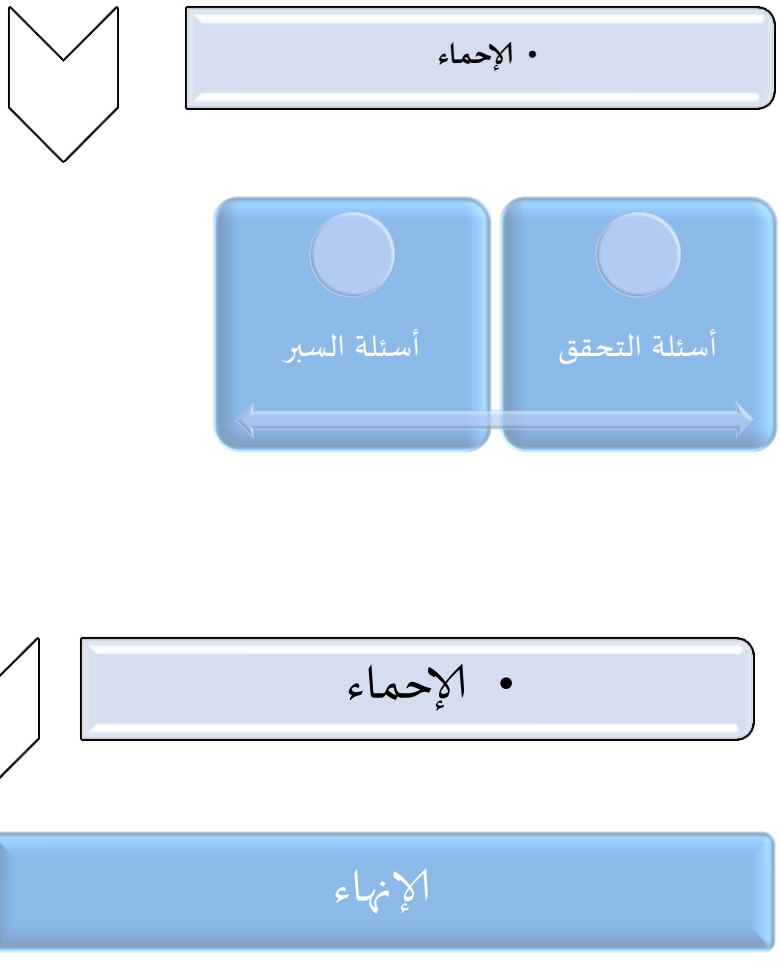
أمّا مرحلة الإنهاء في اختبار المقابلة الشفوية فهي تروم أن تعيد الممتَحَن إلى منطقـة الراحة بعد التحقق من أرضيته وسبر مستواه الأعلى لكي تنتهي المقابلـة بمشـاعر إيجابيـة وراحة فضلاً عن الشعور بالرضى عمّا استطاع إنجازه من كفاءة لغوية.

ومن المسائل المهمة التي ينبغي التنبـه إليهـا في المقابلـة مسـألة التعطـل اللغـوي في الإجابة عن أسئلة التحقق والسّبر الـذي تـبرز ملامحـه إذا اضـطربت دقتـه اللغويـة، أي تزايدت أخطاؤه، وقلّت طلاقته، أي تراجـع حديثـه وقـلّ، وتخلـل الإجابـة فـترات مـن الصمت التي تشير إلى البحث عن المفردات والتراكيب ولربما الفكـرة أيضـاً، فضـلاً عـن

استخدام بعض المفردات من لغته الأم أو أي لغة أجنبية أخرى يتحدثها، وتغيّر في حركات الجسم، وفشل في الالتزام بمعايير المستوى وتوصيفاته ومهامه اللغوية.

ويقوم الممتَحِن بالتحقق من الوظائف اللغوية وسبرها عبر المستويات الرئيسية الأربعة المعروفة في معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية: المبتدئ والمتوسط والمتقدم والمتميز. علماً بأن كل مستوى ينقسم إلى ثلاثة مستويات فرعية هي: أدنى وأوسط وأعلى إلاّ المستوى الأخير فيبقى واحداً كما هو، كما ذكرت آنفاً.

وهذا الرسم يبين كيفية التنقل عبر مراحل المقابلة:



ووظائف المستويات الرئيسية بحسب معايير المجلس الأمريكي هي:

- المستوى المبتدئ
  - التعداد
  - استذكار المواد
  - العبارات المحفوظة
  - قوائم المفردات
  - أدنى مراحل التواصل
- المستوى المتوسط
  - الخلق اللغوي
  - لعب الأدوار البسيطة
  - طرح الأسئلة والإجابة عنها
  - التعامل مع الحاجات اليومية
  - وصف البرنامج اليومي
  - وصف المحيط
- المستوى المتقدم
  - السرد والوصف في الماضي والحاضر والمستقبل
  - المقارنة والمقابلة
  - الشرح والتفسير
  - إعطاء التعليمات
  - لعب بعض الأدوار المعقدة
- المستوى المتميز
  - التجريد
  - دعم الآراء وإعطاء الحجج

- الافتراضات
- مناقشة مستفيضة
- الحديث في مواقف غير مألوفة

ومن الأمور المهمة في إجراء هذه المقابلة أن تكون العينة صالحة للقياس ويكون ذلك عبر اتباع الخطوات الإجرائية لها فضلاً عن ضرورة تطوير الموضوعات بين المستويين بحيث لا يكون الانتقال من مستوى لآخر إلا عبر موضوع واحد، ومراعاة استخدام الأنماط المناسبة من الأسئلة، وضرورة عدم استخدام اللغات الأجنبية فيها، وعدم إجابة الطالب في حال عدم فهم الطالب للسؤال أو سؤاله عن معنى كلمة فيه، والتعامل المثالي مع هذا الموضوع يكون عبر إعادة صياغة السؤال بكلمات أخرى، مثل: حدثني عن برنامجك اليومي؟ فإذا لم يفهم الطالب السؤال قد نعيد صياغته بقولنا: تكّلم عن ماذا تفعل كل يوم من الصباح إلى المساء.

ولا أن بد أن تصوغ أسئلتك بحيث تستهدف موضوعات أو وظائف بعينها. فالأسئلة التي تبدأ بهل لا تكون مناسبة إلا إذا كانت بهدف التمهيد للسؤال التالي، كأن تسأل مثلاً هل تسكن في بيت أم شقة؟ ثم تنطلق للسؤال صف لي (ما اختاره من إجابة سابقة). كما أن الأسئلة بمتى لا تعد مناسبة لأن الإجابة عنها قد تستدعي كلمة واحدة، فلا نسأل، متى بدأ لعبة كرة القدم، الأفضل هو: حدثني عن لعبة كرة القدم؟ بمعنى آخر تستهدف هذه المقابلة الأسئلة ذات الإجابات الموسعة أو النهايات المفتوحة. ولا بد أن يتطور السؤال بتطور المستوى، فلا نسأل في المستوى المتميز على سبيل المثال: ما رأيك في البطالة؟ بل: تعاني معظم دول العالم من مشكلة البطالة وارتفاع معدلاتها في شتى قطاعات الدولة ولا سيما بين الخريجين الجدد من الجامعات، يعزوها الاقتصاديون إلى استمرار آثار الأزمة الاقتصادية، فضلاً عن تخمة السوق بالخريجين القدامى وحملة الشهادات العليا دون توفر فرص عمل ووظائف تكافئ هذه الأعداد.ناقش هذه الظاهرة في ضوء المعطيات التي تراها في بلدك؟

ومن الأسباب التي تجعل المقابلة عينة غير قابلة للتقييم أو القياس بجانب سوء صياغة الأسئلة عبر المستويات، نقص عدد الموضوعات خاصة في مستوى الأرضية أو السقف، بالإضافة إلى قلة عدد أسئلة السبر التي قد ترفع الممتحَن إلى المستوى الأعلى، ناهيك عن قلة أسئلة التحقق التي تظهر أرضية الممحّن، والقفز غير الواعي بين الموضوعات عبر المستويات، وأخيراً وليس آخراً عدم اتباع خطوات أو هكيل المقابلة. ومن الضروري بمكان أن يتناوب الممتحِن بين أسئلة التحقق والسبر حتى يستطيع الممحِن أن يقرر مستوى الممحَن، فيجزم عبر لعب الدور مستوى الدارس.

وكذلك الحال من الموضوعات المهمة في هذه المقابلة الشفوية موضوع المحتوى والسياق، حيث يشير المحتوى إلى مجال الموضوعات: الشخصية والمهنية والمجردة التي يستطيع أن يتعامل معها الممتحَن فيما يشير موضوع السياق إلى الكيفية التي يتم فيها استخدام اللغة بشكل رسمي أو غير رسمي.

ويعد مصطلح الدقّة أو السّلامة اللغوية من جوانب المقابلة المهمة حيث يشير إلى مدى صحة أو دقة مخارج الأصوات لدى الممتَحَن فضلاً عن السلامة الصرفية والنحوية وتخير المفردات والتراكيب اللغوية في سياقاتها الصحيحة.

ومن متلازمات اختبار المقابلة الشفوية "نوع النص" الذي ينتجه الممتَحَن حيث يشير إلى تعقيد النص المنتَج من حيث كونه مجرد قوائم من المفردات/ أم سلسلة من الجمل غير مترابطة، أم فقرات موسعة ومترابطة.

ويتكون كل مستوى لغوي من مستويات الكفاءة بحسب معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية من خمسة مكونات، هي:

- الوظائف أو المهام اللغوية للمستوى.
- المحتوى والمضمون.
- السياق.

- الدّقة أو السلامة اللغوية.
- نوع النص.

وهذا جدول يبين هيكل المقابلة ومراحلها وهدف كل مرحلة منها:

| | |
|---|---|
| الإيماء | إشعار الممتَحن بالراحة وجمع البيانات |
| أسئلة التحقق | بناء الأرضية |
| أسئلة السبر | تحديد السقف |
| لعب الدّور | التحقق من الأرضية/ المستوى |
| الإنهاء | الراحة وإشعار الممحَن بالإنجاز |

ويجب على الممتحِن أن يكون واعياً ومصغياً ومتأملا ومفكراً ومركزاً بكل كلمة يقولها الممحَن، لكي يقوم بالإجراء التالي أو السؤال الآتي، ويجب تسجيل هذه المقابلة لكي يعود الممحِن إليها في حين شعر بالحاجة إلى ذلك، ويمكن أن يقوم ممحنٌ رسمي آخر بالاستماع إليها والحكم عليها، وتقرير المستوى.

وتجدر الإشارة إلى أن هناك نسخة إلكترونية كاملة من هذه المقابلة اسمها اختبار الكفاءة الشفوية المحوسبة OPIC ، وهي تقوم على نفس التصور والهكيل والخطوات، وهي تقوم في بداياها بجمع المعلومات من الدّارس حول عدد فصول دراسته، ومستواه، وخلفيته الأكاديمية واللغوية، لكي تطرح عليه بعد ذلك أسئلة مسجلة تسمح للمتعلم بالإجابة عنها عبر الضغط على زر تسجيل، بعد إعطائه توجيهات كاملة بأن يتحدث بأعمق وأطول وأفضل ما يقدر عليه، وتتنوع هذه الأسئلة بين التحقق والسبر طوال المقابلة، ويقوم الممتحَن في أثنائها بتسجيل إنتاجه اللغوي، وحين تنتهي المقابلة يتم تحويل التسجيلات لمقيم رسمي من آكتفل بشكل آلي، فيستمع إليها، ويصدر حكمه على مستوى المتعلم بناء على أدائه في هذه المقابلة، وتشير الدراسات التي أجريت على نتائج

هذه المقابلة أنها ذات مصداقية ولكنها أقل من التي يقوم بإجرائها شخص مباشر مع الممتَحَن.

## الخلاصة:

رامت هذه الدراسة الوقوف عند جانبين، الأول: مهارة المحادثة في جانبها النظري، ولعل أبرز جانب فيها هو الوقوف عند مكوناتها الأساسية التي تشكل القاعدة نحو الانطلاق إلى الجانب الثاني من هذه الدراسة، وهو كيفية تقييم هذه المهارة وتقويمها، وقد خلصت الدراسة إلى أن مهارة المحادثة تتكون من أكثر من جزء لعل من أبرزها المدى والطلاقة والدقة والنطق، والإستراتيجيات وتطوير الموضوعات وغيرها، أمّا على صعيد التقييم فقد خلصت الدراسة إلى أن وضع لوحة من مؤشرات الأداء (Rubric) تعد الوسيلة الفضلى في تقييم موضوعي لمهارة المحادثة، وقد يكون ذلك بتبني مؤشرا أداء متوافر في المجال أو يقوم الأستاذ نفسه بوضع ما يراه مناسباً من مؤشرات أداء مهارة المحادثة ووضع سلم أدائي لها بسحب أحد المعايير العالمية أو الخبرة العملية في المجال. وينبغي في نهاية المطاف من التعلم من المحاولة والخطأ في تطوير نموذج مثالي لتقييم مهارة المحادثة لكي تكون موضوعية إلى أبعد الحدود.

# المصادر والمراجع


- أسامة زكي السيد علي (2016). الاختبارات اللغوية: مقاربة منهجية تطبيقية. منشورات مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية.
- خالد أبو عمشة (2017). قضايا في التقويم اللغوي في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها، العدد الرابع والخامس من مجلة اللسانيات وتحليل الخطاب المغربية، عدد مزدوج خاص من مشنورات دار كنوز المعرفة، عمّان، الأردن: 200.
- رشدي طعيمة (1989). تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، منشورات الإيسسكو
- رشيد بلحبيب مهارات اللغة العربية: أهميتها وطرق اكتسابها، المؤتمر الثاني للغات – 22 24 أبريل 2011م ، مركز اللغات بالجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا.
- فتحي ملكاوي (2010). استعمالُ أطر مرجعية متعددة في تقويم مهارات النموِّ اللغوي: "الواقعُ والطموح".
- مجموعة من الخبراء (2016). الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلّم اللغات وتعليمها وتقييمها. ترجمة: عبد الناصر صبير، منشورات جامعة أم القرى.
- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربية، ط/ 1 2006م، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- محمود كامل الناقة (1985). تعليم العربية لغير الناطقين بها، جامعة أم القرى.


## المصادر الأجنبية:


1- Brown, Douglas (2007). Teaching by Principles, Pearson, Longman.
2- Brown, Douglas (2010). Language and Assessment: Principles and Classroom Practices, Pearson, Longman.
3- Burns, A & Joyce, H. (1997). Focus on Speaking. Sydney: National center for English Language Teaching and Research.
4- Shiamaa Abd EL Fattah Torky .(2006) The Effectiveness of a Task-Based Instruction program in Developing the English Language

Speaking Skills of Secondary Stage Students, A thesis Submitted for the Ph.D. degree in Education, Ain Shams University.

## المواقع الإلكترونية:

مدونة الدكتور خالد أبو عمشة على موقع الجزيرة:

http://learning.aljazeera.net/en/blogs

# مقاييس تقويم مهارتي الشّفويّ في المستوى الأوسط لمتعلّمي العربيّة للناطقين بغيرها وفق الإطار المرجعيّ الأوروبيّ المشترك للّغات

د. طارق بو عتّور

جامعة قرطاج المعهد العالي للغات – تونس

# مقاييس تقويم مهارتي الشّفويّ في المستوى الأوسط لمتعلّمي العربيّة للناطقين بغيرها وفق الإطار المرجعيّ الأوروبيّ المشترك للّغات

## الملخّص

يشهد تقييم مكتسبات الدّارسين في مجال اللّغات الأجنبيّة تطوّرات هائلة نظرا للحركيّة التي يعرفها الدّارسون وانتقالهم من مؤسّسة تعليميّة إلى أخرى أو كذلك من قطر إلى آخر قصد الدّراسة أو العمل أو العيش عموما. ولم يتمكّن السّاهرون على تأمين مساق التّعلّم في جميع هذه اللّغات من وضع تصوّر واضح وناجع لأصناف التقييم والاختبار إلاّ بعد التّوصّل إلى توصيف شامل ودقيق لمختلف المهارات والمعارف والمستويات الدّراسيّة التي يقطعها الدّارسون خلال مراحل التّعلّم. وقد وضعوا لذلك منهجيّات وطرائق أخضعوها للتّجريب وأشرفت عليها هيئات ومنظّمات وجهات أكاديميّة متخصّصة في بناء الاختبارات. وداخل السياق الحضاريّ والثّقافي نفسِه تشهد اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها حركيّة غير مسبوقة واهتماما واسعا بتطوير مناهج تدريسها وتعلّمها وتقييمها وأصبحت تتجاذبها العديد من الأطراف سواء كان ذلك في التّعليم الحضوريّ أو الإلكترونيّ عن بعد إضافة إلى المراوحة بين المناهج التّقليديّة والمعاصرة واستخدام تكنولوجيّات الاتّصال والتّواصل الحديثة. ولا بدّ لمقاييس التّقويم من أن تتزامن وتواكب تطوّر مناهج التّعليم وإن كانت العلاقة بين الحقلين جدليّة إذ يحدّد أحدهما النّظر إلى الآخر ويُثريه. وتتنزّل هذه الورقة في إطار التّكامل بين أقطاب الرحى ثلاثتها وهي التّعلّم والتّدريس والتّقييم قصد تحديد أهمّ الضّوابط المنهجيّة التي توثّق عرى العلاقة بين الاختبار والتّكوين في رؤية منسجمة ومتناسقة قصد تعميم هذه النّظرة على مختلف الهيئات السّاهرة على تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها في محاولة لتقديم بعض الضّوابط المنهجيّة لبيان عمق التّرابط بين التكوين والتقييم. والتزاما بحدود الإطار جاءت هذه الضّوابط مطبّقة على مهارتي الشّفوي فهما وإنتاجا مع الاقتصار على

المستوى الأوسط بصنفيه ب1 وب2 وفق التّقسيم الذي اعتمده «الإطار المرجعي الأوروبيّ المشترك للّغات تعلّما وتعليما وتقويما» والإشارة إلى أهمّيّة أن يكون لتدريس العربيّة للنّاطقين بغيرها إطار مرجعيّ شامل للتّكوين والاختبار على غرار TOEFL في الانكليزيّة يوحّد ممارسات مختلف المؤسّسات والهيئات داخل البلدان العربيّة وخارجها بما يجعل تعلّم العربيّة أكثر يسرا ومرونة.

الكلمات المفاتيح : التّقييم، الكفايات الشفوية، المستوى الأوسط، التعلّميّة، اللّغات الأجنبيّة، العربيّة للنّاطقين بغيرها، الإطار المرجعيّ المشترك.

# المقدّمة

لقد شهد مجال تدريس وتعلّم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها خلال العقود الأخيرة إقبالا ملحوظا وحركية غير مسبوقة لا بالنسبة إلى الدّارسين فحسب وإنّما أيضا في ما يخصّ المناهج والطرائق والوسائل التعليمية وأنواع الاختبارات وأشكال التّقييم فضلا عن تنامي أعداد المؤسّسات العموميّة والخاصّة المتدخّلة في هذا المجال، ولا يخفى تأثّر هذا الحقل بما استجدّ في تدريس اللّغات الأجنبيّة عموما وتوصّلها إلى ضبط مرجعيّات معمّمة وشاملة للتّقييم والاختبار على غرار اختبار TOEFL بالنّسبة إلى اللّغة الانكليزيّة. وقد أصبح من الأوكد في هذه الفترة التي تشهد تزايدا كبيرا في أعداد المقبلين على تعلّم لغة الضّاد أن تُضبط بدقّة معايير تقويم تعلّم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها من حيث المهارات والعناصر، خصوصا أنّ التّعليم لا ينفكّ أبدا عن التّقويم ولا ينفصل بأيّة حال من الأحوال عن التّعلّم، فهي ثلاثة عناصر مترابطة متداخلة ومتكاملة. ولا شكّ أنّ مسألة التّقويم كثيرة التّشعّب والتّعقيد إذ لا تقتصر على تقييم مستوى التّحصيل الذي يبلغه دارس اللّغة وإنّما تتجاوز ذلك إلى تقييم كلّ ما يحفّ بعمليّة التّعلّم ويتدخّل فيها بما في ذلك المناهج والموارد البشريّة والتّجهيزات والفضاءات. بل إنّ مسألة تقييم الكفايات اللّغويّة والتّواصليّة والتّفاعليّة ينبغي أن يُنظر إليها في إطار أشمل للتّعلّم يغطّي كلاّ من التّعليم الحضوريّ والافتراضيّ والرقميّ وعن بعد وكذلك التّعلّم الذّاتيّ. والتزاما بحدود البحث ومجاله فقد اكتفت المحاولة بالنّظر في المقدّمات المنهجيّة الضّروريّة من أجل ضمان نجاعة التّقويم في حدود المهارتين الشفويّتين فهم المسموع والتّعبير الشفوي مع الوقوف عند المستويين الأوسطين ب1 وب2 دون غيرهما على أن تبقى إمكانيّة توسيع حدود البحث على سائر المهارات والمستويات أمرا جائزا من أجل وضع تصوّر شامل للتّقييم. وقد تمّ الاعتماد في تحديد منهج البحث ورؤيته وتصوّراته على النتائج التي توصّل إليها

«الإطار المرجعي الأوروبيّ المشترك للّغات تعلّما وتعليما وتقويما»[1] الصّادر عن المجلس الأوروبّيّ سنة 2000 باعتباره إطارا نظريّا عامّا لهذه الورقة.

وانسجاما مع الإطار العامّ للبحث الموسوم بـــ : «معايير تقويم اللغة العربية للناطقين بغيرها: المهارات والعناصر»، فإنّ الهدف هو معالجة بعض النّقاط المنهجيّة والمنطلقات النّظريّة التي لا بدّ من مراعاتها عند تقييم المهارتين الشفويّتين لدارسي اللّغة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها والبحث في مقاييس وضع الاختبارات سواء ما تعلّق منها بالتقبّل أو التّفاعل أو الإنتاج، ومدى قدرتها على قياس وتطوير تعلّم وتعليم الناطقين بغير العربية، مع الحرص على توحيد الضوابط العلمية والبيداغوجية التي تُبنى وفقها الاختبارات من خلال رصد وتوصيف خصائص مستوى من مستويات الدّراسة وهو الأوسط عموما بشقّيه ب1 وب2 لاعتبارات منهجيّة تتّصل بحدود المجال وضيق المقام، على أنّه يمكن توسيع نتائج البحث على باقي المستويات من أجل إقرار معايير شاملة وموسّعة في التقييم والإشهاد.

## I - الصّلة بين التّقييم ومستويات اللّغة

إنّ مسألة تقييم الكفايات وعناصر اللّغة ومهاراتها رهين تصوّراتنا للّسان الذي يسعى الدّارس إلى تعلّمه خصوصا إذا ما كان ينطوي على مستويات مختلفة من الاستخدام، فلقد طغت على تعلّميّة العربيّة للنّاطقين بغيرها لفترة زمنيّة طويلة نظرة اللّغويّين من الصفويّين وغيرهم شرقا وغربا فارضين أنماط تدريس العربيّة لغة أمّا ومعتبرين أنّ اللّسان المعنيّ بالدّرس البيداغوجيّ يقوم على معيار أعلى في القول وينطلق من قواعد مضبوطة لا يمكن الخروج عليها أو العدول عنها. وحتّى الذين تحرّروا من سطوة النّمط الأعلى في القول بقُوا أمناء للأنحاء الصّريحة والمرور عبر التقعيد والبناء

(1) تمّ الاعتماد بتصرّف على الإطار المرجعيّ الأوروبيّ المشترك للّغات: دراسة، تدريس، تقييم ترجمه إلى العربيّة بالاشتراك علاء عادل عبد الجوّاد، دار إلياس العصريّة للطّباعة والنّشر، القاهرة، 2008.

النّظريّ للّغة كما لو كان اللّسان آلة تدور على نفسها وتشتغل أنظمته بشكل منفصلٍ على هيئة نظام مغلق من الهياكل والصيغ في تدرّج هرميّ من النظام الصّوتمي إلى الدّلالة التّداوليّة مرورا بالتّركيب دونما ارتباط بعالم خارجيّ تحكمه السلوكات والتمثّلات ودوائر الاعتقاد، فمرّ تعلّم اللّغة عبر تدريس القواعد والمعايير اللّغويّة والقوالب الجاهزة. وهكذا عمل البنيويّون لعقود طويلة على تنميط اللّغة وتجريدها والاحتكام في بعض الأحيان إلى معايير اللّغة الفصيحة في التّدريس والتّقييم. وقد أنكر عليهم ورثاؤهم التّواصليّون هذا المنحى في تعلّميّة الألسن ففصلوها عن حذق الهياكل والبُنى وجعلوها ضربا من الغمر يحدث صلب حياة النّاس اليوميّة في شكل عفويّ لا إراديّ يستبطن خلاله الدّارسون نوعا من النّحو الضمنيّ بعيدا عن التّصريح واستبدلوا الآليّة بالعفويّة والتّكرار بالوضعيّات التّواصليّة الشبيهة بما يعيشه المتخاطبون أصالة في واقع الاستعمال. وفي الفترة الأخيرة عندما انضمّ المختصون في البرمجة والمعلوماتيّة إلى ميدان تعلّميّة اللّغات الأجنبيّة جذبوا إليهم هذا الميدان وطوّعوه للمنظومات الرقميّة والوسائط المتعدّدة ناقلين الدّارس إلى عالم افتراضيّ سواء في التّعلّم أو التّعليم أو التّقييم في ضرب من التّعلّم الذاتيّ وعن بعد وولجوا حتّى عالم التعليم الحضوريّ فخلقوا سلوكا ثالثا يتقابل إلى حدّ بعيد جدّا مع ما انتهجه التيّاران السّابقان في تفاعل من نمط جديد غدا هو ذاته لغةً للعصر بل أضحى هو المرجع البديل في الاختبارات التقييميّة عبر الشبكات الرّقميّة.

وحتّى إن أقررنا أنّ الطرائقَ جميعَها مقبول بدرجات متفاوتة في ميدان تعلّم اللّغات الأجنبيّة مادام يستجيب لحاجات الدّارسين وأهدافهم وينسجم مع رغباتهم وانتظاراتهم، فإنّ جملة من المسائل المنهجيّة يجب أن تتوفّر في أيّ من الطرائق المذكورة حتّى يكون التعلّم من جهتي التّكوين والتّقييم ناجعا ويبلغ أهدافه من التمكّن في أقصر وقت ممكن. ويزداد الأمر جللا وخطورة إذا ما كان موضوع التّعلّم هو اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها لما تتّسم به من ازدواج لغويّ بين عاميّات تُتداول في الحياة اليوميّة وفصحى بمختلف درجاتها وأنماطها تُستخدم في المجالات الرّسميّة والدراسيّة ونمطٍ أوسط يستعمل في

الصِّحافة والإعلام. فهي لغة حمّالة متعدّدة الأبعاد والاستعمالات متشعّبة في تاريخها متعدّدة مجالات التّصريف ومستويات الانتشار في تمازج فريد... وجميعها معايير بالغة الأهمّيّة سواء في التّعليم أو عند تقييم الكفايات والقدرات وفي الاختبار عموما.

فتقييم كفايات الدارسين عند تعلّم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها أيّا كانت وسائله وطرائقه ومحامله يحتاج إلى مقدّمات منهجيّة ضروريّة لا فكاك منها ولا مناص من إرسائها مثلما جرت عليه السُّنن في تعلّم سائر الألسن واللّغات بما لا يجعل هذا الميدان حكرا على تخصّص دون آخر أو جهة دون أخرى طالما أنّ مقاييس التّقييم قد صيغت مسبقا بما يتلاءم وأهدافَ التّعلّم ومبادئه. وهكذا فإنّ مسألة تقييم المهارات وقيسها لدى متعلّمي العربيّة للنّاطقين بغيرها لا تبعُد في جوهرها عن مشاغل التّدريس والتّعلّم ولا تنفصل عن قضايا التّكوين وإعداد الوسائل البيداغوجيّة ووضع التّصوّرات الملائمة لخطّة متكاملة ذات أسس ثلاثة : التّعلّم والتّعليم والتقييم. ولعلّ ما يزيد الأمر أهميّة هو أنّ هذه العناصر ثلاثتها متداخلة وغير منتظمة انتظاما خطيّا تصاعديّا، فحتّى إن أقررنا على سبيل الحدس والعفويّة أنّها تتدرّج وفق خطيّة مُبتدَؤها التّعليم ومنتهاها التّقييم وجوهرها التّعلّم فإنّ هذا الترتيب والتسلسل يبدو متحرّكا في شكل لوليّ إذ يسبق التقييم والاختبار أحيانا التّكوين ويكون التعليم رديفا وتابعا للتّعلّم أحيانا أخرى. ومردّ ذلك أنّ هذه الأعمدة الثلاثة متراصّة متداخلة متكاملة يشدّ بعضها بعضا ولعلّ الخيط النّاظم بينها هو الأطر المرجعيّة التي تنظّم مساري التكوين والتّقييم على امتداد فترة التّعلّم حتّى إن اختلفت مؤسّسات التعليم وتنوّعت أمكنتها وأزمنتها وتباين المشرفون على حظوظ مسار التّعلّم. فتوحيد زاوية النّظر إلى التّعليم، دون السّقوط في التنميط، أمر مرغوب. ونكاد نجزم أنّ مسألة التقييم بمختلف أصنافها من اختبارات معياريّة واختبارات تصنيف وإشهاد تمثّل قلب الرّحى في مسألة تعلّميّة اللّغات الأجنبيّة إذ تصبّ فيها جميع العمليّات التعلّميّة والتّعليميّة الأخرى وتنعكس عليها جميع عناصر المسار التعلمي وحلقاته والوسائل المعينة على تحقيقه والأطر المشرفة على تفعيله إذا نظرنا طبعا إلى مسألة التّقييم

من بابها الواسع الذي يشمل البرامج والمناهج وإطار التدريس والمؤسّسة الرّاعية للتّكوين ...

أمّا إذا اكتفينا بجانب اللّغة وما يتّصل بها من المهارات الأربع فضلا عن عنصري المعجم والنّحو في مفهومه الواسع فإنّ ذلك يستدعي تفصيلا في أصناف معايير التّقويم وأنواع الاختبارات وأضرب التّحصيل. وبما أنّ باب الاختبارات المعياريّة في كفايات تعلّم العربيّة للنّاطقين بغيرها واسع جدّا بما تضيق عنه حدود هذه الورقة فإنّه لا بدّ من الناحية المنهجيّة الاقتصار على مهارة من المهارات ومستوى من المستويات دون غيرهما. وقد اخترنا من بين الكفايات مهارتي فهم المسموع والإنتاج الشّفويّ لحاجة الدّارسين إليهما في التّواصل المباشر وانطوائهما على الجوانب السّلوكيّة والتّفاعليّة، ومن بين المستويات المستوى الأوسط ب1 وب2 لأنّهما يمثّلان أوّل خطوة فعليّة من خطوات استخدام اللّغة والتّعامل بها في محيطها الأصيل ووضعيّاتها التّواصليّة الأصليّة.

أمّا مبرّرات هذا الاختيار في مستوى المهارات فترجع إلى أسباب نظريّة لسانيّة وأخرى تطبيقيّة عمليّة. فاللّغة في وجهها المنطوق نظام إبلاغ من الدّرجة الأولى يتداولها النّاس مشافهة ويؤدّون بالكلام وظائف إبلاغيّة إلى جانب وظائفها الأخرى. ومهما قيل في شأن اللّغة العربيّة من أنّ استخداماتها الأبلغ في مستويات رسميّة تقرب إلى الحقيقة الخطيّة والمكتوبة ولا يكاد النّاس يستخدمونها استخداما معياريّا تامّا في تواصلهم اليوميّ الشفوي عدا بعض مجالات الإعلام والسياسة والتدريس والخطابة، فإنّ إمعان النّظر في مجال من مجالات استعمالها هو الأقرب إلى مفهوم العربيّة المعاصرة لغة الإعلام والثقافة والسياسة والتّعليم يُسلم إلى أنّ لها، بغضّ النّظر عن النّظرة المعياريّة الصفويّة، جوانبَ حيّة تُتداول فيها داخل مقامات تواصليّة تقتضي التّفاعل والتجاوب بين مستخدميها بما يتضمّنه ذلك من أبعاد تداوليّة، ذرائعيّة وحجاجيّة تستوجب الربط بين المقال والمقام وشروط التّخاطب وظروفه. أمّا عن المستوى الأوسط ب1 و ب2 فلأنّ معظم دارسي اللّغة العربيّة يتوزّعون على المستويين الأدنى والأوسط في شكل هرميّ قاعدته المبتدئون

أ1 وأ2 وقمّته المتقدّمون ج1 وج2. وهو إلى ذلك المستوى الذي يشرع فيه الدّارسون في التّعامل مع الخطابات والنّصوص الأصليّة ويتحقّق لمن يبلغه نصيبٌ من الاستقلاليّة الذّاتيّة في التّعامل باللّغة وهو أيضا باب من أبواب التّعلّم الذاتيّ وعتبة ضروريّة لمن يريدون مواصلة التّعلّم في بعض الجامعات في نطاق حركيّة الطّلاّب[1] أو الاندماج صلب المؤسّسات والترشّح للوظائف وخوض غمار الانتدابات بوجه عامّ والمشاركة في الحياة اليومية. وقد عرف هذا المستوى الأوسط أيضا بالاستخدام الذّاتيّ للّغة[2] ضمن توصيف المستويات المرجعيّة العامّة صلب الإطار المرجعيّ الأوروبّيّ المشترك للّغات اعتمادا على مبدأ تقييم الأداء اللّغويّ انطلاقا من منظور الكفاءة اللّغويّة الاتّصاليّة.

| | | |
|---|---|---|
| الاستخدام الذاتيّ للّغة | ب2 | - بإمكان مستخدم اللّغة فهم المحتوى الأساسيّ للنّصوص المعقّدة التي تناقش موضوعات واقعيّة ونظريّة، وبوسعه أيضا فهم الأحاديث والمناقشات المتخصّصة التي تدور في نفس مجال التّخصّص.<br>- يمكنه التّفاهم بتلقائيّة وطلاقة، حتّى إنّه من الممكن وجود حوار طبيعيّ مع أشخاص من أهل اللّغة دون بذل جهد كبير من كلا الجانبين.<br>- بوسعه التّعبير عن موضوعات متعدّدة بشكل واضح ومفصّل، وشرح موقفه من إحدى القضايا المعاصرة وكذلك ذكر مزايا وعيوب الإمكانيّات المختلفة. |
| | ب1 | - بمقدوره فهم النّقاط الأساسيّة إذا كانت اللّغة المستخدمة واضحة، وإذا تناول الحديث موضوعات أو أشياء مألوفة عن العمل أو الدّراسة أو أوقات الفراغ أو غيرها. |

(1) ورد في مقدّمة الإطار المرجعيّ قولهم «هكذا يعلي الإطار المرجعي مقدار شفافية الدورات والمقرّرات الدراسيّة والتوجيهات وكذلك المؤهّلات ويساهم كذلك في تقوية أواصر التّعاون الدوليّ في مجال اللّغات الحديثة وذلك بوضع الأساس العامّ للتّوصيف التفصيليّ للأهداف والمحتويات والمناهج. كما أنّ وضع المعايير الموضوعيّة لتوصيف الكفاءة اللّغويّة يسهّل عمليّة الاعتماد المتبادل للمؤهّلات المكتسبة في سياق مختلف ويشجّع على التحرّك داخل أوروبّا». المرجع السابق ص14

(3) المرجع السابق ص 37

| | | |
|---|---|---|
| | | - بإمكانه التّعامل بنجاح في أكثر المواقف التي تعترض المرء أثناء قيامه برحلة في المنطقة التي تستخدم لغة التّعلّم.<br>- يمكنه الإدلاء برأيه في العديد من الموضوعات المألوفة وكذلك المجالات التي تحظى باهتمامه الشّخصيّ في يُسر وترابط.<br>- بمقدوره أن يسرد الأحداث والتّجارب، ويصف أحلامه وآماله وأهدافه، وأن يشرح كذلك أو يفسّر خططه وآراءه بشكل موجز. |

ويمكن أن نجمل هذه النّقاط المنهجيّة التي لا بدّ من مراعاتها عند صياغة الاختبارات والتقييمات الشّفويّة في مجموعة من الضوابط الأساسيّة المتّصلة بطبيعة الكفايات والمهارات المستهدفة ونوعيّة المعارف المرتقبة مع بيان أهمّيتها في مجال الاختبار الشّفويّ بما أنّ كلّ عمليّة تقييم أو اختبار أو إشهاد لا بدّ لها من أن تتأسّس وفق تصوّر مسبق للتّعلّم وأهدافه وحاجات الدّارسين وغاياتهم ومستوى اللّغة الذي نقصده سواء تعلّق الأمر باللّغة العربيّة الفصحى أو المعاصرة أو العامّيّات المستخدمة في مختلف الأقطار العربيّة أو مزيجا بين هذه المستويات جميعها حسب التّعاقد البيداغوجيّ الذي تُبرمه الأطر المشرفة على مساق التّعلّم.

## II- مراعاة المهارات اللّغويّة والثقافيّة والتّواصليّة جميعها

سواء كان التّعلّم المرتقب حضوريّا أو عن بعد، واقعيّا أو افتراضيّا، فإنّ التقييم شأنه في ذلك شأن الوسائل والأدوات البيداغوجيّة والمناهج المستخدمة لا بدّ أن يراعي عند وضع تصوّراته وصياغته بعض الضّوابط الأساسيّة التي ستحدّد ملامح التّعليم ومبادئه من قبيل وضع تصوّر لمستويات اللّغة التي نسعى إلى تدريسها وأن نحدّد أيّ مستوى من اللّسان نروم تدريسه. فاللّغة العربيّة تنطوي على مستويات متعدّدة ليس أقلّها العربيّة الفصيحة والعربيّة المعاصرة وهي في تداولها تمزج إلى حدود معيّنة بين الفصيح والعاميّ وتختلف درجات استخدامها واستعمالها في كلّ من المنطوق والمكتوب وتتفاوت

من قطر عربيّ إلى آخر شأن سائر الألسن، فما بالُك إذا انتقلت إلى أصقاع أخرى من الأرض شرقا وغربا.

وإذا كانت السبيل سالكةً في تعلّم اللّغة العربيّة لغة أمّا وأكثر وضوحا من حيث النّمط والنّوع الذي تشتغل عليه المناهج خصوصا في التّدريس الرّسمي، فالأكيد أنّه لا يمكن القطع بشأن هذه الاحتمالات إذا ما تعلّق الأمر بالعربيّة لغة أجنبيّة أو للنّاطقين بغيرها. ويبقى الأمر هنا موكولا إلى تحليل حاجيات الدّارسين وضبط أهدافهم وانتظاراتهم من التّعلّم، فتطلّعات طلاّب الجامعات متنوّعة وقد لا تتّفق وتوقّعات الموظّفين المشتغلين بمختلف القطاعات. ولعلّ التّقارب بين هذه الفئات يقتصر على المستويات الدّنيا من التّعلّم وتزداد الهوّة اتّساعا كلّما تقدّمنا في مستويات الدّراسة. وليست مسألة المهارات اللّغويّة أقلّ شأنا فانقسامها إلى مهارتي الشّفويّ (فهم المسموع وإنتاجه) ومهارتي المكتوب (فهم المكتوب وإنتاجه) قد لا يبدو التعامل معه يسيرا عندما يتّصل الأمر بالتّعلّم الرّقمي أو التعلّم عن بعد إذ تطغى مهارتا التّقبّل سمعا وقراءة على مهارتي الإنتاج تعبيرا وإنشاء وإن كانت المسألة قد وجدت طريقها إلى الحلّ في ما يسمّى منصّات تعليم اللّغات واعتماد مخابر اللّغات التّفاعليّة. ولا ننكر هنا أيضا تفاوت حاجات الدّرسين وأهدافهم من هذه الكفايات الأربع فمن كان شغلُه الشّاغل التّواصلَ المباشر مع النّاطقين الأصليّين باللّسان العربيّ وضع همّه في مهارتي الشّفويّ قانعا بأن يُجازَ في نظام الإبلاغ من الدّرجة الأولى وهو المنطوق والشّفويّ، أمّا من كان يرغب في التّعامل مع اللّغة عبر وسائط التحرير قصَر اهتمامه على نظام الإبلاغ من الدّرجة الثّانية وهو الكتابة. وقد تتعقّد القضيّة أكثر إذا وسّعنا الدّائرة لتشمل عنصري اللّغة وهما النّحو (بمفهومه الواسع) والمعجم (سواء كان أساسيّا أو متخصّصا). فمن الدّارسين من لم يعتد على دراسة اللّغة بواسطة النّحو حتّى في لسانه الأمّ وتغيب عنه المفاهيم والمصطلحات النحويّة في لغته فما بالك بها في اللّسان العربيّ. وهو إلى ذلك يفضّل تعلّم اللّغة العربيّة اعتمادا على ما يطلق عليه بالنّحو الضّمنيّ مقابل النّحو الصّريح فيستبطن هياكل اللّغة

وأنظمتها وقواعدها عبر الاستعمال الحينيّ والاستخدام في ما يشبه الطّريقة التّواصليّة أو المباشرة وهذا الصّنف من التّمرّس بالمهارات الشفويّة أقرب إلى التعليم الحضوريّ المباشر منه إلى التّعليم عن بعد. ولا تخلو مسألة المعجم والحقول الدّلاليّة ومحاور الدّروس من هذه الإشكاليّات جميعِها خصوصا في المستويات المتقدّمة إذ تتباين المشاغل والاهتمامات وتختلف مجالات التّخصّص بما يستدعي الكثير من الحذر عند تخيّر الألفاظ والمعجم والسّياقات التي يتنزّل فيها التّعليم. غير أنّنا نجانب الصّواب إذا اعتقدنا أنّ تعلّم اللّغات الأجنبيّة مقتصر على استبطان البنى والقوالب والصيغ المجرّدة والتّراكيب فهي فاقدة المعنى إن أخرجناها من سياقات التّواصل ومقامات التّداول والاستعمال الأقرب إلى واقع اللّغة الحيّة، فالقوالب والأشكال إن لم تُفرَغ في وضعيّات الإبلاغ والتّخاطب ظلّت جوفاء فاقدة لكلّ دلالة سوى دلالاتها الحرفيّة والتّركيبيّة، والمعاني لا تكتمل إلاّ إذا اتّصلت حلقات الخطاب وأطرافُه بعضُها ببعض. فإذا كان مستوى اللّغة الذي يقع الاهتمام به أكثر في مجال تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها هو الأوسط الذي يغطّي مفهوم العربيّة المعاصرة ويمزج إلى جانب المستوى الفصيح بعض خصائص الخطابات المتداولة المشوبة بشيء من العاميّات فإنّ تقييم المهارات الشّفويّة ينبغي أن يراعي هذه السّمات التي تتميّز بها اللّغة الهدف.

## III- تداخل أصناف المعارف عند تقييم الكفايات

لا شكّ في أنّ النّشاط الذي يؤدّيه مستخدمو اللّغة داخل مقامات التّواصل مركّب إلى ذلك من مجموعة من المعارف أوّلها المعرفة البيانيّة الصّريحة Savoir المتّصلة بالعالم المحيط وبالمعارف النّظريّة. ومن المعرفة البيانيّة على سبيل المثال الدراية بالخصائص النّحويّة ونظام الاشتقاق والتصريف للّغة المعنيّة أو إدراك العادات أو الطقوس الخاصّة التي قد ترتبط بأمور التغذية أو اللّباس في بلد معيّن وبالتالي إدراك أنّ تلك الأمور قد يكون لها خلفيّات ثقافيّة مثلا. وتليها المعرفة الإجرائيّة savoir- faire وتتمثّل في المهارات والقدرة على تنفيذ الأعمال وأداء العمليّات، ومن المهارات المعرفيّة والإجرائيّة

القدرة على استخدام المعجم والتّعامل مع عدد من الوثائق والمقاطع المسموعة، وكذلك القدرة على استخدام الوسائل السمعيّة البصريّة والحواسيب والانترنت باعتبارها وسائل مساعدة على التّعلّم. وتليها الكفاءة الشخصيّة savoir- être وهي مجموع المميّزات الفرديّة والخصائص الشخصيّة ووجهات النّظر من قبيل الموقف من الآخرين والاستعداد للتّواصل. وتنضاف إليها القدرة على التّعلّم Savoir- apprendre وهي بمثابة المنشّط للكفاءات الشخصيّة والمعرفة البيانيّة والمهارات العمليّة جميعها، وتعتمد على أنواع مختلفة من الكفاءات بما أنّها تمثّل نوعا من المعرفة الإجرائيّة والاستعداد لاكتشاف العالم المحيط والآخرين وثقافاتهم وتصوّراتهم. ولجميع هذه الكفايات أثر بالغ في تحفيز المهارات اللّغويّة التّواصليّة التي تتداخل فيها عديد العناصر منها اللّغويّ والاجتماعيّ والتّداوليّ بما فيها تلك الكفاءات اللّغويّة المنطوية على معارف معجميّة ومعرفة بالأصوات اللّغويّة أي بقواعد نطق اللّغة وعلوم نحويّة ومهارات وأبعاد أخرى للنّظام اللّغويّ. فإذا كان التّعليم قد أخذ في الاعتبار تكامل هذه المستويات المعرفيّة من جهة التّقبّل والإنتاج فإنّ تقييم الكفايات ستنعكس عليه حتما هذه المراوحة في اختبار قدرات الدّارسين دون الوقوف عند المعرفة البيانيّة الصّريحة ولعلّها ما زالت طاغية في جزء كبير من التّقييمات والاختبارات.

فمجال تعلّم اللّغات هو مجال التّداخل بامتياز فمثلما أنّ اللّغة هي البوْتقة التي تنصهر فيها التمثّلات والإدراك والمتصوّرات والأعمال القوليّة والمميّزات الثقافيّة ودوائر اعتقاد المتكلّمين فإنّ تعلّمها وحذقها يستوجب تجاوز مستوياتها التركيبيّة الصِّرف وأنظمتها المجرّدة إلى مفهوم أشمل للمعرفة يستوعب الأبعاد اللّغويّة والخصوصيّات الثقافيّة والنواحي السّلوكيّة والتفاعل اللّفظيّ والاتّصال غير اللّفظيّ وهو ما يمثّل قلب الرّحى في كلّ مسار تواصل إذ تُعدّ هذه الأعمال ضربا من الأفعال الملازمة للأنشطة اللّغويّة وتؤمّن نسبة كبيرة من التّواصل والتّفاهم بين طرفي قناة التّواصل من قبيل الإشارة إلى ما يحيط بالمتخاطبين واستخدام الإشارات وقسمات الوجه والإيماء بالموافقة

وغيرها من تعبيرات الجسد وتلوين نبرة الصّوت والتنغيم ممّا لا يخضع لمقولة التّقطيع المزدوج. ويدخل في ذلك كلّه السّماتُ غير النّصيّة داخل النّصوص المكتوبة من قبيل الصّور المصاحبة ووسائل الإيضاح والتّفسير والرّسوم البيانيّة وهي جميعها تنطوي على إشارات ثقافيّة مشحونة بالدّلالات الحضاريّة الحافّة ويتمّ تقبّلها مثل النّصّ المكتوب تماما وأحيانا تكون أبلغ وأرسخ في الذّهن. أمّا في الخطابات الشّفويّة وهي الهدف في هذا المقام فإنّ الاهتمام بالاتّصال غير اللّفظيّ لا يقلّ أهمّيّة عن التّواصل بالكلام. وكلّ هذه المعارف المتداخلة والمتكاملة يتنزّل جميعُها في صلب العمليّات اللّغويّة الاتّصاليّة فلكي يستطيع الدّارس أن يقوم بوظيفة المتحدّث أو الكاتب أو المستمع أو القارئ فيجب عليه أن يتحلّى بالخبرة اللّازمة لتنفيذ مجموعة من الأفعال. فهو عند التّحدّث يعدّ ويخطّط لما يريد قوله أو تبليغه (المهارات المعرفيّة) وأن يُحكم صياغته لغويّا (المهارات اللّغويّة) وأن ينطق بوضوح ما يرغب في نقله (المهارات الصوتيّة) وأن يُردف ذلك كلّه بالإشارات والإيماءات الملائمة (المهارات السلوكيّة). أمّا عند الاستماع فهو يكون قادرا على الإصغاء والإنصات لما يقال له رغم الظّروف المحيطة بالتّواصل من ضجيج ومعوقات وغيرهما (المهارات الصوتيّة النطقيّة) وأن يتعرّف إلى ما يصله على أنّه مقولات لغويّة (القدرات اللّغويّة) وأن يفهم ما يبثّه المخاطِب (القدرات اللّفظيّة) وأن يحلّل ما يتناهى إليه سمعه تحليلا لغويّا (المهارات المعرفيّة). وتنضاف إلى ذلك كلّه في مستوى الكتابة كفايات تحليل الخطّ والمقروئيّة في ما يخصّ مهارات التّحرير والقراءة. ويمكن توسيع جملة المعارف التي ينبعي أن تتوفّر في الدّارسين إلى مهارات الإدراك والذّاكرة والقدرة على التفكيك والاستنتاج والتّوقّع والتمثّل والتأليف وهي عناصر أساسيّة في وضع اختبارات فهم المسموع على وجه الخصوص.

## IV - التدرج في أنماط التّدريبات والتمارين عند التكوين والتقييم

وبناء على ما تقدّم فإنّ تداخل المعارف والمهارات وتكاملَها لا بدّ أن ينعكس ضرورة على أنماط التّمارين والمناشط التي يعدّها المدرّسون سواء للتّكوين أو للتقييم وأن

يظهر أيضا أثر ذلك في أصناف التّطبيقات والتمارين وأنماطها بما يحفّز الدّارسين على استخدام اللّغة باعتبارها ارتكاساتٍ وأعمالا قوليّة يحقّق بها المتخاطبون فعلا من أفعال الكلام فيقترحون ويرفضون ويقبلون ويُحضّون ويعارضون ويحذّرون ويُحاجّون باستخدام مختلف وسائل الحجاج وأصناف أدلّته وبراهينه... ويقتضي هذا التّصوّر تطوير النّظر إلى اللّغة وسبل اشتغالها وعملها فإذا كانت البنيويّة قد اعتبرت اللّغة جملة من الأنظمة المتراكبة والمتداخلة تداخلا متناسقا عند اشتغالها إدماجا واندماجا، وهو ما ينسحب أيضا على مفهوم نحو الخطاب، فإنّ التصوّر الحديث أصبح يعتبرها جملة من السّلوكات المترابطة في المفهوم الواسع للكلمة في ما أطلق عليه الإطار المرجعي الأوروبيّ المشترك «المنحى المرتكز على السّلوك» الذي ينطلق من رؤية شاملة لاستخدام اللّغة ودراستها. فلم يعد ينظر إلى المتعلّم باعتباره مجرّد متلقّ للمعارف الصريحة بل إنّه فرد من الأشخاص الفاعلين في المجتمع ممّن يؤدّون مهامّ تواصليّة وليس فقط وظائف لغويّة. ومن شأن هذه السّلوكات التي يأتيها الأفرادُ داخل المجموعة اللّغويّة والتي تقوم على نواح إدراكيّة وعاطفيّة ونوايا اتّصالية ودوائر اعتقاد أن تعزّز الكفاءات اللّغويّة وتطوّرها. وهكذا تكون نشاطات متعلّم اللّغة مزيجا من المعارف البيانيّة التّصريحيّة والكفايات التي ترجع إلى قدرة الدّارس على التّواصل فضلا عن سائر قدراته الإدراكيّة التي تجعله متمكّنا من القيام بأفعال معيّنة. وهذا المنحى في التعليم تبدو آثاره جليّة عند التّقييم والاختبار إذ تتّجه التّمارين التقييميّة إلى اختبار قدرات المتعلّم على استخدام اللّغة في مفهومها العمليّ والإجرائيّ وأن تختبر قدرته على الفهم في سياقات المقامات التّواصليّة الفعليّة أو الشّبيهة بها إذا كانت النّصوص والخطابات مصنوعة وأن تمتحن قدرته على الإنتاج في مجال ما يستطيع أداءه من الأعمال والأفعال بواسطة الكلام.

## V- موقع التفاعلات اللّفظيّة من التّقييم

لقد غدا تعلّم اللّغات الأجنبيّة لا ينفكّ عن تداول الخطابات داخل مقاماتها التّواصليّة الحقيقيّة ويستلهم الكثير من تجارب الجماعة اللّغويّة وعاداتها وتقاليدها في

التّخاطب وتبادل الأدوار وسننها الثّقافيّة في تصريف وجوه القول إنتاجا وتقبّلا. ولا شكّ أنّه أثناء عمليّة التّفاعل الشّفويّ يتبادل مستعملو اللّغة الأدوار ما بين متحدّث ومستمع أو أكثر للاشتراك في إقامة حديث عن طريق التّحاور للوصول إلى المعنى بناء على مبدأ التّعاون. وتتميّز عمليّة التّفاعل هذه بالاستخدام الدّائم والمستمرّ لاستراتيجيّات التّلقّي والإنتاج. وبالإضافة إلى ذلك توجد في الخطاب فئات من استراتيجيّات المعرفة الإدراكيّة والتّعاون مثل تغيّر المتحدّث والاتّفاق على موضوع معيّن وكيفيّة تناوله، واقتراح الحلول وتقييمها واسترجاع وتلخيص ما تمّ أثناء الحديث والتّوسّط في النّزاعات... ويمكن لهذه التفاعلات أن تشمل أيضا بحسب مستوى الدّراسة الصفقات التّجاريّة ومحادثات إسداء الخدمات والحديث العابر غير المتكلّف والنّقاش والحوار الرّسميّ وغير الرّسميّ والمحاورات والمقابلات والمفاوضات والتّخطيط المشترك والتّعاون العمليّ الهادف... وإن كانت عمليّة التّفاعل تشمل أنشطة تلقٍّ وإنتاج لغويّة إلاّ أنّها تشمل كذلك أفعالا تعتبر من السمات المميّزة والخاصّة بالخطاب الجماعيّ.

وبما أنّ مساق التّعلّم مركّب ينطوي على جوانب تخصّ التّكوين وأخرى تهمّ التقييم والاختبار باعتبارهما عمليّتين متكاملتين ومتعاضدتين على امتداد مراحل دراسة اللّغة فلا بدّ للمناشط والتّدريبات والتّمارين التي تتخلّل الدّروس الحضوريّة والمناهج الرّقميّة والتّكوين الافتراضيّ عن بعد أن تراعي مستويات المعرفة لدى الدّارسين وأنماط التقبّل والإنتاج وأنواع الكفايات المطلوب ترسيخها وتعزيزها وعلاجها إن تطلّب الأمر ذلك، فلا يُكتفى بالتمارين البنيويّة الآليّة المقتصرة على ملء الفراغات أو الاختيار من بين متعدّد أو التّحويل والتفكيك والتّركيب والتّوسّع، وهي في أغلبها تراعي المعارف والمهارات اللّغويّة الصِّرف، بل لا بدّ من أن تراعي تدريبات الدّروس وتمارين الاختبارات الجوانبَ التّفاعليّة بين مستخدمي اللّغة وأن تنوّع مقامات التّواصل ووضعيّاته دون السّقوط في المقاربة الموضوعاتيّة عند إعداد الأجهزة البيداغوجيّة ووضع تصوّرات الكتب والمناهج المستخدمة أو عند صياغة الاختبارات وامتحانات التّقييم

أيضا. فمصطلح التّقييم يمكن أن يكتسي مفهوم الحكم على كفاءات مستخدمي اللّغة وقياس أدائهم وفق معايير مضبوطة يتمّ تحديدها مسبقا سواء عند التّكوين أو الاختبار. وتعتبر المعايير بوجه عامّ مصدرا لتطوير مقاييس التّقييم التي يمكن بمساعدتها تقرير ما إذا كان هدف بعينه من أهداف التّعلّم قد تمّ تحقيقه. كما يمكن للمصنّفات أن تساعد في صياغة مبادئ تستند إليها المقاييس المضبوطة قصد تعميمها.

## VI - معايير التقييم في المهارات الشفوية

### 1- تجربة رابطة واضعي الإطار الملاجعيّ الأوروبيّ المشترك

من المهمّ عند تحديد مستويات الكفاءة اللّغويّة وضبط نظام التّقييم أن نفرّق في المقاييس بين تعريف درجات الكفاءة اللّغويّة وتقييم الأداء في مستوى معيّن استنادا إلى الأهداف المقصودة منه. ومن أجل تقييم المهارات واختبارها لا بدّ من عمليّة توصيف مسبقة تحقّق رؤية واضحة لما ينبغي للمتعلّم حذقه على مستوى الكفايات الاتصاليّة والمهارات اللّغويّة وعناصر اللّغة وهذا التّحديد المسبق هو وحده الذي يجعل مساق التّعلّم ومسار التقييم والاختبار بمنأى عن الانحراف والعدول ويضمن أقصى ما يمكن من النّجاعة عند إعداد الموادّ البيداغوجيّة ووضع تصوّر لأيّ منهاج دراسيّ. وإذا تتبّعنا التّوصيف الذي وضعه الإطار المرجعيّ الأوروبي[1] المشترك للكفايات الشّفويّة في المستوى الأوسط وجدناه يبوّبها ويفصّل القول فيها على أساس جملة من النّقاط التي يجب توفّرها في مجالات التّواصل الشفويّ من قبيل الإنتاج الشّفوي عموما والحديث الفرديّ المتّصل على غرار عرض التّجارب أو تقديم الحجج والبراهين في نقاش أو حوار، وإلقاء بيانات أو إرشادات علنيّة، والتّحدّث أمام الجمهور. وبالاعتماد على المعايير التي وضعها في سياق تحديد الكفايتين الشّفويّتين فهم المسموع والتّعبير الشّفويّ يمكن للتقييم أن يغطّي

(1) لقد تمّ الاعتماد في تبويب عناصر الجداول على ما ورد في مختلف فصول الأطار المرجعيّ الأوروبّيّ المشترك.

القدرات اللّغويّة والتّواصليّة والتّفاعليّة جميعا بما ينسجم ووجهة النّظر التي ترى أنّ استخدام اللّغة هو ضرب من السّلوك ومجاله هو الخطاب بما يحويه من أفعال كلام وأعمال قوليّة وينطوي عليه من وظائف الإبلاغ والتّواصل والتّأثير والحجاج وغيرها...

وبما أنّ مهارة الإنتاج الشّفويّ أو التّعبير لا تكاد تنفصل عن مهارة التّلقّي وفهم المسموع فقد وضعت لهما الإطار المرجعيّ جملة من الشّروط والخصائص الواجب توفّرها في من يريد حذق هذه الكفاية الاتّصاليّة تحت باب أنشطة واستراتيجيّة التّلقّي وهي تشمل تقبّل كلّ من الاستماع والقراءة ولكن سنركّز خصوصا في هذا المجال على ما اتّصل منها بتلقّي الأنشطة السمعيّة (عند الاستماع) إذ يؤدّي مستخدمو اللّغة عند تأدية وظيفتهم باعتبارهم مستمعين. ومن أنشطة الاستماع هذه التي يشار إليها في المؤلَّف يمكن أن نذكر: الاستماع إلى البيانات والإرشادات العلنيّة وفهمها مثل المعلومات والتّحذيرات... وتلقّي ما تبثّه وسائل الإعلام كالرّاديو والتّلفزيون والتسجيلات الصّوتيّة والسينما والاستماع إليها ومشاهدتها وفهمها، وفهم ما يراه المتقبّل أو يسمعه باعتباره فردا مشاهدا كان أو مستمعا من بين الجمهور سواء في المسرح أو التّجمّعات العلنيّة أوالمحاضرات العامّة، أوالعروض الترفيهيّة أو مجرّد الاستماع إلى الأحاديث...

وقد جُعلت للاستماع جملة من الغايات والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها مستخدمو اللّغة إذ يمكن أن يكون الهدف من الاستماع في جميع الحالات السابقة إحدى الغايات التّالية سواء ما تعلّق منها بالفهم العامّ (معرفة ما هو المقصود عموما) أو الفهم الانتقائيّ (للحصول على معلومة محدّدة بعينها) أو الفهم التّفصيليّ (فهم ما يقال في جميع جزئيّاته) أو القدرة على الاستنباط واستخلاص النتائج.

وقد ضُبطت لهذه المهارة جملة من المقاييس والمعايير نقتصر منها على ما يُعنى بالمستويين الأوسطين دون غيرهما من مستويات التّحصيل حسب المعايير التّالية: فهم النّصّ المسموع عامّة وفهم الحوارات بين المتحدّثين باللّغة الأمّ والفهم كمشاهد أو مستمع من بين الجمهور وفهم الإعلانات والبيانات العلنيّة والإرشادات والتّعليمات

وفهم البرامج الإذاعيّة والتسجيلات الصّوتيّة وفهم الأفلام وبرامج التّلفزيون وهو ما نجد الإطار المرجعيّ قد فصّل القول فيه حسب الجداول التّالية[1]:

| | |
|---|---|
| | فهم النّصّ المسموع عامّة |
| ب2 | يستطيع أن : - يفهم اللّغة المعياريّة الموحّدة في التّعاملات المباشرة أو في وسائل الإعلام سواء عند تناول موضوعات مألوفة أو غير مألوفة وهي اللّغة المستخدمة في الحياة الخاصّة والاجتماعيّة والعمليّة وكذلك الدّراسيّة. ولا يحدّ من قدرته على الفهم سوى الأصوات المرتفعة جدّا من حوله أو الأبنية غير المناسبة للخطاب أو الإيغال في التّخصّص. |
| | - يفهم المعنى الأساسيّ لما يقال سواء كان القول مركّبا أو متعلّقا بموضوعات ملموسة أو مجرّدة عند استخدام اللّغة القياسيّة الموحّدة، كما يستطيع فهم الحوارات والمناقشات المتعلّقة بتخصّصه.<br>- يتابع خطابات مطوّلة وحججا مركّبة ما دام الموضوع مألوفا إلى حدّ كبير، حتّى إذا كانت الخطبة أو مسار الحديث مميّزا بإشارات ضمنيّة واضحة. |
| ب1 | - يفهم معلومات متخصّصة سهلة عن موضوعات عاديّة تتعلّق بالحياة اليوميّة أو العمليّة ويدرك أهمّ النّقاط والمعلومات والجزئيّات بشرط أن يكون الكلام واضحا وبلهجة مألوفة ومفهومة بالنّسبة إليه. |
| | - يفهم النّقاط الرّئيسيّة إذا كان الكلام واضحا وباللّغة المعياريّة الموحّدة بخصوص ما هو مألوف ممّا نتعرّض له عادة في العمل أو في الدّراسة والتّدريب أو في أوقات الفراغ، ويستطيع كذلك أن يفهم القصص القصيرة. |
| | فهم الحوارات بين المتحدّثين باللّغة الأمّ |
| ب2 | يستطيع أن : - يجاري الآخرين في حديث حيويّ بين المتحدّثين باللّغة الأمّ. |
| | - يفهم كثيرا ممّا يدور في الأحاديث التي تجري أمامه ببذل قدر من الجهد. ولكنّه سيجد صعوبة في الاشتراك في أحاديث بين مجموعة من المتحدّثين باللّغة الأمّ ممّن لا يبسطون لغتهم لكي تكون مفهومة. |
| ب1 | - يفهم مجمل النّقاط الرّئيسيّة لأحاديث طويلة نوعا مّا والتي تتمّ في حضوره ما دام الكلام واضحا وباللّغة المعياريّة المتعارف عليها. |

(1) المرجع السابق ص 80

| | |
|---|---|
| | الفهم كمشاهد أو مستمع من بين الجمهور |
| ب2 | يستطيع أن: - يفهم المعنى العامّ لمحاضرات أو كلمات أو خطب أو تقارير أو غيرها من العروض العلميّة أو المتعلّقة بتخصّص معيّن والتي تكون ذات أسلوب ومضمون مركّب. |
| ب1 | - يفهم المحاضرات والخطب والكلمات في مجال تخصّصه إذا كان الموضوع مألوفا ويعرض بسهولة ووضوح. |

| | |
|---|---|
| | **فهم الإعلانات والبيانات العلنيّة والإرشادات والتّعليمات** |
| ب2 | **يستطيع أن: - يفهم الإعلانات والمعلومات عن موضوعات محدّدة أو مجرّدة يكون التّحدّث فيها بالسّرعة المتوسّطة الطّبيعيّة وباللّغة القياسيّة المتعارف عليها.** |
| ب1 | **- يفهم المعلومات التّقنية البسيطة في دليل الاستعمال الخاص بالأجهزة المستخدمة في الحياة اليوميّة..**<br>**- يتابع ويفهم وصفا مفصّلا للطّريق.** |

| | |
|---|---|
| | فهم البرامج الإذاعيّة والتسجيلات الصّوتيّة |
| ب2 | يستطيع أن : - يفهم التّسجيلات الصّوتيّة باللّغة المعياريّة الموحّدة التي نجدها عادة في الحياة الاجتماعيّة والعمليّة أو في الدّراسة والتّدريب، وكذلك أن يفهم وجهات النّظر والآراء المختلفة بالإضافة إلى المضمون. |
| | - يفهم أغلب البرامج التّسجيليّة باللّغة القياسيّة في الرّاديو وأن يفهم الحالة النّفسيّة ونبرة المتحدّث فهما صحيحا. |
| ب1 | - يفهم مضمون أغلب التّسجيلات الصّوتيّة أو البرامج الإذاعيّة لموضوعات الاهتمام الشّخصيّ إن كانت واضحة واللّغة المستخدمة هي اللّغة المعياريّة المتعارف عليها. |
| | - يفهم النّقاط الرئيسيّة للأخبار الإذاعيّة والتّسجيلات الصّوتيّة البسيطة والسّهلة لموضوعات مألوفة إن كان الكلام سهلا نسبيّا وواضح النّطق. |

| | |
|---|---|
| | فهم الأفلام وبرامج التّلفزيون |
| ب2 | يستطيع أن : - يفهم أغلب البرامج والتّقارير الإخباريّة التي تعرض بالتّلفاز. |
| | - يفهم التّقارير التّلفزيونيّة واللّقاءات المباشرة وبرامج المقابلات والألعاب التي تقدّم الإخباريّة بالتّلفزيون وكذلك معظم الأفلام بشرط استخدام اللّغة القياسيّة الموحّدة. |
| ب1 | - يفهم قدرا كبيرا من البرامج التّلفزيونيّة التي تتناول موضوعات الاهتمام الشّخصيّ مثل المقابلات والمحاضرات القصيرة أو البرامج الإخباريّة إذا كان التّحدّث بشأن نسيّ وبلغة واضحة. |
| | - يتابع وأن يفهم العديد من الأفلام التي تعتمد قصّتها على الصّورة والحركة على أن تكون سهلة وواضحة.<br>- يفهم أغلب المعاني في البرامج التّلفزيونيّة التي تتناول موضوعات مألوفة بشرط التّحدّث ببطء نسيّ ووضوح. |

أمّا في مستوى مهارات التعبير نجد أنّ الإطار المرجعيّ قد ضبط جملة من النّقاط التي تشمل الإنتاج الشّفويّ عموما والحديث الفرديّ المتّصل وعرض التّجارب والحديث الفرديّ المتّصل وتقديم الحجج والبراهين (في نقاش أو حوار مثلا) وإلقاء بيانات أو إرشادات علنيّة والتّحدّث أمام الجمهور وقد جاء القول فيها مفصّلا كالآتي[1]:

| | |
|---|---|
| | الإنتاج الشّفويّ عموما |
| ب2 | يستطيع - أن يشرح الموضوع بوضوح ونظام وأن يبرز النقاط والتفاصيل المهمّة بأسلوب مناسب. |
| | - أن يشرح وأن يصف بوضوح وبالتّفصيل موضوعات متعدّدة تحظى باهتمامه، وأن يعرض عرضا مفصّلا الآراء والأفكار، وأن يدعّم ذلك بنقاط فرعيّة وبالأمثلة المناسبة. |
| ب1 | - أن يصف الموضوعات التي تهمّه بسلاسة وبأسلوب سهل ومترابط، على أن يذكر النّقاط بتتابع مستقيم. |

(1) المرجع السابق ص 72

| | |
|---|---|
| | الحديث الفرديّ المتّصل : عرض التّجارب |
| ب2 | يستطيع أن : - يقدّم وصفا تفصيليّا وواضحا وعرض التّقارير للعديد من الموضوعات التي تحظى باهتمامه الشّخصيّ. |
| ب1 | - يقدّم وصفا أو تقريرا بسيطا لموضوعات مختلفة تتعلّق باهتماماته الشّخصيّة.<br>- يعرض قصصا ويقدّم وصفا مبسّطا وسلسا بسرد النّقاط متتابعة.<br>- يتحدّث مفصّلا عن تجاربه الشّخصيّة التي يصف فيها مشاعره وردود أفعاله الخاصّة.<br>- يعرض أهمّ الجزئيّات المتعلّقة بحدث غير متوقّع (من قبيل حادث مثلا).<br>- ينقل قصّة شريط سينمائيّ أو كتاب ويصف ردود فعله الشّخصيّة.<br>- يصف أحلامه وآماله وأهدافه.<br>- يسرد وقائع حقيقيّة واقعيّة وخياليّة مختلفة.<br>- يسرد قصّته أو حكايته. |
| | الحديث الفرديّ المتّصل : تقديم الحجج والبراهين (في نقاش أو حوار مثلا) |
| ب2 | يستطيع أن : - يناقش موضوعا بتنظيم وترتيب بإبراز النّقاط المهمّة بطريقة مناسبة وعرض التّفاصيل المؤيّدة. |
| | - يناقش موضوعا بوضوح وذلك بشرح وجهة نظره تفصيلا ويدعمه بنقاط تفصيليّة وبالأمثلة المناسبة.<br>- يبني حججه التي يعرضها بطريقة منطقيّة مرتّبة ويربط مختلف النّقاط ببعضها البعض.<br>- يشرح وجهة نظره في مشكلة مّا ويوضّح مميّزات وعيوب مختلف البدائل. |
| ب1 | - يشرح الحجج بالتّفصيل بحيث يسهل فهمه أغلب الوقت دون عناء. |
| | - يذكر باقتضاب الأسباب التي تعلّل آراءً أو خططا أو أفعالا معيّنة. |

| | |
|---|---|
| ص74 | إلقاء بيانات أو إرشادات علنيّة |
| ب2 | يستطيع أن : - يلقي بيانا حول أغلب الموضوعات العامّة بوضوح وتلقائيّة وسلامة بحيث يمكن متابعته بدون عناء يذكر.. |
| ب1 | - يلقي بيانا قصيرا تمّ التّدريب عليه عن الأحداث اليوميّة وفي محيط تجاربه الخاصّة بحيث يكون كلامه واضحا ومفهوما على الرّغم من نطقه بلكنة أجنبيّة. |

| | |
|---|---|
| ص74 | التّحدّث أمام الجمهور |
| ب2 | يستطيع أن: - يقدّم عرضا واضحا ومنظّما وأن يبرز من خلاله النّقاط الجوهريّة وأهمّ الجزئيّات المؤيّدة لذلك.<br>- يبتعد عن النّصّ المعدّ مؤقّتا بتلقائيّة وأن يتلقّى الأسئلة المهمّة التي يطرحها الجمهور وذلك بسلاسة وطلاقة واضحة في أغلب الأحيان. |
| | - يقدّم عرضا واضحا ومعدّا مسبقا وأن يذكر الأسباب المؤيّدة أو المخالفة لوجهة النظر المعروضة وأن يبيّن مميّزات وعيوب البدائل المختلفة.<br>- التّعامل مع الأسئلة والاستفسارات بسلاسة وتلقائيّة ودون إجهاد نفسه أومخاطَبيه. |
| ب1 | - يقدّم عرضا سلسا سبق إعداده لموضوع مألوف وفي مجال اختصاصه بالوضوح الذي يسمح للآخرين بمتابعة أغلبه دون مشقّة مع قيامه بشرح النّقاط الهامّة بالدّقّة الكافية والمطلوبة.<br>- التّعامل مع الأسئلة والاستفسارات وقد يطلب إعادة السّؤال إذا تمّ طرحه بسرعة زائدة. |

وهكذا فإنّ الأساس الذي قامت عليه هذه المقاربة في تصنيف المهارات الشّفويّة وتقييمها ينطوي على نظرة إلى اللّغة وكيفيّات اشتغالها من جهتي التقبّل والإنتاج سواء في وجهه المنطوق باعتبار اللّغة نظام إبلاغ من الدّرجة الأولى أو من جهة المكتوب من جهة أنّ الكتابة نظام إبلاغ من الدّرجة الثّانية فهي من هذا المنظور لا تقتصر على إنتاج الهياكل المجرّدة والأنماط الذهنيّة النموذجيّة والأبنية النظريّة بل تتجاوز ذلك كلّه إلى أن تكون مسألة تفاعل وتبادل للأدوار داخل محور التّواصل. وقد ضُبط ذلك كلّه تحت باب أنشطة التّفاعل واستراتيجيّاته. وللبقاء في حدود ورقة البحث اِكتفينا بالتّفاعل الشّفوي ضمن المستويين الأوسطين ب1 وب2. ففي عمليّة التّفاعل الشّفويّ يتبادل مستعملو اللّغة الأدوار ما بين متحدّث ومستمع مع محدّث واحد أو أكثر للاشتراك في إقامة وبناء حديث عن طريق التّحاور للوصول للمعنى بناء على مبدأ التّعاون.

وتتميّز عمليّة التّفاعل هذه بالاستخدام الدّائم والمستمرّ لاستراتيجيّات التّلقّي والإنتاج فضلا عن وجود فئات من استراتيجيّات المعرفة الإدراكيّة والتّعاون المسمّاة أيضا استراتيجيّات الخطاب والتّعاون والتي تحكم التّعاون والتّفاعل مثل تغيّر المتحدّث والاتّفاق على موضوع معيّن وكيفيّة تناوله، واقتراح الحلول وتقييمها واسترجاع وتلخيص ما تمّ أثناء الحديث والتّوسّط في النّزاعات... ومن أمثلة أنشطة التّفاعل الشفويّ يمكن أن نذكر الصفقات والتحويلات التّجاريّة من قبيل محادثات تقديم الخدمات والحديث العابر غير المتكلّف والنّقاش والحوار غير الرّسميّ والنّقاش الرّسميّ والمحاورات وتبادل المعلومات والمقابلات والمفاوضات والتّخطيط المشترك والتّعاون العمليّ الهادف بما تلخّصه الجداول التّالية[1]:

(1) المرجع السابق ص 88 .

| | |
|---|---|
| | التّفاعل الشفويّ عموما |
| ب2 | يستطيع: - استخدام اللّغة للتّعبير بطلاقة ودقّة وفعالية عن عدد كبير من الموضوعات العامّة أو العلميّة أو العمليّة المهنيّة أو المتعلّقة بقضاء وقت الفراغ مع قدرته على الرّبط بين مختلف الأفكار. ويستطيع التّفاهم بتلقائيّة وبدراية وإتقان كبيرين بقواعد اللّغة مع إعطاء الانطباع بأنّه يستطيع التّعبير عمّا يريد دون حدود أو قيود، إلى درجة التّحدّث بطريقة رسميّة تناسب المواقف المختلفة. |
| | - التفاهم بتلقائيّة وطلاقة بحيث يمكن إضافة حوار طبيعيّ وعلاقة متّصلة مع المتحدّثين باللّغة الأمّ دون عناء يذكر على الجانبين. ويستطيع أن يبرز أهمّيّة الأحداث والتّجارب لنفسه وأن يعلّل ويدافع عن وجهات النّظر والحجج الهامّة بوضوح. |
| ب1 | - التفاهم بقدر كبير من الثّقة في موضوعات روتينيّة وأشياء أخرى متعلّقة بمجال اهتمامه الخاصّ أو ميدان عمله. يستطيع تبادل المعلومات ودراستها وتأكيدها، كما يستطيع التّعامل مع المواقف الأقلّ روتينيّة وأن يشرح ما هي إشكاليّة موضوع مّا. يستطيع التّعبير عن الأفكار المتعلّقة بالحياة اليوميّة (مثل الأسرة، الهوايات، العمل، السّفر والأحداث الرّاهنة).. |
| | - استخدام مجموعة كبيرة من الوسائل اللّغويّة البسيطة للتّغلّب على أغلب المواقف الطّارئة التي تحدث عادة في السّفر والرّحلات. ويستطيع أن يشترك بدون إعداد مسبق في الحوارات الخاصّة بموضوعات مألوفة بالنسبة إليه أو التي تحتلّ موقعا شخصيّا أو المتعلّقة بالحياة اليوميّة من قبيل الأسرة والهوايات والعمل والسفر والأحداث الرّاهنة. |

| | |
|---|---|
| | فهم المتحدّثين باللّغة الأمّ |
| ب2 | يستطيع أن : - يفهم تفاصيل ما يقال له باللّغة القياسيّة الموحّدة، حتّى مع وجود بعض أصوات التّشويش أو الضّوضاء بالخلفيّة. |
| ب1 | - يفهم ما يقال له في أحاديث الحياة اليوميّة العاديّة بشرط التّحدّث بوضوح، لكنّه قد يضطرّ إلى طلب إعادة كلمات وتعبيرات معيّنة أحيانا. |

| | |
|---|---|
| | المحادثة |
| ب2 | يستطيع أن : - يشترك بنشاط وحيويّة في الأحاديث الطّويلة عن أغلب الموضوعات ذات الاهتمام العامّ.<br>- أن يحافظ على العلاقات مع المتحدّثين بلغته الأمّ دون أن يثير حديثه الضحك غير المقصود أو الحيرة أو أن يتصرّفوا بطريقة مختلفة عمّا هو مألوف مع المتحدّثين بلغتهم.<br>- يعبّر عن أنواع من المشاعر على اختلاف قوتها وأن يبرز أهمّيّة الأحداث والتّجارب بالنّسبة إليه شخصيّا. |
| ب1 | - يشترك في الأحاديث التي تدور عن موضوعات مألوفة بدون إعداد مسبق.<br>- يفهم ما يقال له في حديث يوميّ عاديّ بشرط أن يكون الكلام واضحا ولكنّه يضطرّ أحيانا إلى طلب تكرار بعض الكلمات والجمل.<br>- يعمل على استمرار الحديث أو النّقاش، ولكن قد يصعب على الآخرين فهمه أحيانا إذا أراد التّعبير بدقّة عمّا يريد قوله.<br>- يعبّر عن مشاعر مثل المفاجأة والسّعادة والحزن والاهتمام واللّامبالاة وأن يعبّر التّعبير المناسب عن المشاعر المماثلة. |

| | |
|---|---|
| | الحوار والنّقاش غير الرّسميّ (بين الأصدقاء). |
| ب2 | يستطيع أن: - يشترك في مناقشة حيويّة بين المتحدّثين باللغة الأمّ.<br>- يعبّر عن أفكاره وآرائه بدقّة وأن يقدّم الحجج والبراهين بإقناع وأن يردّ على الحجج والبراهين المركّبة التي يعرضها الغير. |
| | - يشترك بنشاط وحيويّة في حوارات غير رسميّة في مواقف مألوفة بحيث يأخذ موقفا معيّنا أو يوضّح وجهة نظر مّا أو يقيّم مختلف الاقتراحات أو يطرح بعض الافتراضات أو يقدّم الرّدّ عليها.<br>- ببذل بعض الجهد يفهم الكثير ممّا يدور في الأحاديث التي تتمّ أمامه وإن كان سيجد بالتّأكيد صعوبة في الاشتراك الفعليّ في حوارات المتحدّثين الذين لا يعدّلون لغتهم لكي تكون مفهومة.<br>- يعلّل ويدافع خلال المناقشات عن آرائه الخاصّة وذلك بعرض الأسباب الهامّة والبراهين والتّعليق. |
| ب1 | - يفهم كثيرا ممّا يدور في الأحاديث التي تتمّ في حضوره والتي تتناول موضوعات عامّة بشرط أن يكون كلام الآخرين واضحا وأن يبتعدوا عن التّعبيرات والمصطلحات اللّغويّة المعقّدة.<br>- يعبّر عن الأفكار التي تتناول موضوعات مجرّدة وثقافيّة مثل الموسيقى أو الأفلام.<br>- يشرح وجه المشكلة في موضوع مّا.<br>- يبدي رأيه باختصار في وجهات نظر الآخرين من خلال المناقشة.<br>- يعقد المقاربات وأن يوازن بين مختلف الإمكانيّات في الأحاديث التي يتقرّر فيها ماذا يجب أن نفعله أو إلى أين نذهب أو ماذا نختار. |
| | - يتابع النّقاط الجوهريّة في حوار غير رسميّ مع الأصدقاء ما دام الحديث واضحا وباللّغة المعياريّة المتعارف عليها.<br>- يعرض في الحوارات والمناقشات التي تتناول موضوعات هامّة وجهات نظره |

| | |
|---|---|
| | وآراءه الشّخصيّة وأن يسأل الآخرين عنها.<br>- يوضّح رأيه أو ردّ فعله عند تقديم حلّ لمشكلة أو اتّخاذ قرارات في مسائل عمليّة مثل : إلى أين يفضّل الذّهاب أو ما الذي يجب فعله.<br>- يعبّر بلطف وأدب عن القناعات والآراء أو الموافقة أو الرّفض. |

| | |
|---|---|
| | المناقشات الرّسميّة والاجتماعات |
| ب2 | يستطيع أن: - يتابع مناقشة حيويّة وأن يفهم بوضوح الحجج المؤيّدة والمعارضة.<br>- يعبّر عن أفكاره وآرائه بدقّة وإقناع وأن يردّ على الحجج والبراهين المركّبة. |
| ب1 | - يشترك بفعاليّة ونشاط في المناقشات اليوميّة التّقليديّة وغيرها من المناقشات الرّسميّة.<br>- يتابع ويفهم المناقشات التي تدور عن الموضوعات المتعلّقة بتخصّصه ويفهم النّقاط التي يوضّحها الآخرون بالتّفصيل.<br>- يضيف نقاطا أثناء المناقشة ويعلّل وجهة نظره الخاصّة ويدافع عنها ويقيّم المقترحات البديلة ويضع الافتراضات التي تكون شديدة الخصوصيّة. |
| | - يوضّح وجهة نظر مّا ولكنّه يجد صعوبة عند الدّخول في حوار.<br>- يشترك في الحوارات الرّسميّة اليوميّة التّقليديّة عن موضوعات مألوفة والتي يكون موضوعها تبادل المعلومات الفنّيّة والمتخصّصة أو تلقّي التّعليمات أو مناقشة مقترحات الحلول للمشاكل والمعوقات العمليّة بشرط أن يكون الكلام واضحا وباللّغة المعياريّة المتعارف عليها. |

□

| | |
|---|---|
| | التّعاون الهادف (مثل إصلاح سيّارة، مناقشة الوثائق، تنظيم أمر مّا) |
| ب2 | يمكن الوثوق من قدرته على فهم التّعليمات والأوامر التّفصيليّة بدقّة. ويستطيع أن يسهم في مواصلة وإنجاز العمل بأن يطلب من الآخرين الاشتراك فيه أو الإدلاء برأيهم فيه.<br>يستطيع أن : - يعرض أمرا أو مشكلة بوضوح وأن يقدّم احتمالات مسبّباتها ونتائجها، وأن يوازن بين ميزات مختلف التّقديرات وعيوبها. |
| ب1 | - يتابع ويفهم ما يقال ولكنّه مضطرّ أحيانا إلى طلب الإعادة أو التّوضيح إذا تحدّث الآخرون بسرعة أو لفترة طويلة.<br>- يشرح وجه المشكلة في موضوع مّا ويستطيع أن يناقش فيما يجب عمله بعد ذلك ويستطيع أن يقارن البدائل.<br>- يعلّق على آراء الآخرين باختصار وإيجاز. |
| | - يفهم ما يقال عامّة ويستطيع عند الحاجة أن يكرّر أجزاء ممّا قاله الآخرون للتّأكّد من الفهم المتبادل.<br>- يوضّح رأيه الخاصّ بتعليله وشرحه بإيجاز، إذا كان ذلك يتعلّق بالحلول الممكنة أو لما يجب عمله في الخطوة القادمة.<br>- يطلب من الآخرين إبداء الرّأي في كيفيّة التّصرّف. |

| | |
|---|---|
| | الصّفقات : محادثات تقديم الخدمات |
| ب2 | يستطيع من النّاحية اللّغويّة أن: - يتغلّب على المواقف التي تتعلّق بالوصول إلى حلول في المنازعات مثل الاختلاف بشأن غرامة مرور غير مبرّرة أو الالتزام الماليّ لدفع الأضرار بالمسكن أو لتحديد مسؤوليّة من هو المتسبّب في الحادث.<br>- يشرح قضيّة أو حالة خاصّة بالتّعويض عن الضرر وأن يقنع طرفا آخر بدفع التّعويض وأن يحدّد بوضوح حدود التّنازل عن التّعويض التي يكون مستعدّا للقيام بها. |
| | - يشرح المشكلة التي طرأت وأن يوضّح لمقدّم الخدمات أو العميل أنّ عليه تقديم بعض التّنازلات. |
| ب1 | - يجري أغلب المحادثات الخاصّة بتقديم الخدمات بنجاح والمرتبطة بحجز رحلة أو حجز إقامة أو في الرّحلة نفسها أو عند التّعامل مع إحدى الجهات الرّسميّة أثناء الإقامة بالخارج.<br>- يتعامل مع مختلف المواقف الأقلّ روتينيّة مثل التي قد تحدث في مكتب البريد أو في المصرف أو في المتجر (مثل إعادة بضاعة تالفة). ويستطيع تقديم الشّكاوى ويستطيع التّغلّب على أغلب المواقف التي تحدث عادة عند حجز رحلة عن طريق مكتب سياحة أو التي قد تطرأ في الرّحلة نفسها (مثل سؤال راكب آخر عن محطّة النّزول ليتمكّن من الوصول إلى مكان لا يعرفه). |

| | |
|---|---|
| | تبادل المعلومات |
| ب2 | يستطيع أن: - يفهم ويتبادل المعلومات المركّبة والنّصائح المتعلّقة بجميع ما لـه علاقة بعمله.<br>- ينقل بثقة معلومات تفصيليّة.<br>- يصف ويشرح بوضوح وبالتّفصيل كيفيّة انتهاج أسلوب أو منهج معيّن.<br>- يلخّص ويجمع وينقل المعلومات والحجج من مختلف المصادر. |
| ب1 | - يتبادل قدرا كبيرا من المعلومات المتخصّصة عن موضوعات روتينيّة مألوفة في مجال اختصاصه وكذلك في أشياء أقلّ روتينيّة بقدر من الثّقة.<br>- يصف كيف يمكن إنجاز عمل مّا، ويستطيع أن يعطي تعليمات وإرشادات دقيقة وواضحة.<br>- أن يلخّص قصّة قصيرة أو مقالا أو محاضرة أو مقابلة أو برنامجا تسجيليّا وأن يبدي رأيه فيها وأن يجيب عن الأسئلة الخاصّة بالمعلومات التي وردت بها. |
| | - يبحث عن ونقل المعلومات المتخصّصة البسيطة.<br>- يسأل عن الطّريق ويتبع وصفا دقيقا ومفصّلا للطّريق.<br>- يجمع معلومات تفصيليّة. |

| | |
|---|---|
| | اللّقاءات والمقابلات الشّخصيّة |
| ب2 | يستطيع : - إدارة مقابلة بفعالية وسلاسة ويستطيع طرح أسئلة غير التي تمّ إعدادها سابقا بتلقائيّة، كما يقدر على تناول الأسئلة الشيّقة وطرحها للنّقاش وطرح الأسئلة والاستفسارات المتعلّقة بالموضوع. |
| | - أخذ المبادرة في لقاء أو مقابلة – دون مساعدة جمّة أو أفكار من قِبل المحاور كما يستطيع توضيح الأفكار وطرحها للمناقشة. |
| ب1 | - إعطاء بيانات محدّدة في مقابلة أو في حديث استشاريّ (كشرح الأعراض عند زيارة |

| | |
|---|---|
| | الطّبيب مثلا) ولكنّه يقوم بذلك بقدر محدود من الدّقّة.<br>- القيام بمقابلة أعدّت سابقا وأن يقوم ببحث ودراسة المعلومات وتأكيدها، ولكنّه قد يطلب الإعادة أحيانا إذا كان الطّرف الآخر يتحدّث بسرعة أو يجيب باستفاضة. |
| | - أخذ المبادرة أثناء مقابلة أو في حديث استشاريّ (كطرح أو إدخال موضوع جديد مثلا)، ولكنّه يعتمد على من يدير المقابلة اعتمادا كبيرا أثناء إجراء المقابلة أو الحديث.<br>- إجراء مقابلة أو حديث موجّه بشدّة بمساعدة ورقة للأسئلة ويستطيع أن يطرح بعض الأسئلة الإضافيّة تلقائيّا. |

وتتنزّل جميع هذه النّقاط ضمن استراتيجيّة للتّفاعل تشمل ثلاثة أركان تمثّل في تغيير المتحدّث وعمليّة التّعاون وطلب الإيضاحات وفق المعايير التّالية:

| | تغيير المتحدّث |
|---|---|
| ب2 | يستطيع في الأحاديث أن : - يتكلّم بما يناسب الموقف وأن يستخدم لذلك مختلف الأساليب اللّغويّة المناسبة.<br>- يبدأ الحديث بسلاسة وتلقائيّة والاستمرار فيه وإنهاءه وأن يغيّر دوره ما بين متحدّث ومستمع بطريقة مناسبة.<br>- يبدأ حديثا أو أن يقوم بدور المتحدّث إن كان ذلك يناسب الموقف، كما يستطيع إنهاء الحديث عندما يريد وإن لم يكن دائما بطريقة لائقة.<br>- يستخدم بعض التعبيرات مثل قوله : «إنّ هذا السؤال صعب» لكسب الوقت من أجل صياغة أفكاره وللاحتفاظ بحقّه في الكلام. |
| ب1 | - يقوم بمداخلة في حديث يدور حول موضوع مألوف ويستخدم تعبيرا مناسبا للبدء في الكلام. |
| | - البدء في حديث بسيط ومباشر عن موضوعات مألوفة أو ذات اهتمام شخصيّ كما يستطيع إدارة هذا الحديث وإنهاءه أيضا. |

□

| | |
|---|---|
| | عمليّة التّعاون |
| ب2 | - الإشارة إلى مقولات واستنتاجات المتحدّثين الآخرين والتعليق عليها وأن يسهم في عمليّة تطوّر الحديث. |
| ب1 | - استخدام مجموعة أساسيّة من حصيلة الوسائل اللّغويّة والاستراتيجيّات التي تؤهّله للإسهام في استمرار الحديث والمناقشة.<br>- تلخيص ما دار بالحديث وأن يسهم بذلك في تحديد موضوع هذا الحديث. |
| | - إعادة أجزاء ممّا قاله الآخرون لتأكيد الفهم المتبادل وللإسهام في مواصلة مناقشة الفكرة. يستطيع أن يطالب الآخرين بالاشتراك في الحديث. |

| | |
|---|---|
| | طلب الإيضاح |
| ب2 | - يطرح الأسئلة والاستفسارات لكي يتأكّد من فهم الشّخص لما قاله متحدّث آخر ولتصحيح سوء الفهم حول بعض النّقاط. |
| ب1 | - يرجو من الآخرين شرح أو إيضاح ما قالوه للتّوّ. |

2- تجربة رابطة واضعي الاختبارات اللّغويّة في أوروبّا

إنّ من بين الأطر التي أشار إليها أيضا الإطار المرجعيّ الأوروبيّ المشترك للّغات في سياق الملاحق التي أوردها خطّةُ رابطة واضعي الاختبارات اللّغويّة في أوروبّا ALTE من أجل تحديد مستويات الكفاءة في التّقييم. وتتمثّل أهمّ خصائص كلّ مستوى من مستويات «ألتاي» في الجدول التّالي[1]:

(1) المرجع السابق ص 258

| | المستوى ALTE | | سمات الكفايات اللّغويّة العامّة |
|---|---|---|---|
| 1 | المستوى 5 (مستخدم جيّد) | ج 2 | القدرة على التّعامل مع الموادّ الأكاديميّة أو الموادّ المعرفيّة المعقّدة والقدرة على استخدام اللّغة بنجاح جيّد في مستوى أداء قد يكون بشكل أو بآخر متقدّما عن المستوى الذي يتمتّع به النّاطق المتوسّط باللّغة الأم.<br>مثال: يستطيع استخراج معلومات ذات صلة من النّصوص، ويستطيع فهم الفكرة الأساسيّة في نصّ مّا بحيث يمكنه القراءة تقريبا بنفس السّرعة التي يقرأ بها النّاطق باللّغة الأمّ. |
| 2 | المستوى 4 (مستخدم كفء) | ج 1 | القدرة على الاتّصال مع التّركيز على كيفيّة أداء شيء مّا بنجاح من ناحية الملاءمة والإحساس المرهف والقدرة على التّعامل مع الموضوعات المألوفة. مثال: يستطيع التّعامل مع الأسئلة غير الودودة بشكل واثق، ويستطيع الإدلاء بدلوه والحفاظ على دوره في الحديث. |
| 3 | المستوى 3 (مستخدم كفء) | ب 2 | القدرة على الوصول لمعظم الأهداف والتّعبير عن عدد كبير من الموضوعات. مثال: يستطيع إرشاد الزّائرين وإعطاء وصف مفصّل للمكان. |
| 4 | المستوى 2 (مستخدم ثريسهولد) | ب 1 | القدرة على التّعبير عن الذّات بشكل محدود في المواقف المألوفة والتّعامل بشكل عامّ مع معلومات غير روتينيّة. مثال: يستطيع التّقدّم بطلب لفتح حساب في البنك، شريطة ألاّ تكون الإجراءات معقّدة. |
| 5 | المستوى 1 | أ2 | القدرة على التّعامل مع معلومات بسيطة غير معقّدة |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | (مستخدم وايستيج) | | والبدء بالقدرة على التّعبير عن الذّات في سياقات مألوفة. مثال: يستطيع المشاركة في حديث روتينيّ حول موضوعات متوقّعة. |
| 6 | المستوى الأوّليّ (مستخدم بريكثرو) | أ1 | القدرة الأوّليّة على الاتّصال بشكل بسيط وعلى تبادل المعلومات. مثال: يستطيع طرح أسئلة بسيطة عن قائمة الطّعام وفهم إجابات بسيطة. |

ويمكن أن يتوازى كلّ من المستوى الثاني مع ب1 والمستوى الثالث مع ب2. وسنقتصر في الجدول التالي على ملخّص لمستويات المهارة الخاصّة بالمستويين ب1 وب2 مثلما ورد في توصيف رابطة واضعي الاختبارات اللّغويّة في أوروبّا.

| المستوى ALTE | الاستماع / الحديث |
|---|---|
| المستوى الثّالث | يستطيع : - متابعة تقديم لموضوع مألوف، والقيام بتقديم أو الحديث بشكل متّصل على نطاق واسع نسبيّا من الموضوعات. |
| المستوى الثّاني | - التّعبير عن رأيه بشكل محدود في موضوعات مجرّدة / ثقافيّة وتقديم المشورة في إطار مجال مألوف ويستطيع فهم التّوجيهات أو النّداءات العامّة. |

ومن خصائص موصوفات «يستطيع» التي ضبطتها رابطة واضعي الاختبارات اللّغويّة في أوروبّا أنّها تسعى إلى وضع خطّة إطاريّة للمستويات الأساسيّة المتعلّقة بالأداء اللّغويّ بما يمّكن من وصف الامتحانات وصفا موضوعيّا بالاعتماد على أنماط المهامّ واستنادا إلى الملامح الشّخصيّة للممتحنين. وهي مقاييس مرتكزة على المستخدم وعلى ما يستطيع الدّارسون القيام به في اللّغة الأجنبيّة على أرض الواقع وذلك في مقابلة مع مقاييس المقيّمين ومقاييس واضعي الاختبارات. وتتكوّن موصوفات «يستطيع» من عدد

كبير من العناصر الاختباريّة التي تنـتظم في ثلاثـة مجـالات عامّـة: مجـال التّعلـيم، ومجـال العمل، ومجال الاجتماعيّات والسّياحة مثلما بوّبته الرّابطة :

| | |
|---|---|
| | مجال التعليم |
| المستوى | الاستماع / الحديث |
| الثّالث | يستطيع : - عرض موضوع مألوف والإجابة عن أسئلة متوقّعة تتعلّـق بحقائق. |
| الثّاني | - فهم التّوجيهات في الحصّة والتّوجيهات المتعلّقـة بالواجبـات المنزليّـة التي يعطيها المدرّس أو المحاضر. |
| | مجال العمل |
| المستوى | الاستماع / الحديث |
| الثّالث | يستطيع : - استقبال غالبيّة الرّسائل التي تحدث في يوم عاديّ من أيّـام العمل ونقلها للآخرين. |
| الثّاني | - تقديم المشورة للعملاء في الأمور البسيطة الواقعة في مجال عمله هو. |
| | مجال الاجتماعيّات والسياحة |
| المستوى | الاستماع / الحديث |
| الثّالث | يسـتطيع : - مسـايرة حـديث يـدور عـن مجموعـة كـبيرة نسـبيّا مـن الموضوعات، على سبيل المثال الخبرات الشّخصيّة والمهنيّـة أو الأحـداث الجارية الواردة في الأنباء. |
| الثّاني | - التعبير في نطاق محدود عن آراء بشـأن موضـوعات مجـرّدة / ثقافيّـة وفهم الفروق الدّقيقة للمعاني / للآراء. |

وهي المجالات الثّلاثة التي تلقى اهتماما كبيرا لدى غالبيّة الدّارسين. ويشـمل كـلّ مجال عددا من مجموعات أكثـر تحديـدا، علـى سـبيل المثـال ينقسـم مجـال الاجتماعيّـات والسّياحة إلى التّسوّق، تناول الطّعام في المطعم والمبيت... إلخ. ولكلّ مجموعة مـن تلـك

المجموعات هناك مجدّدا مقاييس يصل عددها إلى ثلاثة تختصّ بمهارات فهم النّصوص السّمعيّة / التّحدّث والقراءة والكتابة. ويربط المجال المهاريّ فهم النّصوص السّمعيّة / التّحدّث بالمقاييس الخاصّة بالتّفاعل داخل نظرة شموليّة لمفهوم اللّغة وحدود استخدامها في مقاماتها التّواصليّة الحيّة.

# الخاتمة

لقد أصبح من المفروغ منه أنّ اللّغة العربيّة غير عصيّة على الرّقمنة والتّطويع للبرمجيّات الحاسوبيّة والهواتف النّقّالة والتّعلّم الافتراضيّ عن بعد وبواسطة المنصّات التّفاعليّة التي تؤمّن للدارسين نوعا من التّعلّم عن بعد تتحقّق معه نسبة من الاستقلاليّة الذّاتيّة التي تيسّر ظروف التّعلّم وشروطه خصوصا إذا ما كانت الأوضاع لا تحثّ كثيرا على الحركيّة والسّفر وهو ما لا ينسجم تماما مع آليّات التقييم والاختبار والإشهاد التي ظلّت تتمّ بشكل حضوريّ على غرار ما يجري في امتحانات تقييم اللّغات الأوروبّيّة. ورغم عدم التّأكّد من أن ما ورد في الإطار المرجعيّ الأوروبيّ المشترك يمكن أن يُطبّق حفيّا على تعلّم العربيّة وتعليمها وتقييمها فإنّه يمكن دائما الاستئناس بالتّجارب النّاجحة في مجال تقييم اللّغات الأخرى وتعديلها في ضوء خصائص اللّغة العربيّة وشروط استخدامها وتداولها. وحتّى مسألة تطويع اللّغة لنواميس الآلة وأحكامها في الاختبارات الرّقميّة عن بعد لا يمكن أن يكون بمنأى عن لتّصوّرات المعرفيّة والثقافيّة والخلفيّات التعليميّة واللّسانيّة بما يجعله يتجاوز الفعل وردّ الفعل الآليّ والمباشر إلى تحقيق شروط التّفاعل اللّفظيّ. وحتّى إن كان مساق التعلّم من جهتي التّعليم والتقييم يطمح من وجهة النّظر التّواصليّة إلى أن يكون أقرب إلى التّعامل الطبيعيّ والعفويّ باللّغة في ما يشبه تداولها داخل المقامات التّواصليّة الحيّة فإنّ هذا المساق يحتكم إلى شروط غير الشّروط الطبيعيّة والعفويّة إذ يسعى إلى أن يحقّق أكثر ما يمكن من النّتائج في أقل ما يمكن من الوقت في عمليّة أشبه ما تكون بالتّخصيب ممّا يجعل منها مسارا مصطنعا حتّى إن استخدم النصوص والخطابات الأصليّة خصوصا في مراحله المتقدّمة. فلا محيد في مشاريع التّقييم الرّقميّ رغم سماتها التّكنولوجيّة وأبعادها الآليّة من أن تمرّ عبر القنوات المعرفيّة العرفانيّة خصوصا أنّ النّظام اللّغويّ أعقد الأنظمة البشريّة وأكثرها تركّبا إلاّ أنّه أشدّها اقتصادا وانسجاما مع المجهود الأدنى وقدرة الإنسان على التخزين والتّذكّر. ولا يمكن أن يكون التعلّم الرقميّ ذا جدوًى ونجاعة إلاّ إذا عاضده المجهود التعليميّ اللّساني رغم الهوّة

بينهما في تحديد تصوّر واضح لمستوى اللّغة الذي نريد تدريسه والكفايات اللّغويّة والتّواصليّة والتّفاعليّة التي نرغب في تعزيزها وترسيخها وطبيعة التّدريبات والمناشط التي ترافق مسار التّعلّم خصوصا إذا كان التّعلّم غير حضوريّ وعن بعد. وخلاصة القول إنّ تعليم العربيّة للناطقين بغيرها وتقييم كفايات الدّارسين رقميّا لن يبلغ أهدافه إذا لم يستأنس القائمون عليه بإطار مرجعيّ مفصّل يضبط خصائص اللّسان العربيّ ومستويات تدريسه والكفايات المطلوب تعزيزها وأنماط المناشط والتّدريبات المستخدمة على غرار ما هو معمول به في الإطار المرجعيّ الأوروبّيّ المشترك للّغات تعلّما وتعليما وتقييما وما لم تتضافر في إنجاز موادّه ومناهجه جهود البيداغوجيّين واللّسانيين فضلا عن المشتغلين بمجالات الإعلاميّة حتّى يتحقّق فيه ما هو مطلوب من التّوازن بين الكثير من المعادلات اللّغويّة والاتّصاليّة والتّفاعليّة الضروريّة من قبيل لغة التّدريس ولغة الاستخدام ومضمون الدرس وأهداف الدّارسين والمهارات المطلوبة لاستعمال اللّغة والكفايات المستهدفة... وجميعه يُفضي حتما إلى إرساء منظومة للتّقييم الإشهاديّ على غرار ما هو معمول به في سائر الألسن. ومثل هذا العمل الجبّار لا بدّ أن تتضافر من أجله جهود مؤسّسات التّعليم في الوطن العربيّ والبلدان المعنيّة بهذا التّدريس وكذلك مختلف المختصّين في المجال من بيداغوجيّين ومعلوماتيّين من أجل تيسير حركيّة الدّارسين وتنقّلهم من بلد إلى آخر ومن مؤسّسة تعليميّة إلى أخرى. فلقد أضحت الحاجة ملحّة إلى أن يقوم تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها على أسس مضبوطة ومبادئ مشتركة داخل القطر الواحد وبين مختلف الأقطار العربيّة والبلدان الأجنبيّة يرتكز عليها التّعليم والتقييم وتشرف عليها هيئات رسميّة تعمل على نشر هذه الضوابط وتوحيدها ويمكن أن يكون ذلك في شكل إطار مرجعيّ عربيّ مشترك يقع اعتماده في مؤسّسات التّعليم الرسميّة والخاصّة وتتضافر حوله جهود الباحثين والأكاديميّين بما يزيد في إشعاع اللّغة العربيّة والإقبال على تعلّمها واستخدامها وييسّر حركة دارسيها بين مختلف المؤسّسات التّعليميّة والأقطار العربيّة والأجنبيّة. ولا بدّ لهذا الإطار المرجعيّ المشترك أن يراعي وسائل التعليم والتقييم الحديثة المعتمدة على التّكنولوجيّات والمعلوماتيّة والتّعليم عن بعد والتّعليم

الافتراضي. بل إنّ تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها يمكن أن يكون مدخلا ناجعا لتطوير منهجيّات تدريس اللّغة الأمّ وتحديث وسائلها البيداغوجيّة ومناهجها بما يستجيب لذائقة العصر وتطلّعات أجيال الشبكة العنكبوتيّة وهواة شبكات التّواصل الاجتماعي والهواتف الذّكيّة وقد غدا جميعها سبيلا للتّعلّم الذّاتيّ والتّقييم المستمرّ.

# المراجع

-الإطار المرجعيّ الأوروبيّ المشترك للّغات: دراسة، تدريس، تقييم ترجمه إلى العربيّة بالاشتراك علاء عادل عبد الجوّاد، دار إلياس العصريّة للطّباعة والنّشر، القاهرة، 2008.

# الباب الثالث مهارة القراءة

# معايير تقويم ( تقييم ) مهارة القراءة في اللغة العربية للناطقين بغيرها

يوسف اسماعيلي

جامعة الأخوين بإفران – المغرب

# معايير تقويم ( تقييم ) مهارة القراءة في اللغة العربية للناطقين بغيرها


## ملخص

تعد مهارة القراءة من المهارات الأساس التي ينبغي على متعلم اللغة إتقانها، حيث إن سقلها يؤدي إلى سقل باقي المهارات الأخرى. ولا شك أن الكثير من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى يعاني من ضَعف قرائي كبير يؤثر سلبا على مسار تعلمه اللغة العربية.

وتتطلب الخطوة الأولى لمعالجة الصعوبات القرائية إجراء تقييم للمتعلمين في مهارة القراءة؛ إذ لابد للمتعلم أن يمر بمكونات خمسة لمهارة القراءة لكي يصبح قارئا ماهرا، حيث إن تقييم مهارة القراءة يمكّن هيئة التدريس من معرفة مكامن العجز الرئيسة في الفعل القرائي وإعادة النظر في المناهج الدراسية، أو تدريب المدرسين على الطرق الجديدة لتعليم مهارة القراءة بشكل جيد. كما تؤثر نوعية اللغة التي يستعملها المدرس داخل الصف على مسار تعلم المتعلمين مهارة القراءة؛ إذ من اللازم على المدرس معرفة مكامن الخلل التي يعاني منها المتعلمون في الأداء القرائي وهنا تكمن قيمة التقييم المستمر لمهارة القراءة، بل إن التقييم يتيح للمدرس معرفة أي المكونات القرائية الخمسة التي تعيق مسار تعلم المتعلمين القراءة، كما يتيح التقييم للمتعلم معرفته بمكامن ضعفه في القراءة ومن ثم التدرب أكثر على المكون القرائي الذي يعاني ضعفا فيه.

إن هذه المكونات الخمسة تتجلى في الوعي الفونولوجي والمبدأ الأبجدي والطلاقة والمفردات، والفهم القرائي. حيث إنها معايير خمسة تُحدد مستوى المتعلم في مهارة القراءة، وبذلك تسهم في تحديد مستواه اللغوي وإلى أي صف ينتمي. فما هي الخطوات

الإجرائية لتقييم متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها في مهارة القراءة؟ وأي نوع من الاختبارات التي ينبغي أن يُمتحن فيها المتعلم لمعرفة مستواه القرائي؟

هذا ما ستحاول هذه الورقة الإجابة عنه، من خلال مقال مركز على المقاربة القرائية وأثرها في تقييم المتعلمين في مهارة القراءة.

## أولا: مفهوم القراءة

وردت كلمة "قرأ" في المعجم الوسيط بـ " قرأ الكتاب قراءة وقرآنا: تتبع كلمات نظراً ونطق بها، وتتبع كلماته ولم ينطق بها"[1]. وهنا إشارة لنوعي القراءة الجهرية والصامتة.

فمهارة القراءة عملية إدراكية تشتمل على مجموعة معقدة من المهارات المترابطة، إنها فعل لمعالجة المعلومات تتجلى في " قدرة المتعلم على القيام بتحويل خطاب مكتوب إلى خطاب منطوق ومسموع مع اتباع مجموعة من القوانين والقواعد المتعارف عليها "[2]. فمهارة القراءة هي الرابطة بين اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة حيث تشتغل هذه المهارة على " التعرف على الحروف وأشكالها وتجميعها، واكتساب رصيد معجمي يغتني ويتجدد بفعل تجدد واستمرار القراءة، فهي بذلك عملية استخدام حاسة البصر في نص مكتوب قصد فهم بعض محتوياته، ونشاط ذهني يعين على الفهم من أجل استخراج المعاني والدلالات العامة في النص المقروء "[3].

(1) مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط ج1، القاهرة دار المعارف 1985م، ص75.

(2) بوشوك بن عبد الله المصطفى، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتهادراسة نظرية وميدانية في تشخيص الصعوبات – اقتراح مقاربات ومناهج ديداكتيكية بناء تصنيف ثلاثي الأبعاد في الأهداف اللسانية. مرجع ص 270.

(3) اليوبي بنقاسم، التكنولوجيا المعلوماتية وتعلم اللغاتاللغة العربية نموذجا، مرجع سابق ص 282.

وهي بذلك تشير إلى كسب المعلومات وزيادة الخبرات، فهي عملية ذهنية ومعرفية ولغوية وثقافية اجتماعية معقدة للحصول على معاني النصوص المكتوبة. وبعد أن كانت الفكرة السائدة أن الطفل يذهب إلى المدرسة ويتعلم ليصل إلى مرحلة القدرة على القراءة. بمعنى أن القراءة كانت غاية متوخاة لذاتها تطورت هذه الفكرة وأصبح هدف القراءة أن يقرأ الطفل ليتعلم، أي أن القراءة أصبحت وسيلة وليست غاية. والقراءة عملية دائمة للفرد يزاولها داخل المدرسة وخارجها، وهي عملية تزامن العمر، وبهذا تمتاز بها سائر المواد الدراسية، غير أن المتعلمين يتمكنون من فهم النصوص ذات اللغة والموضوعات المألوفة لهم ويجدون صعوبة في فهم النصوص ذات اللغة والمواضيع غير المألوفة لهم. كما أن فهم المتعلمين للنصوص يتأثر بخبراتهم الحياتية، وبهذا فالقراءة لها علاقة مباشرة بالمجتمع ولعلها أعظم ما لدى الفرد من مهارات.

بالإضافة إلى ذلك فعملية القراءة " لا تقتصر فقط على إدراك الأصوات أو الفهم، وإنما هي عملية فك التسنين والتجميع التي تعطي دلالة ومعنى لتعبير لساني جديد، وهذا لا يتحقق إلا إذا كانت عمليتا فك التسنين والتجميع ممكنتين"[1]. وكما يقول ' ثورندايك': " إن عملية القراءة تماثل جميع العمليات التي يقوم بها الإنسان في التعلم فهي تستلزم الفهم والربط والاستنتاج"[2].

ونجمل الكلام حول مفهوم القراءة وأسسها في النقاط الآتية:

- المهارات والمعارف اللازمة لفهم ارتباط أصوات الحروف أو الصوتيات ببعضها البعض في الكلمة الواحدة وفي النص.
- القدرة على تهجئة وفك رموز الكلمات الصعبة أو الكلمات غير المألوفة.

---

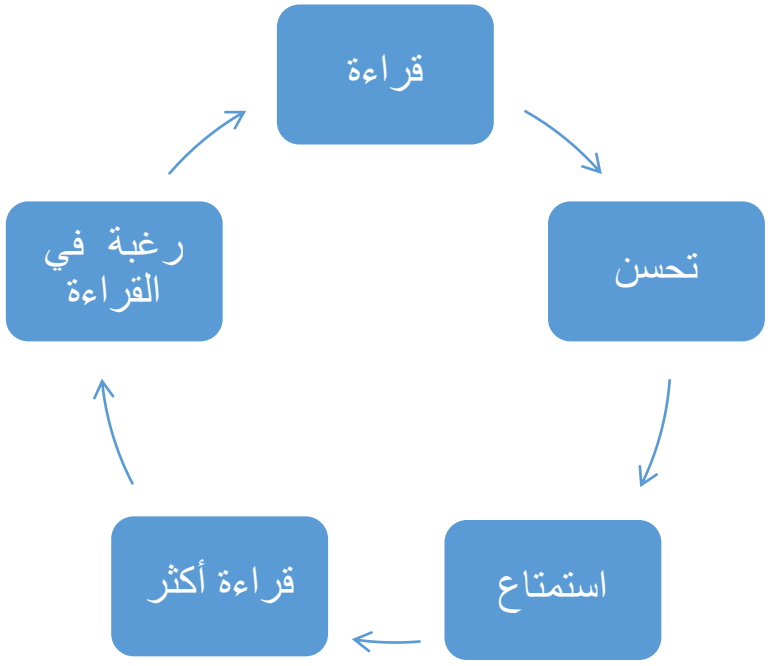
)1( Muchelli R. Bourcieara, LA DYSLEXIE MALADIE DU SIECLE, LES EDITIONS ESF, N° de réf. du libraire 9036, 1984- 1985, P48.

(2) محمد حبيب الله، أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق المدخل في تطوير مهارات الفهم والتفكير والتعلم، الطبعة 2 عماندار عمار2014، ص 11.

- القدرة على القراءة بطلاقة.
- خلفية ثقافية كافية وحصيلة لغوية تساعد القارئ على اكتشاف المعاني فيما يقرأ.
- خلق الدافعية لجعل القراءة عادة يومية متأصلة.

وقد ظهر في النصف الثاني من القرن العشرين اهتمام بالغ بالقراءة، حيث تم التركيز على هذه المهارة كونها أسلوبا من أساليب النشاط العقلي في حل المشاكل وتكوين فكر ناقد وقادر على إصدار الأحكام، بما يتيح فرصة الاستمتاع التي تكون متنفسا لبعض الميولات والرغبات والاهتمامات. وبذلك تزداد الرغبة في القراءة فكلما قرأت كلما تحسنت قراءتك، وكلما تحسنت قراءتك كلما زادت رغبتك في القراءة، وكلما أحببت قراءتك كلما قرأت أكثر، وهكذا تكون العملية دائرية تنطلق من القراءة وتعود إليها كما هو مبين في الشكل الآتي:

خطاطة 1: العملية الدائرية للقراءة



و لمهارة القراءة علاقة قوية بالفهم، حيث يـذكر 'ويـبر' أن مفهـوم القـراءة يتمثـل بالأساس " في تطبيق القدرات اللغوية وتوظيفها في التعامل مع محتوى المقروء لاسـتخراج المعنى من الكلمة المكتوبة"[1]. فعملية فك الرموز وتحويل الحروف إلى أصوات منطوقة هي عملية آلية فقط بدون إعمال الفكر، مثل الإنسان العربي عندما يقرأ نصا فارسـيا مكتوبـا بحروف عربية، وأيضا قارئ الإنجليزية الذي يعرف الحروف اللاتينيـة فقـط بـدون فهـم، فالقراءة إذن بدون فهم لا تسمى قراءة.

## ثانيا: مفهوم القرائية

قبل الخوض في تعريف القرائية نطرح السؤال علـى أنفسـنا: مـا معنـى أن تكـون قارئا؟ هل يعني ذلك أن تكون قادرا على فك الرمـوز وترجمتهـا إلى أصـوات في القـراءة الجهرية أم أن القراءة شيء والقرائية أشياء أخرى؟ إذن ماذا نقصد بالقرائية؟

يشير مصطلح القرائيـة إلى درجـة التفاعـل بـين المـادة المكتوبـة والقـدرة القرائيـة للمتعلمين الذين أعدت المادة لهم، وتعبر عن درجة الطلاقة التي تمكن القراء من استيعاب المادة المقروءة.

فالقرائية تدل علـى قابليـة الـنص المكتـوب ومـدى صـلاحيته للقـراءة، وبالتـالي الاستيعاب بيسر وسهولة، وتتفاوت المواد المكتوبة في مسـتوى مقروئيتهـا. ولهـذا تعمـل القرائية على كشف درجة توافق المقروء مع القارئ، فإن قرأ هذا الأخير "مادة صعبة تفوق مهاراته القرائية، فإنه قد يصاب بالإحباط ويتعذر عليه الإفادة منها، وإن قرأ مـادة سـهلة للغاية فإنها لا تثيره وقد تبعث في نفسه الملل"[2]، فالقرائية بهذا المعنى تمثل مقدار صـعوبة فهم متعلمي مستوى معين موضوعا ما.

---

(1) Weber, R.M: Reading in survey of Applied Linguistics, ed. R. Ward Haugh and H.D. Brown Ann. Arbor: The University of Michiman press1976 P.100

(2) شادية التل، أثر الصورة القرائية ومستوى المقروئية والجنس في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثامن، مجلة أبحاث اليرموك 1999، ص 15.

وعرفتها نجلة علي بكون القرائية هي: " قابلية النص للفهم من خلال توفر خصائص لغوية، نحوية، ودلالية، ومناسبة لكثافة الأفكار فيه إضافة إلى وقوعه في المستوى التعليمي "[1].

ومجمل التعريفات التي قُدمت للقرائية تجتمع في كونها عبارة عن مدى سهولة أو صعوبة المادة المقروءة أيا كان مجال تلك المادة.

وتخلص هذه الدراسة إلى القول: إن التعريفات السابقة الذكر تشترك جميعها بتأكيد عاملين مهمين تستند عليهما القرائية؛ عامل القارئ المتمثل في قدرته على الفهم ومدى المقدرة اللغوية التي يمتلكها، والمستوى العمري، وعامل النصوص القرائية المتمثل في مقدار السهولة أو الصعوبة للنص، وإدراك العلاقات القائمة بين عناصره، وطبيعة المادة المعروضة. فهي معنية بالتوافق والتبادل بين القارئ والنص المكتوب، وتعبر عن القدرة القرائية.

فالقرائية بهذا المعنى مؤشر الإتقان المستمر والمتعدد الأبعاد في تحويل ( ترجمة) اللغة المكتوبة، بأعلى مستوياتها التي تعكس القدرة على الاستنتاجات المنطقية والتفكير بشكل نقدي.

## ثالثا:معايير تقويم (تقييم) النصوص القرائية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها

يحتاج متعلمو اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها المبتدئين إلى إتقان القراءة لأنها تعد مفتاح جميع تعلماتهم، وخاصة الذين يعانون من صعوبات قرائية، فالمتعلم الذي يعاني من صعوبات القراءة يتعثر في تعلم باقي المهارات اللغوية وأيضا جميع المواد

(1) نجلة علي الدريهم، مدى توفر خصائص الإنقرائية والنص الجيد الإعداد في نصوص كتاب القراءة في اللغة الإنجليزية للصف الثاني الثانوي للبنات ومدى معرفة المعلمات بهذه الخصائص، رسالة ماجستير جامعة الملك سعود الرياض، المملكة العربية السعودية، 1998، ص 18.

المعرفية، ومن ثمّ فهو يحتاج إلى إستراتيجيات وتقنيات تعليمية دقيقة تساعده في تعلم القراءة بطريقة علمية ومتقنة لأن القراءة هي أساس التعلمات.

ولعل السمة الأساس التي جاءت بها المقاربة القرائية تكمن في صلاحية تطبيق مكوناتها باعتبارها معايير على متعلمي اللغة الأولى والثانية، وذلك وفق المكونات الخمسة التي أسست لها، وهي مكونات مرتبة ترتيبا منطقيا يبدأ بها متعلم اللغة المبتدئ، حيث يبدأ متعلم اللغة الثانية تعلمه للغة الهدف بالوعي الصوتي كما هو الحال بالنسبة لمتعلم اللغة الأولى.

إن معايير القرائية لها صلاحيتها في تحديد المستوىوتعليم اللغة وفق الإستراتيجيات التقنية المحددة والتي تبدأ بالوعي الصوتي وتنتهي بالفهم القرائي، غير أن للمقاربة القرائية عدة أنواع من المعايير لعل أهمها فيما يأتي:

### 1. معيار الأحكام

حيث يعد هذا المعيار من أقدم الاختبارات وأكثرها انتشارا، فالكثير من الكتاب والناشرين والمدرسين والعاملين في المكتبات يعتمدون على خبرتهم ومكتسباتهم المعرفية والتقنية ومبادئهم في تحديد الكتب والمطبوعات لمختلف القراء، وطريقتهم في التقدير تقوم على وضع المواد القرائية في مستويات متباينة من الصعوبة كأن تكون صعبة أو متوسطة أو سهلة[1].

فحكم المدرسين على قرائية النصوص من أكثر الأساليب استعمالا في الدراسات التي استخدمت أسلوب الأحكام، وذلك لأن المدرس أقدر من غيره على القيام بهذا العمل، لأنه أكثر اتصالا بالمتعلم، وهو أكثر معرفة بميولاته وقدراته، ومن هنا يمكن

(1) خولة النقرش، مستوى مقروئية كتاب اللغة العربية المقرر للصف السادس الابتدائي، رسالة ماجسير جامعة اليرموك إربد الأردن 1991، ص 4.

القول: "إن تقدير المعلم للمقروئية يكون أكثر دقة، وملاءمة من غيره ممن يشتغلون بالكتاب"[1].

وعلى الرغم من أن معيار الأحكام طريقة سهلة لا تحتاج إلى وقت كبير في إجرائها وهي كثيرة الانتشار إلا أنها هوجمت من قبل بعض الباحثين الذين اعتبروها ذاتية النتائج، ويشير ' كارفر' إلى أنه "يمكن تحسين تقديرات المقروئية من خلال إعداد نصوص معيار تناسب في مقروئيتها المتعلمين في صفوف مختلفة، وتدريب الحكام على تقدير مقروئية نص ما بمقارنته مع النص المعيار"[2].

لقد اعتُمد معيار الأحكام في العديد من الدراسات ومعادلات القرائية فاستخدمها ' ديل وشيل' للتعرف على صدق نتائج معادلاتهم، وقد أشار ' كلير 1972' إلى أن أحكام القراء يمكن أن تكون مفيدة في بناء معادلات القرائية، ولذلك استخدم هذه الطريقة العديد من الباحثين في لغات مختلفة "والاتجاه الحديث اليوم في المناهج التعليمية والمبني على توكيل طواقم لكتابة المادة التعليمية وتجربتها وتعديلها بموجب الملاحظات المأخوذة من المدرسين والمتعلمين والمتخصصين، واشتراك عدة أشخاص في تأليف المادة يجعلها ملائمة وذات نسبة عالية من المقروئية"[3].

### 2. معيار الفهم والاستيعاب

تعد مهارة الفهم والاستيعاب آخر المهارات التي يتوخى المتعلم الوصول إليها، وهي مؤشر جيد على نجاح المتعلم في باقي المهارات القرائية الأخرى، لهذا كان معيار الفهم ومازال من الطرق الأساس في مقياس قرائية المادة التعليمية. ويقوم قياس القرائية

---

(1) فتحي يونس الانقرائية، مجلة التوثيق التربوي بغداد العراق 1975، ص 42.

(2) عبلة يوسف دعنا، مقروئية كتب العلوم لصفوف المرحلة الابتدائية العليا، رسالة ماجستير الجامعة الأردنية عمان الأردن 1988، ص 14.

(3) زكي نجادات مقروئية كتب المطالعة والنصوص للصفوف الثامن والتاسع والعاشر من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير الجامعة الأردنية عمان 2000، ص 11.

عن طريق اختبارات الاستيعاب على اختيار عينة من نصوص المادة التعليمية المراد قياس مدى قرائيتها، وبشكل اعتباطي بحيث تكون العينة ممثلة، ثم توضع اختبارات الاستيعاب وتشمل مستويات ثلاثة هي: الترجمة والتأويل؛ إذ لكل نص من النصوص المنتقاة، يتصف الاختبار بالصدق والثبات ويطبق على عينة ممثلة من المتعلمين المراد قياس فهمهم للمادة التعليمية ثم تحسب متوسطات درجات المتعلمين على الاختبارات وتعد هذه المتوسطات مؤشرا على مستوى قرائية المادة اللغوية التعليمية.

ويقول 'هاريس': إن مستويات القرائية في اختبارات الفهم والاستيعاب تصنف إلى ثلاثة مستويات هي:

المستوى المستقل Independent Level: وهو المستوى الذي يجيب فيه المتعلم إجابة صحيحة بنسبة 90% عن أسئلة الاختبار، ويكون المتعلم مستقلا في فهم المعنى دون قرائن مساعدة أو مساعدة المدرس.

المستوى التعليمي Instructional level: هو المستوى الذي يجيب فيه المتعلم إجابة صحيحة بنسبة 75% إلى 89% من أسئلة الاختبار،ويكون فهم المتعلم للنص بمساعدة المدرس.

المستوى الإحباطي Frustrational Level: وهو المستوى الذي يجيب فيه المتعلم إجابة صحيحة أقل من 75% من أسئلة الاختبار، ويعني عجز المتعلم عن فهم النص حتى بمساعدة المدرس[1].

إن معيار الفهم والاستيعاب يقيس الفهم القرائي العام، والمعاني الضمنية والجزئية في النص وقدرات مختلفة مثل التذكر وفهم التراكيب والتعليل.

(1)Harris, C. W. Reading, Encyclopedia of educational, Research. New York, MacMillan company 1960, PP 1069- 1131.

لكن المآخذ التي سُجلت على هذا المعيار أن واضع المعيار يتحكم في تحديد مستوى صعوبة الاختبار، إذ من الاحتمال والممكن وضع أسئلة سهلة على نص قرائي سهل، كما من الممكن وضع أسئلة صعبة على نص قرائي سهل.

### 3. معيار كلوز

تشير مفردة 'كلوز' إلى مفهوم الإغلاق Closure وهو أحد قوانين النظرية الجشطلتية في علم النفس، ويشير إلى ما عند الفرد من قدرات أو استعداد فطري لإكمال الموقف الناقص متخلصا بذلك من التوتر الذي ينشأ عنده بسبب عدم اكتمال الموقف[1].

وكان الباحث 'Taylor' هو أول من من استعمل هذا الإجراء، إذ يعرف بكونه اقتباس من رسالة معينة من مرسل ما، كاتبا أو متحدثا، مع تغيير أنماطها اللغوية؛ وذلك بحذف أجزاء منها ثم تقديمها لمستقبل أو متستقبلين، قراء كانوا أم مستمعين، وقيامهم بإكمال هذه الأنماط اللغوية ومحاولتهم إعادة النص إلى صورته الأولى[2].

إن الهدف من معيار ' كلوز' هو تلافي بعض الثغرات التي شابت أحكام الخبراء وصيغ القرائية الأخرى، وأهمها التركيز على النص ذاته دون النظر للقارئ، لذلك فهو يعتمد على التفاعل بين القارئ والنص مما يتيح نوعا من التأثير والتأثر الإيجابي المفضي إلى الفهم القرائي.

رابعا: التقويمات (التقييمات) العملية لمعايير المقاربة القرائية وأثرها في تحديد المستوى القرائي لمتعلم اللغة العربية الناطق بغيرها

---

(1) عبلة يوسف دعنا، مقروئية كتب العلوم لصفوف المرحلة الابتدائية العليا، رسالة ماجستيرالجامعة الأردنيةعمانالأردن 1988، ص 16.

(2) عبد الله الكندريقياس انقرائية كتب القراءة بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت، رسالة دكتوراهجامعة عين شمسالقاهرمصر 1991، ص 118.

نعيد التأكيد في هذا المحور على أن المقاربة القرائية تتضمن خمسة مكونات تتجلى في الوعي الصوتي (الفونولوجي) والمبدأ الأبجدي والطلاقة والمفردات، والفهم القرائي. هذه المكونات هي في حقيقتها تقييمات لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في مهارة القراءة، ولكي يكون التقييم دقيقا في مهارة القراءة، يحتاج متخصصو التقييم إلى كل هذه المكونات مرتبة ترتيبا منطقيا نستعرضه في ما يأتي:

## 1. تقييم الوعي الصوتي

يعد مكون الوعي الصوتي أول اختبار تنبني عليه القرائية، فهو يشير إلى تمييز الأصوات المكونة للغة الشفهية وأصوات المفردات المكتوبة وكيفية تجزئها ودمجها لتكون مفردات، والتلاعب بتلك الأصوات بالحذف والإضافة والإبدال، فالوعي الصوتي هو عملية إدراك الجانب التركيبي لمفردات اللغة والقدرة على تحليل هذا الجانب إلى وحدات صوتية مجزأة.

من المسلمات والمنطلقات الأساس الأولى لاختبار قرائية المتعلمهناك الوعي الصوتي، هذا الأخير يمثل معرفة المتعلم وفهمه للبنية السليمة للمفردات المنطوقة. وإن وعي متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها لهذا المكون يعد مهارة حاسمة ومحددة نحو النجاح في العملية القرائية أو فشلها، فكيف يسهم الاختبار الصوتي في تحديد المستوى القرائي للمتعلم؟

لقد أشارت الأبحاث الحديثة إلى أن الوعي الصوتي هو أساس تعلم القراءة في كل اللغات خاصة اللغة العربية، " فمنذ أن أصبحت العربية المنطوقة لغة مكتوبة يمكن أن تنطق على شكل أصوات الحروف صارت واحدة من الإستراتيجيات التي تساعد القراء الجدد على فك شفرة الكلمات التي لا يمكن التعرف عليها منذ الوهلة الأولى"[1]. وهذا ما

(1) Abdel Bari, M. S. The holistic approach to reading, Retrieved 2013, from arab bureau of education for the Gulf states : abegs.org/aportal/post/show?id=10871&forumid=23, 2011, P 426.

يعرف بالطريقة الصوتية في تعلم القرائية – التي كانت استراتيجية قديمة تخلى عنها التربويون، حيث تبنوا الطريقة الهجائية منذ القرن التاسع عشر ومازالت هذه الطريقة تستخدم – ليتضح بعد ذلك أن الطريقة الصوتية أنجع طريقة لتعلم القرائية عند متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى مقارنة مع الطريقة الهجائية.

في دراسة قام بها أبو ربيعة وشار ومنصور سنة 2003 تهدف إلى استقصاء تحديد الكلمة في العربية لغير القادرين على القراءة مقارنة بالقراء العاديين من نفس العمر الذين كانوا في نفس المستوى، استنتجوا أن القدرة على فك الترميز الصوتي أمر ضروري في عملية اكتساب القراءة، ففي قدرة المتعلمين على فك ترميز أشباه المفردات قياس لمهاراتهم على فك الترميزات الصوتية. وقد أجريت العديد من الدراسات باستخدام أشباه الكلمات باعتباره مفك الترميزات الصوتية بين المتعلمين القراء وغير القادرين على القراءة... ويبدو أن الصعوبة التي تعترض هؤلاء المتعلمين غير القادرين على القراءة على مستوى قراءة أشباه المفردات تعود لأوجه القصور في المعالجة الصوتية الأساس[1].

وقد لوحظ من خلال هذه الدراسة التي قام بها هؤلاء الباحثون من خلال مناقشاتهم للنتائج، أن"غير القادرين على القراءة في العربية عموما قد أظهروا خصائص ضعف الوعي الصوتي؛ فالمتعلمون الذين عندهم صعوبات في المعالجة الصوتية ومهارات الذاكرة العاملة وضعيفي المهارات النحوية تكون لديهم صعوبات قرائية. ومع ذلك فهم يتجهون لإبراز أنماط بصرية هجائية قوية من القراءة في وقت مبكر، ويبدو أن الصواتة قوية للغاية بما يكفي متبوعة بالصرافة والذاكرة البصرية، كما أن التركيب والذاكرة العاملة عنصران مهمان أيضا بالرغم من أنهما يظهران اتساقا أقل"[2].

---

(1) Abu- Rabia, S. Share, D., & Mansour, M. (2003). World recognition and basic cognitive processes among reading-disabled and normal readers in Arabic. Reading and writing : An Interdisciplinary Journal, 16(5), 423- 442, P 426.

(2) Ibid, P 439.

وبأهمية الوعي الصوتي هـذه، يتضـح أنـه أسـاس وإجـراء أولـي لقيـاس النمـو القرائي، حيث إن التمكن من هذا المكون يضـمن الـتمكن مـن بـاقي المهـارات القرائيـة الأخرى، فكيف نختبر متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها في هذا المكون؟

يجرى اختبار الوعي الصوتي انطلاقا من إجراءات عملية علـى شـكل امتحـان في عدة مستويات يتكون منها الوعي الصوتي، هذه المستويات تتجلى في ما يأتي:

أ) التمييز: حيث نقول للمتعلممفردتين فيعمل على تمييز وتحديد بداية هـاتين المفردتين، وهل تبدآن بنفس الصـوت أم لا، علـى سـبيل المثـال: بـارع – باسم، رسم – لعب.

ب) التنغيم: حيث يستمع المتعلملكلمات لها نفس التنغيم، ويمكن تنمية القـدرة على تمييز كلمات لها نفس النغمة الموسيقية مثل: رأس – فـأس . غـار – نار.

ت) العدّ: حيث يُختبر المتعلمفي مدى قدرته على عدّ المقاطع التي تتكـون منهـا المفردة مثل: قَلَمُ – كِتَابُ.

ث) الدمج: حيث يختبر المتعلم الناطق بغير العربية في نطـق الأصـوات المكوِّنـة لمفردة ما ثم يقرأ المفردة بسرعة مثال؛ جا /مـــــِ /َـــــعَـــ/ ـــةُ: جامِعَةُ.

ج) التقطيع: حيث يختبر المتعلم في نطق المفردة ثم يقرأ الأصوات المكونـة لهـذه المفردة جامِعَةُ: جا / مـــــِ /َـــــعَـــ/ ـــةُ.

ح) التلاعب بالأصوات: حيث يُمارس هذا الإجراء الاختباري بعدة عمليـات منها الحذف والإضافة والإبدال.

- الحذف: كأن يستمع المتعلم إلى مفردة ثم يُطلب منه حـذف الصـوت الأول ثم يحصل على مفردة جديدة مثال: كمال- مال.
- الإضافة: حيث يستمع المتعلم إلى مفـردة ثـم يطلـب منـه المـدرس إضـافة صوت آخر في بداية المفردة لها معنى مثل: مال + جَـ = جَمَال.

- الإبدال: حيث يقوم المتعلم في هذه العملية بالاستماع إلى مفردة فيطلب منه إبدال أو تغيير صوت من أصواتها مثل: (أمـواج) إبـدال الصـوت الأخـير بصوت (ل) فيحصلون على مفردة جديدة (أموال).

وباجتياز متعلم اللغة العربية الناطق بغيرهـا لمسـتويات الـوعي الصـوتي بنجـاح، أنذاك يمكن أن نقول أن هذا المتعلم يعي أصوات المفردات ومقاطعها ولا يجد صـعوبة في فك الرموز المكتوبة وقراءتها.

## 2. تقييم المبدأ الأبجدي

يعد مكون المبدأ الأبجدي اختبارا من اختبارات المقاربة القرائية الخمسة، وهو ينبني أساسا على المكون الأول - الوعي الصوتي- ومعناه العلاقـة بـين الصـوت والرمـز، فالمتخصصون في اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرهابحاجة إلى معرفة مستوى المـتعلم في الربط بين الحروف وأصواتها لتعلم هجاء المفردات وقراءتهـا بشـكل سـليم. ويعمـل صاحب الاختبارفي تتابع منظم ومباشر على معرفة ذكـاء المـتعلم في تمييـزه للعلاقـة بـين الصوت والحرف. إن هذه العملية تسـاعد المـتعلمين علـى إدراك العلاقـة بـين الصـوت والرمز الدال عليه بشكل جيد واستثمار هذا الإدراك في دمج الأصوات وقراءة المفردات وكتابتها. ويقدم المتخصصون في الاختبار للمتعلمين نصوصـا وقصصـا تتضـمن قائمـة مفردات يعمل المتعلم على قراءتها وفقا لما تعلمـه وأدركـه مـن العلاقـة بـين الأصـوات والحروف، ولذلك على المتعلم معرفة الحروف الأبجدية وأصواتها – الـوعي الصـوتي – وإدراك العلاقة بين الصوت ورمزه.

كما يبين اختبار المبدأ الأبجدي مدى معرفة المتعلم للعلاقة بين الحروف وأصواتها، حيث يساعده على نطق المفردات عن طريق تحويل الحروف البصرية إلى مـا يقابلـها مـن أصوات، ثم الجمع بينها لنطق المفردة المدروسـة، وهـذا مـا يجعـل تـدريس هـذا المكـون بطريقة مباشـرة للمـتعلمين النـاطقين بغـير العربيـة يسـاعدهم علـى تحسـين هجـائيتهم للمفردات وقراءتها وفهمها.

### 3. تقييم الطلاقة القرائية

تعد مهارة الطلاقة من المهارات الأساس لتمكن المتعلم من القرائية، فالطلاقة في القراءة الشفوية تتطور تدريجيا ومنذ المستوى المبتدئ في تعلم اللغة العربية،حيث إنها " مرحلة يتمكن فيها المتعلم من تحويل الرموز الخطية المكتوبة بشكل سهل وسلس وبدون بذل الكثير من الجهد إلى تهجئة الكلمة."[1] فهي عبارة عن قراءة سريعة ودقيقة للحروف والأصوات والمفردات والجمل والفقرات والنصوص، حيث إن تمكن المتعلم من القراءة بسرعة ودقة فذلك يساعده على تحقيق الفهم القرائي.

ويعد الوصول إلى الطلاقة القرائية شرطا أساسا لفهم وإستيعاب المادة المقروءة، فعند وصول المتعلم إلى مهارة الطلاقة، يكون قادرا على الربط التلقائي والسريع بين شكل المفردة والحروف المكونة لها وبين أصوات هذه الحروف ومعاني المفردات، أي بين الصورة القرائية والفهم القرائي الصحيح.

ولاختبار الطلاقة القرائية يحتاج متخصصو الاختبار إلى تحضير نصوص قرائية بسيطة ذات مفردات محسوبة، يقدمونها لمتعلم اللغة العربية الناطق بغيرها فيطلب منه فك رموز المفردات الموظفة في النص القرائي بسرعة ودقة. وتجرى هذه العملية في القراءة الشفوية، حيث يراقب المتخصص المتعلم في مدى تحقيق وتطوير طلاقته القرائية بتقديم الفرص الكافية له للقراءة الشفوية المتكررة والتي تقدم الدعم والتغذية الراجعة، ويعملالمتخصصون أيضا على تحديد مستوى المتعلمين في الطلاقة القرائية بتقديم النصوص القرائية لهم والملائمة لكل مستوى، حيث يوظف المتختبر مهارات اللسانيات التعليمية بطريقة منتظمة في اختبار المتعلمين ومراقبة تمكنهم من الطلاقة القرائية أثناء الفعل الإجراء الاختباري.

---

(1) سناء طيبي ودجون كوربي، فهم وتحسين جودة القراءة باللغة العربيةالآثار المترتبة على المعلمين، من كتاب عبد الله الشكيري، تدريس القراءة باللغة العربية، مقاربات الجديدة، 2017.

إن القراءة البطيئة للمفردات تتنافى مع القراءة الصحيحة، وبالتالي عدم تحقيق الفهم القرائي. وقد يحصل أن لا يجد هذاالاختبار اهتماما كبيرا من لدن المتخصصين أثناء اختبار المتعلمين في مهارة القراءة، وذلك نتيجة أن هذا المكون يركز على السرعة والدقة والفهم. لكن الطلاقة تسهم بشكل كبير على تقليص الفجوة بين تعرف المفردات وفهمها.

### 4. تقييم المفردات

يعود الفقر المفرداتي للمتعلم الناطق بغير العربية إلى ضعف وعيه الصرفي ومن ثم يعطي فهما قرائيا ضعيفا، في حين أن الغنى المفرداتي للمتعلم يسهم في سرعة القراءة ودقتها وتحقيق الفهم، وذلك لأن مكون المفردات هو المحدد الرئيس في سهولة النص القرائي أو صعوبته، ولهذا تعد المفردات أساس النجاح القرائي والكتابي وبذلك النجاح في تعلم اللغة العربية. فما هي الخطوات والاستراتيجيات التي يعتمد عليها المتخصصون في اختبار مكون المفردات للمتعلمين الناطقين بغير العربية لتحديد مستواهم الحقيقي، يحضر متخصصو الاختبار عدة استراتيجيات وهي عبارة عن امتحانات يقدمونها للمتعلم قصد معرفة قدرته على تحديد عدة جوانب من المفردات، هذه الاستراتيجيات هي:

#### أ) استراتيجية مفاتيح السياق

يختبر المتعلمون الناطقون بغير العربية في استراتيجية مفاتيح السياق من خلال مفردات مفتاحية موجودة بجملة ما من قبيل: قص المدرس حكاية مشوقة للمتعلمين؛ فمفردة ' حكاية ' و ' مشوقة'... مفردات مفاتيح تسهم في استنتاج معنى مفردة قص وهي حكى.

□

**ب) استراتيجية المعاني المتعددة**

حيث يختبر المتعلمون من خلال هذه الاستراتيجية في مدى معرفتهم لمعاني متعددة لنفس المفردة من قبيل: عاد أبي إلى البيت متعبا _ عاد أبي صديقه المريض في المستشفى فمفردة عاد تحتمل معاني متعددة يستنتجها المتعلم من خلال السياق.

**ت) استراتيجية عائلة المفردة**

وفي هذه الاستراتيجيةيختبر المتعلمون في مدى معرفتهم بالاشتقاق في اللغة العربية، حيث من المنتظر من المتعلم أن يتعرف مختلف الاشتقاقات التي تفرزها المفردة الواحدة مثل: درس، يدرس، دراسة، درْس، دارس، مدروس، دروس.

**ث) استراتيجية شبكة المفردة**

وفي هذه الاستراتيجيةيختبر المتعلم في مدى معرفته بالحقل المعرفي لبعض المفردات ذات العلاقة بالمفردة المختبرة من قبيل: بيت: أسرة، عائلة، غرف معيشة، غرف نوم، مطبخ، حمام...

**ج) استراتيجية خريطة المفردة**

حيث يطلب من المتعلم أن يرسم شكلا من خمسة مربعات، يكون المربع الوسط مكتوب فيه المفردة المراد وباقي المربعات بها مرادف المفردة، وضدها، وجملة تتضمن المفردة، وصورتها من قبيل: خرج: انسحب، دخل، خرج الولد من البيت، وصورة فعل الخروج.

**5. تقييم الفهم القرائي**

يعد هذاالمكون آخر مكونات اختبار القرائية ونتائج تحصيلها، فالفهم القرائي هو الهدف الأساس الذييتوخى اختبار القرائية الوصول إليه. والهدف منه هو معرفة القدرات العقلية للمتعلم وكيف يكوّن معنى للنص المقروء، وذلك بتنشيط واستثمار باقي مكونات

القرائية الأخرى والمعارف السابقة وربطها بالمعلومات المسموعة أو المقروءة. وإن تمكن المتعلم الناطق بغير العربية من الفهم القرائي فهو مؤشر على استخدامه لعدد كبير من إستراتيجيات الفهم القرائي لتعميق فهمه للمادة القرائية ووعيه أيضا بعمليات التفكير العقلية التي يمر منها للوصول للفهم الحقيقي.

وتطرح أسئلة خاصة ومتدرجة لاختبار المتعلم في فهمه للنص، وقد لخصها محمد حبيب الله في الجدول الآتي:

**جدول 1: مستويات القراءة وفهم المقروء[1]**

| | |
|---|---|
| أ. المستوى الحرفي ( قراءة السطور )<br>• القراءة الحرفية | 1. ماذا قال الكاتب عن؟<br>2. ما هي النقاط المهمة؟<br>3. قارن بين...؟<br>4. ما هي الكلمات الصعبة وما معناها؟<br>5. ما هو الموضوع الرئيسي؟<br>6. ماذا كانت الأسباب؟ |
| ب. المستوى التفسيري ( قراءة ما بين السطور)<br>• القراءة التفسيري | 1. ماذا قصد الكاتب؟<br>2. عن ماذا يتحدث الكاتب في الحقيقة؟<br>3. ماذا نستنتج من النص؟<br>4. كيف تفسر عمل / سلوك البطل؟<br>5. ما هو شعورك بعد قراءة النص؟ |

(1) محمد حبيب الله، أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيقالمدخل في تطوير مهارات الفهم والتفكير والتعلم، دار عمار بعمان، الطبعة الثانية2014، ص 31 – 32.

| | |
|---|---|
| ج. المستوى التطبيقي<br>* القراءة البديلة وحل المشاكل<br>* القراءة الناقدة | 1. ماذا تقترح؟ ماذا تفعل لو كنت مكان؟<br>2. كيف تستفيد مما قرأت لحل مشكلة تواجهك؟<br>3. ما رأيك فيما يقول الكاتب؟<br>4. هل الكلام دقيق؟ هل هذا الكلام رأي أم حقيقة؟ |

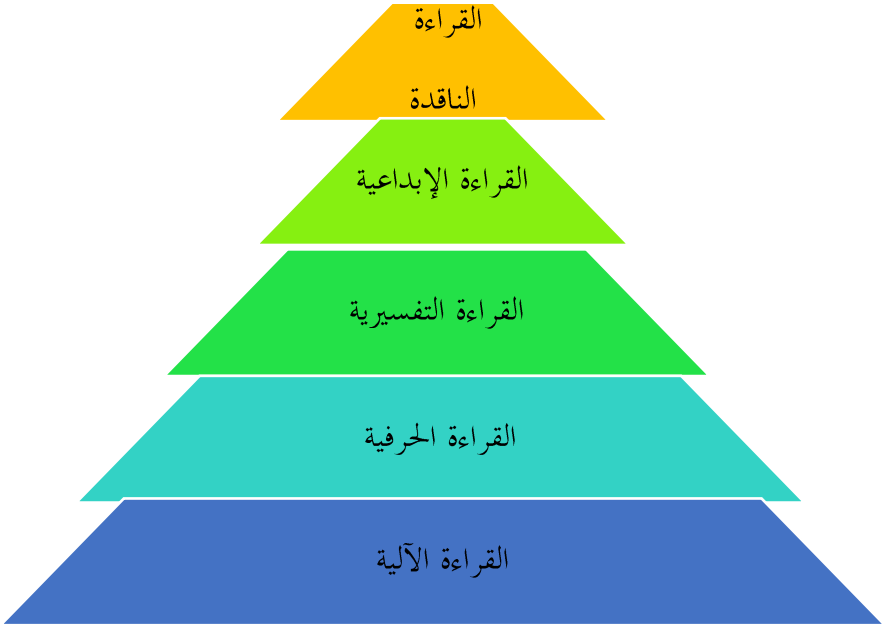
ونستنتج من خلال اختبار الفهم القرائي أن هناك مستويات متدرجة تحدد هدف القارئ ومهاراته في الفعل القرائي، وقد عمل 'كراي Gray' على تقسيم هذه المستويات إلى ثلاثة أقسام أطلق عليها " قراءة السطور وقراءة بين السطور، وقراءة ما وراء السطور"[1]، وهناك تسميات أخرى لهذه المستويات القرائية كالمستوى الحرفي والمستوى التفسيري والمستوى التطبيقي. ففي المستوى الأول استثمار لمهارتي الوعي الصرفي والمبدأ الأبجدي وذلك بمحاولة المتعلم معرفة ما هو مكتوب. وفي المستوى القرائي الثاني استثمار لمهارتي الطلاقة والمفردات، حيث يحاول القارئ الممتحن تفسير أو شرح أو تحليل النص. وفي المستوى الأخير استثمار لمهارة الفهم القرائي وذلك عندما يقوم القارئ الممتحن بتقييم ما يقرأ ويبدع فيه وربما ينقد ما يقرأ.

وانسجاما مع اختباراتالمقاربة القرائية الخمسة هناك تسميات للمستويات القرائية أكثر دقة، وهي:القراءة الآلية والقراءة الحرفية والقراءة التفسيرية والقراءة الإبداعية والقراءة الناقدة. وفي هذه المستويات تدرُّج وبناء؛ فلا يمكن الحديث عن القراءة الحرفية إلا بتجاوز الترجمة البصرية أو الوعي الصرفي، ولا يمكن الحديث عن القراءة التفسيرية إلا

(1) محمد حبيب الله، أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيقالمدخل في تطوير مهارات الفهم والتفكير والتعلم، دار عمار بعمانالطبعة الثانية 2014، ص 29.

بالتمكن من المبدأ الأبجدي أي قراءة الحروف، كما لا يمكن الانتقال إلى القراءة الإبداعية إلا بتحقيق الطلاقة القرائية أو التفسيرية، كما لا يمكن الوصول إلى القراءة الناقدة إلا بالمرور على المهارات القرائية السابقة، فالمستويات القرائية ذات طابع هرمي كما هو مبين في الشكل الآتي:

**خطاطة 2: المبنى الهرمي لمستويات القرائية**




وهكذا تحدد لنا الإجراءات الاختبارية للمقاربة القرائية مستويات متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، ويكون تحديد المستوى دقيقا، حيث يجد كل طالب نفسه في الفصل التعليمي المناسب لمستواه. ونحاول من خلال هذا الجدول، أن نشرح كيفية توزيع اختبارات المقاربة القرائية وكيفية تحديدها لمستويات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها:

**جدول 2: تحديد اختبارات المقاربة القرائية لمستويات المتعلمين الناطقين بغير العربية**

| | مستوى المبتدئ الأول | مستوى المبتدئ الثاني | مستوى المتوسط | مستوى المتقدم |
|---|---|---|---|---|
| اختبار الوعي الصوتي | المقاطع الصوتية مستوى الفونيم | الوعي الصوتي | | |
| اختبار المبدأ الأبجدي ودراسة المفردة | الوعي بأسس الكتابة - المبدأ الأبجدي | المبدأ الأبجدي التشفير - قراءة مفردات غير مفهومة - تشفير نص قرائي | | |
| اختبار الطلاقة | | نص متصل ( المستوى التعلمي الثاني) | قراءة نص متصل | قراءة نص متصل |
| اختبار المفردات | مفردات شفوية | مفردات شفوية - مفردات للقراءة | مفردات للقراءة | مفردات للقراءة |
| اختبار الفهم | فهم المسموع - التعرف على القصة | فهم المسموع فهم قرائي | فهم قرائي لنصوص نثرية وتفسيرية | فهم قرائي لنصوص نثرية وتفسيرية |

# خلاصة

وهكذا إذن، تطور مفهوم القراءة من مفهوم ضيق يقوم على أن القراءة عملية ميكانيكية بسيطة تتوقف عند حد تعرف الرموز إلى مفهوم قد يتمثل في استخدام المادة المقروءة في الأدواء التواصلي للمتعلم. ففي بداية القرن العشرين لم يكن مفهوم القراءة يتعدى الإدراك البصري للرموز والحروف والكلمات المكتوبة والتعرف عليها والنطق بها. وقد اهتم الباحثون في ذلك الوقت بالجوانب الفيزيولوجية في القراءة كحركات العين وأعضاء النطق بها، وفي العقد الثاني من القرن العشرين تطور مفهوم القراءة وأصبح ينظر إليها كعملية عقلية ترمي إلى الاستيعاب، أي ترجمة الرموز إلى ما تدل عليه من أفكار، ثم تطور مفهوم القراءة فأصبح يتطلب تفاعل القارئ مع ما يقرأ تفاعلا يستلزم تدخل شخصيته بجميع جوانبها، وهكذا تعمل المقاربة القرائية على استخدام معايير تحدد مستوى متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها وجوانب الصعوبات التي تعترضه في أدائه القرائي واستيعابه واستنتاجه من المقروء.

كما توصلت هذه الدراسة إلى أن القرائية مقاربة ذات بعد لساني تعليمي نجحت فعلا في تحقيق أهداف الاختبار الدقيق للطالب الناطق بغير العربية في مهارة القراءة، وذلك باعتمادها على إجراءات عملية في شكل مكونات خمسة يمتحن فيها المتعلمون فيتحدد مستواهم التعليمي بدقة.

وأخيرا، فإننا نتوخى أن يكون هذا المقال قد أثار عدة قضايا تعليمية راهنة وفتحت المجال أمام كل متخصص في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كيفية اختبار متعلميها في مهارة القراءة، خاصة مكوناتها الخمسة بالاعتماد على المقاربة الحديثة في تقييم. كما نتمنى أن تسهم هذه الدراسة في مواصلة البحث والتنقيب في هذا المجال، كي نتغلب على الإكراهات والصعوبات التي يعاني منها متعلمو اللغة العربية، سواء باعتبارها لغة أولى أو ثانية، في مهارة القراءة.

# قائمة المراجع


- بوشوك بن عبد الله المصطفى، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها دراسة نظرية وميدانية في تشخيص الصعوبات – اقتراح مقاربات ومناهج ديداكتيكية بناء تصنيف ثلاثي الأبعاد في الأهداف اللسانية.
- خولة النقرش، مستوى مقروئية كتاب اللغة العربية المقرر للصف السادس الابتدائي، رسالة ماجسير جامعة اليرموك إربد الأردن 1991.
- زكي نجادات مقروئية كتب المطالعة والنصوص للصفوف الثامن والتاسع والعاشر من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير الجامعة الأردنية عمان 2000.
- سناء طيبي ودجون كوربي، فهم وتحسين جودة القراءة باللغة العربية الآثار المترتبة على المعلمين، من كتاب عبد الله الشكيري، تدريس القراءة باللغة العربية، مقاربات الجديدة، 2017.
- شادية التل أثر الصورة القرائية ومستوى المقروئية والجنس في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثامن، مجلة أبحاث اليرموك 1999.
- عبد الله الكندري قياس انقرائية كتب القراءة بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت، رسالة دكتوراه جامعة عين شمس القاهر مصر 1991.
- عبلة يوسف دعنا، مقروئية كتب العلوم لصفوف المرحلة الابتدائية العليا، رسالة ماجستير الجامعة الأردنية عمان الأردن 1988.
- فتحي يونس الانقرائية، مجلة التوثيق التربوي بغداد العراق 1975.
- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط ج1، القاهرة دار المعارف 1985م.
- محمد حبيب الله، أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق المدخل في تطوير مهارات الفهم والتفكير والتعلم، الطبعة 2 عمان دار عمار 2014.
- نجلة علي الدريهم، مدى توفر خصائص الإنقرائية والنص الجيد الإعداد في نصوص كتاب القراءة في اللغة الإنجليزية للصف الثاني الثانوي للبنات ومدى معرفة

المعلمات بهذه الخصائص، رسالة ماجستير جامعة الملـك سـعود الريـاض، المملكـة العربية السعودية، 1998.

- Abdel Bari, M. S. The holistic approach to reading, Retrieved 2013, from arab bureau of education for the Gulf states : abegs.org/aportal/post/show?id=10871&forumid=23, 2011.
- Abu- Rabia, S. Share, D., & Mansour, M. (2003). World recognition and basic cognitive processes among reading- disabled and normal readers in Arabic. Reading and writing : An Interdisciplinary Journal, 16(5), 423- 442.
- Harris, C. W. Reading, Encyclopedia of educational, Research. New York, MacMillan company 1960, PP 1069- 1131.
- Muchelli R. Bourcieara, LA DYSLEXIE MALADIE DU SIECLE, LES EDITIONS ESF, N° de réf. du libraire 9036, 1984- 1985.
- Weber, R.M: Reading in survey of Applied Linguistics, ed. R. Ward Haugh and H.D. Brown Ann. Arbor : The University of Michiman press1976.

# معايير تقويم مهارة القراءة لغير الناطقين بالعربية

د. فاطمة مختاري

أستاذة محاضرة بجامعة الأغواط – الجزائر

# معايير تقويم مهارة القراءة لغير الناطقين بالعربية

## 1ـ معايير تقويم مهارة القراءة في اللغة العربية لغير الناطقين بها:

حظيت القراءة في عصر المعلوماتية باهتمام كبير من قبل الباحثين والدارسين، لما لها من بالغ الأثر في حياة الإنسان، ولحاجة عصرنا هذا إلى قارئ حذق سريع الفهم يعي ما يدور حوله، وتبرز أهميتها أكثر وتشتد الحاجة إلى إتقانها للمتعلمين، وخاصة متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، لأنها من أهم الوسائل التي تمكن من الاتصال والتواصل مع الآخرين، وهي معيار ظاهر لدرجة التمكن من اللغة الجديدة، فالكثير من صعوبات التحصيل الدراسي قد ترتبط إيجابيا بالضعف في الفهم القرائي ( وضعف الفهم القرائي يمثل سببا رئيسا للفشل المدرسي، فهويؤثر على صورة الذات لدى الطالب وعلى شعوره بالكفاءة الذاتية، بل قد يقوده الفشل القرائي إلى القلق وانحسار الذات)[1].

كما تعد القراءة من المهارات الأساسية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فكل الدلائل تشير إلا أنها تمثل الهدف الأساسي الذي يسعى إليه معلمو اللغة العربية بوصفها لغة ثانية أو أجنبية، فقد أثبتت الدراسات أن معظم الذين يتعلمون اللغة العربية يتعلمونها لقراءة القرآن الكريم، والسنة النبوية، وقراءة التراث المكتوب باللغة العربية ويقتضي الاهتمام بهذه المهارة اهتماما يتمثل في عددالساعات الممنوحة لها في الجدول الدراسي وبناء مادتها على أسس سليمة و تدريسها بأساليب متنوعة، وتقويمها من خلال بنود الاختبارات القرائية المتعارف عليها كما يجب قبل ذلك الاهتمام بتدريباتها ووسائل تعليمها.

---

(1) فتحي الزيات، صعوبات التعلم، دار النشر للجامعات،القاهرة، ط1، 1998،ص40.

لقد تحول اهتمام الدراسين للبحث عن الأسباب الكامنة وراء مشكلات القراءة بوجه عام، والضعف القرائي على وجه خاص متخطين الأسباب البيئية والاجتماعية إلى البحث في العمليات المعرفية وفوق (ما وراء المعرفية) التي يستخدمها المتعلمون عند القراءة، وكشفت الدراسات عن احتمال وجود فروق في العمليات المستعملة في القراءة يمكن أن يعزى إليها التميز والفروق بين المتفوقين والأقل تفوقا، إذ ركز الدراسون على العمليات الذاتية التي يسلكها المتعلمون للحصول على استراتيجيات المعرفة، وتنظيم هذه المعرفة، وعلى العوامل التي تساعد على تحسين الأداءالدراسي للمتعلم، ونتج عن هذه الجهود ما يسمى استراتيجيات التعلم، وهويتضمن مجموعة من العوامل المترابطة والمتداخلة التي يكون مصدرها المتعلم نفسه، فالمتعلم يخضع لقانونه الخاص في التعلم، ويتبع في ذلك أساليب واستراتيجيات معينة - كما في أدبيات هذا الفن - لحل أي مشكلة يصادفها.

تعرف الاستراتيجية بأنها سلوك إنساني مركب ومتكامل تضع في الحسبان جميع معطيات الموقف الذي ستعالجه لأجل تحقيق غرض معين، ويعرفها براون بأنها(طريقة معينة لمعالجة مشكلة أولمباشرة مهمة، أوتدابير مرسومة للتحكم في معلومات معينة والتعرف عليها، وهي عكس الأساليب التي هي سمات تفرق الشخص عن غيره من الأشخاص).[1]

كما تعرف الاستراتيجيات بأنها مجموعة الأفعال والوسائل القابلة وغير القابلة للملاحظة (سلوكات، أفكار تقنيات، تكتيكات) التي يوظفها الشخص لتحقيق هدف معين، ويعد لها تبعا للمتغيرات وضعية ما[2] .

(1) بروان دوجلاس، مبادئ تعليم وتعليمي اللغة، ترجمة إبراهيم العقيد، وعيد الشمري، مكتبة التربية العربية لدول الخليج،1994ص161.

(2)ينظرتومي عبد الرحمان، الجامع في ديديكتيك اللغة العربية، مطبعة المعارف، الرباط، 2015،ص36.

ويمكن تعريفها كذلك باعتبارها شبكة مركبة من الأفكار والتجارب والتوقعات والأهداف والخبرات التي توظف لإنجاز أفعال مؤطرة بهدف محدد.

في مجال التعلم تشير الاستراتيجياتإلى أفعال ووسائل محددة (طرائق، إجراءات، تقنيات) يقوم بها المتعلم لجعل عملية التعلم أسهل وأسرع وأكثر متعة وفعالية، وتجعله متعلما مستقلا وقادرا على توظيف ما تعلمه في مختلف الوضعيات.

إن المتعلمين الذين يتفوقون في تعلماتهم هم الذين يوظفون استراتيجيات تعلم فعالة لإنجاز مختلف الأنشطة المقترحة كما أن المتعلمين الذين يستعملون هذه الاستراتيجيات يكتسبون سرعة في الإنجاز واستقلالية في الأداء أكثر من غيرهم.

**2ـ المهارات الكبرى لتدريس اللغة العربية:**

إن التحكم في اللغة بنسقيها اللغوي والتواصلي يتطلب التحكم في كفايات أربعة مجالات رئيسية: الاستماع، المحادثة، القراءة، والكتابة. وتكون هذه المجالات منسجمة فيما بينها على مستوى واقع الاستخدام اللغوي، فمجالا الاستماع والتعبير الشفوي يعتمدان الكلمة المنطوقة، ومجالا القراءة والكتابة يعتمدان الكلمة المكتوبة،ومن جهة أخرى يعتمد مجال الاستماع ومجال القراءة على مهارتي الاستقبال والفهم، ويعتمد مجالا التحدث والكتابة على الإنتاج، فالتجزئةالمعتمد ما هوإلا فصل منهجي وتقني منظم لأغراض بيداغوجية محضة، غير أنه رغم هذا الفصل المنهجي، قد يشترك في كثير من الأحيان الاستماع مثلا مع القراءة أومع التعبير الشفوي، والقراءة مع التعبير الكتابي.

من جهة ثانية، يرى بعض اللغوييناًمثال أصحاب الطريقة الطبيعية، وأصحاب الطريقة السمعية الشفهية، أن تدريس اللغة يتطلب التدرج في تقديم المجالات اللغوية، وذلك بتدريس الاستماع فالتعبير الشفوي، فالقراءة ثم الكتابة بينما يرى أصحاب المقاربة التواصلية أنه لا يوجد ترتيب مطلق ثابت يجب الالتزام به ، فتدريس اللغة يتأثر بطبيعة

المواقف التواصلية ، فقد نبدأ في برنامج دراسي بتدريس القراءة، ثم الكتابة، وقد نبدأ بالاستماع وقد نبدأ بالتعبير الشفوي[1].

تعنى المهارات الاتصالية الرئيسية (المحادثة، القراءة، الاستماع، الكتابة) القدرة على تكييف القواعد اللغوية واستخدامها من أجل وظائف اتصالية معينة بطرائق مناسبة لمواقف معينة، وهذه المهارات مرتبطة ببعضها البعض ارتباطا يجعلها تتكامل وتتداخل في استخدام اللغة استخداما طبيعيا، وما يهمنا في دراستنا هومهارة القراءة ومعايير تقويمها، وقبل الخوض في مفهومها نبدأ بمفهوم التقويم وأهميته وأهدافه.

### 3 ـ مفهوم التقويم:

هوعمليةتصدرفيها أحكام تستخدم كأساس للتخطيط، إنها عملية تشتمل على تحديد الأهداف وتوضيح الخطط وإصدار الأحكام على الأدلة ومراجعة الأساليب والأهداف في ضوء هذه الأحكام وهوكذلك الإجراءات التي يستطيع المعلم من خلالها تقديم وجمع معلومات منظمة وموضوعية حول التلميذ أثناء التعليم أوالتكوين بالاعتماد على الاختبارات والملاحظة والسجلات، ومن أجل التعرف على مدى تحقيق العملية التعليمية للأهداف المرجوة منها والكشف عن مواطن القوة والضعف فيها[2].

### 4 ـ أهمية التقويم:

أصبحت عملية التقويم في صميم العمل التربوي ، وهي لا تعني بمجرد نتاج هذا العمل بل تعد من أهم العمليات المؤثرة في النظام التعليمي،فهي تعنى بنوعية التدريس قدر عنايتها بنوعية التعلم ونوعية المواقف التعليمية، فالتقويم يوفر المعلومات والأحكام اللازمة لقيام عملية التطوير على أسس علمية سليمة، مما يساعد على زيادة فعالية تنفيذ

---

(1) المرجع السابق ،ص88.

(2) ينظر سعيد علي زاير، ايمان اسماعيل عايز مناهج اللغة العربية،دار صفاء للنشر ،عمان 2014،ص 342.

المناهج الدراسية، والقدرة على اتخاذ القرارات المتعلقة بها على أسس واقعية ومعلومات صحيحة ويكشف عن تحصيل الدارسين من نتائج التعلم المقصود، كما يساعد مؤلفي الكتب الدراسية على تحسين مؤلفاتهم ويساعد الجهات المعنية على اتخاذ القرارات الصائبة في ضوء المعلومات التي يقدمها عن الظروف التي تحيط بالعملية التعليمية[1].

في كتب القراءة يستخدم التقويم لتنمية مهارة القراءة عند الطلبة في ميادين المعرفة المختلفة، لأنهم إذا دربوا على هذه المهارات تدريبا جيدا فإنهم يتعلمون كيف يقرأون قراءة مجدية، وكيف يستخلصون الأفكار والمعاني الرئيسية وينظمونها ويعرضونها بأسلوب واضح سليم.

أما في كتب القراءة في تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، فتزداد أهمية التقويم لما يحتاجه الدارسون للغة من تثبيت ما تعلموه من مهارات باستمرار وتنمية تلك المهارات والتقدم لتعلم مهارات جديدة. ومن تلك المهارات الأساسية مهارة القراءة فما مفهومها؟ وما أهميتها؟وماهي الصعوبات التي تواجه المتعلم لهذه المهارة؟ وماسبل تقويمها؟.

### 5 ـ مفهوم القراءة:

تطور مفهوم القراءة عبر السنوات نتيجة لتطور البحوث التربوية، فبعدما كان في بادئ الأمر يركز فقط على الإدراك البصري والصوتي للحروف والكلمات، تطور ليصبح عملية فكرية ترمي إلى فك رموز المقروء وفهمه، ثم تطور ليشمل التفاعل مع النص والانتفاع بمعلوماته وأفكاره في مواقف الحياة اليومية مع تحقيق المتعة النفسية بالمقروء.

---

(1) رابح بن عبد الله العوفي، تقويم دروسفيالقراءة لمستوىالرابعة من التعليم الرابعة بمعهد تعليم العربية لغير الناطقين بها ، السعودية 1436،1435هـ.

إن القراءة نشاط تتصل العين فيه بصفحة مطبوعة تشمل على رموز لغوية معينة يستهدف الكاتب منها توصيل رسالة من شكل مطبوع إلى خطاب خاص له، ولا يقف الأمر عند فك الرموز وفهم دلالاتها،وإنما يتعدى هذا إلى محاولة إدراك ما وراء هذه الرموز، والقراءة بذلك عملية عقلية يستخدم فيها الإنسان عقله وخبراته السابقة في فهم وإدراك مغزى الرسالة التي تتنقل إليه.[1]

عملية القراءة إذن عملية فردية تخص القارئ وحده، وتنقل إليه معلومات معينة ودلالات خاصة قد لا يشاركه فيها غيره، فقد نقرأ جميعا نصا معينا لكن ليس من اللازم أن نخرج بنفس المعنى، وهذا ما يميز فيه الخبراء بين قراءة النص المطبوع، وبين قراءة الخطاب.

تعد القراءة سلسلة من المهارات المحددة تقوم على أساس إدراك العلاقة بين الرموز المكتوبة أوالخطية والأصوات المنطوقة، وتشمل رؤية وتمييز هذه الرموز وإدراك المعنى أوالدلالة وراء هذه الرموز، وبالتالي هي فعل كلي متكامل للمهارات اللغوية والإدراكية. .إنها سيرورة ذهنية مهارية سلوكية، تستند إلى أربع عمليات متكاملة ومتناسقة:

* الإدراك البصري لكلمات النص المكتوبة وتعرفها والنطق بها.
* فهم النص المقروء.
* تفاعل القارئ مع النص.
* توظيفية لحل المشكلات والتصرف في مواقف الحياة اقتداء بالمقروء، فهي بذلك نشاط لا يتم إلا في إطار نص مكتوب، يتناول أبعاد الفهم المختلفة، من فك رموز النص وفهم معناها الصريح والخفي إلى التطبيق والتقييم بأنواعه.

(1)ينظر رشيد أحمد طعيمة وآخرون، المرجع في المناهج تعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى، دار الفكر العربي، القاهرة 2010،ص 407.

ما تزال القراءة من أهم أدوات التعلم الإنساني والتي من خلالها يكتسب الإنسان العديد من المعارف والعلوم والأفكار، فهي التي تؤدي إلى تطوير الإنسان وتفتح أمامه آفاقا جديدة كانت بعيدة عن متناوله، ويتعرف من خلالها على موروثه الحضاري والثقافي، وينفتح على حضارات شعوب مختلفة ، مما يوسع من دائرة خبرته، وإثراء تفكيره وإشباع روح الاستطلاعوالمتعة لديه.

كما أن القراءة تعتبر من أهم وسائل نقل ثمرات العقل البشري وآدابه وفنونه ومنجزاته ومخترعاته، وهي الصفة التي تميز الشعوب المتقدمة التي تسعى دوما نحوالرقي والصدارة، فالأمم القارئة هي الأمم القائدة.

تتجلى أهداف القراءة في:

* التعارف والمثاقفة بين الإنسان والعالم الذي يعيش فيه.
* اكتساب الخبرة الأدبية، واستخلاص المعلومات وتوظيفها.
* اكتساب المعرفة اللغوية وتنمية حصيلة المتعلم من المفردات والتراكيب الجديدة.
* التعرف على التراث الثقافي للمجتمع.
* القراءة وسيلة للنهوض بالمجتمع، وارتباط بعضه ببعض عن طريق الصحافة والمؤلفات والرسائل.
* تزويد المتعلمين بالمعارف الإنسانية في شتى المجالات.
* مساعدتهم على التذوق الجمالي للغة.
*اكتساب المهارات واستراتيجيات التعامل مع المقروء.

أما أهدافتعليم مهارة القراءة لغير الناطقين بها فتتمثل فيما يلي:[1]

ـ القدرة على فهم المقروء فهما دقيقا.

ـ أن يتمكن الدارس من ربط الرموز المكتوبة بالأصوات التي تعبر عنها في اللغة العربية.

ـ أن يتمكن الدارس من قراءة النص قراءة جهرية بنطق صحيح.

ـ أن يتمكن من استنتاج المعنى العام مباشرة من الصفحة المطبوعة و إدراك تغيير المعنى بتغيير التراكيب.

ـ أن يتعرف معاني المفردات من معاني السياق، والفرق بين مفردات الحديث ومفردات الكتابة.

ـ أن يفهم معاني الجمل في الفقرات وإدراك علاقات المعنى التي تربط بينها.

ـ أن يقرأ بفهم وانطلاق دون أن تعوق ذلك قواعد اللغة وصرفها .

ـ أن يفهم الأفكار الجزئية والتفاصيل وأن يدرك العلاقات المكونة للفكرة الرئيسية.

ـ أن يتعرف علامات الترقيم ووظيفة كل منها.

ـ أن يقرأ قراءة واسعة ابتداء من قراءة الصحيفة إلى قراءة الأدب والتاريخ والعلوم والأحداث الجارية مع إدراك الأحداث الجارية وتحديد النتائج وتحليل المعاني.

ـ أن يقرأ بطلاقة دون الاستعانة بالمعاجم أو قوائم مفردات مترجمة إلى اللغتين.

---

(1) ينظر الناقة محمود كامل ورشدي طعيمة، طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها ، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، أسيسكو 2003، ص79.

**6 ـ أهمية القراءة لغير الناطقين بها:**

تعد القراءة إحدى مهارات اللغة الأساسية وهيذات علاقة قوية مع بقية مهـارات اللغة الأخرى، ولذلك فهي تختص بأهمية كبرى في أي برنامج لتعليم اللغة العربية لغـير الناطقين بها، ومن الفوائد المهمة لتعلم القراءة لغير الناطقين بالعربية ما يلي:

ـــ إن القراءة هي المهارة التي تبقى مع الدارس عندما يترك البلد العربي الذي يـتعلم فيه اللغة،كما أنها المهارة التي يستطيع من خلالهـا أن يتعـرف علـى أنمـاط الثقافـة العربية وملامحها .

ـــ عن طريق القراءة يستطيع الدارس تحقيق أغراضه العملية من تعليم العربية.

ـــ إن القراءة هي المهارة التي يستطيع أن ينميها الطالب وحده بعد أن يترك المؤسسـة التعليمية[1].

ـ إن القراءة هي أولى المهارات الثلاث التي يجمع المجتمع على حق الفرد في تعلمها.

ـ إن القراءة الواسعة شرط للثقافة، إن ما يجنيه الـدارس الأجـنبي مـن خـلال قـراءة المواد العربية أعظم بكثير مما يجنيه من خلال أي مهارة أخرى.

7 ـ مهارات القراءة :للقراءة مهارتان أساسيتان ركز عليها التربويون هما : التعرف، و الفهم، وتضم كل مهارة منهما جملة من المهارات الفرعية المتنوعة والمتداخلة[2].

**أولا** : التعرف : يقصد به تحويل الكلمـات مـن رمـوز لا معنـى لهـا إلى كلمـات ذات دلالات أو معاني محددة متعارف عليها، ومن مهارات التعرف :

1ـ ربط المعنى المناسب بالرمز {الحرف} الكتابي.

2ـ التعرف على أجزاء الكلمات من خلال القدرة على التحليل البصري.

---

(1) ينظر رابح بن عبد الله العوفي، تقويم دروس في القراءة لمستوى السنة الرابعة ،ص 50.

(2) المرجع نفسه ، ص 64.

3ــ التمييز بين أسماء الحروف و أصواتها.

4ــ ربط الصوت بالرمز المكتوب.

5ـ التعرف على معاني الكلمات منخلال السياق.

**ثانيا** : مهارة الفهم : يعد الفهم مفتاح القراءة الجيدة، فمن يقرأ قراءة سليمة من غير فهم لا يعد قارئا، بل هو فاكٌ للرموز. ومن مهارات الفهم ما يأتي :

1 ــ القدرة على القراءة في وحدات فكرية .

2 ــ فهم التنظيم أو البناء الذي اتبعه الكاتب.

3 ــ فهم الاتجاهات، ومزاج الكاتب.

4ــ القدرة على الاستنتاج.

5 ــ القدرة على الاحتفاظ بالأفكار، واسترجاعها عند الحاجة.

6 ــ القدرة على تصنيف الأفكار وتفسيرها في ضوءالخبرات السابقة.

7 ــ تحديد أسلوب الكاتب، والقدرة على تتبع بنية النص ونقده.

8 ــ القدرة على فهم معنى الجمل والعلاقات التيبينها.

9 ــ القدرة على التقاط المعنى العام للكلمة، ومعناها داخل السياق .

**8ـ استراتيجياتالقراءة:**

للنجاح في تعليم القراءة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى من الضروري الاهتمام بعدة أمور: منها الاستراتيجيات المستخدمة في التعلم والتعليم، سواء تلك التي يستخدمها المعلمون في إكساب المتعلمين مهارة القراءة وتنميتها لديهم، أم التي يستخدمها المتعلم نفسه لتنمية مهاراته اللغوية.

إن استراتيجيات القراءة لها دور فعال في تعلم وتعليم مهارة القراءة بما تقدمه من خطط محكمة تنظم وترشد عملية التعلم، بحيث يعتمد المعلمون استراتيجيات فعالة ومناسبة في فهم المقروء بحيث يتفاعلون معه، والقراء الذين لا يستعملون الاستراتيجيات أولا يحسنون استعمالها سيقعون في أمرين: سوء الفهم، وطول الوقت، والفهم القرائي يمكن تحسينه وزيادته بالتعرف على الاستراتيجيات النافعة واستخدامهاوتدريب الآخرين عليها، وكلما ازدادت معرفة المتعلم باستراتيجيات القراءة والتعلم زاد فهمه لما يقرأه، وزاد وعيه بذاته وما يقوم به منعمليات معرفية وغير معرفية، مما يترتب عليه مراقبة تلك الاستراتيجياتوتنظيمها لتحقيق الهدف من القراءة.[1]

ويمكن إجمالا تجميع هذه الاستراتيجيات في سبع فئات:

8ـ1:**استراتيجية التخطيط للقراءة:تؤكد هذه الاستراتيجية أن المتعلم يبدأ باستحضار المكتسبات السابقة المرتبطة بما سيقرأه، وما يفعله هووضع مجموعة من الصور الذهنية لبناء إطار عام للمعلومات الجديدة التي سيواجهها في النص.**

* طرح فرضيات حول محتوى النص، والتحقق من صحتها أثناء قراءته له.

* الوعي بالهدف من القراءة وبالمهام المنتظرة.

* القيام بنظرة خاطفة وسريعة للنص.

8 ـ 2:**استراتيجية التعرف على الكلمات:**

* القراءة الإجمالية للكلمات المألوفة.

* قراءة الكلمات من خلال التحليل البصري لها.

* قراءة الكلمات من خلال التعرف على جزء منها.

---

(1)ينظر: مصطفى بن حمد بن سعود، مهارة القراءة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، جريدة الوطن، الخميس 28 سبتمبر 2017.

* قراءة مجموعة من الكلمات دفعة واحدة.

8 ـ3:**استراتيجيات شرح الكلمات:**

* استحضار المكتسبات السابقة حول الكلمات المراد شرحها.

* التعرف على معنى الكلمة من خلال الإتيان بأصلها أوبعض الكلمات المعروفة التي لها صلة بها.

* التعرف على معنى الكلمة من خلال الكلمات المفتاحية الموجودة بالجملة خاصة بالنسبة للكلمات التي لها معنى واحد.

* التعرف على معنى الكلمة من خلال السياق خاصة بالنسبة للكلمات ذات المعاني المتعددة.

* استعمال المعجم اللغوي.

8ـ4:**استراتيجية إدراك العلاقات داخل الجمل:**

* استخدام علامات الترقيم.

* الاستعانة بالقرائن اللغوية.

* إدراك الترابطات النحوية داخل الجملة.

* تحديد وحدات المعنى داخل جملة طويلة.

8ـ 5:**استراتيجية إدراك العلاقات داخل الفقرة:**

* تحديد موضوع الفقرة.

* تحديد الفكرة الرئيسية والأفكار الثانوية.

* تحديد الأفكار التي تشمل عليها الفقرة.

8 ـــ 6:**استراتيجية فهم النص:**

* رسم المعالم الرئيسية للنص من خلال ملاحظة سريعة لبعض القرائن الأولية، كالعنوان والصور وبنية الفقرات والكاتب ومرجع النص.

* تفسير الرسومات والصور المصاحبة للنص.

* التنبؤ بما قد يتضمنه النص من خلال قرائن ومكتسبات سابقة قبل قراءته مع مراعاة تعديل الفهم أثناء القراءة في حالة مخالفة التوقعات لما هوموجود في النص.

* تحليل النص إلى أجزاء والتعرف على العلاقة بين بعضها البعض.

* تصنيف الأفكار وتنظيمها، واستنتاج الأفكار الرئيسية والثانوية في النص.

* تكييف معدل سرعة القراءة حسب أغراض النص.

* فهم المعاني الضمنية أوالتي بين السطور.

* التمييز بين الآراء والحقائق في النص المقروء.

* تلخيص أفكار النص تلخيصا وافيا.

8 ـــ 7:**استراتيجية التفاعل مع النص:**

* تصنيف الحقائق والأفكار وتنظيمها وتكوين رأي فيها.

* ربط أفكار أوأحداث النص بحياة المتعلمين الخاصة أوبما يحيط بهم من أحداث.

* التقويم الذاتي للفهم من خلال طرح تساؤلات حول أفكار النص.

* اختيار تفاصيل النص التي تؤيد أوتنقض رأيا ما.

إن البحث عن الاستراتجيات المستعملة لدى متعلمي اللغة العربية ومعرفتها ووضعها أمام معلمي و متعلمي مهارة القراءة له أثر فاعل في تعلم وتعليم مهارة القراءة

بما تقدمه تلك الاستراتجيات من خطط محكمة تنظم وترشد عملية التعلم، بحيث يعتمد المتعلمون استراتجيات متنوعة ذات جدوى خبروها وجربوها أثناءالقراءة، والقراء المهرة هم الذين يستخدمون استراتجيات فعالة و مناسبة في فهم المقروء بحيث يتفاعلون معه.

**9 ـ محاورالاستراتجياتفي مهارة القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها:**

أـ الاستراتيجية التذكرية المباشرة:تؤكد هذه الاستراتيجية أن المتعلم يبدأ باستذكار بعض المفردات التي اكتسبها سابقا بمجرد قراءته للنص الجديد.

ب ـ الاستراتجية المعرفية المباشرة:تؤكد هذه الاستراتجيةأن المتعلم يستحضر المعلومات المرتبطةبما سيقرؤه، وما يفعله هو وضع مجموعة من الصور الذهنية لبناء إطار عام للمعلومات الجديدة التي سيواجهها في النص.

ج ـ الاستراتجية المعرفية غير المباشرة:تشير هذه الاستراتيجيةإلى معرفةالمكتسب بما له علاقة بالفهم المتعلق بنص وحول ما يجب أن يفعله عند فشله في فهم المقروء.

د ـ الاستراتجية الانفعالية :تشير إلى تقبل وانفعال المكتسب لموضوع القراءة، واندماجه في فكرة النص المقروء.

هـ ـ الاستراتجية الاجتماعية غير المباشرة :تؤكد أن العوامل الاجتماعية تنعكس في المادة المقروءة، وكذلك متغيرات السياق الاجتماعي داخل القاعة الصفية والتي تؤثر بدورها على القراءة[1].

إن استخدام هذه الاستراتجيات لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها ليست واحدة، حيث تشير بعض الدراسات إلى أن الطلبة المتفوقون يستخدمون استراتجيات مناسبة لمستواهم الدراسي ولشخصياتهم ولأعمارهم ولهدفهم في تعلم اللغة،

(1) مصطفى بن حمد سعود أمبوسعيدي، مهارة القراءة في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، جريدة الوطن، الأحد 21يناير2018.

حيث إنهم يتلقون المعلومات بشكل أفضل ووقت أقصر وجهد أقل، بينما الطلبة الأقل تفوقا هم أقل استعمالا لاستراتيجيات القراءة، ومن هنا تتضح العلاقة الإيجابية في التحصيل الدراسي واستعمال استراتيجيات القراءة.

**10ـ المهارات الأساسية لتعليم القراءة وتعلمها:**

إن مهارة القراءة تبدو المهارة الأحق بالتركيز، فهي التي يمكن عن طريقها انجاز الأهداف التعليمية، وهي مفتاح التعليم المستمر وسبيل التفوق في المواد الأخرى وسلم الوصول للثقافة الهدف.

تستهدف منهجية تعليم القراءة خمسة مهارات أساسية:

أـ الوعي الصوتي: { أي الوعي بأن اللغة مكونة من مقاطع وكلمات وأصوات }، لقد أكدت الأبحاث العلمية أن تعلم القراءة لا يتحقق مالم يتم تعلم النظام الصوتي، واستيعاب جرسيات اللغة، فالمتعلم كي يقرأ يحتاج إلى أن ينمي وعيه بالصورة الصوتية للوحدات اللغوية، أي كيفية النطق بها واختزان الصور السمعية المطابقة للصورة اللفظيةكما يحتاج إلى استحضار الخصائص الصوتية للكلمات،وقد امتزجت أصواتها وتناغمت وتداخلت.

يعتبر الوعي الصوتي أحد المتطلبات السابقة للنموالقرائي، ويتأسس من خلال أنشطة تدرب المتعلم على التحليل والتركيب حتى يتمكن من التمييز والإنتاج على المستوى الشفوي أولا، ثم التعامل مع الرموز المكتوبة من خلال ربطها بالوحدات الصوتية التي يمثلها.

ب ـ قراءة الكلمات:تعتبر القدرة على قراءة الكلمات بطلاقة (دقة وسرعة) الأساس الأهم لفهم المقروء، وهناك استراتيجيتان يمكن أن يعتمد عليهما القارئ في قراءة الكلمات: الاستراتيجية الكلية؛ أي قراءة الكلمة والتعرف عليها عن طريق شكلها ككل، والاستراتيجية الجزئية؛ أي قراءة الكلمة عن طريق تحويل الحروف

ومقاطعها إلى أصواتومن ثم التركيب الصوتي،حيث تعد الاستراتيجية الجزئية الأساس في تطور القراءة، فهي تمكن القارئ من قراءة الكلمات المألوفة (كثيرة التكرار) أوغير المألوفة، وتمكنه مع الممارسة الكافية من تطوير مبان كلية للكلمات يستعملها كقارئ متمرس لاحقا، أما الاستراتيجية الكلية فتكتسب مع الممارسة الكافية كإنتاج طبيعي لاكتسابالاستراتيجية التركيبية.[1]

جـ ــ إغناء الرصيدالمعجمي:يعتبر تعليم المفردات من المكونات الهامة لدى متعلمي المدرسة الابتدائية، وذلك لأن التعرف على هذه المفردات بتلقائية في النص وفهم معانيها تسهم بشكل كبير جدا في الفهم القرائي لديهم.

وتضملائحة المفردات التي ينبغي اكتسابها للمتعلم منذ المراحل الأولى لتسهيل عملية التعرف التلقائي على الكلمات أثناء القراءة أسماء الأشخاص وأيام الأسبوع والكلمات المألوفة (الأدوات المدرسية، تجهيزات حجرة الدرس والمرافق المدرسية، والمعجم المرتبط بالأسرة والبيت والكلمات الوظيفية(الأداتية) كأدوات الربط وأسماء الإشارة والضمائر المنفصلة، والأسماء الموصولة...وتتوسع هذه المفردات لتشمل مجالات مختلفة من محيط المتعلم المحلي والجهوي والدولي عبر السنوات الدراسية، والفائدة من ذلك إثراء لغة المتعلم بالمعاني التي تحملها المفردات، حتى يساعده ذلك على التعلم بشكل عام والقراءة بشكل خاص).

هـ ــ الطلاقة:تشير الطلاقة إلى القراءة السريعة والدقيقة والمعبرة للكلمات والجمل والفقرات، فهي ذات صلة بالقراءة الجهرية عادة، ويقصد بها القارئ الذي يقرأ قراءة سليمة خالية من الأخطاء، ويحسن نطق الحروف وإخراجها من مخرجها ونطق الكلمات والجمل نطقا صحيحا محترما مع ما قد يتطلبه المقام من تنغيم ونبر ووقف مع الحفاظ على مستوى مرتفع من الفهم.

---

(1) ينظر: عورتاني طيبي، إجراءات التداخل المبكر للوقاية من الفشل في القراءة، المجلة العربية للتربية الخاصة، الأردن 2006،ص147-178.

تتم تنمية مهارة الطلاقة تدريجيا في مختلف المراحل الدراسية بداية من المرحلة الأولى من تعليم القراءة، ويحتاج المتعلم لتنميتها إلى:

- تعلم فك رموز الكلمات بسرعة ودقة ضمن نص متصل.
- تعلم قراءة الجمل كوحدة متصلة، أي تفادي القراءة المتقطعة لكلمة دونربط.
- البناء التدريجي للفهم أثناء القراءة، فقد أشارت الدراسات إلى أن المتعلمين الذين لديهم فهم قرائي يمتلكون طلاقة متطورة في القراءة.

وـ الفهم القرائي:مهارة الفهم من أهم مهارات القراءة، وهي عملية تشمل على مستويات متعددة من تعرف الرموز المكتوبة ونطقها وفهمها ونقدها والحكم عليها في حل المشكلات الفردية والمجتمعية، وتتلخص في قدرة المتعلم على بناء معنى النص مقروءا بتوظيفه لمجموعة من الاستراتيجيات الخاصة بالفهم القرائي.

مع تطور البحوث النفسية واللغوية أصبح الفهم القرائي عبارة عن عملية عقلية تهتم بإدراك المعنى وتقويم المعنى المقترح من قبل التفاصيل المتضمنة في النص المقروء، ثم التنبؤ بأهداف الكاتب بناء على خبرة القارئ السابقة ومدى معقولية الجمل والفقرات التي يقدمها الكاتب.

يتأثر الفهم القرائي بشكل مباشر، بمهارات قراءة الكلمات وفك رموزها وبالطلاقة، فكلما وجد المتعلم صعوبة في القراءة نتيجة لنقص الوعي الصوتي أومعرفة أصوات الحروف ضعفت الطلاقة لديه، الشيء الذي يحد من مهارة الفهم[1].

(1) ينظر: عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية،ص133.

نظرا لأهمية الفهم في الدرس القرائي، فقد أصبح موضوع تعليم وتعلم بعد أن كان المدرسون يتعاملون معه باعتباره موضوع تقييم وفهم موضوع النص الذي يتطلب توفر القارئ على عدة مهارات منها:

* معارف لغوية سابقة، والقدرة على فك الرموز وقراءة الكلمات.

* المعارف المعجمية والتركيبيةوالدلالية.

* القدرة على اختيار الأفكار الرئيسية وعلى الاستنتاجوفهم الاتجاهات .

* القدرة على تقويم المقروء ومعرفة الأساليب الأدبية وتطبيق الأفكار وتفسيرها.

* تحديد هدف الكاتب واتجاههوالنغمة السائدة في النص، وفهم التنظيم الذي اتبعه النص.

كما أنهناك أهمية كبرى لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغات، حيث إنها تؤثر ايجابا في كثير من آداءات المتعلمين الأكاديمية والحياتية، فهم أفضل أداء من غيرهم في تحصيل مقرراتهم بصورة عامة، وفي تنفيذ المهام القرائية المطلوبة منهم بصورة خاصة، وهذا يمكنهم من الإجابة عن الإختبارات بصورة جيدة مما يحقق لهم فائدتين: إحداهما تتمثل في فهم ما يتعلمونه والإفادة منه، والثانية تتمثل في حصولهم على درجات مرتفعة في الإختبارات التي يتقدمون إليها.

11 ــ أنواع القراءة:تختلف أنواع القراءة باختلاف الأهداف التي يسعى المتعلمون إلى تحقيقها، فمن الناحية الموضوعية، تنقسم القراءة إلى: قراءة عملية وأدبية وفنية ونفسية ودينية وفلسفية واجتماعيةواقتصادية.

فمن الناحية التعليمية وبرامج تعليم اللغات الأجنبية تنقسم إلى قسمين: القراءة المكثفة، والقراءة الموسعة.

أـ القراءة المكثفة:وهي التي تنمي قدرات الطالب على الفهم التفصيلي لما يقرأه، وتنمي قدرته على القراءة الجهرية وإجادة نطق الأصوات والكلمات، وكذلك السرعة وفهم معاني الكلمات والتعبيرات، ومن سماتها:

ـ يدرسها الطلاب في الصف.

ـ عادة لا تكون نصوصها طويلة.

ـ يجب على القارئ أن يفهم النص فهما دقيقا، ويحيط بدلالات مفرداته، ويعرف تراكيبه ويجيد قراءته .

ـ تقرأ سرا وجهرا، وتكون متدرجة بدءا من معرفة الرموز الكتابية وانتهاء بقراءة النصوص الطويلة نسبيا.

ـ موادها ونصوصها مصطنعة.

ينبغي للمعلم أن يعرف الجديد فيها من المفردات والتراكيب ليتم التركيز عليه، حيث أن هدفها إغناء حصيلة الطالب من مفردات وتراكيب.

ومن ناحية نشاط القارئ، تنقسم القراءة إلى: القراءة الجهرية، والقراءة الصامتة.[1]

أ- القراءة الجهرية:هي القراءة للنص بصوت مسموع، مع مراعاة ضبط المقروء، ونبره وتنظيمه، وعلامات ترقيمهوتنغيمهوتعتبر وسيلة لإشراك الآخرين وإيصال المعلومات إليهم.

إن القراءة الجهرية خطوة أولية للقراءة الصامتةوالكتابة أيضا، وقبل أن يتمكن المتعلم من أداء هاذين النشاطين لا بد له أن يتقن العلاقة بين الصوت ورمزه الكتابي،

(1) ينظر داليا مفيد أسعد، تدريس اللغة العربية وظيفيا لغير الناطقين بها، جامعة دمشق 2014،2015، ص50.

وهي مهمة في المراحل الأولى من التعلم لأنها تتيح الفرصة للتدرب على النطق الصحيح.

والقارئ جهرا يعبر من خلال النبرة والإيقاع الصوتي عن استمتاعه بجمالية النص وتفاعله معه، وتتاح له وللمستمعين فرصة فهم جماعية للمادة المقروءة.

تعد القراءة الجهرية أصعب من مهارة القراءة الصامتة، فالقراءة الصامتة هي المقصود عند الحديث عن الفهم الكتابي أما القراءة الجهرية فهي مهارة مركبة لأنها تتضمن الفهم الكتابي، والتعبير الشفوي، ولا يكفي المتعلم أن يحسن نطق الحروف ويتعرف الرموز المكتوبة ويفهم ضمنيا حتى يتمكن من هذه المهارة، إنها مهارة تتطلب بالإضافة إلى ذلك كله أن يجيد المتعلم التعبير الدقيق عما فهمه بما ينسجم مع النظام الصوتي والنحوي والدلالي للغة العربية، وهذه المهارة في اللغة العربية أصعب منها في اللغات الأخرى، لأن لغتنا تقوم على الإعراب.[1]

تتيح القراءة الجهرية للمدرس فرصة تعليم ضوابط القراءة للمتعلمين وإكسابهم استراتيجيات الفهم ضمن سياق النص كما أن إتقانها يبعث في نفوس الطلاب الراحة والثقة، ويشجعهم على مواجهة الآخرين.

وعموما تهدف القراءة الجهرية إلى:

* تدريب المتعاملين على النطق الصحيح، بإخراج الحروف من مخارجها.
* اكتساب المتعلمين الدقة اللغوية بضبط المقروء، وتجنب الأخطاء القرائية.
* الأداء المؤثر المرتبط باحترام التنغيم المناسب، تمثيل وتمثل المقروء.
* استخدام دلالات التقييم وعلامات الترقيم.
* القدرة على تذكر ما قرأه المتعلم.

---

(1)ينظر: المرجع السابق، ص51.

* تنمية مهارات التعبير، وتقطيع المتواليات الكلامية.

* اكتساب الثقة في النفس، والجرأة في الأداء.[1]

كما تهدف القراءة الجهرية إلى:

ـ تعويد المتعلمين صحة الأداء بمراعاة علامات الترقيم، ومحاولة تصوير الحالات الانفعالية المختلفة من تعجب واستفهاموغيرها، وتعويدهم على جودة النطق بضبط مخارج الحروف.

ـ تيسر للمعلم الكشف عن الأخطاء، إذ تعتبر اختيارا مناسبا لقياس مقدار الطلاقة والدقة في النطق والإلقاء مع تعويدهم السرعة في الأداء.

ـ لهاالقدرة على مساعدة المتعلم على الربط بين ما هومسموع وما هومكتوب.

ـ تعويد المتعلم على الجرأة والشجاعة، وزيادة الثقة، وتحقيق المتعة من خلال استخدام المتعلم لحاستي السمع والبصر معا.

12ـ أهمية القراءة الجهرية لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها:

إن القراءة الجهرية مفيدة جدا في المراحل الأولى لتعلم اللغة لأنها تتيح فرصة كبيرة للتدريب على النطق الصحيح بحيث تؤدي إلى تأصيل الارتباطات بين نطق الصوت ورمزه المكتوب، ولذلك يقال إنه ينبغي أن تقتصر مرحلة القراءة الجهرية على المراحل الأولى فقط من تعلم اللغة، أما القراءة الجهرية من أجل أغراض أخرى كقراءة الروايات قراءة درامية، وإلقاء الشعر بطريقة موحية والاستمتاع بإلقاء الأهازيج، وترجمة المشاعر

(1)ينظر عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية،ص145.

والأحاسيس، ربما تأتي فيما بعد حين يصل الدارس إلى المستوى المرغوب فيه كقارئ و حين يستطيع من خلال خبراته أن يستخدم القراءة الجهرية الموحية[1].

ب- القراءة الصامتة:تعرف القراءة الصامتة بأنها قراءة ليس فيها صوت ولا همس ولا تحريك لسان أوشفة، يحصل بها القراء على المعاني والأفكار من خلال الانتقالبالعين فوق الكلمات والجمل دون الاستعانة بعنصر الصوت (أي أن البصر والعقل هما العنصران الفاعلان في هذه القراءة) ولذلك تسمى القراءة البصرية فهي تعفي القارئ من الانشغال بنطق الكلام وتوجيه كل اهتمامه إلى فهم ما يقرأ.[2]

تكون القراءة الصامتة أسرع من الجهرية لكونها تحتاج إلى جهد أقل، وتتم في جوحميمي ذاتي، يمكن المتعلم من التركيز والانتباه في فهم مدلولات الكلمات وإعمال الفكر، وحياتنا قائمة على القراءة الصامتة لأننا نحاول فهم معنى ما نقرأ.

تقوم القراءة الصامتة على مجموعة من الأسس الاجتماعيةوالنفسية والفيزيولوجية، فهي مفيدة من الناحية النفسية لمن يعانون من قصور في النطق مما يجنبهم الحرج، ومن الناحية الاجتماعية تقيد الذوق العام الذي يوجب احترام شعور الآخرين ورغباتهم في عدم الانزعاج، ونرى ذلك بشكل كبير في المكتبات العامة، ومن الناحية الفيزيولوجية إراحة أعضاء النطق وعدم تعريض الصوت لإجهاد محتمل يحدث عامة مع القراءة الجهرية.

---

(1)رابح بن عبد الله، تقويم كتاب دروس في القراءة لمستوى السنة الربعة بمعهد تعليم العربية لغير الناطقين بها، ص 38.

(2)ينظر هشام حسن، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، الدار العلمية ودار الثقافة، الأردن، 2000، ص17.

**تهدف القراءة الصامتة إلى عدة أهداف منها:**

ــ التقاط خلاصة المقروءة، أي استيعاب الرسالة وليس الرموز.

ــ القدرة على معرفة الجديد في ميادين المعرفة المختلفة.

ـــ القدرة على القراءة السريعة الخاطفة في الكتب والتي لا تحتاج إلى تأمل.

ــ القدرة على القراءة من أجل الاستمتاعوالترفيهوقضاء الوقت.[1]

ــ إن القراءة الصامتة تساعد على تنمية الثروة اللغوية للدارس وتسهيل قراءته وربطه باللغةوتشجيعه على استعمالهاوالتعامل معها كوسيلة للتفكير والاتصال.

تربط القراءة الصامتة بجملة من الاستراتيجيات القرائية تبعا لخصوصية النص، وهدف القارئ من القراءة.

ب ــ 1ـالقراءة الانتقالية:غايتها تكوين فكرة عامة عن طبيعة المادة المقروءة، وعن موضوع النص دون معرفة تفاصيله، والتأكد من مدى ملاءمة النص لهدف القراءة.

ب ـــ 2القراءة الفاحصة أوالمتمعنة: يكون الهدف منها الحصول على معلومات دقيقة في النص، وتحليل وتقويم جميع جوانبه.

ب ــ 3القراءة القافزة: تسعى إلى البحث عن كلمة أومعلومة محددة مثل أسماء الشخصيات أوأماكن أوأرقاموغير ذلك.

13ــ أهدافالقراءة الصامتة لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها:

(1)ينظر: عبد المجيد جميل طارق، إعداد الطفل العربي للقراءة و الكتابة، دار صفراء للنشر، الأردن، 2005،ص83.

لقد أولت البرامج التعليمية أهمية خاصة للقراءة الصامتة بوصفها لغة ثانية أوأجنبية لأنها منبع المعرفة وجسر التواصل المكتوب بين البشر، فضلا عن كثرة استخدامها مقارنة بالقراءة الجهرية، ويعتمد التربويون إلى قياس فهم المقروء من خلال نصوص قرائية مصحوبة بأسئلة لقياس مدى فهم الدارس في حيز زمني محدد، ومما يزيد القراءة الصامتة صعوبة وتعقيدا أنها لا تركز على مهارة واحدة، بل على مهارات متعددة ومتداخلة مع بعضها، فضلا عن أننا نقيس شيئا عقليا غير مسموع ولا مرئي، ولها أهمية بالغة في حياة الإنسان حيث يفهم فيها القارئ أكثر وأعمق من القراءة الجهرية، وحيث أن الدارس ينفق فيها أكثر من خمسة أسداس الوقت الذي ينفقه في القراءة وبالتالي تعتبر من أهم الروافد الثقافية والفكرية لشخص القارئ.

كما أن لها أثرا كبيرا في تنمية قدرات ومهارات الدارسين للغة من غير أهلها في القراءة وتعويدهم على ما يقرأون مع السرعة والإنجاز دون تدخل خارجي يسبب لهم نوعا من الإحراج[1].

14ـ أنواع القراءة من حيث الأهداف:

تنقسم إلى أربعة أقسام:

1 القراءة الوظيفية: حيث تؤدي القراءة دورا بارزا في الحياة اليومية ، فالناس يقرؤون الكتب والمجلات واللوحات الإشهارية، والملصقات، وتسمى القدرة على قراءة وفهم المادة القرائية المرتبطة بمواقف الحياة بالقراءة الوظيفية.

وفي المجال التعليمي، يستند هذا النوع من القراءة إلى نصوص نثرية مختلفة الوظائف، تهدف إلى إغناء رصيد المتعلم المعرفي والثقافي واللغوي بما تتيحه من مفردات ومعارف قابلة للاستثمار في مختلف المواقف سواء المرتبطة منها بالمواد الدراسية أوالحياة اليومية.

(1)ينظر رابح بن عبدالله، تقويم كتاب دروس في القراءة،ص 60.

2ــ القراءة الشعرية: تستند إلى قصائد شعريةموزونة مقفاة أونثرية، وتهدف إلى جعل المتعلم يدرك خصوصية النص الشعري، وقواعد قراءته، وتدريبه على القراءة السليمة وتربية الذوق الفني لديه، وتدريبه على مهارات تحليل وبناء النص الشعري.

3 ــ القراءة المسترسلة: تستند إلى نصوص طويلة نسبيا مقارنة بالنصوص الوظيفية (قصة، رواية، حكاية، سيرة ذاتية..) وتتطلب الاسترسال في القراءة لفترات متتابعة، معتمدة التشويق والإثارة والمتعة وهي تهدف إلى تعويد المتعلم على القراءة الذاتية خارج القسم، وتنمية رغبته في القراءة، والقدرة على التعامل مع النصوص الطويلة والمؤلفات وتوسيع خياله واغناء رصيده اللغوي والمعرفي.

4ــ القراءة السماعية: تستند إلى نصوص مختارة وفق معايير محددة ليتم تسميتها وفهمها واستثمارها من قبل المتعلمين، وتهدف إلى تنمية مهارات الإصغاء الجيد والتركيز، ومتابعة المتكلم، وتقوية قدرة المتعلم على الفهم السريع عن طريق الاستماع، كما تنمي رصيده المعرفي واللغوي.

لقد أصبحت القراءة مطلبا من مطالب التقدم عند الإنسان المعاصر، وإذا لم يكن الفرد مزودا بالقدرة على القراءة تخلف عن ركب الحضارة، والحق أن الناطقين بلغات أخرى أحوج ما يكونون إلى تنمية قدرتهم على القراءة العربية.

**15 ــ طرق تعليم القراءة للمبتدئين:**

هناك عدة طرق لتعليم القراءة للمبتدئين من بينها:

أ ــ الطريقة التركيبية أو الجزئية:وتنقسم بدورها إلى قسمين:

ــ الطريقة الأبجدية.

ــ الطريقة الصوتية.

تبدأ الطريقة التركيبية بتعليم الحروف ثم تركيب كلمات منها، ومن فروعها الطريقة الهجائية، وهي مقدمة تقوم على تحفيظ الحروف وأسمائها و أصواتها بالحركات الثلاث وكتابتها في مقاطع أو حروف ثم تكوين جمل من ذلك، وهي تقوم على المفهوم الميكانيكي بالحروف والكلمات والنطق.

أما الطريقة الصوتية فهي تتفق مع سابقتها في الخطوات وتختلف في حفظ أسماء الحروف، فهي تعتمد على أشكال الحروف و أصواتها.

ب ــ طريقة الكلمة المفردة : تهتم هذه الطريقة بتعلم الكلمة ونطقها والتدريب عليها منفصلة لأن قراءة الجملة تكون كلمة كلمة، فالتمكن من الكلمة يؤدي إلى سرعة الإدراك وتحسن القراءة وتحت هذه الطريقة أقسام ثلاثة :

1 ــ طريقة تسمية حروف الكلمة الواحدة: وهي تعني يتعليم المتعلم الكلمة، مثال ذلك كلمة {قلم} ينطقها المتعلم أولا "قلم" ثم يتبع ذلك قاف، لام، ميم، أو يقول قاف فتحة "ق"، لام فتحة "ل"، ميم سكون "م" {قلم}، وهي تجمع أحيانا مع الطريقة الأبجدية.

2 ــ الطريقة الحرفية الصوتية :هنا ينطق المتعلم أصوات حروف الكلمة المقدمة، فكلمة {جمل} مثلا : ج،م،ل {جمل} ، ومن الطريقتين يتعلم المتعلم أسماء الحروف وأصواتها وذكرها متتابعة.

إلا أن مشكلات هاتين الطريقتين الاهتمام باسم الحرف وصوته والتعود على القراءة الجزئية للكلمة دون الاهتمام بالمعنى وهذا يؤدي إلى تعود البطء في سير القراءة في المستقبل.

3 ــ الطريقة الصوتية للكلمة : وهي تقوم على العناية بتحليل الكلمة إلى حروف بطريقة محددة أي حروف الكلمة وصوتها، مثلا تقدم صورة جمل وتحتها الكلمة نفسها، فينطق المتعلم الكلمة دفعة واحدة{جمل}.

ت ــ طريقة الجملة : يتعلم بواسطتها المتعلم قراءة جملة، لأن الجملة تدل على معنى تام يفهم منها معنى من المعاني، فالجمل رموز مكتوبة للتعبير عن الأفكار، حيث يقدم المعلم للمتعلم جملة معبرة عن فكرة ما، فكثيرا ما تقدم للمتعلم صورا معلقة في الفصل وتحت كل صورة اسمها وهنا يقرأ المتعلم الاسم ويربطه بالصورة والكتابة فيكون الربط بين الرمز والصوت والنطق والدلالة .

ج ــ الطريقة التوفيقية : وتسمى المزدوجة أو التركيبية التحليلية، وهي طريقة تجمع من الجوانب الايجابية للطرقالسابقة لتحقيق هدف تعلم القراءة [1].

16ــ الضعف القرائي:يعرف بأنه القصور في تحقيق أهداف المقروء، وإدراك المعاني والأفكار أوالبطء في النطق أوالضبط الخطأ للألفاظ، يستطيع الشخص المتخصص أن يعرفهذه الأخطاء ويشخصها ثم يعالجها بالشكل الملائم.

16 ـ 1:**أساليب تشخيص الضعف القرائي:**

ــ ملاحظة المعلم المستمرة للطالب أثناء القراءة، ومقارنة قراءته بقراءة زملائه في الفصل.

ـــ التعرف على مشكلات الطالب وبيئته وظروفه التي تؤثر على قدراته القرائية .

ــ استخدام اختبارات لقياس القدرة على القراءة.

16 ـ 2: **صور الإخفاق القرائي:**

ــ عجز الطالب عن أداء المعنى وتكرار الكلمة الواحدة كثيرا.

ـــ الإبدال كأن يضع حرفا مكان آخر {يعفو} {يفعو}.

(1) رهام مصطفى محمد علي وستنا محمد علي، النظريات المهمة في تدريس مهارة القراءة لغير الناطقين باللغة العربية،مجلة العلوم الإنسانية، مجلد، السودان،2016،3،17.

ـ القلبكأن يقرأ الطالب {على عزم أهل القدر تأتي العزائم }بدلا من{على قدر أهل العزم تأتي العزائم}.

ـ الحذف بسبب نسيان بعض الكلمات أثناء القراءة نتيجة ضعف في البصر، أوالسرعة وعدم احترام علامات الترقيم.

16 ـ 3 :**أسباب الضعف القرائي:**

هناك ثلاثة عوامل تؤدي إلى ظهور هذا الضعف وهي المعلم والمتعلم والمادة التعليمية، تشترك هذه المتغيرات الثلاثة في تسبيب الضعف، ولكن تتآزر في النهاية وتترك بصماتها على بعض المتعلمين والمتمثلة في الإحباط والعجز اللذين قد يستسلمون لهما في النهاية.

1ـ **أسباب تعود إلى المعلم:**

ـ نتيجة عدم اهتمامه بتدريب الطلاب على تجريد الحروف أوعلى التحليل والتركيب.

ـ عدم تشخيصه للعيوب القرائية أوتزويد تلاميذه بالمادة القرائية الإضافية التي من شأنها أن تثري المنهج.

ـ عدم التنويع في الأنشطة وطرائق القراءة .

ـ عدم اهتمامه بمعرفة مستوى الطلاب اللغوي بداية السنة الدراسية وقياس قدراتهم القرائية.

2ـ **أسباب تعود إلى الطالب :**

ـ الحالة الصحية والمتمثلة في التأخر في النطق أوالضعف في البصر أوالسمع، كل هذا يؤدي إلى البطء وعدم إجادة الأداء القرائي.

ـ القدرة العقلية للطالب والمتمثلة في نسبة الذكاء والانتباه والقدرة على تذكر صور الكلمات وإدراك العلاقة بينهما وبالتالي قد يكون الطالب بطيء التعلم.

ـ الحالة الاجتماعيةوالاقتصادية السيئة والتي تنعكس سلبا على الأداء القرائي عند الطالب، مثل فقدان الأبوين، أوالسكن غير المناسب، أوالحالة المادية المتردية أوالأمية لدى الوالدين التي تؤثر سلبا على اهتمام الطالب بالقراءة.

3 ـ **أسباب تعود إلى الكتاب:**

ـ قد يقوم بتأليف الكتب المتخصصة مؤلفون بعيدون كل البعد عن المجال الدراسي ودون معايشة للطلاب.

ـ إن بعض الكتب لا تطور من مناهجها في أغلب الأحيان، وموضوعاتها لا تجذب الطالب ولا تثير فيه الرغبة والشوق للقراءة، فهي غريبة كل الغرابة عليه، وقد تعوق هذه الموضوعات القدرات العقلية للطالب فتسبب له النفور.

16 ـ 4 :**طرائق تحسين الضعف القرائي:**

ـ الاهتمام بتدريب الطلاب على تجريد الحروف وتحليلها وتركيبها منذ البداية، والوقوف على أخطائهم وتصحيحها.

ـ تنويع طرائق القراءة والاهتمام بإثراء المنهاج، وإجراء فحوص تشخيصية في بداية المرحلة الدراسية للطلبة، ورسم خطة علاجية للضعف.

ـ مراقبة الحالة الصحية للطالب والاتصال بأهله في حالة وجود طارئ ما والتواصل معهم.

ـــ التأليف وفق شروط توافق ميول الطالب وقدراته العقلية واللغوية، والتنويع في موضوعاتها مع مراعاة رأي المتخصصين وأصحاب المجال[1].

17 ـــ صعوبات القراءة للناطقين بغيرها وسبل علاجها: أشار بعض الدارسين إلى جملة من الصعوبات التي أعدت في أساسها لمشكلة تخلف الطلاب العرب في قراءة المطبوعات العربية إلا أنها تصلح إلى حد كبير لمشكلة تخلف الطلاب في القراءة بالعربية، كلغة ثانية[2].

ـــ التعثر في النطق .

ـــ الخلط في النطق بين الحروف والأصوات القريبة الشبه.

ـــ القراءة العكسية.

ـــ التكرار.

ـــ إحلال كلمة محل أخرى عن طريق التخمين.

ـــ إضافة كلمات غير موجودة أو حذف كلمات موجودة.

ـــ إغفال سطر كامل أو عدة سطور .

ـــ القراءة المتقطعة : كلمة بعد كلمة .

ـــ قصور فهم المراد منالمادة المقروءة .

ـــ صعوبة تذكر المقروء.

---

(1) راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب،الأردن،2009،ص105.

(2) ينظر رشدي أحمد طعيمة، محمد علاء الدين الشعيبي، تعليم القراءة والأدب، استراتجية مختلفة لجمهور متنوع، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006، ص 290،289.

ـ العجز عن القراءة السريعة.

ـ استخدام تدريبات إكمال الجمل .

ـ صعوبة ملاحظة التفاصيل في وصف شيء من الأشياء .

**الأساليب المقترحة لعلاجها :**

ـ التدريب على الحديث ووضع قوائم كلمات متشابهة تعالج شفويا وبصريا .

ـ التدريب على التعرف على الحروف حين رؤيتها والنطق بها.

ـ التدريب على تحليل الكلمات.

ـ العناية باتجاه العين في أثناء القراءة عن طريق تدريبات تتضمن تتبع الحروف والإشارة بالأصبع أو وضع خط تحت الحروف في أثناء القراءة.

ـ استخدام مادة قرائية أسهل.

ـ تزويد التلميذ بقاموس لغوي عن طريق المناشط المختلفة.

ـ التركيز على المعنى.

ـ استخدام البطاقات الخاطفة التي تحتوي على جملة ناقصة و أخرى كاملة من أجل الموازنة بينها.

ـ استخدام مادة قرائية بين سطورها مسافات واسعة.

ـ وضع خط تحت السطر أثناء القراءة.

ـ مساعدة التلميذ من أجل الحد من القلق و الإجهاد.

ـ التخفيف من العناية بالكلمات.

ـ استخدام البطاقات الخاطفة لرؤية عبارات وجمل تدل على استجابة التلميذ لها على أنه قد فهم معناها.

ـ إثارة دافع أو حافز القراءة.

ـ التدريب على التلخيص.

ـ التدريب على التصفح السريع للعثور على كلمة معينة في جملة، أو جملة في فقرة أو صفحة.

ـ استخدام تدريبات إكمال الجمل.

ـ وضع خطوط تحت الإجابات الصحيحة.

ـ إنشاء أسئلة مستقاة من فقرة تعطي للتلميذ لكي نضمن ألفة أكثر بالكلمات.

18ـ الاستيعاب القرائي:وهوعبارة عن فهم المضمون وإدراك معنى المادة المقروءة أوالمسموعة، ومهارات الاستيعاب المتنوعة متداخلة مع بعضها البعض في عملية القراءة، و يعد الاستيعاب من أهم أهداف القراءة وأغراضها، والاستيعاب عملية معقدة تتطلب تقدما ذهنيا، وتقييما للمعاني، واختبارا للأفكار،والمعلومات وقدرة على الاستنتاج بالدرجة الأولى[1].

**18 ـ 1 ـ مستوياتالاستيعاب:**

أولا: الاستيعاب الحرفي : وذلك بمعرفة تفاصيل النص وحقائقه ومفرداته ومعانيه وتسلسل أحداثه، ومتابعة سياقه وشخصياته وأمكنته.

(1) المرجع السابق، ص 106.

ثانيا: الاستيعاب الاستنتاجي:يتمثل في إدراك التفاصيل الجزئية للأفكار والتمييز بين الفكرة الرئيسية والأفكار الثانوية، وتحديد وجهة نظر الكاتب، وفهم اللغة المجازية، وإصدار التعميمات واستنتاج العلاقات السببية.

ثالثا: الاستيعابالتقويمي:معرفة جمال المقروء، والتمييز بين الحقائق والآراء، وبين الحقيقة والخيال وربط الأفكار الجزئية والرئيسية، وإصدار الأحكام، والتنبؤ بنتائج المادة المقروءة، ومعرفة دافع القراءة.

رابعا: الاستيعابالإبداعي:يتمثل في توظيف المقروء، وتحويل النص المكتوب إلى صور أخرى مع الاحتفاظ بالمعنى واختيار العنوان وتلخيص النص، وإدراك لمقدرة الكاتب[1].

## 19 . الأدواتالمستخدمة في تقويم مهارة القراءة:

تعد الاختبارات اللغوية من أهم قضايا التقويم اللغوي، ولها أهداف هامة لا يستغني عنها الطالب أوالمعلم، وهي ضرورية لقياس تحصيل الطالب، وتهدف اختبارات القراءة إلى فهم المقروء وتتخذ أشكالا متعددة[2]:

- الأسئلة الاستفهامية التي تبدأ بمتى ، أين ، ماذا؟.
- أسئلة الصواب والخطأ.
- أسئلة ملء الفراغ .
- أسئلة المفردات والقواعد.

(1) المرجع السابق، ص110،111 .

(2) ينظرنادية مصطفى العساف، أسس تصميم إختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، المجلد 41،العدد1 ،2014.

لا بد أن تراعي اختبارات القراءة وضع الأسئلة بمستويات لتقيس المهارات العقلية العليا والدنيا لدى الطلبة، وذلك للتمييز بينهم ويتم هذا بوضع أسئلة حرفية تكون إجابتها موجودة في النص مباشرة وأسئلة استنتاجية لا توجد إجابتها في النص بل تدفع الطالب إلى التفكير، وأسئلة التحليل الناقد التي تجعله يتخيل ويفكر أكثر، وعند وضع نص القراءة للطلبة يجب أن يكون النص مختارا بعناية سواء أكان من الكتاب أم من خارجه .

19 ــ 1 ــ اختبار مهارة القراءة:

يهدفالاختبار إلى قياس مستوى تحصيل المتعلمين غير الناطقين باللغة العربية وتمكنهم من المهارات الآتية:

ــ القراءة الجهرية السليمة للنص.

ــ استيعاب مضمون النص ومفرداته.

مكوناته:يتألف اختبار القراءة من أربعة بنود هي:

1ـ يطلب في هذا البند إلى المتعلمين قراءة مقطع من النص قراءة جهرية صحيحة، ويقيس هذا البند مستوى تحصيل المتعلمين في المهارة الأولى:{ القراءة الجهرية السليمة}.

2 ــفي هذا البند يطلب إلى المتعلمين وضع خط تحت الإجابة الصحيحة عن خمسة أسئلة تتعلق بمضمون نص الإختبار، ويقيس هذا البند مستوى تحصيل المتعلمين في المهارة الثانية { استيعاب مضمون النص}.

3 ــ في هذا البند يطلب إلى المتعلمين وضع خط تحت الكلمة المشابهة في المعنى للكلمة الأساسية التي تبدأ بها كل مجموعة من مجموعات الكلمات، ويقيس هذا البند مستوى تحصيل المتعلمين في مهارة {استيعاب مفردات النص : تحديد معاني بعض المفردات الجديدة الواردة في النص المقروء}.

4ــ في هذا البند يطلب إلى المتعلمين وضع خط تحت الكلمة المعاكسة في المعنى للكلمة الأساسية التي تبدأ بها كل مجموعة من مجموعة الكلمات، ويقيس هذا البند مستوى تحصيل المتعلمين في مهارة {استيعاب مفردات النص : تحديد مضادات بعض المفردات الواردة في النص المقروء } .

يحدد زمن هذا الاختبار في حصة دراسية مدتها 45 دقيقة، أما الدرجة العظمى فتكون 25 درجة.

من الاختبارات أيضا المستخدمة في تقويم مهارة القراءة لغير الناطقين بها:

1ــ الاختبارالشفهي:الذي يكون عن طريق طرح الأسئلة وتلقي الأجوبة، ويهدف إلى تثبيت مهارة فهم الأسئلة وتوجيهها والرد عليها، أوعن طريق الترجمة التي تستهدف تثبيت فهم الدارس لبعض التراكيب اللغوية للغة العربية.

2ــ الاختبارالتحريري: يستهدف تثبيت مهارة فهم الكلمة والجملة وتركيبها عن طريق إكمال نص ما بملء الفراغات من عدة بدائل مقدمة، أوبطرح الأسئلة تحريريا.

يستفيد مدرس اللغة العربية من التقويم لمعرفة مدى فهم المتعلم وسيطرته على مادة القراءة التي ألقاها المدرس، و لتعيين مدى أهمية المادة، كما أنه يستفيد منها لتصنيف مهارة الطلاب في القراءة ، ولنأخذ مثالا عن تقويم القراءة الجهرية.

تقويم مهارة القراءة الجهرية:تحتاج عملية التقويم مجموعة من الأدوات، قد تكون اختبارا وبطاقة وملاحظة، ولكل منها وظيفة أساسية في عملية التقويم.

1ــ الاختبار:يستهدف قياس قدرة المتعلم في القراءة الجهرية والوقوف على ما يمتلكه من مهارات صحة القراءة ودقتها وسرعتها، ويتكون الاختبار عادة من بعض الفقرات التي تقع في دائرة اهتمام المتعلم قد تكون في موضوع واحد أوقد تتنوع فيها الموضوعات مثل الفقرات المأخوذة من قصص ومغامرات محببة

إلى التلاميذ أوالكتب العلمية التي تتناول الطبيعة وما فيها أو الاختباراتومقاييس القراءة الواردة في كتب مناهج وتدريس اللغة العربية أوتلك البحوث التي تطبقها الهيئات العلمية والتي تعنى بإجراء اختبارات للقراءة.

من الأسس التي ينبغي مراعاتها في إعداد اختبار مهارة القراءة الجهرية[1]:

ـــ استخدام الكلمات والألفاظ السهلة البسيطة الواضحة سواء بالأسئلة أوبالنصوص المقروءة.

ـــ مراعاة المرحلة الدراسية للمتعلم وميوله ورغباته وذلك بتقديم موضوعات تثير اهتمامه.

ـــ تكرار الظاهرة موطن المهارة مرتين على الأقل في النصوص الواردة بالإختبار.

ـ فقرات الاختبار ينبغي ألا تكون قد درست من قبل المتعلم، وأن تكون مفهومة واضحة، ولا بأس من الاستعانة برأي أهل الاختصاص .

بعد الانتهاء من فقراتالاختبار يطبق هذا الأخير على المتعلمين فرديا، وتسجل قراءاتهم على أشرطة كاسيت أوأسطوانات على الكومبيوتر ليتم بعد ذلك تفريغ إجابات المتعلم عن طريق بطاقة ملاحظة والتي يمكن من خلالها تقديم درجات المتعلمين في القراءة الجهرية من خلال تصميم جدول يحتوي على المهارات تبعا للدروس المقررة من حيث :

ـ إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.

ـ عدم الإبدال أوالحذف أوالإضافة أوالقلب.

(1) دليل تقويم مهارات القراة الجهرية، إعداد قسم البحوث بالمركز القومي للإمتحانات والتقويم التربوي، القاهرة،2015.

ـــــ الطلاقة في القراءة ومراعاة علامات الترقيم.

ـــــ التمييز بين الحركات المتقاربة .

ـــ عدم تكرار بعض الحروف والكلمات أثناءالقراءة.

ـــ استخدام نبرة الصوت بطريقة صحيحة.

ـــ مراعاة الدقة والنطق الصحيح أثناء القراءة.

ـــ يفضل أن يعرض المدرس البطاقة على زملائه من أهل الاختصاص في تقويم البطاقة التي أنجزها للتحقق من صحة الاختبار ونتائجه.

20 ـــ **أهمية الكتاب المدرسي في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى :**

للكتاب المدرسي دور مهم وفاعل في العملية التعليمية، فهو حجر الأساس في عملية التعلم، وهو أحد الأركان الأساسية التي يقوم عليها المنهاج، والوعاء الذي يحوي المادة العلمية في شكل مكتوب، والخبرات التي يسعى المنهاج من خلاله إلى إكسابها للمتعلمين.

ونظرا لأهمية الكتاب المدرسي في عملية التعلم، فإن المربين يوصون بالعناية بإعداده، ولا سيما تلك المواد التي تعنى بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، فهو يمثل بالنسبة للمتعلم أساسا باقيا لعملية تعلم منظمة وأساسا دائما لتعزيز هذه العملية، ومرافقا لا يغيب للإطلاع السابق والمراجعة التالية.

وتزداد أهمية الكتاب المدرسي في الحالات التي لا يتوافر فيها المعلم الكفء خاصة في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مما يجعل الحاجة إلى كتب أساسية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها حاجة ضرورية وملحة، يقود لتحقيقها التطلع إلى إنجاز هذه الكتب على أسس علمية مدروسة، لأنه أساس التدريس وصلبه، وهوالذي يحدد للتلميذ ما يدرسه، وهوالذي يبقي عملية التعليم مستمرة بينه وبين نفسه إلى أن يصل إلى مايريد.

إن الكتابالمدرسي المخصص لغير العرب يستعمله تلاميذ لا ينتمون إلى الثقافة نفسها ولا يعرفون اللغة العربية، والكتاب المعد لغير الناطقين باللغة العربية قد يحتاج إلىالتحليل التقابلي للغة العربية ولغة التلاميذ؛ بحيث تحدد ما تتفق فيه اللغتان، وما تختلفان فيه للإستفادة من ذلك في معرفة الصعوبات التي يواجهها التلميذ في تعلم تراكيب اللغة و نظامها الصوتي[1].

و عند تأليف كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها، لا بد من العناية بالأهداف التربوية وتحقيقها في الكتاب و محتواه، كما ينبغيتوفر مجموعة من المعايير والمهارات القرائية الأساسية والاهتمام بها في الكتاب المدرسي لتحقيق فائدة أكبر عند المتعلم.

### 20 ـ 1 ـ معايير مهارات القراءة الواجب توفرها في الكتب المدرسية لغير الناطقين بها [2]:

ـ الاهتمام بمهارة القراءة.

ـ التدريب على القراءة المكثفة.

ـ تنمية الكتب المدرسية لمهارتي القراءة الصامتة والجهرية.

ـ التعرف على المعنى من خلال السياق.

ـ تمكن المتعلم من استخدام المعجم العربي.

ـ معالجة مهارة القراءة بصورة متكاملة مع المهارات الأخرى.

ـ مناسبة النصوص المقروءة لأعمار الدارسين .

---

(1) ينظر رابح بن عبد الله العوفي، تقويم كتاب دروس في القراءة، ص 31.

(2) المرجع نفسه، ص 103.

ـ اهتمام الكتب المدرسية بأنواع القراءة.

ـ معالجة مهارة القراءة بصورة متدرجة.

ـ تمكن الدارس من علامات الترقيم.

ـ اهتمام الكتب المدرسية بالقراءة الموسعة.

نقول في الأخير أن التقويم في القراءة لغير الناطقين بهاينبغي أن يركز على جميع الجوانب المعرفية والوجدانية والنفسية وأن يرتبط بأغراض التعليم وتنظيم الوقت، كما ينبغي لمعلمي مادة القراءة الاطلاع على الاتجاهات التربوية في مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها وذلك عن طريق إقامة الدورات والندوات التي من شأنها تثقيف المعلم بتفاوت الفروق الفهمية لدى متعلمي اللغة العربية من غير العرب، وإسناد مادة القراءة لغير الناطقين بالعربية إلى ذوي الاختصاص وضرورة الإكثار من الأنشطة التقويمية في كتب تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرهاو تأليف كتب القراءة وتقويمها وتطويرها في ضوء دراسات علمية تراعي ما يحتاجه الطالب وجعلها في كتب منفصلة عن المهارات الأخرى، وتعويد الطلاب على القراءة و الشغف بها وتنمية اتجاه الدارس نحو حب القراءة وتدريبه على أنواعها المختلفة، وتنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الدارسين، وضرورة الاهتمامبمهارات القراءة والعمل على معالجتها بصورة متدرجة و متكاملة مع المهارات الأخرى.

# المراجع


ـ براون دوجلاس، تعلم وتعليم اللغة، ترجمة إبراهيم القعيد، وعيد الشمري، مكتبة التربية العربية لدول الخليج، 1994.

ـ تومي عبد الرحمن ، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مطبعة المعارف، الرباط، 2015.

ـ داليا مفيد أسعد ، تدريس اللغة العربية وظيفيا لغير الناطقين بها، جامعة دمشق،2015،2014 .

ـ رابح بن عبد الله العوفي، تقويم كتاب دروس في القراءة للمستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء معايير الكتاب المدرسي الجيد، رسالة ماجستير، السعودية،1436،1435.

ـ راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامده، فنون اللغة وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، الأردن، 2009.

ـ رشدي أحمد طعيبة وآخرون، المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، دار الفكر العربي، القاهرة،2010.

ـ رشدي أحمد طعيمة، محمد علاء الدين الشعيبي، تعليم القراءة والأدب، استراتجية مختلفة لجمهور متنوع، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006.

ـ رهام مصطفى محمد علي وستنا محمد علي، النظريات المهمة في تدريس مهارة القراءة لغير الناطقين باللغة العربية،مجلة العلوم الإنسانية، مجلد، السودان،2016،3،17.

ـ سعيد علي زاير، ايمان اسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية، دار صفاء للنشر، الأردن، 2014.

ـ عبد المجيد جميل طارق، إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة. ـــ عورتاني طيبي، إجراءات التدخل المبكر للوقاية من الفشل في القراءة، دار صفاء للنشر، الأردن، 2005.

ـ عورتاني طيبي، إجراءات التداخل المبكر للوقاية من الفشل في القراءة، المجلة العربية للتربية الخاصة، الأردن 2006.

ـ فتحي الزيات ،صعوبات التعلم، دار النشر للجامعات، القاهرة، 1998

ـ قسم البحوث بالمركز القومي للامتحانات والتقويم،تقويم مهارات القراءة الجهرية، القاهرة، 2015.

ـ مصطفى بن حمد بن سعود، مهارة القراءة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، جريدة الوطن، الأحد 21 يناير 2018.

ـ نادية مصطفى العساف، أسستصميم اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 41، العدد الأول، 2011.

ـ الناقة محمود كامل ورشدي طعيمة، طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، منشورات المنظمة الاسلامية للتربية والعلوم والثقافة أسيسكو، 2003.

ـــ هشام الحسن، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، الدار العلمية ودار الثقافة، الأردن، 2005.

# تدريس وتقويم مهارة القراءة

# في تعليم اللغة العربية

## لغير الناطقين بها : فُلَّاةَ الكاميرون أنموذجًا

د. سعيد علي

جامعة نغاوندیري – الكاميرون

أ.جمال بلبكاي

المدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي – الجزائر

# تدريس وتقويم مهارة القراءة

# في تعليم اللغة العربية

# لغير الناطقين بها : فُلَّاةَ الكاميرون أنموذجًا


## ملخص :

إذا كانت العملية التعليمية تنطلق من التخطيط ثم المتابعة لتتوج دائما بالتقويم للتأكد من مدى تحقيق النتائج المرجوة،وما تم إنجازه من أهداف،ومدى فاعلية الوسائل التعليمية وأساليبها،وطرق التدريس المستخدمة، وتحديد مواطن القوة والضعف،وجوانب القصور والتقصير بهدف الارتقاء بالعملية التعليمية إلى الأفضل والأكمل؛فإنتدريس مهارة القراءة يعدّ في أمس الحاجة إلى التقويم الشامل والدائم المستمر، كيف لا و القراءة مفتاح لكل معرفة، ومعرفتها وإتقانها شرط أساسي لإتقان وإجادة المهارات الأخرى، فعليها تعتمد مهارة الكتابة والتعبير والاستماع، فمن لا يعرف القراءة لا يمكن أن يتقن التعبير، ولا الاستماع فضلا عن الكتابة.



الكلمات المفتاحيّة:مهارة- القراءة- تقويم- تدريس- اللغة العربية- الضوابط- الفلاة.

## مقدمة :

يعتبر التدريس أو التعليم وسيلة من وسائل تحقيق الأهداف، وأداة من أدوات اكتساب المهارات والخبرات، ونقل المعارف والقيم والعلوم وغيرها، كما يعتبر التقويم أيضا وسيلة من وسائل تشخيص مدى تحقق نجاح التدريس،وسلامة المسيرة التعليمية، وتحقيق الأهداف، وكشف جوانب القوة والضعف، ومواطن الخلل والقصور، وإبراز الحاجة إلى التطوير والتحسين، والشعب الفُلاّتي من الشعوب التي لها علاقة قديمة حديثة مع الشعب العربي واللغة العربية، فهذه العلاقة تضرب في جذور التاريخ، ولهذا الشعب دور كبير في نشر هذه اللغة في كافة ربوع القارة الإفريقية تعليما وتدريسا أو تأليفا، ونظما للشعر.

القراءة مفتاح للعلم، وصقل للمواهب، و شحذ الهمم، وإيقاظ الضمائر، بها يعرف الإنسان الخير والشر، ويميز بين الحق والباطل، ويفاضل بين الصواب والخطأ، ويوسع دائرة آفاقه، ويكتسب علوم الأولين، ويتحصل على خبرات المعاصرين، ويتنبأ للمستقبل، وبها يتحقق للإنسان الرقي العقلي، والنمو الفكري، والسمو الخلقي، وقد قيل في القراءة إنها: "طريق الأمم إلى الرقي، وهي تعلم مستمر، وإن الشعب الذي لا يعرف القراءة لا يستطيع أن يعرف نفسه، ولا يعرف غيره"[1]، ونظرا لأهمية القراءة ووظائفها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية كان أول ما فرض الله على العباد القراءة؛ حيث نزلت أولى آيات القرآن آمرة للرسول محمد صلى الله عليه وسلم بالقراءة، حاثة له على ذلك؛حيث قال سبحانه وتعالى في الآية الأولى والثالثة من سورة العلق: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ﴾[2].

(1) سالم محمد عدنان، القراءة أولا،دار الفكر،2010: 2، 5.

(2) القرآن الكريم،سورة العلق،الآيتين:1-3.

"فـالقراءة في حياة الفرد نافذة تطلعه على الفكـر الإنسـاني، وتمكنـه مـن الاتصـال بالثقافات والمعارف الغابرة والمعاصرة، يقلب النظر في علـوم الماضـين وفنـونهم، ويمعـن الفكر فيما يعنيه ويستوعبه، ويحيط علما بما بلغه من ومضات العبقريـات، فيقـبس منهـا رصيدا ثريا، يجول به على خبراته، فتنمـو وتثمر...والقـراءة في حيـاة المـتعلم وسـيلته في دراسته، وسبيله الذي لا يغني عنه سبيل غيره مهما تقدمت الوسائل السـمعية والبصـرية المساعدة." (1)

العملية التعليمية برمّتها تسعى إلى إكساب الدّارس المهارات الأساسية للتعلم الـتي هي مهارة القراءة، ومهارة الاستماع، ومهارة والتعـبير فمهـارة الكتابـة، كمـا تهـدف إلى تنمية تلك المهارات، فلتدريس القراءة أهداف وأسسه وأساليب محددة، تهـدف إلى تغـيير سلوك الدارس نحو الأفضل في تعامله مع النص المقروء أو المادة المكتوبة، وتعتـبر مهـارة القراءة توأم لمهارة الكتابة، فهما تتكاملان، ومرتبطتان مع بعضهما البعض، فإتقان القراءة يساعد على إجـادة الكتابـة، وإتقانهمـا يسـاعدان في إتقـان مهـارة الاسـتماع والتعـبير، ونظامالتقويم بمفهومـه الشـامل لتقـويم المـنهج، وتقـويم الأهـداف، وتقـويم الوسـائل والأساليب والطرق، وتقويم المعلم والمتعلم، هو الذي يعطينـا فكـرة عـن نجـاح العمليـة التعليمية أو فشلها، كما يحدد لنا جوانب القـوة والضـعف، وأسـباب النجـاح وعوامـل الفشل.

## المحور الأول:عمليّة القراءة:الأهمية،المفهوم،وطرق تدريسها:

### تمهيد:

يعتبرتعلم كل مهارة من المهارات اللغوية غاية في ذاتها، فتعلم التعبير غاية في ذاته، ولكن تعلم مهارة "القراءة غاية في ذاتها،ووسيلة لغيرهـا، فـنحن نقـرأ مـن أجـل القـراءة

(1) عـامرفخر الـدين،طرق التـدريس الخاصـة باللغـة العربيـة في التربيـة الإسلامية،منشـورات جامعـة الفاتح،دار الكتب الوطنية،ليبيا، ط1، 1992 :47.

الواعية المتقنة، ونقرأ حتى نكوِّن معارفنا، ونوسع خبراتنا، وننمي ثورتنا اللغوية،ونبني ذواتنا، ونمكن لأنفسنا من استيعاب علومنا"[1] ويذهب البعض إلى أبعد من هذا قائلا: "إن القراءة هي من أهم مكونات الشخصية، كما أنها من الخصائص التي تجعلك قادرا على التمييز بين شخص وآخر،وذلك من خلال معرفتك لما يقرأه كل واحد، قل ماذا تقرأ، أقل لك من أنت"[2] بمعنى أن الشخص الذي يعود نفسه قراءة سير الأبطال والقادة البارزين سيكون أيضا بطلا مثلهم وهكذا، و"القراءة السليمة إذا كانت قناة الاتصال بين المرسل والمستقبل؛ فإن إجادتها شرط للتأثير في المستقبل،سواء أكانت الإجادة تعني حسن الأداء والنبر، أم كانت تعني الاستخدام السليم للوقف التام أو العارض"[3].

علاوة على ذلك؛ فإننا نتعلم عن طريق القراءة بنسبة 35٪،وعن طريق الاستماع بنسبة 25٪،وعن طريق الكلام والتعبير بنسبة 23٪ وأخيرا عن طريق الكتابة بنسبة 17٪، حسبما تشير إليه نتائج بعض الدراسات[4]؛ فإن "مهارات القراءة والكتابة من أهم المهارات الأساسية التي تساعد المتعلم على التعلم في مراحله الأولى؛ حيث تؤدي الصعوبات في القراءة مثلا إلى فشل المتعلم في فهم المواد الأخرى، لأن النجاح في كل مادة يستوجب قدرة المتعلم على القراءة"[5]، لا يستطيع الدارس أيا كان أن يستغني عن القراءة، ولا يتمكن من النجاح في دراسته إلا إذا أتقن القراءة إتقانا جيدا،فالقراءة أحد مكونات اللغة التي لا غنى عنها لأحد، لأنها تفكك الحروف التي هي رموز للأصوات المنطوقة ثم تربط بينها،واللغة تتكون من الأصوات،يقولالجوهري في مختار

---

(1) عامر فخر الدّين،مرجعسابق: 48.

(2)-(http://portal.bu.edu.sa/c/document_library/get_file?uuid=5f0cad1d-10a5-4ace-a15e-afc2604f66f&groupId=16 .

(3) الكثيري، راشد بن حمد،والنصار،صالح بن عبد العزيز، المدخل للتدريس، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، ط1، 2005 :238.

(4)-(http://www.alarabiahconference.org/uploads/conference_research-146053564-1409308777-737.pdf;

(5) - IBIB .

الصحاح:"اللغا: الصوت...لغى به يلغى لغا: لهج به"[1]،فاللغة كما عرفها ابن جني في كتابه الخصائص: "اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"،[2] فالقراءة لغة منطوقة، "ومن المعروف أن اللغة المنطوقة تسبق دائما اللغة المكتوبة، وتكون أساسا وسندا لها"[3].

## 1.مفهوم القراءة:

### أولا:القراءة لغة:

تعني القراءة في اللغة: "الجمع، والضم، والتتبع، وقد تكون من الكتاب نظرا، أو من الذاكرة المختزنة حفظا، وقد تكون جهرا أو سرا، وقد تكون استماعا"[4]، وفي المعجم الوسيط: "قرأ( بمعنى): تتبع كلماته نظرا ونطقا بها، و قرأ (بمعنى) تتبع كلماته ولم ينطق بها، وسميت القراءة الصامتة"[5]، وقال صاحب مختار الصّحاح: "قرأت الشيء قرآنا:جمعته قرآنا:جمعته وضممت بعضه إلى بعض."[6]

ومما سبق نستخرج أنواع القراءة، فهناك القراءة الصامتة؛ فهي تعتمد على استظهار المخزون في الذاكرة من خلال التأملات الذهنية والتدبر الفكري، والقراءة

---

(1) الجوهري،أبو نصر إسماعيل،مختارالصحاح،تحقيق:تامر، محمد محمد وآخرون، دار الحديث، القاهرة، 2009: مادة: اللغا، مفرد: اللغة، 1039.

(2) ابن جني، أبو الفتح عثمان،الخصائص،تح: النجار، محمد علي، المكتبة العلمية، بدون: 1/ 33.

(3) هدىعبسي،اضطرابات الكلام وأثرها في مهارة القراءة، تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، أنموذجا، قسم اللغة والأدب العربية، كلية الآداب واللغات،جامعة الشهيد حمه لخضر،الوادي، الجزائر، 2014-2015: 18.

(4) سالم محمد عدنان،مرجع سابق: 12.

(5) عطية شعبان عبد العاطي،وآخرون، المعجم الوسيط، الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التراث، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 2004، مادة قرأ/ مفرد قراءة: 722.

(6) الجوهري،أبو نصر إسماعيل،مرجع سابق/ مادة قرأ، مفردها: القراءة:924.

الجهرية، وهي تعتمد على النظر، ويستعمل فيها حاستي الإبصار والسمع، إضافة إلى آلات النطق كالشفة، فـ"السمع أبو الملكات اللسانية"[1].

## ثانيًا:القراءة اصطلاحًا:

تطور مفهوم القراءة بتطور الأمم والشعوب والمجتمعات، إذا كان مفهوم القراءة في المجتمعات البدائية ينحصر في معرفة الرموز التي تدل على الأصوات، ويطلق على من لا يتقن هذا العمل اسم الأمي، ويقال أمّة أمية إذا كانت لا تكتب ولا تقرأ ما كتب؛فهي في هذه المرحلة "مجرد عملية ميكانيكية آلية بسيطة، تهدف إلى تعرُّف الحروف والكلمات، والنطق بها، أي أنها تركز على الإدراك البصري للرموز المكتوبة، والتعرف عليها والنطق بها، دون الاهتمام بالفهم"، [2]وفي دائرة المعارف القرن العشرين "قرأ الكتاب: نطق بالمكتوب فيه، أو ألقى النظر عليها ولم يجهر بالكلام"،[3]وهذه القراءة تعرف بقراءة "ميكانيكية، ويقصد بها رؤية القارئ للتراكيب والكلمات والحروف المكتوبة عن طريق العينين، والنطق بها بواسطة جهاز النطق"[4]، ولكن هذا المفهوم قد ولّى؛حيث أصبح المقصود بالقراءة الآن العملية العقلية النفسية والمعرفية، وتتمثل في القدرة علىالنطقبالحروف والربط بينها ثم نطقها نطقا صحيحا سليما دون خلط بين صوت وآخر، وفهم دلالاتها ومعانيها؛حيث "لا تقتصر القراءة على فك الرموز أو التعرف على الكلمات، والنطق بها بشكل صحيح فحسب، وإنما هي نشاط عقلي يتضمن الفهم،

(1) مدكور،عليأحمد،تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، 2006: 56.

(2) فضل الله،محمدرجب،الاتجاهات التربوية الحديثة في تدريس اللغة العربية،دار عالم الكتب،القاهرة، 1998: 64.

(3) وجدي، محمد فريد، دائرة المعارف القرن العشرين، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت،لبنان، ط3،7:1971/ 665.

(4)-https://fr.scribd.com/doc/26184898/%D9%85%D9%81%D9%87%D9%88%D9%85-%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%B1%D8%A7%D8%A1%D8%A9.

والتحليل، والنقد، ولا يمكن للفرد أن ينجح في الميادين الأخرى بلا قدرة قرائية"[1] وبعبارة أخرى القراءة هي "القدرة على معرفة الأحرف الهجائية، ثم الربط بين الأحرف، ثم ترجمة الأحرف إلى معاني، ثم فهم هذه المعاني"[2].

ويستخلص مما سبق شروط تحصيل القراءة:أولها:تحقق رؤية النص المقروء، ولا يتم ذلك إلا بسلامة حاسة البصر التي هي العينين، ويتم التعليم والتعلم عن طريق "وسائل بصرية (التي) تضم مجموعة من الأدوات والطرق التي تستعمل حاسة البصر، وتعتمد عليها، وهي أكثر الأقسام تنوعا وأهمية، إذ يقدر البعض أن حوالي 85٪ من معلوماتنا وتجاربنا تصلنا عن طريق العين"[3]، وثانيها:التمييز بين الحروف التي تتكون منها الكلمات، وثالثها:سلامة جهاز النطق، وقدرته على نطق الحروف نطقا صحيحا سليما، وهذا لا يتحقق إلا بالقدرة على نطق الحروف متصلة مع بعضها البعض، وإخراج كل حرف من مخرجه، وإعطائه الصفة التي له، ويتحقق هذا الشرط بسلامة جهاز النطق من الدماغ، واللسان والحنجرة؛ حيث تؤكد الدراسات "أن النصف الأيسر من الدماغ هو المسؤول عن اللغة، وأن حدوث تلف في منطقة بروكا يحدث عدم نطق عام"[4]، وفي حالة عدم سلامة

(1) رحاب أحمد إبراهيم إبراهيم، تشخيص صعوبات تعلم القراءة وطرق علاجها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، إشراف: سالم، محمد محمد، والطحاوي، خلف حسن، مؤتمر كلية التربية،بورسعيد،مصر،تحت عنوان: معايير الجودة والاعتماد في التعليم المفتوح في مصر والوطن العربي، 27–28 مارس 2010، المجلد الثاني: 693.

(2) http://portal.bu.edu.sa/c/document_library/get_file?uuid=5f0cad1d-10a5-4ace-a15e-0afc2604f66f&groupId=16 .

(3) الجقندي،عبد السلام عبد الله، دليل المعلم العصري في التربية وطرق التدريس، دار قتيبة، دمشق، سوريا، ط1، 2006: 165.

(4) هدىعبسي،مرجعسابق: 8.

أجهزة النطق هذه يحدث خلل في الصوت، وأخطاء في الكلام، مثل: التلعثم،والحسبة، واللجلجة، والتهتهة، والتمتمة وغيرها[1].

وانطلاقًا من هذه الشروط يتم تدريس وتقويم مهارة القراءة لدى الدارسين للغة العربية من الفُلاَّة، وذلك باختيار طرق تدريس مناسبة لخصوصيات هؤلاء الدارسين اللغوية والثقافية حتىيتمكنوا من التمييز بين الحروف المتشابهة شكلا، ولكي يستطيعوا إخراج الحروف المتقاربة مخرجا من مخرجها، وإعطائها صفتها، كي يتحقق لهم النجاح في المهارات اللغوية الأخرى؛ حيث يتوقف النجاح فيها إتقان مهارة القراءة، والضعف فيها يعكس سلبا على مهارات الاستماع والكتابة والتعبير.

### 2.مراحل عمليّة القراءة:

تمرّ عمليّة القراءة بعدّة مراحل، هي:

أولاها: معرفة الحروف الهجائية، والتمييز بين بعضها البعض، فمثلا حتى يوصف الإنسان عارفا بالحروف، فلا بد أن يميز بين الحروف المتشابهة في الشكل والصورة، والمتقاربة في المخرج والصفة،فلكل صوت مخرج وصفة، يجب إخراجه من مخرجه وإعطائه صفته التي يستحقها،فيميز بين صوت ث، وصوت ت، وبين صوت س، وصوت ص وصوت ش؛ وكذلك يميز صوت أ، وصوت ع، ويميز بين صوت ح، وصوت خ، وصوت ه، وهذه قراءة هجائية.

ثانيها: القدرة على الربط بين الصوت والصوت، وبين الحرف والآخر؛ بحيث يستطيع أن يكوِّن من رصيده الصوتي كلمات، فيركب من الحروف: ك، ت، ب، كلمة كتب، ومن الحروف: ف، ه، م، كلمة فهم، ومن الحروف: ب، ي، ت، كلمة بيت، ومن الحروف: ب، ن، ت، كلمة بنت، وهكذا.

---

(1) هدى عبسي، مرجع سابق:12-13.

ثالثها: ترجمة الحروف إلى معـان،أي تركيـب الحـروف إلى كلمـات ومـن ثـم تركيـب الكلمات مع بعضها البعض إلى جمل، وكلام مفيد يعطي معنى، وهذه المرحلـة تأتي بعد معرفة الدارس للرموز وقدرته على التمييز بينها، وتجدر الإشـارة إلى أنه إذا اختار المـدرس الطريقـة الجزئيـة في تـدريس أصـوات اللغـة، فيعـرفهم بالرموز الدالة على الأصوات، ويدربهم عليها حتى يتقنوها، ويكونوا قـادرين على تمييز بعضـها بعضـا، ثـم ينتقـل بهـم إلى الطريقـة الكليـة إي إلى تركيـب الكلمات وبناء الألفاظ اللغوية من خلال الرموز الصـوتية الـتي تعـرف عليهـا سابقا[1].

رابعها: مرحلة فهم المعـاني، وإدراك مضـامين الجمـل، واسـتيعاب محتويـات الكـلام المقروء، وهي عمليـة عقليـة يـتم مـن خلالهـا تفسـير المعنـى، وتشـمل الفهـم الصريح، والاستنتاج، والفهم الضمني الذي هو فهم ما بين السطور والتـذوق والتحليل، ونقد المقروء، وإبداء الرأي[2].

### 3.أنماط القراءة:

تتحدث المصادر المعنيّة بتعليم المهارات اللغوية أن هناك عددا مـن أنمـاط القـراءة، أوصلها حسن شـحاتة وآخـرون في كتـابهم المعنـون بــ (معجـم المصـطلحات التربويـة والنفسية)، إلى أكثر من عشرة أنواع للقراءة، وهـذه الأنـواع بعضـها لا تمـت بأيـة صـلة بموضوع دراستنا، لأنها في مرحلة متقدمة جدا، بينما هذه الدراسة تتحـدث عـن القـراءة

(1) مها،سلامة حسن نصر، فاعليـة اسـتخدام اسـتراتيجية التعلـيم المتمـايز في تنميـة مهـارتي القـراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مقرر اللغة العربية، أطروحة الماجسـتير في التربيـة، إشراف زقوت،محمد شحادة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية،الجامعة الإسلامية، غـزة، 2014: 12.

(2)https://fr.scribd.com/doc/26184898/%D9%85%D9%81%D9%87%D9%88%D9%85-%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%B1%D8%A7%D8%A1%D8%A9.

التي تتم في المراحل التعليمية الأولية، وعلى الرغم من ذلك فلا مانع من ذكرها، حتى يتسنى لنا إعطاء صورة عامة وشاملة حول القراءة، وهي[1]:القراءة التأملية، والقراءة المهنية، والقراءة المتعمقة، والقراءة الناقدة، والقراءة التثقيفية، ومنها القراءة الموسعة، والقراءة اللمسية، والقراءة الحرة، والقراءة الوظيفية، والقراءة الفردانية، والقراءة المدرسية؛ وكذلك القراءة العلاجية، "هي تعليم فردي أو جماعي للفرد، يستهدف تصحيح العادات الخاطئة في القراءة، وزيادة كفاءة الأداء ودقتها".[2]

ومن أنواع القراءةأيضا القراءة السرية أو القراءة الصامتة، وهي عبارة عن تتبع الكلمات نظرا دون النطق بها،[3]وتستعمل فيها حاسة البصر فقط؛ بحيث يكون جهاز النطق في موقف سلبي، وهذه القراءة لا تناسب الفئات الضعيفة، ولا يمكن التأكد من حدوثها، كما يصعب إن لم يكن يستحيل تصحيح الأخطاء التي يقع فيها القارئ، ولكنها بالنسبة لذوي المستويات العليا تساعدهم على الإعداد العلمي، والشخصي، وتنمية الوعي، وتكسب الفرد مهارات سلوكية، واتجاهات وقيم وميول، كما تعتبر القراءة الصامتة الوسيلة الأساسية المهمة "في قراءة الكتب والبحوث، والصحف، والمجلات، والرسائل، والإعلانات، وهي خير معين للمتعلّم على تحصيل علومه في المدرسة والمنزل والمكتبات العامة، ثم هي أسرع من غيرها في التحصيل والإطلاع، لأنها تتيح للمتعلّم أن يقرأ قدرا كبيرا في زمن قصير...ثم إنها أيسر من الجهرية لتحررها من ضوابط النطق وقيوده، وهو ما يجعلها أعون على الفهم والتركيز العقلي"[4].

(1) شحاتة حسن،وآخرون،معجم المصطلحات التربوية والنفسية، عربي-إنجليزي، إنجليزي- عربي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003: 236-237.

(2) شحاتة حسن،وآخرون،مرجع سابق: 236.

(3) عطية عبد العاطي شعبان وآخرون،المعجم الوسيط، 2004: 722.

(4) عامر فخر الدّين، مرجع سابق: 57-58.

ومن تلك الأنواع الأكثر أهمية وصلة بموضوع هذه الدراسة القراءة الجهرية، وهي عبارة عن نشاط يقوم به كل من حاسة البصر،وجهاز النطق، فحاسة البصر تقوم بمهمة إبصار الرموز الصوتية، وتمييز بعضها عن بعض،وهذا النشاط قابل للتأكد من حدوثه، كما أنه قابل للتصحيح والتقويم، "إذا كانت القراءة الصامتة تقف عند حد التعرف البصري للرموز الكتابية، ثم الإدراك العقلي لمعانيها؛ فإن القراءة الجهرية تزيد على هذين بنطق الكلمات، والجهر بما تتضمنه الألفاظ والعبارات من انفعالات."[1]

دعائم القراءة الجهرية:منمنطلق التعريفات السابقة للقراءة الجهرية؛ فإننا نلاحظ أنه لا بد فيها من توافر عدة أمور، هي بمثابة دعائم وأركان لهذه القراءة، وتتمثل هذه الدعائم في أربعة أشياء هي:

- التعرف البصري للرموز الكتابية، والتمييز بين بعضها البعض.
- الإدراك العقلي لدلالات الرموز الكتابية.
- نطق الرموز الكتابية نطقا صحيحا سليما.
- الجهر بالألفاظ والكلمات والعبارات المتضمنة للرموز الكتابية.

أهداف القراءة الجهرية: تسعى القراءة الجهرية إلى خلق الطلاقة النطقية لدى الدارس، وإنماء مهارة الارتجال فيه، وتعويده على السرعة في القراءة، وتذليل لسانه عليها، وتمرينه "على نطق الكلمات نطقا سليما، من ناحية البنية والإعراب، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، والتعبير الصوتي عن المعاني، والتنبيه إلى ما يوصل، وما يفصل، وما يحذف أو يثبت، وتمييز الحروف المتشابهة، كالذال والزاي، والضاد والظاء، والسين، والصاد، كما تزيل القراءة الجهرية الخجل والهيبة من مخاطبة الجماهير، وتخرج المتعلم الانطوائي من عزلته."[2]

(1) عامر فخر الدّين، مرجع سابق: 58-59.

(2) عامر فخر الدّين، مرجع سابق: 54-55.

ومن أنواع القراءة الجهرية القراءة الاستماعية،ذلك أن القراءة السمعية قسيمة للقراءة الجهرية، لأن السامع يتلقى المقروء عن طريق الأذن؛ فهو يقرأ أفكار من يقوم بالقراءة الجهرية، أو من يتحدث إليه"[1] ويفرق بين القراءة الجهرية والقراءة السمعية أو الاستماعية أن الأخيرة يمكن استعمالها في تعليم المكفوفين وضعفاء البصر، كما يمكن استخدامها في تنمية مهارة الاستماع وحسن الإصغاء لدى الدارسين، ويدربهم على الاعتماد على آلة السمع، واستعمالها في فهم مضامين الموضوعات الدراسية، أو أحداث القصة دون النظر إلى الكتاب، كما تدربهم على الانتباه، وحصر الذهن في المسموع، وسرعة الفهم، وتكشف الفروق الفردية، لكن لها عيوب منها قتل مهارة جودة النطق، وحسن الإلقاء[2].

## 4. توجيهات للتشجيع على عمليّة القراءة:

إنه على الرغم من أهمية القراءة وفوائدها العديدة في حياة الأفراد والجماعات والشعوب والأمم والدول؛ حيث إنه ما من أمة تقدمت إلا بتقدمها في القراءة وحبها لها، وتشجيعها أبنائها عليها، وفعل كل ما من شأنه أن يحببها لأفرادها، إلا أن مهارة القراءة أصبحت تتقلص في مجتمعاتنا المنتمية إلى البلدان النامية، لذا حرص العلماء في تقديم نصائح وتوجيهات علها تسهم في غرس ثقافة القراءة ونشرها في المجتمع، لأنه ما لم يزرع لدى الدارسين حب للقراءة فلا شيء يتقدم، فلا بد من التشجيع على القراءة، والتحبيب إليها، والتشويق فيها، وترغيب الناس إليها حتى تصير للإمتاع، والترويح، والترفيه، والتأنيس والإفادة، والتعلم، والتثقيف، وتوسيع الآفاق، وإثراء الرصيد اللغوي، وترقية

(1) عامر فخر الدّين، مرجع سابق: 56.

(2) عامر فخر الدّين، مرجع سابق: 69.

الأساليب، وتمكين الدارس من اكتساب العادات التعبيرية الراقية[1]؛ بذلك تنمو وتزدهر في المجتمع كله،ومن تلكالتوجيهات[2]:

أولا:الحرص على تنويع موضوعات القراءة لتشمل:القصة، والمقال، والرسالة، والخطبة، ثم تتنوع الموضوعات التاريخية، والاجتماعية، والدينية، والقومية، والعلمية، وغير ذلك مما يغذي عقول المتعلمين، ويرقى بلغتهم، وينمي خبراتهم مع مراعاة مناسبة ذلك لميولهم، وأعمارهم ومستواهم، ورغباتهم، وحاجاتهم النفسية والفكرية والعقلية .

ثانيا: أن يتم اختيار موضوعات لها صلة بحياة المتعلمين، مرتبطة بموادهم، مشتملة على معلومات جديدة.

ثالثا: أن يراعي في عرض الموضوعات المقترحة للقراءة: الدقة والوضوح، والتنظيم الجيد، والتنسيق السليم، والترتيب المنطقي، والتدرج من البسيط إلى المركب، ومن السهل إلى الصعب، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن المجرد إلى المادي، ومن المعنوي إلى المحسوس، مع الحرص على تنمية مهارات المتعلمين.

رابعا: عدم إهمال شرح المفردات الصعبة شرحا مفصلا دقيقا، مع التعقيب بأسئلة متنوعة.

خامسا: أن يراعى عند إخراج الكتاب المدرسي النوعية في الورق، والطبع، والخط، والصور والرسومات.

(1) عامر فخر الدّين، مرجع سابق: 52-53.

(2) عامر فخر الدّين، مرجع سابق: 51.

### 5.طرق تدريس مهارة القراءة:

ظهرت في الآونة الأخيرة دراسات عديدة،وعقدت مؤتمرات دولية متعددة تمخضت عنها نظريات واتجاهات بشأن تعليم وتعلم المهارات اللغوية بما فيها مهارة القراءة التي هي العمدة، فهناك "الاتجاه الوظيفي، والاتجاه البنيوي...والاتجاه التكاملي، والاتجاه النفسي، والاتجاه المعرفي، والاتجاه الصوتي، واتجاه عملية الكتابة"[1]، وهذه الاتجاهات تتعلق إما بطريقة تقديم المهارة اللغوية وتدريسها،أو بوسائل وأساليب مساعدة في تعليم المهارة أو بطرق وأساليب تقويمها، والمقصود بطرق التدريس:تلك الخطوات والعمليات التي يتبعها المدرس لصياغة المعلومات التي يتضمنها الكتاب المدرسي أو المنهج الدراسي وتوصيل الخبرة إلى الدارس بأقصر طريقة وبأقل جهد وتكلفة، من أجل تحقيق الأهداف التعليمية.

والجدير بالتنبيه أنه ليس هناك طريقة مثلى، فطبيعة المادة أو الموضوع، هي التي تحدد طريقة وتفضله على غيرها، ولكن هناك أمور تساعد في اختيار طريقة ما، فأفضل طريقة تعليمية هي التي تثير انتباه المتعلم، وتحرك فيه دافعية التعلم، وتناسب مستوى نموه العقلي والجسدي والفكري، ثم تنسجم مع محتوى الكتاب، وتحقق الأهداف المرسومة، ومن طرق تدريس مهارة القراءة ما يأتي:

#### 1.5.الطريقة الجزئية:

وتعرّف أيضا بالطريقة الصوتية،والطريقة التركيبية، والطريقة الهجائية أو الطريقة الأبجدية، يتم فيها تعليم أصوات اللغة العربية مفردة معزولة عن الكلمات، تدرس حروف الهجاء بأسمائها، ألف، باء، وتاء، وثاء، وجيم، وحاء، فخاء، هكذا إلى آخر حرف الياء، ثم بعد استيعاب الدارس حروف الهجاء، ومعرفتها بأسمائها وصورها

(1) البصيص،حاتم حسين، تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، الهيئة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق،2011: 24-25.

وأشكالها، يتدرج إلى تقديمها دون تشكيل، ثم تقدم مشكلة بفتحة، وبكسرة ثم بضمة، فبسكون، ثم منونة بالفتحة والكسرة، والضمة، ومطولة بمدة، ومشددة، ، كهذا: أ، ب، ت، ث، ج، ح، خ، د، ذ، ر، ز، س، ش، ص، ض، ط، ظ، ف، ق، ك، ل، م، ن، هـ، و، ي، ثم تشكل بالفتحة، بعد ذلك تدرس مشكلة بالكسرة، فمشكلة بالضمة، ثم بالسكون، وأخيرا منونة بالفتحة، فمنونة بالكسرة، ثم منونة بالضمة، ثم مطولة بالمد، ثم مشددة.

وبعد ذلك ينتقل المدرس إلى ضم الحروف إلى بعضها البعض، وتركيب كلمات بها، فتضم الهمزة إلى الباء لتكوين كلمة أب،وتضم الهمزة إلى الميم لتكوين كلمة أم، كما تضم الباء إلى الياء،والتاء لتكوين كلمة بيت، وهذه الطريقة هي التي اختارتها جمعية الأخوة والمساواة في كتابها تعليم القراءة والكتابة للأطفال، وقد شاعت هذه الطريقة أواخر القرن التاسع عشر رغم عيوبها المتعددة، وهي تخالف طبيعة العقل البشري الذي يدرك الأشياء ككتلة واحدة دون تفصيل، ثم ينتقل إلى الأجزاء، ومع ذلك لها جوانب إيجابية؛ فهي طريقة سهلة وبسيطة، ويتعرف الدارس على صورة الحرف وطريقة نطقه في آن واحد، وعن طريقها يستطيع الدارس تركيب كلمات قصيرة، ومتوسطة فطويلة، ثم تكوين الجمل القصيرة، والمتوسطة، والطويلة، إضافة إلى أنها "تزود القارئ بمفاتيح القراءة، وهي الحروف، وتثبت صورها لديه"،وتتم هذه الطريقة في مراحل ستة،[1] هي:

المرحلة الأولى: تعليم الحروف بأسمائها، وصورها، والمرحلة الثانية: تعنى تعليم الدارس طريقة وكيفية نطق الحروف الهجاء، مشكلة بحركات قصيرة بالفتحة، والكسرة، والضمة، ومشددة فمنونة، وبحركات طويلة،المرحلة الثالثة: تدريب الدارس على تركيب حروف الهجاء لتكوين الكلمات الصغيرة، فالمتوسطة ثم الكبيرة من حروف متصلة، نحو: كتب، فهم، فتح، جمل، حبل، شجر، بقر، من خلال الانتقال من الجزئي إلى الكلي، من

(1) عبد الحسين،سوزان عبد الستار،تقويم الطريقة الهجائية الألفبائية والطريقة الكلية في تعليم القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، مجلة الفتح، كلية التربية الأساسية،جامعةديالى،العدد الخمسون، آب 2012: 382.

الصغير إلى المتوسط فالكبير، والمرحلة الرابعة: وهي عبارة عن تدريب الدارسين على تكوين الكلمات من حروف منفصلة، نحو: درس، زرع، بمعنى يستعمل فيها الطريقة المقطعية أيضا، المرحلة الخامسة: وتكون بضم الكلمات إلى بعضها البعض لتكوين الجمل القصيرة فالمتوسطة ثم الطويلة، وأخيرا المرحلة السادسة: وتتمثل في تكوين مقاطع مختلفة ثم ضمها لتركيب الكلمات.

والجدير بالتنبيه أنه عند ما يختار المدرس هذه الطريقة لتدريس اللغة العربية للدارس الفُلاّتي، عليه أن ينطلق من المعلوم إلى المجهول، فيبدأ بالحروف المشتركة بين اللغة العربية واللغة الفُلاّتية، يبدأ يدرس هذه الحروف أولا: الهمزة، الباء، التاء، الجيم، الدار، الراء، السين، الفاء، الكاف، واللام، والميم، والنون، والواو، فالهاء، ثم الياء، لأن هذه الحروف موجودة في اللغتين العربية والفُلاّتية، وبعد تمكن الدارسين من هذه الحروف، ينطلق إلى الحروف العربية غير الموجودة في اللغة الفُلاّتية، وهي الحروف الباقية بعد الحروف السابقة، أي: الثاء، الحاء، الخاء، الذال، الزاي، الشين، الصاد، والضاد، والطاء، والظاء، والعين، والغين، والقاف.

كما يجب على مدرس اللغة العربية للدارس الفُلاّتي أن ينتبه حتى لا يخلط الدارس الحروف الموجودة في اللغة العربية وغير الموجودة في اللغة الفُلاّتية، وتلك الموجودة في اللغة الفُلاّتية غير الموجودة في العربية، فغالبا ما يخلط الدارسون بين الحروف العربية: الثاء والسين والصاد وينطقها كلها سينا خالصا، كما ينطق الشين تش (tcha) وهو صوت غير موجود في العربية، ويخلطون أيضا بين الحرف المشترك الجيم، والحروف: الزاي، والذال، والظاء، لأنها غير موجودة في اللغة الفُلاّتية، كما يخلطون بين الحرف المشترك الهاء، وبين الحروف العربية الخالصة التي هي: الحاء، والخاء، لأنهما غير موجودين في الفُلاّتية، وهكذا، وقد نبه إلى هذا الأمر أصحاب كتاب سلسلة تعليم اللغة العربية؛حيث قالوا: "بدأ المنهج بتدريس الأصوات المشتركة بين اللغة العربية واللغات

الأخرى، وثنى بالأصوات التي لا توجد في بعض لغاد الدارسين، وثلث بالأصوات التي لا توجد في اللغات المشهورة".[1]

### 2.5.الطريقة الكلية:

وتعرف بالطريقة التحليلية، وهي الطريقة التي يتم فيها تعليم أصوات اللغة داخل كلمات ذات معنى ودلالة، فمثلا عند تعليم صوت الباء، يدرس هذا الصوت في كلمات: بيت، وبنت، وكتاب، وحبل، وأب، وهذه الطريقة تعرف بمسميات عدة منها: "الطريقة القياسية (التي) هي إحدى طرائق التفكير التي يستخدمها العقل في الوصول من العلوم إلى المجهول، والفكر في القياس ينتقل من القاعدة العامة إلى الحالات الجزئية بناء على القاعدة، أي من القانون العام إلى الحالات الخاصة"[2]، وهي الطريقة التي تبناها مؤلفو كتاب سلسلة تعليم اللغة العربية، التي يصدرها معهد تعليم اللغة العربية التابع لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المستوى الأول، القراءة والكتابة، وقد جاء في مقدمة الكتاب قولهم: "روعي في طريقة عرض الكتاب، أن يتدرب الدارس على نطق الأصوات مقدمة في كلمات وجمل، ويرددها الدارسون ترديدا جماعيا وفرديا، وعرضت الصورة الكتابية للصوت في أوضاعه المختلفة".[3]

### 3.5.الطريقة المقطعية:

وهي تقوم بـ"تقديم وحدات لغوية أكبر من الصوت اللغوي (الحرف)، ولكنها أقل من الكلمة، وتنبني أصولها على مقاطع الكلمات، واعتبارها وحدات لغوية. لأن

---

(1) الحامد،عبد الله وآخرون، سلسلة تعليم اللغة العربية، معهد اللغة العربية،جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، ط3، 2004: 13.

(2) مدكور،عليأحمد،مرجع سابق:56.

(3) الحامد، عبد الله وآخرون،مرجع سابق: 15.

الكلمات في العربية تتألف من مقطعين أو أكثر"[1] بمعنى أن الطريقة المقطعية تعتمد على تعليم الأصوات على شكل مقطعي، وبصورة أكبر من الطريقة الجزئية التي تعلم أصوات مفردة غير مركبة، ودون الطريقة الكلية التي تعلمها ضمن كلمات،[2] وفي الحقيقة أن هذه الطريقة تعلم الأصوات بدون مراعاة لترتيب معين، لا الألفبائي، والترتيب المخرجي المعتمد على مخارج الأصوات، ولا الترتيب الأبجدي، فمثلا تدرس كلمات مقطعة، مثل: كِ، تَ، بٌ: كِتَابٌ، وبَيْ، تٌ: بَيْتٌ، بِنْ، تٌ، وجَ، مَ، لٌ: جَمَلٌ، وحَبْ، لٌ: حَبْلٌ، وهكذا.

وشعار هذه القراءة عند البعض هو: "القراءة من أجل النجاح"؛حيث إنها تمكنالدارس ليس فقط على تحسين تهجئة الكلمات وقراءتها، معتمدا على الربط بين المنطوق والمكتوب من القطع الصوتية، ثم الربط بين مجموع القطع المكونة للكلمة الواحدة، وخلق ما يعرف بالوعي الصوتي لدى المتعّلم، وإنما تمكنه أيضا من تنمية رصيده اللغوي[3]، وتتميز هذه الطريقة بالترتيب المنطقي للأصوات، وسهولة التدريب، والحفظ. ويقسم العلماء المقاطع إلىستة صور، هي[4]:

1- مقطع قصير، ويتكون من صوت صامت مع حركته، نحو: بَ، بِ، بُ.
2- مقطع متوسط، يتكون من صوت صامت مع حركته ثم صوت صامت، نحو: لم، لن، لو، إن، كي، عن، هل، بل.
3- مقطع متوسط مفتوح، ويتكون من صامت مع حركة طويلة (المد)، ما، في.
4- مقطع طويل مغلق، يتكون من صامت مع حركة طويلة (المد)، وصامت، نحو: ناسْ، نارْ، دارْ، داءْ، بابْ،شابْ،وهكذا.

---

(1) الخالدي عبد الرحمان، وعيوني عبد الحي، المقاربةالديداكتيكيةلتعليم وتعلم القراءة والكتابة وفق الطريقة المقطعية، الكتابة العامة، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، المملكة المغربية، بدون: 24.
(2) http://www.najahona17.tk/2017/09/blog-post_57.html
(3) http://www.naji-press.com/2017/08/999.html;
(4) http://www.najahona17.tk/2017/09/blog-post_57.html

5- مقطع طويل مزدوج الإغلاق، ويتكون من صامت مع حركته، ثم صامتان، نحو: بِنْتُ، بَيْتُ، عِلْمُ، حَبْلُ، حِمْلُ، صِفْرُ.

6- مقطع بالغ الطول مزدوج، يتكون من صامت مع حركته الطويلة (المد)، ثم صامتان، شابٌ، وهكذا.

وينبغي هنا التركيز على الحروف العربية الخالصة التي هي غير موجودة في لغة الدارسين، كما أشرنا آنفا.

**4.5.طريقة الكلمة:**

وهي طريقة يتم من خلالها "الربط بين الرمز المنطوق، والنطق المسموع، أي اقتران الصورة بالصوت، فحين يرى المتعلم (أو يسمع) الكلمة التي كتبها أو نطقها المعلم، وينطقها من بعدها، وبتكرار ذلك يستجيب لصوت الكلمة ورمزها،ويساعدعلى هذه الاستجابة فهمه لمعنى، وإدراك الكلمات وتمييزها عن بعضها"[1] ويلاحظ أن هذه الطريقة هي المتبعة في بعض كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، منها: الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الذي أصدرته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،وهذه الطريقة تنمي دافعية التعلم لدى الدارس، وهي مشوقة ومثيرة؛ حيث تقدّم له المادة المدروسة، وتعرض لها المهارة اللغوية بكل جوانبها وأبعادها؛ فهو يرى الكلمة المكتوبة بجانبها الصورة التي تدل عليها الكلمة أي معنى الكلمة، ثم طريقة نطق الكلمة، وشكل الصوت المراد دراسته وموقعه في منظومة الكلمة في البداية، وفي الوسط، وفي النهاية، ثم منفردا، فيتعلم نطق الصوت ضمن الكلمة، كما يتعرف على كتابة الصوت داخل الكلمة وخارجها، ويتدرب على توليد الكلمات وتركيب الألفاظ إلى غير ذلك.

(1) عبد الحسين،سوزان عبد الستار،مرجع سابق:383.

**5.5.الطريقة الشاملة:**

وتعرف أيضا بالطريقة التوليفية،وهي تلك التي تجمع بين الطريقة الجزئية وتنطلق منها إلى الطريقة الكلية فالمقطعية، ثم طريقة الكلمة، بمعنى أن هذه الطريقة تأخذ بعين الاعتبار كل مميزات الطرق السابقة وتستفيد من إيجابياتها؛ فهي لا تفضل أسلوبا على الآخر، ولا طريقة على الأخرى، فكل الطرق إذا كانت تؤدي إلى روما، فأهلا ومرحبا بها، فالغرض هو تحصيل التعليم والتعلم، وتحقيق الهدف المرسوم، والوصول إلى الغاية المرجوة مع اقتصاد الوقت والجهد والتكلفة.

إلى جانب تلك الطرق هناك أساليب يستعان بها في تدريس القراءة؛ وحيث إن عضوي البصر والأذن يؤديان دورا كبيرا في مهمة تدريس القراءة؛ فإن الوسائل البصرية وحدها، أو السمعية وحدها، أو البصرية السمعية معا، تستعمل في تدريس القراءة، وهي عبارة عن "المواد والأدوات التي تساعد على زيادة فاعلية التعلم التي تعتمد على حاسة السمع، وتشمل المذياع، وبرامج الإذاعة المدرسية، والأسطوانات، والتسجيلات الصوتية... (أو) المواد التي تعتمد أساسا على حاستي البصر والسمع، وتشمل الصور المتحركة الناطقة، وهي تتضمن الأفلام والتلفزيون التعليمي، والتعليم السمعي، والبصري"[1] وعلى مدرس اللغة العربية للدارس الفُلاّتي عدم التجاهل أو التهاون بالوسائل والوسائط التعليمية الحديثة، التي تعرف بالوسائل التكنولوجية عند تصديه لتعليم اللغة العربية لهذه الشريحة، لاسيما إذا كان يتم تدريس هذه اللغة في بيئات غير العربية، بمعنى البلدان الإفريقية مثلا؛ حيث يتوقف اتصال الدارس باللغة العربية فقط في قاعات الدراسة، وأما البيئة الخارجية فخالية تماما عن المظاهر العربية، استماعا، وتحدثا وكتابة وقراءة.

(1) الجقندي،عبد السلام عبد الله،مرجع سابق: 165.

ذلك أنّه إذا كان أهل اللغة أنفسهم يعانون من صعوبات في طريق تعلمهم مهارة القراءة، ويواجهون تحديات تحول دون إتقانهم لهذه المهارة إتقانا تاما؛ فإن الدارسين للغة العربية من غير أهلها، هم من باب أولى، وذلك نظرا لوجود الفروقات بين لغتهم الأم، واللغة التي هم يسعون لاكتسابها، وغالب تلك الفروقات ترجع إلى الاختلافات الصوتية، فهناك أصوات عربية غير موجودة في كثير من لغات الدارسين، كما أن هناك أصوات موجودة في اللغة الفُلاّتية غير موجودة في اللغة العربية وهكذا العكس، مما يفضي إلى "الخلط بين الصوتين المجهور والمهموس في النطق، وخصوصا تحت تأثير عامل المماثلة الصوتية، وتظهر خطورة هذا الخلط بصورة أوضح حين تشتمل اللغة على المقابلين المجهور والمهموس، مما قد يؤدي عن طريق التبادل بينهما إلى تغير المعنى أو تشويهه"[1].

## المحور الثاني: تقويم مهارة القراءة، أسسه وضوابطه:

يعتبر التقويم حوصلة للعلمية التعليمية، وهو العنصر الرابع من عناصر المنهج التي هي: الأهداف، والمحتوى، والطرق والوسائل أو الوسائط فالتقويم، و"يعدّ الركيزة الأساسية في التطوير والإصلاح؛ حيث إنه يكشف مواطن القوة والضعف في جميع عناصر المنظومة التعليمية"،[2] "ويقصد به قياس نواتج التعليم وتقديرها في ضوء الأهداف المنشودة، ويهدف إلى تحديد مستويات المتعلمين ومدى إنجازهم لمتطلبات النجاح"،[3] ولما كانت الأهداف الأساسية لتعليم القراءة هي: التعرف على الرموز الصوتية وتمييزها، ومعرفة نطقها نطقا صحيحا سليما، منفصلة عن بعضها، ومتصلة وموصولة مع البعض،

(1) عمر،أحمد مختار، أخطاء اللغة العربية المعاصر عند الكتاب والإذاعيين، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1993: 43.

(2) قسم البحوث،دليل تقويم مهارات القراءة الجهرية، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، 2015: 6.

(3) الجقندي،عبد السلام عبد الله،مرجع سابق:192.

يكون تقويم القراءة على شكل تقويم الأداء والتنفيذ عن طريقة الملاحظة المتأنية الدقيقة والهادفة إلى الوقوف على مدى تمكن الدارس من إتقان مهارة القراءة بجدارة، ودرجة هذا الإتقان ونوعه، ثم تحديد جوانب القصور والنقص حتى يتسنى تداركها وإصلاحها وتطوير المهارة، ويقسم العلماء التقويم إلى تقويم قبلي هدفه التعرف على مستوى الدارس من حيث النضج والاستعداد والاهتمام، وتقويم تكويني يكون أثناء التدريس للتعرف على مدى تقدم الدارسين، وتحديد الأخطاء التي يقعون فيها بشكل ملفت ومتكرر ويساعد على تصحيح المسيرة التعليمية قبل فوات الأوان، وتقويم ختامي، هدفه تحديد مدى تحقق الأهداف[1].

### 1. أسس تقويم مهارة القراءة:

من الأمور التي يجب مراعاتها في تقويم مهارة القراءة الدقة في أداء القراءة، ويتحقق ذلك بتحديد الزمن والسرعة المطلوبة في أداء القراءة خلال هذا الزمن مع صحة الأداء وسلامة النطق، ويتم تحديد الوقت عن طريق الاستعانة بجهاز التسجيل كالكمبيوتر مثلا، كما يراعي إعطاء كل حرف صفته التي له،وإخراجه من مخرجه مع مراعاة علامات الترقيم في الوقف والوصل، كما يجب أن يراعي الدقة في التقويم أيضا بأن يحرص على صدق التقويم وثباته؛ بحيث يمكن إعادة التقويم للحصول على نفس النتيجة دون تغيير[2]، وحتى يتوفر عنصر الصدق والثبات في التقويم فلا بد من ملائمة النص المقروء لمستوى الدارسين العقلي والذهني والنفسي والجسمي، وتصاغ الأسئلة بأسلوب واضح دقيق سليم من الأخطاء الصوتية واللغوية والأسلوبية.

---

(1) الجقندي،عبد السلام عبد الله،مرجع سابق:191-192.

(2) قسم البحوث،مرجع سابق: 11-13.

**2.ضوابط ومعايير تقويم مهارة القراءة:**

يتم تقويم مهارة القراءة عن طريق الاختبارات الشفهية (التي) تعطي صورة عن قدرة المتعلم على القراءة الصحيحة، والنطق السليم، والتعبير الشفهي...(و) تعتبر الاختبارات الشفهية وسيلة صادقة لتقويم المتعلمين في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية[1]. وقد ذكر فريق قسم البحوث بالمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي الذّي أعد دليلا لتقويم مهارة القراءة الجهرية العناصر التي يجب مراعاتها، والضوابط التي يجب إتباعها عند تقويم مهارة القراءة، نذكرها[2] فيما يأتي:

- يجب مراعاة نطق الحركات في أواخر الكلمات بطريقة صحيحة، أي مراعاة الظواهر النحوية.
- يجب مراعاة نطق الحركات المتعلقة ببنية الكلمة حسب طبيعة السياق، بمعنى مراعاة الظواهر الصرفية.
- يجب مراعاة نطق التنوين والشدة، والسكون أثناء القراءة.
- يجب مراعاة علامات الترقيم في النطق.
- يجب مراعاة استخدام التنغيم بطريقة صحيحة أثناء القراءة.
- يجب مراعاة الالتزام بإخراج الحرف من مخرجه الصحيح.
- يجب مراعاة إعطاء كل حرف صفته التي يستحقها، من ترقيق وتفخيم.
- يجب مراعاة التمييز بين الحروف المتقاربة في الشكل أو النطق، مثل الصورة والسورة، والسِّعر والشِّعر، والحق والحك، والألم والعلم، والثوم والصوم، والمحنة والمهنة، والسكر والشكر، والزوج والجوز.

(1) الجقندي،عبد السلام عبد الله،مرجع سابق: 194-195.

(2) قسم البحوث،مرجع سابق: 8-9.

- يجب مراعاة عدم إبدال بعض الحروف والكلمات أثناء القراءة.
- يجب مراعاة عدم حذف بعض الحروف والكلمات أثناء القراءة.
- يجب مراعاة عدم ضم وإضافة بعض الحروف والكلمات إلى بعضٍ أثناء القراءة.
- يجب مراعاة التمييز بين الحركات الطويلة والقصيرة أثناء القراءة.
- يجب التركيز على الحروف والأصوات العربية غير الموجودة في اللغات الأخرى.
- يجب التنبه في عدم تكرار بعض الحروف والكلمات أثناء القراءة.
- يجب مراعاة التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية.
- يجب مراعاة عدم نطق الحروف التي تكتب ولا تنطق أثناء القراءة، كاللام الشمسية.
- يجب مراعاة التمييز بين ألف المد، والألف المقصورة، وبين الألف المقصورة والياء.
- يجب مراعاة كيفية نطق الحروف التي تنطق ولا تكتب، مثل ألف ها التنبيه.
- يجب مراعاة الوقت الذي يستغرقه القارئ عند أداء القراءة.
- يجب مراعاة القراءة على شكل وحدات.
- يجب التنويع في أساليب التقويم، مرة عن طريق الملاحظة، وتارة عن طريق المناقشة والحوار، وأحيانا يتم عن طريق اختبار القراءة.
- عدم إهمال لجانب معاني النص أو الكلمات المقروءة.

# خاتمة

- تعتبر مهارة القراءة ركيزة للمهارات اللغوية؛فهي العمدة؛حيث ينعكس الضعف في القراءةعلى بقية تلك المهارات، والعكس صحيح.
- أنه على الرغم من أهميتها ووظائف في ترقية الدّارس، ورفع مستواه في المهارات الأخرى، إلا أنها لم تنل ما تستحقه في التدريس، فكثيرا ما يهملها المنهج، ويهمشها المدرس،ويستنكف عنها الدارس،وهذا له آثار سلبية في العملية التعليمية، وفي مستوى المتعلمين.

يجب إعطاء مهارة القراءة حقها ومستحقه في التدريس والتقويم معا، من خلال التقيد بالأسس والضوابط والمعايير المساعدة في ذلك.

- إذا كان الأمر يتعلق بالدارس غير العربي، كما هو الحال للفُلاَّتي، فيحتاج إلى تطوير المدرسين، وتأهيلهم،وتزويدهم بمعارف تساعدهم في نجاح مهمتهم التعليمية التي هي تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.

يجب إتباع ضوابط محددة عند القيام بتقويم أداء الدارس في مهارة القراءة، فيراعى كل ما له صلة بهذه المهارة.

# المصادروالمراجع

القرآن الكريم، سورة العلق.

1-ابن جني،أبو الفتح عثمان،الخصائص،تح:النجار، محمد علي، المكتبة العلمية، بدون.

2-البصيص، حاتم حسين، تنمية مهارات القراءة والكتابة،استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، الهيئة السورية للكتاب، وزارة الثقافة،دمشق،2011.

3-الجقندي،عبد السلام عبد الله،دليل المعلم العصري في التربية وطرق التدريس، دار قتيبة، دمشق، سوريا، ط1، 2006.

4-الجوهري، أبو نصر إسماعيل، مختارالصحاح، تحقيق:تامر، محمدمحمد، وآخرون، دار الحديث، القاهرة، 2009.

5-الحامد،عبد الله وآخرون،سلسلة تعليم اللغة العربية،معهد اللغة العربية،جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، ط3، 2004.

6-الخالد يعبد الرحمان، وعيونيعبد الحي، المقاربة الديداكتيكية لتعليم وتعلم القراءة والكتابة وفق الطريقة المقطعية، الكتابة العامة،وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، المملكة المغربية،بدون.

7-رحاب أحمد إبراهيم إبراهيم، تشخيص صعوبات تعلم القراءة وطرق علاجها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، إشراف سالم، محمدمحمد، والطحاوي، خلفحسن، مؤتمر كلية التربية، بورسعيد، مصر، تحت عنوان: معايير الجودة والاعتماد في التعليم المفتوح في مصر والوطن العربي، 27- 28 مارس 2010،المجلد الثاني.

8-سالم محمد عدنان، القراءة أولا، دار الفكر،2010.

9-شحاتةحسن،وآخرون،معجم المصطلحات التربوية والنفسية، عربي- إنجليزي، إنجليزي- عربي، الدار المصرية اللبنانية،القاهرة،ط1، 2003.

10-عامر فخر الدين،طرق التدريس الخاصة باللغة العربية في التربية الإسلامية، منشورات جامعة الفاتح، دار الكتب الوطنية،ليبيا،ط1، 1992.

11-عبد الحسين،سوزان عبد الستار،تقويم الطريقة الهجائية الألفبائية والطريقة الكلية في تعليم القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، مجلة الفتح، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالى،العددالخمسون،آب 2012.

12-عطية،شعبان عبد العاطيوآخرون،المعجمالوسيط،الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التراث، مجمع اللغة العربية،مكتبة الشروق الدولية، ط4، 2004.

13-عمر،أحمدمختار،أخطاء اللغة العربية المعاصر عند الكتاب والإذاعيين،عالم الكتب،القاهرة،ط2، 1993.

14-فضل الله، محمد رجب، الاتجاهات التربوية الحديثة في تدريس اللغة العربية، دار عالم الكتب، القاهرة، 1998.

15-قسم البحوث، دليل تقويم مهارات القراءة الجهرية، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، 2015.

16-الكثيري، راشد بن حمد،والنصار، صالح بن عبد العزيز، المدخل للتدريس،فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، ط1، 2005.

17-مدكور، علي أحمد،تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، 2006.

18-مها،سلامة حسن نصر،فاعلية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مقرر اللغة العربية، أطروحة الماجستير في التربية، إشرافزقوت، محمد شحادة، قسم المناهج وطرق التدريس،كليةالتربية،الجامعة الإسلامية،غزة،2014.

19-هدى، عبسي، اضطرابات الكلام وأثرها في مهارة القراءة، تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، أنموذجا، قسم اللغة والأدب العربية، كلية الآداب واللغات، جامعة الشهيد حمه لخضر،الوادي،الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، 2014-2015.

20-وجدي، محمد فريد، دائرة المعارف القرن العشرين، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيرت، لبنان، ط3،1971.

21-http://portal.bu.edu.sa/c/document_library/get_file?uuid=5f0cad1d- 10a5- 4ace- a15e- 0afc2604f66f&groupId=16 ;

22- http://www.alarabiahconference.org/uploads/conference_research- 146053564- 1409308777- 737.pdf;

23- http://www.najahona17.tk/2017/09/blog- post_57.html

24- http://www.naji- press.com/2017/08/999.html;

25- ttp://portal.bu.edu.sa/c/document_library/get_file?uuid=5f0cad1d- 10a5- 4ace- a15e- 0afc2604f66f&groupId=16 ;

26- https://fr.scribd.com/doc/26184898/%D9%85%D9%81%D9%87%D9%88%D9%85-%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%B1%D8%A7%D8%A1%D8%A9

# الباب الرابع: مهارة الكتابة

# معايير مهارة الكتابة للناطقين بغير العربية

د. هاني إسماعيل رمضان

أستاذ اللغة العربية وآدابها المساعد

كلية العلوم الإسلامية بجامعة غيرسون – تركيا

# معايير مهارة الكتابة للناطقين بغير العربية

## مقدمة:

ترجع أهمية الكتابة - وصعوبتها في آن - في أنها إحدى مهارتي الإنتاج اللغوي: المحادثة والكتابة، وبطبيعة الحال فإن مهارات الإنتاج تعد أكثر صعوبة من مهارات الاستقبال، إذ يجب في مهارات الإنتاج اللغوي أن تتضافر مجموعة من الكفايات المتنوعة، ابتداءً من الكفاية اللغوية وما تحتويه من عناصر صوتية و معجمية دلالية وتركيبية، مرورا بالكفاية الثقافية وما تتطلبه من وعي بالسياق الاجتماعي والحضاري للمتلقي، انتهاء بالكفاية الأدبية وما تتضمنه من تعابير مجازية وأساليب بلاغية، ومن ثم فإن مهارة الكتابة تمثل المحصلة النهائية لما اكتسبه المتعلم من مهارات اللغة وعناصرها.

وبالرغم من هذه الأهمية بيد أن مهارة الكتابة لم تلق القدر الكافي من البحث والدراسة، ويرجع السبب في ذلك - من وجهة نظري - لعدم وضوح ملامح هذه المهارة التي تتجاذبها جُملة من الكفايات، نحو الكفاية الإملائية بأشكالها المتنوعة: الإملاء المنظور والإملاء المنقول والإملاء المسموع (الاختباري)، والكفاية الإنشائية بأنواعها المتعددة: التعبير الوظيفي، والتعبير المقيد، والتعبير الحر، فضلا عن كفاية الخط أو الاستنساخ، التي تتراوح بين خط النسخ وخط الرُّقعة في الحد الأدنى.

وهذا التغافل كان دافعا رئيسيا في اختيار هذه المهارة لتكون محور هذا البحث، الذي يسعى إلى اختيار جملة من المعايير التي يأمل الباحث أن ضابطا لهذه المهارة من جانب، ودليلا استرشاديا للمعلم والمتعلم ومعدي البرامج التعليمية من جانب آخر.

وعليه جاء تقسيم البحث إلى ثلاثة عناصر رئيسية بالإضافة إلى المقدمة والخاتمة، هي:

- أهمية مهارة الكتابة للناطقين بغير العربية.

- تعريف مهارة الكتابة للناطقين بغير العربية.
- معايير مهارة الكتابة للناطقين بغير العربية.

ومن نافلة القول إلى أن هذا البحث هو محاولة تضاف إلى جهود سابقة، وبالرغم من قلتها فهي جهود تستحق التقدير والثناء، ذلك لأنها خاضت هذا الحقل الذي يهابه كثير من الباحثين والدارسين، ولما بذلته من جهد مشكور، ومن هذه الدراسات: دراسة طعيمة[1] (1986) الكتابة: موقعها، مفهومها، أهميتها.

دراسة العناتي[2] (2012) اللسانيات التطبيقية وتعليم الكتابة والإنشاء باللغة الأجنبية، ودراسة عبد الرحيم[3] (2017) تدريس مهارة الكتابة: النظرية والتّطبيق، بالإضافة إلى مجموعة أبحاث كتاب الإملاء في نظام الكتابة العربية (2017)[4].

## أهمية الكتابة للناطقين بغير العربية:

تأتي أهمية مهارة الكتابة من أن الكتابة وسيلة حيوية من وسائل التواصل اللغوي، فإن كانت المحادثة هي الجانب المنطوق للغة، فإن الكتابة هي الجانب المخطوط للغة، لذلك أعد علماؤنا القدامى أن الكتابة أعم نفعا عما سواها، فقد أشار صاحب أبجد العلوم إلى ذلك، بعد أن أشار إلى أن جميع المعلومات تعرف بالدلالة عليها من خلال واحدة من ثلاثة: الإشارة، أو الخط، أو اللفظ، ثم قال: الإشارة تتوقف على المشاهدة،

(1) رشدي أحمد طعيمة: المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، القسم الثاني، ص587 – 715.

(2) المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، المجلد ( ٨) العدد ( ٣) رجب ١٤٣٣ هـ / تموز ٢٠١٢ م، ص49 – 76.

(3) منشور ضمن كتاب الدّليل التّدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها، تحرير خالد حسين أبوعمشة، مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية، 2017، ص281 – 377.

(4) تحرير جاسم علي جاسم، مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية، 2017.

واللفظ يتوقف على حضور المخاطب وسماعه، وأما الخط فلا يتوقف على شيء فهو أعمها نفعا وأشرفها، وهو خاصة النوع الإنساني"[1] وذلك نظرا لأنه امتاز به الإنسان عن الحيوان، وبه انتقلت الأخبار من زمان إلى زمان.

وتجدر الإشارة إلى أن العلماء العرب كان لهم قصب السبق فكشف دور الكتابة في تشكيل الوعي الإنساني، وفي استقلالية الكتابة عن مؤثرات المرسل والمتلقي، وهو ما عبر عنه بعض الباحثين الأجانب عندما قال: "إن الكتابة تخلق لغة طليقة من السياق، أو الخطاب "المستقل"، وهو خطاب لا يمكن مساءلته أو معارضته على نحو ما يحدث في الخطاب الشفاهي؛ لذلك لأن الخطاب المكتوب منفصل عن مؤلفه"[2].

ولا ريب أن اختراع الكتابة – بصفة عامة –"غير شكل الوعي الإنساني، أكثر من أي اختراع آخر" وذلك يرجع – في تقديري – إلى الكتابة مثلت ذاكرة الحضارة الإنسانية على مر العصور، فحفظت العلم والتاريخ، فبدون الكتابة لضاع أكثر مما ضاع من تاريخ الأمم وعلومها.

أما بالنسبة لأهمية الكتابة في حقل تعلم اللغات فهي إحدى المهارات الأربعة، التي ينبغي على المتعلم أن يتقنها، وتمثل مع مهارة المحادثة الجانب الإنتاجي للغة، ومن ثم فإن حاجة المتعلم إلى الكتابة حاجة ملحة، يحتاجها في التعبير عن تحصيله العلمي – من خلال أداء الامتحانات التحريرية – في داخل قاعات الدراسة، ويحتاجها للتعبير عن أفكاره ومشاعره خارج قاعات الدراسة.

وتزداد أهمية الكتابة مع تقدم مستويات المتعلم، الذي تزداد احتياجاته لمهارات اللغة، ولا سيما الكتابة، غالبا ما يكون غرض المتعلم الذي يواصل الدراسة في المستويات

---

(1) صديق بن حسن القنوجي: أبجد العلوم، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، 1978، ج1 ص251.

(2) والتر ج. أونج: الشفاهية والكتابية، ترجمة حسن البنا عز الدين، عالم المعرفة ع182، الكويت، فبراير1994، ص129.

المتقدمة هو مواصلة دراسته الأكاديمية أو المهنية، ومن البدهي أن الدراسة تعتمد في الأساس على مهارة الكتابة، سواء في تسجيل الملاحظات والقيام بالواجبات، أو في أداء الامتحانات التحريرية.

ومن ثم لا يمكن إغفال مهارة الكتابة – أو انتقاصها حقها – في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها، وإلا أصبح الهيكل اللغوي المعتمد على الأركان الأربعة، مفتقدا لركن منها، وهو ما لا يرجحه منطق.

كما لا يخفى أن تكامل المهارات يؤدي إلى تحسين مستوى المتعلم فكتابة المعلومة بصفة عامة يساعد على حفظ المعلومات، بينما كتابتها بالقلم – خاصة – يكون أكثر فاعلية من كتابتها على الكمبيوتر، فقد أثبتت دراسة أميركية حديثة، تفوق تقنية استخدام القلم في تدوين المعلومات على تقنية الحاسب الآلي، حيث تبين أن الكتابة بالقلم تحفظ المعلومة في الذاكرة على المدى الطويل[1].

ولكن ما هي مهارة الكتابة، وما المقصود بها، هل يقصد بها إجادة الاستنساخ والخط؟ أم يقصد بها الإملاء الصحيح بدون خطأ في التهجئة؟ أم يقصد بها التعبير عن الأفكار بصياغة صحيحة لغة وهجاء؟ أم هي يقصد بها كل هذا؟

## تعريف الكتابة للناطقين بغير العربية:

يتوقف تعريف مهارة الكتابة على الإجابة عن هذه الأسئلة، والتي تختلف من برنامج عن برنامج، كما أشار طعيمة حين ذكر أن مفهوم الكتابة "يضيق في بعض البرامج ليقتصر على النسخ copying أو التهجئة spelling ويتسع في بعضها الآخر حتى يشمل

(1) خبر منشور بتاريخ 10 أبريل 2014 على موقع العربية بعنوان: الكتابة بالقلم تساعد الطلاب على حفظ المعلومات. تاريخ الزيارة 9/ 5/ 2018.

مختلف العمليات العقلية اللازمة للتعبير عن النفس[1] وبناء عليه فإن تعريف الكتابة ضرورة علمية وعملية في آن، وليس ترفا فكريا أو أكاديميا، بيد أن الوصول إلى تعريف جامع مانع على حد المناطقة أمر ليس باليسير، لا سيما أن الكتابة مهارة إنتاجية، تتطلب من المتعلم التمكن من اللغة فهما وإنتاجا، وهذا ما دفع أحد الباحثين إلى القول بصعوبة حصر معنى محدد لمهارة الكتابة، لأن مهارة الكتابة وإتقانها هو الحديث عن اللغة برمتها[2].

وبالرغم من اتفاقنا مع أن الكتابة هي الحديث عن اللغة في جانبها المكتوب لا الملفوظ، فإن لا يمكن القول بصعوبة تعريفها، وقد قام بعض الباحثين بتعريفها، على النحو التالي:

- إنها نشاط ذهني يعتمد على الاختيار الواعي لما يريد الفرد التعبير عنه والقدرة على تنظيم الخبرات وعرضها بشكل يتناسب مع غرض الكاتب[3].
- مجموعة من الأنشطة والمهارات التي تتميز كل منها بمطالب معينة تفرضها على الكاتب[4].
- تحويل الأفكار الذهنية إلى رموز مكتوبة[5].

(1) رشدي أحمد طعيمة: تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط، 1989،ص187.

(2) رائد عبد الرحيم: تدريس مهارة الكتابة: النظرية والتطبيق، مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية ص303.

(3) رشدي أحمد طعيمة: المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخري، جامعة أم القرى، 1986، ص589.

(4) محمود كامل الناقة: تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، 1986، ص232

(5) عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان: إضاءات لمعلمي العربية للناطقين بها، العربية للجميع، 2017، ص104.

وقد اعترض عبد الرحيم على هذه التعريفات لأنها لا تعطي خصوصية لدارس العربية من الناطقين بغيرها، فهي كما تنطبق عليه تنطبق أيضا على المتعلم من الناطقين بها الذين، "يملكون مفردات وتراكيب وقواعد وعبارات جاهزة وشبه جاهزة وثقافات متنوعة لا يملكها متعلمو العربية الناطقون بغيرها، الذين يحتاجون إلى تغذية كفاياتهم اللغوية والتواصلية والثقافية حتى يصلوا إليها، ويؤدون بها مهارة الكتابة"[1].

ومع اتفاقنا مع قصور هذه التعريفات عن تعريف مهارة الكتابة تعريفا جامعا مانعا، إلا أنه لا يمكن أن نجعل خصوصية المتعلم من غير الناطقين بالعربية معيارًا أساسيا للحكم على التعريف من حيث القبول من عدمه، ولا سيما أن الهدف من تعليم العربية للناطقين بها الوصول بالمتعلم إلى مستوى الناطقين بها أو أقرب.

وفي تقديري أن هذه التعريفات قاصرة لعموميتها وشمولتها فهي فضفاضة، ولا تعطي مفهوما محددا لمهارة الكتابة، يمكن اعتماده تعريفا اصطلاحيا أو إجرائيا، يكون بمثابة سياج لمخرجات هذه المهارة المستهدف تحقيقها، ووعاء للمهام المطلوب تنفيذها، لذا سنجتهد في وضع تعريفا إجرائيا نتخذه منطلقا نبدأ منه.

من المعلوم أن تعليم الكتابة يرتكز على ثلاثة أثافي[2]، هي:

- قدرة المتعلم على الكتابة بخط مقروء وواضح.
- قدرة المتعلم على الكتابة الصحيحة إملائيا.
- القدرة على التعبير عما لديه من أفكار ومشاعر بلغة واضحة وسليمة.

ومن ثم يمكن تعريف مهارة الكتابة بأنها:

---

(1) رائد عبد الرحيم: تدريس مهارة الكتابة: النظرية والتطبيق، مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية ص293.

(2) انظر: رشدي أحمد طعيمة: المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخري، ص588.

قدرة المتعلم على التعبير عن أفكاره ومشاعره تحريريًا بلغة عربية صحيحة المبنى والمعنى.

ويمكن شرح مفردات التعريف على النحو التالي:

قدرة المتعلم: هي استطاعته على الأداء اللغوي

تحريريا: احتراز من مهارة المحادثة والتعبير الشفوي، إذ أنهما يلتقيان في الهدف، القدرة على التعبير عن الأفكار والمشاعر، ويختلفان في الوسيلة، الشفهية والتحريرية.

صحيحة المبنى: لتشمل الصحة التراكيبية والصحة الإملائية

والمعنى: لتشمل الصحة الدلالية والمعجمية.

ومن المسلم به أن قدرة المتعلم تتوقف على مدى مستواه اللغوي، وصحة المبنى (خطا وإملاء وتراكيبا) وصحة المعنى (دلالة ومعجما) تتدرج مع مستوى المتعلم فعلى سبيل المثال إن تقديم الخط والإملاء لدارس العربية من الناطقين بغيرها يقتصر احتياج المتعلم إليها في المستوى المبتدئ على تهجئة الحروف والمفردات والجمل ونسخها، أو ما يطلق عليه الإملاء المنظور، شريطة أن يكون مرقوما بخط نسخ، في حين أنه في المستوى المتوسط يحتاج إلى إتقان الإملاء المنقول بالإضافة إلى خط الرقعة وفي المستوى المتقدم يحتاج إلى إتقان الإملاء الاختباري وخط اليد المتداول بين أبناء اللغة الذي يجمع بين النسخ والرقعة.

وبالنسبة إلى التعبير الكتابي، فإن المتعلم يحتاج في المستوى الأول إلى إنتاج جمل بسيطة أو قوالب لغوية يسيرة، مثل وصف صورة بيت بعبارة هذا بيت، وصورة قطة بعبارة هذه قطة ودواليك، ونحو القطة فوق الطاولة،

بينما في المستوى المتوسط يحتاج المتعلم إلى تكوين فقرات من جمل بسيطة غير معقدة وليست بالطويلة، يربط بينها بأدوات ربط مناسبة، وغالبا ما يستفاد من التعبير المقيد في هذا المستوى.

وفي المستوى المتقدم يحتاج المتعلم أن يمتلك القدرة في التعبير عن أفكاره ومشاعره بطلاقة ودقة، فيكتب في موضوعات متنوعة، وغالبا ما يستفاد من التعبير الحر غير المقيد، بحيث يستطيع المتعلم أن يكتب فيما يشاء، وكيفا شاء.

## معايير الكتابة للناطقين بغير العربية:

الهدف الرئيسي من تعليم مهارة الكتابة هي الوصول بالمتعلم إلى إتقان الكتابة باللغة العربية نسخًا وإملاءً وتعبيرًا، بحيث يستطيع المتعلم أن ينسخ أو يُملى أي نص عربي، كما يستطيع أيضا أن يعبر عن أي فكرة تجول بخاطره بلغة واضحة وصحيحة، و "يمكن تلخيص أهداف تعليم الكتابة في هدف رئيسي واحد: السيطرة على استخدام نظام بناء الجملة العربية في كتابة رسالة أو موضوع يستطيع العربي أن يفهمه"[1].

وثمت أهداف ثانوية لا تقل أهمية عن الهدف الرئيسي لما تمثله من حافز ودافعية للمتعلم، فلا ريب أن المتعلم عندما يتقن الكتابة باللغة الهدف يشعر بالثقة في النفس، وأنه قادر على تعلم اللغة واكتساب مهاراتها، فضلا عن أن الثقة بالنفس يترتب عليها إزالة الحاجز النفسي، الناتج عن الخوف من عدم اكتساب اللغة، والناتج – أيضا – من التصور الذهني الخاطئ بأن اللغة العربية صعبة وغير يسيرة.

وقد أشار إلى سرد طعيمة ثمانية أهداف لتعليم الكتابة العربية للناطقين بغيرها، يمكن إيرادها بإيجاز على النحو التالي:

1. إزالة حالة التوتر عند المتعلم وعدم تشتيت انتباهه بين المهارات.
2. إشباع رغبته في التعرف على الرموز اللغوية.
3. تدعيم طريقة نطق الحروف والكلمات والجمل.
4. تدريب المتعلم على نطق كلمات أخرى، غير واردة في النص.

---

(1) محمود كامل الناقة: تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص235.

5. تمكينه من حفظ المادة اللغوية التي تعلمها.
6. تهيئة المتعلم لتعلم المهارات اللغوية الأخرى.
7. الوقوف على مدى تقدم المتعلم في تعلم المهارات.
8. تزويد المتعلم بمهارات وظيفية يحتاجها في حياته.

هذه جملة الأهداف التي وضعها طعيمة لتعليم الكتابة، وهي أهداف ذات قيمة مهمة، يجب النظر إليها بعين الاعتبار في العملية التعليمية بصفة عامة، ولكن من الملاحظ أن هذه الأهداف هي أهداف عامة، لا تختص بمهارة الكتابة دون غيرها، كما يصعب ترجمتها إلى معايير إجرائية يُمكن الأخذ بها عند إعداد البرامج والمواد التعليمية.

وقد عالج هذه النقطة الناقة حينما عرض لأهداف الكتابة، بشكل تفصيلي، ويمكن إجمال ما ذكره فيما يأتي[1]:

1. كتابة الحروف العربية وإدراك العلاقة بين شكل الحرف وصوته.
2. كتابة الكلمات العربية بحروف منفصلة وبحروف متصلة مع تمييز شكل الحرف في أول الكلمة ووسطها وآخرها.
3. إتقان طريقة كتابة اللغة العربية بخط واضح وسليم.
4. إتقان الكتابة بالخط النسخ أو الرقعة.
5. إتقان الكتابة من اليمين إلى اليسار.
6. معرفة علامات الترقيم وكيفية استخدامها.
7. معرفة مبادئ الإملاء وإدراك ما في اللغة العربية من بعض الاختلافات بين النطق والكتابة والعكس.

(1) محمود كامل الناقة: تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص235.

8. ترجمة أفكاره كتابة في جمل مستخدما الترتيب العربي المناسب للكلمات.

9. ترجمة أفكاره كتابة في جمل مستخدما الكلمات صحيحة في سياقها.

10. ترجمة أفكاره كتابة مستخدما الصيغ النحوية المناسبة.

11. استخدام الأسلوب المناسب للموضوع أو الفكرة المعبر عنها.

12. سرعة الكتابة معبرا عن نفسه في لغة صحيحة سليمة واضحة معبرة.

ومن الملاحظ أن الناقة فصل الأهداف تفصيلا جزئيا، وإن كان يؤخذ على طعيمة أن الأهداف عامة وغير محددة بشكل دقيق بحيث يمكن تحويلها إلى معايير؛ فإن الأهداف عند الناقة يؤخذ عليها أنها جزئية بحيث يصلح كثيرا منها أن تكون مؤشرًا لدرس من الدروس نحو الهدف الأول والثاني على سبيل المثال، بيد أن هذا التفصيل يفيد في اتخاذ مجموعة منها معايير للمستويات المختلفة.

ومن المناسب أن نعرض أيضا معايير مهارة الكتابة في الإطار المرجعي الأوربي للغات، حيث قسم المستويات إلى ستة مستويات تبدأ من المستوى (أ- 1) الذي يمثل المستوى التمهيدي للمتعلم وينتهي إلى المستوى (ج- 2) الذي مثل مستوى الإتقان.

وقد حدد الإطار الأوربي معايير مهارة الكتابة من خلال وضع واصفات شارحة من خلالها يستطيع المتعلم أن يقيم نفسه تقييما ذاتيا، من خلال معرفة ما يستطيع القيام به، على النحو التالي[1]:

**المستوى (أ- 1)**

- أستطيع كتابة بطاقات بريدية قصيرة وسهلة الفهم، مثل: التهنئة بالعطلة.

(1) عبد الناصر عثمان صبير: الإطار المرجعي الأوربي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها، جامعة أم القرى، 2016، ص44.

- أستطيع كذلك ملء استمارات البيانات الشخصية، مثل كتابة الاسم، والجنسية، والعنوان، في استمارة التسجيل في الفندق مثلا.

**المستوى (أ- 2)**

- أستطيع كتابة مذكرات ورسائل قصيرة وسهلة، ترتبط بقضايا في مجالات الاحتياجات المباشرة،
- أستطيع كتابة رسائل شخصية ميسرة مثل: رسائل الشكر

**المستوى (ب- 1)**

- أستطيع كتابة نص سهل مترابط، في موضوعات مألوفة، أو في موضوعات الاهتمامات الشخصية.
- أستطيع كتابة رسائل شخصية في وصف الخبرات والانطباعات.

**المستوى (ب- 2)**

- أستطيع كتابة نصوص، نص واضح ومفصل في موضوعات متعددة تتعلق باهتماماتي.
- أستطيع كتابة مقالة أو تقرير، موردًا المعلومات والتبريرات التي تؤيد وجهات النظر المختلفة، أو تخالفها.
- أستطيع كتابة الرسائل التي تظهر الأهمية الشخصية للأحداث والتجارب.

**المستوى (ج- 1)**

- أستطيع التعبير عن نفسي في نص واضح ومنظم، معربا عن وجهات النظر في شيء من الإسهاب.

- أستطيع أن أكتب عن موضوعات معقدة في الرسائل والمقالات، أو التقارير، موضحا ما أعتبره مهما وبارزًا.
- أستطيع اختيار الأسلوب المناسب للقارئ.

**المستوى (ج- 2)**

- أستطيع أن أكتب نصا واضحا ومناسبا بسلاسة في أسلوب مناسب.
- أستطيع كتابة رسائل وتقارير أو مقالات معقدة، التي تعرض قضية بتركيبة منطقية وفعالة تساعد المتلقي على ملاحظة وتذكر النقاط المهمة.
- أستطيع كذلك أن أكتب تلخيصات ومراجعات للأعمال الأدبية والمهنية.

ومن الملاحظ أن الإطار المرجعي ركز على التعبير الكتابي بنوعيه الوظيفي والإبداعي، في حين تجاوز القدرة على النسخ والإملاء، وإن كان السبب في ذلك قد يرجع إلى أن الإطار وضع في الأصل مرجعا لتعلم اللغات الأوربية، وهو سبب قوي إلى تجاوز قدرات النسخ والتهجئة بيد أنه ليس مبررا لتجاوز القدرة على الإملاء ولا سيما الإملاء الاختباري فمن المعروف أن اللغات الأوربية تتفاوت في كثير منها بين الملفوظ والمكتوب مثل اللغة الفرنسية، فليس كل ما يكتب ينطق، فضلا عن أن بعض الحروف المتحدة في الشكل بين اللغات الأوربية مختلفة في اللفظ، وهو ما قد يسبب لبسًا للطالب مثل الحرف (J) الذي ينطق في الإنجليزية ج معطشة وينطق في الألمانية ياءً.

وفي تقديري كي تتناسب أهداف مهارة الكتابة في الإطار الأوربي مع الناطقين بغير العربية ينبغي أن تراعى خصوصية اللغة العربية، وخاصة أن نظامها الكتابي يبدأ من اليمين إلى اليسار وهو نظام مختلف تماما عن النظام الأوربي، كما يجب أن يكون الخلو من الأخطاء الإملائية الكتابية هدفا رئيسيا من أهداف الكتابة، وبناء على ذلك يمكن إضافة بعض الواصفات الشارحة إلى مستويات الإطار الأوربي للتوائم مع أهداف تعليم الكتابة للناطقين بغير العربية، على النحو التالي:

**المستوى (أ- 1)**

- **أستطيع أن أنسخ الحروف والكلمات والجمل بطريقة صحيحة.**

التفسير: الغرض من هذه الواصفة الشارحة أن يتقن المتعلم كتابة الحروف العربية منفصلة ومتصلة، مع تمييز شكلها في بداية الكلمة ووسطها و آخرها، وإتقان الكتابة من اليمين إلى اليسار، مع مرعاة تناسب المسافات بين الحروف وحجمها، فضلا عن مراعاة الحروف التي تحت السطر وفوقه. وأخيرا كتابة الكلمات بحجم مناسب ومراعاة المسافات بينها في الجمل.

وفي هذا المستوى يكون التركيز على النسخ والتقليد، حتى يتدرب المتعلم ويتمكن من النسخ والكتابة الواضحة والسليمة.

**المستوى (أ- 2)**

- أستطيع أن أكتب ما يملى علي من كلمات وجمل تعلمتها وحفظتها من قبل بشكل صحيح.

التفسير: الغرض من هذه الواصفة الشارحة أن يتقن المتعلم كتابة الكلمات والجمل التي مرت به من الذاكرة دون الحاجة إلى النسخ والتقليد، حتى يتعود على نظام الكتابة العربية، وكي يقرن بين الصوت ورمزه الكتابي بطريقة صحيحة، بالإضافة إلى التعرف على بعض الكلمات الشائعة التي ينطق فيها حرف ولا يكتب، مثل هذا، وهذه، أو يزاد عليها حرف ولا ينطق مثل الألف في كتبوا.

**المستوى (ب- 1)**

- أستطيع أن أكتب ما يملى علي من كلمات وجمل وإن لم أتعلمها من قبل بشكل صحيح.

التفسير: الغرض من هذه الواصفة الشارحة أن يتقن المتعلم نظام الإملاء العربي فيكتب الكلمات والجمل بناء على إدراكه للعلاقة بين الصوت ورمزه الكتابي، وبذلك يكون المتعلم تمكن من نظام الإملاء العربي تمكنًا يساعده على تدوين ما يسمعه، أو تدوين ملاحظات عنه.

**المستوى (ب- 2)**

- أستطيع أن أكتب جمل وعبارات تُملى علي أو من إنشائي، مراعيا علامات الترقيم.
- أستطيع أن أكتب بخط الرقعة.

التفسير: الغرض من الواصفة الشارحة الأولى أن يتقن المتعلم توظيف علامات الترقيم، وأن يتعرف إلى دلالاتها وكيفية استخدامها، في اللغة العربية، لا سيما أن هناك بعض العلامات التي تختلف بين اللغة العربية واللغات الأخرى، فمثلا، العربية تختص بالقوسين المزهرين للآيات الكريمة، كما أن النقطة في اللغة العربية علامة على انتهاء الفقرة، في حين هي علامة على انتهاء الجملة في اللغة التركية.

والغرض من الواصفة الشارحة الثانية أن يتقن المتعلم خط الرقعة لما فيه تيسير يساعد على السرعة في الكتابة، واختزال الوقت والجهد، فضلا عن أنه الأكثر استعمالا – إلى حد ما – بين العرب في كتاباتهم اليدوية، وإن كانوا لا يلتزمون بقواعده وأصوله في فن الخط العربي، والجدير بالذكر هنا أن عند تعليم المتعلم من الناطقين بغير العربية لا توجد ثمة حاجة إلى تعليمه قواعد وأصول خط الرقعة أو النسخ كما متعارف عليها عن الخطاطين.

**المستوى (ج- 1)**

- أستطيع أن أكتب مراعيا قواعد الإملاء العربي.

التفسير: الغرض من هذه الواصفة الشارحة الأولى أن يتقن المتعلم قواعد الإملاء العربي، وهو علم مهم في ضبط الكتابة العربية، لا سيما لبعض الحروف التي تتغير طريقة كتابها مثل الهمزات المتوسطة والمتطرفة، وهمزة الوصل والقطع، والألف اللينة.

**المستوى (ج- 2)**

- أستطيع أن أكتب الموضوعات مقسمة إلى جمل وفقرات بدون أخطاء إملائية أو كتابية، مراعيا علامة الترقيم بدقة.

التفسير: الغرض من هذه الواصفة الشارحة أن يتقن المتعلم تقسيم موضوعه إلى جمل، وفقرات، على حسب المعنى والفكرة، مع مراعاة علامات الترقيم بشكل دقيق، وألا يقع في أخطاء إملائية أو كتابية.

بهذه الواصفات الشارحة المضافة إلى مستويات الإطار الأوربي يصبح هذا الإطار مناسبا لتعليم الكتابة العربية للناطقين بغيرها – في تقديري – فبهذه الإضافة البسيطة تم إضفاء الخصوصية العربية إليه، فضلا عن مراعاة القصور في الإطار الأوربي الذي تغافل مسألة الإملاء الاختباري.

ومن المهم التنبيه على نقطة مهمة، وهي أن وضع الباحث الواصفات الشارحة في مستوى دون آخر لا يعني عدم تقديمها، أو تقديم بعضها في المستويات السابقة عنها أو التالية لها، بل يعني أن هذه الواصفة الشارحة يجب إتقانها في هذا المستوى إتقانًا تاما.

وللتوضيح نعطى مثال عن الواصفة الشارحة في المستوى (أ- 2) وهي:

- أستطيع أن أكتب ما يملى علي من كلمات وجمل تعلمتها وحفظتها من قبل بشكل صحيح.

فهذه الواصفة لا تعني ألا تملى كلمات أو جمل على المتعلم في المستوى السابق (أ- 1) للتدريب والتعليم، بل تعنى أن في المستوى (أ- 2) ينبغي على الدارس أن يتقن كتابة جميع الكلمات والجمل التي تعلمها وحفظها، وأن يكون هذا هدفا يجب مرعاته أثناء

تقديم هذه المهارة في هذا المستوى، سواء على مستوى المواد التعليمة المقدمة أو على مستوى طريقة التدريس المتبعة.

ومثال آخر: الواصفة الشارحة في المستوى (ج- 1) وهي:

- أستطيع أن أكتب مراعيا قواعد الإملاء العربي.

فهي لا تعني بالضرورة عدم تقديم قواعد الإملاء في المستويات السابقة، أو توزيعها على حسب مستوى المتعلمين، بحيث يمكن تقديم أل الشمسية وأل القمرية في المستوى (أ- 1) مثلا، وتقديم همزة الوصل وهمزة القطع في المستوى (أ- 2) أو نحو ذلك.

فإن المقصود من هذه الواصفة الشارحة في الأساس أن يستكمل المتعلم جميع قواعد الإملاء العربي، وأن يتقنها إتقانا تاما في هذا المستوى.

وغني عن التذكير أن تعلم اللغة عملية تراكمية Accumulative لا تتم بين يوم وليلة، ولا تحدث بين عشية وضحاها، إنها تستغرق أوقاتا طويلة، وفي كل وقت يكتسب الدارس شيئا جديدا، ولهذا فإن تعلم المهارات اللغوية يقتضي تدعيم ما سبق، والتهيئة لما يلحق[1].

وبعد هذا الاستدراك يمكن القول – باطمئنان – بأن الواصفات الشارحة للإطار الأوربي مع الإضافات المدرجة عليه تمثل معايير ضابطة لمهارة الكتابة للناطقين بغير العربية، وذلك لأنها جمعت بين المعايير العالمية وخصوصية اللغة العربية.

(1) علي أحمد مدكور: الإطار المعياري العربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، دار الفكر العربي، 2016ص125

## الخاتمة:

يُنسب للدكتور طعيمة أن ذكر السبب في تقدم مجال العربية للناطقين بغيرها، أن الدارسين والباحثين بدأوا من حيث انتهى الغرب، فجاءت جهودهم إضافة، من هذا المنطلق جاء هذا البحث منطلقا من معايير الإطار المرجعي الأوربي للغات، باعتبارها جهود زمرة من المتخصصين في تعليم اللغات للناطقين بغيرها، مراعيا خصوصية اللغة العربية، معتمدا في ذلك على جهود الخبراء والمتخصصين من الباحثين العرب، وخبرة الباحث في هذا المجال.

فسعى البحث إلى إضافة بعض المعايير الضابطة لمستويات الإطار المرجعي الأوربي كي تتوائم مع اللغة العربية واحتياجات المتعلم إليها، لا سيما أن نظام الكتابة العربية (خطا وإملاء وإنشاء) يتفرد عن كثير من اللغات.

وإن الباحث ليأمل أن تتضافر جهود الباحثين لتعديل الإطار الأوربي بالإضافة والحذف والتعديل ليتناسب مع احتياجات المتعلمين والمعلمين ومعدي البرامج والمواد التعليمية، لا سيما أن هناك دعوات ومحاولات لوضع إطار مرجعي عربي، فضلا عن أن الدراسات في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها أحرز تقدما ملحوظا يمكن الإفادة منه في هذا التعديل.

# المراجع


1. رشدي أحمد طعيمة: المرجع في تعليم اللغةالعربية للناطقين بلغات أخرى، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، 1986م.
2. المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، المجلد (٨) العدد (٣) رجب ١٤٣٣ هـ / تموز ٢٠١٢م
3. خالد حسين أبوعمشة: الدّليل التّدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها، مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية، 2017م
4. الإملاء في نظام الكتابة العربية، تحرير جاسم علي جاسم، مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية، 2017
5. صديق بن حسن القنوجي: أبجد العلوم، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، 1978م
6. والتر ج. أونج: الشفاهية والكتابية، ترجمة حسن البنا عز الدين، عالم المعرفة ع182، الكويت، فبراير1994م
7. رشدي أحمد طعيمة: تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط، 1989م
8. محمود كامل الناقة: تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، 1986م
9. عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان: إضاءات لمعلمي العربية للناطقين بها، العربية للجميع، 2017م

10. عبد الناصر عثمان صبير: الإطار المرجعي الأوربي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها، جامعة أم القرى، 2016م

11. علي أحمد مدكور: الإطار المعياري العربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، دار الفكر العربي، 2016م

# تدريس مهارة الكتابة في اللغة العربية

وردة قواسمية

جامعة أبو بكر بلقايد – الجزائر

# تدريس مهارة الكتابة في اللغة العربية


## ملخص البحث:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أهم المهارات اللغوية في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، والتي اخترنا منها واحدة للدراسة تتمثل في مهارة الكتابة أو المهارة الكتابية، كما تسعى هذه الدراسة إلى معرفة نشأة الكتابة العربية ومكانتها ومدى أهميتها وأهداف تعليمها ومعرفة أنواع المهارات الكتابية المتمثلة في (الإملاء، الخط، التعبير) وأيضا أهم المهارات الأساسية في تعليم الكتابة والارتقاء بها ومعايير تقويمها.

The aim of this study is to learn the most important language skills in teaching Arabic to non- Arabic speakers, from which we chose one of the study represented in the skill of writing or written skill. This study also seeks to know the writing of Arabic writing, its importance, its objectives, , Calligraphy, expression) and also the most important skills in teaching writing.

## مقدمة :

كثير من الباحثينوأبناء المسلمين في البلدان الإسلامية الذين يحبون اللغة العربية لغة القرآن، فدارس اللغة العربية المبتدئ لا يستطيع أن يصول ويجول في اللغة، على عكس أبناء اللغة العربية. وهو بحاجة ماسة إلى موضوعات تمس حياته اليومية إلاّإذا تعلم اللغة العربية لأنها نشاط تكاملي، ترتبط المهارات فيه ارتباطا عضويا يتعذر فصل إحداها عن الأخرى، ثم إذا تقدم الدارس في تعلمه وأجاد المهارات الأساسية الأربعة وهي: القراءة والمحادثة والكتابة والتعبير، بدأ يتطلع إلى الجوانب الثقافية والتاريخية لهذه اللغة، وهنا تبدأ نقطة التحول في تعلمه لها فيبدأ بالتفاعل معها والتأثر بها، فتنطلق القدرات وتتحول الرغبات ويحدث التقدم والارتقاء، وهذا الارتقاء يؤهله لقراءة الكتب العربية كما يقرأها ويفهمها العربي. كما يساعده على الالتحاقبأقسام الجامعة العلمية المختلفة،أو الالتحاق بقسم التخصص اللغوي والتربوي في معهد اللغة العربية.

وتعتبر الكتابة من أهم المهارات اللغوية الأربعة التي لزم علينا العناية بها أشدّالاعتناء، فهي تعد أعظم إنجاز للعقل البشري ، فالكتابة أو التدوين ربطت الحاضر بالماضي ونقلت العلوم من الأجيال السالفة إلى الأجيال التي بعدها، كما أنها وسيلة للتعبير عمّا في النفس البشرية من خواطر وأفكار لذا يلزم على المتعلمين العناية بها لأنّ الكتابة انعكاس لشخصية الكاتب من حيث نوعية الخط وترتيب الكتابة وتنظيمها ، وترفع من مستواه في فهم اللغة العربية كما يسهم في الارتقاء بمستوى كتابة اللغة وما يحتويه من مهارات.

وكثير من المتعلمين يعانون من مشكلة الكتابة، وذلك لنقص المهارات والمعلومات التي يحتاجها المتعلم ليتمكن من استيعاب المبادئ اللازمة لاكتساب المعرفة النظرية والعملية بلغة عربية، ومن هنا يطرح الإشكال التالي: ماهي الكتابة وكيف نشأت

الكتابة العربية ؟ وما أهم المهارات الكتابية وما أهداف تعليمها؟ وماهي الصعوبات التي تواجهها في تعليمها للناطقين بغيرها؟ وما هي طرق علاجها؟

## 1 - ماهية الكتابة:

### - تعريف الكتابة:

ليس من الشك تحديد المصطلح أمر بالغ الأهمية، فضلا عن أنه ضرورة علمية ومنهجية، ولعل من المفيد أن نتعرف على المعنى المعجمي قبل أن نتوقف عن المعنى الاصطلاحي.

- لغة:كتب الشيء يكتبه كتْباً وكتابًا وكِتَابَةً وكَتَّبَهُ: خطه، والكتابة لمن تكون له صناعة مثل: الخياطة. وقيل: كتبه:خَطَّهُوَاكْتَتَبَهُ :اِسْتَمْلاهُ وكذلك اِسْتَكْتَبَهُ، واكْتَتَبْتُهُ:كَتَبْتُهُ.[1].

وعرفها القلقشندي: أنها مصدر كَتَبَ يَكْتُبُ وكِتَابَةً ومَكْتَبَةً وكَتَبَهُ: فهو كَاتِبٌ،ومعناها الجمع، يقال تكتب القوم إذا اجتمعوا، وقد تطلق الكتابة على العلم.[2].

### - اصطلاحا:

الكتابة هي نشاط اتصالي محمول من المرسل (الكاتب) إلى المستقبل (القارئ) على مجموعة منالأسس والمبادئ العامة التي تمثل في جوهرها الغاية القصوى من استعمال اللغة.[3].

---

(1) ابن منظور: لسان العرب ،دار المعارف، بيروت ،مج 1،ط3، 1414ه، ص 698.

(2) القلقشندي احمد بن علي: صبح الأعشى، تح: محمود سلامة، دار الفكر، دمشق، 1406ه، ص 51.

(3) د.ابراهيم خليل، د. امتنان الصمادي،فن الكتابة والتعبير: دار المسيرة ،عمان-الأردن، ط1، 1429ه-2008م، ص 15.

فالكتابة إذن هي نشاط تواصلي يتم بين الكاتب والقارئ، وذلك باستعمال اللغة في مواقف مختلفة من الحياة (أي القدرة على التعبير في مواقف الحياة).

2 - **نشأة الكتابة:**

سوف نذكرها باختصار.

أول من وضع الكتابة العربية ومن أين وصلت إلى العرب:

1- قيل أول من وضع الكتابة العربية سيدنا"ادم عليه السلام" كغيرها من سائر الكتابات، فقد قيل أنه كتب الكتابات كلها في طين وطبخه (أحرقه) ودفنه قبل موته، فبعد الطوفان وجد كل قوم كتابا فتعلموه بإلهام إلهي ونقلوا صورته واتخذوها أصل كتابتهم.

2- وقيل إنه كاتب الوحي لسيدنا "هود عليه السلام"، وتعلمه منه: مرامر بن مرة، وأسلم بن سدرة، وعامر بن جدرة، وعنهم أخذها الأنبار ومنهم انتشرت الكتابة في العراق(الحيرة وغيرها).

3- وقيل إنه سيدنا "إسماعيل" بن "إبراهيم" الخليل عليهما السلام" وكانت كتابته بحروف متصلة بعضها ببعض حتى الألف والراء إلى أن فصلها عن بعضها ثلاثة من أولاده.

4- وقيل أنّ ستة من ملوك مدين ببلاد العرب هم الذين وضعوا الكتابة العربية، بحسب حروف أسمائهم التي هي:أبجد،هوز،حطي،كلمن،سعفص،قرشت، ولما كانت هذه الأسماء غير جامعة للحروف العربية جمعوا ما بقي منها في لفظين وألحقوهما بأسمائهم وهم: تخذ،ضظغ، وسموه بالروادف.

5- وقيل أول من استعملها الحميريون من أهل اليمن وكانوا يكتبون بحروف متصلة بعضها ببعض، مختلفة باختلاف موقعها. وكانوا يسمونها بالمسند لاشتمالها على

علامات تفصل الكلمات بعضها عن بعض ثم انتقلت عنهم إلى الحيرة ثم إلى أهل مكة.[1].

ومن هنا نخلص إلى أنّ نشأة الكتابة العربية تنقسم إلى مذهبان، مذهب توقيفي يرى أصحابه أنّ الكتابة وحي إلهي وذلك لما يستندون إليه من آيات قرآنية وأحاديث نبوية شريفة، ومذهب اصطلاحي يرى أصحابه أنّنشأة الكتابة مرّت على ثلاث نظريات فالأولى تذكر أنّ الخط العربي قد تم إنشاؤه من قبل ثلاثة أشخاص اجتمعوا في الحيرة وهم: مرامر بن مرة،وأسلم بن سدرة، وعامر بن جدرة،أمّا النظرية الثانية فتذكر أنّ الذين وضعوا الكتابة العربية هم الست ملوك من مدين وقد تم ذكرهم سابقا، والنظرية الثالثة تقول أول من وضع الكتابة فهو حمير بن سبأ.

3- **أنواع الكتابة: تنقسم الكتابة إلى قسمين هما:**

كتابة إجرائية: وهي التي تقوم بوظيفة آنية ومحددة كالتلخيص، والتقرير والشكوى والطلب والرد وغيرها.

كتابة إبداعية: وهي فنون الأدب، مثل: الشعر والقصة والرواية والمسرحية والسيرة الذاتية.[2].

4- **أهمية الكتابة:**

تحتل الكتابة أهمية كبيرة أكثر مما نتصور، ولا يمكن أن تقاس تطبيقاتها في مجال التعبير والإنشاء لأنهاأبعد من ذلك، فهي نظام للكتابة يعكس النشاط الاتصالي الذي

(1) علي محمد الضباع: سمير الطالبين في رسم وضبط الكاب المبين، مكتبة عبد الحميد أحمد حنفي،مصر،ط1، ص 5،6

(2) د.حسين علي محمد: التحرير الأدبي،دراسة نظرية ونماذج تطبيقية، العبيكان للنشر، الرياض، ط1، 1432ه-2011م، ص 13.

يتخذه الإنسان وسيلة لنقل افكاره ورغباته إلى الآخرين بصورة مخططة لتحقيق أهدافه.[1].

وإذا ألقينا نظرة سريعة على النصوص المقدسة (قرآن وسنة)، فسنكتشف مدى اهتمام الإسلام بالكتابة وحثه على تدوين العلم والمعرفة، ففي القرآن نجد إشارات إلى أهمية الكتابة ودور العلم والمعرفة، وأنّ الناس يكتبون أعمال الناس وأنّ كل إنسان سيجد أعماله مكتوبة في كتاب يعرض عليه يوم القيامة.

ونذكر من الآيات التي أشارت إلى أهمية الكتابة قوله عز وجل:

((. . . .اِقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ* الذِي عَلَّمَ بِالقَلَمِ* عَلَّمَ الإِنْسَانَ مَالَمْ يَعْلَمْ)) [الآية: 3- 5سورة العلق].

((إِنَّا نَحْنُ نُحْيِ المَوْتَى وَنَكْتُبُ مَا قَدَّمُوا وَءَاثَارَهُمْ وَكُلَّ شَيْءٍ اَحْصَيْنَاهُ فِي إِمَامٍ مُبِينْ))[الآية: 12 سورة يس].

((وَلا تَسْئَمُوا أَنْ تَكْتُبُوهُ صَغِيرًا أَوْ كَبِيرًا إِلَى أَجَلِهِ)).[الآية: 282سورة البقرة].

أمّا الأحاديث النبوية الشريفة نذكر منها: قوله صلى الله عليه وسلم:{قَيّدُوا العِلْمَ قِيلَ وَمَا تَقْيِيدَهُ؟ قَالَ كِتَابَتَهُ} وقوله صلى الله عليه وسلم: {القَلْبُ يَتَكِلُ عَلَى الكِتَابَةِ}.[2].

5- **أهداف تعليم الكتابة:**

- القدرة على تصور الأفكار المناسبة حول موضوع معين بهدف الكتابة فيه.

---

(1) د.راكان عبد الكريم حبيب :هندسة الإقناع في الاتصال الإنساني، مكتبة دار جدة، جدة، ط1، 2009، ص207.

(2) مجموعة باحثين: فن الكتابة، الأساليب، المناهج، التطبيقات، مركز الغدير للدراسات، بيروت- لبنان، ط1، 1433-2012، ص8.

- القدرة على تصور وتنظيم الأفكار وربطها بالمخطط الذي وضعه الطالب للموضوع الذي يكتبه وكتابتها في شكل فقرات ينسجم بعضها مع بعض.
- القدرة على كتابة اللغة المعيارية(الفصحى المعاصرة) مراعيا صحة كل من تركيب الجملة، صيغ الأفعال، علامات الترقيم،آليات الكتابة.
- القدرة على تنويع أساليب الكتابة مفردات وتراكيب لتناسب قراءمختلفين ولتحقيق أغراضا متباينة.
- القدرة على تحسين مستوى الكتابة سواء عن طريق إعادة الصياغة أو تصحيح الأخطاء أو إعادة الكتابة كلية[1].

**6- مكانة الكتابة العربية:**

إنّ الكتابة مفتاح مكتوب ومن ثم يحظى المفتاح بأهمية تتناسب مع ما يقود إليه، ولو قومنا الكتابة العربية حسب هذا المقياس لوجدنا أنها ليست خير مفتاح فحسب بل خير إقليد لأعظم خزانة.

فقد حملت هذه الكتابة القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف وملايين الصفحات المسطرة في ميادين العلم المتنوعة والمتشعبة، مما يزيدها تفوقا وفضلا على اللغات الأخرى قد تضارعها(أو تفوقها) في القدم ولكنها لا تمتلك الثقل الحضاري والمعرفي الذي حظيت به الكتابة العربية.[2]

(1) ا.رشدي احمد طعيمه: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها وتطويرها وتقويمها، دار الفكر العربي ، القاهرة-مصر، ط1، 1425ه-2004م، ص 68،69.

(2) ا.د.طالب عبد الرحمان: نحو تقويم جديد للكتابة العربية، دار الكتب القطرية، مركز البحوث والدراسات بوزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الدوحة، ط1، 1420ه- 1999م، ص1 .

7- **تعريف المهارة:**

- لغة:هي الحذف في الشيء ومنها المـــاهِرُ الحَاذِقُ بِكُلِ عَمَـل، ويقـال مَهَّـرْتُ بهذا الأمر، أَمْهَرَ به مَهَارَةً،أي صِرْتَ بِهِحَاذِقـــًا.[1].

- اصطلاحا:

تعني: ضرب من الأداء يتعلم الفرد أن يقوم به بسهولة وكفاءة ودقة، مـع اقتصـاد الوقت والجهد سواء كان هذا الأداء عقليا أم اجتماعيا أم حركيا.[2].

فالمهارة إذن هي الأداء المتقن لأي عمل من الأعمال، على أن يكون هـذا الأداء قائما على الفهم والاقتصاد في الوقت والجهد.

8- **تعريف المهارة اللغوية:**

تعرف المهارة اللغوية على أنها: أنشطة الاستقبال اللغوي المتمثلـة في الاسـتماع والتحدث والقراءة والكتابة، والتي تؤدي بشكل مـتقن قـائم علـى الفهـم والاقتصـاد في الوقـت والجهـد معـا، وكـل مـن هـذه المهـارات لا يمكـن أن يتحقـق بـدون الممارسـة والتكرار.[3].

إذن فالمهارة اللغوية تنقسم إلى عدة مهارات وهي: (مهـارة الاسـتماع، التحـدث، القراءة، والكتابة) وهذه المهارات يتم التركيز عليها بدرجات متفاوتة من مرحـة تعليميـة إلى أخرى. وما يخصنا في هذه الدراسة هي مهارة الكتابة.

---

(1) ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت-لبنان، ج5، 2004م، ص 184.

(2) سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: كفايات التدريس(المفهوم-التـدريب-الأداء)، دار الشـروق، عمـان، ط1، 2003، ص25.

(3) ا.د.جمال مصطفى العيسوي: تعليم فنون اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، إطـار الممارسـات التدريسية والمهنية، ص25.

9- **تعريف مهارة الكتابة:**

تعرف الكتابة بأنها المهارة اللغوية التي تتضمن القدرة على التعبير في مواقف الحياة، فهي وسيلة من وسائل الاتصال اللغوي بين الأفراد مثلها في ذلك مثل: الاستماع والكلام والقراءة،إنها كما نعلم ضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والوقوف على أفكار الآخرين على امتداد بعدي الزمان والمكان، ويتركز تعليم الكتابة في العناية بثلاثة أمور: ((قدرة الدارسين على الكتابة الصحيحة إملائيًا، وإجادة الخط، وقدرتهم على التعبير عما لديهم من أفكار في وضوح ودقة )).[1].

من خلال هذا التعريف نرى أنّ مهارة الكتابة مركبة من ثلاثة أمور وهي: الإملاء، الخط، والتعبير الكتابي، وهذه العناصر تعتبر أساسية لأنها تشكل لنا عملية الكتابة. وسوف نأتي على ذكر كل عنصر من العناصر السابقة على حدى.

10- **الإملاء:**

هي الوصول بالتلاميذ إلى إتقان الكتابة الصحيحة في مختلف المواقف وذلك عن طريق مطالبة التلاميذ بكتابة ما يملى عليهم من جمل أو كلمات في دفاتر سميت دفاتر الإملاء، ثم تصحيح ما كتبوه ومطالبتهم بكتابة ما أخطئوا فيه عددًا معينا من المرات. وتكمن الغاية من تدريس الإملاء في تحقيق القدرة عند التلاميذ على كتابة ما يريدون كتابة صحيحة خاضعة للقوانين المعروفة للكتابة في اللغة التي تدرس.[2].

---

(1) د.رشدي احمد طعيمه: المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى،المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى، القاهرة-مصر، ج1، ط1، ص 588.

(2) داود عبده: نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط1، 1979، ص 35،36،37.

11- **أنواع الإملاء:**

للإملاء نوعين أحدهما معروف والآخر غير معروف وبعضهم يسميهما معهودا وغير معهود.

فأمّا المعروف فقد مرَّت كلماته بالطلاب ورَأَوْهَا بِأُمِأَعْيُنِهِمْ، ثم أُخْفِيَ عنهم الكتاب والنص وجرّبَ المدرس تعويد ذاكرتهم وملاحظتهم في استذكارها وكتابتها.

وأمّا الثاني: فهو نص يمليه المدرس من غير أنْ يطلعهم عليه أو يعتمد على معرفتهم له من قبْل، وهذا خطر بعض الشيء ما لم تكن معانيه سهلة وفهمه قريبا.[1].

وهنا علينا أن نعتمد على النوع الأول غالبا، فنملي على طلابنا نصا يعرفونه أو بعد أن نعرضه عليهم وذلك لما له من فوائد سلوكية وثقافية وتربوية التي نجنيها من ذلك.

12- **أسس تعليم الاملاء:**

- تدريب الأذن على الإصغاء إلى المعنى ومخارج الحروف، وتدريب اللسان على النطق الصحيح وتعود رسم الحروف والألفاظ والسيطرة على الصعوبات التي تخالف فيها الكتابة النطق، ومعرفة قواعد الهجاء وكتابة موضوعات إنشائية قصيرة سبق معالجتها شفويا.
- الاهتمام بالتذكر والتدريب المستمر عن طريق مطالبة التلاميذ أن يذاكروا عدة أسطر، ثم نمليها عليهم في اليوم التالي واضعين في الاعتبار مسألتي الفهم والمعنى.

(1) د.سامي الدهان : المرجع في تدريس اللغة العربية للمدارس الإعدادية والثانوية، مكتبة الاطلس، دمشق، ط1 1963، ص 200،201.

- الاهتمام بالمعنى قبل الهجاء، يجب أن يـربط الإمـلاء بالعمـل التحريـري كالهجـاء دراسة لها هدف حيوي عندما يكون مرتبطا بالتعبير المكتوب، وعنـدما يكـون أداة للكتابة وجزئًا مكملا للعمل التحريري.
- الوسائل التي تساعد على اكتساب مهـارات الإمـلاء الصـحيح تتمثـل في القـراءة بإمعان وتوضيح مخارج الحروف، والاهتمـام بـالإملاء في كـل الواجبـات المنزليـة واستخدام السبورة في كتابة الكلمات الجديدة ومعرفة القواعد العملية المحددة مـع التركيز على التطبيق.[1].

ومن هنا نخلص إلى أنّ الإملاء عنصر مهم في عملية الكتابة لما له من تحقيق المنفعـة والحاجة للتلميذ.

13- **الخط:**

- **تعريفه:**

الخط من الفنون الجميلة التي تشحذ المواهب وتربي الذوق، كما أنّإجادته لها تأثيرًا كبيرًا في إبانة ما يكتبه الكاتب مما يبحث في نفس القارئ نشوة الميل إلى مـا كتـب وتفهـم معانيه.

- **الخط في اللغة:**

واحد من الخطوط، وهو الطريقة المستقيمة في الشـيء والجمـع خطـوط، وخـطّ بالقلم أي: كَتَبَ وخَطَّ الشيء يَخُطُّهُ خَطًا كَتَبَهُ بِقَلَمٍ أَوْغَيْرِهِ.[2].

(1) د.حسن شحاته: تعليم الإملاء في الوطن العربي، أسسه وتقويمه وتطويره، الدار المصـرية اللبنانيـة، ط3،1996م، القاهرة- مصر، ص 167،168 .

(2) ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت، ج7، 1388م – 1968م، ص 287.

- **أمّـا في الاصطلاح:**

هو الوسيلة التي تعبر عمّا في النفس وتدل على الكلام، وهو لغة التفاهم بواسطة القلم دون اللسان سواء في ذلك الأرقام العددية والحروف الهجائية والكتابة المختزلة وحتى الكتابة الصورية والرمزية والمسمارية وغيرها، مما استعملته الأمم والأقوام القديمة. ويكمن الغرض منه أن يكتب التلميذ بسرعة معقولة وبخط واضح عليه مسحة من الجمال.[1].

14- **أسسه:**

إن أساس تعليم الخط هو المحاكاة والتدريب العملي ويقترن ذلك بالخطوات الاتية:

- الإدراك البصري للشكل المطلوب أن يحاكيه التلميذ.
- انتقال هذا الأثر إلى حاسة الإبصار، مع الاستعانةعلى اتمام هذا الإدراك بالوسائل المختلفة، وبتحليل ما يراد كتابته إلى العناصر السهلة التي يتركب منها.
- نقل هذا الأثر البصري إلى المراكز العصبية الخاصة بالكتابة وهي الأصابع واليد والذراع.
- التنفيذ العملي العضلي وهو أهم الخطوات.
- الموازنة بين الصورة التي تُثَبَّتْ، والصورة الأصلية النموذجية.

(1) سهلية ياسين الجبوري: الخط العربي وتطوره في العصور العباسية في العراق، المكتبة الأهلية، بغداد، 1381ه- 1962م، ط1، ص 1 .

- التمـــرين اليـــدوي لاكتســـاب المهـــارة، ويجـــيء ذلـــك نتيجـــة للإرشـــادإلى الصواب،ولإيضاح الأخطاء وتعيينها، ولهذا شأن في النجاح، فليكن له نصيب من العناية في طريقة التعليم.[1].

نخلص إلى أنَّ الخط من أهم العناصر في العملية الكتابية والهدف مـن تعليمـه هـو إكساب التلميذ الكتابة بحسن الخط وجمال الشكل.

15- **التـــعـــبيـــر:**

يعتبر التعبير أهم فروع مادة اللغة العربية، فهو القالب الذي يصّـب فيـه الإنسـان أفكاره ويعبر من خلاله عن مشاعره وأحاسيسه ويقضي حوائجه في الحياة، وبه يتمكن أنْ يصل بسهولة إلى فهم المقروء والمسموع، فالتعبير هو إفصاح الإنسان بلسانه أو قلمه عمّـا في نفسه من الأفكار والمعاني.وما يهمنا هنا هو التعبير الكتابي.

16- **التعـــبيـــر الكتـــابـــي:**

- مفهومه:هو وسيلة للاتصـال بـين الإنسـان وأخيـه الإنسـان ممـن تفصـله عنـه المسافات الزمانية أو المكانية ومن صور هذا التعبير:
- كتابة الأخبار السياسية والرياضية والاجتماعية وغيرها.
- التعبير الكتابي عن صور جمعها المعلم والطلاب.
- تلخيص موضوع أو قصة بعد قراءتهاأو بعد الاستماع إليها.
- تأليف قصة في مجال مخصوص.
- تحويل قصيدة شعرية إلى نثر.[1].

(1) يوسف الصفتي: اللغة العربية ومشكلاتها التعليمية، بحث تحليلي مقارن، المركـز القـومي للبحـوث التربوية، القاهرة، ط1، 1981، ص 98.

وما إلى ذلك من الصور.

17- **مهارات التعبير الكتابي: يختّص التعبير الكتابي بالمهارات الاتية:**

- **مهارات المفردات:**

وتضم استخدام الكلمة الفصيحة، واختيار الكلمات المناسبة والرسم الإملائي الصحيح، والصياغة الصرفية الصحيحة.

- **مهارات التركيب والأساليب:**

وتضم استخدام أدوات الربط بدقة، واكتمال أركان الجملة وسلامة التراكيب النحوية وصحة الأساليب المستخدمة.

- **مهارات الأفكار:**

وتضم صحة الأفكار والمعلومات ووضوح الأفكار وترابطها وتسلسلها .

- **مهارات التنظيم:**

ويضم استخدام الفقرات وتخصيص فقرة لكل فكرة واستخدام علامات الترقيم وسلامة الهوامش وتناسبها.[2].

نخلص إلى أنّ التعبير الكتابي يعد من أهم مهارات الكتابة لأنه يجعل الإنسان يفصح عمّا بداخله عن طريق الكتابة من أفكار ومعان.

---

(1) خالد حسين ابو عمشة: التعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي، شبكة الألوكة ، 1994، ص 13، 14.

(2) د.عبد المنعم احمد بدران: التحصيل اللغوي وطرق تنميته، دراسة ميدانية، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، مصر، 2008، ص 26، 27.

18- **أهمية مهارة الكتابة:**

وقد كان لمهارة الكتابة أهمية مركزية في تدريس اللغة العربية، فهي تشكل أساسا لتصميم المقرر وتكمن هذه الأهمية في:

- الاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم والإملاء.
- بناء الجمل.
- استخدام المفردات المناسبة.
- تنظيم الفقرات.
- تنظيم النص ككل.
- التعبير عن الأفكار بوضوح.
- تنمية الأفكار وتطويرها.
- التعبير عمّا تريد أن تقوله بوضوح.
- معالجة الموضوع .
- تبني النغمة والأسلوب المناسبين.[1].

ومن هنا نخلص إلى أنّ الكتابة تشتمل على ثلاثة أمور مهمة وهي: الخط، وكيف يمكن رسمه ومعرفة المبادئ التي تجعله مقروءا. والإملاء، ومعرفة العلاقة بين الصوت والرمز واستخدام القواعد الصحيحة. والتعبير، وذلك بتكوين الكلمات من مجموعة من الحروف المقدمة.

(1) جاك ريتشاردز: تطوير مناهج تعليم اللغة، تر: د. ناصر بن عبد الله بن غالي، د. صالح بن ناصر الشويرخ، ص 117.

**19- صعوبات الكتابة العربية التي تواجهها العملية التعليمية للناطقين بغيرها:**

الكتابة نشاط صعب في نظر المبتدئين الأجانب، وبمقدورهم كسر حاجز الخوف إذا نجحوا في التغلب على ثلاث مشكلات تشكل كل واحدة منها عقبة خطيرة يصعب معها ممارسة الكتابة على النحو الصحيح، وهذه المشكلات هي:

أ- ضعف المحصول المعرفي: ذلك أنَ الرصيد المعرفي والثقافي والفكري والعلمي، هو أساس فعل الكتابة، من حيث المضمون والمحتوى والفكر، ومن هنا قيل إنَ رأس مال الكتابة هو القراءة.

ب- ضعف المحصول اللغوي:ذلك أنَ الرصيد اللغوي للقارئ هو أداته للتعبير .

ج- ضعف المحصول الفني:ونقصد به ضعف المهارات الكتابية ابتداء من المهارات اللغوية، الأسلوبية والدلالية والنحوية والصرفية، ومرورا بالمهارات المعرفية بالقوالب والأشكال البنائية للنصوص: أنماطها وأنواعها وفنونها وما بينها من فروق في الشكل البنائي والوظيفة والدلالة، وانتهاء بالمهارات الإملائية والجمالية.[1]

ونذكر من أسباب فشل الطلاب في مهارة الكتابة العربية منها:

**- عوامل ترجع للمعلم:**

ويتمثل ذلك في ضعف معلمي مراحل التعليم العام لضعف إعدادهم في المؤسسات التربوية المختصة بالإعداد، زيادة على أنَ معظم معلمي المواد الأخرى لا يلتفتون إلى أخطاء الطلبة في الإملاء.

(1) محمد رجب النجار وآخرون: الكتابة العربية مهاراتها وفنونها، مكتبة دار العروبة للنشر والتوزيع، الكويت، ط1، 1422-2001م، ص 19، 20.

- **عوامل ترجع إلى الإدارة المدرسية والنظام التعليمي:**

تتمثل هذه العوامل في تحميل المعلمين أعباء متعددة وارتفاع كثافة الصفوف، وقلة عدد المعلمين وضعف الحوافز التشجيعية للمعلمين والنقل الآلي للطلبة.[1]

- **صعوبات خاصة بالمنهج:**

- مشكلات تتعلق بالمادة العلمية، وتتمثل في:

- صعوبات قرائية وكتابية تتعلق بحروف اللغة والتي منها : تعدد صور الحروف وتنوعها فلكل حرف صورة خاصة في أول الكلمة وفي وسطها وفي آخرها.

- الحروف التي تكتب ولا تلفظ،والتنوين.[2]

وهذا جانب يحتاج إلى بذل كثير من الجهد من جانب المعلم والمتعلم خاصة إن كان مبتدئا في تعلم اللغة العربية.

- ما يتعلق بالمحتوى اللغوي والثقافي:

- عدم مسايرة محتويات مناهج اللغة العربية نمو المتعلم.

- عدم بناء محتويات مناهج المادة على بحوث علمية تتعلق مثلا: بمعرفة الميول القرائية لدى التلاميذ وفق أعمارهم.

- في داخل المراحل التعليمية الثلاث بل في داخل المرحلة الواحدة تظهر فروع وتختفي أخرى مثل: الإملاء والخط دون خضوع ذلك لأسس تربوية تبرر ما يقوده المسؤولون.

□

(1) ا. د. عبد الرحمن الهاشمي: تعلم النحو والإملاء والترقيم، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ط2، 1428-2008م، ص219.

(2) يوسف الصفتي: اللغة العربية ومشكلاتها التعليمية، ص 09.

- ما يتعلق بطرق التدريس:

- قلة العناية بتطبيق الطرق التربوية الحديثة في تعليم الكتابة.

- الإهمال في تنمية بعض الاتجاهات لدى التلاميذ مثل: دقة الانتباه وقوة الملاحظة مما يمكن الاستفادة منه في معالجة مشكلة ضعف التلاميذ في رسم الكلمات.

- ما يتعلق بالوسائل التعليمية:

- عدم استعمال المعينات الحديثة مثل: الوسائل المطبوعة، الصور الضوئية، الكمبيوتر التعليمي،وغيرها.[1]

إنّ تعليم الكتابة يتطلب من المتعلمين الذين يودُّوا أنْ يتعلموها أن يكونوا على دراية بأهم المهارات الكتابية، التي تمكنهم من كتابة اللغة بطريقة صحيحة وسليمة وتبعدهم عن الأخطاء الإملائية الشائعة التي تعيقهم في عملية الكتابة والتي منها:

- إهمال كتابة همزة القطع أو الخلط بينها وبين همزة الوصل.

- الخلط بين تاء التأنيث المربوطة المتصلة (ة) والهاء الضمير المتصل له.

- الخلط بين الألف المقصورة (ى) والممدودة (ا) .

- عدم كتابة الحروف غير المنطوقة .

وذلك وجب على المتعلمين مراعاة هذه الأخطاء أثناء عملية الكتابة باتباع أهم المهارات الكتابية.

ومن هنا نخلص إلى أنّ المشكلة الحقيقية في مجال تعليم الكتابة العربيةلغير الناطقين بها قد تعود الى:

(1) المرجع نفسه، ص 09، 10، 11، 12.

- ندرة توافر منهج محدد واضح الأهداف، مع غياب تصور واضح لأسسه الفلسفية والنفسية والثقافية.
- ندرة المواد التعليمية المقدمة للأطفال غير الناطقين بالعربية، مع قلة استخدام الاستراتيجيات الحديثة المناسبة لهم.
- ندرة توافر المعلم الجيد المعد لغويا وتربويا وثقافيا.

ومن هنا نرى أن تعليم الكتابة يعنىبأمور ثلاثة رئيسية: أولها الكتابة بشكل يتصف بالأهمية والجمال ومناسبته لمقتضى الحال، وهذا ما يسمى بالتعبير التحريري، وثانيها: الكتابة السليمة من حيث الهجاء وعلامات الترقيم والمشكلات الكتابية الأخرى كالهمزات وغير ذلك، وثالثها: الكتابة بشكل واضح وجميل.

**20- معايير تقويم مهارة الكتابة العربية للناطقين بغيرها:**

تعد المعايير مدخلا معاصر للإصلاح التربوي، يتخذ حاليا لتطوير المناهج الدراسية: أهدافها ومحتوياتها وأدوات تقويمها، ومن ثم فإن الاهتمام بتعليم وتقويم المناهج الدراسية المختلفة ومنها اللغة العربية في ضوء المعايير أصبح أمرا مهما، ومتطلبا رئيسا لمواكبة التطورات التي تحدث على الساحة التربوية العالمية والمحلية. ويمثل التقويم عصب أية عملية تربوية فهو أكثر مكونات هذه المنظومة أهمية وتركيبا، لأن فيه يتم القياس المستمر لدى تحقق الأهداف والمقارنة بين الهدف وما تم تحقيقه ، واتخاذ القرارات التربوية المناسبة في ضوء تلك المقارنة.

وهناك عدة تعاريف للتقويم التربوي والتي سنذكر منها ما يلي:

- **التقويم:**

عرف المربون والباحثون التقويم بطرق مختلفة، تركز كل منها على جانب أو أكثر من عملية جوانب التقويم، ويمكن أن نستخلص من مجمل التعريفات العناصر الرئيسية المشتركة التالية:

- التقويم عملية منظمة هادفة.
- غاية التقويم تحديد مقدار التغير في سلوك الأفراد المشمولين بالتقويم، من طلبة، معلمين، مديرين،أو مقدار التحسن في الأداء والنتاجات بالنسبة للبرامج والمؤسسات والأدوات والأشياء الأخرى.
- الهدف النهائي للتقويم هو إصدار قرارات وأحكام لتحسين الأداء والسلوك والنتاجات.[1]

## أهداف التقويم:

زادت أهميته في الفترة الأخيرة مع انتشار التعليم وزيادة المطبوعات.

- أحد المتطلبات الرئيسة في الدراسة الجامعية بقسميها العام والعالي.
- ينمي قدرة الطالب على القراءة الجيدة والاستيعاب الدقيق.

وهو يهدف إلى أحداث ثلاثة أمور:

- إعطاء القارئ صورة أمينة لمحتويات العمل المُقَوِم(المقال أو الكتاب،أو المؤلف الأدبي).
- إبداء رأي الكاتب في هذا العمل وحكمه على قيمته.
- مساعدة القارئ في تكوين رأي شخصي عن عمل المُقَوِم،بإعطائهنماذج كافية من كتابة المؤلف للتوضيح والتمثيل.[2]

---

(1) د. جودت عزت عطوي: الإدارة المدرسية الحديثة، مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان –الأردن، ط8، 1435ه–2014م، ص 370.

(2) د. حسين علي محمد: التحرير الأدبي، دراسات أدبية ونماذج تطبيقية، ص 139.

ومن هنا يتضح مما سبق أهمية التقويم المناسبة في ضوء العملية التعليمية إذ يساعدنا في التأكد من تحقيق الأهداف المرجوة، وفي اتخاذ القرارات السليمة، وفي تطوير العملية التربوية وتحسينها.

ونحن في هذا الصدد نذكر أهم معايير الارتقاءبمهارة الكتابة العربية للناطقين بغيرها:

- **ما يتعلق بالأهداف:**

وذلك أن يقوم المعلمون بالالتزامبالأهداف التي يتم وضعها لتدريس الكتابة، وأن تتوافق أهداف الكتابة مع عناصر المنهج الأخرى من محتوى، وطرق التدريس، وأنشطة ووسائل تعليمية، وأساليب التقويم.[1]

- **ما يتعلق بالمحتوى:**

يحتوي منهج الكتابة (التعبير التحريري) على ألوان كثيرة من الأنشطة التي يمكن تناولها بالتعبير التحريري، ومن أهم هذه الألوان والأنشطة: كتابة الرسائل، والتقارير والسجلات والاستثمارات، وكتابة النشرات والإعلانات والملخصات وقوائم المراجع والملاحظات والمذكرات....الخ.[2]

- **ما يتعلق بالمعلم:**

- الإسهام الكبير في تزويد الدارسين بالمعلومات اللازمة لرفع مستوى تحصيلهم العلمي، ومضاعفة رصيدهم الثقافي بما تتضمنه القطع المختارة من ألوان الخبرة ومن فنون الثقافة والمعرفة.

---

(1) ا. د. علي أحمد مدكور وآخرون: تقويم مهارات الكتابة الإبداعية في اللغة العربية، لطلاب الصف الأول الثانوي، مجلة العلوم التربوية، العدد الثاني، ج2، أبريل 2016، ص 572.

(2) علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف ، القاهرة–مصر، 1991، ص 269.

- تذليل الصعوبات الإملائية التي تحتاج إلى مزيد من العناية كرسم الكلمات المهموزة أو المختومة بالألفأو الكلمات التي تتضمن بعض حروفها أصواتا قريبة من أصوات حروف أخرى، وغيرها من مشكلات الكتابة.

- تدريب الدارسين على رسم الحروف والكلمات رسما صحيحا مطابقا لما اتفق عليه أهل اللغة من أصول فنية تحكم ضبط الكتابة.

- إعداد المعلمين لغويا،وتربويا ،وثقافيا.

- تدريب الدارسين على تحسين الخط، مما يساعدهم على تجويده، والتمكن من قراءة المفردات والتراكيب اللغوية وفهم معانيها فهما صحيحا.[1]

- توجيه المعلمين لطلابهم إلى الاطلاع والقراءة لكل مجالات الكتابة من شعر ونثر وقصة ومقالة ومسرحية، وذلك حتى تتسع دائرة ثقافتهم ويتم إثراء معجمهم اللغوي بالألفاظ الصحيحة والتراكيب السليمة وتمدهم بالأفكار الإبداعية الجيدة.

- أن يعمل المعلمون على إيجاد دافع لدى الطلاب للكتابة، وأن يقوم بتشجيعهم على القيام بالكتابة.

- التزام المعلمون بالتحدث باللغة العربية الفصحى السليمة أثناء حديثهم أمام الطلاب.

- حرية الاختيار: وتتمثل في إعطاء الطلاب الحرية في اختيار الموضوعات التي تناسبهم وذلك لأن الكتابة الحرة تعد حافزا يستثير الطالب.[1]

---

(1) أيمن أمين عبد الغني: الكافي في قواعد الإملاء والكتابة، (وفقا لمقررات مجمع اللغة العربية بالقاهرة)، مر: ا. د. كمال بشر، ا. د. محمود كامل الناقة، دار التوفيقية للتراث، القاهرة-مصر، ط1، 2012، ص 17، 18.

- أن يختار المدرس موضوعا يطلب إلى الطلبة الكتابة فيه، وفائدة هذه الطريقة معرفة مستوى الصف ومدى الفروق الفردية فيه، ومعرفة إقبال عدد من الطلبة على هذا النوع من الموضوعات ونفرة آخرين منه، كما أن من فوائدها أنها تستثمر خبرة المدرس نفسه في هذا الموضوع، وأنها توفر وقتا للطلبة.
- أن يمضي المدرس الدقائق الأولى من الدرس في مناقشة مع الطلبة للاتفاق على اختيار موضوع من موضوعات يشترك في تقديمها هو والطلاب وكتابتها على السبورة.
- أن يخصص وقت للكتابة يعيد فيها الطالب خلالها قراءة ما كتب ليصحح مايستطيع تصحيحه في النحو والإملاء وما غلى ذلك.
- التصحيح: يجب أن يراعي المعلم أمورا كثيرة اثناء التصحيح منها:
- الألفاظ والتراكيب.
- تمكن الطالب من توضيح الفكرة التي يتكلم عليها،والإبانة عن العاطفة التي جاء يعرب عنها.
- النحو.
- الخط.
- الإملاء.
- هندسة الصفحة.

(1) ا. د. علي أحمد مدكور وآخرون: تقويم مهارات الكتابة الإبداعية في اللغة العربية، ص 572.

- إلزام الطالب على إعادة كتابة التعبير في البيت لأن ذلك يعودهم على إعادة النظر فيما يكتبون طلبا للكمال وحرصا على الدقة.[1]
- ما يتعلق بالطالب:
- معرفة قواعد الإملاء ومراعاتها عند كتابة نص يملى عليه.
- تطبيق أصول الكتابة السليمة في وضع النقط والهمزات ومراعاة حجم الحروف.
- مراعاة التناسق والنظام فيما يكتبه بالشكل الذي يضفي عليه مسحة من الجمال.
- إتقان الأنواع المختلفة من الخط العربي( رقعة، نسخ،...الخ).
- مراعاة خصائص الكتابة العربية عند الكتابة( المد، التنوين، التاء المربوطة،التاء مفتوحة،...الخ ).
- مراعاة علامات الترقيم عند الكتابة.
- التقاط الأفكار الرئيسية من حديث يسمعه ويكتبه بطريقة صحيحة ومستوفاة.
- مراعاة التناسب بين الحروف طولا واتساعا، وتناسق الكلمات في أوضاعها وأبعادها.
- أن يعرف طريقة كتابة الحروف الهجائية في أشكالها المختلفة ومواضع تواجدها في الكلمة (الأول، الوسط، الأخير).
- أن يتعود الكتابة من اليمين إلى اليسار بسهولة.
- كتابة الكلمات العربية بحروف منفصلة وحروف متصلة مع تمييز أشكال الحروف.
- وضوح الخط، ورسم الحروف رسما لايجعل للبس محلا.

---

(1) د. علي جواد الطاهر: أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت-لبنان، ط2، 1404ه-1984م، ص 44، 47، 49.

- الدقة في الكتابة: الكلمات ذات الحروف التي تنطق ولا تكتب (مثل: هذا)، وتلك التي تكتب ولا تنطق (مثل: قالوا). [1]
- أن يميز بين الحروف المتشابهة( ب/ ت/ ث...الخ).
- أن يكتب كتابة صحيحة نصا يملى عليه مما له خبرة سابقة في البرنامج.
- أن يعيد كتابة نص كان قد تعلمه في البرنامج.
- أن يكتب خطابا أو طلبا لوظيفة أو يملأ استمارة أوغير ذلك من مواقف الحياة الأساسية، والتي يفترض ممارسته لها في البرنامج على أن يراعي في هذه الكتابة قواعد الهجاء والإملاء.[2]
- اهتمام الطالب بمادة التعبير.
- تنظيم المادة المكتوبة، ويشمل مدى سيطرة التلميذ على الأفكار والنظام الذي وضعت فيه الأفكار والفقرات التي تناولها.
- زيادة المخزون اللغوي عند الطالب من خلال كثرة القراءة والاطلاع، ومن خلال كثرة كتابة موضوعات،حتى يتمكنوا من مهارات الكتابة.[3]
- الوعي بأجناس الكتابة: وهي أن يتعرف الطالب الخصائص العامة لأجناس الكتابة العربية: القرآن والسنة، المثل، الخبر، الحكاية، القصة، القصيدة، الرواية،

(1) د. رشدي أحمد طعيمه: المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة-مصر، ط1، 1425ه-2004م، ص 98، 100، 101، 109.

(2) د. رشدي أحمد طعيمه :المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، المناهج وطرق التدريس،ج1، ص 168.

(3) أ. د. علي أحمد مدكور وآخرون :تقويم مهارات الكتابة الإبداعية في اللغة العربية، لطلاب الصف الأول الثانوي، ص 572.

المسرحية، السيرة، التقرير، الخطاب الإداري،( أي الكتابة بأنواعها من درجة الصفر، مرورا بالفصيح، والمتوسط،إلى الإعجاز في القرآن الكريم).

- أن يتعرف الطالب أن اللفظة متنوعة المستويات: فصيحة، متوسطة، عامية، مبتذلة، عربية، معربة،أجنبية، معجمية، مهملة، دارجة، وأن الجمل جمل: رئيسة ومساندة، وثانوية، وحشو، وأن اللغة العربية مستويات علمية، وإعلامية، وأدبية، ومبتذلة وهكذا.

- أن يتعرف الطالب مكونات النص أو أقسامه المباشرة:

في المبنى: اللفظة، الجملة، العبارة، الفقرة.

في المحتوى: الدلالة، المعنى، الفكرة، الموضوع.

في الروابط: روابط معنوية، روابط لفظية، روابط إشارية .

- أن يتعرف الطالب نظام اللغة العربية أو مستويات النص وهنا لابد أن يتعلم بعض القواعد المتفق عليها بدون أن ينشغل بالاستثناءات على القواعد في النظام اللغوي للعربية، التي يتكون من المستويات الاتية:

  - المستوى الكتابي: قواعد الإملاء، ومواضع استخدام علامات الترقيم.
  - المستوى النحوي: الإعراب (الضبط )والتركيب.
  - المستوى الصرفي: بناء الكلمة (المشتقات).
  - المستوى الأسلوبي: الكتابة المباشرة والكتابة المجازية( الأدبية).
  - المستوى الدلالي: دلالة اللفظة من خلال سياق الجملة بحكم تعدد دلالات الألفاظ المعجمية.
  - المستوى الصوتي: الحروف الصامتة والصائتة): التفريق بين الحروف في النطق (مخارج الحروف) مثل: / ض، ظ/ ،/ ز، ذ/ ،/ س، ص/ .

- فاعلية القراءة: أن يقرأ الطالب في الفصل الدراسي عددا من المقالات أو النصوص القصيرة المتنوعة في مضامينها وأساليبها، لأن القراءة الصحيحة من أهم وسائل الكتابة السليمة.
- التدرب على تحرير النصوص: (تصحيح) مبنى ومعنى، والتدرب على اكتشاف الأخطاء ومحاولة تصحيحها واستخدام الوسائل الحديثة في التصحيح كمدقق إملائي.
- مغامرة الكتابة: وهي أن يتعود الطالب على أن يكون جريئا في الكتابة.[1]
- تقويم الكتابة ذاتيا: وتشمل: المراجعة والتدقيق، واستخدام وسائل التقويم الحديثة لمعرفة مستوى التقدم من خلال الاختبارات، ومن الضروري هنا أن يتعود الطالب على أن يُقَوِمَ كتابته بطرق ذاتية، لا أن نشعره دوما بأننا المسؤولون عن تقويم أدائه في الكتابة.[2]

- **ما يتعلق بطرق التدريس:**

يجب التجديد والتنويع في طرق التدريس، بحيث يتفاعل الطلاب مع المعلمين، ووضع أدلة للمعلمين تساعدهم على الاتجاهات الحديثة في التدريس، وفي اختيار الموضوعات، وفي التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، ونذكر من أهم الطرق الحديثة التي يجب اتباعها لتعليم مهارة الكتابة:

- طريقة تحقيق الذات في تدريس الكتابة: وهذه الطريقة تعتبر من أهم الطرق حيث أنها تتمثل في: ( مرحلة تحديد الموضوعات، مرحلة البحث عن المعارف

(1) د. حسين المناص :كيفية تعليم أساسيات الكتابة بالعربية، الطالب في التعليم العام نموذجا، مكتبة عبد العزيز للعلوم التقنية، 1430-2009م، ص 1-2.

(2) المرجع نفسه، ص 2.

والحقائق، مرحلة التعبير الشفوي، مرحلة كتابة الموضوع في صورته النهائية، مرحلة التقويم).[1]

- ما يتعلق بالوسائل التعليمية:

توجد وسائل تعليمية متنوعة لتدريس الكتابة العربية وهذه الوسائل هي:

- الوسائل السمعية: ( التسجيلات التي تستخدم في عرض النصوص الشعرية، والقرآن الكريم، ومواقف القراءة النموذجية ).
- الوسائل المطبوعة: ( الكتب المدرسية، الأوراق والبطاقات ).
- السبورات: ( السبورات الطباشيرية، الوبرية، المعدنية ).
- الصور الضوئية الفوتوغرافية: وقيمتها أنها تربط المتعلم بالواقع الحسي والخارجي.
- الكمبيوتر التعليمي: ويمكن الاستفادة منه من خلال (cd ) الأقراص المدمجة.

هذه الوسائل موضوعة لتعلم فن الكتابة مفيدة في حقيقة الأمر، ولا يمكن نقدها، فهي تستخدم في المدارس وداخل الفصل التعليمي لتعليم الكتابة، (التعبير، الإملاء، والخط العربي ).[2]

- **الاستفادة من التقنيات الحديثة:**

أصبحت اليوم وسائل الحصول على المعلومة سهلة ويسيرة في ظل توفر عالم التقنيات (الحاسوب). فاستخدامه والاعتماد عليه أصبح أمرا لا مفر منه، لذلك ينبغي استثمار هذه التقنيات عبر ما يلي:

---

(1) علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، ص 271، 272.

(2) الشيخ عبد العظيم المشيخص: الموجز في فن الكتابة والتأليف، كيف تكون كاتبا، مرفأ الكلمة للحوار والتأصيل الإسلامي، بيروت-لبنان، ط1، 2012، ص 179.

- **أن يختار الجهاز المناسب للكتابة.**

- أن يكون متصلا بالأنترنت ليتاح له التزود بالمعلومات المطلوبة.

- التدريب على استخدام النظم بشكل عام، ولاسيما البرامج التشغيلية، ثم البرامج الكتابية، والتي أصبحت اليوم متوفرة بكثرة.[1]

- **ما يتعلق بالأنشطة التعليمية:**

وذلك من خلال الاهتمام بالأنشطة التعليمية المصاحبة في تدريس الكتابة، ومن خلال إجراء المسابقات في الفصل والمدرسة كمسابقة أفضل قصة، أو مسرحية، أو بحث.[2]

- ما يتعلق بطرق التقويم:

لا بد من مراعاة المعلم المعايير التالية في عملية التقويم:

- سلامة التحرير العربي ( ويشمل مهارات الهجاء، علامات الترقيم، والخط).

- سلامة الأسلوب ( ويشمل الصرف والنحو).

- سلامة المعاني.

- تكامل الموضوع .

- منطقية العرض ( جمال المعنى والمبنى).[3]

---

(1) المرجع نفسه، ص 180.

(2) أ. د. علي أحمد مدكور وآخرون: تقويم مهارات الكتابة الإبداعية في اللغة العربية، لطلاب الصف الأول الثانوي، ص 573.

(3) د. علي أحمد مدكور، د. إيمان أحمد هريدي: تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي، القاهرة-مصر، ط1، 1427ه-2006م، ص 49، 50.

- مرحلة المتابعة: وهي تصحيح المعلم لأخطاء الطلاب الكتابية بدقة، ومتابعتهم لتصحيح ما وقعوا فيه من أخطاء. وأن يخصصوا حصصا لتنبيه الطلاب بمواطن الخلل والضعف في كتابتهم .

- نقد الكتابة المباشرة: فإن التقويم يجب أن يتضمن الأمور الآتية:

- الشكل العام للنص، وحسن التنظيم، واستخدام علامات الكتابة.

- القدرة على التفكير وحل المشكلات، والربط، ومعالجة النص.

- التحديات التي يواجهها التلميذ، وسبل التصدي لها ومواجهتها.

- أسلوب الكتابة وجودة الألفاظ.[1].

ومن هنا نرى أن الكتابة مهارة أساسية في حياة الفرد ولذلك وجب على الأسر متابعة أبنائهم وتشجيعهم على القراءة الحرة، لكي تتكون ثروتهم اللغوية، مما يساعدهم هذا على تحسين مستوى أدائهم الكتابي، ومنحهم الحرية في التعبير.

(1) د- عبد اللطيف الصوفي: فن الكتابة الناشئة، أنواعها، مهاراتها، أصول تعليمها، دار الفكر، دمشق، ط1، 2007م، ص 234.

# خاتمة:

نخلص إلى جملة من النتائج منها:

- الهدف الأساسي من تعليم الكتابة هو خلق القدرة على التعبير السليم الواضح المتعمق لدى المتعلم وهذا الهدف العام يتطلب تحقيق مجموعة أهداف خاصة لتعليم الكتابة وهي:
- إكساب المتعلم القدرة على التعبير بلغة سليمة تراعي قواعد الاستخدام الجيد لأنظمة اللغة التركيبية والصرفية والدلالية.
- إكساب المتعلم القدرة على التعبير عن الأفكار والأحاسيسوالانفعالات والعواطف بشكل راق ورفيع.
- إكساب المتعلم القدرة على ممارسة التفكير المنطقي في عرض أفكاره وتسلسلها والبرهنة عليها لتكون مؤثرة في نفس المتلقي.
- تنمية قدرة المتعلم على مواجهة المواقف الحياتية المختلف.

# قائمة المصادر والمراجع

بعد القرآن الكريم.

**أولا: المصادر:**


1- ابن منظور: لسان العرب، دار المعارف،بيروت، مج 1، ط3، 1414ه.

2- ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت، ج7، 1388م – 1968م.

3- ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت- لبنان، ج5، 2004.

4- القلقشندي أحمد بن علي: صبح الأعشى، تح: محمود سلامة، دار الفكر، دمشق، 1406هـ.


**ثانيا: المراجع:**


1- ابراهيم خليل، امتنان الصمادي:فن الكتابة والتعبير، دار المسيرة، عمان- الأردن، ط1، 1429ه- 2008م.

2- أيمن أمين عبد الغني: الكافي في قواعد الإملاء والكتابة، (وفقا لمقررات مجمع اللغة العربية بالقاهرة)، مر: كمال بشر، محمود كامل الناقة، دار التوفيقية للتراث، القاهرة- مصر، ط1، 2012.

3- جاك ريتشاردز: تطوير مناهج تعليم اللغة، تر: د. ناصر بن عبد الله بن غالي، د. صالح بن ناصر الشويرخ.

4- جمال مصطفى العيسوي: تعليم فنون اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، إطار الممارسات التدريسية والمهنية.

5- جودت عزت عطوي: الإدارة المدرسية الحديثة، مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان –الأردن، ط8، 1435ه- 2014م.

6- حسن شحاته: تعليم الإملاء في الوطن العربي، أسسه وتقويمه وتطويره، الدار المصرية اللبنانية، ط3، 1996م، القاهرة- مصر.

7- حسين علي محمد: التحرير الأدبي،دراسة نظرية ونماذج تطبيقية، العبيكان للنشر، الرياض، ط1، 1432ه- 2011م.

8- حسين المناصرة: كيفية تعليم أساسيات الكتابة بالعربية، الطالب في لتعليم العام نموذجا، مكتبة عبد العزيز للعلوم التقنية، 1430ه- 2009م.

9- خالد حسين ابو عمشة: التعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي، شبكة الألوكة، (د. م)، ط1، 1994.

10- داود عبده: نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط1، 1979.

11- راكان عبد الكريم حبيب :هندسة الإقناع في الاتصال الإنساني، مكتبة دار جدة، جدة، ط1، 2009.

12- رشدي أحمد طعيمه: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها وتطويرها وتقويمها، دار الفكر العربي ، القاهرة- مصر، ط1، 1425ه- 2004م.

13- رشدي أحمد طعيمه: المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى،المناهج وطرقالتدريس، جامعة أم القرى ، القاهرة- مصر، ج1، ط1.

14- رشدي أحمد طعيمه: المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة- مصر، ط1، 1425ه- 2004م.

15- سامي الدهان :المرجع في تدريس اللغة العربية للمدارس الإعدادية والثانوية، مكتبة الاطلس، دمشق، ط1، 1963.

16- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: كفايات التدريس(المفهوم- التدريب- الأداء)، دار الشروق، عمان، ط1، 2003.

17- سهلية ياسين الجبوري: الخط العربي وتطوره في العصور العباسية في العراق، المكتبة الأهلية، بغداد، 1381ه- 1962م، ط1.

18- طالب عبد الرحمان: نحو تقويم جديد للكتابة العربية، دار الكتب القطرية، مركز البحوث والدراسات بوزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الدوحة، ط1، 1420ه-1999م.

19- عبد الرحمن الهاشمي: تعلم النحو والإملاء والترقيم، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط2، 1428ه- 2008م.

20- عبد العظيم المشيخص: الموجز في فن الكتابة والتأليف، كيف تكون كاتبا، مرفأ الكلمة للحوار والتأصيل الإسلامي، بيروت- لبنان، ط1، 2012.

21- عبد اللطيف الصوفي: فن الكتابة الناشئة، أنواعها، مهاراتها، أصول تعليمها، دار الفكر، دمشق، ط1، 2007م.

22- عبد المنعم أحمد بدران: التحصيل اللغوي وطرق تنميته، دراسة ميدانية،، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، مصر، 2008.

23- علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، القاهرة- مصر، 1991.

24- علي أحمد مدكور وآخرون: تقويم مهارات الكتابة الإبداعية في اللغة العربية، لطلاب الصف الأول الثانوي، مجلة العلوم التربوية، العدد الثاني، ج2، أبريل 2016.

25- علي أحمد مدكور، إيمان أحمد هريدي: تعليم اللغة العربية لغير الناطقين النظريةوالتطبيق، دار الفكر العربي، القاهرة- مصر، ط1، 1427ه- 2006م.

26- علي جواد الطاهر: أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت- لبنان، ط2، 1404ه- 1984م.

27- علي محمد الضباع: سمير الطالبين في رسم وضبط الكتاب المبين، مكتبة عبد الحميد أحمد حنفي،مصر،ط1.

28- محمد رجب النجار وآخرون: الكتابة العربية مهاراتها وفنونها، مكتبة دار العروبة للنشر والتوزيع، الكويت، ط1، 1422ه- 2001م.

29- مجموعة باحثين: فن الكتابة، الأساليب، المناهج، التطبيقات، مركز الغدير للدراسات، بيروت- لبنان، ط1، 1433هـ- 2012.

30- يوسف الصفتي: اللغة العربية ومشكلاتها التعليمية، بحث تحليلي مقارن، المركز القومي للبحوث التربوية، القاهرة، ط1، 1981.