مجلة الناطقين بغير اللغة العربية

لصدر من المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب

Jnal

مجلة الناطقين بغير اللغة العربية

jnal

دورية - علمية - محكمة - إقليمية - متخصصة

تصدر عن

المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب

عضو الاتحاد النوعي لجمعيات البحث العلمي وبنك المعرفة المصري

رقم الايداع بدار الكتب المصرية : ٢٤٣٥٥ / ٢٠١٧

ISSN: 2537-0383

eISSN : 2537-0391

http://jnal.journals.ekb.eg

Impact Factor: 1.21 / 2023

DOI : 10.21608/jnal.

المجلد السابع - العدد (٢٢) يوليـــو ٢٠٢٤م

يتم النشر الالكتروني على المنصات الآتية

إدارة المجلة غير مسؤولة عن الأفكار والآراء الواردة بالبحوث المنشوره في أعدادها وإنما فقط تقع مسؤوليتها في التحكيم العلمي والضوابط الأكاديمية

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

هيئـــــــــة التحريــر

أ.د/ علي محمد أحمد هنداوي	جامعة عين شمس– مصر	رئيساً للتحرير
ا.د / عمـر ديـدوح	جامعة تلمسان الجزائر	نائب رئيس التحرير
حسام شعبان عبدالشافي	باحث بجامعة عين شمس	مدير التحرير
د.رسول بلاوى	جامعة الخليج - ايران	عضواً
د. علي العمري	جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية - تركيا	عضواً
د. معراج أحمد الندوي	جامعة عالية ،كولكاتا - الهند	عضواً
د.محمد أكرت	جامعة عبد المالك السعدي - المغرب	عضواً
د. بوجمعة وعلي	المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين – المغرب	عضواً
أ.م/ شريف الله غفوري	جامعة تخار- أفغانستان	عضواً
د. عائشة عبيزة	جامعة عمّار ثليجي بالأغواط - الجزائر	عضواً
د. لقاء خليل اسماعيل	جامعة الموصل - العراق	عضواً

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

ميثاق اخلاقيات النشر :

تنشر المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب من خلال اصداراتها البحوث العلمية الأصيلة والمحكمة، بهدف توفير جودة عالية لقُرَّائها من خلال الالتزام بمبادئ مدونة أخلاقيات النشر و منع الممارسات الخاطئة. وتصنف المدونة الأخلاقية ضمن لجنة أخلاقيات النشر (COPE : Committee on Publication Ethics) وهي الأساس المرشد للمؤلفين والباحثين والأطراف الأخرى المؤثرة في نشر البحوث بالمجلات من مراجعين، بحيث تسعى المجلات لوضع معايير موحّدة للسلوك؛ وترغب المجلات على أن يقبل الجميع بقوانين المدونة الأخلاقية، وبذلك فهي ملتزمة تماما بالحرص على تطبيقها في ظل القبول بالمسؤولية والوفاء بالواجبات والمسؤوليات المسندة لكل طرف.

١- مسؤولية الناشر:

قرار النشر: يجب مراعاة حقوق الطبع وحقوق الاقتباس من الأعمال العلمية السابقة، بغرض حفظ حقوق الآخرين عند نشر البحوث بالمجلات، و يعتبر رئيس التحرير مسؤولا عن قرار النشر والطبع ويستند في ذلك إلى سياسة المجلات والتقيد بالمتطلبات القانونية للنشر، خاصة فيما يتعلق بالتشهير أو القذف أو انتهاك حقوق النشر والطبع أو القرصنة، كما يمكن لرئيس التحرير استشارة أعضاء هيئة التحرير أو المراجعين في اتخاذ القرار.

النزاهة: يضمن رئيس التحرير بأن يتم تقييم محتوى كل مقال مقدم للنشر، بغض النظر عن الجنس، الأصل، الاعتقاد الديني، المواطنة أو الانتماء السياسي للمؤلف.

السرية: يجب أن تكون المعلومات الخاصة بمؤلفي البحوث سرية للغاية وأن يُحافظ عليها من قبل كل الأشخاص الذين يمكنهم الاطلاع عليها، مثل رئيس التحرير، أعضاء هيئة التحرير، أو أي عضو له علاقة بالتحرير والنشر وباقي الأطراف الأخرى المؤتمنة حسب ما تتطلب عملية التحكيم.

الموافقة الصريحة: لا يمكن استخدام أو الاستفادة من نتائج أبحاث الآخرين المتعلقة بالبحوث غير القابلة للنشر بدون تصريح أو إذن خطي من مؤلفها.

٢- مسؤولية المحكم (المراجع):

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

المساهمة في قرار النشر: يساعد المحكم (المُراجع) رئيس التحرير وهيئة التحرير في اتخاذ قرار النشر وكذلك مساعدة المؤلف في تحسين البحث وتصويبه.

سرعة الخدمة والتقيد بالآجال: على المحكم المبادرة والسرعة في القيام بتقييم البحث الموجه إليه في الآجال المحددة، وإذا تعذر ذلك بعد القيام بالدراسة الأولية للبحث، عليه إبلاغ رئيس التحرير بأن موضوع البحث خارج نطاق عمل المحكم، تأخير التحكيم بسبب ضيق الوقت أو عدم وجود الإمكانيات الكافية للتحكيم.

السرية: يجب أن تكون كل معلومات البحث سرية بالنسبة للمحكم، وأن يسعى المحكم للمحافظة على سريتها ولا يمكن الإفصاح عليها أو مناقشة محتواها مع أي طرف باستثناء المرخص لهم من طرف رئيس التحرير.

الموضوعية : على المحكم إثبات مراجعته وتقييم الأبحاث الموجهة إليه بالحجج والأدلة الموضوعية، وأن يتجنب التحكيم على أساس بيان وجهة نظره الشخصية، الذوق الشخصي، العنصري، المذهبي وغيره.

تحديد المصادر: على المحكم محاولة تحديد المصادر والمراجع المتعلقة بالموضوع (البحث) و التي لم المؤلف، و أي نص أو فقرة مأخوذة من أعمال أخرى منشوره سابقا يجب تهميشها بشكل صحيح، وعلى المحكم إبلاغ رئيس التحرير وإنذاره بأي أعمال متماثلة أو متشابهة أو متداخلة مع العمل قيد التحكيم.

تعارض المصالح: على المحكم عدم تحكيم البحوث لأهداف شخصية، أي لا يجب عليه قبول تحكيم البحوث التي عن طريقها يمكن أن تكون هناك مصالح للأشخاص أو المؤسسات أو يُلاحظ فيها علاقات شخصية.

٣- مسؤولية المؤلف :

معايير الإعداد: على المؤلف تقديم بحث أصيل وعرضه بدقة وموضوعية، بشكل علمي متناسق يطابق مواصفات البحوث المحكمة سواء من حيث اللغة، أو الشكل أو المضمون، و ذلك وفق معايير و سياسة النشر في المجلات، وتبيان المعطيات بشكل صحيح، و ذلك عن طريق الإحالة الكاملة، ومراعاة حقوق الآخرين في البحث ؛ وتجنب إظهار المواضيع الحساسة وغير الأخلاقية،

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

الذوقية، الشخصية، العرقية، المذهبية، المعلومات المزيفة وغير الصحيحة وترجمة أعمال الآخرين بدون ذكر مصدر الاقتباس في البحث.

الأصالة و القرصنة: على المؤلف إثبات أصالة عمله وأي اقتباس أو استعمال فقرات أو كلمات الآخرين يجب تهميشه بطريقة مناسبة وصحيحة ؛ والمجلة تحتفظ بحق استخدام برامج اكتشاف القرصنة للأعمال المقدمة للنشر.

إعادة النشر: لا يمكن للمؤلف تقديم العمل نفسه (البحث) لأكثر من مجلة أو مؤتمر، وفعل ذلك يعتبر سلوك غير أخلاقي وغير مقبول.

الوصول للمعطيات والاحتفاظ بها: على المؤلف الاحتفاظ بالبيانات الخاصة التي استخدمها في بحثه، و تقديمها عند الطلب من قبل هيئة التحرير أو المُقيّم.

مؤلفي البحث: ينبغي حصر (عدد) مؤلفي البحث في أولئك المساهمين فقط بشكل كبير وواضح سواء من حيث التصميم، التنفيذ، مع ضرورة تحديد المؤلف المسؤول عن البحث وهو الذي يؤدي دوراً كبيراً في إعداد البحث والتخطيط له، أما بقية المؤلفين يُذكرون أيضاً في البحث على أنّهم مساهمون فيه فعلا، ويجب أن يتأكد المؤلف الأصلي للبحث من وجود الأسماء والمعلومات الخاصة بجميع المؤلفين، وعدم إدراج أسماء أخرى لغير المؤلفين للبحث ؛ كما يجب أن يطّلِع المؤلفون جميعا على البحثة جيدا، وأن يتفقوا صراحة على ما ورد في محتواها ونشرها بذلك الشكل المطلوب في قواعد النشر.

الإحالات والمراجع: يلتزم صاحب البحث بذكر الإحالات بشكل مناسب، ويجب أن تشمل الإحالة ذكر كلّ الكتب، المنشورات، المواقع الإلكترونية و سائر أبحاث الأشخاص في قائمة الإحالات والمراجع، المقتبس منها أو المشار إليها في نص البحث.

الإبلاغ عن الأخطاء: على المؤلف إذا تنبّه و أكتشف وجود خطأ جوهرياً و عدم الدقة في جزئيات بحثه في أيّ زمن، أن يشعر فورا رئيس تحرير المجلات أو الناشر، ويتعاون لتصحيح الخطأ.

شـــــروط النشـــــر :

– يجب أن لا يتجاوز البحث المقدم للنشر عن (٤٠) صفحة ، متضمنة المستخلصين : العربي ، والإنجليزي على أن لا تتجاوز كلمات كل واحد منهما (٢٠٠) كلمة ، والمراجع.

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

- يلي المستخلصين : العربيَّ ، والإنجليزيَّ ، كلماتٌ مفتاحية (Key Words) لا تزيد على خمس كلمات (غير موجودة في عنوان البحث)، تعبر عن المجالات التي يتناولها البحث؛ لتستخدم في التكشيف.

- تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة الأربعة (العليا، والسفلى، واليمنى، واليسرى) (٣) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة.

- يكون نوع الخط في المتن للبحوث العربية وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (١٣).

- يكون نوع الخط في الجداول للبحوث العربية وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (١٠). و تستخدم الأرقام العربية (١-٢-٣...Arabic) في جميع ثنايا البحث.

- يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.

- يكتب عنوان البحث ، واسم الباحث ، أو الباحثين ، والمؤسسة التي ينتمي إليها، وعنوان المراسلة، على صفحة مستقلة قبل صفحات البحث. ثم تتبع بصفحات البحث، بدءاً بالصفحة الأولى حيث يكتب عنوان البحث فقط متبوعاً بكامل البحث.

- يراعى في كتابة البحث عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم، وإنما تستخدم كلمة (الباحث، أو الباحثين) بدلاً من الاسم، سواء في المتن، أو التوثيق، أو في قائمة المراجع.

- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية، الإصدار السادس.

- يتأكد الباحث من سلامة لغة البحث، وخلوه من الأخطاء اللغوية والنحوية.

- توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرة، مرتبة هجائياً حسب الاسم الأول أو الأخير للمؤلف (اختياري) ، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

- في حال قبول البحث للنشر تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إليكترونياً، دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

- الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.
- رسوم النشر (٢٠٠ دولار) لغير المصريين أو العاملين في جهات غير مصرية ، و(١٥٠٠ جنيه) للمصريين.
- يتم تقديم البحوث إلكترونياً من خلال بريد المجلة الإلكتروني أو موقعها:

search.aiesa@gmail.com

http://jnal.journals.ekb.eg

ISSN: 2537-0383 *eISSN : 2537-0391*

محتويات العـدد	
افتتاحية العدد	-
الشيماء محمد وليد لطفي - أ.د/ أحمد محمد الطاهر كروم ..... اللسانيات التطبيقية وتجربتها في ثلاث جامعات سعودية - دراسة وصفية مقارنة	١ – ٣٠
جلال عزيز فرمان -أ.د/ عيسى متقي زادة -أ.د/ خليل محمد علي بروبني -أ.د/ ماهر شعبان عبد الباري ..... مدى كفاءات الطلاب الايرانيين بمهارات الكتابة التعبيرية ـ عرض وتحليل	٣١ – ٦٤
روضة علي قاسم الجبوبي ..... فاعلية برنامج قائم على التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير النحوي لدى طالبات المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية	٦٥ – ١٢٢
م.م. علاء فليح حسن -م.م. أسعد تركي صاحب -م.م.علي محسن جبر الاغتراب في روايتي "صيف ذلك العام" لطاهرة علوي الإيرانية و"سواقي القلوب" لإنعام كجه جي العراقية	١٢٣ – ١٣٦
د.نورالدين بن محمد لرجى ..... أجوبة في الأذان للعلامة محمد بن عبد السلام بناني (ت: ١١٦٣هـ)	١٣٧ – ١٦٢

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

افتتاحية العدد:

قال أبو بكر الزبيدي:

"ولم تزل العربية تُنطَق على سجِيَّتها في صدر إسلامها وماضي جاهليتها ، حتى أظهر الله الإسلام على سائر الأديان، فدخل الناس فيه أفواجا وأقبلوا إليه أَرْسالا "أي: أفواجا ، واجتمعت فيه الألسنة المتفرقة، واللغات المختلفة ، ففشا الفساد في اللغة العربية واستبان منه في الإعراب الذي هو حَلْيُها ، والموضِّحُ لمعانيها. فتفطَّن لذلك من نافر بطباعه سوء أفهام الناطقين من دخلاء الأمم بغير المتعارَف من كلام العرب ، فعَظُم الإشفاق من فُشُوّ ذلك وغلبته ، حتى دعاهم الحذر من ذهاب لغتهم وفساد كلامهم إلى أنْ سبَّبُوا الأسباب في تقييدها لِمَنْ ضاعت عليه ، وتثقيفها لمن زاغت عنه طبقات النحويين واللغويين . وبحث الدكتور شوقي ضيف عن أسباب وضع النحو ، فرَدَّها الى بواعثَ مختلفة : "منها الدينيُّ ومنها غير الدينيّ . أما البواعث الدينية فترجع الى الحرص الشديد على أدَاء نصوص الذِّكْر الحكيم أدَاء فصيحا سليما إلى أبعد حدود السلامة والفصاحة ، وخاصة بعد أنْ أخَذ اللحن يَشِيع على الألسنة " . وزاد على البواعث الدينية بواعثَ أخرى سمَّاها بواعثَ قوميَّة عربيَّة وبواعث اجتماعية.

أما البواعث القومية فترجع "إلى أن العرب يعتزُّون بلغتهم اعتزازاً شديداً ، وهو اعتزازٌ جعلهم يَخْشَون عليها من الفساد حين امتزجوا بالأعاجم مما جعلهم يحرصون على رسم أوضاعها خوفا عليها من الفناء والذَّوَبان في اللغات الأعجمية . وأمَّا البواعثُ الاجتماعية " فترجع إلى أن الشعوب المستعربة أحسَّت الحاجة الشديدة لمن يرسم لها أوضاع العربية في إعرابها وتصريفها حتى تتمَثَّلها تمثُّلا مستقيماً ، وتتقن النطق بأساليبها نطقا سليما " المصدر نفسه. وظهرت تلك البواعث عند الدكتورة خديجة الحديثي بتسمية أخرى ، فأطلقت عليها اسم الدوافع الى نشأة النحو، فقالت:

"ولم يكن الحفاظ على القرآن هو الدافع الوحيد إلى التفكير في وضع قواعد وأصول لحماية اللغة وضبطها ، وإنما كانت هناك دوافع أخرى تضافرت جميعها على القيام بهذا العمل الجليل ، وأوْضَح هذه الدوافع:

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

١.الدافع الدينيّ: وهو الدافع الرئيس والسبب المباشر الذي أدَّى إلى التفكير في وضع ما يسمَّى عِلم العربيَّة على اختلاف فروعه وعلومه من أصوات ولهَجات ومُعْجَمَات وغريبٍ ونحوٍ وصرف.

فقد كانت خشية المسلمين على كتابهم أن يصيبه اللحن في قراءته أو التصحيف في أحرفه، فيؤدي ذلك الى تحريف آياته، وتغيير المفهوم منها ، وبذلك تتغير الأحكام المأخوذة منه ، والمبنِيَّة عليه ، ويصبح المفهوم من الآية كفرا وهو إيمان أو حراما وهو حلال .

٢.الدافع الاجتماعي : ويأتي هذا الدافع مُكْمِلا للدافع السابق ، ومرتبطا به أشدَّ الارتباط وأوثقه ، فقد كانت البيئات الاسلامية كافة تغُصُّ بالقوميات المختلفة التي كانت تسكن في البلاد المفتوحة أو التي هاجرت إليها بعد الفتوح الإسلامية ولاسِيَّمَا البصرة ...

فخشيَ علماء المسلمين على لغة القرآن أن يصيبها التحريف نتيجة هذا الاختلاط ، ولكثرة الداخلين في الإسلام من الذين يؤدِّي بهم جهْلُهم إلى الخطأ في قراءة القرآن ، فأخذوا يبذلون الجهود في سبيل ضبط اللغة وإبْعاد اللحن ...

وكان لرغبة الداخلين في الإسلام في تعلُّم العربية لغة القرآن، والعبادات الدينية ولغة الدولة الحاكمة ليُصْلِحوا بها أمور دينهم ، وليستطيعوا مشاركة العرب في إدارة شئون الدولة.

٣.الدافع اللغويّ القوميّ : كان في البلاد العربية عند نشوء اللحن ووقوعه في اللغة العربية ثلاث لغات متداوَلة ...

أ.اللغة المحكيَّة في الحواضر حتى نهاية القرن الأول ، أو اللغة المثالية وبها نزل القرآن

ب.اللغة البدوية المستخدمة في البوادي وهي التي اعتمدها النحويون واللغويون .

جـ.لغة الحواضر المحكية بعد القرن الأول للهجرة ، التي استخدمت في مكة والمدينة والطائف والحيرة وأطراف الشام.

"وقد أدَّى اختلاط لغات هذه الحواضر بلغات القوميات المختلفة وغيرها إلى فساد لغتها... ولذلك أصبحوا يرسلون أولادهم إلى البادية لتلقي اللغة الفصيحة... وبعد انتشار الإسلام خاف العرب المسلمون على لغتهم لغة القرآن من التحريف والذَّوَبان والضياع ، ودفعهم الأمر إلى ضبطها وتقييدها بما وضَعُوا لها من قواعد .

رئيس التحرير،،، أ. د/ علي محمد هنداوي

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

اللسانيات التطبيقية وتجربتها في ثلاث جامعات سعودية - دراسة وصفية مقارنة

Basic applied sciences and their experience in three Saudi universities - a comparative descriptive study

إعداد

الشيماء محمد وليد لطفي

Shaima Muhammad Walid Lotfy

أ.د/ أحمد محمد الطاهر كروم

Prof. Ahmed Mohamed Al-Taher Karroum

تخصص اللغويات التطبيقية - كلية اللغة العربية وآدابها - جامعة أم القرى

Doi: 10.21608/jnal.2024.366663

استلام البحث ٢٦ / ٣ / ٢٠٢٤

قبول البحث ١٥ / ٤ / ٢٠٢٤

لطفي، الشيماء محمد وليد و كروم، أحمد محمد الطاهر (٢٠٢٤). اللسانيات التطبيقية وتجربتها في ثلاث جامعات سعودية - دراسة وصفية مقارنة. ***مجلة الناطقين بغير اللغة العربية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٧(٢٢)، ١ – ٣٠.

http://ajahs.journals.ekb.eg

اللسانيات التطبيقية وتجربتها في ثلاث جامعات سعودية ـ دراسة وصفية مقارنة

المستخلص:

اللسانيات التطبيقية هي فرع من فروع اللسانيات يهتم بتطبيق مفاهيم ونظريات اللسانيات في حل المشكلات اللغوية العملية. تهدف اللسانيات التطبيقية إلى فهم وتحليل اللغة في سياقات حقيقية وتطبيق هذا الفهم لتحقيق أهداف محددة، مثل تطوير مناهج تعليمية فعالة، وتحسين الترجمة والتفاعل اللغوي بين الأفراد والمجتمعات. ولقد قامت ثلاث جامعات سعودية بتجربة اللسانيات التطبيقية في سياقات مختلفة، وسنقوم بإلقاء نظرة مقارنة على هذه التجارب:

جامعة الملك سعود: قامت الجامعة بتطبيق اللسانيات التطبيقية في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، حيث تم تطوير مناهج تعليمية تستهدف تعلم اللغة العربية بفعالية وسرعة للطلاب الأجانب وتحسين مهاراتهم اللغوية.

جامعة الملك عبدالعزيز: قامت الجامعة بتطبيق اللسانيات التطبيقية في مجال الترجمة، حيث تم استخدام النظريات اللسانية لتحسين جودة الترجمة بين اللغات المختلفة، وتطوير أدوات ترجمة آلية تعتمد على تلك النظريات.

جامعة الملك فيصل: قامت الجامعة بتطبيق اللسانيات التطبيقية في مجال الاتصال اللغوي، حيث تم دراسة وتحليل تفاعلات الحوار والتواصل بين الأفراد وتطوير استراتيجيات لتحسين التواصل اللغوي بين الأفراد والثقافات المختلفة.

تلخص هذه الدراسة المقارنة تجارب اللسانيات التطبيقية في ثلاث جامعات سعودية. ومن خلال تطبيق مفاهيم اللسانيات التطبيقية، تم تحقيق تقدم في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتحسين الترجمة بين اللغات المختلفة، وتعزيز التواصل اللغوي بين الأفراد والثقافات المتنوعة. إن هذه التجارب تمثل مساهمة هامة في مجال اللسانيات التطبيقية وتفتح آفاقًا لمزيد من البحث والتطوير في هذا المجال في المستقبل.

Abstract:

Applied linguistics is a branch of linguistics concerned with applying linguistics concepts and theories to solving practical linguistic problems. Applied linguistics aims to understand and analyze language in real contexts and apply this understanding to achieve specific goals, such as developing effective educational curricula, improving translation and linguistic interaction between individuals and societies. Three Saudi universities have experimented with applied linguistics in different contexts, and we will take a comparative look at these experiences:

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

King Saud University: The university has applied applied linguistics in the field of teaching the Arabic language to non-native speakers, where educational curricula have been developed aimed at learning the Arabic language effectively and quickly for foreign students and improving their language skills.
King Abdulaziz University: The university applied applied linguistics in the field of translation, where linguistic theories were used to improve the quality of translation between different languages, and developed machine translation tools based on those theories.
King Faisal University: The university applied applied linguistics in the field of linguistic communication, where it studied and analyzed dialogue and communication interactions between individuals and developed strategies to improve linguistic communication between individuals and different cultures.
This comparative study summarizes the experiences of applied linguistics in three Saudi universities. By applying the concepts of applied linguistics, progress has been achieved in teaching Arabic to non-native speakers, improving translation between different languages, and enhancing linguistic communication between individuals and diverse cultures. These experiments represent an important contribution to the field of applied linguistics and open horizons for further research and development in this field in the future.

المقدمة:

الحمدُ لله الذي علّم بالقلم، علم الإنسان مالم يعلم، والصلاة والسلام على من أُوتي جوامع الكَلِم، وعلى آله وصحبه أولي الفصاحة والعمل، ثم أما بعد:

في ظل ما يشهده العالم من اهتمام بالغ باللغة العربية ووسائل اكتسابها، كونها أكبر فرع من فروع اللغات السامية، التي أثرت تأثيراً مباشراً وغير مباشر على كثير من اللغات الأخرى في العالم؛ كالتركية والفارسية والأردية. فقد بدأت عناية الجامعات بتوفير برامج أكاديمية تعنى بدراسة اللغة في واقعها الحقيقي، مع معالجة المشكلات

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

المتعلقة بالاكتساب اللغوي، وهو ما يسمى بعلم اللسانيات التطبيقية الذي يعني بدراسة اللغات الإنسانية، وما يرتبط بها من لهجات، وأصوات، وحل للمشكلات اللغوية، كل ذلك لتحقيق ما تطمح إليه من إعداد للمناهج الدراسية، وتعريب للمصطلحات، وترجمة للمؤلفات.

فكانت هذا البحث الذي قصدت من تسليط الضوء على اهتمام الجامعات السعودية (محل الدراسة) بهذا العلم، والوقوف على خططها الدراسية المطبقة، مع المقارنة بينها، وذكر الوسائل المعتمدة في تدريس اللسانيات التطبيقية، وما تطمح له تلك الجامعات من مخرجات تعليمية ومهارية جراء تدريس هذا الفن.

وأود الإشارة إلى أني لم أقف على دراسة شبيهة أو مقاربة لما أسعى للكشف عنه في هذا البحث، سواءً داخل المملكة أو خارجها من البلاد العربية.

إذ لم أرصد خلال جولتي البحثية سوى قلة قليلة من الجامعات العربية التي عنيت بإدراج تعليم اللسانيات التطبيقية في برامجها الأكاديمية، وكانت المملكة العربية السعودية على رأس تلك البلاد العربية التي حرصت على وجود هذا القسم بين جنبات بعض من جامعاتها الكبرى وهي: (جامعة الملك سعود، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة أم القرى) وتقوم هذه الجامعات بتدريس هذا العلم تحت مظلة قسم علم اللغة التطبيقي، في معاهد تابعة لتلك الجامعات، إلا ما كان من جامعة أم القرى التي جعلت هذا البرنامج تحت مظلة قسم اللغة والنحو والصرف التابع لكلية اللغة العربية.

إن أهمية هذا العلم وجِدَّته قد أثارتا اهتمامي عقب حصولي على درجة البكالوريوس في الأدب العربي من جامعة أم القرى، فهوت النفس معرفة المزيد حول اللغويات التطبيقية، مفهومها، وفروعها، وما يرتبط بها من علوم ومعارف، وكيف تمارسها الجامعات السعودية.

وقد صاحبني هذا الاهتمام خلال دراستي المنهجية لمرحلة الماجستير، فلم ألبث حتى تخمرت الفكرة في مخيلتي، واستطعت تكوين صورةٍ ذهنية مقبولةٍ عن عناصر الموضوع.

أعترف أن الطريق كان يبدو ضبابياً أمامي؛ بدأت بالتواصل مع المسؤولين في جامعتي للحصول على خطابات لتسهيل مهمتي البحثية، ثم التجأت للتواصل الإلكتروني مع الجامعات الأخرى عبر البريد، ثم الاتصال الصوتي ولم تكتمل لديّ المعلومات إلا بزيارة الجامعات المعنية، ولقاء مسؤولي تلك الأقسام فيها، مع صعوبة السفر والتنقل الذي صاحب جائحة كورونا، وصعوبة الحصول على هذه المعلومات إلا بقدر المستطاع، لكن الهمة غلبت الحيرة، والعزيمة دحضت التخوف، فاستعنت بالله تعالى وجاء اختياري لهذا الموضوع لدوافع ذاتيةٍ وموضوعية:

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

- أما الذاتية فتتلخص في حرصي على الاستزادة والإحاطة والمعرفة بجوانب هذا العلم ونشأته، إذ لم أشبع نهمي منه بعد، ثم رغبتي في تعريف الطلاب المقبلين على مرحلة الدراسات العليا بالمملكة العربية السعودية من الداخل والخارج ما يتضمنه برنامج اللسانيات التطبيقية من مواد تخصصيه، وما ينتج عنه من امكانية استكمال الدراسات العليا، مع بيان فرص العمل المتوقعة -وفق رؤى الجامعات المعنية- حتى يكون بحثي هذا مرجعاً لهم بإذن الله.

- وأما الموضوعية فتتعلق بندرة تواجد علم اللسانيات التطبيقية في الجامعات العربية عامة والسعودية خاصة، وعلاقته بمختلف الفروع اللسانية والإنسانية، وانعدام الدراسات السابقة، مما جعل هذا الموضوع مدار اهتمامي، فبدأت القراءة والاطلاع حوله حتى كونت فكرة أولية صغتها في خطة بحث قوبلت -والحمد لله- بالقبول من اللجنة المختصة، وبذلك تم اعتماد مسمى بحثي هذا، فانتقلت لمرحلة الإعداد التي قامت على البحث والاستقصاء، متحلية بالصبر، وراغبة في الاستمرار دون كلل أو ملل، واضعة هدفي نصب عينيَّ.

خلال هذه الفترة قمت بالاطلاع على العديد من الكتب والمجلات والدوريات المختصة بعلم اللسانيات التطبيقية ووقع تحت يدي الكثير منها.

سافرت إلى مدينة الرياض أكثر من مرةٍ للحصول على خطط برامج اللسانيات التي لم يتيسر لي الحصول عليها الكترونياً، ثم بدأت بتصنيف تلك الخطط وإنشاء الجداول وعقد المقارنات بين أقسام الجامعات؛ للوصول لصفوة هذه الدراسة التي أقمتها على أربعة فصول، تسبقها مقدمة وتمهيد، وتقفوها خاتمة.

جاء الفصل الأول بعنوان تاريخ اللسانيات التطبيقية مع بيان أهميتها، ومجالاتها المعرفية بدءً من تعريف اللسانيات التطبيقية ومجالات دراستها وفروعها وأهمية تدريسها في الجامعات العربية. ومروراً بالفصل الثاني الموسوم باللسانيات التطبيقية في جامعة الملك سعود ضمنته التعريف بالبرنامج وخطته الدراسية ومقارنة الوحدات التعليمية في الجامعات الثلاث التي تدرس هذا القسم. في حين أفردت الفصل الثالث بالحديث عن اللسانيات التطبيقية في جامعة الإمام محمد بن سعود مع التعريف بالبرنامج وخطته الدراسية ومقارنة المقررات في الجامعات الثلاث. وأخيراً كان الفصل الرابع للحديث عن اللسانيات التطبيقية في جامعة أم القرى حيث عرفت بالبرنامج وخطته الدراسية وقارنت مخرجات التعلم في الجامعات الثلاث.

بعد ذلك قمت بتحليل نتائج المقارنات وعملت على تنظيم قياس الأداء، وختمت بحثي بذكر التوصيات علّها أن تكون مصباحاً يضيء للباحثين طرقاً لم تتخطاها قدم من قبل، وكلي أمل أن يسهم هذا البحث في إثراء المكتبة العربية وتسهيل التعرف على هذا العلم.

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

التمهيد:

يلاحظ متتبع تاريخ نشأة علم اللسانيات التطبيقية صعوبة تحديد زمن هذه النشأة وموطنها الأصلي، كما وتظهر صعوبة حصر هذه المسميات غير المتناهية لهذا العلم، وما يتضمنه من ألفاظ ومصطلحات عربية أو غربية عُربت ليسهل تداولها ومعرفة دلالتها.

بات تعدد فروع ومجالات علم اللسانيات التطبيقي موطن بحث واستقصاء عند المهتمين بهذا المجال، حتى كثرت فيه المؤلفات، واندمج مع فنون المعرفة والعلوم بشتى أنواعها، ومجالاتها العلمية والعملية والتقنية، إلا أن الواقع يحكي صعوبة حصر مجالات وفروع هذا العلم، وتقييد معاني ألفاظه، كونه علم قائم على سر من أسرار نشأة البشرية وأداة التواصل والاستكشاف ألا وهي اللغة.

في هذا الفصل أسلط الضوء على تعريف علم اللسانيات التطبيقية وأهميته، ومجالاته المعرفية المتعددة، وفروعه الكثيرة المرتبطة بالعلوم والمعارف الأخرى، ثم أبين أهمية تدريسه في جامعاتنا العربية ومدى الحاجة إليه.

تاريخ اللسانيات التطبيقية وبيان أهميتها، ومجالاتها المعرفية:

المبحث الأول: التعريف باللسانيات التطبيقية:

اللسان وسيلة الإنسان للتعبير والتواصل مع البشر وإن اختلفت اللغات وأصوات الحروف، فلا تكتمل عملية التواصل الفعّال إلا به، وهي صفة أساسية تميز الإنسان عن باقي المخلوقات، ولا يصل الشخص إلى التأكد من إتمام عملية الإفهام والتفهيم إلا بالصوت الصادر من كافة أجزاء الفم ومنه اللسان الذي اختلف في معناه، كونه العضو الموجود في التجويف الفموي المساعد على نطق أصوات الحروف، كما ورد ذكره بالقرآن الكريم على أنه اسم للغة؛ قال تعالى: ﴿بِلسانٍ عَربي مُبين﴾ [الشعراء.١٩٥] أي: بلغة عربية واضحة.

فاللسان في الواقع يمثل مؤسسة اجتماعية تميز كل مجتمع عن الآخر بأصوات حروفه، فلسان القوم لغتهم السهلة بنظرهم، المتداولة المفهومة فيما بينهم، المكتسبة بالفطرة والمحاكاة. وبتلك العضلة اللينة تتم العملية التفاعلية بمقصدها الكامل، ليعبر الإنسان عن مكنون نفسه ودواخلها كيفما شاء.

جدير بالذكر الحديث عن علم اللسانيات العربي الأصيل وجذوره الممتدة من المشرق وحتى المغرب، منذ أيام الفراهيدي وسيبويه والكسائي، ليتصدر الجاحظ هذا الميدان رائداً له ومتحدثاً عنه منذ سنين عدّة من خلال مؤلفاته: "البيان والتبين، الحيوان، والرسائل"،[١] كما وأشار ابن خلدون إليه في مقدمته وذكر عدداً من القضايا اللغوية كالكلام عن مفهومي: (اللغة واللسان)، أهما مجتمعان أم منفردان؟ أخاصية

(١) انظر. جاسم، جاسم. ***الجاحظ عالم اللغة التطبيقي***. (ص٢٩٥).

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

إنسانية جماعية يعدّان أم خاصية فردية؟[٢]، ثم سار على نهجه علماء اللغة الغرب من أمريكا وأوروبا، مستنيرين بآراء ومبادئ من سبقهم من علماء العرب في دراسة القضايا اللسانية التطبيقية.[٣]

تطور الدلالة اللفظية لمصطلح اللسانيات عبر الزمن:

- تعريف اللسان في القرآن الكريم: [٤]

ورد ذكر لفظ اللسان في عدة مواضع من القرآن الكريم وقد اخترت بعضاً منها:

١) اللسان بمعنى الثناء الحسن والذكر الجميل ﴿وَوَهَبْنَا لَهُمْ مِنْ رَحْمَتِنَا وَجَعَلْنَا لَهُمْ لِسَانَ صِدْقٍ عَلِيًّا﴾ [مريم.٥٠]

٢) وجاء بمعنى الدعاء ﴿لُعِنَ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ بَنِي إِسْرَائِيلَ عَلَى لِسَانِ دَاوُدَ وَعِيسَى ابْنِ مَرْيَمَ﴾ [المائدة.٧٨]

٣) وفي موضع آخر كان معناه اللسان الفصيح ﴿وَهَذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُبِينٌ﴾ [النحل.١٠٣]

٤) ومنه ايضاً اختلاف منطق اللسان ولغته [٥] ﴿وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ﴾ [الروم.٢٢]

٥) وأخيراً ورد معنى اللسان أي: لغة القوم ﴿وَما أَرْسَلْنا مِنْ رَسُولٍ إِلَّا بِلِسانِ قَوْمِه﴾ [إبراهيم.٤]

- تعريف اللسانيات في معاجم اللغة العربية:

– جاء في العين أن "اللسّان": هو الكلام. [٦]

– وفي لسان العرب ورد "اللسّان" بمعنى: جارحة الكلام، وقد يكنى بها عن الكلمة فيؤنث حينئذ.

قال ابن بَري: وقد يذكر على معنى الكلام.

قال الحطيئة: نَدِمْتُ عَلَى لسانٍ فاتَ مِنِّي، ... فلَيْتَ بأَنه فِي جَوْفِ عَكْمِ

وورد عن ابن سيده: اللسان الْمِقْوَلُ، يذكر ويؤنث، والجمع أَلسِنة فيمن ذكَّر مثل حمار وأَحْمرة، وأَلْسُن فيمن أنث مثل ذِرَاع وأَذْرُع، لأن ذلك قياس ما جاء على فعال من المذكر والمؤنث، وإن أردت باللسان اللغة أنثت. [٧]

---

(٢) الطائي. نعمة. ***مقاربة لسانية في مقدمة ابن خلدون دراسة إجرائية في ضوء مشروع (لسانيات التراث)***. (ص٦٥).

(٣) انظر. جاسم، جاسم. ***الجاحظ عالم اللغة التطبيقي***. (ص٥٢٣).

(٤) انظر. عمر. أحمد. ***معجم اللغة العربية المعاصرة***. (٣/ص٢٠١٠).

(٥) الطبري، محمد. ***تفسير الطبري جامع البيان في تفسير القرآن***. (ص٢٠٦).

(٦) الفراهيدي. ***العين***. (ص٢٥٦/٧م).

(٧) ابن منظور. ***لسان العرب***. (ص٣٨٥/ ١٣م). وتوافق معه الرازي. ***مختار الصحاح***. (ص٢٨٢/١م).

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

- وجاء في معجم التعريفات باب اللام "اللسن": ما يقع به الإفصاح الإلهي لأذان العارفين عند خطابة تعالى لهم.[٨]
- وبمثل ذلك عرّفه زين الدين القاهري (١٩٩٠.ص٢٨٩)، في كتابه "التوقيفات على مهمات التعاريف".
- وعند الطائي: "اللسن": مصدر لسنه: تناوله بِلِسَانِهِ، وأيضاً فاقه فِي اللسن: وهو البلاغة.

واللسن: هو اللُّغَة، جمع ألسن: وهو البليغ. [٩]

- اللسانيات عند العرب المتأخرين:

ولد مصطلح "الألسنية" في فلسطين منذ عام ١٩٣٧، ثم احتضنت لبنان نشأته، عندما نشر أوغسطين الدومينيكي[١٠] كتابه "المعجمية العربية على ضوء الثنائية والألسنية السامية"، وكتابه الآخر في عام ١٩٤٧ "هل العربية منطقية: أبحاث ثنائية ألسنية". [١١]

تجدر الإشارة في هذا المقام إلى مولد اللسانيات في المشرق العربي حيث كان قبل أربعينيات القرن العشرين، بينما عرفته بلدان المغرب العربي في أوائل ستينيات القرن نفسه، ولم تعرفه بلدان المغرب الأقصى إلا في منتصف سبعينيات القرن العشرين.

ومن مادة "اللسن" التي تعني الكلام واللغة، انبثق المصطلح الأكثر تجريداً والأعم تصوراً وهو لفظ "اللسانيات"، وغالب الظن أنه ظهر متزامناً مع نشأة "معهد العلوم اللسانية والصوتية" التابع لجامعة الجزائر عام ١٩٦٤،[١٢] وقد أصدر المعهد منشوراً يحدد فيه مهامه، فكان يستعمل مصطلح "اللساني" و"اللسانية" في مجرى النعت، ثم استعمل في الحديث عن العلم ذاته لفظ "علم اللسانيات" تلا ذلك إصدار المعهد لمجلة "اللسانيات"؛ التي كانت سبباً في انتشار هذا المصطلح وجعله مُشعاً في

---

(٨) الجرجاني. ***معجم التعريفات.*** (ص١٦٠).

(٩) الجياني. محمد. ***إكمال الأعلام بتثليث الكلام.*** (ص ٢/٥٦٤م).

(١٠) كاتب وفيلسوف وعالم دين من أصل نوميدي- لاتيني- جزائري. من أهم الشخصيات المؤثرة في المسيحية الغربية، فيلسوف ذو شأن وإمام فلاسفة العصور الوسطى المرجع (https://youtu.be/kkCH-6W1TEo).

(١١) انظر المسدي. عبد السلام. ***قاموس اللسانيات عربي- فرنسي مع مقدمة في علم المصطلح.*** (ص٧١).

(١٢) المرجع السابق+ بغداد. فاطمة الزهراء. ***البحث اللساني في المغرب العربي.*** (ص٢٤) أشارت في هامش * من الصفحة ذاتها إلى تاريخ المرسوم الوزاري لإنشاء المعهد مختلفة بذلك عن المسدي الذي ذكر أنه أنشأ عام ١٩٦٦.

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

العالم العربي. أما في تونس عام ١٩٦٦ ترجم صالح القرمادي[١٣] كتاب "كانتينو" الذي خصّ اللسانيات بمصطلح (علم اللغات) وبذلك أصبح أول من استعمل مصطلح "الألسنية" تعبيراً عن علم اللهجات.

ثم اطّرد استعمال المصطلح في المدرسة اللبنانية خاصة عندما كرّسه "أنيس فريحة وريمون طحان" بسلسلة بعثاها عام١٩٧٢ بعنوان "الألسنية"، وعلى وتيرة المدرسة اللبنانية ظل لفظ (الألسنية) شائعاً بين المختصين في الجامعة التونسية إلى عام ١٩٧٨. (١٤)

ثم جرى تداوله في المغرب الأقصى ومرجعه إلى مادة "اللسن" وهو من فصيح العرب، وذلك في عام ١٩٨٦حين تأسست جمعية اللسانيات بالمغرب، وظهر مع تأسيسها عدة مؤلفات للكتابة اللسانية. (١٥)

استنتج مما سبق أن علم اللسانيات كان يطلق عليه مصطلح "علم اللغة" في المشرق العربي، أمّا في المغرب العربي فكان يسمى "الألسنية"، وبعد ذلك اتفق العرب على توحيد اسم هذا العلم تحت مسمى "علم اللسانيات" عندما نظم مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية التابع للجامعة التونسية في ديسمبر ١٩٧٨ أول ندوة عربية في هذا الاختصاص، فحضر إليها علماء اللسانيات من المغرب، تونس، ليبيا، مصر، العراق، الكويت، وسوريا، وكان أول مكتسبات الندوة أن اتفق الجميع على تكريس لفظ "اللسانيات" اسماً لهذا العلم.(١٦)

- تعريف اللسانيات عند الغرب:

توالى ظهور مصطلح "اللسانيات"(Linguistik) بدءً من ألمانيا كعلم موضوعي للسان البشري، ثم في عام ١٨٢٦استعمل في فرنسا لفظ (Linguistique) للدلالة على اللسانيات، ثم انتقل إلى انجلترا للدلالة على اللسانيات أيضاً (Linguistics) في عام ١٨٥٥. (١٧)

---

(١٣) مختص في الدراسات اللغوية وعلم اللسانيات، ترجم بعض المؤلفات إلى العربية. أثرت أراءه الجريئة في الحركة الأدبية والثقافية بتونس. ساهم في إصدار وتحرير مجلة التجديد في أوائل الستينات. (wikipedia.org)

(١٤) انظر المسدي. ***قاموس اللسانيات عربي- فرنسي مع مقدمة في علم المصطلح***. (ص٦٩-٧١).

(١٥) المرجع السابق+ بغداد. فاطمة الزهراء. ***البحث اللساني في المغرب العربي***. (ص٢٥).

(١٦) المسدي. ***قاموس اللسانيات عربي- فرنسي مع مقدمة في علم المصطلح***. (ص٧١).

(١٧) انظر إشارة حساني. أحمد. ***في مباحث في اللسانيات*** (ص٢٣). هامش ١. نقلاً عن صالح. عبد الرحمن. ***مدخل إلى علم اللسان الحديث***، (ص٢٩).

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

أمّا فيما يتعلق بظهور اللسانيات كعلمٍ مستقلٍ واضح المعالم، فكان ذلك على يد فرديناند دي سوسير (١٨) عام ١٩١٣(١٩)، ثم برزت اللسانيات التطبيقية بعد الحرب العالمية الثانية في الجامعات البريطانية عام ١٩٤٦، وفي الولايات المتحدة الأمريكية أصبحت جامعة ميشيغان تدرس اللسانيات التطبيقية كمادة مستقلة، ومنها صدرت أول مجلة في العالم عام١٩٤٨تحت مسمى "اللسانيات التطبيقية"، حيث تعد مجلة (تعلم اللغة: مجلة في اللسانيات التطبيقية). (٢٠)

ثم في جامعة جورج تاون الأمريكية استعملوا مصطلح اللسانيات بإصدارهم مقال في مجال اللسانيات العامة تحت مسمى (اللسانيات التطبيقية في تدريس اللغة) عام ١٩٥٤، تلا ذلك ظهور مصطلح "اللسانيات التطبيقية" في المؤتمر العالمي الثامن للسانيات العامة في أوسلو عام ١٩٥٧، وبذلك تم اعتماد مسمى "اللسانيات" باستخدامهم للمصطلح. (٢١)

كان لشيوع استخدام مصطلح "اللسانيات التطبيقية" أثر، حيث سميت به المدارس والمراكز مثل جامعة أدنبره عام ١٩٥٦، ومركز "اللسانيات التطبيقية" في واشنطن العاصمة عام ١٩٥٧، ثم توالت المدارس والمراكز والأقسام الخاصة بهذا العلم في أوروبا التي كانت أسرع انتشاراً من أمريكا. (٢٢)

ومن جانبي أرى أن هذه المرحلة كانت بداية عناية وحرص علماء الغرب على اللغة، وما يدور حولها من علوم شتى؛ لإيمانهم بأهميتها كوظيفة تواصلية بين الشعوب وقابليتها للتحليل والدراسة، مما جعلهم يسعون جاهدين للتوسع في ميادينها وإنشاء العديد من المراكز والمدارس والجامعات التي تحمل اسم اللسانيات التطبيقية؛ العلم الذي عرّفه بعضهم باللغة وما يدور حولها من مهارات ومستويات ترفع من شأنها وتعزز من قدرها وتدمج بينها وبين فنون عدة، وتعد هذه الخطوة أولى لبنات توسع هذا العلم عند الغرب.

---

(١٨) عالم لغوي سويسري شهير. يعتبر بمثابة الأب للمدرسة البنيوية في علم اللسانيات. فيما عدّه كثير من الباحثين مؤسس علم اللغة الحديث. عُني بدراسة اللغة الهندية، الأوروبية. وقال إن اللغة يجب أن تعتبر ظاهرة اجتماعية. من أشهر آثاره: `بحث في الألسُنيّة العامة` وقد نُقل إلى العربية بترجمات متعددة ومتباينة.

https://artsandculture.google.com/entity/m02zk8?hl=ar

(١٩) قدور. أحمد. ***مبادئ في اللسانيات***. (ص٩).

(٢٠) جلايلي. سمية. ***اللسانيات التطبيقية مفهومها ومجالاتها***. (ص١٢٦).

(٢١) انظر المرجع السابق. (ص١٠).

(٢٢) انظر المرجع السابق.

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

- تعريف اللسانيات اصطلاحاً:

تعددت تعاريف علم اللسانيات؛ لكثرة مسمياته وتنوع مجالاته، فمنهم من أطلق عليه اسم: "علم اللغة، فقه اللغة، علم اللغة العام، اللغويات، الألسنة، وعلم اللسان البشري"، وكل هذا التعدد بسبب حداثة هذا العلم وانفتاحه على العالم، وعدم المقدرة على حصر العلوم المرتبطة به، ومن هنا كان لابَّد أن أذكر بعضاً من هذه التعريفات وفق التسلسل الزمني بدءً من السابق وحتى اللاحق.

- بداية مع أبو اللسانيات الحديثة (فرديناند دي سوسير F. DE Saussure ١٩١٦): الذي ذكر أن موضوع اللسانيات هو: "دراسة اللغة في ذاتها ومن أجل ذاتها"[٢٣] ،وقال ايضاً: "إن اللسان نتاج اجتماعي لملكة اللغة ومجموع التعاقدات الضرورية التي يتبناها المجتمع لكي يتمكن ممارسة هذه الملكة".[٢٤]
- وعرّف (جين إتشسن Jean Aitchison [٢٥] .١٩٣٨) اللسانيات بأنها: "الدراسة المنهجية للغة، أي أنه الفرع المعرفي المعني بوصف اللغة من كل جوانبها، وبصياغة نظريات تكشف لنا عن الكيفية التي تعمل بها".[٢٦]
- وجد (الحاج.١٩٧٣) أن العلوم اللسانية أو اللسانيات، (علم اللسان الحديث)، في البلاد الغربية يسمى (Linguistics)، وهو مصطلح غربي حديث يقصد به: الدراسة العلمية الموضوعية لجميع ظواهر اللسان البشري من خلال دراسة الألسنة الخاصة بكل قوم، وبصفة خاصة القدر المشترك فيها من القوانين التي تخضع لها هذه الظواهر (أي اللسان كأداة للتبليغ وكظاهرة فيزيائية ونفسية واجتماعية عامة الوجود).[٢٧]

فاللسانيات بالمعنى السابق تعني: الدراسة التجريبية والنظرية، للظواهر المذكورة فستنبط القوانين التي تنضبط بها وتفسرها تفسيراً علمياً محضاً، وذلك بإجراء البحوث الميدانية والمشاهدة المباشرة لأحوال التخاطب وشيوع الكلمات في المجتمع وكيفية تقبل الناس لها أو النفور منها، وكذا التراكيب وكيفية الأداء لها، وتداخل اللغات وغير ذلك، ثم تقوم بتحليل المعطيات بوسائل علمية دقيقة كالإحصاء والتحليل الصوتي،

---

١ F. De Saussure. Cours de linguistique générale. Edition critique établie par T. De Mauro. Ed. Talantikit. Bejaia. 2014. p.317.

(٢٤) خاليد. حسني. **مدخل إلى اللسانيات المعاصرة**. (ص٢٥).

(٢٥) جين إتشسون. أستاذة للغة والاتصال بجامعة إسكفورد. اهتماماتها البحثية في الفروع المعرفية للسانيات التاريخية والاجتماعية واللغة والعقل واللغة والإعلام. لها العديد من المؤلفات. ***اللسانيات مقدمة إلى المقدمات*** (ص.١٤).

(٢٦) إتشسن. جين. ***اللسانيات مقدمة إلى المقدمات***. (ص٤٧).

(٢٧) انظر الحاج. عبد الرحمن. ***علم اللسان الحديث***. (ص٣٢).

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

والنظر في نظام كل لغة، وتحليلها تحليلاً رياضياً، والمقارنة بين البنى والأنظمة، والنظر في كيفية تفرع البنى بعضها عن بعض داخل اللغة الواحدة وكيفية استعمال المتكلم لهذا النظام التفريعي واكتساب الطفل الأجنبي هذه القدرة.[٢٨]

- وفي السياق نفسه عرّف (ريتشارد مونتاغيو Richaards et al [٢٩] .١٩٨٥) اللسانيات بأنها: "دراسة تعليم اللغات الثانية وتعلمها، ويستخدم المعلومات المستقاة من علم الاجتماع وعلم النفس وعلم الإنسان ونظرية المعلومات وعلم اللغة؛ من أجل تطوير نظرياته اللغوية حول اللغة واستخدامها، ومن ثم يستخدم هذه المعلومات والنظريات في مجالات تطبيقية مثل: تصميم المقررات، وعلاج أمراض الكلام، والتخطيط اللغوي والأسلوبية وغير ذلك".[٣٠]
- كما عرّف (ويدوسون هنري [٣١] Kaplan. R and Widdowson. H[٣٢] وروبرت كابلن .١٩٩٢) اللسانيات بأنها: "تطبيق المعرفة اللغوية على مشكلات العالم الواقعية... وعندما تستخدم هذه المعرفة اللغوية في حل المشكلات الأساسية المتعلقة باللغة، نستطيع أن نقول إن اللسانيات التطبيقية علم تطبيق وممارسة. والتطبيق هو تقنية تجعل الوصول إلى الأفكار المجردة ونتائج البحوث ممكناً، كما تجعلها ذات صلة بالعالم الحقيقي، فهو علم يتوسط بين النظرية والتطبيق". [٣٣]
- أمّا رأي (آلان دافيس (٣٤) Davies .١٩٩٩) فيظهر في قولة بأن اللسانيات: "نشاط بحثي وتطوري يستخدم النظريات، ويجمع مجموعة من البيانات يمكن

---

(٢٨) انظر الحاج. عبد الرحمن. ***علم اللسان الحديث***. (ص٣٢).

(٢٩) عالم لسانيات وفيلسوف أمريكي. انصبت أبحاثه واهتماماته على علاقة المنطق باللغة الطبيعية وعلى نظرية المجموعات.

(٣٠) الشويرخ. صالح. ***قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية***. (ص١٢).

(٣١) عالم لغوي بريطاني ومرجع في مجال تعليم اللغويات التطبيقية وتعليم اللغة. وخاصةً تعليم وتدريس اللغة الإنجليزية.

Henry Widdowson - Wikipedia

(٣٢) عالم لغوي أول من أطلق تسمية التباين الخطابي عام ١٩٦٦. وأول من حصل على رتبة أستاذ Professor في الولايات المتحدة الأمريكية. ويعد المحرر المؤسس للمراجعة السنوية للسانيات التطبيقية. ينظر الشويريخ. صالح ناصر. ***قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية***. (ص١١).

(٣٣) المرجع السابق (ص١٢).

(٣٤) أحد الآباء المؤسسين لعلم اللغة التطبيقي. الشخص المثالي لممارسة البحث عن الذات. أشهر مؤلفاته An Introduction to Applied Linguistics: From Practice to Theory مقدمة في علم اللغة التطبيقي: من الممارسة حتى النظرية.

https://www.jstor.org/stable/10.3366/j.ctt1g09wtk

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

استخدامها في التعامل مع المشكلات التي تواجه المؤسسات اللغوية. فهي ليست شكلاً من أشكال العمل الاجتماعي الذي يتصل بالأفراد مع أن نتائجها يمكن أن تكون مفيدة للاستشاريين والمعلمين عند مواجهة مثل هذه المشكلات". (٣٥)

- وذكر خليل حلمي (٢٠٠٢) أن اللسانيات هي: "الدراسة العلمية الموضوعية للسان البشري".

عرّفها علماء اللغة في العصر الحديث بأنها: "العلم الذي يدرس اللغة دراسة علمية".(٣٦)

- وعرّفه عالم اللسانيات (أندريه مارتيني (٣٧) André marinet .٢٠٠٨) فقال: "اللسانيات هي الدراسة العلمية للسان البشري". (٣٨)
- ويعرف (الحساني .٢٠١٣) اللسانيات بأنها: " الدراسة العلمية والموضوعية للسان البشري من خلال الألسنة الخاصة بكل مجتمع، فهي دراسة للسان البشري، تتميز بالعلمية والموضوعية". (٣٩)
- أمّا تعريف اللسانيات في المعجم اصطلاحاً فهي: "العلم الذي يدرس اللغة الإنسانية دراسة علمية تقوم على الوصف ومعاينة الوقائع بعيداً عن النزعة التعلمية والأحكام المعيارية". (٤٠)

تماشياً مع ما تم ذكره بعد تعدد التعريفات السابقة لمصطلح علم اللسانيات وزَمانه في المشرق والمغرب، وعند العرب وغيرهم، فلا مناص من القول: أن الاختلافات في التعاريف ناتجه عن اختلاف توجهات العلماء وتخصصاتهم، وقابلية علم اللسانيات للتحليل والدراسة والتداخل مع علوم أخرى في مجالات مختلفة، وخلاصة القول: أن التعاريف مهما اختلفت تكاد تكون واحدة، قائمة على مقومات أساسية متفقة في معناها لاحتوائها على اللغة، والوصف، والدراسة، والنظريات، والمجالات، لذلك لم يتم حصر علم اللسانيات وتقييده بتعريف واحد.

---

(٣٥) خلدي، أحمد. ***اللسانيات التطبيقية وتدريسية اللغات*** – **المعالجة اللغوية نموذجاً-** (ص٣١٠).

(٣٦) خليل. حلمي. ***مقدمة لدراسة علم اللغة***. (ص٩).

(٣٧) لغوي وأستاذ جامعي فرنسي. عضو في جمعية اللغة الحديثة. (wikipedia.org)

(38)-André marinet**, éléments de linguistique générale**, armand colin 5 édition, paris, (2008), p 31.

(٣٩) حساني. أحمد. ***مباحث في اللسانيات***. (ص٢٤)..

(٤٠) قدور. أحمد. ***مبادئ في اللسانيات***. (ص١٥) وقد أحال إلى ***معجم اللسانيات***. (ص٣٠٠-٣٠٣). هامش ١.

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

عليه فقد عزمت مستعينةً بالله تعالى على وضع تعريفين لهذا العلم، أحدهما موضوعي يوائم بين تعريفات العلماء، مع مراعاة المقومات الأساسية لهذا الفن. والآخر إجرائي، يتفق وعملي في هذا البحث.

- التعريف الموضوعي:

هو علم حديث يجمع بين فروع المعرفة، يعنى بدراسة اللغة من خلال مستوياتها الصوتية، والصرفية، والنحوية، والدلالية، والمعجمية، ومن خلال المجتمع، قائم على الوصف لمعالجة المشكلات اللغوية، يعمل على التحليل والمقارنة.

- التعريف الإجرائي:

هو العلم الذي يَدرس اللغة وصفاً من خلال مستوياتها؛ ليحصل على مقررات تعليمية ذات فاعلية تتناسب مع متعلمي اللغة العربية من أبنائها والناطقين بغيرها، مع قياس مخرجات التعلم والتحقق من الأداء وجودته.

المبحث الثاني: مجالات دراسة اللسانيات التطبيقية

علم اللسانيات علاقته قوية بشتى العلوم الإنسانية؛ يتصل بعلم النفس، والتربية، والاجتماع، وسائر العلوم الأخرى، ميدانه لغة البشر، يصف كيفية استخدامها؛ نظراً لعلاقتها بجانب النشاط والسلوك الإنساني، لذلك كان محط اهتمامه بنية اللغة، وشكلها، واستخداماتها، ومكوناتها، وكيف نتعلمها، ونعلمها، ومسار تطورها عبر الزمن؛ فهي لغة متطورة متغيرة.

ولتوضيح ذلك أشير إلى تعدد مجالات علم اللسانيات التطبيقي وتداخلها، بناءً على تعدد العلوم الإنسانية ومجالات تطبيقها؛ فهو علم يهتم باللغة وكافة جوانبها ووظائفها وخصائصها، يتقاطع مع العلوم الأخرى سواءً تعليمية تربوية، أو عصبية، أو حاسوبية وغيرها. لذلك يصنف علم اللسانيات التطبيقي على أنه علم حديث متغير متطور، ينتج عن تداخله مع العلوم الأخرى حقولاً واسعة للدراسات الإنسانية المجتمعة على هدف واحد، وهو تعليم اللغة بكل مجالاتها وفروعها، وما يرتبط بها من إعداد مقررات تعليمية واختبارات، وابتكار وسائل مقابلة بين اللغات. (٤١)

تتشارك هذه المجالات وتتفاعل مع تخصصات متعددة، غالباً تظهر في مؤتمرات علم اللغة التطبيقي إلا أن مجال (اكتساب وتعليم اللغة) سواء لأبنائها أو للناطقين بغيرها هو الغالب على هذا العلم. (٤٢)

سعى روندو Rondeau(٤٣)، وكريستال Crystal (١٩٨١)(٤٤) إلى حصر تلك المجالات وتحديدها في الآتي:(٤٥)

---

(٤١) انظر صيني. محمود. ***اللسانيات التطبيقية في العالم العربي***. مقال منشور في كتاب (***تقدم اللسانيات في الأقطار العربية***). (ص ٢١٩).

(٤٢) انظر الراجحي. عبده. ***علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية***. *(ص.٩).*

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

- تعليم اللغة للبالغين.
- لغة الأطفال.
- تحليل الأخطاء.
- الضعف اللغوي.
- الترجمة.
- اللغة والتعليم في البيئات متعددة اللغات.
- اللسانيات التقابلية.
- تحليل الخطاب.
- تقنيات التعليم وتعلم اللغات.
- منهجية تدريس اللغات الأجنبية وإعداد المعلمين.
- اللغة والجنس.
- اللغة لأغراض خاصة.
- التخطيط اللغوي.
- اختبارات اللغة والتقويم.
- الصناعة المعجمية.
- تعلم اللغة الأم.
- اللسانيات النفسية.
- البلاغة الأسلوبية.
- اكتساب اللغة الثانية.
- اللسانيات الاجتماعية.
- تعلم القراءة والكتابة.
- اللغة وعلم البيئة.
- اللغة والإعلام.

---

(٤٣) جيرار روندو Rondeau, G.١٩٥٣ مصور فوتوغرافي فرنسي. مؤلف لأكثر من خمسة عشر كتابًا. من ضمنها كتاب اللسانيات التطبيقية حالة من الفن في عام La linguistique appliquée: état de la question ١٩٨١.
ت٢٠١٦.

(٤٤) ديفيد كريستال.David Crystal لغوي أكاديمي وكاتب بريطاني. ولد في إيرلندا ١٩٤١.يعمل في مجال اللسانيات. له أكثر من ١٠٠ كتاب.

(٤٥) خلدي. أحمد. ***اللسانيات التطبيقية وتدريسية اللغات***- المعالجة اللغوية نموذجاً. (ص٣١١).

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

أكد على ما سبق رتشارد وآخرون (١٩٨٥) بقولهم: إن اللسانيات التطبيقية تعني "دراسة تعلم وتعليم اللغة الثانية واللغة الأجنبية، ودراسة اللغة واللسانيات في علاقتهما بالمشاكل العملية، كالمعجم، أو الترجمة، وعلل النطق، وغيرها".(٤٦)

وقد وافق (بالعيد٢٠٠٠) روندو وكريستال إلا أنه أضاف على المجالات السابقة ما يلي:(٤٧)

- التوثيق.
- معالجة الأمراض اللغوية.
- تقنيات التعبير

لعل (صيني ٢٠١٩) حاول حصر هذه المجالات في الآتي: (٤٨)

أولاً: تعليم اللغات وتعلمها، ويتفرع منهما أنشطة لسانية تطبيقية:

- المعجمية وصناعة المعاجم.
- المصطلحية بفروعها: النظري، والتطبيقي، والعلمي، ووسائل وضع المصطلحات وتوثيقها وترتيبها.
- نظرية الترجمة أو علم الترجمة.
- التخطيط اللغوي.

ثانياً: طرائق تدريس اللغة وتصميم البحوث فيها.
ثالثاً: تصميم اختبارات اللغة.
رابعاً: إعداد مواد تعليم اللغة وتقويمها.
خامساً: اكتساب اللغة وتعلمها.
سادساً: الوسائل المعينة في تعليم اللغة.
سابعاً: اللغوية وآثارها النفسية والاجتماعية والتربوية.
ثامناً: الدراسات التقابلية بين اللغات.
تاسعاً: تحليل الأخطاء اللغوية.
عاشراً: محو الأمية.

---

(٤٦) خلدي. أحمد. ***اللسانيات التطبيقية وتدريسية اللغات***- المعالجة اللغوية نموذجاً. (ص٣١١). هامش٦. (6) Cité par Pennycook, A. (1997). Critical Applied Linguistics and Education Language Policy and Political Issues in Education, p23.

(٤٧) بالعيد. صالح. ***دروس في اللسانيات التطبيقية.*** (ص.١٤).

(٤٨) انظر صيني. محمود. ***اللسانيات التطبيقية في العالم العربي.*** مقال منشور في كتاب (***تقدم اللسانيات في الأقطار العربية***). (ص ٢١٩).

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

كما واقترحت الجمعية الفرنسية للسانيات التطبيقية (Association (AFLA French Of Linguistics Applied، قائمةً من ثمانية عشر مجالاً للسانيات التطبيقية، وضعت "اكتساب اللغة" في أعلاها، وأضافت مجالات أخرى جديدة لا يعثر عليها في كل القوائم وهي: تعليم اللغة الأم، وتعليم لغة التخصص، وتعليم اللغات الأجنبية.(٤٩)

وبالرغم من قيام عدة مؤتمرات لسانية تطبيقية إلى أن العلماء لم يتمكنوا من تقييد المجالات بعدد محدود؛ يرجع ذلك لاتصال اللسانيات بالعديد من العلوم والتخصصات الإنسانية الأخرى، بشكل مكّنها من الدمج والإنتاج حتى لم يعد هناك مجال للحصر.

المبحث الثالث: فروع اللسانيات التطبيقية

لتعدد مجالات علم اللسانيات أثر ظاهر على تعدد فروع هذا العلم وتشعبها وانفتاحها على معارف وعلوم كثيرة، حيث لا يتصور أن يكون علم اللسانيات بمعزل عنها.

تعد المشكلات اللغوية التي أثارها بعض علماء اللغة من خلال دراساتهم العلمية وتساؤلاتهم منبع هذه الفروع، وعليه بدأت عنايتهم بدراسة علم اللسانيات وفروعه؛ مما أدّى إلى اتساع دائرة هذا العلم، وكثرة الأبحاث التي تربطه بحقول المعرفة المختلفة، وعلى الرغم من هذا التداخل إلا أن هناك بعض الفروع تكونت وقامت بذاتها مثل: "علم اللغة النفسي وعلم اللغة الاجتماعي"، وهذا إن دّل على شيء فهو يدّل على أن علم اللسانيات جزء لا يتجزأ من المعرفة المتغيرة بكل جوانبها

يقول أحمد مختار: "هي فروع تكاد تشمل كل ماله علاقة بالإنسان من جوانبه المتعددة، سواء في ذلك الدراسات الاجتماعية والنفسية، أو الدراسات العلمية والمعملية".(٥٠)

وبالإشارة إلى من تحدث عن هذه الفروع من العلماء فيحسن بي المقارنة بين ما ذكروه وفق الجدول التالي: علماً أني سأستخدم علامة النجمة "*" تحت اسم كل عَلَم موافق للفرع المذكور:

(٤٩) انظر الدريج. محمد. ***ديدكتيك اللغات واللسانيات التطبيقية.*** (ص٢٥). هامش٣١ منشورات الجمعية على موقعها الالكتروني.

(٥٠) عمر. أحمد مختار. ***محاضرات في علم اللغة الحديث.*** (ص٥٣).

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

- **جدول (١) فروع علم اللسانيات التطبيقية:**

فروع علم اللسانيات التطبيقية	داود (٥١)	عمر (٥٢)	خليل (٥٣)	خالد (٥٤)
علم اللغة النفسي	*	*	*	*
علم اللغة الاجتماعي وتعدد اللغات في المجتمع	*	*	*	*
علم اللغة التعليمي، طرق تدريس وتحليل أخطاء	*	*	*	*
تعلم وتعليم اللغة الأم واللغات الأجنبية	*	*	*	*
علم اللغة الجغرافي	*		*	*
علم اللغة الأنثروبولوجي	*			*
علم اللغة والترجمة (تقابلي، وتصحيح مناهج)	*	*		
التخطيط اللغوي		*	*	
علم الأسلوب		*	*	
التحليل الأسلوبي		*	*	
صناعة المعاجم		*	*	*
طرق التدريس		*	*	*
تحليل الأخطاء		*	*	*
أمراض الكلام		*		*
الالقاء وعيوب النطق والكلام		*		*
علم اللغة الاعلام	*			
علم اللغة السياسي	*			
علم اللغة الآلي	*			
علم اللغة الطبي	*			
علم اللغة العسكري	*			
الاختبارات اللغوية		*		
المساعدة في وضع لغة أو لغات عالمية		*		
أنظمة الكتابة ووضع الأبجديات للغات غير المكتوبة، وإصلاح الأبجديات المستعملة في اللغات		*		

(٥١) داود. محمد. ***العربية وعلم اللغة الحديث***. (ص٩٠)
(٥٢) عمر. أحمد مختار. ***محاضرات في علم اللغة الحديث***. (ص٥٥).
(٥٣) خليل. حلمي. ***دراسات في اللسانيات التطبيقية***. (ص٧٦-٨٠).
(٥٤) خالد. حسني. ***مدخل إلى اللسانيات المعاصرة***. (ص١٠٥-١١٣).

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

علم اللغة الإحصائي		*		
وسائل الاتصال غير اللفظية		*		
علم اللغة البيولوجي				*
علم اللغة الرياضي				*
علم اللغة الحاسوبي				*
علم اللغة العصبي				*

يلاحظ من الجدول السابق أن حقل اللسانيات التطبيقية يتألف من مجموعة علوم مختلفة متفرعة من اللغة، يؤكد ذلك ارتباط كل فرع بعلم، مع وجود صلة وثيقة بين هذه الفروع منبعها اللغة، وبالرغم من هذا التعدد والتنوع الحاصل من علاقة اللسانيات بأشتات وشذرات علوم المعرفة، ثمة بعض الفروع اجمع العلماء الأربعة السابقين على تواجدها بحسب تصنيفهم وهي: (علم اللغة النفسي، وعلم اللغة الاجتماعي وتعدد اللغات في المجتمع، وعلم اللغة التعليمي، وطرق التدريس وتحليل الأخطاء، وعلم وتعليم اللغة الأم واللغات الأجنبية).

يقول إتشسن: "تتداخل هذه الأفرع المتنوعة للسانيات بعض التداخل؛ مما يصعب مهمة تعيين الحدود الفاصلة بينها تعييناً واضحاً قاطعاً".[٥٥]

وعليه فلم أجد مقاييس لحصر هذه الفروع -وفق ما توصلت إليه- ولم أجد اجتهادات مقياسية أو عملية تقوم بهذه المهمة.

لكن السؤال هنا: ما أكثر هذه الفروع انتشاراً وتطبيقاً؟ ومتى يمكننا حصرها؟

بعد التأمل والدراسة -وبحسب اطّلاعي- تعتبر الفروع التي تركز على القضايا اللغوية المتصلة بنفس الإنسان ومجتمعه هي الأكثر انتشاراً وتطبيقاً.

أما ما يخص حصر هذه الفروع: فبالرغم من جهود اللغويين والباحثين في هذا المجال إلاّ أن الحصر بات أمراً صعباً ولا يمكن، يعود ذلك لأسباب عدة من أبرزها كون علم اللسانيات التطبيقي يركز على اللغة في الواقع المعاش، وهذه اللغة متطورة متغيرة تخلق علاقات وبنى اجتماعية تختلف باختلاف المجتمعات.

المبحث الرابع: أهمية تدريس اللسانيات التطبيقية في الجامعات العربية

في الآونة الأخيرة ظهر التنافس بين الجامعات العربية لتقديم برامج تعليمية حديثة ذات جودة عالية تتناسب مع طموحها؛ للوصول إلى العالمية والاعتماد الأكاديمي الذي استفاد من العولمة وانفتاح المشرق العربي على العالم بأكمله، وانتشار اللغة العربية وكثرة الراغبين بتعلمها.[٥٦]

(٥٥) إتشسن. جين. ***اللسانيات مقدمة إلى المقدمات***. (ص.٤٤)

(٥٦) انظر محمد. زيدان- ***حوكمة الجامعات: عرض نماذج جامعات رائدة***. (ص.٣٤٦/م٥).

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

من هنا وانطلاقاً من أهمية وجمال اللغة العربية الباهر[٥٧]؛ التي كانت ومازالت اللسانيات التطبيقية من ضمن الأسباب المؤدية إلى انتشارها بشكل واسع، وخاصة مع زيادة الحاجة إلى وجود كادر أكاديمي مؤهل ومتخصص في تعليم كيفية اكتساب اللغة العربية وتعليمها لأبنائها ولغير الناطقين بها، وإعداد مناهج مناسبة للمتعلمين، وتحقيق نتائج في حقل اكتساب الطفل لغته الأولى وقوانين هذا الاكتساب[٥٨]،كان لابدّ من تسليط الضوء على أهمية اللسانيات التطبيقية ومدى الحاجة إليها في الجامعات العربية؛ لما لها من دور في تحقيق جودة تعليم اللغة العربية، ومعرفة الطرق الناجعة في سبيل تعلمها وتعليمها وممارستها، ودورها في مدّ حلقة تفاعل الفكر اللغوي العربي الحديث مع مناهج اللسانيات الغربية بشقيها الأوروبي والأمريكي، واتساع رقعة متحدثي العربية.[٥٩]

هذا وقد أسهمت اللسانيات التطبيقية في تحليل اللغة تحليلاً علمياً ووصفها وصفاً موضوعياً؛ من خلال تصنيف عناصرها ودراسة العلاقات القائمة فيما بينها، كما وأسهمت في الكشف عن القوانين التي تحكم بنية اللسان الجوهرية، والبحث عن السمات الصوتية والتركيبية والدلالية.[٦٠]

وبالرغم من أن البعض يراها علماً غربياً حديثاً، والبعض الآخر يراها لا تختلف عما جاء به القدامى[٦١]، وبين هذا وذاك تجدر الإشارة إلى أن الدرس اللساني يتميز بالتوجه العلمي الدقيق والوضوح المعرفي، فاللسانيات في الثقافة العربية لسانيات تعمل جاهدة على الموازنة بين العلم النظري والتطبيقي، والدمج بين الفنون والمعارف للوصول إلى علم شامل لكافة فروع المعرفة يربط بين العمل والنظر، له بريق ولّمعان جذبا المثقفين والباحثين الغرب للوصول إلى الربط الحالي بين العلوم، وتطبيقية على الواقع بتعليم وتعلم اللغات وغيره.[٦٢]

---

(٥٧) انظر السويكت. ***تعليم اللغة العربية في الجامعات السعودية.*** (ص٢٦٦).

(٥٨) انظر علوي. مولاي ***اللسانيات التطبيقية وتدريسية مهارات اللغة العربية مهارة التحدث أنموذجا*** (ص ٢٠).

(٥٩) انظر بوقرة. نعمان. ***اتجاهات الدراسات اللسانية الحديثة في المملكة العربية السعودية دراسة وصفيه تحليلية.*** (ص ٢٤١/م٩).

(٦٠) انظر فارز. فاطمة. ***اللسانيات وإشكالية المصطلح.*** (ص٢٦٣/م٤).

(٦١) بوغدير. عمر. ***معضلة التأصيل في اللسانيات التمهيدية.*** (ص ٨٤٨/م٤).
https://translate.google.com/translate?hl=ar&sl=fr&u=https://www.asjp.cerist.dz/&prev=search&pto=aue

(٦٢) انظر. فارز. فاطمة. ***اللسانيات وإشكالية المصطلح.*** (ص٢٦٤/م٤). هامش (٩). غلفان. مصطفى. (٢٠٠٦). ***اللسانيات في الثقافة العربية الحديثة.*** (ص ٥).

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

وفي هذا الإطار أشير إلى أن الدرس اللساني في المغرب العربي نال حظاً ونصيباً وافراً من الاهتمام، ومنزلة مرموقة خصوصاً وأن الجامعات قطعت منذ الاستقلال أشواطاً ومراحل كثيرة في سبيل تحسين مستوى الأستاذة والطلبة معاً، والدفع بعجلة التطور العلمي والتقدم التكنولوجي؛ لمسايرة كل ما هو جديد، فلا يكون الأستاذ مجرد ناقل للمعارف والطالب مجرد مستهلك سلبي.(٦٣)

ثم إن تدريس اللسانيات التطبيقية في جامعاتنا العربية وضع يستدعي الاهتمام والتطوير، نظراً لما يُلمح من ضبابية الرؤية المعرفية -إن صح التعبير- لهذا الحقل المعرفي الزّاخر، كما وأن تواجده في بعض الجامعات مازال في مراحله الأولى، ومن ذلك ما نراه من ضعف إقبال الطلبة عليه؛ لتحجر أفكارهم حول صعوبة هذا التخصص بكل فروعه المعرفية والمنهجية، وقلة الأبحاث العربية والمؤلفات فيه، فهم مطالبون باستيعابه بكل مفاهيمه ومعارفه، ومصطلحاته، ونظرياته، ومجالاته.

فالظاهر من إنشاء المعامل والورشات، وانعقاد الندوات والملتقيات ما هو إلا دليل قاطع وبرهان ساطع على أنّ قضية الدرس اللساني في جامعاتنا قضية شائكة؛ كونها لازالت تحتاج إلى مزيد من الرّعاية والعناية والاهتمام والإثراء والمناقشة(٦٤)، وعليه فإن الحاجة إلى طرح مقرر واحد -على الأقل- مركز ومخصص يُدرّس خلال السنوات الجامعية يُعرّف الطلبة بأهمية هذا العلم، ومعارفه ومضامينه، ويسلط الضوء على مخرجاته ومدى حاجة سوق العمل إليه، وارتباطه بالعلوم الأخرى بات ضرورة مُلحه.

كما ويعد البحث اللساني متخلفاً في بعض جامعات المشرق العربي، حيث يدور حول قضايا تاريخية في معظم الأحيان، ويستخدم أدوات ونظريات لسانية قديمة نسبياً، كما وأنه لايزال مقيداً باللسانيات التطبيقية الغربية ومصطلحاتها دون تعريب، وقلة قليلة من اللسانين في أقسام اللغة العربية من يتابعون عملياً الجديد في اللسانيات من نظريات ومذاهب، أما حديثو التخرج من الجامعات الغربية في مجال اللسانيات التطبيقية فهم من أعضاء هيئة التدريس في أقسام اللغات الأجنبية وآدابها -الإنجليزية خاصة- وأقل من القليل من هؤلاء من يسهم في إثراء اللغة العربية أو يسهم في دراسة الفصحى من منظور علمي معاصر.(٦٥)

---

(٦٣) انظر المرجع السابق.

(٦٤) انظر المرجع السابق.

(٦٥) انظر صيني. محمود. ***تقدم اللسانيات في الأقطار العربية وقائع ندوة جهوية الرباط.*** (ص٢٢٢).

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

ولكن من يتتبع تاريخ تعليم اللغة العربية في جامعات المملكة العربية السعودية، يدرك مدى اهتمامها بتعليم اللغة العربية منذ أن أنشئ نظام التعليم العالي فيها[٦٦]، وظهر ذلك جلياً في معهد جامعة الملك سعود منذ عام (١٣٩٤-١٩٧٤)، ومعهد جامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية في الرياض عام (١٣٩٨-١٩٧٦)، ومعهد جامعة أم القرى منذ عام (١٣٩٩-١٩٧٩) في مكة المكرمة، فهم من أوائل الجامعات العربية التي حرصت على تقديم برامج في اللسانيات التطبيقية باللغة العربية.[٦٧]

وتؤكد رؤية المملكة ٢٠٣٠ هذا الاهتمام الذي توليه للغة العربية، حينما تضمّنت الرؤية إشارة إلى ضرورة العناية باللغة العربية بوصفها جزءاً أساسياً من مكونات الهوية الوطنية السعودية.[٦٨]

وقد حرصت جامعة أم القرى منذ عام (١٤٣٦-١٤٣٥) على فتح برنامج اللغويات التطبيقية، ومن ثم تحديثه في عام (١٤٤٢) ليصبح ضمن برامج الدراسات العليا المعتمدة تحت مظلة كلية اللغة العربية، جاء ذلك تلبية لحاجة سوق العمل بتخريج المؤهلين والمؤهلات من أعضاء هيئة التدريس، ورفع كفاءة القائمين على العملية التعليمية؛ من أجل تأهيلهم تأهيلاً عالياً؛ لتعليم العربية لكافة الطلاب القادمين من أنحاء العالم، ومع هذا كله ظل البحث اللساني التطبيقي غائباً إلى حد كبير في مجال تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أولى.[٦٩]

من هذا المنطلق أشير إلى لُزوم تدريس هذا العلم في جامعتنا العربية؛ كونه يولي أهمية كبيرة لدراسة بنية اللغات واستخدامها وتركيبها وتعليمها وتعلمها ومسار تطورها المعرفي، ويجيب على أسئلة كثيرة لم يتطرق إليها علم سابق مثل:[٧٠]

١) ماهي القواسم والسمات المشتركة بين اللغات؟ وما أوجه الاختلاف بينها؟

٢) كيف يتم تعلم اللغات؟ ولماذا يتعلمها الأطفال بسهولة وبسرعة مقارنة بالكبار؟

---

(٦٦) انظر السويكت. ***تعليم اللغة العربية في الجامعات السعودية.*** (ص٢٦٦).

(٦٧) انظر صيني. محمود. ***تقدم اللسانيات في الأقطار العربية وقائع ندوة جهوية الرباط.*** (ص٢٢٢).

(٦٨) انظر السويكت. ***تعليم اللغة العربية في الجامعات السعودية.*** (ص٢٦٦).

(٦٩) انظر صيني. محمود. ***تقدم اللسانيات في الأقطار العربية وقائع ندوة جهوية الرباط.*** (ص٢٢٢).

(٧٠) انظر فارع. شحدة. وآخرون. ***مقدمة في اللغويات المعاصرة.*** (ص٩-١٠).

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

٣) كيف تقترن المعاني بالكلمات؟ وكيف تتآلف الكلمات مع بعض لتشكل الجمل والعبارات؟

٤) كيف تتغير اللغات عبر الزمن؟ وكيف نحدد المسار التاريخي للتطور اللغوي في ظل غياب السجلات والوثائق؟

٥) كيف تختلف لغة الإشارة التي يستخدمها الصم والبكم عن اللغة المنطوقة؟ وكيف تتشابه معها؟

٦) كيف يتم إنتاج الأصوات؟ وكيف تتشكل الكلمات؟

كما ويُلاحظ تمييز هذا العلم بين نوعين مختلفين من مناهج وطرائق تعلم اللغات، مما جعل له أهمية كبيرة بين العلوم الحديثة:[٧١]

١) مناهج وطرائق تعليم اللغات الأصلية أو لغات المنشأ.

٢) مناهج وطرائق تعليم اللغات الأجنبية الأولى، الثانية، والثالثة..... الخ، التي لم ينشأ عليها الطفل في بيئته الأولى.

ويظهر مجال تعليم استعمال الكلام لتحقيق عناصر التواصل الاجتماعي الفعّال الهادف، من الأهمية التي تسعى إليها اللسانيات التطبيقية؛ لإعداد أفراد قادرين على التعبير عن مكنون أنفسهم ورغباتهم، بأقل الكلمات مع عمق المعنى ووضوح الهدف وتحقيق المهارات اللغوية بحسن توظيفها في العملية التواصلية.[٧٢]

استناداً لما ذكرته آنفاً، فإني أخلص إلى ضرورة أن تولي الجامعات العربية عنايتها واهتمامها بعلم اللسانيات التطبيقي، وتسعى لاستثماره بكل فروعه ومجالاته؛ نظراً لقدرته على الامتزاج مع التخصصات الأخرى ومحيطها المعرفي؛ كي لا يبقى محصوراً في تعليم المواد الأكاديمية النظرية، ومنعاً للتقصير والجمود الحاصل تجاه هذا العلم، مع الحرص على تغير نظرة الطلبة عنه؛ كونه علماً حديثاً وإطاراً مرجعياً أثبت فعاليته في عملية تعليم اللغات واستعمالها، كما وأثبت قدرة الإنسان على اكتساب لغة بشرية ثانية مهما كانت لغته الأولى، وتطوير المقررات التعليمية بما يواكب تقنيات العصر، وتوظيف اللغة وتفعيل جوانبها التنموية المعرفية. ومن الأهمية بمكان إنشاء روابط وجمعيات ونوادٍ تهتم بنشر وإيضاح مفاهيم هذا العلم، وأن تعقد

---

(٧١) بن نافلة. يوسف. ***وقائع تعليم اللسانيات في الجامعة الجزائرية***. (ص ٥٩).

(٧٢) علوي. مولاي. ***اللسانيات التطبيقية وتدريسية مهارات اللغة العربية مهارة التحدث أنموذجاً***. (ص ٢٠-٢١).

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

من أجله الندوات والمؤتمرات والمجالس الثقافية، لتكوين باحثين متسعين الأفق في كل مجال من مجالاته، دعماً ومساندةً للمختصين الذين يسعون جاهدين لرفع شأن العربية بابتكار طرق ووسائل حديثة تساهم في ذلك.

- **الخاتمة:**

ظهرت عناية المملكة العربية السعودية بالتعليم وتجلى ذلك مؤخراً من خلال رؤية المملكة ٢٠٣٠، التي استهدف الجامعات السعودية والاستثمار في التعليم، وتزويد الطلبة بالمهارات والقدرات التي يحتاجونها للقيام بالمهن الجديدة.

بفضل من الله العلي القدير فرغت من بحثي هذا الذي أقمته على هدف أساسي: وهو الوقوف على أهمية اللسانيات التطبيقية ونشأتها، ومن ثم الكشف عن المعطيات التوثيقية لقياس أدائها في الجامعات التي تُدرّس هذا التخصص، ومحاولة التعرف على الدوافع التي تدعوا إلى تعلّمها في الجامعات السعودية، ومن ثم النظر في النواقص التي قد تواجه هذا التخصص، وإعداد دراسة عملية مقارنة تعتمد على خطط الجامعات الثلاث المعنية؛ لرصد طرق تدريسها وأهم مخرجات هذا التخصص.

ظهرت لي جملة من النتائج أذكر أهمها، وفي ضوئها أبدي التوصيات اللازمة والمقترحات بحسب ما توصلت إليه في إطار الأخذ والإعمال بالصورة المثلى، والتي يمكن أن تساهم في تطوير هذا التخصص وهي كالآتي:

أولا: نتائج البحث:

١) اهتمام المملكة العربية السعودية منذ عهد الملك فيصل -رحمه الله- بإنشاء أول معهد للسانيات التطبيقية العربية يقدم برنامج الدبلوم في جامعة الملك سعود وإلحاقه بمعهد آخر في جامعة الإمام، ولايزال الاهتمام ظاهراً جلياً ممثلاً بإغلاق برامج الدبلوم وافتتاح برامج الدكتوراه والماجستير في التخصص ذاته؛ لاستكمال الطلبة مسيرتهم التعليمية مع إتاحة الفرص للمنح الداخلية والخارجية.

٢) اهتمت جامعة أم القرى بتدريس تخصص اللسانيات التطبيقية، تمثل ذلك بافتتاح برنامج الماجستير، والتخطيط الحالي لفتح برنامج الدكتوراه ليستكمل الطلبة مسيرتهم العلمية.

٣) ظهرت فاعلية تجربة اللسانيات التطبيقية من خلال تأهيل الخريجين لمهن سوق العمل بناء على ما قدمته هذه البرامج من مهارات وكفاءات واستراتيجيات ومقررات تخصصيه، كما وحرصت الجامعات المعنية على تنمية قدرات الخريجين وحصولهم على المهارات الأساسية اللازمة في الحياة العملية؛ من خلال الوسائل المستخدمة في

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

العملية التعليمية؛ كالنقاش والتعاون والتفكير وحل المشكلات العلمية والتخطيط والقدرة على المواجه وإعداد الموضوعات للعرض والتقديم؛ كل ذلك كفيل بتأهيلهم لممارسة المهن المتوقع حصولهم عليها بعد التخرج.

٤) كما يعد من فاعلية تجربة تعليم هذا التخصص في الجامعات السعودية، إدراجه ضمن التعليم المدفوع الذي يدعم الاقتصاد، ويفتح مجالاً لتعدد فرص العمل أمام الخريجين.

٥) كثرت التحديات التي تواجه هذا التخصص وجعله مجهولاً لدى الطلبة المقبلين على مرحلة الدراسات العليا، وقلة أعداد الخريجين هو: قلة المراجع العربية، والمراجع المترجمة، وندرة التعريف بهذا التخصص وطبيعته.

٦) الاقبال الكبير على ماجستير اللسانيات التطبيقية في جامعة أم القرى مقارنة مع كلا الجامعتين.

٧) عملت جامعة الإمام على جعل التطبيق الميداني ضمن طرق التقييم في مفردات بعض المقررات كعلم اللغة النفسي.

٨) تنوع أدوات التقويم من: (الاختبارات، الملاحظة، المقابلة، التقارير، الأبحاث القصيرة، .....) بما يتلاءم مع متطلبات الجودة.

٩) تباين خطط البرامج الاكاديمية في الجامعات الثلاث من نواحي عدة: (عدد المقررات- عدد الوحدات التعليمية- أسماء المقررات ومفرداتها)، وانعدام المقررات الاختيارية، كل ذلك أدّى إلى تباين مخرجات التعلم ومخرجات سوق العمل.

١٠) اهتمت الجامعات المعنية بالجانب التأصيلي لهذا التخصص، حيث ضمنت مقرراتها الاطّلاع على بعض المراجع في الدرس التراثي، توصلت لذلك من خلال اطّلاعي على الخطط للمقررات الدراسية وليس لذكر هذه المراجع محلاً في بحثي تجنباً للإطالة.

١١) اختلاف شروط القبول بين الجامعات الثلاث، من ذلك تقدير جامعة أم القرى وضع الطلبة الحاصلين على معدل (جيد) في مرحلة البكالوريوس رغبتهم باستكمال دراستهم العليا حيث جعلت لذلك استثناءً في حال كانت معدلاتهم في المواد التخصصية (جيد جداً) وضرورة موافقة مجلس عمادة الدراسات العليا على ذلك.

ثانياً: التوصيات:

١) دعم هذا التخصص بكامل الإمكانيات المتاحة؛ نظراً لحاجة الجامعات له.

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

٢) التحسين من جودة مخرجات هذا التخصص؛ من خلال تجويد الوسائل المعتمدة في تدريسه، وتجويد الكفاءات الموجودة حالياً دعماً للغة العربية.
٣) إنشاء مكتبه مختصة بعلم اللسانيات التطبيقي بالتعاون مع قسم الترجمة؛ تخدم الطلبة بترجمة ما يحتاجون إليه من مؤلفات بهذا العلم، وتعمل على تعريب مصطلحاته بما يتناسب وطبيعة اللغة العربية؛ لتنمية حصيلة الطالب المعرفية وتحقيق أهدافه التعليمية.
٤) تعزيز خطط برامج اللسانيات التطبيقية بإضافة مقررات تخصصية، واربطها بمستجدات العصر التكنولوجية، مع أفضلية استبعاد المقررات العامة كالنحو والصرف ومناهج البحث غير المختصة بعلم اللسانيات التطبيقي.
٥) مواصلة تحديث مقررات البرامج وربطها بمتطلبات سوق العمل.
٦) أن تولي الجامعات عنايتها بالجانب التطبيقي، وتدريب الطلبة على أجهزة الصوت بالمعمل، وإنشاء تطبيقات تخدم متعلم اللغة العربية باستخدام الحواسيب، والتدريب الميداني لتأهيل الخريجين على أعلى مستوى.
٧) أن تسخر اللسانيات التطبيقية طموحها بالتعاون مع كلية الحاسب الآلي؛ لإنتاج برامج وتطبيقات تعليمية منبعها موضوعات هذا العلم، والتوصل لتقنيات حديثة تسهم في تطوير موضوعات هذا الفن من: تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، واكتساب الطفل اللغة، وحل المشكلات اللغوية،
٨) وتطوير مهارات متحدث العربية من قراءة وكتابة واستماع، وغيرها الشيء الكثير مما يفتح مجال لتعدد مهن سوق العمل.
٩) التخطيط والسعي للوصول إلى وسائل جذب الطلبة نحو هذا التخصص وفروعه المتعددة. من ذلك تخصيص يوم لهذا العلم يعرف الطلبة المقبلين على مرحلة الدراسات العليا مسميات وطبيعة هذا التخصص وما يركز عليه، ويزيل الغموض الحاصل لديهم، والعمل من جانب آخر على إقامة أندية داخل الجامعات تحسن من جودة المخرجات البشرية بتدريب الدارسين وصقل مهاراتهم.
١٠) ضرورة أن تولي الجامعات السعودية عنايتها في مجال علم اللسانيات التطبيقي؛ وذلك من خلال التعاون مع الجامعات العربية ذات السبق في هذا المجال، لتطوير المقررات ووسائل التعليم.

ثالثاً: المقترحات:

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

١) العمل على إنشاء منصة إلكترونية تعني بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، تدعم هذا التخصص اقتصادياً، كما وتسهم بطرح فرص عمل عن بعد للخريجين، وتستهدف الراغبين بتعليم اللغة العربية من خارج المملكة العربية السعودية مما يؤدي إلى تقليل تكاليف المنح الخارجية.

٢) استكمال الدراسة حول هذا الموضوع لمتابعة التطور القادم الذي تعمل عليه الجامعات في هذا التخصص وما سيحقق.

واختم بحثي بحمد الله سبحانه والصلاة والسلام على سيد الخلق محمد ابن عبد الله وعلى آله وصحبه وسلم في الأولين وفي الأخرين.

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

المراجع العربية:

١) الأنصاري. محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور. لسان العرب. مجلد١٣. فصل اللام. دار صادر. ط٣. (١٤١٤).
٢) بالعيد. صالح. دروس في اللسانيات التطبيقية. الجزائر. دار هومه للطباعة والنشر.
٣) الجرجاني. علي بن محمد السيد الشريف. (١٤١٣). معجم التعريفات. تحقيق محمد المنشاوي. القاهرة. دار الفضيلة.
٤) الجياني. محمد بن عبد الله ابن مالك الطائي. إكمال الأعلام بتثليث الكلام. ط١. مجلد٢.
٥) حساني. أحمد. (٢٠١٣) في مباحث في اللسانيات. ط٢. الإمارات.
٦) خاليد. حسني. مدخل إلى اللسانيات المعاصرة. فاس. مطبعة آنفو.
٧) خليل. حلمي. (٢٠٠٢). مقدمة لدراسة علم اللغة. ط١. الإسكندرية. دار المعرفة الجامعية.
٨) خليل. حلمي. (٢٠٠٣). دراسات في اللسانيات التطبيقية. دار المعرفة الجامعية.
٩) داود. محمد محمد. (٢٠٠١). العربية وعلم اللغة الحديث. القاهرة. دار غريب.
١٠) الدريج. محمد. ديدكتيك اللغات واللسانيات التطبيقية.
١١) الراجحي. عبده. (١٩٩٥). علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية. دار المعرفة الجامعية. الإسكندرية.
١٢) الرازي. زين الدين أبو عبد الله الحنفي. مختار الصحاح. ط٥.
١٣) السويكت. تعليم اللغة العربية في الجامعات السعودية.
١٤) الشويرخ. صالح ناصر. (٢٠١٧). قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية. ط١. مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية. السعودية.
١٥) الطبري، محمد بن جرير. (٩٢٣). تفسير الطبري جامع البيان في تفسير القرآن.
١٦) عمر. أحمد مختار عبد الحميد. (٢٠٠٨). معجم اللغة العربية المعاصرة. ط١. ج.٣
١٧) عمر. أحمد مختار. (١٩٩٥). محاضرات في علم اللغة الحديث. (ط.١) مكتبة لسان العرب عالم الكتب.
١٨) غلفان. مصطفى. (٢٠٠٦). اللسانيات في الثقافة العربية الحديثة. المغرب.

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

١٩) فارز. فاطمة. (٢٠١٧). اللسانيات وإشكالية المصطلح. جامعة ابن خلدون- تيارت- الجزائر. مجلد.٤. ع١٧.
٢٠) فارع شحدة. وآخرون. (٢٠٠٦). مقدمة في اللغويات المعاصرة. ط٣. دار وائل للنشر. عمّان.
٢١) الفراهيدي. الخليل بن أحمد. العين. مجلد٧.
٢٢) قدور. أحمد محمد. (٢٠٠٧). مبادئ في اللسانيات.
٢٣) المسدي. عبد السلام. (١٩٨٤). قاموس اللسانيات عربي- فرنسي مع مقدمة في علم المصطلح. الدار العربية للكتاب.

- **المراجع المترجمة:**

١) إتشسن. جين. (١٩٣٨) (تر: عبد الكريم جبل). (٢٠١٦). اللسانيات مقدمة إلى المقدمات. القاهرة. ط.١.

- **المراجع الأجنبية:**

1) F. De Saussure. Cours de linguistique générale. Edition critique établie par T. De Mauro. Ed. Talantikit. Bejaia. 2014. p.317.
2) Cité par Pennycook, A. (1997). Critical Applied Linguistics and Education Language Policy and Political Issues in Education, p23.
3) -André marinet, éléments de linguistique générale, armand colin 5 édition, paris, (2008), p 31.

- **مراجع المقالات والرسائل العلمية:**

١) بغداد. فاطمة الزهراء. (٢٠١٦-٢٠١٧). البحث اللساني في المغرب العربي. أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه. الجزائر. جامعة وهران.
٢) بن نافلة. يوسف. وقائع تعليم اللسانيات في الجامعة الجزائرية. جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف. الجزائر.
٣) بوغدير. عمر. (٢٠٢١-٢٠٢٠) معضلة التأصيل في اللسانيات التمهيدية. مجلة: (الآداب واللغات والعلوم الإنسانية) مجلد٤.ع٧.

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

٤) بوقرة. نعمان عبد الحميد. (٢٠١٣-١٤٣٤). اتجاهات الدراسات اللسانية الحديثة في المملكة العربية السعودية دراسة وصفيه تحليلية. مجلة: (الأردنية في اللغة العربية). مجلد. ٩.ع ١.
٥) جاسم، جاسم علي. (٢٠١٤) الجاحظ عالم اللغة التطبيقي. مجلة "الجامعة الإسلامية". ع١٦٥.
٦) جلايلي. سمية. (٢٠١٧). اللسانيات التطبيقية مفهومها ومجالاتها. مجلة: (الأثر). ع٢٩. الجزائر. المركز الجامعي. صالحي أحمد النعامة.
٧) الحاج. عبد الرحمن صالح. (١٣٩٧). مقال علم اللسان الحديث. مجلة "الفيصل الثقافية". ع٢. السنة الأولى.
٨) الحاج. عبد الرحمن. صالح. (١٩٧٢) مدخل إلى علم اللسان الحديث، مجلة: (اللسانيات). ع٢. الجزائر.
٩) خلدي، أحمد. (٢٠١٨-٢٠١٩). اللسانيات التطبيقية وتدريسية اللغات – المعالجة اللغوية نموذجاً- الجامعة العراقية كلية الآداب. مجلة "مداد الآداب". جامعة محمد الخامس الرباط- المغرب - عدد خاص بالمؤتمرات.
١٠) صيني. محمود إسماعيل. (١٩٨٧). اللسانيات التطبيقية في العالم العربي. مقال منشور في كتاب (تقدم اللسانيات في الأقطار العربية). دار الغرب الإسلامي. الرباط.
١١) الطائي. نعمة دهش فرحان. (٢٠١٥). مقاربة لسانية في مقدمة ابن خلدون دراسة إجرائية في ضوء مشروع (لسانيات التراث). مجلة: (الأستاذ). ع٢١٣.جامعة بغداد.
١٢) علوي. مولاي احفيظ مدني. (٢٠١٩). اللسانيات التطبيقية وتدريسية مهارات اللغة العربية مهارة التحدث أنموذجاً. مجلة: (اللسانيات التطبيقية) ع.٥
١٣) محمد. زيدان عبد الرزاق زيدان. (٢٠١٨-٢٠١٩). حوكمة الجامعات: عرض نماذج جامعات رائدة. مجلة: (البشاير الاقتصادية). مجلد.٥. ع:٢.

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

مدى كفاءات الطلاب الايرانيين بمهارات الكتابة التعبيرية ــ عرض وتحليل

The extent of Iranian students' competencies in expressive writing skills - Presentation and analysis

إعداد

جلال عزيز فرمان
Jalal Aziz Farman

طالب دكتوراه في جامعة تربيت مدرس

أ. د/ عيسى متقي زادة **أ. د/ خليل محمد علي بروييني**
Prof. Issa Motaghi zadeh **Prof. Khalil Ibrahim Barwini**

جامعة تربيت مدرس - كلية العلوم الانسانية - طهران

أ.د/ ماهر شعبان عبد الباري
Prof. Maher Shaaban Abdel Bari

جامعة بنها - كلية التربية - جمهورية مصر العربية

Doi: 10.21608/jnal.2024.366666

استلام البحث ٢٠٢٤/٣/٢٩

قبول البحث ٢٠٢٤/٤/٢٠

فرمان، جلال عزيز و زادة، عيسى متقي وبروييني، خليل محمد علي وعبد الباري، ماهر شعبان (٢٠٢٤). مدى كفاءات الطلاب الايرانيين بمهارات الكتابة التعبيرية ــ عرض وتحليل. ***مجلة الناطقين بغير اللغة العربية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٧(٢٢)، ٣١ – ٦٤.

http://jnal.journals.ekb.eg

مدى كفاءات الطلاب الايرانيين بمهارات الكتابة التعبيرية ــ عرض وتحليل

المستخلص:

يهدف البحث الحالي تعرف مدى كفاءات الطلاب الايرانيين في مهارات الكتابة التعبيرية عن طريق عرض وتحليل الدراسات الايرانية المنشورة باللغة العربية من أجل الوقوف على الكفاءات الحقيقية للطلبة ،وتعرف جوانب الضعف لديهم والعمل على تحديدها بدقة من أجل اقتراح الحلول المناسبة لتطوير كفاءاتهم في مهارات الكتابة التعبيرية لديهم ،ومن أجل ذلك عمد الباحثون الى استقصاء الرسائل والأطاريح الجامعية والأوراق البحثية المنشورة في الدوريات والمجلات الإيرانية من عام ٢٠٠٨ ولغاية ٢٠٢٢ ،وتم تحليل تلك الدراسات والبحوث التي تكاد تتفق على الكثير من نواحي القصور والضعف في مهارات الكتابة التعبيرية لدى الطلبة الإيرانيين حيث قام الباحثون بتحديد نقاط الاتفاق بين الدراسات والتأكد منها عن طريق عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ،وتوصلت الدراسة الى مجموعة من الاستنتاجات والتوصيات منها:

١. تكاد تتفق أغلب الدراسات الإيرانية السابقة على أن مسألة ضعف متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها خاصة الطلاب الايرانيين بالمهارات اللغوية بشكل عام ،والكتابية بشكل خاص حقيقة واقعة لا يمكن إنكارها ،ويجب البحث عن الاستراتيجيات ،والبرامج والطرائق والأساليب الحديثة في التدريس ،وتطبيقها للتقليل من آثار تلك المشكلة والحد من آثارها على الطلبة.

٢. أسهمت الدراسات السابقة في إكساب الباحثين رؤية واضحة لتحديد مهارات الكتابة التعبيرية بشكل مبدئي ،وأهميتها بالنسبة إلى غيرها من المهارات اللغوية ،والتعريف بأقسامها والأسس التي تقوم عليها ،وبيان أهم أخطاء الطلاب الايرانيين في الكتابة التعبيرية.

٣. كشفت نتائج الدراسات أن أبرز أخطاء الطلاب الإيرانيين عند الكتابة في موضوع معين هي الأخطاء النحوية ،والصرفية ،والدلالية ،والإملائية ،ومن أجل ذلك يرى الباحثون ضرورة إعتماد قوائم تقدير دقيقة لقياس الأداء الكتابي للطلاب وتعرف مستوياتهم بدقة .

الكلمات المفتاحية : كفاءات ،مهارات الكتابة التعبيرية ، الطلاب الايرانيين.

Abstract:

Competencies in expressive writing skills by presenting and analyzing Iranian studies published in Arabic in order to identify the students' true competencies, identify their weaknesses and work to identify them accurately in order to suggest appropriate solutions to develop their competencies in

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

their expressive writing skills. For this purpose, the researchers investigated university dissertations, dissertations, and research papers published in Iranian periodicals and magazines from 2008 until 2022. These studies and research were analyzed, which almost agree on many aspects of deficiencies and weaknesses in the expressive writing skills of Iranian students. The researchers identified points of agreement. Between the studies and verifying them by presenting them to a group of experts and specialists in teaching the Arabic language to non-native speakers, the study reached a set of conclusions and recommendations, including:

1. Most previous Iranian studies almost agree that the issue of the weakness of non-native Arabic language learners, especially Iranian students, in linguistic skills in general, and writing skills in particular, is a reality that cannot be denied, and modern strategies, programmers, methods and methods in teaching must be sought and applied to reduce The effects of this problem and reducing its effects on students.

2. Previous studies contributed to giving researchers a clear vision to initially define expressive writing skills, their importance in relation to other linguistic skills, defining their divisions and the foundations upon which they are based, and explaining the most important mistakes of Iranian students in expressive writing.

3. The results of the studies revealed that the most prominent errors of Iranian students when writing on a specific subject are grammatical, morphological, semantic, and spelling errors. For this reason, researchers see the necessity of adopting accurate rating lists to measure students' writing performance and accurately know their levels.

Keywords: competencies, expressive writing skills, Iranian students.

ISSN: 2537-0383 **eISSN : 2537-0391**

١. المقدمة :

تمثل الكتابة إحدى أهم المهارات اللغوية ،ويعد التمكن منها والقدرة عليها هدفا أساسيا من أهداف تعلم اللغة العربية أو اللغات المختلفة ،وهي كفن لغوي لا تقل أهميتها عن الفنون اللغوية الأخرى ،وتعد من الوسائل المهمة في الإتصال ،والتعبير عن النفس ،والفكر ويتطلع دارس اللغة العربية إلى القدرة على أن يكتب بها ،فهي تساعده على التقاط المفردات وتعرف العبارات والتراكيب اللغوية ،واستخدامها وتسهم في تعميق وتجويد المهارات الأخرى ،وتزداد أهميتها للدارس في المستويات المتقدمة من تعلم اللغة حيث يحتاجها ليعبر بها عن مستواه فيها وللتعبير عن نفسه كتابة فيما يتصل بدراسته للغة وثقافاتها وآدابها(الناقة،١٩٨٥: ٢٢٩ـ٢٣٠) إن للكتابة ومهاراتها أهمية بالغة لأن الطالب يستخدم فيها كل ما تعلمه من الإستماع والحديث والقراءة والثقافة فهي تعد مسرحا لجهوده اللغوية وبالإمكان تخمين كفاءته اللغوية من خلال ما يكتب من موضوعات تعبيرية ولا يمكن القول أنه قد نجح في تعلم العربية إلا إذا تمكن من اختيار المفردات واستحضار الأفكار وصياغة الجمل والعبارات وفقا لمنهج علمي خال قدر الإمكان من الأخطاء(كنجي،نركس٢٠٠٨: ٢) ومن الجدير بالذكر أن المهارات الكتابية لها مكانة كبيرة ومؤثرة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ،ولابد أن يتقنها متعلمو اللغات الأجنبية ،لأن اللغة لايمكن أن تؤدي وظيفتها في غياب تلك المهارات التي أصبحت من الوسائل المهمة في الاطلاع والتواصل مع الآخرين ،حيث أنَّ العدولَ عن تعلم المهارات الكتابية يجعل الطريق أمام متعلم اللغة صعباً لإيصال أهدافه ،وأفكاره إلى الآخرين ،وتتجلى مشكلة الدراسة الحالية التي تتمثل في التدني ،والقصور الكبير لمهارات الكتابة التعبيرية والذي يعاني منه متعلمو اللغة العربية من الطلبة الإيرانيين في المؤسسات التربوية بشكل عام ،وطلبة الجامعات في أقسام اللغة العربية بشكل خاص ،وذلك من خلال اطلاع الباحث على الكثير من الدراسات التي أشارت إلى واقع تعليم اللغة العربية في الجامعات الإيرانية تبين له حجم هذه المشكلة فمتعلمو اللغة العربية في الجامعات الإيرانية يواجهون مشكلات كثيرة في المهارات الكتابية التي يعد تعلمها من أصعب المهارات في مجال تعليم اللغات ،وأن الأعم الأغلب منهم يقعون في أخطاء لغوية عند محاولتهم كتابة نص معين بالعربية بالرغم من أنهم قد أمضوا سنوات في تعلم اللغة العربية وإتقان مهاراتها(منظم واخرون،١٤٠٠هـ:٧٦) والملاحظ أن أقسام اللغة العربية وآدابها في الجامعات الإيرانية لم تتمكن من جعل الطلبة متمكنين بشكل كاف من المهارات اللغوية ،والأكاديمية التي تمكنهم من الاستمرار ،والتواصل في تعلم اللغة العربية على الرغم مما يبذل فيها من جهد ووقت فبعد التصديق على المادة (١٤) الرابعة عشر من الدستور الإيراني وتأكيدها على تعلم اللغة العربية تم اتخاذ قرار بتأسيس أقسام للغة العربية وآدابها في أكثر من (٥٢)أثنتين وخمسين جامعة إيرانية

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

حكومية وأهلية ورغم تخرج الآلاف من الطلبة منها إلا أنهم يفتقدون القدرات والإمكانات اللازمة للاستعمال الوظيفي للمهارات اللغوية الأربع (نزاد،سهيلا محسني ونيرة رحماني،١٤٣٨: ٣٢) فالظاهرة الخطيرة هي أن الطالب كلما سار خطوة في تعلم العربية ازداد نفوره منها وقد يمضي في الطريق التعليمي إلى نهايته ويتخرج من الجامعة وهو لا يتمكن من كتابة خطاب بالعربية خاليا من الأخطاء الإملائية،والنحوية، والصرفية ،والدلالية(غانمي ،واخرون،٢٠٠٣: ٣) وتحاول هذه الدراسة الاجابة أيضاً عن السؤالين التاليين:

١. ما الدراسات الايرانية التي كتبت بالعربية والتي تناولت تسليط الضوء على مهارات الكتابة التعبيرية والتعرف على الجوانب التي تناولتها بخصوص المهارات المذكورة.

٢. ما المهارات الرئيسة والفرعية للكتابة التعبيرية التي يمكن الاستدلال عليها من خلال التعرف على نتائج أغلب الدراسات السابقة في تشخيصها لمشكلة الضعف في مهارات الكتابة التعبيرية.

وتبرز أهمية الدراسة الحالية من النقاط التالية :

١. أهمية اللغة العربية كونها لغة القرآن الكريم .

٢. أهمية مهارات الكتابة التعبيرية للطلبة كونها وسيلة مهمة للتعبير عن الأفكار والمشاعر والتواصل مع الآخرين.

٣. الضعف المتفشي لدى الطلبة الإيرانيين في الكتابة التعبيرية.

٤. أهمية الدراسات الايرانية السابقة والخاصة بالكتابة التعبيرية ومهاراتها كونها تبين أهم المشكلات الخاصة بضعف الطلبة الايرانيين بالمهارات السابقة ،والنتائج التي توصلت اليها.

٥. محاولة لاقتراح الحلول الكفيلة بتخفيف مشكلة الضعف لدى الطلبة الإيرانيين أو إزالتها اعتمادا على ما توصلت اليه تلك الدراسات.

ــ حدود البحث:

١. الحد المكاني: الأطاريح الجامعية والمقالات الفارسية المكتوبة بالعربية في الدوريات والمجلات الايرانية.

٢. الحد الزماني : من سنة ٢٠٠٨ ــ ٢٠٢٢.

٣. الحد الموضوعي: مهارات الكتابة التعبيرية.

ــ هدف البحث: يهدف البحث الى تعرف مدى كفاءات الطلبة الايرانيين في مهارات الكتابة التعبيرية عن طريق عرض وتحليل الدراسات الايرانية التي نشرت باللغة العربية ،والتي تناولت مهارات الكتابة التعبيرية.

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

ـ تحديد المصطلحات:

كفاءة : وتعني مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأقصى الذي يلزم لتحقيق هدف ما ،وكذلك تعني ارتفاع مستوى الأداء الى الدرجة التي تجعل صاحبها مماثلاً للأنموذج المعياري الذي يعتد به ويحتكم إليه عند تقييم مستوى الأداء (علي،٢٠١١: ٣٩).

ــ مهارات الكتابة التعبيرية : قدرة المتعلم على التعبير عن أفكاره ومشاعره كتابة بلغة عربية صحيحة المبنى والمعنى.(رمضان،٢٠١٨: ٢٣٥).

أو هي : المهارة اللغوية التي تتضمن القدرة على التعبير عن الأفكار بوضوح ودقة في مواقف الحياة(القواسمية،٢٠١٨: ٢٥١ـ٢٥٢).

٢ـ دراسات سابقة وجوانب نظرية:

ــ **التمهيد :** يشتمل هذا الفصل على جانبين: الأول استعراض الدراسات الايرانية التي كتبت بالعربية ذات العلاقة بمتغيرات البحث الحالي ،والجانب الآخر نظري يتم التركيز فيه على بيان موجز للكتابة بشكل عام ،والكتابة التعبيرية ومهاراتها بشكل خاص ،والتعريف بها وبيان أهميتها وعناصرها الرئيسة بشكل موجز.

أولاً ـ دراسات ايرانية :

١. دراسة كنجي ،نركس ومريم جلائي(٢٠٠٨) **الأسباب الكامنة وراء نقص الكفاءة اللغوية لطلاب الجامعات الإيرانية في كتاباتهم بالعربية.**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الأسباب الكامنة وراء نقص الكفاءة اللغوية لطلاب الجامعات الإيرانية في كتاباتهم بالعربية تمهيدا لمعالجتها في واقع تصميم المناهج ،وطرق التدريس المناسبة ،وتنبيه المدرسين إلى مراعاتها أثناء التدريس في الواقع التعليمي لمهارات اللغة العربية بالجامعة في أقسام اللغة العربية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ،وتألف مجتمع البحث من (٥٦) ستة وخمسين طالبا من طلبة قسم اللغة العربية بجامعتي أصفهان ،وكاشان بواقع (٣٤) أربعة وثلاثين طالبا من جامعة أصفهان ،و(٢٣) ثلاثة وعشرين طالبا من جامعة كاشان ،وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة بعد تطبيق اختبار التعبير الكتابي ،إن أخطاء الطلبة اللغوية تقع تحت أربعة أقسام هي :

أ. الأخطاء النحوية: وهي تقع تحت ثمانية مباحث رئيسة هي: التعريف والتنكير والتذكير والتأنيث وحروف المعاني واستخدام الضمائر والإفراد والتثنية والجمع والإعراب واستخدام الموصولات وزمن الأفعال.

ب. الأخطاء الصرفية: إذ اتضح أن أكثر أخطاء الطلاب الصرفية هي: الخلط بين صيغتين واشتقاق صيغة غير مستخدمة.

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

ج. الأخطاء الدلالية: وهي تقع في مبحثين الأول هو الأسلوب: ويقصد به حذف كلمة أو أكثر مما يقتضيه السياق وزيادة كلمة أو أكثر وترتيب المفردات داخل الجملة، والآخر هو: المعجم ويقصد به اختيار الكلمات في سياق الجمل.
د. الأخطاء الإملائية: وقع الطلاب في أخطاء إملائية هي: استعمال الهاء بدل التاء المربوطة وكتابة التاء المفتوحة بدل المربوطة وكتابة الهمزة التي على السطر على الألف وكتابة التاء المربوطة تاء مفتوحة وكتابة الألف المقصورة ألفا ممدودة.
وتبين من تصنيف أخطاء الطلاب وتفسيرها أن هناك مصدرين مهمين وراء الأخطاء أولها هو التداخل اللغوي ويقصد به نقل الخبرة من اللغة الفارسية إلى العربية إذ أن الطلبة يفكرون بالفارسية ويصيغون ما يريدون كتابته في قالب العربية، أما المصدر الآخر فهو تداخل العربية نفسها نتيجة صعوبة القواعد على الطالب الإيراني والأخطاء الأخرى تعزى إلى نسج التعلم مثل: التعريف والتنكير، والتذكير، والتأنيث، حيث أن الطالب يقع في أخطاء نتيجة استخدامه توضيحا غير صائب قدمه المعلم أو كلمة، خاطئة في الكتاب(كنجي ،نركس ومريم جلالي،٢٠٠٨: ١-٢٦).
٢. .دراسة طاهرة خان آبادي (٢٠١٩) **إشكالية التدخل والتداخل اللغوي بين الفارسية والعربية في مهارة الكتابة الأولى والثالثة لدى الطلاب الإيرانيين في قسم اللغة العربية وآدابها.**
هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن نسبة تداخل اللغتين الفارسية والعربية لدى متعلمي اللغة العربية ودراسة ازديادها أو انخفاضها لدى الطلاب الإيرانيين بإجراء اختباري مهارة الكتابة الأولى والثالثة إلى جانب كشف العوامل المؤثرة في هذا التداخل اللغوي بشكل مباشر أو غير مباشر بغية تقديم اقتراحات لتحسين عملية تعليم المفردات المشتركة بين اللغتين الفارسية والعربية يؤدي إلى إزالة مشكلة التداخل اللغوي في توظيف المفردات أو انخفاضها واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي (التحليل التقابلي وتحليل الأخطاء) والمنهج المسحي باعتماد الاستبانة وإجراء المقابلات مع الأساتذة واختباري مهارة الكتابة الأولى والثالثة وتكونت عينة الدراسة من(١٩٩) طالبا وطالبة و(٤٦)أستاذا وأستاذة في أقسام اللغة العربية وآدابها بجامعات: (طهران ،والعلامة الطباطبائي ،والشهيد بهشتي ،والخوارزمي ،والزهراء ،وجيلان ،وشيراز ،وأبن سينا، وفردوسي ،وآراك، وأصفهان ،والإمام الصادق).
وأظهرت النتائج أن مكانة مهارات اللغة العربية خاصة مهارة الكتابة في فرع اللغة العربية وآدابها في إيران ضعيفة والأسباب هي :
١. عدم تعيين وتحديد الحاجة إلى تحديد المنهجية، والتقييم والاختبار.
٢. عدم وضوح الهدف وتعدد الأهداف.
٣. عدم وجود برنامج وتصنيف المستويات.
٤. عدم وجود أخصائي في المجال السابق.

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

٥. عدم وجود كتب هادفة لتدريس اللغة العربية الناطقين بالفارسية في مجال اللغة العربية وآدابها.
٦. عدم توافق المهارات اللغوية مع هدف التعليم ومع بعضها البعض.
٧. قلة الوحدات الدراسية للمهارات اللغوية والقصور في وحدات المهارات الجديدة لتحقيق الأهداف المدرجة في المخططات لمشتركة لفرع اللغة العربية.
٨. إن متعلمي اللغة العربية من الإيرانيين يعانون من تداخل اللغة الفارسية مع اللغة العربية في توظيف المفردات المشتركة ،وهذا التداخل في مهارة الكتابة الأولى أكثر منه في مهارة الكتابة الثالثة.
٩. نسبة التداخل اللغوي في حروف الجر لدى الطلاب أكثر بروزا منها في الأسماء والأفعال.
١٠ .أن كل واحد من المعايير الثلاثة (مستوى المتعلم، وحاجاته اللغوية، والهدف من تعليم اللغة) لا يحظى بأهمية كبيرة في اختيار المفردات المشتركة للتدريس (آبادي ،٢٠١٩: الملخص).

٣.دراسة تهراني، واخرون (١٤٣٩ هـ) **تقييم نسبة تلبية المناهج الدراسية في قسم اللغة العربية وآدابها لحاجات الطلاب.**

هدفت الدراسة إلى التعرف على نسبة تلبية مناهج قسم اللغة العربية وآدابها الدراسية في مرحلة البكالوريوس لحاجات الطلاب العلمية ،والفردية، والاجتماعية ،والمهنية ، ولتحقيق هدف البحث أتبعت الدراسة المنهج المسحي، أما أداة الدراسة فكانت استبانة حوت (٥١) إحدى وخمسون سؤالا ،وتم تقسيم الأسئلة إلى أربعة محاور أساسية ،هدفت في مجموعها إلى الإجابة عن تساؤلات الدراسة والتحقق من فرضياتها ،وبعد التأكد من صدق الأداة وثباتها وزعت على عينة البحث التي تألفت من طلبة الماجستير في قسم اللغة العربية وآدابها للعام الدراسي ١٣٩٦- ١٣٩٥ هـ في جامعات:(شهيد تشمران، وشيراز، وأصفهان، ومازندران) وبعد جمع الاستبانات وتحليل النتائج إحصائيا ،توصلت الدراسة إلى أن نسبة تلبية المناهج الدراسية في قسم اللغة العربية وآدابها لحاجات الدارسين هي أقل من الحد المتوسط ،ولا تلبي حاجاتهم، إذ أن أهم نقاط ضعف قسم اللغة العربية وآدابها في مجال حاجات الطلاب العلمية هي : عدم التعرف على المناهج الدراسية للبلدان المتطورة واختفاء الأساليب التعليمية الجديدة والمتنوعة وانعدام المضامين الفعالة والجديدة ،أما بالنسبة لاحتياجات الطلاب الفردية فهو عدم الاهتمام بالمخاطر ،وكذلك بالفروق الفردية للطلبة .

ومن أهم نقاط الحاجات الاجتماعية هي عدم الاهتمام بالروح القانونية لدى الطلاب ، والافتقار إلى زيادة قدرتهم على التعامل مع الآخرين ،وعدم الاهتمام بالنشاطات الجماعية ،وفيما يتعلق بالمجال الحاجات المهنية للطلاب فكانت أهم الأسباب هي عدم الاهتمام بزيادة القدرة على تنظيم المشاريع وتنمية مهارات الترجمة الفورية ،وإلى

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

افتقار منهج اللغة العربية إلى تعريف الطلبة بسوق العمل ،وعدم قدرته على تأمين الحاجات ،والقدرات اللغوية اللازمة للطلبة مما يؤدي إلى زيادة مؤشرات البطالة بين خريجي هذا القسم(تهراني ،واخرون،١٤٣٩ هـ : ٩٣ـ ١١٢).

٤. دراسة متقي زادة واخرون (٢٠١٩) **دراسة اختيار المفردات المساهمة في التداخل اللغوي وتدريسها لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بالفارسية.**

هدفت الدراسة إلى اختيار معايير علمية لتحديد المفردات المشتركة ،والطرق المناسبة لتدريسها لكي تساعد متعلمي اللغة العربية في إيران على إزالة مشكلة التداخل اللغوي الناتجة عن المفردات المشتركة بين اللغتين ،واعتمدت الدراسة على المنهج المسحي ،واستخدمت الاستبانة لجمع المعلومات ،وتكونت عينة الدراسة من (٣٥) خمسة وثلاثين أستاذا من أساتذة اللغة العربية في الجامعات الإيرانية ،وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أ .تم تحديد ثلاثة معايير لاختيار المفردات وهي: مستوى المتعلم، وحاجاته اللغوية، والهدف من تعليم اللغة.

ب. كل واحد من المعايير السابقة يحظى بأهمية كبيرة في اختيار المفردات المشتركة للتدريس.

ج. للمفردات العربية التي تستخدم في اللغة الفارسية والمفردات المتشابهة شكلا والمختلفة معنى والمفردات العربية التي تغير شكلها في اللغة الفارسية لها الأسبقية في الاختيار.

د .الأساتذة يعتقدون أن تدريس المفردات باستخدام الصور وتدريس المفردات من خلال التحليل التقابلي بين اللغتين يعدان طريقتين مناسبتين لتدريس المفردات المشتركة(متقي زادة واخرون ،٢٠١٩: ٤١ـ٦٢).

٥ ـ دراسة نجاد ،روح الله صيادي(١٤٣٩ هـ) **دور السياق اللغوي في تعليم العربية للناطقين بغيرها** هدفت الدراسة إلى تعرف دور السياق اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من المتعلمين الايرانيين وأتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي وذلك بتسليط الضوء على دور السياق اللغوي في تعليم اللغة العربية وأشار الباحث إلى أن النظرية السياقية تمثل الحجر الأساس في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها حيث أن سياق الجملة من أكثر السياقات المستعملة في الأنشطة اللغوية لدى متعلم اللغة العربية وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة منها:

أ. أن منهج طرح الأسئلة الذاتية يمثل وسيلة فعالة في تنمية أستقلالية الطلبة في تعلم اللغة.

ب. إن مناهج تلخيص الفقرة ،والمتصاحبات اللغوية ،وملء الفراغ ،تنمي ذخيرة المتعلم اللغوية وتطور قدراته على إدراك مفاهيم الكلمات من خلال سياقاتها المتنوعة.

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

ج .إن متعلم اللغة العربية المدقق يجد نظاما خاصا بين الكلمات المتجاورة التي يفرضها السياق اللغوي وبواسطة المتصاحبات اللغوية يعرف أن بعض الكلمات يرد مع بعضها الآخر.

د. إن سياق الجملة يعد من أكثر السياقات المستعملة في الأنشطة اللغوية لدى المتعلم.

هـ .إن الطالب في عملية إنتاج الأسئلة يكون متعلما إيجابيا وأسئلته الذاتية أكثر ثباتا في الذاكرة ويمكن استرجاعها في المواقف الحية بنحو أفضل.

و. لكي يتحقق حوار ناجح مع متعلمي اللغة العربية لابد من تعليمها من خلال السياق اللغوي.

(نجاد ،روح الله صيادي،١٤٣٩ هـ:١١٤ـ١٣٠).

٦. دراسة زماني (٢٠٢١) **فاعلية الطريقة التكاملية والطريقة المستقلة في تحسين مهارة الكتابة العربية لدى الطلبة الإيرانيين في مرحلة البكالوريوس.**

هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية الطريقة التكاملية ،والطريقة المستقلة في تحسين مهارة الكتابة العربية لدى الطلبة الإيرانيين في مرحلة البكالوريوس ،وأتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي وقام الباحث بتدريس المجموعة التجريبية بالطريقة التكاملية في تعليم الكتابة ،واعتمد الطريقة المستقلة لتدريس المجموعة الضابطة بالطريقة المستقلة ،ودعم الباحث طلاب المجموعة التجريبية بأدوات ،ومهارات أخرى كالقراءة ،والإستماع ،والمحادثة ثم الطلب منهم الكتابة بناء على ما (قرؤوه ،وسمعوه ،وناقشوه)بينما طلاب المجموعة الضابطة لا يتلقون أي دعم بل يحدد لهم الموضوع ،ويطلب منهم الكتابة في الموضوع المختار،وأستمرت التجربة فصلا دراسيا كاملا.

وأظهرت النتائج أن واقع مهارة الكتابة في الجامعات الإيرانية يعاني من الضعف، وعدم الحيوية في الأساليب ،والمناهج المتبعة في تعليم الكتابة حتى أنهم بعد التخرج غير قادرين على الكتابة السليمة الخالية من: (الأخطاء ،والعيوب في الشكل ،والمحتوى ،والأسلوب) وبينت النتائج وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في أداء طلاب المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية ،وأقتصرت دلالة الفرق على جانبي الشكل والأسلوب ،ولم يشمل جانب المحتوى.

وتمكن الباحث في ضوء النتائج من تقديم منهج تكاملي لتعليم الكتابة العربية في الجامعات الإيرانية يشمل إعداد مادة دراسية تكاملية لفصل دراسي كامل شملت: النصوص الكتابية، والمقاطع الصوتية والمرئية المناسبة، وكذلك خطة لتدريس هذا المحتوى الدراسي بالإضافة إلى آلية لتعليم ،وتصحيح الكتابة والنص الإنشائي الذي يكتبه الطلاب بعد تلقيهم التعليم وفق الطريقة التكاملية(زماني،٢٠٢١: ١٧ـ٢١١).

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

٧. دراسة نظري منظم ،هادي ،وفرامرز ميرزائي ،وطاهر محبوب زاده (٢٠٢١) **تحليل الأخطاء اللغوية والكتابية لدى متعلمي اللغة العربية بالجامعات الإيرانية رسائل خاصة بفرع تعليم اللغة العربية بجامعة تربيت مدرس إنموذجا.**

استهدفت هذه الدراسة أنواع الأخطاء اللغوية والكتابية في الرسائل الجامعية ،وتشير إلى أسباب تلك الأخطاء لكي تسهم في إعادة النظر في المنهج الدراسي ،وتعديل طرائق تعليم اللغة العربية خاصة مهارة الكتابة بهدف التقليل من الأخطاء اللغوية لدى الطلاب في المستقبل ،وتنمية مهارة الكتابة عندهم ،واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي ـ التحليلي وتتبع مراحل منهج تحليل الأخطاء لدراسة الأخطاء اللغوية في(٢٠)عشرين رسالة جامعية في مرحلة الماجستير لفرع تعليم اللغة العربية بجامعة تربية مدرس ،وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية مرتبة تباعا:

أ .بلغ عدد الأخطاء اللغوية في هذه الرسائل (١٠٠٥) خطأ ،والأخطاء النحوية كانت من أكثر الأخطاء اللغوية شيوعا خاصة حروف الجر.

ب. الأخطاء الإملائية جاءت بعد النحوية من حيث الكثرة ،ثم الخطأ في رسم همزة القطع.

ج. الأخطاء الصرفية ولاسيما الخطأ في تمييز المعرفة والنكرة.

د. الأخطاء الدلالية خاصة في استعمال الكلمات والعبارات غير المألوفة في اللغة العربية.

ومن خلال تفسير الأخطاء توصلت الدراسة إلى أن التداخل اللغوي والطرائق التدريسية ،وبيئة التعلم ,وصعوبات مرتبطة بقواعد اللغة العربية ،والطلاب أنفسهم ، وجهلهم ببعض القواعد اللغوية ،كانت من أهم مصادر وقوع الطلاب في هذه الأخطاء(منظم واخرون،٢٠٢١: ٧٥ـ٩٤).

٨.دراسة زماني ،عدنان ،وعيسى متقي زادة ،وهادي نظري منظم ،ومجيد نعمتي(١٤٤٢ هـ)**معايير مقترحة لتقييم(الكتابة المتقدمة)في الجامعات الحكومية الإيرانية في ضوء الأطر العالمية (دراسة إحصائية تحليلية).**

هدفت الدراسة إلى تقديم مجموعة من المعايير لتقييم الكتابة المتقدمة في الجامعات الحكومية الإيرانية في ضوء الأطر العالمية وأتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي ،وتكونت عينة الدراسة من(٣٤)طالبا وطالبة موزعين على مجموعتين ،ويدرسون في المستوى المتقدم في جامعتي (طهران ،والشهيد بهشتي) .

وكشفت نتائج الاختبارين الذين خضع لهما الطلاب في المجموعتين أن متوسط الدرجات بلغ (٣٩%) فقط ،وأن نصوص الطلاب لم ترق إلى ما فوق المتوسط ،وهو المستوى المطلوب منهم في المرحلة النهائية لمهارة الكتابة ،كما أن معظم المتعلمين ورغم تجاوزهم للمرحلة الأولى والثانية إلى أنهم يعانون من مشاكل جوهرية في الكتابة مثل: كثرة الأخطاء الاملائية ،وعدم وجود تسلسل منطقي في نصوصهم ،

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

وفقدان لجوانب الاستدلال والاقناع ،والأفكار غير منسقة ،ولا توظيف مبدع للمفردات والتراكيب ،كما أن كتاباتهم كانت خالية تماما الا في حلات قليلة جدا من الاساليب الجمالية في الكتابة ،وبالمجمل فقد صنف طلاب المجموعتين إلى ما دون الوسط استنادا إلى معدل الاجابات حيث بلغ لدى طلاب جامعة طهران (٤١%) فيما بلغ معدل الاجابات في جامعة الشهيد بهشتي (٣٦%).

وأوصت الدراسة بالآتي:

أ .ضرورة اعتماد الجامعات الإيرانية معايير عالمية معتبرة ،أو تقوم بنفسها بصياغة قائمة من المعايير للعمل بها لتحديد مهمة الطالب والأستاذ وضبط العملية التعليمية والقضاء على العشوائية التي تسود عملية تقييم الكتابة.

ب .أن تتضمن المعايير المعمول بها في الجامعات أبعاد الكتابة جميعها ،وأن ترسم خارطة واضحة لتشعبات هذه الأبعاد وفروعها واقترحت أن تكون أبعاد الكتابة الرئيسة ثلاثة هي : الشكل ،والمحتوى ،والأسلوب وتفرعاتها لتشمل جوانب الكتابة جميعها.

ج .تشكيل دورات تدريبية لمدرسي وأساتذة مهارة الكتابة للتعريف بأهميتها ومكانتها في العملية التعليمية وشرح آليات توظيف المعايير في الصفوف التعليمية (زماني ، واخرون ١٤٤٢هـ:٢١٧ـ٢٤٠).

٩. دراسة نامداري، أبراهيم (١٤٤١ هـ) **أسباب عدم اهتمام طلبة المدارس الثانوية بدروس اللغة العربية من وجهة نظر طالبات ومعلمي مدينة كيلان غرب.**

هدفت الدراسة إلى كشف عوامل عدم اهتمام طلاب المدارس الثانوية بدروس اللغة العربية في مدينة كيلان غرب ،وتحقيقا لهذ الهدف تم اختيار (١٣٠) مئة وثلاثون طالبا وطالبة من بين طلبة المدارس الثانوية ،و(٣٥) خمسة وثلاثون مدرسا من مدرسي اللغة العربية من هذه المدينة عن طريق أخذ عينات عشوائية بسيطة ،وأداة البحث كالنت استمارة احتوت على(٣٠) ثلاثين سؤالا لجمع البيانات ،وتم اعتماد اختبار لعينة واحدة ،واختبارا لعينتين مستقلتين في تحليل البيانات ،وتم استخدام اختبار توكي البعدي تأكيدا على أسئلة البحث ،أو رفضها ،وتصنيف الأسباب التي أثرت على عدم اهتمام الطلاب ،وأظهرت النتائج أن :

١. الفرضيات الثلاث التي لوحظت في إجابات المعلمين والطلاب عند مستوى (٠.٠١) كانت ذات دلالة إحصائية.
٢. جودة محتوى الكتب وكفاءة المعلمين التخصصية ،والفنية لها أثر كبير أعلى من متوسط المعامل.
٣. معدل الدرجات بالنسبة لفحوى الكتب من منظور الطلبة أعلى من المعلمين، ودرجة الكفاءة التخصصية ،والتقنية لمعلمي اللغة العربية من منظور المعلمين أنفسهم أقل من الطلبة.

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

٤. فحوى الكتب لدى المعلمين ذوي الخبرة الأقل من خمس سنوات قد أثر على عدم اهتمام الطلاب باللغة العربية.
٥. سبب قلة اهتمام الطلبة باللغة العربية من منظور المعلمين الذين تتراوح خبرتهم بين ٥ـــ ١٠ سنة يعود إلى مقدار الخبرة التخصصية لهم، في حين يرجع السبب لدى المعلمين الذين لديهم خبرة أكثر من عشرة سنوات إلى عدم اهتمام الطلاب بدروس اللغة العربية.
٦. هناك فرقا بنسبة (٩٩%) بين المعلمين ذوي الخبرة ،وعديمي الخبرة حول تأثير جودة فحوى الكتب المدرسية، وقدرات المعلمين التخصصية ،والتقنية على عدم اهتمام الطلبة بدروس اللغة العربية.
٧. للمواقف دور مهم في تعلم اللغة ،وليس هناك أية مواقف إيجابية لدى الأسر لتعلم اللغة العربية ،والتحدث بها.
٨. عدم تمكن معلمو اللغة العربية من بيان أهداف تعلم اللغة العربية حتى يقنع الطلبة بها وسبب ذلك ربما يعود إلى عدم تقديم المعلمين قائمة الأهداف من تعلم اللغة العربية إلى طلبة.
٩. استخدام معلمين من غير ذوي الخبرة إلى أنهم غالبا ما يجيبون على تمارين الكتاب ويترجمون النصوص الموجودة فيه ،وعدم تخصيص دروس للمحادثة ، والاستماع والكتابة ،وأوصت الدراسة بتوصيات عدة منها:

أ إعداد أشرطة صوتية من الكتب المدرسية ،والاستعانة بالتصوير عند قراءة الدروس والمحادثة باللغة العربية.
ب. الاستفادة من تجارب المعلمين وخبراتهم في تأليف الكتب والموضوعات العلمية الرائعة والملائمة لحاجات الطلبة العاطفية.
ج. تشجيع الطلبة على حفظ المحادثات القصيرة وأداؤها في الصف أمام الطلبة(نامداري،٢ :١ـ٤٦).

١٠ـ دراسة قادري ،فاطمة ،وبهنام فارسي ،وعلي نوبهار(١٤٤١ هـ) (٢٠١٩) **دراسة إشكاليات تعلم اللغة العربية لدى طلبة فرع اللغة العربية وآدابها على أساس حاجات المتعلمين.**

هدفت الدراسة إلى التعرف على الإشكاليات التي تواجه طلبة فرع اللغة العربية في تعلم اللغة العربية على أساس حاجاتهم التعليمية وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) مئة طالب وطالبة من الدارسين في مرحلة الإجازة في فرع اللغة العربية وآدابها بجامعة يزد الإيرانية وأتبعت الدراسة المنهج المسحي التحليلي بمعالجة الإشكاليات الموجودة في تعلم اللغة العربية لدى عينة البحث وتم ذلك من خلال دراسة خمس متغيرات وهي : مدى رغبات المتعلمين في تعلم العربية ،وكيفية جودة الأنشطة الجماعية ،وتعامل الأستاذ والمتعلمين في عملية التعلم ،والمرافق التعليمية ومدى

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

مستوى المحتوى التعليمي ،ودورها في تحقيق رغبات المتعلمين الناطقين بالفارسية تجاه اللغة العربية .

ولتحقيق هدف البحث تم إعداد استبانة مكونة من (٤٥)خمسة واربعين بندا تعالج المتغيرات السابقة ،وتم تقييم النتائج إحصائيا وأظهرت النتائج الآتي :

١. مدى رضا ورغبات المتعلمين في تعلم اللغة العربية تبين أن (٢٢%)حالة جيد جدا ،و (٢٧%)حالة جيد ،و (٢٩%) حالة متوسط ،و(١٥%) حالة منخفض، و(٧%)حالة منخفض جدا مما يعني وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين التقديرات ، وأن مدى رضا الطلبة ورغباتهم تجاه الفرع الذي يدرسونه يقدر بمستوى جيد تقريبا.

٢. وجود فرق ذو دلالة إحصائية تجاه الآليات التعليمية التي تحث المتعلمين على الدراسة وموقف المتعلمين ايجابي تجاهها.

٣. وجود فرق ذو دلالة إحصائية تجاه الأنشطة الجماعية وأن الاهتمام بها بات مغفولا عنه في قاعات الصف عند تعليم اللغة العربية.

٤.وجود فرق ذو دلالة احصائية تجاه جودة المرافق التعليمية وأعرب المتعلمون عن رضاهم تجاه هذا المتغير.

٥.وجود فرق ذو دلالة إحصائية لصالح جودة المحتوى التعليمي وأعرب المتعلمون عن رضاهم عنه بشكل متوسط.

وخرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات منها:

أ .توعية الطلبة قبل الدخول للجامعة بالمجالات التي يمكن توظيف اللغة العربية فيها .

ب. إجراء تغييرات على المقررات الدراسية القديمة التي لا تنسجم اليوم مع متطلبات البيئة التعليمية والأوساط الأكاديمية في مجال تعليم المهارات اللغوية.

ج . الاهتمام الجاد بإكساب المتعلمين المهارات اللغوية الأربع كافة ووضعها في مقدمة أولويات وأهداف تعليم اللغة العربية وآدابها في الجامعات الإيرانية منذ السنة الأولى من دخول الطلبة بالجامعة(قادري، فاطمة واخرون،٢٠١٩: ٧٧ـ٩٠).

١١. دراسة الحسيني، محمود ميرزائي، ودانش محمدي (١٤٤٠ هـ) **تطور كتب تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس الإيرانية (٢٠١٦-٢٠١٧) على ضوء طرائق تعليم اللغة الأجنبية.**

يهدف هذا البحث إلى دراسة تطور الكتب المدرسية في مادة اللغة العربية في قسم العلوم الإنسانية من سنة ١٩٦١ـ ٢٠١٧ م ،وذلك في ضوء طرائق ومذاهب تعليم اللغة الأجنبية ،وأتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي ،حيث تناولت تطور هذه الكتب وفقا للأهداف التعليمية ،والعلاقة بين المعلم والمتعلم ،وأدوار كل منهما ، والرؤية إلى اللغة والثقافة، واستخدام اللغة الأم ،والاهتمام بمشاعر المتعلمين وطرائق التقويم ،والعملية التعليمية التعلمية ،والمهارات اللغوية ،وتكونت أداة الدراسة من قائمة تحليل المحتوى التي احتوت على المؤشرات المهمة لتعليم اللغة الأجنبية بعد

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

فحص المبادئ النظرية لمداخل ،وطرائق تعليم اللغة الأجنبية ،وتم اختيار المؤشرات من دراسة لارسن وأندرسون (١٣٩٠هـ) ،وتم التأكد من صدق الأداة وثباتها ، وجمعت البيانات عبر مراجعة الكتب العربية المدرسية للمرحلة الثانوية (١٩٦١ـ ٢٠١٧) وأتبعت الخطوات التالية في جمع البيانات :

١. فحص النصوص والمصطلحات، والقواعد، التدريبات الواردة في الكتب لغرض تحديد الفكرة التي يتضمنها النص المحلل.
٢. تحديد الفكرة، والهدف من الدرس.
٣. تفريغ النتائج التي يسفر عنها تحليل المحتوى في استمارة التحليل.

وأستخدم الباحثون وحدة الفكرة كوحدة لتحليل محتوى الكتب، وتم تحليل البيانات بالطريقة الكيفية وتشير نتائج الدراسة إلى أن الطريقة الشائعة في هذه الكتب هي: طريقة النحو والترجمة، لأهمية تعليم ترجمة النصوص وتعليم القواعد بالطريقة القياسية، ولم تأخذ الطريقة السمعية والشفهية في العقدين الأخيرين حظها من الاهتمام ،حيث تم إدراج بعض التدريبات التحويلية والاستبدالية، وبعض الحوارات البسيطة القائمة على المواقف اللغوية ،وتعليم القواعد بالطريقة الاستنتاجية في هذه الكتب، وتوصلت الدراسة إلى عدد من المقترحات منها استخدام الاستراتيجيات الفعالة للفهم القرائي بدلا من الاعتماد على التدريبات التحويلية ،والاستبدالية ،وترجمة الجمل والنصوص ،كما ترى ضرورة التركيز على النشاطات والمشاركة الجماعية بدلا من النشاطات الفردية ،والمركزة على المتعلم ،وكذلك ضرورة تصميم نشاطات ، وتدريبات الكتب في ضوء أساليب التعلم المختلفة نحو عرض النشاطات بشكل فردي، أو جماعي بغية تلبية جميع أنماط التعلم .

وكذلك مشاركة المتعلمين في الصفوف ،واختيار نصوص الكتب ،وحواراته العملية في ضوء قضايا المجتمع العصرية ،وبعيدا عن الأفكار الخاصة من أجل الاهتمام بمشاعر المتعلمين وتحفيزهم على تعلم اللغة العربية ،وتقديم الموضوعات الأخلاقية والدينية بطريقة غير مباشرة ضمن الحوارات والنصوص المعاصرة ،وليس عن طريق الحكايات والنصوص الأخلاقية والدينية الصريحة ،وكذلك العناية بالثقافة العربية لأن تعليم اللغة خارج الثقافة قد يؤدي إلى ملل ،وعدم أثارة ورغبة من قبل المتعلمين لتعلم اللغة العربية (الحسيني ،ودانش محمدي،١٤٤٠: ٨٠ ـ ١٠٢).

١٢ـ. دراسة متقي زادة (٢٠٢٢)**الحاجات اللغوية العملية لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها.**

هدفت الدراسة إلى التعرف على الحاجات اللغوية العملية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها ،ويرى لباحث أن الحاجات اللغوية الأساسية لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها تتضمن كلا من: القواعد الصوتية ،والمفردات ،والتراكيب الصرفية(تصريف الأفعال ،الضمائر المنفصلة والمتصلة ،والفعل المعتل ،وصياغة

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

فعل الأمر)،والمركبات الإضافية ،والعددية ،والجمل، وفيما يتعلق بتعليمية اللغة في إجراءاتها العملية وضع الباحث مجموعة من العوامل البيداغوجية هي :

١.الإجراء اللساني حيث أن أكتساب معلم اللغة لحصيلة لغوية قائمة على النظرية اللسانية المعاصرة ستساعده على وضع تصور شامل لبنية النظام اللغوي المراد تعليمه ،وستفيده في إدراك حقيقة الظاهرة اللغوية بشكل عميق.

٢. اختيار المادة اللغوية :حيث أن تعليم اللغة يهدف إلى اكتساب المتعلم المهارات الضرورية التي لها علاقة بالبنى اللغوية الأساسية ،ويجب أن تراعي الغايات البيداغوجية للعملية التعليمية ،ومستوى المتعلم العقلي ،واللغوي ،و اهتماماته ،والوقت المخصص للمادة .

٣. التدرج في تعليم المادة اللغوية ومن السهل إلى الصعب ،ومن العام إلى الخاص ، والاهتمام بمبدأ التواتر أثناء وضع البرامج التعليمية للغة .

٤.عرض المادة اللغوية: من حيث اعتماد الوسيلة الناجحة لعرض المادة ،وتحديد العناصر اللسانية التي يجب التركيز عليها ،واختيار الطريقة المناسبة لتبسيط أدراك العلاقة بين الدال والمدلول لدى المتعلم .

وتوصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها أنه لا يمكن تعليم العربية للناطقين بغيرها إلا من خلال منهج علمي معد على أسس واضحة وبطريقة منظمة ومكون من عناصر محددة ،ورأى أن المشكلة الحقيقية في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها قد تعود إلى:

أ. ندرة توافر منهج محدد واضح الأهداف مع غياب تصور واضح للأسس النفسية والثقافية فيه.

ب. ندرة المواد التعليمية المقدمة لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها ،مع قلة استخدام الإستراتيجيات الحديثة المناسبة لهم.

ج. ندرة توافر المعلم الجيد المعد لغويا ،وتربويا،وثقافيا.

د .ندرة اختيار المحتوى اللغوي والثقافي وتنظيمهما بطريقة تشبع الحاجات العملية للدارسين.

(متقي زادة،٢٠٢٢: ١ـ٤)

ثانياً ـ جوانب نظرية:

١. الكتابة التعبيرية وأهميتها: تمثل الكتابة المرآة التي تظهر فيها كل عناصر القدرة اللغوية لدى المتعلم ،فهي المقياس الذي لا يخطئ أبدا في تحديد القدرات الفكرية واللغوية للمتعلمين ولذلك فهي من أعقد المهارات اللغوية لأنها تتطلب قدرات أكثر مما تتطلبه مهارات اللغة الأخرى(شحاتة،د.ت:٧١) وتعد الكتابة مهارة مهمة من مهارات اللغة ،كما تعد القدرة عليها والتمكن منها هدفا أساسيا من أهداف تعلم اللغة ، إن ظهور الكتابة أدخل تطورا جذريا وعميقا في حياة الإنسان لأنه أخذ يتفاهم

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

،ويتواصل مع بني جنسه بالتعبير عن أفكاره بيده وتدوين أخباره ،ومعتقداته لمن سيأتي بعده من أجيال ،والتاريخ كله لا يعد موجودا إلا بقدر اعتماده على النصوص الكتابية (علي،٢٠٠٠: ٣٩). إن فن الكتابة هو رسالة كونية وبحث عملي بجدارة فمن الرحلة الداخلية للخيال تأتي الكتابة بجميع أجناسها ،وقديما قال الشاعر الصيني لو ..الكتابة متعة ولذلك يمتهنها القديسون والمفكرون(بارنستون،٢٠١٤: ١٢ـ ١٤) ومن النص السابق يتبين لنا أهمية الكتابة التي ظلت أهميتها تزداد يوما بعد آخر ،وقديما أشار الجاحظ لأهميتها بقوله (... ولولا الكتب المدونة والأخبار المخلدة ،والحكم المخطوطة التي تحصن الحساب وغير الحساب ،لبطل أكثر العلم ،ولغلب سلطان النسيان سلطان الذكر ،ولما كان للناس مفزع إلى موضع استذكار)(الجاحظ، ٢٠٠٤: ٤٧) ويكفيها شرفا أن الله تعالى شرفها بأن وصف بها الحفظة الكرام من ملائكته ، فقال عز أسمه (وَإِنَّ عَلَيْكُمْ لَحَافِظِينَ (١٠) كِرَامًا كَاتِبِينَ) ولا أعلى رتبة وأبذخ شرفا مما وصف الله تعالى به ملائكته ،ونعت به حفظته ،ثم زاد ذلك تأكيدا ،ووفر محله إجلالا ،وتعظيما بأن أقسم بالقلم الذي هو آلة الكتابة ،وما يسطر به فقال تقدست عظمته (ن ۚ وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ (١) القلم) والإقسام لا يقع منه سبحانه إلا بشريف ما أبدع ،وكريم ما أخترع ثم كان نتيجة تفضيلها ،وأثرة تعظيمها ،وتبجيلها أن الشارع ندب إلى مقصدها الأسنى ،وحث على مطلبها الأغنى فقال ﷺ: (قيدوا العلم بالكتاب)،مشيراً إلى الغرض المطلوب منها ،وغايتها المجتباة من ثمرتها (القلقشندي ،٢٠٠٤: ٦٣) ويرى الباحث أن للكتابة التعبيرية أهمية كبيرة بالنسبة لدارسي اللغة العربية بشكل عام ،والطلاب الإيرانيين بشكل خاص لأنها ستكون بمثابة الساحة الحقيقية لجهدهم اللغوي، والتجسيد الفعلي لما يمتلكونه من مهارات لغوية ،وألفاظ وعبارات وكل ما تعلموه من ثقافات فيما يكتبون من موضوعات تعبيرية مختلفة ،وقد يتصور البعض خطأ أن الكتابة التعبيرية مهارة بسيطة تتركز في رسم الحروف ،والكلمات بشكل صحيح طبقا لما أتفق عليه أصحابها لكن مفهومها أوسع من هذا وأشمل فهي تحوي أنشطة ومهارات تفرض على الكاتب بدءاً من المهارات الحركية لرسم رموز اللغة ،ومن ثم النشاط الكتابي العملي مثل: كتابة حوار قصير أو موضوع ما ،ثم تأتي بعد ذلك مرحلة النشاط الكتابي الذي يتجسد في استخدام الثروة اللغوية بشكل فعال ،وسائر تراكيب اللغة ،ومنه تتكون المهارة الثانية للكتابة وهي: المهارة العقلية أو الفكرية ،ومن ذلك يتبين أنها نشاط حركي وفكري يكونان معا المهارة الكلية للكتابة التي تنقسم إلى مهارتين : الأولى حركية والأخرى كتابية (الناقة ،١٩٨٥: ٢٢٩ـ ٢٣٣). ووفقا لما سبق نجد أن الكتابة التعبيرية هي: عبارة عن مهارة عقلية وجدانية ،أو شعورية تتصل بتكوين الأفكار عن موضوع أو قضية ما ،ومهارة عقلية يدوية تتصل بوضع الأفكار على الصفحة البيضاء وفق قواعد معينة للسلامة ، والتنظيم والوضوح والجمال وهذا ما نسميه بالتعبير الكتابي(مدكور،٢٠٠٧: ٢٢٩)

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

فهو ليس عملية آلية يكتفى بها برص مجموعة من الكلمات لتكون جملا ،وبدورها تكون فقرات ،وتستمر لتكون موضوعاً ،إنه عملية إبداعية ونشاط إتصالي ينتمي إلى المهارات المكتوبة وهو من المهارات الإنتاجية التي يقوم الفرد من خلالها بتحويل الرموز من خطاب شفوي إلى نص مطبوع إنها تركيب للرموز Encoding بهدف توصيل رسالة إلى قارئ يبعد عن الكاتب زمانا ومكانا ومعيار الصواب في تقويم الكتابة هو مدى القدرة على الإيصال (طعيمة ،٢٠٠٤: ١٨٩- ١٩١) كما يمكن أن نستخلص مما سبق جملة من الأمور منها:

١.إن علاقة الكتابة بالتعبير علاقة الجزء بالكل فالكتابة جزء من التعبير فهي تجسيد للجانب الكتابي منه بينما التعبير يشمل الجانب الكتابي ،والشفهي.

٢. يجب أن يكون الهدف واضحا أمام المتعلم في موضوع الكتابة التعبيرية ،وكذلك الفئة المستهدفة منه.

٣. أن الكتابة التعبيرية تحوي مهارات عقلية وحركية تخضع لقواعد معينة وثابتة يجب على المتعلم الالتزام بها.

٣. يجب أن يتدرب المتعلم أولا على كيفية تعلم قواعد الكتابة والالتزام بها ،ومن ثم التدرب على كيفية توظيف مهاراته العقلية والإستفادة منها فيما يكتب.

٤. أن الابداع والخيال والجمال في الأسلوب والوضوح من السمات المميزة للكتابة التعبيرية.

٥. يجب أن تخضع الكتابة التعبيرية إلى معايير لتقييمها ويكون الأساس فيها هو مدى القدرة على توافر تلك المعايير في الموضوع المكتوب.

٢. مفاتيح الكتابة التعبيرية: الكتابة التعبيرية هي نشاط لغوي وعند الشروع في ممارستها ينبغي على الكاتب أن يستحضر في ذهنه إجابات محددة عن الأسئلة الخمس التالية التي تسمى المفاتيح الذهبية للكتابة وهي: لماذا أكتب؟ وماذا أكتب؟ ولمن أكتب؟ وكيف أكتب؟ ومتى أكتب؟ فعندما يسأل الكاتب نفسه: لماذا أكتب؟ هنا تتحدد طبيعة الفعل الكتابي هل ستكون الكتابة وظيفية؟ أم إبداعية؟ وماذا أكتب؟ تعني: الشروع في اختيار الموضوع الذي يريد الكتابة فيه ،ويبادر إلى وضع الخطوط العامة ،وتحديدها ،وتحديد الفكرة الرئيسة ،وما يساندها من الأفكار الفرعية ،ولمن أكتب؟ هذا السؤال يساعد الكاتب على اختيار أفكاره وتحديد المستوى اللغوي للنص حتى يسهل عليه إيصال رسالته وفهمها للمتلقي ،ومن ثم التأثير فيه ،وعبارة : كيف أكتب؟ هنا يختار الكاتب الأسلوب المناسب (علمي، سردي حواري، ....)وعبارة: متى أكتب؟ هنا الإجابة تتعلق بنمط الكتابة فإذا كانت إبداعية مثلا فإن الحافز الإبداعي هو الذي سيحقق وقت الإبداع، أما إذا كانت وظيفية فإنها لا تحتاج وقتا بعينه لأنها مرهونة بلحظة الأداء فملء استمارة ،أو إجابة عن أسئلة يمكن أن يقوم بها الكاتب في أي وقت (النجار ،٢٠٠١: ٢٨- ٣٠) فالكتابة التعبيرية (expressive writing) فيها

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

يعبر الطالب عن أفكاره الذاتية الأصلية ،ويبني أفكاره ،وينسقها ،وينظمها في موضوع معين بطريقة تسمح للقارئ أن يمر بالخبرة نفسها التي مر بها الكاتب (طعيمة ،٢٠٠٤: ١٩٠ـ١٩١) ويشير عبد الباري إلى أن الرأي الذي نطمئن إليه هو أن جميع أنواع الكتابة هي كتابة تعبيرية ولكن ربما يغلب على نوع ما منها سمة مميزة تجعلها أقرب إلى الإقناع أو الوصف أو التفسير أو الحجاج وكل ما يكتبه الكاتب هو تعبير عن رأي ،أو فكرة ،أو تجربة ،أو خبرة فهي قد تكون تعبيرية تفسيرية ،أو تعبيرية إقناعيه ،أو تعبيرية جدلية ،أو تعبيرية وصفية لكن يتم إطلاق هذه التسمية في ضوء الصفة ،أو السمة الغالبة على الكتابة(عبد الباري،٢٠١٠أ: ١٥٣)

٣ ــ المراحل الرئيسة للكتابة التعبيرية: تمر عملية الكتابة التعبيرية بالمراحل الرئيسة الآتية وهي:

١. مرحلة التخطيط (Planning) أو مرحلة ما قبل الكتابة (Pre-writing): وتتضمن اداءات ذهنية تستدعي استمطار الأفكار ،والحوار ،والمناقشة واستدعاء اللغة المناسبة وصياغتها بشكل مؤثر ،وأيضا اداءات عملية تتمثل في جمع المعلومات الضرورية اللازمة للموضوع وترتيبها حسب أهميتها ،وانتقاء ما يوصل إلى الهدف منها ،وتحليلها والتعليق عليها.

٢. مرحلة التأليف والإنتاج (Composing): إن إجراءات هذه المرحلة متداخلة تعكس مستوى التخطيط ،وقدرات الكاتب العقلية واللغوية على التأليف ،وفيها يتم التركيز على انتقاء الألفاظ وصياغة الجمل ،وكتابة الفقرة الدالة على الفكرة المقصودة ،ومن ثم إنتاج النص المطلوب ،والعمل المنتج يتكون من فقرات عدة وكل فقرة تتألف من جمل ،والجمل من كلمات ،ويستعين الكاتب في كتاباته بالوسائل اللغوية والبلاغية ولايغفل قواعد النحو والإملاء ،ويعمد إلى علامات الترقيم لتمييز المعاني في تحسين خطه.

٣. مرحلة المراجعة (Revising) وتهدف عملية المراجعة إلى تأكيد تسلسل الأفكار وترابطها ومدى وضوحها ،وإلى حذف التناقضات ،أو العبارات الغير ضرورية ،أو إعادة النظر في فكرة ما لعدم مناسبتها ،أو عدم الحاجة إليها لتحقيق الهدف المنشود وتحتل اللغة حيزاً في إجراءات المراجعة ،وتتمثل في تحديد الأخطاء النحوية ،والإملائية والخطية ،وتصويبها (الحلاق، ٢٠١٠: ٢ ٣٨ـ٢٤١).

٤. عناصر الكتابة التعبيرية: للكتابة التعبيرية عناصر تتكون منها ،ويمكن إيجازها بالآتي:

١. الفكرة : تمثل الفكرة أساس العمل الكتابي ،ويرى علماء النفس أن الفكرة تسبق التعبير فالأفكار تمثل المعاني الذهنية التي تنقل بواسطة اللغة ،وما من شك أن الكتابة المؤثرة الفعالة تعتمد على وضوح الفهم من الكاتب لهذه الفكرة ،ويمكن الحصول عليها من خلال تصوراته الخاصة أو مناقشته مع الآخرين أو عن طريق القراءة أو

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

من وسائل الإعلام المختلفة ،أو من أي مصدر يمكن أن يلهمه أفكارا ،وترتبط الأفكار بالمعنى لأنه الغاية من تحديدها ،ويجب أن تتسم الأفكار بالأصالة ،والجدة ، والوضوح، والعمق والوحدة ،والتلاؤم مع غيرها من الأفكار وأن تكون منظمة ، وواضحة الهدف ،وأن تتسم بالتماسك ،وتغطي جميع جوانب الموضوع المكتوب(عبد الباري،٢٠١٠: المهارات الكتابية ٢٦١-٢٦٤).

٢: الكلمة: وتمثل العنصر الأساس في تكوين النص المكتوب ،والمنطوق على حد سواء ،وهي أصغر وحدة من وحدات الكلام ،ولها ثلاث مستويات أولها:

أولا: البعد الدلالي : وهو المستوى الأهم فيها ،-والمقصود بالدلالة: المعنى ،وما يكتنفه من إيحاءات وظلال نفسية.

ثانيا: البعد الصرفي: فدلالة الكلمة تتأثر بتغير مبناها ،وأوجه تصريفها ومع كل زيادة، أو تغير تكتسب دلالات جديدة ،وقد يتغير المعنى بشكل جذري ففي الفعل (وثق) صيغ صرفية متعددة نقول: وثق، وأستوثق وتواثق، وكل صيغة منها لها دلالة تختلف عن غيرها ،لذلك يجب الإلمام بالفروق الدقيقة بين المباني الصرفية خاصة في الكتابات الموضوعية والإبداعية.

ثالثا: البعد الصوتي: يرتبط البعد الصوتي بالإيقاع الذي له علاقة مباشرة بالدلالة النفسية والوجدانية ،ويتحدد البعد الإيقاعي من خلال التكوين الصوتي للكلمة سواء وردت في الشعر ،أو النثر فطه حسين مثلا معروف بولعه الخاص باستخدام الأحوال، والمفاعيل المطلقة ،والتكرار على نحو خاص مما يكسب أسلوبه سمة مميزة (الشنطي،٢٠٠٦: ٥٣-٥٥).

٣.الجملة: وهي الوحدة البنائية الثانية في عملية الكتابة وهي منطق البلاغة لأنها أصغر أجزاء الكلام المحتوي على معنى تام ،وكتابة الجملة تؤهل الكاتب لأن يكتب موضوعاً جيداً ،وذلك من خلال كتابة جمل قصيرة ودمجها في جمل أكبر باستعمال حروف العطف والضمائر ،ودمج الجمل الأكبر في عبارات ثم في فقرات ،ومراجعة تسلسل الأفكار ،وترتيب الجمل المدمجة وفقا لذلك التسلسل.

٤.الفقرة: هي مجموعة من الجمل المترابطة التي تعرض فكرة محددة لتنمية الفكرة الرئيسة للموضوع ،وتمثل وحدة أساسية من تنظيم العمل الكتابي ،وقد تكون طويلة من جمل عدة ،أو قصيرة من جملة واحدة مع الأخذ بنظر الاعتبار أن عدد الجمل لا يمثل أهمية لجودة العمل الكتابي ،ولكن العبرة بمدى كفايتها ،وتوضيحها للفكرة الرئيسة (عبد الباري،٢٠١٠: ٢٢٦١- ٢٧٢) وهناك أمور لابد للكاتب مراعاتها عند اختيار الفقرة الكتابية وهي :

أ .التناسق والانسجام بين الفقرة والفكرة المراد معالجتها داخل السياق المحدد البعيد عن الاستطراد والتشعب الذي يبعد الكاتب عن المعنى الأصلي ويؤدي إلى غموض الفكرة وضياعها.

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

ب .أن يكون الهدف من تتابع الجمل في الفقرة الواحدة تطوير الفكرة وأثرائها والابتعاد عن التراكم الانشائي.
ج .ترابط الفقرة لفظا ومعنى.
د .الابتعاد عن التكرار اللفظي أو المعنوي كونه يخل بالتوازن ويؤدي إلى ركاكة الفقرة وضعفها.
هـ .التنظيم الحركي للضمائر استنادا للسياقين النحوي والمعنوي(عبد الهادي واخرون،٢٠٠٩: ٢٠٩-٢١٠).
٥.الأسلوب: وهو المنحى الخاص الذي ينتهجه الكاتب في التعبير عما يريد الإفصاح عنه ولا يصبح الكاتب أديبا إلا إذا كان له أسلوبه الخاص ،وعرفه ابن خلدون بقوله (صورة ذهنية للتراكيب المنتظمة كليا باعتبار انطباقها على تركيب خاص تلك الصورة ينتزعها الذهن من أعيان التراكيب ،وأشخاصها ويصيرها في الخيال كالقالب ، أوالمنوال ثم ينتقي التراكيب الصحيحة عند العرب باعتبار الإعراب والبيان فيرصها فيه رصا كما يفعل في القالب ،أو النساجون في المنوال ،وقد أوجز أحد علماء الاسلوب هو (جيرالد) الذي يقول: إن الأسلوب ينجم عن اختيار وسائل التعبير وهذه الوسائل تحددها طبيعة ومقاصد الشخص المتكلم أو الكاتب(الشنطي،٢٠٠٦: ٧٤-٧٦)فالأسلوب أداء خاص يتعامل معه الكاتب أو يسير عليه في ترجمة أفكاره وأحاسيسه ومشاعره وما يريد البوح به أو الإفصاح عنه (عبد الهادي واخرون،٢٠٠٩: ٢١٠) فعن طريق الكتابة التعبيرية يبدأ الطلاب في الجدل مع الذات التي تلعب دور المشاهد الأول أو المتأمل في محاولة لاستحضار الأفكار مباشرة في عقولهم قبل التواصل مع الآخرين ،حيث يعمل الجدل على تطوير القدرة التعبيرية ،وهكذا يقوم بتصحيح الشكوك والتردد الذي يكمن في جوهر عملية الاستكشاف ،ومن خلال هذا الجدل يصبح المجهول مألوفا حيث يؤدي هذا النوع من الكتابة إلى حلقات دراسية حوارية مثمرة عن إنتاج أبحاث ومقالات أكثر تأثيرا في القارئ(شحاتة،د.ت: ٨٣).

٥. مهارات الكتابة التعبيرية: صنفت مهارات الكتابة إلى ثلاثة أقسام : مهارات تتعلق بالأسلوب ،و بالمضمون ،و بالتنظيم ،وتحت كل منها تندرج مهارات فرعية وكالآتي:

أولا : مهارات الأسلوب: وتشمل:
١.صحة المفردات والدقة في اختيارها ويتضمن ذلك الكلمات المعبرة عن المعنى وصحة الضبط النحوي والاملائي ،والملائمة بين الكلمات.
٢.صحة الجمل: الدقة في وضع الجمل لتؤدي المعنى المطلوب وتتضمن مهارات اكتمال أركان الجملة ،والتطابق بين أركانها ،وتضمنها التفاصيل الكاملة ،وعدم الايجاز المخل والإسهاب الممل ،والسهولة في التركيب .

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

٣.صحة التنظيم: ويعني ترابط الأجزاء والاتساق بشكل يؤدي إلى المعنى التام ويتضمن مهارتي: ربط الكلمات والجمل داخل الفقرة وتصنف حسب وظيفتها ،وربط الفقرات مع بعضها البعض بالكلمات المناسبة.

ثانيا: مهارات المضمون: ويقصد به المحتوى الفكري الذي تشتمل عليه الفقرة أو الموضوع ويتضمن المهارات الفرعية الآتية:

١.كتابة المقدمة للموضوع: وتكون مشوقة ،وموجزة، ومركزة.

٢.كتابة لب الموضوع: وتشمل تنظيم الكتابة في فقرات تحوي كل منها فكرة معبرة ويجمع تلك الفقرات الوحدة والتآلف ،وكتابة الجمل الرئيسة و الجمل الفرعية ،والجمل الخاتمة.

٣.ترتيب الأفكار ووضوحها: من حيث التسلسل الزمني والتاريخي ،والترتيب المنطقي ،والسبب والنتيجة ،والمقارنة والمقابلة.

ثالثا: مهارات التنظيم: وتعنى بالجانب الإخراجي للكتابة وتشمل: مراعاة الشكل التنظيمي ،واستخدام علامات الترقيم ،وأدوات الربط ،وكتابة العناوين بدقة ،والرسم الاملائي الصحيح (شحاتة ،د.ت،١٤٦ـ١٥٠).

وتأسيسا على ما سبق من استعراض لمهارات الكتابة التعبيرية يرى الباحث أنها في طبيعتها وفحواها لا تخرج عن الآتي:

١. مهارات تخص الجانب الشكلي في الكتابة التعبيرية وتشمل : الخلو من الأخطاء الإملائية والنحوية والصرفية ،وأن تكون الأفكار معروضة بطريقة منظمة ومتسلسلة ،ودقة الوصف ،والقدرة على استخدام علامات الترقيم .

٢.مهارات تخص جانب المضمون تشمل :صحة الأفكار ،وجدتها ،وقوة الترابط بين الأفكار ،واختيار الألفاظ المعبرة عن المعاني التي يروم الكاتب التعبير عنها ، والاستشهاد ،وحسن التسلسل في عرض الموضوع ابتداء من المقدمة ،والعرض ، وانتهاء بالخاتمة.

٦ ـ قياس وتقييم مهارات الكتابة التعبيرية: يهدف الباحث في هذا المحور إلى تحديد الأدوات المناسبة لقياس وتقييم مهارات الكتابة التعبيرية لكي تكون له معينا في بناء الاختبار (القبلي ،والبعدي) لقياس مهارات الكتابة التعبيرية في برنامج الدراسة الحالية ،ولتحقيق ذلك سيعمل الباحث على تحديد أنواع الاختبارات الخاصة بالكتابة التعبيرية لغرض الاسترشاد بها لغرض بناء الاختبار الذي سيعتمده الباحث في التطبيقين القبلي والبعدي في برنامج الدراسة الحالية ،وبشكل عام يظهر أنّ الاختبارات الخاصة بالكتابة التعبيرية تكون على نوعين هما:

١.اختبارات مقالية: ولهذا النوع العديد من الطرائق التي يمكن اتباعها لاستكتاب الطلاب مثل :أن يخير الطلاب في الكتابة بين أكثر من موضوع ،أو أن يأتي الاختبار على شكل سؤال أو بيان رأي إلى غير ذلك .

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

٢. اختبارات موضوعية: ويتم اعتماد هذا النوع مع بعض المهارات مثل: مهارة استخدام علامات الترقيم أو استخدام أدوات الربط حيث تقدم حيث تقدم لهم فقرة خالية من أدوات الربط مفككة المعنى ،ويقوم هو بإقامة المعنى اعتمادا على أدوات الربط ، وأيضا مهارة سلامة الكلمة هجائيا حيث يكلف الطلاب باختياره الكلمة الصحيحة من بين مجموعة كلمات خاطئة ،ومن المهارات التي يمكن تدريب الطلاب عليها مهارة سلامة الكلمة املائيا وهي؛ أن يكلف الطلاب باختيار الكلمة ذات الرسم الاملائي الصحيح من بين مجموعة كلمات ،ومثلها مهارة التنظيم للأفكار المطروحة حيث يطلب من الطلاب تحديد الفقرة الأكثر مناسبة من بين مجموعة فقرات متماسكة ومصاغة بشكل جيد ومترابط (عبد الباري،٢٠٠٨: ١٨٤ـ١٨٦) ونستنتج مما سبق أن كلا النوعين من الاختبارات ضروري لاعتماده في الدراسة الحالية حيث الترابط بين الاختبارات الموضوعية وأتفان المهارات الكتابية يبدو واضحا ،إذ يمكن اعتماد بعض الاختبارات الموضوعية لغرض قياس بعض مهارات الكتابة التعبيرية التي يتم تنميتها لدى الطلاب ،وكذلك يمكن اعتماد الاختبارات المقالية لغرض تدريبهم على كيفية تضمين التعبيرات الاصطلاحية في موضوعات التعبير المختارة ،إذ أن مهارات الكتابة التعبيرية يمكن تجسيدها في كلا النوعين من الاختبارات وبالتالي تكون هناك مساحة أوسع لتنويع الأختبارات للطلبة من أجل الوقوف على الأسباب الحقيقية لمشكلة الضعف لديهم وتحديد أي من المهارات الكتابية الرئيسة أو الفرعية التي يخفقون فيها والتوصل إلى نتائج أكثر دقة.

٣ـ منهجية البحث: يهدف البحث الحالي الى تعرف مدى كفاءات الطلبة الايرانيين في مهارات الكتابة التعبيرية من خلال عرض وتحليل الدراسات الايرانية المنشورة باللغة العربية ،وأعتمد الباحث منهج البحث الوصفي التحليلي الذي يعرَّف بأنَّه: أسلوب من أساليب التحليل المركز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد في مدة زمنية معينة من أجل التوصل الى نتائج دقيقة وتفسيرها بشكل موضوعي ويعد المنهج الوصفي طريقة ناجحة لوصف ظاهرة أو موضوع مراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة وتحويل النتائج التي يتم التوصل اليها الى أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها(دويدري،٢٠٠٠: ١٨٣) وقد أفاد منه الباحث في عرض وتحليل الدراسات الايرانية لغرض الوقوف على مدى كفاءات الطلبة الايرانيين في مهارات الكتابة التعبيرية.

ـ عينة البحث: اطاريح الدكتوراه والمقالات الإيرانية المكتوبة باللغة العربية والمنشورة في المجلات والمؤتمرات الايرانية والمتعلقة باللغة العربية وتعلم مهاراتها الكتابية والمنشورة منذ عام (٢٠١٢ ـ ٢٠٢٣).

ولتحقيق هدف البحث الحالي والاجابة عن أسئلة البحث سيتبع الباحث الآتي:

ـ الاجابة عن السؤال الأول للبحث والذي ينص على :

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

١. ما هي الدراسات الايرانية التي كتبت بالعربية والتي تناولت تسليط الضوء على مهارات الكتابة التعبيرية والتعرف على الجوانب التي تناولتها بخصوص تعلم اللغة العربية بشكل عام و مهارات الكتابة التعبيرية بشكل خاص.

ولغرض الاجابة عن السؤال السابق قام الباحثون باستعراض الدراسات السابقة في الفصل الثاني والتطرق الى المحاور التي تناولتها وأهم نتائجها.

ــ الاجابة عن السؤال الثاني للدراسة والذي ينص على الآتي :

ــ ما المهارات الرئيسة والفرعية للكتابة التعبيرية التي يمكن الاستدلال عليها من خلال التعرف على نتائج أغلب الدراسات السابقة في تشخيصها لمشكلة الضعف في مهارات الكتابة التعبيرية؟. وتم ذلك من طريقين :

الأول : تحديد مظاهر الضعف في مهارات الكتابة التعبيرية لدى الطلبة الايرانيين من خلال استعراض نتائج الدراسات السابقة .

الثاني : التأكد من صحة مظاهر الضعف السابقة ،والتي وردت في الدراسات الإيرانية السابقة قام الباحثون باستخراج الصدق الظاهري لمظاهر الضعف السابقة ،عن طريق عرضها على مجموعة من المحكمين وعددهم(١٢) من أساتذة أقسام اللغة العربية لإيجاد نسبة شيوع وانتشار مظاهر الضعف في مهارات الكتابة التعبيرية لدى دارسي اللغة العربية من الطلبة الإيرانيين حسب معيار (Ebil) من خلال ظهورها في آرائهم حسب الاستبانة التي وجهت إليهم للحكم على نسبة اتفاقهم والتي تبلغ (٨٠%) من آرائهم مع ما ورد في نتائج الدراسات الإيرانية السابقة حيث قام الباحث باعتماد نسبة الاتفاق المذكورة في تحديد مظاهر الضعف في مهارات الكتابة التعبيرية لدى الطلبة وكما موضح في جدول(١) المدرج أدناه:

جدول (١) يوضح مظاهر الضعف في مهارات الكتابة التعبيرية لدى الطلبة الإيرانيين، والواردة في أغلب نتائج الدراسات الإيرانية السابقة ،وآراء المحكمين وتكراراتها ونسبتها المؤية

ت	مظاهر الضعف في مهارات الكتابة التعبيرية	التكرار	النسبة المئوية
١	الضعف في كتابة المقدمة والعرض والخاتمة	١٢	%١٠٠
٢	قلة الاحاطة بالموضوع أثناء الكتابة بشكل كامل قدر الامكان.	١٠	%٨٣
٣	قلة أو انعدام تضمين التعبيرات الاصطلاحية فيما يكتب الطلبة من موضوعات.	١٢	%١٠٠
٤	الخطأ في كتابة الهمزة والتعرف على أنواعها.	١٢	%١٠٠
٥	عدم الإلمام بعلامات الترقيم.	١١	%٩١.٦
٦	قلّة الاستشهاد بآيات القرآن الكريم والحديث الشريف والموروث الأدبي.	١٠	%٨٣

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

٧	افتقار الكثير من الموضوعات الى الترتيب المنطقي للعبارات والجمل أثناء الكتابة.	١٠	%٨٣
٨	ضعف الاصالة في الافكار المطروحة.	١٠	%٨٣
٩	الخطأ في التعبير كتابة عن المذكر والمؤنث.	١٠	%٨٣
١٠	عدم مراعاة الجانب اللغوي والنحوي والصرفي والدلالي للألفاظ.	١١	%٩١.٦
١١	ضعف التسلسل في عرض الأفكار من العام الى الخاص ومن الرئيسة الى الفرعية.	١١	%٩١.٦
١٢	قلّة أو عدم توافر جوانب الإقناع والاستدلال في الكتابة.	١١	%٩١.٦
١٣	عدم توافر الأساليب والعبارات الجمالية في الكتابة.	١٠	%٨٣
١٤	الضعف في حسن التدرج في الكتابة بدءً من المقدمة والعرض وانتهاءً بالخاتمة.	١٠	%٨٣
١٥	عدم القدرة على تقسيم الموضوع المكتوب الى فقرات.	١٠	%٨٣
١٦	كثرة الخطأ عند كتابة الكلمات التي تنتهي بالتاء الطويلة أو المربوطة .	١٠	%٨٣

ـــــ **تحديد المهارات الرئيسة والفرعية للكتابة التعبيرية:** يرى الباحثون أنه من خلال استعراض قائمة المهارات السابقة ،وبما ورد في الفصل الثاني من تفصيل عن مهارات الكتابة التعبيرية يمكن الاستدلال مبدئيا على المهارات الرئيسة التي تنتمي إليها المهارات الفرعية السابقة ،فبعضها يمكن ادراجه ضمن مهارة الأسلوب ،والبعض الآخر ضمن مهارة المحتوى ،والبعض يندرج تحت مهارة التنظيم ولغرض التأكد من ذلك قام الباحث بعرض استبانة على مجموعة من المتخصصين بتدريس اللغة العربية وطرائق تدريسها ملحق(٥) للتحقق من صلاحية المهارات التي تحويها القائمة وتعرف آراءهم وتعديل ما يرونه مناسبا ،وحذف الغير مناسب منها ،أو أية أضافات يرونها مناسبة ، والطلب من المحكمين التأكد من صحة انتماء كل واحدة من المهارات الفرعية إلى المهارة الرئيسة التي تنتمي اليها ،وبعد الأخذ بآرائهم أصبحت القائمة بصورتها النهائية تحوي ثلاث مهارات رئيسة موزعة كالآتي*: مهارة المحتوى ،وتحوي (٥) خمس مهارات فرعية ،ومهارة الأسلوب وتضم (٤) أربع مهارات فرعية ،ومهارة التنظيم ،وتضم(٤)أربع مهارات فرعية ،ليكون مجموع المهارات الرئيسة(٣) ثلاث مهارات ،والفرعية(١٣) ثلاثة عشر مهارة ،حيث دمجت بعض المهارات مع أخرى لتشكل مهارة مستقلة ومتكاملة حسب آراء الخبراء ،وبذلك أصبحت القائمة بشكلها النهائي جاهزة لاعتمادها ،وكما موضحة في جدول (٢) أدناه:

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

جدول (٢) يضم المهارات الرئيسة والفرعية للكتابة التعبيرية

ت	المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية
١	المحتوى	١. مهارة كتابة المقدمة والعرض والخاتمة. ٢. مهارة التسلسل في عرض الأفكار من العام الى الخاص ومن الرئيسة الى الفرعية. ٣. مهارة تضمين التعبيرات الاصطلاحية فيما يُكتب من موضوعات. ٤. مهارة حسن التدرج والاصالة والترتيب المنطقي والاحاطة بالموضوع بشكل كامل قدر الامكان. ٥. مهارة الاستشهاد بآيات القرآن الكريم والحديث الشريف والموروث الأدبي.
٢	الأسلوب	١. مهارة مراعاة الجانب اللغوي ،والنحوي ،والصرفي والدلالي للألفاظ. ٢. مهارة توافر جوانب الإقناع والاستدلال في الكتابة. ٣. مهارة مراعاة توافر الأساليب والعبارات الجمالية في الكتابة. ٤. مهارة تقسيم موضوع الكتابة إلى فقرات.
٣	التنظيم	١. مهارة كتابة الهمزة وتعرف أنواعها. ٢. مهارة الإلمام بعلامات الترقيم. ٣. مهارة التعبير كتابة عن المذكر والمؤنث. ٤. مهارة كتابة التاء الطويلة والمربوطة.

*ارتأى الباحثون أن تبدأ المهارات الرئيسة بالمحتوى ثم الأسلوب وبعدها التنظيم خلافاً لما موجود في الادبيات ذات العلاقة بموضوع البحث والتي بدأت بمهارات الأسلوب ثم المحتوى فالتنظيم ،وذلك لاعتقاده أن المهارات يجب أت تعلَّم من العام الى الخاص فمهارات المحتوى عامة ويتوجب على الطالب اتقانها أولاً ثم ننتقل به الى اتقان المهارات الخاصة كما موضح لمهارات الأسلوب والتنظيم ، وهذا الرأي أيَّده عدد من المتخصصين بتدريس العربية اللذين قام الباحث باستشارتهم ،وكذلك تماشياً مع النظريات التي أكدت ذلك مثل نظرية الجشتالت وهي أن عملية الادراك الطبيعي للفرد لأي موقف تعليمي تبدأ بالكل وتنتهي بالجزء.

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

٤. عرض وتحليل النتائج:

١) أشارت الدراسات السابقة إلى عدم مراعاة الحاجات اللغوية للطلاب من دارسي اللغة العربية بشكل عام ،ومن الطلاب الايرانيين بشكل خاص ،خاصة في المناهج المقدمة لهم ،أو عند مطالبتهم بالكتابة عن موضوع معين في دروس التعبير ،وعدم تعريفهم بشكل كاف بالثقافة العربية لأثارة الرغبة لديهم بتعلم اللغة العربية والإقبال عليها ،وهذا سيستفيد منه الباحثون في دراستهم الحالية حيث سيكون من أولويات الدراسة توجيه الاهتمام الى التعرف على الحاجات اللغوية للطلاب ،وكذلك تعريفهم بالثقافة العربية أثناء شرح الموضوعات والدروس التي يتم استعراضها خلال مدة تعلمهم للغة العربية ومهاراتها الكتابية.

٢) بعض الدراسات اتبعت المنهج الوصفي لتحديد حاجات الطلاب اللغوية ،أو للتعرف على أسباب ضعفهم في المهارات اللغوية ،أو المشكلات الخاصة بتعلم اللغة ، وتوصلت إلى نتائج دقيقة بهذا الخصوص ،وبعض الدراسات اعتمدت المنهج التجريبي ،والبعض الآخر أعتمد المنهجين معا تبعا لطبيعة الدراسة ، وأيضا توصلت إلى نتائج دقيقة ،ووقفت على الأسباب الحقيقية وراء ضعف الطلبة في تعلم مهارات اللغة العربية والمتعلقة بحاجاتهم اللغوية ،وهذا سيستفيد منه الباحثون في دراستهم الحالية في إتباع الخطوات العلمية الدقيقة التي أتبعتها الدراسات السابقة لتحقيق هداف الدراسة بشكل متكامل وعلمي وفق خطوات مدروسة.

٣) أكدت الدراسات على أولوية تحديد الحاجات اللغوية للطلاب قبل مطالبتهم بالكتابة عن موضوع معين ،واعتمدت في تحديد ذلك على الاستبانة الموزعة للطلاب ، والأساتذة ،والمتخصصين بتدريس اللغة العربية ،وكذلك أكدت على الاهتمام بمستوى تلك الحاجات ،وضرورة الاهتمام بالحاجات اللغوية الطلبة الأعلى أهمية ،ثم الأقل ، وسيسترشد الباحثون بذلك خاصة بالتوصية بالتعرف على الحاجات اللغوية ،وأتباع الخطوات العلمية المشابهة لما ورد في الدراسات السابقة لتحديد الموضوعات التعبيرية الأكثر مناسبة للكتابة فيها خلال مدة تعلمهم لمهارات الكتابة التعبيرية.

٤) أشارت الدراسات إلى أن نسبة تلبية مناهج تعليم اللغة العربية لحاجات الدارسين ضعيفة، بل تكاد تكون نادرة في كثير من الأحيان ،وهذا يكسب الدراسة الحالية أهمية كبيرة كونها ستعالج جانبا مهما لمشكلة لازال الطلاب الإيرانيين الدارسين للغة العربية يعانون منها لأن من أولويات الدراسة الحالية مراعاة الحاجات اللغوية للدراسين ،والاعتماد عليها في تحديد الموضوعات التي تكون مناسبة أكثر من غيرها للكتابة فيها خلال مدة تعلمهم للغة العربية.

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

٥) أظهرت الدراسات في هذا المحور أن هناك رغبة ملحة لدى دارسي اللغة العربية من الطلبة الإيرانيين في التعرف على الحضارة والثقافة العربية ،وأن دافع المعرفة لدى الطلبة ذو أهمية كبيرة مما يشجع الباحث في الدراسة الحالية على اختيار موضوعات مناسبة للطلبة تتلاءم واحتياجات الدارسين ،خاصة أن تلك الرغبة الملحة التي كشفت عنها الدراسات السابقة تعطي تصورا مبدئيا عن طبيعة الموضوعات التي سيختارها الطلاب للكتابة فيها.

٦) أكدت بعض الدراسات على ضرورة التعرف على الجوانب النفسية كخصائص النمو ،والتعلم ،والدوافع التي يجب مراعاتها عند تعليم الدارسين اللغة العربية ,أو عند إعداد برامج تعليم اللغات ، لأن من أهم عناصر التعلم هو الدافعية فلا تعلم بدونها ، وبالتالي يرى الباحث من الضرورة التعرف على الجوانب النفسية وخصائص المتعلمين ،ومشاعرهم ،وثقافتهم العامة تجاه تعلم اللغة العربية ،كي تكون عملية تحديد مجالات الكتابة دقيقة ومرغوبة لدى الطلاب للكتابة عنها.

٧) تكاد تتفق أغلب الدراسات الإيرانية السابقة على أن مسألة ضعف متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها خاصة الطلاب الايرانيين بالمهارات اللغوية بشكل عام ،والكتابية بشكل خاص حقيقة واقعة لا يمكن إنكارها ،ويجب البحث عن الاستراتيجيات ،والبرامج والطرائق والأساليب الحديثة في التدريس ،وتطبيقها للتقليل من آثار تلك المشكلة والحد من آثارها على الطلبة وهذا بحد ذاته يعد سببا قويا للقيام بالدراسة الحالية ،وأيضا يجعل الباب مفتوحا في الدراسة الحالية لتحديد أسباب الضعف في المهارات الكتابية بشكل دقيق ،والاستئناس بنتائج الدراسات السابقة من أجل التعرف على مدى كفاءات الطلبة الايرانيين في مهارات الكتابة التعبيرية.

٨) أشارت نتائج الدراسات الإيرانية في المحور السابق إلى أن أحد أسباب ضعف الطلاب في اللغة العربية هو اختفاء الأساليب التعليمية الحديثة التي تكشف عن الفروق الفردية بين متعلمي اللغة العربية ،وعدم الاهتمام بالنشاطات ،والفعاليات التي تشبع حاجات المتعلمين اللغوية ،وتنمي مهاراتهم فيها ،وهذا يجعل من اهتمامات الدراسة الحالية التوصية بتحديد الحاجات اللغوية للطلاب خاصة فيما يتعلق بالمجالات التي يرغبون التعبير عنها في موضوعات الكتابة التعبيرية.

٩) كشفت نتائج الدراسات أن أبرز أخطاء الطلاب الإيرانيين عند الكتابة في موضوع معين هي الأخطاء النحوية ،والصرفية ،والدلالية ،والإملائية ،ومن أجل ذلك يرى الباحثون ضرورة إعتماد قوائم تقدير دقيقة لقياس الأداء الكتابي للطلاب وتعرف مستوياتهم بدقة .

١٠) أشارت الدراسات إلى شكوى الطلبة في أقسام اللغة العربية من قلة الساعات المخصصة لتعلم المهارات اللغوية ،وقلة وسائل وأنشطة التعليم واعتماد الطرائق

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

التقليدية في تدريس التعبير بنوعيه الشفوي والكتابي ،لذلك لابد من اتباع بعض الاستراتيجيات والطرائق التدريسية الحديثة في تدريس مهارات الكتابة التعبيرية للطلاب خاصة ما وراء المعرفية كونها تجعل الطالب منتجا للمعرفة لا مستهلكا لها.

١١) أتبعت الدراسات مناهج البحث المختلفة كالوصفي ،والتجريبي ،والتاريخي للوقوف على الأسباب الحقيقية الكامنة وراء مشكلة ضعف الطلاب في المهارات اللغوية سواء كانوا من الإيرانيين أو من غيرهم من الناطقين بغير العربية ،وعزت أسباب مشكلة الضعف في المهارات الكتابية لعدة أسباب منها ما يتعلق بالمتعلمين أنفسهم ،ومنها ما يتعلق بالمناهج المخصصة لتعليم العربية ،أو عدم إعداد القائمين بعملية التدريس بشكل كاف للتمكن من اللغة العربية ،أو إلى الطرائق التقليدية المتبعة في التدريس ،وقلة البرامج المخصصة لتدريس اللغة العربية ،وستحاول الدراسة الحالية الاستفادة من الأمور السابقة لتجاوز كل العقبات وأتباع السبل الكفيلة بتحقيق النتائج الإيجابية للدراسة.

١٢) أكدت الدراسات جميعها على أهمية اللغة العربية ،وضرورة إتقان مهاراتها المختلفة خاصة الكتابية منها ،وكذلك التركيز على بناء البنية اللغوية لدى الطلاب الدارسين للغة العربية من الناطقين بغيرها ، من الإيرانيين وغيرهم مع مراعاة المستوى العقلي لهم ،ومستوياتهم ،ورغباتهم لخلق الدافعية لديهم لإتقان المهارات اللغوية بشكل دقيق وتحسين كفاءتهم في مهارات الكتابة التعبيرية.

١٣) ساعدت الدراسات السابقة وما حوته من دراسات وبحوث في إغناء الإطار النظري للدراسة الحالية ،وأفادت الباحث في عرض الجانب النظري المتمثل بالتعريف بمهارات الكتابة التعبيرية وأهميتها ،ومجالاتها ،وأنواعها ،وأركانها ,والأسس التي تقوم عليها ،وكذلك أسهمت في تعريف الباحث بالاستراتيجيات الماوراء معرفية ،لاختيار وتحديد المناسبة منها لطلاب عينة الدراسة الحالية واعتمادها في تدريس مهارات الكتابة التعبيرية خلال مدة تطبيق البرنامج ،وكذلك أسهمت في تعريف الباحث بأهمية تحليل وتحديد الحاجات اللغوية لدارسي اللغة العربية من الناطقين بغيرها بشكل عام ،ومن الطلاب الايرانيين بشكل خاص.

١٤) أسهمت الدراسات السابقة في إكساب الباحثين رؤية واضحة لتحديد مهارات الكتابة التعبيرية بشكل مبدئي ،وأهميتها بالنسبة إلى غيرها من المهارات اللغوية، والتعريف بأقسامها والأسس التي تقوم عليها ،وبيان أهم أخطاء الطلاب الايرانيين في الكتابة التعبيرية.

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

١٥) أسهمت في تعريف الباحثين بمهارات الكتابة التعبيرية ومن وجهات نظر عدة ستسهم في إكسابهم رؤية واسعة لتحديد واختيار المهارات الخاصة بالكتابة التعبيرية والتي سيتم استنتاجها وضرورة تنميتها في الدراسة الحالية.

٥. الاستنتاجات:

ـ بحسب ما ورد في نتائج الدراسات الايرانية ومشكلات الطلبة الايرانيين في الكتابة التعبيرية نجد ان الضعف لديهم انحصر في النقاط الآتية:

١) الأخطاء النحوية والصرفية والدلالية والإملائية.
٢) التداخل اللغوي (بين الفارسية والعربية) وتداخل العربية نفسها ويتضمن صعوبة قواعد اللغة العربية والتذكير والتأنيث والتعريف والتنكير.
٣) التداخل اللغوي في حروف الجر في الاسماء والأفعال.
٤) الأخطاء في رسم الهمزة.
٥) الأخطاء الدلالية في استعمال الكلمات والعبارات غير المألوفة في اللغة العربية.
٦) عدم وجود تسلسل منطقي في كتاباتهم.
٧) فقدان جوانب الأقناع والاستدلال وعدم توظيف المفردات والتراكيب بشكل صحيح.
٨) خلو كتاباتهم من الاساليب الجمالية.
٩) عدم القدرة على التدرج في الكتابة بدءا من المقدمة والعرض وانتهاء بالخاتمة.

ويجد الباحثون أنه من خلال التقسيمات السابقة يمكن الاستدلال على مهارات الكتابة التعبيرية المستوحاة مما سبق ذكره من آراء ،وتقسيمات ،والتي يتوجب تنميتها لدى الطلاب الايرانيين الدارسين للغة العربية ،والتي يمكن إيجازها بالآتي:

١. تقسيم الموضوع إلى مقدمة مشوقة تحوي الأفكار الرئيسة للموضوع معروضة بدقة ووضوح ،ومتن يشتمل على الأفكار الفرعية بشكل منظم ،ومترابط ،ومنوع لخدمة النص ،وخاتمة.
٢. مراعاة الترتيب المنطقي ،والأصالة ،والتسلسل في عرض الأفكار من العام إلى الخاص ،ومن الرئيسة إلى الفرعية.
٣. حسن التدرج ،والاستشهاد ،والاحاطة بالموضوع بشكل متكامل قدر الإمكان.
٤. مراعاة الجانب اللغوي بشقيه النحوي والصرفي والدلالي للألفاظ ،وتقسيم موضوع الكتابة إلى فقرات.
٥. مراعاة بعض قواعد الأملاء للحروف العربية خاصة الهمزة ،والياء ،والتاء المربوطة ،والطويلة
٦. ضرورة الالمام بعلامات الترقيم ،والتذكير والتأنيث والتعريف والتنكير.

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

٧. مراعاة توافر الأساليب والعبارات الجمالية في الكتابة.
٨. توافر جوانب الاقناع والاستدلال وتوظيف المفردات والتراكيب بشكل صحيح.

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

المصادر:

ـ القرآن الكريم .

١. ابن منظور، ابو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ت ـــ٧١١هـ ـــ (٢٠٠٣) **لسان العرب** ،مج٨ ،دار الحديث ،القاهرة.

٢. بارن ستون توني ،وتشاو بينغ(٢٠١٤) **فن الكتابة تعاليم الشعراء الصينيين ، ترجمة عابد اسماعيل** ،دار المدى للثقافة والنشر.

٣. تهراني ،حسن داد خواه ،وعلي بيرمي بور ،ورؤيا محمدي(١٤٣٩ هـ) تقييم نسبة تلبية المناهج الدراسية في قسم اللغة العربية وآدابها لحاجات الطلاب ، **مجلة دراسات في تعليم اللغة العربية** ،السنة الثانية،عدد٣،خريف وشتاء ١٤٣٩/١٣٩٦ ،٩٣ـ ١١٢.

٤. الجاحظ، ابو عثمان عمر بن بحر(١٩٩٨) **البيان والتبيين،ط٦**،ج١،تحقيق عبد السلام هارون، مكتبة الخفاجي ،القاهرة ،مصر.

٥. الحلاق، علي سامي (٢٠١٠) **المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها،** المؤسسة الحديثة للكتاب، عمان.

٦. خان آبادي ،طاهرة (٢٠١٩) **إشكالية التدخل والتداخل اللغوي بين الفارسية والعربية في مهارة الكتابة الأولى والثالثة لدى الطلاب الإيرانيين في قسم اللغة العربية وآدابها،** جامعة تربيت مدرس ،أطروحة دكتوراه غير منشورة.

٧. دوبدري، رجاء وحيد(٢٠٠٠) **القياس والتقويم في العملية التعليمية** ،ط٢،مطبعة احمد الدباغ للطباعة ،بغداد ،العراق.

٨. رمضان ، هاني إسماعيل(٢٠١٨)**معايير مهارة الكتابة للناطقين بغير العربية، معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها** أبحاث محكمة ،مجموعة مؤلفين ،ط١،**منشورات المنتدى العربي التركي،** ٢٣١ـ٢٤٤.

٩. . شحاتة ،حسن ،د.ت ،**المرجع في فنون الكتابة العربية لتشكيل العقل المبدع** ،دار العالم العربي ،القاهرة.

١٠. الشنطي، محمد صالح (٢٠٠٦) **فن التحرير العربي ضوابطه وأنماطه،** ط٧، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل.

١١. طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٤) **المهارات اللغوية ومستوياتها تدريسها وصعوباتها،** دار الفكر العربي، القاهرة.

١٢. عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠١٠ أ) **التحرير العربي مكوناته أنواعه استراتيجياته،** ط١، دار الفكر، عمان.

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

١٣. عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠١٠ب) **المهارات الكتابية من النشأة إلى التدريس**، دار المسيرة، عمان.
١٤ . عبد العزيز ،سعيد(٢٠٠٩) **تعليم التفكير ومهاراته** ،ط١،دار ثقافة للنشر والتوزيع ،عمان ،الاردن.
١٥. عبد الهادي ،نبيل واخرون(٢٠٠٩) **مهارات في اللغة والتفكير**،ط٣،دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان ،الأردن.
١٦. علي ،محمد السيد(٢٠١١) موسوعة المصطلحات التربوية ،دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان ،الأردن.
١٧. قادري ،فاطمة وبهنام فارسي ،وعلي نوبهار(١٤٤١هـ) دراسة اشكاليات تعلم اللغة العربية لدى طلبة فرع اللغة العربية وآدابها على أساس حاجات المتعلمين ،**مجلة دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها** ،السنة الرابعة ،العدد السابع ،خريف وشتاء١٤٤١/١٣٩٨هـ،٧٧ـ٩٣.
١٨. القواسمية ،وردة(٢٠١٨) تدريس مهارة الكتابة في اللغة العربية ،معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها **أبحاث محكمة** ،ط١،منشورات المنتدى العربي التركي ،٢٤٦ـ٢٦٣.
١٩. القلقشندي ،أبو العباس أحمد بن علي(٨١٢ هـ) **صبح الأعشى في صناعة الأنشا**،ج٢،وزارة الثقافة والإرشاد القومي ،المؤسسة المصرية للنشر والتوزيع ،د.ت.
٢٠. متقي زادة ،عيسى ،وهادي نظري منظم ،وطاهرة خان آبادي ،وسيد رضا موسوي (٢٠١٩)دراسة اختيار المفردات المساهمة في التداخل اللغوي وتدريسها لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بالفارسية ،**مجلة الجمعية الإيرانية للغة العربية وآدابها** ،مجلد ١٥،عدد ٥٢،خريف ١٣٩٨هـ ش /٢٠١٩ م،٤١ـ٦٢.
٢١. متقي زادة ،عيسى (٢٠٢٢) الحاجات اللغوية العملية لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها ،**صحيفة اللغة العربية** ،مارس،١ـ٤.
٢٢. الناقة، محمود كامل (١٩٨٥) **تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى** ،أسسه ،مداخله طرائق تدريسه، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، مكة.
٢٣. زماني ،عدنان ،وعيسى متقي زادة ،وهادي نظري منظم ،ومجيد نعمتي ،معايير مقترحة لتقييم (الكتابة المتقدمة)في الجامعات الحكومية الإيرانية في ضوء الأطر العالمية (دراسة إحصائية تحليلية) **مجلة دراسات في تعليم اللغة العربية**

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

وتعلمها(١٤٤٢هـ) ،السنة الخامسة ،العدد العاشر ،ربيع وصيف ١٤٤٢/١٤٠٠:ص٢١٧-٢٤٢.

٢٤. كنجي ،نركس ومريم جلائي(٢٠١٢)الاسباب الكامنة وراء نقص الكفاءة اللغوية لطلاب الجامعات الإيرانية في كتابتهم بالعربية ،**مجلة الجمعية الإيرانية للغة العربية وآدابها** ،مجلد ٧،عدد ١،١٩ـ٢٦.

٢٥. نجاد ،روح الله صيادي(١٤٣٩) دور السياق اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ،**مجلة دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها** ،السنة الثانية ،العدد الثالث ،خريف وشتاء ١٤٣٩/١٣٩٦هـ،١١٣ـ١٣٠.

٢٦. نامداري ،أبراهيم (١٤٤١هـ) أسباب عدم اهتمام طلبة المدارس الثانوية بدروس اللغة العربية من وجهة نظر طالبات ومعلمي مدينة جيلان غرب ،**مجلة دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها** ،السنة الثالثة ،العدد السادس ،ربيع وصيف١٣٩٨/٣١،١٤٤١ـ٤٨.

٢٧. النجار ، محمد رجب(٢٠٠١) **الكتابة العربية مهاراتها وفنونها** ،مكتبة دار العروبة للنشر والتوزيع ،الكويت.

٢٨. نظري منظم ،هادي واخرون(١٤٠٠ هـ) تحليل الأخطاء اللغوية والكتابية لدى متعلمي اللغة العربية بالجامعات الإيرانية رسائل خاصة بفرع تعليم اللغة العربية بجامعة تربيت مدرس انموذجا ،**مجلة بحوث في اللغة العربية** ،عدد ٢٥،خريف وشتاء ١٤٤٣/١٤٠٠ هش ٧٥ـــ٩٤.

٢٩. زماني، عدنان،(٢٠٢٠) **فاعلية الطريقة التكاملية والطريقة المستقلة في تحسين مهارة الكتابة العربية لدى الطلبة الإيرانيين في مرحلة البكالوريوس** ،كلية التربية للعلوم الانسانية ،جامعة تربيت مدرس ،اطروحة دكتوراه غير منشورة.

٣٠. الحسيني سيد محمود ميرزائي، و نيكوبخت ،محمد رضا وعلي نظري ، ،ودانش محمدي (٢٠١٧) تطور كتب تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس الإيرانية (١٩٨١- ٢٠١٧) على ضوء طرائق تعليم اللغة الأجنبية ،**مجلة دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها** ،السنة الثانية ،العدد الرابع ،ربيع وصيف ١٣٩٧/١٤٤٠، ٧٩ـ١٠٤.

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

فاعلـية برنامج قائم على التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير النحوي لدى طالبات المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية

Learning in Developing the Skills of Grammatical Thinking among Female Secondary School Students in the Republic of Yemen

إعداد

روضة علي قاسم الجبوبي

Rawdah Ali Qasem Al-jabubi

قسم مناهج اللُّغة العربيَّة وطرائق تدريسها، كلية التربية، جامعة صنعاء

Doi: 10.21608/jnal.2024.366667

استلام البحث ٢٠٢٤/٤/٩

قبول البحث ٢٠٢٤/٤/٢٩

الجبوبي، روضة علي قاسم (٢٠٢٤). فاعلـية برنامج قائم على التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير النحوي لدى طالبات المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية. ***مجلة الناطقين بغير اللغة العربية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٧(٢٢)، ٦٥ – ١٢٢.

http://jnal.journals.ekb.eg

فاعلية برنامج قائم على التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير النحوي لدى طالبات المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية

المستخلص:

هدف البحث إلى معرفة فاعلية برنامج قائم على التَّعلُّم البنائي في تنمية مهارات التفكير النحوي لدى طالبات المرحلة الثانوية في الجمهوريَّة اليمنيَّة، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهجين الوصفي وشبه التجريبي, وأعدَّت قائمة بمهارات التفكير النحوي، واختباراً لقياس هذه المهارات،و برنامجًا تعليميًّا وفق نموذج التعلم البنائي ، وتكونت عينة البحث من (١٠٠) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي بأمانة العاصمة صنعاء ، تم اختيارها بطريقة قصدية، وقسمت إلى مجموعتين: الأولى تجريبية درست باستخدام البرنامج القائم على التَّعلُّم البنائي والثانية ضابطة درست باستخدام الطريقة المُعتادة، وتوصَّل البحث إلى النتائج الآتية:

- وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لفاعلية البرنامج القائم على التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير النحوي لدى طالبات الصف الأول الثانوي.
- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير النحوي لصالح المجموعة التجريبية، تعزى هذه الفروق للبرنامج القائم على التعلم البنائي.
- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير النحوي لصالح التطبيق البعدي نتيجة لاستخدام البرنامج القائم على التعلم البنائي.

Abstract:

The aim of the research is to determine the effectiveness of a program based on constructive learning in developing grammatical thinking skills among female students in secondary schools in the Republic of Yemen. To achieve this goal, the researcher used descriptive and quasi-experimental methodologies, prepared a list of grammatical thinking skills, a test to measure these skills, and an educational program based on the constructive learning model. The research sample consisted of 100 female students from the first grade of secondary school in the capital city of Sana'a, who were purposefully selected and divided into two groups: the experimental group studied using

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

the constructive learning program, and the control group studied using the conventional method. The research reached the following results:

- There is a statistically significant effect at the significance level (0.05) for the effectiveness of the program based on constructivist learning in developing grammatical thinking skills among first-year secondary school female students.
- There are statistically significant differences at the significance level (0.05) between the average scores of the experimental and control groups in the post-application of the grammatical thinking skills test in favor of the experimental group. These differences are attributed to the program based on constructivist learning.
- There are statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the average scores of the female students of the experimental group in the pre- and post-applications of the grammatical thinking skills test in favor of the post-application as a result of using the program based on constructivist learning.

المقدمة:

تُعد اللغة أساساً مهما للحياة الاجتماعية بين أبناء الأمة وضرورة من أهم ضروراتها، فهي أداة للتواصل المشترك بينهم، ووسيلة للتعبير عن أفكارهم بصورة منطوقة أو مسموعة أو مكتوبة، أو مقروءة، وبدونها لا يستطيع الإنسان أن يفكر، ولا الاحتفاظ بالمعاني، وبهذا فهي من أهم الوسائل التي تمكن الإنسان من التفكير واكتساب المعرفة؛ فاللغة والتفكير وجهين لعملة واحدة، فالتفكير لا يكتمل بدون لغة، واللغة لا تتم بدون تفكير.

والعلاقة بين اللغة والتفكير علاقة تكاملية فكلاهما يعتمد على الآخر، فعندما يفكر الإنسان فهو يفكر محاورًا نفسه معتمدًا على اللغة وأيضًا عندما يعبر عن أفكاره فهو لا يعبر عنها إلا باللغة سواء كانت مكتوبة أم منطوقة (الشماع، ٢٠١٦، ٣)؛ لذا يعد التفكير عاملًا من العوامل الأساسية في حياة الفرد، فهو يساعد على توجيه الحياة وتقدمها، ويستطيع به الطلاب السيطرة، والتحكم على أمور كثيرة، وتيسيرها لصالحهم، فيبدعون وينتجون في المجالات التعليمية المتعددة.

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

واللغة العربية لغة العروبة والإسلام، قد حظيت ومازالت تحظى بعناية كبيرة من قبل الباحثين نظرًا للأهمية التي تحتلها، فهي لغة خالدة غنية بمفرداتها، وتراكيبها وأوزانها، تنمو وتتطور باستمرار، وهي من أدق اللغات نظاماً، وأوسعها اشتقاقًا وأجملها أدبًا، ومن أقدر اللغات التي تعين على التفكر والتدبر في فهم آيات الله. (محمود، ٢٠٢٢، ٥٩)؛ لذا فمن الأفضل أن يتم تعليم اللغة العربية في المراحل المختلفة على أنها وسيلة لتحسين قدرات التفكير في مجالات التصور والتحليل، والتركيب، والاستنتاج والتعليل ونحوها.(علام، ٢٠٢١: ٧)

وتبرز أهمية اللغة في المجال التربوي في أنها أداة التعلم والتعليم، فهي وسيلة تحصيل المعارف والمفاهيم جميعها والسيطرة عليها، مما يؤدي إلى تكوين علاقة إيجابية متطورة بين القدرة اللغوية ومستوى التحصيل لدى الطلبة، وإذا كان هذا الحكم ينطبق على اللغة فإنه ينطبق تمام الانطباق على اللغة العربية. (القيسي، ٢٠١١: ١١)

ويعد النحو العربي أحد فروع اللغة العربية، وهو علم يهدف إلى تقنين القواعد والتعليمات التي تصف تركيب الجمل، والكلمات وعملها في حال الاستعمال اللغوي، كما يقنن القواعد والتعليمات التي تتعلق بضبط آواخر الكلمات داخل التركيب لاسيما تحديد العلاقات القائمة بين الكلمات في الجمل والعبارات واستنتاج دلالاتها. (معوض، ٢٠١٩: ٣١٨)،

ولا يمكن أن تتحقق هذه الهدف إلا بمرور الطالب بعمليات ذهنية ضمنية تتمثل في دقة الملاحظة، وحسن التحليل والتركيب، والانتقاء والتطبيق الصحيحين، وأخيرًا التقويم وإبداء الرأي حول ما يتلقاه، وبالتالي يتطور تفكيره (عطابي ومسعود، ٢٠٢١: ٢٥٦)

وتبدو الحاجة إلى تعلم النحو في أنه المظهر الأساسي للدقة اللغوية، ويعد الإلمام بالقواعد النحوية الجانب النظري، ومهارات التفكير النحوي هي الجانب العملي التطبيقي له، ولكي يتم إتقان الجانب النظري لابد من الممارسة والتطبيق. (أحمد، ٢٠١٦: ١)

وتتجلى أهمية النحو العربي في قدرته على تنمية مهارات التفكير النحوي لدى الطلبة مثل: الملاحظة، والتصنيف، والتجريد، والاستدلال، والاستقراء، والقياس، والحكم، فضلاً على قدرته على تنمية مهارات التحليل الصحيح للأساليب اللغوية، ونقد المقروء وتحليله وفق قواعد ثابته، ومحددة، ومعروفة سلفًا مع استخلاص الدلالات المختلفة لتراكيب اللغوية. (إبراهيم:٢٠٢١: ٩٢٨)

وما سبق ذكره يدل على ارتباط النحو بالتفكير بصورة وثيقة فليس النحو مجموعة من القواعد تفرض على الطلبة وتحفظ آلياً ، بل لابد من إعمال العقل والتفكير لفهمها ، وتحديد العلاقات بين مكونات التركيب النحوي، والتوصل إلى

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

المعانى الذي يحمله هذا التركيب، فهو بناء عقلي متماسك ذو أسس منطقية، تعمل على تحفيز التفكير، وتنمية عددًا من المهارات المرتبطة به.

ومن مهارات التفكير النحوي مهارة التصنيف حيث أوضح (حسان، ٢٠٠٩ : ٥٤) أن التصنيف يكاد يبدو في تقسيمات النحو جميعاً بدءا بأقسام الكلم إلى المعرب والمبني، والجامد والمشتق، والمجرد والمزيد والصحيح والمعتل، والمقصور والممدود، والمتعدي واللازم، إذ يتضح أنه لا يخلو باب من أبواب النحو من تصنيف تستعمل فيه العلاقات الوفاقية في تكوين كل صنف على حدة، ثم تقوم العلاقات الخلافية بوظيفة التمييز، والتفريق بين كل صنف وآخر، وهذه العلاقات بقسميها (الوفاقية، والخلافية) هي التي تحكم، تماسك النحو باعتباره صناعة مضبوطة.

وتعد مهارة التحليل من مهارات التفكير النحوي، وهي مهارة تتلو الاستقراء إلا أنها في الممارسة العملية قد تتداخل مع الاستقراء والتفسير، وهذا التداخل في النحو العربي ناتج طبيعي؛ لأن التحليل تنظيم رياضي لمعطيات الاستقراء، يفرز المعطيات فرزًا هرميًا من العام إلى الخاص، ومن البسيط إلى المركب بتحويل المعطيات من عناصر متباينة في مجموعة كلية إلى صفات مشتركة في مجموعة جزئية. (الملخ، ٢٠٠٢: ١٠٧)، ومهارات الإعراب كذلك من مهارات التفكير النحوي، التي عرفها (أبو الفتح ابن جني، ٢٠٠٦، ٣٥) بأنها مهارة الإبانة عن المعاني بالألفاظ، ألا ترى أنك إذا سمعت " أكرم سعيد أباه"، وشكر سعيدًا أبوه" علمت برفع أحدهما ونصب الأخر على الفاعلية والمفعولية، ولو كان الكلام شرحًا واحدًا؛ لأستبهم أحدهما من صاحبه.

وقد نالت مهارات التفكير النحوي اهتمام الباحثين على اختلاف مستوياتها، والعمل على تحديدها وتنميتها لدى طلاب المراحل الدراسية المختلفة بوصفها مهارات لازمة لفهم النحو، وتوظيفه، واستخدامه بكفاءة وإتقان، ومنها: دراسة (عبد الباري، ٢٠١٠)؛ ودراسة (عطية، ٢٠١٥)؛ ودراسة (أحمد، ٢٠١٦)؛ ودراسة (الوادعي، ٢٠١٧)؛ ودراسة (السلمي، ٢٠١٨)؛ ودراسة (معوض، ٢٠١٩)؛ ودراسة (الدوري، ٢٠٢٠)؛ ودراسة (المنتشري، ٢٠٢٠)؛ ودراسة (إبراهيم، ٢٠٢١).

وعلى الرغم من أهمية التفكير النحوي فإن ملامح الواقع الذي أثبتته بعض الدراسات والبحوث السابقة على المستوى العربي تشير إلى أن ثمة ضعفًا واضحًا في مهارات التفكير النحوي لدى طلاب مراحل التعليم المختلفة لاسيما طلاب المرحلة الثانوية؛ حيث أشارت دراسة (أحمد، ٢٠١٦) ودراسة (معوض، ٢٠١٩)، إلى وجود ضعف في مهارات التفكير النحوي ومن هذه المهارات مهارات التحليل النحوي ومهارات الاستدلال النحوي, ومن مظاهر الضعف: القصور في تحديد القرائن النحوية، كما أشارت إلى تدني مستواهم في مهارات تصنيف التراكيب

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

اللغوية وفقًا لحالاتها الإعرابية، والتمييز بين العلامات الأصلية والفرعية، والخلط بين الإعراب المقدر والمحلي في التراكيب المختلفة، وكذلك الموقع الإعرابي والحكم الإعرابي، بالإضافة إلى ضعف القدرة في تحديد موضع الشاهد في التركيب، وتعليل ضبط بعض الكلمات في التركيب اللغوي.

وأرجع الباحثون أسباب الضعف في مهارات التفكير النحوي إلى عدة أسباب على رأسها طرائق التدريس وأساليبه، التي تكاد تنحصر في تلقين القواعد النحوية وحفظها بعيدًا عن التطبيق؛ حيث ارتبط بأذهان الطلاب بعض الطرق التقليدية التي تعتمد على الجهود، والقدرات العقلية الفردية (عبد الجواد، ٢٠١٦: ١٤٢).

وترى الباحثة أنَّ تدريس النحو، وتنمية مهارات التفكير النحوي، يحتاج إلى أساليب جذابة، تحفز اهتمامات الطالب، وتثير طاقاته، ومواهبه الكامنة، وتهتم بقدراته التفكيرية، وحتى نتمكن من تيسير تدريس القواعد النحوية بالشكل الذي يمكن الطلبة من معرفة اساسيات لغتهم ليعبروا عنها بالشكل السليم الخالي من الاخطاء النحوية، وفي الوقت ذاته ننمي قدراتهم على التفكير العلمي الصحيح، لابد من استخدام طرائق واستراتيجيات ونماذج تدريسية تيسر ذلك.

وقد شهد البحث التربوي في العشرين السنة الماضية تحولا من التركيز على العوامل الخارجية التي تؤثر في التعليم مثل متغيرات: المعلم (شخصيته، حماسة، تعزيزه)، والمدرسة، والمنهج، إلى العوامل الداخلية أي ما يجرى بداخل عقل الطالب من معرفته السابقة، والمفاهيم السابقة الخطأ، ودافعيته للتعلم، وأنماط تفكيره، أي الانتقال من التعليم السطحي إلى التعليم ذي المعنى، وقد أسهم الباحثون إسهامات كبيرة وواضحة في هذا المجال، وظهر ذلك من خلال تركيزهم على كيفية تشكيل هذه المعاني للمفاهيم العلمية عند الطالب ، ودور الفهم السابق في تشكيل هذه المعاني، واستند الباحثون في هذا التوجه إلى مدرسة فلسفية تسمى بالنظرية البنائية . (العدوان وعيسى،٢٠١٦: ٣٣)

ويرى زيتون "أن البنائية تعود إلى معتقدات جديدة حول التميز والإبداع في التعلم والتعليم، والتجديد في أدوار المعلمين والطلاب، وفي البنائية يكون الطالب نشيطًا بدلاً من كونه سلبيًا، والمعلم ميسر ومساند للتعليم بدلاً من كونه ناقلا للمعرفة العلمية، وبهذا يؤكد التعلم البنائي التعلم النشط لا التعليم، والسياق الذي يحدث فيه التعلم، ويشجع استقلالية الطالب، ويركز على التفكير والفهم، والاستدلال، وتطبيق المعرفة، وتوظيفها". (زيتون، ٢٠٠٧: ١٤)

والتعلم من وجهة نظر البنائية " عملية عقلية يعاد فيها بناء البنية المفاهيمية للطالب باستمرار بحيث تحتفظ بمدى أوسع من الخبرات والأفكار، كما أنها عملية نشطة لصنع المعنى، وبناء على ذلك ينظر للطلاب كمنظمين لتعلمهم خلال عملية

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

التوازن بين البناء المعرفي لديهم والخبرات الجديدة المكتسبة ". (المحيميد، ٢٠١٥: ١٥)

وانطلاقاً من أهمية مهارات التفكير النحوي، وبناء على ما أكدته بعض الدراسات السابقة بأن التعلم البنائي من النماذج والاستراتيجيات التي يمكن استخدمها في تدريس النحو، خاصة ما يتعلق بتنمية مهارات التفكير النحوي، كدراسة

الإحساس بالمشكلة:

على الرغم من الأهمية البالغة التي يمثلها النحو في دروس اللغة العربية ومكانته المتميزة في مناهج تعليمها؛ فإن الواقع الحالي لتعليم النحو بصفة عامة في جميع المراحل التعليمية يشير إلى إهمال بعض المهارات المتعلقة بتعليمهما، ولاسيما ما يتعلق باكتساب مهارات التفكير النحوي.

ومما أدَّى إلى زيادة شعور الباحثة بهذه المشكلة الآتي:

١- **خبرة الباحثة**: وذلك من خلال ما لمسته من قصور في بعض طرائق تعلم اللغة العربية في المرحلة الأساسية والثانوية من خلال خبرتها الميدانية معلمة وموجهه للمادة، فقد شعرت بالحاجة إلى استخدام استراتيجيات حديثة في تعلم اللغة العربية بفروعها، ومهاراتها، ولاسيما أنها لاحظت ضعفًا.

٢- **الاطلاع على بعض البحوث والدراسات السابقة**: حيث أشارت نتائج بعض البحوث والدراسات السابقة التي أنجزت في ميدان تعليم اللغة العربية، التي تم ذكرها في المقدمة إلى ضعف الطلاب في القواعد النحوية، وقد أرجعت معظم الدراسات هذا الضعف إلى ما يدور في تنفيذ دروس النحو من حيث (المحتوى – طريقة التدريس - التقويم) بأن جميعها لا يؤدي إلى تنمية مهارات النحو، ولاسيما فيما يخص مهارات التفكير النحوي. وهذا ما أشارت إليه بعض الدراسات في مجال النحو لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية كدراسة (ثابت، ٢٠٢٠) ، دراسة (المسوري، ٢٠٢٢) ، ودراسة(الجويد، ٢٠٢٢) حيث أشارت إلى ضعف الاهتمام بالمهارات النحوية وبطريقة تدريسها ، حيث أن تدريس النحو في معظم مستويات التعليم يتركز على الجوانب الشكلية في بناء بنية الكلمة أو ضبط آخرها ،لذا اتفقت هذه الدراسات على ضرورة استخدام طرائق واستراتيجيات حديثة تزيد من فاعلية التدريس .

وفي ضوء ما سبق تبين للباحثة مدى حاجة طالبات المرحلة الثانوية إلى تنمية مهارات التفكير في النحو العربي ،بوصفها أداءات يؤدي إتقان الطالبات لها إلى نمو قدرتهن في فهم القواعد النحو ية واستخدمها بكفاءة وإتقان؛ لأن الطالبات في هذه المرحلة يفترض أنهن وصلن إلى مستٍو عال من مهارات التفكير النحوي ، بالإضافة إلى وجود فاعلية لاستخدام نماذج واستراتيجيات التعلم البنائي في

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

تحقيق العديد من أهداف التعليم ، ولاسيما مايتعلق بتنمية مهارات التفكير في المواد الدراسية المختلفة ، كما أنه على حد علم الباحثة لاتوجد دراسة تناولت استخدام نموذج التعلم البنائي الخماسي في تنمية مهارات التفكير النحوي . مما جعله موضوعًا للبحث الحالي للتعرف على أثرة في تنمية مهارات التفكير النحوي لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

ثالثاً: تحديد مشكلة البحث

تحدد مشكلة البحث في تدني مستوى طالبات الصف الأول الثانوي في النحو، وضعف تمكنهن من مهارات التفكير النحوي، لذا يحاول البحث الحالي التغلب على هذه المشكلة من خلال استخدام برنامج قائم على التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير النحوي لدى طالبات المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية.

وللتصدي لهذه المشكلة اختص البحث الحالي بالإجابة على الأسئلة الآتية:

١. ما مهارات التفكير النحوي التي ينبغي تنميتها لدى طالبات الصف الأول الثانوي في الجمهورية اليمنية؟
٢. ما صورة برنامج مقترح قائم على التعلم البنائي لتنمية مهارات التفكير النحوي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في الجمهورية اليمنية؟
٣. ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير النحوي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في الجمهورية اليمنية؟

رابعًا: أهداف البحث:

تمثلت أهداف البحث في الآتي:

١. بناء قائمة بمهارات التفكير النحوي التي ينبغي تنميتها لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وأعداد أداة لقياسها.
٢. بناء برنامج تعليمي قائم على التعلم البنائي لتنمية مهارات التفكير النحوي لدى طالبات الصف الأول الثانوي.
٣. معرفة فاعلية البرنامج القائم على التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير النحوي لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

خامسًا: أهمية البحث:

يستمد البحث أهميته من أهمية موضوعه؛ فهو محاولة استجابة للاتجاهات التربوية في توظيف نماذج واستراتيجيات حديثة قائمة على التعلم البنائي في مجال تعلم النحو، بهدف تنمية مهارات التفكير النحوي المناسبة، وقد يسهم البحث في إفادة كل من:

١-واضعي مناهج اللغة العربية ومؤلفي كتب النحو بالمرحلة الثانوية: وذلك من خلال تقديم عدد من الموجهات، التي يمكن الإفادة منها في توجيه مقررات النحو

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

وتطويرها؛ من خلال مهارات التفكير النحوي المرتبطة بها، وتبني المعالجات التعليمية، التي تتسق مع طبيعتها، وتسهم في تنميتها.

٢- **المعلمين:** وذلك من خلال تقديم برنامج تدريسي للمعلمين قد يعمل على رفع كفاءة العملية التعليمية في تنمية مهارات التفكير النحوي وفقا للاتجاهات الحديثة في تدريس مقرر النحو في المرحلة الثانوية، وأمدادهم باختبار مهارات التفكير النحوي؛ لقياس مستوى تمكن الطلبة من هذه المهارات.

٣ -**المتعلمين**: وذلك من خلال تمكين طالبات الأول الثانوي من اكتساب مهارات التفكير النحوي.

٤- **الباحثين**: وذلك من خلال فتح المجال أمام الباحثين لإجراء دراسات أخرى مماثلة في مراحل تعليمية وصفوف دراسية أخرى.

٥- **مصممي ومعدي الاختبارات والمقاييس اللغوية**: حيث يزودهم بأداة لقياس مهارات التفكير النحوي.

سادساً- فرضيات البحث

جاءت الفرضيات للتأكد من فاعلية البرنامج القائم على التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير النحوي لدى طالبات الصف الأول الثانوي. وذلك من خلال اختبار صحة الفرضيات الآتية:

الفرضية الرئيسة الأولى: لا يوجد أثر دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لفاعلية البرنامج القائم على التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير النحوي لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

الفرضية الفرعية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار مهارات التفكير النحوي في التطبيق البعدي لدى طالبات الصف الأول الثانوي ولصالح المجموعة التجريبية؛ يعزى إلى البرنامج القائم على التعلم البنائي.

الفرضية الفرعية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على اختبار مهارات التفكير النحوي في التطبيقين القبلي والبعدي لدى طالبات الصف الأول الثانوي لصالح التطبيق البعدي؛ يعزى إلى البرنامج القائم على التعلم البنائي.

سابعًا: حدود البحث: اقتصر البحث على الحدود الآتية:

أولاً: الحدود الموضوعية:

١- موضوعات النحو من كتاب (النحو والصرف) الجزء الأول المقررة على طلبة الصف الأول الثانوي، وهي ثمان موضوعات: (المبني والمعرب من الأفعال، والمبنيات من الأسماء أسماء الإشارة والأسماء الموصولة، وعلامات الإعراب

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

الأصلية والفرعية، والمثنى والملحق به، وجمع المذكر السالم والملحق به، وجمع المؤنث السالم والملحق به).

٢- **مهارات التفكير النحوي** وهي:(الملاحظة، والتصنيف، والاستقراء، والتجريد، والاستنتاج، والقياس، والتحليل، والتقويم)، اللازمة لتنمية مهارات التفكير النحوي لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

٣- **استراتيجيات التدريس**: استراتيجية التعلم البنائي، وتسمى بنموذج بايبي الخماسي، أو دورة التعلم الخماسية.

ثانيًا: الحدود الزمانية:

الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٣ /٢٠٢٤م.

ثالثًا: الحدّ البشري:

عينة من طالبات الصف الأول الثانوي في مدرستي الشهيد الحمدي، وشهداء السبعين الحكوميتين للإناث بأمانة العاصمة، في منطقة السبعين.

تاسعاً: مصطلحات البحث

١- **الفاعلية لغة**: "مصدر صناعي من فاعِل مقدرة الشيء على التأثير". (المعجم الوسيط،١٩٨٧، ٨٥٩)

وعُرّفت اصطلاحًا أنها: "مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية بوصفها متغيراً مستقلا في أحد المتغيرات التابعة". (حسن شحاتة وزينب النجار،٢٠٠٣: ٢٣٠).

وتُعرف إجرائيا أنها: الأثر الذي يمكن أن يحدثه البرنامج القائم على التعلم البنائي وفق استخدام إستراتيجية دورة التعلم الخماسية في تنمية مهارات التفكير النحوي لدى العينة؛ للتأكد من الفاعلية.

٢- **البرنامج لغة: الخطة** المرسومة لعمل ما كبرنامج الدرس. (المعجم الوسيط، ١٩٨٧: ٥٢)

وعُرّف اصطلاحًا: أنه "المخطط العام الذي يوضع في وقت سابق على عمليتي التعليم والتدريس، في مرحلة من مراحل التعليم، ويلخص الإجراءات التي تنظمها المدرسة خلال مدة معينة، قد تكون شهرا، أو ستة أشهر، أو سنة. كما تتضمن الخبرات التعليمية التي يجب أن يكتسبها الطالب مرتبة ترتيبا يتماشى مع سنوات نموهم، وحاجاتهم، ومطالبهم الخاصة. (أحمد اللقاني وعلي الجمل ،٢٠٠٣: ٧٤)

ويُعرف إجرائيا: أنه خطة تعليمية منظمة من المعارف، والخبرات، والأنشطة، والمحتوى، تتألف من مجموعة من الإجراءات، والأهداف، والموضوعات التعليمية المصممة وفق استراتيجية التعلم البنائي الخماسية، وتشمل على بعض مهارات التفكير النحوي، ونشاطات تدريسية، وتدريبات تتبعها؛ تهدف إلى تنمية مهارات التفكير النحوي لدى مجموعة تجريبية من طالبات الصف الأول الثانوي بأمانة العاصمة.

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

٣- التعلم البنائي

التعلم لغة: من العلم، علم الشيء بالكسر يعلمه (علمًا) عرفه قال ابن السكيت تعلمت أن فلان خارج، أي علمت. (مختار الصحاح، ١٩٨٣: ٤٥٢)

واصطلاحاً: عرفه جليفو رد أنه: تغيير في السلوك الناتج عن استثارة وهذا التغيير قد يكون نتيجة مثيرات بسيطة أو معقدة في الموقف التعليمي. (عمروش الهام ورحيش نوال، ٢٠٢٠: ٢٢).

والبنائية لغة: "البني" نقيض الهدم، بناءه يبنيه وبناء بنيانا وبنية وبناية، وابتناه وبناه، والبناء: جمع: ابنية وتكون البنائية في الشرف، وأبنية أعطيته بناء أو بنى به داره. (الفيروز أبادي، ٢٠٠٩: ١٢٧٢)

ويُعرَّف التعلم البنائي اصطلاحا أنه: استراتيجية في التدريس تقوم على فكرة جعل الطالب نشطاً وفعالاً وإيجابياً في عملية التعلم، وتركز على قيام الطالب ببناء المعرفة بنفسه بالاعتماد على ما لديه من معارف سابقة. (رندة ساري، ٢٠١٦ : ١٢).

ويُعرَف إجرائيا: أنه مجموعة من الإجراءات التي تتبعها المعلمة وطالبات الصف الأول الثانوي في الموقف التعليمي، وتشمل إجراءات نموذج بايبي الذي يتكون من خمس خطوات تدريسية هي: (التشويق وشد الانتباه، الاستكشاف، التفسير أو الشرح، التوسع، التقويم) التي من خلالها يمكن تبني الطالبة معلوماتها النحوية من جهة، وتنمي مهارات التفكير النحوي من جهة أخرى.

٤- التنمية لغة: (في مادة نما) نما الشيء ينمو نماءً ونموًّا: زاد وكثر، نمَّى الشيء أو الحديث تنميةً أنماهُ أي: جعله ناميًّا. (لمعجم الوسيط، ١٩٨٧: ٩٥٦)

وعُرِّفت اصطلاحًا أنها: "رفع متوسط أداء الطلبة في مواقف تعليمية تعلمية مختلفة، فالتنمية تتحدد بزيادة متوسط الدرجات التي يحصلون عليها بعد تدريبهم على برنامج محدد". (حسن شحاته وزينب النجار، ٢٠٠٣: ١٥٧)

وتُعرَف إجرائيًا أنها: الإجراء والتدريب المناسب وفق البرنامج القائم على التعلم البنائي لرفع مستوى مهارات التفكير النحوي لدى طالبات الصف الأول الثانوي عينة البحث.

٥- المهارة لغة: "الحذق في الشيء، والماهر الحاذق بكل عمل، وأكثر ما يوصف به السابح المجيد، والجمع مهرة، ويقال مهرة بهذا الأمر أمهر به مهارة؛ أي صرت به حاذقاً. (ابن منظور، ٢٠٠٣: ١٤٨)

واصطلاحًا تُعرَّف أنها: "عمليات حس حركية متمثلة بالسرعة والدقة والمرونة وعمليات ذهنية منظمة قائمة على التحليل والتصنيف والتفريق والتعليل وافتراض الفروض وإصدار الإحكام، تساعد مكتسبها السرعة والدقة والإتقان في اكتساب المعارف". (لؤي الدوري، ٢٠٢٠: ١٩)

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

وتُعرَف إجرائيًا أنها: القدرات والكفايات التي تمكن طالبات الصف الأول الثانوي من إجابة فقرات الاختبار لقياس تنمية مهارات التفكير النحوي؛ لمعرفة فاعلية البرنامج القائم على التعلم البنائي في تحقيق أهدافه.

٦- مهارات التفكير النحوي

التفكير لغة: مشتق من مادة (فَكَر) على وزن تفعيل الذي يعني مزيدًا من إعمال النظر في الشيء. (الفيروز آبادي، ٢٠٠٥، ٤٥٨)، ويقولون: فكر في مشكلة أي أعمل عقله فيها ليتوصل إلى حلها. (المعجم الوجيز، ٢٠٠١: ٦٩٨)

ويُعرَف أنه: النشاط العقلي الذي يقوم به الطالب عندما يواجه مشكلة أو قضية لا يستطيع حلها بسهولة، مما يدفعه إلى تحليلها بما يتناسب مع ظروف المشكلة التي تواجهه ودراسة مكوناتها الأساسية، وتحليل العلاقات بين هذه المكونات، بهدف تذليل الصعوبات أمامه، والوصول إلى حل سليم ومقنع للمشكلة. (أبو الخير، ٢٠٢٢: ١٢)

وتعرف مهارات التفكير النحوي إصطلاحًا أنها : " أداءات عقلية تقيس قدرات اللغة العربية على التفكير النحوي، من خلال التمييز بين عدد من المكونات النحوية، والمقارنة فيما بينها بصورة تقود إلى الاستنتاج والاستدلال والتفسير بما يساعد على إصدار أحكام نحوية معتبرة، تقود إلى إعراب الكلمات، والمعاني، وفهم دلالاتها. (فواز السلمي، ٢٠١٦: ٦٨)

وتعرف مهارات التفكير النحوي إجرائيا بأنها: " مجموعة من الأداءات العقلية التي توظفها طالبات الصف الأول الثانوي عند تعلمهن لموضوعات مقرر النحو، وتتمثل هذه العمليات في المهارات المتعلقة بالتفكير النحوي (الملاحظة والتصنيف والاستقراء والتجريد والاستنتاج والقياس والتعليل والتقويم)، وتقاس هذه العمليات إجرائيًا من خلال اختبار مهارات التفكير النحوي المعد لهذا الغرض.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا الإطار النظري:

مفهوم البنائية:

ظهرت البنائية قديمًا كمفهوم مهم في العلوم الطبيعية، ولكن الالتفات لها كمنهج للتطبيق في كافة العلوم لم يتبلور إلا حديثًا، وكان أحدث مجال غرته البنائية هو مجال التربية، حيث برزت فيه بدور يتمثل بالتطبيق العملي من خلال الاستراتيجيات التدريسية التي تهدف إلى بناء المعرفة لدى الطالب. (الدلمي ، ٢٠١٤ ١٠)

والنظرية البنائية كما عرفها المعجم الدولي للتربية أنها: "رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل قوامها أن الطفل يكون نشطاً في بناء أنماط التفكير لديه؛ نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة ".(زيتون، ٢٠٠٧)

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

وعرفها (Tafrova,2013) أنها:" نظرية في المعرفة تقوم على فرضية أن الناس يبنون(معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم في العالم من خلال المرور بعدد من التجارب والأشياء والتفكير في تلك التجارب. (عرار والخوالدة، ٢٠٢٠: ٢)

وتعرف أنها" فلسفة تربوية قائمة على المعرفة من قبل الطالب نفسه بطريقة فاعلة تحمل معنى من خلال خبرته السابقة ، وهي تؤكد في أساسها على الدور النشط للطالب في وجود المعلم الميسر والمساعد على بناء المعنى بصورة صحيحة ، وبشكل سليم في بيئة تساعد على التعلم .(خضير، ٢٠١٣: ٢٧)

ومما سبق يتضح أن البنائية تقوم على نشاط الطالب ؛ حيث يقوم ببناء المعرفة بنفسه بدلاً من استقبالها من المعلم بصورة سلبية، كما أكدت التعريفات السابقة على أهمية المعرفة القبلية للطالب في بناء المعرفة الجديدة، مع وجود المعلم الميسر والمساعد على بناء المعنى لديه بشكل صحيح في بيئة تساعد على التعلم، ويحدث بذلك التعلم ذو المعنى.

البنائية والتعلم:

البنائية كما ذكر هي نظرية في التعلم التي فيها يبنى الطالب ويفرض معنى في معرفته من خلال خبراته. وبناء المعرفة ذات المعنى مهمة شاقة، وتأخذ وقتاً والتي يمكن أن تيسر أو تسهل بالتدريس ، ولكن ليست كنتيجة للتدريس، بمعنى أن المعرفة لا يتم امتصاصها من نماذج جاهزة وخلال التدريس وذلك بغض النظر عن مدى وضوح التدريس نفسه، فالمنحى البنائي أو النظرة البنائية ليست نظرية مجردة خرجت من مكاتب وقاعات الأكاديميين ...، إنما هي تركيب من بحوث عديدة في التعلم ، وقد تم نقلها وتبينها من قبل الإصلاح والتطوير التربوي ، لأنها يمكن أن تتضمن معظم ملاحظتنا حول التعلم لدى الإنسان وحل المشكلات ، مقابل المنحى السلوكي الذي يوصف بأنه تدريب بدلا من تربية وتعليم . (شر فاوي،٢٠١٢: ٤٩)

وترفض البنائية فكرة أن يكون التعلم مجرد نقل للمعلومات وإنما تعتبره عملية بناء للمعرفة فالطالب يفسر المعلومات الجديدة ويؤلها على أساس المعرفة الموجودة سلفاً كما تؤكد على دور التفاعل الاجتماعي والعمل التعاوني مع الاعتراف بأن اللغة المشتركة والثقافة يمكن أن تجعل الطلاب يفهمون الأشياء بشكل متشابه إلا أن الخبرات الشخصية ممكن أن تكون مسؤولة عن اختلافات وتأويلات الأفراد ونظرتهم للأمور. (كمال زيتون، ٢٠٠٨: ١٨٦).

تصميم التعليم من المنظور البنائي :

تهتم فلسفة التعلم البنائي بجميع أوجه التعليم المختلفة حيث تهتم بعناصر التعليم الآتية :

١- **الأهداف التعليمية** : أن الأهداف التعليمية تصاغ في البنائية المعرفية في صورة مقاصد عامة، أو نتاجات عامة، تحدد بصورة إجرائية من خلال التفاعل بين المعلم

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

والطالب ، بحيث يتضمن هدفًاعامًا لمهمة تعليمية يسعى جميع الطلاب لتحقيقه، إضافة إلى أغراض ذاتية تخص كل طالب على حدة.

٢- محتوى التعلم: يتم صياغة المحتوى التعليمي على شكل مهام ومشكلات حقيقية ذات صلة بحياة االطلاب وواقعهم. (الدلمي ،٢٠١٤، ٦٨)

٣- طرق التدريس : تعتمد طرق التدريس وفق البنائية على مواجهة الطلاب موقف ومشكلة حقيقية، محاولين إيجاد حلول لها وذلك من خلال البحث والتقصي حول تقويم وتحديد أكثر الحلول فعالية وجدة. (زيتون، ٢٠٠٨: ١٦٨،١٦٩)

٤- التقويم : التقويم البنائي تقويم تكويني يتم في أثناء تأدية الطالب للموقف التعليمي التعلمي بهدف جمع المعلومات عن الطلاب وتعلمهم ومن ثم تشخيص الواقع التعليمي التعلمي لهم واستنادا لهذا التشخيص يتم التعرف على حاجاتهم لتخطيط الفرص التعليمية اللازمة.(فرج ٢٠٠٥: ١٩٧).

دور المتعلم :

يرى (زيتون، ٢٠١٠: ١٩٨) أن هناك ثلاثة أدوار مميزة للمتعلم البنائي هي:

أ- **المتعلم النشط**: إذ تنادي البنائية بأن المعرفة والفهم يكتسبان بنشاط، والطالب المتعلم يناقش ويحاور، ويضع فرضيات تنبئية تفسيرية ويستقصي ويتحرى، ويأخذ وجهات النظر المختلفة بدلا من أن يسمع ويقرأ ويقوم بالإعمال الروتينية التقليدية.

ب- **المتعلم الاجتماعي**: وفي هذا تبنى المعرفة والفهم اجتماعيًا، فالطالب المتعلم لا يبدأ ببناء المعرفة بشكل فردي فحسب، وإنما بشكل اجتماعي عن طريق الحوار والمناقشة والتفاوض الاجتماعي.

ج- **المتعلم المبدع**: فالمعرفة والفهم يبتدعان ابتداعاً، والطلاب المتعلمون يحتاجون لأن يبدعوا في المعرفة، ولا يكفي بافتراض دورهم النشط فقط.

أشار (الموسوي، ٢٠١٤: ٦٧) إلى دور المعلم البنائي فيما يأتي:

- المعلم ميسر وليس ناقلا للمعرفة.
- مشجع للتعلم التعاوني.
- يعرض ويطرح المشكلات والتساؤلات.
- يستخدم ويشجع على استعمال تكنولوجيا وبرمجيات التعلم.
- يساعد االطلاب على ربط المعلومات الجديدة بمعارفهم السابقة.
- يشجع المرونة العقلية وحسن إدارة الوقت واستثماره للوصول إلى النتائج.
- لا يحكم على الطلاب بالفشل بل يتخذ من مواطن أخطاءهم طرقا تحفزهم للبحث عن الطرق الصائبة.
- يوفر بيئات ومناخ تعلم مناسبا (فردي تعاوني)
- يمد الطلاب بمصادر ومواقع مناسبة.

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

- يقوم الطلاب على أساس تقدمهم بالنسبة لأنفسهم.

بيئة التعلم:

يجب أن يتم الاهتمام ببيئة التعلم البنائية كأحد العناصر المهمة في تصميم التعليم وبناء المعرفة للطالب.

وقد وصف" ولسن " بيئة التعلم أنها: المكان الذي يحتمل أن يعمل فيه الطلاب معًا، ويشجعوا بعظهم البعض، مستخدمين في ذلك الأدوار المختلفة ومصادر المعلومات المتعددة لتحقيق الأهداف التعليمية، وأنشطة حل المشكلات المتصلة بموضوع الدرس أو البيئة الصفية، فبيئة التعلم البنائية بيئة مرنة تهتم بالتعلم ذي المعنى الذي يحدث من خلال الأنشطة الحقيقية التي تساعد الطالب في بناء الفهم وتنمية المهارات المناسبة لحل المشكلات. (الغامدي، ٢٠١٩: ٤٥٩)

وتشير الدارسات التربوية الحديثة على ضرورة تهيئة بيئة الصف البنائية في ضوء الاقتراحات الآتية (الشرفاوي، ٢٠١٢: ٣٣)

١- بيئة صف تقبل استقلالية وذاتية الطالب وتشجعه.
٢- بيئة صف يطرح فيها المعلم أسئلة مفتوحة النهاية ويسمح بزمن تفكير لتلقي الإجابات والمقترحات.
٣- بيئة صف تشجع مستويات التفكير العليا.
٤- بيئة صف ينشغل فيها الطلاب بالحوار والمناقشات والمناظرات العلمية مع المعلم ومع بعضهم البعض.
٥- بيئة صف تشجع المتعلمين للانخراط والانهماك في الخبرات التي تتحدى الفرضيات من جهة، وتشجع المناقشات من جهة أخرى.
٦- بيئة صف يستخدم فها المعلمون البيانات الخام، والمصادر الأولية، والمواد المادية المتفاعلة لتزويد الطلاب بالخبرات بدلًا من استخدام بيانات الأخرين والاعتماد عليها فقط.

نماذج واستراتيجيات النظرية البنائية

ظهرت العديد من النماذج والاستراتيجيات في ضوء المدخل البنائي تهتم ببناء المعرفة وخطوات اكتسابها وتعكس أسس ومبادئ وفروض النظرية البنائية إلى اجراءات تدريسية فعلية اتفقت عليها العديد من الدراسات منها دراسة (الغامدي، ٢٠١٩: ٤٥٦)، ودراسة (الوالي، ٢٠١٥: ١٩)، ودراسة (عامر، ٢٠١٤: ٢٨)، ودراسة (العنزي،٢٠١١: ٣٣) ومن أهم هذه النماذج :

- نموذج التغير المفهومي (بوسنر).
- نموذج التعلم المتمركز حول المشكلة (ويتلي).
- نموذج التحليل البنائي .
- نموذج وودز.

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

- نموذج دورة التعلم.
- نموذج دورة المعدلة.
- نموذج التعلم البنائي لبايبي.

وفي سبيل تحقيق الهدف من البحث الحالي وهو الكشف عن مدى فاعلية استخدام برنامج قائم على التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير النحوي لدى طالبات الصف الأول الثانوي. فقد وقع اختيار الباحثة على نموذج التعلم البنائي لبايبي لذا فسوف يتعرض البحث لهذا النموذج بإيجاز .

نموذج التعلم البنائي لبايبي :

تعددت مسميات نموذج بايبي ، وكانت أهمها دورة التعلم الخماسية أو (The five E,s Model)(٥E,S) ؛ حيث جاءت هذه التسمية نتيجة تطور نموذج (دورة التعلم) والتي جاءت في صورتها الأولية على يد كل من كاربلس (Karplus) واتكن (Atkin) عام ١٩٧٠ على ثلاث مراحل هي (الاستكشاف ، التفسير ، التطبيق) وسميت دورة التعلم الثلاثية (٣E,S) ،ثم طورها كاربلس(Karplus) بإضافة مرحلة رابعة هي (التقويم) وسميت بدورة التعلم الرباعية (٤E,S) وفي عام ١٩٨٠ حدث تطور آخر لدورة التعلم الرباعية على يد بايبي(Bybee) حيث أصبحت خمس مراحل وذلك بإضافة مرحلة خامسة وهي مرحلة (الانشغال) مع تغيير في تفسير بعض مراحل النموذج، ولذا فقد سميت بدورة التعلم الخماسية (٥E,S) .(Blank,2000: 487)

و يعرف بأنه " نموذج تعليمي يقوم على فكرة النظرية البنائية ، يتألف من خمس مراحل تدريسية ، هي: التشويق ، الاستكشاف ، الشرح ، التوسع، التقييم، وكل مرحلة من هذه المراحل لها وظيفة محددة ، وتساهم في عملية تعليم تتسم بالتماسك بالنسبة للمتعلمين ، وصياغة المتعلمين وإعدادهم لفهم وإدراك أفضل للمعارف العلمية والتكنولوجيا، والمواقف والمهارات. (Bybee,elat,2006,1)

ويعتمد نموذج التعلم البنائي الخماسي على عدة أسس ولعل من أهم هذه الأسس ما يأتي: (الرميح وأبو رميه، ٢٠٢١، ١٩٦٨)

١. التخطيط لدعوة الطلاب ومشاركتهم في نشاط أو حل مشكلة معينة بصورة فعالة، وهذه المرحلة تأتي في بداية خطوات التعلم.
٢. تحديد الخطوات الإثرائية ذات الصلة بالمهارة المراد تعلمها.
٣. إتاحة الفرصة للطلاب للعمل بشكل جماعي؛ لمناقشة ما تم التوصل إليه من تفسيرات واستنتاجات بصدد المشكلة المطروحة عليهم في كل مرحلة من مراحل النموذج.
٤. إعطاء الفرصة الكاملة للطلاب يقوموا بالبحث والتفكير واسترجاع خبراتهم السابقة، والتنافس فيما بينهم أثناء الإجابة عن الأنشطة المعروضة عليهم.

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

٥. البعد عن إصدار الأحكام بالصواب أو الخطأ وتشجيع الطلاب على تعديل مقترحاتهم.
٦. مراعاة تصورات الطلاب ومفاهيمهم البديلة، وتصميم الدروس بما يتحدى مفاهيمهم الخطأ.

مراحل نموذج التعلم البنائي:

ويمكن تحديد مراحل نموذج بايبي البنائي كما أشارت إليها العديد من الدراسات منها: (العربي، ٢٠١٧: ١٨١) ، (ساري، ٢٠١٦،) (الوادعي، ٢٠١٧: ٨١٩)، (العتمي، ٢٠٢٠: ٣٠-٣٤)، (الغامدي، ٢٠١٩: ٤٦٠-٤٧٠)، (الرميح، وأبو تريمه: ٢٠٢١)، (حسانين، ورسلان، ٢٠٢١: ٣٨٣)، على النحو الآتي:

١- **مرحلة التشويق وشد الانتباه:** هذه المرحل تسمى مرحلة الاندماج أيضاً؛ لأنها تعمل على دمج الطالب في عملية التعلم، حيث تثار الأسئلة المتعلقة بالمشكلة المحددة مسبقا في هذه المرحلة وفيها يقوم المعلم بتحفيز االطلاب وشد انتباههم إلى مشكلة أو حدث ما، وتوزيع المتعلمين لعمل أنشطة على شكل فردي أو مجموعات تعاونية، وهنا يتم إيجاد ترابط بين الأنشطة السابقة والجديدة وذلك يشغل المتعلمين وجعلهم يركزون على المهمة التعليمية كما إن الانشغال الناجح سيجعلهم متحفزين بصورة فاعلة في الأنشطة التعليمية التعلمية.
٢- **مرحلة الاستكشاف:** تأتي مرحلة الاستكشاف بمجرد تفاعل الطلاب مع الخبرات الجديدة، وسيكتشفون من خلال الأنشطة معلومات وعلاقات كانوا يجهلونها، وهنا يأتي دور المعلم مشجعاً وميسرا ومشرفا ومرشداً ، والطلاب في هذه المرحلة يتعاملون مع مصادر التعلم من جهة ومع بعضهم البعض من جهة آخرى في صورة عمل مجموعات تعاونية لتنفيذ المهمة المطلوبة منهم؛ مما يحقق التوازن المعرفي عند الطالب .
٣- **مرحلة التفسير:** قد يسميها البعض (مرحلة الأبداع المفاهيمي أو مرحلة تصحيح الفهم الخطأ) وهي تعني العملية التي يتم من خلالها جعل المفاهيم أو العمليات أو المهارات سهلة ومفهومه وواضحة .

وفي هذه المرحلة يسمح لكل مجموعة من المجموعات بعرض ما يتم التوصل إليه، أو اكتشافه مع زملاء الصف، ويعرضون الحلول التي توصلوا إليها، وكذلك الأساليب التي استخدموها للوصول إلى الحل، ويتم ذلك من خلال مناقشة جماعية، تكون بمثابة منتدى فكري تنمو من خلاله تفسيرات والاستدلالات العقلية.

٤- **مرحلة التوسع أو التفكير التفصيلي:** وفي هذه المرحلة دوراً مهما في توسيع مدى فهم الطلاب للمعارف والمهارات المراد تعلمها من خلال المراحل السابقة، هنا يتوسع الطلاب في التفكير في الموضوع المثار فيفكرون تفكيرا تفصيلياً ، وبذلك سيتناولون الموضوع بكافة جوانبه، مما يسمح لهم بالتفكير المرن والتفكير

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

الأكثر أصالة والتمثيل الذي يعد من قدرات التفكير العليا/ وهذا سيتم عندما يشرعون بتجارب وأنشطة جديدة لتوسيع المفهوم يحصلون على هذه الأنشطة من المعلم أو من المواد المطبوعة أو من الوسائل الممكنة المتوافرة للتوسع فيها حتى تعينهم على تعميم خبراتهم السابقة على مواقف جديدة ولهذا تسمى أيضاً (مرحلة تطبيق المفهوم) .

٥- **مرحلة التقويم:** وفي هذه المرحلة يتم تقويم ما توصل إليه الطلاب من أفكار، وذلك عن طريق وسائل التقويم المختلفة مما يساعد في الحكم على ما توصلوا إليه، ومعرفة مدى الاستفادة منه، والتقويم يبدأ من أول مرحلة في النموذج، ولكنه في هذه المرحلة يكون تقويماً نهائياً يؤكد مدى فهم الطلاب للمعارف والمهارات والأنشطة، ومدى نجاح كل مرحل من مراحل النموذج أي أن التقويم مستمر وتكويني مصاحب للتعلم في كل مرحلة.

من خلال العرض السابق التي تمت فيه الإشارة إلى مراحل نموذج التعلم البنائي ترى الباحثة أنها لا تخرج عن كونها إجراءات تمكن الطالب أو الطالبة من القيام بالعديد من الأنشطة والمشاركة الفعالة ليستنتج المعرفة بنفسه، وتتفق في التركيز على الطالب كباحث ومتقصي وعلى المعلم كمساعد وموجه وتهتم بإثارة الطالب وجذب انتباهه وبأسلوب الاتصال بينه وبين زملائه والمعلم، كما تهتم بالأنشطة التي ينجزها.

تعريف التفكير النحوي:

برز في الكتابات اللغوية المتخصّصة مصطلح التفكير النحوي منطلقاً من فكرةٍ، جوهرها أنّ النّحوَ ليس مجرَّد معرفةٍ تُتزَن، أو قواعد تُستظهَر، إنّا هو بناءٌ هرميٌ، قاعدته الاستقراءُ، وواسطته أساليب التحليل، وذروته التفسير". (الملخ، ٢٠٠٢: ٢١).

وينظر (أبو المكارم) للتفكير النحوي باعتباره مجموعة من الخطوط الرئيسة العامّة التي سار عليها البحث النحوي الي أثرّت في إنتاج النّحاة وفكرهم على السّواء". (أبو المكارم، ٢٠٠٧: ١٧)

ويرى (عبد الباري، ٢٠١٢، ٨) بأنه نشاط عقلي يقوم على تركيب الكلمات داخل الجملة بما يحقق الفهم والإفهام عند استخدام اللغة.

ويعرف (خميس عطية، ٢٠١٥، ٤٧) التفكير النحوي بأنه: عملية عقلية تقوم على فهم العلاقات النحوية بين الكلمات داخل الجمل، والتراكيب بما يحقق المقصود من الكلام..

ويفهم مما سبق أن التفكير النحوي عملية عقلية شأنه شأن التفكير كعملية عقلية تقوم على العقل ؛ وتقاس هذه العمليات بأدات ومهارات متعددة، ترتبط بالقياس والاستقراء والتحليل يمكن للطالب ممارستها والتمكن منها.

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

أهمية تعليم مهارات التفكير النحوي في المرحلة الثانوية

أبرزت هدى أجمد(٢٠١٦) ، (شرين معوض ، ٢٠١٩) جانباً من مظاهر الأهمية الذي تحتلها تعليم مهارات التفكير النحوي لدى طلاب المرحلة الثانوية:

١- تعمل على جذبه للخبرات النحوية المختلفة.

٢- تحرير عقول الطلاب من التركيز على الحفظ، فالنحو رياضة عقلية، وهذا ما تحققه مهارات التفكير النحوي.

٣- تجعل دوره إيجابياً وفاعلاً في تعلمها، مما يؤدي إلى تحسن مستوى تحصيله في النحو وتفوقه في الاختبارات المدرسية، وتحقق الأهداف التعليمية للنحو.

٤- تدرب الطلاب على تصنيف حالات الاتفاق والتشابه أو القواسم المشتركة في القاعدة النحوية تكسبهم مهارات القيا س النحوي الجيد..

٥- تدربهم على جودة التفسير والتعليل النحوي؛ بما يمكنهم من تنمية ملكاتهم العقلية.

٦- تكسبهم مهارات تعميم الحكم النحوي بعد قيامهم بعملية استقراء ناقص للقاعدة.

مهارات التفكير النحوي

النحو العربي يتضمن العديد من المهارات الذهنية وقد تناولنها الباحثين على اختلاف مستوياتها، والعمل على تحديدها وتنميتها لدى طلبة المراحل الدراسية المختلفة بوصفها مهارات لازمة لفهم النحو، وتوظيفه، واستخدامه بكفاءة وإتقان وستيم الاقتصار على بعض المهارات التي تخص البحث الحالي :

مهارة الملاحظة :

وهي عملية داخلية في في العقل لايبدأ عملها إلا بعد أن تنتهي الحواس من عملها في البيئة الخارجية ، فهي نوع من التأمل الداخلي قديكون مصدره عمل الحواس ، وقد يكون مصدره داخل العقل دون ما حاجة إلى إعمال العقل ، والغاية القصوى لعملية الملاحظة : استنتاج أمرين مهمين : أوجه الشبه ، وأوجه الاختلاف، وهذان هم الأساس لعملية التصنيف ا لنحوي.(عصر، ٢٠٠٦: ٣٠٣)

مهارة التصنيف :

ويأتي التصنيف في مقدمة الاجراءات التحليلية للمادة المستقرأة وبنية التصنيف هرميه تبدأ من العام وتنتهي بالخاص، والتصنيف لا يكون عشوائيا بل يتبع مبدأ علميا، وهو ضرورة الاشتراك في صفة ما تجمع ما ائتلف، وتفرق ما أختلف. فالتصنيف يجب أن يكون قائما على الاتفاق لا الافتراق، فلا يمكن أن تجمع صفة الاسمية بين الكلمات (زيد - جاء - إن)، لكنها بالضرورة تجمع بن الكلمات (زيد – كتاب – ورقة –النحو ...) (حسن الملخ، ٢٠٠٢ : ٢٢). وعرفت مهارة التصنيف بأنها : أداءات عقلية يقوم فيها الطالب بالتمييز بين الكلمات وبعضها، والتراكيب وبعضها ، وفقًا لأوجه الشبه والاختلاف بينهما ، وتجمع المتشابه منهما تحت مصطلح نحوي واحد.(أحمد، ٢٠١٦: ٥٨)

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

مهارة الاستقراء:

التي تمثل تتبعاً منهجياً استقصائياً لجزيئات ظاهرة ما.(الملخ، ٢٠٠٢: ٦٧) .

وعرف بأنه " عملية ذهنية يستخدمها الفرد ، لتحديد عدد من الخصائص لعدد من الظواهر اللغوية المتشابهة، باستخدام الملاحظة ؛ لاستنتاج قاعدة عامة تحكم الظواهر النحوية المتشابهة ، والتي تحمل الخصائص نفسها.(إبراهيم، ٢٠٢١: ٩٤٨)

مهارة التجريد :

وقمة التجريد النحوي تمثل في صوغ التعريفات للمفهومات والقواعد المتضمنة في النحو ، وصوغ حالات القاعدة ، وشروطها ، والقرائن الحاكمة وجودها، والضوابط التي تسمح بتعميمها، ولا يكون هذا التجريد إلا على أساس معطيات التصنيف والملاحظة صرفًا وتركيبًا .(عصر، ٢٠٠٥: ١٧٤) وهذا يتفق مع ماذكرته (هبة إبراهيم، ٢٠٢١: ٩٤٧) من أن التجريد هو عملية ذهنية مركبة تعتمد على تجميع نتائج الملاحظة والتصنيف والاستقراء، وتنظمها في شكل مصطلحات ، وصوغ التعريف المحدد للمصطلح، وما يتضمنه هذا التعريف من قرائن، أو أدلة تعين على تحديد المصطلح.

الاستنتاج :

ويعد الغاية الكبرى من التجريد ؛ وهو نتيجة قائمة على المعلومات المتوفرة لدينامن التجريد ؛ فالاستنتاج بذلك يعني تطبيق للقاعدة النحوية على جمل جديدة ؛ شرط أن تتوفر فيه الشروط المصاغة -سلفا - في القاعدة .(عصر، ٢٠٠٥: ١٧٤)

مهارة القياس:

وعرف القياس أنه: انتقال الفكر من الحقائق العامة إلى الحقائق الجزئية، ومن الكل إلى الجزء، وهو أحد الطرق العامة التي يسلكها العقل في الوصول من المعلوم إلى المجهول. (شحاته، ٢٠٠٨: ٥٥) ومن أركان القياس أربعة أشياء: أصل، وعله، وفرع، وحكم، وذلك مثل ان تركب قياسا في الدلالة على رفع ما يسمى فاعله (نائب الفاعل) فنقول: اسند الفعل عليه مقدماً فوجب أن يكون مرفوعا قياسا على الفاعل ووضح أركان القياس وهي: الأصل (المقيس عليه) هو الفاعل، والفرع (المقيس) هو مالم يسم فاعله، والعله الجامعة هي الإسناد، والحكم هو الرفع. (أبو المكارم، ٢٠٠٧: ٧٧)

مهارة التعليل:

والتعليل النحوي هو الميزان الدقيق، الذي يوزن به كل إعراب، لأنه إن صح التعليل صح الحكم الذي نطلقه على الكلمة، وإلا فلا، والتعليل لايذكر إلا (في المواضع التي تخرج فيها الكلمة عن المألوف في إعراب الأصل)، وغالبًا مايكون ذلك في تحديد العلامة الإعرابية أو البناء، فإذا قلنا (قام الطالب – قام الطالبان)، قلنا في إعراب (الطالبان): فاعل مرفوع بالفعل، وعلامة رفعه الألف؛ لأنه مثنى

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

(التعليل)، لأنه خرج الفاعل عن المألوف؛ بحيث تغيرت علامة الرفع الأصلية من (ضمة) إلى (ألف) احتجنا إلى تعليل الإعراب في مرحلة العلامة. (عطية، ٢٠١٥: ٥٦)

والهدف من تعليم مهارة التعليل هو تبسيط القواعد النحوية من جهة، وتثبيت الأحكام النحوية في ذهن الطالب من جهة أخرى؛ لأن الحكم المعلل أثبت في ذهن الطالب من الحكم المرسل من غير دليل. (العميريني، ٢٠٠٧: ٨٥١)،

مهارة التقويم:

ويقصد بها : عملية عقلية تعتمد على قدرة الطالب في الحكم على صحة التركيب النحوي ، وتصويب بعض التراكيب النحوية الخطأ مع تعليلها.(عطية، ٢٠١٥: ١٥٦) وتعرف بأنها : عملية ذهنية عليا تعنى بإصدار الحكم النحوي على صحة، أو فساد استنتاج ما ، مع القدرة على اكتشاف الأخطاء النحوية، وتصويبها. (إبراهيم، ٢٠٢٠: ٩٥٥)

يتضح من خلال عرض المهارات السابقة أنها متسلسلة فكل مهارة تعتمد على مايسبقها ، وتؤسس لما يليها من مهارات .

ثانيًا- الدراسات السابقة :

أ) دراسات تناولت التعلم البنائي

١. **دراسة (ثابت ، ٢٠٢٣):** هدفت الدراسة إلى معرفة أثر فاعلية برنامج قائم على التَّعلُّم البنائي في تنمية المهارات النحوية والصرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية في أمانة العاصمة صنعاء. وتحقيقا لأهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي لإعداد الإطار النظري، والمنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعتين (ضابطة – تجريبية)، وأعد الباحث قائمة بالمهارات النحوية والصرفية من الجزء الثاني من كتاب النحو والصرف المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي في الفصل الدراسي الثاني، أعد الباحث في ضوئها برنامجا مصحوبا بدليل المعلم للمهارات النحوية والصرفية، كما أعد اختبارا للمهارات النحوية والصرفية قبلي وبعدي. تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبا من طلاب الصف الأول الثانوي، قُسمت إلى بالتساوي إلى مجموعتين (تجريبية – ضابطة) من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة قتيبة بن مسلم بمديرية شعوب التعليمية، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج هما: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي رتب طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار المهارات النحوية لصالح المجموعة التجريبية، ويُعزى هذا الفرق للبرنامج القائم على التَّعلُّم البنائي، حيث بلغ حجم الأثر(880,.)

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

٢. دراسة (الشيخ، ٢٠٢١):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فعالية نموذج بايبي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغة أخرى؛ ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج شبة التجريبي وتصميم المجموعتين تجريبي وضابطة، وقامت الباحثة بأعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط، تضمنت (١٦) مهارة موزعة على ثلاثة مستويات هي : مستوى الفهم المباشر، مستوى الفهم الاستنتاجي، ومستوى الفهم الناقد، وتم إعداد اختبار لقياس هذه المهارات، وإعداد دليل لتدريس بعض موضوعات القراءة المقررة بكتاب التكلم الجزء الثالث لأفراد العينة، وذلك باستخدام نموذج بايبي، وتم تطبيق الاختبار بعديًا على مجموعتي الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: وجود فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات دارسي المجموعة التجريبية ودارسي المجموعة الضابطة في اختبار مهارات الفهم القرائي في التطبيق البعدي، وذلك لصالح دارسي المجموعة التجريبية، مما يؤكد فعالية نموذج بايبي لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى عينة الدراسة.

٣. دراسة (الزهراني، ٢٠٢٠):

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية نموذج بايبي البنائي في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم النحوية لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي؛ ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج التجريبي بتصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، وإعداد أداة البحث المتمثلة في اختبار تعديل التصورات البديلة المرتبطة بالمفاهيم النحوية استخدام المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة الأساسية من عدد (٣٦) طالبة من طالبات الصف السادس الابتدائي، وتوصلت الدراسة عدد من النتائج أهمها: وجود أثر بصورة كبيرة جدًا لنموذج بايبي البنائي في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم النحوية لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي حيث بلغ حجم التأثير (١.٩٨).

ب) دراسات تناولت مهارات التفكير النحوي باستخدام برامج واستراتيجيات مختلفة

١. دراسة (إبراهيم ، ٢٠٢١):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج قائم على تضافر القرائن النحوية؛ في تنمية مهارات الاستدلال النحوي لدى طلاب الدبلوم العامة (شعبة اللغة العربية) كلية التربية – جامعة الإسكندرية. وتم استخدام منهجان بحثيان وهما: المنهج الوصفي التحليلي في عرض مستويات الاستدلال النحوي لتمام حسان، كما تم استخدام المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة بتطبيقين: قبلي وبعدي؛ ولتحقيق هدف البحث تم إعداد استبانة تحدد مهارات الاستدلال النحوي، فضلا عن اختبار لقياس مهارات الاستدلال النحوي، والبرنامج المقترح القائم على نظرية تضافر القرائن النحوية.

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

وتكونت عينة البحث من (٨٣) طالبًا وطالبة من طلاب الدبلوم العامة شعبة اللغة العربية في كلية التربية – جامعة الإسكندرية. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن البرنامج المقترح القائم على نظرية تضافر القرائن النحوية كان ذا أثر في تنمية مهارات الاستدلال النحوي لدى مجموعة البحث؛ ويؤكد ذلك قيمة (ت) في التطبيق البعدي لأداة البحث عن التطبيق القبلي للأداة نفسه.

٢. دراسة (الدوري، ٢٠٢٠):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر لتوظيف استراتيجيتي جيجسو والتساؤل الذاتي في تنمية مهارات التفكير النحوي والتفاعلي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، معتمدة على المنهج شبه التجريبي؛ ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد اختبارين الأول لقياس تنمية مهارات التفكير النحوي والأخر لقياس تنمية التفكير التفاعلي، وخطتان واحدة للمجموعة التجريبية الاولى بحسب خطوات استراتيجية جيجسو وأخرى للمجموعة التجريبية الثانية حسب استراتيجية التساؤل الذاتي. وتكونت عينة الدراسة من (٦٩) طالبا وطالبة من طلبة الصف الرابع الأدبي تم اختيارهم قصديًا في مدرستي (ثانوية النسائي والمحسن المختلطتين)، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: وجود فرق ذو دلالة إحصائية لصالح الاختبار البعدي في المجموعة التجريبية الأولى لاختبار مهارات التفكير النحوي إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (١٤.٩٣) والجدولية (٢,٠٣) وبمعدل تنمية ٣٤%.

١) دراسة (معوض ،٢٠١٩):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر توظيف الأنشطة اللغوية في تدريس النحو في تنمية بعض التراكيب النحوية ومهارات التفكير العليا، لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام؛ معتمدة على المنهج شبه التجريبي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد قائمة بمهارات التفكير، اختبارين في التراكيب النحوية، ومهارات التفكير العليا.

وتكونت عينة الدراسة من (٣٥) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي العام بمدرسة عزة زيدان الرسمية للغات، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي في التراكيب النحوية واختبار مهارات التفكير العليا لصالح القياس البعدي.

منهجية البحث واجراءته:

أولًا- منهج البحث وتصميه التجريبي

في ضوء طبيعة البحث الحالي وما هدف إليه، اعتمد البحث على :

أ - المنهج الوصفي: لتحديد مهارات التفكير النحوي اللازمة لطالبات الصف الأول الثانوي، وإعداد اختبار لقياس تلك المهارات، والتأكد من صدقه وثباته، وجمع المعلومات، وعرض النتائج، وتنظيمها، وتحليلها، وتفسيرها.

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

ب -المنهج شبه التجريبي والتصميم التجريبي ذو المجموعتين: وذلك لقياس نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة المتكافئتين، لبيان أثر المتغير التجريبي المستقل (برنامج قائم على التعلم البنائي) في تنمية مهارات التفكير النحوي ، والحكم على فاعلية البرنامج البنائي ، من خلال مقارنة متوسطي درجات المجموعتين : التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي، مع ملاحظة أثر التجربة على المتغير التابع. (أبو علام ، ٢٠١٣، ٢٥٥)

ثانيًا- مجتمع البحث وعينته : تمثل مجتمع البحث الأصلي من جميع طالبات الصف الأول الثانوي المنتظمات في المدارس الحكومية بأمانة العاصمة (صنعاء)، للفصل الدراسي الأول من العام ٢٠٢٤ /٢٠٢٣م، واقتصر مجتمع البحث على مديرية السبعين التعليمية بأمانة العاصمة صنعاء؛ وتم اختيار مدرستين من مدارس مديرية السبعين التعليمية بطريقة قصديقة لتمثلا عينة البحث الأساسية ،وتكونت العينة من (١٠٠) طالبة وزعت إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)؛ حيث تكونت المجموعة التجريبية من (٥٠) طالبة من مدرسة الشهيد الحمدي ، قامت الباحثة بتدريسها وفق نموذج التعلم البنائي ، وتكونت المجموعة الضابطة من (٥٠) طالبة من مدرسة (شهداء السبعين) ؛ حيث قامت مدرسة اللغة العربية بتدريسها بالطريقة المعتادة .

ثالثًا: إجراءات إعداد أدوات البحث وضبطها:

لتحقيق هدف البحث قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

أولًا: إعداد قائمة بمهارات التفكير النحوي المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي:

تمثل الهدف من بناء القائمة في تحديد أهم مهارات التفكير النحوي المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي ، وتنمية هذه المهارات من خلال البرنامج المعد وفق التَّعلُّم البنائي، وبناء اختبار لقياسها، ولتحديد مهارات التفكير النحوي أُتبعت الخطوات الآتية:

١. الاطلاع على وثيقة المنهاج اليمني ٢٠١٣م الخاصة باللُّغة العربيَّة للمرحلة الثانوية، والصادرة من وزارة التربية والتعليم.

٢. تحليل موضوعات النحو في كتاب النحو والصرف المقرر على طالبات الصف الأول الثانوي في الجمهورية اليمنية، لمعرفة المهارات التي تتضمنها.

٣. الاطلاع على ما تيسر من الكتب والأدبيات المتخصصة، والبحوث والدراسات السابقة التي تناولت مهارات التفكير النحوي مفاهيمها، تصنيفاتها وأهداف تعليمها، وطرائق تدريسها في المرحلة الثانوية . .

٤. تحليل دروس النَّحو المقررة على طالبات الصف الأول الثانوي في كتاب (النحو والصرف) لمعرفة مهارات التفكير التي تضمنتها.

٥. حصر مهارات التفكير النحوي وصياغتها بصورة سلوكيَّة موجزة لملاحظتها وقياسها.

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

٦. إعداد قائمة أوليَّة بمهارات التفكير النحوي اللازمة لطالبات الصف الأول الثانوي الممكن تنميتها؛ حيث اشتملت القائمة في صورتها الأولية على (٨) مهارات رئيسة هي:(الملاحظة، والتصنيف والاستقراء، والتجريد، والاستنتاج، والقياس، والتعليل، والتقويم) تندرج تحت كلِّ مهارة رئيسة مجموعة من المهارات الفرعية بلغ عددها (٣٦) مهارة فرعية، وتم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال مناهج اللُّغة العربيَّة وطرائق تدريسها، ومن الأكاديميين المتخصصين في تعليم اللُّغة والنحو والصرف، وفي مجال القياس والتقويم التربوي، وقد بلغ عددهم (١٥) محكمًا، وتم تعديلها في ضوء آراء أغلبية المحكمين وملحوظاتها، وبذلك تم التوصل إلى قائمة مهارات التفكير النحوي في صورتها النهائية مكونة من (٨) مهارات رئيسة و(٣٠) مهارة فرعية والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول رقم (١): مهارات التفكير النحوي الرئيسة وعدد المهارات الفرعية في إطار كل مهارة

م	المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية
١.	الملاحظة	٥
٢.	التصنيف	٣
٣.	الاستقراء	٤
٤.	التجريد	٦
٥.	الاستنتاج	٤
٦.	القياس	٣
٧.	التعليل	٣
٨.	التقويم	٢
	المجموع	**٣٠**

ثانيًا- إعداد اختبار مهارات التفكير النحوي:

١- تحديد الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار إلى قياس فاعلية برنامج قائم على التَّعلُّم البنائي في تنمية مهارات التفكير النحوي لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

٢- صياغة الاختبار:

تمت صياغة فقرات الاختبار في صورة أسئلة موضوعية من نوع الاختبار من متعدد، وتكونت كل فقرة من عنصرين هما:

أ-مقدمة السؤال: وهي عبارة عن شواهد من القرآن الكريم أو الشعر أو أمثلة وعبارات توضيحية يتبعها سؤال عن مهارة من مهارات التفكير النحوي.

ب- بدائل الإجابة، وعددها (٤) بدائل.

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

وبلغ عدد فقرات اختبار مهارات التفكير النحوي (٦٠) فقرة، خُصص لكل مهارة سؤالين، لإتاحة الفرصة للطالبة لإظهار تمكنها من المهارات وعد م تضييق الفرصة لديها في إظهارها ، وتمت صياغة أسئلة الاختبار بحسب معايير كتابة الأسئلة الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد، وروعيَ عند صياغة فقرات الاختبار الأسس التربوية التي ينبغي مراعاتها، كارتباطها بمهارات التفكير النحوي المستهدفة، وتوسط فقرات الاختبار بين السهولة والصعوبة؛ وعدم إيحائها بالإجابة الصحيحة، أو الإجابة الجزئية بتجنب المصطلحات العامة في أبدال الفقرة، وعدم احتمالها أكثر من إجابة، وتجانس الأبدال وتساويها في الطول ما أمكن، وترتيب أبدالها ترتيبا منطقيا.

٣- الصدق الظاهري: للتأكد من الصدق الظاهري للاختبار تم عرضه في صورته الأولية على بعض المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة صنعاء، والجامعات الأخرى من المتخصصين في مناهج اللُّغة العربيَّة وطرائق تدريسها، وفي مجال القياس والتقويم، لإبداء آرائهم فيه، وأشار بعض المحكمين إلى ضرورة ضبط بعض الكلمات بالشكل لتوضيح، كما أشار بعض المحكمين كتابة الآيات بالرسم القرآني، واقترح بعض المحكمين تعديلات بسيطة في صياغة بعض الأسئلة والبدائل، وقد تم العمل بآراء المحكمين وتعديلاتهم.

وفي ضوء ما تقدم يتضح أن الاختبار أصبح صَادقاِ صدقا ظاهريا، وتحقق فيه صدق المحتوى، وبالتالي أصبح الاختبار صالحًا للتجريب على العينة الاستطلاعية .

٤- التأكد من مناسبة الخصائص السيكو مترية للاختبار:

بعد إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون تم تجريب الاختبار بتطبيقه على عينة استطلاعية بلغ حجمها (٤٠) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي الشعبة (ب) (من غير عينة البحث) في مدرسة الشهيد الحمدي الأساسية والثانوية بمنطقة السبعين التعليمية، وذلك يوم السبت بتاريخ ٢٠٢٣/٨/١٢ م الموافق ٢٥/محرم / ١٤٤٥هـ، وذلك بغرض حساب معاملات السهولة والصعوبة والتميز لمفرداته، والتأكد من ثبات الاختبار، وصدق الاتساق الداخلي للاختبار.

جدول (٤) يوضح معاملات ارتباط درجة كل فقرة من فقرات اختبار مهارات التفكير النحوي بالدرجة الكلية للاختبار

م	المهارة الأولى: الملاحظة		م	المهارة الثانية: التصنيف		م	المهارة الثالثة: الاستقراء		م	المهارة الرابعة: التجريد	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة		معامل الارتباط	مستوى الدلالة		معامل الارتباط	مستوى الدلالة		معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	.595**	.000	١	.533**	.000	١	.579**	.000	١	.592**	.000
٢	.477**	.000	٢	.539**	.000	٢	.369**	.000	٢	.397**	.000
٣	.471**	.000	٣	.554**	.000	٣	.637**	.000	٣	.426**	.000
٤	.562**	.000	٤	.693**	.000	٤	.447**	.000	٤	.570**	.000

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
٥	.415**	.000	٥	.476**	.000	٥	.381**	.000	٥	.430**	.000
٦	.401**	.000	٦	.521**	.000	٦	.347**	.000	٦	.368**	.000
٧	.571**	.000	المهارة السادسة: القياس			٧	.480**	.000	٧	.349**	.000
٨	.469**	.000	١	.566**	.000	٨	.401**	.000	٨	.411**	.000
٩	.397**	.000	٢	.575**	.000	المهارة السابعة: التعليل			٩	.388**	.000
١٠	.439**	.000	٣	.524**	.000	١	.582**	.000	١٠	.534**	
المهارة الخامسة: الاستنتاج			٤	.623**	.000	٢	.676**	.000	١١	.362**	
١	.571**	.000	٥	.538**	.000	٣	.570**	.000	١٢	.434**	
٢	.464**	.000	٦	.469**	.000	٤	.578**	.000	المهارة الثامنة: التقويم		
٣	.544**	.000				٥	.494**	.000	١	.573**	.000
٤	.459**	.000				٦	.482**	.000	٢	.558**	.000
٥	.495**	.000							٣	.550**	.000
٦	.570**	.000	** تشير إلى الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة المعنوية (٠.٠١)						٤	.627**	.000
٧	.453**	.000									
٨	.484**	.000									

يبين الجدول (٤) أن كافة فقرات اختبار مهارات التفكير النحوي ذات ارتباط مع الدرجة الكلية للاختبار.

حيث تراوح معامل ارتباط فقرات مهارات الملاحظة من اختبار مهارات التفكير النحوي مع الدرجة الكلية للاختبار بين(**.397 -**.595) وهي دالة إحصائياً لكافة الفقرات عند مستوى دلالة (٠.٠١).

وتراوح معامل ارتباط فقرات مهارات التصنيف من اختبار مهارات التفكير النحوي مع الدرجة الكلية للاختبار بين(**.476 -**.693) وهي دالة إحصائياً لكافة الفقرات عند مستوى دلالة (٠.٠١).

كما تراوح معامل ارتباط فقرات مهارات الاستقراء من اختبار مهارات التفكير النحوي مع الدرجة الكلية للاختبار بين (**.347 -**.637) وهي دالة إحصائياً لكافة الفقرات عند مستوى دلالة (٠.٠١).

وأيضاً تراوح معامل ارتباط فقرات مهارات التجريد من اختبار مهارات التفكير النحوي مع الدرجة الكلية للاختبار بين (**.362 -**.592) وهي دالة إحصائياً لكافة الفقرات عند مستوى دلالة (٠.٠١).

كذلك تراوح معامل ارتباط فقرات مهارات الاستنتاج من اختبار مهارات التفكير النحوي مع الدرجة الكلية للاختبار بين(**.453 -**.571) وهي دالة إحصائياً لكافة الفقرات عند مستوى دلالة (٠.٠١).

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

وتـراوح معامـل ارتبـاط فقـرات مهـارات القيـاس مـن اختبـار مهـارات التفكيـر النحوي مع الدرجة الكلية للاختبار بين(**469.- **623.) وهـي دالـة إحصـائياً لكافـة الفقرات عند مستوى دلالة (٠.٠١).

وتبين تراوح معامل ارتباط فقرات مهارات التحليل من اختبار مهارات التفكير النحوي مع الدرجة الكلية للاختبار بين(**482.- **676.) وهـي دالـة إحصـائياً لكافـة الفقرات عند مستوى دلالة(٠.٠١).

وبـالأخير تـراوح معامـل ارتبـاط فقـرات مهـارات التقـويم مـن اختبـار مهـارات التفكير النحوي مع الدرجة الكلية للاختبار بين(**550.- **627.) وهـي دالـة إحصـائياً لكافة الفقرات عند مستوى دلالة(٠.٠١).

كما تـم التأكـد مـن صـدق اختبـار مهـارات التفكيـر النحـوي مـن خـلال الصـدق البنـائي، وذلك من خلال إيجاد معامل ارتباط مهـارات الاختبـار مـع بعضـها البعض وارتباطها مع الدرجة الكلية للاختبار، كما هو مبين بالجدول الآتي:

جدول(٥) يبين ارتباط المهارات الرئيسة ببعضها البعض وارتباطها بالدرجة الكلية للاختبار

المهارة	الملاحظة	التصنيف	الاستقراء	التجريد	الاستنتاج	القياس	التحليل	التقويم
الملاحظة	١							
التصنيف	.566**	١						
الاستقراء	.601**	.482**	١					
التجريد	.584**	.407**	.681**	١				
الاستنتاج	.576**	.371**	.548**	.583**	١			
القياس	.542**	.306**	.546**	.697**	.532**	١		
التحليل	.612**	.418**	.554**	.616**	.646**	.671**	١	
التقويم	.611**	.424**	.564**	.514**	.484**	.580**	.639**	١
الدرجة الكلية	.818**	.626**	.805**	.845**	.772**	.782**	.820**	.740**

بينـت النتـائج بالجـدول السـابق أن كافـة مهـارات التفكيـر النحـوي الرئيسـة ذات ارتباط مـع بعضـها البعض وذات ارتبـاط مـع الدرجـة الكليـة لاختبـار مهـارات التفكيـر النحوي، حيث تراوح معامل ارتبـاط المهـارات مـع بعضـها البعض بين (**306. إلـى **697.) وهـي دالـة إحصـائياً عنـد مسـتوى دلالـة (٠.٠١)، كمـا أن ارتبـاط مهـارات التفكير النحوي مع الدرجة الكلية للاختبار تراوحت بين (**626. إلـى **845.) وهـي كذلك دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١). ومن خـلال مـا سبق تبين أن الاختبـار يتمتع بمصداقية عالية، وأن فقرات الاختبار يقيس ما أعد لقياسه.

د) ثبات اختبار مهارات التفكري النحوي:

لمعرفة ثبات الاختبار تم إجراء اختبار ألفا كرونباخ (Cronbac's Alpha)، وأسلوب ألفا كرونباخ يعتمد على مدى تقارب درجات عينة الدراسة على فقرات الاختبار، فكلما تقاربت الإجابات عينة الدراسة ارتفعت درجة الثبات، إذ أن الحد

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

الأدنى للثبات هو أن تكون درجة الثبات (٠.٧٠)، وكلما اقترب الرقم من (الواحد الصحيح)، دل على ثبات أعلى (أحمد، ١٩٦٠). ومن خلال نتائج درجات العينة الاستطلاعية، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدو الآتي:

جدول رقم (٦) معامل الثبات (ألفا كرونباخ) لاختبار مهارات التفكير النحوي والثبات الكلي للاختبار

المهارة الرئيسة	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
الملاحظة	١٠	٠.٧٥٢
التصنيف	٦	٠.٧٧١
الاستقراء	٨	٠.٧٥٦
التجريد	١٢	٠.٧٣٨
الاستنتاج	٨	٠.٧٥٦
القياس	٦	٠.٧٦١
التحليل	٦	٠.٧٥٨
التقويم	٤	٠.٧٧٣
الثبات الكلي للاختبار	٦٠	٠.899

يلاحظ من الجدول رقم (٦) أن نتائج معاملات الثبات (ألفا كرونباخ) على اختبار مهارات التفكير النحوي كانت جيدة، حيث تراوحت معاملات الثبات للمهارات بين (٠.٧٣٨-٠.٧٧٣)، أما الثبات الكلي للاختبار فكان (٠.٨٩٩) وهو ثبات مقبول تربوياً، وهذه المعاملات تعطي الاطمئنان والموثوقية بالنتائج التي يمكن الحصول عليها عن الاختبار. وبهذا يكون الاختبار صالح للتطبيق.

ثالثًا- تصميم البرنامج القائم على التَّعلُّم البنائي وضبطه:

تم إعداد البرنامج التعليمي بإتباع الخطوات الآتية

١- تحديد الهدف من إعداد البرنامج:

تمثل الهدف من إعداد البرنامج في توفير مادة تعليميَّة منظمة وفق نموذج التَّعلُّم البنائي الخماسي يتألف من الدروس، والأنَّشطة التعليميَّة، والأسئلة التقويميَّة، التي يمكن من خلالها تدريب االطالبات (العينة المختارة) على مهارات التفكير النحوي ، وقياس فاعلية تدريس البرنامج في تنميتها لديهن.

٢- مسوغات بناء البرنامج: تم الاستناد في إعداد البرنامج على عدة مبررات ، هي:

- ضعف مستوى الطالبات في مهارات التفكير النحوي.
- افتقار معلمي اللُّغة العربيَّة ومعلماتها إلى توظيف استراتيجيات التَّعلُّم البنائي، واستثمارها في تنمية مهارات التفكير النحوي.
- اقتصار المعلمين على الاكتفاء بالطرائق التقليدية في تدريس النحو التي تعتمد على الحفظ للقاعدة دون فهم.

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

- السعي إلى تجريب نماذج واستراتيجيات التَّعلُّم البنائي في تنمية مهارات التفكير النحوي من خلال المحتوى الدراسي.
- تطوير مهارات التَّعلُّم الذاتي والتقويم الذاتي لدى الطالبات، وتحمل مسؤولية أنفسهن في التَّعلُّم.

٣- أسس بناء البرنامج:

تتمثل أسس بناء البرنامج فيما يأتي:

أ- **الأسس اللغوية:** راعى البرنامج اللُّغة العربيَّة بقواعدها ومهاراتها الكتابية الملائمة لطالبات الصف الأول الثانوي، ووضوح مهارات التفكير النحوي التي يسعى البرنامج لتحقيقها، كما راعى أيضا وجود أساس نظري واضح للبرنامج.

ب- **الأسس التربوية:** راعى البرنامج تنمية الأسس الآتية:

-مراعاة المرونة عند إعداد البرنامج، وإمكانية إدخال تعديلات أو تطوير في محتواه؛ من أجل مواكبة المستحدثات في مجال تعلم وتعليم اللُّغة العربيَّة.

-تنمية روح الفريق الواحد داخل قاعة الصف الدراسي من خلال إجراءات التعلم البنائي الخماسي.

-تحقيق أهداف البرنامج بما يناسب المرحلة العمرية والمستوى النمائي لطالبات المرحلة الثانوية.

-وضوح أهداف البرنامج وتحديدها ومناسبتها للمحتوى.

-مراعاة ميول الطالبات واتجاهاتهن في النشاطات التي تقدم لهن لتحقيق أكبر درجة ممكنة من التفاعل مع الأنشطة.

-تنوع الأنشطة المختلفة في محتوى البرنامج.

ج- **الأسس النفسية:** راعى البرنامج خصائص الطالبات النفسية التي تساعد المعلمين على التعرف على مكونات الشخصية عند المتعلمين واحتياجاتهم التي تعد عاملا مؤثرا في توجيه سلوكياتهم، فضلا عن معرفة ما لديهن من القدرات العقلية التي تتباين فيما بينهن، وهو ما يُعرف عند التربويين وعلماء النفس بالفروق الفردية، ومعرفة أثر ذلك في التعليم البنائي والفعال، كما راعى البرنامج خصائص الطالبات العقلية في الصف الأول الثانوي؛ حيث يعد الصف الأول الثانوي فترة تمييز، ونضج في جميع القدرات ، وأنواع النمو، ولاسيما النمو العقلي، فالطالبات قادرات على تعلم المهارات، وإتقانها، واكتساب المعلومات، وسرعة التحصيل، والتفكير، والاستدلال.

٤- مصادر بناء البرنامج:

تم بناء البرنامج اعتمادًا على مصادر متعددة من أهمها:

– وثيقة المنهاج اليمني ٢٠١٣م الخاصة باللُّغة العربيَّة للمرحلة الأساسية، والصادرة من وزارة التربية والتعليم.

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

- كتاب النحو والصرف المقرر على طالبات الصف الأول الثانوي، وأهداف تدريسه.
- نتائج الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة ببناء البرامج التعليمية، ولاسيما البرامج التعليمية القائمة على نماذج التعلم البنائي المختلفة.
- نتائج الدراسات السابقة ذات الصلة بمهارات التفكير النحوي.
- الأدبيات التربوية والنظرية المتوافرة في مجال النحو والتَّعلُّم البنائي.

٥- مكونات البرنامج

تشمل مكونات البرنامج: (أهدافه، ومحتواه، واستراتيجيَّات تدريسه، ووسائله التعليميَّة، وأنشطته التعليميَّة، وأساليب تقويمه) وتفصيلها كما يأتي:

١) تحديد أهداف البرنامج:

أ. الهدف العام للبرنامج: يهدف البرنامج إلى تنمية مهارات التفكير النحوي لدى طالبات المرحلة الثانوية من خلال إعداد برنامج قائم على التَّعلُّم البنائي الخماسي .

ب. الأهداف الخاصة للبرنامج:

تمثلت الأهداف الخاصة للبرنامج في قائمتي مهارات التفكير النحوي بعد تحويلها إلى أهداف سلوكية ومؤشرات أداء.

٢) محتوى البرنامج:

تم الرجوع إلى كتاب النحو والصرف لطالبات الصف الأول الثانوي، واختيار دروس النحو الجزء الأول، وعددها (٨) دروس وإعادة معالجتها شرحًا وتطبيقًا وفق نموذج التَّعلُّم البنائي الخماسي، وتم تقسيم محتوى البرنامج القائم على التَّعلُّم البنائي إلى وحدتين دراسيتين، كل وحدة تحتوي على عدة دروس ، كما تم تحديد عدد الحصص المخصصة لكل درس، وزمن تنفيذها كالآتي

جدول (٧) يوضح عدد الحصص المخصصة لتدريس موضوعات النحو والتعبير، وزمن تنفيذها

الوحدات	موضوع الدرس	عدد الحصص	زمن التدريس بالدقيقة
الوحدة الأولى	المبني والمعرب من الأفعال	٢	٩٠
	أسماء الإشارة	٢	٩٠
	الأسماء الموصولة	٢	٩٠
	الأسماء الخمسة	٢	٩٠
	علامات الإعراب الأصلية والفرعية	٢	٩٠
الوحدة الثانية	المثنى والملحق به	٢	٩٠
	جمع المذكر السالم والملحق به	٢	٩٠
	جمع المؤنث السالم والملحق به	٢	٩٠

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

٣) الأنشطة التعليمية المستخدمة في تنفيذ البرنامج:

أثناء تنفيذ البرنامج يتم تكليف الطالبات بمجموعة من الأنشطة التعليمية التي تسهم بدور مهم في ترسيخ ما تعلمن من مهارات، وفهم ما يصعب شرحه أو تصوره في أذهانهن، وتنوع الأنشطة التعليمية حسب الموضوع الذي استخدمت له، ويتم تنفيذها إما فردى أو في مجموعات تعاونية تحت إشراف المعلمة وتوجيهها وكل نشاط يعكس إحدى مهارات التفكير النحوي المتضمنة في البرنامج، ويشمل على عدد من الأسئلة تتدرب الطالبة من خلالها على أداء تلك المهارات.

٤) الوسائل التعليمية المستخدمة في تنفيذ البرنامج:

تضمن البرنامج أيضا عددًا من الوسائل التعليمية التي يتم توظيفها في أثناء عرض الدروس وشرحها وتطبيقها، وتنفيذ أنشطتها، ومن هذه الوسائل: لوحات ورقية - سبورة تعليمية - أقلام سبورة - أوراق عمل - جهاز عرض البيانات (الداتا شو) .

٥) استراتيجيات تدريس البرنامج:

لتحقيق أهداف البرنامج وتنمية مهارات التفكير النحوي ، تم الاعتماد على استراتيجية التعلم البنائي الخماسية بالإضافة إلى بعض الطرائق والأساليب المصاحبة أثناء تنفيذ خطوات أو مراحل الاستراتيجية كالتعلم التعاوني، العصف الذهني، الاكتشاف الموجه، الحوار والمناقشة .

٦) تقويم البرنامج:

تنوعت أساليب التقويم بين تقويم قبلي، وتقويم بنائي (تكويني)، وتقويم نهائي كالآتي:

أ- **تقويم قبلي:** ينقسم إلى قسمين:

– **التقويم القبلي للبرنامج:** وهو الاختبار الذي تم تقنينه وتحكيمه، والتأكد من صدقه وثباته، ويتم تطبيقه على طالبات الصف الأول الثانوي قبل البدء بتطبيق البرنامج؛ لمعرفة مستوى الطالبات في مهارات التفكير النحوي ، ومعرفة التكافؤ بينهن.

– **تقويم قبلي في بداية كل درس:** يتم لمعرفة مستويات الطالبات في كل درس.

ب- تقويم مرحلي (تكويني – بنائي): وهو عبارة عن أنشطة وتدريبات متنوعة تتم أثناء تقديم دروس البرنامج الخاصة بمهارات التفكير النحوي للطالبات، لقياس مدى الاستيعاب والفهم.

ج- تقويم نهائي: يتم إعادة تطبيق اختبار مهارات التفكير النحوي الكتابي لطالبات الصف الأول الثانوي بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج المقترح في تنمية مهارات التفكير النحوي ؛ لتقويم البرنامج الحالي.

٧) ضبط البرنامج:

للتحقق من صلاحية البرنامج المقترح وقدرته على تحسين مستوى مهارات التفكير النحوي لدى أفراد المجموعة التجريبية، تم عرضه على مجموعة من ذوي

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

الاختصاص، من أساتذة الجامعات، وبعض الموجهين التربويين، لمعرفة آرائهم في البناء الفني للبرنامج، وتكامل عناصره، ومدى ارتباطه بالأهداف التي وُضع من أجلها، ومدى وضوح صياغة محتوى البرنامج القائم على التَّعلُّم البنائي وما يشتمل عليه من استراتيجيات تعليمية، ونشاطات تدريبية، وأوراق عمل، ومدى ملاءمتها لمستوى طالبات الصف الأول الثانوي.

وقد أجمع غالبية المحكمين على صلاحية البرنامج المقترح لما وُضع له من أهداف، ومناسبة نصوصه، وأنشطته، وتدريباته لطالبات الصف الأول الثانوي، وأوصوا بإجراء بعض التعديلات في الصياغة اللغوية لبعض فقراته، وقد قامت الباحثة بإجراء تلك التعديلات، وأصبح جاهزًا لتطبيقه .

رابعًا- التطبيق الميداني للبحث:

بعد الانتهاء من إعداد أدوات البحث وإجراء التعديلات المطلوبة عليها والتحقق من صدقها وثباتها، وبناء البرنامج القائم على التعلم البنائي، تم البدء في اتخاذ الإجراءات اللازمة لتطبيق وذلك على النحو الآتي:

١- إجراءات قبل التطبيق:

قبل أن تبدأ الباحثة بتطبيق التجربة حرصت على تكافؤ مجموعتي البحث إحصائيا في بعض المتغيرات المتوقع تأثيرها على تنفيذ التجربة وتدريس البرنامج القائم على التعلم البنائي، وهذه **المتغيرات هي:**

أولاً: التكافؤ في اختبار مهارات التفكير النحوي والتعبير الوظيفي للمجموعتين (التجريبية والضابطة)

تم التأكد من تكافؤ المجموعتين في مستوى مهارة التفكير النحوي، وذلك من خلال تطبيق الاختبارقبلياً على المجموعتين، لمعرفة التكافؤ في الدرجات التي يحصل عليها كل من المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث تم تطبيق اختبار مهارات التفكير النحوي، للمجموعة التجريبية يوم السبت ١٩/ ٨/ ٢٠٢٣م الموافق٣/صفر ١٤٤٥هـ، كما تم تطبيقه على المجموعة الضابطة يوم الأحد ٢٠/ ٨ الموافق ٤/ صفر/١٤٤٥.

وتم استخدام (T) للعينات المستقلة (Independent – Samples T Test)، للدراسة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين (التجريبية -الضابطة) في التطبيق القبلي للاختبارين، وكانت النتائج كما هي مبينة بالجدولين الآتيين:

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

جدول رقم (٨) نتائج اختبار تحليل "T" لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-Test) للفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين (التجريبية -الضابطة) في التطبيق القبلي للاختبار مهارات التفكير النحوي

اختبار	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (T)	القيمة الاحتمالية
مهارات التفكير النحوي	الضابطة	٥٠	19.98	7.06	٠.641	.523
	التجريبية	٥٠	19.10	6.66		

تشير نتائج التحليل إلى أن القيمة الاحتمالية لاختبار(t-test) أكبر من ٠.٠٥ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعتين (التجريبية – الضابطة) في التطبيق القبلي لاختباري مهارات التفكير النحوي .

ثانيًا: التكافؤ بالعمر والتحصيل العلمي السابق:

تم الاطلاع على أعمار المجموعتين التجريبية والضابطة من خلال الرجوع إلى سجلات المدرسة، كما تم الرجوع إلى نتائج المجموعتين في مادة اللغة العربية للصف التاسع، وتم عمل اختبار التكافؤ بين المجموعتين استخدام اختبار(t-test)، وكانت النتائج كما هي مبينة بالجدول الآتي:

جدول (٩) يبين نتائج اختبار تحليل "T" لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-Test) للفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين (التجريبية -الضابطة) في التطبيق في التحصيل العلمي السابق والعمر

	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (T)	القيمة الاحتمالية
التحصيل العلمي السابق في مادة اللغة العربية	الضابطة	٥٠	٧٤.١٢	٩.٥٠	0.745	٠.٤٥٨
	التجريبية	٥٠	٧٢.٢٠	٨.٤٨		
العمر	الضابطة	٥٠	١٥.٩٤	٠.٩١	1.066	٠.٢٨٩
	التجريبية	٥٠	١٦.٠٥	٠.٥٤		

تشير نتائج التحليل إلى أن القيمة الاحتمالية لاختبار(t-test) لكل من التحصيل السابق والعمر أكبر من مستوى الدلالة المعنوية (٠.٠٥)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعتين (التجريبية – الضابطة) في التحصيل السابق والعمر.

ومن خلال ما سبق تم التوصل إلى أن المجموعتين متكافئتين من حيث المفاهيم الأولية لمهارات التفكير النحوي ، وكذلك من حيث التحصيل العلمي السابق في مادة اللغة العربية للصف التاسع، إضافة إلى تكافؤهما من حيث العمر.

٢- إجراءات أثناء تطبيق البرنامج:

١- تم إعطاء فكرة عامة عن البرنامج، وأهميته وأهدافه ومحتواه قبل البدء بتدريسه موضوعاته، لإثارة دافعية الطالبات لدراسته في حصة دراسية، بتاريخ٢٠٢٣/٨/٢٣م الموافق ٧/ صفر/ ١٤٤٥هـ.

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

٢- تم البدء بتدريس موضوعات البرنامج على المجموعة التجريبية، بتاريخ ٢٦/ ٨/ ٢٠٢٣م الموافق ١٠/ صفر/ ١٤٤٥هـ ، بواقع حصتين في الأسبوع ، على أن تُدرس المجموعة التجريبية وفق استراتيجيات التَّعلُّم البنائي، بينما تدرس المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، وتقوم الباحثة بتدريس المجموعة التجريبية في مدرسة (الشهيد الحمدي) وعددهن (٥٠) طالبة بينما تقوم معلمة اللغة العربية في مدرسة (شهداء السبعين) بتدريس طالبات المجموعة الضابطة، وعددهن (٥٠) طالبة، و توالت الدروس خلال ثمانية أسابيع متتالية ، حتى تم الإنتهاء من عملية التدريس يوم الأربعاء بتاريخ ١٨/ ١٠/ ٢٠٢٣ الموافق ٣/ ربيع ثاني /١٤٤٥ه.

٣- إجراءت بعد تطبيق البرنامج:

تم تطبيق اختبار مهارات التفكير النحوي بعديا على المجموعة التجريبية يوم السبت بتاريخ ٢٠٢٣/١٠/٢١م, الموافق ٦ / ربيع ثاني/ ١٤٤٥هـ، كما تم تطبيق نفس الاختبار على المجموعة الضابطة يوم الأحد بتاريخ ٢٢/ ١٠ الموافق/ ٧/ ربيع الثاني / ١٤٤٥هـ.

وقد استغرق تطبق البرنامج تسعة أسابيع كاملة ابتداءً من تطبيق الاختبار القبلي السبت ١٩/ ٢٠٢٣/٨م الموافق ٣/ صفر / ١٤٤٥هـ وانتهاءً بتطبيق الاختبارات البعدية السبت ٢٢/ ١٠/ ٢٠٢٤م الموافق ٧/ ربيع ثاني / ١٤٤٥هـ.

وبعد الانتهاء من تطبيق الاختبار قامت الباحثة بتصحيح أوراق الإجابة كاملة، ثم جمعت نتائج الطالبات ورصدتها في جداول، وتم إدخالها إلى البرنامج الإحصائي (SPSS)؛ لتحليلها ومعالجتها إحصائيا.

عرض النتائج ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ونصه: ما مهارات التفكير النحوي اللازمة لطالبات الصف الأول الثانوي؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال في الفصل الرابع من خلال الرجوع إلى وثيقة منهاج اللغة العربية، وموضوعات النحو المقررة على طالبات الصف الأول الثانوي من (كتاب النحو والصرف)، والدراسات والبحوث السابقة التي أجريت في مجال النحو، ولاسيما ما يتعلق بتنمية مهارات التفكير النحوي، كما تم الرجوع بعض الأدبيات المتصلة بالنحو عامة، ومهارات التفكير النحوي خاصة؛ حيث تم التوصل من خلال تلك المصادر والمراجع إلى قائمة أولية بمهارات التفكير النحوي اللازمة لطالبات الصف الأول الثانوي مكونة من ثمان مهارات رئيسة يندرج تحت كل مهارة رئيسة مجموعة من المهارات الفرعية بلغ عددها(٣٦) ثم عرضت القائمة على مجموعة من المحكمين لبيان رأيهم فيها، وبعد الأخذ بآرائهم ومقترحاتهم ،وتم التوصل إلى القائمة في صورتها النهائية مكونة من ثمان مهارات رئيسة هي (

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

الملاحظة ، والتصنيف ، والاستقراء والتجريد ، والاستنتاج ، والقياس ، والتعليل ، والتقويم) تندرج تحت كل مهارة رئيسة مجموعة من المهارات الفرعية .

ثانيا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: ونصه: ما صورة برنامج قائم على التعلم البنائي لتنمية مهارات التفكير النحوي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في الجمهورية اليمنية؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال الإجراءات التي تم اتباعها في إعداد البرنامج القائم على التعلم البنائي لتنمية مهارات التفكير النحوي لدى طالبات الصف الأول الثانوي يمكن تلخيصها فيما يأتي:

١- تحديد الهدف من إعداد البرنامج

٢- مسوغات البرنامج.

٣- تحديد أسس البرنامج.

٤- مصادر بناء البرنامج.

٥-- إعداد البرنامج مشتملًا على المكونات الآتية:

أ- أهداف البرنامج: (الهدف العام للبرنامج، والأهداف الخاصة للبرنامج).

ب-محتوى البرنامج: يتكون من ثمانية دروس في النحو المقررة على طالبات الصف الأول الثانوي من كتاب (النحو والصرف)، وتم تقسيمة إلى وحدتين دراستين .

ج- نموذج التعلم البنائي الخماسي وخطواته المستخدمة في تنفيذ البرنامج.

د- الأنشطة والوسائل والأدوات التعليمية المستخدمة في تنفيذ البرنامج.

ه- الخطة الزمنية لتنفيذ وحدتي البرنامج القائم على التعلم البنائي.

و- أساليب التقويم ووسائله المستخدمة في تنفيذ البرنامج.

٥- عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين.

٦- إعداد البرنامج في صورته النهائية.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: ونصه: ما فاعلية برنامج قائم على التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير النحوي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في الجمهورية اليمنية؟

تم الإجابة عن السؤال من خلال التحقق من صحة فرضيات البحث الآتية:

الفرضية الرئيسة الأولى: لا يوجد أثر دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لفاعلية البرنامج القائم على التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير النحوي لدى طالبات الصف الأول الثانوي. وتتفرع منها الفرضيتين الآتيتين:

الفرضية الفرعية الأولى:و نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات استجابات المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار مهارات التفكير النحوي في التطبيق البعدي لدى طالبات

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

الصف الأول الثانوي؛ تعزى إلى استخدام البرنامج القائم على التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير النحوي.

وللتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار (Independent- samples t-test) للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير النحوي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتي:

جدول (١٠) يوضح نتائج اختبار(t-test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في الاختبار البعدي لمهارات التفكير النحوي المتعلقة بـ(الملاحظة) (ن=١٠٠)

المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	الضابطة(N=50)		التجريبية (N=50)		قيمة (t-test)	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الملاحظة	ملاحظة الفرق بين المبني والمعرب من الأفعال.	0.94	0.68	1.50	0.68	4.117	.000
	ملاحظة الفرق بين المبني والمعرب من الأسماء.	0.96	0.67	1.30	0.61	2.647	.009
	ملاحظ الفرق بين المثنى وأنواع الجمع السالم وملحقاتهم	0.76	0.52	1.30	0.58	4.911	.000
	ملاحظ الموقع الإعرابي في التركيب النحوي.	0.50	0.65	1.28	0.61	6.216	.000
	ملاحظة الفرق بين علامة الأعراب الأصلية والفرعية والظاهرة والمقدرة	1.10	0.54	1.52	0.50	4.002	.000
	المتوسط الإجمالي للمهارات	4.26	1.68	6.90	1.27	8.889	.000

يتضح من الجدول (١٠) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير النحوي والمتعلقة بالمهارات الفرعية **(للملاحظة)**، حيث كانت قيمة(T) الناتجة عن الفروق بين متوسطات المجموعتين دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لكافة مهارات الملاحظة الفرعية، ولصالح المجموعة التجريبية، كما بينت نتائج البحث وجود فروق دالة إحصائياً بين إجمالي متوسطات درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في **مهارة الملاحظة** من اختبار مهارات التفكير النحوي في التطبيق البعدي، حيث كانت قيمة (T) الناتجة عن الفروق بين المتوسط الحسابي لدرجة المجموعة التجريبية البالغ (٦.٩٠) والمتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة والبالغ (٤.٢٦)، بمقدار (T=8.889) وبمستوى دلالة (٠.٠٠٠) أقل من مستوى الدلالة المعنوية (٠.٠٥)، وتشير النتيجة إلى أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية. ويدل ذلك على فاعلية برنامج التعلم البنائي في تنمية مهارة الملاحظة لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

جدول (١١) يوضح نتائج اختبار(t-test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في الاختبار البعدي لمهارات التفكير النحوي المتعلقة بـ(التصنيف)(ن=١٠٠)

المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	الضابطة(N=50)		التجريبية (N=50)		قيمة (t-test)	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التصنيف	تصنيف الكلمات تبعاً للمصطلح النحوي الذي وردت فيه.	0.80	0.73	1.48	0.58	5.164	.000
	تمييز المعرب بعلامة أصلية والمعرب بعلامة فرعية.	1.04	0.83	1.46	0.61	2.874	.005
	ترتيب الكلمات من حيث نوعها ودلالتها.	0.90	0.71	1.30	0.68	2.888	.005
	المتوسط الإجمالي للمهارات	2.74	1.71	4.24	1.06	5.267	.000

يتضح من الجدول (١١) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير النحوي والمتعلقة بالمهارات الفرعية لـ (التصنيف)، حيث كانت قيمة(T) الناتجة عن الفروق بين متوسطات المجموعتين دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لكافة مهارات التصنيف الفرعية، ولصالح المجموعة التجريبية، كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين إجمالي متوسطات درجات المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية في **مهارة التصنيف** من اختبار مهارات التفكير النحوي في التطبيق البعدي، حيث كانت قيمة (T) الناتجة عن الفروق بين المتوسط الحسابي لدرجة المجموعة التجريبية البالغ (٤.٢٤) والمتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة والبالغ (٢.٧٤)، بمقدار (T=5.267) وبمستوى دلالة (٠.٠٠٠) أقل من مستوى الدلالة المعنوية (٠.٠٥)، وتشير النتيجة إلى أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

جدول (١٢) يوضح نتائج اختبار(t-test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في الاختبار البعدي

المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	الضابطة(N=50)		التجريبية (N=50)		قيمة (t-test)	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الاستقراء	استقراء التركيب النحوي وتحليل مكوناته.	0.74	0.66	1.38	0.70	4.701	.000
	استقراء القاعدة النحوية من التراكيب واستخلاص حكمها.	0.72	0.76	1.30	0.71	3.959	.000
	استقراء وصوغ قوانين يستعان بها على فهم القواعد النحوية وتوظيفها.	0.74	0.56	1.36	0.66	5.036	.000
	استخلاص الظواهر النحوية المتشابهة في التركيب.	0.64	0.63	1.18	0.69	4.081	.000
	المتوسط الإجمالي للمهارات	2.84	1.42	5.22	1.34	8.608	.000

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

يتضح من الجدول (١٢) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير النحوي والمتعلقة بالمهارات الفرعية (**للاستقراء**)، حيث كانت قيمة(T) الناتجة عن الفروق بين متوسطات المجموعتين دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لكافة مهارات الاستقراء الفرعية، ولصالح المجموعة التجريبية، كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين إجمالي متوسطات درجات المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية في **مهارة الاستقراء** من اختبار مهارات التفكير النحوي في التطبيق البعدي، حيث كانت قيمة (T) الناتجة عن الفروق بين المتوسط الحسابي لدرجة المجموعة التجريبية البالغ (٥.٢٢) والمتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة والبالغ (٢.٨٤)، بمقدار (T=8.608) وبمستوى دلالة (٠.٠٠٠) أقل من مستوى الدلالة المعنوية (٠.٠٥)، وتشير النتيجة إلى أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية. ويدل ذلك على فاعلية برنامج التعلم البنائي في تنمية مهارة الاستقراء لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

جدول (١٣) يوضح نتائج اختبار(t-test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في الاختبار البعدي لمهارات التفكير النحوي المتعلقة بـ(التجريد)(ن=١٠٠)

المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	الضابطة(N=50)		التجريبية (N=50)		قيمة (t-test)	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التجريد	صياغة القاعدة صياغة صحيحة	0.76	0.72	1.34	0.77	3.894	.000
	تحديد شروط القاعدة النحوية.	0.86	0.81	1.32	0.55	3.325	.000
	تحديد حالات القاعدة النحوية.	0.72	0.67	1.50	0.54	6.383	.000
	تحديد القرائن النحوية التي تحكم وجودها.	0.56	0.61	1.02	0.68	3.543	.001
	تحديد الحكم على الكلمات التي تتوفر فيها شروط القاعدة.	0.60	0.67	1.20	0.73	4.287	.000
	تحدد التعريف الإجرائي لكل مفهوم.	0.60	0.67	1.12	0.66	3.912	.000
	المتوسط الإجمالي للمهارات	4.10	2.14	7.50	1.81	8.577	.000

يتضح من الجدول (١٣) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير النحوي والمتعلقة بالمهارة الفرعية لـ (**التجريد**)، حيث كانت قيمة(T) الناتجة عن الفروق بين متوسطات المجموعتين دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لكافة مهارات التجريد الفرعية، ولصالح المجموعة التجريبية، حيث بينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين إجمالي متوسطات درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في **مهارة التجريد** من اختبار مهارات التفكير النحوي في التطبيق البعدي، حيث كانت قيمة (T) الناتجة عن الفروق بين المتوسط الحسابي

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

لدرجة المجموعة التجريبية البالغ (٧.٥٠) والمتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة والبالغ (٤.١٠)، بمقدار (T=8.577) وبمستوى دلالة (٠.٠٠٠) أقل من مستوى الدلالة المعنوية (٠.٠٥)، وتشير النتيجة إلى أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية. ويدل ذلك على فاعلية برنامج التعلم البنائي في تنمية مهارة التجريد لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

جدول (١٤) يوضح نتائج اختبار(t-test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في الاختبار البعدي لمهارات التفكير النحوي المتعلقة بـ(الاستنتاج)(ن=١٠٠)

المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	الضابطة(N=50)		التجريبية (N=50)		قيمة (t-test)	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الاستنتاج	استنباط المفاهيم النحوية لتركيب ما.	0.42	0.57	1.28	0.61	7.273	.000
	استنتاج نوع الأسماء والأفعال في التراكيب.	0.30	0.54	1.08	0.70	6.248	.000
	استنتاج نوع الجمل الواردة في التراكيب.	0.62	0.60	1.22	0.74	4.459	.000
	اكتشاف نوع العلاقات التي تربط بين عناصر التركيب.	0.52	0.61	1.24	0.56	6.148	.000
	المتوسط الإجمالي للمهارات	1.86	1.26	4.82	1.40	11.126	.000

يتضح من الجدول (١٤) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير النحوي والمتعلقة بالمهارات الفرعية (**للاستنتاج**)، حيث كانت قيمة(T) الناتجة عن الفروق بين متوسطات المجموعتين دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لكافة مهارات الاستنتاج الفرعية، ولصالح المجموعة التجريبية، حيث بينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين إجمالي متوسطات درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في **مهارة الاستنتاج** من اختبار مهارات التفكير النحوي في التطبيق البعدي، حيث كانت قيمة (T) الناتجة عن الفروق بين المتوسط الحسابي لدرجة المجموعة التجريبية البالغ (٤.٨٢) والمتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة والبالغ (١.٨٦)، بمقدار (T=11.126) وبمستوى دلالة (٠.٠٠٠) أقل من مستوى الدلالة المعنوية (٠.٠٥)، وتشير النتيجة إلى أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية. ويدل ذلك على فاعلية البرنامج القائم على التعلم البنائي في تنمية مهارة الاستنتاج لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

جدول (١٥) يوضح نتائج اختبار(t-test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في الاختبار البعدي لمهارات التفكير النحوي المتعلقة بـ(القياس)(ن=١٠٠)

المهارة الرئيسة	المهارة الفرعية	الضابطة(N=50)		التجريبية (N=50)		قيمة (t-test)	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
القياس	تحديد القاعدة النحوية في الشاهد.	0.70	0.71	1.40	0.67	5.081	.000
	إعطاء أمثلة قياسا على القاعدة	0.68	0.82	1.34	0.66	4.441	.000
	قياس تراكيب توجه إلى تراكيب أخرى	0.50	0.61	1.30	0.65	6.341	.000
	المتوسط الإجمالي للمهارات	1.88	1.29	4.04	1.19	8.695	.000

يتضح من الجدول (١٥) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير النحوي والمتعلقة بالمهارات الفرعية (**للقياس**)، حيث كانت قيمة(T) الناتجة عن الفروق بين متوسطات المجموعتين دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لكافة مهارات القياس الفرعية، ولصالح المجموعة التجريبية، حيث بينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين إجمالي متوسطات درجات المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية في **مهارة القياس** من اختبار مهارات التفكير النحوي في التطبيق البعدي، حيث كانت قيمة (T) الناتجة عن الفروق بين المتوسط الحسابي لدرجة المجموعة التجريبية البالغ (٤.٠٤) والمتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة والبالغ (١.٨٨)، بمقدار (T=8.695) وبمستوى دلالة (٠.٠٠٠) أقل من مستوى الدلالة المعنوية (٠.٠٥)، وتشير النتيجة إلى أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية. ويدل ذلك على فاعلية برنامج التعلم البنائي في تنمية مهارة القياس لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

جدول (١٦) يوضح نتائج اختبار(t-test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في الاختبار البعدي لمهارات التفكير النحوي المتعلقة بـ(التعليل)(ن=١٠٠)

المهارة الرئيسة	المهارة الفرعية	الضابطة(N=50)		التجريبية (N=50)		قيمة (t-test)	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التعليل	تعليل وربط كل سبب نحوي بنتيجة.	0.36	0.56	1.38	0.64	8.498	.000
	تعليل وتفسير عدول بعض التراكيب النحوية عن أصولها.	0.58	0.76	1.24	0.74	4.393	.000
	تعليل العلامات الإعرابية للكلمات في التراكيب	0.44	0.54	1.24	0.66	6.652	.000
	المتوسط الإجمالي للمهارات	1.38	1.03	3.86	1.23	10.944	.000

يتضح من الجدول (١٦) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

التفكير النحوي والمتعلقة بالمهارات الفرعية (**للتعليل**)، حيث كانت قيمة(T) الناتجة عن الفروق بين متوسطات المجموعتين دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لكافة مهارات التعليل الفرعية، ولصالح المجموعة التجريبية، كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين إجمالي متوسطات درجات المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية في **مهارة التعليل** من اختبار مهارات التفكير النحوي في التطبيق البعدي، حيث كانت قيمة (T) الناتجة عن الفروق بين المتوسط الحسابي لدرجة المجموعة التجريبية البالغ (٣.٨٦) والمتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة والبالغ (١.٣٨)، بمقدار (T=10.944) وبمستوى دلالة (٠.٠٠٠) أقل من مستوى الدلالة المعنوية (٠.٠٥)، وتشير النتيجة إلى أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية. ويدل ذلك على فاعلية البرنامج القائم على التعلم البنائي في تنمية مهارة التعليل لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

جدول (١٧) يوضح نتائج اختبار(t-test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في الاختبار البعدي لمهارات التفكير النحوي المتعلقة بـ(التقويم)(ن=١٠٠)

المهارة الرئيسة	المهارة الفرعية	الضابطة(N=50)		التجريبية (N=50)		قيمة (t-test)	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التقويم	تحديد الأخطاء النحوية في التراكيب.	0.54	0.61	1.20	0.64	5.270	.000
	تصحيح الأخطاء النحوية الواردة في تركيب ما.	0.46	0.61	1.12	0.66	5.185	.000
	المتوسط الإجمالي للمهارات	1.00	0.90	2.32	0.96	7.092	.000

يتضح من الجدول (١٧) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير النحوي والمتعلقة بمهارتي (**التقويم**) الفرعية، حيث كانت قيمة(T) الناتجة عن الفروق بين متوسطات المجموعتين دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) للمهارتين الفرعيتين ، ولصالح المجموعة التجريبية، كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين إجمالي متوسطات درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في **مهارة التقويم** من اختبار مهارات التفكير النحوي في التطبيق البعدي، حيث كانت قيمة (T) الناتجة عن الفروق بين المتوسط الحسابي لدرجة المجموعة التجريبية البالغ (٢.٣٢) والمتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة والبالغ (١.٠٠)، بمقدار (T=7.092) وبمستوى دلالة (٠.٠٠٠) أقل من مستوى الدلالة المعنوية (٠.٠٥)، وتشير النتيجة إلى أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية. ويدل ذلك على فاعلية البرنامج القائم على التعلم البنائي في تنمية مهارة التقويم لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

جدول (١٨) يوضح نتائج اختبار(t-test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في الاختبار البعدي لمهارات التفكير النحوي الكلية (ن=١٠٠)

الدرجة الكلية لمهارات التفكير النحوي	الضابطة(N=50)		التجريبية (N=50)		قيمة (t-test)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
	20.06	7.14	38.90	5.28	14.995	.000

من الجدول (١٨) يتبن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة، والتجريبية التي درست باستخدام برنامج التعلم البنائي في الاختبار البعدي لمهارات التفكير النحوي، حيث كانت قيمة (T) الناتجة عن الفروق بين المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمجموعة التجريبية البالغ (٣٨.٩٠) والمتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمجموعة الضابطة والبالغ (٢٠.٠٦)، بمقدار (T=14.995) وبمستوى دلالة (٠.٠٠٠) أقل من مستوى الدلالة المعنوية (٠.٠٥)، وتشير النتيجة إلى أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية. ويدل ذلك على فاعلية برنامج التعلم البنائي في تنمية مهارة التفكير النحوي لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

وبناءً على ما سبق يتم رفض الفرضية الصفرية(العدمية) وقبول الفرضية البديلة التي تنص على أنه: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات استجابات المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار مهارات التفكير النحوي في التطبيق البعدي لدى طالبات الصف الأول الثانوي ولصالح المجموعة التجريبية؛ (تعزى لمتغير برنامج (التعلم البنائي).**

والشكل الآتي يوضح المتوسطات الحسابية لمهارات التفكير النحوي وفقاً للتطبيق البعدي للمجموعتين (التجريبية والضابطة)

الفرضية الفرعية الثانية: والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات التفكير النحوي، تعزى إلى البرنامج القائم على التعلم البنائي لتنمية مهارات التفكير النحوي لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار (Paired- Samples t-test) للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير النحوي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

جدول (١٩) يوضح نتائج اختبار(t-test) للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير النحوي المتعلقة ب(الملاحظة) (N=50)

المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	القبلي(N=50)		البعدي (N=50)		قيمة (t-test)	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الملاحظة	يلاحظ الفرق بين المبني والمعرب من الأفعال.	1.12	0.80	1.50	0.68	2.565	.012
	يلاحظ الفرق بين المبني والمعرب من الأسماء.	0.50	0.68	1.30	0.61	6.184	.000
	يلاحظ الفرق بين أنواع الجمع السالم وملحقاتهما	0.74	0.44	1.30	0.58	5.424	.000
	يلاحظ الموقع الإعرابي في التركيب النحوي.	0.80	0.76	1.28	0.61	3.500	.001
	يفرق بين علامة الأعراب الأصلية والفرعية والظاهرة والمقدرة	1.10	0.71	1.52	0.50	3.419	.001
	المتوسط الإجمالي للمهارات	4.26	1.90	6.90	1.27	8.165	.000

بينت نتائج التحليل بالجدول (١٩) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير النحوي المتعلقة بالمهارات الفرعية (للملاحظة)، حيث كانت قيمة(T) الناتجة عن الفروق بين متوسطي التطبيقين دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(٠.٠٥) لكافة مهارات الملاحظة الفرعية، وأن الفروق لصالح التطبيق البعدي، كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لإجمالي مهارات الملاحظة من اختبار مهارات التفكير النحوي، حيث كانت قيمة (T) الناتجة عن الفروق بين المتوسط الحسابي لدرجة المجموعة في التطبيق القبلي البالغ (٤.٢٦) والمتوسط الحسابي للمجموعة في التطبيق البعدي والبالغ (٦.٩٠)، بمقدار (T=8.165) وبمستوى دلالة (٠.٠٠٠) أقل من مستوى الدلالة المعنوية (٠.٠٥)، وتشير النتيجة إلى أن الفروق لصالح التطبيق البعدي. كما يشير ذلك على أن البرنامج القائم على التعلم البنائي أسهم بشكل كبير في تحسين مهارة الملاحظة لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

جدول (٢٠) يوضح نتائج اختبار(t-test) للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار البعدي لمهارات التفكير النحوي المتعلقة بـ (التصنيف) (N=50)

المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	القبلي(N=50)		البعدي (N=50)		قيمة (t-test)	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التصنيف	يصنف الكلمات تبعاً للمصطلح النحوي الذي وردت فيه.	0.52	0.58	1.48	0.58	8.277	.000
	يصنف المعرب إلى المعرب بعلامة أصلية والمعرب بعلامة فرعية.	0.82	0.77	1.46	0.61	4.582	.000
	يصنف الأسماء من حيث نوعها ودلالتها.	0.56	0.61	1.30	0.68	5.733	.005
	المتوسط الإجمالي للمهارات	1.90	1.40	4.24	1.06	9.406	.000

بينت نتائج التحليل بالجدول (٢٠) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير النحوي المتعلقة بالمهارات الفرعية (**للتصنيف**)، حيث كانت قيمة (T) الناتجة عن الفروق بين متوسطي التطبيقين دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لكافة مهارات التصنيف الفرعية، وأن الفروق لصالح التطبيق البعدي، كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لإجمالي مهارات التصنيف من اختبار مهارات التفكير النحوي، حيث كانت قيمة (T) الناتجة عن الفروق بين المتوسط الحسابي لدرجة المجموعة في التطبيق القبلي البالغ (١.٩٠) والمتوسط الحسابي للمجموعة في التطبيق البعدي والبالغ (٤.٢٤)، بمقدار (T=9.406) وبمستوى دلالة (٠.٠٠٠) أقل من مستوى الدلالة المعنوية (٠.٠٥)، وتشير النتيجة إلى أن الفروق لصالح التطبيق البعدي. كما يشير ذلك على أن برنامج التعلم البنائي أسهم بشكل كبير في تحسين مهارة التصنيف لدى طالبات الصف الأول الثانوي من مرحلة التعليم الثانوي.

جدول (٢١) يوضح نتائج اختبار(t-test) للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير النحوي المتعلقة بـ (الاستقراء) (N=50)

المهارة الرئيسية	المهارة الفرعية	القبلي(N=50)		البعدي (N=50)		قيمة (t-test)	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الاستقراء	استقراء التركيب النحوي وتحليل مكوناته.	0.52	0.65	1.38	0.70	6.398	.000
	استقراء القاعدة النحوية من التراكيب واستخلاص حكمها.	0.52	0.68	1.30	0.71	5.633	.000
	استقراء وصوغ قوانين يستعان بها على فهم القواعد النحوية وتوظيفها.	0.66	0.66	1.36	0.66	5.300	.000
	استقراء الظواهر النحوية المتشابهة في التركيب.	0.84	0.84	1.18	0.69	2.208	.030
	المتوسط الإجمالي للمهارات	2.54	1.46	5.22	1.34	9.549	.000

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

بينت نتائج التحليل بالجدول (٢١) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير النحوي المتعلقة بالمهارات الفرعية -**(للاستقراء)**، حيث كانت قيمة(T) الناتجة عن الفروق بين متوسطي التطبيقين دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لكافة مهارات الاستقراء الفرعية، وأن الفروق لصالح التطبيق البعدي، كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لإجمالي مهارات الاستقراء من اختبار مهارات التفكير النحوي، حيث كانت قيمة (T) الناتجة عن الفروق بين المتوسط الحسابي لدرجة المجموعة في التطبيق القبلي البالغ (٢.٥٤) والمتوسط الحسابي للمجموعة في التطبيق البعدي والبالغ (٥.٢٢)، بمقدار (T=9.549) وبمستوى دلالة (٠.٠٠٠) أقل من مستوى الدلالة المعنوية (٠.٠٥)، وتشير النتيجة إلى أن الفروق لصالح التطبيق البعدي. كما يشير ذلك على أن البرنامج القائم على التعلم البنائي أسهم بشكل كبير في تحسين مهارة الاستقراء لدى طالبات الصف الأول الثانوي من مرحلة التعليم الثانوي.

جدول (٢٢) يوضح نتائج اختبار(t-test) للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير النحوي المتعلقة بـ (التجريد) (N=50)

المهارة الرئيسة	المهارة الفرعية	القبلي(N=50)		البعدي (N=50)		قيمة (t-test)	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التجريد	يصوغ القاعدة صوغاً صحيحاً.	0.58	0.70	1.34	0.77	5.148	.000
	يحدد شروط القاعدة النحوية.	0.54	0.65	1.32	0.55	6.498	.000
	يحدد حالات القاعدة النحوية.	0.92	0.75	1.50	0.54	4.420	.000
	يحدد القرائن النحوية التي تحكم وجودها.	0.68د	0.68	1.02	0.68	2.485	.015
	يحدد الحكم على الكلمات التي تتوفر فيها شروط القاعدة.	0.60	0.57	1.20	0.73	4.583	.000
	يحدد التعريف الإجرائي لكل مفهوم.	0.48	0.54	1.12	0.66	5.297	.000
	المتوسط الإجمالي للمهارات	3.80	1.73	7.50	1.81	10.461	.000

بينت نتائج التحليل بالجدول (٢٢) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير النحوي المتعلقة بالمهارات الفرعية (للتجريد)، حيث كانت قيمة(T) الناتجة عن الفروق بين متوسطي التطبيقين دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(٠.٠٥) لكافة مهارات التجريد الفرعية، وأن الفروق لصالح التطبيق البعدي، كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لإجمالي مهارات التجريد من اختبار مهارات

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

التفكير النحوي، حيث كانت قيمة (T) الناتجة عن الفروق بين المتوسط الحسابي لدرجة المجموعة في التطبيق القبلي البالغ (٣.٨٠) والمتوسط الحسابي للمجموعة في التطبيق البعدي والبالغ (٧.٥٠)، بمقدار (T=10.461) وبمستوى دلالة (٠.٠٠٠) أقل من مستوى الدلالة المعنوية (٠.٠٥)، وتشير النتيجة إلى أن الفروق لصالح التطبيق البعدي. كما يشير ذلك على أن البرنامج القائم على التعلم البنائي أسهم بشكل كبير في تحسين مهارة التجريد لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

جدول (٢٣) يوضح نتائج اختبار(t-test) للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير النحوي المتعلقة بـ (الاستنتاج) (N=50)

المهارة الرئيسية	المهارة الفرعية	القبلي(N=50)		البعدي (N=50)		قيمة (t-test)	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الاستنتاج	يستنتج المفاهيم النحوية لتركيب ما.	0.56	0.58	1.28	0.61	6.076	.000
	يستنتج نوع الأسماء والأفعال في التراكيب.	0.52	0.61	1.08	0.70	4.269	.000
	يستنتج نوع الجمل الواردة في التراكيب.	0.62	0.70	1.22	0.74	4.185	.000
	يستنتج نوع العلاقات التي تربط بين عناصر التركيب.	0.62	0.57	1.24	0.56	5.521	.000
	المتوسط الإجمالي للمهارات	2.32	1.38	4.82	1.40	9.019	.000

بينت نتائج التحليل بالجدول (٢٣) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير النحوي المتعلقة بالمهارات الفرعية **(للاستنتاج)**، حيث كانت قيمة(T) الناتجة عن الفروق بين متوسطي التطبيقين دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(٠.٠٥) لكافة مهارات الاستنتاج الفرعية، وأن الفروق لصالح التطبيق البعدي، كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لإجمالي مهارات الاستنتاج من اختبار مهارات التفكير النحوي، حيث كانت قيمة (T) الناتجة عن الفروق بين المتوسط الحسابي لدرجة المجموعة في التطبيق القبلي البالغ (٢.٣٢) والمتوسط الحسابي للمجموعة في التطبيق البعدي والبالغ (٤.٨٢)، بمقدار (T=9.019) وبمستوى دلالة (٠.٠٠٠) أقل من مستوى الدلالة المعنوية (٠.٠٥)، وتشير النتيجة إلى أن الفروق لصالح التطبيق البعدي. كما يشير ذلك على أن استراتيجية التعلم البنائي أسهمت بشكل كبير في تحسين مهارة الاستنتاج لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

جدول (٢٤) يوضح نتائج اختبار(t-test) للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير النحوي المتعلقة بـ (القياس) (N=50)

المهارة الرئيسية	المهارة الفرعية	القبلي(N=50)		البعدي (N=50)		قيمة (t-test)	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
القياس	يحدد القاعدة النحوية في الشاهد.	0.68	0.77	1.40	0.67	4.996	.000
	يعطي أمثلة قياسا على القاعدة	0.62	0.67	1.34	0.66	5.435	.000
	يقيس تراكيب توجه إلى تراكيب أخرى	0.50	0.68	1.30	0.65	6.039	.000
	المتوسط الإجمالي للمهارات	1.80	1.53	4.04	1.19	8.176	.000

بينت نتائج التحليل بالجدول (٢٤) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير النحوي المتعلقة بالمهارات الفرعية (للقياس)، حيث كانت قيمة(T) الناتجة عن الفروق بين متوسطي التطبيقين دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(٠.٠٥) لكافة مهارات القياس الفرعية، وأن الفروق لصالح التطبيق البعدي، كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لإجمالي مهارات القياس من اختبار مهارات التفكير النحوي، حيث كانت قيمة (T) الناتجة عن الفروق بين المتوسط الحسابي لدرجة المجموعة في التطبيق القبلي البالغ (١.٨٠) والمتوسط الحسابي للمجموعة في التطبيق البعدي والبالغ (٤.٠٤)، بمقدار (T=8.176) وبمستوى دلالة (٠.٠٠٠) أقل من مستوى الدلالة المعنوية (٠.٠٥)، وتشير النتيجة إلى أن الفروق لصالح التطبيق البعدي. كما يشير ذلك على أن البرنامج القائم على التعلم البنائي أسهم بشكل كبير في تحسين مهارة القياس لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

جدول (٢٥) يوضح نتائج اختبار(t-test) للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير النحوي المتعلقة بـ (التعليل) (N=50)

المهارة الرئيسية	المهارة الفرعية	القبلي(N=50)		البعدي (N=50)		قيمة (t-test)	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التعليل	تعليل وربط كل سبب نحوي بنتيجة.	0.40	0.53	1.38	0.64	8.346	.000
	تعليل وتفسير عدول بعض التراكيب النحوية عن أصولها.	0.54	0.65	1.24	0.74	5.025	.000
	تعليل العلامات والحركات الإعرابية للكلمات في التراكيب	0.42	0.61	1.24	0.66	6.474	.000
	المتوسط الإجمالي للمهارات	1.36	1.12	3.86	1.23	10.629	.000

بينت نتائج التحليل بالجدول (٢٥) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

التفكير النحوي المتعلقة بالمهارات الفرعية **(للتعليل)**، حيث كانت قيمة(T) الناتجة عن الفروق بين متوسطي التطبيقين دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(٠.٠٥) لكافة مهارات التحليل الفرعية، وأن الفروق لصالح التطبيق البعدي، كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لإجمالي مهارات التعليل من اختبار مهارات التفكير النحوي، حيث كانت قيمة (T) الناتجة عن الفروق بين المتوسط الحسابي لدرجة المجموعة في التطبيق القبلي البالغ (١.٣٦) والمتوسط الحسابي للمجموعة في التطبيق البعدي والبالغ (٣.٨٦)، بمقدار (T=10.629) وبمستوى دلالة (٠.٠٠٠) أقل من مستوى الدلالة المعنوية (٠.٠٥)، وتشير النتيجة إلى أن الفروق لصالح التطبيق البعدي. كما يشير ذلك على أن البرنامج القائم على التعلم البنائي أسهم بشكل كبير في تحسين مهارة التعليل لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

جدول (٢٦) يوضح نتائج اختبار(t-test) للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير النحوي المتعلقة بـ (التقويم) (N=50)

المهارة الرئيسية	المهارة الفرعية	القبلي(N=50)		البعدي (N=50)		قيمة (t-test)	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التقويم	تحديد الأخطاء النحوية في التراكيب.	0.50	0.61	1.20	0.64	5.584	.000
	تصحيح الأخطاء النحوية الواردة في تركيب ما.	0.62	0.70	1.12	0.66	3.687	.000
	المتوسط الإجمالي للمهارات	1.12	1.04	2.32	0.96	5.995	.000

بينت نتائج التحليل بالجدول (٢٦) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير النحوي المتعلقة بالمهارات الفرعية **(للتقويم)**، حيث كانت قيمة(T) الناتجة عن الفروق بين متوسطي التطبيقين دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(٠.٠٥) لكافة مهارات التقويم الفرعية، وأن الفروق لصالح التطبيق البعدي، كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لإجمالي مهارات التقويم من اختبار مهارات التفكير النحوي، حيث كانت قيمة (T) الناتجة عن الفروق بين المتوسط الحسابي لدرجة المجموعة في التطبيق القبلي البالغ (١.١٢) والمتوسط الحسابي للمجموعة في التطبيق البعدي والبالغ (٢.٣٢)، بمقدار (T=5.995) وبمستوى دلالة (٠.٠٠٠) أقل من مستوى الدلالة المعنوية (٠.٠٥)، وتشير النتيجة إلى أن الفروق لصالح التطبيق البعدي. كما يشير ذلك على أن البرنامج القائم على التعلم البنائي أسهم بشكل كبير في تحسين مهارة التقويم لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

جدول (٢٧) يوضح نتائج اختبار(t-test) للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير النحوي إجمالاً(N=50)

الدرجة الكلية لمهارات التفكير النحوي	القبلي(N=50)		البعدي (N=50)		قيمة (t-test)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
	19.10	6.66	38.90	5.28	16.470	.000

يتبين من الجدول (٢٧) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير النحوي، حيث كانت قيمة (T) الناتجة عن الفروق بين المتوسط الحسابي الكلي لدرجة المجموعة في التطبيق القبلي البالغ (١٩.١٠) والمتوسط الحسابي الكلي للمجموعة في التطبيق البعدي والبالغ (٣٨.٩٠)، بمقدار (T=16.470) وبمستوى دلالة (٠.٠٠٠) أقل من مستوى الدلالة المعنوية (٠.٠٥)، وتشير النتيجة إلى أن الفروق لصالح التطبيق البعدي. كما يشير ذلك على أن برنامج التعلم البنائي أسهم بشكل كبير في تحسين مهارات التفكير النحوي لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

وبناءً على ما سبق يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على أنه: توجد **فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على اختبار مهارات التفكير النحوي في التطبيقين القبلي والبعدي لدى طالبات الصف الأول الثانوي، ولصالح التطبيق البعدي.** والشكل الآتي يوضح المتوسطات الحسابية بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير النحوي للمجموعة التجريبية.

وللتعرف على فاعلية البرنامج القائم على التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير النحوي لدى طالبات الصف الأول الثانوي، تم استخدام معادلة حجم التأثير لحساب مربع إيتا (η^2) مستخدمة البرنامج الاحصائي(spss) حيث أن القيم المرجعية لتحديد مستويات حجم التأثير بالنسبة لكل مقياس من مقاييس حجم التأثير هي كالتالي (الدردير، ٢٠٠٦: ٧٩)

الأداة المستخدمة	حجم التأثير		
	صغير	متوسط	كبير
η^2	٠.٠١	٠.٠٦	٠.١٤

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

والجدول (٢٨) يوضح حجم الأثر في مهارات التفكير النحوي الفرعية والرئيسة والدرجة الكلية للاختبار

المهارة الرئيسة	المهارة الفرعية	درجة الحرية	قيمة (t-test)	مستوى الدلالة	قيمة η^2	حجم الأثر
الملاحظة	يلاحظ الفرق بين المبني والمعرب من الأفعال.	٩٨	2.565	.012	.063	متوسط
	يلاحظ الفرق بين المبني والمعرب من الأسماء.	٩٨	6.184	.000	.281	كبير
	يلاحظ الفرق بين أنواع الجمع السالم وملحقاتهما	٩٨	5.424	.000	.231	كبير
	يلاحظ الموقع الإعرابي في التركيب النحوي.	٩٨	3.500	.001	.111	متوسط
	يفرق بين علامة الأعراب الأصلية والفرعية والظاهرة والمقدرة	٩٨	3.419	.001	.107	متوسط
	حجم الأثر الكلي لمهارة الملاحظة	٩٨	8.165	.000	.405	كبير
التصنيف	يصنف الكلمات تبعاً للمصطلح النحوي الذي وردت فيه.	٩٨	8.277	.000	.411	كبير
	يصنف المعرب إلى المعرب بعلامة أصلية والمعرب بعلامة فرعية.	٩٨	4.582	.000	.176	كبير
	يصنف الأسماء من حيث نوعها ودلالتها.	٩٨	5.733	.005	.251	كبير
	حجم الأثر الكلي لمهارة التصنيف	٩٨	9.406	.000	.474	كبير
الاستقراء	استقراء التركيب النحوي وتحليل مكوناته.	٩٨	6.398	.000	.295	كبير
	استقراء القاعدة النحوية من التراكيب واستخلاص حكمها.	٩٨	5.633	.000	.245	كبير
	استقراء وصوغ قوانين يستعان بها على فهم القواعد النحوية وتوظيفها.	٩٨	5.300	.000	.223	كبير
	استقراء الظواهر النحوية المتشابهة في التركيب.	٩٨	2.208	.030	.047	صغير
	حجم الأثر الكلي لمهارة الاستقراء	٩٨	9.549	.000	.482	كبير
التجريد	يصوغ القاعدة صوغاً صحيحاً.	٩٨	5.148	.000	.213	كبير
	يحدد شروط القاعدة النحوية.	٩٨	6.498	.000	.301	كبير
	يحدد حالات القاعدة النحوية.	٩٨	4.420	.000	.166	كبير
	يحدد القرائن النحوية التي تحكم وجودها.	٩٨	2.485	.015	.059	صغير
	يحدد الحكم على الكلمات التي تتوفر فيها شروط القاعدة.	٩٨	4.583	.000	.176	كبير
	يحدد التعريف الإجرائي لكل مفهوم.	٩٨	5.297	.000	.223	كبير
	حجم الأثر الكلي لمهارة التجريد	٩٨	10.461	.000	.528	كبير
الاستنتاج	يستنتج المفاهيم النحوية لتركيب ما.	٩٨	6.076	.000	.274	كبير
	يستنتج نوع الأسماء والأفعال في التراكيب.	٩٨	4.269	.000	.157	كبير
	يستنتج نوع الجمل الواردة في التراكيب.	٩٨	4.185	.000	.152	كبير
	يستنتج نوع العلاقات التي تربط بين عناصر التركيب.	٩٨	5.521	.000	.237	كبير
	حجم الأثر الكلي لمهارة الاستنتاج	٩٨	9.019	.000	.454	كبير
القياس	يحدد القاعدة النحوية في الشاهد.	٩٨	4.996	.000	.203	كبير
	يعطي أمثلة قياسا على القاعدة	٩٨	5.435	.000	.232	كبير
	يقيس تراكيب توجه إلى تراكيب أخرى	٩٨	6.039	.000	.271	كبير
	حجم الأثر الكلي لمهارة القياس	٩٨	8.176	.000	.405	كبير
التحليل	تعليل وربط كل سبب نحوي بنتيجة.	٩٨	8.346	.000	.415	كبير
	تعليل وتفسير عدول بعض التراكيب النحوية عن أصولها.	٩٨	5.025	.000	.205	كبير
	تعليل العلامات والحركات الإعرابية للكلمات في التراكيب	٩٨	6.474	.000	.300	كبير
	حجم الأثر الكلي لمهارة التحليل	٩٨	10.629	.000	.535	كبير
التقويم	تحديد الأخطاء النحوية في التراكيب.	٩٨	5.584	.000	.241	كبير
	تصحيح الأخطاء النحوية الواردة في تركيب ما.	٩٨	3.687	.000	.122	متوسط
	حجم الأثر الكلي لمهارة التقويم	٩٨	5.995	.000	.268	كبير
حجم الأثر الكلي لمهارات التفكير النحوي		٩٨	16.470	.000	.735	كبير

بينت النتائج المتعلقة بحجم الأثر بالجدول (٢٨) الى أن حجم الأثر الناتج عن استخدام البرنامج القائم على التعلم البنائي بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لاختبار مهارات التفكير النحوي للمهارات الفرعية للتفكير النحوي تراوحت

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

بين صغير إلى كبير، بينما حجم الأثر للمهارات الرئيسة كانت بمستوى كبير لكافة المهارات، كما تبين أن حجم الأثر الكلي كان كبيراً وبقيمة(٠.٧٣٥)، ولوحظ أن أكبر أثر لاستخدام برنامج التعلم البنائي كان لمهارة التعليل، يليها مهارة التجريد، ثم مهارة الاستقراء، يلي ذلك مهارة التصنيف، يليها مهارة الاستنتاج، يليها مهارتي الملاحظة والقياس، وبالأخير كانت مهارة التقويم. ومن خلال نتائج حجم الأثر، يتبين فاعلية البرنامج القائم على التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير النحوي لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

ومن خلال نتائج الفرضيتين الأولى والثانية الفرعيتين يتم رفض الفرضية العدمية الرئيسة الأولى وقبول الفرضية البديلة والتي تنص على أنه: **يوجد أثر دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لفاعلية البرنامج القائم على التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير النحوي لدى طالبات الصف الأول الثانوي**.

وتعزو الباحثة سبب ذلك إلى فاعلية البرنامج القائم على التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير النحوي لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

وتتفق نتائج هذا البحث مع النتائج التي توصلت إليها أبحاث ودراسات سابقة تناولت تنمية مهارات التفكير النحوي باستخدام برامج واستراتيجيات بنائية مختلفة ومن هذه الدراسات: (إبراهيم ثابت، ٢٠٢٣) ودراسة (هدى أحمد ،٢٠١٦) ودراسة (عبد الباري، ٢٠١٢) ودراسة (الوادعي،٢٠١٧)،و**دراسة (المنتشري،٢٠١٩)**

توصيات البحث

١) تحديد مهارات التفكير النحوي المناسبة لكل مرحلة تعليمية؛ للعمل على تنميتها من خلال استخدام استراتيجيات حديثة لتدريس الأنسب والأكثر فاعلية .

٢) إجراء دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية في مراحل التعليم المختلفة لتدريب على تعليم مهارات التفكير النحوي ، وأساليب تنميتها لدى الطلبة. .

٣) توجيه انتباه القائمين على إعداد مناهج اللغة العربية إلى أهمية مهارات التفكير النحوي وتضمينها في المناهج.

المقترحات: -

١- إجراء دراسات وبحوث علمية لمعرفة فاعلية برنامج قائم على التعلم البنائي الخماسي في تنمية مهارات التفكير في فروع آخرى لمادة اللغة العربية ، وصفوف ومراحل دراسية آخرى .

٢- برنامج تدريبي مقترح لتدريب الطلاب معلمي اللغة العربية على نموذج التعلم البنائي وأثره في تدريس القواعد النحوية.

٣- إجراء دراسة علمية لتقويم أسئلة مقرر النحو والصرف في المرحلة الثانوية في اليمن في ضوء مهارات التفكير النحوي .

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

المصادر والمراجع العربية

إبراهيم مصطفى وآخرون (٢٠٠٤)، **المعجم الوسيط** ، القاهرة ، مكتبة الشروق الدولية .

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (٢٠٠٣) **لسان العرب،** ج١، دار الحديث للطباعة، القاهرة.

الفيروز أبادي، مجد الدين محمد يعقوب (٢٠٠٩) **القاموس المحيط** ، ج١، ط٢، ، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

محمد بن أبي بكر الرازي (١٩٨٣) **مختار الصحاح**، مكتبة لبنان ، بيروت .

أبو المكارم، علي (٢٠٠٧): أصول التفكير النحوي ، القاهرة ، دار غريب .

أحمد، محمد عبد السلام (١٩٦٠): " **القياس النفسي والتربوي: التعريف بالقياس ومفاهيمه وأدواته، بناء المقاييس ومميزاتها والقياس التربوي".** مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة .

أبو علام، عزو (٢٠١٣) **منهج البحث الكمي والنوعي والمختلط** ، عمان الأردن .

أبو الخير، محمود مصطفى (٢٠٢٢)، **مستوى تضمين مهارات التفكير العليا في أنشطة لغتنا الجميلة وتدريباتها في المرحلة الأساسية الدنيا وتصور مقترح** ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.

أحمد، هدى أمام عبد الجواد (٢٠١٦)، **فاعلية استراتيجية التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير النحوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي**، رسالة ما جستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة بنها، القاهرة .

حسانين، بدرية حسانين، ورسلان ، صبري باسط (٢٠٢٠) **فاعلية استخدام نموذج بايبي للتعلم البنائي في تصويب التصورات البديلة لدى أطفال الروضة لبعض المفاهيم في مجال العلوم،** مجلة شباب الباحثين كلية التربية ، جامعة سوهاج .

ثابت،إبراهيم محمد أحمد (٢٠٢٣) **فاعلية برنامج قائم على التعلم البنائي في تنمية المهارات النحوية والصرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية في أمانة العاصمة صنعاء،** رسالة دكتوراه غير منشورة ، اليمن.

الجويد، صفاء علي صالح (٢٠٢٢) **فاعلية تدريس برنامج محوسب قائم على المدخل الوظيفي في تنمية المهارات النحوية والصرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية بأمانة العاصمة صنعاء،** أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة صعاء.

حبيب، نور كاظم (٢٠٢٢) **أثر استراتيجية التعلم الخماسية المعدلة في التفكير التأملي والتحصيل المعرفي وتعلم مهارتي الاستقبال والاعداد بالكرة الطائرة للطلاب**.، رسالة ماجستير منشورة ، كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة، جامعة كربلاء ، العراق.

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

الحديبي،علي عبدالله محسن (٢٠١٧) **فاعلية برنامج مقترح قائم على خرائط التفكير الالكترونية في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات الإعراب والكفاءة الذاتية في النحو لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى**، المجلة الدولية للبحوث التربوية، المجلد ٤١ ، العدد ٤ ، جامعة أسيوط ، مصر

حسان، تمام (٢٠٠٩) **اللغة العربية معناها ومبناها** ، ط٦، القاهرة ، عالم الكتب .

الخالدي، جمال خليل محمد (٢٠١٣) **درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها للتدريس البنائي** ، مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية ،المجلد ٢١، العدد١.

خضير، نور باس (٢٠١٣) ، **أثر أنموذج بوسنر في تصحيح مفاهيم قواعد اللغة العربية المغلوطة عند طالبات الصف الأول المتوسط**، رسالة ماجستير منشورة ، كلية التربية جامعة ديالي .

الخطيب، عمر سالم محمد (٢٠١٦) **أثر التدريس باستخدام النموذج البنائي 5Es في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة مادة تربية الأسرة في جامعة العلوم الإسلامية في الأردن**، مجلة جامعة الحسين بن طلال، المجلد ٢، جامعة الحسين بن طلال، عمان، الأردن.

الدردير، عبد المنعم أحمد(٢٠٠٦): **"الإحصاء البارامتري واللابارامتري في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية**، ط١، عالم الكتب، القاهرة.

الدوري، لؤي حمد خضير عباس (٢٠٢٠) **أثر توظيف استراتيجية فيجسو والتساؤل الذاتي في تنمية مهارات التفكير النحوي والتفاعلي لدى طلبة المرحلة الإعدادية**، اطروحة دكتوراه، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالي، جمهورية العراق..

الزهراني، خديجة سعد سعيد (٢٠١٩) **فاعلية نموذج بايبي البنائي في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي**، مجلة العلوم الاسلامية للدراسات النفسية، كلية التربية، جامعة الباحة، السعودية.

زيتون، حسن، وزيتون، كمال(٢٠٠٣): **التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية**، ط١، عالم الكتب.

زيتون، عايش محمود (٢٠٠٧)، **النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم**، دار الشروق، ط١، الأردن.

زيتون،كمال عبد الحميد (٢٠٠٨) : تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية، القاهرة .

ساري، رندة إسماعيل (٢٠١٥) أثر **نموذج بايبي (Bybee) البنائي المعزز بالحاسوب في تحصيل التلامذة في مادة الرياضيات واتجاههم نحوه دراسة**

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

تجريبية على تلامذة الصف الرابع الأساسي في محافظة القنيطرة، أطروحة دكتوراه منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق .

السلمي ، فواز بن صالح (٢٠١٨)، **فاعلية برنامج قائم على نحو النص في تنمية مهارات التفكير النحوي وخفض قلق الاعراب لدى طلاب قسم اللغة العربية بجامعة الطائف،** مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد التاسع العدد ١ .

السويلمين، منذر بشارة (٢٠١٩)، **فاعلية تدريس استراتيجية دورة التعلم الخماسية (5Es) في تنمية مهارات التفكير في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في الأردن،** مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.

شحاتة، حسن،وزينب النجار(٢٠٠٣)، **معجم المصطلحات التربوية والنفسية،** ط ١، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

شحاته، حسن (٢٠٠٨)**استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي،** القاهرة، الدار المصرية اللبنانية .

شر فأوي، حاج عبو (٢٠١٢)**علاقة البنية المعرفية الافتراضية بالبنية المعرفية الملاحظة دراسة تحليلية في ضوء نظرية بياجيه لدى عينة من طلبة المتوسطات والثانوية،** رسالة دكتوراه منشورة ، كلية العلوم الاجتماعية، الجمهورية الجزائرية، جامعة وهران.

الشماع، منتصر محمود كمال (٢٠١٦) **مهارات التفكير اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي في دراسة القواعد النحوية،** مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة الفيوم، العدد ٥

الشيخ،منار إسماعيل محمد (٢٠٢١) **استخدام نموذج بايبي "Bybee" في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى** ، مجلة كلية التربية جامعة ببنها ، العدد (١٢٥) مجلد٣

عبد الباري ، ماهر شعبان (٢٠١٢)، **فاعلية برنامج لتنمية مهارات التفكير العليا في النحو العربي لدى طلاب شعبة اللغة العربية في كلية التربية ببنها،** المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت.

عبد الجواد، أياد إبراهيم (٢٠١٧)، **أثر استخدام نموذجي التعلم المتمركز حول المشكلة والخطوات الخمس (S،5E) في تدريس وحدة نحوية على تنمية مهارات الإعراب والتواصل الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الثانوية،** مجلة الاكاديمية الامريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا ، العدد ٢٠ المجلة ٧، غزة، فلسطين.

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

العتمي، رزقة علي مصلح (٢٠٢٠) **أثر استراتيجية دورة التعلم الخماسية (E ٥,S) في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف العاشر لمادة الفيزياء في أمانة العاصمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، صنعاء، اليمن.

العدواني، زيد سليمان، وداوود أحمد عيسى (٢٠١٦)، **النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس**، مركز ديبونو لتعليم التفكير، ط١، الأردن.

عرار، رقية، والخولدة، ناصر (٢٠١٩) **أثر برنامج قائم على النظرية البنائية في اكتساب المفاهيم الشرعية في مبحث التربية الإسلامية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في فلسطين**، مجلة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) ، مجلد ٣٤(٨) .

العربي، فاتن عطية محمد ، وعبد العظيم ،شاكر ، عبد العزيز، صفاء (٢٠١٧) **فاعلية برنامج بايبي البنائي في تنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها**، جامعة حلوان ، مجلة التربية النوعية (١) العدد ٦

عصر، حسني عبد الباري (٢٠٠٥) **مهارات تدريس النحو العربي (النظرية والتطبيق)** ، الإسكندرية ، مركز الإسكندرية للكتاب .

عصر، حسني عبد الباري (٢٠٠٦) **الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين : الإعدادية والثانوية**، الإسكندرية ، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر .

عطية ،خميس عبد الهادي هدية (٢٠١٥) **فاعلية برنامج مقرح في تدريس النحو العربي قائم على نظرية رايجلوث التوسعية في تنمية بعض مهارات التفكر النحوي والاتجاه نحو المادة للطالب المعلمين بكلية التربية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنيا - كلية التربية - قسم المناهج وطرق التدريس.

عطية، حسن (٢٠١٣) **المناهج وطرق التدريس**، دار المناهج، عمان، الأردن .

علوان، عامر إبراهيم وآخرون (٢٠١١) **الكفايات التدريسية وتقنيات التدريس- مفاهيم وتطبيقات**، اليازور دي للنشر والتوزيع، عمان-الأردن .

العمارنة، عماد فاروق (٢٠١٥) **أثر برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد في النحو العربي لطلاب الصف الأول متوسط بالمملكة العربية السعودية**، مجلة البحث العلمي.

عمروش إلهام، ورحيش نوال (٢٠٢٠) **النظرية البنائية المعرفية وتطبيقاتها في تعليم اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي -أنموذجًا-** رسالة ماجستير منشورة ، كلية الآداب واللغات ، جامعة يحيي فارس بالمدية .

العميرينيي، محمد عبدالعزيز(٢٠٠٧) الاستقراء الناقص وأثره في النحو العربي، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية .

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

الغامدي، شروق عبدالله مفرح(٢٠١٩)، **فاعلية نموج بايبي البنائي في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طالبات المرحلة الثانوية**، المجلة العلمية، كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر.

فرج، عبد اللطيف حسين (٢٠٠٥) **طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين**، ط١. عمان، الأردن، دار المسيرة.

فيصل بن مفرح العنزي (٢٠١١) **فاعلية استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مقرر الفقه لدى طلاب الصف الثالث المتوسط** ، رسالة دكتوراه منشورة، كلية التربية ، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

اللقاني حسين، والجمل على أحمد (٢٠٠٣) **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في مناهج وطرق التدريس**، القاهرة، ط (٣)، عالم الكتب.

المحيميد، ياسمين خليل (٢٠١٥)، أثر **استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الدارسات الاجتماعية**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق.

المسوري، يحيي علي يحيي سعد(٢٠٢٢)**فاعلية برنامج مقترح باستخدام الهواتف الذكية في تنمية المهارات النحوية والتعبير الوظيفي لدى طلبة المرحلة الثانوية بأمانة العاصمة** صنعاء. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية صنعاء، جامعة صنعاء.

المطرفي،غازي بن صلاح بن هليل (٢٠٠٧) **أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على التحصيل والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط**، رسالة دكتوراه منشورة ، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

معوض، شيرين أبو العباس أحمد (٢٠١٩) **أثر توظيف الأنشطة اللغوية في تدريس النحو في تنمية بعض التراكيب النحوية ومهارات التفكير العليا لدى طلاب الصف الأول الثانوي**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد ٢١ ، جامعة الفيوم .

الملخ، حسن خميس (٢٠٠٢). **التفكر العلمي في النحو العربي الاستقراء التحليل التفسير**. دار الشروق للنشر والتوزيع ،عمان، الأردن .

المنتشري، علي بن أحمد بن عبد الله (٢٠٢٠) **فاعلية استراتيجية وودز في تنمية مهارات الفهم النحوي لدى طلاب المرحلة الثانوية**، مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، العدد ٣ .

الرميح، منى أحمد عامر، و أبو تريمة سمية يوسف (٢٠٢١) **أثر أنموذج التعلم الخماسي في تنمية المفاهيم النحوية لدى طالبات المسار الإنساني بجامعة**

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

الإمام عبد الرحمن بن فيصل، مجلة العلوم الإنسانية ، جامعة القصيم، المجلد(١٤) ، العدد(٤) .

ناسوتيون، شاه خالد (٢٠١٦)، **تطوير نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية بالتطبيق على طلبة قسم اللغة العربية وأدابها، أطروحة** دكتوراه منشورة ، كلية العلوم الإنسانية ، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، مالانج ، اندونيسيا.

الوادعي ، شريفة (٢٠١٧)، **أثر استخدام دورة التعلم الخماسية في تنمية مستوى مهارات التفكير الناقد في تدريس المفاهيم النحوية في اللغة العربية لدى طالبات الصف الأول الثانوي،** مجلة كلية التربية . ٢٥. عقيل عبد الخالق القيسي (٢٠١١) **مشكلات تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين،** العدد٢٠، مركز البحوث والدراسات، وزارة التربية -العراق.

علام، ياسر عبدالله (٢٠٢) استخدام نموذج التعلم التوليدي لتنمية المفاهيم النحوية والصرفية وبعض مهارات التفكير التحليلي لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية ، كلية البنات للآداب والعلوم التربوية ، جامعة عين شمس، مصر، القاهرة.

عطابي، سلاف، ودادون ، مسعود(٢٠٢١) **نموذج بيركينز وفاعليته في تكوين المهارات النحوية والتفكير ماوراء المعرفي،** مجلة اللسانيات التطبيقية ، المجلد٥، العدد٩.

المراجع الأجنبية

Nagapan , Rajendran (2001) . Language teaching and the enhancement of higher order thinking skills . Paper Presented at Southeast Asian Ministers of Education Organization

Blank,L.M.(2000).Ametacognitive learning cycle: A better Warranty for student understanding science education.Sch00l of Education,University of Montana,Missoula, MT59812, USA.59(2).487-506

Bybee,R.W,Tylor,J.A,Grander,A.,Van Scotter,P.,Poewll,J.C Westbrook,A.,Landes,N.(2006).The BSCS 5 Instructional Model:Origins, Origins, Effectivness,and Applications. Colorado Spring BSCS.

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

الاغتراب في روايتي "صيف ذلك العام" لطاهرة علوي الإيرانية و"سواقي القلوب" لإنعام كجه جي العراقية

Alienation in my novels "The Summer of That Year" by the Iranian Tahera Alawi and "Drivers of Hearts" by the Iraqi Inam Kachaji

إعداد

م.م. علاء فليح حسن
Alaa Flayih Hasan
م.م. أسعد تركي صاحب
Asaad Tyrki Sahp
م.م.علي محسن جبر
Ali Mohsin Jebur
جامعة الفرات الأوسط/المعهد التقني بابل

Doi: 10.21608/jnal.2024.366668

استلام البحث ١٦ / ٤ / ٢٠٢٤
قبول البحث ٦ / ٦ / ٢٠٢٤

حسن، علاء فليح و صاحب، أسعد تركي و جبر، علي محسن (٢٠٢٤). الاغتراب في روايتي "صيف ذلك العام" لطاهرة علوي الإيرانية و"سواقي القلوب" لإنعام كجه جي العراقية. ***مجلة الناطقين بغير اللغة العربية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٧(٢٢)، ١٢٣ – ١٣٦.

http://jnal.journals.ekb.eg

الاغتراب في روايتي "صيف ذلك العام" لطاهرة علوي الإيرانية و"سواقي القلوب" لإنعام كجه جي العراقية

المستخلص:

كثرت الدراسات حول الأدب المقارن وهناك الكثير من الروايات قورنت، لكن قلما نجد روايتين متشابهتين في الزمن والمكان، وقد رأينا هناك اشتراكات عديدة بين رواية "سواقي القلوب" لإنعام كجه جي العراقية ورواية "صيف ذلك العام" لطاهرة علوي الإيرانية مما جعلنا نتوقف عند الروايتين لدراسة الإغتراب في السرد الممزوج بالعزلة والضياع. الإغتراب في الروايتين لم يكن مجرد غربة يعيش الشخص في المنفى أو بعيداً عن الوطن، بل يصل إلى العزلة عن النفس والآخر معاً. نحاول في هذه الدراسة أن نجيب على هذه الأسئلة: لقد شمل الإغتراب أي شخصيات في الروايتين؟ ما هي الإشتراكات الزمنية والمكانية في الرواية؟ ما هي العلاقة بين الروايتين؟ ، حاولنا بان ندرس التأرجح والموت والإغتراب الثقافي والإغتراب في اللغة والحرب والمكان والزمان في الروايتين برؤية معرفية وفق المنهج الوصفي-التحليلي ونسلط الضوء حول المشاهد التي تكون مشتركة في الروايتين.

الكلمات المفتاحية: الرواية، الإغتراب، سواقي القلوب، صيف ذلك العام.

Abstract:

There have been many studies on comparative literature, and there are many novels that have been compared, but we rarely find two novels that are similar in time and place. The two novels to study alienation in the narrative mixed with isolation and loss .Alienation in the two novels was not just alienation when a person lived in exile or far from the homeland, but rather reached isolation from oneself and the other together. In this study, we try to answer these questions: Did alienation include any characters in the two novels? What are the temporal and spatial contributions to the novel? What is the relationship between the two novels?, We tried to study swing, death, cultural alienation and alienation in language, war, space and time in the two novels with a cognitive vision according to the descriptive-analytical approach and shed light on the scenes that are common in the two novels.

Keywords: novel, alienation, drivers of hearts, the summer of that year.

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

المقدمة:

الإغتراب بمعنى الإبتعاد عن الأم والوطن والإعتزال عن الأشياء والأماكن التي كانت معه في السابق، والإنسان المغترب يعتقد بأن الحياة الراهنة التي يعيشها وكل الملامح التي تكون أمامه باتت بلا معنى ولا تعني له بشيء، بل أنه غريب عنها ولا يستوعبها، مما يجعله يهرب منها للبحث عن أشياء توافق نفسياته ولكي يعثر على ذاته التي أخذت تشكّل له اشكاليات. وهذا الشعور كثيراً ما رأيناه في رواية سواقي القلوب إذ يقول الرواي: "تخلع عنا الغربة أهالينا وتكسونا بأهل من غير دماءنا وإخوة لم تلدهم أمهاتنا... تأخذ ماضينا وتكبسه، مثلما تكبس قطع الخيار والجزر وثوم العجم، في خابيات النسيان. وتترك للروائح اللاذعة أن تهب علينا" وهذا الشعور كذلك نجده عند الراوية الإيرانية حين تذكر أهلها وهي في فرنسا باحثة عن هويتها، تحاول الراوية الإيرانية أن ترتبط مع الأفغاني ومع الشخصيات الخليجية إذ تشعر بأنها الأقرب إليها وهناك في الرواية العراقية يبحث الرواي عن كاشانية خاتون الأرمنية كي يسمع حديثها مما شكّلت الروايتين الإغتراب الثقافي لكل بلد ينتمي إليه الرواي.

نحاول في هذه الرواية أن نركّز على الجانب الوصفي والتحليلي على المنهج الفرنسي وندرس الشخصيات في كل رواية بعدئذ نتطرّق إلى الحبكة واختلاف كل رواية مع الأخرى في الرسد والزمن والحبكة لكي نعطي صورة واضحة للقارئ ونجيب هذه الأسئلة:

١. ما هو الإغتراب وما هي اشتقاقاته؟
٢. ما الإختلاف الزمني والمكاني في الروايتين؟
٣. ما هي العلاقة المعرفية بين الروايتين؟
٤. كيف وصفت الروايتين المثقف المغترب؟
٥. كيف كانت الشخصيات في الروايتين؟

ونصل إلى بعض الإفتراضات بأن الروايتين تكونان شبيهتين في جوانب عدة.

هناك دراسات سابقة تطرقت إلى الإغتراب خاصة هناك مقالات كذلك حول رواية سواقي القلوب بصورة مستقلة وكذلك الحال بالنسبة لرواية صيف ذلك العام، لكن لم يسبق بأن كتب أحد حول الروايتين كدراسة مقارنة. وبما ان دراستنا باللغة العربية أخذنا نصّ رواية صيف ذلك العام للمترجم الإيراني أحمد حيدري إذ ترجم الرواية إلى اللغة العربية.

التأرجح بين الماضي والحاضر في الروايتين:

الشخص المغترب طالما يشعر بحالة التأرجح التي تنتابه على الدوام إذ يقارن كل شيء بمخزونه الثقافي الذي استورثه من بلاده ويعامل الناس جميعا بما أخذه من أهله ومجتمعه ودينه وثقافته حتى مع الحيوان كذلك إذ نرى في رواية "صيف ذلك العام" تقول الراوية: "لم أرتح لكلبة مسيو خوان الضخمة التي جلست

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

جنب صاحبها تحدق فيّ... رغم اني أحبها أو احبّها تقريباً، أقول تقريباً لأني أتظاهر بهذا الحب، لأنها كلبة صاحب النزل، ومن جانب آخر، ومن خلال تظاهري بحبّها، أردت إجبار الكلبة على قبولي، حتى أشعر مقابل هيبتها بالأمن ولكن هذا الإحساس لم يأتني أبداً ولماذا عليه أن يأتيني؟ فمع الخلفية التاريخية المذهبية المرّة التي نحملها عن الكلب ومما أكّدوه لنا، بأنه هو الشيطان حين يتجسّم في جسد كلب أسود..." (طاهرة علوي، ٢٠١٥: ١٠)

لم تكن الحيوانات فحسب بل الأمكنة كذلك إذ الراوية لاتزال تعيش مع أدباء بلدها فهي متعلقة بكل ما يمت صلة بماضيها وهي تعيش في فرنسا فتقول: "مكان منزّهي وسياحتي طوال إقامتي في بلد الحرية هو مقبرة "دولا شيز" وقبر "صادق هدايت" وعادة ما اكون هناك في أعياد النوروز والمكان الآخر هو مسجد باريس؛ أكبر مسجد في باريس بنته عائلة آل سعود إذ في غرف كثيرة وساحات كبيرة وصغيرة وأرض معشبة وأشجار متروكة، فهو المكان الوحيد لتجمّع المسلمين..." (طاهرة علوي، ٢٠١٥: ٢٢)

وتذكر لنا أنعام كجه جي في روايتها عن طريق الرواي عناوين وأماكن في باريس قائلة: "للأمانة لم تكن باريس مكاناً يناسب حسرة الهاربين من الأوطان إذ كيف يكون كل هذا الألق والفن والبارات التي لا يغمض لها جفن منفى لأمثالي ممن ضاقت بهم البلاد وضاقوا بها؟ كنت اعرف أن المنافي تشبه جزراً أو مناطق نائية، بدائية، تتقشّف فيها الحياة حتى تخلو من أي لذائة... شيئاً مثل هنغام التي نفي إليها زعماؤنا الوطنيون في العشرينيات، أيام الأنكليز، أو سيبيريا أو سيشل أو حتى كورسيكا لكن، حتى هذه البقاع أصبحت جنات يتسابق عليه السائحون فما بالك بباريس..." (كجه جي، ٢٠١٥: ١٤) إذن هناك ثمة اختلاف بين الروائية أنعام العراقية والروائية طاهرة الإيرانية إذ تذكر لنا أنعام من ملامح مدينة باريس وتقول أنها تتجوّل في حديقة اللوكسمبورغ (المصدر نفسه) وتنتقل عبر شخوصها في الأماكن المتألقة وعادة ما يكون في الصباحات الباردة يحتسي بطل سواقي القلوب قهوته في مقهى "كلوني" في بولفار السان ميشل ويصعد في الطابق العلوي بالقرب مع أصحاب اللوثات الفكرة (كجه جي، ٢٠١٥: ٤٥) لكن طاهرة علوي تحاول أن تزور ما يتعلّق بماضيها الذي لا فكاك منه. لكن بطل سواقي القلوب يحاول عبر النص والصورة والتصوير يرتبط بماضيه، يستمع للأغاني العراقية ويسميه "حمّامات الحنين" (كجه جي، ٢٠١٥: ٤٩)

كما أننا نرى بأن الرواي في رواية "سواقي القلوب" يزور أبناء العراق يبحث عن أخبارهم ويتطلّع إلى حكايات كاشانية خاتون ويصوّر حياته لنا ويشتاق لطرقات أقدامها التي تكون في الطابق الأعلى وهناك حوار بين الروايتين كما قلنا إذ يحنّ الراوي في رواية سواقي القوب للحديث مع كاشانية خاتون وتحنّ الراوية في

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

رواية صيف ذلك العام للأفغاني نعم وهذا الحوار هو في الأصل حوار غنساني يربك كلّ المسافات ويصل إلى القلوب جميعاً. وهناك ثمة خوف في رواية سواقي القلوب من الغربة وهذا ما أستورثه الشخص العراقي معه من بلاده المشحونة بالحروب والصراعات المختلفة "بل أمسى الخوف جزءاً تكوينياً من مكوّنات الشخصية العراقية الحديثة" (مكية كنعان، ص٧) لأن الحرب في الحقيقة أخذت الكثير من العراقيين خاصة التشتت الذاتي الذي أصيب به العراقي فالحرب "تكون أقسى الاحداث وأوسعها تدميراً لكل ما له قيمة إنسانية ولم يحدث أن ظلّ شيء أذكى العقول ولا سفه شيء أسمى ما عرفه الإنسان بقدر ما تفعل الحرب" (فرويد، ١٩٩٢: ١٠) وهكذا نجد التأرجح يعصف في الروايتين ونرى الرواي يقول في سواقي القلوب وهو عائد إلى بلده متسائلاً: "بغداد؛ هل أبيت الليلة فوق سطح من سطوحك" (كجه جي، ٢٠٠٥: ١١) تتأرجح الروائية انعام بين فرنسا والعراق كسمكة تتلّبط قافزة مرة في حوض باريس ومرة اخرى في حوض العراق: "كنت أحب بولفار بلانكي وأتمشّى كثيراً على رصيفه الواسع الذي يقودني إلى ساحة إيطاليا ومنها انحدر إلى الحي الصيني لكي ألبّي طلبات الخاتون من اللوازم الشرقية التي لا يستقيم مطبخها من دونها. باميا خضراء وزنجبيل وباذنجان في حجم الكشتبان ولزوم الشيخ محشي ونومي البصرة وسمك الزبيدي... أي والله زبيدي! رأيته يلبط في حوض بقالة الإخوة تانغ فشكّكت في تهيؤاتي كيف سبح الزبيدي من شط العرب في البصرة ووصل إلى الصين ثم اصطاده الأهوة تانغ وجاؤوا به إلى باريس؟" (كجه جي، ٢٠١٥: ٦٢)

الإغتراب عن اللغة في الروايتين:

أحيانا يشعر الشخص المغترب بالإشمئزاز من لغة الغير مما يضطر استخدام لغته للتشفّي أو انه يحاول أن يأخذ من اللاشعور كي يتمكّن من إرضاء نفسياته امام الآخر تقول الراوية في رواية صيف ذلك العام: " كان الدهّان يتعامل معي وكأني لست موجودة، عندما يمشي ويريد استخدام الطلاء الداخلي للجدران، أو عندما يصيبه العطش يذهب إلى آلة إعداد القوة أو عندما يريد إشعال سيجارته... و رويداً رويداً وصل الأمر به إلى عدم التحدّث معي باللغة الفرنسية بل بلغته البرتقالية، يقول كل ما يوده أن يقوله وأبقى انا فاغرة فمي بهلع. عندما قصد الدهّان آلة إعداد القهوة، وقفت غير آبهة به، قد يظن اني لم أفهم ما يسعى إليه، جمع قبضة يده الكبيرة وقرّبها من فمه وقال:

C0ffee. Coffee أجبته بالفارسية: "تشرب سم".

إذن كل واحد منهما يعود إلى لغته الام يريح نفسه وكأنه يخاطب نفسه فقط، لكن كل واحد منهما يعرف ما القصد من هذه الكلمات.

في رواية "صيف ذلك العام تكشف لنا طاهرة علوي بعض المغتربين الذين يحاولون نسيان ماضيهم بل بلدهم ويريدون الإلتصاق ببلد آخر وثقافة اخرى، لكنّها

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

تختلف معهم إذ هي تتحدث بلغة مغترب مثقف، مغترب لايزال مع ماضيه وعالمه السابق فتقول: "ماذا لو أرادني (صاحب النزل) أن أتعرّف على أحد أبناء وطني؟ وما الذي فكّر فيه مسيو خوان، أني سوف أسقط مغشيّة علي ما أن أرى أحد أبناء بلدي؟ لا، لن يحدث ذلك، نحن الإيرانيين ما ان نقف بجانب حقائيبنا في الطار، لا نعود نعرف احداً، وإذا التقينا صدفة في المهجر نلتصق باللغة الاجنبية حتى نتبرأ من إيرانيتنا، أي يا بلدي يا بطيخ؟" (طاهرة علوي، ٢٠١٥: ٣٠)

وهذا ما نجده في رواية سواقي القلوب إذ الراوي يقول: "لم تكن باريس منفى بل فاصلة جميلة شطرت عمري ووشمتني بختم لا يمحى" (كجه جي، ٢٠٠٥: ١٣) إذن نرى بأن الحكايتين كلاهما في باريس وهناك ثمة حوار إيراني وعراقي لروائيتين إيرانية وعراقية وكأنما ثمة حوار بينهما يتداخل هذا الحوار ويصل إلى الصراع حين تتبدد الهوية لكل طرف منهما.

تحاول الروائية طاهرة علوي عن طريق اللغة الفارسية واللغة المشتركة مع سائر البلاد مثل افغانستان أن تعطي صورة واضحة عن المشتركات التي يفهمها الغرب ولكن لا يفهمها أبناء البلدة، كثيرا ما تكون مشتركات حضارية وثقافية ودينية بين إيران وافغانستان لكن هناك تمييز يحصل في إيران وكأن الأفغاني يكون في المرتبة الثانية وتسعى لحل هذه الإشكالية وذلك حين يضيف شخصية جديدة أفغانية في الرواية اسمه "نعيم" مما يسبب تساؤل صاحب النزل والحوار الساخن:

"لكنكم تتكلمون بلغة واحدة"

"لا ليس إلى هذا الحد. صحيح أن لغتينا متقاربتين ولكنّهما ليستا لغة واحدة".

"إذن في هذه الحالة تفهمون لغة بعضكم البعض؟".

"لأن هناك اشتراكات لغوية كثيرة"

"إذن لغتكم واحدة"

"لا ليس كذلك بل المشتركات كثيرة"

"ماذا يعني هذا؟"

"الكثير من مفرداتنا مشتركة:"

"ماذا عن قواعدكم؟"

"تقريباً واحدة".

لم تفتت الكاتبة طاهرة علوي اللغة ولا ترفع الحصار اللغوي الذي بين إيران وافغانستان لتبرهن من خلال روايتها بأنهما من بلد واحد ولغة واحدة بل تذهب إلى أبعد من ذلك لتشمل دول الجوار فهي تتحدّث عن دول الخليج وعن هند وعن شخصية "بوجا " الهندية فتوقول الراوية: " في اليوم الأول سأل عن جنسيّتي (صاحب العمل) ومتى دخلت إلى فرنسا. عندما ذكرت جنسيتي رحّب بي بحفاوة... إذن هم يعرفون إيران وإن لم يتعرّفوا إليها فهم يسألون: "إيران هي العراق؟ فكيف أوضح الأمر لهم؟

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

كنا للبعض أفغانيين وللآخرين عرباً ونحن بعيدون كلّ البعد عن البحث في أصلنا ونسبنا." (طاهرة علوي، ٢٠١٥: ٣٦)

في البداية تحاول الراوية أن تلتصق بهويتها بانها إيرانية وتختلف عن الهوية الأفغانية وتثير بعض التساؤلات امام القارئ، فهي لا تتصل بالغير إلا إذا رأت هناك مشتركات عاطفية وهذا ما لم تره عند صاحب النزل بعد فتقول له في قرارة نفسها: "كيف لا يختلف الأفغاني عن الإيراني؟ هذا المسيو خوان الجاهل لا يعرف عنا شيئاً. إذا كان الأفغاني لا يختلف عن الإيراني، إذن ليس هناك اختلاف بين الإيراني والتركي ولا فرق بين التركي والأروبي والنتيجة أن لا فرق بين الإيراني والأروبي" (طاهرة علوي، ٢٠١٥: ٣٨)

لكن في نهاية المطاف نجد بأن رؤية الراوية تبدّل تماماً بالنسبة لشريكها في البيت الأفغاني نعيم، وجدت فيه خصال حميدة لم تعهدها وما كانت تتوقّعها: "بعيداً عن اعتيادي على الوحدة، كنتُ بحاجة إليه (نعيم)، كنتُ اتنفّس معه وأعيش أيضاً. أصبح لي مثل الهواء وغيابه يجعلتي أختنق. ولاحظ نعيم هذا الامر بسرعة..." (طاهرة علوي، ٢٠١٥: ١٠٨)

يحصل الصراع حيت تنتاب الراوية الغيرة بالنسبة لنعيم إذ زارتهم بوجا الهندية ويحصل نزاع بين الراوية الإيرانيو وبجا الهندية وكل واحدة تريد البوح بأن افغانسان هي الأقرب لبلدهم مما تاتي الراوية بادلة كثيرة واشتراكات عديدة مثل اللغة والثقافة والدين والأرض الواحدة في الزمن القديم لتقول للهندية بأنها الأقرب لنعيم ثقافياً. (طاهرة علوي، ٢٠١٥: ١٣٩)

في رواية سواقي القلوب كثيراً ما نرى بان الروائية انعام تتطرّق إلى قضية اللغة وهي على الدوام تذكر المفردات التي بقيت في مخزونها الثقافي مثل "الزولية الكاشانية" و"طركاعة" والعديد من الثيمات اللغوية المفعمة بالحنين ويقول الراوي: "وأننا إذا اجتمعنا فإن الفرنسية قد تكون لغة احاديثنا، لكنّ العربية لا غيرها، ستكون لغة النكات والمعرك والشتائم والأغنيات" (كجه جي، ٢٠١٥: ٣٦)

وكثيرا ما تخذلها اللغة ولا تسعفها إذ بقيت الكثير من المفردات مجهولة بالنسبة إليها فلا تعرف معناها الأصلي ولربما القصد من ذلك بأنها تلجأ إليها وتحنّ لها: "نهضت بحذر وتلمّت موضع المنجد على رفّ المكتبة وسحبته ومضيت إلى المطبخ باحثاً عن المعنى الدقيق للفظة "بربوق" لكن القاموس خذلني مرة اخرى. (كجه جي، ٢٠١٥: ٨١)

الهوية في سواقي القلوب غير واضحة والشخصيات بعناوين مختلفة او بلا عنوان: الراوي بلا اسم والكاشانية تحمل لقب الكونتيسة تحمل الهوية الفرنسية وهي باحثة عن هويتها الأرمنية والعراقية معاً أو شخصية زمزم ويحمل لقب حنقباز السماوة وشخصية سراب عشيقة الراوي أو روزا سمعان.

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

الرواية هي في الحقيقة هي حول من عاشوا في الغربة، وعاشوا في ديار غير ديارهم، فاشتاقوا لأهلهم وأبناء جلدتهم، وغنوا الحنين وأنشدوا بمعزوفات شجية تفتّت القلب وكما يقول الراوي: "تخلع عنا الغربة أهالينا وتكسونا بأهل من غير دماءنا وإخوة لم تلدهم أمهاتنا... تأخذ ماضينا وتكبسه، مثلما تكبس قطع الخيار والجزر وثوم العجم، في خابيات النسيان. وتترك للروائح اللاذعة أن تهب علينا"...

وكل هذه الشخصيات هي غير راضية عن مجتمعاتها وواقعها ودائما في حالة هجوم ترفض المؤسسات التي تسيطر على مجتمعاتهم. فهي هاربة من الناس لتعيش في العزلة باحثة عن الأمان والإستقرار لا اكثر و"هذا ما نستطيع أن نسمّي هنا بالإغتراب الثقافي."

الموت في الروايتين:

يتوغّل الموت في الروايتين إذ نجد الموتى تأخذ مساحة كبيرة من الروايتين خاصة في رواية "صيف ذلك العام" إذ تصنّف للموت وتستخدمه كأساس لحبكتها السردية، فيكون مهنة بطلة الرواية غسل الموتى وتصف المقبرة بهذه الطريقة: "قد يكون أسوء ما في المقبرة بصرف النظر عن الأموات، هي الأدوات المستخدمة للتكفين، فهي دائماً بيضاء، كلّ شيء فيها أبيض، ومنذ لحظة دخولي إلى الصالات إلى ان خرجت لم أر لوناً غيره، الثياب الباذخة منها والردئية بعد منها حتى الجدران والأبواب والاأسقف والأسرة والمقاعد والاحواض والأسطل والأقمشة والكؤوس الكبيرة و... كرهت هذا اللون، كرهته أكثر من اللون الأسود... اللون الأسود هو لون الموت لكن الأبيض بالنسبة لي هو علامة الموت والموتة والميت" (طاهرة علوي، ٢٠١٥: ٥٥)

تستفزّ الروائية طاهرة علوي المغتربين بلغة ساخرة إذ انهم يتركون ديارهم يعيشون في فرنسا وتكون مهنتهم في نهاية المطاف غسل الموتى مثلما استلمت بطلة الرواية إلى هذا العمل كي لا تزعج والدها بإرسال المبالغ ولكي لا يضطر والدها ببيع جاكتته وتعبّر عن ذلك عبر سؤال طفق من بطلة الرواية مخاطبة زميلها الأردني عبدالحميد: "أتيت كل هذا الطريق من الأردن إلى فرنسا لغسل الموتى؟ أقصد أ لم تتمكّن من فعل ذلك في وطنك؟ أي أ لم يحتاجوا لتخصّصك هناك؟"

بالنهاية تعترف الساردة بان السؤال هو موجّه إليها إذ تقول: "كنّا زملاء عمل وإهانته تعني غهانتي والامر لا يتعدى البصق فوق الرأس وعندما عرفت بأن أمور عبدالحميد وصلت به من الطب إلى غسل الموتى بلا شعور مني ضحكت." (طاهرة علوي، ٢٠١٥: ٤١)

طالما تحاول الروائية طاهرة علوي ان تعطي رؤية اخرى عن الموت بانه يختلف من مكان إلى مكان ـخر ومن ثقافة إلى ثقافة في الرسوم لكن في نهاية المطاف

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

الموت هو موت: "لو استطعت على الأقل أن أيّر رؤيتي عن الموت لتحسّنت أموري" (طاهرة علوي، ٢٠١٥: ٦٦)

الموت يكون في كل حياة بطلة رواية صيف ذلك العام إذ انها تغسل الموتى وطلما تنشغل يديها بلمس الأجساد النتنة وعندما تعود للبيت تشمئز من الأكل الذي تنقله هذه اليد إلى الفم، نرى بأن الراوية تصف لنا الموت بانه يعصف بأعضاء الإنسان من كل جانب إذ تصبح بعضعا غريبة، وهكذا هو الإغتراب يحصل حتى بالنسبة للأعضاء: "مرة أخرى انشغلت بيدي، يجب أن أعتاد عليها، على أشء كان، وان أعرف كيف أحبّها مرة أخرى، وإلا لن يمكنني العيش، فبلا يدين لن أقدر أن أكمل حياتي، ولكن كيف يتسنّى لي النظر لهما مثل السابق؟ لقد تغيّرتا وكأنّي اقترضتهما من الموتى" (طاهرة علوي، ٢٠١٥: ٨٠)

في سواقي القلوب نجد القلوب تتآلف وتتصل وكأنها سواقي في ديار الغربة، وكما نقول في الشعبية هنا "الگلوب سواجي" ويبقى الأصيل على إصالته مهما أزرى به الدهر وغيّره، ويبقى "ساري" ابن صديقة الراوي الذي تمرّد على جنسه وغيّر اسمه إلى "ساره" وبعمليات للتجميل تبدّل إلى فتاة تتباهى بجمالها، لكنها في نفس الوقت، تبقى أصيلة لم تتعاون مع الإستخبارات العراقية في السفارة الفرنسية ولم تبع عرضها وشرفها. في "سواقي القلوب" يتساءل الراوي وهو أمام كاشانية خاتون الأرمنية التي أحبّ شخصيتها وإصالتها وحبها للعراق وحنانها الفائض وقد تأثر حين سمع منها تقول: "ألم تسمع بأن القلوب سواقي؟ فقال: "ذكرتني بعمتي التي أخذتني تحت جناحها، وبأمي التي ماتت ولم أشبع منها، وبجاراتنا في الكرادة والزويّة واليرموك، وبكل امرأة مفتحة باللبن، تفوح رائحة صابون الرقي من ثنايا عباءتها".

في سواقي القلوب يفيض الحنان ويتّسع فيغلّف الأفئدة بالحب والصدق والألفة، فلا وجود للطائفية والحزبية في خلجات القلب العاشق، العاشق لوطنه وأهله وماضيه وطبيعته. في نهاية الرواية تعود الكاتبة وتقول بلسان الرواي بعد أن جعلت من القلوب تهفو وتتأثر بأحداث غير إنسانية تجاه المواطن وابن البلد وهم يرمون "ساره" قتيلة في الشارع: "سكرت تلك الليلة العجيبة، بالعرق الزحلاوي وبدمع لم أعرف ما هو أمرّ منه. فأي طنطل غبي، قليل الحياء، قال إن الرجال لا يبكون؟ لكنّ الموت يلاحق الشخصيات ويقول الرواي بأن ساري الذي بدّل جنسه إلى فتاة ما هو إلا كان هرباً من العنف الذي استورثه من بلاده: "مالمريض مهما كانت علّته هو جندي في الجيش الذي يباد بالتقسيط... جندي خلع الخاكي وارتدى التنوّرة" (كجه جي، ٢٠١٥: ١٠٥) المفارقة الأخرى في هذه الرواية بأن الساكن في العراق يريد الهرب وقد سئم الموتى والحروب ومن هو في المنفى يريد العودة إلى وطنه:

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

يحاول الراوي أن يأتي بجسد "ساره" من فرنسا، ليدفنها في العراق، في البلد الأم، وقد تساءلت امرأة في الرواية: "قليل عندنا أموات بهذا البلد حتى يجيبو لنا جنايز من بره؟... وهنا يهرب المرء ليموت فقط، يموت، ويدفن في الغربة.

تذكّرني هذه الرواية بالإغتراب الذي وصفته لنا الكاتبة الإيرانية طاهرة علوي في رواية "صيف ذلك العام" فهي تعيش في فرنسا لكنّها تعيش بفكرها في إيران وتتأثر بما يأتيها من الشرق، تعرف الأجساد الميتة التي تغسلها وهي تتعلّق مع الجسد الميّت كذلك، ترتبط مع البنت السعودية ومع الصديق الأفغاني وكأنها في محاولة للعثور على هويتها الضائعة.

تشير الراوية في صيف ذلك العام بأن الحياة والموت شيء واحد لكن عن طريق رؤية اخرة منبعثة من زميلها عبدالحميد لتعطي مساحة شاسعة للقارئ بأن يكون الموت موجوداص كما هي الحياة: "تعرفين؟ انا أحب الموت وأحب الاموات أيضا فرداً فرداً. لا أبكي من أجلهم ولا أصرخ لأني أعتقد بعدم حدوث مكروه لهم وانوح ما حفظته من الشعر، شعر كبار شعراء العرب، شعر في وصف الموت"

وتستطرد الراوية قائلة: "أغنية عبدالحميد تمزج الوت واليحاة هنا ليتوحّدا". (طاهرة علوي، ٢٠١٥: ٩١) وهكذا نرى بأن فكرة عبدالحميد بالنسبة للميت كذلك تختلف فهو يقدّم لهم الإحترام ولا يتهزء بالموتى أبداً وهذا ما يفاجئ بطلة الرواية إذ تقول: "غالباً ما يتحدث عنهم (الموتى) باحترام واصفا إياهم بالسيد والسيدة ويقول مثلا السيدة فلان أحضروها امس أو احد السادة الذين أحضروهم من المستشفى قبل أسبوع" (طاهرة علوي، ٢٠١٥: ١١٩)

لكن في النهاية نرى بأن الراوية نفسها تنخرط إلى هذه الفكرة وكانها تنصاع بأن الميت كذلك يستحق الغحترام لاسيما عندما أحضروها ميتة إيرانية في السادس عشر من العمر بلا أهل ولا احد يبكي عليها فتقول: "هذه المرة الأولى التي أغسل فيها احد أبناء وطني، بنت الوطن الصغيرة، ولدي شعور خاص تجاهها. كنت دائمة الإقترا بمن الجثة وانا خائفة لكن هذه المرة مررت بيدي على جسدها، تنازعني نفسي للمرور أكثر وبلا شعور وضعت يدي على جبهتها ثم لاعبت شعرها ولم أقدر على حبس دمعة وحيدة، لا احد يبكي من اجلها أو يحزن..." (طاهرة علوي، ٢٠١٥: ١٦٢)

الاغتراب الثقافي في الروايتين:

في رواية "صيف ذلك العام" نجد بأن بطلة الرواية متأثرة بالمجتمع الذي تعيشه وقد يكون كلام الناس له الاثر الأكبر في تصرفاته حتى في كلام أبناء وطنها الذين يعيشون خارج البلاد، عندما قبلت بالأفغاني نعيم بأن يعيش معها في غرفة واحدة تركته لفترة أسبوع كي لا يزرها احد الإيرانيين وينتقدها وهنا توجه نقداً لاذعاً للمغتربين المثقفين الذين لايزالون يعيشون في الذهنيات السابقة الخاطئة: "أخترت

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

الذهاب إلى شقتها (زميلتها الصومالية هدن) لأن أصدقائي الإيرانيين لا يعرفونها. لم أكن في مزاج يسمح لي توضيح حضور نعيم المفروض علي لهم، ليشهقوا تعجباً هازّين رؤوسهم أسفاً وسيدخلونني في نوبة ندم وكراهية اكثر مما انا فيه" (طاهرة علوي، ٢٠١٥: ٦٤)

كما نجد بطل رواية سواقي القلوب كذلك يحاول الهرب من الناس والحديث معهم: "أما انا فقد تباعدت الهوة بيني وبين رفاقي حتى صرت أتحاشى تجمّعاتهم وأتفادى مكالماتهم التي لا اجد من جدوى لها، لم اعد قادراً على الدوران في دوامة التبريرات والتمويه والإستمرار في هواية إغماض الأعين" (كجه جي، ٢٠١٥: ٥٧) ويمكن القول بأن الشخص المغترب في حالة الهرب على الدوام من الأشياء التي تحيط به ولربما لم تكن على الصواب "الشخص أحياناً لكي يمضي قدماً في العالم اليوم فيكون مجبراً على القيام بأشياء مجافية للصواب" (اليوسف، ٢٠١١: ٨١)

لم تكن تذكر الإغتراب بكل ملامحه أنعام في رواية سواقي القلوب بل انها روايتها الاخرى "الحفيدة الأمريكية" كذلك حاولت بأت تصف لنا الإغتراب بصوره المختلفة (الحفيدة الأمريكية، ٢٠٠٩: ٢٩) لاسيما في أحداث رواية "طشاري" إذ تسلط الضوء حول الشتات وتصور لنا الدهر كيف يوزّع الأهالي وكأنهم تناثروا كبارودة متناثرة في الهواء.(طشاري، ٢٠١٣: ٥٤) وبالنسبة للكاتبة طاهرة علوي تصف لنا الإغتراب الثقافي كذلك في روايتها "لا ريب فيه" إذ كيف يضطر المرء أن يلجأ إلى الأحلام هرباً من الواقع (لاريب فيه، ٢٠١٤: ٥٠) ولا يسعنا المجال هنا لنتطرّق إلى الروايات الاخرى للروائيتين الإيرانية والعراقية.

في رواية سواقي القلوب تبدأ القصة بعنصر التشويق وكأننا أمام رواية مقلوبة حول من "اقتطفتهم المنية خارج البلاد تأخذ رواية سواقي القلوب بدايتها المدوّرة إذ يبدئ السرد من النهاية فتكون نهاية الاحداث بداية للرواية وهو أسلوب سردي حديث يهشم عن طريقه عمود السرد، ولا يلتزم الطريقة التقليدية الكرونولوجية التي تعتمد السرد الخطي المسبب وقد عمدت الروائية إلى هذه البداية لما فيها من إثارة وإغواء لمشاعر وأحاسيس المتلقّي لتغريه بها إلى ولوج لجة الاحداث لمعرفة حكاية هذا الميت المأساوية وما هي حكاية القادمين به من خارج البلاد" (فارس، ٢٠١٧: ١٩٢)

تبدأ من النهاية وتبدأ بهذه الجملة :

أي احمق، جلف القلب، ذاك الذي قرّر أن الرجال لا يبكون؟

وكأنّها تريد أن تتحدى الرجال لتبكيهم عن طريق هذه الرواية. بل أن أنعام الروائية تبدأ بمفارقة أدبية تتحدى الرجال عن طريق السارد الذي هو الرجل؟ هنا الروائية غائبة لكن ما نسمعه من كلام رجل وهي عبارة في حدّ ذاتها جرئية تجعل القارئ يتابع التفاصيل منذ البداية. تبدأ الرواية بمفهوم الرجل ومعنى الرجال

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

والرجولة وهذا الامر يبقى معه السرد حتى النهاية. الحرب جعلت من الذكورية ان تكون بالغة وتطغى على كل ملامح الانوثة. فلا سبيل لساري-سارة الذي له حالات الأنوثة والذي يريد أن يغيّر في جنسه إلى فتاة إلا الهرب من العراق الممتلئ بالدمار.
الراوي هو لايزال يحب عشيقته السابقة التي تركها في العراق وقد طلبت منه ان يعتني بابنها ساري الذي يأتي إلى باريس للمعالجة وهنا تشتبك الاحداث إذ ساري ياتي لعملية تجميل ليصبح فتاة وكاشانية جارة الرواي تحكي عن سيرتها الممتلئة بالحرب والتشرّد وزمزم الذي هرب من البعث وكل هذه الشخصيات هي في الأصل اختزال للإغتراب الثقافي الذي يعيشه الكثير من العراقيين في البلاد الغريبة. "والمثقف المغترب هو الذي يشعر بالضعف تجاه قضايا الحياة ويحسّ بان القيم السائدة في مجتمعه غير ذات معنى له وغريب وسط هذه المنظومة الإجتماعية وغريب عن تنظيمات الحياة" (ياسين فرج،٢٠١٠: ١٨٦)

يعصف الإغتراب بالراوي نفسه وزمزم الهارب من البعث والكاشانية وسارة-ساري فهم كلّهم لايزالون غير منقطعين عن الماضي ولاتزال النستالوجيا ترافقهم ولايزالون ضحية الدمار الذي خلّفته الحروب لهم. نجد هناك انفصال في الشخصيات "في الحقيقة الإغتراب هنا هو الإنفصال والإبتعاد عن الوطن الأم أو عن الأصل الثقافي أو العرقي حتى" (صالح فخري، ٢٠١١: ٢٢)

ربما لكل شخصية في الرواية استقلاليتها، لكن في النهاية كلهم يكونون تكملة لشخصية الرواي الذي لم تذكر الروائية اسمه ويكون بلا عنوان في الرواية.
لأن شخصية الراوي أنه لا يحب أن يكون على الدوام في المنفى ولا يتمتّع هناك بكل حريته وكما يقول علي حرب "تعيش الذاتية في عالم لا تسيطر عليه وتشعر بالعجز عن تغييره ولا تمارس حريتها وهكذا تفقد وجودها وتمسي مثل العدم أو مثل الوجود الطبيعي للأشياء" (حرب، علي، ٢٠٠٤: ٢٠).

يبحث الرواي عن زمن قد انفلت منه، الحنين يفتك به، تربكه طرقات أقدام جارته كاشانية التي تعيش في الطابق العلوي، وهذه الأقدام هي نفس الخشب الذي وصفه لنا صوته رضا قاسمي في روايته اركيسترا مسائية مع الخشب.

النتيجة:

لاشك بأن هناك اشتراكات عديدة بين الروايتين مفهوماً وأسلوباً وهذه المقالة لم يعد بوسع هذه المقالة أن تشير إلى جميع الإشتراكات وهي بمثابة دراسة تمهيدية للمحققين والدارسين لتوسيع وتبسيط الموضوع عن طريق رسالة أو أطروحة لكشف الكثير من الإغماضات وما توصّلنا إليه خلال هذه الدراسة بأن الروائيتين متمكّنتين من نقل هموم الشخص المغترب واستطاعتا أن تصورا لنا المنفيين والمهاجرين بصورة جلية وبملامح مختلفة، ويمكننا أن نلخّص النتائج على النحو التالي:

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

١. الإغتراب لم يكن مجرد عزلة عن البلد بل هناك اغتراب ثقافي يعاني منه المغتربون والمهاجرون في كلا الروايتين وبصور مختلفة.
٢. هناك اختلاف بين وصف المكان والزمان في الروايتين مما لجأت طاهرة علوي للحديث عن النستالوجيا بينما لجأت أنعام كجه جي للحديث عن معالم باريس وهناك اشتراكات زمنية إذ تحاول الروائيتين أن تتصلا بالماضي عبر النص الفارسي والعربي.
٣. هناك علاقة معرفية بين الروايتين إذ تتحاور الروائيتان وكأنهما من بلد واحد مما يصعب أحياناً بأن البطل في الرواية ينتمي إلى أي بلد خاصة في رواية "صيف ذلك العام" إذ ضيّعت هويتها في نهاية الأمر ونسفت أفكارها القديمة، لكن في رواية سواقي القلوب نجد البطل متأرجحاً بين الماضي والحاضر.
٤. وصفت الروائيتان المثقف المغترب بأنه يعاني من أزمات نفسية عديدة ويعيش حالة انفصام ويحاول الهرب من الناس المقرّبين إليه ويرتبط مع آخرين.
٥. لم تكن الشخصيات في الروايتين ثابتة بل متأرجحة ومفعمة بإزدواجية الهوية.

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

المصادر والمراجع:

١. حرب، علي، أوهام النخبة أو نقد المثقف، المركز الثقافي العربي، دار البيضاء، بيروت، ٢٠٠٤.
٢. علوي، طاهرة، صيف ذلك العام، ترجمة أحمد حيدري، دار المتوسط، ميلانو، أيطاليا، ٢٠١٥.
٣. علوي، طاهرة، لا ريب فيه، ترجمة أحمد حيدري، دار فراشة، بيروت، ٢٠١٤.
٤. فخري، صالح، مفهوم ادب المنفى، تحرير وتقديم عبدالله إراهيم، الدار العربية للعلوم، دار الأمان، بيروت، ٢٠١١.
٥. فرويد سيغموند، أفكار لأزمنة الحرب والموت، ترجمة سمير كرم، دار الطليعة، بيروت، ١٩٨١.
٦. كجه جي، انعام، الحفيدة الأمريكية، دار الجديد، بيروت، ٢٠٠٩.
٧. كجه جي أنعام، سواقي القلوب، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت ط١، ٢٠٠٥.
٨. كجه جي، أنعام، طشاري، دار الجديد، بيروت، ٢٠١٣.
٩. مكية كنعان، جمهورية الخوف، منشورات الجمل، بيروت، ٢٠٠٩.
١٠. نايف الفايز، فارس، تمثّلاث الموت في الرواية العراقية، (٢٠٠٣-٢٠١٣)، دار الرافدين، بيروت، ٢٠١٧.
١١. ياسين، فرج، أنماط الشخصية المؤسطرة في القصة العراقية الحديثة، دار الشؤون الثقافية، بغداد، ٢٠١٠.
١٢. اليوسف، على محمد، قراءة سيسيولوجيا الإغتراب، دار الشؤون الثقافية الامة، بغداد، ٢٠١١.

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

أجوبة في الأذان للعلامة محمد بن عبد السلام بناني

(ت: ١١٦٣هـ)

Answers to the Adhan by the scholar Muhammad bin Abdul Salam Bennani (d. 1163 AH)

إعداد

د.نورالدين بن محمد لرجى

Dr. Noureddine Larja

Doi: 10.21608/jnal.2024.366669

استلام البحث ٢٠٢٤/٥/٢٢

قبول البحث ٢٠٢٤/٦/١٩

لرجى، نورالدين بن محمد (٢٠٢٤). أجوبة في الأذان للعلامة محمد بن عبد السلام بناني (ت: ١١٦٣هـ). ***مجلة الناطقين بغير اللغة العربية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٧(٢٢)، ١٣٧ – ١٦٢.

http://jnal.journals.ekb.eg

الاغتراب في روايتي "صيف ذلك العام" لطاهرة علوي الإيرانية و"سواقي القلوب" لإنعام كجه جي العراقية

المستخلص:

تعتبر الكتب المخطوطة تراثا علميا وإرثا حضاريا للأمة الإسلامية، تركه لنا علماء أجلاء، وكان من الواجب علينا نحن الخلف إخراج هذا التراث النفيس محققا تحقيقا علميا جادا، ثم نشرا لهذا العلم وتقديرا لجهود علمائنا - رحمهم الله تعالى-، فتحقيقه واجب شرعي، وشرط ضروري لبناء الذات في الحاضر والمستقبل، ومما أسهم به الفقهاء في هذا العطاء المعرفي، كتب النوازل الفقهية إذ اشتملت على جميع ما يحتاجه الناس في أمور دينهم ودنياهم، وكشفت عن صناعة فقهية متميزة في سائر جوانبها، والحكم على ما يُفْرِزُه التطور من قضايا ومسائل في سائر شؤون الحياة الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، والعمرانية... فكانت أجوبة محمد بن عبد السلام بناني والتي تتعلق بموضوع الأذان من هذا القبيل، فهي غنية بالفوائد العلمية، والدرر الفقهية. ونظرا لكون هذه النوازل لم يسبق أن حُقِّقَتْ من قبل، ولم ار النور بعد، رأينا أنه من الواجب إخراجها إلى حيز الوجود، نظرا لما لها من المكانة الرفيعة، وما تميزت به من أهمية في أمور العبادات .

الكلمات المفتاحية:الأجوبة – الأذان – نوازل بناني.

Abstract:

Manuscript books are considered a scientific heritage and a cultural heritage of the Islamic nation, left to us by venerable scholars. It was incumbent on us, the successors, to bring out this precious heritage, carrying out a serious scientific investigation, and then disseminating this knowledge and appreciating the efforts of our scholars - may God Almighty have mercy on them - so achieving it is a legal duty and a condition. Necessary for building oneself in the present and future, and among the contributions that jurists have made in this knowledge offering are books of jurisprudential events included all that people needed in matters of their religion and world, and revealed a distinguished jurisprudential industry in all its aspects, and judgment on the issues and questions that development produces in all matters of social, economic, cultural, and urban life... So the answers of Muhammad ibn Abdul Salam Bennani, which relates to the subject of the call to prayer in this regard, is rich in

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

scientific benefits and jurisprudential pearls. Given that these calamities have never been achieved before, and have not seen the light yet, we saw that it was necessary to bring them into existence, given their high status and the importance they have in matters of worship.

key words: Answers - Adhan - Bennani Nawazils.

تمهيد:

الحمد لله، وأصلي وأسلم على من بعثه الله رحمة للعالمين، سيدنا ومولانا محمد رسول الله وآله الأطهار، وصحابته الأخيار.

وبعد؛ أسهم الفقهاء المغاربة على مدار قرون في العطاء المعرفي، ومُرَاكمة ثروة علمية تميزت بالتنوع والاستيعاب لكافة مناحي الحياة الدينية والاقتصادية والاجتماعية، وقد شكلت النوازل الفقهية قطب الرحى في هذا الإسهام العلمي، إذ اشتملت على جميع ما يحتاجه الناس في أمور دينهم ودنياهم، وأَثْرَتْ رصيدا ثقافيا متنوعا، امتاز بخصوصية علمية وتاريخية، إذ كشفت هذه النوازل عن الصناعة الفقهية في سائر جوانبها، وقدرة المتصدرين لها على ملاحقة المستجدات، ومسايرة التطورات، والحكم على ما يُفْرِزُه التطور من قضايا ومسائل في سائر شؤون الحياة الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، والعمرانية... فكانت هذه الكتب وليدة الحاجة، لكون الفقيه النوازلي تُعْرَضُ عليه قضايا الناس لحظة بلحظة، فهو لصيق بهم، عالم بأحوالهم، مُلِمٌّ بواقعهم.

وقد وقع اختيارنا على تحقيق أجوبة تتعلق بموضوع الأذان، وهي غنية بالفوائد العلمية، والدرر الفقهية، للعالم جليل، والفقيه المدقق النحرير: " محمد بن عبد السلام بناني"، حيث لم يسبق أن حُقِّقَتْ من قبل، ولم ترى النور بعد، فرأينا أنه عمل يستحق أن يحقق حتى يتيسر إخراجه إلى حيز الوجود، نظرا لما لهذه الأجوبة من المكانة الرفيعة، حيث تعتبر من أهم القضايا الفقهية التي تعكس الواقع الاجتماعي في عصر المؤلف، وما له من أهمية في أمور العبادات.

وقد قسمنا العمل إلى قسمين:

القسم الأول: دراسة الأجوبة، والقسم تحقيق نص الأجوبة

القسم الأول: دراسة الأجوبة وينقسم إلى فصلين

الفصل الأول: التعريف بالمؤلف

الفصل الثاني: التعريف بالأجوبة

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

الفصل الأول: التعريف بالمؤلف:

أولا: اسمه ونسبه وكنيته ونشأته:

هو أبو عبد الله محمد بن عبد السلام بن حمدون بنَّاني، النفزي الفاسي مولدا وداراً، ومنشأ وقرارا ومزارا.

نشأ في بيت توارث أهله العلم، فنشأ على حب المعرفة، لا يكاد يشبع نهمه من فن إلا تشوف إلى تعلم غيره، ولا شك أن لمنشئه أظهر الأثر في تكوينه العلمي ونبوغه المعرفي[١].

ثانيا: شيوخه:

أقبل المؤلف على طلب العلم منذ حداثة سِنِّه، وغَضَاضَةِ عوده، وظهرت عليه علامة النباهة منذ صغره، إذ عكف على حفظ القرآن أولا وتداول بعض المتون العلمية، ثم قصد المجالس العلمية بفاس المحروسة ونَهَل من معين شيوخها ومن أشهرهم:

- الحسن بن مسعود اليوسي (ت١١٠٢هـ).
- محمد بن عبد القادر الفاسي (ت١١١٠هـ).
- عبد السلام بن الطيب القادري (ت١١١١هـ).
- محمد بن قاسم ابن زاكور (ت١١٢٠هـ).
- العربي بن أحمد بُرْدُلة (ت١١٣٣هـ).

كما أخذ عن عدد من علماء المشرق حين رحيله إلى هناك منهم:

- عبد الباقي الزرقاني (ت١٠٩٩هـ).
- محمد بن عبد الله الخِرْشِي (تـ١١٠٢هـ)[٢].

ثالثا: تلامذته:

لما تمكن سيدي محمد بناني من ناصية جمهرة من العلوم تصدر لتدريسها بمدينة فاس، فكان يعقد مجالس عدة تعج بطلبة العلم وممن أخذ عنه من كبار العلماء نجد:

- محمد بن قاسم جسوس (ت١١٨٢هـ).
- عبد القادر بن العربي بُوخُريص (ت١١٨٨هـ).

---

[١]- انظر: شجرة النور الزكية في طبقات المالكية، محمد مخلوف، تحقيق: عبد المجيد خيالي، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى: ١٣٢٤هـ - ٢٠٠٣م: (١/ ٥٠٧)، والفكر السامي في تاريخ الفقه الإسلامي، محمد الحجوي الثعالبي، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، الطبعة الأولى، ١٤١٦هـ - ١٩٩٥م: (٢/ ٣٤٤)، سلوة الأنفاس ومحادثة الأكياس بمن أقبر من العلماء والصلحاء بفاس، محمد بن جعفر الكتاني، تحقيق، عبد الله وحمزة ومحمد الكتاني، دار الثقافة، الدار البيضاء – المغرب، الطبعة الأولى، ١٤٢٥هـ - ٢٠٠٤م: (ص: ١٥٦).

[٢]- انظر:شجرة النور الزكية مخلوف: (١/ ٥٠٧)، والفكر السامي للحجوي: (٢/ ٣٤٤).

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

- محمد بن الحسن بناني (ت١١٩٤هـ).
- محمد بن عبد العزيز السجلماسي[٣].

رابعا: مؤلفاته:

عكف شيخنا رحمه الله على تأليف كتب ورسائل في علوم وفنون شتى، وكانت تآليفه مفيدة ممتعة، تبين عن رسوخ قدمه في الميدان، ومن بين ما خلفه من تراث علمي نجد:

- "شرح معاني الوفاء بمعاني الاكتفاء" في ستة أسفار[٤].
- "اختصار شرح الشهاب الخفاجي على شفا القاضي عياض"[٥].
- "شرح لامية أبي الحسن الزقاق"[٦].
- "شرحان على نظم أبي زيد الفاسي في الأسطرلاب"
- "شرح على خطبة مختصر خليل"[٧].

خامسا: وظائفة:

شغل المفتي جملة من المهام أهله لذلك تكوينه العلمي، وسعة معرفته بدقائق العلوم، منها:

درَّس بالأزهر الشريف، ولما رجع إلى المغرب أقام مجلسا لتدريس مختصر الشيخ خليل بمسجد القرويين وكان مُلازما له في مجلس حَفِيلٍ عام، وثان لصحيح البخاري، والرسالة بالمدرسة المِصْبَاحِيَّة بفاس بين العشائين، وثالث للحديث بمسجد القاضي عياض. ثم رحل إلى تطوان زمن المسغبة العظمى فدرس فيها، ورتب له عاملها مُرَتَّبا إلى أن رجع إلى فاس[٨]، وقد لقيت مجالسه اهتماما بالغا من لدن الطلبة الذين كانوا يفدون عليه من كل مكان[٩].

كما كان رحمه الله من المعتمدين في صناعة الفتوى في النوازل المستجدة[١٠].

---

[٣]- انظر: شجرة النور الزكية مخلوف: (١/ ٥٠٨). سلوة الأنفاس للكتاني: (ص: ١٥٦)

[٤]- توجد منه نسخة بخزانة القرويين رقم: (٢٧٥)، وقطعة في الخزانة الوطنية رقم (١٥٣٩ك)،

[٥]- اختصر فيه شرح الخفاجي المعروف بالتطويل والحشو، فعمل على اختصاره والاقتصار على ما خفي معناه. وتوجد نسخة منه بالخزانة العامة بالرباط تحت رقم ٥٠٤ج.

[٦]- يوجد منها نسخة بمؤسسة علال الفاسي رقم: (٢٨٧).

[٧]- انظر: شجرة النور الزكية مخلوف: (١/ ٥٠٨)، والفكر السامي للحجوي: (٢/ ٣٤٤)، وسلوة الأنفاس للكتاني: (ص: ١٥٦)

[٨]- انظر: الفكر السامي للحجوي: (٢/ ٣٤٤).

[٩]- انظر: سلوة الأنفاس للكتاني: (١/ ١٥٦)

[١٠] - انظر: المرجع نفسه: (١٥٦/١).

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

سادسا: ثناء العلماء عليه:

أثنى على العلامة سيدي محمد بناني –رحمه الله- ثُلَّةٌ من العلماء وأصحاب التراجم منهم؛ الكتاني في السلوة قال فيه: " شيخ الإسلام، وعَلَّامَةُ الأعلام، إمام المحققين، ورئيس النظار المُدقِّقِين، حائز قصبات السبق في الفنون كلها، مُتَضَلِّعا من فروع العلوم وأصلها، مشتهرا بها شهرة نار على علم، مرجوعا إليه في حل المشكلات الحوالك الظلم، متصرفا تصرف أفصح البلغاء باللسان والقلم، فائقا بعلومه وتقاه أكابر علماء العرب والعجم"[١١]. وحلاه مخلوف بقوله: "الإمام الفقيه النظار العلامة شيخ الجماعة وخاتمة العلماء الكبار"[١٢]. وقال عنه الحجوي: "إمام محقق مشارك، مفتي فاس وأديبها وعالمها"[١٣].

سابعا: وفاته:

توفي -رحمه الله- عن سن يقارب الثمانين، وذلك ضحوة يوم الأربعاء سادس عشر ذي القعدة الحرام عام: (١١٦٣هـ)، ودفن عصر يومه المذكور بعد الصلاة عليه بالقرويين بدار بالزنقة المعروفة بدرب القطان، بين الديوان والصاغة، من عدوة فاس القرويين[١٤].

الفصل الثاني: دراسة الأجوبة:

أولا: توثيق نسبة الأجوبة للعلامة أحمد ابن الخياط:

إن نسبة هذه الأجوبة للعلامة سيدي محمد بن عبد السلام بناني نسبة صحيحة ثابتة، ومما وقفنا عليه في إثبات ذلك:

- ذكر جل من ترجم للمفتي أنه –رحمه الله- كان يشتغل بالفتوى، وأنه خلف نوازل عدة، لكن لم يشر إلى موضوعها كما أشير إلى عناوين مؤلفاته الأخرى.[١٥]

- أن المفتي – رحمه الله – نص على ذكر اسمه وكنيته في ختام هذه الأجوبة حيث قال: "وكتب أسير ذنبه، فقير رحمة ربه، محمد بن عبد السلام بناني كان الله له ولطف به".

- أن الفهارس الوصفية لخزائن المخطوطات ذكرت الأجوبة منسوبة إلى العلامة سيدي محمد بن عبد السلام بناني كفهرس خزانة مؤسسة علال الفاسي للمخطوطات[١٦].

---

[١١] - المرجع نفسه: (١٥٦/١)،

[١٢] - انظر: شجرة النور الزكية لمخلوف: (١/ ٥٠٧).

[١٣] - انظر: الفكر السامي للحجوي: (٢/ ٣٤٤).

[١٤]- انظر: المرجع نفسه: (٢/ ٣٤٤)، فهرس الفهارس والأثبات ومعجم المعاجم والمشيخات والمسلسلات، عبد الحي الكتاني، تحقيق: إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، بيروت – لبنان، الطبعة الثانية، ١٩٨٢م: (١/ ٢٢٤). وسلوة الأنفاس للكتاني: (ص: ١٥٦).

[١٥] - انظر: سلوة الأنفاس للكتاني: (١٥٦/١).

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

ثانيا: موضوع الأجوبة:

حتوت هذه الأجوبة عددا من المسائل التي تتعلق بموضوع الأذان، رُفعت للعلامة المفتي سيدي محمد بن السلام بناني من أجل بيان الحكم الشرعي فيها، وفق مذهب إمام دار الهجرة مَالِكِ بن أنس -رضي الله تعالى عنه- وهي على الترتيب الذي ذكره المؤلف:

- تقديم أذان الصبح وما ورد فيه؛
- تعيين وقت ابتداء الليل؛
- هل الأذان الأول هو السنة أم الذي عند طلوع الفجر؟
- تعدد المؤذنين هل له مستند أم لا؟ مع ترتيبهم؛
- حكمة التثويب بالأذان؛
- أجرة المؤذن على الأذان؛
- إذا ضاق وفر الوقف هل أجرة المؤذن تقدم مع القومة؟

وختم بمسألة تتعلق بقيام الليل وفضله، ولكونها ليست من موضوع الأذان، فقد أحال -رحمه الله- المستفتي على ما ذكر في فضله في أمهات المذهب وغيرها من المصادر المعتمدة في هذا الباب.

ثالثا: أهمية المخطوطة وقيمتها العلمية:

من خلال دراستنا وتحقيقنا لهذه المخطوطة، تظهر لنا القيمة العلمية لها وذلك من عدة جوانب نذكر من بينها:

- أنها من تراث العلامة سيدي محمد بن عبد السلامة بناني الذي مازال مخطوطا فَحَرِيٌّ بنا إبرازه وإخراجه إلى حيز الوجود.
- أنها أجابت عن إشكالات تتعلق في موضوع الأذان مازالت موضوع سؤال وحيرة كثير من الناس حتى في وقتنا الحاضر.
- أنها حوت الكثير من المسائل الفقهية مقرونة بأدلتها، مع ذكر ما ورد فيها من أقوال الفقهاء والمفتين.

رابعا: منهج المفتي في أجوبته:

سلك المفتي في هذه الأجوبة منهجا محددا يبرز لنا وبجلاء ثرائه العلمي، واتساع دائرة اجتهاده، مع وفرة وغزارة معلوماته الفقهية والأدلة الشرعية، ويتحدد ذلك فيما يلي:

- تلقي الأسئلة في شأن النوازل والحوادث المستفتى في شأنها، والإجابة عنها بتفصيل.

---

(١٦) انظر: الفهرس الموجز لمخطوطات مؤسسة علال الفاسي، إعداد عبد الرحمن الحريشي، مطبعة الدار البيضاء، ١٩٩٦م: (٨٧/٣)

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

- التركيز على محل الإشكال وبسط الشرح فيه حتى يزول الغموض والإبهام.
- استدلاله بنصوص شرعية من الكتاب والسنة وأقوال العلماء والعارفين.
- اعتماده على النقل من المصادر الفقهية ودواوين وأمهات المذهب المالكي.
- إسناده الأقوال إلى أصحابها.
- ذكر خلاف العلماء داخل المذهب في بعض المسائل.
- إفتاؤه بالمشهور من المذهب المالكي.
- الاستدلال بما جرى به العمل.
- توظيفه فتاوى ونوازل الفقهاء المتقدمين.

خامسا: منهج التحقيق:

اعتمدت في إخراج هذا النص على جملة من القواعد التي تتطلبها عملية تحقيق النصوص التراثية حتى يكون في أقرب صورة أرادها المؤلف، مترسما الخطوات الآتية:

- كتابة النص وفق قواعد الإملاء الحديث، من إثبات بعض الأحرف وحذف أخرى ونقط ما أهمل نقطه.
- شكل ما يُشْكَلُ من الكلمات حتى تُقْرَأ سليمة.
- إضافة عناوين للمسائل وجعلها بين معقوفتين.
- تخريج الآيات القرآنية بذكر اسم السورة والآية.
- تخريج الأحاديث النبوية بذكر اسم الراوي والكتاب، والباب، ورقم الحديث.
- عزو النقول الواردة في النص المخطوط إلى دواوينها الأصلية.
- التعريف بمجموعة من الأعلام الواردة في المخطوط وإهمال البعض منهم لشهرتهم.

سادسا: وصف النسخة المخطوطة المعتمدة في التحقيق:

بعد البحث والتقصي في خزائن المخطوطات لنسخ أخرى من هذه الأجوبة لم أعثرت سوى على نسخة فريدة وهي:

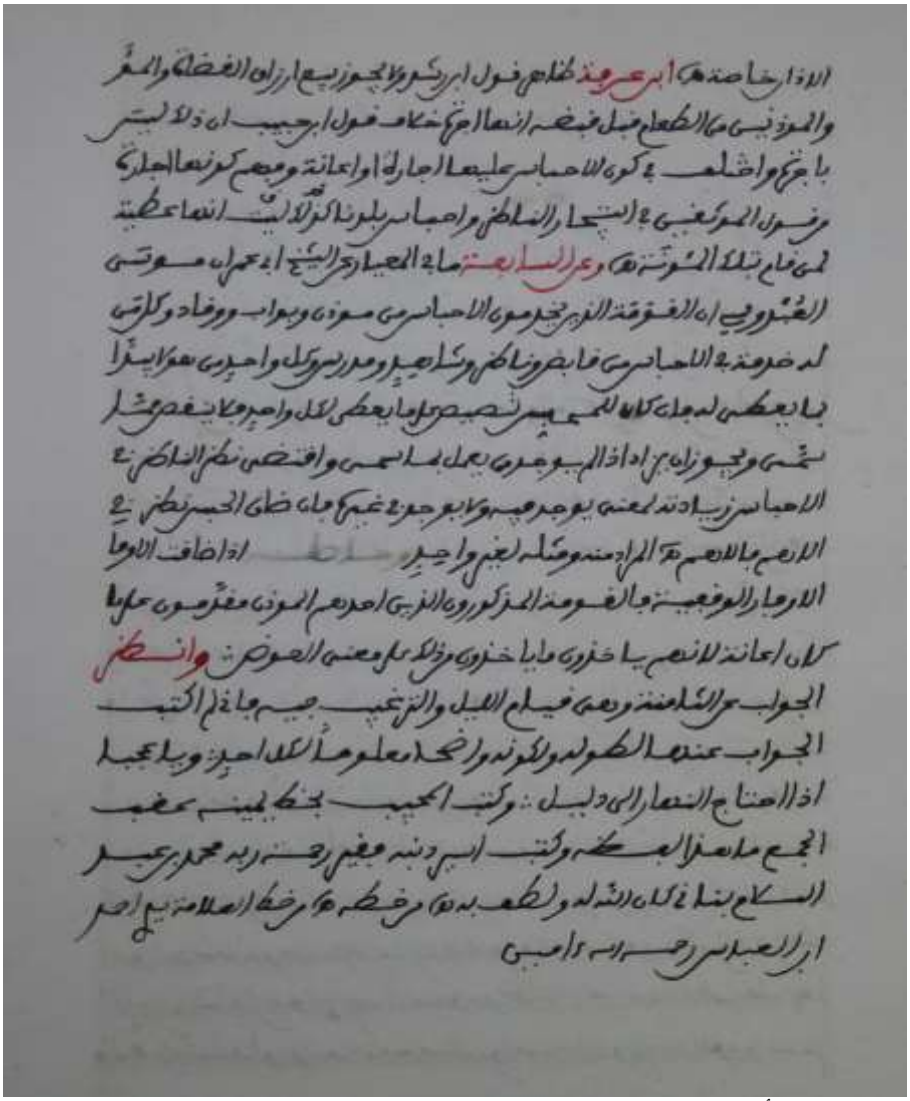
نسخة خزانة مؤسسة علال الفاسي للمخطوطات بالرباط والمحفوظة تحت رقم: ١٤١٠ ع٢٥٧. عنوانها: "جواب عن ثمانية أسئلة تتعلف بالأذان". مؤلفها: محمد بن عبد السلام بناني. عدد الصفحات ٦. في مجموع من الصفحة: ٣١٧ إلى الصفحة: ٣٢٣. قياسها: ٢٣/١٨. مسطرتها: ٢١. أولها: " الحمد لله وحده؛ وقع السؤال عن مسائل؛ تقديم أذان الصبح وما ورد فيه...". وآخرها: "وكتب أسير ذنبه فقير رحمة ربه محمد بن عبد السلام بناني كان الله له ولطف به انتهى ". نوع خطها: مغربي وسط. حالتها: جيدة، كتبت بمداد أسود.

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

سابعا: نماذج مصورة للمخطوطة:

الصفحة الأولى من مخطوطة خزانة علال الفاسي للمخطوطات والمحفوظة تحت رقم: ١٤١٠ ع ٢٥٧.

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391



الصفحة الأولى من مخطوطة خزانة علال الفاسي للمخطوطات والمحفوظة تحت رقم: ١٤١٠ ع ٢٥٧

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

التحقيق النص المخطوط:

الحمد لله وحده؛ وقع السؤال عن مسائل:

١) تقديم أذان الصبح وما ورد فيه؛
٢) تعيين وقت ابتداء الليل؛
٣) هل الأذان الأول هو السنة أم الذي عند طلوع الفجر؟
٤) تعدد المؤذنين هل له مستند أم لا؟ مع ترتيبهم؛
٥) حكمة التثويب بالأذان؛
٦) أجرة المؤذن على الأذان؛
٧) إذا ضاق وفر الوقف هل أجرة المؤذن تقدم مع القومة؟
٨) قيام الليل وما فيه من الترغيب؟

وأقول مجيبا بحمد الله

الحمد لله، والصلاة والسلام على مولانا رسول الله.

[تقديم أذان الصبح وما ورد فيه]

الجواب عن المسألة الأولى؛ أن الجمهور ذهبوا إلى مشروعية الأذان قبل الصبح لما في الصحيح عن عبد الله ابن مسعود -رضي الله عنه- عن النبي -ﷺ-: «لاَ يَمْنَعَنَّ أَحَدَكُمْ - أَوْ أَحَدًا مِنْكُمْ - أَذَانُ بِلاَلٍ مِنْ سَحُورِهِ، فَإِنَّهُ يُؤَذِّنُ - أَوْ يُنَادِي بِلَيْلٍ - لِيَرْجِعَ قَائِمَكُمْ، وَلِيُنَبِّهَ نَائِمَكُمْ»[١٧].

وفيه عن عائشة -رضي الله عنها- عن النبي -ﷺ- قال: «إِنَّ بِلالاً يُؤَذِّن بِلَيلٍ، فَكُلُوا واشرَبُوا حتَّى يُؤَذِّنَ ابنُ أُمِّ مَكتُوم»[١٨].

وعن عمر -رضي الله عنه- فيما رواه الشافعي أنه قال: "عجلوا الأذان بالصبح، لأنها صلاة تدرك الناس وهم نيام فيحتاجون إلى التأهب لها بالغسل أو النوم، ليرجع القائم فيصبح نشيطا أو ليتسحر مريد الصوم"[١٩].

---

[١٧]- الحديث أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب: الأذان، باب: الأذان قبل الفجر، رقم الحديث: ٦٢١. وفي كتاب: أخبار الآحاد. باب: ما جاء في إجازة خبر الواحد الصدوق. رقم الحديث: ٧٢٤٧. وأبو داود في سننه. كتاب: الصوم. باب: وقت السحور. رقم الحديث: ٢٣٤٧. وأحمد في مسنده. مسند عبد الله بن مسعود. رقم الحديث: ٣٦٥٤ و ٤١٤٧.

[١٨]- الحديث أخرجه البخاري في صحيحه. كتاب: الأذان. باب: الأذان قبل الفجر. رقم الحديث: ٦٢٢ و ٦٢٣. وأخرجه عن عبد الله بن عمر. كتاب: الأذان. باب: أذان الأعمى. رقم الحديث: ٦١٧. وأخرجه عنه أيضا في كتاب: الشهادات. باب: شهادة الأعمى. رقم الحديث: ٢٦٥٦. ومسلم في صحيحه. كتاب: الصيام. باب: أن الدخول في الصوم يحصل بطلوع الفجر. رقم الحديث: ١٠٩٢.

[١٩]- انظر: إرشاد الساري شرح صحيح البخاري، شهاب الدين القسطلاني، المطبعة الكبرى الأميرية، الطبعة السابعة، ١٣٢٣هـ: (٢/ ١١).

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

فأشار إلى حكمة الأذان بالليل؛ أن يرجع القائم، أو يرد المتهجد إلى راحته ليقوم إلى صلاة الصبح نشيطا، أو تكون له حاجة إلى الصيام فيتسحر، ويوقظ النائم ليتأهب لها بالغسل ونحوه.

فإن قيل: قد حَدُّوا الأذان بأنه؛ "إعلام بدخول وقت الصلاة بألفاظ مخصوصة"[٢٠].

والأذان قبل الوقت ليس إعْلَاماً بالوقت.

قلنا: الإعلام بالوقت صادق بالإعلام بأنه دخل أو قارب أن يدخل، وإنما اختصت الصبح بذلك من بين الصلوات؛ لأن الصلاة في أول وقتها مُرَغَّبٌ فيه، والصبح تأتي عقب نوم مناسب أن يُنَصَّبَ من يوقظ الناس قبل دخول وقتها ليتأهبوا ويدركوا فضيلة الوقت.

[تعيين وقت ابتداء الليل]

عن الثانية: أن ابن وهب قال: "يُؤَذَّنُ لها من سدس الليل. وابن حبيب من نصف الليل"[٢١].

وصححه النووي، وأجاب عن حديث عائشة في زيادتها فيه؛ ولم يكن بينهما إلا أن ينزل هذا ويصعد هذا بقوله كما في شرحه لمسلم: " قال العلماء: معناه؛ أن بلالا كان يؤذن ويتربص بعد أذانه للدعاء ونحوه، فإذا قارب طلوع الفجر نزل فأخبر ابنَ أُم مَكْتُومٍ فتأهب للطهارة وغيرها ثم يرقى ويشرع في الأذان" ينظر إلى آخره كلامه فإني لم أستحضره الآن[٢٢].

وللوقار[٢٣]: "من آخر وقت العشاء.

---

[٢٠]- انظر: منح الجليل شرح مختصر خليل، محمد عليش، دار الفكر، ١٣٠٩هـ - ١٩٨٩م: (١/ ١٩٦).

[٢١]- انظر: التاج والإكليل لمختصر خليل، محمد المواق، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، ١٤١٦هـ - ١٩٩٤م: (٢/ ٧٩).

[٢٢]- ونص كلامه الذي أشار إليه المفتي ووقفت عليه في شرحه على صحيح مسلم: " أَنَّ بِلَالًا كَانَ يُؤَذِّنُ قَبْلَ الْفَجْرِ وَيَتَرَبَّصُ بَعْدَ أَذَانِهِ لِلدُّعَاءِ وَنَحْوِهِ ثُمَّ يَرْقُبُ الفجر فاذا قارب طلوعه نزل فأخبر بن أم مكتوم فيتأهب بن أُمِّ مَكْتُومٍ بِالطَّهَارَةِ وَغَيْرِهَا ثُمَّ يَرْقَى وَيَشْرَعُ فِي الْأَذَانِ مَعَ أَوَّلِ طُلُوعِ الْفَجْرِ وَاللَّهُ أَعْلَمُ".

- انظر: المنهاج شرح مسلم بن الحجاج، محي الدين النووي، دار إحياء التراث العربي، بيروت – لبنان، الطبعة الثانية، ١٣٩٢هـ (٧/ ٢٠٤).

[٢٣]- هو محمَّد بن أبي يحيى زكريا الوقار أبو بكر الإمام الفقيه الحافظ النظار. تفقه بأبيه، وابن عبد الحكم، وأصبغ، روى عن إسحاق بن إبراهيم بن نصير وغيره. له: "رسالة في السنة" و "مختصرين في الفقه الكبير"، وأهل القيروان يفضلون مختصره على مختصر ابن عبد الحكم، مات –رحمه الله - عام: ٢٦٩ هـ.

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

والطراز[٢٤]: الأحسن من آخر الليل دون تحديد، وإليه أشار في الموطأ"[٢٥].
ونقل ابن هارون[٢٦] عن ابن عبد الحكم[٢٧]: "يُؤَذَّنُ لها عند الثلث الآخر من الليل. فتحصل في وقت نداء الصبح خمسة أقوال. وذهب أبو حنيفة أنه لا ينادى لها إلا بعد دخول وقتها كغيرها"[٢٨].

- انظر: ترتيب المدارك وتقريب المسالك للقاضي عياض، تحقيق مجموعة من الباحثين، مطبعة فضالة، المحمدية – المغرب، الطبعة الأولى: (٤/ ١٨٩)، وشجرة النور الزكية لمخلوف: (١/ ١٠١).

[٢٤]- أي صاحب الطراز وهو: سند بن عنان بن إبراهيم بن حريز بن الحسين بن خلف الأزدي أبو علي، الإمام الفقيه الفاضل العالم النظار العمدة الكامل. تفقه بالطرطوشي، وعلي بن المشرف. جلس لإلقاء الدرس بعد الطرطوشي وانتفع الناس به. وألف كتاباً حسناً في الفقه سماه: "الطراز" شرح به المدونة في نحو ثلاثين سفراً وتوفي قبل إكماله، اعتمده الحطاب، وأكثر النقل عنه في شرح "مختصر خليل". توفي بالإسكندرية عام: ٥٤١ هـ

- انظر: الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب، ابن فرحون، تحقيق: محمد الأحمدي أبو النور، دار التراث، القاهرة – مصر: (١/ ٣٩٩)، شجرة النور الزكية لمخلوف: (١/ ١٨٤)، واصطلاح المذهب عند المالكية، محمد إبراهيم علي، دار البحوث للدراسات الإسلامية وإحياء التراث، دبي – الإمارات العربية المتحدة، الطبعة الأولى، ١٤٢١هـ - ٢٠٠٠م:(ص٣٢٦).

[٢٥]- انظر: التاج والإكليل للمواق: (٢/ ٧٩).

[٢٦]- هو أبو عبد الله محمد بن هارون الكناني التونسي، القاضي المفتي الفقيه في الأصول وعلم الكلام، وصفه ابن عرفة ببلوغ درجة الاجتهاد، له: شرح على مختصري ابن الحاجب الأصولي والفرعي، واختصار المتيطية وغيرها، توفي –رحمه الله - عام: ٧٥٠هـ.

- انظر: نيل الابتهاج بتطريز الديباج، أحمد بابا التنبكتي، تحقيق: عبد الحميد عبد الله الهرمة، دار الكاتب، طرابلس – ليبيا، الطبعة الثاني، ٢٠٠٠م: (ص ٢٤٢- ٢٤٤)، وشجرة النور الزكية لمخلوف: (٢١١/١).

[٢٧]- هو محمَّد بن عبد الله بن عبد الحكم أبو عبد الله. العالم المبرز، الحجة النظار، رابع المحمدين وكبير العلماء المحققين والفقهاء الراسخين، إليه كانت الرحلة وانتهت إليه الرئاسة بمصر، ولد عام: ١٨٢ هـ. سمع من أبيه، وابن وهب، وابن القاسم وغيرهم. وعنه: أبو حاتم الرازي، وابن المواز وغيرهما، له: "أحكام القرآن" و "الشروط والوثائق" توفي -رحمه الله- عام: ٢٦٨ هـ.

- انظر: شجرة النور الزكية لمخلوف: (١/ ١٠١)، والديباج المذهب لابن فرحون: (٢/ ١٦٣)، وترتيب المدارك للقاضي عياض: (٤/ ١٥٧).

[٢٨]- انظر: شرح ابن ناجي التنوخي على متن الرسالة ابن أبي زيد القيرواني، تحقيق: أحمد فريد المزيدي، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، ١٤٢٨ هـ - ٢٠٠٧م: (١/ ١٣٣).

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

[هل الأذان الأول هو السنة أم الذي عند طلوع الفجر؟]

وعن الثالثة: أن مَفَادَ كلام سند[٢٩] وظاهر المختصر، أن الأذان المقدم هو السنة، وأما تقديمه فمندوب.

ومقتضى كلام صاحب المدخل[٣٠]: أنه مَسْنُونٌ عند طلوع الفجر أيضا، فيكون كل منهما سنة قبل الفجر وبعد، وعبارة المدخل: " وقد رتب الشارع صلوات الله عليه وسلامه للصبح أذانا قبل طلوع الفجر، وأذانا عند طلوعه"[٣١] انتهى.

وفي شرح الرسالة لأبي الحسن[٣٢]، وفي العزية كما في نقل شيخنا عبد الباقي الزرقاني[٣٣]: "أن السنة عند الطلوع، وأن الأول مستحب"[٣٤].

قال الشيخ الأُجْهُورِي[٣٥]: وينبغي أن يقال: كل منهما سنة، والثاني أَوْكَدُ كَأَذَانَيْ الجمعة، وإليه يشير في المدخل[٣٦].

---

[٢٩]- سبقت ترجمته.

[٣٠]- أي صاحب المدخل وهو محمد بن أحمد بن خلف بن إبراهيم بن لب التجيبي أبو عبد الله القرطبي المالكي المعروف بـ: "ابن الحاج"، شيخ الأندلس ومفتيها وقاضي الجماعة بها، سمع الكثير من أبي علي الغساني، كانت الفتوى تدور عليه لمعرفته ودينه وثقته، قتل ظلما يوم الجمعة وهو ساجد عام: ٥٢٩هـ.

- انظر: شجرة النور مخلوف: (١/ ٢٢٠)، وسير أعلام النبلاء، شمس الدين الذهبي، تحقيق: مجموعة من المحققين، مؤسسة الرسالة، الطبعة الثالثة، ١٣٠٥هـ - ١٩٨٥م: (١٩/ ٦١٤).

[٣١]- انظر: المدخل لابن الحاج العبدري، دار التراث، دون/ ط، دون/تاريخ: (٢/ ٢٤٨).

[٣٢]- هو العلامة الفقيه نورالدين أبو الحسن علي بن محمد بن محمد بن محمد ثلاثاً بن يخلف: المنوفي المصري المعروف بالشاذلي، الإمام الجليل المحقق الفاضل، ولد عام: ٨٥٧هـ. أخذ عن السنهوري، والتتائي، والسيوطي. له: "السالك على مذهب مالك" وستة شروح على الرسالة منها: "كفاية الطالب الرباني". وتوفي عام: ٩٣٩ هـ.

- انظر: شجرة النور لمخلوف: (١/ ٣٩٢ – ٣٩٣)، ونيل الابتهاج للتنبكتي: (ص٣٤٤)، ودرة الحجال في أسماء الرجال، ابن القاضي المكناسي، محمد الأحمدي أبو النور، دار التراث، القاهر – مصر، الطبعة الأولى، ١٣٩١هـ - ١٩٧١م: (٣/ ٢٥٣).

[٣٣]- هو عبد الباقي بن يوسف بن أحمد الزرقاني أبو محمَّد، الفقيه الإمام العلامة النظار، العمدة المحقق الفهّامة، شرف العلماء، ومرجع المالكية والفضلاء، ولد عام: ١٠٢٠هـ أخذ عن النور الأجهوري، والبرهان اللقاني، وعنه: ابنه محمد، ومحمَّد الصفار القيرواني. له: "شرح على المختصر" و "شرح العزية". توفي عام: ١٠٩٩هـ.

- انظر: شجرة النور لمخلوف: (١/ ٤٦٠).

[٣٤]- انظر: حاشية البناني على شرح الزرقاني على مختصر خليل، تحقيق: عبد السلام محمد أمين، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، الطبعة الأولى، ١٤٢٢هـ - ٢٠٠٢م: (١/ ٢٨٢)، وحاشية العدوي على كفاية الطالب الرباني، لأبي الحسن العدوي، تحقيق: يوسف الشيخ محمد البقاعي، دار الفكر، بيروت – لبنان، ١٤١٤هـ - ١٩٩٤م: (١/ ٢٥٥).

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

[تعدد المؤذنين هل له مستند أم لا؟ مع ترتيبهم؛]

وعن الرابعة: أنه وقع في المدونة ما نصه: " ولا بأس باتخاذ مُؤَذِّنَيْنِ، أو ثَلَاثةٍ، أو أَكْثرَ لمسجد واحد، في حضر، أو سفر، في بَرٍّ، أو بَحْرٍ"[٣٧].

وفي جامع ابن يونس[٣٨]: "قال مالك: ولا بأس باتخاذ مؤذنين أو ثلاثة أو أربعة لمسجد واحد من مساجد القبائل.

قال ابن حبيب: وقد أَذَّنَ للنبي -ﷺ- أَرْبَعَةٌ؛ بلالٌ، وأبو محذورة، وسعدٌ القرظ، وابنُ أمِّ مكتوم.

قال مالك: وإن كان قوم في سَفَرِ بَرٍّ أو بحر فأذن لهم مؤذنان أو ثلاثة فلا بأس بذلك"[٣٩].

وفي تبصرة اللخمي: " ويؤذن المؤذنون واحدًا بعد واحد إلا المغرب؛ فإنهم يؤذنون جميعًا احتياطًا ومراعاة لمن يقول: إن لها وقتًا"[٤٠].

---

[٣٥]- هو علي بن محمد بن عبد الرحمن بن علي، نور الدين الأُجهوري بضم الهمزة نسبة لأُجْهور الكبرى بساحل البحر من عمل القليوبية، شيخ المالكية في عصره بالقاهرة، ولد عام: ٩٦٧هـ. كان محدثا فقيها كبير الشأن، أملى الكثير من الحديث والتفسير والفقه أخذ عن الشمس محمد النوفري، والبدر القرافي، وغيرهما، وعنه: الشمس البابلي، والنور الشبراملسي، له: "شرح منظومة العقائد". توفي عام: ١٠٦٦هـ.

- انظر: خلاصة الأثر في أعيان القرن الحادي عشر، محمد أمين الحموي، دار صادر، بيروت – لبنان: (٣/ ١٥٧ - ١٥٨)، وفهرس الفهارس والأثبات، عبد الحي الكتاني، تحقيق: إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، بيروت – لبنان، الطبعة الثانية، ١٩٨٢م: (٢/ ٧٨٢ -٧٨٣).

[٣٦]- انظر: حاشية البناني على شرح الزرقاني على مختصر خليل: (١/ ٢٨٣).

[٣٧]- انظر: التهذيب في اختصار المدونة، البراذعي القيرواني، تحقيق: محمد الأمين بن الشيخ، دار البحوث للدراسات وإحياء التراث، دبي – الإمارات العربية المتحدة، الطبعة الأولى، ١٤٢٣هـ - ٢٠٠٢م: (١/ ٢٢٩).

[٣٨]– هو محمد بن عبد الله بن يونس التميمي الصقلي، الإمام الحافظ النظار، أحد العلماء وأئمة الترجيح الأخيار، الفقيه الفَرَضِي الفاضل الملازم، أخذ عن الحصائري، وعتيق وغيرهما، وأكثر من النقل عن أبي عمران الفاسي، وحدَّثَ عن أبي الحسن القابسي. ألّف كتاباً في الفرائض وكتاباً حافلاً للمدونة أضاف إليها غيرها من الأمهات، عليه اعتماد طلبة العلم. توفي عام: ٤٥١ هـ.

- انظر: الديباج المذهب لابن فرحون: (٢/ ٢٤٠)، شجرة النور الزكية لمخلوف: (١/ ١٦٤).

[٣٩]- الجامع لمسائل المدونة، لابن يونس الصقلي، تحقيق: مجموعة من الباحثين، دار الفكر، بيروت – لبنان، الطبعة الأولى، ١٤٣٤هـ - ٢٠١٣م:(٢/ ٤٥٧).

[٤٠]- التبصرة أبو الحسن اللخمي، تحقيق: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية قطر، الطبعة الأولى، ١٤٣٢هـ - ٢٠١١م: (١/ ٢٤١).

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

وفي جواهر ابن شاس[٤١]: " إذا كثر المؤذنون فواسع أن يتراسلوا معا، إلا أن كل واحد لا يقتدي بأذان صاحبه، وأن يترتبوا ما لم يكثروا، وذلك يختلف بحسب سعة الوقت وضيقه.

ففيما وقته واسع، كالصبح والظهر والعصر والعشاء ما بين الخمسة إلى العشرة، وشبهه.

وفي العصر ما بين الثلاثة إلى الخمسة، وشبه ذلك.

وأما المغرب فلا يؤذن فيها إلا واحد.

قال أبو إسحاق التونسي[٤٢]: يريد أو جماعة في مرة واحدة"[٤٣].

ومنع ابن زرقون[٤٤]: "أذانهم جميعا للتخليط، ومنع ما يجب من الحكاية، وجهر بعضهم على بعض"[٤٥].

---

[٤١]- هو عبد الله بن نجم بن شاس بن نزار بن عشائر بن عبد الله بن محمد بن شاس الجذامي السعدي كنيته. كان تعليمه بمصر وأخذ عن فقهائها، تلقى علوم الحديث والفقه باستيعاب كبير، أخذ عن يعقوب بن يوسف المالكي، وعبد الله بن بري النحوي، وعنه: زكي الدين عبد العظيم بن عبد القوي المصري وغيره، له: ٣عقد الجواهر الثمينة في مذهب عالم المدينة٣. توفي سنة ٦١٦ هـ.

- انظر: تاريخ الإسلام للذهبي، تحقيق: د. عمر عبد السلام تدمري، دار الكتاب العربي، لبنان - بيروت، الطبعة: الأولى: ١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م. (٤٧٣/١٣)، والبداية والنهاية لابن كثير، تحقيق: علي شيري، دار إحياء التراث العربي، الطبعة الاولى ١٤٠٨ هـ. ١٩٨٨ م: (١٠٢/١٣)، وسير أعلام النبلاء للذهبي: (١١٠/١٦).

[٤٢]- أبو إسحاق سيدنا إبراهيم بن عبد القادر الرياحي التونسي، ولد عام: ١١٨٠هجرية، ونشأ وتوفي بتونس وولي رئاسة الفتوى فيها، أخذ عن أعلام كالشيخ حمزة الجباس، والشيخ الكواش، وغالبهم أجازه إجازة عامة متصلة السند، وأخذ عنه ابناه الطيب وعلي وغيرهما، توفي- ~ تعالى- في ١٧ من رمضان عام ١٢٦٦هجرية، وضريحه الشريف بتونس يقصد للزيارة من سائر الأقطار.

- انظر: شجرة النور الزكية لمخلوف: (٤٠٠/٢)، والأعلام، خير الدين الزركلي، دار العلم للملايين، الطبعة الخامسة عشر، ٢٠٠٢م: (٤٨/١)

[٤٣]- انظر: عقد الجواهر الثمينة في مذهب عالم المدينة، جلال الدين بن شاس، تحقيق: حميد لحمر، دار الغرب الإسلامي، بيروت – لبنان، الطبعة الأولى، ١٤٢٣هـ - ٢٠٠٣م: (١/ ٩٢).

[٤٤]- هو أبو عبد الله محمد بن سعيد بن أحمد بن سعيد، الأنصاري، المعروف بابن زرقون. فقيه ومحدث، ولد عام: ٥٠٢ هـ في شريش، سمع من أبيه، وأبي عمران بن أبي تليد، وأبي القاسم بن الأبرش وغيرهم، ولي قضاء سبته، فحمت سيرته ونزاهته، وكان أحد سروات الرجال، حافظاً للفقه مبرزًا فيه، وكان الناس يرحلون إليه للأخذ عنه والسماع منه لعلو

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

وفي الترتيب إدراك حكاية المؤذن الثاني لمن فاته الأول لعذر أو غفلة أو بعد أو نوم.

[حكمة التثويب بالأذان]

وعن الخامسة: أن أصل التَّثْويبَ من قولهم: ثَابَ إليه جسمه إذا رجع بعد المرض، ومَثَابَة للناس أي مرجع لهم[٤٦].

قال الخطابي[٤٧]: "وأصله للإعلام، من ثَوَّبَ إذا أشار بثوبه عند الفزع وغيره، وذلك أن يُلَوّحَ الرجل إلى صاحبه بثوبه فيديره عند الأمر يَرهقُه من خوف أو عَدُوٍّ ونحوه، ثم كثر استعماله في كل إعلام يجهر به صوته"[٤٨].

قال في الذخيرة: " والتَّثْويبُ بين الأذان والإقامة؛ أي رجوع المؤذن بعد الأذان وقبل الإقامة إلى دعاء الأمير إلى الصلاة بدعاء خاص.

قال صاحب الطراز: وهو عندنا غير مشروع خلافا لأبي حنيفة، محتجا بأن بلالا كان إذا أتي النبي -ﷺ- قال: حي على الصلاة، حي على الفلاح، يرحمك الله.

وأنكر ذلك أصحاب الشافعي، ورووا أن عمر لما قدم مكة جاءه أبو محذورة وقد أذن فقال: الصلاة يا أمير المؤمنين، فقال له عمر -رضي الله عنه-: وَيْحَكَ؛ أمجنون أنت؟ أفما كان في دعائك الذي دعوت ما نأتيك حتى تأتينا؟ ولو كان ذلك سنة لم ينكره. وكرهه مالك، وكره تنحنح المؤذن عند الفجر ليُعْلم الناسَ فيركعون.

روايته. له: كتاب الأنوار جمع فيه المنتقي والاستذكار، وكتاب جمع فيه بين منصف الترمذي وسنن أبي داود. توفي رحمه الله عام: ٥٨٦ هـ.

- انظر: سير أعلام النبلاء للذهبي: (٣١١/٢٢)، والذيل والتكملة لكتابي الموصول والصلة للأوسي المراكشي، تحقيق وتعليق: مجموعة من المحققين، دار الغرب الإسلامي – تونس، الطبعة الأولى: ٢٠١٢م: (٤/ ٢٢١)،

[٤٥]- التاج والإكليل للمواق: (٢/ ١١٢).

[٤٦]- انظر: لسان العرب، جمال الدين ابن منظور، تحقيق: اليازجي، دار صادر، بيروت – لبنان، الطبعة الثالثة، ١٤١٤هـ: (١/ ٢٤٣).

[٤٧]- هو حمد بن محمد بن إبراهيم بن خطاب الخطابي البُسْتي، يكنى بأبي سليمان. ولد عام: ٣١٩هـ بمدينة بُسْت، إمام فاضل كبير الشأن، رحل في طلب العلم، وسمع من أبي سعيد بن الأعرابي وإسماعيل بن محمد الصفار وأبي العباس الأصم، بلغت مؤلفاته نحو ثلاث عشرة مؤلفا منها: "معالم السُّنَن"، و"أعلام الحديث"، وغيرهما، توفي -رحمه الله- عام: ٣٨٨هـ.

- انظر: انظر: سير أعلام النبلاء للذهبي: (١٧/ ٢٣ – ٢٤)، ووفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، ابن خلكان، تحقيق: إحسان عباس، دار صادر: (٢/ ٢١٤ – ٢١٥) وتذكرة الحفاظ، شمس الدين الذهبي، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، الطبعة الأولى: ١٤١٩هـ - ١٩٩٨م: (٣/ ١٤٩).

(٤٨)– انظر: معالم السنن للخطابي، المطبعة العلمية، حلب – سوريا، الطبعة الأولى: ١٣٥١هـ - ١٩٣٢م: (١/ ١٥٥).

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

ورُوِيَ أنه حَدَثَ في زمان معاوية أن المؤذن إذا أذن على الصومعة دار إلى الأمير واختصه بحي على الصلاة، حي على الفلاح ثم يقول: الصلاة يرحمك الله، وأقر ذلك عمر بن عبد العزيز، وأجازه ابن الماجشون[٤٩] في المبسوط، وذكر في صفة التسليم: السلام عليك أيها الأمير ورحمة الله وبركاته، حي على الصلاة، حي على الصلاة، حي على الفلاح، حي على الفلاح الصلاة يرحمك الله"[٥٠].

قلت: ولعل هذا هو الأصل فيما تعارفه أهل فاس ومكناسة الزيتون أَمَّنَهُمَا الله تعالى، من التحضير بدوران المؤذنين جملة بالمنار عند نزول العَلَمِ في الظهر والعصر، وهو موافق لما روى ابن المنذر[٥١] عن أبي يوسف[٥٢] عن أبي حنيفة من قول المؤذن بين الأذان والإقامة: حي على الصلاة، حي على الفلاح، قد قامت الصلاة.

---

[٤٩]– هو عبد الملك بن عبد العزيز بن عبد الله التيمي بالولاء أبو مروان ابن الماجشون: فقيه مالكي فصيح، دارت عليه الفتيا في زمانه، حدث عن أبيه، وخاله يوسف بن يعقوب الماجشون، ومالك، وإبراهيم بن سعد، وطائفة. وعنه: محمد بن يحيى الذهلي، وعبد الملك بن حبيب، وسعد بن عبد الله بن عبد الحكم، وآخرون، توفي عام: ٢١٢ هـ.

- انظر: سير أعلام النبلاء للذهبي: (١٠/ ٣٥٩)، ووفيات الأعيان لابن خلكان: (٣/ ١٦٦).

[٥٠]- انظر: الذخيرة، شهاب الدين القرافي، تحقيق: سعيد أعراب، الطبعة الأولى، ١٩٩٤م: (٢/ ٤٧).

[٥١]- هو محمد بن إبراهيم بن المنذر النيسابوريّ، أبو بكر: فقيه مجتهد، من الحفاظ. شيخ الحرم بمكة، وأحد أعلام هذه الأمة وأحبارها، صاحب الكتب التي لم يصنف مثلها. منها: " المبسوط " في الفقه، و " الأوسط في السنن والإجماع والاختلاف" و " الإشراف على مذاهب أهل العلم" وغير ذلك، توفي بمكة عام: ٣١٠هـ.

انظر: طبقات الفقهاء، إبراهيم الشيرازي، تحقيق: إحسان عباس، دار الرائد العربي، بيروت – لبنان، الطبعة الأولى، ١٩٨٠م: (ص١٠٨)، ووفيات الأعيان لابن خلكان (٤/ ٢٠٧)، وسير أعلام النبلاء للذهبي: (١٤/ ٤٩٠).

[٥٢]- هو يعقوب بن إبراهيم بن حبيب الأنصاري الكوفي البغدادي، أبو يوسف: صاحب الإمام أبي حنيفة وتلميذه، وأول من نشر مذهبه، كان فقيها علامة، من حفاظ الحديث، ولد بالكوفة، وتفقه بالحديث والرواية، ثم لزم أبا حنيفة، فغلب عليه «الرأي» وولي القضاء ببغداد أيام المهدي، والهادي، والرشيد. وهو أول من دعي «قاضي القضاة» ويقال له: قاضي قضاة الدنيا، وأول من وضع الكتب في أصول الفقه، على مذهب أبي حنيفة. له كتاب: "الخراج" و "أدب القاضي" و "الأمالي في الفقه" توفي في خلافة الرشيد، ببغداد، وهو على القضاء.

- انظر: الفهرست لابن النديم، تحقيق: إبراهيم رمضان، دار المعرفة، بيروت – لبنان، الطبعة الثانية، ١٤١٧هـ - ١٩٩٧م: (ص٢٥٢ - ٢٥٣)، وتاريخ بغداد وذيوله، الخطيب البغدادي، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، الطبعة الأولى، ١٤١٧هـ: (١٤/ ٢٤٦)، وسير أعلام النبلاء للذهبي: (٨/ ٥٣٥ – ٥٣٦)، والبداية والنهاية لابن كثير: (١٠/ ١٨٠).

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

وفي سنن أبي داوود عن عمر أنه كَرِهَ التَّثْوِيبَ بين الأذان والإقامة[٥٣].

وقد يقع التثويب على قول المؤذنين في أذان الصبح؛ الصلاة خير من النوم.

وأما التثويب الذي في حديث أبي هريرة حسبما في الموطأ والصحيحين أن رسول الله -ﷺ- قال: «إِذا نُودِي بالصَّلاةِ، أَدْبرَ الشيْطَانُ ولهُ ضُرَاطٌ حتَّى لاَ يسْمع النِّدَاءَ، فَإِذا قُضِيَ النِّداءُ أَقْبَل، حتَّى إِذا ثُوِّبَ بالصَّلاةِ أَدْبَر، حَتَّى إِذا قُضِيَ التَّثْوِيبُ أَقْبلَ، حَتَّى يخْطِر بَيْنَ المرْءِ ونَفْسِهِ يقُولُ: اذْكُرْ كَذا، واذكُرْ كذا لمَا لَمْ يكن يذْكُرْ منْ قَبْلُ حَتَّى يظَلَّ الرَّجُلُ لَا يدرَي كَمْ صلَّى»[٥٤].

فقال الخطابي: "المراد به الإقامة، وإن كانت العامة لا تعرف التثويب إلا قول المؤذن في الأذان: الصلاة خير من النوم"[٥٥].

ويدل على أن المراد به في الحديث الإقامة؛ رواية مسلم من طريق أبي صالح عن أبي هريرة: «فإذا سَمِعَ الإقامَةَ ذَهَبَ»[٥٦].

قال القرطبي: "ثُوِّبَ بالصلاة أي أقيمت، وأصله: أنه رجع إلى ما يشبه الأذان، وكل مردد صوتا فهو مُثَوِّبٌ"[٥٧] انتهى.

فتحصل أن التثويب بمعنى الرجوع كما تقدم، وهو يصدق على تكرار اللفظ في الأذان لأنه رجوع إليه، وعلى الدعاء الذي بعد الأذان لأنه رجوع للفظ الأذان، وعلى الإقامة لأنه رجوع إلى الأذان.

---

[٥٣]- روى في سننه عن مجاهد قال: «كُنْتُ مَعَ ابْنِ عُمَرَ فَثَوَّبَ رَجُلٌ فِي الظُّهْرِ أَوِ الْعَصْرِ قَالَ: اخْرُجْ بِنَا فَإِنَّ هَذِهِ بِدْعَةٌ».

كتاب: الأذان. باب: في التثويب. رقم الحديث: ٥٣٨.

ففي قوله: "اخرج بنا فإن هذه بدعة" يعني: هذا العمل الذي عمله بدعة، وهذا يعني الإنكار بالقول وبالفعل.

[٥٤]- الحديث أخرجه البخاري في صحيحه، أبواب العمل في الصلاة. باب: يفكر الرجل الشيء في الصلاة. رقم الحديث: ١٢٢٢. ومسلم في صحيحه. كتاب: الصلاة. باب: فضل الأذان وهرب الشيطان عند سماعه. رقم الحديث: ٣٨٩. وفي باب: السهو في الصلاة والسجود له. رقم الحديث: ٣٨٩. ومالك في الموطأ. كتاب: الصلاة. مَا جَاءَ فِي النِّدَاءِ لِلصَّلَاةِ. رقم الحديث: ٦٣.

[٥٥]- انظر: معالم السنن للخطابي:(١/ ١٥٥).

[٥٦]- الحديث أخرجه مسلم في صحيحه. كتاب الصلاة. باب: فضل الأذان وهرب الشيطان عند سماعه. رقم الحديث: ٣٨٩.

[٥٧]- انظر: شرح الزرقاني على موطأ الإمام مالك، محمد الزرقاني، تحقيق: طه عبد الرؤوف سعد، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة – مصر، الطبعة الأولى، ١٤٢٤هـ - ٢٠٠٣م: (١/ ٢٧٣).

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

وأما بركة الأذان وحِكْمَةُ مَشْرُوعِيَّتِه؛ فمنها: تحصيل ذكر الله تعالى، والشهادة بالرسالة، وإعلام الخلق، ومُبَايَنَةُ شَعَائِرَ الكُفْرِ، وإظهار اختصاص الأمة.

القرافي: "وقد ورد في فضل الأذان والحث عليه أحاديث كثيرة صحيحة، منها ما في الصحيحين من قوله -ﷺ-: «إِذَا أُذِّنَ لِلصَّلَاةِ أَدْبَرَ الشَّيْطَانُ لَهُ ضُرَاطٌ حَتَّى لَا يَسْمَعَ الحَدِيثَ»[٥٨].

ومنها ما في البخاري: «الْمُؤَذِّنُونَ أَطْوَلُ أَعْنَاقًا يَوْمَ الْقِيَامَةِ»[٥٩]. يروى بفتح الهمزة جمع عُنُق، أي تَشَوُّقاً إلى رحمة الله، لأن المُتَشَوِّقَ إلى شيء يطيل عُنُقَهُ إليه، فإذا لَجَمَ الناس العرق يوم القيامة طالت أعناقهم حتى لا يصل العرق إلى أفواههم التي كانوا يؤذنون بها.

وقيل: أَطْوَلُ رجاء، من قولهم: تطاولت إليه الأَعْنَاقُ، وطال عُنُقِي إلى رَجَائِكَ. والمراد؛ أكثر اتباعا وأكثر أعمالاً، وعَبَّرَ بالعُنُقِ عن الصوت لأنه مَحَلُّهُ.

ويروى بالكسر أي إِسْرَاعاً إلى الجنة من سير العِنَق"[٦٠].

وفي أبي داود: «المؤذِّنُ يُغفرُ له مدى صوتِه ويشهدُ له كلُّ رطبٍ ويابسٍ»[٦١].

مدى الشيء غايته. "والمعنى: أنه يستكمل مغفرة الله إذا استوفى وسعه في رفع الصوت، فيبلغ الغاية من المغفرة إذا بلغ الغاية من الصوت.

وقيل: إنه تشبيه، أي المكان الذي ينتهي إليه الصوت لو يُقَدَّرُ أن يكون ما بين أقصاه، وبين مُقَامِهِ الذي هو فيه ذنوب تملأ تلك المسافة، يغفرها الله له بسبب إسماعه ونشره لذكر الله، إنَّ الحَسَنَاتِ يُذْهِبْنَ السَّيِّئَاتِ"[٦٢].

ومما هو مُجَرَّبٌ لدى الأئمة لذهاب الحزن؛ الأذان في أُذُنِ المَحْزُونِ، ولسوء الخُلُقِ فيحسن خُلُقُهُ. وإذا أُذِّنَ خَلْفَ المسافر رجع، وإذا أذن في أُذُنِ المولود اليُمْنَى وأقيم في اليسرى أَمِنَ مِنْ أُمِّ الصبيان[٦٣] كما ذكره أبو السعود بن وفار، ورواه ابن السُّنِّي[٦٤].

---

(٥٨)- الحديث رواه البخاري في صحيحه عن أبي هريرة. أبواب: العمل في الصلاة. باب: يفكر الرجل الشيء في الصلاة. رقم: ١٢٢٢. ومسلم في صحيحه. كتاب: الصلاة. باب: فضل الأذان وهرب الشيطان عند سماعه. رقم: ٣٨٩.

(٥٩)- الحديث لم يروه البخاري، وإنما رواه مسلم في صحيحه عن معاوية -رضي الله عنه-. كتاب: الصلاة. باب: فضل الأذان وهرب الشيطان عند سماعه. رقم الحديث: ٣٨٧. وهو مما انفرد به مسلم عن البخاري.

(٦٠)- انظر: الذخيرة للقرافي: (٢/ ٦١ – ٦٢).

(٦١)- الحديث أخرجه أبو داود في سننه عن أبي هريرة -رضي الله عنه-. كتاب: الصلاة. باب: رفع الصوت بالأذان. رقم الحديث: ٥١٥.

(٦٢)- انظر: معالم السنن للخطابي: (١/ ١٥٥) وشرح الزرقاني على الموطأ: (١/ ٢٧١).

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

[أجرة المؤذن على الأذان**]**

وعن السادسة: ما في الجواهر ونصه: "للإمام أن يستأجر على الأذان من بيت المال، واختلف في إجارة غيره من آحاد الناس على الأذان والصلاة، فالمشهور: المنع من الصلاة منفردة، والجواز في الأذان منفردة أو مع الصلاة.

وعند ابن عبد الحكم: الجواز فيهما مطلقا، وعند ابن حبيب: المنع فيهما مطلقا وهو قول أبي حنيفة، وتردد عن الشافعي.

قال صاحب الطراز: واتفق الجميع على جواز الأرزاق، وقد أرزق عمر بن الخطاب المؤذنين"[٦٥].

وفي المدونة: "ومن استأجر رجلاً على أن يُؤَذِّنَ لهم ويُقِيمَ ويُصَلِّيَ بهم جاز، وكان الأجر إنما هو على الأذان والإقامة بالمسجد لا على الصلاة"[٦٦].

ابن يونس: "جازت الإجارة على الأذان لأنه لا يلزمه الإتيان به وهو عمل بكلفة، فإذا جمع مع ذلك الصلاة فإنما الأجر على الأذان خاصة"[٦٧].

ابن عرفة: ظاهر قول ابن رشد: ولا يجوز بيع أرزاق القضاة والمؤذنين من الطعام قبل قبضه أنها أجرة[٦٨]، خلاف قول ابن حبيب أن ذلك ليس بأجرة.

---

[٦٣]- لما رواه ابن السني في عمل اليوم والليلة، عَنْ حُسَيْنِ بْنِ عَلِيٍّ، -رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا- قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ -صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ-: «مَنْ وُلِدَ لَهُ مَوْلُودٌ، فَأَذَّنَ فِي أُذُنِهِ الْيُمْنَى، وَأَقَامَ فِي أُذُنِهِ الْيُسْرَى، لَمْ يَضُرَّهُ أُمُّ الصِّبْيَانِ» باب: ما يعمل بالولد إذا وبد. رقم الحديث: ٦٢٣.

[٦٤]- انظر: عمل اليوم والليلة لابن السني، تحقيق: كوثر البرني، دار القبلة للثقافة الإسلامية، بيروت – لبنان: (ص٥٧٨)، وحاشية البناني على شرح الزرقاني على مختصر خليل: (١/ ٢٨٤).

[٦٥]- انظر: الذخيرة للقرافي: (٢/ ٦٦)، وعقد الجواهر الثمينة لابن شاس: (١/ ٩١).

[٦٦]- انظر: التهذيب في اختصار المدونة للبراذعي: (٣/ ٣٥٧).

[٦٧]- انظر: الجامع لمسائل المدونة لابن يونس: (٢/ ٤٦٢).

[٦٨]- قال في البيان والتحصيل: " وأما أرزاق القضاة وولاة السوق والمؤذنين والكتاب والأعوان والجند الذين يرزقون من الأطعمة، فلا يجوز لهم أن يبيعوها حتى يستوفوها؛ لأنها أجرة لهم على عملهم".

- انظر: البيان والتحصيل والشرح والتوجيه والتعليل لمسائل المستخرجة، أبو الوليد بن رشد، تحقيق: محمد حجي، دار الغرب الإسلامي، بيروت – لبنان، الطبعة الثانية، ١٤٠٨هـ - ١٩٨٨م: (٧/ ٣٥٧).

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

واختلف في كون الأحباس عليها إجارة أو إعانة، وفهم كونها إجارة من قول الموثقين في استئجار الناظر، وأحباس بلدنا ليست كذلك إنها عطية لمن قام بتلك المؤونة انتهى[٦٩].

[إذا ضاق وفر الوقف هل أجرة المؤذن تقدم مع القومة؟]

وعن السابعة: ما في المعيار عن الشيخ أبي عمر موسى العبدوسي[٧٠] "أن القومة الذين يخدمون الأحباس من مُؤَذِّنٍ، وبَوَّابٍ، ووَقَّادٍ، وكل من له خدمة في الأحباس؛ من قَابِضٍ، ونَاظِرٍ، وشَاهِدٍ، ومُدَرِّسٍ، وكل واحد من هؤلاء يبدأ بما يعطى له، فإن كان للمحبس تنصيص على ما يعطى لكل واحد فلا ينقص مما سُمِّى، ويجوز أن يزاد إذا لم يوجد من يعمل بما سمى، واقتضى نظر الناظر في الأحباس زيادته لمعنى يوجد فيه ولا يوجد في غيره، فإن ضاق الحُبُسُ نظر في الأَهَمِّ فالأهم"[٧١] انتهى المراد منه ومثله لغير واحد.

وحاصله: إذا ضاقت الأوفار[٧٢] الوقفية، فالقومة المذكورون الذين أحدهم المؤذن مقدمون على ما كان إعانة لأنهم يأخذون ما يأخذون من ذلك على معنى العوض.

[قيام الليل وما فيه من الترغيب؟]

وانظر الجواب الثامن عن الثامنة، وهي قيام الليل والترغيب فيه، فإني لم أكتب الجواب عنها بطوله ولكونه واضحا معلوما لكل أحد، ويا عجبا إذا احتاج النهار إلى دليل.

---

[٦٩]- انظر: المختصر الفقهي لابن عرفة، تحقيق: حافظ عبد الرحمن محمد خير، مؤسسة خلف أحمد الخبتور للأعمال الخيرية، الطبعة الأولى، ١٤٣٥هـ - ٢٠١٤م: (١/ ٢١٩).

[٧٠]- هو أبو محمد سيدي عبد الله بن محمد بن موسى بن محمد بن معطي العبدوسي الفاسي، وُلِّي الفتوى بفاس والإمامة والخطابة بجامع القرويين، كان شيخ الجماعة: أخذ عن: جده ووالده أبي عمران، وأخذ عنه: ابن آملال، والقوري، وغيرهم. له: نظم حسن في شهادة السماع، وفتاوى أكثرها منقولة في المعيار، وقام بجمع وتوثيق فتاويه في كتاب مستقل الأستاذ هشام المحمدي. توفي عام: ٨٤٩هـ.

- انظر: درة الحجال لابن القاضي المكناسي: (٣/ ٥٣)، وشجرة النور الزكية لمخلوف:(٢٥٥/١).

[٧١]- انظر: المعيار المعرب للونشريسي، تحقيق: محمد عثمان، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان: (٥٤٦/٥).

[٧٢]- جمع وَفْر على وزن نصر؛ وهو المال الكثير.

- انظر: مختار الصحاح، زين الدين الرازي، تحقيق: يوسف الشيخ محمد، المكتبة العصرية، بيروت – لبنان، الطبعة الخامسة، ١٤٢٠هـ - ١٩٩٩م: (ص٣٤٢).

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

وكتب المجيب بخط يمينه عقب الجمع ما هذا لفظه؛
وكتب أسير ذنبه فقير رحمة ربه محمد بن عبد السلام بناني كان الله له ولطف به انتهى من خطه.
انتهى من خط العلامة سيدي أحمد ابن العباس رحمه الله آمين.

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

فهرس المصادر والمراجع

إرشاد الساري لشرح صحيح البخاري، شهاب الدين القسطلاني، المطبعة الكبرى الأميرية، الطبعة السابعة، ١٣٢٣هـ: (٢/ ١١).

اصطلاح المذهب عند المالكية، محمد إبراهيم علي، دار البحوث للدراسات الإسلامية وإحياء التراث، دبي – الإمارات العربية المتحدة، الطبعة الأولى، ١٤٢١هـ - ٢٠٠٠م.

الأعلام، خير الدين الزركلي، دار العلم للملايين، الطبعة الخامسة عشر، ٢٠٠٢م.

البداية والنهاية لابن كثير، تحقيق: علي شيري، دار إحياء التراث العربي، الطبعة الاولى ١٤٠٨ هـ. ١٩٨٨ م.

البيان والتحصيل والشرح والتوجيه والتعليل لمسائل المستخرجة، أبو الوليد بن رشد، تحقيق: محمد حجي، دار الغرب الإسلامي، بيروت – لبنان، الطبعة الثانية، ١٤٠٨هـ - ١٩٨٨م.

التاج والإكليل لمختصر خليل، محمد المواق، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، ١٤١٦هـ - ١٩٩٤م.

تاريخ الإسلام للذهبي، تحقيق: د. عمر عبد السلام تدمري، دار الكتاب العربي، لبنان/ بيروت، الطبعة: الأولى: ١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م.

تاريخ بغداد وذيوله، الخطيب البغدادي، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، الطبعة الأولى، ١٤١٧هـ.

التبصرة أبو الحسن اللخمي، تحقيق: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية قطر، الطبعة الأولى، ١٤٣٢هـ - ٢٠١١م.

تذكرة الحفاظ، شمس الدين الذهبي، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، الطبعة الأولى: ١٤١٩هـ - ١٩٩٨م.

ترتيب المدارك وتقريب المسالك للقاضي عياض، تحقيق مجموعة من الباحثين، مطبعة فضالة، المحمدية – المغرب، الطبعة الأولى.

التهذيب في اختصار المدونة، البراذعي القيرواني، تحقيق: محمد الأمين بن الشيخ، دار البحوث للدراسات وإحياء التراث، دبي – الإمارات العربية المتحدة، الطبعة الأولى، ١٤٢٣هـ - ٢٠٠٢م.

الجامع لمسائل المدونة، لابن يونس الصقلي، تحقيق: مجموعة من الباحثين، دار الفكر، بيروت – لبنان، الطبعة الأولى، ١٤٣٤هـ - ٢٠١٣م.

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

حاشية البناني على شرح الزرقاني على مختصر خليل، تحقيق: عبد السلام محمد أمين، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، الطبعة الأولى، ١٤٢٢هـ - ٢٠٠٢م.
حاشية العدوي على كفاية الطالب الرباني، لأبي الحسن العدوي، تحقيق: يوسف الشيخ محمد البقاعي، دار الفكر، بيروت – لبنان، ١٤١٤هـ - ١٩٩٤م.
خلاصة الأثر في أعيان القرن الحادي عشر، محمد أمين الحموي، دار صادر، بيروت – لبنان.
درة الحجال في أسماء الرجال، ابن القاضي المكناسي، محمد الأحمدي أبو النور، دار التراث، القاهر – مصر، الطبعة الأولى، ١٣٩١هـ - ١٩٧١م.
الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب، ابن فرحون، تحقيق: محمد الأحمدي أبو النور، دار التراث، القاهرة – مصر.
الذخيرة، شهاب الدين القرافي، تحقيق: سعيد أعراب، الطبعة الأولى، ١٩٩٤م.
سلوة الأنفاس ومحادثة الأكياس بمن أقبر من العلماء والصلحاء بفاس، محمد بن جعفر الكتاني، تحقيق، عبد الله وحمزة ومحمد الكتاني، دار الثقافة، الدار البيضاء – المغرب، الطبعة الأولى، ١٤٢٥هـ - ٢٠٠٤م.
سير أعلام النبلاء، شمس الدين الذهبي، تحقيق مجموعة من المحققين، مؤسسة الرسالة، الطبعة الثالثة، ١٣٠٥هـ - ١٩٨٥م.
شجرة النور الزكية في طبقات المالكية، محمد مخلوف، تحقيق: عبد المجيد خيالي، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى: ١٣٢٤هـ - ٢٠٠٣م.
شرح ابن ناجي التنوخي على متن الرسالة ابن أبي زيد القيرواني، تحقيق: أحمد فريد المزيدي، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، ١٤٢٨ هـ - ٢٠٠٧م.
شرح الزرقاني على موطأ الإمام مالك، محمد الزرقاني، تحقيق: طه عبد الرؤوف سعد، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة – مصر، الطبعة الأولى، ١٤٢٤هـ - ٢٠٠٣م:
طبقات الفقهاء، إبراهيم الشيرازي، تحقيق: إحسان عباس، دار الرائد العربي، بيروت – لبنان، الطبعة الأولى، ١٩٨٠م.
عقد الجواهر الثمينة في مذهب عالم المدينة، جلال الدين بن شاس، تحقيق: حميد لحمر، دار الغرب الإسلامي، بيروت – لبنان، الطبعة الأولى، ١٤٢٣هـ - ٢٠٠٣م.
عمل اليوم والليلة لابن السني، تحقيق: كوثر البرني، دار القبلة للثقافة الإسلامية، بيروت – لبنان.

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391

الفكر السامي في تاريخ الفقه الإسلامي، محمد الحجوي الثعالبي، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، الطبعة الأولى، ١٤١٦هـ - ١٩٩٥م.
فهرس الفهارس والأثبات، عبد الحي الكتاني، تحقيق: إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، بيروت – لبنان، الطبعة الثانية، ١٩٨٢م.
الفهرست لابن النديم، تحقيق: إبراهيم رمضان، دار المعرفة، بيروت – لبنان، الطبعة الثانية، ١٤١٧هـ - ١٩٩٧م.
لسان العرب، جمال الدين ابن منظور، تحقيق: اليازحي، دار صادر، بيروت – لبنان، الطبعة الثالثة، ١٤١٤هـ
مختار الصحاح، زين الدين الرازي، تحقيق: يوسف الشيخ محمد، المكتبة العصرية، بيروت – لبنان، الطبعة الخامسة، ١٤٢٠هـ - ١٩٩٩م.
المختصر الفقهي لابن عرفة، تحقيق: حافظ عبد الرحمن محمد خير، مؤسسة خلف أحمد الخبتور للأعمال الخيرية، الطبعة الأولى، ١٤٣٥هـ - ٢٠١٤م.
المدخل لابن الحاج العبدري، دار التراث، دون/ ط، دون/تاريخ.
معالم السنن للخطابي، المطبعة العلمية، حلب – سوريا، الطبعة الأولى: ١٣٥١هـ - ١٩٣٢م.
المعيار المعرب للونشريسي، تحقيق: محمد عثمان، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان.
منح الجليل شرح مختصر خليل، محمد عليش، دار الفكر، ١٣٠٩هـ - ١٩٨٩م.
المنهاج شرح مسلم بن الحجاج، محي الدين النووي، دار إحياء التراث العربي، بيروت – لبنان، الطبعة الثانية، ١٣٩٢هـ.
نيل الابتهاج بتطريز الديباج، أحمد بابا التنبكتي، تحقيق: عبد الحميد عبد الله الهرمة، دار الكاتب، طرابلس – ليبيا، الطبعة الثاني، ٢٠٠٠م.
وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، ابن خلكان، تحقيق: إحسان عباس، دار صادر.

ISSN: 2537-0383 eISSN : 2537-0391