

الفصل الرابع

الإطار العربي

تحويل تصور ابن خلدون

في تربية الملكة اللسانية إلى منهج نحوي مقترح .

- مقدمة

أولاً : تعريفات المنهج

- تعقيب

- تعريف أحمد المصدي

- التعريف الإجرائي

ثانياً : الأسس التي يقوم عليها المنهج المقترح في ضوء تصور ابن

خلدون في تربية الملكة اللسانية

ثالثاً : عناصر المنهج المقترح من مقدمة ابن خلدون .

رابعاً : عناصر الخبرة اللغوية المقدمة لتربية الملكة اللسانية

وطريقة تناولها .

خامساً : معايير اختيار المحتوى في المنهج المقترح

سادساً : تنظيم المحتوى داخل المنهج المقترح .

سابعاً : خطة التدريس في المنهج النحوي المقترح .

الفصل الرابع : الإطار العملي

يهدف هذا الفصل إلى عرض وتنظيم المنهج المقترح . وقد بدأ الباحث باستعراض تعريفات المنهج عند المتخصصين للخروج بالتعريف الإجرائي للمنهج المقترح ثم وضع الأسس التي بنى عليها المنهج مستقرنا إياها من مقدمة ابن خلدون وتلى ذلك توضيح عناصر المنهج المقترح من " أهداف ومحتوى وطرق تدريس وتقييم ثم أوضح المحتوى وعناصره ومعايير تنظيمه " معتمداً على آراء التربويين في ذلك . وفي النهاية قدم مخططاً يوضح فيه المنهج المقترح بعناصره وإجراءات تدريسه .

أولاً : المنهج المقترح

قبيل الوصول للتعريف الإجرائي للمنهج المقترح كان من الضروري أن نستعرض مدلوله لدى المتخصصين في ميدان المناهج وقد تعددت مدلولاته وتباينت كما سيتضح مما يأتي :

١- **المنهج** مجموعة الخبرات التربوية والاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية التي تهيئها المدرسة لتلاميذها داخلها أو خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي . وتعديل سلوكهم طبقاً لنفستها التربوية (الدمرداش سرحان ومنير كامل، ١٩٦٩ : ٧) .

٢- **المنهج** مجموع الخبرات التي تنظمها المدرسة وتشرف عليها؛ بقصد تحقيق أهدافها التربوية. وهذا التعريف يتضمن في طياته الأهداف المرغوبة والمادة الدراسية وأساليب التدريس ووسائله باعتباره محددات لنوعية الأنشطة والتقييم وباعتبارها معياراً موجهاً للخبرة ومدى تحقيقها للأهداف المرجوة (رشدي لبيب، ١٩٧٦ : ٤٠)

٣- **المنهج** مجموعة الخبرات وأوجه النشاط التي تقدمها المدرسة تحت إشرافها للتلاميذ بقصد احتكاكهم بهذه الخبرات وتفاعلهم معها، ومن خلالها يحدث تعلمهم وتعديل سلوكهم، ويؤدي إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل (محمد عزت عبد الموجود وآخرون، ١٩٧٨ : ٧) (إبراهيم عطا، ١٩٩٢ : ٢٨)

٤- **المنهج** عبارة عن مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تعمل المدرسة على إكسابها للتلاميذ بهدف إعدادهم للحياة وتنمية قدراتهم عن طريق الإلمام بخبرات الآخرين والإفادة منهم (حلمي الوكيل ومحمد المفتي ، ١٩٨٦ : ١٩)

٥- **المنهج** هو مجموعة الخبرات المربية التي تهيئها المدرسة للتلاميذ داخلها أو خارجها ؛ بقصد مساعدتهم على النمو الشامل بحيث يؤدي ذلك إلى تعديل السلوك والعمل على تحقيق الأهداف التربوية (حلمي الوكيل، ١٩٨٢ : ١٢)

٦- ويعرفه جود Good : **المنهج** يشير إلى كل ما هو مقصود مثل المقررات المخططة وأنواع النشاطات الأخرى ، أو قد يراد به المواقف والخبرات المقصودة ، أو المعالجة التربوية الفعلية . أو كل الخبرات التي يكتسبها الفرد تحت توجية المدرسة (فوزي طه ورجب الكلزة ، ١٩٩٤ : ٩)

٧- "**المنهج** بمفهومه الحديث يشمل كل ما تقدمه المدرسة من خبرات تهيئ الفرص للنمو الشامل المتكامل للتلميذ ، وفقاً لقدراته ، واستعداده وميوله ، سواء أكانت هذه الخدمات تقدم داخل أم خارج المدرسة" (شفيق ويصا ، ١٩٨١ : ٥)

٨- "**المنهج** هو جُماع الخبرات التي تهيئ الفرد ، والتي تستهدف مساعدته على النمو الشامل والمتكامل لكي يكون أكثر قدرة على التكيف مع ذاته ومع الآخرين " (فوزي طه ورجب الكلزة

٩- "المنهج": الخبرات التربوية التي تتيحها المدرسة للتلاميذ داخل حدودها أو خارجها بعبء مساعدتهم على نمو شخصياتهم في جوانبها المتعددة نموًا يتسق مع الأهداف التعليمية. (و: خبرات التربية هنا لها معنى شامل ذلك أنها خبرات معرفية وانفعالية و اجتماعية ورياضية و فنية "٠٠٠) وبهذا المعنى فإن المنهج يتضمن جميع ألوان النشاط التي يقوم بها التلميذ تحت إشراف و توجيه المعلمين ، أي أن المعلم ركن هام من أركان العملية التعليمية فهي تشمل التلميذ و المعلم و التقائه الاجتماعية و البيئة المحلية ، و ينتج المنهج من تفاعل هذه العوامل الأربعة. و بعبارة أخرى يمكن القول: "إن المنهج يعكس التفاعل مع هذه العوامل الأربعة" (يحيى هندام ، جابر عبد الحميد. ١٩٨٥ : ١٣-١٤)

١٠- المنهج هو خبرات التعلم المخططة و الموجهة، وكذلك نواتج التعلم المقصودة التي تحقق من خلالها بناء منظم من المعرفة و الخبرة تحت رعاية المدرسة من أجل تحقيق نمو شامل و مستمر للمتعلم في جانبه الشخصي و الاجتماعي (فوزي طه ، ١٩٩٢ : ١٠)

١١- المنهج هو المحتوى الصريح و الضمني الذي يُقدّم تحت رعاية المدرسة متضمنًا العمليات (الأنشطة) التي تساعد المتعلم على كسب المعرفة و فهمها من أجل تنميته مهاراته و تغيير اتجاهاته و قيمه (Roland C. Doll . 1989 : 10)

٣ - تعقيب و بقمص هذه التعريفات نجد الآتي:-

- أ- أن هذه التعريفات لم تحدد معظمها العلاقة بين المدرسة و المجتمع ، ما عدا تعريف (الدمرداش سرحان، حلمي الوكيل، شفيق و يصاب، يحيى هندام)
- ب- أن هذه التعريفات جعلت المنهج أشبه بالمقررات syllabus مع الفرق بين المفهومين، فالمنهج أكبر و أعم من المقرر (مثل تعريف حلمي الوكيل و المفتي، وجود Good)
- ج- لم تقدم التعريفات السابقة عناصر المنهج كاملة فيما عدا تعريف يحيى هندام.
- د- أن هذه التعريفات لم تشر إلي المنهج الضمني الذي يعتبر مهمًّا في العملية التعليمية ما عدا تعريف دول Roland c.Doll

٣- تعريف أحمد المهدي :

وفي محاولة لوضع تعريف عام للمنهج يقول أحمد المهدي: المنهج مصطلح يشير إلي مجموعة مشروعة ، و صادقة من المعتقدات و القيم ، و المعارف و المهارات ، و ألوان التذوق ، و الاتجاهات . من شأنها أن تدفع من يكتسبونها -بطريق مباشر أو غير مباشر بصوره واعية أو غير واعية - إلى القيام بأنماط معينة من التفكير و السلوك. يعهد الي مؤسسة ثقافية إكلوجية (المدرسة) ، و يضطلع-بتقديمها لمجموعات مختلفه من المتعلمين-مهنيون ملتزمون ، و ينجحون في تقديمها بدرجات مختلفة ، و تستخدم في تقديمها تنظيمات و طرق ، و أساليب ، و مواد تعليمية تختار بعد تأمل جاد ، و تتخذ بشأنها قرارات يسهم فيها ممثلون لمن لهم خبرة في تعليم مجموعات من المتعلمين يعرفون خصائصهم الثقافية و الانفعالية و الوجدانية و الاجتماعية. (أحمد المهدي عبد الحليم ، ١٩٨٨ : ١٣-١٤)

واستنادا إلي ما يقوله أحد علماء التربية: إن أي علم يتعلق بالتربية، فلا بد وأن يقوم على ثلاثه أبعاد أساسية هي المدرسة، والمجتمع، والمنهج. أي علاقة المعلم و المتعلم (عبد الرحمن حسن و طاهر عبد الرازق، ١٩٨٢: ١٤)

فإن هذا التعريف السابق يكاد يتضمن هذه الأبعاد الثلاثة كمكونات للتربية و التي هي مواد أي منهج. وقد يوجد بين هذا التعريف و تعريف يحيى هندام تشابه كبير يميزه بين كل التعريفات الأخرى فكلا التعريفين قد جمعا مكونات المنهج، إلا أن تعريف "أحمد المهدي" يتميز عن كل التعريفات السابقة بما يأتي:

١- أن هذا المنهج ذكر المنهج الضمني Hidden Curriculum الذي أغفله جميع تعريفات

المناهج الأخرى .

٢- أن هذا التعريف يتضمن في ثناياه العلاقة بين المعلم و المتعلم قطبي العملية التعليمية وحدي أي رسالة أو محتوى.

٣- أشار هذا التعريف إلى أن المنهج يوجه إلى مجموعة مختلفة في استعداداتها وقدراتها من المتعلمين. وأن نجاح المتعلمين فيه على درجات متفاوتة، وتأسيسا على ما سبق يكون الموقف التعليمي مكونا من مكونات المنهج.

٤- جعل هذا التعريف المدرسة نسقا أيكولوجيا (*) ممثلا للبيئة الاجتماعية بكل ما فيها من قيم، وما تحمله من أبعاد ومعايير، وهذا يتفق مع البحث الحالي، الذي يتخذ من المدرسة بيئة لغوية أيكولوجية مصطنعة تبعاً لتصوير ابن خلدون.

لكل ما سبق، فإن الباحث يتبنى هذا التعريف في صلب الدراسة، بعد تعديله ليتماشى مع البحث الحالي.

التعريف الإجرائي للمنهج المقترح:

منهج النحو المقترح مجموعة من النصوص الأدبية ذات معايير خاصة تحمل في طياتها

بعض القيم والمعارف والمهارات و ألوان التذوق تهدف إلى إكساب المتعلمين الملكة اللسانية من خلال فهم التراكيب اللغوية المتضمنة بها و استيعابها، و تمثلها بصوره واعية أو غير واعية فيكسبهم

(*) Ecology أيكولوجيا يرجع مصطلح أيكولوجيا إلى عالم البيولوجيا أرنست هايكل Ernst Haeckel عام ١٨٦٩ م. ليشير به إلى علاقه الكائن الحي ببيئته العضوية، وغير العضوية، وقد استخدم في بدايه قوله عن هذا العلم لفظ Oekologie ثم عدله إلى كلمه Ecology وقد اشتق المصطلح من كلمه "او كوس" Oikos الذي يعنى المسكن والمنزل، أو مكان العيش، ومن ثم فقد فهمت الأيكولوجيا على أنها علاقه الكائن الحي ببيئته (السيد عبد العاطي ١٩٩٤، ٢٠٠: ٥) (Peter Farb etall , 1990)

وتعتمد الأيكولوجيه على مفهوم التفاعل الأيكولوجي "أي عملية التعديل المتبادله التي تشمل على كافة الجوانب الحياتية"، التي يؤثر من خلالها الأفراد و الجماعات بعضهم في البعض الآخر بطريقة غير مباشرة و لا تشخصه، وذلك بالتأثير في أحد مصادر البيئة التي تعتمد عليها جماعة معينة (عاطف غيث، ١٩٩٤: ١٤٥).

وإذا كان مصطلح الأيكولوجيه يعتمد على التفاعل، فإن التفاعل يعتمد على مصطلح الموطن Habitat ويعني الجزء الفيزيقي الذي يجد فيه الكائن الحي مكاناً ملائماً للعيش والإقامة، وهو المَحْصَلَة لكل الظروف البيئية التي تدخل في النسق الأيكولوجي (السيد عبد العاطي، ١٩٩٤: ١٥٧)، وتقابل كلمه الموطن في السياق الأيكولوجي كلمه المدرسه بكل ما فيها من نظم إداريه و فنيه . فهي بيئه فيزيقيه تتأثر و تؤثر في البيئاه الأخرى أي المؤسسات المجتمعيه الأخرى.

الحدس اللغوي المتمسك بالصواب ، فيظهر في كتاباتهم وقراءتهم ، ويقدم هذه النصوص مهنيون على قدر من التخصص مستخدمين طرقاً وتنظيمات تختار بعد تأمل جاد لتناسب المتعلمين و الموقف التعليمي .

ثانياً: الأساس التي يقوم عليها المنهج المقترح وفق وجهه نظر ابن خلدون :

١- الأساس الفلسفي .

٢- الأساس الاجتماعي والثقافي .

٣- الأساس اللغوي .

٤- الأساس السيكولوجي.

وسيتم تناول كل أساس من خلال وجهه نظر ابن خلدون الواردة في مقدمته ، لقللة ما كتب عن ابن خلدون -تبعاً لعلم الباحث في هذا -الصدد .

١- الأساس الفلسفي

تعتبر الفلسفة هي المرشد العام لمسيرة التربية في أي مجتمع ، فالفيلسوف المُرَبِّي يقدم وجهة نظره في الكون ، والمعرفة والإنسان محاولاً الإجابة علي بعض الأسئلة التي خرج بها من تأملاته وملاحظاته مثل :

من المتعلم ؟ كيف يتعلم ؟ متى يتعلم ؟ بماذا يتعلم ؟ أين يتعلم ؟

وعند التعرف على وجهة نظر ابن خلدون الفلسفية نجد أنه يرفض كليه الفلسفة الوضعية يقول ابن خلدون في ذلك:

"فصل في إبطال الفلسفة وفساد منتحلها ، هذا الفصل وما بعده مهم لأن هذه العلوم عارضة في العمران كثيرة في المدن ، وضررها في الدين كثير. فوجب أن يُصدَّع ويُكشَّف عن المعتقد الحق فيها . ذلك أن قوماً من عقلاء النوع الإنساني زعموا أن الوجود كله حسي تدرك ذواته وأحواله بأسبابها وعلها بالأنظار الفكرية و الأقيسة العقلية ، وأن تصحح العقائد الإيمانية من قبَل النظر لا من جهة السمع فإنها بعض من مدارك العقل ... ووضعوا قانوناً يهتدي به العقل في نظره إلى التمييز بين الحق والباطل وسموه **بالمنطق** ... ثم يزعمون أن السعادة في إدراك الموجودات كلها -مآ في الحس ، وما وراء الحس -بهذا النظر و تلك البراهين " . وحاصل مداركهم في الوجود على الجملة وما آلت إليه وهو الذي فرغوا عليه قضايا أنظارهم أنهم عثروا أولاً علي الجسم السفلي بحكم الشهود و الحس ؛ ثم ترقي إدراكهم قليلاً فشغلوا بوجود النفس من قبل الحركة و الحس بالحيوانات ؛ ثم احسوا من قوى النفس بسطان العقل . ووقف إدراكهم فقضوا علي الجسم السماوي بنحو من القضاء علي أمر الذات الإنسانية ﴿ تعالي الله عما يصفون هو رب العرش العظيم ﴾ ووجب عندهم أن يكون للفلك نفس وعقل كما للإنسان ... ويزعمون أن السعادة في إدراك الوجود علي هذا النحو من القضاء مع تهذيب النفس ، وتخليقها بالفضائل . وأن ذلك ممكن للإنسان ولو لم يرد شرع لتمييزه بين الفضيلة والرذيلة من الأفعال بمقتضى عقله ونظره وميله إلي المحمود منها واجتنابه المذموم .. وأن ذلك إذا حصل للنفس حصَّلت لها البهجة واللذة وإن الجهل بهذا هو الشقاء السرمدى وتفصيل ذلك معروف من كلماتهم .

إذن يلاحظ الآتي :

أن الفلسفة التي يرفضها ابن خلدون وينكرها هي الفلسفة المثالية Idealism

وابن خلدون يرفض هذه الفلسفة للاتي :

١- **اهتمام المثالية بالعقل** : تولى العقل أهمية كبرى و هذا نقص "لأن إسنادهم إلى المثاليين- الموجودات كلها إلى العقل، و اكتفاءهم به في الترقى، فهو قصور عما وراء ذلك فالوجود أوسع من ذلك، و العقل ناقص يقول تعالى " وخلق ما لا تعلمون " و أعلم أن هذا الرأي الذي ذهبوا إليه باطل بجميع وجوهه" (ابن خلدون، ١٩٦٨، ج ١/١٣٢٢)

٢- **الطبيعة الإنسانية** : في الفلسفة المثالية مكونة من عقل و روح (عقل و جسد) وهذا خطأ يقول ابن خلدون : أما قولهم "أي المثاليين- إن السعادة في إدراك الموجودات كما هي عليه، فقول مردود مزيف، و تفسيره أن الإنسان عندهم مركب من جزأين إحداهما جسماني و الآخر روحاني ممتزج به، و لكل واحد من الجزأين مدارك خاصة به..... وهذا غير واق بمقصودهم" (ابن خلدون، ١٩٦٨، ج: ١/١٣٢٤)

٣- **الميتافيزيقا** : شغل المثاليين الشاغل، و هذا غير محبوب ، بل مكروره و مرفوض عند ابن خلدون

(٤) **المثالية مناقضة للشريعة المحمدية** ، و المثاليون يتعبون أنفسهم في البحث عن الميتافيزيقيا "أما الشريعة المحمدية قد بسطت لنا عالم الدنيا والآخرة... فلينظر فيها ويراجع" (ابن خلدون، ١٩٦٨، ج: ٤/١٣٢٦)

(٥) الجوارح عند المثاليين حقيرة أما في الإسلام فهي مخلوقة للانتفاع بها ، ولهذا ينبغي استغلال طاقه السمع كآلية خلقية ، هذه الآلية غير فطرية بل مكتسبة "فالملكة مكتسبة غير فطرية؛ لأنها تستمر بالقدم والمران حتي تصير ملكه راسخه ، فيظنها المشاهد أنها طبيعية ، وهي تكتسب بالصناعة" (ابن خلدون ، ١٩٦٨، ج: ٤/١٣٢٣).

و خلاصه فلسفه ابن خلدون الواقعية مجتمعة في قوله : **يرجع الإنسان الي أصوله و ليكن مهيمناً علي نفسه ، مميّزاً بين طبيعة الممكن ، و الممتنع بصريح عقله ، و مستقيم فطرته ، فما دخل في نطاق الإيمان قبله ، وما خرج عن حيزه** (ابن خلدون ، ١٩٦٨، ج: ٣/١١١٨)

وابن خلدون حين ينطلق موضعاً فلسفته التي بنى عليها منهجه في المقدمة لا ينسى الاستعانة بالله في طلب العلم يقول في هذا : **والذريعة إلي إدراك الحق بالطبع ، إنما هو بالفكر الطبيعي ، إذا جرد عن الأوهام و تعرض فيه الناظر إلي رحمة الله (فاعتبر ذلك و استمطر رحمة الله تعالى متي أعوزك فهم المسائل تشرق عليك أنواره بالإلهام إلي الصواب و الله الهادي الي رحمته. فما العلم إلا من عند الله** - (ابن خلدون، ج: ٤، ١٣٥٨) وهذا المنطلق الفلسفي مؤداه : **واتقوا الله و يعلمكم الله** ﴿ (سوره البقرة: ٨٢).

ولأينسى ابن خلدون دور المتعلم في العملية التعليمية فهو نشط عن طريق المناقشة و الحوار وهذا ما اسماه ابن خلدون "بفتح اللسان عند المحاوره" (ابن خلدون ، ١٩٦٨، ج: ٣/١١٢٥) وكذلك المتعلم فهو نشط غير بليد الفكر ينبغي عليه التفاعل مع معلمه فينبغي أن يناقشه و ذلك ما أوضحه ابن خلدون في الفصل رقم ٣٨ بعنوان (وجه الصواب

في تعليم العلوم وطريق إفادته (وفصل اتحاف المتعلم بفائدة تيسر له طريق الفهم) ابن

خلدون، ١٩٦٨، ج: ٤ / ١٣٥٢ - ١٣٥٣

" وأما قولهم : إن الإنسان مستقل بتهذيب نفسه و إصلاحها بملابسة المحمود من الخلق ومجانته المذموم ، فأمر مبني علي إن ابتهاج النفس بإدراكها الذي لها من ذاتها هو عين السعادة الموعود بها؛ لأن الرزئل عائقه للنفس عن تمام إدراكها ذلك بما يحصل لها من الملكات الجسمانية وألوانها فهذا التهذيب الذي توصلوا إلى معرفته إنما نفعه في البهجة الناشئة عن الإدراك الروحاني فقط. وأما ما وراء ذلك من السعادة التي وعدنا بها الشارع علي امتثال ما أمر به من أعمال وأخلاق فأمر لا يحيط به مدرك المدركين (ابن خلدون، ١٩٦٨، ج: ٤ / ١٣٢٦) «عالم الغيب والشهادة فلا يظهر علي غيبه احداً؛ إلا من ارتضي من رسول...» (سورة الجن، الآيتين ٢٦-٢٧)

"وابن خلدون يطلب ضروره الابتعاد عن هذه الآراء الفاسده قائلاً بضروره "الامتلاء من الشرعيات والا طلاع علي التفسير والفقہ، ولا يكبن أحد عليها وهو خلو من علوم الملة والله الموفق للصواب وللحق الهادي إليه" وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله. (ابن خلدون، ١٩٦٨، ١٣٢٧) يقول تعالى ﴿ إن هذا صراطي مستقيماً فاتبعوه ، ولا تتبعوا السبل فتفرق بكم عن سبيله ﴾ . (سورة الأنعام، الآية ١٥٣).

ويقول ابن خلدون في نهايه رفضه لهذه الفلسفة الفاسدة ، وتمسكه بفلسفته الإسلامية :

"...من لنا بعد ذلك بإدراك جميع الموجودات أو بحصول السعادة التي وعدنا بها الشارع إن لم نعمل لها؟! هيهات ما توعدون " . (ابن خلدون ، ١٩٦٨، ج: ٤ / ١٩٢٦) وهذا قول صريح بفساد هذه الفلسفة المثالية.

يقول ابن خلدون : "والبحث فيما وراء الطبيعة ، علم ينبغي تركه لأنه علم مجهول ... ينبغي علي المسلم أن يتركه ، لأنه من الأشياء التي لا تعنيه" (ابن خلدون ، ١٩٦٨، ج: ٤ / ١٣٢٤)

وهذه الرؤية تؤكد علي إسلامية النظرة عند ابن خلدون لأعتماده في ذلك علي قول الرسول الكريم : "مَنْ حُسِنَ إِسْلَامُ الْمَرْءِ تَرَكَهُ مَا لَا يَنْبَغِيهِ وَقَوْلُهُ تَعَالَى : ﴿ لَا تَسْأَلُوا عَنْ أَشْيَاءَ إِنْ تَبَدَّ لَكُمْ تَسْؤُكُمْ ﴾ (سورة المائدة ، الآية ١٠١) ورفضه هذا إنما يقوم علي أن المثاليين يعتمدون علي الظن يقول تعالى : ﴿ إِنْ يَتَّبِعُونَ إِلَّا الظَّنَّ وَمَا تَهْوَى الْأَنْفُسُ ﴾ (سورة النجم - الآية ٢٣) "والظن منهى عنه إسلامياً" فأبي فائده لهذه العلوم (ابن خلدون، ١٩٦٨، ج: ٤ / ١٣٢٦)

تعقيب :

يستفاد مما سبق :

- ١- أن تُقدّم النصوص التي تُعبّر عن واقع التلميذة ، وتغذي قيمها الإسلامية.
- ٢- ضروره العمل علي تنشيط التلميذات ، فهن نشيطات ، كأن يقمن بعمل لوحات حائطية في موضوع معين ، أو التفاعل مع المعلم بالمناقشة بالتعبير عن موضوع يهتمن به.
- ٣- المعلم قدوة للتلميذات يوضح لهن

ضرورة الاستعانة بالله عند التحصيل عملاً بتصور ابن خلدون المنبثقة من قوله تعالى: واتقوا الله ويعلمكم الله "

٤ - طريقه التدريس تقوم علي الحوار ، وليس التلقين فالمناقشة تفتح اللسان وتغذي الفكر .

٣- الأساس الاجتماعي الثقافي :

"التربية عملية اجتماعية في مضمونها ، فهي من ناحيه انعكاس لقيم المجتمع ومثله، وعادته وتقاليده ، وإنماء سلوكه ، ومن ناحية أخرى فهي وسيلة المجتمع لإعداد أبنائه إعداداً شاملاً متكاملًا يضمن لهم القدرة علي التكيف وبواسطة التربية تنشأ داخل الفرد ثقافة المجتمع ، فالتربية مؤسسة توطين الفرد، والوسيلة التي لديه للقاء كافة المؤسسات في المجتمع " والتربية لا تنتشر ممارستها بمحض الصدفة ، فكل نمط حضارى يقابله نمط من التنشئة الإجتماعية - اللغوية - طبقاً لمنطق ثقافي معين. " (بيار إرنى، ١٩٩٢ : ٦٢).

ابن خلدون حين فكر في كتابة مؤلفه العظيم (المقدمة) كان يرتبط بالمحيط الاجتماعى الذى ينتمى اليه هذا الفكر . وعملية التفكير عند ابن خلدون لم تتم إلا داخل ثقافة معينة -هذه الثقافة هي "الثقافة الإسلامية". والتفكير بواسطة ثقافة ما ، معناه التفكير من خلال منظومة مرجعية ، تُشكل إحدائياتها الأساسية من محددات هذه الثقافة ومكوناتها وفى مقدمتها : الموروث الثقافى ، والمحيط الاجتماعى والنظرة إلى المستقبل ، بل إلى العالم ، إلى الكون ، إلى الإنسان .

"حين يصف الباحث ابن خلدون بأنه عقل عربى ، فإنه يعنى به الفكر أو القوة المفكرة بوصفها أداة للإنتاج النظرى والعلمى صنعتها ثقافة معينة لها خصوصياتها ، هي الثقافة العربية وعلى وجه التحديد : الثقافة التى تحمل معها تاريخ العرب الحضارى العام ، وتعكس واقعهم وتعبر عنهم . وعن طموحاتهم المستقبلية ، كما تحمل فى نفس الوقت عوائق تقدمهم ، وأسباب تخلفهم الراهن . وتعبر عن الحلول ، بل وتحاول تقديمها .

إن دعوة ابن خلدون فى تربيته الملكة اللسانية هي دعوة نشأت من دوافع اجتماعية للأسباب الآتية .

أ- استقراء ابن خلدون لحال الأمصار والممالك . إنما هو عمل غرضه الوقوف على أسباب ضعف العرب عموماً ، والأندلس خصوصاً .

ب- دائماً نجد ابن خلدون يذكر أن العجم حين دخلو المجتمع العربى كانوا أساس فساد اللغة والطبع . فقد كان العرب قبل انغماس العجم فيهم يتحدثون بالعادة والطبع ، ولم يخطنوا قولاً أو كتابة ، من ثم فلم يعد المجتمع فى حاجة إلى دراسة القواعد التى تعرفه ببيان الصحيح من السقيم فى القول فبدخول العجم فسد اللسان ، لأن اللغة هي الوعاء الثقافى الذى ينتقل من مجتمع لآخر من خلال العادات والتقاليد ، ففساد الملكة استتبعه بالضرورة فساد الذوق والعادات والتقاليد .

يقول ابن خلدون : فسدت الملكة لمضر بمخالطتهم الأعاجم ، وسبب فسادها أن الناشئ من الجيل صار يسمع فى العبارة عن المقاصد كصفات أخرى غير الكيفيات التى كانت للعرب ، فيعبر بها عن مقصوده لكثرة المخالطين للعرب من غيرهم ، ويسمع كصفات العرب أيضاً

فاختلط عليه الأمر ، وأخذ من هذه وتلك ؛ فاستحدث ملكة ، وكانت ناقصة عن الأولى . وهذا معنى فساد اللسان العربي " (ابن خلدون ، ١٩٦٨ ، ج٤ / ١٣٧٥) "

ويقول ابن خلدون في موضع آخر " .. فعلى مقدار ما يسمعه العرب من العجم ويربون عنده يبعدون عن الملكة الأولى " . (ابن خلدون ، ١٩٦٨ ، ج٤ / ١٣٨٩) وابن خلدون لا ينسى أن يؤكد على أن التغيير اللغوي الاجتماعي لم ينج منه بلد أو مصر من أمصار الإسلام فيقول : " لم يكد يخلو عنه مصر ، ولا جيل ، فغلبة العُجْمَة فيها على اللسان العربي الذي كان له " (ابن خلدون ، ١٩٦٨ ، ج٤ / ١٣٩٥) .

إذن هناك تغيير لغوي بالاحتكاك أو بالغلبة أدى هذا التغيير اللغوي إلى تغيير اجتماعي فلزم التقليل من حدة هذا التغيير الاجتماعي الطارئ على المجتمع العربي فكانت فكرته في تربية الملكة اللسانية " واعتماداً على أن اللغة هي الوعاء الثقافي الذي يحمل تراث الأمة وقيمتها . ويتداولها المجتمع من جيل إلى آخر ، فالتطبيع الاجتماعي الذي نشده ابن خلدون لخصته فكرته في تربية الملكة اللسانية " (حسن الشرقاوي ، ١٩٧٨ ، ١٢٨) .

إذن الملكة اللسانية جاءت نتيجة حتمية حتمتها ظروف التغيير الاجتماعي الذي أدى إلى الإزدواجية اللغوية ، أو بالمطرح الحديث الغزو الفكري .

ولما كان ابن خلدون يعتمد على الأطر الإسلامية في نظريته الإصلاحية فإن هذا راجع إلى :

(١) أن الثقافة الإسلامية هي الأسلوب الكلي في الحياة للمجتمع الإسلامي . فاللغة العربية لا يجب أن تعلم إلا من خلال الثقافة والحضارة التي أوجدتها وحافظت عليها " فلقد أكدت الدراسات الميدانية أن المدارس التي لا يحترم حضارة اللغة التي يتعلمها لن يستطيع تعلم هذه اللغة وهذا يعني أننا يجب أن نعلم اللغة العربية من خلال الثقافة الإسلامية وحضارتها " (على مذكور ، ١٩٩١ : ٤٦) وابن خلدون حين يطالب بتدريس القواعد من خلال النصوص إنما يعني هذا تطبيقاً اجتماعياً على الصواب اللغوي الذي ارتضاه العرف اللغوي فما اللغة الا وعاء لعادات المجتمع وتقاليد.

وما يدعو إليه ابن خلدون من قرون عديدة : نجد أن أحد التربويين الأمريكيين يردده في تقريره (Mandle ١٩٨٠) " حيث أوضح أن هناك ثلاثة مداخل أو نماذج لمنهج اللغة الإنجليزية منها المدخل الثقافي وأساسه تأصيل الخلفية الثقافية العامة لدى كل الطلاب من خلال دراساتهم للغة الإنجليزية ، إذ يرى المربون الأمريكيون أنه ينبغي على الطالب أن يقرأ الأعمال الأدبية العظيمة ؛ ليستزود بالتراث ، ويربطه بالقيم والمعايير المعاصرة " (Encyclopedia of education., 1986: 428) . وهذه الرؤية تسير عليها أحدث مداخل تدريس اللغة الآن والمعروفة باسم المدخل المبني على المحتوى (*).

(٢) أن الثقافة الإسلامية تعطي الدين الإسلامي المكانة الأولى حيث تقوم في جوهرها على الإيمان بوحداية الله ، موضحة ما ينبغي أن يتحلى به المسلم معتمداً على قول الله تعالى :

﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ ، وَأُولِي الْأَمْرِ مِنْكُمْ فَإِن تَنَازَعْتُمْ فِي شَيْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى اللَّهِ وَالرَّسُولِ إِن كُنتُمْ تُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ ذَلِكَ خَيْرٌ وَأَحْسَنُ تَأْوِيلًا ﴾ (سورة النساء - الآية ٥٩) . وقوله تعالى :

« وَأَطِيعُوا اللَّهَ وَالرَّسُولَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ » (سورة الأنعام - الآية ١٣٢). وقوله تعالى :
 « وَأَطِيعُوا اللَّهَ وَرَسُولَهُ إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ » (سورة الأنفال - الآية ١) وقوله تعالى :
 « وَأَطِيعُوا اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَلَا تَنَازَعُوا فَتَفْشَلُوا وَتَذْهَبَ رِيحُكُمْ » (سورة الأنفال - الآية ٤٦)
 وقول الله تعالى : « مَا لِهَذَا الْكِتَابِ لَا يُغَادِرُ كَثِيرَةً وَلَا صَغِيرَةً إِلَّا أَحْصَاهَا ».

تعقيب

مما سبق يمكن استخلاص أهم المضامين الاجتماعية الثقافية للمنهج المقترح :

- أ- ينبغي أن تتعرض التلميذات للقرآن الكريم والحديث الشريف والجيد من قول الشعر والمنثور من الكلام العربى الفصيح الراقى.
- ب- أن تتعود التلميذات على كيفية الاقتباس من جيد الكلام وأن يوظفنه فى تواصلهن اللغوى حديثاً وكتابةً .
- ج- أن تكتب التلميذات فى بعض الموضوعات المتصلة بفهمهن للثقافة الإسلامية كالأمانة والصدقة
- د- أن تتعرض التلميذات لبعض الموضوعات ذات الصبغة الإسلامية كحق الجار.
- هـ- أن توضح بعض المفاهيم الإسلامية التى تتعرض التلميذات لدراستها داخل النصوص الأدبية.

٣- الأسس التربوية التى يقوم عليها المنهج المقترح

١- النحو وسيلة وليس غاية لذاته :

يقول ابن خلدون : " العلوم المتعارف عليها نوعان : علوم مقصودة لذاتها كالشرعيات من التفسير والحديث والفقهاء.... وعلوم آية وهى وسيلة لهذه العلوم كالعربية والحساب وغيرهما للشرعيات ولا ينبغي التوسع فى هذه العلوم الآلية فإذا ما شغل بها المتعلمون فإنها مضيعة للوقت وهذا ما فعله المتأخرون فى صناعة النحو والمنطق وأصول الفقه؛ لأنهم أوسعوا دائرة الكلام فيها، وأكثروا من التفريعات والاستدلالات بما أخرجها من كونها آلة وصيرها من المقاصد.... ولهذا يجب على المعلمين ألا يستبحروا فى شأنها، وينبهوا المتعلم على الغرض منها " (ابن خلدون ، ١٩٦٨ ، ج٤ / ١٣٥٨ - ١٣٥٩) ويقول فى موضع آخر : " الظاهر أن المتعلم لو قطع عمره فى هذا كله فلا يفى بتحصيل علم العربية مثلاً الذى هو آلة من الآلات ؛ فكيف يكون فى المقصود الذى هو الثمرة " (ابن خلدون ، ١٩٦٨ ، ج٤ / ١٣٥١).

٢- اللغة تكتسب بالممارسة :

يقول ابن خلدون " إن تحصيل أحكام الملكة اللسانية يتم بالممارسة والاعتیاد، فهى تكتسب بالارتياض فى كلام العرب (ابن خلدون ، ١٩٦٨ ، ج٤ / ١٤٢٣).

٣- السمع أبو الملكات :

يقول ابن خلدون : إن اللغة تعلم بالسمع فعلى قدر جودة المسموع يكون جودة الاستعمال. من بعده ثم إجادة الملكة من بعدهما فبارتقاء المحفوظ فى طبقته من الكلام ترتقى الملكة الحاصلة لأن الطبع ينسج على منوالها ، وتنمو قوى الملكة اللسانية (اللغة) بتغذيتها . فتخرج من القوة إلى الفعل (ابن خلدون ، ١٩٦٨ ، ج٤ / ١٤٢٣) .

٤- اللغة لا يضرها فقدان الإعراب أى الحركات الإعرابية:

إن من خصائص اللغة العربية التطور و التغيير الهائل الذى حدث للغة العربية قد أدركه ابن خلدون عندما قال : " لغة العرب لهذا العهد مستقلة ومغايرة للغة مضر وجمير ، وذلك أن نجدها فى بيان المقاصد والوفاء بالدلالة على سنن اللسان المضرى، ولم يفقد منها إلا دلالة الحركات على تعيين الفاعل من المفعول فاعتاضوا عنها بالتقديم والتأخير " (مصطفى زكى التونسى . ١٩٩٣ : ٥)

٥- اللغة تحصل من خلال تدريس نص أدبى راقى :

يقول ابن خلدون : " علم الأدب .. كلام للعرب ماعساه تحصل به الملكة من شعر عالى الطبقة ومسائل من اللغة والنحو مبنوثة فى أثناء ذلك متفرقة يستقرىء منها الناظر فى الغالب معظم قوانين العربية، والمقصود من ذلك ألا يخفى على الناظر فيه شىء من كلام العرب وأساليبهم ومناحى بلاغتهم، إذا تصفحه لأن الملكة لا تحصل من الحفظ دون الفهم ... ثم أنهم أرادوا حد هذا الفن فقالوا الأدب هو حفظ أشعار العرب وأخبارها، والأخذ من كل علم بطرف من علوم اللسان، أو العلوم الشرعية وهى القرآن والحديث الشريف، إذ لآمدخل لغير ذلك من العلوم فى كلام العرب " (ابن خلدون ، ١٩٦٨ ، ج٤ / ١٣٨٧) .

٦- اللغة مكتسبة وليست فطرية :

يقول ابن خلدون: "فهى هيئة ترسخ فى الذهن من تتبع التركيب فى شعر العرب لجريانها على اللسان حتى تستحكم صورتها فيستفيد بها العمل على مثالها والاحتذاء بها فى تركيب اللغة " (ابن خلدون، ١٩٦٨ ، ج٤ / ١٤٣١) وفى هذا الصدد يقول رسول الله صلى الله عليه وسلم : "ليست العربية بأحدكم من أب ولا أم، وإنما هى باللسان فمن تكلم العربية فهو عربى"

٧- النحو يُعلم من خلال تركيب نى معنى وليس من خلال الأمثلة غير المترابطة :

يقول ابن خلدون : " اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة - أى تكتسب - فهى ملكة فى اللسان للعبارة عن المعانى، وجودتها أو نقصانها، وليس ذلك بالنظر إلى المفردات وإنما هو بالنظر إلى التراكيب " (ابن خلدون، ١٩٦٨ ، ج٤ / ١٣٨٨) فاللغة تكتسب كوحدة واحدة، وهذا ما ينبغى مراعاته عند تخطيط، وتنفيذ، وتقويم المنهج .

٨- اللغة تعلم بالكتابة والاستماع :

يقول ابن خلدون : " ربما يكون الدأب على التعليم والمران على اللغة وممارسة الخط يفضيان بصاحبهما إلى تمكن الملكة اللسانية " (ابن خلدون، ١٩٦٨ ، ج٤ / ١٣٧٢)

يستفاد مما سبق استخلاص أهم المضامين اللغوية بالمنهج المقترح

١- أن يتم تدريس النحو على أسسه وسيلة و ليس غاية.

٢- أن تتعرف التلميذة على اللغة بأكثر من وسيلة للممارسة اللغوية.

٣- أن يتم تدريس اللغة و تعلمها من خلال السماع الهادف للغة، بأن يتحدث المعلم بلغة فصيحة ، وأن يتم تعلم اللغة من خلال الاهتمام بفن الاستماع كأحد الفنون اللغوية المعينة في تعلم اللغة.

٤- أن يتم تدريس النحو من خلال نص أدبي لا من خلال أمثلة مبتورة المعنى.

٥- الاهتمام بالتعبير التحريري كعامل هام في تعلم الملكة اللسانية.

٢- الأساس السيكولوجي :

١- الخبرة اللغوية السابقة تلعب دوراً كبيراً في تعلم اللغة.

يربط ابن خلدون بين المعرفة السابقة واللاحقة كإطار معرفي يعين المتعلم على تعلم اللغة يقول ابن خلدون : " إذا كان أوائل العلم وأواخره حاضرة عند الفكرة مجانية للنسيان كانت الملكة أيسر حصولاً وأحكم ارتباطاً، لأن الملكات إنما تحصل بتتابع الفعل، وتكراره ، وإذا تونسي الفعل، تتوسيت الملكة اللسانية الناشئة عنه، وإذا تفرغ الفكر لتعلم ما هو بسبيله مقتصر على، ربما كان ذلك أجدر بتحصيله" (ابن خلدون، ١٩٦٨ : ج٤ / ١٣٥٥) فالخبرة اللغوية السابقة تلعب دوراً كبيراً في تعلم اللغة فهي تكسب المتعلم إستراتيجيتين هما :

أ- إستراتيجية تعلم اللغة؛ فمن خلال النصوص الأدبية يمكن للمتعلم أن يستوعب الخبرة اللغوية الجديدة .

ب- إستراتيجية فهم اللغة : وهي تهدف إلى معرفة الأخطاء اللغوية والمؤدية لفهم أعمق لمدلولات بعض الألفاظ.

٢- التكرار وسيلة هامة في تعلم اللغة.

يقول ابن خلدون وإذا قل التكرار قَصَرَ الفكر وتكراره (ابن خلدون، ١٩٦٨ : ج٤ / ١٣٥٤)، الملكات تحدث بتتابع الفكر وتكراره (ابن خلدون، ١٩٦٨ : ج٤ / ١٣٥٢).

٣- التدرج وسيلة نافعة في تعلم اللغة :

يقول ابن خلدون : " اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيداً إذا كان على التدريج شيئاً فشيئاً و قليلاً قليلاً ... ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه ، حتى ينتهي إلى آخر الفن.... ثم يرجع إلى الفن ثانية فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة، وهي

أعلى منها. ويستوفى الشرح والبيان فتجود ملكته... وهذا وجه التعليم المفيد.... وهو كما يحصل في ثلاث تكرارات " (ابن خلدون، ١٩٦٨: ج ٤ / ١٩٥٣).

٤- الاستعداد كشرط من شروط التعلم :

يقول ابن خلدون " وقد شاهدنا كثيرا من المعلمين لهذا العهد الذى أدركنا يجنبون طرق التعليم وإفادته ويحضرون للمتعلم فى أول تعليمه واستعداده فى حلها، ويحسبون ذلك مراناً على التعليم وصواباً فيه، ويكلفونه وعى ذلك وتحصيله، ويخلطون عليه بما يقون عليه من غايات الفنون فى مبادئها، قبل أن يستعد لفهمها، فإن قبول العلم والاستعدادات تنشأ تدريجياً (ابن خلدون، ١٩٦٨ : ج ٤ / ١٣٥٣).

٥- التعلم بالأمثلة الحسية لزيادة الاستعداد والميل للتعلم :

يقول ابن خلدون : ويكون المتعلم أول الأمر عاجزاً عن الفهم بالجملة إلا فى الأقل وعلى سبيل التقريب والإجمال وبالأمثلة الحسية ، ثم لا يزال الاستعداد فيه يتدرج قليلاً قليلاً بمخالفة مسائل ذلك الفن وتكرارها عليه والانتقال فيها من التقريب إلى الاستيعاب حتى تتم الملكة فى الاستعداد ثم فى التحصيل.

٦- الفهم والاستعداد كشرط من شروط تعلم الملكة اللسانية يقول ابن خلدون :

" لا تحدث الملكة بدون الفهم " ويقول فى موضع آخر : " وإذا أقيمت على المتعلم الغايات فى البدايات وهو عاجز عن الفهم والوعى، وبعيد عن الاستعداد له كَلَّ ذهنُه عنها، وحسب ذلك من صعوبة العلم فى نفسه فتكاسل عنه وانحرف عن قبوله وتمادى فى هجرانه، وإنما أتى ذلك من سوء التعليم (طريقة التدريس). (ابن خلدون، ١٩٦٨ : ج ٤ / ١٣٥٤).

٧- الفروق الفردية كمحدد من محددات حدوث الملكة اللسانية :

يقول ابن خلدون : " ولا ينبغي على المعلم أن يزيد متعلمه على فهم كتأبيه الذى أكد على التعليم منه بحسب طاقاته، فالملكة قد تحدث فى ثلاثة تكرارات أو قد يحصل للبعض فى أقل من ذلك بحسب ما خلق له وتيسر عليه..... (ابن خلدون، ١٩٦٨ : ج ٤ / ١٣٥٣ - ١٣٥٤) ويقول فى موضع آخر : " إن النفس وإن كانت فى جملتها واحدة بالأنواع فهى تختلف فى البشر بالقوة والضعف فى الإدراكات، واختلافها إنما هو باختلاف ما يرد عليها من الإدراكات والملكات ... فهذه يتم وجودها، وتخرج من القوة إلى الفعل صورتها، والمكان التى تحصل لها إنما تحصل على التدريج كما قدمنا (ابن خلدون، ١٩٦٨ : ١٤٢٤).

٨- التفاعل النشط عنصر هام فى تعلم الملكة اللسانية :

يقول ابن خلدون : " اعلم أيها المتعلم أنى أتحنك بفائدة فى تعلمك فإن تلقيتها بالقبول .
وأمسكتها بيد الصناعة ظفرت بكنز عظيم وذخيرة شريفة وهى :-

أ- مشافهة اللسان بالخطاب " أى الحديث "

ب- مشافهة الرسوم بالكتاب " أى القراءة "

ج- مشافهة الرسوم بالخط " أى الكتابة " (ابن خلدون ، ١٩٦٨ ، ج ٤ / ١٣٥٦ -
١٣٥٧) .

د- فتحق اللسان بالمحاورة والمناظرة " أى المناقشة " (ابن خلدون ، ١٩٦٨ ، ج ٣ /
١١٢٤) وما أورده ابن خلدون فى (أ-د) تجده يدعو المتعلم إلى ضرورة :

أ- القراءة حول ما يدرس ثم الحديث عنه متسائلاً أو شارحاً أو الكتابة حوله، وهذه
الأمور جيدة فى تعلم أى علم وخصوصاً اللغة لأنها ذات طبيعة تكاملية، ووشائج متداخلة
مترابطة.

تحقيب :

فى ضوء ما سبق يمكن التعرف على أهم المضامين السيكولوجية التى يقوم عليها
المنهج المقترح :

١- أن يتكرر المفهوم النحوى (اللغوى) أكثر من مرة على التلميذة، وهو تكرر بناء
يؤدى بالتلميذة إلى فهم أعمق فهو ليس لمجرد التذكر، بل لزيادة الخبرة المعرفية حول
المفهوم الواحد مما يزيد الفهم لديها.

٢- أن يوضع فى حسابان (المعلم - الشرح - التدريبات) الخبرة اللغوية السابقة لدى
التلميذة، وتتخذ كتهيئة للدرس.

٣- أن يتم تناول المفهوم النحوى بالتدرج مع التكرار .

٤- مراعاة الفروق الفردية بأن يتم الشرح بأكثر من مرة، مع تغيير أسلوب المعلم
للشرح ، والإتيان بالأمثلة الحسية فى شرح النصوص مثل الصورة أو الأشكال المجسمة عند
شرح النصوص موضع القاعدة النحوية.

ثالثاً : عناصر المنهج المقترح من مقدمة ابن خلدون :

(١) الأهداف التعليمية :

يقول ابن خلدون : " اعلم أن اللغات كلها ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني ، ووجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها وليس ذلك بالنظر إلى المفردات، إنما بالنظر إلى التراكيب فإن حصلت الملكة التامة في التراكيب للألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة، ومراعاة التأليف الذي يطبق الكلام على مقتضى الحال؛ بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفادة مقصوده للسامع" (ابن خلدون، ١٩٦٨ : ج٤ / ١٣٨٩)

ويقول في موضع آخر : " ووجه التعليم لمن يتغى هذه الملكة ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلام العرب الجارى على أسنتهم وأساليبهم من القرآن والحديث وكلام السلف ومخاطبات فحول الشعراء العرب في أشعارهم وأسجاعهم ؛ حتى يتنزل لكثرة حفظه لكلامهم المنظوم والمنثور، منزلة من نشأ بينهم ... ثم يتصرف بعد ذلك في التعبير عمّ في ضميره على حسب عباراتهم وتأليف كلماتهم، وما وعاه وحفظه ... فتحصل له هذه الملكة" (ابن خلدون ، ١٩٦٨ : ج٤ / ١٣٩٦).

فالمهدف من تربية الملكة اللسانية كما فهم الباحث من كلام ابن خلدون مايلي :

- (١) أن تفهم التلميذة التراكيب اللغوية المتضمنة في النص الأدبي .
- (٢) أن تتبّع التلميذة سُنّة العرب في الكتابة .
- (٣) أن تقتبس التلميذة بعض التعبيرات الجميلة المتواترة في النصوص الأدبية المقدمة لها .
- (٤) أن تفهم التلميذة وتحفظ النصوص الأدبية الراقية .
- (٥) أن تحاكي التلميذة الأسلوب العربى كتابة وقراءة وحديثا .

(٢) المحتوى

يعرف محتوى المنهج بأنه " نوعية المعارف التي يقع عليها الاختيار، والتي تنظم على نحو معين" (أحمد اللقاني ، ١٩٨٢ : ١٧٥) أو هو " يشمل المفاهيم ، والأفكار ، والتعميمات التي تعلم " (محمد عزت عبد الموجود وأخرون ، ١٩٧٨ : ١٠١) وقد يوصف المحتوى بأنه " المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم التي يتعلمها الفرد" (فوزى طه إبراهيم ورجب الكيلزة ، ١٩٩٤ : ٩١)

تحقيب :

وعلى ضوء ما سبق نجد أن هذه التعريفات جاءت مُعرّفة ومُوضّحة لمحتوى المنهج في صيغة عامة غير منتمية لتخصص بعينه. ولاشك أن عناصر المحتوى لا تختار بصورة عشوائية ارتجالية، وإنما في ضوء أهداف معينة ، هذه الأهداف تتسق مع طريقة تنظيم المحتوى ثم تقويمه وهذا ماوعاه ابن خلدون . يقول ابن خلدون : " ووجه التعليم لمن يتغى هذه الملكة ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم الجارى على أساليبهم من القرآن والحديث .. فالملكة تحصل من حفظ كلام العرب (ابن خلدون ، ١٩٦٨ : ج٤ / ١٣٩٩) ويقول في موضع آخر : " ربما يكون الدأب على التعليم وممارسة الخط والمران على اللغة يفضيان بصاحبهما إلى تمكن الملكة اللسانية " (ابن خلدون ، ١٩٦٨ : ج٤ / ١٣٥٤).

إنّ المحتوى كما حدده ابن خلدون يتمثل في :

(أ) النصوص الأدبية

(ب) الكتابة أو ممارسة الخط - بتعبير ابن خلدون - المصطلح عليه الآن تربويًا التعبير الكتابي

(٣) طرق التدريس

تعرف طريقة التدريس : " بأنها مجموع الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المعلم، والتي تظهر أثارها على المنتج التعليمي الذي يحققه المتعلمون " (محمد عزت عبد الموجود وآخرون . ١٩٧٨ : ١٢٢) أو هي " الإجراءات والأفعال والتحركات ، التي يودها المعلم أثناء الموقف التعليمي بهدف تيسير التعلم " (على عبد العظيم سلام ، ١٩٩٤ : ٢٤٤) أو بمعنى آخر " سنول المدرس الذي يتضمن الأداءات التي تحدث أثناء عملية التعليم داخل حجرة الدراسة بقصد التأثير المباشر على أداء التلميذات لتعديله وبالتالي تيسير وحدوث التعلم " (محمد أمين المفتي ، ١٩٨١ : ٢٥) .

وفي ضوء ما سبق نجد ابن خلدون يحدد طريقة التدريس قائلاً : " وأيسر طرق هذه الملكة فنق اللسان بالمحاورة والمناظرة فهو الذي يُقَرَّبُ شأنها ويَحْصَلُ مرامها. فتجد طالب العلم منهم بعد ذهاب الكثير من أعمارهم في ملازمة المجالس العلمية سكوتاً لا ينطقون ولا يفاوضون. و عنائتهم بالحفظ أكثر من الحاجة فلا يحصلون على طائل من التصرف في العلم والتعلم؛ ثم بعد تحصيل من يرى منهم أنه قد حَصَلَ على الملكة تجد ملكته قاصرة في علمه، إن فاض أو ناظر أو علم ، وما أتاهم القصور إلا من قِبَل التعليم وانقطاع سنده وظنهم أنه المقصود وليس كذلك " (ابن خلدون، ١٩٦٨ ج ٣ / ١١٢١) ويقول في موضع آخر : السمع أبو الملكات **اللسانية** .. فالنفس تميل لما تنجح له (ابن خلدون، ١٩٦٨ : ج ٣ / ١٣٧٥) .

و شكل (٧) يوضح طريقة تدريس المنهج المقترح

تعقيب : مما سبق نستنتج من كلام ابن خلدون ما يأتي :

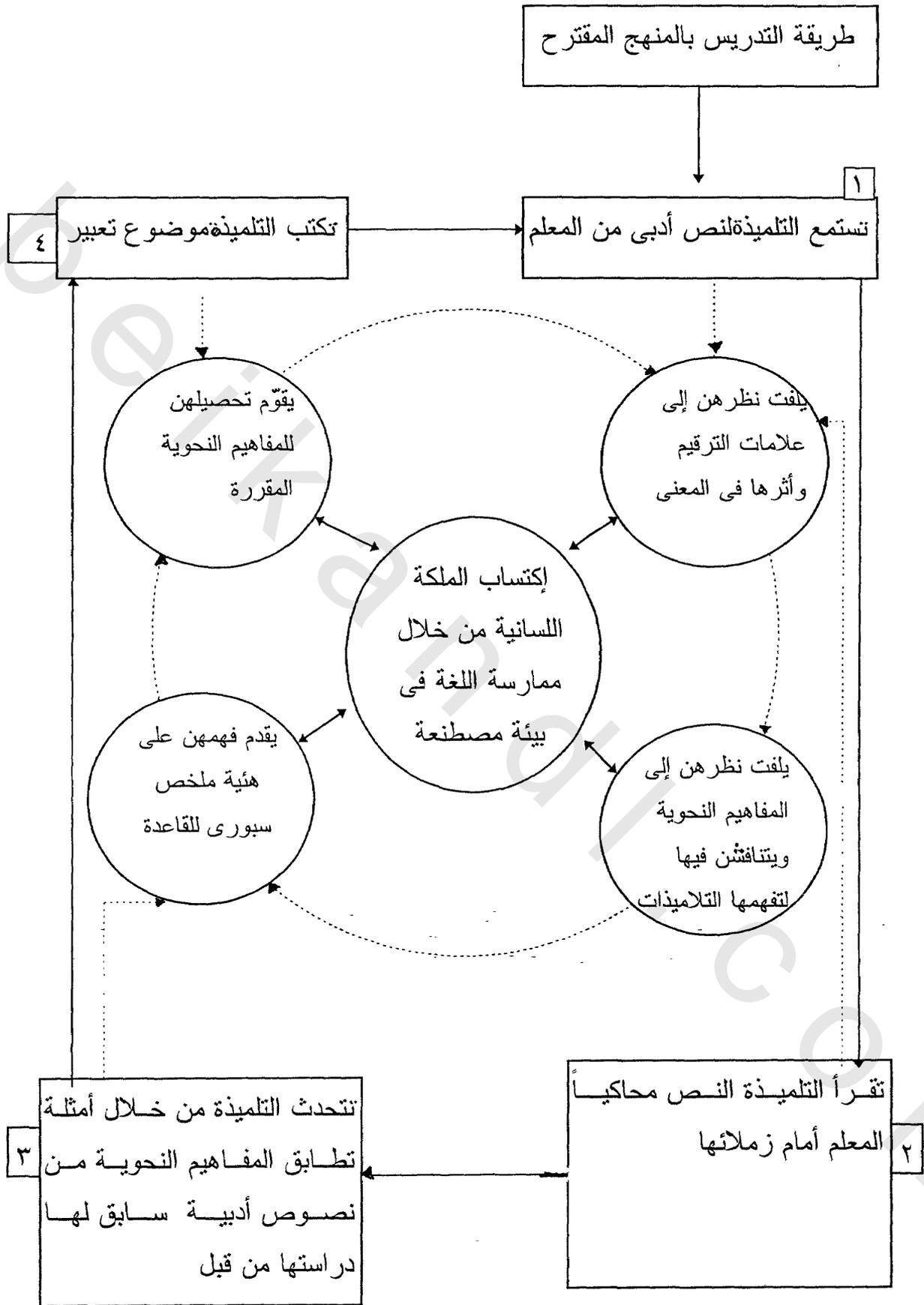
(أ) **المناقشة والحوار :** فبدون المناقشة لا يكون للتعلم معنى فهو تعلم سلبي ، ولقد عاب ابن خلدون على أهل المغرب طريقتهم في التدريس لاعتمادهم على الحفظ الآلي. يرى ابن خلدون أن المناقشة والمناظرة تساعد المتعلم على فهم المسائل واستيعابها. " والمناقشة والمحاورة لها دور خطير في تدريس اللغة عموماً والنحو خصوصاً لأنها ستولد ملكة استنباط الفروع من الأصول " (سوادى عبّاد محمد، ١٩٩٠ : ٨٦) " وطبيعة النحو العربي تفرض علينا طريقة المناقشة والحوار " (فتحى السيد محرز ، ١٩٨٧ : ١٧٠) .

(ب) **السمع :** يشارك السمع الحوار ويصاحبه في المنهج المقترح لتعلم الملكة اللسانية. من هنا يمكن القول : إن طريقة التدريس في المنهج المقترح ستتم معتمدة على المناقشة البناءة بين المعلم والمتعلم وكذلك على السمع ، فقد يستعين المعلم بوسائل سمعية كالمسجل .

(٤) التقويم :

يعرف التقويم على أنه : " إصدار حكم على أساس دليل متعلق بأهداف معقولة " (مهدي صالح السامرائي ، ١٩٨٥ : ١٢٦) .

في ضوء ما سبق يمكن أن يكون التقويم عند ابن خلدون مُعَبِّراً عنه في قوله الآتي : " إن العربي المتكلم بلسان العرب والبلوغ فيه يتحرى الهيئة المفيدة، لذلك على أساليب العرب، وأنحاء مخاطبتهم، وينظم الكلام على ذلك الوجه جهده فإذا اتصلت مقاماته بمخالطة كلام العرب حصلت له



شكل (٧) يوضح طريقة تدريس المنهج المقترح

الملكة فى نظم الكلام على ذلك الوجه ولا يكاد ينحو فيه غير منحى البلاغة التى للعرب وإن سمع تركيباً غير جازٍ مَجَّه، ونبا عنه سمعه بأدنى فكر بل بغير فكر مما استفاده من حصوله هذه الملكة، فإن الملكات إذا رسخت واستقرت ظهرت كأنها جبلية أو طبع لذلك المحل ... وهذه الملكة تحصل من ممارسة كلام العرب، وتكراره على السمع والتقطن لخواص تراكيبه " (ابن خلدون، ١٩٦٨، ج٤ / ١٣٩٩).

تعقيب

فى ضوء هذا الكلام يمكن أن يكون التقويم فى المنهج المقترح كالتالى :

(أ) التدريبات السمعية المحتوية على أخطاء يصححها المتعلم.

(ب) التدريبات التحريرية المحتوية على أخطاء يصححها المتعلم.

وينبغى أن نذكر أن التقويم كما فهم الباحث من مقدمة ابن خلدون يعتبر تقويماً تجميعياً؛ لأنه يعتمد على التصويب للأخطاء ، بعد إتمام الملكة عند المتعلم ، وإن كان هذا التقويم جيداً إلا أن التقويم التكويني سيوضع فى الحساب عند تنفيذ المنهج المقترح.

وفى ضوء ما سبق يمكن إلقاء الضوء على محتوى المنهج المقترح من خلال عناصر الخبرة المراد تقديمها وبالتالى عناصر المحتوى، وأسس تنظيمه.

رابعاً: عناصر الخبرة اللغوية المقدمة لتربية الملكة اللسانية وطريقة

تناولها :

(١) مفهوم الخبرة

يشير مصطلح الخبرة " إلى ما ينتج من تفاعل بين الفرد وبيئته، أو بينه وبين ما يواجهه من مواقف أو ظروف أو مشكلات ، أو أشخاص ليحدث الانسجام بينه وبين ما يواجهه، وتحدث المواءمة بين سلوكه ونموه " (عبد اللطيف فؤاد، ١٩٨٤ : ٢٨٤) وتشير الخبرة التعليمية إلى التفاعل بين النظم، وبين الظروف البيئية الخارجية التى يعمل فيها المتعلم ، ومن خلال السلوك النشط للتلميذ فى هذه الظروف يحدث التعلم؛ أى أنه يتعلم ما يعلمه له المدرس " (طه إبراهيم ورجب الكلزة ، ١٩٩٤ : ٩٤٥).

(٢) أمور ينبغى مراعاتها عند تقديم الخبرة اللغوية بقصد إحداث الملكة اللسانية :

(أ) أن تتيح الخبرة للتلميذ فرصة الممارسة لما يتضمنه المحتوى وهذا ما تؤكد أقوال ابن

خلدون : " فالملكة لا تحدث بدون ممارسة " (ابن خلدون ، ١٩٦٨ ، ج٤ / ١٣٩٨)

ولذا ينبغى أن يتضمن المنهج ممارسة لغوية تتمثل فى القراءة والكتابة والحديث والاستماع.

(ب) الخبرة المقدمة تكون من النوع الذى يؤدى إلى حدوث الإشباع والرضا فى مزاوله

السلوك المطلوب؛ فيكون ذلك دافعاً لأن تميل التلميذ إلى المحتوى ميلاً إيجابياً.

(ج) أن يكون السلوك المطلوب أداءه فى قدرة المتعلم وإمكانياته مما يجعلنا نختار له

محتوى مناسباً لقدراته، فنبتعد عن التجريد والرمزية طبقاً لطبيعة نمو التلميذ فى الصف

الأول الإعدادى.

(٣) عناصر الخبرة المقدمة كما دلت عليها الدراسة تتكون من :

(أ) نصوص أدبية تدرس من خلالها التراكيب النحوية.

(ب) قواعد نحوية.

(ج) تعبير تحريري يدرس من خلال طريقة تحقيق الذات.

ويمكن إيضاح ذلك فيما يأتي :

أ- النصوص الأدبية كعنصر من عناصر الخبرة اللغوية المقدمة :

إن ابن خلدون حين جعل المحتوى نصوصاً أدبية يعتبر بحق سباقاً على كثير من التربويين المعاصرين، فيقرر *ماندل Mandel* : " إن أحد مداخل تدريس اللغة الإنجليزية يسمى النموذج الثقافي، وأساسه فكرة تأصيل خلفية ثقافية عامة لدى الطلاب فعلى الطالب أن يقرأ الأعمال الأدبية العظيمة وأن المنهج ينبغي أن يزود المتعلمين - الخريجين - بمعرفة تراثهم الأدبي ... وقيم الحياة الثقافية المعاصرة" (*Encyclopedia of educational research, 1992 : 428*).

إذن يعتبر رأي ابن خلدون في اتخاذ النصوص الأدبية كمحتوى نحوي - من وجهة نظر المعاصرين رأياً جيداً . ولكن هل كل النصوص الأدبية نافعة وصالحة لهذا الغرض ؟ من وجهة النظر اللغوية تعتبر كل النصوص صالحة - لغوياً - على اعتبار أن النص الأدبي مكون من تراكيب لغوية *Syntax* ، إلا أنه ينبغي أن تختار هذه النصوص وفق معايير مناسبة للتلميذة وهذه المعايير نوجزها فيما يلي :

معايير اختيار - النصوص الجيدة - المعينة في تربية الملكة اللسانية :

[١] معايير تتصل بالناحية السيكولوجية :

- (أ) ضرورة مناسبة النصوص الأدبية لمدارك التلميذات.
- (ب) ألا تكون النصوص الأدبية المختارة مستغلقة على الفهم؛ فالاختيار الجيد هو المحقق لإمكانية الفهم للنص المقدم من أول قراءة أو من أول استماع.
- (ج) التمهيد من لدن المعلم ويتم ذلك من خلال القراءة المثلى من المعلم ، بحيث يراعى التتبع والنبر ... ومرعاة علامات الترقيم التي تشير إلى الوصل والفصل بين الجمل.

[٢] معايير تتصل بالناحية المعرفية :

- (أ) احتواء النص الأدبي على المفاهيم النحوية المراد تدريسها.
- (ب) نوعية اللغة أو الألفاظ التي تشيع في هذه النصوص من الضروري أن تكون معتمدة على الألفاظ الفصيحة البسيطة ذات الشبوع على السنة التلميذات ؛ إثراء للغتهم، وتراكيههن النحوية.
- (ج) يفضل أن تحتوى النصوص المقدمة على صيغ الألفاظ المألوسة - كثيرة الدوران على السنة التلميذات - محتوية على تراكيب لغوية يكون قد سبق لهن دراستها في الصفوف الدراسية السابقة ، وتنوع مظاهر الإعراب فيما يكثر فيه اللحن أو الخطأ.
- (د) احتواء النص الأدبي على المفاهيم النحوية المساعدة للتلميذات في تواصلهن اللغوي كأن تحتوى على مكونات الجملة العربية وفضلاتها وفي هذا يقول ابن

خلدون : " وينبغي أن يُتجنب المعقد من التراكيب جهدنا ؛ وإنما يقصد منها ما كانت معانيه تسابق ألفاظه إلى الفهم..... فإن كانت المعاني كثيرة كان حشوا واشتغل الذهن بالغوص عليها ... ولا يكون الشعر سهلاً إلا إذا كانت معانيه تسابق ألفاظه إلى الذهن ولتجنب المتعذر من الألفاظ " (ابن خلدون ، ١٩٦٨ : ج ٤ / ١٤١٧ - ١٤١٨)

[٣] معايير تتصل بالمقرؤية *Readability*

يقصد بمقرؤية النص : قابليته للقراءة فالغرض من المحتوى ليس كونه مستودعا للمعلومات. ولكنه أداة لتعلم الملكة اللسانية الصحيحة ؛ من هنا وجب أن تكون النصوص المقدمة ترجمة صحيحة وصادقة لعوامل المقرؤية ، لغة ومضموناً وإخراجاً بحيث يشعر التلميذات برغبة داعية لقراءته ومتابعته وهذا يتم في رأى الباحث من الآتى :

(أ) تشكيل النص (*)

" تتميز اللغة العربية عن غيرها من اللغات فى نظامها اللغوى الكتابى حيث تعتمد على الحروف الصامتة والمتحركة، وهذا الاعتماد ذاته جعل من الضرورى تعزيز الكلم بالحركات لإعطائها الصورة الصوتية الحقيقية وتجنبها أمن اللبس اللفظى، فكلمة (كتب) مثلاً لو كتبت دون حركات لأمكن نطقها بطرق كثيرة .. ومن ثم فإن اقتران الكلم بحركات فى الكتابة أمر ضرورى إذا شئنا إعطاءها لفظتها الصحيحة فالحركة فى الواقع تمثل أصواتاً لغوية من صميم الكلمة " (أحمد كشك، ١٩٨٣ : ١٢) وهذه العلامات التى تعتبر علامات صوتية ذات صلة وثيقة بال نحو العربى إذ من خلالها نفهم الصياغة، فالمظاهر الصوتية يمكن أن تستخدم استخداماً بالغاً فى تأسيس بقية الفروع اللغوية وتوضيحها أيا كانت صوتية أو صرفية أو دلالية أو نحوية " (فاروق خليفة أبو زيد، ١٩٩٣ : ٦٥) فى الضبط لبنية الكلمة تسهيل كبير فى الفهم وهو بمثابة الإعراب الداخلى. فالكلمة الواحدة يختلف معناها داخل السياق باختلاف ضبط حروفها، ومن ثم فتشكيل الحروف يعين فى تحديد المعنى، وعدم الضبط لبنية الكلمة يعتبر أحد المعوقات الخاصة بالنطق؛ وبالتالي يؤدى إلى

(*) يشيع على ألسنة المعلمين أو كتب النحو العبارة التالية : " اضبط الكلمات الآتية " وهذا من تصور الباحث خطأ لما يلى :

(١) بعد مراجعة معجم لسان العرب وجد أن مادة شكل (ش. ك. ل.) هى المناسبة يقول ابن منظور : " شَكَّلَ الكتابُ يُشَكِّلهُ شكلاً ، وأشكَّله أى أزال عجمته ، ويقال : أشكلت الكتاب (بالألف) كأنك أزلت به الإشكال والالتباس. وبالرجوع إلى مادة ضبط (ض. ب. ط.) وجد أنها بمعنى لزوم الشيء وحيسه ، ضبط الشيء بحفظه بالحزم ، ورجل ضابط بمعنى رجل حازم (ابن منظور ، ١٩٧٣ مادة شكل : ١١٢٣ ، مادة ضبط : ٢٥٤٩) إذن مادة ضبط لا تعنى تحديد معنى الكلمة صوتياً كما دل على ذلك مدلولها اللغوى.

(٢) غالباً ما يقصد من عبارة المعلمين أو كتب الوزارة " اضبط الكلمة التى تحتها خط فى العبارة ان تصع التلميذ العلامات الإعرابية المناسبة للكلمة كالمضمة والفتحة والكسرة لأن هذه العلامات تلازم الكلمة وتحتسبها فى وظيفتها النحوية حسب موقعها فى الكلام ووظيفتها فى السياق ، فالعلامة الإعرابية تخص الكلمة ونحسبها فى وظيفة نحوية معينة (لاحظ دلالة كلمة اضبط) ولما كانت العلامات الإعرابية قد استغنى عنها بقرائن الدلالة كما قرر ابن خلدون وتبعه اللغويون المحدثون فى ذلك آثر الباحث عدم استخدام كلمة ضبط الكلمة وفضل استخدام كلمة تشكيل.

كراهية التلميذة للغة فأخطاء النطق والفهم والإفهام قد يعود إلى عدم تشكيل بنية الكلم^(*) .
" فقد ثبت من دراسة المركز القومي للبحوث التربوية إهمال التلميذات للشكل العربي ، وعدم الدقة
فى استعماله؛ مما يؤدي إلى مشكلات النطق وربما لازمت الإنسان طوال حياته ومثل ذلك النقط
العربى (المركز القومى للبحوث التربوية ، ١٩٨٠ : ١٥)

ب- تنبيه التلميذة إلى علامات الترقيم فلها دور كبير فى مساعدتها فى تحصيل اللغة
واكتسابها، وخاصة القواعد التركيبية ، فعلامات الترقيم تحدد بداية الجملة ونهايتها. " فلولا هذه
الوقفات لأصبحت العبارة مجرد أصوات متصلة غير واضحة الحدود، ومن ثم يضيع من التلميذة
بداية الجملة ونهايتها " فالجملة هى ما تقع من السلسلة الكلامية بين وقفتين فحدا الجملة هما لحظة
الصمت اللتان تسبق إحداهما الشروع فى التلفظ بالكلام وتلى الثانية نهايتها" (داود عبده ،
١٩٨٦ : ١٢ - ١٤)

[٤] معايير تتصل بالناحية الجمالية.

و يقصد بها: ضرورة توافر الناحية الجمالية فى النص المختار بالإضافة إلى صحة المبنى؛ لأن
الهدف من اختياره للحفاظ تعويد التلميذة على تعلم التركيب العربى الجميل الصحيح. و استخدام
الكلمات المفردة فى وضعها السليم . والنص إذا كان جميلاً من ناحية المبنى و المعنى قوى
حساسية التلميذات، وكون عندهم الذوق السليم وأثرى لغتهم. و ينبغى البعد عن القول المبتذل.
يقول: ابن خلدون : (تجنب السوقى المبتذل بالتداول و الاستعمال، فإنه ينزل بالكلام عن طبقة
البلاغة و يصير مبتذلاً. و الحاكم بذلك هو الذوق). (ابن خلدون، ١٩٦٨، ج٤/١٤١٨)

و لتحقيق هذه المعايير السابقة فإن الباحث سيستخدم النصوص الأدبية المقررة على الصف
الأول الأعدادى و ذلك راجع إلى العوامل التالية:

(أ) أن الماكاة تتم بالحفظ ، والإتيان بنصوص جديدة - خارجية - على المنهج و تطالب
التلميذة بحفظها و يعتبر ارهاقاً لها ؛ مما يشعرها بكثرة النصوص و الملل منها.
(ب) أن هذه النصوص المقررة يفترض فيها بعض المعايير السابقة، فإن نقص معيار من
المعايير السابقة فإن الباحث يمكنه استدراك ذلك ما عدا معيار الجمال. فالنص الذى ينقصه هذا
المعيار لن يستخدمه الباحث، بل سيستبعده مثل نص (أغنية للإسكندرية على سبيل المثال)
ب- القواعد النحوية كعنصر من عناصر الخبرة المقدمة :

وهى عنصر ثان من عناصر المنهج المقترح تدور حول مكونات الجملة العربية.
و الجملة العربية نوعان هما: الفعلية والاسمية

(*) الكلم جمع كلمة ولهذا قال سيبويه : " هذا باب علم ما الكلم من العربية " ؛ لأنه أراد ثلاثة أشياء الاسم والفعل
والحرف . وجاء فى معجم لسان العرب : " الكلم لا يكون أقل من ثلاث كلمات ؛ لأنه جمع كلمة " (ابن منظور،
١٩٧٩ : ٣٩٢٢).

وقد وردت فى ألفية ابن مالك - وعنه أثر الباحث هذا المصطلح - كلمة الكلم ؛ لكونها اصطلاحاً نحرياً
على تقسيم العرب - النحاة - للكلمة داخل الجملة. وفى هذا يقول ابن مالك:

كلامنا لفظ مفيد كاستقم اسم وفعل ثم حرف الكلم
واحدة كلمة واللفظ عم وكلمة بها الكلام قد يؤم

ويشرحه ابن عقيل : الكلم اسم جنس واحدة كلمة : وهى اما اسم ، وإما فعل، وإما حرف. والكلم

متركب من ثلاث كلمات فأكثر كقولك إن قام زيد .. (ابن عقيل ، ١٩٩٢ ، ١٣ - ١٥)

و فى ضوء الجملة العربية يمكن ان تتدرج القواعد الآتية

(١) مفهوم الجملة الفعلية

(*) مفهوم الفعل :ويدرس من حيث الآتى :

-أنواع الفعل من حيث الزمن

-أنواع الفعل المبنى

(*)الفاعل ويدرس من حيث الآتى:

-مفهومه وإعرابه

-نوع الفاعل من حيث الجنس

-نوع الفاعل من حيث العدد

(*)المفعول به ويدرس من حيث الآتى:

-مفهومه

-إعرابه

(٢) مفهوم الجملة الاسمية ويتم تناولها من حيث :

المبتدأ ويتم تناوله من خلال الآتى :

-مفهومه

-المبتدأ من حيث العدد والجنس

ملحقات الجملة العربية ويقصد بها (الفضلة) (المكملات الخاصة بها والمتممة للمعنى) ويتم

تناولها من حيث :

-شبه الجملة:

-الجار و المجرور

-المضاف إليه

-بعض الظروف

(ج) التعبير التحريري كعنصر من عناصر الخبرة اللغوية فى المنهج المقترح

[١] الكتابة و واقع التدريس فى مدارسنا:

يقصد بالكتابة إجرائيا: "كل عمل لغوى دقيق يتم كتابة مراعاة للمقام، و مناسب لمقتضى

الحال". و يمكن تعريف التعبير كذلك بأنه القدرة و السيطرة على اللغة كوسيلة للتفكير

و الاتصال (على مذكور، ١٩٨٨: ٣٦) (على مذكور، ١٩٩١، ٢٦٦)

و الواقع أن الكتابة كعمل مدرسى يطلق عليه التعبير الكتابي. هذا ويعد التعبير التحريري من

أهم الأنشطة اللغوية فهو وسيلة اتصال بين الفرد وغيره، و للتعبير الكتابي دور فى تسهيل عملية

التفكير و التعبير عن النفس، او التعبير عن الذات.

و يؤكد العديد من الباحثين على أن التعبير الكتابي هو الغاية من دراسة اللغة العربية (على

مذكور، ١٩٩١: ٣٦٦) "قلائد من دراسة لاتمكن الفرد من التعبير عما فى نفسه فى أسلوب

واضح سهل، كما أن القدرة على التعبير الكتابي. تعد ثمرة من ثمرات التربية العامة (فتحى يونس

و آخرون، ١٩٨٧: ٥٤٣).

و مكانة التعبير الكتابي الخاصة بين فروع اللغة و فنونها تجعل الاهتمام به و العناية بتعليمه أمراً له أولوية متقدمة، وترتكى هذه الأولوية و تعطئها خصوصية طبيعة التعبير الكتابي.

[٢] و يمكن عقد المقارنة بين طبيعة التعبير الشفوي و التعبير الكتابي :

١- من حيث إنتاج اللغة: تخرج اللغة منطوقة عن طريق الأحبال الصوتية، و تدرك بحاسة البصر . أما اللغة المكتوبة فإنها تخرج عن طريق أداة عضلية من نوع مختلف تحتاج إلى دربة و مرونة و تدرك بحاسة البصر .

٢- تعلم اللغة: بينما يمكن تعلم اللغة المنطوقة من خلال البيئة الطبيعية بشكل تلقائي، نجد أن اللغة المكتوبة يجب أن تُعلم بشكل مقصود .

٣- التوظيف في اللغة المنطوقة: يمكن توصيل المعنى للسامع ليس فقط من خلال الكلمات، و لكن عن طريق التنغيم لهذه الكلمات و استخدام بعض الاشارات و إيماءات الوجه، كما يتأثر المتكلم بالسامع و رد فعله، فيمكن أن يعيد صياغة ما قاله بأسلوب آخر إذا رأى السامع ما يستدعي ذلك. أما في حالة الكتابة فالأمر مختلف حيث لا مجال لتوصيل المعنى بالتنغيم أو الإيماءة كما لا يمكن العودة لتأكيد الأفكار أو لإفهام القارئ لأن المرسل غير موجود مع المستقبل، و من ثم كان على الكتابة أن تستعوض بوسائل أخرى مثل علامات الترقيم، و التخطيط تحت الكلمات ، و اختلاف بنط الكتابة ، و مراعاة الفقرات و تسلسلها .

٤- صياغة اللغة و منطقية العرض: في اللغة المنطوقة نكون دائما معرضين لمقاطعة أنفسنا، فهناك فكرة تلح علينا ، نحاول عرضها، قد تغيب عنا تفاصيلها ثم نتذكرها، فنعيد ما قلنا بشيء من الزيادة و التوضيح . أما في اللغة المكتوبة فإننا لا نكون عرضة للمقاطعة. و حيث إن الدليل الوحيد للقارئ هو اللغة الصامتة-على الورق- لهذا كان من الضروري وجود القدرة على صياغة أفكارنا بطريقة أكثر تنظيماً و لا نلقى عبئاً على قارئنا في فهم ما نكتب.

٥- إن التعبير الشفاهي: لا شك أن مصيره إلى الزوال أما الحرف المكتوب، فهو وجد ليخلد (ولتر أونج ١٩٩٤: ٢٦١)

٦- الإطناب قد يوجد كثيراً في اللغة الشفاهية: لأن المتحدث، قد يتوقع شرود ذهن المستمع، فيعيد عليه صياغة الفكرة بطريقة أخرى، أما الكاتب فإنه يركز أفكاره و يسلسلها. إن قدرة العودة إلى ما سبق أن قرأه القارئ- في نفس الموضوع- تجعل الكاتب يقلل من الإطناب و يزيد من التركيز في الموضوع الذي يكتبه.

[٣] معاني التعبير الكتابي

يمكن النظر إلى التعبير الكتابي على أنه:

- ١- اتصال
- ٢- تعبير عن الذات.
- ٣- عمل شائع.
- ٤- سلوك مضبوط محكوم.
- ٥- تعلم

١- التعبير اتصال :

فالكاتب اتصال لأنها عبارة عن نقل معلومات أو إعطاء بيانات ، فما الكتابة إلا أحد أنواع التواصل اللغوي.

٢- التعبير الكتابي تعبير عن الذات.

فالتلميذة حين تكتب في موضوع التعبير فهي تعبر عن ذاتها و قد قيل: الأسلوب هو الرجل بمعنى أن كل شخصية تعبر عن موضوع ما، فهي تعبر عنه بطريقة تميزها عن غيرها لاختلاف الأفراد في الرؤى تجاه الموضوع الواحد.

٣- التعبير الكتابي عمل شائع:

إن معظم أوقات التلميذات سواء في المدرسة أو المنزل تقضى في الاستماع أو الحديث، ولكن داخل المدرسة نجد أن التلميذات يكتبن بصورة دورية، فلا توجد حصة-أي حصة- إلا و التلميذات فيها يكتبن بغض النظر عن نوعية الكتابة .

٤- التعبير سلوك محكوم

فلا شك أن التعبير الكتابي له قواعده الخاصة، التي ينبغي أن يعرفها الكاتب أو التلميذة في المدرسة، إن هذه القواعد ينبغي التدريب عليها لتعلم القدرة على تنظيم الأفكار هذا التنظيم يجعل القارئ قادراً على تتبع ما هو مكتوب كالعلامات الخاصة بالترياق، و التهميش: أي كيفية بداية الفقرة و نهايتها.

٥- التعبير تعلم:

لا شك أن التعبير الكتابي و التعلم مرتبطان، لأن لكليهما أسلوباً جديداً لرؤية العالم رؤية متجددة، و أحد أسباب الارتباط بين الكتابة و التعلم يكمن في الحقيقة التي مؤداها أن الكتابة تصنع الفكر . إن التعبير الكتابي يساعدنا على إنشاء سياقات جديدة لم ننشئها من قبل ، و لكن قد نكون قرأناها أو سمعناها من قبل و هنا نكون قد تعلمنا شيئاً، و لا شك أن العلاقة بين الكتابة و التعلم تتضح من خلال القيود الطبيعية للكتابة، فهي تتطلب وقتاً أو زماناً أو مكاناً محددين ، و تتطلب من الكاتب أكثر من حاسة، بل إنها تتطلب تركيزاً شديداً، هذا التركيز المطلوب للكتابة يساعد التعلم في الظهور أثناء الكتابة. لقد ذهب بعض علماء النفس مثل "جيروم برونر G. Broner إلى حد القول: "إن التعلم للكتابة يغير أسلوب عقل الفرد و وظائفه "فالتفكير أثناء الكتابة مركز و ملتحم . لأن الكتابة تخطيط يتضمن وضع الكلمة بجانب الكلمة و السطر بجانب السطر إلخ و لإتمام هذه المهمة يتهيأ العقل و تختلف تراكيب الفكر المثمرة، أي يَحْدُثُ تعلم (على عبد العظيم سلام، ١٩٩٤: ٢٦٥) تلك الروابط المتمثلة في البقاء و البطء و التركيز و الالتزام. التي تجمع بين الكتابة و التعلم، ينبغي مراعاتها عند التعامل مع التعبير التحريري، بوصفه مادة تعليمية، فهي تدخل في صميم طبيعة الكتابة. بل إن هذه الروابط تعطي أهمية لتعلم التعبير التحريري في العملية التعليمية و التربوية بحيث يصبح هدفاً وسيلة في آن واحد.

د- التعبير الكتابي بين الواقع و المأمول:

[١] ماهية التعبير التحريري في مدارسنا :

يعتبر التعبير الكتابي في مدارسنا أحد فروع اللغة العربية التي ينظر إليها على أنها حصة ترفيحية للمعلمين و التلميذات ، ففيها يتخفف كل منهما من وطأة الأفرع الأخرى ، فلا يتم فيها في أحسن الأحوال-تدريب التلميذات على كيفية الكتابة في الموضوع المراد الكتابة فيه .

[٢] دور المعلم و التلميذات في التعبير التحريري:

والمعلم فى مدارسنا يكتب رأس الموضوع على السبورة، ثم يتحدث فيه، ليقدم -ضمنًا- بعض الأفكار للتلميذات، ثم تذهب التلميذات للبيت فيكتبن الموضوع، ثم يأتين به إلى المدرسة مكتوبًا، فلا دور للتلميذة فى اختيار الموضوع،

[٣] طريقة تدريس التعبير التحريرى فى مدارسنا :

إن التعبير فى مدارسنا يتم من خلال قم .. اجلس!! (على مذكور ١٩٩١: ٢٦٨)

لكل ماسبق ينبغى أن ينظر الي التعبير الكتابى نظرة مغايرة لما هو موجود فى الواقع تبعاً

لما يلى :

(١) أن التعبير "هو الحصيلة النهائية لتعلم اللغة العربية، أى أنه الهدف الشامل من تعلم اللغة العربية، فكل فنون اللغة تصب فى التعبير (على مذكور ١٩٩١: ٢٦٦)

(٢) أن الكتابة يجب أن تتخذ من فنون اللغة المختلفة -لأنها تكملها- مادة للتدريب و التعلم" يقول أحد الباحثين" المفروض ألا تكتب التلميذة إلا ما تستمع إليه أو قرأت عنه أو تحدثت فيه (على مذكور، ١٩٩١: ٩)

وهذه المقولة لها ما يؤيدها من نتائج الأبحاث العلمية كما يأتى:

(١) دراسة سمر فيل وروبرت (1985) Summer Ville & Robert harld

(٢) دراسة كات (1978) Cat, Laureen Connally

(٣) دراسة جيتكام (1993) Gahtklham, kunyorut

٣- أن الموضوع التعبير الكتابى يكاد يكون هو المقياس الحقيقى للحكم على تحصيل الطلاب فهو يتضمن بعض مهارات التحرير العربى كالترقيم، وكيفية بداية الفقرة -التهميش، و جودة الخط، و حسن توظيف الأساليب الجميلة من النصوص الأدبية وممارسة ذلك لأن تعلم الكتابة و إتقانها يأتى بالتكرار (976 : Markel, Barbara Ganz Glass, 1983) أن الكتابة تتأثر بما نقرأه، فجودة القراءة تؤدى إلى جودة الكتابة لأننا نحفظ ببعض التعبيرات التى تظهر بصورة عفوية عند الكتابة (9: Done Byrne, 1988)

... إن ما يحتاجه المتعلم ليكتب موضوعاً جيداً، هو أن يتعلم كيف يستخدم و يوظف التعبيرات الجميلة فيما يكتب سواء أكانت هذه التعبيرات نثرية أو شعرية فمع الاهتمام بميول المتعلم ، و ضرورة احترام شخصيته فى عملية تعليمه ، و مع الاهتمام بتكامل تدريس اللغة العربية، **أفترحتُ طريقة "تحقيق الذات"** التى تقوم على مراعاة ميول المتعلم ، و مراعاة التكامل فى تدريس اللغة العربية (على مذكور ١٩٩١ : ٢٦٥-٢٩٤)

هـ - طريقة تحقيق الذات كأحد محددات تحصيل الملكة اللسانية

[١] خطوات هذه الطريقة

و هذه الطريقة ستشرح بالتفصيل لكونها ستتخذ كأحد محددات تحصيل الملكة اللغوية -تقوم

على الخطوات التالية

٢-مرحلة البحث عن المعارف و الحقائق

١-مرحلة تحديد الموضوعات

٤-مرحلة كتابة الموضوع

٣-مرحلة التعبير الشفوى

٦-مرحلة المتابعة

٥-مرحلة التقويم

(١) مرحلة تحديد الموضوعات

(أ) وهى تعتمد على مشاركة التلميذات فى اختيار الموضوعات ، فإذا كان التلميذات هن صاحبات هذه الموضوعات ، فلا شك أنهن يملن إليها ، و من ثم يحبين الحديث عنها والكتابة فيها.

(ب) على هذا الأساس يقوم المعلم بجمع الموضوعات التى تحب التلميذات أن تتحدثن فيها ثم يقوم المعلم بعد ذلك بتحديد الموضوعات التى أجمعت عليها التلميذات تلك التى تمثل جميع اتجاهات التلميذات عموماً.

(ج) يعرض المعلم على التلميذات هذه الموضوعات لكى يخترن منها ما يحبين الكتابة فيه.

(٢) مرحلة البحث عن المعارف:

(أ) حيث تبحث التلميذة عن المواد التى تقيدها فى تغذية الموضوع الذى اختارته. و هنا ينبغى على المعلم أن يرشدها إلى المكتبة أو الجرائد أو غيرها من المصادر التى ينبغى أن يستعن بها فى كتابة الموضوع.

(ب) تقوم الطالبة بكتابة المسودة الخاصة بالموضوع

(٣) مرحلة التعبير الشفوى

تأتى التلميذات هنا - أى فى المرحلة التى تعتبر الحصة الثالثة - لكى يتناقشن فيما جمعنه من مواد وأفكار. و هذا يتم من خلال اختيار المعلم لعدة تلميذات ، فتقوم كل واحدة منهن لتقرأ أعلى زميلاتها ماكتبته ، فيناقشنها فيما كتبت . و هنا تعرف التلميذة بعض نقاط القوة و الضعف فى الموضوع الذى كتبتّه.

(٤) مرحلة كتابة الموضوع:

فى هذه المرحلة تقوم التلميذات بكتابة الموضوعات فى صورتها النهائية - مع الأخذ فى الاعتبار الملاحظات والنقاط التى أثيرت أثناء المناقشة فى حصة التعبير الشفوى - ثم تعطينها للمدرس .

(٥) مرحلة التقويم :

يقوم المعلم بتقويم الموضوع وفقاً لعدة معايير يتفق عليها مع التلميذات قبل كتابة الموضوعات ، بحيث تكون مناسبة لنوعية الموضوعات المقترحة ، ولأهداف التعبير عموماً ، وهذه المعايير تنحصر فيما يلى :

(أ) سلامة التحرير العربى ويشمل (مهارات الترقيم والخط)

(ب) سلامة الأسلوب العربى ويشمل (الصرف والنحو)

(ج) سلامة الألفاظ ، وتعنى البعد عن العامى المبذل

(د) تكامل الموضوع

(هـ) منطقية العرض (ويعنى تسلسل الموضوع وفقاً لتسلسل الأفكار)

(و) جمال المبنى والمعنى

(٦) مرحلة المتابعة :

يسجل المدرس مجموعة الأخطاء الهجائية والأسلوبية والدلالية الشائعة فى تعبير التلميذات ثم يقوم

بمعالجتها معهن في اللقاءات القادمة - الحصص التالية - ويمكن استغلال دروس القراءة و الأدب والنحو في معالجة هذه الأخطاء.

[٢] تعقيب:

من الاستعراض السابق لخطوات أو مراحل طريقة تحقيق الذات التي ابتكرها - الباحث الأستاذ الدكتور - على مذكور يمكن إجمال الملاحظات الآتية

(١) أن المدرس هنا يعتبر مدرباً ومرشداً أو معلماً على التدريب والمتمرنات معه .
 (٢) أن المدرس هنا - ومعه بقية التلميذات - يمثل الناقد أو الجمهور . والحكم هنا لا يتم على أساس الدرجات ، فالمهم هو معرفة نواحي القوة والضعف في إنتاج التلميذات ؛ لكي يعملن على تحسينه . ويمكن القول : " إن أى عمل تركيبى (مقالى) لا يتسم بالكمال ، ولكن كل عمل من هذه الأعمال (المقالية) يمكن أن يفتح أفقاً جديدة فى المستقبل . ويتطلب ذلك أن يعدل كلٌّ من المدرس والتلميذة أدوارهما من (معلم ← تلميذة) إلى (ممرن ← تلميذة) .

(٣) أن التعبير الكتابى بهذا الشكل المقترح يمثل بعداً هاماً وخطيراً ، فهو يمثل التفكير التباعدى أو التخيل الإبداعى - وهكذا يعد التركيب أى "التعبير الإبداعى من الأهداف التربوية المنشودة حيث يفتح أفقاً أمام الفرد ؛ ليصبح متفرداً له أفكاره وآراؤه الخاصة" (جورج ف . مالدوس وآخرون ، ١٩٨٣ : ٢٩٣)

(٤) أن تفرد التلميذة يأتى من خلال فهمها لما تقول أو تمارس من عمل أثناء كتابتها للموضوع" فإذا كانت اللغة تعبيراً عن فعل ، فهي بالتالى دعوة إلى فعل . أنها ذات وظيفتين : وظيفة لدى المُعَبَّر ، ووظيفة مطلوب استثارته لدى المتلقى ، وهذا هو جوهر عملية الاتصال من خلال التفاعل، وأساس التعبير الإبداعى هو مدى تأثيره فى القارئ أو المستمع " (مصرى عبد الحميد حنورة ، ١٩٧٩ : ٥١)
 والتلميذة حين تكتب موضوعاً معيناً فهي تستعين بما حصلتته من تعبيرات جميلة ، أو معلومات تتطلب وضعها فى سياق جديد تبعاً للموضوع المكتوب ؛ " لأن الاختيار من المخزون التحصيلى يتحدد بإدراك موقف المشكلة المراد التعبير عنها " (مصرى عبد الحميد حنورة ، ١٩٧٩ : ٩٢) وتبعاً لأساليب تعلم الفرد وطرق احتفاظه واستقباله بالمعلومة تختلف طرق الاحتفاظ بالمعلومات سواء أكانت تعبيرات جمالية أو مفاهيم علمية ، ... إلخ ، مما يتضح معه تفرد التعبير فلقد دلت الأبحاث النفسية " على أن استخدام الكلمات يكشف عن فروق فردية فى طريقة استعمال المعلومات المحفوظة . وأكثر مما يكشف عن فروق ناتجة عن درجات الحفظ " (مصرى عبد الحميد حنورة ، ١٩٧٩ : ٩٠)

فى ضوء ماسبق من ملاحظات فى (١-٤) يمكن اقتراح الآتى :

(أ) يجب أن تكون المشكلة المقدمة للتلميذة مشكلة جديدة ، ويجب أن تكون لدى التلميذة حرية كبيرة فى تحديد المشكلة ، أو المهمة التعليمية التى ترغب فى التعبير عنها -

كتابة - حتى يتسنى لها ربط أفكارها ومشاعرها وخبراتها بما تريد الكتابة فيه . ومن هنا فإن " **طريقة تحقيق الذات** " تأخذ الموضوعات من أفواه التلميذات ثم تصوغها في صورة مشكلة ينبغي التعبير عنها

(ب) أن يكون التعبير الإبداعي على صورة اختبار **الكتاب المفتوح Open book test** .
والذى حفز الباحث على هذا الاقتراح المبررات الآتية

- (١) اعتماد التلميذة فيما تكتبه على قراءتها الخارجية سواء كان إطلاعها بالمكتبة المدرسية أو الاستعانة بكتب يستخدمها الكبار .
- (٢) أن المعلم فى معظم أدواره - حسب طريقة تحقيق الذات - يصبح مرشدا فى شتى مراحل كتابة التلميذة فمن أهم أدواره : إرشادها إلى ماينبغي أن تقرأه، والمصادر التى يمكن أن تستعين بها.
- (٣) كثرة التنقيحات التى تقوم بها التلميذة ، قد تأخذ وقتا طويلا بغرض تقديم موضوع تعبير جيد.
- (٤) بطريقة الاختبار المفتوح Open book test يمكن التقليل من الضغط النفسى على التلميذة إذا ماأردنا أن يتم تعليم التعبير التحريرى بطريقة تحقيق الذات .
- (٥) جودة تنقيح الموضوع وتقديمه فى صورة مثلى حيث يحصل المعلم على عينات من أحسن ماتستطيع التلميذة أن تكتبه فى أمثل الظروف ، " إن الكتابة فى الواقع ماهى إلا إعادة لما قرأناه سابقا، ولكن بصورة تتفق مع ماتتوقع أن يكون عن المستقبل، ولهذا فنحن غالبا ماتنقح ماتكتبه قبل عرضه على الآخرين؛ لأننا ببساطة نكتب لكى يقرأه الآخرون(1: Done Byrne,1988)

و- طريقة تقويم التعبير الكتابي

هناك طريقتان لتقويم التعبير الكتابي يمكن إيجازهما فيما يأتى :

- (١) **الطريقة الأولى** تسمى الطريقة الكلية أو الانطباعية ، وقد يطلق عليها البعض **General impression marking** أو قد يطلق عليها **Holistic method** وهذه الطريقة

(*) بعد مصطلح هولستيك Holistic مصطلحا ذاق الصيت فى ميدان الكتابة، لذا كان من الضرورى الإحاطة بمعناه أو تعريفه " لقد عرفه كوبر Cooper قائلا: هو عبارة عن إجراءات عملية للمساعدة فى تقويم التعبير بصورة كلية من خلال عناصر الموضوع.

ويعد هذا النوع من التقويم الأكثر انتشارا ويحتوى على عناصر الكتابة التى احتوت عليها قائمة ديرتيخ Dierlich للتعبير الكتابي .

إن المصطلح مأخوذ من تهجئة كلمة هولستيك Wholistic التى تعنى التمامية أى كون الشيء تاما وصحيحا Legitimat وهذا المصطلح مشتق من رؤية فلسفية تعرف بالاتجاه الشمولى Holism وتعنى كلمة هوليزم "الاتجاه الشمولى الذى تبناه بعض الفلاسفة من أمثال هيغل ومودى هذا المذهب : أنه لا بد من فهم بعض الظواهر من دراسة الكل الذى ترتبط فيه. وقد تبنت هذه النظرة من الاعتقاد بأن الفرد يستطيع أن يفهم أى شئ مهما كان كاملا وبدقة من خلال تأمل الجوهر وإدراك الماهية (عاطف غيث وآخرون ، ١٩٩٢ : ٢٢٦) .

إن هذه الطريقة التقييمية تقوم على تقويم جزئيات الموضوع Faragmentaly بصورة كلية ؛ لأن الأجزاء فى النهاية تعطى فكرة - قابلة للتقييم - عن الموضوع ككل . (Stephen N.Judy & Susan J. Judy , 1992: 153)

هي المتبعة الآن في مدارسنا المصرية حيث تقوم على حدس المصحح ، وتخمينه وهي سينة من عدة أوجه :

- (أ) الدرجة المعطاة للتلميذة لاتعتمد على الموضوعية .
 (ب) الدرجة المعطاة للتلميذة لاتعبر عن المستوى التحصيلي الواقعي .
 (ج) الدرجة المعطاة - وكيفية إعطائها - لاتؤدي إلى معرفة نواحي القصور عند المتعلم ويؤكد هفز Hughes على أن تقديرات هذه الطريقة غالباً ماتكون تقديرات لفظية تنحصر بين (ممتاز - جيد - متوسط - ضعيف) (Arther
 _ (Hughs, 1989: 98) (Cyril J.wire, 1990 : 63)

(٣) الطريقة الثانية وهي الطريقة التحليلية *Analytical methode* ويوصى بها العديد ممن تحدثوا عن تقييم التعبير الكتابي " وهي تقوم على تحديد معايير معينة تتخذ كنقاط تقييم للتعبير الكتابي ، وقد استخدمها العديد من الباحثين مثل :
 طاهر علوان ، على مذكور ، أندرسون *Anderson*، المركز الثقافي البريطاني
Brish council center والمركز الثقافي الأمريكي *American Center* في
 اختبارات *Teofel* . وقد استُعرضت هذه المعايير كما يتضح هذا
 من الجدول رقم (٣) ، (٤) ، (٥) ، (٦)

جدول (٣) معيار تصحيح موضوع التعبير التحريري ومهارات التحرير العربي

لعلى المذكور (على مذكور، ١٩٨٨ : ٣٨)

م	الفقرات	المفهوم	التحليل
١	سلامة الهجاء	يقصد به سلامة الكتابة، أى خلوها من الأخطاء الإملائية وسلامة الخط، أى وضوحه بحيث تسهل قراءته، وعلى المُعَلِّم عند استخدامه لهذا المعيار أن يقوم بحصر الأخطاء الإملائية والخطية فى كل ١٠٠ كلمة يكتبها المتعلم.	يسير التحليل وفقاً للنظام التالى : أ- إذا كان الموضوع مكوناً من ٣٠٠ كلمة أو أقل فإنه يحلل كله وفقاً للمعيار السابق ثم يؤتى بالمتوسط.
٢	سلامة الأسلوب	ويقصد به سلامة المفردات والتراكيب والجمل، وخلو الموضوع من الأخطاء النحوية والألفاظ العامية. وعلى المُعَلِّم عند استخدامه لهذا المعيار أن يقوم بحصر الأخطاء النحوية والصرفية فى كل ١٠٠ كلمة يكتبها المتعلم.	ب- إذا كان الموضوع أكثر من ٣٠٠ كلمة فعلى المعلم أن يحلل ١٠٠ كلمة فى المقدمة، و ١٠٠ كلمة فى الخاتمة. وهنا على المعلم أن يقرأ الموضوع كله بصورة كلية.
٣	سلامة المعانى	ويقصد بذلك خلو الموضوع من الأفكار الخاطئة، والحقائق المغلوطة بما لا يتجاوز [١٠] أخطاء؛ وبذلك ترصد الدرجة من [١٠] درجات.	
٤	تكاملاً الموضوع	ويقصد بهذا استيفاء جميع جوانب الموضوع أفقياً ورأسياً. وعلى المُعَلِّم أن يضع فى اعتباره عند تحليل الموضوع جميع الأفكار والآراء التى ناقشها التلاميذ فى حصة التعبير الشفهى.	
٥	منطقية العرض	ويقصد به ورود الأفكار بشكل منطقي بحيث تؤدى كل فقرة الى الفكرة التى تليها وتمهد لها. وعلى المُعَلِّم أن يراعى منطق المادة المعروضة. وهذا المعيار وضع له [١٠] درجات.	
٦	جمال المبنى والمعنى	ويقصد به الصياغة الجميلة المحكمة، والمعانى ذات القيم الباقية. وعلى المُعَلِّم أن يعتبر كل فكرة جيدة صاغها المتعلم بأسلوب سليم، جميلة المبنى والمعنى. وقد وضع له [١٠] درجات.	

جدول رقم (٤)

" بوضم تقويم التعبير الكتابي صومه أندرسون " Anderson "

المصدر : (93-91 : 1989) (Arther hughes ,

التنظيم Organisation	الطلاقة Fluency	آليات الكتابة Mechanics	مفردات Vocabulary	النحو Grammar
٦- التنظيم جيد جداً ومترايط وكان كاتبه يضارع متحدث الاصلى Native	٦- جودة البناء والمفردات بصورة مناسبة ؛ مما يبدو وكأن المدارس أصبح يكتب بالسهولة كالمدارس الحقيقية.	٦- ملاحظة بعض الأخطاء أو السزلات Lapses الإملائية أو علامات الترقيم	٦- الموضوع جيد جداً . وكان المدارس أصبح يكتب بالسهولة Native writer	٦- أخطاء نحوية قليلة ، بعض الأخطاء النحوية التي لا تؤدي إلى سوء التواصل .
٥- تنظيم المادة جيد ومترايط ولكن يقصه بعض العناية	٥- تنظيم المادة جيد ومترايط ولكن يقصه بعض العناية	٥- الأخطاء الإملائية ، أو علامات الترقيم تشوش على فهم الموضوع .	٥- الموضوع غالباً ضعيف جداً نتيجة الاعتماد على الاطاب في عرض الموضوع	٤- أخطاء نحوية متتالية ؛ تتطلب ضرورة إعادة القراءة للموضوع حتى يتم فهم الموضوع كله .
٤- التنظيم غير جيد . يتطلب ذلك من القاري إعادة القراءة لمزيد من التواصل .	٤- فقدان التماسك في السراكيب مما يجعل المفردات غير جيدة .	٤- الأخطاء الإملائية ، أو أخطاء علامات الترقيم ، غالباً تتطلب من القاري إعادة القراءة ليفهم الموضوع	٤- عدم القدرة على التعبير عن الأفكار - ربما تكون محدودة بسبب استخدام مفردات غير ملائمة .	٣- أخطاء نحوية ، أو ترتيب الكلمة داخل الجملة غالباً ما يؤدي إلى سوء فهم المضمون ، مما يقسم الموضوع إلى أجزاء تقرأ على حدة .
٣- يستطيع القاري أن يستخرج قليلاً من الترابط بين عناصر الموضوع .	٣- المفردات ، أو التراكيب المختلطة غير الجيدة . فأصبح الأسلوب غير جيد على الإطلاق .	٣- الأخطاء الإملائية ، أو أخطاء الترقيم غالباً ما تقود إلى غموض الموضوع ، وعسر الفهم	٣- استمرار الاستخدام الخاطئ للمفردات والأخطاء الواضحة دائماً تعوق التعبير عن الأفكار	٢- أخطاء نحوية ناتجة من سوء التركيب النحوي مما يجعل القاري يعتمد على حدسه أو ادراكه لفهم الموضوع . (تى يعاول تصحيح هذه الأخطاء) اعتماداً على إدراكه اللغوي .
٢- التعبير قد يبدو جيد . ولكنه يحتاج إلى إيضاح أكثر .	٢- التواصل مفقود تماماً لسوء اختيار التراكيب والمفردات .	٢- تؤدي علامات الترقيم والأخطاء الإملائية إلى ضرورة اعتماد القاري على تفسيراته لفهم الموضوع	٢- اعتماد القاري على تفسيراته لفهم الموضوع	١- كثرة الأخطاء النحوية . و سوء التراكيب تؤدي غالباً إلى إنعدام التواصل " فهم الموضوع " بصورة راقية .
١- عقم لتنظيم الذى يجعل فهم الموضوع شئ مستحيل .	١- افتقاد الاستعمال الصحيح للتراكيب والمفردات تجعل التواصل غير ممكن . فيبدو الموضوع غير متجانس .	١- الأخطاء الإملائية أو أخطاء علامات الترقيم تؤدي إلى صعوبة الفهم .	١- الموضوع غير مفهوم على الإطلاق . إن القاري يحاول أن يتصور ماذا يريد الكاتب أن يقوله ؛ وذلك راجع إلى سوء استخدام المفردات والتراكيب .	١- كثرة الأخطاء النحوية . و سوء التراكيب تؤدي غالباً إلى إنعدام التواصل " فهم الموضوع " بصورة راقية .
	Ahotch-potch			

جدول رقم (٥)

يوضح بطاقة لتقويم التعبير الكتابي، المستخدمة في المعهد البريطاني (B. C)

المصدر: (Arthur Hughes ,1989:95-96)

القدرة اللغوية Linguistic Appropriacy	الصحة اللغوية Linguistic Accuracy	عرض وجهة النظر في الموضوع rgumentation	التنظيم Organization	كفاءة الاتصال Communicative quality	
٩- جودة المعنى (دلالة)	٩- الموضوع حال من الأخطاء النحوية	٩- وجهة النظر مطروحة بصورة جيدة	٩- جودة تنظيم الرسالة ٨- التسلسل المنطقي جيد .	٩ - اقتناع القارئ بالموضوع ٨- فهم الموضوع . ٧- صعوبة بسيطة بالموضوع . ٦- جودة المبنى وسطاً المعنى (*) ٥- الموضوع غير مفهوم . ٤- الموضوع مشتت . ٣- عدم اتساق الموضوع . ٢- كثرة المعاني المبتذلة . ١- عدم القدرة على تغطية الموضوع	
٨- التركيب جيد (ضمير) grammar	٨- توظيف جيد لعلامات الترقيم ، والمفردات .	٨- الأفكار الرئيسية موظفة توظيفاً جيداً والاستشهاد بالأدلة جيد جداً .	٧- عرض جيد يدل على خبرة المدارس بكيفية الكتابة .	٦- منطقية العرض في كافة أجزاء الرسالة ٥- التنظيم جيد في معظم الموضوع	٤- عدم وضوح التنظيم وبناءه غير متالي . ٣- الموضوع غير منظم على الإطلاق مما يدل على تشتت الذهن ٢- عدم منطقية العرض ١-
٧- عدم وجود معانٍ غريبة بالموضوع	٧- قلة الأخطاء النحوية ، وعلامات الترقيم في كل أجزاء الموضوع .	٨- وضوح أجزاء الموضوع . مع استخدام علامات الترقيم بصورة جيدة .	٧- الاستشهاد يدر في مواضعه بصورة جيدة . ٦- صعوبة التعرف على الفكرة الرئيسية في الموضوع .	٥- علامات الترقيم . ٤- وجود بعض الأخطاء النحوية والإملائية	٥- استمرار الأخطاء في الموضوع : ٤- كثرة الأخطاء النحوية ، وأخطاء علامات الترقيم تمنع من مواصلة القراءة للموضوع . ٣- قلة خبرة الكاتب فيما يقتبس . ٢- المعلومات المقدمة في الموضوع غير جيدة ، إما لعدم منطقيتها ، وإما لعدم صحتها . ١-
٦- ضعف المهارات اللغوية كاستخدام علامات الترقيم . والتنقيط (**) أحياناً .	٦- وجود بعض الأخطاء النحوية والإملائية	٦- صعوبة التعرف على الفكرة الرئيسية في الموضوع .	٤- عدم وضوح التنظيم وبناءه غير متالي . ٣- الموضوع غير منظم على الإطلاق مما يدل على تشتت الذهن ٢- عدم منطقية العرض ١-	٥- استخدام كلمات غامضة . ٤- عدم القدرة على تدارك الأخطاء النحوية بصورة جيدة . ٣- قدرة قليلة على تحسين الأحضان النحوية بالرغم من وجود أدلة على جودة التركيب وصحتها . ٢- عدم القدرة على تصحيح أخطاء عند المراجعة ١-	
٥- استخدام كلمات غامضة .	٥- استمرار الأخطاء في الموضوع :	٦- صعوبة التعرف على الفكرة الرئيسية في الموضوع .	٤- عدم وضوح التنظيم وبناءه غير متالي . ٣- الموضوع غير منظم على الإطلاق مما يدل على تشتت الذهن ٢- عدم منطقية العرض ١-	٥- استخدام كلمات غامضة . ٤- عدم القدرة على تدارك الأخطاء النحوية بصورة جيدة . ٣- قدرة قليلة على تحسين الأحضان النحوية بالرغم من وجود أدلة على جودة التركيب وصحتها . ٢- عدم القدرة على تصحيح أخطاء عند المراجعة ١-	
٤- عدم القدرة على تدارك الأخطاء النحوية بصورة جيدة .	٤- كثرة الأخطاء النحوية ، وأخطاء علامات الترقيم تمنع من مواصلة القراءة للموضوع .	٥- الاقتباسات في غير موضوعها مما يضعف عرض وجهة النظر .	٣- قلة خبرة الكاتب فيما يقتبس . ٢- المعلومات المقدمة في الموضوع غير جيدة ، إما لعدم منطقيتها ، وإما لعدم صحتها . ١-	٤- عدم وضوح التنظيم وبناءه غير متالي . ٣- الموضوع غير منظم على الإطلاق مما يدل على تشتت الذهن ٢- عدم منطقية العرض ١-	
٣- قدرة قليلة على تحسين الأحضان النحوية بالرغم من وجود أدلة على جودة التركيب وصحتها .	٣- كثرة الأخطاء النحوية حتى تعهد المراجعة	٤- الاقتباسات غير جيدة .	٢- المعلومات المقدمة في الموضوع غير جيدة ، إما لعدم منطقيتها ، وإما لعدم صحتها . ١-	٣- قدرة قليلة على تحسين الأحضان النحوية بالرغم من وجود أدلة على جودة التركيب وصحتها . ٢- عدم القدرة على تصحيح أخطاء عند المراجعة ١-	
٢- عدم القدرة على تصحيح أخطاء عند المراجعة	٢- كثرة الأخطاء النحوية حتى تعهد المراجعة	٣- قلة خبرة الكاتب فيما يقتبس . ٢- المعلومات المقدمة في الموضوع غير جيدة ، إما لعدم منطقيتها ، وإما لعدم صحتها . ١-	١-	٢- عدم القدرة على تصحيح أخطاء عند المراجعة ١-	
١-	١-	١-	١-	١-	

تحقيب على ماسبق :

يتضح من استعراض معيار على مذكور وأندرسون والمركز الثقافي البريطاني وطاهر علوان الآتى :

(١) أن كل هذه القوائم اختصت بتقويم التعبير الكتابي دون غيره من ألوان الأنشطة اللغوية الأخرى .

(٢) أن قائمة على مذكور استندت إلى طريقة تحقيق الذات التى سبق وأن أيدت بنتائج الأبحاث العلمية المختلفة .

(٣) تميزت قائمة طاهر علوان بكثرة المهارات الفرعية ، أو تفريع الجزء الواحد إلى أجزاء ستة ولذا فهى تحتاج من المعلم وقتا طويلا لتقويم الموضوع مثلها مثل قائمة أندرسون وإن تميزت قائمة أندرسون بالاختصار بعض الشيء. كذلك أيضا لم يقدم طاهر علوان فى قائمته تعريفات إجرائية لكل مهارة من المهارات التى احتوت عليها.

(٤) قائمة على مذكور أكثر تركيزا فيما احتوته من مهارات أو معايير .

ويمكن إيجاز ذلك فيما يلى :

(أ) أن المعيار الواحد يقيم أكثر من مهارة فى وقت واحد فمثلا "معيار التحرير العربى" يجمع بين مهارة القواعد الإملائية ، ومهارة علامات الترقيم .. " كلتاهما مكملتان لبعضهما البعض ، فلا يمكن أن يفصل بينهما. وإن كان هذا المعيار يحتاج إلى تقسيم كل مهارة إلى مهارات فرعية - قدر الإمكان - بحيث يمكن أن يكون أكثر موضوعية ؛ ففى تقسيم المهارة الواحدة إلى مهارات فرعية - دون تفريط فى ذلك - يؤدى بالمعلم إلى تحديد نقاط التقويم بصورة موضوعية ويمكن الاستعانة فى ذلك بالمعايير المعروضة بالبحث الحالى مثل : معيار أندرسون ، المركز الثقافى الأمريكى .. إلخ

(ب) تضمن معيار صحة المبنى والمعنى عند على مذكور نفس مدلول المعيار الأصالة والمعجمية والتماسك بين الجملة والجملة والتماسك فى الجملة الواحدة عند طاهر علوان. وقد أعطى على مذكور تعريفاً إجرائياً لهذا المعيار ولم يفعل طاهر علوان ذلك ؛ مما يجعل معيار على مذكور أكثر اختصارا للوقت والجهد .

(ج) معيار التنظيم عند المركز البريطانى يماثل معيار تسلسل منطقى فى الموضوع " منطقية العرض" عند على مذكور

(د) معيار الصحة اللغوية للمركز البريطانى يماثل معيار " آليات الكتابة " عند أندرسون ويمثلها معيار مهارات التحرير العربى عند على مذكور الذى يماثل معيارا التهجى وقواعد الإملاء ، ومعيار استخدام علامات الترقيم عند طاهر علوان .

(هـ) اختلفت قوائم التقويم السابقة فى معيار " طرح وجهة النظر وعرضها فى الموضوع

على النحو التالي :

(أ) لم يذكرها أندرسون Anderson

(ب) لم يذكرها على مذكور

(ج) ذكرها طاهر علوان ولم يحدد لها درجة Scale، كما فعل في بقية عرضه لمعايير تقويم التعبير الكتابي ، وكانت متضمنة في معيار " الأصالة " وجعل تقويم هذا المعيار يرجع إلى ذاتية المعلم .

(د) الذى ذكرها بصورة جيدة وحدد لها درجة Scale متدرجة هو المركز البريطانى .

ويعتقد الباحث أن "على مذكور" قد ضمنها فى معيار المبني والمعنى الذى يقيس قدرة التلميذة على كتابة العبارة الصحيحة نحويًا جميلةً بلاغياً ودلاليًا وهذه القدرة يعتقد الباحث أن تلميذة الصف الأول الإعدادى لا تستطيع تحصيلها بصورة جيدة إلا إذا كانت قادرة على على الاقتباس من القرآن الكريم أو الحديث الشريف أو النصوص الأدبية ... وخصوصاً أن طريقة تحقيق الذات قد ترتبط فكرتها - النظرية - بفكرة الملكة اللسانية عند ابن خلدون التى تعتمد على الصحة اللغوية من خلال كثرة فهم المحفوظ أو المسموع للبلغ من القول كالقرآن والحديث الشريف والنص الأدبى الرافى بصفة عامة .

خامساً معايير اختيار المحتوى :

ومحتوى منهج النحو المقترح من نصوص أدبية وقواعد نحوية وتعبير تحريرى يتم اختياره فى ضوء المعايير الآتية :

١- مشروعية المحتوى

ويقصد بهذا المعيار اتفاق مايتضمنه من نصوص أدبية وموضوعات التعبير التحريرى مع العقيدة الإسلامية ، وهى عقيدة المجتمع المصرى وعقيدة العرب المسلمين داخل المجتمع العربى والمنفقة مع قيمه ، واتجاهاته التى يؤمن بها ، ويسعى إلى غرسها فى نفوس أبنائه من الناشئة .

٢- ارتباط المحتوى بالأهداف التعليمية :

الهدف العام للمنهج المقترح هو تعلم الملكة اللسانية أو بالمصطلح اللغوى المعاصر تعلم القدرة اللغوية العامة المعينة على التواصل اللغوى فى شتى أنواعه " فالملكة اللسانية لاكتسب من القواعد النحوية فحسب ، وإنما تكتسب من ممارسة اللغة استماعاً وحديثاً وقرأءة وكتابة . وهذا كله مايدور فيه محتوى المنهج المقترح .

٣- ارتباط المحتوى بمستوى المتعلمين :

النصوص اللغوية المختارة وقواعد النحو المقدمّة فى ثناياها مناسبة لمستوى التلميذات من ناحيتين :

(١) أنهن قد درسن مبادئ الجملة العربية فى المرحلة الابتدائية.

(٢) أن دراستهن لمبادئ القواعد والنحو لا تغنى فى تعلم الملكة اللسانية ؛

لذا وجب تعميق هذه المبادئ في إطار متكامل متناسب من خلال مكونات الجملة العربية - بنوعيتها الاسمية والفعلية - وفضلاتها وترك التوسع في دراسة الصرف في الصفوف التالية .

٤- التنوع

تتنوع النصوص الأدبية التي سيتم من خلالها تعلم الملكة اللسانية فهي ستتكون من قرآن وحديث وشعر و وهذا التنوع غرضه شمول جوانب التعلم في النواحي المعرفية والوجدانية والمهارية.

٥- ألوان النشاط المصاحب

كل محتوى لابد وأن يتضمن نشاطا يُعين المتعلم على تحصيل مايراد تعلمه . والغرض من النشاط كعنصر من عناصر المحتوى هو التخلص من سلبية التلميذة داخل حجرة الدراسة ؛ فالتلميذات يتعلمن مايمارسن ، من خبرات تعليمية . والنشاط كعنصر من عناصر المنهج المقترح يظهر جليا عند تنفيذ هذا المنهج ممثلا فيما يأتي :

- (أ) قراءة النص ومحاكاة المعلم .
- (ب) كتابة موضوع يدور حول موضوع النص .
- (ج) كتابة مقالة أو فقرة تذاع في الإذاعة المدرسية .
- (د) عقد مناظرة بين التلميذات تحت إشراف المعلم .
- (هـ) الاستماع لقصة - داخل الحصة - لمعرفة ما بها من أخطاء نحوية .
- (ل) الاستماع لقصة - داخل الحصة - ثم الإجابة عن بعض الأسئلة التي تدور حولها موضحة تصور التلميذة في أحداثها .
- (و) تنقيط قطع لغوية غير منقوطة
- (ي) الحديث عن صورة تحتوي على شيء معين وإبداء الرأي في محتواها .

سادسا تدريس المحتوى داخل المنهج المقترح :

يشير تنظيم المحتوى كمصطلح تربوي " إلى الأسلوب الذي تجمع من خلاله عناصر المحتوى التي تم اختيارها ، وترتب وتعرض على المتعلمين . فتتضمن المحتوى "عبارة عن ترجمة عناصر المحتوى الى عملية تربوية" (محمد عزت عبد الموجود وآخرون ، ١٩٨٧ : ٧) و " الهدف الحقيقي من التنظيم هو تحقيق فاعلية أكبر لعملية التعليم والتعلم والذي لا يستطيع تحقيقه في كل خبرة تعليمية منفردة " (علي عبد العظيم سلام ، ١٩٩٥ : ٢٢٣) والمنهج المقترح يقوم بتنظيمه على أبعاد ثلاثة هي : التخطيط والتنفيذ والتقويم .

١- التخطيط

يتم اختيار النصوص الأصلية الراقية من الكلام العربي ، والآيات القرآنية والأحاديث الشريفة ويراعى فيها مناسبتها لنمو التلميذات ومستواهم العقلي

٢- التنفيذ

يتم تناول النصوص المناسبة بالدراسة والفهم والتحليل والتفسير والنقد والتقويم ثم الحفظ من خلال الإجراءات التالية :

(أ) الاستماع إلى النص منطوقاً نطقاً مثالياً ، ممثلاً للمعنى مرة أو مرتين ، ثم مناقشته فكرياً أى مناقشة فكرته العامة ، وأفكاره الرئيسية والفرعية والتعرف على قابل النص ، والمناسبة التي قيل فيها .

(ب) التدريب على قراءة النص قراءة جهريّة مع التركيز على الجوانب الصوتية ، والتركيبيّة.

(ج) قراءة النص قراءة صامتة - دفعة واحدة أو على دفعات ، بحيث تحمل كل دفعة فكرة رئيسية - ثم تناوله بالدراسة والتحليل والتفسير والنقد والتقويم.

(د) الوقوف على قوانين اللغة وقضاياها كالفاعل أو كل ما اشتمل عليه النص من مفاهيم نحوية.

(هـ) الوقوف على المعايير والقيم والنواحي الجمالية فى النص. ومناقشتها فى ضوء واقع الحياة الاجتماعية المعاصرة

(و) حفظ النص حفظاً جيداً بحيث تستطيع التلميذة الاستفادة منه حديثاً أو قراءة أو كتابته .

(ى) التعبير عن موضوع النص بعد دراسته وفهمه وحفظه والقراءة حوله.

٣- التقويم والمتابعة ويتم فى خطوتين :

[أ] الخطوة الأولى : وتتمثل فى تعبير التلميذات وفقاً للمعايير التالية : (على مذكور ، ١٩٩١ : ٢٦٥)

(١) سلامة الكتابة ووضوح الخط.

(٢) سلامة الأسلوب من حيث المبنى والمعنى.

(٣) جمال المبنى والمعنى .

(٤) سلامة الألفاظ .

(٥) تكامل المعنى.

(٦) منطقيّة العرض.

[ب] الخطوة الثانية :

وتشمل معالجة الأخطاء اللغوية الشائعة فى تعبير التلميذات من حيث المبنى والمعنى أثناء التدريس

هنا يجب ملاحظة عدة أمور هامة تتمثل فيما يأتى:

(أ) التعرض لما هو ضرورى ، ولازم ومناسب لمستوى التلميذات وذلك من خلال إطار

لغوى متكامل كما هو واضح فى الخطوة رقم (ب) ، ورقم (د) فى مرحلة التنفيذ .

(ب) لا يخصص لكل أسلوب نحوى - درس نحو - نص قائم بذاته حتى لا تلغى أغناق

النصوص بحجة احتوائها على المفاهيم النحوية المراد تدريسها .

(ج) أن يتم دراسة الأسلوب النحوى دون التعرض لعوامل الحذف والإضافة أو العلامات

المقدرة والظاهرة وخاصة فى هذا السن أو المرحلة العمرية.

٤-أسس تراعى عند تنظيم المنهج المقترح :

تؤكد الكتابات التربوية على وجود عدة أسس ينبغى مراعاتها عند تنظيم المنهج يمكن توضيحها فيما يأتى (على عبد العظيم سلام، ١٩٩٥ : ٢٢٢ - ٢٢٦)

(أ) مركز التنظيم :

ويقصد به المحور الذى تدور حوله الخبرات التعليمية ، و قد أثير جدل كبير حول وجهتى النظر المتعلقة بمركز التنظيم فيرى البعض ضرورة تنظيم المنهج حول المادة الدراسية وذلك ما يعرف بالتنظيم المنطقي للمادة ، ويرى البعض الآخر تنظيم المادة تبعاً لحاجات المتعلم وهو ما يعرف بالتنظيم السيكولوجي للمادة الدراسية.

والواقع أن كلنا الرويتين قد أغفلنا جانباً هاماً من جوانب تنظيم المنهج ، ألا وهو المجتمع ، فلم يتحدثنا عنه فى حين أن المجتمع عنصر هام من عناصر المنهج - بصفة عامة- لأن ما يتعلمه ويخبره المتعلم عن الناس يتلقاه من الناس أو من المعلمين الذين يعيشون فى المجتمع، وأمر آخر يجعل المجتمع عنصراً هاماً عند تنظيم المنهج : وهو أن الغرض من التربية - فى أى مجتمع هو تخريج نشء يؤمن بمبادئ وقيم المجتمع الذى فيه يتعلم وفيه يعيش.

والمنهج المقترح يضع المادة الدراسية والمتعلم والمجتمع على حد سواء فالنصوص الأدبية - الموجود بها التراكم اللغوية - تناسب المتعلم ، هذه النصوص قد اختيرت تبعاً لما هو سائد من قيم ومعايير المجتمع المصرى المسلم ، مما يعطى لها مشروعية التداول.

(ب) المبادئ النظرية :

يقدر تيلر Tyler أن هناك ثلاث خطوات لمن يقوم بتصميم منهج هذه الخطوات الثلاث بمثابة الإجابة عن الأسئلة الآتية :

[١] ما العناصر المطلوب تنظيرها ؟

[٢] ما البنية النظرية التى ترتب فيها خبرات المتعلم ؟

[٣] ما المبادئ النظرية المستخدمة ؟ (على عبد العظيم سلام ، ١٩٩٥ : ٢٢٦ - ٢٢٧)

ونوضح فى السطور التالية مقصد كل مبدأ :

[١] **العناصر النظرية** : تتمثل فى المفاهيم والمهارات ... ولهذا فالمنهج المقترح عناصره النظرية تتمثل فى النص الأدبي المحتوى على التراكم النحوية المعينة على تعلم الملكة اللسانية، والتي يظهر آثارها فى تعبير كتابي ، أو حديث التلميذة وقراءتها أو تصويبها للغة المسموعة بشتى صورها.

[٢] **البنية النظرية** : يقصد بها الوعاء الذى تنتظم داخله الخبرات التعليمية المقدمة والمنهج المقترح سيدور حول المنهج التكاملي فى اللغة العربية.

[٣] **المبادئ النظرية** : التى يمكن أن تراعى فى المنهج المقترح فهى تنحصر فى

الآتى :

(أ) التدرج فى تنظيم الخبرات التعليمية: إن التلميذة فى المنهج المقترح تتعلم مكونات الجملة الفعلية بالتكرار ثم تتفهم أنواع الفعل المبني... حتى تحصل على فهم تام وراسخ للجملة الفعلية وهذا يأتى من التدرج الذى وضع فى الحسبان نتيجة اقرار ابن خلدون له من ضمن مقومات الملكة اللسانية.

(ب) زيادة التطبيقات على التراكيب النحوية المقدمة .

(ج) زيادة الأنشطة المعينة في تعلم الملكة اللسانية.

٥- معايير التنظيم في المنهج المقترح:

إن التنظيم الجيد لمحتوى المنهج ينبغي أن يساعد المتعلمين على التعلم، و يتيح للمعلمين أن يُنوعوا من طرق التدريس. و أن يكون التعلم مرنا بحيث يتيح للمتعلمين فرص المشاركة في عمية التعلم والتعليم.

و يراعى ذلك في المنهج المقترح في أن طرق التدريس هنا تتنوع من مناقشة إلى... كذلك الأنشطة من جانب التلميذات فهي تتنوع من استماع إلى قراءة إلى....

إن التنظيم الجيد للمحتوى يتحقق له كل ما سبق إذا روعى فيه معايير ثلاثة أساسية لتنظيم المحتوى هي:

(أ) الاستمرار.

(ب) التسابع.

(ج) التكامل.

(أ) الاستمرار:

يقصد به إيجاد علاقة رأسية بين عناصر المنهج هذه العلاقة الرأسية ينبغي أن توفر الشروط اللازمة لهذا النمو الذى ينبغي أن تصل إليه التلميذات، إذا أردنا أن نحقق مقوله: "إنه قد حدث تغير في سلوك التلميذة نتيجة مرورها بخبرات تعليمية، هذه الخبرات التعليمية لا تعنى تكرار الخبرة دون تعمق، فالاستمرار يشترط تكرار الخبرة و لكن بعمق "

و يمكن أن يراعى معيار الاستمرار في المنهج المقترح من وجهتين:

[١] الموضوع الذى ينبغي أن تتعلمه التلميذة:

ففي المنهج المقترح نريد أن نتعلم التلميذة اللغة المتسمة بالصواب اللغوى و فى نفس الوقت نسعى إلى تكوين الحدس اللغوى الذى يجعلها ترفض أى خطأ لغوى فى شتى أشكال- التواصل كل هذا لا يتم من تعلم النحو كقواعد نظرية، و إنما يتم ذلك من خلال ممارسة اللغة من خلال تعرضها للنصوص الأدبية الراقية المناسبة لنموها، وبعض التدريبات اللغوية المتنوعة. و تعلم اللغة يتم من خلال التراكيب لا المفردات، هذه التراكيب لا تخرج عن الجملة العربية بقسميها الاسمية و الفعلية فكان من الضروري التركيز على المكونات الأساسية للجملة العربية، بالإضافة إلى فضلاتها. "

[٢] تحليل الهدف العام لأهداف إجرائية :

فالهدف العام الذى يسعى إليه المنهج المقترح هو :

" تعلم الملكة اللسانية للتلميذة فى شتى صور التواصل اللغوى "

هذا الهدف العام ينبغي تحليله لأهداف إجرائية قابلة للتنفيذ فى المدرسة المصرية فى الصف الأول الإعدادى و كل هدف من هذه الأهداف الإجرائية ينبغي أن يعتمد على ما قبله و مؤديا لما بعده إلى أن يتحقق الهدف العام.

إن الهدف عام لا يمكن تحقيقه -فى الواقع- فى صف واحد، أو فى مرحلة بعينها، و لكن يمكن أن يتم تحقيقه على مدى صفوف المرحلة الإعدادية أو المرحلة التالية.

فإذا ما سعينا إلى تحقيقه في المرحلة الإعدادية بوجه عام ، و الصف الأول الإعدادي بوجه خاص كانت الأهداف الإجرائية كالآتي:

- أ- أن تعرف التلميذة مكونات الجملة العربية.
- ب- أن تعرف التلميذة مفهوم الفاعل.
- ج- أن تعرف التلميذة مفهوم الفعل.
- د- أن تفرق التلميذة بين أنواع الفعل من حيث الزمن.
- هـ- أن تفرق التلميذة بين أنواع الفعل من حيث علامات البناء.
- ل- أن تكتب التلميذة جملة فعلية.
- و- أن تستخرج التلميذة من نص تقرأه أو تسمعه جملة فعلية.
- ى- أن تصوب التلميذة خطأ لغوياً فى جملة فعلية تسمعها أو تقرأها.
- ٢- أن تعرف التلميذة مكونات الجملة الاسمية.
- (أ) أن تعرف التلميذة مفهوم المبتدأ و الخبر.
- (ب) أن تفرق التلميذة بين أنواع المبتدأ من حيث العدد.
- (ج) أن تكتب التلميذة جملة اسمية من ثلاث كلمات.
- (د) أن تقرأ التلميذة صفحة قراءة صحيحة.
- (هـ) أن تكتب التلميذة موضوع تعبير صحيح المبنى و المعنى يتسم بالآتى:
- ١- تسلسل الأفكار.
- ٢- منطوقية العرض.
- ٣- جمال الموضوع (مبنى و معنى).
- ٤- تكامل الموضوع.
- ٥- سلامة المعنى.
- ٦- سلامة الأسلوب.

٣- أن تعرف التلميذة فضلات الجملة العربية :

- (أ) أن تعرف التلميذة حروف الجر.... رُبَّ.
- (ب) أن تفرق بين المفعول به والمضاف إليه.
- (ج) أن تفرق بين الاسم المجرور والمضاف إليه.
- ٤- أن تميز بين أركان الجملة بنوعيتها.

وهكذا يمكن تحليل الهدف العام إلى أهداف خاصة إجرائية توزع على المواقف التعليمية للتلميذات داخل الصف الأول الإعدادي .

(ب) معيار التكامل :

" يشير معيار التكامل إلى العلاقة الأفقية بين الخبرات التعليمية ، أو يعنى تنظيم المحتوى بطريقة تساعد المتعلم على إدراك العلاقات بين المنهج(على سلام ١٩٩٥ : ٢٣٢).

و فيما يتصل بالتكامل توجد وجهة نظر تدور حول طبيعة التكامل، أولهما: ترى أن التكامل يمكن إحداثه عن طريق ربط الأجزاء مع بعضها البعض لتكوين كسل متكامل. يرى إجرام

ngram لغة التكامل يشير إلى طرق خاصة لتنظيم المعرفة لأغراض المنهج و مساعدة الطلاب على تكوين تصور متماسك عن الحياة و الاحتفاظ بها (على سلام: ٢٣٣: ١٩٩٥).

أما ثانيتهما: فترى أن التكامل عملية أو إجراء يستخدمه الفرد لإيجاد معنى لمعارفه وخبراته.

فيعرفه كراثول krathwohl التكامل خبرة منظمة تحدث في عقل المتعلم و تفكيره
والناظر لوجهتي النظر السابقة يلحظ الآتي:

[١] **وجهة النظر الأولى** تجعل التكامل عملية خارجية أو معياراً خارجياً

لتنظيم المنهج (على عبد العظيم سلام: ٢٣٣: ١٩٩٥)

[٢] **وجهة النظر الثانية** تجعل التكامل عملية داخلية أو معياراً داخلياً يحدث لدى التلميذة.

و في الحقيقة أن وجهتي النظر كليهما مكملتان لبعضهما البعض فالتكامل عملية داخلية تحدث لدى التلميذة يقتضى حدوثه خارجياً من خلال المنهج الذى يكسب التلميذة معارفها و خبراتها.
من هنا فإن المنهج المقترح يسعى إلى التوفيق بين وجهتي النظر السابقتين للآتي:

(أ) الطبيعة التكاملية للغة، فنظم اللغة متعلقة ببعضها البعض و متكاملة، فالنحو يخدم علم الدلالة، و كلاهما يتناول علم الصوت و البنية .

(ب) الطبيعة التكاملية للأداء اللغوى أو الطبيعة التكاملية لفنون اللغة، فالمتحدث أو المستمع، أو الكاتب أو القارئ لا يمكن أن يحدث بينهما تواصل ما لم يستجمع كل منهم معارفه اللغوية السابقة في صورة متكاملة. فإذا ما أخفق في إحداث هذا التكامل بدا التواصل اللغوى مشوشاً غير مفهوم.

وفي ضوء ما سبق فإن المنهج المقترح سيراعى عند تنظيمه عنصر التكامل كالآتي:

[١] عند تنظيم المادة التعليمية، فإن النص الأدبى سيكون محورياً يتم من خلاله تعلم الخبرات

اللغوية من خلال ما يلى:

(أ) قراءته : لتعلم الأداء القرائى الجيد.

(ب) شرحه : لتعلم مفردات و تراكيب لغوية.

(ج) فهمه وحفظه : لتعلم مفردات فصيحة مفهومة من خلال فهم التجربة الإنسانية التى يعبر عنها النص.

(د) تصويب الخطأ : تعلم حدس لغوى.

(هـ) التعبير عن الموضوع كتابة.

و في الحقيقة يعتبر موضوع التعبير قمة التكامل فى المنهج المقترح، لأن التلميذة حين تُقدِّم تعبيراً جيداً يتسم بخصائص الجودة التى ستندرب عليها تكون هنا قد قدمت معارف و خبرات قيمة. إن تقديرنا -تصحيحنا- للموضوع التحريرى الذى كتبتة التلميذة و رضائنا عنه إنما هو دليل على حدوث تكامل خبرى، ومعرفة داخل التلميذة يمكنها من التواصل اللغوى السليم الذى يسعى إليه المنهج المقترح.

[٢] تحقيق المبدأ : تعلم اللغة و ملكتها لا يتم الا من خلال الممارسة.

فالتكامل - كما يرى الباحث - فى ظل المنهج المقترح يسعى إلى أن تمارس التلميذة اللغة استماعاً وقرأةً وكتابةً فهى عندما تستمع من المعلم النص مقروءاً ثم تحاكيه فى قرأته، ثم تكتب حول موضوع النص ثم تتحدث عنه أمام زميلاتها - التلميذة فى كل أداء تتلقى تعزيزاً مناسباً من المعلم إما سلبياً وإما إيجابياً بالتشجيع - ولا شك أن مثل هذا الإجراء يدفع التلميذات لحب اللغة العربية.

(ج) معيار التتابع :

يشير معيار التتابع إلى العلاقات الرأسية بين الخبرات التعليمية و هو يمثل معياراً خارجياً لتنظيم الخبرات، أى أن مخطط المنهج يمكن أن يحققه بصورة مباشرة فى تسلسل الخبرات التعليمية، وربط الخبرة السابقة بالخبرة اللاحقة، ووضوح الأهداف والخبرات التعليمية. ويتضمن التتابع مراعاة العلاقات الرأسية بين الخبرات التعليمية على أساس ربط كل خبرة سابقة تُقدّم للتلميذات بالخبرة اللاحقة، ويمكن ذلك عن طريق التدرج فى عرض المفاهيم النحوية داخل التراكم النحوية المبنوثة فى النصوص المقدمة.

و يمكن الاستفادة من هذا المعيار و مراعاته عند تنظيم المنهج المقترح كما يلي:

عند تعرض التلميذة للتركيب النحوى للجملة الاسمية و أركانها المبتدأ والخبر، فهى حين تدرس فى المرحلة الابتدائية الجملة الاسمية (المبتدأ والخبر) ثم تتعرض للخبر بأنواعه فهى هنا تكون قد اكتسبت خبرة جديدة مبنية على خبرة سابقة.

تحقيب :

مما تقدم تجدر الملاحظة بالآتى:

- ١- أن معيارى الاستمرار و التكامل يمثلان معيارين داخليين لتنظيم المحتوى .أى أنهما يحدثان داخل التلميذة.
 - ٢- أن معيارى الاستمرار و التتابع يشيران إلى العلاقات الرأسية بين الخبرات التعليمية.
 - ٣- أن التكامل يشير إلى العلاقات الأفقية بين الخبرات التعليمية.
- ومن ثمّ يمكن القول أن معايير التنظيم الثلاثة يمكن مراعاتها جميعاً عن طريق وضوح العلاقات الأفقية والرأسية بين الخبرات التعليمية المُقدّمة فى المنهج النحوى المقترح.

سابعاً خطة التدريس فى المنهج النحوى المقترح:

١- مصادر التدريس :

تتمثل مصادر التدريس فى النصوص الأدبية و التى تدور حولها إجراءات التدريس من استماع و تهيئة و استيعاب و تمثّل ، بغية تحقيق أهداف المنهج المقترح.

٢- معينات التدريس :

سيتم استخدام المعينات التالية فى البحث الحالى:

(١) السبورة الطباشيرية : و هى الوسيلة المتاحة لعرض التراكم اللغوية و المعانى

الجميلة بالنص الأدبى .

(٢) الصور بأنواعها المختلفة : و تعد مثيراً جيداً -غير لغوى-لتعبير التلميذات عن محتواها فى صورة جمل مفيدة أو ليعبرن عن محتواها فى صورة موضوع مكتوب.

(٣) أجهزة التسجيل : وهى متوفرة الآن بالمدارس و خاصة فى المكتبات المدرسية.

(٤) النص الأدبى المطبوع :فهو محور الدرس سيتم تناوله بصورة تحليلية باصطلاح اللغويين "الهرمينوطيقا" (*).

٣- عمليات التدريس وإجراءاته :

أ- الاستماع و التهيئة :

و هو أساس من الضرورى أن يراعيه المعلم حتى يخلق الدافعية فى المتعلمات وهذا يتم من خلال التهيئة المناسبة للموقف التعليمى، ليتقبلن الدرس بصدر رحب .
و التهيئة لها دور كبير حيث توضح للمعلم خط البدء للتلميذات ، فيعرف خبراتهن السابقة : ليتخذها قاعدة ينطلق منها فى شرح الخبرة الجديدة ، و هذا يسهل على المعلم إيجاد الرابطة التى تيسر له بداية موفقة.

[١] دور المعلم هنا :

أ- تقديم النص بأداء جيد يستميل به رغبة التلميذات فى التعلم، من خلال قراءة النص الأدبى بصورة موحية معبرة ، مراعيأ علامات الترقيم وخصوصا النقطة ، الفاصلة، علامات الاستفهام والنقطتان.
ب- تنبيه التلميذات - قبيل تقديم النص - ولفت نظرهن إلى ضرورة الانتباه لنغمة صوته لتعلم علامات الترقيم ، وإظهار عملها.
ج- عرض الأسئلة التمهيدية الموجودة بعد الاستماع للنص مباشرة ومطالبة التلميذات بالإجابة عنها.

[٢] دور التلميذة هنا :

أ- يقتصر على الانتباه لنغمة قراءة المعلم.

ب- الاستماع والإصغاء للنص.

ب- الاستيعاب :

ويقصد به فهم التلميذة للغة والتراكيب النحوية من خلال النص الأدبى ، بعد شرح المعلم لمضمونه ، وإظهار ما به من مفاهيم نحوية، وتقديم أمثلة فصيحة ، ومن خلال التفاعل بين المعلم والتلميذة وهذا يأتى من الحوار النشط.

[١] دور المعلم فى الاستيعاب :

أ- شرح النص.

ب- توجيه أذهان التلميذات للمفاهيم النحوية المتضمنة بالنص.

(*) مصطلح الهرمينوطيقا :مصطلح قديم كان يستخدم فى الدوائر اللاهوتية ليشير إلى مجموعة القواعد و المعايير التى يجب أن يتبعها المفسر لفهم النص الدينى (الكتاب المقدس).و يعتبر أول من نقل المصطلح للأوساط العلمية و الأدبية المفكر الألماني شيلر ماخر(١٨٤٣م) فالنص عبارة عن وسيط لغوى ينقل فكر المؤلف إلى القارئ و بالتالى فهو يشير -فى جانب اللغوى- إلى اللغة بأكملها، و يشير -فى جانب النفسى- إلى الفكر الذاتى لمبدعه. (نصر أبو زيد:١٩٨١:١٤١)

ج- تقديم نماذج مماثلة للمفهوم النحوى من النصوص - الأخرى - النصيحة
كلما أمكن مع ضرورة أن تكون هذه النماذج سهلة المعنى والمبنى على
التلميذات.

[٢] دور التلميذة :

- أ- فهم المفهوم النحوى من خلال شرح المعلم.
- ب- مناقشة المعلم ومحاورته من أجل الفهم.
- ج- استرجاع وتذكر بعض الأمثلة - كبيت شعر أو آية أو حديث أو جزء
منها - الأمثلة للمفهوم النحوى الذى يتم تدريسه.

ج- التمثيل والمحاكاة :

وهى ثمرة الجهد المبذول فى جميع حصص اللغة العربية، فما الغرض من تدريس اللغة إلا
محاكاة الصواب فى شتى المواقف التواصلية استماعاً و حديثاً وقراءة وكتابة..
فالتمثيل للغة من خلال القراءة يتم عند ضبط اللسان وتقويمه وإيعاده عن اللحن والتمثيل للغة
كتابةً يظهر عند الابتعاد عن الكلام العامى المبتذل ، وكثرة الكلام الصحيح الفصيح، والاقتناس
من الكلام الفصيح للنصوص الأدبية الراقية أيضاً ، ومراعاة علامات الترقيم بين الجمل وكون
التراكيب المكتوبة متميزة و متصفة بجمال المبنى والمعنى. والتمثيل فى الحديث مثل الكتابة تماماً
بالإضافة إلى مراعاة النبر والتوين والتغيم. والتمثيل فى الاستماع يكون من خلال تقويم المستمع
إليه ، فإن لم يكن هو الجارى على التركيب العربى - المعتاد السماع إليه - استطاعت التلميذة أن
تتعرف على الأخطاء الموجودة به ، وتقويمها فور سماعها، أى تستخدم الحدس اللغوى تجاه الكلام
المستمع إليه.

[١] دور المعلم فى التمثيل :

- أ- تعزيز التلميذات وتشجيعهن على الكلام الفصيح.

[٢] دور التلميذة :

- أ- الحديث باللغة الفصيحة السهلة مع مراعاة النبر والتغيم.
- ب- الكتابة باللغة الفصيحة السهلة مع مراعاة علامات الترقيم.
- ج- الحديث باللغة الفصيحة السهلة المتصفة بجمال المبنى والمعنى.
- د- الكتابة باللغة الفصيحة المتصفة بسلامة الهجاء ، وبسلامة المعنى ،
وبمنطقية العرض.
- هـ- فهم المعانى والتراكيب اللغوية لكى تزداد ثروة التلميذات اللغوية للفصيح
من الكلام العربى.

د- التقويم :

عملية هامة تبدأ من بداية الحصة وتنتهى بانتهائها أو بانتهاء الاستماع والتهنية أو بانتهاء
الموقف التدريسى، وهو وسيلة علاجية تشخيصية نافعة للمعلم والمتعلم، وتوضح أبعاد عملية تقويم
تعلم التلميذات ضمن منهج النحو المقترح من خلال توضيح العناصر الآتية :

[١] مجال التقويم :

وهو تعلم الملكة اللسانية حيث يعنى فى التقويم بالحكم على تعلم التلميذات لمهارتى الاستيعاب والتمثل المتضمنيتين فى أهداف المنهج النحوى المقترح، وممارستهما من خلال الاستماع للنص الأدبى ، وفهم التراكيب اللغوية المتضمنة فيه ثم التعبير كتابة عن الموضوع وفى ضوء ذلك يتم الحكم على تعلم الملكة اللسانية.

[٢] أدوات التقويم :

- ١- تتحدد فى التدريبات التى تعقب كل نص أدبى يقدم أثناء الموقف التعليمى.
- ٢- تتحدد فى اختبارات البحث التى توضح مدى تعلم التلميذات للملكة اللسانية. من هنا فإن الدراسة تلتزم بتقديم اختبارات مقننة لديها القدرة على قياس تحصيل التلميذات وتعلمهن للملكة اللسانية.

[٣] نوعا التقويم :

١- التقويم الآنى : وهو يتم أثناء التدريس ونهايته ، فهو يتم أثناء العملية التعليمية : ويرى بلوم Bloom " أن التدريس الآنى أو التكوينى أكثر وظيفية فى تحسين العملية التعليمية (فوزى طه ابراهيم ، ورجب الكلزة ، ١٩٩ : ١٢٣) والهدف منه متابعة تقدم التلميذة والتعرف على أخطائها أول بأول لمعالجتها، ويمثل فى التدريبات التى تعقب الاستماع للنص المقدم والمقدمة بـ أ ب ت ث ج ح ... إلخ والأسئلة المتضمنة بالشرح داخل كل نص أدبى.

٢- التقويم النهائى : ويكون فى نهاية المنهج المقترح ، لمعرفة ما يتحقق من أهداف ويتمثل فى التدريبات النهائية التى تعقب النص وكذلك يتمثل فى اختبارات الملكة اللسانية.

[٤] دور المعلم فى التقويم :

- أ- متابعة النشاط المصاحب للموقف التعليمى.
- ب- تقديم التدريبات النحوية للتأكد من تعلم الملكة اللسانية.
- ج- تصويب الخطأ اللغوى ، وتوجيه التلميذات إلى الصواب.
- د- تذكير التلميذات بالمفاهيم النحوية السابق تناولها فى النصوص الأدبية السابقة.
- هـ- تقديم التعزيز المناسب للتلميذات ؛ ليزداد تحصيلهن ، وميلهن للنص ، ولفقت نظر المخطئة منهن دون تجريح لها.

[٥] دور التلميذة فى التقويم :

- أ- حل التدريبات الملحقة بالنص.
- ب- الانتباه لتوجيهات المعلم.
- ج- عمل ما يطلبه المعلم من أنشطة.
- د- عرض الإنتاج على المعلم